



Sarre-Laitinen Johanna & Ruotsalainen Hanna-Leena

Varhaiskasvatusta vai -säilytystä? – Varhaiskasvatuksen laatu varhaiskasvatuslain sekä
opettajien työn näkökulmasta

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatusta vai -säilytystä? – Varhaiskasvatuksen laatu varhaiskasvatuslain ja opettajien työn näkökulmasta (Johanna Sarre-Laitinen & Hanna-Leena Ruotsalainen)

Pro gradu -tutkielma, 91 sivua, 6 liitesivua

Toukokuu 2022

Tutkielmamme aiheena olivat varhaiskasvatuksen laatutekijät varhaiskasvatuslain (540/2018) ja opettajan näkökulmasta. Kiinnostuimme aiheesta varhaiskasvatusta koskevan yhteiskunnallisen keskustelun ja omien kokemustemme myötä; varhaiskasvatus ei aina yllä tavoitteisiinsa ja varhaiskasvatuksen opettajista on pulaa monessa paikassa. Kuitenkin samaan aikaan tiedostetaan laadukkaan varhaiskasvatuksen merkitys lasten hyvinvointia ja oppimista edistävänä tekijänä. Kyselymme kohdistettiin varhaiskasvatuksen opettajille, koska he ovat vastuussa ryhmän toteuttamasta pedagogiikasta. Tavoitteenamme oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajana toimivien ajatuksia varhaiskasvatuslain edellyttämästä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisesta. Tutkimuskysymykset olivat: *1. Mitkä laatutekijät vaikuttavat varhaiskasvatuslain tavoitteiden toteutumiseen varhaiskasvatuksen opettajan työssä? 2. Mitkä tekijät edistävät tai estävät varhaiskasvatuslain tavoitteiden toteutumista varhaiskasvatuksen opettajan työssä?*

Varhaiskasvatuksen laatu on kaikkien osatekijöidensä summa. Se koostuu useista pienistä asioista, jotka kaikki vaikuttavat toisiinsa. Kaikki laadun osatekijät rakentuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Sekä laatu, että varhaiskasvatus ovat käsitteinä aikaan ja paikkaan sidottuja, sillä molempiin vaikuttavat ympäröivän yhteiskunnan arvot ja normit sekä määrittelijän näkökulma. Näin ollen myös laadukkaan varhaiskasvatuksen määritelmä on sidottu siihen kontekstiin, jossa sitä määritellään. Tämän takia tutkielmamme on sidottu suomalaiseen tämänhetkiseen varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen laatua on selvittänyt aikaisemmin kattavasti kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi, 2018), joka on luonut varhaiskasvatukselle laatuindikaattorit. Toteutimme tutkielman laadullisena kyselytutkimuksena, jonka aineiston analysoimme teoriaohjaavalla aineistoanalyysillä. Analyysia ohjaavana teoriana toimivat varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit. Kyselyyn vastasi 31 opettajana toimivaa, joista 21 täytti varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimukset.

Tutkielman keskeinen tulos oli se, että varhaiskasvatusta toteutetaan laadultaan hyvin vaihtelevasti. Eniten laatua estäviä tekijöitä löytyi laadun rakennetekijöistä, joista eniten negatiivisia mainintoja saivat liian vähäiset resurssit, henkilöstön poissaolot ja niistä johtuva sijaisten tarve sekä arjen häiriötekijät. Laatua edistävät tekijät puolestaan painottuivat laadun prosessitekijöihin, joista eniten positiivisia mainintoja saivat opettajan ja tiimin ammattitaito sekä monialainen yhteistyö. Toisin sanoen toteutetun pedagogiikan ajateltiin olevan laadukasta, mutta rakenteet sen sijaan koettiin vähemmän laadukkaiksi.

Avainsanat: varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen laatu, varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuslaki

Sisältö

1 Johdanto ja tutkimuskysymykset	4
2 Laatu varhaiskasvatuksessa	6
2.1 Laadukkaan varhaiskasvatuksen muotoutuminen Suomessa	6
2.2 Laatu.....	14
2.3 Mitä laadukas varhaiskasvatus on?	16
2.3.1 <i>Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit</i>	18
2.4 Miten laadukas varhaiskasvatus ja laki nivoutuvat yhteen?.....	20
2.4.1 <i>Pedagogiikka</i>	25
2.4.2 <i>Suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöaika</i>	26
3 Tutkimuksen toteuttaminen	28
3.1 Laadullinen tutkimus.....	28
3.2 Kyselytutkimus	30
3.3 Aineiston kuvaus.....	36
4 Aineiston analyysi	38
4.1 Laadullinen teoriaohjaava sisällönanalyysi.....	38
4.1.1 <i>Koodaus</i>	39
4.1.2 <i>Tyypittely</i>	41
4.1.3 <i>Teemoittelu</i>	44
4.2 Analyysin prosessi	46
4.3 Taustakysymysten analyysi	47
5 Tulokset	51
5.1 Laadun rakennetekijät	52
5.2 Laadun prosessitekijät.....	69
5.3 Tulosten yhteenveto	80
6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	83
7 Pohdinta	89
Lähteet	96

1 Johdanto ja tutkimuskysymykset

Varhaiskasvatuksessa laatu on hyvin keskeinen käsite ja siihen kulminoituukin tämänhetkinen yhteiskunnallinen keskustelu laissa määritellyistä tavoitteista, työntekijöiden puutteesta ja alan yleisestä arvostuksesta. Neitola kuvaa jo vuonna 2010, miten siihen aikaan on esitetty paljon huolta varhaiskasvatuksen laadun heikkenemisestä sekä henkilöstön jaksamisesta ja työuupumuksesta opetus- ja kasvatustyössä. Varhaiskasvatuksessa lapsiryhmät ovat liian isoja, sijaisjärjestelyt ontuvat, johtajuusjärjestelyt eivät aina toimi ja henkilöstö kokee, ettei sitä kuulla (Neitola, 2010, 153). Samaan aikaan varhaiskasvatuksella on yhä suurempi vaikutus yksilölle ja yhteiskunnalle siihen osallistuvien lasten osuuden kasvaessa. Kallialan (2012) mukaan yhä useammat lapset viettävät suuren osan varhaisvuosistaan päiväkodissa, jolloin on olennaista pohtia, mitä lapsi tästä saa. Tutkimukset vahvistavat varhaisvuosien olevan merkityksellisiä yksilön koko elämälle. Taloudellisestakin näkökulmasta varhaiskasvatukseen investointi on kannattavaa, sillä suurimman hyödyn yksilölle ja yhteiskunnalle tuottavat ne voimavarat, jotka ohjataan takaamaan varhaiskasvatuksen laatua (Kalliala, 2012, 9–10).

Iso osa varhaiskasvatuksen parissa työskentelevistä kokee, ettei heillä ole tahtotilasta huolimatta tarpeeksi resursseja toteuttaa työtään laadukkaasti. Erityisesti tämä koskee varhaiskasvatuksen opettajia, sillä heillä on pedagoginen vastuu varhaiskasvatuksessa ja nimenomaan pedagoginen toiminta jää vähemmälle aina, kun resursseista on pulaa. Ylen uutisessa varhaiskasvatuksen opettajan kuvaus arkipäivästä alleviivaa kyseistä ongelmaa: ”Kaikki pedagoginen työ heitetään pois, kun tulee akuutteja tilanteita. Mennään ulos ja ollaan siellä, mutta suunniteltua sisältöä ei voida toteuttaa ison porukan kanssa. Lapsilla on turvallista, mutta ei siinä ole mitään ylimääräistä.” (Tawast, 2022)

Samaan aikaan varhaiskasvatuksen lainsäädäntö vaatii nimenomaan laadukasta varhaiskasvatusta. Sitä painotetaan investointina tulevaisuuteen ja oppimispolun ensimmäisenä osa-alueena. Karilan (2016) mukaan varhaiskasvatuksen kehitykselliset vaikutukset näkyvät pidemmällä aikajänteellä positiivisena oppimiseen suuntautumisena ja koulupolun sujuvuutena. Lapsille muodostuu inhimillistä pääomaa, josta hyötyy myöhemmissä opinnoissa ja mielekkään elämän rakentamisessa (Karila, 2016, 42). Toisaalta varhaiskasvatuksen tärkeys ja merkitys siis tunnustetaan, mutta samaan aikaan siihen ei haluta laittaa enempää resursseja. Näiden asioiden yhteisvaikutus on johtanut siihen, että varhaiskasvatuksessa on vakava

työvoimapula. Tämänhetkinen yhteiskunnallinen keskustelu tiivistyykin siihen, että onko varhaiskasvatuksen ensisijainen tehtävä olla vain turvallinen oleskelupaikka lapselle, jotta vanhemmat pääsevät töihin, vai onko sen tehtävänä myös toteuttaa laadukasta pedagogista toimintaa, joka edistää lapsen kehitystä ja oppimista kaikilla osa-alueilla.

Tämä yhteiskunnallinen keskustelu on ohjannut mielenkiintomme varhaiskasvatuksen opettajan asemaan tämän keskustelun keskellä. Toisaalta varhaiskasvatuksen opettajaan kohdistuu suuria velvoitteita varhaiskasvatuslain mittavien tavoitteiden myötä ja varhaiskasvatuksen tärkeyttä korostetaan monessa keskustelussa paljon. Toisaalta taas varhaiskasvatuksen opettajan työn laatu on sidottu varsin voimakkaasti siihen, millaisia resursseja työtä varten annetaan. Olemme rajanneet aineistomme varhaiskasvatuksen opettajiin, sillä he ovat ryhmänsä pedagogisina johtajina vastuussa laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutumisesta. Tutkielmassamme haluamme tarkastella lain vaatiman laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamista varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta. Samalla haluamme kartoittaa minkälaiset tekijät edistävät tai estävät laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamista.

Näin ollen etsimme vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1. Mitkä laatutekijät vaikuttavat varhaiskasvatuslain tavoitteiden toteutumiseen varhaiskasvatuksen opettajan työssä?*
- 2. Mitkä tekijät edistävät tai estävät varhaiskasvatuslain tavoitteiden toteutumista varhaiskasvatuksen opettajan työssä?*

2 Laatu varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa käymme läpi laadukkaaseen varhaiskasvatukseen liittyviä käsitteitä. Ensimmäiseksi tutustumme varhaiskasvatuksen muotoutumiseen Suomessa, minkä jälkeen siirrymme tarkastelemaan laadun käsitettä ja laadukasta varhaiskasvatusta tarkemmin. Lopuksi perehdymme joihinkin lain ja laadukkaan varhaiskasvatuksen yhtymäkohtiin. Lisäksi tarkastelemme pedagogiikan muotoutumista sekä määrittelemme varhaiskasvatuksen opettajalle määriteltyä suunnittelu- arviointi- ja kehittämistyöaika.

Kuten edelläkin tuli ilmi, melkein kaikessa varhaiskasvatusta koskevassa keskustelussa laatu on läsnä vähintäänkin taustatekijänä, sillä ilman laadukkuutta toteutetulla varhaiskasvatuksella ei ole suurta merkitystä yksilölle tai yhteiskunnalle. Karila vahvistaa tätä näkemystä kertomalla, että varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta koskevissa suosituksissa ja tutkimuksissa painottuu se, että vain laadukas varhaiskasvatus tuottaa positiivisia vaikutuksia (Karila, 2016, 43). Laatu nivoutuu tiiviisti suomalaiseen varhaiskasvatukseen myös sen takia, että Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja asiakirjat kuvaavat tavoitteiltaan nimenomaan laadukasta varhaiskasvatusta. Myös Euroopan unionin neuvosto on antanut suosituksen nimenomaan laadukkaista varhaiskasvatusjärjestelmistä (*Euroopan unionin neuvosto*, 2019).

Sekä laatu että varhaiskasvatus ovat käsitteinä tiiviisti yhteydessä siihen yhteiskuntaan, jonka kannalta niitä ollaan määrittelemässä. Ympäröivä yhteiskunta asettaa reunaehdot varhaiskasvatuksen toteutumiselle arvojen, normien ja säädösten kautta. Samat arvot, normit ja säädökset myös määrittävät sitä, mikä lasketaan laaduksi. Siitä seuraten on oleellista määritellä sekä varhaiskasvatus että laatu omassa kulttuurishistoriallisessa ympäristössään. Tämänhetkisessä yhteiskunnallisessa keskustelussakin on läsnä myös varhaiskasvatuksen historia ja varhaiskasvatuksen aikaisempi painotus sosiaalihuollollisessa näkökulmassa. Vilkan (2021) mukaan kontekstin huomioon ottaminen laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että tutkimustekstissä kuvataan millaisiin yleisiin, esimerkiksi sosiaalisiin, kulttuurisiin, historiallisiin ja ammatillisiin yhteyksiin tutkittava ilmiö tai asia liittyy (Vilka, 2021).

2.1 Laadukkaan varhaiskasvatuksen muotoutuminen Suomessa

Kun puhutaan niinkin moniulotteisesta asiasta kuin varhaiskasvatus, on tärkeää myös ymmärtää, mistä se on saanut alkunsa ja mitkä kaikki sosiaalipoliittiset tekijät ovat vaikuttaneet

sen syntyyn ja muotoutumiseen. Suomalaisen varhaiskasvatuksen tie nykyiseen ei ole ollut yksinkertainen, vaan se on muotoutunut lukuisten muutosten kautta. Tässä kappaleessa tarkastelemme varhaiskasvatuksen kehittymistä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ja yhteiskunnallisen tehtävän sekä varhaiskasvatukseen vaikuttavien säädösten kautta kannalta.

Varhaiskasvatuksen historia maalailee kuvaa varhaiskasvatukseen liittyvistä yhteiskunnallisista tehtävistä ja arvomaailmoista, jotka vaikuttavat myös kulloisenkin ajan määrittelyyn laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Kulloisenkin ajan arvot ja normit vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen, kentällä vallitsevaan pedagogiikkaan ja yhteiskunnan asettamiin reunaehtoihin varhaiskasvatuksen toiminnalle. Aikaisemmat varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät ja arvot ovat tietyllä tapaa läsnä myös nykyisessä varhaiskasvatuksessa ja siihen liittyvässä yhteiskunnallisessa keskustelussa, minkä takia katsaus varhaiskasvatuksen historiaan auttaa ymmärtämään tämänhetkistä käsitystä laadukkaasta varhaiskasvatuksesta ja sen määrittelyn suhteellisuutta ajan ja ympäröivän kulttuurin mukaan.

Ojalan (2020) mukaan on tärkeää tiedostaa, että varhaiskasvatuksen yksiselitteinen kuvaaminen on vaativaa, aukollista ja kulttuurisidonnaista (Ojala, 2020, 21). Karila (2013) lisää kulttuuristen muutosten heijastuvat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan, sillä kulttuuristen muutosten mukana muuttuvat myös lapsuuden konstruktioit sekä käsitykset kasvatuksen päämääristä ja menetelmistä. Tämän takia varhaiskasvatuksen pedagogiikka määrittyy varhaislapsuuden julkisten instituutioiden toiminnan kautta ja yhteiskunnan määrittämät tehtävät näille instituutioille muovaavat niissä toteutettavaa pedagogiikkaa (Karila, 2013, 9). Suomessa varhaiskasvatuksesta on käyty sen historian aikana paljon keskustelua ja sen painotukset ovat vaihdelleet esimerkiksi sen mukaan, onko varhaiskasvatuksen tulkittu olevan ensisijaisesti osa koulutusjärjestelmää vai osa sosiaalihuoltoa.

Varhaiskasvatuksen alku Fröbeliläisessä pedagogiikassa

Suomalainen varhaiskasvatus on alkanut 1800-luvun lopulla fröbeliläiseen pedagogiikka perustuvien lastentarhojen kautta (Reunamo, 2007, 99, Hujala, 2007, 96). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pedagogiikka onkin ollut aina vahvasti läsnä, sillä sen juuret ovat Fröbeliläisessä pedagogiikassa. Raittila, Liinamaa ja Tuominiemi (2017) sekä Eerola-Pennanen, Vuorisalo ja Raittila (2017) toteavatkin, että varhaiskasvatustoiminta on ollut

painotukseltaan ensimmäisistä lastentarhoista lähtien pedagogista (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi, 2017, 61; Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017, 22). Raittilan ja kollegoiden mukaan tämä johtuu siitä, että ensimmäiset lastentarhanopettajat saivat koulutuksensa fröbeliläisen kasvatustilafilosofian mukaan. Fröbeliläisessä kasvatustilafilosofiassa korostui halu sekä hoitaa että kasvattaa köyhien kotien lapsia; oli yhtä tärkeää huolehtia lasten ravinnosta ja terveydestä kuin myös suunnitelmallisesta kasvatuksesta (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi, 2017, 61).

Alila ja Kinos (2014) nostavat esiin, että vuodesta 1917 alkaen lastentarhatoiminta oli kouluhallituksen kansanopetuksen alaisena ja sai toimintaansa valtionapua (Alila & Kinos, 2014, 12). Karila (2013) sekä Eerola-Pennanen kollegoineen (2017) nostavat esiin, että päivähoitoon pääsy oli tarvehankintaista; vanhempien tulotaso sekä lasten sosiaaliset ja kasvatukselliset erityistarpeet määrittivät, ketkä pääsivät osallistumaan päivähoiton pedagogiseen toimintaan (Karila, 2013, 14–15; Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017, 22). Pedagogiikassa korostui ryhmäpedagogiikka ja aikuislähtöisyys (Karila, 2013, 16–17). Päivähoiton tehtävät painottuivat työvoima- ja sosiaalipoliittisiin tehtäviin (Karila, 2013, 14). Tähän aikaan varhaiskasvatuksen pääasiallisena yhteiskunnallisena tehtävänä pidettiin siis hoidon antamista ensisijaisesti niille lapsille, jotka tarvitsivat sosiaalista tukea sekä hoidon antamista niin, että vanhemmat pääsevät töihin. Karilan mukaan yli kolmevuotiaiden lasten päivähoiton pedagoginen vastuu oli yksiselitteisesti lastentarhanopettajilla (Karila, 2013, 14).

Tulevan muutosten virran varhaiskasvatuksen lainsäädännössä ja yhteiskunnallisessa asemassa käynnisti varhaiskasvatuksen siirtyminen köyhäinhoitolain alaisuuteen. Alilan ja Kinoksen (2014) sekä Eerola-Pennanen ym. (2017) mukaan köyhäinhoitolaki on ohjannut päivähoitoa lainsäädännöllisesti vuodesta 1923. Seuraavana vuonna lastensuojelulliset asiat siirrettiin kouluhallinnon valvonnasta sosiaaliministeriön alaisuuteen. Vuonna 1936 puolestaan astui voimaan lastensuojelulaki, jonka säännökset koskivat myös päivähoitoa, jonka näkökulma oli tuossa vaiheessa pääasiassa lastensuojelullinen (Alila & Kinos, 2014, 12; Eerola-Pennanen ym., 2017, 23). Raittila, Liinamaa ja Tuominiemi nostavat myös esiin keskustelua varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä. Heidän mukaansa lastentarhojen siirtäminen sosiaalivaltion alaisuuteen vuonna 1924 käynnisti 90-vuotisen keskustelun siitä, onko varhaiskasvatustoiminnassa kyse ennemminkin pienten lasten oikeudesta opetukseen ja kasvatukseen, lastensuojelusta vai vanhempien oikeudesta lastensa päivähoitoon (Raittila,

Liinamaa & Tuominiemi, 2017, 61). Kalliala (2012) kuvaa päiväkodin historiaa ja sen aikuisten tarpeista lähteneeseen funktioon lasten “säilyttämisenä” äitien työpäivän ajan (Kalliala, 2012, 22). Päiväkotien tarve on lähtenyt liikkeelle nimenomaan aikuisten tarpeista, ja se näkyy ja tulee näkymään vielä pitkään.

Suomessa vuonna 1973 säädetty päivähoitolaki (36/1973) on käynnistänyt valtakunnallisen varhaiskasvatuksen ja nykymuotoisen päivähoitojärjestelmän luomisen (Ojala, 2020, 16, Alila & Kinos, 2014, 8). Alila ja Kinos (2014) nostavat esiin, että vaikka lainsäädäntö loi kokonaisuudeltaan selkeän ja yhtenäisen kunnallisen päivähoitojärjestelmän, päivähoidon sosiaalihuollollinen näkökulma oli silti vahvasti läsnä. Päivähoito -termin käyttö ja sääntelyn lähtökohdat korostivatkin palvelun hoidollista ja sosiaalihuollollista näkökulmaa jättäen kasvatuksellisen näkökulman odottamaan aikaansa (Alila & Kinos, 2014, 12). Myös Raittila, Liinamaa ja Tuominiemi (2017) huomauttavat, että vaikka vuoden 1973 päivähoitolaissa päivähoidon tehtävää pidetään sekä kasvatuksellisena että sosiaalipoliittisena, se kuitenkin miellettiin 1960–1980-lukujen aikana voimakkaasti työvoima- ja sosiaalipoliittiseksi palvelujärjestelmäksi (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi, 2017, 61).

Kasvatuksellinen näkökulma alkaa vahvistumaan

Alilan mukaan 1980-luvulla tehtiin jo laadun kehittämistä erilaisissa kansallisissa hankkeissa (Alila, 2013, 16). 1980-luvulla päivähoidon sosiaalihuollollisen näkökulman rinnalle alkoi nousta myös kasvatuksellista näkökulmaa (Karila, 2013, 18). Ojala (2020), Karila (2013) sekä Eerola-Pennanen ym. (2017) kirjoittavat, että vuonna 1973 säädettyyn päivähoitolakiin lisättiin erillinen tavoitepykälä valtakunnallisille kasvatustavoitteille. Tavoitteet mukailevat vuonna 1980 tehtyä päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintöä (Ojala, 2020, 17; Karila, 2013, 18; Eerola-Pennanen ym., 2017, 24). Ojala kertoo, että mietinnön mukaan päivähoidon yhteiskunnalliset tehtävät ovat sosiaalisia ja pedagogisia. Yhteiskunnallisissa tavoitteissa korostetaan kotien kasvatustehtävän tukemista ja lapsen kokonaispersoonallisuuden tasapainoisen kehityksen tukemista (Ojala, 2020, 17). Karila lisää mietinnön suunnan merkittävällä tavalla päivähoidon pedagogista ajattelua ja suunnittelua (Karila, 2013, 19). Raittilan, Liinamaan ja Tuominiemen mukaan päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön julkaiseminen ja kasvatustavoitepykälän lisääminen päivähoitolakiin vuonna 1983 vahvistivat päivähoidon kasvatuksellista painotusta (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi, 2017, 61). Karilan mukaan lastentarhanopettajat olivat edelleen päivävuorossa pedagogiikasta, mutta uudenlaisen

koulutuksen saaneet päivähoitajat osallistuivat osin pedagogisiin ohjaustilanteisiin. Pedagogisessa toiminnassa painottui edelleen ryhmämuotoinen toiminta ja aikuislähtöisyys. Vallitsevien pedagogisten käytäntöjen kritiikkiä kuitenkin alkoi ilmetä ja keskustelu olikin erityisen voimakasta 1980-luvun lopulla, jolloin lastentarhanopettajien uusi sukupolvi nosti esiin lapsilähtöisyyttä ja kritisoi ryhmänhallinnan ihannetta (Karila, 2013, 18–20). Myös päivähoitopaikat lisääntyivät 1980-luvulla ja päivähoito muuttui 1990-luvun alkuun mennessä tarvehankintaisesta sosiaalipalvelusta kaikkien lasten subjektiiviseksi oikeudeksi varhaiskasvatukseen (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi, 2017, 61; Karila, 2013, 18).

Alasuutari (2010) nostaa esiin 1990-luvulla toteutettuja muutoksia, joiden pyrkimyksenä on ollut päivähoiton pedagogisoiminen. Näitä muutoksia ovat olleet esimerkiksi subjektiivisen päivähoito-oikeuden säätäminen, lastentarhanopettajatutkinnon siirtäminen yliopistoon ja varhaiskasvatus -termin käyttöönotto (Alasuutari, 2010, 19). Alila ja Kinos kertovat varhaiskasvatuksen kehittyneen 1990-luvulla niin tutkimus- kuin tieteenalana. Se vakiintui osaksi yleistä kasvatustiedettä 1990-luvun puolessa välissä, jolloin lastentarhanopettajakoulutus vakinaistettiin opettajankoulutuslaitoksiin (Alila & Kinos, 2014, 15). Karila ym. (2013) lisäävät yliopiston perustehtävänä olleen tieteellisen tutkimuksen harjoittaminen ja siihen perustuvan ylimmän opetuksen antamisen (Karila ym., 2013, 21). Varhaiskasvatuksen akatemisoituminen on tarkoittanut tutkimuksen räjähdysmäistä kasvua ja Suomenkin kohdalla voidaan jo puhua tutkimusperustaisesta varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista. Myös kirjallisuus on lisääntynyt tänä aikana huomattavasti (Alila & Kinos, 2014, 17). Eerola-Pennanen, Vuorisalon ja Raittilan (2017) sekä Alilan ja Kinoksen (2014) mukaan varhaiskasvatus sai 2000-luvun alussa aseman itsenäisenä oppiaineena (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017, 21; Alila & Kinos, 2014, 15).

Varhaiskasvatuksen pedagoginen painotus vahvistuu

Alilan (2013) mukaan laatupuhe on vakiintunut suomalaiseen varhaiskasvatukseen 1980-luvulla (Alila, 2013, 16). Karila kertoo 1990-luvun ja 2000-luvun vaihteessa päivähoiton tehtävien alkaneen saada kasvatuksellisia ja opetuksellisia painotuksia sekä päivähoiton ja varhaiskasvatuksen kehittämistä koskevien linjausten nivoutuneen aiempaa vahvemmin kansainvälisiin elinikäisen oppimisen linjauksiin (Karila, 2013, 22–23). Hujalan (2021) mukaan jo ensimmäinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuodelta 2003 oli käännteentekevä, sillä se nosti pedagogiikan keskiöön varhaiskasvatuksen ammatillisessa

puheessa ja kehittämistyössä (Hujala, 2021, 10). Varhaiskasvatussuunnitelman julkaisemisen myötä vuonna 2003, päivähoitoinstituutiosta onkin tullut ennen kaikkea pedagoginen instituutio, jonka eräs toimintamuoto on kasvatuksen yksilöllistäminen lapsikohtaisen suunnittelun avulla (Alasuutari, 2010, 20). Vuonna 2004 julkaistiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Opetus sisällytettiin ensimmäistä kertaa virallisella tasolla päivähoiton kasvatustehtäviin. Varhaiskasvatussuunnitelman päivitettyissä perusteissa (2004) korostettiin varhaiskasvatuksen arvopohjaa ja yleisiä kasvatuspäämääriä (Ojala, 2020, 17). Karilan (2013) mukaan pedagogiikkaa painottavista linjauksista huolimatta julkisessa keskustelussa olivat ajoittain voimakkaastikin läsnä päivähoiton työvoimapolitiittista näkökulmaa painottavat näkökulmat. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan toimijoiksi on tullut entistä enemmän toimijoita, joiden koulutuksen painopisteenä ei ole varhaiskasvatuksen pedagogiikka (Karila, 2013, 23). Yhteiskunnallisen, erityisesti taloudellisen kontekstin merkitys työn ehtoja luovana tekijänä korostuu ja esimerkiksi käyttöprosenttien laskeminen, vaikeudet sijaisten saamisessa ja jatkuvasti muuttuvat lapsiryhmät heikentävät yhteisten sukupolvikokemusten mukaan ammatillisuuden toteutumista ja työssäjaksamista (Karila, 2013, 24). Aikaisempaan poiketen lapsi alettiin näkemään myös itseohjautuvana ja itsereflektiivisenä toimijana, joka osaa pohtia ja suunnitella omaa toimintaa sekä tunnistaa ja tiedostaa omaa ajattelua ja tunteita. Myös yksilöllisyyden painottaminen lisääntyi ja pedagogiikka alettiin eriyttämään lasten iän mukaan enemmän (Karila, 2013, 26–27).

Vuonna 2013 päivähoito siirtyi opetus ja kulttuuriministeriön alaisuuteen (Hujala, 2021, 9; Alila & Kinos, 2007, 12–13; Koivula ym., 2017, 10). Hujalan (2021) mukaan 2013 siirryttiin myös päivähoitosta varhaiskasvatukseen, sillä hallinnollisen muutoksen myötä varhaiskasvatuksen pedagoginen identiteetti vahvistui. Lainsäädännössä ei vielä puhuttu varhaiskasvatuksesta, mutta päivähoiton sosiaalihuollollinen asema jäi historiaan ja tilalle tuli varhaiskasvatuksen kasvatuksellinen ja opetuksellinen identiteetti (Hujala, 2021, 9).

Hujalan (2021) ja Mahkosen (2015) mukaan vuonna 2015 laki lasten päivähoitosta (1973) muuttui varhaiskasvatukseksi (Hujala, 2021, 9; Mahkonen, 2015, 11). Ojalan mukaan Varhaiskasvatustila tuli voimaan asteittain. Varhaiskasvatustilassa (540/2018) varhaiskasvatusta määritellään tarkoittamaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Laki myös määrittää varhaiskasvatukselle tavoitteet (Ojala, 2020, 17–18). Mahkosen mukaan uudistukset vuonna

2015 olivat sellaisia, jotka vain lainsäädäntöteknisesti ja näennäisesti liittyivät uudistuksiin. Esimerkiksi ruokailuun liittyvä lainsäädäntö on ennen vuotta 2015 ollut “päivähoidossa olevalle lapselle tulee järjestää tarpeellinen ravinto.” Uudistetussa laissa ravinnon puolestaan edellytettiin olevan paitsi tarpeellista, myös terveellistä. Käytännössä ruoka ei kuitenkaan muuttunut lakiuudistuksen jälkeen (Mahkonen, 2015, 21).

Mahkosen mukaan varhaiskasvatustalaki on selkeästi lapsilähtöisempi kuin päivähoitolaki ja siinä painotetaan lapsen etua ja osallisuuden vahvistamista (Mahkonen, 2015, 236). Koivulan ja kollegoiden mielestä varhaiskasvatuksen siirtyminen takaisin opetus- ja kulttuuriministeriön alle ja varhaiskasvatustalain voimaantulo (580/2015) selkeyttivät varhaiskasvatuksen roolia osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Myös asenteet ja periaatteet ovat muuttuneet sen myötä, että lapsi on noussut varhaiskasvatuksen keskiöön ja vanhempien oikeus saada lapselleen päivähoitopaikka on muuttunut lapsen oikeudeksi saada korkeatasoista varhaiskasvatusta (Koivula, Siippainen & Eerola-Pennanen, 2017, 10).

Varhaiskasvatuksen nykyinen asema ja merkitys muotoutuvat

Karila (2016) kertoo, että kehityspsykologian klassikot ovat osoittaneet keskeiset kehityksellisten muutosten tapahtuvan jo ennen kouluikää (ks. Piaget 1929; Vygotsky 1987). Tästä syystä se, mitä lasten elämässä tapahtuu tuona ajanjaksona, on laadun kannalta merkitystä sekä sillä hetkellä että tulevan kehityksen kannalta (Karila, 2016, 11). Koivulan, Siippaisen ja Eerola-Pennanen (2017) mukaan varhaiskasvatuksen merkitys tunnustetaan nykyään hyvin ja se tulee esille niin poliitikkojen puheissa kuin taloustieteilijöiden tutkimuksissa. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksella ajatellaan olevan pitkälle yksilön tulevaisuuteen ulottuva vaikutus, minkä vuoksi sen tulee olla laadukasta ja jatkuvan kehityksen kohteena (Koivula, Siippainen & Eerola-Pennanen, 2017, 9).

Eerola-Pennanen, Vuorisalon ja Raittilan (2017) mukaan varhaiskasvatus on saanut viime vuosikymmeninä vankan aseman osana elinikäistä oppimista. He kertovat, että varhaiskasvatusta voidaan tarkastella niin käytännön toimintana, yliopistollisena oppiaineena kuin tieteenalanakin (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017).

Ojalan mukaan varhaiskasvatustalain määrittämien tavoitteiden pohjalta muodostettiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuonna 2016 (Ojala, 2020, 18). Hujalan mukaan vuonna 2017 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja paikalliset suunnitelmat muuttuivat

normiohjaaviksi asiakirjoiksi, mikä tarkoitti sitä, että tämän jälkeen ne ovat ohjanneet varhaiskasvatuksessa toteutettavaa työtä yhtä tarkasti kuin opetussuunnitelman kouluissa (Hujala, 2021, 10).

Vuoden 2018 varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatus tarkoittaa lapsen suunnitelmallista, tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu pedagogiikka. Hujalan mukaan laissa ilmi tuleva selkeä perustehtävän määrittely antaa varhaiskasvatustyölle vakuuttavan perustan ja sitä kautta selkeän suunnan pedagogiselle arkityölle (Hujala, 2021, 9).

Mahkosen mukaan vuoden 2018 varhaiskasvatuslaissa uutta aiempaan lakiin nähden on se, että sääntely koskee lapsityötä tekevien ammattinimikkeitä, kelpoisuusehtoja sekä henkilöstön rakennetta ja varhaiskasvatusta koskevan datan digitalisointia (Mahkonen, 2018, 24). Arajärven (2021) mukaan myös Euroopan unionin neuvosto on vuonna 2019 antanut suosituksen laadukkaista varhaiskasvatusjärjestelmistä, jonka mukaan Euroopan unionissa tulee parantaa varhaiskasvatuksen laatua seuraavilla tavoilla. Ensimmäiseksi tulee parantaa laadukkaan varhaiskasvatusjärjestelmien saatavuutta, kohtuuhintaisuutta ja osallistavuutta. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattitaitoa tulee parantaa. Seuraavaksi varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia tulee kehittää, jotta ne ovat lasten etujen mukaisia, tukevat lasten hyvinvointia sekä vastaavat jokaisen lapsen ainutlaatuisia tarpeita ja potentiaalia. Seuraavaksi tulee kehittää avointa ja johdonmukaista varhaiskasvatuspalveluiden seurantaa ja arviointia toiminnan kehittämiseksi. Lopuksi varhaiskasvatukselle tulisi pyrkiä varmistamaan tarjonnan kannalta riittävä rahoitus ja lainsäädäntökehys (Arajärvi, 2021, 262).

Varhaiskasvatus on ollut viime vuosina monien erilaisten paradigmaattisten, diskursiivisten sekä käytännön kehittämis- ja uudistustoimien kohteena. Tästä on seurannut se, että meneillään voidaan katsoa olevan varhaiskasvatuksen uusi aikakausi. Varhaiskasvatuksen asema lapsen oppimispolun ensimmäisenä osana on selkeästi vahvistunut ja se mielletäänkin yhä useammin investointina tulevaisuuteen. Reunamon (2007) mukaan vuoden 1973 päivähoitolaki antaa kuitenkin yhä pohjaa suomalaiselle varhaiskasvatukselle (Reunamo, 2007, 99).

2.2 Laatu

Laatu ja laadukkuus ovat käsitteinä moniselitteisiä (Hujala ym., 2012, 29). Laatu on suhteellista sekä abstrakti konsepti, joka on rajattu kulttuurilla ja kontekstilla (Ebbeck & Waniganayake, 2003, 106, 108). Woodheadin (1996) mukaan taas laadun määrittelyminen on kuin aarteen etsimistä sateenkaareen päästä; oikeaan suuntaan voi edetä, mutta aarretta ei kuitenkaan koskaan saavuta (viitattu Ebbeck & Waniganayake, 2003, 107). Ebbeckin ja Waniganayaken mukaan Woodheadin kuvaus tiivistää hyvin laadun diskurssin sekä peilaa laadun määrittelyyn liittyvää hämmennystä ja konsensuksen puutetta (Ebbeck & Waniganayake, 2003, 107). Alila (2013) kertoo laadulle olevan vaikea ja ehkä jopa mahdotonta löytää yhtä ainutta oikeaa ja subjektiivista määritelmää ja käsitteellistää sen jäsenystä. Tästä syystä laatu on aina määriteltävä erikseen substanssikohtaisesti (Alila, 2013, 44). Alila lisää, että laadun käsitteellisen määrittelyn on lähtökohtaisesti perustuttava käsiteltävän asian kannalta keskeisten laatutekijöiden avaamiseen ja tarkasteluun. että laatua määriteltäessä on aina lähdettävä siitä ajatuksesta, että laadun käsitteen kuvaaminen on aina suhteellista ja riippuu laatua määrittävän tahon tai henkilön intresseistä, arvoista, uskomuksista, tarpeista, pyrkimyksistä tai siitä ilmiöstä, jota laadun määrittely kulloinkin koskee (Alila, 2013, 37). Tätä tutkielmaa varten määrittelemme varhaiskasvatuksen laadun lain sekä laatuindikaattorien kautta, jotka nekin määrittyvät lain kautta.

Ebbeckin ja Waniganayaken mukaan laatu käsitteenä on abstrakti, moniulotteinen, dynaaminen ja vaikeasti mitattavissa oleva. Moni on yrittänyt määritellä laatua esimerkiksi tuotteena, prosessina sekä relatiivisena, ohimenevänä tai dynaamisena ilmiönä. Ennen kaikkea laadun määritelmä on aina yhteydessä arvoihin, jolloin arvojen näkyväksi tekeminen on tärkeä osa laadun määrittelyä. (Ebbeck & Waniganayake, 2003, 107). Alila (2013) lisää, että laadun idea on muuttunut viimeisten vuosikymmenien aikana paljon (Alila, 2013, 44).

Ebbeck ja Waniganayake kirjoittavat varhaiskasvatuksen laatututkimuksen vaiheissa havaittavan kolme eri aaltoa. Ensimmäisen aallon aikana 70-luvulla laatututkimukset kohdistuivat varhaiskasvatuksen haittavaikutuksiin pitkäaikaisen kehityksen kannalta. Toinen aalto ilmeni 80-luvulla ja tutkimukset kohdistuivat lasten kasvatusympäristöjen monimuotoisuuteen, jolloin tutkimuksissa huomioitiin myös kotihoito. Toisen aallon aikana yritettiin myös ensimmäisiä kertoja arvioida varhaiskasvatuspalvelujen laatua objektiivisten mittareiden avulla. Kolmannen aallon aikana 90-luvulla laatututkimus kohdistui

laatuindikaattoreiden toisiinsa vaikuttavaan luonteeseen kodin, varhaiskasvatusjärjestelmän ja laajemman kontekstin yhteydessä (Ebbeck & Waniganayake, 2003, 107–108).

Alila huomauttaa, että laadun määrittelyä ja sen erityisesti sen arviointia pidetään tästä syystä mahdottomana tai ainakin hyvin vaikeana. Alila viittaa Savolaiseen (1992), joka toteaa, että laatu on käsitteenä laaja, kompleksinen, monivivahteinen ja epäselvä. Laatu saadaan näkyväksi, kun se liitetään johonkin objektiin. Alila nostaa varhaiskasvatuksen esimerkiksi objektista (Alila, 2013, 37–38). Kulttuuri määrittää mitä on laatu eikä siis laatu ole siirrettävissä kulttuurista toiseen. Laatu luodaan yhteiskunnan sisällä ja määritellään niiden ihmisten toimesta, jotka toteuttavat tai implementoivat varhaiskasvatustoimintaa (Alila, 2013, 42).

Moss (1994) on määritellyt laatua relatiivisena konseptina, ei objektiivisena realiteettina. Laadun määritelmä heijastaa arvoja, uskomuksia, tarpeita sekä agendoja. Laatu on konseptina dynaaminen, sen määritelmä muuttuu ajan myötä. Tästä syystä laadun määrittely on jo itsessään tärkeä osa tutkimusta. Laatu yleensäkin on jo kirjan kirjoittamisen aikaan ollut muotisana. Mutta sen mantramainen hokeminen on viemässä siltä pohjan ja uskottavuuden. Moss lisää vielä kaikkien haluavan laatua siihen asti, että se pitäisi määritellä, silloin kaikki alkavat vältellä aihetta (Moss, 1994, 1).

Kuitenkin esimerkiksi Reeves ja Bednar (2005) ovat pohtineet laadun käsitettä ja tuovat esiin, että laatu mielletään vielä nykyisinkin erilaisissa määritelmässä tiettyjen standardien saavuttamisena. Tobin (2005) tuo omassa tutkimuksessaan esiin antropologisen perspektiivin varhaiskasvatuksen laatuun. Varhaiskasvatuksen laadun määrittely ohittaa hänen mukaansa kontekstisidonnaisuuden, paikallisuuden ja kulttuuristen arvojen merkityksen sekä korostaa liikaa universaalia laadun mittaamista (viitattu Alila, 2013, 26). Standardien saavuttaminen voi toimia tietyissä konteksteissa laadun määritelmänä. Varhaiskasvatuksen konteksti taas on perustavanlaatuisesti omanlaisensa ja monen asian mittaaminen osoittautuukin hankalaksi. Silloin laatua on vaikeaa mitata.

Karila (2016) kertoo varhaiskasvatusta koskevan tutkimustiedon lisääntyneen merkittävästi viimevuosina. Tutkimustietoa varhaiskasvatuksen vaikuttavuudesta löytyy sekä kansainvälisesti että useilta eri tieteenaloilta, mikä mahdollistaakin ilmiön moniulotteisen tarkastelun. Varhaiskasvatuksen vaikuttavuustutkimusta on tehty erityisesti kehitys- ja kasvatuspsykologian, sosiaalipolitiikan ja taloustieteen alueilla. Kasvatustieteellisen

tutkimuksen alueella tutkijat ovat paneutuneet ensisijaisesti varhaiskasvatuksen laatutekijöiden merkityksen analyysiin. Tutkimustiedon lisääntyminen liittyy tutkijoiden mielenkiintoon ja haluun ymmärtää varhaiskasvatuksen vaikutusmekanismeja paremmin, mutta myös toisaalta se on liitettävissä poliittisten päättäjien intresseihin taloudellisten investointien vaikutuksista. Karila huomauttaa, että Suomessa poliittisessa päätöksenteossa ei ole juurikaan hyödynnetty varhaiskasvatuksen pidemmän aikavälin tutkimustietoa taloudellisista tai inhimillisistä vaikutuksista (Karila, 2016, 7).

2.3 Mitä laadukas varhaiskasvatus on?

Tilastokeskuksen tutkimuksen (Sutela, Pärnänen & Keyriläinen, 2019) mukaan työelämän kehittämisellä on Suomessa ja ylipäänsä Pohjoismaissa vuosikymmenten perinteet. Työelämän ja työvoiman korkeasta laadusta on tullut Suomessa 2000-luvulla yhä keskeisempi tavoite muun muassa työn tuottavuuden ja kilpailukyvyn, mutta myös kansanterveyden ja työhyvinvoinnin kannalta (Sutela, Pärnänen & Keyriläinen, 2019, 351).

Varhaiskasvatuksen moderni laatu keskustelu käynnistyi Amerikassa 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa ja levisi sieltä Eurooppaan. Eurooppalainen laatutarkastelu oli jo 1990-luvun lopulla monitasoista ja kokonaisvaltaista ja se käytti moderneja menetelmiä laadun tarkastelussa ja mittaamisessa (Alila, 2013, 25). Moss (1994) kertoo tavoitteiden liittyvän tiiviisti laadun määrittelyyn. Tavoitteiden määrä ja muoto vaikuttavat siihen, mitkä asiat nähdään laaduksi (Moss, 1994, 2–4). Uuden varhaiskasvatuslain myötä varhaiskasvatuksella on selkeät suuntaviivat, minkä pohjalta toimintaa tulee toteuttaa. Tätä täydentää varhaiskasvatussuunnitelma, joka tarkentaa toiminnan suuntaa. Tämän pohjalta voidaan siis odottaa laatua.

Alila (2013) kertoo varhaiskasvatuksen laadun määrittelyn edellyttävän aina jonkinlaista näkemystä siitä, millaista on hyvä varhaiskasvatus. Laadun käsitteellinen analyysi on ollut varhaiskasvatuksessa vähäistä huolimatta siitä, että laadusta on suomalaisessa päivähoitossa ja varhaiskasvatuksessa puhuttu jo monta vuosikymmentä. Laadun käsitteellinen ja teoreettinen jäsentäminen on ollut vaatimatonta sekä lisäksi varhaiskasvatuksen laatua ja sen käsityksiä ei ole myöskään kytketty yleisiin laatu-teorioihin, laatuasiantuntijoiden näkemyksiin tai tieteenfilosofisiin perusolettamuksiin (Alila, 2013, 44). Pikkuhiljaa tähänkin on tulossa muutosta, mutta muutokset tapahtuvat yleensä hyvin hitaasti.

Karila (2016) puolestaan kertoo varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta koskevien tutkimusten ja suositusten painottavan sitä, miten vain laadukas varhaiskasvatus tuottaa positiivisia vaikutuksia. Karila jatkaa olevan todettu, että laatutekijöiden kokonaisvaikutus on se, mikä on merkityksellinen. Mikään yksittäinen laatutekijä ei ratkaise lopputulosta. Tutkimuksissa on silti nostettu esiin yksittäisiä keskeisiä laatutekijöitä. Karila kertoo esimerkiksi henkilöstön ja koulutuksen osaamisen: on tärkeää ymmärtää lapsen kehitystä, kyetä organisoimaan pedagogisia tilanteita sekä kyetä sensitiiviseen pedagogiseen ohjaukseen ja vuorovaikutukseen (Karila, 2016, 43).

Laatua voidaan mitata ja tarkastella monesta eri näkökulmasta: lasten, vanhempien, perheen, työnantajan, palvelun tarjoajan sekä yhteiskunnan (Moss, 1994, 3). Ebbeck ja Waniganayake (2003) lisäävät listaan yhteisön ja kansainvälisen näkökulman (Ebbeck & Waniganayake, 2003, 109). Jokaisesta näkökulmasta laatu voi tarkoittaa hieman eri asioita. Yhteisö sekä kansainvälinen näkökulma todennäköisesti painottaa aivan eri asioita kuin lapsi itse.

Moss (1994) selventää, että varhaiskasvatuksen laatua määrittääkseen pitää ymmärtää palvelun piilevät toimintamekanismit. Laatu on se mitä on pinnan alla, henkilöstön sinnikäs jokapäiväinen työ, jota ulkopuolisen on vaikea ymmärtää. Moss lisää “lastenhoitotutkimukselle” olevan tyypillistä lähestyä laadun määritelmää epäsuorasti tiettyjen prosessien kautta. Näitä ovat esimerkiksi lasten ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet tai rakenteelliset tekijät, kuten henkilökunnan mitoitus tai koulutus. Nämä valitaan kohteeksi usein, koska niiden oletetaan johtava tiettyihin lopputulemiin (Moss, 1994, 2).

Varhaiskasvatuksen laatu on ollut viime vuosikymmenien aikana poliittisten päättäjien mielenkiinnon kohteena jopa maailmanlaajuisesti. Monet organisaatiot kuten OECD, UNESCO, UNICEF ja EU:n sekä YK:n kaltaiset kansainväliset organisaatiot, yhteisöt kuin myös eri maiden hallituksetkin ovat asettaneet etusijalle nimenomaan varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2017, 5; Karila, 2016, 6). Kiinnostus on konkretisoitunut edellä mainittujen tahojen laatimina varhaiskasvatuksen järjestämistä ja laatua koskevinä suosituksina kuin myös kansallisina lapsipoliittisina ohjelmina sekä aktiviteetteina (Karila, 2016, 6). Yhä useammat tutkimukset, niin eurooppalaiset kuin kansainväliset, ovat osoittaneet varhaiskasvatuksen myönteisten

vaikutusten olevan suoraan riippuvaisia varhaiskasvatuksen laadusta (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2017, 6; Karila, 2016, 8).

Reunamon (2007) mukaan varhaiskasvatuksen lähtökohtana on paitsi kasvatustieteelliseen, myös laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta (Reunamo, 2007, 101). Hujala kertoo, että on yksimielisesti hyväksytty se, että opimme ensimmäisten viiden vuoden aikana enemmän kuin minään muuna vastaavana ajanjaksona elämämme aikana. Näin ollen on tärkeää, miten nämä lastemme ensimmäiset elinvuodet rakentuvat (Hujala, 2007, 8). Myös Ojalan (2020) mukaan varhaiskasvatusta pidetään perustavaa laatua olevana tekijänä lapsen kehittymisen ja oppimisen kannalta. Lisäksi sen ajatellaan muodostavan perustan kaikelle myöhemmälle kehitymiselle. Varhaiskasvatuksen aikana lapsen aivot kehittyvät todella nopeasti lähes täyteen kapasiteettiinsa. Kehitys ja oppiminen ovatkin näin ollen silmiinpistävän nopeita kaikilla kehittymisen osa-alueilla. Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatusikäinen lapsi elää hyvin kriittistä ja haavoittuvaista aikaa kaikilla kehittymisen osa-alueilla (Ojala, 2020, 12). Varhaiskasvatuksessa on tärkeää painottaa lapsuuden itseisarvoista luonnetta, vaalia lapsuutta ja ohjata ihmisenä kasvamista (Reunamo, 2007, 102).

Karila (2016) korostaa laadukkaan varhaiskasvatuksen kauaskantoisia vaikutuksia. Varhaiskasvatuksessa opitaan pohjaa taidoille, joita tarvitaan myöhemmällä koulutiellä sekä yleisemmin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Näitä taitoja ovat kyky oppia, työskennellä toisten kanssa, kärsivällisyys sekä erilaisten taitojen kehittäminen. Mikäli näiden taitojen kehittyminen estyy varhaislapsuuden aikana, vaikutukset ulottuvat pitkälle aikajänteelle. Taitojen paikkaaminen ja ongelmien korjaaminen on mahdollista vielä myöhemminkin, mutta se on inhimillisesti raskasta sekä taloudellisesti huomattavasti kalliimpaa kuin pulmien ennaltaehkäisy (Karila, 2016, 19).

2.3.1 Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit

Laki velvoittaa arvioimaan annettua koulutusta ja muuta toimintaa, mutta ei kuitenkaan määrittele tarkemmin, miten arviointia tulisi toteuttaa. Järjestäjän tulee kuitenkin toteuttaa

suunnitelmallista ja säännöllistä arviointia omasta toiminnasta, sen vahvuuksista ja kehittämistarpeista (Huusko ym., 2021, 4–5, 9).

Tähän tarpeeseen kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on vuonna 2018 koonnut asiakirjan “*varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*” (Vlasov, Salminen, Repo, Karila, Kinnunen, Mattila, Nukarinen, Parrila & Sulonen, 2018). Se on osa varhaiskasvatuksen arvioinnin kehittämistehtävää. Asiakirja luo perustan varhaiskasvatuksen rakenteen ja sisällön arvioimiseksi sekä kansallisella, paikallisella että paikallisella tasolla. Asiakirjaan on koottu tutkimuskootia siitä, mistä varhaiskasvatuksen laatu muodostuu sekä tutkimuksesta johdetut suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit (Vlasov ym, 2018, 3). Vlasov ym. (2018) korostaa, että laadun indikaattorit eivät kuitenkaan ole vielä arviointiväline. Ne antavat tutkimusperustaisen pohjan laadun muodostumisen kartoittamiselle: mistä laatu muodostuu kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla (Vlasov, 2018, 4). Tästä syystä peilaamme kyselymme tuloksia laatuindikaattoreihin. Ne antavat peilauspinta-alaa ja hahmottavat millä eri tasoilla varhaiskasvatuksen toteuttamisessa on parannettavaa ja missä nykyinen suoritus toimii hyvin.

Laadulle tyypillisesti käsitteitä voidaan käyttää monella eri tavalla riippuen kontekstista. Tässä asiakirjassa käytössä ovat termit “laadun rakenne- ja prosessitekijät”. Asiakirjassa esitellään suomalaisen varhaiskasvatuksen laatutekijät ja niitä kuvaavat indikaattorit (Vlasov ym., 2018, 16). Vlasov ym. (2018) avaavat laadun rakennetekijöiden tarkoittavan tässä kontekstissa varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä, joita määrittelevät ja säätelevät lait, asetukset sekä muut valtakunnalliset asiakirjat (Vlasov ym., 2018, 11). Varhaiskasvatuksen kontekstissa niihin kuuluvat muun muassa Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Muut varhaiskasvatusta määrittelevät ja ohjaavat lait ja asetukset listataan kappaleessa 2.4. *Miten laadukas varhaiskasvatus ja laki nivoutuvat yhteen?* Vlasov ym. (2018) jatkavat kertoen rakenteisiin liittyvien tekijöiden olevan siis suhteellisen pysyviä. He korostavat, että laadun rakennetekijät vastaavat kysymyksiin kuka vastaa varhaiskasvatustoiminnasta, missä varhaiskasvatustoiminta tapahtuu ja millaiset puitteet toiminnalle luodaan. Näin ollen ne luovat reunaehdoja pedagogiselle toiminnalle eli laadun prosessitekijöille (Vlasov ym., 2018, 11, 39).

Vlasovin ym. (2018) mukaan laadun prosessitekijät kuvaavat *miten* varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä toteutetaan käytännössä. Ne ovat siis varhaispedagogiikan ydintoimintoja ja yksikön pedagogista toimintakulttuuria kuvaavia tekijöitä, joilla on suora yhteys lapsen kokemuksiin. Näillä laadun eri tekijöillä sekä kolmella tasolla (kansallinen, paikallinen ja pedagogisen toiminnan taso), joilla varhaiskasvatusta säädellään, on yhteys siihen, millaista varhaiskasvatusta käytännössä tarjotaan ja toteutetaan. Toisin sanoen millaista vaikuttavuutta laadukkaalla varhaiskasvatuksella on. Vaikuttavuutta ovat esimerkiksi varhaiskasvatuksen hyödyt lapsille, huoltajille, järjestäjille ja edelleen koko yhteiskunnalle (Vlasov ym., 2018, 39–40).

Varhaiskasvatuksen laadun moniääniseen määrittelyyn vaikuttavat samanaikaisesti useat eri tahot ja näkökulmat: lapset, huoltajat, varhaiskasvatuksen henkilöstö, tutkijat, lainsäädännöstä sekä kansallisesta ohjauksesta päättävät poliittiset päättäjät sekä koko yhteiskunta vallitsevine arvoineen (Vlasov ym., 2018, 16). Näiden pohjalta varhaiskasvatuksen laatu loppujen lopulta määrittyy tässä ajassa ja paikassa.

Paananen (2017) kertoo varhaiskasvatuksen laadun mittaamisen olevan hankalaa. Sille on useita syitä, joista ensimmäinen liittyy laadun moniin määritelmiin. Ennen kuin voidaan puhua laadusta ja sen arvioimisesta, täytyy selvittää mitä ylipäätään ollaan selvittämässä, siis mitä on varhaiskasvatuksen laatu. Paananen korostaa, että laadun ymmärtäminen on täysin riippuvaista siitä mikä on varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Tarjota lapsille lain edellyttämien vaatimuksien täyttävää pedagogispainotteista varhaiskasvatusta. Lisäksi varhaiskasvatuksen toissijaisena yhteiskunnallisena tehtävänä on vieläkin mahdollistaa vanhempien työssäkäynti tai opiskelu (Paananen, 2017, 29). Varhaiskasvatuslaki määrittää suomalaisessa varhaiskasvatusjärjestelmässä minimi standardit toteutettavalle toiminnalle. Sen pohjalta voimme siis olettaa laadun vaaditun pohjatason. Laatuindikaattorit luovat pohjan itä vasten peilata varhaiskasvatuksen toimintaa käytännössä.

2.4 Miten laadukas varhaiskasvatus ja laki nivoutuvat yhteen?

Neitola (2018) korostaa, että kaiken varhaiskasvatuksen toiminnan tulee toteutua siten, että lain määrittämät tavoitteet ovat saavutettavissa (Neitola, 2018, 25). Tämä vaatii tarvittavan määrän

resursseja, mutta oikea määrä on niin riippuvainen kaikista eri tekijöistä, että oikean määrän kohdistaminen on helpommin sanottu kuin tehty.

Hujalan (2021) mukaan varhaiskasvatuslaki ohjaa varhaiskasvatuksen laatua. Hänen mielestään varhaiskasvatuslaki on Suomen lakien joukossa ainutlaatuinen laki, joka nostaa lapsen ja pedagogiikan keskiöön. Tavoitekirjauksissa laki 'puhuu' lasta arvostavalla ja lähes hellyttävällä tavalla lasten yksilöllisyydestä ja vuorovaikutuksesta. Hujalan mielestä laki painottaa upeasti leikin merkitystä ja korostaa lasten ja vanhempien osallisuutta ohjaten samalla linjakkaasti varhaiskasvatuksen henkilöstön käytännön työtä. Hänen mukaansa varhaiskasvatuslaki raamittaa ja ohjaa henkilöstön työn suunnittelua alkaen valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta edeten paikalliselle tasolle ja lapsen yksilöllisiin suunnitelmiin ja niiden arviointiin. Henkilöstön nimikkeiden muutos ”varhaiskasvatus” etuliitteisiksi määrittää perustehtävän toteutumisen sisältöä (Hujala, 2021, 9).

Varhaiskasvatusta ohjaa varhaiskasvatuslain lisäksi moni muukin laki, asetus ja määräys. Yhdessä nämä muodostavat hyvinkin laajan kokonaisuuden, joka säätelee varhaiskasvatuksen toteuttamista ja näin ollen vaikuttaa oleellisesti siihen, mitä varhaiskasvatuksen opettajalta vaaditaan tämän työssä. Opetus ja kulttuuriministeriö listaakin kaikki varhaiskasvatusta määrittävät asiakirjat: varhaiskasvatuslaki (540/2018), valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta (753/2018), opetus- ja kulttuuriministeriön asetus (772/2018), perusopetuslaki (628/1998), asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998), laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista (1503/2016), laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta (1128/1996), laki sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä (569/2009), laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta (1704/2009), laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1705/2009), valtioneuvoston asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1766/2009), valtionavustuslaki (688/2001), laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä (504/2002) sekä lastensuojelulaki (417/2007) (<https://okm.fi/varhaiskasvatuslait> 30.1.2022) Lakeja on yhteensä 14 kappaletta. Emme kuitenkaan käsittele tässä tutkielmassa kaikkia lakeja, emmekä edes varhaiskasvatuslakia kokonaisuudessaan sen laajuuden vuoksi. Tutkielman kannalta merkittäviä ovat ne säädökset, jotka määrittävät tehtävän varhaiskasvatustyön laatua.

Arajärven (2021) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteet on määritelty sangen tarkasti, ja sen eri osa-alueet on otettu huomioon suhteellisen yksityiskohtaisesti. Sääntelyn yksityiskohtaisuus

varmistaa osa-alueiden huomioon ottamisen, mutta se saattaa samalla jättää katveeseen tärkeitäkin näkökohtia (Arajärvi, 2021, 261).

Arajärvi kertoo, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on lain 3 §:n kymmenkohtaisen luettelon mukaan edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia sekä tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista. Menetelmänä laissa korostetaan lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja myönteisten oppimiskokemusten mahdollistamista. Lisäksi laissa vaaditaan, että on varmistettava kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen ympäristö. Toiminnassa on noudatettava jokaisen lapsen osallisuuden täysimääräisyyttä inklusioperiaatteen mukaisesti (Arajärvi, 2021, 261).

Arajärven mukaan toimintatapojen tulee turvata lapsen kunnioittaminen ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä. Toimintatapojen tulee myös antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen sekä edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa ja antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä ja kunkin kielellistä, kulttuurillista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa (Arajärvi, 2021, 262).

Arajärven mukaan henkilöstön tulee tunnistaa lapsen yksilöllinen tuen tarve ja sen jälkeen järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa. Tuki tulee järjestää tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä. Varhaiskasvatukseen tulee myös kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata lasta eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen sekä varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Henkilöstön tulee myös toimia yhdessä lapsen ja huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi ja tukea lapsen huoltajaa kasvatustyössä (Arajärvi, 2021, 262).

Vaikka varhaiskasvatus on käynyt läpi suuria muutoksia ja sen painotus on siirtynyt huomattavasti enemmän pedagogiikkaan, on varhaiskasvatus siitä huolimatta edelleen myös osa perhe-, sosiaali- ja työvoimapolitiikkaa. Hujalan (2007) mukaan osana perhe-, sosiaali-, koulutus- ja työvoimapolitiikkaa oleva suomalainen päivähoito on kansainvälisesti arvioiden

maailman huippuluokkaa. Tutkimusten mukaan erityisesti kasvatuksen toteutusta säätelevien puitetekijöiden osalta päivähoitomme on laadultaan korkeatasoista. Puitetekijöitä ovat esimerkiksi lapsiryhmän koko, henkilöstötiheys ja henkilöstön koulutus. Myös päivähoidon fyysiset puitteet ja resursointi ovat meillä olleet laadukkaita (Hujala, 2007, 8). Suomi on osa EU:ta, mikä vaikuttaa osaltaan suomalaiseen kulttuuriin, arvomaailmaan ja lainsäädäntöön. Arajärvi (2021) kirjoittaa, että varhaiskasvatuksen merkityksenä EU:ssa pidetään ennen kaikkea sitä, että se edistää osallistavuutta, tasa-arvoista koulutusta sekä ehkäisee syrjäytymistä. EU:n koulutusneuvoston päätelmissä (2006) jäsenvaltioiden opetusministerit totesivat, että varhaiskasvatuksesta saadaan koko elinikäisen oppimisen jatkumon suurin tuotto, etenkin kaikkein heikoimmassa asemassa olevien osalta. Vuoden 2011 EU:n koulutusneuvosto antoi päätelmät varhaiskasvatuksesta, joiden mukaan varhaiskasvatus tuo mukanaan runsaasti yhteiskunnallista hyötyä ja joissa tunnustetaan varhaiskasvatuksen erityinen merkitys sosioekonomisesti heikommassa asemassa oleville lapsille (Arajärvi, 2021, 263).

Varhaiskasvatuksessa toteutettava esiopetus sitoo myös perusopetuslain määrittämään varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen yhteiskunnallista merkitystä. Arajärven (2021) mukaan Perusopetuslain 2§:n mukaan perusopetuksen, esiopetuksen ja perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen, eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Tämän lisäksi esiopetuksessa on tavoitteena osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä (Arajärvi, 2021, 266). Tätä kautta varhaiskasvatus ja esiopetus ovat merkittäviä myös tulevaisuuden yhteiskunnan kannalta. Arajärvi toteaaakin, että lasten oppimisedellytysten parantaminen vahvistaa erityisesti tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Esiopetuksella on todettu olevan erityinen merkitys oppimissaavutuksille, sillä esiopetuksella voidaan parantaa lapsen halua ja kykyä omaksua opetusta ja auttaa lasta saavuttamaan koulukypsyys. Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen tehtävänä on siis saattaa lapsia vähintään yhteiselle lähtötasolle, jolle perusopetus voidaan rakentaa (Arajärvi, 2021, 270–271).

Kaikki laatuvaatimukset ja varhaiskasvatuksen suunnitelmallisuuden ja sen seuraamisen lisääminen on tuonut mukanaan myös siihen liittyvää paperityötä. Neitolan (2010) mukaan haasteet ja vastuut ovat kasvaneet vuosien varrella, mutta resurssit ovat vähentyneet taloudellisen tehokkuuden ja säästötoimenpiteiden seurauksena (Neitola, 2010, 154).

Paananen (2017) muistuttaa laadun käsitteen epämääräisyydestä. Harva vastustaa varhaiskasvatuksen laadun parantamista, mutta kun yritetään määritellä tätä laatua, erimielisyyksiä alkaa löytyä. Hän pohtii, onko edes mahdollista tarkastella vain yhtä laatukriteeriä. Onko mahdollista tarkastella vain yhtä ulottuvuutta, kun on tarkoituksena arvioida lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista tai vaikkapa tasa-arvon toteutumista? Kaikille laadun osatekijöille on kuitenkin yhteistä niiden rakentuminen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Laadukkaan varhaiskasvatuksen ydin on myönteinen, turvallinen ja myötätuntoinen vuorovaikutusympäristö ja laadukkuus seisoo vuorovaikutusympäristön varassa (Paananen, 2017, 29). Laatua mittailevat eri tahot tekevät mittauksensa eri syistä. Poliittiset päättäjät tulkitsevat investointien perusteella, kun varhaiskasvatuksen henkilöstö toivoo, että tehostamistoimien vaikutukset laadukkuuteen huomattaisiin (Paananen, 2017, 29).

Paananen (2017) kertoo myös kuinka liialla laadun arvioimisella ja mittaamisella voi olla myös negatiivisia seurauksia, jos mitatessa ei muisteta katsoa koko kuvaa ja sen sijaan keskitytään vain mittaamiseen (ks. Paananen, 2017, 29). On siis tärkeää muistaa katsoa koko kuvaa eikä vain sokeasti mittareita, ne voivat olla väärässä. Mittarin mukaan tilanne oli paperilla hyvä, mutta lasten tarpeet jäivät huomiotta. Päivän aikana opettajan huomiota oltaisiin kuitenkin tarvittu juuri siellä, minne sitä ei riittänyt.

Varhaiskasvatuksen eurooppalainen laatukehys sisältää edellytyksiä, jotka ovat olennaisia korkean laadun saavuttamisessa. Näitä ovat varhaiskasvatukseen pääsy, henkilöstön pätevyys, opetussuunnitelma sekä arviointi (Karila, 2016, 24). Nämä asiat tulevatkin ilmi suomalaisessa varhaiskasvatuslaissa.

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen tavoitteet ja sisällön määräävät varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja vuoden 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Nämä asiakirjat eivät kuitenkaan määritä tavoitteita lapsen oppimiselle. Pikemminkin ne ohjaavat varhaiskasvatuksen toteuttamista nimenomaan lapsen, kehitystä ja hyvinvointia tukevalla tavalla. Myös arviointi kohdistuu varhaiskasvatusympäristöön, henkilöstön pedagogiseen toimintaan, varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin sekä näiden kaikkien luomiin edellytyksiin (Huusko ym., 2021, 10).

2.4.1 Pedagogiikka

Varhaiskasvatustalain 2§ määrittelee: “Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Varhaiskasvatustalaki 540/2018). Karila (2016) kertoo, että pedagogiikan mainitseminen laissa on uutta Suomessa. Hän lisää uuden varhaiskasvatustalain olevan tavoiteasettelun osalta melko suuri muutos. Varhaiskasvatustalakiin on valittu lähtökohdaksi lapsen oikeudet, mikä näkyikin lakitekstin muotoilussa ainakin niiltä osin, kuin varhaiskasvatuksen tavoitteita tarkastellaan lasten näkökulmasta (Karila, 2016, 29).

Karilan (2013) mukaan päiväkotien pedagogisissa kulttuureissa on läsnä samanaikaisesti erilaisia, eri aikakausilta juontavia tulkintoja päiväkodista, päiväkotityöstä ja varhaiskasvatuksen pedagogiikasta (Karila, 2013, 10). Tämä voi olla rikkaus, jos jokainen henkilöstön jäsen osaa suhteuttaa oman osaamisensa aikakauden vaatimuksiin. Jos ei, tilanne voi olla jopa kaoottinen. Eri aikakausina varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksissa on painotettu erilaisia asioita. Tänä aikana tiede ja tutkimus ovat ottaneet isoja harppauksia eteenpäin, joten tieto on muuttunut. Samat esimerkiksi 70-luvulla säädetyt suositukset lastenhoidosta eivät enää nykypäivänä päde. Varhaiskasvatuksen keskiöön on otettu lapsi omine näkökulmineen. Myös varhaiskasvatuksen sosiaalipoliittinen asema on muuttunut, mistä syystä varhaiskasvatuksen luonnekin on hieman muuttunut.

Hännikäisen (2013) ja Karilan (2017) mukaan Suomessa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissakin varhaiskasvatus nähdään kokonaisvaltaisena sekä yhtenä kokonaisuutena, johon nivoutuu kolme osa-aluetta; hoito, kasvatust ja opetus (Hännikäinen, 2013, 30; Karila, 2017, 3, 10). Asiakirjoissa tämä kolminaisuus on näkynyt jo ennen uuden varhaiskasvatustalain muotoutumista. Karila lisää pedagogiikan rakentuvan tämän kolminaisuuden ympärille, koska kasvatust, hoito ja opetus nähdään niin kiinteästi nivoutuneina toisiinsa. Pakanen (2017) kertoo, että pedagogiikalla tarkoitetaan erityisesti varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten oppimisen ja kehityksen toteutumiseksi. Tämän kaiken tulee lisäksi näkyä päiväkodin toimintakulttuurissa (Pakanen, 2017, 5).

Karila kertoo pedagogiikan tulkintojen olevan aina sidoksissa historialliseen ja kulttuuriseen kehykseen. Karila jatkaa, että pedagogiikan painotukset vaihtelevat eri aikoina ja erilaisissa ympäristöissä. Pedagogiikan tulkintoihin heijastuu se, mitä kulloinkin ajatellaan lapsuudesta ylipäätään, varhaiskasvatuksen tehtävistä ja tavoitteista, lapsen kehityksestä ja oppimisesta sekä pienten lasten kasvatukseen sopivista pedagogisista menetelmistä. Karila lisää, että koska päiväkodeissa on töissä monen eri koulutustaustan sekä ammattisukupolven ammattilaisia, vaihtelevat myös heidän pedagogiset tulkintansa toisistaan. Karila pohtii lopuksi, onnistuuko varhaiskasvatussuunnitelman normiluonteisuus muokkaamaan päiväkotien vaihtelevaa pedagogiikkaa yhtenäisemmäksi (Karila, 2017, 9–10).

2.4.2 Suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöaika

OAJ (2019) kertoo virka- ja työehtosopimuksissa määrätystä työaika koskevasta erityismääräyksestä, jolla turvataan opetustyöhön tarvittava suunnittelu- arviointi- ja kehittämistyöaika (sak-työaika). Sak-työaika on lapsiryhmän ulkopuolista työtä. OAJ (2019, 9) lisää olevan tarkoituksenmukaista sijoittaa sak-työaika ennen tai jälkeen lapsiryhmässä tehtävää työaika, koska opettaja ei voi silloin olla vastuussa lapsiryhmästä. Varhaiskasvatuksen opettajan viikoittaisesta työajasta n. 13 % varataan sak-työaika varten, mikä tarkoittaa noin viittä viikkotuntia. Osan työajasta voi esimiehen ohjeen mukaan tehdä työpaikan ulkopuolella (OAJ 2019).

Korkeakivi lisää, että varhaiskasvatuksen opettajalle on varattava lapsiryhmän ulkopuolista työaika myös vanhempien tapaamisiin, moniammatillisen työtiimin työskentelyyn ja asiantuntijayhteistyöhön. Läpi aineiston on nähtävissä, miten suurella osalla vastaajista on hankaluuksia tämän toteuttamisessa. Korkeakiven mukaan sak-työaikaan eivät kuulu moniammatillinen yhteistyö, kuten oman päiväkodin palaverit tai asiantuntijayhteistyö, jota tehdään opetustoimen, terveydenhuollon sekä sosiaalitoimen kanssa. Sak-työaikaan puolestaan kuuluu varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetus- ja kasvatustyön suunnittelua, arviointia ja kehittämistä, esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen, valmistautuminen huoltajien tapaamiseen sekä koko työyhteisön pedagogisia toimintatapojen arvioiminen ja kehittäminen. Lasten vanhempien tapaamisia, vanhempainiltoja, juhlia tai koko henkilöstöä koskevia palavereja ja koulutuksia ei myöskään lasketa sak-työaikaan (Korkeakivi, 2019).

Korkeakivi korostaa, että suunnittelu-aikaa ei tule jakaa liian pieniin osiin tai merkitä sellaiseen ajankohtaan, jolloin pedagogista asiantuntijuutta tarvitaan erityisen paljon lapsiryhmässä. Sovitusta sak-työajasta on myös pidettävä kiinni, koska varhaiskasvatuksen on oltava tavoitteellista ja suunnitelmallista kaikkina toimintapäivinä. Korkeakivi lisää sak-työajan tarpeen vaihtelevan jopa kuukausittain, mikä johtuu lasten esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmien painottumisesta toimintakauden alkuun. Aina toimintakauden alussa painottuu suunnittelun tarve ja vastaavasti toimintakauden lopussa arvioinnilla ja kehittämisellä on suurempi rooli (Korkeakivi, 2019).

Reunamon mukaan varhaiskasvatuksen keskeinen tulevaisuuden haaste on päiväkodin mieltäminen merkitykselliseksi ja arvokkaaksi oppimisen ja kasvun paikaksi lapselle. Päivähoidon tulee suuntautua perhepolitiikasta pedagogiikkaan: sen tulee arvioida varhaiskasvatuksen laadukasta perinnettä ja fröbeliläisiä juuria sekä ottaa se päivitettyinä pedagogiikan kivijalaksi (Reunamo, 2007, 100).

3 Tutkimuksen toteuttaminen

Olemme toteuttaneet tutkielmamme laadullisena kyselytutkimuksena, jonka aineistoa olemme käsitelleet laadullisen teoriaohjaavan aineistoanalyysin kautta. Tässä luvussa peilaamme oman tutkielmamme ratkaisuja teoriaan ja tarkastelemme samalla tekemiemme ratkaisujen tarkoituksenmukaisuutta. Ensimmäiseksi tarkastelemme omaa tutkielmaamme laadullisen tutkimuksen ja sen ominaispiirteiden kautta. Toiseksi perehdymme kyselytutkimukseen ja käsittelemme samalla sitä, miten olemme toteuttaneet oman kyselymme. Lopuksi tarkastelemme vielä kyselyn kautta kerättyä aineistoa ja sen laatua ja sitä kautta myös kyselymme onnistuneisuutta.

3.1 Laadullinen tutkimus

Tässä tutkielmassa olemme kiinnostuneita varhaiskasvatuksen opettajien työssä ilmenevistä laatutekijöistä ja niiden vaikutuksesta varhaiskasvatuslain toteutumiseen. Mielenkiintomme keskiössä on siis varhaiskasvatuksen opettaja eli ihminen. Tutkielmamme mielenkiinnon kohteen ollessa ihminen, laadullinen tutkimusote sopii meille parhaiten, sillä juuri laadullisessa tutkimuksessa keskiössä on ihminen ja ihmiseen liittyvät ilmiöt. Myös Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullinen tutkimus käsittelee aina jollain tavalla ihmistä; ihmisenä olemista ja ihmisen elämää (Puusa & Juuti, 2020a). Vilkan (2021) sekä Puusan ja Juutin (2020c) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tarkkaillaan sosiaalisesti rakentuvia ilmiöitä ja merkityskokonaisuuksia (Vilka, 2021, 118; Puusa & Juuti, 2020c). Vilka tarkoittaa merkityskokonaisuuksien ilmenevän ihmisestä lähtevinä ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina; ajatuksina, päämäärien asettamisena ja yhteiskunnan rakenteina sekä hallintavaltana (Vilka, 2021, 118).

Tavoitteena on lisätä kokonaisvaltaisesti tietoa siitä, mitkä laatutekijät vaikuttavat varhaiskasvatuslain toteutumiseen varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta. Puusa ja Juuti (2020c) nimeävätkin laadullisen tutkimuksen tavoitteeksi esimerkiksi uuden tiedon hankinnan, ilmiön kuvaamisen, ymmärryksen syventämisen, ilmiön tulkitsemisen sekä teoreettisesti mielekkään tulkinnan tekemisen tai kyseenalaistamisen (Puusa & Juuti, 2020c). Hirsjärven, Remksen ja Sajavaaran mukaan laadullinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, 164). Juutin ja Puusan mukaan laadulliselle

tutkimukselle on tunnusomaista se, että sen avulla pyritään luomaan rikasta ja yksityiskohtaista tietoa jostakin ilmiöstä (Juuti & Puusa, 2020b). Hirsjärvi kollegoineen (2013) kertoo laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi todellisen elämän kuvaamisen. Tähän sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. He huomauttavat, että tutkimuksessa todellisuutta ei voi pirstoa mielivaltaisesti osiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, 161).

Ajattelemme tiedon olevan kokemuksellista ja subjektiivista, jolloin laadullinen tutkimusote sopii tähän tutkielmaan hyvin. Puusan ja Juutin mukaan laadullinen lähestymistapa korostaa todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivista luonnetta (Puusa & Juuti 2020c). Hirsjärvi, Remes & Sajavaara lisäävät, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa voimme saada tuloksiksi johonkin aikaan ja paikkaan sidottuja ehdollisia selityksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, 164). Puusa ja Juuti (2020c) selittävät laadullisen tutkimuksen kontekstisidonnaisuuden johtuvan siitä, että sosiaalinen todellisuus rakentuu erilaisista tulkinnoista ja käsityksistä sekä yhteisöjen ja yksilöiden eri asioille antamista merkityksistä, jolloin sosiaalinen todellisuus ja sen tulkinta riippuvat kontekstista, näkökulmasta ja siitä henkilöstä, joka tilanteessa on (Puusa & Juuti, 2020c). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran mukaan tutkija ei voi sanoutua irti omista arvolähtökohdista, sillä arvot muovaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. Heidän mukaansa objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa, sillä tutkija (tietäjä) ja se, mitä tiedetään kietoutuvat toisiinsa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, 164).

Tutkielmamme etenemistä voi kuvata prosessinomaiseksi; olemme liikkuneet eri tutkimusvaiheiden välillä ja palanneet useamman kerran jo tehtyihin vaiheisiin. Myös tutkimuskysymykset, analyysi ja jopa viitekehys ovat muotoutuneet pikkuhiljaa tutkielman edetessä ja ymmärryksemme kasvaessa tutkielmamme aiheesta. Juuti ja Puusa kuvaavatkin, että laadullisen tutkimuksen edetessä ja tutkijan kartuttaessa tietoa tutkittavasta aiheesta hän voi melko joustavasti palata aiemmin suorittamiinsa valintoihin ja muuttaa niitä (Juuti & Puusa, 2020b). Puusa ja Juuti (2020c) sekä Kiviniemi (2018) kertovat tutkimusprosessin elävän ja muovautuvan koko tutkimuksen teon ajan, kunnes tutkija voi rakentaa johtopäätöksensä aineistosta ja arvioimaan kriittisesti omaa työtään (Puusa & Juuti, 2020c; Kiviniemi, 2018). Kiviniemi (2018) korostaa vielä prosessinomaisuutta, sillä aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen samalla kun tutkimusprosessi etenee (Kiviniemi, 2018). Puusa ja Juuti vertaavatkin laadullista tutkimusta salapoliisityöhön, jossa pitää kerätä paljon vihjeitä ja laatia kerätyistä aineiston palasista

ymmärrykseen johtava kokonaisuus (Puusa & Juuti, 2020a). Myös alasuutari kuvaa laadullisen tutkimuksen olevan kuin arvoituksen ratkaisemista (Alasuutari, 2011).

Emme ole luoneet tutkielmassa hypoteeseja emmekä testaa niitä, vaan haluamme suhtautua aineistoomme avoimesti. Eskola ja Suoranta kuvaavat hypoteesittomuuden laadullisessa tutkimuksessa tarkoittavan sitä, että tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. (Eskola & Suoranta, 1999, 19). Myös Puusa ja Juuti kuvaavat laadullisen tutkimusmenetelmän olevan joustava, sillä se ei lähde testaamaan ennalta asetettua hypoteesia vaan antaa tilaa aineistolle (Puusa & Juuti, 2020c). Piilotettu työhypoteesimme pohjautui vahvasti julkiseen keskusteluun varhaiskasvatuksen tilasta. Tiedostamme kuitenkin, että sosiaaliseen mediaan kuuluu vahvasti liioittelu ja muutaman yksilön vahva esiin tuleminen ja tästä syntyvä yleistys. Tavallaan odotimme näiden esille tulevien vastaajien ehtivän vastata kyselyymme ensimmäisten joukossa. Aloitimme kuitenkin aineiston analyysiprosessin “tyhjältä pöydältä” ilman ennakko-oletusta siitä mitä vastaukset kertovat ja annoimme aineiston viedä haluamaansa suuntaan. Vastauksia tuli kuitenkin tasaisemmin, mikä onkin hyvä asia, koska se vastaa realistista kuvaamme varhaiskasvatuksen tilanteesta.

3.2 Kyselytutkimus

Valitsimme aineiston keruutavaksi kyselytutkimuksen, sillä halusimme kerätä laadullista aineistoa hyvin rajatusta aiheesta siten, että saamme määriteltyä myös vastaajien työnkuvan. Hirsjärvi ja Hurme (2015) kertovat, että kyselyissä vastataan yleensä siihen mitä kysytään ja vastaus on tiivis (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 36). Näin ollen kyselytutkimus siis sopii tarkoitukseemme hyvin. Halusimme kyselyn avulla saada esille varhaiskasvatuksen opettajana toimivien ajatuksia varhaiskasvatuslaista ja sen toteutumisesta. Hirsjärvi ja Hurme (2015) kertovatkin kyselylomakkeen olevan tietoisuuden ja ajattelun sisältöihin kohdistuva menetelmä (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 35). Rajasimme kyselymme koskemaan varhaiskasvatuksen opettajana toimivia, sillä opettaja on nykyisen painatuksen mukaan ryhmänsä pedagogiikasta vastaava henkilö. Varhaiskasvatuksen opettajista on kuitenkin pulaa tällä hetkellä, joten varhaiskasvatuksen opettajana toimitaan monenlaisilla koulutustaustoilla. Tämän vuoksi pyysimmekin taustakysymyksissä vastaajaa kertomaan myös oman koulutustaustansa.

Valitsimme kyselytutkimuksen osaltaan myös sen takia, että kyselyn avulla saimme kerättyä melko nopeasti, melko laajan aineiston, jossa käsitellään montaa eri kohtaa laista. Hirsjärvi kollegoineen (2009) pitääkin kyselytutkimuksen etuna tutkimusaineiston laajuuden mahdollisuutta; tutkimukseen voidaan saada mukaan paljon henkilöitä ja heiltä voidaan kysyä monia asioita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 195). Hirsjärvi ja Hurme (2015) sekä Valli ja Perkkilä (2018) nostavat esille kyselylomakkeen eduksi juurikin sen helppouden ja nopeuden; aineiston saa nopeasti muutettua kirjalliseen analysoitavaan muotoon ilman litterointia, jolloin inhimillisten virheiden mahdollisuus vähenee (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 37; Valli & Perkkilä, 2018, 100).

Vilkan mukaan kyselylomaketutkimuksessa vastaaja itse lukee kirjallisesti esitetyn kysymyksen ja vastaa siihen kirjallisesti. Tällainen aineistonkeruutapa sopii erityisesti suurelle ja hajallaan olevalle joukolla ja sen etuihin kuuluu se, että vastaaja jää aina tuntemattomaksi (Vilka, 2021, 94). Emme halunneet rajata vastaajia mihinkään tiettyyn paikkakuntaan ja halusimme aineistomme olevan täysin anonyymia, jolloin tämä aineistonkeruutapa sopi meille hyvin. Myös Valli ja Perkkilä huomauttavat kyselyn keräämisen ja palauttamisen olevan helppoa, sillä vastaaja voi olla missä vain, eikä maantieteellistä estettä vastaamiselle ole (Valli & Perkkilä, 2015, 100).

Lomakkeen ja kysymysten suunnittelu

Vallin mukaan tutkijan tulee tutustua mitattavaan ilmiöön aikaisempien tutkimusten avulla; teorian pohjalta voi löytää aiheen kannalta keskeiset käsitteet, jolloin kyselyn luominen on helpompaa (Valli, 2018, 81). Tuomi ja Sarajärvi (2018) sekä Valli (2018) korostavat, että kyselylomake täytyy suunnitella ja toteuttaa huolella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87; Valli, 2018, 81). Hirsjärven ja Hurmeen mukaan tämä varmistaa kyselylomakkeen toimivuuden (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 37). Valli kertoo kysymysten huolellisen muotoilun olevan tärkeä osa kyselylomaketta, sillä väärin muotoillut kysymykset saattavat vääristää tuloksia, vastaajien ymmärtäessä kysymykset väärin ja vastatessa sen mukaan. Kysymysten tulee olla yksiselitteisiä ja neutraaleja; ne eivät saa johdatella vastaajaa vastaamaan tietyllä tavalla (Valli, 2018, 81).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavat, että lomakehaastattelussa täytyy kysyä kysymyksiä, joiden perustelut löytyvät tutkimuksen viitekehystä. Haastattelussa ei voi kysyä mitä tahansa sellaista, mitä olisi hyödyllistä tai mukavaa tietää, vaan kysytyjen asioiden täytyy olla

tutkimuksen tarkoituksen ja asettelun kannalta merkityksellisiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87). Varhaiskasvatuslain ollessa mielenkiintomme keskiössä, myös kysely perustui enimmäkseen varhaiskasvatuslakiin. Valitsimme varhaiskasvatuslaista (540/2018) osat, joissa määritellään varhaiskasvatus (§2), varhaiskasvatuksen tavoitteet (§3) ja riittävä henkilöstön määrä (§25). Tämän lisäksi otimme kyselyyn mukaan kaksi kysymystä, jotka eivät suoraan liity varhaiskasvatuslakiin, mutta ne välillisesti antavat tietoa siitä, millaiset mahdollisuudet varhaiskasvatuslakia on toteuttaa.

Kyselylomakkeen alussa on usein niin sanottuja taustakysymyksiä, joilla kerätään tietoa vastaajista. Taustakysymykset toimivat usein lämmittelynä oikeaa kyselyä varten (Valli, 2018, 82). Kyselymme taustakysymyksissä pyysimme vastaajia kertomaan oman koulutustaustansa, työkokemuksensa pituuden varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä, työkokemuksen jakautumisen kunnalliselle ja yksityiselle varhaiskasvatukselle sekä vastaajan oman perehtyneisyyden ajantasaiseen varhaiskasvatuslakiin (540/2018).

Varhaiskasvatuslain määritelmä varhaiskasvatuksesta valikoitui mukaan, sillä siinä tulee ilmi lain vaatimus suunnitelmallisuuteen, tavoitteellisuuteen ja pedagogiikan painottumiseen. Lain vaatimus suunnitelmallisuuteen ja tavoitteellisuuteen on myös syy siihen, miksi kysyimme kyselyssä sak-työajan toteutumisesta, sillä juuri sak-työajan toteutuminen varmistaa sen, että toiminta on suunnitelmallista ja tavoitteellista. Sak-työaika on myös olennainen osa varhaiskasvatuksen opettajan työtä, joka on omistettu nimenomaan nimensäkin mukaisesti suunnittelulle, arvioinnille ja kehittämiselle.

Varhaiskasvatuksen tavoitteet määrittävä kolmas pykälä valikoitui mukaan, sillä se määrittää melko laajasti varhaiskasvatuksen toiminnan tavoitteita. Nämä tavoitteet asettavat samalla toteutettavalle varhaiskasvatukselle laatuvaatimuksia. Tämä liittyy oleellisesti varhaiskasvatuksen opettajan työhön, sillä opettajan tulee suunnitella ja toteuttaa toimintaa näiden tavoitteiden mukaisesti. Näiden tavoitteiden toteutumiseen opettaja voi ryhmänsä pedagogisena vastuuhenkilönä myös vaikuttaa omalla toiminnallaan, jos reunaehdot ovat kunnossa.

Valitsimme riittävää henkilöstöä määrittävän varhaiskasvatuslain pykälän (25§) pohjaksi kysymykselle riittävästä henkilöstöstä, sillä halusimme saada esille varhaiskasvatuksen opettajana toimivien ajatuksia suhdeluista ja niiden toteutumisesta. Yleinen käsitys tuntuu

olevan, että suhdelukuja ei noudateta kovinkaan usein varsinkaan iltapäivällä. Halusimme selvittää, onko tämä ilmiö tunnistettavissa myös anonyymisti toteutetussa kyselyssä. Riittävä henkilöstö on oleellinen turvaamaan laadukasta ja suunnitelmallista varhaiskasvatusta ja pedagogiikkaa.

Halusimme sisällyttää kyselyymme kysymykset sak-ajan toteutumisesta ja omalla vapaa-ajalla tehtävästä palkattomasta työstä, sillä nämä aiheet nousevat usein esiin puhuttaessa varhaiskasvatuksen toiminnan suunnitelmallisuudesta. Ensimmäinen näistä kysymyksistä käsittelee varhaiskasvatuksen opettajien suunnitteluun, arviointiin ja kehitykseen varattua työaikaa eli sak-aikaa. Sak-ajan toteutuminen on tiiviisti yhteydessä toteutetun toiminnan suunnitelmallisuuteen ja sitä kautta se antaa välillisesti tietoa myös varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumisesta. Toinen kysymys puolestaan kartoittaa varhaiskasvatuksen opettajien tekemää työajan ulkopuolista työtä, eli niin kutsuttua palkatonta ylityötä. Halusimme tämän kysymyksen mukaan, sillä asia tulee yllättävän usein esille tällä alalla. Halusimme selvittää, onko väitteessä perää, että pitämättä jääneet sak-ajalle tarkoitetut työt kasaantuvat, jolloin tunnollisimmat työntekijät vievät työt kotiin ja tekevät ne omalla ajallaan.

Valli ja Perkkilä (2019) kertovat, että itse kyselylomakkeen on tärkeää olla hyvin suunniteltu ja sen toimivuutta testattu. Lomakkeen toimivuudella on nimittäin suuri merkitys tulosten luotettavuuteen sekä raportointiin. Sähköisten kyselylomakkeiden ollessa kyseessä on tärkeää myös varmistua sen toimivuudesta erilaisilla laitteilla (Valli & Perkkilä, 2019, 104). Valitsimme kyselylomakkeen luomista varten Webropol-ohjelman, jota käytetään paljon erilaisten kyselyiden yhteydessä. Ohjelma oli ennestään tuttu, joten tiesimme sen toimivuudeltaan hyväksi. Kiinnitimme kyselyä suunniteltaessa huomiota sen helppokäyttöisyyteen ja esimerkiksi tekstin määrään yhdellä sivulla. Otimme huomioon myös sen, miten kysely näkyisi esimerkiksi puhelimen ruudulla; yhden kysymyksen ja siihen liittyvien tekstien tulisi näkyä aina yhdellä sivulla, jolloin vastaaja voi halutessaan katsoa kysymystä uudestaan. Tämä edistää omalta osaltaan vastausten relevanttiutta.

Valli (2018) korostaa, että kyselylomakkeen pituutta täytyy pohtia tarkkaan, sillä liian pitkä lomake saa vastaajan luopumaan vastaamisesta ennen kuin hän edes aloittaa sen. Toinen vaihtoehto on, että viimeisiin kysymyksiin vastataan joskus vähemmällä energialla ja vajavin perusteluin. Tällöin tutkimuksen luotettavuus voi kärsiä (Valli, 2018, 83). Halusimme kyselyyn mukaan varhaiskasvatuslain tavoitteet (§3), jotka sisältävät kymmenen eri kohtaa, minkä takia

kyselystä tuli toivottua pidempi. Kompensoimme kyselyn pituutta kertomalla tavoitteita koskevan kysymyksen alussa, että on tarkoituksenmukaista vastata enemmän niihin kysymyksiin, joista on enemmän kerrottavaa. Annoimme myös mahdollisuuden antaa tavoitteen toteutumisesta pelkästään numeraalisen arvion. Tämä osoittautui hyväksi ratkaisuksi, sillä pitkiä ja perusteellisia vastauksia oli melko lailla yhtä paljon kyselyn kaikissa kohdissa.

Kyselyn luotettavuus ja eettisyys

Valli ja Perkkilä (2019) kertovat verkkokyselyn tekemisestä ja julkaisemisesta sosiaalisen median alustalla; kyselyyn pystyy vastaamaan, kuka vain tahtoo, eikä tutkijalla juurikaan ole mahdollisuuksia rajata vastaajiaan (Valli & Perkkilä, 2018, 102). Kyselymme kysymykset ovat kuitenkin sellaisia, ettei niihin ole helppo vastata relevantisti ilman kokemusta aiheesta. Saadut vastaukset olivat asianmukaisia, joten uskomme vastaajien rajautuneen tarkoituksenmukaisella tavalla. Olemme myös kyselyn esittelytekstissä kertoneet selkeästi, kenelle kysely on suunnattu. Valli ja Perkkilä (2019) jatkavat, että kyselyn jakamista sosiaalisessa mediassa kannattaa pohtia, sillä se saattaa rajata vastaajien ikähaarukan melko nuoriin vastaajiin, jolloin vastauksia saadaan vähiten vanhemmista ikäluokista (Valli & Perkkilä, 2019, 102). Saimme kuitenkin vastauksia melko tasapainoisesti kaikista ikäluokista päätellen vastaajien työkokemuksen pituudesta

Varhaiskasvatus ja sen puutteet ovat tällä hetkellä voimakkaasti esillä sosiaalisessa mediassa ja alan asioita käsittelevissä ryhmissä. Tämän takia on tärkeä pohtia sitä, voivatko vastaajien vastaukset värittyä tämän nykyisen keskustelun myötä. Tämä on tietysti aina mahdollista, emmekä me voi täysin varmasti sanoa, etteikö joku vastaajista olisi saattanut liioitella tai vähätellä joitakin asioita. Vastaajien joukossa kuitenkin oli myös positiivisia arvioita varhaiskasvatuslain toteutumisesta, eikä juuri kukaan vastaajista kokenut kaikkien osa-alueiden toteutuvan todella huonosti. Vastausten heterogeenisyyden takia oletamme, etteivät vastauksemme ole ainakaan merkittävästi värittyneet suuntaan tai toiseen.

Sosiaalisessa mediassa julkaistu anonyymi kysely voi toisaalta edesauttaa vastaajien uskallusta kertoa omia ajatuksia rehellisesti. Toisaalta taas se voi aiheuttaa sen, ettei vastaaja ole sitoutunut vastaamaan kysymyksiin kunnolla ja hän saattaa vastata niihin huolimattomasti tai jättää kyselyn kokonaan kesken. Hirsjärvi nostaakin esille kyselyn haitaksi sen, ettei ole mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen, miten onnistuneita

vastausvaihtoehdot ovat olleet sekä miten selvillä vastaajat ovat olleet kyseisestä aiheesta. Hyvän kyselylomakkeen tekeminen vaatii myös aikaa ja osaamista ja vastaamattomuus voi nousta joissakin tapauksissa suureksi (Hirsjärvi, 2009, 195).

Kyselylomakkeiden käytön yleistymisellä on hyviä ja huonoja puolia; ihmiset ovat tottuneempia täyttämään kyselyitä, mutta myös kyllästyneempiä, ja siksi joskus jopa haluttomia osallistumaan tutkimuksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 36). Varhaiskasvatuksen erilaiset ryhmät ovat olleet viime aikoina todella täynnä erilaisia opintoihin liittyviä kyselyitä. Tähän vaikuttaa mahdollisesta myös korona-aika, jolloin päiväkoteihin ei aina ole päässyt ulkopuolisia havainnoimaan ja ihmisten varovaisuus toisia nähdessä. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, että tarvittavan aineiston keräämisessä meni oletettua kauemmin.

Kyselytutkimuksen haasteeksi voi muodostua se, että vastaajat jättävät vastaamatta osaan kysymyksistä (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 37). Valli ehdottaa tähän ratkaisuksi pakkovalintaa, jonka avulla vastaajat ohjataan vastaamaan tiettyihin kysymyksiin. Tämä saattaa kuitenkin myös ärsyttää vastaajaa, jolloin vastaaminen voi jopa jäädä kesken (Valli, 2018, 89). Määrittelimme kyselymme kaikki vastaukset pakollisiksi, mutta varhaiskasvatuksen tavoitteita käsittelevässä monikohtaisessa kysymyksessä suosittelimme vastaajille, että he jättäisivät viivan niihin avoimiin kohtiin, joista heillä ei ole enempää kerrottavaa, sillä numeroarvion antaminen oli kuitenkin pakollista. Vilkka (2021) kertoo kyselylomakkeen tyypillisimpiin haittoihin kuuluvan alhaisen vastausprosentin (Vilkka, 2021, 94). Tämä tuli ilmi myös meidän kyselyssämme, sillä kolminkertainen määrä vastaajia oli aloittanut vastaamisen niihin verrattuna, jotka olivat oikeasti vastanneet kyselyyn. Tämä saattoi osittain johtua kyselyn pituudesta ja osittain huvikseen kyselyn avanneista.

Kuula kertoo aineiston anonymiteetistä, mikä tarkoittaa sitä, että suorat tunnistetiedot tulee poistaa heti kun mahdollista (Kuula, 2011, 214). Emme ole alun perinkään pyytäneet vastaajilta mitään tunnistetietoja ja vastaukset oli annettu yleisellä tasolla, siten ettei vastauksissa tullut ilmi mitään yksittäisiä tapauksia tai ketään yksittäisiä henkilöitä. Vastaajille annoimme analyysivaiheessa numerot, sillä useampi vastaajista oli saattanut viitata vastauksessaan edelliseen antamaansa vastaukseen. Kuula (2011) korostaa myös, että vuoden 1999 henkilötietolain voimaantulon jälkeen on ollut tärkeää informoida tutkittavia kerätyn tutkimusaineiston käsittelystä ja kohtalosta, eikä ainoastaan vain tutkimuksen aiheesta ja

tiedollisista tavoitteista (Kuula, 2011, 99). Ilmoitimme jo kyselyn esittelytekstissä hävittävämmä aineiston tutkielman valmistumisen jälkeen asianmukaisella tavalla.

Kyselyn varjopuolena verrattuna haastatteluun on, että kysymystä ei pysty tarkentamaan, jos vastaaja ei ymmärräkään kysymystä oikein (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 36). Kyselyyn vastanneista osa oli varhaiskasvatuksen tavoitteita arvioidessa antaessa antanut erikoisen arvion verrattuna omaan vapaamuotoiseen vastaukseen. Vastaaja oli saattanut esimerkiksi arvioida jonkin varhaiskasvatuksen tavoitteen toteutuvan osittain, eli siis asteikon keskivaiheilla ja samaan aikaan vapaamuotoisessa vastauksessa ei ole tullut esille mitään kehitettävää. Vastaavasti saman arvion antanut eri vastaaja on saattanut nostaa esille pelkästään kehityskohteita. Näissä tilanteissa olisi ollut hyödyllistä, jos olisi voinut kysyä tarkentavia kysymyksiä.

3.3 Aineiston kuvaus

Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään tekstimuodossa olevaa aineistoa, esimerkiksi haastatteluita, havainnoiteja, omaelämäkertoja, kirjeitä tai muuta tarkoitusta varten tuotettua kirjallista, kuvallista tai auditiivista materiaalia (Eskola & Suoranta, 1999, 18). Kyselymme tavoitti noin kahden viikon aikana yhteensä 31 vastaajaa ja tekstiaineistoa kaikista vastauksista kertyi noin 30 sivua. Vastaukset olivat laajuudeltaan vaihtelevia ja vastauksiin olikin käytetty myös varsin vaihteleva määrä aikaa lyhyimmän vastausajan ollessa 5 ja pisimmän 105 minuuttia. Osa vastausten laajuuden vaihteluista johtui siitä, että aikaisempaan kysymykseen oli vastattu laajasti, jolloin seuraavassa tai seuraavissa vain viitattiin edelliseen vastaukseen. Tämä koskee kyselyn kymmeneen osaan jaettua varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumista kartoittavaa kyselyn osaa. Muihin kysymyksiin oli vastattu suhteellisen kattavasti. Kyselyn kysymykset oli ymmärretty yksittäisiä kohtia lukuun ottamatta hyvin ja niihin oli vastattu tarkoituksenmukaisella tavalla. Kyselyyn vastattiin käyttäen paljon ammattisanastoa ja lyhenteitä.

Aineisto vastasi ihan hyvin omaa mielikuvaamme kentän tilanteesta. Vastauksissa tuodaan hyvin esiin päiväkotikohtaista vaihtelua, joissakin paikoissa tilanne on erittäin hyvä, toisissa taas tilannetta kuvaillaan sanoilla “kunhan päivästä selvittää”. Aineiston vastaukset ovat monitulkintaisia ja -määritelmällisiä, mikä kertoo siitä, että varhaiskasvatukseen vaikuttavat niin monet eri asiat. Listaamamme tekijät sopivat moneen Karvin laatuindikaattoreihin eri

lokeroon. Aineistostamme nousseet laatua edistävät ja estävät tekijät sopivat moneen kategoriaan, myös siksi, että syitä ei ole vastauksissa avattu tarpeeksi. Oletamme, että vastaajat olettivat meidän olevan sisällä aiheessa, mitä me olemmekin. Mutta kovin lyhyistä vastauksista on vaikeaa arvuutella vastaajan tarkoittamia syy-seuraussuhteita. Syiden tarkempi haravointi olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Siihen sopisi haastattelututkimus, jossa etsitään syitä sekä tapahtumaketjuja, jotka vaikuttavat koko varhaiskasvatuksen arkeen.

4 Aineiston analyysi

Tässä luvussa käsittelemme aineistomme analyysivaiheita. Aluksi perehdymme tarkemmin laadulliseen teoriaohjaavaan analyysiin, joka on ollut pääasiallinen analyysimenetelmämme. Analyysin vaiheet olemme jakaneet koodaukseen, tyypittelyyn ja teemoitteluun. Tarkastelemme teoriaohjaavaa sisällönanalyysia peilaten sitä meidän analyysivaiheisiimme. Toisena alalukuna avaamme analyysin prosessin vaiheita. Lopuksi kerromme, kuinka olemme tulkinneet aineiston taustakysymyksiä.

4.1 Laadullinen teoriaohjaava sisällönanalyysi

Kiviniemi (2018) määrittää laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin toisaalta systemaattiseksi ja toisaalta synteettiseksi. Systemaattisuutta edustaa aineiston luokittelu ja jäsentäminen, kun taas synteettisyyttä edustaa synteesiä luovan ja koko aineistoa kannattelevan temaattisen kokonaisrakenteen löytäminen. Analysoinnin eräs tavoitteista onkin löytää keskeiset ydinkategoriat, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan tutkimuksen analyysi voidaan muodostaa (Kiviniemi, 2018).

Päätimme analysoida aineistomme yhtenä suurena aineistona, jolloin yksittäiset vastaajat eivät erotu. Teimme tämän päätöksen, sillä olimme kiinnostuneita aineiston sisällöstä yleisesti; mielenkiinnon kohteemme kannalta ei ollut merkittävää tietää miten tietty vastaaja on vastannut johonkin kysymykseen suhteessa siihen, miten hän on vastannut muihin kysymyksiin.

Valitsimme analyysimenetelmäksi laadullisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin. Tämä analyysimenetelmä sopi meidän tarkoitukseemme, sillä halusimme analysoida tekstimuodossa olevaa aineistoa laadullisesti. Puusan mukaan sisällönanalyysi soveltuu käytettäväksi monenlaiseen laadulliseen tutkimukseen (Puusa, 2020). Salo (2015) puolestaan kertoo sisällönanalyysin soveltuvan kirjoitettujen, suullisten ja visuaalisten aineistojen analyysiin (Salo, 2015, 169). Myös Tuomi ja Sarajärvi kertovat, että sisällönanalyysia voidaan käyttää dokumenttien analysoimiseen systemaattisesti ja objektiivisesti; dokumentiksi voidaan laskea miltei mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu materiaali (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117).

Analyysivaiheessa meidän piti luoda selkeyttä vastaajien antamiin vapaamuotoisiin vastauksiin, jotta voisimme alkaa tulkitsemaan aineistoa. Laadullinen sisällönanalyysi vastaa

tähän haasteeseen: Tuomen ja Sarajärven, Puusan sekä Eskolan ja Suorannan mielestä sisällön analyysin tarkoituksena on selkeyttää ja yksinkertaistaa aineisto sellaiseen muotoon, että sitä on helppo analysoida ja siitä pystyy paremmin tekemään selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä sekä tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117; Puusa, 2020; Eskola & Suoranta, 1999, 138). Tuomi ja Sarajärvi lisäävät, että sisällönanalyysillä aineistosta pyritään luomaan tiivis ja selkeä kuva kadottamatta sen informaatioarvoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122). Salo sanoo sisällönanalyysin keskeisen idean olevan suurien tekstimassojen tiivistäminen ja luokittelu helpommin tulkittavaan muotoon (Salo, 2015, 169). Vilka puolestaan kuvaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteeksi löytää tutkimusaineistosta esimerkiksi jokin toiminnan logiikka tai tutkimusaineistolle tyypillinen kertomus eli tyyppikertomus (Vilka, 2021, 163.) Aineiston laadullinen käsittely perustuu laadulliseen tulkintaan, jossa aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. Laadullisessa analyysissä analyysia tehdään jokaisessa analyysin vaiheessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122).

Meillä ei ollut suuria ennakkokäsityksiä siitä, mitä aineistosta löytyy analyysin myötä ja halusimme analyysimenetelmän, jossa meidän ei tarvitse määrittää tarkasti ennakkoon sitä, mitä lähdemme aineistosta etsimään. Puusan mukaan teoriaohjaavassa analyysitavassa tutkijan ajatteluprosessiin vaikuttavat sekä aineistolähtöisyys, että aikaisempi teorialähtöisyys (Puusa, 2020). Tuomi ja Sarajärvi lisäävät, että teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia apuna, mutta analyysi ei suoraan pohjautu teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109). Tuomi ja Sarajärvi täsmentävät, että tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita tutkija pyrkii yhdistelemään toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 110). Me toteutimme aineiston analyysin teoriaohjaavan lähestymistavan kautta niin, että analyysin alussa käsitelimme aineistoa aineistolähtöisesti ja loppuvaiheessa teorialähtöisesti Karvin luomien laatutekijöiden kautta.

4.1.1 Koodaus

Eskolan ja Suorannan (1999) sekä Puusan (2020) mukaan on oleellista tuntea oma aineisto perinpohjaisesti, minkä takia onkin tärkeää lukea aineisto aluksi useampaan kertaan (Eskola & Suoranta, 1999, 152; Puusa, 2020). Aloitimmekin aineistomme analyysin sillä, että luimme aineistoa ja tutustuimme siihen tarkemmin. Samalla arvioimme esimerkiksi saamiemme

vastausten laadukkuutta ja sitä, olivatko vastaajat ymmärtäneet kysymyksemme oikein. Puusa kertoo, että lukukertojen aikana tutkija jäsentää aineistossa olevia merkityskokonaisuuksia ja tekee alustavia työhypoteeseja. Hänen mukaansa tutkija havainnoi samalla vastausten laatua ja sisältöjä; esimerkiksi sitä, eroavatko esitetyt näkökulmat ja tulkinnat kovasti toisistaan ja tuleeko aineistosta se vaikutelma, että se analyysivaiheiden myötä auttaa tutkijaa löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiin (Puusa, 2020). Ensimmäisten lukukertojen myötä kiinnitimme huomiota esimerkiksi siihen, että aineistosta nousi selkeästi esille varhaiskasvatustilanteiden toteutumista estäviä ja edistäviä tekijöitä, eli ensivaikutelman perusteella kysymykset oli ymmärretty oikein ja niitä analysoimalla pystyisimme vastaamaan tutkielmamme tutkimuskysymykseen. Samoin kiinnitimme huomiota vastausten kahtiajakoisuuteen; osa kuvasi enimmäkseen estäviä tekijöitä, kun taas osa kuvasi enemmän edistäviä tekijöitä. Estävien tekijöiden kuvaus vaikutti olevan hallitsevampi ensimmäisiä kertoja aineistoa läpikäydessä.

Tuomen ja Sarajärven (2018) sekä Puusan (2020) mukaan aineiston käsittely alkaa aineiston pelkistämällä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122; Puusa, 2020). Vilkka, Puusa sekä Tuomi ja Sarajärvi kuvaavat tutkimusaineiston pelkistämisen olevan sen tiivistämistä niin, että siitä karsitaan kaikki tutkimusongelman kannalta epäolennainen tieto pois hävittämättä kuitenkaan tärkeää informaatiota (Vilka, 2021, 164; Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Tuomen ja Sarajärven mukaan aineiston pelkistäminen tarkoittaa esille tulleiden asioiden keräämistä sanoiksi, termeiksi ja lyhyiksi ilmaisuiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 134). Vilkan mukaan tiivistämistä ohjaa tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset (Vilka, 2021, 164). Tuomen ja Sarajärven mukaan pelkistäminen voi tapahtua esimerkiksi koodaamalla aineistosta tutkimustehtävää kuvaavat alkuperäisilmaukset ja niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123).

Salon mukaan koodaamisella on taipumus etäännyttää koodaaja aineistostaan ja sen monimuotoisuudesta, ainutkertaisuudesta ja yksityiskohtaisuudesta (Salo, 2015, 178). Tämän takia emme ole omaa aineistoamme koodatessa etukäteen määritelleet tarkasti koodattavia asioita vaan nostimme esiin vastauksista kaikkia sellaisia asioita, joiden kuvattiin vaikuttavan jollain tavalla varhaiskasvatustilanteiden toteuttamiseen. Lähdimme siis koodaamaan aineistoamme selkeästi aineistolähtöisesti, emmekä etukäteen muodostaneet tarkempaa määritelmää sille,

mitä aineistosta etsimme. Pyrimme tällä tavoin säilyttämään aineiston monipuolisuuden ja olemaan hävittämättä sen sisällöstä mitään oleellista.

Pelkistämisen toteutimme käytännössä käymällä aineistoa läpi alleviivaten siitä asioita, joiden tulkitsimme vaikuttavan varhaiskasvatukseen toteutumiseen. Tämän vaiheen yhteydessä muodostimme myös värikoodin estäville ja edistäville tekijöille sekä vastauksissa esiin nostetuille kehityskohteille. Kehityskohteet eivät varsinaisesti olleet varhaiskasvatukseen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä, mutta halusimme silti nostaa ne esiin saadaksemme kokonaiskuvan aineistosta. Halusimme myös välttää Salon esiin nostamaa aineiston analyysin yleistä virhettä siitä, että analyysissa vältellään sellaisia aineiston osia, jotka eivät asetu valmiin koodin alle (Salo, 2015, 179). Teimme pelkistämisen vaiheen yhdessä keskustellen ja vertailimme tulkintojamme vastauksista. Tulkintaa joutui tekemään erityisesti silloin, kun vastauksessa epäsuorasti kuvattiin jotain asiaa, joka vaikuttaa varhaiskasvatustilanteiden asettamien tavoitteiden toteutumiseen. Lisäksi pohdintaa aiheuttivat vastaukset, joissa on kuvailtu, miten toiminta toteutuu vain, jos henkilöstöä on tarpeeksi paikalla. Alla olevassa taulukossa on esimerkki siitä, miten olemme toteuttaneet aineiston pelkistämistä.

Taulukko 1: esimerkki koodauksesta

Alkuperäinen vastaus	Pelkistetty ilmaus
“Tiimissämme on ammattilaisia, jotka osaavat kohdata lapsen. Meillä ei ole ollut vaihtuvuutta tänä vuonna.”	<ul style="list-style-type: none"> • Tiimin ammattitaito • Lapsen kohtaaminen • Tiimin pysyvyys
“Liikaa sijaisia ja kouluttamatonta henkilökuntaa. Edes Sak-työaika ei pysty pitämään”	<ul style="list-style-type: none"> • Liikaa sijaisia • Kouluttamaton henkilökunta • Sak-työajan puute
“Arjessa perustarpeet huomioidaan, erityistarpeet jäävät ajanpuutteen vuoksi vähemmälle”	<ul style="list-style-type: none"> • Priorisoinnin tarve • Ajan puute • Lasten tuen tarpeet

4.1.2 Tyypittely

Puusan mukaan havaintojen luokittelu on laadullisen aineiston analyysille tunnusomainen ja tulkintaa vaativa operaatio. Hän kertoo luokittelun tarkoittavan analyysiyksiköiden ryhmittelemistä joko ennalta määrättyjen kategorioiden tai epämääräisempien samankaltaisuuksien perusteella (Puusa, 2020). Vilkka puolestaan täsmentää ryhmittelyä

päämääräksi luoda tutkimustehtävän ohjaamana aineistosta uusi johdonmukainen kokonaisuus (Vilka, 2021, 164). Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavat aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn tarkoittavan sitä, että aineistosta koodatut ilmaukset käydään läpi tarkasti ja niistä aletaan etsimään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Vilka lisää ryhmittelyn tapahtuvan analyysiyksiköiden ominaisuuksien, piirteiden ja käsitysten mukaan analyysiyksiköiden ollessa esimerkiksi sanoja, lauseita, lauseen osia tai ajatuskokonaisuuksia (Vilka, 2021, 164). Tässä tapauksessa analyysiyksikön muodostavat aikaisemmassa vaiheessa luomamme pelkistetyt ilmaukset. Tuomen ja Sarajärven mukaan seuraavaksi samaa ilmiötä kuvaavia käsitteitä aletaan ryhmittelemään ja yhdistämään eri luokiksi, joista muodostuvat alaluokat, jotka puolestaan nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, 124, 134).

Omaa aineistoamme ryhmitellessä kävimme läpi pelkistettyjä ilmauksia ja aloimme yhdistämään samantyyppisiä ilmauksia toisiinsa. Loimme samantyyppisille ilmauksille oman yhdistävän luokan, jonka kirjoitimme muistilapulle ylös. Muistilappuihin kirjasimme myös sen, kuinka monta kertaa jokin asia oli mainittu aineistossa. Näin ollen tiivistimme aineistoa yhä lisää ja saimme nostettua aineistosta esiin erilaisia alaluokkia. Luomamme alaluokat kuvaavat erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat varhaiskasvatukseen lainmukaiseen toteutumiseen. Tässäkin vaiheessa hyödynsimme toistemme kanssa keskustelua ja tulkintojen vertailua, mikä edesauttoi sitä, ettemme yhdistelleet pelkistettyjä ilmauksia mielivaltaisesti vaan työskentelymme oli harkitumpaa. Alla olevassa taulukossa on esimerkki siitä, minkälaisia asioita olemme yhdistäneet yhden alaluokan alle. Pelkistettyjä ilmauksia syntyi 176 kappaletta ja ne kuvasivat varhaiskasvatustilanteiden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä suhteellisen yksityiskohtaisesti ja aineiston mukaisesti.

Taulukko 2: esimerkki alaluokkien luomisesta

Pelkistetty ilmaus	Pelkistetyille ilmauksille luotu alaluokka
Aito läsnäolo ja kohtaaminen edistää, 2 mainintaa	Tiimin vuorovaikutus edistävänä tekijänä, 5 mainintaa
Toisen kunnioittaminen edistää, 1 maininta	
Luottamus edistää, 1 maininta	
Yhteistyö ryhmien välillä edistää, 1 maininta	

Tuomen ja Sarajärven mukaan luokittelua jatketaan siten, että alaluokkia yhdistelemällä muodostetaan yläluokkia ja yläluokkia yhdistelemällä muodostetaan pääluokkia, jotka nimetään aineistosta nousevan ilmiötä kuvaavan aiheen mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Oman aineistomme luokittelua jatkoimme muistilappujen avulla, joihin oli kirjoitettu ylös aineistosta löytämämme erilaiset vastaustyyppit. Aloimme yhdistämään muistilapuilla esiintyviä alaluokkia samankaltaisten tai samaa ilmiötä kuvaavien muistilappujen kanssa. Jouduimme miettimään jaottelua useamman kerran ja keskustelimme tässäkin vaiheessa paljon. Alaluokkia yhdistävät tekijät kirjoitettiin ylös uuden värisille muistilapuille. Näin ollen uusilla muistilapuilla luki erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttivat positiivisesti tai negatiivisesti varhaiskasvatuslain tavoitteiden toteutumiseen. Alla olevassa taulukossa on esimerkki siitä, miten olemme yhdistäneet erilaisia alaluokkia yhden yläluokan alle. Yläluokkia syntyi 15 kappaletta ja ne kuvasivat varhaiskasvatuslain toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä yleisemmällä tasolla.

Taulukko 3: Esimerkki yläluokkien luomisesta

Alaluokka	Alaluokille luotu yläluokka
Varahenkilöt	Henkilöstön poissaolot ja niistä johtuvat sijaiset
Tiimi paikalla, opettaja pystyy pitämään saktiyoaika	
Henkilöstön poissaolot	
Vaihtuvat sijaiset	

Tämän jälkeen aloimme tarkastelemaan löytämiämme alaluokkia ja jaottelemaan niitä samankaltaisuuden ja erilaisuuden perusteella niitä yhdistäviin pääluokkiin. Tässä vaiheessa analyysiin tuli mukaan myös teoria, sillä luomamme pääluokat mukailivat kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvin) laatuselvityksessä käytettyjä laatuindikaattoreita (Vlasov ym., 2018). Myös Tuomi ja Sarajärvi tuovat esille, että analyysia voidaan jatkaa esimerkiksi siten, että syntyneitä ryhmiä verrataan johonkin jo olemassa olevaan teoriaan; vertailussa voidaan muovata luokkia teorian mukaiseksi tai valitun teorian elementit muodostavat yhdistäviä luokkia (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, 134). Vilkan mukaan ryhmittelyn kautta muodostuu käsitteitä, luokitteluja tai teoreettinen malli, jonka avulla pyritään ymmärtämään tutkittavana olevaa merkityskokonaisuutta (Vilka, 2021, 164). Pääluokat järjestyivät neljään

luokkaan Karvin laatuindikaattorien mukaan, ja ne kuvasivat erilaisia varhaiskasvatuksen laatutekijöitä. Alla esimerkki tekijöiden yhdistämisestä tietyn pääluokan alle.

Taulukko 4: esimerkki pääluokkien luomisesta

Yläluokka	Yläluokkia yhdistävä pääluokka
Resurssit	Paikallisen tason laadun rakennetekijä
Esimiehen toiminta	
Henkilöstön koulutus	

4.1.3 Teemoittelu

Puusan mukaan teemoittelu tarkoittaa sitä, että aineistoa yhdistelemällä pyritään löytämään aikaisempia luokkia yhdistäviä teemoja (Puusa, 2020). Tuomen ja Sarajärven mukaan aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi tarkoittaa sitä, että aikaisemmissa vaiheissa valikoituneen tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä; käsitteellistämässä siis edetään alkuperäisdatan kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Heidän mukaansa abstrahointia jatketaan niin kauan, kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 125). Oma aineistoamme lähdimme teemoittelemaan Karvin muodostamien varhaiskasvatuksen laatuindikaattorien kautta. Löytämämme pääluokat muodostivat laatutekijöiden rakenne- ja prosessitekijät ja varhaiskasvatuksen laatutekijöistä muodostui koko aineistoa kokoava keskeinen teema. Teemoittelussa haasteeksi muodostui se, että luomamme yläluokat ja pääluokat ovat tulkinnanvaraisia. Osa yläluokista olisi esimerkiksi sopinut useamman pääluokan alle. Viimeisen vaiheen jako rakennetekijöihin ja prosessitekijöihin oli hieman suoraviivaisempi, vaikka sekin vaati tulkintaa. Puusakin nostaa esiin sen, että teemojen sisäisen rakenteen ja niiden keskinäisten suhteiden hahmottamisen tekee haastavaksi se, että yksittäinen teema rakentuu aineistosta analysoimalla ja tulkitsemalla luotuihin luokkiin (Puusa, 2020).

Metsämuurosen (2008) mukaan sisällöllistä analyysiä voidaan helpottaa tekemällä esimerkiksi käsitekarttoja. Hän jatkaa käsitekartan olevan visuaalinen, joten tutkija pystyy helposti käsitekartan avulla hahmottamaan suuria kokonaisuuksia ja sen osia yhtä aikaa. Käsitekartta selkiyttää eri osien suhteita kuten myös nostaa esiin oleellisia ja epäoleellisia seikkoja

(Metsämuuronen, 2008, 51). Käsittekarttaa voi pitää koosteena tehdystä analyysistä. Myös Hyvärinen, Nikander ja Ruusuvuori (2010) kertovat, että koosteiden tekeminen alustavan koodauksen ja ryhmittelyn perusteella testaa aineiston ryhmittelyn osuvuutta. Heidän mukaansa koko aineiston kokoava kooste toimii myös tulevan kirjoitustyön punaisena lankana (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori, 2010). Loimme teemoittelun lopuksi taulukon, joka kokoaa kaikki analyysimme tulokset, jolloin niistä saa kattavan kokonaiskuvan yhdellä silmäyksellä. Taulukko pohjautuu Karvin (Vlasov ym., 2018) esittämiin laatuindikaattoreihin, jotka voidaan jakaa rakennetekijöihin ja prosessitekijöihin.

Taulukko 5: Laadun rakenne- ja prosessitekijät Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattoreita mukailen

Varhaiskasvatuksen laatutekijät			
Rakennetekijät			Prosessitekijät
Kansallinen taso	Paikallinen taso	Pedagogisen toiminnan taso	Pedagogisen toiminnan taso
Mitoitus	Mitoitus	Mitoitus	Opettajan ja tiimin ammattitaito
Henkilöstön pätevyys	Resurssit	Resurssit	Lasten tuen tarpeet
	Henkilöstön poissaolot ja sijaiset	Työvuorosuunnittelu ja rakenne	Monialainen yhteistyö
	Työvuorosuunnittelu ja rakenne		Tiimin ja talon ilmapiiri ja asenteet
	Esimiehen toiminta		Arjen sujuvuuteen/katkonaisuuteen liittyvät tekijät
	Henkilöstön pätevyys		
	Päiväkodin sijainti		

4.2 Analyysin prosessi

Salon mukaan laadullisen analyysin idea on laajentaa ajattelua; kun aineistoa ajatellaan teorian kanssa, tietoa on tarkoitus tuottaa uudella tavalla, jolloin aineistoa tarkkaillaan tavoilla, joissa myös analyysin rajat ja rajallisuudet tulevat osaksi analyysia ja auki kirjoittamisen kohteeksi (Salo, 2015, 182). Tämän takia on tärkeää nostaa analyysiprosessista esiin asioita, jotka ovat analyysin aikana tuottaneet päänvaivaa tai joissa olisi voinut toimia eri tavalla.

Laadullisessa aineiston analyysissä on aina se riski, että analyysi jää keskeneräiseksi. Tuomi ja Sarajärvi kertovat, että aineiston koodaus, tyypittely ja teemoittelu eivät siis yksinään ole vielä aineiston analyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117). Salo kritisoi laadullisen sisällönanalyysin pelkistyvän monesti luokitteluun ja jonkinlaiseen alkuvaiheen analyysiin (Salo, 2015, 171). Hyvärinen, Nikander ja Ruusuvuori (2010) lisäävät, ettei analyysiksi riitä se, että tehdään aineiston luokittelu ja sen jälkeen kerrotaan mitä mihinkin lokeroon tuli (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori, 2010). Tämän takia on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että aineistoon tehdään myös teoreettisia kytkentöjä. Oman analyysimme suurin analyyttinen yhteys ovat laatutekijät.

Salo huomauttaa, että kieli, vuorovaikutus ja sosiaaliset todellisuudet ovat harvoin selkeitä vaan pikemminkin välittyneitä, sameita ja sotkuisia. Hän lisää, että juuri tähän sotkuisuuteen laadullisen analyysin tekijän pitäisi saada selkoa oman käsitteellisen osaamisensa varassa uteliaasti ja luovasti koodaamalla ja teoretisoimalla (Salo, 2015, 176). Vapaamuotoisesti kirjoitetun aineiston laadullisessa analyysissä korostuu tulkinnan merkitys. Tulkinta on analyysissä läsnä todella monella tasolla. Jo vastaaja on tulkinnut kyselyssä olevia kysymyksiä, joiden perusteella hän antaa vastauksen, jota me puolestaan tulkitsemme. Myös meidän raporttimme on lukijan tulkinnan kohteena.

Laadullista tutkimusta ja analyysia kuvataan monesti oppimisprosessiksi. Sitä se on ollut myös meille, sillä olemme joutuneet palaamaan aineiston analyysin pariin ja aloittamaan sen alusta. Olimme tehneet aluksi aineiston analyysin siten, että peilasimme vastauksista löytämiämme tekijöitä Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen teoriaan varhaiskasvatuksen opettajan ollessa keskiössä. Löytämämme tekijät tuntuivat kuitenkin kuvaavan nimenomaan laatua, joten päätimme palata piirustuspöydän ääreen ja aloittaa aineiston analyysin alusta. Laatu ei ollut alun perin käsite, jonka oletimme kulminoituvan aineistossamme, mutta se toimi paljon

paremmin sillä saimme analyysin myötä myös oivalluksen siitä, että laissa ja säädöksissä asetetut tavoitteet kuvaavat laadukasta varhaiskasvatusta, vaikka kaikissa teksteissä ei sanaa laatu suoraan mainitakaan. Suoritimme siis analyysin täysin uudestaan pelkistämisestä lähtien. Tämän jälkeen teoreettinen viitekehyskin sai uuden sisällön ja ulkoasun. Eli tämän jälkeen lisäsimme laadun käsitteen myös teorian puolelle ja rakensimme teoreettisen viitekehysmekin uusiksi.

Toisaalta tutkijatriangulaatio on vahva, koska samoja prosesseja on tehty uusiksi pariinkin otteeseen ja näin ollen prosessi on pohdittu läpi monta kertaa.

4.3 Taustakysymysten analyysi

Saimme kyselyymme kaiken kaikkiaan 31 vastausta, joista kaikki otettiin mukaan analyysiin. Vastaajista 21 olivat päteviä varhaiskasvatuksen opettajia ja 9 vastaajista oli epäpäteviä, siis heidän koulutuksensa ei täytä varhaiskasvatuslain määrittelemää opettajan kelpoisuusvaatimuksia. Opettajina he toimivat siis lähihoitajan ja lastenohjaajan koulutuksilla, joilla kuuluisi toimia yleensä varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävissä. Jaoimme vastaukset päteviin ja epäpäteviin henkilöihin ja vastausten keskiarvot vaihtelivat hieman. Näin pienestä aineistosta on kuitenkin mahdotonta sanoa, onko ryhmien välillä merkittäviä eroja. Muuten analysoimme aineiston yhtenä kokonaisuutena etsien sieltä edistäviä ja estäviä tekijöitä.

Vastaajista 24 oli ollut töissä kunnallisessa varhaiskasvatuksessa, yksi vastaaja pelkästään yksityisessä varhaiskasvatuksessa sekä 7 vastaajaa oli ollut töissä molemmissa. Vastaajat eivät tuoneet esille eroja näiden kahden välisestä erosta kuin vain muutamissa yksittäisissä vastauksissa, joten emme voi vetää johtopäätöksiä näiden lukujen pohjalta.

Vastaajat olivat perehtyneet lakiin hyvin; vain kolme vastaajaa myönsi, ettei ollut perehtynyt uuteen varhaiskasvatuslakiin ollenkaan. Lisäksi vain pari kertoi perehtyneensä vain jonkin verran. Loput kokivat perehtyneensä lain vaatimukseen riittävästi tai jopa erinomaisesti. Tämänkään taustakysymykseen perusteella emme voi tehdä jaottelua.

Työvuodet opettajana toimimisessa olivat kertyneet tasaisesti, vaikkakin yksi vastaajista kertoi työskennelleensä epäpätevänä opettajana 5–10 vuotta, mikä on huolestuttavan pitkä aika.

Lisähuomio minkä teimme aineistosta; kuusi vastaajista toi esille työuupumusta, vaikka emme sitä erikseen kysyneetkään. Mielenkiintoista on, että epäpätevien varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa uupumusta ei tullut esille ollenkaan, kaikki maininnat tulivat esiin koulutukseltaan pätevien opettajien vastauksissa. Joka viidennen vastaajan tarve tuoda esille työuupumusta on lukuna melko suuri, mutta ei kuitenkaan vielä verrattavissa esimerkiksi alla olevaan Tilastokeskuksen tutkimuksen tuloksiin. Toisaalta emme kartoittaneet työuupumusta, joten moni on voinut jättää sen mainitsematta. Lisäksi Tilastokeskus kartoitti uhkaa työmäärän lisääntymisestä oman sietokyvyn yli, joten asiat eivät ole suoraan verrannaisia.

Karila (2016) kertoo ammattilaisten kokemusten työympäristönsä laadusta nousevan yhdenmukaisina esille monessa varhaiskasvatustyötä Suomessa koskevassa tutkimuksessa tai selvityksessä. Kokemuksia luonnehtivat kiire, työtehtävien moninaisuus, jatkuvat muutokset, päiväkodissa olevien lasten ja heidän taustojensa moninaisuus, epäselvyys eri ammattiryhmien vastuissa ja velvoitteissa sekä kuntatalouden heikkenemisen heijastumat päiväkotien henkilöstöressurssien riittämättömyyteen (Karila, 2016, 39–40).

Tilastokeskuksen (Sutela, Pärnänen & Keyriläinen, 2019) tutkimuksen mukaan uhka työmäärän lisääntymisestä työntekijän sietokyvyn yli on ennen kaikkea julkisen sektorin ongelma, siellä se onkin lisääntynyt hälyttävästi. Tällaista uhkaa kokevien määrä on noussut huomattavasti, määrä on noussut jo yli joka toiseen työntekijään (Sutela, Pärnänen & Keyriläinen, 2019, 223).

Kyselyssä oli jokaisen varhaiskasvatustavoitteen kohdalla sanallisen vastausvaihtoehdon lisäksi viisiportainen numeraalinen arvio numerovälillä 1–5. Kaikista vastauksista näiden keskiarvoksi tuli 3,5. Keskiarvo on sinällään aika matala, ottaen huomioon, että se on vain aavistuksen yli puolenvälin. Kuvastaako tämä laatua? Vastauksissa oli havaittavissa paljon vaihtelua. Jopa yksittäiset vastaajat ovat käyttäneet melkein koko numeroasteikkoa eri osa-alueisiin, sillä tavalla, että yhteen tavoitteen toteutumiseen on vastattu arvosanalla 5 ja toiseen arvosanalla 1. Tämä ei anna kuvaa tasalaatuisesta varhaiskasvatuksesta. Muutama lyhyesti vastailut merkkasi kaikkiin kohtiin 1 sen enempää määrittelemättä mitkä tekijät tilanteeseen vaikuttavat. Muistakaan heidän vastauksistaan ei kuitenkaan välittynyt mitenkään ruusuinen kuva työtilanteesta. Osa vastaajista käytti paljon asteikon toista, positiivisempaa kuvaa antavaa päätä. Vaikka pari vastaaja antoi kaikkiin kohtiin pelkän alimman vastausvaihtoehdon, vastaavasti kukaan ei antanut kaikkiin ylintä arvosanaa. Monessa vastauksessa käytettiin vain 4–5 arvosanoja, mutta näissäkin vastauksissa nähtiin paljon kehittämisen kohteita.

Vastaajista 20 ilmoitti käyttävänsä vapaa-aikaansa työtehtäviin. Vastaavasti 11 vastaajista ilmoitti, ettei käytä vapaa-aikaansa työtehtäviin. Osa heistä kertoo kuitenkin tekevänsä “kevyttä suunnittelua” hyvin vähäisiä määriä, joten laskimme heidät samaan kategoriaan. Tulkitsimme heidän tekemänsä työn olevan kevyttä, sellaista, jota he tekevät mielellään eikä se rasita heitä.

Kahdestakymmenestä vapaa-aikaansa työtehtäviin käyttävästä vastaajasta pari ilmoitti tekevänsä noin 20–40 h/kk. Muutama vastaaja ilmoitti vain tekevänsä erittäin paljon työtehtäviä vapaa-ajalla. Näiden kahdenkymmenen vastaajan keskiarvoksi saimme hieman yli 10 h/kk.

Tehtävän työn laatua ja sisältöä vastaajat kuvailivat vaihtelevasti. Työn sisältöön kuului lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista, toiminnan suunnittelua ja valmistelua, ammatillista kehittymistä, alan kirjallisuuden lukemista, sähköpostin tarkistamista, Wilma-viestien hoitamista, kaksivuotisen esiopetuksen materiaalien tekemistä ja palavereihin valmistautumista. Toiminnan suunnittelu oli jakautunut “kevyeen” ja “raskaaseen”: kevyen tarkoittaessa lähinnä sosiaalisen median selailua ja ideoiden keräämistä ja raskaan tarkoittaessa kokonaisina toimintapäivien suunnittelua. Moni myös jätti määrittelemättä minkälaista työtä he kotona tekevät. Vapaa-ajalla tehtävän työn vaihtelevuudesta kertoo myös se, että toiset tekivät materiaalien etsimistä ikään kuin puolivahingossa, kun taas toiset eivät pääse irti työstä edes vapaa-ajalla ja työt eivät jätä yölläkään rauhaan ja on vaikea irtautua töistä. Pari vastaaja kertoi olevansa oppinut kantapään kautta olemaan ajattelematta työasioita vapaa-ajalla liiaksi, koska se on ollut liian stressaavaa aiemmin. Kaikki tämä käytetty vapaa-aika on ilmaista työtä mitä he tekevät ja joutuvat tekemään, koska työaika ei riitä työtehtävien tekemiseen.

OAJ:n (2019) ohjeistuksen mukaan pedagogisen suunnittelun sekä arviointi- ja kehittämistehtävien määrä on varhaiskasvatuksen velvoitteiden myötä lisääntynyt selkeästi. Ohjeistus painottaa, että kaikki työtehtävät tulee ehtiä tehdä työaikana. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee noudattaa esimiehen ohjeistusta ja sak-ajan mukaiset tehtävät tehdään joko työpaikalla tai sen ulkopuolella. Mikäli suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistehtäviä tehdään työpaikalla, tulee työnantajan huolehtia siitä, että työtila ja työvälineet ovat asianmukaiset (OAJ, 2019, 3, 5). Vastauksista käy ilmi, että usean vastaajan kohdalla työaika ei yksinkertaisesti riitä kaikkien työtehtävien tekemiseen, joten työtehtävien tekoa jatketaan kotona. Osittain tähän vaikuttaa sak-työajan pitämisen vaikeudet.

Tilastokeskuksen työolotutkimus (Sutela, Pärnänen & Keyriläinen, 2019) kertoo ylitöiden olleen laskeva ilmiö vuoden 1997 huipun jälkeen. Noin joka kymmenes työntekijä tekee palkatonta ylityötä. Ylitöiden tekeminen itsessään on yhdistetty vahvasti sosioekonomiseen asemaan. Työn muutos näkyy myös siinä, että vakavan työuupumuksen vaara oli yleisimmin koettu vaaratekijä palkansaajien keskuudessa. Tämä on työsuojelun kannalta haastava tilanne, koska työn fyysisiltä vaaroilta on helppo suojautua muun muassa kypärällä, mutta työuupumukselta suojautuminen vaatii itse työntekijältä hyvää itsetuntemusta, itsensä johtamisen taitoja sekä oman toiminnan reflektointia. Vieläkin selvempi ja huolestuttavampi kehityssuunta nähtiin psyykkisten oireiden kasvussa. Palkansaajien tarmottomuus, haluttomuus, väsymyksen tunne, jännittyneisyys, hermostuneisuus, ärtyisyys, tunne että kaikki käy yli voimien sekä henkinen väsymys töihin lähtiessä olivat nousussa viime vuosikymmenen aikana (Sutela, Pärnänen & Keyriläinen, 2019, 216, 242, 313).

Sutela, Pärnänen ja Keyriläinen (2019) kertovat tunnetyöstä eli tunteiden hallinnasta osana työtä ja sen kuormittavuutta. Tämä tarkoittaa muiden tunteiden huomioimista ja niihin vaikuttamista. Yli puolet yli puolet opettajista ja muista opetusalan erityisasiantuntijoista kokevat kuormitusta tunnetyöstä. Tunnetyön kuormittavuuden kokemuksella on selkeä yhteys työn henkiseen rasittavuuteen (Sutela, Pärnänen & Keyriläinen, 2019, 125–130).

Vain 7 vastaajaa koki, että ryhmässä on joko tarpeeksi henkilöstöä päivän mittaan, tai heillä on pätevä henkilökunta, he eivät siis kokeneet tarpeelliseksi mainita mitään negatiivista. Seitsemän vastaajan yleistilanne vaikutti olevan vaihteleva. Loput 17 vastaajaa kokivat tilanteen tukalaksi: joko henkilöstö ei ole pätevää tai sitten sitä ei ole riittävästi. Erityisesti esille tuotiin aamuvuoron lähtemistä aikaisin ja lasten tuen tarpeista johtuvaa aikuisten vajausta, kun yksi lapsi vie yhden aikuisen huomion. Kaksi kolmesta vastaajasta kokee henkilöstön riittävyys ja pätevyys vähintäänkin tukalaksi, usein. Luku on huolestuttavan korkea. Samaan aikaan vain joka viides kokee henkilöstötilanteen hyväksi eikä koe siinä moitittavaa. Tämä luku taas on huolestuttavan matala.

5 Tulokset

Huusko ja kollegat (2021) kertovat varhaiskasvatuksen laadun olevan käsitteenä suhteellinen ja yhteydessä niihin arvoihin, joita kullakin hetkellä pidetään yhteiskunnassa tärkeänä. Tästä syystä myös varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen mallia ei voi tulkita pysyvänä, vaan lähtökohtana hyvää ja tavoiteltavaa varhaiskasvatusta määritteleville tekijöille (Huusko ym., 2021, 11).

Tässä luvussa käymme läpi aineistostamme esiin nousseita tekijöitä Karvin (Vlasov ym., 2018) luoman varhaiskasvatuksen laatuindikaattorien jaottelun mukaan. Laatutekijät jaetaan kahteen eri osa-alueeseen; rakennetekijöihin ja prosessitekijöihin. Rakennetekijät kuvaavat varhaiskasvatuksen rakenteiden laatua, esimerkiksi varhaiskasvatukseen liittyvää lainsäädäntöä, oppimissuunnitelmia, resursseja, tiloja ja muita tekijöitä, jotka määrittävät ne puitteet, joissa varhaiskasvatusta toteutetaan. Rakennetekijät jaetaan kolmeen eri tasoon; kansalliseen, paikalliseen ja pedagogisen toiminnan tasoon. Prosessitekijät puolestaan kuvaavat suoraan lapseen vaikuttavia pedagogisella tasolla olevia tekijöitä. Prosessitekijöiden liittyessä lapseen suoraan vaikuttavaan pedagogiseen toimintaan, ne sisältävät vain pedagogisen toiminnan tasolla olevia tekijöitä (Vlasov ym., 2018). Laadun arvioinnin onnistumiseksi sekä laadun rakenteellisten ja prosessitekijöiden rinnakkainen tarkastelu on tarpeellista (Vlasov ym., 2018, 48).

Karila (2016) kertoo, ettei tutkimusten mukaan voida sanoa minkään yksittäisen rakenteellisen laatutekijän olevan selkeästi yhteydessä lasten oppimistuloksiin. Yhteydet ovat monimutkaisia ja useiden tekijöiden yhteisvaikutus on keskeinen (Karila, 2016, 26). Nimenomaan tekijöiden yhteisvaikutus ja niiden seuraukset ovat kriittisiä. Jos kaikessa on kehitettävää, on tilanne huono eikä voida puhua laadusta. Mutta myöskään yhden laatutekijän heikompi laatu ei automaattisesti tarkoita täysin laadutonta varhaiskasvatusta. Yhden tekijän heikompa taso pystytään kompensoimaan toisilla tekijöillä.

Taulukko 6: Tutkimustulos Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattoreita mukaillen

Rakennetekijät			Prosessitekijät
Kansallinen taso	Paikallinen taso	Pedagogisen toiminnan taso	Pedagogisen toiminnan taso
Mitoitus	Mitoitus	Mitoitus	Opettajan ja tiimin ammattitaito
Henkilöstön pätevyys	Henkilöstön pätevyys	Henkilöstön pätevyys	Lasten tuen tarpeet
	Henkilöstön poissaolot ja niistä johtuva sijaisten tarve	Henkilöstön poissaolot ja niistä johtuva sijaisten tarve	Monialainen yhteistyö
	Työvuorosuunnittelu ja rakenne	Työvuorosuunnittelu ja rakenne	Tiimin ja talon ilmapiiri ja asenteet
	Resurssit	Resurssit	Arjen sujuvuuteen/katkonai suuteen liittyvät tekijät
	Esimiehen toiminta	Esimiehen toiminta	
	Päiväkodin sijainti		

Seuraava vastaus kuvailee tilannetta, joka tulisi lain pohjalta toteutua jokaisessa päiväkodissa, jokaisena päivänä, mutta voi monelle kuulostaa täysin utopialta. Seuraavissa luvuissa esittelemme, miten varhaiskasvatuslaki toteutuu aineistomme perusteella.

Olen esiopettaja, ja meillä on pääsääntöisesti hyvät resurssit. Sak-aika on kirjattu työvuoroihin ja toteutuu aina. Tällä hetkellä ryhmässäni laki toteutuu hyvinkin. Aamupäivällä esiopetusta, iltapäivällä suunnitelmallista täydentävää varhaiskasvatusta. (V3)

5.1 Laadun rakennetekijät

Ensimmäiseksi käymme läpi aineistosta löytyneet rakennetekijät, jotka jakautuvat kansalliselle tasolle, paikalliselle tasolle ja pedagogisen toiminnan tasolle. Karvin (2018) mukaan

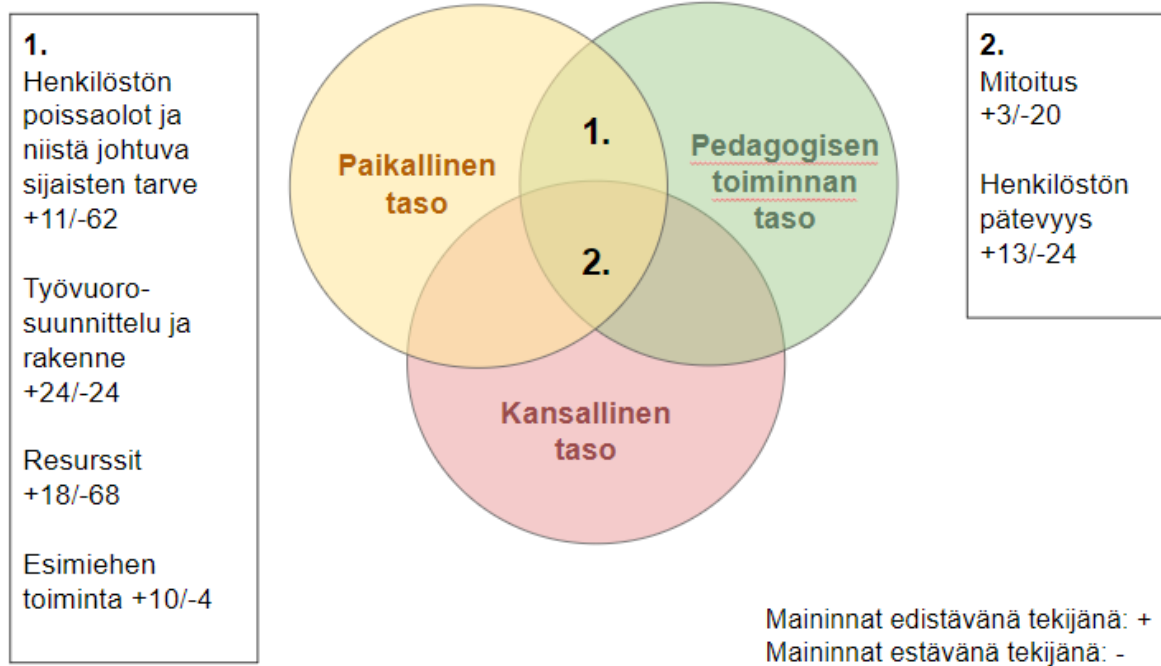
varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijät luovat reunaehdoja pedagogiselle toiminnalle, sillä laadun rakennetekijät liittyvät siihen, kuka vastaa varhaiskasvatustoiminnasta, missä varhaiskasvatustoiminta tapahtuu ja millaiset puitteet toiminnalle luodaan. Karvin mukaan laadun rakennetekijät ovat myös suhteellisen pysyviä, sillä niitä määrittelevät ja säätelevät esimerkiksi lait, asetukset ja muut valtakunnalliset asiakirjat (Vlasov ym., 2018, 39).

Vlasovin ym. (2018) mukaan kansallisella tasolla varhaiskasvatusta ohjataan lainsäädännöllä, varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla, resurssiohjauksella, arvioinnilla sekä informaatio-ohjauksella. Lisäksi varhaiskasvatusta ohjataan asiantuntija- ja tutkimustiedon kautta. Kansallinen ohjausjärjestelmä vaikuttaa yleisiin koulutuspoliittisiin linjauksiin ja siten todentuu varhaiskasvatuksen järjestäjien ja toteuttajien arjessa. Kansallisella tasolla varmistetaan varhaiskasvatuksen tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja laatua ylläpitävät edellytykset. Tavoitteena on koko maan yhtenäinen koulutuksellinen jatkumoa aina varhaiskasvatuksesta perusopetukseen sekä myös siitä edespäin (Vlasov, 2018, 21).

Vlasov ym. (2018) kertoo, että paikalliset suunnitelmat konkretisoivat kansallisella tasolla annettuja tavoitteita, paikallisia erityispiirteitä, mahdollisia erityispainotuksia sekä lasten tarpeita. Varhaiskasvatuksen tavoitteet tulevat näkyviksi paikallisten suunnitelmien kautta, jolloin arviointi on mahdollista peilata niitä vasten (Vlasov ym., 2018, 22) Pedagogisen toiminnan tasolla arvioinnin kohteena on henkilöstön toiminta ja lapsen kohtaama varhaiskasvatuksen laatu. Arvioinnin kohteena eivät siis ole lasten ominaisuudet, oppimistulokset tai kehitystaso. Arviointia toteutetaan ammattilaisten johtamana prosessina ja sitä toteutetaan yhdessä lasten, henkilöstön ja huoltajien kesken (Vlasov ym., 2018, 23).

Vlasov ym. (2018) tähdentävät varhaiskasvatuksen pedagogiikan tarkoittavan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta. Tämä todentuu henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa, varhaiskasvatusyhteisön toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä henkilöstön ammatillisissa työkäytännöissä. Pedagogiikka itsessään on kiinteästi sidoksissa varhaiskasvatuksessa vallitseviin kulttuurisiin arvoihin ja oppimiskäsitykseen, ja sen saamat painotukset vaihtelevatkin eri aikoina. Se mitä milloinkin pidetään tärkeänä osana varhaiskasvatusta, sen tavoitteita ja tehtäviä heijastuu pedagogiikkaan ja käsitykseen sen laadusta. Siitä syystä pedagogiikkaa tulee jatkuvasti arvioida ja kehittää (Vlasov ym., 2018, 23–24).

Kuvio 1: Laadun rakennetekijät Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattoreita mukailleen



Aineistosta löytämämme tekijät jakautuivat todentamaan itseään kahteen eri paikkaan yllä olevaa kuviota. Laatutekijät toteutuvat joko paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasoilla tai kaikilla kolmella, kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasoilla.

Resurssit

Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattorien mukaan varhaiskasvatukselle suunnattujen resurssien tulee toteutua sekä paikallisella että pedagogisen toiminnan tasoilla. Paikallisella tasolla varhaiskasvatukseen tulee varata riittävät henkilöstö- ja taloudelliset resurssit ja lisäksi suunnitella henkilöstörakenne siten, että lain vaatimat tavoitteet toteutuvat ja lisäksi lasten pysyvät vuorovaikutussuhteet henkilöstön ja vertaisten kanssa pystytään turvaamaan. Pedagogisen toiminnan tasolla tarkennetaan, että resurssit tulee suunnata lapsiryhmässä siten, että edellä mainitut tavoitteet pystytään toteuttamaan (Vlasov ym., 2018)

Paikallisen ja pedagogisen tason suurin varhaiskasvatuslain laadun toteutumisen tekijöistä suurimpana tuotiin esille resurssit, joita mainittiin yhteensä edistävinä 18 kertaa ja estävinä 69 kertaa. Jaottelimme resurssit yleisresursseihin, joita ei aineistossa määritelty tarkemmin. Lisäksi aineistosta nousi henkilöstö-, materiaali-, aika- sekä tilaresurssit. Erikseen

tarkentamattomia resurssien puutetta laadukkaan toiminnan toteuttamista estävänä nousi esiin 20 kertaa, kun taas edistävänä tekijänä vain kerran. Henkilöstöresurssin puutetta sekä tiimin ja henkilöstön vaihtuvuutta tuotiin esille 19 maininnan verran. Aineiston analyysivaiheessa olemme erottaneet henkilöstön yllättävät poissaolot omaksi kategoriakseen, joten tässä mainitut henkilöstöresurssit kuvaavat ylipäättään pysyvän henkilöstön olemassaoloa. Pysyvää henkilöstöä ja tiimiä tuotiin esille vastaavasti vain 8 kertaa. Huonosta henkilöstötilanteesta kertovat seuraavat vastaukset:

Henkilöstöresurssit estävät lain toteutumista jatkuvasti. Sijaisia sijaisten perään ja aniharvoin ovat päteviä. Tukea tarvitsevien lasten määrä ja heidän tarvitsevien saatavien resurssien määrä ja niiden saatavuus ei kohtaa tai sitten avustajat ovat epöpäteviä ja melkein enemmän haitaksi kuin hyödyksi lapsiryhmässä. Suuret ryhmäkoot ja lapsien tuen tarpeet eivät kohtaa. Työ jota rakastan, en enää jaksa tehdä, koska mielestäni en pysty antamaan lapsille sitä mitä he tarvitsevat vaan päivät ovat lähinnä vain selviytymistä. (V18)

Ei ole!! Koko syksy olimme ilman ryhmäavustajaa ja nyt kun sen saimme, hänet laitettiin heti lastenhoitajaksi koska sijaispula koko talossa. Muuten ryhmämme kolme kasvattajaa ovat päteviä, osaavia sekä sitoutuneita työntekijöitä mutta kun koko talossa moni työntekijä on epöpätevä sekä on resurssipuutetta, ryhmämme aikuiset hajoitetaan muihin ryhmiin heitä kannattelemaan. (V18)

Vastaukset maalaavat lohdutonta kuvaa tilanteista, joissa ei auta, vaikka ryhmässä onkin pätevä ja riittävä määrä henkilöstöä, jos sama ei kosketa koko taloa. Näissä tilanteissa henkilöstöä siirretään muihin ryhmiin täyttämään suhdelukuja. Vastauksissa tuodaan myös esiin, kuinka sijaisten ja henkilökunnan puutteellisuus sekä pätevyyden puute vie paikalla olevalta henkilöstöltä paljon henkisiä resursseja, jotka eivät nekään riitä loputtomiin.

Materiaaliresurssit saivat yksittäisiä mainintoja; valmiit materiaalit ja ryhmän oma läppäri, jonka avulla opettajan on helppo pitää sak-työaika silloin kun ryhmän aikatauluun sopii, saivat 2 mainintaa. Estävinä tekijöinä materiaalin puute sai 4 mainintaa. Aikaresurssin puutetta hektisen arjen keskellä ja sijaisen perehdyttämisen kiirettä pohdittiin aineistossa 8 kertaa. Tilaresurssit nähtiin opettajan ja Sak-työajan näkökulmasta edistävinä tekijöinä 6 kertaa ja vain yhdessä vastauksessa tuli ilmi, että lapsia on sopiva määrä nähden oppimisympäristöön. Sak-työajalle toteuttamiseen sopivan tilan puutetta tuotiin esille 11 kertaa, tilojen pienuutta ja huonoa siivousta tai huoltoa 6 kertaa. Tilojen tärkeydestä kertoo seuraava vastaaja:

Rauhallinen työtila on tärkeä. Lapsiryhmän tiloihin ei kannata jäädä työskentelemään, ettei tule keskeytyksiä tai yhtäkkiä huomaa olevansa lapsiryhmän käytössä (V2)

Vlasov ym. (2018) kertoo laadukkaana oppimisympäristön fyysisiksi lähtökohdiksi tilojen terveellisuuden ja toiminnallisuuden, mutta lisää kuitenkin, että tilojen toiminnallisuus ei pysty yksistään takaamaan laadukasta pedagogiikkaa. Viimekädessä pedagoginen suunnittelu ratkaisee, millaiseksi toiminta muodostuu ja millaisena lapsi kokee toiminnan tilassa (Vlasov ym., 2018, 48)

Vlasov ym. (2018) mukaan taloudelliset resurssit ohjaavat millaisin fyysisin resurssein varhaiskasvatusta pystytään toteuttamaan paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasoilla. Rakenteelliset laatutekijät saavat kuitenkin merkityksensä sekä muotonsa kulttuurissa, ajassa, suhteessa toisiinsa ja laadun prosessitekijöihin. Varhaiskasvatuksen fyysiset puitteet eivät siis pysty takaamaan laadukasta varhaiskasvatusta, jos prosessitekijät eivät olet kunnossa (Vlasov ym., 2018, 48).

Karilan (2016) mielestä on tärkeää arvioida sijoitusten ja niistä saatavan hyödyn välistä suhdetta. Hän jatkaakin Suomessa olevan enenevässä määrin yleistä arvioida julkisin varoin tuotettujen palveluiden hyötyjä. Hyötyjen arviointi tapahtuu usein mittareilla, jotka korostavat tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Karila korostaa näiden mittareiden jättävän huomiotta lasten hyvinvoinnin ulottuvuuden. Investointinäkökulmaa on kritisoitu myös siitä, että se ohjaa Pohjoismaisen varhaiskasvatuksen vahvojen traditioiden vastaisesti huomion oppimistulosten mittaamiseen (Karila, 2016, 10) Resurssien päättämiseen vaikuttaa se, mitä niistä ajatellaan saavan takaisin. Jos resursseihin investoimisella ei uskota olevan hyötyjä tai tuottoja, budjetti suunnataan toisaalle, josta uskotaan saatavan parempaa tuottoa.

Karilan (2016) mukaan investointinäkökulman kritiikkiin kuuluu myös ajatus siitä, että lapset ansaitsevat huomion sekä heihin suunnatut investoinnit myös lapsina, eivätkä pelkästään tulevana koululaisina tai tulevana työvoimana. Aikaperspektiiviltään nykyhetkeä ja lapsuuden itseisarvoista luonnetta painottava tarkastelu kiinnittää huomionsa lasten hyvään elämään tässä ja nyt. Karila jatkaa lasten olevan arvokkaita lapsina, eivät vain odottaen joksikin tulemista. Lapset tuli nähdä arvokkaina kansalaisina, joilla on tasavertainen oikeus saada varhaiskasvatusta, joka tukee lapsen senhetkistä hyvinvointia ja hyvää arkea (Karila, 2016, 10)

Sutela, Pärnänen ja Keyriläinen (2019) avaavat tilastokeskuksen työolotutkimuksen löydöksiä kiireen ja sen negatiivisten vaikutusten lisääntymisestä työntekijöiden keskuudessa. Tutkimuksessa kaksi viidestä työntekijöistä kokee, etteivät he ehdi tehdä töitä niin hyvin kuin he haluaisivat. Ajanpuute vaikutti myös negatiivisesti uusiin asioihin paneutumiseen ja lisäkouluttautumiseen. Tutkimuksessa nousi uutena asiana esille se, että työasiat pyörivät mielessä häiritsevästi myös vapaa-ajallakin. Tästä ilmoitti kärsivänsä hieman yli kolmannes. Toisena uutena ilmiönä nousi väittämä, että ei ehdi suunnitella tulevia työtehtäviä. Lisäksi yli viidesosa kertoo usein ilmenevistä vaikeuksista jaksaa työssä. Suorittavassa työssä vastaajien kiire loppui työpaikalta poistuessa. Asiantuntijatyössä kiireen tunne jäi seuraamaan kotiin asti. Myös työpaikalta poistumisen mahdottomuus koettiin hieman kuormittavana tekijänä (Sutela, Pärnänen & Keyriläinen, 2019, 137, 140, 239).

Mitoitus ja ryhmärakenne

Karvin (Vlasov ym., 2018) asiakirjassa määrittellään mitoitus laadun rakennetekijöiden kansalliselle tasolle, sillä henkilöstön ja lasten välinen suhdeluku sekä ryhmäkoko ja -rakenne määrittellään lainsäädännössä. Määritelmät perustuvat tutkimus- ja asiantuntijatietoon varhaiskasvatuksen laadusta sekä lapsen kehityksestä ja ne mahdollistavat pedagogisen toiminnan organisoinnin siten, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet toteutuvat (Vlasov ym., 2018).

Karvin (Vlasov ym., 2018) mukaan lapsiryhmän rakenne ja koko vaikuttavat paikallisella ja pedagogisilla tasoilla. Lapsiryhmien rakenteen ja koon muodostamisessa ensisijaisten perusteiden tulee olla lasten etu, hyvinvointi ja oppimisen edistäminen (Vlasov ym., 2018).

Paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla tarkasteltuna henkilöstön määrän tulisi riittää varhaiskasvatuslain määrittämien tavoitteiden toteuttamiseen. Lisäksi pedagogisen toiminnan tasolla päiväkodin johtajan tehtäviin kuuluu päivittäin varmistaa, että paikalla on lain edellyttämä ja riittävä määrä henkilöstöä lasten määrään nähden, jotta pystytään huolehtimaan turvallisuudesta sekä pysyvistä vuorovaikutussuhteista (Vlasov ym., 2018). Mitoitus ja ryhmärakenne siis vaikuttavat kansallisella, paikallisella sekä pedagogisella tasolla.

Mitoitus koettiin pääasiassa tavoitteiden toteutumista estävänä tekijänä: vain kolmessa vastauksessa tuotiin esille edistävänä tekijänä henkilöstön riittävyys ja loput 20 mainintaa toivat esille mitoituksen riittämättömyyden ja henkilöstön puutteen tavoitteiden toteutumista estävänä

tekijänä. Neljässä vastauksessa myös suoraan kritisoitiin mitoituksen riittävyyttä ja tilannetta, jossa suhdeluku täyttyy, mutta se ei silti riitä takaamaan varhaiskasvatusta koskevien tavoitteiden toteutumista:

Kokonaisuutena 3 aikuista ei riitä turvaamaan lain vaatimuksia 19 lapselle. (2 kpl kaksipaikkaista lasta) Lisäksi aamut, iltapäivät ja kaikki kokoukset on vaikeita järjestää jo ihan turvallisuuden näkökulmasta. Näissä valinnoissa suunnittelu-aika jää muiden tärkeämpien asioiden jalkoihin ja jää toteutumatta melkein kokonaan ja jatkuvasti. Kaikki täytyy tehdä kiireellä, ettei mitään kamalaa ehdi tapahtua kun suhdeluvuissa joudutaan joustamaan kokoajan. (V30)

Varhaiskasvatuksen kentällä työntekijöiden määrä suhteessa lapsiin on todella oleellinen osa työn laadukkuutta, sillä se varmistaa ensinnäkin sen, että työntekijä voi keskittyä tekemään omaa työtään sen sijaan, että hän yrittää pitää silmällä isoa lapsiryhmää ja varmistaa heidän turvallisuutensa. Liian vähäinen määrä työntekijöitä johtaa ensisijaisesti siihen, että varhaiskasvatuksen opettajan on vaikea irtaantua ryhmästä, jolloin ryhmän ulkopuolella tehtävät työt jäävät automaattisesti vähemmälle, jolloin esimerkiksi paperityöt kasaantuvat ja työaika ei välttämättä riitä niiden tekemiseen.

Myös tilastokeskuksen työolotutkimusta käsittelevässä julkaisussa (2019) tuodaan ilmi, että henkilöstön liian vähäinen määrä työtehtäviin nähden on yksi keskeisimmistä syistä kiireen ilmenemiseen. Tutkimuksessa myös nostettiin esille se, että yli puolet palkansaajista olivat sitä mieltä, että henkilöstöä on heidän työpaikallaan liian vähän työtehtäviin nähden (Sutela, Pärnänen & Keyriläinen, 2019, 134). Meidän kyselyymme vastanneista noin kaksi kolmasosaa toi ilmi mitoituksen riittämättömyyttä. Toki vastaajien määrä on pieni ja ero saattaa selittyä myös sillä, että kyselyymme on valikoitunut nimenomaan sellaisia vastaajia, jotka kokevat mitoituksen olevan riittämätön. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tietää, miten moni varhaiskasvatuksen opettaja kokee mitoituksen riittämättömäksi, jos asiaa selvitettäisiin isomman otannan avulla.

Jos työntekijöitä on tarpeeksi, opettaja voi keskittyä toteuttamaan laadukasta toimintaa tai irtaantua ryhmästä tekemään suunnittelua, joka osaltaan edistää toiminnan laadukkuutta. Aineistossamme kuitenkin vain kolme vastaajista toi ilmi jollain tavalla mitoituksen olevan riittävä. Seuraavassa vastauksessa mitoituksen kyllä kuvataan olevan riittävä, mutta sen riittävyys on kiinni siitä, onko paikalla tarpeeksi työntekijöitä:

Varhaiskasvatustalain määrittelemällä tavalla toteutan tavoitteellista pedagogista lapsen kehityksen huomioon ottavaa toimintaa viikoittain, jos kaikki tiimin jäsenet ovat töissä. Edistävät tekijät ovat henkilökunta resurssien pysyvyys ja hyvä johtaminen. Sekä koulutettu henkilökunta ja sijaisen saaminen kun joku on poissa. (V22)

Useammassa vastauksessa tuotiinkin ilmi sitä, ettei mitoituksessa ole särkymävaraa; jos yksi työntekijä tiimistä on pois, se vaikuttaa oleellisesti varhaiskasvatuksen toimintaan. Tosin, jos tilalle saadaan ajoissa pätevä sijainen, on ryhmän mahdollista toteuttaa toimintaa suunnitelman mukaisesti. Aineiston mukaan talosta riippuen sijaisia ei saada läheskään aina poissaolevan tilalle tai sijaisten ammattitaitoon ei voi luottaa.

Karila (2016) mukaan lapsiryhmien lasten määrää sekä aikuisten ja lasten välisiä suhdelukuja monissa suosituksissa mutta lisäksi myös tutkimuksissa keskeisenä laatutekijänä. Karila viittaa OECD tutkimukseen, jonka mukaan lasten ja aikuisten suhdeluvuilla ja lapsiryhmien koolla on yhteys varhaiskasvatusympäristön laatuun. Se taas on merkityksellistä lapsen oppimisen ja kehittymisen kannalta. Kuitenkin Karila toteaa loppuun, ettei yksittäisillä rakenteellisilla laatutekijöillä ole osoitettavissa selkeää yhteyttä lasten oppimistuloksiin, vaan yhteydet ovat monimutkaisempia ja useiden tekijöiden yhteisvaikutus on keskeinen (Karila, 2016, 26).

Ryhmärakenteesta estävänä tekijänä nähtiin suuri lapsiryhmä sekä ryhmän suuri ikähaarukka, joita tuotiin esille 24 vastauksessa. Lisäksi kolmessa vastauksessa nähtiin negatiivisessa valossa kahden kasvattajan ryhmät, koska ne ovat haavoittuvaisia poissaolojen aikaan sekä sakyöaika on vaikeaa pitää, koska silloin toinen kasvattaja on yksin lasten kanssa. Samoja ongelmia tuotiin esiin tilanteista, jolloin aamuvuorolainen lähtee aikaisemmin ja loppupäivän toimintaan vajaalla mitoituksella. Vain kolme edistävää mainintaa sai pieni lapsiryhmä ja lasten pysyvät vuorovaikutussuhteet.

Lasten ryhmät siis koetaan liian suuriksi ja tästä syystä vaikeasti hallittaviksi. Suurten ryhmäkokojen yhteydessä mainittiin aineistossa usein lasten tuen tarpeet sekä henkilöstön puute. Nämä kolme tekijää tulivat usein ilmi samoissa vastauksissa. Tällainen kolminaisuus ei edistä lasten saatikka henkilöstön hyvinvointia.

Karila (2016) viittaa OECD:n (2012) tutkimukseen, jonka mukaan lasten ja aikuisten välisillä suhdeluvuilla ja lapsiryhmän koolla on yhteys varhaiskasvatusympäristön laatuun. Tällä taas on merkitystä lasten oppimiseen ja kehittymiseen (Karila, 2016, 26). Lapsiryhmän rakenne tulisi siis olla tarkkaan harkittu, erityisesti koska lapsen etu on nostettu korkealle

prioriteettilistalla. Yksi vastaaja pohti, miten ryhmään otetaan lapsia, vaikka ryhmän henkilöstö ei ole vielä edes tiedossa. Toinen vastaaja taas kertoi turhan monen asia ylhäältä päätetyn asian vaikuttavan lapsiryhmien muodostukseen, että ryhmän toiminnan huomioiminen hukkuu niiden alle. Karila jatkaa kertoen, että ryhmäkoon sekä aikuisten ja lasten suhdelukujen tärkeys perustuu näkemykseen siitä, että lasten elämänlaadun ja oppimisen kannalta on olennaista millaisessa varhaiskasvatusympäristössä he toimivat. Ryhmien koon kasvaessa päivittäin toteutuvien vuorovaikutussuhteiden määrä kasvaa. Sillä taas on merkitystä lasten sosiaalisen kuormittavuuden kannalta kuin myös aikuisten ammatillisen toiminnan mahdollisuuksien kannalta (Karila, 2016, 26–27). Karila jatkaa vetäen yhteen erilaisia tutkimustuloksia: ryhmäkoon merkitys on suuri erityistä hoivaa ja huolenpitoa tarvitsevien lasten kohdalla. Suhdeluvun kasvaessa varhaiskasvatuksen ammattilaisille jää vähemmän aikaa paneutua ryhmän lasten kehityksen ja oppimisen havainnointiin ja ohjaamiseen. Erityisen pulmalliseksi Karila kertoo tilanteen silloin, kun ammattilaisilta odotetaan lasten yksilöllistä huomiointia, kuten varhaiskasvatuslaki (540/2018) vaatii. Ryhmäkoon merkitys on siis osin riippuvainen varhaiskasvatuksen tavoitteista, opetussuunnitelmista ja lainsäädännöstä. Ryhmäkoon tulee olla riittävän pieni, kun tavoitteena on lasten yksilöllisen oppimisen edistäminen (Karila, 2016, 27). Neitola (2010) lisää suurten ryhmien haittavaikutukseksi jatkuvan melutason, se rasittaa sekä lapsia että työntekijöitä (Neitola, 2010, 154).

Repo ym. (2019) tuovat arvioinnissaan esille kuinka suurimmaksi yksittäiseksi esteeksi koettiin lapsiin ja lapsiryhmään liittyvät syyt. Näitä ovat lasten vaihtelevat tarpeet, lasten ikä, tuen tarpeet sekä kielen kehityksen haasteet. Lasten vaihtelevat tarpeet sekä taustat nimetään varhaiskasvatustoiminnan lähtökohdiksi. Ryhmien heterogeenisuus tulisi ottaa jo lähtökohtaisesti huomioon varhaiskasvatustoimintaa järjestettäessä. Lisäksi henkilöstöä tulee tukea varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamisessa huomioiden ryhmien vaihtelevat tarpeet. Lasten moninaisuuden huomiointi tulee olla osana henkilöstön peruskoulutusta sekä se tulee huomioida myös täydennyskoulutuksessa (Repo ym., 2019, 161).

OECD selvitys kertoo, että avaintekijä laadun varmistamisessa on aikuisten ja lasten välinen suhdeluku. Se vahvistaa mahdollisuuden toistuville ja tarkoituksellisille vuorovaikutussuhteille. Lisäksi se takaa myös turvallisemman ympäristön, koska vähemmän lapsia aikuista kohti tarkoittaa enemmän aikaa yksilölliselle huomioinnille. Selvitys lisää, että suhdelukujen lisäksi pieni ryhmäkoko ennustaa toistuvia vuorovaikutustilanteita sekä enemmän

yksilöllistä huomiointia. Nostaa esille mahdollisuuden, että mitoituksella olisi enemmän merkitystä kuin pienellä ryhmäkoolla (OECD, 3).

Sutelan, Pärnäsen ja Keyriläisen (2019) mukaan yksi keskeisimmistä syistä kiireen ilmenemiseen on se, että työpaikalla on liian vähän henkilöstöä työtehtäviin nähden. Naisista yli puolet koki, että työntekijöitä on liian vähän työtehtäviin nähden. Työolotutkimuksessa kävi ilmi myös se, että kiireen kokemus on lisääntynyt erityisesti kuntasektorilla. Erityisesti naisten kokema kiire heijastuu lisääntyneisiin jaksamisongelmiin sekä työn henkisen kuormittavuuden kasvuun. Tästä seuraa väsymystä, tarmottomuutta ja univaikeuksia. Työuupumus on vaarana jopa kahdella kolmesta työntekijästä.

Henkilöstön poissaolot ja niistä johtuva sijaisten tarve

Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattorien mukaan varhaiskasvatukselle tulee varata sekä suunnata oikein tarvittavat henkilöstöresurssit, jotta lain määrittämät tavoitteet pystytään toteuttamaan sekä lasten pysyvät vuorovaikutussuhteet vertaisten ja henkilöstön kanssa voidaan turvata. Näihin asioihin vaikutetaan sekä paikallisella että pedagogisilla tasoilla.

Toiseksi eniten aineistosta nousi henkilöstön poissaolot sekä niistä johtuva sijaisten tarve 10 edistävällä ja 52 estävällä maininnalla. Eniten edistäviä mainintoja (4) ilmeni tilanteeseen, jossa tiimi on paikalla ja siitä johtuen opettaja pystyy pitämään sak-työaikaansa sovitusti. Vastaava estävä tekijä sai 8 mainintaa. Eniten estävänä tekijänä mainittiin henkilöstön poissaolot 19 maininnalla ja siitä johtuvaa väsymistä, kuormitusta ja riittämättömyyden tunnetta 7 maininnalla. Sijaisten vaihtuvuus, epäpätevyys ja ylipäättään sijaisten tarve saivat yhteensä 23 mainintaa. Sijaiset edistävässä valossa tuotiin esille 7 kertaa, joista suuri osa kertoi sijaisten saamisesta, mutta myös vakituisista sijaisista ja varahenkilöistä.

...puuttuvat työntekijät, vaihtuvat sijaiset. Vaikka lakisääteinen määrä käsiä saataisiin kokoon, toimimme lapsiparkkina mikäli heillä ei ole hajuakaan ryhmämme piirteistä. Voimme toki perehdyttää, jos tähän on aikaa - usein sijainen saapuu kun hänet olisi tarvittu jo. (V23)

Toimintaa estävät poissaoloista johtuvat viikottaiset muutokset ja sijaisten puute sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten tukitoimien riittämättömyys ja huono johtaminen. (V22)

Sijaiset nähdään aineistossa kahdella eri tavalla, positiivisessa ja hyvinkin negatiivisessa valossa. Osassa vastauksissa kuvataan tyytyväisyyttä sijaisen saapumiseen, kun taas toisissa kuvataan sijaisten epätevyyttä ja henkilökunnan väsymistä vaihtuviin sijaisiin ja lisäksi tuotiin esille, kuinka sijainen saapuu liian myöhään, mikä taas vaikeuttaa perehdyttämistä.

Yleensä toteutuu. Pedagoginen varahenkilö sakittajana. Tiloja saisi olla enemmän etenkin nyt pandemianäkökulmasta. Sak kirjattu työaikaan ja varahenkilö nimetty. (V23)

Sijaisia saamme hyvin, osalla ei ole mitään koulutusta vaan pääsevät sijaisiksi koska kertovat että tykkäävät lapsista. (V15)

Vakisijaiset ja varahenkilöt tukevat pysyviä vuorovaikutussuhteita (V25)

Ne vastaajat, joilla oli vähemmän tarvetta sijaisille, olivat selvästi kiitollisempia sijaisten saapumisesta. Toisaalta taas he, joilla oli suuri tarve sijaisille useammin, olivat kyllästyneempiä ja väsyneempiä vaihtuviin sijaisiin. Sijaisten taso on ilmeisen vaihteleva, eikä yllättävän poissaolon sattuessa paikalla oleva tiimi tiedä millainen sijainen paikalle saapuu. Sijaisten kirjo on liian moninainen: on epäteviä, päteviä, liian usein vaihtuvia, sijaista ei ole ollenkaan tai sijainen voi olla myös pätevä ja tuttu ryhmälle. "Vakisijaisten" kerrotaan tukevan lasten pysyviä vuorovaikutussuhteita. Liian usein vaihtuvat sijaiset ovat lapsillekin kuormittava tekijä.

Työvuorosuunnittelu ja -rakenne

Laatuindikaattorien (Vlasov ym., 2018) mukaan varhaiskasvatuksen työaikarakenteet tulisi toteutua paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasoilla. Paikallisella tasolla työaikojen suunnittelua ohjataan siten, että henkilöstö pystyy toteuttamaan suunnitelmallista varhaiskasvatusta hyödyntämällä ammatillista koulutustaan sekä osaamistaan. Pedagogisen toiminnan tasolla tähän lisätään, että lasten etu tulee huomioida työaikarakenteissa henkilöstön ammatillisen osaamisen hyödyntämisen lisäksi (Vlasov ym., 2018).

Seuraavaksi aineistosta nousi esille työn rakenne ja työvuorosuunnittelu, jotka mainittiin aineistossa edistävinä 24 kertaa ja estävinä 13 kertaa. Edistäviin tekijöihin kerrottiin sak-työajan toteutuminen 10 kertaa ja sak-työajan merkkäamisen auttavan sitä 9 kertaa.

Sak merkitty työvuorolistoihin mutta vaatii ryhmän joustoa niiden mahdollistamiseen sekä korona tilanne tuonut resurssipulan eli irtautuminen ryhmästä ei ole onnistunut pitkään aikaan. (V18)

Sak-työajan merkkäminen valmiiksi työvuoroon edistää sen toteutumista, mutta arjen sujumisen turvaaminen menee monesti sen edelle.

Yhtenä suurimmista estävistä tekijöistä nähtiin työvuorosuunnittelu, jonka vuoksi aamuvuoro lähtee aikaisin pois ja loppupäiväksi tiimi jää toimimaan vajaalla henkilöstöllä, se tuotiin esille 16 kertaa. Kuten myös sak-työajan puute mainittiin estävänä tekijänä 5 kertaa.

Iltapäivisin olisi mahdollisuus yksilöopetukseen, mutta aamuarhaisella tulleen työajan päättyessä hän lähtee, jolloin yks ei voi poistua yhden lapsen kanssa, koska toinen jäisi yksin loppuryhmän kanssa. (V21)

Ei. Ryhmämme toinen opettaja on epäpätevä sijainen. Ryhmämme toimii erillisissä tiloissa päiväkotimme muihin ryhmiin nähden, joten suhdeluvut toteutuvat päivittäin klo 9–13 välillä. Iltapäivän laadukas pedagogiikka on tällä resurssilla lähinnä vitsi. (V10)

Selkeästi eniten työvuororakenteessa estävänä tekijänä aineistossa nähtiin tilanteet, jossa aamuvuorolaisen työaika loppuu aikaisin ja paikalle jäävä loppuryhmä kokee tilanteen vaikeaksi. Muutamassa vastauksessa lisättiin tähän helposti kerääntyvät ylityöt, jotka täytyy “ottaa pois” aamuvuorosta, mikä taas puolestaan on usein pois opettajan sak-työajasta. Iltapäivän selvästi koettaisiin olevan hyvä hetki yksilöopetukseen, jos henkilöstöä on tarpeeksi paikalla.

Aineistosta on löydettävissä monessa paikassa olevan käytössä työvuoron mukaiset tehtävät päivän mittaan. Yhdessäkään työvuoroa koskevassa vastauksessa ei mainita henkilöstön ammattinimikkeitä, mainitaan vain aamu- ja iltavuorolaiset.

OAJ (2019) tähdentää, että varhaiskasvatuksen henkilöstöresursseja tulee käyttää järkevästi. Sen tarkennetaan tarkoittavan, että henkilöstöresurssi suunnitellaan etukäteen työvuorojen avulla niin, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus tulee hyödynnettyä parhaalla mahdollisella tavalla. Suunnittelussa tulee ottaa huomioon lapsiryhmän tarpeista ja rakenteista johtuvat seikat. Lisäksi yllättäviin henkilöstön poissaoloihin on varauduttava riittäväillä varahenkilöresursseilla (OAJ, 2019, 9). Tältä näyttää OAJ:n ohjeistus varhaiskasvatuksen henkilöstöresurssien käyttöön. Aineiston pohjalta on vaikeaa sanoa, toteutuuko kaikissa vastauksissa työvuorosuunnittelussa nimenomaan opettajaresurssin järkevä käyttö. Suuressa osassa vastauksia puhutaan vain aamuvuorolaisen työvuoron päättymisestä,

sen enempää sitä ammattinimikettä määrittelemättä. Osassa vastauksia mainitaan, että opettajan työaika ei yllä aikaisiin aamuihin tai myöhäisiin iltoihin, jolloin nämä ajat ovat lastenhoitajien vastuulla. Opettajan työaika vaikuttaa olevan keskitetty keskelle päivää, joten aikaiset aamuja myöhäiset illat, jolloin lapsia on vielä täysi määrä, vastuu on hoitajilla.

Vlasov ym. (2018) kertoo työaikarakenteiden sekä -suunnittelun vaikuttavan omalta osaltaan siihen, kuinka hyvin eri ammattiryhmät henkilöstössä pystyvät toteuttamaan suunnitelmallista varhaiskasvatusta nimenomaan omaan koulutustaan vastaavalla tavalla. Tutkimusten mukaan varhaiskasvatukseen kohdistetut säästötavoitteet ovat aiheuttaneet tehostamistoimia. Niiden seurauksena työaikasuunnittelua ohjaa enemmän säästönäkökulma eikä niinkään henkilöstön ammatillinen ja toisistaan eroava osaaminen. Työtä on alkanut entistä vahvemmin moniammatillisuuden tulkinta, jossa työtehtävät, vastuut ja velvoitteet kietoutuvat tiettyyn työvuoroon eikä ammatilliseen koulutukseen ja osaamiseen (Vlasov ym., 2018, 48). Tämä tilanne tuli aineistossa esille vahvana.

Esimiehen toiminta

Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattorien mukaan esimiestoimintaan vaikutetaan paikallisella tasolla. Paikallisella tasolla tulisi olla selkeä varhaiskasvatuksen johtamisjärjestelmä, johtamisen rakenteet ja menettelytavat. Johtamisjärjestelmän tulisi tukea henkilöstön pedagogista työtä sekä lasten hyvinvointia. Lisäksi tulisi varmistaa varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteutuminen. Varhaiskasvatuksen johtamisesta vastaavilla henkilöillä tulee olla riittävä varhaiskasvatuksen asiantuntemus sekä johtamistaito. Lisäksi pedagogisen toiminnan tasolla johtajan tulee vastata ohjaavien asiakirjojen arvojen ja tavoitteiden muuttumisesta pedagogisiksi käytännöiksi. Tämä edellyttää pedagogiikan johtamista, hyvien työolosuhteiden luomista ja ylläpitämistä, henkilöstön ammatillisen osaaminen ja koulutuksen hyödyntämistä ja kehittämistä kuin myös toiminnan kokonaisvaltaista organisointia (Vlasov ym., 2018, 25).

Seuraavaksi tekijäksi nostettiin esimiehen toiminta 10 edistävällä ja 3 estävällä maininnalla. Edistäviin tekijöihin kuuluivat esimiehen tuki, työnantajan selkeä ohjeistus sekä hyvä johtaminen. Estäviin tekijöihin kuuluivat huono johtaminen ja johtajan haluttomuus tiedottaa perheitä henkilöstövajeesta yhteensä kolmella maininnalla. Esimiehen toiminta nähtiin

erityisen tärkeänä sak-työajan toteutumisen kannalta ja sitä kehutaankin seuraavassa vastauksessa, jossa kartoitettiin sak-työajan toteutumista:

Hyvin. Esimies on tarkka tästä (SAK-ajasta), että toteutuu! (V2)

Sak-aikani toteutuu joka viikko. Se on kirjattu työvuoroihin (2+2+1 tuntia). Tiloja ei ole kummoisia, vaihtoehtoina taukokuone tai ryhmätilat. Mutta kertaakaan kuluneen vuoden aikana ei ole jäänyt sakkeja pitämättä. (V3)

Vastauksissa esimiehen toimintaa, erityisesti tarkkuutta sak-työajan merkitsemistä työvuoroihin, keuhuttiin erikseen. Toisaalta monessa vastauksessa tuotiin ilmi, miten edes työvuoroihin sak-työajan merkitsemisestä ei useimmiten ole mitään hyötyä, kun opettaja ei pääse irtautumaan ryhmästä. Itse esimiehen toimintaa kritisoivia vastauksia ei ollut kuin vain muutama.

Sutela, Pärnänen ja Keyriläinen (2018) kertovat tilastokeskusten tutkimuksessa käyneen ilmi palkansaajien tyytyväisyyden esimiehen ja työkavereiden antamaan tukeen ja rohkaisuun kasvaneen siten, että jopa joka neljännes koki saavansa esimieheltä rohkaisua työn tuntuessa haastavalta (Sutela, Pärnänen & Keyriläinen, 2018, 149).

Henkilöstön pätevyys

Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattorien mukaan henkilöstön lisäkoulutus tulee toteutua sekä kansallisella, paikallisella että pedagogisella tasolla. Kansallisella tasolla lainsäädäntöön perustuvat henkilöstön kelpoisuusvaatimukset. Kelpoisuusvaatimuksissa huomioidaan asiantuntija- ja tutkimustieto. Lisäksi ohjausjärjestelmän tulee linjata ja edistää suunnitelmallisen täydennyskoulutuksen toteuttamista niin, että ne vastaavat laadukkaan varhaiskasvatuspalveluiden toteuttamisen tarpeita. Paikallisella ja pedagogisella tasolla lisätään koulutustarpeen perustumista todennettuihin kehittämistarpeisiin. Lopuksi vielä täydennyskoulutukseen kannustetaan ja siihen tulee luoda mahdollisuuksia (Vlasov ym., 2018).

Tiimin ammattitaito ja pätevyys sai 11 edistävää mainintaa sisältäen haasteisiin tarttuvan ammattitaitoisen tiimin. Estävinä tekijöinä nostettiin epäpätevä tiimi 19 maininnalla.

Ihan hyvin toteutuu, kun on ammattitaitoiset tiimikaverit, jotka ovat harvoin poissa. Tiimillä on yhteinen käsitys tavoitteista, joista on keskusteltu tiimipalaverissa. Erilaista osaamista hyödynnetään lasten hyväksi. (V21)

Kaksi mainintaa sai myös epäpätevien henkilöiden “ylennykset”. Seuraavassa esimerkissä ryhmävastustaja on “ylennetty” lastenhoitajaksi, joka johtaa siihen, että alun perin etsitty avustajan paikka on silti täyttämättä.

Ei ole!! Koko syksy olimme ilman ryhmävastustajaa ja nyt kun sen saimme, hänet laitettiin heti lastenhoitajaksi koska sijaispula koko talossa. Muuten ryhmämme kolme kasvattajaa ovat päteviä, osaavia sekä sitoutuneita työntekijöitä mutta kun koko talossa moni työntekijä on epäpätevä sekä on resurssipuutetta, ryhmämme aikuiset hajoitetaan muihin ryhmiin heitä kannattelemaan. (V18)

Lastenhoitaja epäpätevä välivuotta pitävä ihan toisen alan opiskelija, jota pitäisi perehdyttää ihan kaikkeen. (V26)

Reunamo (2007) kertoo ammattitaitoisen henkilöstön olevan keskeinen voimavara varhaiskasvatuksessa. Laadukkaan varhaiskasvatuksen turvaamiseksi onkin siis olennaista, että jokaisella yksittäisellä kasvattajalla sekä koko kasvatusyhteisöllä on vahva ammattitaito (Reunamo, 2007, 102–103).

Taas tullaan ammattitaitoisen tiimin vahvuuksiin, jolloin kukin osaa yllättävässä tilanteessa toimia lasta kunnioittavasti. (V21)

Lapsen kunnioittaminen tuli esiin useammassa vastauksessa. Edellinen vastaaja halusi vielä korostaa yllättävien tilanteiden merkitystä lapsen kunnioittamisen hetkenä.

Henkilöstön lisäkoulutusta tuotiin esille myös pariin otteeseen, yhteensä 5 mainintaa. Yksittäiset vastaajat olivat sitä mieltä, että koulutettu henkilöstö ja nimenomaan henkilöstön lakituntemus auttavat lain toteutumisessa. Vastapainoksi parissa vastauksessa kaivattiin lisää koulutusta laista sekä yhdenvertaisuudesta. Näin aineistossa koettiin koulutuksen puutteesta nimenomaan laista:

Toteutuu vaihtelevasti eri puolilla suomea. Tarvitaan lisäkoulutusta aiheesta sekä vasun avaamista ja lain myös että mitä meillä tarkoittaa. (V8)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on ollut velvoittava asiakirja sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman täyttäminen on ollut pakollinen jo useamman vuoden, mutta

molemmista on ainakin jossain selkeää tiedonpuutetta, kuten myös uudesta lainsäädännöstäkin. Uuden tiedon käyttöönotto vie aikansa.

Karila (2016) kertoo varhaiskasvatustavoitteiden asettavan henkilöstön osaamiselle suuria haasteita. Jotta tavoitteet toteutuvat, on henkilöstön välttämätöntä ymmärtää syvällisesti lain tavoitteet ja kyetä muuttamaan ne arkisiksi käytännöiksi (Karila, 2016, 36). Lisäkoulutus on siis tarpeen erityisesti lain sisällöstä, mutta myös varhaiskasvatussuunnitelman sisällöstä ja sen toteuttamisesta.

Karila (2016) kertoo tutkimuksissa olevan osoitettu henkilöstön koulutustasolla olevan merkitystä lasten varhaiskasvatuksessa kehittymisen ja oppimisen näkökulmasta. Koulutuksen osalta vallitsee laaja yhteisymmärrys: hyvään ammattitaitoon vaaditaan riittävän laaja, riittävästi varhaiskasvatukseen paneutuva sekä riittävän tasoinen koulutus. Karila lisää useimmissa tutkimuksissa olevan todettu riittäväksi tasoksi kandidaattitaso. Toisaalta taas tutkimukset ovat osoittaneet, että pelkästään koulutuksesta itsessään ei voi vielä ennustaa varhaiskasvatuksen laatua. Tässä koulutuksen sisältö ja opiskelumenetelmät ovat olennaisia. Lisäksi koulutuksessa tarvitaan teorian ja käytännön vuoropuhelua. On osoitettu, että laadukkaan koulutuksen omaava henkilöstö kykenee tarjoamaan stimuloivampaa, lämpimämpää ja lasta tukevampaa vuorovaikutusta. Tällä taas on positiivisia vaikutuksia lapsen kehitykseen (Karila, 2016, 26). Aineistostakin tuli ilmi, miten paperilla pätevä henkilö ei välttämättä ole käytännössä pätevä.

Itse olen epäpätevä opettaja, mutta omaan laaja-alaisen työkokemuksen ja keskeneräiset opinnot. Toinen ryhmän opettaja on pätevä, muttei omaa lainkaan työkokemusta eikä juurikaan minkäänlaista halua edes oppia toimimaan alalla (V26).

Vastauksen tilanteessa tulee hyvin ilmi juurikin tämä: toinen työntekijä ei ole käynyt kouluja eikä ole paperilla pätevä, mutta käytännössä hänet kuitenkin koetaan päteväksi, toinen henkilö taas on paperilla pätevä, vaadittavan kelpoisuuden suorittanut, mutta työmotivaatiota tai innostusta ole havaittavissa.

Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksessa nousee esille se, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten on tässä työkuultuurisessa ympäristössä vaikea jäsentää omaa ja työtovereiden

erityisosaamista ja kunkin ammattiryhmän vastuita ja velvoitteita. Kun omaa ammatillisuuden ydintä ei tiedosteta, ei yhteinen moniammatillinen työskentely myöskään hyödy erilaisista näkökulmista ja osaamisen kontribuutioista. Karila ja Kupila korostavat suomalaisissa päiväkodeissa vallalla olevaa moniammatillisuuden tulkintaa, joka näyttääkin alkuperäisen tarkoituksensa vastaisesti heikentävän varhaiskasvatustyön laatua. Nykytilanteessa osa varhaiskasvatuksen ammattilaisista tekee työtä sellaisten tehtävien parissa, joihin heillä ei ole itse asiassa koulutusta tai osaamista. Nykyinen järjestelmä ei mahdollista työntekijöiden tuoda esille omaa erilaista osaamistaan, niin hyvin kuin he voisivat toisissa olosuhteissa. Asia on haasteellinen myös koulutuksen vaikuttavuuden näkökulmasta (Karila, 2016, 39). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työolot ja järjestely kaipaavat siis hienosäätöä, vähintäänkin. Koulutukselliset eroavaisuudet eivät pääse täyteen potentiaaliinsa. Aineistosta tuli selvästi ilmi, miten työtä tehdään hyvin vaihtelevilla pätevyyksillä ja miten osa vastaajista koki sen kuormittavaksi tekijäksi.

Päiväkodin sijainti

Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattoreissa ei oteta kantaa päiväkodin sijaintiin vaikuttavana laatu tekijänä. Vaikuttavana tekijänä laatuindikaattorit ottavat kantaa enemmänkin oppimisympäristön rakentamiseen lapselle sopivaksi henkilöstön toimesta. Kuitenkin aineistossa viidessä vastauksessa päiväkodin sijainti tuotiin esille vaikuttavana tekijänä. Näistä kolmessa vastauksessa sijainti nähtiin enemmän negatiivisessa valossa. Vastauksissa tuodaan ilmi tilojen vaihtelevuutta päiväkodista riippuen:

Lapset ja eri alueet ovat tässä hyvin eriarvoisessa asemassa. Saman kaupungin sisällä tilat ja välineet ovat todella vaihtelevia, ja myös päiväkodin sijainti vaikuttaa paljon.
(V12)

Joissakin vastauksissa tuotiin esiin tilojen pienuutta, mutta sen vastineeksi käytetään paljon päiväkodin läheistä ympäristöä: *Tilat pienet, onneksi ympäristönä luova luonto.* (V7)

Päiväkodin sijainti vaikuttaa käytännön järjestelyihin. Eräässä vastauksessa kerrottiin, että talvella mennään luistelemaan bussikuljetuksella.

Karila (2016) tuo esille kaupungin sisäisten alueiden eriarvoisuutta käyttäen esimerkkinä alueita, joilla vanhempien työmarkkina-asema on epävakaa. Hän on huolissaan näiden lasten pysyvistä vuorovaikutussuhteista, jos ryhmän rakenne vaihtelee vanhempien työssäkäynnin

vuoksi paljonkin. Karila kritisoi juurikin yhdenvertaisuuden toteutumista tällaisessa tilanteessa (Karila, 2016, 31). On totta, että tilanteessa, jossa vanhempien työaikojen vaihtelut rajaavat lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen, heikentää se lapsen pysyviä ja jatkuvia vuorovaikutussuhteita ja niiden syntymistä. Myös päiväkodin alueen eriarvoinen sosioekonominen tausta voi vaikuttaa lapsiryhmän rakenteeseen monella eri tavalla.

5.2 Laadun prosessitekijät

Vlasovin ja kollegoiden (2018) mukaan laadun prosessitekijät ovat varhaispedagogiikan ydintoimintoja ja yksikön pedagogista toimintakulttuuria, ja niillä on suora yhteys lapsen kokemuksiin. Tästä syystä laadun prosessitekijöitä arvioidaan ainoastaan pedagogisen toiminnan tasolla. Laadun prosessitekijät kuvaavat, miten varhaiskasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä toteutetaan käytännössä. Prosessitekijät muodostuvat tavoitteellista ja pedagogista toimintaa jäsentävistä toimintatavoista sekä lisäksi ohjaavista periaatteista, jotka kaikki toteutuvat yksilöiden ja kontekstien vuorovaikutuksessa. Vlasov ja kollegat tähdentävät, että varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee huomioida, että rakenteellisilla ratkaisuilla ja toimenpiteillä luodaan pohja juuri näille pedagogiikan ydintoiminnoille. Lyhyesti sanottuna, jos varhaiskasvatuksen rakenteet eivät ole kunnossa, prosessitkaan eivät yleensä voi olla laadukkaita (Vlasov ym., 2018, 39, 68).

Aineistostamme nousi esille viisi eri teemaa, jotka kertovat laadun prosessitekijöiden toteutumisesta. Näitä ovat opettajan ja tiimin ammattitaito, monialainen yhteistyö, lasten tuen tarpeet ryhmässä, tiimin ja talon ilmapiiri ja asenne sekä arjen häiriötekijät.

Kuvio 2: Laadun prosessitekijät Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattoreita mukailleen



Laadun prosessitekijät todentuvat vain pedagogisen toiminnan tasolla, jonne löysimme viisi eri teemaa.

Opettajan ja tiimin ammattitaito

Tämän teeman olemme jakaneet edelleen pedagogisen toiminnan muotoihin, lapsen osallisuuteen, opettajan ja tiimin ajattelutapaan sekä tiimin vuorovaikutukseen.

Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattorien mukaan varhaiskasvatuksen johtaja vastaa yksikön pedagogiikan tavoitteellisesta ja suunnitelmallisesta johtamisesta, arvioinnista ja kehittämisestä. Pedagogiikan johtaminen toteutuu yhdessä varhaiskasvatuksen opettajien tuella tämä ja koko henkilöstöä osallistaen. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on lapsiryhmän toiminnan suunnittelu, tavoitteiden toteutuminen sekä arviointi ja kehittäminen. Kuitenkin koko henkilöstö osallistuu jokaiseen edellä mainittuihin vaiheisiin. Itsessään laadukkaan pedagogisen toiminnan tulee olla monipuolista, lapsille merkityksellistä, oppimaan haastavaa ja innostavaa. Päiväkodin arki tulee rakentaa johdonmukaisiksi, siten että päivän kokonaisuus muodostuu lapsen hyvinvointia ja oppimista tukevaksi (Vlasov ym., 2018).

Pedagogisen toiminnan muotojen nähtiin olevan lähinnä edistäviä tekijöitä 24 maininnalla, kun estävät tekijät saivat vain kolme mainintaa kertoen pedagogiikan ja monipuolisuuden yksilotteisuudesta sekä toiminnan aikuisjohtoisuudesta. Edistäviin tekijöihin lukeutuvat pienryhmätoiminta (7), positiivinen- ja kokopäiväpedagogiikka (5), lasten varhaiskasvatussuunnitelmien näkyminen arjen toiminnoissa (4), opettajan laadukas saktiöajan käyttö sekä laaja-alainen ja monipuolinen työtapa (3).

Ryhmäni toimii ja suurimman osan ajasta pystymme toimittamaan pienryhmissä, jolloin jokaisella lapsella on aikaa tulla kuulluksi ja nähdyksi. Lasten eri tavoitteet, taidot ja hyvinvointi pystytään huomioimaan kun jokaisella on tarpeeksi tilaa. Sopiva määrä lapsia oppimisympäristön kokoon nähden. (V15)

Positiivinen pedagogiikka arjessa luo hyvän ihmissuhteen niin ryhmän lasten ja aikuisten kesken. (V4)

Karila (2016) nostaa yhdeksi keskeisimmäksi varhaiskasvatuksen laatutekijöistä olevan osoitettu olevan henkilöstön ammattitaito. Koska varhaiskasvatuksen kaltaisella työvoimavaltaisella alalla henkilöstömenot muodostavat suuren osan toiminnan kuluista, on henkilöstön ammatilliseen osaamiseen panostamisen todettu olevan kustannustehokas laadun parantaja (Karila, 2016, 25).

Karila (2016) nostaa toiseksi keskeiseksi laatutekijäksi tutkimusten mukaan on aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus. Erityisen tärkeää tämä on erityistukea tarvitsevien lasten kohdalla. Aikuisten sensitiivinen vuorovaikutus lasten kanssa edistää lapsen oman identiteetin löytämisessä ja kuuluvuuden tunteen rakentamisessa. Kuuluvuuden tunne luo hyvän perustan lapsen oppimiskokemuksille. Karila pohtii vielä lisääntyneen maahanmuuton Euroopan alueella lisäävän haasteita varhaiskasvatuksessa olevien lasten kulttuurisen taustan huomioimiseen pedagogiikassa (Karila, 2016, 27).

Lapsen osallisuus

Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattorien mukaan henkilöstön tulee huomioida ryhmän kaikki lapset ja ymmärtää erilaisia ilmaisun tapoja. Lisäksi tulee havainnoida ja dokumentoida lasten arkea varhaiskasvatuksessa säännöllisesti ja systemaattisesti ymmärtääkseen lapsen kokemusmaailmaa. Lapsen yksilöllisyys tulee muista niin, että jokainen lapsi oppii tunnistamaan ja löytämään omat vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa (Vlasov ym., 2018).

Lapsen yksilöllinen huomiointi ja lasta huomioiva työote, osallisuuden huomiointi suunnittelussa ja lastenkokoukset saivat yhteensä 27 mainintaa edistävinä tekijöinä. Estävinä tekijöinä lapsen yksilöllisen huomioinnin puute ja lapsen osallisuuden puute saivat 9 mainintaa. Lapsen yksilöllistä kohtaamista estävänä tekijänä pidettiin ajanpuutetta, jonka seuraava vastaaja ilmaiseekin suoraan:

Lasten yksittäiselle huomioinnille ei oikeasti ole arjessa ihan niin paljon mahdollisuuksia kuin lakiteksti antaa ymmärtää. (V5)

Toinen vastaaja taas koki lasten äänen kuuluviin tuomisen helppona arjen asiana. Lastenkokoukset mainittiin kolmen eri vastaajan toimesta:

Lasta kuunnellaan ja lapsen mielipiteisiin reagoidaan. Yksinkertaisimmillaan pidämme lastenkokouksia, joissa lapset ovat äänessä ja päättävät heitä koskevista asioista esim mitä leikkejä on leikkiäulussa, minne mennään retkelle (V26)

Seuraavasta vastauksesta tulee ilmi lapsen huomioon ottamiseen panostaminen, tarvittaessa lapselle tarjotaan vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä, jotta lapsi saa äänensä kuuluviin:

Tarjoamme kaikille mahdollisuuksia tuoda itseään ja ajatuksiaan ilmi, tarvittaessa vaihtoehtoisilla kommunikointimenetelmillä (V25)

Lapsen osallisuuden tunnetta on vaikeaa mitata tai arvioida. Roos (2017) pohtii teoksessaan lapsen osallisuuden kokemusta: lapsi tarvitsee kokemuksen, että hän pystyy vaikuttamaan päiväkotiarkeen ja tätä kautta myös omaan elämäänsä. Osallisuus ei kuitenkaan tapahdu ilman omakohtaista kokemusta. Aikuisen toiminta päivittäisissä kohtaamisissa on ratkaisevaa. Siksi onkin tärkeää pysähtyä pohtimaan omaa toimintatapaansa aika ajoin (Roos, 2017, 24). Aikuinen voi uskoa antavasta lasten äänen kuulua tai olettaa lapsen tulleeeksi kohdatuksi. Toisen kokemusta on mahdotonta määrittää ja lapsen kohtaamiseksi tulemisen tunteesta onkin mahdollista varmistua vain kysymällä lapselta.

Turja (2010) kertoo monien käytännön kasvatustyötä tekevien kokemuksista; kuinka lapsen kuulemiseen ja mukaan ottamiseen ei ole aikaa. Tämä kertoo jo siitä, että osallisuutta mahdollistavalla toiminnalla ei nähdä olevan suurta painoarvoa (Turja, 2010, 3).

Opettajan ja tiimin ajattelutapa keräsi yhteensä 14 mainintaa sisältäen työn tärkeyden ja arvojen tunnistamista sekä opettajan ja tiimin ajattelutapaa yrittää parhaansa. Vain yhdessä vastauksessa pohdittiin estävänä tekijänä katsomusasioiden olevan vaikeita. Useammasta

vastauksesta huokui rivien välistä ajattelu selviytymisestä, kuten seuraavassa esimerkissä: “Parhaamme yritetään” (V30). Toinen vastaaja taas kertoo omasta laajasta ja kauaskantoisesta, lapsuutta ja työtään arvostavasta ajattelutavastaan:

Pyrin ajattelemaan lapsen asioita kauaskantoisesti. Siis pyrin omalla toiminnallani edistämään lapsen kasvamista täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Vaikka olemme vasta varhaiskasvatuksessa ja kyseessä on pienet lapset, silti pyrin opettamaan heille taitoja, joita tarvisevat myöhemmin. Varhaiskasvatuksessa lapselle opetetaan ihan perusasioita elämästä, jotka luovat pohjaa koko lapsen tulevaisuudelle. Jos perusta ei ole kunnossa, on vaikea alkaa rakentaa sen päälle muuta. Myöskin päättäjien pitäisi ymmärtää, kuinka tärkeää työtä teemme, kun varhaiskasvatusikä on ihmisen koko ihmisyyden perusta. (V2)

Tiimin vuorovaikutus

Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattorien mukaan ryhmän vuorovaikutuksen tulee olla myönteistä, välittävää, hellää ja kannustavaa. Ryhmän ilmapiiri on niin ikään turvallinen, lämmin, oppimaan innostava ja välittävä. Henkilöstön tulee rakentaa ja ohjata ryhmän toimintakulttuuria systemaattisesti kohti yhteenkuuluvuutta, sen edistämistä, ylläpitämistä ja kehittämistä (Vlasov ym., 2018)

Tiimin vuorovaikutus -kategoriaan nousi seitsemän kappaletta vain edistäviä tekijöitä, joita ovat aito läsnäolo ja kohtaaminen, kunnioittaminen ja luottamus sekä yhteistyö ryhmien välillä.

Avoim kuunteleva aito välittäminen edistää tavoitteiden toteutumista. Luottamus molemmin puolin. (V22)

Tiimissämme on ammattilaisia, jotka osaavat kohdata lapsen. Meillä ei ole ollut vaihtuvuutta tänä vuonna. (V3)

Ammattilaisilla on keskeinen merkitys lasten elämänlaadun säätelijöinä varhaiskasvatuksessa. Heidän merkityksensä liittyy sekä arkisten käytäntöjen ja rutiinien rakentamiseen, mutta myös välittömään vuorovaikutukseen yksittäisten lasten ja lapsiryhmän kanssa (Karila, 2016, 15).

Lasten tuen tarpeet

Lasten tuen tarpeet -kategoria kuuluu sekä rakenne että prosessitekijöihin. Rakennetekijöiden osalta painotetaan jokaisen lapsen tarvitseman tuen saamista sekä inklusiivisuuden periaatetta.

Lapsen tarvitsema tuki tuodaan lapsen oppimisympäristöön. Prosessitekijöiden näkökulmasta lasten tuen tarve täytyy ensin tunnistaa, jonka jälkeen tuen tarpeeseen vastataan tarkoituksenmukaisella tuella monialaisessa yhteistyössä (Vlasov ym., 2018) Myös rakennetekijöissä avattujen resurssien riittävyys näkyy lasten tuen tarpeiden saavutettavuudessa. Henkilöstön pätevyys heijastuu heidän valmiutensa kautta vastata lasten eri tuen tarpeisiin ja sen toteuttamiseen.

Lasten tuen tarpeet nousivat esille aineistossa usein. Lain toteutumista edistävinä tekijöinä nähtiin lasten tuen tarpeen tunnistaminen ja terapian saaminen 7 maininnan verran. Estävinä tekijöinä nähtiin lasten tuen tarpeet, jotka saivatkin 34 mainintaa aineistossa. Useimmissa vastauksissa ei määritelty tarkemmin minkälaisia tuen tarpeita tarkoitetaan, jotkut kertoivat tuen tarpeisten lasten vievän usein yhden aikuisen huomion kokonaan, jolloin muu lapsiryhmä jää yhden aikuisen vastuulle. Toisissa vastauksissa kerrottiin, että tuen tarpeisia on liian monta ryhmässä ja se vaikeuttaa ryhmän toimintaa huomattavasti. 11 mainintaa keräsi tuen saamisen vaikeus.

Päiväkotini veo:n sanoja lainaten "ei kannata tehdä tehostetun tuen papereita ei niillä teille lisä tukea kuitenkaan tule" ... Eli tuen saaminen lapsille vaikeaa/tukea saadaan monen vuoden taistelun jälkeen. (V15)

Lasten tuen tarpeet ovat laaja ja moninainen tema. Aineistossa tuotiin ilmi erilaisia tilanteita sekä haasteita tuen tarpeisten lasten kanssa. Osassa vastauksista kerrottiin, kuinka tuen tarpeisia lapsia on liikaa yhdessä ryhmässä, eikä henkilöstön aika riitä kaikkien yksilölliseen tukemiseen yhtä aikaa.

Vähäiset resurssit ei mahdollista kunnollisen tuen antamista. Yhden lapsen kanssa ei pysty lähtemään iltapäivästä rauhoittumaan toiseen tilaan, koska loput 11 lasta jäisi yhden aikuisen vastuulle. (Huom tähä lisäksi vaipan vaihdot) (V17)

Useammassa vastauksessa tuodaan esille tuen saamisen vaikeutta erinäisistä syistä, joita ovat muun muassa varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuen puute, terapiaa ei ole kunnassa saatavilla tai terapiaan on liian pitkät jonot ja paperitöiden pitkäällisyys, kun tukea tarvittaisiin arjessa jo nyt.

Tuen tarpeita tuli ilmi vaihtelevia. Joillekin lapsille riittää matala tuki, joissakin ryhmässä on liikaa tuen tarpeisia, toiset vaatisivat avustajan läsnäoloa tai pahimmillaan lapsen tuen tarve

koetaan jopa ryhmän turvallisuutta vaarantavaksi. *“Arki on turvatonta käytöshaasteiden, tuen tarpeiden ja riittämättömien resurssien takia.” (V31)*

Resurssien puute tuen tarpeeseen vastaamisessa ilmeni henkilöstön vähyytenä, erityisesti aamuvuoron aikainen työajan päättymisen koettiin useissa vastauksissa haasteellisena. Myös suhdeluvut koettiin huolestuttavana ja sitä tuotiin esille useissa vastauksissa:

Ryhmässä on päivässä korkeintaan muutama tunti, jolloin kaikki ryhmän aikuiset olisivat ryhmässä. Vaaratilanteita syntyy pitkin päivää, enkä pysty poistumaan pitääkseni suunnitteluaikaa, sillä ryhmän resurssit eivät riitä takaamaan turvallisuutta. (V31)

Olemme taitavia tunnistamaan tuen tarpeen, mutta tuen saaminen ja arjessa toteuttaminen välillä ontuvat. (V1)

Neitola (2017) kertoo, miten varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kuvaa lasten tuen tarpeiden ilmenevän eri tavoilla. Tuen tarvetta ilmenee fyysisen, motorisen, kognitiivisen, emotionaalisen, sosiaalisen, kielellisen, muun kehityksen tai oppimisen osa-alueella. Erilaiset kehityksen viivästymät ja tarkkaavaisuuden vaikeudet ovat kuitenkin yleisiä varhaiskasvatusikäisillä lapsilla. Tuen tarve voi myös kohdistua kasvuympäristöön sen heikkolaatuisuuden vuoksi. Eniten tuen tarpeet keskittyvät tilastojen mukaan kielen ja sosioemotionaalisen kehityksen pulmiin, joten näihin osa-alueisiin on syytä paneutua varhaiskasvatuksessa. Erityisesti sosioemotionaalisiin haasteisiin kohdistuvat tukitoimet järjestäytyvät tutkimusten mukaan hitaasti, mutta myös epäjohdonmukaisesti. Neitola korostaa, että sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen kuuluisi olla oma oppimissuunnitelma selkiyttämään kyseisen alueen teemoja sekä sisältöjä (Neitola, 2017, 25).

Neitola (2017) kertoo, että varhaiskasvatuksen ryhmät tulisi muodostaa siten, että varhaiskasvatuksen tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Siispä erilaisia tuen tarvitsijoita sijoitettaessa ryhmään, tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten ryhmä soveltuu kaikkien tarpeisiin sekä miten henkilöstö kykenee lapsia opettamaan, ohjaamaan ja hoitamaan mahdollisimman hyvin. Lapsen suotuisan kehityksen ja oppimisen vuoksi olisi tärkeää ottaa selville, millainen ympäristö rajoittaa mahdollisimman vähän hänen osallistumistansa, toimintaa sekä osallisuutta. Lapsen tuen tarpeen aikainen havaitseminen, tunnistaminen ja tuen aloittaminen vaikuttavat lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen etenemiseen (Neitola, 2017, 25–26).

Karvin (Repo ym., 2019) suorittamassa varhaiskasvatuksen laatua arvioivassa tutkimuksessa tultiin tulokseen, että kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisessä oli puutteita. Yli puolet henkilöistä koki, että tuki ei järjesty nopeasti tuen tarpeen ilmettyä. Joka kolmannes taas koki, etteivät käytössä olevat tukimuodot vastaa lapsen tuen tarpeita enempää kuin kohtalaisesti. Repo ym. (2019) hahmottelivat tulevaisuutta siihen suuntaan, että tukeen liittyvät käsitteet tulisi selkeyttää valtakunnallisen ohjauksen tasolla. Lisäksi varhaiskasvatuksen järjestäjien tulee turvata kehityksen ja oppimisen tuen järjestämiseen riittävät resurssit, jotka mahdollistavat tuen lisäämisen sekä myös muutokset jopa kesken toimintakauden (Repo ym., 2019, 160). Uuteen, vuoden 2022 syksyllä voimaan tulevaan lakiin onkin tulossa päivitys koskien lasten tuen tarpeista ja kolmiportainen tuki tulee koskemaan koko varhaiskasvatusta. Tämän tarkoitus on saada jokaiselle lapselle hänen tarvitsemaansa tukea.

Monialainen yhteistyö

Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattorien mukaan henkilöstön tulee rakentaa luottamukseen, arvostukseen ja kunnioitukseen perustuvaa ammatillista vuorovaikutusta. Lisäksi tämän tulee näkyä toimintakulttuurissa. Henkilöstön tulee tunnistaa eri ammattiryhmien velvollisuudet ja vastuut osana työn kokonaisuutta sekä hyödyntää niitä monialaisessa yhteistyössä. Erilaista osaamista tulee hyödyntää työssä ja sen kehittämisessä (Vlasov ym., 2018)

Karvin (Vlasov ym., 2018) mukaan lähtökohtana kasvatusyhteisön luomisessa on lapsen ja hänen huoltajiensa arvostus sekä avoin ja tasavertainen ja luottamuksellinen suhde. Vuorovaikutuksessa täytyy näkyä niin kunnioitus huoltajan tuntemukseen lapsestaan kuin myös henkilöstön ammatillinen tieto ja osaaminen. Lisäksi korostetaan huoltajien osallisuutta varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toiminnassa ja arvioinnissa (Vlasov ym., 2018).

Laadun prosessitekijöiden pedagogisella tasolla esiin nousivat moniammatillinen yhteistyö, joka sai 22 edistävää mainintaa sisältäen 14 mainintaa hyvästä tiimityöstä ja 8 mainintaa varhaiserityisopettajan sekä muiden tahojen yhteistyöstä. Lisäksi moniammatillisen yhteistyön takkuaminen ulkopuolisten tahojen, kuten varhaiserityisopettajan ja psykologin kanssa sai kolme mainintaa.

Ihan hyvin toteutuu, kun on ammattitaitoiset tiimikaverit, jotka ovat harvoin poissa. Tiimillä on yhteinen käsitys tavoitteista, joista on keskusteltu tiimipalaverissa. Erilaista osaamista hyödynnetään lasten hyväksi. (V21)

Yhteistyö huoltajien kanssa sai aineistossa yhteensä 10 mainintaa, joissa kerrottiin luottavaisen ja avoimen suhteen luomisen tärkeydestä. Kuusi mainintaa kertoi toimimattomasta yhteistyöstä, koska vanhempi ei halua tulla vastaan.

Jokainen vanhempi tekee itse valinnan, millaisessa yhteistyössä haluaa kanssamme olla. Jokaiselle annamme yhtäläiset mahdollisuudet. Toisten kanssa kemiat käyvät yhteen paremmin kuin toisten, mutta jokaisen tapaa kunnioitamme. (V2)

Tilanteissa, joissa vanhemmat eivät ole halukkaita yhteistyöhön, henkilöstön tehtävä on silti tehdä oma osuutensa yhteistyön rakentamisesta ja luottamuksellisen suhteen luomisesta. Vastauksista on tulkittavissa henkilökunnan yritys luoda hyvää suhdetta lapsen vanhempaan. Yhtä paljon vastauksia on, missä vanhempi kieltäytyy yhteistyöstä.

Perheiden kanssa luodaan mahdollisimman luottavaisen ja avoimen suhteen heti kun lapsi aloittaa hoidon. Aloitusaikaan panostetaan. (V16)

Osa vanhemmista voi jopa kieltää lapsen tarpeet tukeen. Tai haluavat sysätä lapsen opettamisen ja hoidin täysin päivähoidon vastuulle.

Joitkut vanhemmat eivät halua yhteistyössä esim. opettaa herkkyytasolla olevaa lasta kuvitellen että päiväkotitekee sen tai kieltävät lapsen erityistarpeet. (V4)

Vaikka vaikeuksia yhteistyöstä vanhempien kanssa oli monella vastaajalla, vastapainoksi löytyi myös seuraavan kaltaisia vastauksia. *Yleensä ottaen yhteistyö sujuu hyvin. (V4)*

Karila (2016) kertoo perheiden ja vanhempien sujuvan yhteistyön tärkeydestä ja merkityksellisyydestä. Tutkimusten pohjalta Karila tiivistää, että vanhempien voimakkaat stressikokemukset eivät olleet yhteydessä lasten hyvinvointiin sellaisissa tilanteissa, joissa kasvatusyhteistyö varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien kesken koettiin toimivaksi. Päätelmänä olikin, että toimiva kasvatusyhteistyö voi ehkäistä vanhempien kokeman stressin kielteisiä vaikutuksia lapsen arvioidulle hyvinvoinnille (Karila, 2016, 41).

Tiimin ja talon ilmapiiri ja asenteet

Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattorien mukaan henkilöstön tulee rakentaa luottamukseen, arvostukseen ja kunnioitukseen perustuvaa ammatillista vuorovaikutusta osana varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Ryhmän ilmapiirin tulee myös olla turvallinen, lämmin, oppimaan innostava ja välittävä (Vlasov ym., 2018).

Tiimin ja talon ilmapiiristä ja asenteista edistäviä tekijöitä mainittiin 5 kappaletta. Tähän sisältyy auttamisen kulttuuri, työyhteisön ilmapiiri sekä pätevä ja sitoutunut henkilöstö. Estäviä tekijöitä asenteista nousi vastaavasti 6 kappaletta sisältäen työntekijän sitoutumattomuuden, negatiivista tunneilmapiiriä ja asennetta sekä ilman sydäntä työskentelyä.

Toteutuu kun tiimin jäsenet arvostavat toisiaan ja lapsia. Auttamisen kulttuuri (V22)

Pätevä ja työhön sitoutunut riittävä henkilökunta takaa mielestäni parhaiten lain toteutumisen. Lisäksi on tärkeää, että kukin ammattiryhmä saa tehdä sitä työtä, mihin on koulutettu. (V1)

Karila (2016) kertoo lähes kaikkien suomalaistutkimusten varhaiskasvatustyöhön kohdistuneissa tutkimuksissa ilmenneen toimintayksiköiden toimintakäytäntöjen ja toimintakulttuurien vaihtelua. Merkittävä osa varhaiskasvatuksen työoloista on sidoksissa kansalliseen ammattirakennetta sekä henkilöstön pätevyyttä koskevaan säätelyyn, on yksikkötasolla paljon mahdollisuuksia työolojen kehittämiseen työn mielekkyyttä ja laatua kohottaen. Karila jatkaa tämän edellyttävän paikallista panostusta, yhteisiä työkäytäntöjen kehittämishankkeita sekä resursointia pedagogiikan johtamiseen (Karila, 2016, 40).

Sutelan, Pärnäsen ja Keyriläisen (2019) mukaan toimivan työyhteisön merkitys on korostunut viime vuosina. Toimiva työyhteisö on positiivinen voimavara, joka tuottaa uusia toimintatapoja, lisää osaamista ja työhyvinvointia sekä parantaa tehokkuutta ja tuottavuutta. Vuoden 2019 työolotutkimuksessa tuli ilmi, että työpaikoilla keskustellaan enemmän työhön liittyvistä ongelmista, ilmapiiri on avoimempi ja kannustavampi, yhteishenki ja esimiehen toiminta koettiin hyväksi ja tukea ja apua saatiin aiempaa paremmin työkavereilta ja esimieheltä (Sutela, Pärnänen & Keyriläinen, 2019, 145, 345).

Arjen sujuvuus ja häiriötekijät

Karvin (Vlasov ym., 2018) laatuindikaattoreista ei löydy luokittelua arjen sekalaisille tekijöille. Prosessitasolla pedagogista toimintaa kuitenkin kuvaillaan, että varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi rakentaa siirtymätilanteet joustaviksi ja johdonmukaisiksi, jotta päivän *kokonaisuus* muodostuu lapsen hyvinvointia ja oppimista tukevaksi. Arki on kuitenkin se toteutumiskonteksti, jossa varhaiskasvatuksen laatu tapahtuu (Vlasov ym., 2018). Vain silloin, kun varhaiskasvatus on riittävän laadukasta, voivat sen myönteiset vaikutukset toteutua. Siksi se, mitä varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuu, on merkityksellistä (Vlasov ym., 2018, 64). Jos arki on oikein sekavaa ja pirstaleista, kiireen värittämää, ei kai voida enää puhua laadusta.

Viimeisenä kategoriana on arjen sujuvuus. Tätä edistäviä mainintoja kertyi 3 kappaletta. Näihin oli mainittu sak-työajan keskeytymättömyys ja tilanne, jossa lasten poissaolot pienentävät ryhmää ja näin ollen toiminta helpottuu. Estäviä tekijöitä taas kertyi 32 kappaletta. 10 mainintaa keräsi paperityöt, hankkeet ja palaverit. Ryhmästä irtautumisen vaikeus sai 8 mainintaa. Arjen häiriötekijät, hektisyys ja kaaos saivat 4 mainintaa. Priorisoinnin tarve keräsi 4 mainintaa.

Tämä kategoria kuvaa varhaiskasvattajien arkea, koska siihen kuuluu paljon muutakin kuin lapsiryhmässä toteutettavia työtehtäviä, nimenomaan tavallista arkea. Ne kuvailevat arjen hektisyyttä.

Toteutumisen esteenä toimii tällä hetkellä valitettavasti työn hektisyys ja siihen väsyminen, vaikka tiimimme ja lapsiryhmämme ovatkin ihania. Saan tukea ja kiitosta johdolta ja asiakkailta - tästä huolimatta työpäivän jälkeen jaksaminen on usein nollassa. (V23)

Toinen vastaaja kuvailee arkea jopa kaaokseksi, jossa henkilöstöllä on tunne, että tilanne ei ole enää hallinnassa: *“Aamut ja iltapäivät on helposti yhtä kaaosta. Venyttäen usein omaa päivääni joko aamusta tai iltapäivästä, jotta tilanteet pysyy hallinnassa.” (V26)*

Sak-työajan toteutumista koskevassa kysymyksessä jopa 8 vastaajaa kuvailee ryhmästä irtautumisen vaikeutta. Vain yksi vastaaja kertoo heillä olevan käytössä: *“pedagoginen varahenkilö sakittajana” (V23)* opettajan sak-työajan ajaksi. Aineiston perusteella sak-työajalle on tyypillistä keskeytyneisyys ja katkonaisuus, priorisoiminen lapset edellä, sille on vaikeaa löytää aikaa, varsinkin jos henkilöstöä on poissa. Aineistossa kuvailtiin vastapainoksi myös

sak-työajan toteutuvan. Korkeakivi (2019) korostaa, että suunnittelu-aikaa ei tulisi jakaa liian pieniin osiin (Korkeakivi, 2019).

Tilastokeskuksen (2019) tutkimuksessa tuli ilmi myös melun ja työympäristön rauhattomuuden lisääntyminen erityisesti opetuslalla. Opettajan kärsivät rauhattomasta työpaikasta kaksin verroin kuin yleisesti (Sutela, Pärnänen & Keyriläinen, 2019, 212). Tästä kertoo myös aineistosta ilmi tulleet arjen häiriötekijät. Arjen kuvailtiin olevan kiireen ja ajanpuutteen värittämää ja kuinka moni asia pystyttäisiin tekemään paremmin, jos niille löytyisi enemmän aikaa. Osittain tämä on asennekysymys, mutta suuri osa saa alkunsa suurista lapsiryhmistä ja vähäisestä aikuisten määrästä.

5.3 Tulosten yhteenveto

Aineistosta löytyneet edistävät ja estävät tekijät jaettiin varhaiskasvatusta toteuttaviin prosessitekijöihin sekä varhaiskasvatuksen reunaehdoja määrittäviin rakenteellisiin tekijöihin. Rakenteelliset tekijät jakautuivat kansalliselle, paikalliselle ja pedagogisen toiminnan tasolle, kun taas prosessitekijät toteutuvat pelkästään pedagogisen toiminnan tasolla. Aineistossa mainitut estävät tekijät painottuvat laadun rakennetekijöihin ja edistävät tekijät taas painottuvat enemmän laadun prosessitekijöiden puolelle. Toimintatapoja siis kehitetään, mutta varhaiskasvatuksen reunaehdoja kritisoidaan. Resurssit eivät aivan vastaa vaatimuksia ja henkilöstön odotuksia.

Osa rakenteellisista laatutekijöistä vaikuttaa useammalla tasolla. Esimerkiksi henkilöstön pätevyys sijoittuu kansalliselle tasolle, sillä kelpoisuusehdot määritellään jo laissa. Paikallisella tasolla puolestaan järjestetään henkilöstön lisäkoulutuksia, minkä takia henkilöstön pätevyys kuuluu myös tälle tasolle. Mitoitus ja ryhmärakenne puolestaan ovat kaikilla kolmella tasolla, sillä kansallisella tasolla on mitoitusta ja ryhmärakennetta määrittävät säädökset, paikallisella tasolla voidaan päättää palkata päiväkotiin minimivaatimuksia enemmän henkilökuntaa ja pedagogisen toiminnan tasolla päätetään, miten resurssit jaetaan päiväkodin sisällä. Lisäksi päiväkodin johtaja myös varmistaa päivittäin mitoituksen riittävyyden. Aineistosta nousseista rakennetekijöistä suurin osa meni sekä paikalliselle, että pedagogisen toiminnan tasolle: henkilöstön poissaolot ja sijaisten tarve, työvuorosunnittelu ja rakenne, resurssit ja esimiehen toiminta. Henkilöstöllä on varhaiskasvatuksen arjen toimivuudelle suuri merkitys, minkä takia

se vaikuttaakin melkein jokaiseen muuhun kategoriaan. Päiväkodin sijainti ei varsinaisesti kuulu laatuindikaattoreihin, mutta aineistossa sen mainittiin kuitenkin vaikuttavan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen esimerkiksi ympäristön kautta.

Prosessitekijöihin lukeutuivat kategoriat nimeltä opettajan ja tiimin ammattitaito, lasten tuen tarpeet, monialainen yhteistyö, tiimin ja talon ilmapiiri ja asenteet. Lisäksi laatuindikaattorien ulkopuolelle jäi kategoria arjen sujuvuudesta ja häiriötekijöistä. Sen sijoitimme silti prosessitekijöihin, koska siellä olevat asiat vaikuttavat suoraan lapseen. Lisäksi arki itsessään on varhaiskasvatuksen toiminnan konteksti, sillä tavoitteet, lapsen kehitys ja oppiminen tapahtuu juurikin varhaiskasvatuksen arjessa. Lasten monimuotoiset tuen tarpeet ovat vahvasti sidoksissa varhaiskasvatuksen arjen toteutumiseen. Tämä ohjasi vahvasti henkilöstön määrän sekä pätevyyden riittävyyden kokemusta. Lasten tuen tarpeiden kirjo on valtava, joten opettajalta ja muulta henkilöstöltä vaaditaan vahvaa ammatillista taitoa vastata näihin tarpeisiin alkaen tuen tarpeen tunnistamisesta aina sen toteuttamiseen ja arviointiin saakka. Opettajan ja tiimin ammattitaitoon kuuluivat pedagogisen toiminnan muodot, lapsen osallisuuden huomiointi, opettajan ja tiimin ajattelutapa sekä tiimin vuorovaikutus. Kaikki nämä osa-alueet ovat tärkeitä ammattitaidon osia, jotka vaikuttavat omalla tavallaan varhaiskasvatuksen laadun toteutumiseen.

Aineistosta nousi esille paljon tekijöitä, jotka aiheuttivat sen, että yksi aikuisen joutui lähtemään pois ryhmästä. Tällaisia tekijöitä olivat muun muassa sak-ajan pirstaleisuus, priorisoimisen tarve ajanpuutteen vuoksi, työaikojen muutokset, paperityöt sekä usein ylimääräisiksi koetut hankkeet. Ryhmästä irtautumisen vaikeutta kuvattiin paljon ja sitä vaikeuttavat tekijät jakautuivat kaikille laatuindikaattoreiden osoittamille tekijöille. Suurimmaksi syyksi ryhmästä irtautumisen vaikeudelle kuitenkin nousivat lapsiryhmän heterogeenisyys ja koettu henkilöstön puute.

Rakennetekijät antavat reunaehdot laadukkaan toiminnan toteutumiselle. Ne luovat eri tasoilla ehtoja sille, miten varhaiskasvatuksen myönteisten vaikutusten ja seuraamusten on mahdollista toteutua. Varhaiskasvatuksen myönteisten vaikutusten tai seuraamusten kannalta rakenne- ja prosessitekijöiden yhteisvaikutus on keskeinen: molempien on täytettävä laadun vaatimukset (Vlasov ym., 2018, 64).

Karvin (Repo ym., 2019) toteuttaman arvioinnin mukaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asettamat sisällölliset tavoitteet eivät toteudu kaikkialla edellytetyllä tavalla. Repo ym. kertovat varhaiskasvatuksen sisällöllisten tavoitteiden toteutuvan pääasiassa hyvin suuressa osassa päiväkotuja, mutta onneksi pienemmässä osassa päiväkotuja tavoitteet pääsevät toteutumaan huonosti (Repo ym., 2019, 4). Edellä olevan tuloksen vuoksi Repo ym. (2019) esittelevät toimenpidesuosituksia varhaiskasvatuksen kehittämisen tueksi. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muuttaminen edellyttää järjestäjiltä sekä päättäjiltä yhteistä tahtotilaa riittävän resursoinnin toteuttamiseen. Toimintakulttuurissa tulee toteutua leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuva monipuolinen pedagogista toimintaa. Näihin tavoitteisiin sisältyy laadukkaan peruskoulutuksen saaneen henkilöstön riittävyyden ja pysyvyyden sekä oikein suunnatun ja riittävän täydennyskoulutuksen turvaaminen. Arvioinnin pohjalta myös varhaiskasvatuksen johtamisjärjestelmä antaa aihetta tarkemmalle arvioinnille ja kehittämiselle (Repo ym., 2019, 4).

Keskeisimmät tuloksemme ovat yhteneväisiä edellä esitellyn arvioinnin kanssa. Toimintakulttuuri vaatii kehittämistä, kuten myös resursointi. Henkilöstön pätevyys ja lisäkoulutus vaativat hiomista. Lopuksi kaikki laatutekijät vaikuttavat toisiinsa mitä monimutkaisimmilla tavoilla. Yksittäiset laatutekijät eivät itsessään vaikuta varhaiskasvatuksen kokonaisuuteen, mutta varhaiskasvatuksessa harvoin on yksittäisiä tekijöitä, vaan ne luovat dominoefektejä keskenään ja näin haasteet kertyvät pikkuhiljaa isommiksi ja isommiksi.

6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Vastuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta kuuluu koko tiedeyhteisölle, mutta ensisijaisesti siitä vastaa jokainen tutkija ja tutkimusryhmä itse (TENK, 2012, 9). Hyvä tieteellinen käytäntö tarkoittaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tulosten arvioinnissa. Käytännössä hyvä tieteellinen käytäntö velvoittaa tutkijan seuraaviin asioihin: avoimuus tutkimustulosten julkaisussa, muiden työn kunnioittaminen ja saavutuksille kuuluva arvo, tutkimuksen yksityiskohtainen ja tieteellisen tiedon asetettujen vaatimusten edellyttämä tapa suunnitella, toteuttaa ja raportoida tuloksia (Kuula, 2012, 34–35). Pyrimme parhaamme mukaan noudattamaan tarkkuutta tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. Lisäksi avaamme mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimusprosessin eri vaiheet. Hyvän tieteellisen käytännön ohjenuorien (TENK, 2012) mukaan viitteiden sekä lähteiden merkitsemisessä tulee olla rehellinen ja huolellinen. Lähdeluettelo ei tule paisutella viitteillä keinotekoisesti vain lisätäkseen sen pituutta. Myöskään sieltä ei tule piilottaa mitään (TENK, 2012, 9). Lähdeviitteiden kanssa täytyy siis olla erityisen huolellinen. Muiden tekemän työn kunnia kuuluu heille, joten lähdeviitteiden tarkka merkintä on tärkeää.

Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta (TENK, 2012) on luonut ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Näihin käytänteisiin tutustuminen on osa jokaista laadukasta tutkimusta. Jokaisen tutkimuksen on hyvä noudattaa mallia hyvästä tieteellisestä käytännöstä. TENK (2012) kertoo tutkimuksen olevan eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa sekä tulokset uskottavia vain jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tiedonhankinta tulee olla eettisesti kestävä. Tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi täytyy toteutua tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla (TENK, 2012, 6–7). Aineiston asianmukaisesta hävittämisestä olemme ilmoittaneet jo kyselyn alussa, jotta vastaajalle ei jää epäselväksi mihin tutkimusta käytetään ja miten aineistoa käsitellään.

Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija tiedostaa omat ennako-oletuksensa, mutta ei rajaa tutkimuksellisia toimenpiteitä niiden perusteella. Pikemminkin tutkijan pitäisi oppia uutta laadullisen analyysin myötä (Eskola & Suoranta, 1999, 19–20). On turha pyrkiä arvovapaaseen laadulliseen tutkimukseen, mutta tutkijan on pyrittävä tunnistamaan oman esiyymmärryksensä luonne ja sisältö (Juuti & Puusa, 2020d). Tutkimusprosessin alussa tutkijalla on jokin esiyymmärrys tutkittavasta aiheesta, joka voi

perustua omakohtaiseen tietoon tai kokemukseen tai toisen kautta saatuun tietoon. Esiymmärrys ohjaa tiedon hankinnassa ja suuntaa tutkijan ajatuksia (Puusa & Juuti, 2020c). Tiedostamme omat ennakko-oletuksemme tutkimuksen kohteesta, mutta pyrimme pitämään ne mahdollisimman vähäisinä. Aineistoa joutuu tulkitsemaan usein ja ymmärrämme, että omat näkemyksemme varhaiskasvatuksen opettajan työstä voivat johdattaa tulkintojamme tiettyyn suuntaan. Olemmekin tietoisesti pohtineet tätä paljon analyysin aikana, ja käyneet vastaukset useaan otteeseen läpi, jotta saamme selville mitä vastaaja on halunnut kertoa, ei sitä mitä ensisilmäyksellä luulemme hänen tarkoittaneen.

Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta (Eskola & Suoranta, 1999, 17). Tiedostamme olevamme lähellä aihetta ja siksi pohdimme tarkasti, ettemme vahingossa ylianalysoi vastauksia ja kadota sitä, mitä vastaaja on sanonut ja oikeasti tarkoittanut, oman mahdollisesti virheellisen tulkintamme alle. Vilkan mukaan tutkittavat kokemukset eivät tule koskaan tyhjentävästi ymmärretyiksi. Vilka viittaa myös Vartoon (1992), jonka mukaan tutkija asettaa tematisointeja ja kysymyksiä vain oman kokemuksensa kautta, jonka kautta hän myös ymmärtää ja tulkitsee tutkimuskohdetta. Tutkijan merkitysmaailma ja ymmärrys tutkittavasta aiheesta voivat kasvaa tutkimuksen aikana, kuitenkin tutkijan ja tutkittavan ymmärrykset ja käsitykset aiheesta pysyvät tutkimuksessa erillisinä (Vilka, 2021, 118–119). Eskolan ja Suorannan mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 1999, 211). Olemme pohtineet omaa osuuttamme tutkimuksen kulussa ja arvioineet tutkimusprosessia sen eri vaiheissa. Kyselyn huonoksi puoleksi näimmekin pitkien vastausten vaivalloisen kirjoittamisen. Kirjoittajalla voi olla halua lyhentää vastaustaan, mikä on useammassakin kohdassa aiheuttanut meille tulkinnanvaraa ja pohdittavaa.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara kertovat tutkijatriangulaation tarkoittavan sitä, että tutkimukseen osallistuu useampia tutkijoita aineistonkerääjinä ja erityisesti tulosten analysoijina ja tulkitsijoina (Hirsjärvi ym., 2009, 233). Vilkan mukaan tutkijatriangulaatiossa tutkimusta toteuttaa useampi kuin yksi tutkija ja tutkijat yhdessä sopivat tutkimusta koskevista ratkaisuksista, liittyivätpä ne sitten aineiston keräämiseen, luokitteluun, analysointiin, tulkintaan, johtopäätöksiin, tutkimuksen kirjoittamiseen tai siitä tiedottamiseen (Vilka, 2021, 71). Eskola ja Suoranta kuvaavat tutkijatriangulaation olevan sitä, että samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija,

jolloin tutkijoiden on neuvoteltava havainnoistaan ja näkemyksistään suhteellisen paljon sekä päästävä yksimielisyyteen erilaisista tutkimuksen ratkaisuista. Kaksi tai useampi tutkijaa monipuolistavat tutkimusta ja tarjoavat, usein olennaisellakin tavalla, laajempia näkökulmia (Eskola & Suoranta, 1999, 70).

Olemme tehneet kaikki analyysin vaiheet keskustellen yhdessä tekemistämme päätöksistä. Meidän tutkimuksessamme tutkijatriangulaatio onkin ollut tutkimuksen toteuttamisen jokaisessa vaiheessa vahvana; jokaisesta tutkimuksen vaiheesta on keskusteltu niin kauan, että asia on ollut molemmille selvä ja olemme olleet samaa mieltä. Tutkielman teoreettisen viitekehyksen sisällöstä olemme keskustelleet usein ja sisältö onkin muuttunut työn varrella paljon. Erityisesti aineiston analyysissä olemme pohtineet tarkasti ja pitkään kutakin kategoriaa ja eri vaihtoehtoja. Lisäksi graduseminaarien aikana olemme pohtineet tutkimuksen eri vaiheita ja yhteisen pohdinnan pohjalta olemme jatkaneet työtä eteenpäin.

Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan tutkija joutuu laadullisessa tutkimuksessa jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja tutkimuksen suhteen, ja sitä kautta ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ovat vain omat ja tutkijakollegan ennako-oletukset, arkielämän peukalosäännöt sekä enemmän ja vähemmän vahva teoreettinen oppineisuus (Eskola & Suoranta, 1999, 209).

Eskolan ja Suorannan mukaan tutkimuksen peruseettisiin kysymyksiin kuuluu se, mitä hyötyä tai haittaa tutkittaville tutkimuksesta on, miten heidän yksityisyytensä ja tutkimuksen luottamuksellisuus turvataan ja miten ollaan johdattamatta tutkittavia harhaan. Jokaiselle tutkittavalle pitää antaa riittävä informaatio tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta sekä korostettava vastaamisen vapaaehtoisuutta (Eskola & Suoranta, 1999, 56). Mielestämme kyselyissä, varsinkin sosiaalisessa mediassa jaetuissa, näkyy oletusarvoisesti niiden vapaaehtoisuus, mutta olimme silti lisänneet sen kyselyn esittelytekstiin. Olemme kertoneet mitä tutkimus sisältää ja mihin aineistoa käytetään. Haittaa emme usko aiheuttavamme vastaajille, mutta ei suoraan hyötyäkään: vastaajille ei tarjota palkintoja tai vastaavia. Työn kuormittavuuden tunteeseen auttaa, kun omaa taakkaansa saa purkaa jollekulle. Tähän voimme ehkä jollain tasolla vastata.

Eskola ja Suoranta (1999) nostavat tietojen käsittelyssä eettisyyden keskeisiksi käsitteiksi luottamuksellisuuden ja anonymiteetin (Eskola & Suoranta, 1999, 57). Anonymiteetin

huolehtiminen ei ollut suuressa roolissa meidän tutkielmassamme, koska vastaajista ei lähtökohtaisesti kerätty mitään tunnistetietoja. Aineistoa on tietenkin käsitelty luottamuksellisesti sekä kaikella kunnioituksella.

Vilkan mukaan tutkimuksen pätevyys tarkoittaa tutkimusmenetelmän pätevyyttä mitata sitä, mitä tutkimuksessa on tarkoituskin mitata, eli siinä ei saisi olla systemaattisia virheitä. Tämä kuvaa sitä, miten tutkittavat ovat ymmärtäneet mittarin, kyselylomakkeen tai kysymykset. Tulokset vääristyvät, jos tutkittava ei ymmärrä kysymystä samoin kuin tutkija ja vastaa eri tavalla kuin tutkija oletti. Pätevyyttä tarkastellaan jo tutkimusta suunniteltaessa, mikä tarkoittaa käsitteiden, perusjoukon ja muuttujien tarkkaa määrittelyä, aineiston keräämisen ja mittarin huolellista suunnittelemista sekä sen varmistamista, että mittarin kysymykset kattavat koko tutkimusongelman (Vilka, 2021, 193–194). Tutkimuskysymykset suunniteltu mahdollisimman huolella opponentin ja graduseminaarien avulla. Silti joku vastaajista ymmärsi hieman väärin. Kysely oli laaja, sisällyitimme sinne kaikki suoraan pedagogiikkaan vaikuttavat osiot laista. Omasta mielestämme kysely oli tarpeeksi laaja. Kysymysten kattavuutta pohdittiin tarkkaan ja hartaasti.

Tutkimuksen luotettavuus Vilkan mukaan tarkoittaa tulosten tarkkuutta eli mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia mittaustulosten toistettavuutta. Vilka viittaa kuitenkin myös Heikkilään (2004), jonka mukaan tutkimus voi olla luotettava vain tietyssä ajassa ja paikassa, minkä takia tuloksia ei pidä yleistää niiden pätevyysalueen ulkopuolelle, kuten toiseen aikaan tai toiseen yhteiskuntaan (Vilka, 2021, 194). Tutkimuksemme ei todennäköisesti ole yleistettävissä suomalaisesta varhaiskasvatuksesta poikkeaviin menetelmiin, varhaiskasvatus on erilaista eri kulttuureissa jo pelkästään lapsuuden erilaisten tulkintojen vuoksi. Varsinkin laadun käsitteen ollessa hyvinkin sidottu varhaiskasvatuksen tämänhetkiseen kontekstiin, aikaan, paikkaan ja tavoitteisiin, ei tutkimuksemme anna vastauksia menneeseen, taikka tulevaan varhaiskasvatukseen. Vuosikymmenien päästä lain painotukset pedagogiikalle sekä muille tavoitteille voivat olla aivan erit. Todennäköisesti näin onkin, ja kuuluukin olla, sillä pedagogiikan sekä laatuavoitteiden on mentävä eteenpäin.

Vilkan mukaan satunnaisvirheitä voi syntyä esimerkiksi, jos vastaaja muistaa vastatessaan jonkin asian väärin tai ymmärtää asian eri tavalla kuin tutkija. Virheitä voi aiheuttaa myös vastauksen väärin merkitseminen lomakkeeseen tai tutkijan virhe tallennuksessa (Vilka, 2020, 194). Tunnistamme mahdollisuuden tähän. Sähköisen kyselyn yksi hyvistä puolista on

litterointivaiheen jääminen pois. Se vähentää mahdollisuuksia virheisiin. Kirjaamisvirheitä on voinut sattua aineiston analyysin vaiheissa, mutta olemme pyrkineet tarkastamaan tulokset useampaan kertaan näitä välttääksemme.

Vilkka viittaa Anttilaan (1996), jonka mukaan intention huomioon ottaminen tarkoittaa tutkittavan motiivien ja tarkoituserien tiedostamista. Tutkittava voi jonkin motiivin takia esimerkiksi peitellä, kaunistella, muunnella, vähätellä, liioitella tai ylistää tosiasioita. Anttilan mukaan intentiossa ei kuitenkaan ole kyse valehtelusta (Vilkka, 2021, Anttila, 1996). Aihe on kieltämättä julkisen keskustelun perusteella arka liioittelulle, mutta aineiston keskiarvoista positiivisuutta katsoen, näin ei käynyt merkittävän paljoo.

Eskolan ja Suorannan mukaan tulkintojen tekeminen on laadullisen tutkimuksen ongelmallisoin vaihe. Tulkintojen osuvuus ja hedelmällisyys ovat loppupeleissä kiinni tutkijan tieteellisestä mielikuvituksesta. Eskola ja Suoranta korostavat, että tulkintojen tekoon ei ole oikotietä; tutkijan ammattitaito onkin siinä, että tutkija jatkaa ensiasteisia tulkintojaan eteenpäin ja antaa niille merkityksiä (Eskola & Suoranta, 1999, 147, 149). Tulkintojen tekeminen on aina hieman tulenarkaa, mutta pakollista tutkimukselle. Olemme tehneet tulkintamme huolella ja pohtien kaikkia mahdollisuuksia, mitä vastaajat ovat tarkoittaneet.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran mukaan kyselyn haittoja ovat ensinnäkin se, ettei ole mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Kyseenalaista on myös, kuinka huolellisesti ja rehellisesti kyselyyn on vastattu. Ei ole myöskään itsestään selvää miten onnistuneita annetut vastausvaihtoehdot ovat, tällöin väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida. Kolmanneksi ei tiedetä miten hyvin vastaajat tuntevat aiheen, josta esitettiin kysymyksiä. Neljänneksi hyvän lomakkeen laatiminen vie aikaa ja vaatii monenlaista tietotaitoa. Viimeiseksi vastaamattomuus nousee joissakin tapauksissa suureksi (Hirsjärvi ym., 2009, 195). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara viittaavat Foddyyn (1995), jonka mukaan avoimet kysymykset esimerkiksi sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin, eivät ehdota vastausvaihtoehtoja, välttävät haitat, jotka aiheutuvat rasti ruutuun kysymyksistä sekä antaa mahdollisuuden tunnistaa motivaatioon liittyviä seikkoja ja vastaajan viitekehyksiä (Hirsjärvi ym., 2009, 201). Jätimme kaikki kysymykset avoimiksi, jotta vältämme huonot vastausvaihtoehdot. Tätä pohdimme erityisesti kyselyn taustakysymyksissä, kun kartoitimme vastaajien koulutustaustaa; huomasimme, että henkilöstöä työskentelee niin monella eri koulutustaustalla, että emme voi mitenkään laittaa kaikkia vaihtoehtoja, joten jätimme

kysymyksen avoimeksi. Mikä olikin oikea ratkaisu, emme olisi huomanneet laittaa vaihtoehtoihin muun muassa ULO-koulutuksen käyneitä. Vastaajien huolellisuutta meidän on mahdotonta arvioida. Vastaajat kyllä tietävät aiheesta, ja ovat siinä sisällä, joten tämä osio ei tuota sen enempää kyseenalaistamista.

Tutkijan huonosta ammattitaidosta kertovat tieteenalan huono hallinta ja huolimattomuus suorittamisessa, tulosten kirjaamisessa, säilyttämisessä ja raportoinnissa. Ne heikentävät tulosten luotettavuutta ja pahimmassa tapauksessa voivat jopa mitätöidä koko tutkimuksen. Kuitenkaan tiedolliset puutteet tai huolimattomuus eivät välttämättä merkitse tutkijan ammatillisen toiminnan olevan tutkimuseettisesti kyseenalaista (TENK, 2012, 8). Tästä syystä tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa tulee olla erityisen huolellinen. Pienet virheet eivät kuitenkaan kaada koko tutkimusta, erehtyminen on inhimillistä. Kokonaisuus on se, joka lopussa ratkaisee tutkimuksen arvon ja luotettavuuden.

7 Pohdinta

Aineiston vastaukset kuvasivat hyvin erilaisia tilanteita varhaiskasvatuksessa. Yksi vastaaja saattoi ilmaista tavoitteiden toteutuvan hyvin osaavan henkilökunnan ja riittävien resurssien myötä, kun taas toinen saattoi puolestaan kuvata jopa turvallisuuden vaarantuvan. Lisäksi vastauksia oli kaikkea tältä väliltä. Tästä voidaan päätellä, että varhaiskasvatuksen laatu voi paikoitellen vaihdella hyvinkin paljon. Laadun vaihtelun jyrkkyys on mielenkiintoista, sillä siihen on kiinnittänyt huomiota esimerkiksi Kalliala jo vuonna 2012 toteamalla, että Suomessa laatu vaihtelee tavattoman ja luvattoman paljon. Hänen mielestään sen enempää ilmapiiri kuin rakenteetkaan eivät kannusta tekemään työtään hyvin. Hän lisää vielä, että siellä missä toimitaan hyvin, tehdään niin pikemminkin huolimatta vallitsevista säädöksistä, rakenteista ja muista vastaavista olosuhteista kuin niiden ansiosta (Kalliala, 2012, 15–16).

Karila jatkaa vuonna 2016 pohdintaa varhaiskasvatuksen vaihteluista ja siitä kuinka vaihtelua on viime aikoina kasvanut suuresti. Hän kohdistaa kritiikkinsä kuntakohtaiseen vaihteluun. Vaihtelua esiintyi muun muassa subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden tulkinnassa, aikuisten ja lasten suhdeluvuissa, palveluiden hallinnollisissa organisoinnissa, kotihoidon kuntalisien määrissä ja saantiperusteissa sekä tarjolla olevien varhaiskasvatuspalvelujen muodoissa ja painotuksissa. Karila lisää miten vaihtelua esiintyi myös henkilöstön ammattirakenteessa sekä siinä onko kunnassa mahdollista saada kelpoisuudet täyttävä henkilöstö. Lopuksi Karila pohtii, onko vaihtelu kasvamassa nii suureksi, että se voisi vaarantaa perheiden ja lasten tasa-arvoa (Karila, 2016, 43). OECD:n mukaan minimistandardit tasaavat palvelun laatua, ja se myös sallii kaikkien lasten pääsyn hyötymään laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. OECD määrittelee minimistandardit, joita ovat rakenteelliset tekijät kuten tilat, henkilöstö, mitoitus ja työolot (OECD, 1–2).

Velvoittavan varhaiskasvatussuunnitelman ja kansallisen arvioinnin oli osaltaan tarkoitus tasata tätä laadun vaihtelevuutta. Aineistomme perusteella herää ajatus siitä, että, onko laadun vaihtelu muuttunut lainkaan viimeisen kymmenen vuoden aikana. Karvin luomat varhaiskasvatuksen laatumittarit ovat kuitenkin suhteellisen tuoreet. Onkin mielenkiintoista nähdä vaikuttavatko ne varhaiskasvatuksen laadun vaihteluun pidemmällä aikavälillä. Aineistossa nousi esille muutaman kerran myös päiväkodin sijainnin vaikutus varhaiskasvatuksessa toteutettuun laatuun. Sijainnin vaikuttavuuden perusteella voidaan

pohtia, johtuuko tämä yleisestä alueiden segregaatista, joka on viime aikoina yleistynyt. Vaihtelua esiintyy paitsi asuinalueittain, mutta myös yksikkökohtaisesti.

Varhaiskasvatuksessa työn laatu ja henkilöstön työhyvinvointi kietoutuvat toisiinsa erottamattomasti. Isosta osasta meidän aineistoamme välittyy varhaiskasvatuksen opettajana toimivien ajatus puutteellisista resursseista ja arjen kiireestä. Puutteelliset resurssit ja kiire puolestaan vaikuttavat oleellisesti opettajien työhyvinvointiin ja sitä kautta myös toteutetun varhaiskasvatuksen laatuun. Pahimmassa tapauksessa jatkuva resurssien puute ja kiire voivat johtaa työntekijöiden uupumiseen. Varhaiskasvatuslaissa keskiössä on lapsen etu, minkä takia olisikin mielenkiintoista tutkia resurssien puutetta, työntekijöiden kiirettä sekä uupumista lasten näkökulmasta.

Kallialan mukaan laadukas päivähoido voi olla osa hyvää lapsuutta, kun taas heikkotasoinen ei sitä ole (Kalliala, 2012, 15–16). OECD puolestaan kertoo korkealaatuisen varhaiskasvatuksen olevan kallista, jolloin laadukas varhaiskasvatus tarkoittaisi asiakasmaksujen korottamista. Tämä puolestaan saattaisi evätä varhaiskasvatuspalvelun vähävaraisilta perheiltä tai sitten mahdollisesti alkaisi muodostumaan halvempia vaihtoehtoja laadukkaalle varhaiskasvatukselle (OECD, 1). Suomessa laki asettaa minimivaatimukset varhaiskasvatuksen järjestämiselle sekä toiminnalle, joten tämä on epätodennäköinen vaihtoehto.

Kyselymme taustakysymyksistä tuli ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajana toimitaan monenlaisilla ammattinimikkeillä, esimerkiksi lähihoitajan, sosionomin, varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan ammattinimikkeet tulivat aineistossa esille. Kaikissa näissä ammateissa on erilainen painotus osaamisella, eikä voida pitää itsestäänselvyytenä sitä, että kaikki osaisivat tehdä toistensa töitä. Myös eri aikoina opettajien koulutuksessa on ollut varsin erilaisia painotuksia pedagogiikassa ja jopa lapsikäisyydessä; joku saattaa esimerkiksi korostaa lapsen omaa toimijuutta, toinen ryhmänhallintaa ja kolmas yksilöllisyyttä. Voidaankin pohtia, onko monimuotoisuus tässä asiassa rikkaus vai luoko se omalta osaltaan laadun vaihtelua, kun pedagogiikasta vastaavilla henkilöillä on hyvin erilaisia painotuksia pedagogiikkaan ja päiväkodin toimintaan ylipäänsä.

Tutkimuksemme aineistosta oli monessa kohtaa havaittavissa mainintoja joko paperilla tai muuten vain epäpätevistä työntekijöistä, työntekijöiden puutteesta ja työntekijöiden väsymisestä sekä yleisesti henkilöstön liiasta vaihtuvuudesta. Motivoituneetkin työntekijät kirjoittivat aineistossa uupumisesta ja siitä, etteivät pysty toteuttamaan työtään haluamallaan

laadulla. Voisi siis sanoa, että osaavista, motivoituneista ja pätevistä sekä työhönsä tyytyväisistä työntekijöistä on pulaa. Ammattitaitoinen henkilöstö on varhaiskasvatuksen ja sen toiminnan ydin. Varhaiskasvatuksen halutaan olevan laadukasta, jolloin juuri ammattitaitoinen henkilöstö on tärkeää saada pysymään töissä ja myös heidän poissaolojaan tulisi vähentää sekä varmistaa myös ammattitaitoisten sijaisten saatavuuden.

OECD:n tutkimuksen mukaan minimipalkan säätäminen on yksi asia, jolla voi lisätä nykyisen henkilöstön motivaatiota ja samalla houkutella alalle korkean motivaation omaavia ja päteviä ammattilaisia. Korkea motivaatio ja sitä kautta sitoutuneisuus vaikuttavat välillisesti lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Kilpailukykyiset palkat houkuttelevat alalle vahvoja ammattilaisia, joiden sitoutuminen, suoriutuminen ja todennäköisesti työtyytyväisyys ovat parempia. Sitoutuminen vähentää henkilöstön vaihtuvuutta ja johtaa sitä kautta vahvempiin vuorovaikutussuhteisiin aikuisten ja lasten välillä, rauhallisempaan ja vähemmän aggressiiviseen käytökseen sekä parempaan kielenkehitykseen. Matalasti palkattu henkilö ottaa myös todennäköisemmin toisen työn, mikä puolestaan laskee tehdyn työn laatua väsymyksen ja sitoutumisen puutteen kautta (OECD, 4–5).

Kaikkien ammattiryhmien ammattitaitoa tulisi kunnioittaa ja hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla. Varhaiskasvatuksen työntekijöillä on erilaisia ammatteja ja kaikkia heitä tarvitaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen laadukkaasti. Aineistossa mainittiin sana ylennys, jos avustaja siirtyi ilman pätevyyttä lastenhoitajaksi tai lastenhoitaja ilman pätevyyttä opettajaksi. Tämä sanavalinta maalaa kuvaa ammattien välisestä hierarkiasta, eikä se arvosta kaikkia ammatteja yhtä paljon. Tämä hierarkkinen asetelma onkin monissa päiväkodeissa tuttu ja voidaan joutua tilanteeseen, jossa kenenkään ammattitaito ei pääse parhaiten hyödynnetyksi: lastenhoitaja saatetaan jättää liian ison lapsiryhmän kanssa tai opettaja ei pääse toteuttamaan sak-aikaansa tai hän joutuu käyttämään sen esimerkiksi keskusteluihin. Tämän tilanteen juurisyyt eivät oikeastaan ole edes ammattiryhmien välisessä arvostuksen puutteessa, vaan huonosti lasketuissa mitoituksissa. Päiväkodeissa tulisi olla henkilökuntaa ja varahenkilöitä siten, että opettaja voi poistua ryhmästä suunnittelemaan ja luottaa samalla siihen, ettei hoitaja joudu jäämään liian ison lapsiryhmän kanssa. Yhdessä vastauksessa mainittiin pedagoginen varahenkilö, joka tulee ryhmään opettajan ollessa suunnittelemassa. Tämä olisikin kaikkein ihanteellisin tilanne.

Myös työntekijöiden pätevyyttä tulisi kunnioittaa pyrkimällä siihen, että työhön pyrittäisiin palkkaamaan juuri siihen työhön koulutettu henkilö. Eli jokaisen ammattitaitoa hyödynnettäisiin mahdollisimman tehokkaasti. OECD:n mukaan minimivaatimusten asettaminen pätevyyksille on oleellista, kun halutaan varmistaa terve lapsen kehitys. Monet tutkimuksen osoittavat, että korkeasti koulutetut varhaiskasvatuksen opettajat edistävät myös aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatua. Tämä puolestaan edistää lasten sanavaraston ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä. Koulutuksen täytyy siis olla tarpeeksi korkeatasoista, mutta toisaalta korkeampi koulutus johtaa myös korkeampiin palkkatoiveisiin. Tämä voi aiheuttaa haasteita, sillä palkkakustannusten ylittäessä varhaiskasvatuksen tarjoajan maksukyvyyn, madaltuu myös henkilöstön motivaatio (OECD, 4).

Laadukkaat ja pätevät työntekijät siis edistävät laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista, kun taas puolestaan huonot työolot aiheuttavat sen, että laadukasta toimintaa toteuttavat työntekijät joutuvat tinkimään laadusta, uupuvat yrittäessään tehdä töitä vajailla resursseilla tai vaihtavat työn sellaiseen, jossa oman työn laadusta ei tarvitse tinkiä - ainakaan lasten kustannuksella. Tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa näkyvät vahvasti säästötoimenpiteet, jotka ovat johtaneet paikoitellen laadun ja työhyvinvoinnin heikkenemiseen. Käytännössä tämä näkyy esimerkiksi siinä, ettei laadukkaita työntekijöitä ole tarpeeksi, varhaiskasvatuksen tavoitteisiin ei yllä ja laatua tavoittelevat työntekijät uupuvat työtaakkansa alle.

Sutela, Pärnänen ja Keyriläinen (2019) pohtivat työolotutkimuksessa naisten panostusta työhönsä: voiko olla niin, että naisten panostaessa työhönsä enemmän kuin aiemmin, he odottavat vastavuoroisesti panostuksensa ja osaamisensa saavan enemmän arvostusta ja palkitsemista. Tilanne voi olla turhauttava kiireen, henkisen kuormittavuuden sekä oman kehittymisen tärkeäksi kokemisen ristiaallokossa. Nämä tekijät heijastuvat myös vapaa-aikaan ja koettuun terveyteen (Sutela, Pärnänen & Keyriläinen, 2019, 348). Arvostus ja kunnioitus ovatkin tärkeä osa kaikkea työtä; myös varhaiskasvatusta. Päiväkodin sisäinen arvostus, aikuisten välinen sekä aikuisten ja lasten välinen, välittyikin aineistostamme ja sitä kuvattiin edistävänä tekijänä. Muutamassa vastauksessa tuli esiin myös yleinen arvostuksen puute estävänä tekijänä. Arvostus johtaa suurempaan tyytyväisyyteen ja sitä kautta suurempaan sitoutuneisuuteen. Arvostus ei kuitenkaan tunnu aidolta, jos se ilmenee vain juhlapuheissa, muttei työoloihin panostamisena.

Sak-työaika ei selkeästi ole aineiston perusteella vieläkään vakiinnuttanut paikkaansa varhaiskasvatuksen arjessa. Arjen häiriötekijät ja ryhmästä irtautumisen vaikeus kävelevät opettajan sak-ajan yli. Myös ajan löytämisen vaikeus kieli sak-ajan vakiintumattomasta asemasta. Vaikka sak-työaika olisi merkattu työvuoroon pidettäväksi juuri tiettyinä aikoina, monella vastaajalla se peruuntuu helposti "tärkeämpien" asioiden ilmaantuessa. Sak-työaika vaatii myös oman arvostuksensa ja tietoisuutta sen sisällöstä, sekä tarpeellisen henkilöstön turvaamaan sak-ajan toteutumisen.

Vastauksissa käytettiin paljon termejä aamuvuoro ja iltavuoro, mikä kertoo työvuorosuunnittelusta ja todennäköisesti siitä, että käytössä ovat pikemminkin työvuorojen kuin ammattinimikkeen perusteella jaetut työtehtävät. Sanat aamuvuoro ja iltavuoro tulivat esille eniten silloin, kun vastaajat kuvasivat suhdeluvun ylittävän heti, kun aamuvuoro lähtee kotiin. Tässäkin tilanteessa päästään taas varhaiskasvatuksen puutteelliseen henkilöstöön, johon tuntuu kulminoituvan todella moni varhaiskasvatuksen laatua estävä tekijä. Aineistossa tuli monesti esille mitoituksen riittämättömyys silloinkin, kun se on lainmukainen. Tämä johtuu siitä, että mitoitus lasketaan sen hetken mukaan, kun kaikki työntekijät ovat paikalla ryhmässä. Usein mitoitus ylittyy heti, kun yksi työntekijöistä poistuu ryhmästä. Hetkellisesti mitoituksesta voi lainkin mukaan poiketa, mutta tällainen tilanne toistuu usein päivittäin ja jopa monta kertaa päivässä varhaiskasvatuksen arjessa. Tähän asiaan tulisi kiinnittää enemmän huomiota.

Resurssit esiintyivät aineistossa varhaiskasvatuksen laatua estävänä tekijänä kaikkein eniten. Vain joka kuudes vastaaja ei mainitse resursseja vastauksissaan ollenkaan. Kaikista 31 vastaajasta 26 kertoo jonkun resurssien osa-alueen olevan vaillinainen. On huolestuttavaa, että niin moni varhaiskasvatuksen opettaja toimiva kokee resurssien olevan vajavaiset. Tämä on voimakkaassa ristiriidassa sen kanssa, että Suomessa ja EU:ssa yleisesti halutaan varhaiskasvatuksen olevan nimenomaan laadukasta. OECD:n tutkimuksen mukaan ei ole epäilystäkään siitä, etteivätkö hyvät resurssit auttaisi varhaiskasvatusta nostamaan minimi standardeja. Kuitenkaan tarkkaa määritelmää hyvästä tai riittävästä resurssien määrästä on vaikea antaa. Opettajien pätevyyden vaikuttavuutta laatuun ja varhaiskasvatuksen tasoon on vaikea ennustaa. Henkilöstön persoonalliset ominaisuudet vaikuttavat paljon toteutettuun toimintaan. Näitä ominaisuuksia ovat esimerkiksi älykkyys, motivaatio ja tyytyväisyys työhön (OECD, 3).

Aineistossa kritiikki ja estävät tekijät kohdistuivat pääasiassa laadun rakennetekijöihin. Toisin sanoen opettajana toimivat kuvasivat rakennetekijöiden olevan estävä tekijä laadukkaan ja lainmukaisen varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Tästä voidaan päätellä, että varhaiskasvatuksen rakenne tekijöissä on suuria kehityskohteita. Opettajilta vaaditaan usein osaamista ja osaamisen mukauttamista olosuhteita vastaaviksi. Mikään määrä osaamista ei kuitenkaan riitä, jos ei ole resursseja päästä käyttämään omaa osaamistaan.

Resursseihin liittyen sak-aikojen toteuttamista varten varatut tilat mainittiin aineistossa todella monta kertaa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamista estävänä tekijänä. Tiloja ei joko ollut sak-aikaa varten ollenkaan, tai ne olivat rauhattomia. Huolimatta siitä, että sak-aika määritellään nimenomaan lapsiryhmän ulkopuolella tapahtuvaksi työajaksi, sitä toteutetaan todella paljon ryhmätiloissa, joissa lapset ovat samaan aikaan paikalla. Tämä vaikuttaa todella paljon sak-ajan tehokkuuteen, sillä lapset eivät osaa olla ottamatta kontaktia tuttuun lähellä olevaan aikuiseen, minkä takia sak-aika keskeytyy monesti.

Varhaiskasvatuksen resursseja, niiden riittävyyttä ja kohdentamista olisi mielenkiintoista tutkia suuremmalla otannalla. Lisäksi olisi tärkeää tutkia niiden vaikutusta työhyvinvoinnin ja -jaksamisen näkökulmasta suhteessa laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvattajien työhyvinvointiin satsaaminen saattaisi ratkaista alan nykyiset ongelmat, jopa pieniä palkankorotuksia tehokkaammin. Vaikka toki palkkauksella ja yleisellä arvostuksella on myös suuri merkitys. OECD:n mukaan pitkittäistutkimus varhaiskasvatuksen laadusta ja vähimmäisvaatimusten vaikutuksesta puuttuu (OECD, 7). Alila viittaa OECD:n tutkimukseen, jonka mukaan Suomessa lähivuosina tulee kehittää johtajuutta ja selkeää työnjakoa eri ammattiryhmien välillä. Laadukkaan varhaiskasvatuksen takaamiseksi tulee myös kiinnittää huomiota työntekijöiden vaihtuvuuden vähentämiseen ja alan houkuttelevuuden lisäämiseen. Houkuttelevuutta lisätä esimerkiksi parantamalla palkkausta, etenemismahdollisuuksia, vähentämällä työn kuormitusta ja varmistamalla riittävä suunnittelu- ja arviointiaika. Suomessa tarvitaan myös lisätutkimusta johtajuuden, kulutusten sisältöjen ja työolosuhteiden vaikutuksista varhaiskasvatuksen laatuun ja lasten kehitykseen (Alila, 2013, 35).

Varhaiskasvatus ei tapahdu tyhjiössä, sillä se on moniulotteinen ilmiö, johon liittyvät tekijät vaikuttavat kaikki toisiinsa. Varhaiskasvatusta voisi siis verrata hammasrattailla toimivaan koneistoon, jossa yksi hammasratas vaikuttaa koko systeemiin. Yksittäinen hammasratas edustaa tällöin varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavaa tekijää. Pienet kulumat, vauriot tai

yhden hampaan puuttuminen rattaasta eivät vielä vaikuta koko koneiston toimintaan, mutta kun rikkinäisiä osia kertyy useampia, alkaa myös koneisto pikkuhiljaa tökkimään. Jos taas useammassa rattaassa on melko suuria puutteita, saattaa koko koneisto pahimmassa tapauksessa jumittua. Varhaiskasvatuksen laadussa keskeisessä asemassa ovat ammattitaitoiset työntekijät sekä riittävät resurssit ja mitoitus. Nämä muodostavat koneiston suurimmat hammasrattaat; jos niissä on suuria vikoja, koneistoa on vaikea saada toimimaan, vaikka muut hammasrattaat olisivat täydellisiä.

Lähteet

- Alasuutari, M. (2010). *Suunniteltu lapsuus: Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Vastapaino.
- Alila, K. (2013). Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu: Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtiohallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Tampere: Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9115-3>
- Alila, K. & Kinos, J. (2014). Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa Alila, K. Eskelinen, M. Estola, E. Kahiluoto, T. Kinos, J. Pekuri, H-M. Polvinen, M. Laaksonen, R. & Lamberg, K. *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Taustaineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä (2014:12.) (s. 8–21.) Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=1>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Ebeck, M. & Waniganayake, M. (2003). *Early childhood professionals: Leading today and tomorrow*. MacLennan + Petty
- Eerola-Pennanen, P. Vuorisalo, M. & Raittila, R. Johdatus varhaiskasvatukseen (2017) Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Vastapaino. (s. 21–35) 30–52) Vastapaino.
- Euroopan unionin neuvosto (2019). *Neuvoston suositus, annettu 22 päivänä toukokuuta 2019, laadukkaista varhaiskasvatusjärjestelmistä*. Euroopan unionin virallinen lehti. Haettu osoitteesta [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA)
- Huusko, M., Lepola, L., Sarkkinen, T., Tuurnas, A., Vlasov, J. (2021), (toim.) *Laadunhallinta suomalaisessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä. Tiivistelmät 7:2021*. Karvi. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/11/KARVI_T0721.pdf
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.

- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa?: Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Karila, K. (2013). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (s. 9–29) Vastapaino.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus. Haettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Karila, K. (2017). Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.), *Nyt on pedagogiikan aika!* Haettu osoitteesta <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf> (s. 9–12)
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., . . . Smeds-Nylund, A. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistamisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamiseen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kiviniemi K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (2017). Johdanto. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino. (s. 9–12)
- Korkeakivi, R. (2019). OAJ vastaa kysymyksiin sak-työajasta: näin sen pitäisi toteutua. OAJ:n uutinen. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/oaj-vastaa-kysymyksiin-sak-tyoajasta-nain-sen-pitaisi-toteutua/>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Vastapaino.

- Neitola, M. (2010). Mikä pitää varhaiserityisopettajan alalla - Varhaiskasvatuksen laatutekijät ja työhyvinvointi. Teoksessa Turja, L. & Fonsén, E. (toim.), *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*: Professori Eeva Hujalan matkassa. Suomen varhaiskasvatus. (s. 153–176)
- Neitola, M. (2017). Lapsen tuki varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.), *Nyt on pedagogiikan aika!* Haettu osoitteesta <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf> (s.25–27)
- Mahkonen, S. (2015). *Varhaiskasvatuslaki*. Edita.
- Mahkonen, S. (2018). *Vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki*. Edita.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (3. uud. p.). International Methelp.
- Moss, P. (1994). Defining Quality: Values, stakeholders and process. Teoksessa Moss, P. & Pence, A. (toim.), *Valuing Quality in Early Childhood Services - Approaches to defining quality*. (s.1–9) Haettu osoitteesta https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=7AOIAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=quality+of+early+childhood+education&ots=5QXAItqJum&sig=321FUKA3TGoznOGqqYXASZKsVSM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- OAJ. (2019). *Varhaiskasvatuksen opettajia koskevat työaikamääräykset*. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/varhaiskasvatuksen-tyoaika/>
- OECD, *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Haettu osoitteesta <https://www.oecd.org/education/school/48483409.pdf>
- Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto.
- Paananen, M. (2017). Laadun mittaamisesta varhaiskasvatuksen erilaisten tehtävien toteutumisen tarkasteluun. Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.), *Nyt on pedagogiikan aika!* Haettu osoitteesta <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf> (s. 29–31)
- Pakanen, A. (2017) Varhaiskasvatuksen pedagogiikan vahvistamisen aika on juuri nyt! Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.), *Nyt on pedagogiikan aika!* Haettu osoitteesta <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf>

- Puusa, A. (2020) Näkökulmia laadullisen analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [E-kirja]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a) Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. E-kirja. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b) Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [E-kirja]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020c) Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [E-kirja]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020d). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [E-kirja]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Raittila, R., Liinamaa, T. & Tuominiemi, L. (2017). *Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede*. *Kasvatus & Aika* 11(3) 2017, (s. 60–69) <https://journal.fi/kasvatusja aika/article/download/68724/30164/84717>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen M-L., Gammerlgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2020) (toim.). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Tiivistelmä*. Karvi. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2020/06/KARVI_T0720.pdf
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammerlgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Karvi Julkaisut* 15:2019. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Reunamo, J. (2007). *Tasapainoinen varhaiskasvatus: Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen*. WSOY Oppimateriaalit.
- Roos, P. (2017). Osallisuuden polulla. Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.), *Nyt on pedagogiikan aika!* Haettu osoitteesta <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf> (s. 23–25)

- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. E-kirja. Tampere University Press. (s.166–190)
- Sutela, H., Pärnänen, A. & Keyriläinen, M. (2019) *Digiajan työelämä - Työolotutkimuksen tuloksia 1977–2018*. Tilastokeskus. Helsinki. Haettu osoitteesta https://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/ytym_1977-2018_2019_21473_net.pdf
- Suvanto, M., Liinamaa, T. & Ukkonen-Mikkola, T. (2021). Teoksessa Fonsén, E., Koivula, M., Korhonen, R., Ukkonen-Mikkola, T. & Alila, K. (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: Yhteistyössä eteenpäin*. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Tawast, S. (27.3.2022) *Laitonta lastenhoitoa*. YLE. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-12373810>
- Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta, TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu osoitteesta https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. (2010). Lapset osallisina - Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa Turja, L. & Fonsén, E. (toim.), *Suuntana laadukas varhaiskasvatus: Professori Eeva Hujalan matkassa*. Suomen varhaiskasvatus. (s. 30–47)
- Törrönen, M. (1999). Lapsi ja osallistuva havainnointi. Teoksessa Ruoppila, I., Lujala, E., Kinos, J., Husa, S., Karila, K., Estola, E., . . . Keskinen, S. (toim.). *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Atena.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos) (s.100–109) [Adobe Digital Editions-versio] Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*.

Karvi Julkaisut 24:2018. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/10/KARVI_Perusteet-ja-suositukset_web.pdf

Liite 1 Kyselylomake saateteksteineen

Kysely varhaiskasvatustilanteesta

Tämä kysely on tarkoitettu kaikille vuoden 2015 jälkeen varhaiskasvatuksen opettajana työskennelleille.

Kyselyyn voivat vastata koulutustaustasta riippumatta kaikki varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevät. Kyselyn tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajana toimivien ja toimineiden kokemuksia varhaiskasvatustilanteesta käytännössä. Kyselyä hyödynnetään pro gradu -tutkielmassa.

Kysely toteutetaan anonymisti emmekä voi yhdistää yksittäisiä vastauksia vastaajiin missään vaiheessa. Vastaaminen on vapaaehtoista.

Vuonna 2015 astui voimaan varhaiskasvatustilanne, jossa määriteltiin uudelleen varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen tavoitteet. Kysely pohjautuu ajantasaiseen vuoden 2018 varhaiskasvatustilanteeseen (Varhaiskasvatustilanne 13.7.2018/540).

Lisätietoa voit saada lähettämällä sähköpostia osoitteisiin: jsarre@student.oulu.fi ja hanruots@student.oulu.fi

Kiitos vastauksistasi!

1. Oletko työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana vuoden 2015 jälkeen?

- Kyllä
- En

2. Mikä on koulutustaustasi?

3. Kuinka pitkä työkokemus sinulla on varhaiskasvatuksen opettajana?

- 0–2 vuotta
- 2–5 vuotta
- 5–10 vuotta
- Yli 10 vuotta

4. Minulla on työkokemusta:

- Kunnallisesta varhaiskasvatuksesta
- Yksityisestä varhaiskasvatuksesta
- Molemmista

5. Oletko perehtynyt siihen, mitä Varhaiskasvatuslaki (13.7.2018/540) edellyttää varhaiskasvatuksen toiminnalta? Kerro lisää.

"2 § Varhaiskasvatuksen määritelmä

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka."
(Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540)

6. Arvioi, miten toteutat varhaiskasvatusta lain määrittämällä tavalla? Kerro, mitkä tekijät edistävät tai estävät varhaiskasvatuslain toteutumista.

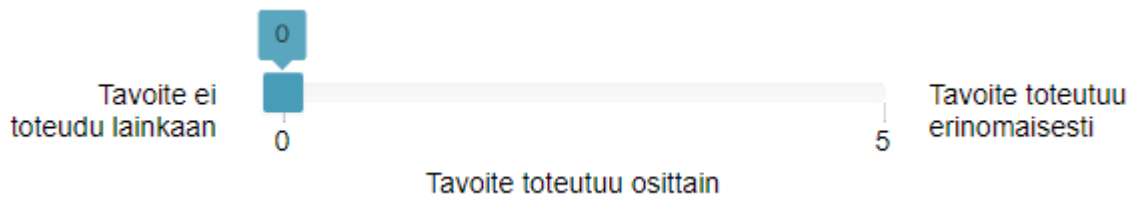
Varhaiskasvatuslain 3 §:ssä (Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540) on listattu 10 kohtaa, joissa määritetään tavoitteet varhaiskasvatukselle.

Kysymyksessä 7 esitetään nämä tavoitteet ja sinun tulee arvioida miten tavoitteet toteutuvat työssäsi. Jokaisen kysymyksen jälkeen voit halutessasi kertoa lisää tavoitteiden toteutumisesta. Tarkoituksena on kirjoittaa tarkennuksia niihin kohtiin, joista on eniten sanottavaa. Jos johonkin kohtaan ei ole sanottavaa, siihen voi jättää esimerkiksi " - " merkin, muuten lomake ei päästä eteenpäin.

7. Arvioi miten seuraavat 10 tavoitetta toteutuvat omassa ryhmässäsi.

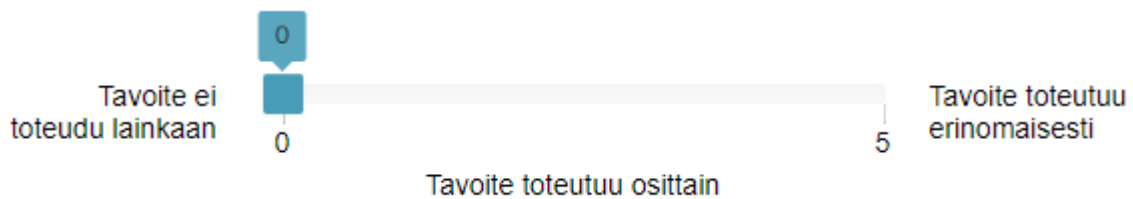
VARHAISKASVATUKSEN TAVOITTEENA ON:

7.1. "edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia"



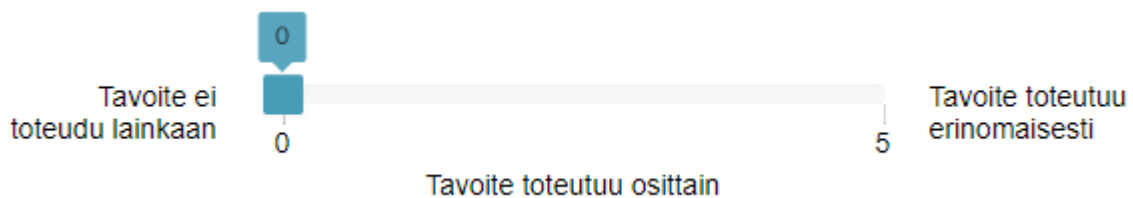
Kuvaile ja perustele miksi tavoite toteutuu tai ei toteudu.

7.2. "tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista;"



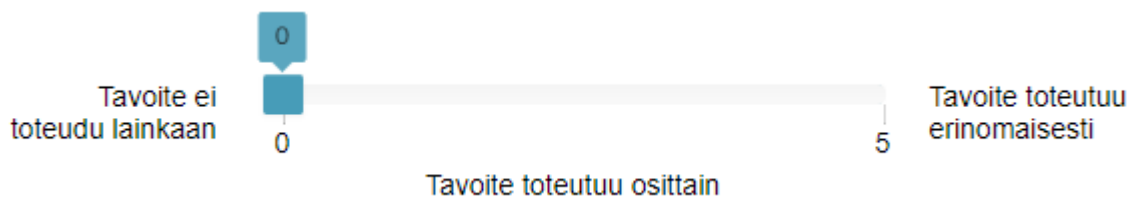
Kuvaile ja perustele miksi tavoite toteutuu tai ei toteudu.

7.3. "toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset;"



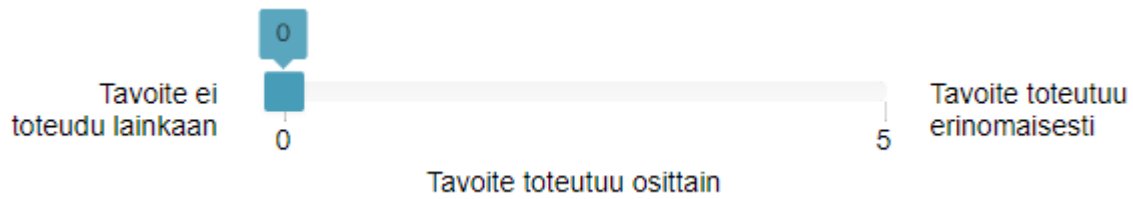
Kuvaile ja perustele miksi tavoite toteutuu tai ei toteudu.

7.4. "varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö;"



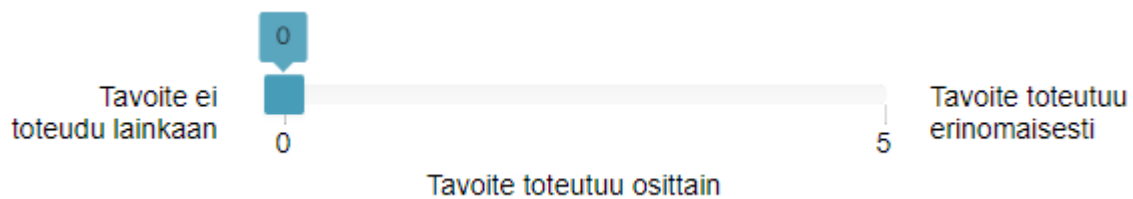
Kuvaile ja perustele miksi tavoite toteutuu tai ei toteudu.

7.5. "turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä;"



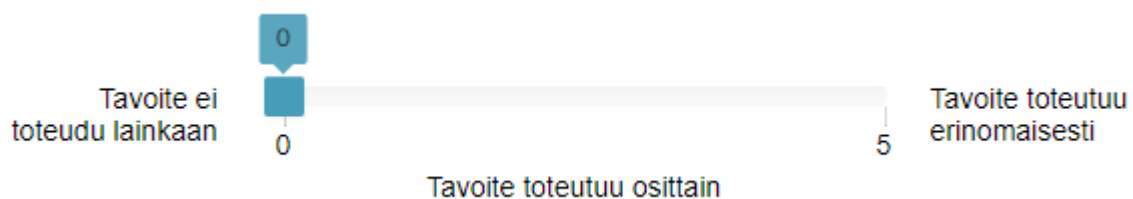
Kuvaile ja perustele miksi tavoite toteutuu tai ei toteudu.

7.6. "antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa;"



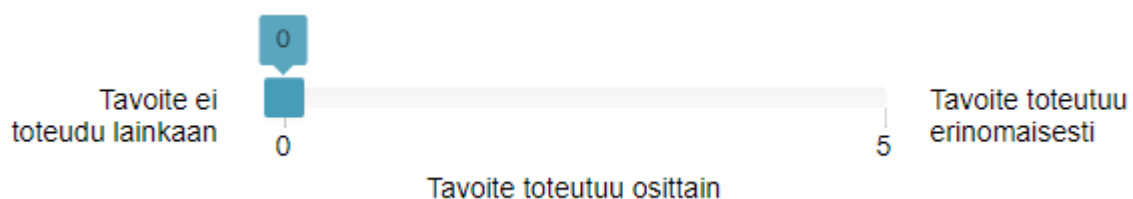
Kuvaile ja perustele miksi tavoite toteutuu tai ei toteudu.

7.7. "tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä;"



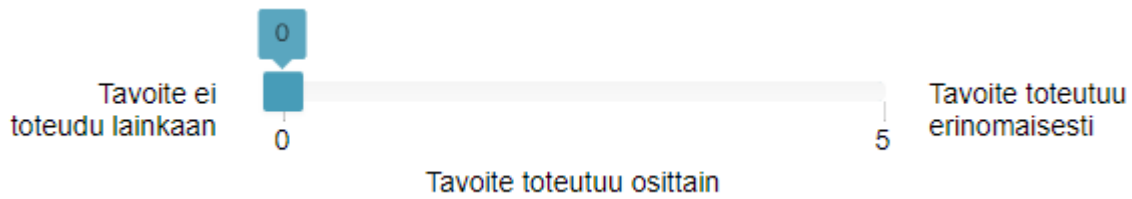
Kuvaile ja perustele miksi tavoite toteutuu tai ei toteudu.

7.8. "kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestäväan toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen;"



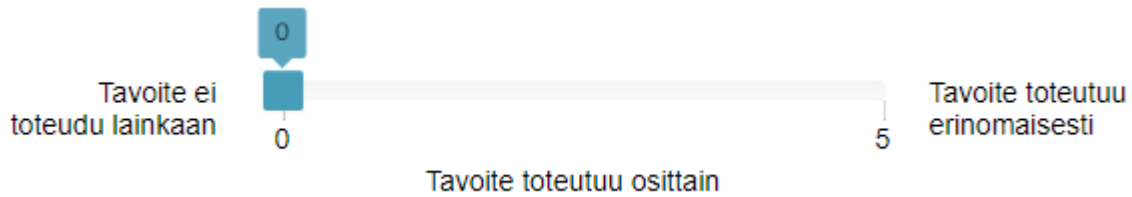
Kuvaile ja perustele miksi tavoite toteutuu tai ei toteudu.

7.9. "varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin;"



Kuvaile ja perustele miksi tavoite toteutuu tai ei toteudu.

7.10. "toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukea lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatustyössä."



Kuvaile ja perustele miksi tavoite toteutuu tai ei toteudu.

"25 § Riittävä henkilöstö

Kunnan, kuntayhtymän ja yksityisen palveluntuottajan on huolehdittava, että varhaiskasvatuksessa on riittävä määrä tässä luvussa säädettyä eri kelpoisuusvaatimukset täyttävää henkilöstöä, jotta varhaiskasvatukselle säädetyt tavoitteet voidaan saavuttaa ja jotta myös vammaisten ja muiden lasten tuen tarpeisiin vastataan. Kunnan käytettävissä on oltava varhaiskasvatuksessa esiintyvää tarvetta vastaavasti varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja. Lisäksi varhaiskasvatuksessa voi olla lasten tarpeet ja varhaiskasvatuksen tavoitteet huomioiden myös muuta henkilöstöä. Lain 1 §:ssä tarkoitetulla päiväkodilla tulee olla toiminnasta vastaava johtaja." (Varhaiskasvatustililaki 13.7.2018/540)

8. Koetko, että ryhmässäsi on riittävästi pätevää henkilöstöä koko päivän ajan? Kuvaile tilannetta.

9. Miten SAK-aikasi toteutuu? Millaisia tiloja ja ajallisia mahdollisuuksia siihen on? Kuvaile mitkä asiat auttavat ja mitkä haittaavat SAK-aikasi toteutumista.

10. Käytätkö vapaa-aikaasi työtehtävien hoitamiseen, kuten suunnitteluun, valmisteluihin, vasuihin tai muihin työtehtäviin? Jos käytät, arvioi kuinka paljon käytät vapaa-aikaasi työasioiden hoitamiseen keskimäärin kuukaudessa (h/kk).