



Hannila Jenna & Ylikoski Katariina

Varhaiskasvatuksen laatu varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteen laaja-alainen maisteriohjelma

Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen laatu varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä (Jenna Hannila & Katariina Ylikoski)

Pr gradu -tutkielma, 81 sivua, 1 liitesivu

Elokuu 2022

Tutkielmamme ”Varhaiskasvatuksen laatu varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä” perehtyy varhaiskasvatuksen laatuun ja siihen vaikuttaviin tekijöihin varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten mukaisesti. Tutkielmamme on laadullinen fenomenografinen tutkimus. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1) Mitä laadukas varhaiskasvatus pitää sisällään varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä? 2) Millaiset tekijät edistävät tai estävät laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista? 3) Kuinka varhaiskasvatuksen laatua voidaan kehittää? Tutkielmassa keskeisen kiinnostuksen kohteena kytkeytyvät varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin ja tämä pyritään huomioimaan aineistoa käsitellessä. Tutkimuksen teoreettiset näkökulmat ovat varhaiskasvatuksen, sen laadun ja pedagogiikan ja varhaiskasvatussuunnitelman näkökulmat.

Toteutimme tutkielmamme kyselytutkimuksena. Laadimme tutkimuksen aiheen ja tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisen ja tarkan Google Forms -kyselyn, jonka julkaisimme kahdessa varhaiskasvatuksen opettajille suunnatussa, suljetussa Facebook-ryhmässä. Tutkimusaineisto on koottu syksyllä 2019. Kysely tehtiin koko Suomen laajuisena, ja saimme vastauksia kattavasti ympäri Suomen.

Tutkielmamme kannalta oleellisinta on laadun käsite ja sen avaaminen ja perusteleminen sekä aineiston monipuolinen hyödyntäminen tutkimuskysymyksiin vastattaessa. Keräämässämme aineistossa tulee selkeästi esiin tekijöitä, jotka estävät ja toisaalta edistävät varhaiskasvatuksen laatua. Esimerkiksi opettajien puutteellisten suunnitteluajkojen sekä liian isojen ryhmäkokojen nähtiin estävän laatua. Myös henkilöstön riittävyys sekä osaaminen nähtiin merkittävinä tekijöinä laadukkuuden näkökulmasta. Laadukas varhaiskasvatus on koko työyhteisön ja tiimien yhteistyön tulos. Päiväkodin johtajan onkin tärkeä avata henkilöstölle, että mitä laatu tarkoittaa varhaiskasvatuksessa ja kuinka sen tulisi ilmetä omassa organisaatiossa.

Avainsanat: varhaiskasvatus, laatu, pedagogiikka, fenomenografia, varhaiskasvatuksen opettaja

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Varhaiskasvatus ja laatu	7
2.1	Laatu varhaiskasvatuksen kontekstissa.....	7
2.2	Varhaiskasvatuksen laatu tutkimusaaltojen sekä laadunarviointimallin näkökulmasta	13
3	Varhaiskasvatus: jaettava kasvattajuutta	17
3.1	Varhaiskasvatuksen historiaa.....	17
3.1.1	<i>Varhaiskasvatuksen juuret</i>	17
3.1.2	<i>Fröbelin lastentarha-aate sekä Fröbeliläisyyden tulo Suomeen</i>	17
3.1.3	<i>Päivähoidon suunnittelusta toteutukseen</i>	18
3.1.4	<i>Varhaiskasvatus 2000-luvulle tultaessa</i>	20
3.2	Varhaiskasvatus ja sen toteutuminen suomalaisessa järjestelmässä	21
4	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	24
4.1	Fenomenografia tutkimusmetodina	25
4.2	Aineiston keruu.....	29
4.3	Aineiston analyysi	31
5	Tutkimuksen tulokset päivähoiton laadunarviointimallia mukailleen	37
5.1	Palvelutaso.....	37
5.2	Puitetekijät	37
5.2.1	<i>Henkilöstön ja resurssien riittävyys</i>	38
5.2.2	<i>Ryhmäko ja pienryhmätoiminta</i>	41
5.3	Välillisesti ohjaavat tekijät.....	43
5.3.1	<i>Ammattitaitoisuus ja joustavuus</i>	43
5.3.2	<i>Johtajuus</i>	47
5.3.3	<i>Yhteistyö perheiden kanssa</i>	49
5.3.4	<i>Työyhteisö ja tiimi</i>	51
5.4	Prosessitekijät	53
5.4.1	<i>Vuorovaikutus</i>	54
5.4.2	<i>Pedagogiikka ja toiminnan suunnittelu</i>	55
5.4.3	<i>Arviointi ja toiminnan kehittäminen</i>	58
5.4.4	<i>Toimintaa ohjaavat asiakirjat</i>	61
5.5	Vaikuttavuustekijät	63
5.5.1	<i>Hyvinvointi ja turvallisuus</i>	63
5.5.2	<i>Lasten ja vanhempien kokemukset</i>	65
6	Yhteenveto	67
6.1	Laadukas varhaiskasvatus varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä	67

6.2	Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista estävät ja edistävät tekijät	68
6.3	Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen	70
7	Pohdinta	72
7.1	Eettisyys ja luotettavuus	74
Lähteet	76

1 Johdanto

Tutkielmamme päämääränä on tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadusta fenomenografista tutkimusmenetelmää hyödyntäen. Ymmärtääkseen tutkielman kontekstin, on paikallaan avata varhaiskasvatuksen käsitettä. Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan useimmiten formaalia, yhteiskunnan palvelujärjestelmän tarjoamaan ammatillisen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostamaa kokonaisuutta (Alila, Eskelinen ym. 2014, 14). Sillä tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta. Tässä kokonaiskuvassa painottuu erityisesti pedagogiikka (Opetushallitus 2018, 7–8). Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksen toimintamuotoja ovat 1) päiväkotitoiminta, jota järjestetään päiväkodissa, 2) perhepäivähoito, jota järjestetään perhepäiväkodissa sekä 3) avoin varhaiskasvatustoiminta, jota järjestetään toimintaan soveltuvassa paikassa 1 § (540/2018). Tutkielmamme keskiössä on tätä taustaa vasten päiväkodin toimintaympäristö ja henkilöstö, joka vastaa varhaiskasvatuslain mukaisesta toiminnasta ja sen järjestämisestä.

Päiväkodin pedagoginen toiminta vaikuttaa merkittävästi varhaiskasvatuksen laatuun. Pedagogisen toiminnan tulee olla tavoitteellista ja vahvistaa lasten osaamista monipuolisesti ja laaja-alaisesti. Jotta lasten osaaminen kehittyy laaja-alaisesti, on tärkeää hyödyntää eri tavoin esimerkiksi oppimisympäristöjä sekä mahdollistaa monipuolista toimintaa. Laaja-alaisuuden tulisi varhaiskasvatussuunnitelman mukaan näkyä tavoitteellisena osana koko kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kirjossa. Laaja-alaisuuden kannalta oleellista on se, kuinka hyvin oppimisympäristöjä hyödynnetään varhaiskasvatuksessa ja millä tavoin tuetaan lasten oppimista ja hyvinvointia kokonaisuudessaan. Laaja-alaisuus konkretisoituu viiden, toisiinsa liittyvän osa-alueen kautta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti näihin osa-alueisiin kuuluvat esimerkiksi ajattelu ja oppiminen, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sekä osallistuminen ja vaikuttaminen (Opetushallitus 2018, 24).

Laadun käsite on vahvasti läsnä jo tutkielmamme otsikoinnissa. Miten laadun käsite näkyy varhaiskasvatussuunnitelmaa ja -lania koskevissa asiakirjoissa? Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan arvioinnin merkitystä laadun lisäämisen ehtona. Lisäksi arviointi on keino löytää toiminnan vahvuuksien lisäksi myös mahdollisia kehittymiskohteita ja toiminnan kehittämistarpeita.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa puhutaan samassa yhteydessä sekä kehittämisestä, arvioinnista että laadusta, jolloin kehittäminen ja laadun ylläpitämisen voidaan nähdä olevan päämäärätietoisien arvioinnin lopputulos (Opetushallitus 2018, 61). Varhaiskasvatuslain mukaan on tärkeää tukea ja turvata varhaiskasvatuksen kehittämistä ja edistää lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin edellytyksiä. Laki edellyttääkin, että varhaiskasvatusta järjestävien tahojen on huolehdittava tarjoamansa palvelun laadun objektiivisesta arvioimisesta 24 § (540/2018).

Laadun arviointi ei ole aina yksinkertaista. Soukainen (2016) pohtii kirjoituksessaan sitä, kuinka varhaiskasvatuksen kentältä puuttuu sekä kansallisella että kunnallisella tasolla selkeät määritelmät laadun käsitteelle. Varhaiskasvatuspalvelua tarjoavia tahoja voisi huojentaa se, että laatuprosessin sisältöä kyettäisiin selventämään ja että merkityksiä esimerkiksi kuntatasolla avattaisiin selkeämmin (Soukainen 2016, luku 9, e-kirja). Myös Karila toteaa, kuinka Suomessa ei ole tällä hetkellä arvioitua tietoa siitä, miten laadukkaita ovat ne toimintatavat ja käytännöt, joita suomalaisessa varhaiskasvatuksessa hyödynnetään (Karila 2016, 40). Hankkeita varhaiskasvatuksen laadun edistämiseksi on ollut merkittävästi ja laadun kehittämistä onkin tuettu lisärahoituksella ja kehittämishankkeilla. Tällainen on esimerkiksi vuonna 2009 kuntaliitossa käynnistynyt opetustoimen laadunhallintaan liittyvä hanke. Hankkeen tarkoituksena oli selvittää erilaisten laadunhallintamallien soveltuvuutta laadun arvioimiseksi. Hanketta tehdessä luotiin laadunhallintamallit varhaiskasvatusta ja lukiokoulutusta varten. Lisäksi selvitettiin esimerkiksi perusopetuksen laatukriteerien toimivuutta käytännön perusopetuksessa (Karvonen 2010, 5). Haaste on siinä, että varhaiskasvatukseen liittyvä laadunhallinta on joiltakin osin repaleista ja hajanaista ja siksi tähän tilanteeseen on selvästi muutostarvetta. Päähuomio on kuitenkin ehkä se, että laadun kehittäminen vaatii huolellista toiminnan arviointia ja kykyä päästää irti vanhasta (Soukainen 2016, luku 9, e-kirja).

Koemme, että varhaiskasvatuksen laadun käsite on monitulkintainen ja joiltakin osin myös hankalasti ymmärrettävä. Vaikka varhaiskasvatuksen laatua pyritään edistämään, on laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisesta suhteellisen vähän käytännön tietoa. Siksi haluamme keskittyä tutkielmassamme päiväkodin henkilöstön näkemyksiin laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Tutkielmassamme olemme kiinnostuneita siitä, mitä laadukas varhaiskasvatus on ja mitä se pitää sisällään. Tämän lisäksi tutkimuksellamme haimme vastauksia kysymyksiin, millaiset tekijät edistävät tai estävät laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista sekä siihen, millä tavoin varhaiskasvatuksen laatua voitaisiin kehittää.

2 Varhaiskasvatus ja laatu

Viime vuosina varhaiskasvatukseen liittyvässä julkisessa keskustelussa on ollut vahvasti esillä laatu. Laatukeskustelua on käyty sekä varhaiskasvatuksen ammattikentällä alan tilanteeseen liittyvissä keskusteluissa mutta se on kiinnostanut ja aiheuttanut keskustelua yleisemminkin, esimerkiksi lehtien mielipidekirjoituksissa. Laatukeskustelun ajankohtaisuudesta kertoo myös se, että Kansallisen koulutuksen arviointikeskus julkaisi vuonna 2018 Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirjan, joka tarjoaa varhaiskasvatuksen järjestäjille työkalun toiminnan tarkasteluun laadun näkökulmasta sekä toisaalta tietoa laadun arvioinnista (Vlasov, Salminen, Repo ym. 2018). Oman osuutensa keskusteluun on tuonut lähivuosina lisääntynyt julkinen kiinnostus ja mediahuomio varhaiskasvatuksen laatua koskien, johon osaltaan voi vaikuttaa julki tuodut, muun muassa henkilöstövajeeseen ja siisteyteen, liittyvät puutteet osassa yksityisistä päiväkodeista.

2.1 Laatu varhaiskasvatuksen kontekstissa

Varhaiskasvatuksen laatuun liittyy olennaisesti valtakunnallisella tasolla säädetyt varhaiskasvatusta koskevat lait ja asiakirjat, mutta jollain tasolla laadun voidaan ajatella olevan myös subjektiivinen tai tiettyyn aikaan ja paikkaan liittyvä kokemus siitä, millainen on hyvää ja tavoiteltavaa. Suomalainen varhaiskasvatus perustuu varhaiskasvatustalakiin (540/2018), valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018) sekä muihin varhaiskasvatuksen järjestämisestä ja toteutuksesta käsitteleviin asiakirjoihin. Näitä ovat muun muassa henkilöstömitoitukseen ja kelpoisuuksiin liittyvät sekä varhaiskasvatuksen maksuihin liittyvät asiakirjat. Myös perusopetuslaki (628/1998), lastensuojelulaki (417/20017) sekä laki lasten kanssa työskentelevien rikostausta selvittämisestä (504/2002) ovat tärkeässä roolissa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Nämä edellä mainitut lait ja asiakirjat velvoittavat suomalaisen varhaiskasvatuksen olevan toiminnaltaan ja sisällöltään tietynlaista, mikä tukee laadukkaasti varhaiskasvatuksen toteutumista.

Edellä mainittujen, yhteiskunnan velvoittamien lakien ja asetusten pohjalta voidaan pohtia sitä, mitä varhaiskasvatuksen laatu oikeasti on ja mitä se pitää sisällään. Alilan (2013, 24) mukaan laatu-sanaa käytetään niin moninaisesti ja ilman tarkkaa määrittelyä, että sanan merkitys jää usein melko tyhjäksi. Käsitteenä sitä voidaankin tarkastella neutraalina ilmiönä, jonka rakentamiseen vaikuttaa tietyt osatekijät.

”Varsinaisen sisältönsä laatu saa vasta sitten, kun pohditaan minkälaista varhaiskasvatustoiminnan tulisi olla suhteessa eri tekijöihin, millaista on laadukas yhteistyö vanhempien kanssa tai laadukas oppimisympäristö jne.” (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 54). Soukaisen (2016) mukaan laatu -käsitettä voidaan lähestyä kahden eri näkökulman kautta. Laatu voi kuvata jotakin tiettyä asiaa kuten varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa vuorovaikutusta tai sitten sitä, kuinka hyvin on onnistuttu esimerkiksi toteuttamaan lapsiryhmän varhaiskasvatussuunnitelman mukaista toimintaa niin että toiminnalle asetettujen tavoitteiden voidaan arvioida toteutuneen. Varhaiskasvatuksen laatu on siis aina yhteydessä käytännön varhaiskasvatustoimintaan ja niille laadun määritteille, joita varhaiskasvatustoiminnalle asetetaan. Laatu rakentuu useista osatekijöistä, ja siksi sitä määriteltäessä onkin tärkeää huomioida laatu laajasti eri näkökulmista (Hujala ym. 1999, 55). Monipuolinen varhaiskasvatustutkimus ja teoria osoittavat tiettyjä laatutekijöitä, joiden kautta voidaan määritellä varhaiskasvatuksen laatua. Tutkimukset ja teoriat antavat myös tietynlaisen käsityksen siitä, mitä laadukkaalta varhaiskasvatukselta odotetaan, jotta varhaiskasvatuksen tavoite kasvavasta ja kehittyvästä, hyvinvoivasta lapsesta toteutuisi (Hujala ym. 1999, 56). Luukkaisen (2003, 23) mukaan varhaiskasvatuksen toiminnan merkityksellisimpänä laadunarviointitekijänä voidaan pitää sitä, onko varhaiskasvatus järjestetty sen lähtökohdan mukaisesti, että se tukee lapsen yksilöllistä kehittymistä tasapainoiseksi ihmiseksi.

Yleisten, tutkimukseen ja teoriaan sekä lakiin pohjautuvien laatukäsitysten lisäksi on hyvä ottaa huomioon myös subjektiivinen tai aikaan ja paikkaan sidottu käsitys laadusta. Hujalan ym. (1999, 56) mukaan laatupohdinnan ensimmäinen askel on se, että kartoitetaan, millaisena kukin palveluiden käyttäjä kokee laadun ja millaiseksi käyttäjät kokevat määritelmän hyvästä varhaiskasvatuksesta. Jokainen yksilö voi kokea laatukriteerit siis hyvin subjektiivisena kokemuksena ja odottaa laadulta erilaisia asioita. Kokemukset hyvästä ja huonosta laadusta rakentuvat näiden kriteereiden pohjalta. Högström (2003, 74) on puolestaan sitä mieltä, että pelkkä subjektiivinen kokemus laadusta ei riitä. Hän peräänkuuluttaa monipuolisen ja säännöllisen arvioinnin sekä tavoitteellisen kehittämistyön merkitystä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisessa. Arviointityöskentelyssä olennaista on selkeät, lakeihin ja asetuksiin sekä opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuvat tavoitteet, joita sovelletaan paikallisesti tietyn päiväkodin tai lapsiryhmän tarpeita vastaaviksi (Högström 2003, 74). Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 56) velvoittaa varhaiskasvatuksen järjestäjää arvioimaan ja kehittämään toimintaa säännöllisesti, toimivaan arviointijärjestelmään pohjautuen.

Vasun (2018, 56) mukaan ”arvioinnin avulla edistetään varhaiskasvatuksen laatua, tunnistetaan toiminnan vahvuuksia ja nostetaan esiin kehittämistarpeita ja kehitetään toimintaa”.

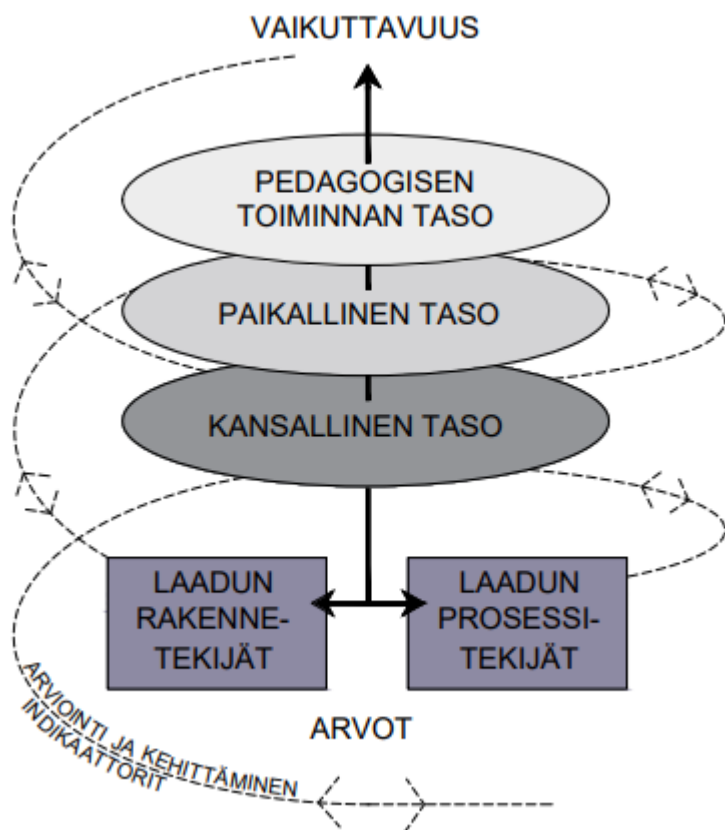
Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin voidaan siis sanoa olevan tärkeä työväline jokapäiväisen varhaiskasvatustyön ja laatuodotusten välillä. Laadunarviointi on tärkeä osa ammatillisen työn määrittäjänä ja suunnannäyttäjänä sekä se antaa laadun tavoittelun lisäksi perustaa myös ammatillisuuden kehittämiseksi (Hujala & Fonsén 2011, 312). Lisäksi se tekee näkyväksi varhaiskasvatus toimintaa, sen toteuttamista ja tavoitteita. Varhaiskasvatuksen laadunarviointia tehdään usealla eri tasolla. Näitä ovat ”valtakunnan, kunnan, toimintayksikön, ryhmän ja yksittäisen lapsen taso” (Parrila & Fonsén 2016). Eri tasoilla arviointia tehdään hieman eri asioita painottaen, riippuen siitä, kenen näkökulmasta asioita katsotaan. Ottaessa lasten vanhemmat mukaan aktiivisesti laadunarviointiin se tuo myös heidät lähemmäksi sitä tietoisuutta, mitä on päivähoiton varhaiskasvatus ja mitä on sen vahvuudet ja kehittämishaasteet (Hujala & Fonsén 2011, 312). Yhtä lailla laadunarviointi vaikuttaa myös johtajuuden toteuttamiseen sekä laajemmin varhaiskasvatuksen ohjaukseen ja päätöksentekoon.

Hujalan & Parrila-Haapakosken (1998, 47) mukaan arvioinnin voidaan nähdä olevan sekä toiminnan kehittämisen väline että yhteiskunnallisella tasolla oleva ohjauskeino. Myös Tauriainen (2000, 12) tukee ajatusta siitä, että arvioinnin avulla voidaan kehittää ja korjata jo olemassa olevaa toimintaa. Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin tärkeimpänä tehtävänä nähdään olevan siis pyrkimys varhaiskasvatuksen kehittämiseen (Hujala & Parrila-Haapakoski 1998, 48). Säännöllinen arviointitieto tuo esiin vahvat ja heikot puolet ja luo näin selkeät lähtökohdat toiminnan kehittämiseksi. Toisena laadunarvioinnin tehtävänä voidaan pitää päivähoiton asiakkaiden näkökulman vahvistamista osana varhaiskasvatuksen arkea ja laadun määritelmää (Hujala & Parrila-Haapakoski 1998, 48). Päivähoiton asiakkaina voidaan pitää niin lasta kuin hänen perhettään mutta myös henkilökuntaa, hallintoa sekä kaikkia, joita päivähoito jollain tapaa koskettaa. Näiden lisäksi yksi systemaattisen laadunarvioinnin tärkeistä tehtävistä on myös pitää huolta siitä, että laissakin määritetty oikeus varhaiskasvatukseen toteutuu kaikille lapsille yhtä laadukkaasti ja sisältö vastaa tavoitteita (Hujala & Parrila-Haapakoski 1998, 49). Parrilan & Fonsenin (2016) mukaan arvioinnin puuttuessa voisi vasuihin kirjatut hienot tavoitteet sekä hyvän varhaiskasvatuksen ehdot jäädä pelkäksi sanahelinäksi. Arviointi pukee nämä sanat ja tavoitteet ikään kuin konkreettisiksi teoiksi ja toiminnaksi.

Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnissa on tunnistettu myös joitakin haasteita. Yhtenä haasteena Hujala & Parrila-Haapakoski (1998, 47) mainitsevat, kuinka eri kyselyiden perusteella on huomattu, että laadun arviointi ja siihen liittyvä kehittämistyö toteutuu kunnissa eri tavalla. Kun joissakin kunnissa laadun arviointi on otettu aktiivisesti osaksi varhaiskasvatuksen toimintaa, osassa kuntia laadunarviointi on jäänyt taka-alalle täysin. Tämä johtuu siitä, että kunnat ovat itse vastuussa varhaiskasvatuksen laadunarviointiprosessistaan. Toisena haasteena nähdään olevan se, kuinka laadun arviointi painottaa selkeästi niitä tekijöitä, jotka liittyvät varhaiskasvatuksen määrälliseen arviointiin, ei niinkään kasvatustilanteeseen tai sen vaikutuksiin. Määrällisen arvioinnin voidaan ajatella olevan esimerkiksi palveluiden riittävyyteen ja saatavuuteen liittyvää. (Hujala & Parrila-Haapakoski 1998, 47-48). Vlasovin ym. (2018, 14) mukaan myös varhaiskasvatuksen erilaiset toimintamuodot tekevät sen laadun arvioinnista haasteellisen. Esimerkiksi päivähoitossa ja perhepäivähoidossa voi olla eroja muun muassa oppimisympäristössä tai henkilöstön koulutuksessa. Vuonna 2018 julkaistu Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirja antaa tukea sekä tietynlaiset raamit varhaiskasvatuksen laadun arviointiin sen kaikissa toimintamuodoissaan, ja onkin siksi erittäin tärkeä työväline arviointiin. (Vlasov ym. 2018, 14).

Varhaiskasvatustilanne velvoittaa, että arviointia täytyy tehdä varhaiskasvatuksen järjestäjän itsenäisen arvioinnin lisäksi myös ulkopuolisen arvioijan toimin (Varhaiskasvatustilanne 2018). Suomessa ulkopuolista varhaiskasvatuksen laadunarviointia hoitaa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tehtäviin kuuluu varhaiskasvatuksen ulkopuolisen arvioinnin lisäksi varhaiskasvatuksen järjestäjien tukeminen laadunhallintaan liittyvissä asioissa (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus). Tämän lisäksi institutionaalisella tasolla varhaiskasvatusta ohjaavia tahoja ovat muun muassa Opetushallitus, opetus- ja kulttuuriministeriö, aluehallintovirastot, Valvira sekä kunnat (Mikkola, Repo, Vlasov, Paananen & Mattila 2017, 19).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (2009, 6) on laatinut laatumallin, jonka esittelemme tässä lyhyesti. Laatumallin mukaisesti varhaiskasvatuksen laatu koostuu arvoista sekä laadun rakenne- ja prosessitekijöistä, ja laatua tulee tarkastella näiden tekijöiden yhteisvaikutuksessa niin, että ne tukevat toisiaan. Kuviossa 1 esitetään tämä Suomalaisen varhaiskasvatuksen laatumalli.



Kuvio 1. Suomalaisen varhaiskasvatuksen laatumalli (mukaiillen Kansallisen koulutuksen arviointikeskus 2009, 6).

Kuviossa 1 esitetyn mallin mukaan arvot kertovat siitä, ”mitä varhaiskasvatuksessa tavoitellaan ja miksi jotakin asiaa pidetään tärkeänä” (Kansallisen koulutuksen arviointikeskus 2009, 7) ja arvot ovat näin vahvasti sidoksissa laadun määrittelylle. Laadun rakennetekijät ovat niitä reunaehtoja, joita varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyy. Näitä ovat muun muassa lapsiryhmien rakenteeseen, varhaiskasvatusta ohjaaviin opetussuunnitelmiin, henkilöstön koulutukseen sekä tiloihin liittyvät asiat. Rakennetekijät liittyvät varhaiskasvatuksen toiminnan järjestämiseen ja toiminnan puitteita koskeviin laatutekijöihin. Laadun prosessitekijät kuvaavat yksikkökohtaisesti pedagogista toimintakulttuuria ja ne ovat suoraan yhteydessä lapsen kokemuksiin. Prosessitekijöitä on toisaalta muun muassa lapsiryhmissä toteutettu pedagoginen toiminta sekä kaikkien varhaiskasvatukseen osallistuvien, aikuisten, lasten ja huoltajien väliset vuorovaikutussuhteet, toisaalta myös ”pedagogiikan johtaminen, suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen ja eri osapuolten osallisuuden kokemukset” (Kansallisen koulutuksen arviointikeskus

2009, 7). Laadun prosessitekijät kuvaavat näin varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja sisältöjen toteuttamista käytännössä. Varhaiskasvatuksen laatua tarkastellaan mallin mukaisesti niin kansallisen, paikallisen kuin pedagogisenkin toiminnan tasoilla.

Whitebread, Kuvalja & O'Connor (2015, 25-26) määrittelevät artikkelissaan varhaiskasvatuksen laadun Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen kanssa jokseenkin yhteneväisesti. He pohjaavat havaintonsa UNESCON (2015) määrittelemiin laatuindikaattoreihin ja jakavat ne joko laadun rakenne – tai prosessitekijöihin. Laadun rakenteelliset tekijät ovat helpommin määriteltävissä ja mitattavissa ja ovat siten todennäköisemmin tiukemmin säänneltyjä. Laadun rakennetekijöiksi Whitebread ym. mainitsevat muun muassa henkilöstö/lapsisuhde, ryhmän koko, opettajan pätevyys ja koulutus, opetussuunnitelma ja materiaalit. Laadun prosessitekijät puolestaan viittaavat niihin kokemusten vaikutuksiin, joita lapsi kohtaa varhaiskasvatuksessa. Näitä on muun muassa vuorovaikutus sen kaikissa muodoissaan sekä hoito ja huolenpito. (Whitebread ym. 2015, 25-26). Bassok, Fitzpatrick, Graanberg & Loeb (2016) jakavat artikkelissaan laatukäsityksen viiteen luokkaan: suhdeluvut, turvallisuus, kasvattajan ominaisuudet, toiminnot ja opetussuunnitelmat sekä laadun tarkkailumittaukset, jonka ymmärrämme olevan yhteneväisen laadun arvioinnin kanssa.

Laatunäkemykset ovat aikaan ja paikkaan sidonnaisia ja voivat vaihdella hyvinkin paljon erilaisissa konteksteissa (Hujala ym. 1999, 56). Esimerkiksi aikaisempina vuosikymmeninä koetut näkemykset voivat poiketa tämän päivän laadunmääritelmästä tai pääkaupunkiseudun päivähoiton asiakkaiden laatunäkemykset voivat poiketa pohjoisessa asuvien näkemyksistä. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ei ole sen monitulkinnaisuuden ja eri näkökulmien vuoksi kovin helppoa, ja sitä voidaan pitää jopa haasteellisena. Haasteelliseksi sen tekee myös työn luonne sosiaaliin suhteisiin ja vuorovaikutukseen perustuvana sekä nopeasti vaihtuvien tilanteiden syyseuraus -suhteiden tunnistamisena (Soukainen 2016). Tämän vuoksi on tärkeää, että laatu keskustelua käydään ihan paikallisellakin tasolla, päiväkotikohtaisesti, jotta kaikki palveluun osallistujat ovat tietoisia paikallisista laadukkaasta varhaiskasvatuksen linjauksista.

Varhaiskasvatuksen laadun nähdään kirjallisuuden ja aikaisemman tutkimuksen mukaan rakentuvan siis sekä laadun määritelmästä että siihen liittyvästä arviointiprosessista ja sen tärkeydestä. On selvää, että laadukas toiminta ja sisältö on aina tavoite. Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita niistä laatukäsityksistä, joita varhaiskasvatuksen opettajilla on. Voidaan ajatella, että laatuun liittyvät käsitykset ovat aina yhteydessä sekä laadun määritelmään että myös arvi-

ointiprosessiin siinä suhteessa, että arviointi itsessään tuottaa tietoa siitä mihin pyritään laadun osalta. Tämä on mielenkiintoinen näkökulma ja tutkimuksemme tarjoaa varmasti ajankohtaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen laadun tarkasteluun.

2.2 Varhaiskasvatuksen laatu tutkimusaaltojen sekä laadunarviointimallin näkökulmasta

Tutkielmassamme mainitaan joissakin yhteyksissä myös päivähoidon käsite. Tämä tulee erityisesti esille varhaiskasvatuksen historiallista kontekstia tarkasteltaessa, mutta nykyään puhutaan varhaiskasvatuksesta. Tutkielmamme sisältää myös historiallisia näkökulmia ja tämän takia mainitsemme myös päivähoidon. Varhaiskasvatuksen laadun tutkimushistoriassa on erotettavissa neljä vaihetta, tutkimusaaltoa, joiden kautta laatua on pyritty arvioimaan (Ojala 1993, 247). Ensimmäinen aalto sijoittuu 1970-luvulle, jolloin oltiin kiinnostuneita lähinnä kotihoidon ja päivähoidon välisestä vertailusta. Tutkimusaallon aikana käytiin keskustelua muun muassa siitä, onko päivähoidosta hyötyä vai haittaa lapselle, mutta ei niinkään otettu huomioon toiminnan sisältöön liittyvää laatukysymystä (Hujala & Fonsén 2011, 315).

1980-luvulla, toisen tutkimusaallon alkaessa, oltiin kiinnostuneita siitä, millaiset vaikutukset eri päivähoitomuodoilla on lapsen kehitykseen ja onko niissä eroavaisuuksia (Hujala & Fonsén 2011, 315). Tutkimustulokset osoittivat, että lapsen aikaisempi tausta vaikutti siihen, millä tavalla hän koki ja reagoi päivähoidon. Lasten erilaisilla taustoilla oli siis merkitystä, eikä voitu sanoa mitään universaalia vastausta siihen, mikä päivähoitomuodoista tukisi parhaiten lapsen kehitystä. Tutkimustulokset eivät myöskään antaneet vastausta siihen, kuinka kasvattajien tulisi toimia, jotta he tukisivat työssään lapsen kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla (Ojala 1993, 249).

Vastauksia edellä mainittuihin antoi kolmannen tutkimusaallon näkökulma, joka sijoittui 1980–1990-lukujen vaihteeseen (Hujala & Fonsén 2011, 315). Kolmas aalto pohjautui kiinnostukseen siitä, millä tavalla päivähoidon laatutekijät ja perhetekijät yhdessä ovat vaikuttamassa lapsen oppimiseen ja kehitykseen (Tauriainen 2000, 9). Tutkimuksissa oltiin kiinnostuneita myös pitempiaikaisista päivähoidon vaikutuksista lapsen myöhempisiin elämänvaiheisiin ja otettiin huomioon kasvatusympäristöjen laatuerot sekä perheiden ja lasten yksilölliset erot (Hujala & Fonsén 2011, 315). Kolmannen aallon laaduntutkimuksissa tulokset viittasivat muun muassa ryhmäkoon, aikuisten ja lasten välisen suhdeluvun sekä hoitajan tai opettajan kokemuksellisuuden, koulutuksen ja pysyvyyden vaikutuksesta laatuun (Ojala 1993, 249).

Viimeisin ja neljäs tutkimusaalto sijoittuu 2000-luvulle. Tämä tutkimusaalto korostaa inklusiivista, osallistavaa laadunarviointia, jossa otetaan huomioon kaikkien varhaiskasvatukseen jollain tavalla liittyvien näkemys laadusta ja sen kehittämistä (Tauriainen 2000, 9). Viimeisimpään tutkimusaaltoon liittyy myös entistä systemaattisempi laadunarviointi ja toiminnan kehittämisen idea, jolla pyritään kehittämään toimintaa entistä asiakaslähtöisemmäksi (Tauriainen 2000, 10).

Varhaiskasvatuksen laatua tutkittaessa on huomattu, että eri osapuolet tarkastelevat laatua hieman eri näkökulmista ja sisällyttävät laatu -käsitteeseen erilaisia merkityksiä. Ilman minkäänlaista yhdessä jaettua laadun kokemusta onkin selvää, että lapset, huoltajat, henkilökunta sekä päättäjät tarkastelevat laatua omasta näkökulmastaan. Tämä on tärkeää ottaa huomioon laadunarviointiprosessissa, sillä esimerkiksi lasten tai päättäjien laatukselliset kriteerit voivat poiketa toisistaan hyvinkin paljon.

Päivähoidon laatua analysoidessaan, eri näkökulmat huomioon ottaen, Hujala-Huttunen (1995) osoitti laadun arvioinnin työkaluksi päivähoidon laadunarviointimallin, jonka mukaan laatu voidaan jakaa neljään laatutekijään: puitetekijöihin, välillisiin tekijöihin, kasvatusprosessiin liittyviin tekijöihin sekä vaikutuksellisiin tekijöihin (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nilvala 1998, 187). Eri laatutekijät painottavat hieman eri näkökulmia mutta ovat silti laadunarviointiprosessissa toisistaan riippuvaisia siten, että niiden yhtenäinen tarkastelu mahdollistaa kokonaisvaltaisen näkökulman varhaiskasvatuksen laatua arvioitaessa (Hujala, Puroila ym. 1998, 187). Laadunarviointimalli ottaa myös huomioon jokaisen varhaiskasvatukseen liittyvän osapuolen näkökulman eikä näin tarkastele laatutekijöitä vain yksipuolisesti esimerkiksi päättäjien näkökulmasta. Hujalan, Parrilan ym (1999, 77) mukaan ”laatutekijöiden oletetaan olevan toisistaan riippuvaisia siten, että laadukkaiden vaikutusten edellytyksenä on laadukas prosessi, joka ohjautuu välillisesti vaikuttavista tekijöistä ja on viime kädessä enemmän tai vähemmän puitetekijöiden säätelemä”. Laadunarviointimallin rakentaminen lähtee siitä oletuksesta, että teoria- ja tutkimustieto tuovat tietoa ja ymmärrystä laadukkaasta varhaiskasvatuksesta sekä varhaislapsuudesta, minkä pohjalta laadukkaita kasvatuskäytäntöjä voidaan lähteä kehittämään (Hujala & Fonsén 2011, 317).



Kuvio 2. Päivähoidon laadunarviointimalli (mukaillen Hujala ym. 1999, 78)

Yllä olevassa kuviossa (Kuvio 2) on Hujala-Huttusen (1995) alkuperäinen päivähoiton laadunarviointimalli, joka koostuu *palvelutasosta*, *puitetekijöistä*, *välillisesti ohjaavista tekijöistä*, *prosessitekijöistä* sekä *vaikuttavuustekijöistä* (Hujala ym. 1999, 78). Palvelutaso viittaa päivähoitopalveluiden saatavuuteen ja riittävyyteen, mikä näkyi mallin laatimisen aikaan päättäjien näkökulmana päivähoiton laadukysymyksessä (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 10). Puitetekijät nähdään laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytyksinä tai reunaehtoina (Hujala & Fonsén 2011, 319). Välillisesti ohjaavat tekijät säätelevät laatua toiminnallisesti sekä välillisesti (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 30), toisin sanoen tämä laatuun vaikuttava osa sisältää sellaisia tekijöitä, joilla on välillinen vaikutus laatuun muun muassa henkilökunnan kouluttamisen, johtajuuden tai monenlaisten yhteistöiden muodossa. Prosessitekijät korostavat kasvatustekijöihin vaikuttavia tekijöitä laadun näkökulmasta, joista yhtenä merkittävimpänä esiin nouseekin vuorovaikutus. Hujalan & Fonsénin (2011, 319) mukaan ”prosessitekijöiden avulla arvioidaan kasvatustekijöiden toteutumisen ja lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutuksen laatua”. Vaikuttavuustekijät kertovat laadun tasosta sen käyttäjien eli lasten ja vanhempien näkökulmasta (Hujala & Fonsén 2011, 319).

Päivähoidon laadunarviointimallia on kehitetty ja päivitetty nykyisen varhaiskasvatustutkimuksen tuoman tiedon mukaiseksi Laadunarviointi päivähoitossa – projektissa vuosina 1997-2000 (Hujala ym. 1999, 77). Tässä kehittämistyössä on korostettu konstruktivismia ja kontekstuaalisen kasvun näkökulmaa sekä sitä näkökulmaa, että malli on sovellettavissa myös varhaisvuosien erityiskasvatukseen (Hujala ym. 1999, 77).

Tosin nykypäivänä pyritään korostamaan erityiskasvatuksen sijaan inklusiivista kasvatusta, jossa yksilöiden moninaisuus nähdään normaalina osana ihmisyyttä ja yhteisöjä. Lisäksi on hyvä huomioida, että alkuperäisen mallin kehittämisen ideana nähdään olevan korostunut pedagogiikka sekä kasvatus- ja oppimisprosessien systemaattisen arvioinnin painottuminen (Hujala & Fonsén 2011, 318). Päivityksen myötä laadunarviointimallista on saatu entistä ajankohdaisempi sekä uudistuneiden Varhaiskasvatus-suunnitelman perusteiden ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukainen (Hujala & Fonsén 2011, 318). Suomalaisia laadunhallinnan malleja on useita, mutta tätä Oulun yliopistossa toteutettua Laadunarviointi päivähoidossa -mallia voidaan pitää tunnetuimpana Suomessa (Soukainen 2016).

3 Varhaiskasvatus: jaettua kasvattajuutta

Tässä luvussa päämääränä on tarkastella lähemmin varhaiskasvatuksen käsitettä, sillä koko pro gradu -tutkielmamme rakentuu kyseisen aiheen ympärille. Ensiksi käsittelemme sitä, kuinka varhaiskasvatus on muotoutunut historian saatossa ja toiseksi sitä, miten varhaiskasvatus näyttäytyy tämän päivän Suomessa.

3.1 Varhaiskasvatuksen historiaa

Lähestymme pro gradu -tutkielmassamme varhaiskasvatuksen historiaa pääosin suomalaisesta näkökulmasta, mutta näemme tarpeelliseksi, että kokonaisuutta tarkastellaan myös laajemmalla mittakaavassa niiltä osin, miten varhaiskasvatus on ylipäätään saanut maailmalla alkunsa ja kuinka se on rantautunut suomalaiseen järjestelmään.

3.1.1 Varhaiskasvatuksen juuret

Kansainvälisesti asiaa tarkastellessa käy ilmi, että varhaiskasvatuksen historia juontaa juurensa 1700–1800-lukujen taitteeseen, kun naiset ovat suunnanneet enenevässä määrin työelämäänsä ja tämän vuoksi on syntynyt tarvetta lastenhoidolle. Työllistymisen myötä alettiin perustaa lastenhoitoa varten työssäkäyvien vanhempien lapsille suunnattuja sosiaalisia hoitolaitoksia ja myöhemmin lastenseimiä. Ojalan mukaan ensimmäiset hoitolaitokset perustettiin Saksaan ja Englantiin. Täältä lastenhoidon malli rantautui myös Suomeen. Lasten sosiaalisten hoitolaitosten lisääntyä jalansijaa alkoi saada lasten hoidon lisäksi korostua myös kasvatuksellinen puoli. Seuraava askel onkin ollut alkaa perustaa pikkulastenkouluja, joiden lähtökohtana oli kasvatuksellinen ja opetuksellinen puoli. Pikkulastenkouluissa keskityttiin laskemiseen, kirjoittamiseen ja lukemisen opettamiseen. Suomeen ensimmäiset pikkulastenkoulut perustettiin 1840-luvulla Tampereelle, Helsinkiin ja Kokkolaan (Ojala 1993, 14–15). Varhaiskasvatuksen kasvatuksellisen puolen korostuminen pelkän hoidon sijaan oli kenties ensimmäinen laadun kehittämisen näkökulma.

3.1.2 Fröbelin lastentarha-aate sekä Fröbeliläisyyden tulo Suomeen

Vuonna 1839 saksalainen Friedrich Fröbel perusti ensimmäisen lastentarhan, jonka idea perustui aikaisempia laitoksia laajempaan käsitykseen lapsen kasvatuksesta ja opetuksesta (Ojala 1993, 16).

Fröbelin mukaan lastentarhan idean tulee olla laajempi kuin pelkän huolehtimisen sijaan siten, että lastentarhojen, vaan lastentarhojen tulisi laittaa lapset toimimaan ikäisiään vastaavalla tavalla sekä kasvamaan osaksi ihmiskunnan jäsenyyttä. Fröbel kehittikin niin kutsutun lastentarha-aatteen, jossa keskeisenä näyttäytyi varhaiskasvatuksen metodologian huomioiminen. Hän painotti esimerkiksi opetussuunnitelman sekä lasten leikin merkitystä oppimisessa sekä sitä, että lapsia kannustetaan omaan ajatteluun (Helenius 2008, 200-201).

Fröbelin kasvatusnäkemysten voidaan nähdä olleen laaja-alaista ja kokonaisvaltaista. Hän loi muun muassa pohjan näkemykselle yhtenäisestä kasvatus- ja koulutusjärjestelmästä, sillä hän “näki lastentarhojen muodostavan perustan yhtenäiselle kasvatus- ja koulutusjärjestelmälle” (Ojala 1993, 22). Asiaa on mahdollista pohtia myös siitä näkökulmasta, että Fröbelin ajatukset ja perustellut näkemykset olisivat luoneet pohjaa nykypäivän varhaiskasvatuksen laadun tarkastelulle.

Suomeen Fröbeliläinen lastentarha-aate rantautui kansakoululaitoksen perustaja Uno Cygnaeuksen toimesta 1860-luvulla ja vuonna 1863 Suomeen perustettiin ensimmäinen lastentarha ja lastenseimi (Ojala 1993, 23-24). Välimäen mukaan Cygnaeus olisi määritellyt jo 1960-luvulla maaseudun kyläkoulujen ja kaupunkien pikkulasten koulujen toimintaa lastentarhatoiminnan pohjalta (Välimäki 1999, 105). Uno Cygnaeuksen kuoltua lastentarha-aatteen levittämistä jatkoi Hanna Rothman, jolla oli myös henkilökohtaista kokemusta lastentarhojen toiminnasta (Ojala 1993, 26). Rothman olikin perustamassa Helsinkiin ensimmäistä kansanlastentarhaa toverinaan Elisabeth eli Betty Alander (Lujala 2008, 207). Samoihin aikoihin alkoivat myös lastenhoitaja- ja lastentarhanopettajakoulutukset. Lastentarhojen kehittyminen oli hidasta siihen asti, kunnes vuonna 1897 säädettiin ensimmäistä kertaa lastentarhojen hallinnosta (Ojala 1993, 29). Vuodesta 1924 lähtien lastentarhat ovat kuuluneet sosiaalihuollon alaisuuteen. Tästä lähtien on lastentarhojen alla toiminut myös erilaisia seimiä, päiväkerho- ja leikkikenttätoimintaa sekä lasten erityishoitoa ja -kasvatusta (Ojala 1993, 30-31).

3.1.3 Päivähoidon suunnittelusta toteutukseen

1940-1950 -luvulle asti suurin osa suomalaisista lapsista varttui niin sanotussa talonpoikaisyhteiskunnassa, jonka yhdeksi ominaispiirteeksi kuului se, että lapset olivat kotihoidossa. Päivähoidon suunnittelu aloitettiin Suomessa 1960-luvulla (Ojala 1993, 174).

Päivähoidon suunnittelun alulle panevana voimana voidaan nähdä vaikuttaneen äitien lisääntynyt työelämään suuntautuminen. Päivähoidon suunnittelun taustalla olikin tarkoitus tarjota päivähoitoa kokopäiväisenä työssäkäyvien lasten vanhemmille. Samoihin aikoihin alettiin kiinnostua myös erillisestä esiopetuksesta 6-vuotiaille lapsille (Ojala 1993, 175). Ennen vuotta 1973 ja päivähoidon uudistusta päivähoidossa ilmeni kolme eri haaraa: 3-6-vuotiaiden lastentarhat (päämuoto), seimi (hoivapainotteinen) sekä perhepäivähoito (tuttavallisemmin luonnehdittuna naapuriapu). Kinoksen ja Palosen mukaan (2012, 230) elinkeinorakenteiden muutos oli omiaan korostamaan päivähoidon tarvetta, sillä äitien työelämään siirtymisen lisäksi tarvetta lisäsivät myös lisääntynyt opiskelu sekä kaupungistuminen. Tuohon aikaan oli havaittavissa jo viitteitä yksityisestä päivähoitosta, sillä sitä tarjosivat esimerkiksi teollisuuslaitokset ja seurakunnat (Palonen & Kinos 2012, 231).

Myös Alila ym. (2014, 9) käsittelevät teoksessaan sotien jälkeen tapahtunutta kaupunkilaistumisen aaltoa. Myös he huomioivat naisten työllistymisen ja kouluttautumisen seurauksena syntyneen tarpeen päivähoitolle. Nykyisen muotoisena päivähoitojärjestelmän luominen alkoi periaatteessa vasta lasten päivähoitosta annetun lain (36/1973) tultua voimaan vuonna 1973 (Alila ym 2014, 8–9). Ajattelemme, että laki lasten päivähoitosta on antanut suuntaviivoja varhaiskasvatukselle, sen toteuttamiselle ja sitä kautta myös sisällöille. Mielestämme tämä on isompi askel varhaiskasvatukselle, jossa pedagogisia sisältöjä on tarvetta pohtia tarkemmin. Voisi ajatella, että kun tarve varhaiskasvatustalviksille on lisääntynyt, on myös yleinen keskustelu laadusta ja lapsille mielekkäästä päivähoitosta voimistunut.

Vuonna 1973 voimaan astunut laki lasten päivähoitosta tuki sekä yksityisen että julkisen varhaiskasvatuksen jatkumista suomalaisessa järjestelmässä. Keskeisinä muutoksina voidaan mainita se, että seimi ja 3–6-vuotiaiden lastentarhat muuttuivat päiväkodeiksi. Oleellista oli se, että lain tarkoituksena oli luoda päivähoitojärjestelmä, joka olisi tasa-arvoinen eri ikäluokille. Tässä yhteydessä myös perhepäivähoito kunnallistettiin. Päiväkotien asema muotoutui erityisen keskeiseksi osaksi varhaiskasvatuksen käytäntöä juuri lakiuudistuksen myötä (Kinos & Palonen 2012, 232). Päivähoitolain säätämisen jälkeen päivähoito on ollut Suomessa pääsääntöisesti kunnallista ja kokopäiväistä (Ojala 1993, 177). Laki lasten päivähoitosta toi mukanaan muutoksen koskien henkilökunnan koulutusta: koulutuksen puutetta ei suostuttu enää katsomaan läpi sormien, vaan nyt huomiota haluttiin kiinnittää siihen, että koulutus oli sama kaikilla riippumatta siitä, työskenteleekö kasvattaja isompien vai pienempien lasten kanssa.

Tämän myötä esimerkiksi tuokiokeskeisyys korostui varhaiskasvatuksessa (Kinos & Palonen 2012, 233–234). Seuraava selkeästi saavutettu merkkipaalu on vuonna 1996 voimaan astunut subjektiivinen päivähoito-oikeus kaikille alle 6-vuotiaille lapsille. Huomiota kiinnitettiin lisäksi yksityisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tukemiseen ja esiopetus nousi muutoinkin noina aikoina suuremmin tapetille.

3.1.4 Varhaiskasvatus 2000-luvulle tultaessa

Vuodelle 2000 on huomionarvoista se, että tuolloin Opetushallitus julkaisi Esiopetussuunnitelman perusteet. Esiopetussuunnitelma määritettiin kuntia velvoittavaksi asiakirjaksi, jota on uudistettu vuonna 2003 että vuonna 2009 (Alila ym. 2014, 10). Vuodesta 2001 alkaen esiopetuksesta tulikin lakisääteistä ja sen tuli kattaa koko 6-vuotiaiden ikäluokka. Vielä tuossa vaiheessa esiopetus oli lapsille vapaaehtoista, mutta kuntaa laki satoi, sillä kunnat ovat olleet tuosta saakka velvollisia toteuttamaan esiopetusta (Kinos & Palonen 2012, 241, 244).

Alilan ym. (2014, 8–9) mukaan viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana palvelujärjestelmän sisään on kunnallisten palvelujen rinnalle rakentunut myös yksityisten ja erikoistuneiden päivähoitopalvelujen (päiväkodit ja perhepäivähoito) markkinat. Tämä kehitys indikoi pohjoismaisen hyvinvointimallin rinnalle 1990-luvulta alkaen muodostuneesta uusliberalistisesta ajattelusta (Alila ym. 2014, 8–9). Tänä päivänä varhaiskasvatus kuuluu opetustoimen alaisuuteen (Kinos & Palonen 2012, 245).

Historiallisella näkökulmalla on merkitystä tutkielmamme kannalta, sillä jo Fröbelin 1800-luvulla esittämällä kasvatuserityksillä voisi nähdä olevan yhteyttä laatuun, kun hän on tuonut hoidon rinnalle myös kasvatuksellisen näkökulman. Toisin sanoen laatu on kulkenut mukana koko lastentarha-, päivähoito- ja varhaiskasvatushistorian läpi. Olemme havainneet, että esimerkiksi Suomessa lastenhoito on ollut ensiksi keskiössä kasvatuksellisten sisältöjen sijaan. Kun esimerkiksi päivähoiton sisältöjä on alettu pohtia tarkemmin, laatutekijät ovat hiljalleen tulleet osaksi keskustelua ja koemme, että esimerkiksi päivähoitoa, varhaiskasvatusta ja esiopetusta koskevat lait ovat selkeästi tekijöitä, joiden kautta on haluttu kiinnittää huomiota laadukkaan hoidon lisäksi myös kasvatuksellisiin ja pedagogisiin näkökulmiin. Mielestämme laadukkaan varhaiskasvatuksen tarkastelu edellyttää historian tuntemista ja näkökulmaa varhaiskasvatuksen jatkuvasti kehittyvästä luonteesta.

3.2 Varhaiskasvatus ja sen toteutuminen suomalaisessa järjestelmässä

Historiaa koskevasta keskustelusta on luontevaa siirtyä nykypäivään. Avaamme varhaiskasvatuksen käsitettä tutkielmamme johdannossa (ks. s.5). Lain mukaan varhaiskasvatusta voidaan järjestää päiväkodissa, perhepäivähoitomuotoisesti tai avoimena varhaiskasvatuksena 1 § (540/2018). Lailla tarkoitetaan varhaiskasvatusta, jonka tavoitteena on esimerkiksi edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia, muodostaa lapsille koulutuksellisesti tasa-arvoiset ja turvalliset oppimisympäristöt sekä edistää lasten oppimisen edellytyksiä 3 § (540/2018). Varhaiskasvatussuunnitelmakokonaisuuksien on kolmitasoinen. Se koostuu valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmista (Opetushallitus 2018, 7).

Varhaiskasvatuslain pohjalta laadittu varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittää, kuinka paikalliset ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan sekä varhaiskasvatus toteutetaan. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan varhaiskasvatus on suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus, erityisesti pedagogiikkaa painottaen. Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu, jolla on monia tehtäviä. Sen pääasiallisena tarkoituksena on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Esille nousee myös tasa-arvon turvaamiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen liittyvät seikat. Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa.

Lisäksi varhaiskasvatuksen kannalta oleellista on se, että myös lasten huoltajat saavat tukea kasvatustyössä ja yhteistyö onkin merkittävä teema. Lisäksi tarkoitus on tukea lasten huoltajien mahdollisuutta opiskeluun ja työntekoon (Opetushallitus 2018, 7–8, 14). Kaikille lapsille, jotka ovat varhaiskasvatuksen piirissä, tehdään varhaiskasvatussuunnitelma. Tällä pyritään turvaamaan lapsen oikeus saada korkeatasoista ja laadukasta varhaiskasvatusta, jossa keskiössä on laadukas hoito, kasvatus ja opetus. Edellä mainittuja silmällä pitäen lapselle luodaan varhaiskasvatussuunnitelma, johon kirjataan pedagogiset toiminnot, joita varhaiskasvatustoiminnassa hyödynnetään tavoitteisiin pääsemiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelman työstämisestä sekä käytännön toteuttamisesta vastaa lastentarhanopettaja (Opetushallitus 2018, 9). Varhaiskasvatussuunnitelma liitetään vahvasti laadukkuuteen ja korkeatasoisuuteen ja tätä korostaa kyseisen asiakirjan arvoa ja merkitystä.

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen oppimiskäsityksen mukaan lapset nähdään aktiivisena toimijana, joiden kokonaisvaltainen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Lapset nähdään tiedonjanoisina ja siten on merkityksellistä, että kasvattaja on avoin monipuoliselle ja kokonaisvaltaiselle oppimiselle ja että kasvattaja näkee moninaisen oppimisen merkityksen tärkeänä. Lasten turvallinen oppimisympäristö nostetaan esille, sillä se nähdään pontimena oppimiselle: ilman turvallisuuden tunnetta oppiminen on haastavaa (Opetushallitus 2018, 20).

Asiakirjoissa nostetaan esiin moninaisia ominaisuuksia, jotka liitetään laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Käymme seuraavaksi läpi näitä ominaisuuksia ja osa-alueita. Laki varhaiskasvatuksesta (580/2015) sekä varhaiskasvatussuunnitelma (2018, 7–8) osoittavat, että varhaiskasvatuksen kolme osa-aluetta ovat hoito, kasvatusta ja opetusta siten, että erityisesti pedagogiikka painottuu. Miten nämä kolme osa-aluetta siis avataan varhaiskasvatussuunnitelmassa? Kasvatusta nähdään kulttuuriperintöjen ja tärkeänä pidettyjen arvojen ja traditioiden siirtämisenä sukupolvelta toiselle. Varhaiskasvatuksessa tulee siis pyrkiä kasvattamaan lapsia jo pienestä pitäen omaan, kriittiseen ajatteluun sekä tukea heitä oman toimintansa havainnointiin. Opetuksessa taas pyritään hyödyntämään lasten normaalia, luonnostaan pulppuavaa uteliaisuutta uusissa asioissa kohtaan. Opetuksessa tulee ottaa huomioon lasten yksilölliset taidot, tarpeet sekä vahvuudet, mutta on myös oleellista huomioida tuen tarpeiden huomioiminen tarvittaessa. Lapsen hoidossa ei pyritä pelkästään huolehtimaan fyysisistä perustarpeista, vaan myös kohtaamaan lapsi arvostaa ja yhteistä vuorovaikutusta ja kanssakäymistä korostaen. Arkiset tilanteet, kuten ruokailuhetket ja vessassa käynti nähdään myös hedelmällisinä oppimistilanteina, ja näihin tilanteisiin pyritään tarttumaan (Opetushallitus 2018, 21).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lapsen luonnollista uteliaisuutta tulisi hyödyntää oppimisessa (Opetushallitus 2018, 21). Lapsen osallisuuden lisääminen onkin merkityksellistä siten, että lapsi pääsee itse osaksi toimintakulttuuria ja toimintaa ja muodostamaan suhteita sekä ryhmän muihin lapsiin, että aikuisiin.

Lapsilla näyttää olevan luonnostaan halu ja innokkuus osallisuuteen (Munter 2002, 56–57). Tämän voidaan ajatella nivovan yhteen myös varhaiskasvatussuunnitelman ja -lain näkemyksiä lapsesta aktiivisena toimijana oppimisympäristössään, jossa tarjoutuu viljalti oppimistilanteita myös esimerkiksi arjen normaaleissa rutiinitilanteissa, kuten ruokaillessa ja pukeutumisen yhteydessä. Koemme, että lasten osallisuutta koskeva keskustelu on varhaiskasvatuksen piirissä hyvinkin ajankohtainen aihe.

Voisi ajatella, että lasten ideoille annetaan enemmän painoarvoa esimerkiksi pedagogisten sisältöjen osalta. Tällöin kasvattaja ei ”istuta” lapsen tietoa, vaan sitä prosessoidaan yhdessä. Suunnitteluun mahtuu mukaan myös lasten esittämiä toiveita pelkän aikuisvetoisuuden lisäksi. Ajattelemme, että oppiminen tapahtuu suunniteltujen tuokioiden lisäksi myös suunnittelematta arjen rutiinitilanteissa juuri lasten luontaisen innokkuuden ja avoimuuden ansiosta. Päiväkodin henkilökunta tarttuu näihin tilanteisiin ja käy niitä läpi lasten kanssa. Varhaiskasvatuksen päämäärä on selkeästi pyrkiä tavoitteellisuuteen ja mielekkääseen kokopäiväpedagogiikkaan, jossa lapsen etu on ensisijainen arvotekijä.

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadullista tutkimusta voidaan kuvata ymmärtävänä tutkimuksena (Tuomi & Sarajärvi 2012, 28) ja sen yhteydessä puhutaan myös pehmeästä tutkimuksesta tai pehmeistä metodeista, mikä viittaa tutkimukselle ominaiseen tapaan hakea joustavia tutkimusotteita (Tuomi & Sarajärvi 2012, 57). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää myös todellisen elämän kuvaamista sekä pyrkimystä jo olemassa olevien väittämien sijaan paljastamaan tai löytämään tosiasioita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 161). Kanasen (2017, 35) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään kyseessä olevan ilmiön tai asian syvälliseen ymmärtämiseen kuvaamalla, tulkitsemalla ja ymmärtämällä tätä. Tutkimussuuntaukselle ominaista on myös ikään kuin tavoitella kohderyhmälle ominaista ajattelutapaa ja päästä kiinni heidän ajattelustaan tiettyä ilmiötä kohtaan (Kiviniemi 2018).

Tutkielmamme tutkimustehtävänä on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä varhaiskasvatuksen laadusta. Kiinnostuksemme aiheeseen kumpuaa ajoittain vilkkaana käytävästä yleisestä laatu keskustelusta sekä omasta kiinnostuksestamme aihetta kohtaan ja haluammekin tutkimuksen avulla selvittää, mitä ensinnäkin laadukas varhaiskasvatus pitää sisällään ja toteutuuko se suomalaisessa varhaiskasvatusjärjestelmässä. Aikaisemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa laatua on tarkasteltu moninaisesti, mutta tutkimuksemme tuo lisäarvoa aikaisempaan sillä, että se nostaa esiin niitä konkreettisia seikkoja, jotka määrittelevät varhaiskasvatuksen laatua sekä toisaalta tuo tietoa suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun nykypäivästä. Tässä tutkimuksessa ensiarvoisen tärkeänä pidämme varhaiskasvatuksen opettajien omia käsityksiä. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä sekä omaa että muiden alalla työskentelevien tietoisuutta varhaiskasvatuksen laadusta ja toisaalta suomalaisen varhaiskasvatuksen tilasta laadun näkökulmasta.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutui:

1. *Mitä laadukas varhaiskasvatus pitää sisällään varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä?*
2. *Millaiset tekijät edistävät tai estävät laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista?*
3. *Kuinka varhaiskasvatuksen laatua voidaan kehittää?*

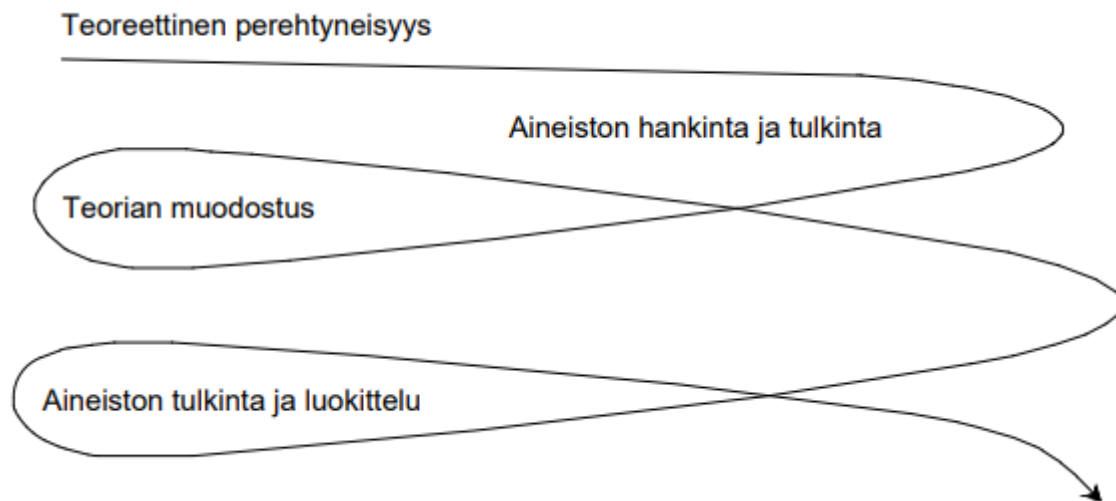
4.1 Fenomenografia tutkimusmetodina

Fenomenografia terminä kuvastaa jonkin ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista (Metsämuuronen 2006, 22). Fenomenografia on kiinnostunut ihmisten käsityksistä ja se tutkii sitä, millä tavalla ympäröivä maailma ja sen ilmiöt ilmenevät ja rakentuvat ihmisten tietoisuudessa (Ahonen 1994, 114). Käsitykset nähdään merkityksenantoprosesseina, jolloin niiden ajatellaan olevan syvempiä ja laajempia merkityksiä kuin mielikuvitus (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Myös Hajar (2020, 1) määrittelee fenomenografian lähestymistapana, jolla selvitetään niitä laadullisesti erilaisia tapoja, joilla yksilöt kokevat ja ymmärtävät ympäröivän maailman piirteitä. Tutkimusta tehdessä on hyvä ottaa huomioon, että ihmisten käsityksiin asioista vaikuttaa muun muassa koulutustausta, ikä, sukupuoli tai kokemukset, jonka seurauksena käsitykset voivat näin olla eri ihmisillä hyvin erilaisia samastakin asiasta. Käsitykset ovat luonteeltaan myös dynaamisia eli voivat muuttua (Metsämuuronen 2006, 22). Fenomenografinen tutkimus lähtee siitä oletuksesta, että ihmiset muodostavat omia, erilaisia käsityksiä yhdestä ja kaikille yhteisestä maailmasta, jota he tulkitsevat ikään kuin omien lasiensa läpi. Lähestymistapa mahdollistaa yksilöiden käsityksien kuvailemisen, analysoinnin ja ymmärtämisen (Koskinen 2011, 268).

Fenomenografia tutkimussuuntauksena sai alkunsa Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla Ference Martonin tekemistä tutkimuksista, joissa hän oli kiinnostunut opiskelijoiden erilaisista käsityksistä oppimisen suhteen (Ahonen 1994, 115). Oppimiskäsitysten lisäksi oltiin kiinnostuneita myös ihmisten käsityksistä erilaisia ilmiöitä, kuten sotaa tai planeettoja kohtaan (Metsämuuronen 2006, 22). Koskisen (2011, 267) mukaan fenomenografinen tutkimus juontaa juurensa kasvatustieteen alalla tehtyihin tutkimuksiin ja myös Suomessa tutkimussuuntaus on ollut käytössä pääasiassa kasvatus- ja terveystieteellisissä tutkimuksissa. Erona muihin käsitystutkimuksiin fenomenografia on kiinnostunut käsitysten sisällöllisistä eroista sekä erilaisista ymmärtämisen tavoista (Ahonen 1994, 115).

Fenomenografinen tutkimus etenee ja noudattelee yleisesti tiettyä, seuraavanlaista kaavaa (Ahonen 1994, 115): tutkimus lähtee liikkeelle siitä, kun tutkijan huomio kiinnittyy johonkin käsitteeseen tai asiaan, josta esiintyy erilaisia käsityksiä. Hän perehtyy tähän ilmiöön teoreettisesti ja alustavasti jäsentää siihen liittyviä näkökulmia. Tutkija tekee haastatteluita ja näin saa tietoonsa erilaisia käsityksiä ilmiöstä. Lopuksi hän tekee käsityksille luokitteluita niihin liittyvien merkitysten perusteella. Jotta tutkija kykenee selittämään käsityksien erilaisuuden, hän kokoaa käsitykset vielä suuremmiksi merkitysluokiksi.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeä lähtökohta on ajatus siitä, että ihminen toimii tietoisesti rakentaen omia käsityksiä asioista ja ilmiöistä sekä osaa kielellisesti ilmaista nämä käsityksensä (Ahonen 1994, 121). Tutkijoita kiinnostaakin juuri ne laadullisesti ja sisällöllisesti toisistaan poikkeavat tavat, joiden kautta ihmiset käsittävät kaiken ympärillä olevan. Ahonen (1994, 125) esittelee teoksessaan spiraalin, jonka mukaisesti tutkimus etenee (kuvio 3):



Kuvio 3. Fenomenografisen tutkimuksen spiraali (mukaiillen Ahonen 1994, 125).

Teorian voidaan ajatella olevan pakollinen osa fenomenografista tutkimusprosessia, ja ajatellaankin, että ilman sitä tutkimus olisi vain pelkkää rakenteetonta kuvailua (Ahonen 1994, 123). Teorian tehtävä ei ole kuitenkaan antaa valmiita olettamuksia tai luokitteluita käsityksille, vaan uuden tutkimustiedon ajatellaan sen sijaan nousevan tutkittavista itsestään. Teorian merkitys on olla tukemassa ja jäsentämässä tutkimuksen rakennetta tukien sitä aikaisempaan tutkimukseen perustuvalla tiedolla. Teoreettinen perehtyminen aiheeseen auttaa tutkijaa myös ikään kuin herkistymään aiheeseen ja näin luomaan aiheen kannalta merkityksellisiä kysymyksiä aineistonkeruuseen liittyen (Ahonen 1994, 123). Se antaa myös tutkijalle valmiuksia aineiston hankinnan suuntaamiseen ja toteuttamiseen huolimatta siitä, että varsinainen teorianmuodostus tehdään koko tutkimukseen liittyvän prosessin aikana (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Aineistonhankinnassa keskeisimpänä nähdään olevan kysymyksenasettelun avoimuus, jotta aineistosta tulee ilmi ihmisten erilaiset käsitykset (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Yleisimpänä aineistonkeruumenetelmänä fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään haastattelua, muita käytettäviä menetelmiä on muun muassa kirjoitetut tekstit ja piirrookset tai esimerkiksi histori-

alliset dokumentit (Koskinen 2011, 270). Huusko & Paloniemi (2006, 164) sanovat artikkelissaan fenomenografisen tutkimuksen hyödyntävän aineiston hankintamenetelmänä ”erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja” ja lisäävätkin edellä mainittuihin aineiston hankintamenetelmiin muun muassa kyselyt, havainnoinnin sekä näiden kaikkien menetelmien yhdistelmät.

Aineiston tulkintaa tutkijan odotetaan tekevän jatkuvasti koko tutkimusprosessin ajan ja palaavan aineiston pariin tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa. Koska tutkimuksen teorian muodostuminen kulkee aineiston käsittelyn kanssa ikään kuin käsi kädessä, tutkijan tulee sallia teorian vaikuttaa myös aineistosta tekemäänsä tulkintaan (Ahonen 1994, 123). Koskisen (2011, 270) mukaan aineiston analyysi on fenomenografisessa tutkimuksessa tulkinnallinen ja kuvailtava eikä se etene suoraviivaisesti, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Tutkimuksen aikaisempiin vaiheisiin palataan useasti ja muodostettuja kategorioita tarkistetaan sekä verrataan aineistoon sekä muihin merkityskategorioihin. Analyysi etenee kuitenkin vaiheittain niin, että jokainen vaihe vaikuttaa ja antaa merkityksensä seuraaviin valintoihin (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Aineiston tulkinta ikään kuin paljastaa tutkijalle ne käsitykset ja merkityssällöt, joita tutkimushenkilöillä on asioista.

Tutkimuksen seuraavassa ja viimeisessä vaiheessa tutkijan tehtävä on luokitella nämä aineistosta nousevat merkityssällöt (Ahonen 1994, 125). Luokittelun avulla erilaiset käsitykset saavat tutkimuksen kannalta hallittavan muodon ja selittävät näiden käsitysten erilaisuutta ja ymmärrettävyyttä. Aineiston luokitteluvaiheessa tutkija tekee kategorisointia eli ikään kuin jakaa käsitykset eri merkitysluokkiin (Ahonen 1994, 127). Kategorisoinnissa keskeistä ei ole ilmaistujen lukumäärä, vaan erilaisten, aineistosta nousseiden käsitysten laatu ja vaihtelu (Koskinen 2011, 270). Kategorisointi tehdään aineiston pohjalta ja kategorioiden muodostamisessa käydään keskustelua tukevien, vastakkaisten ja aikaisempien teorioiden kanssa (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan muun muassa aineiston hankinnan, analyysin sekä tutkimuksen teoreettisen validiteetin perusteella (Koskinen 2011, 277). Tutkimussuuntauksessa yhtenä merkittävänä luotettavuuden kriteerinä pidetään myös sitä, millä tavalla tutkimustulokset on esitetty ja raportoitu (Koskinen 2011, 277). Luotettavuutta lisää se, että lukija voi seurata tutkimuksesta tutkijan tekemiä päätelmiä avoimesti alusta loppuun saakka.

Näin tutkijan omalla subjektiivisella, aineistoon pohjautuvalla päättelyllä on suuri merkitys tutkimuksen luotettavuudelle. Tämän vuoksi tutkijan on oltava herkkänä niille vastauksille ja viesteille, joita tutkittava ilmaisee, jotta hän tulkitsee asiat tutkittavan kanssa samalla tavalla. Myös Huusko & Paloniemi (2006, 169) ovat sitä mieltä, että luotettavuuden kannalta oleellisia seikkoja on keskinäiset erot eri kategorioissa sekä tutkijan aineistoon tekemän tulkinnan uskollisuus. Ahosen (1994, 152) mukaan ”fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin” mikä vaatii tutkimukselta sen, että aineisto ja johtopäätökset ensinnäkin vastaavat tutkittavan ajatuksia sekä liittyvät niihin tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin, joita tutkija on tutkimukselleen asettanut. Lisäksi tutkijan vastuulla on selittää tutkimuksen kulku sillä tavalla, että lukijalla ei herää epäilyksiä aineiston aitouteen liittyen (Ahonen 1994, 152).

Fenomenografinen tutkimus on saanut myös kritiikkiä osakseen. Ensinnäkin on pohdittu, onko tulokset yleistettäviä (Metsämuuronen 2006, 23). Toiseksi ihmisten käsitysten erilaisista ilmiöistä voidaan ajatella olevan kontekstisidonnaisia eivätkä siten välttämättä ole yleistettävissä jossakin toisessa kontekstissa. Kolmanneksi tutkittaessa ihmisten käsityksiä asioista ei välttämättä oteta huomioon sitä tosiasiaa, että nämä käsitykset asioista muuttuvat aikojen ja erilaisten vaikutusten myötä eivätkä näin ole muuttumattomia. Neljäs kritiikin kohde liittyy ihmisten aidosti erilaisiin käsityksiin asioista. On kritisoitu sitä, mikä on mittari siihen, mitä käsityksistä pidetään ikään kuin ”oikeana” tai ”vääränä” tai ”kehittyneimpänä”? (Metsämuuronen 2006, 23).

Edellä mainittuun kritiikkiin vastaten voimme todeta aineistomme pohjalta, että varhaiskasvatuksen laatuun liittyvät käsitykset tässä tutkimuksessa olivat hyvin samansuuntaisia ja yhteneväisiä eri vastaajien välillä. Tämän huomion tukena oli myös aikaisemmin tehdyt samansuuntaiset tutkimukset sekä kirjallisuus. Tutkimuksemme osallistujat olivat kaikki varhaiskasvatuksen opettajia, ja suomalaisessa varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen konteksti on hyvin samanlainen palveluntarjoajasta riippumatta, perustuen sille asetettuihin lakiin ja asiakirjoihin, mikä huomioon ottaen oletimme, että konteksti vastaajien välillä oli yhteneväinen. Emme myöskään lähteneet hakemaan tutkimuksellamme ikään kuin oikeita tai vääriä käsityksiä ilmiöstä. Koimme, että tutkimuksemme noudattelee fenomenografisen tutkimuksen kaavaa ja siksi valitsimme sen tutkimuksemme lähestymistavaksi.

4.2 Aineiston keruu

Laadulliselle tutkimukselle ominaista on valita harkinnanvaraisesti pieni ja tutkimuksen kannalta sopiva määrä tapauksia. Tutkimukseen on tarkoitus valita henkilöitä sen mukaan, että he tietävät tutkittavana olevasta asiasta mahdollisimman paljon ja sitä kautta pystyvät tarjoamaan tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa (Puusa & Juuti 2011, 55). Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien lukumäärällä ei ole niin ratkaisevaa merkitystä kuin sen laadulla (Puusa & Juuti 2011, 55), jolloin tutkimuksen laatu jääkin yksittäisen tutkijan ja hänen tekemien tulkintojen sekä käsitteellisten yleistyksien vastuulle. Laadullisen tutkimusprosessin voidaan nähdä olevan tietynlainen oppimisprosessi myös tutkijalle, sillä prosessin yksi tehtävä on tuottaa tutkijalle lisää tietoa käsiteltävästä ilmiöstä. Yhtä lailla myös aineistonkeruuseen liittyvät ratkaisut eivät ole välttämättä kovin tarkkaan strukturoitu etukäteen, ja ne mukautuvat osittain tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2018).

Toteutimme tämän tutkielman kyselytutkimuksena. Päädyimme kyselyyn ja tarkemmin internet-kyselyyn aineistonkeruumenetelmänä siitä syystä, että halusimme vastauksia laajasti ympäri Suomen ja tavoitteenamme oli näin saada laaja otos siitä, millaisia varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset ovat koko maan tasolla. Koimme verkossa tapahtuvan kyselyn mahdollistavan kattavan ja näkemyksiltään monipuolisen aineiston, sillä emme halunneet lähteä rajaamaan kohdejoukkoa mihinkään tiettyyn tai ennalta määriteltyyn. Tällä tavalla koimme saavuttavamme paikallista kyselyä suuremman ja moninaisemman joukon varhaiskasvatuksen opettajia. Internet-kyselyn positiivina puolina tutkimuksemme kannalta koimme myös sen, että kyselyyn vastaaminen lähti osallistujasta itsestään ja perustui näin vapaaehtoisuuteen. Uskomme näiden seikkojen vaikuttavan positiivisesti tutkimuksen yleistettävyyteen ja luotettavuuteen. Valli & Perkkilä (2018) mainitsevat sähköisen kyselyn eduksi myös nopeuden sekä sen, että verkkokysely vähentää työvaiheita tutkijalta. Aineisto on valmiiksi siinä muodossa missä vastaaja sen ilmaisee eikä näin vaadi tutkijalta esimerkiksi litterointia.

Laadimme tutkimuksen aiheen ja tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisen ja tarkan Google Forms -kyselyn, jonka julkaisimme kahdessa varhaiskasvatuksen opettajille suunnatussa, suljetussa facebook-ryhmässä syksyllä 2019. Kyseiset facebook-ryhmät valikoituivat aineistonkeruuseemme siitä syystä, että oman kokemuksemme perusteella niissä käydään aktiivista ja monipuolista alaan liittyvää keskustelua. Pidimme todennäköisenä, että kyselymme sekä tutkimuksemme aihe herättää ryhmässä kiinnostusta ja sitä kautta saamme tutkimuksen kannalta hyvän aineiston.

Kysely tehtiin koko Suomen laajuisena, ja saimme vastauksia kattavasti ympäri Suomen. Hirsjärvi & Remes (2009, 195) pitävätkin kyselytutkimuksen yhtenä etuna sitä, että sen avulla voidaan saada kerättyä laaja tutkimusaineisto, mikä tässä tutkimuksessa viittaa sisällöltään laajaan aineistoon. Tutkimuskysymyksemme käsittelivät varhaiskasvatuksen laatua. Lähtökohtana ja kiinnostuksen kohteena tutkimuksen tekemiselle olivat ne käsitykset, joita varhaiskasvatuksen opettajilla oli laatuun liittyen. Vilkan (2015) mukaan tutkittavien valinnassa onkin pidettävä mielessä tutkimuksen aihe, jonka pohjalta tutkittavat on tarkoituksenmukaista valita sen kriteerin mukaan, että heillä on omakohtaista, kokemukseen perustuvaa tietoa käsiteltävästä aiheesta.

Kyselylomakkeessa meillä oli seitsemän kysymystä, joihin saimme yhteensä 50 vastausta. Aineistolle kertyi pituutta kaikkiaan hieman yli 23 sivua. Ensimmäinen kysymys oli ”Missä maakunnassa työskentelet?”, minkä jätimme kuitenkin tutkimuksen ulkopuolelle, sillä emme nähneet sillä olevan tämän tutkimuksen kannalta merkitystä. Tutkimusta rajatessa tulimme siihen tulokseen, että kysymys voisi olla merkityksellinen siinä tapauksessa, jos haluaisimme esimerkiksi vertailla eri maantieteellisistä alueista saamiamme vastauksia. Koska tässä tutkielmassa tarkastelimme varhaiskasvatuksen laatua yleisesti ilman että tarkoituksenamme oli rajata sitä koskemaan esimerkiksi tiettyä kuntaa tai aluetta Suomessa, kysymyksellä ei ollut tutkimuksen kannalta merkitystä. Aineiston analyysiä tehdessämme pohdimme myös toisen kysymyksen, ”Kuvaile lyhyesti lapsiryhmää, jossa työskentelet?”, merkityksellisyyttä tutkimuksen kannalta, sillä vaikka aineistosta nousi kysymyksen kohdalla lapsiryhmän kokoon ja ominaisuuksiin liittyviä tekijöitä laadun näkökulmasta, ei eri kysymysten vastauksia voitu suoranaisesti yhdistää toisiinsa niin, että niiden välille olisi voitu muodostaa riippuvuuksia. Toisaalta tämä kysymys antoi tutkimuksellemme tärkeää tietoa lapsiryhmien moninaisuudesta.

Kolmantena kysymyksenä kyselyssä oli ”Mistä laadukas varhaiskasvatus mielestäsi koostuu?”, neljäntenä ”Miten laatu mielestäsi näkyy käytännön varhaiskasvatuksessa?”, viidentenä ”Millaisten tekijöiden koet edistävän tai estävän laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista?”, kuudentena ”Koetko saavasi riittävästi ohjausta ja tukea laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen?” ja seitsemäntenä ”Kuinka laatua voidaan mielestäsi kehittää?”.

Julkaisemamme kysymyspatteristo on tämän tutkimuksen liitteenä (Liite 1). Kysymykset olivat avoimia kysymyksiä, jonka vuoksi vastaaja pystyi itse määrittellä vastauksensa pituuden sekä sen, kuinka paljon haluaa aiheesta kertoa. Vastausten laajuudet olivatkin sekä pituuden että sisällön perusteella erilaisia, vaikka niissä oli tunnistettavissa hyvin paljon samoja asioita.

4.3 Aineiston analyysi

Pro gradu -tutkielmamme on laadullinen tutkimus ja aineistoa analysoimme fenomenografisella tutkimusotteella. Koskinen (2011, 270) kuvailee fenomenografisen aineiston analyysin olevan kuvaileva ja tulkinnallinen. Voidaan ajatella, että tällöin tutkija tulkitsee, valitsee ja uudelleen järjestee aineistoa ja tällä tavalla konstruoi ilmiötä koskevia käsityksiä. Tämä edellyttää sitä, että tutkija on perehtynyt ilmiöön, jota tutkii.

Analyysiprosessissa edetään aineistopohjaisesti ja sen pohjalta luodaan kategorioita. Tämä edellyttää tutkijan kykyä hyödyntää omaa esiyymmärrystään aineistoon ja aihepiiriä koskien. Huomattavaa on myös se, että kun aineiston analyysissä hyödynnetään fenomenografista otetta, se tarkoittaa, että analyysi ei etene suoraviivaisesti alusta loppuun, vaan matkan varrella on palattava aikaisempiin vaiheisiin tuon tuosta. Tällöin kategorioiden pätevyyttä ja sopivuutta tarkastellaan vertaamalla niitä aineistoon (Koskinen 2011, 271). Myös Huuskon ja Paloniemen mukaan fenomenografisen aineiston analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. He peräänkuuluttavat kuvauskategorisoinnin merkitystä, jotka kuvaavat niitä tapoja, joiden kautta voi käsittää tutkittavaa ilmiötä (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Fenomenografinen tutkimus etenee vaiheittain noudattaen kolmea pääasiallista vaihetta. Myös tämä tutkimus ja aineiston analyysi eteni näiden vaiheiden mukaisesti. Analyysin ensimmäisen vaiheen mukaisesti perehdyimme syvällisesti laadun käsitteeseen sekä siihen liittyviin näkökulmiin. Tämän perehtymisen myötä meille kirkastui, kuinka tärkeä laadun käsite varhaiskasvatuksessa on ja kuinka suuri rooli sillä on kaikessa toiminnassa. Samalla vahvistui tunne siitä, että laadun käsite on se, mitä haluamme tutkia ja mikä meitä kiinnostaa. Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa olennaisena voidaankin pitää sitä, että aineistosta on tärkeää löytää oleelliset merkitysyksiköt. (Huusko & Paloniemi 2006, 166-167).

Analyysin toisessa vaiheessa lähdimme rajaamaan aihetta tarkemmin koskemaan juuri varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä sekä teimme ja julkaisimme aiheeseen liittyvän Google Forms -kyselyn. Ahosen (1994, 136) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan lähtöajatuksena on se, että tutkimushenkilöllä on tietoa ja käsityksiä tutkittavasta aiheesta, ja tutkijan tehtävänä on auttaa häntä ilmaisemaan näitä kysymystensä avulla. Koimme kuitenkin, että avoimien ja suorien kysymysten kautta tutkimukseen osallistujat saivat tuotua esiin juuri niitä henkilökohtaisia käsityksiä, joita heillä aiheesta oli.

Jokainen vastaaja vastasi kaikkiin seitsemään kysymykseen. Kyselyn pohjalta saimme tietoomme erilaisia käsityksiä, joita varhaiskasvatuksen opettajilla on varhaiskasvatuksen laadusta.

Fenomenografisen aineiston analyysin kolmatta vaihetta mukaillen teimme näille aineistosta nousseille käsityksille luokitteluita. Kävimme aineistoa yhdessä läpi, tulkitsimme sitä ja jaotelimme vastauksissa ilmi tulleita asioita kategorioiksi. Kategorisointia teimme nimenomaan niiden merkitysten pohjalta, joita varhaiskasvatuksen opettajien kirjoittamat ilmaisut aiheesta sisälsivät. Ahosen (1994, 127) mukaan fenomenografisessa aineiston analyysissä kategorioiden ajatellaankin ikään kuin selittävän auki tai tekevän ymmärrettäviksi niitä käsityksiä ja ilmaisuja, joita tutkimushenkilöillä on tutkittavasta aiheesta. Tässä analyysin vaiheessa hyödynsimme erilaisia värikoodoja aineistoa luokitellessamme sillä ajatuksella, että tämä helpottaisi kategorisointia. Värikoodaus selkeytti mielestämme aineistoa ja sen kannalta keskeisten ja toistuvien käsitteiden löytämistä. Aineistoa oli värikoodauksen myötä myös helpompi lukea koko analyysiprosessin ajan sekä palata siihen prosessin eri vaiheissa. Valitsimme värikoodit sattumanvaraisesti, eikä väreillä ollut tässä yhteydessä merkitystä. Koodasimme samalla värillä tekstistä ne ilmaisut, joilla koimme olevan samanlainen merkitys. Vastauksissa toistui hyvin pitkälti keskenään samansuuntaiset asiat, minkä vuoksi kategorioita oli suhteellisen helppo muodostaa. Tekstistä nousi esimerkiksi ”hyvä johtaminen”, ”läsnä oleva johtaja”, ”esimiehen tuki” ja niin edelleen, minkä pohjalta oli luontevaa muodostaa Johtaminen -kategoria.

Aineistosta nousi yhteensä 17 kategoriaa, jotka olivat mielestämme tutkimuksen kannalta oleellisia ja huomionarvoisia. Näitä olivat seuraavat: resurssit, suunnittelu, pedagogiikka, vuorovaikeutus, ilmapiiri, koulutus, johtaminen, opetussuunnitelmat, ammattitaitoisuus, arviointi, pienryhmätoiminta, varhaiskasvatussuunnitelmat, työyhteisö, tiimi, motivaatio, sitoutuminen, asenteet ja jaksaminen. Huuskon & Paloniemen (2006, 168) mukaisesti pyrimme löytämään rajoja ja kriteerejä kyseisille kategorioille. Tätä kautta saimme hahmotettua eri kategorioiden välisiä eroja ja pohdittua niitä tarkemmin. Seuraavassa esimerkkejä värikoodatuista sitaateista, jotka olemme poimineet aineistostamme:

”Päivittäinen toiminta on monipuolista, suunnitelmallista, ohjattua, tavoitteellista ja sitä arvioidaan”. (pedagogiikka ja arviointi)

”Laadukas varhaiskasvatus pitää sisällään myös ammattitaitoisen ja riittävän henkilökunnan”.
(ammattitaitoisuus)

”Resurssit saatava päiväkodeissa kuntoon.” (resurssit)

”Mielestäni pitäisi olla hallinnollinen päiväkodin johtaja sekä esim. varajohtaja olisi pedagoginen johtaja, joka vierailisi säännöllisesti ryhmä- sekä myös tiimikokouksissa, joka pystyisi auttamaan tiimejä erilaisten kysymysten parissa.” (johtaminen)

Koimme kategorioiden määrän melko suureksi, minkä vuoksi näimme tarpeelliseksi koota nämä kategoriat vielä suuremmiksi merkitysluokiksi. Samalla teimme myös huomion siitä, että osa kategorioista meni hieman limittäin ja oli yhdistettävissä saman merkitysluokan alle. Aineistosta nousi esimerkiksi *motivaatio, sitoutuminen, asenteet ja jaksaminen*, jotka kokosimme opettajien käsitysten perusteella *ammattitaitoisuus ja joustavuus* -merkitysluokan alle. Merkitysluokkia saimme yhteensä 12 ja niitä olivat seuraavat: resurssit, yhteistyö perheiden kanssa, pedagogiikka ja toiminnan suunnittelu, vuorovaikutus, hyvinvointi ja turvallisuus, lasten ja vanhempien kokemukset, johtajuus, toimintaa ohjaavat asiakirjat, ammattitaitoisuus ja joustavuus, arviointi ja toiminnan kehittäminen, ryhmäkoko ja pienryhmätoiminta sekä työyhteisö ja tiimi. Alla olevaan taulukkoon (Taulukko 1) on koottuna aineistosta nousseet kategoriat sekä niiden pohjalta muodostetut merkitysluokat.

Taulukko 1. Aineistosta nousseet kategoriat sekä niiden pohjalta muodostetut merkitysluokat.

Kategoriat	Merkitysluokat
resurssit	resurssit
suunnittelu	pedagogiikka ja toiminnan suunnittelu
pedagogiikka	
vuorovaikutus	vuorovaikutus
arviointi	arviointi ja toiminnan kehittäminen
johtaminen	johtajuus
opetussuunnitelmat	toimintaa ohjaavat asiakirjat

varhaiskasvatussuunnitelmat		
motivaatio	ammattitaitoisuus ja joustavuus	
sitoutuminen		
asenteet ja jaksaminen		
ammattitaitoisuus		
koulutus		
pienryhmätoiminta	ryhmäkoko ja pienryhmätoiminta	
ilmapiiri		työyhteisö ja tiimi
työyhteisö		
tiimi		
	yhteistyö perheiden kanssa	
	hyvinvointi ja turvallisuus	
	lasten ja vanhempien kokemukset	

Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 2) kokosimme vielä niitä ilmaisuja, joita aineistosta nousi kunkin merkitysluokan yhteydessä:

Taulukko 2. Varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavien tekijöiden merkitysluokat ja niihin liittyvät, aineistosta nousseet ilmaisut.

Merkitysluokka	Ilmaisu
resurssit	avustajat ja sijaiset, riittävä henkilöstö, palkkaus
yhteistyö perheiden kanssa	kasvatuskumppanuus, vanhempien osallisuus ja toiveet, vanhempien kohtaaminen
pedagogiikka ja toiminnan suunnittelu	pedagogiset ratkaisut, toiminnan monipuolisuus, suunnitelmallisuus
vuorovaikutus	läsnäolo, keskustelu, positiivisuus ja innostuneisuus, kunnioitus, luottamus, avoimuus
hyvinvointi ja turvallisuus	tuen tarpeet ja tukitoimet, hyvinvointi, turvallisuus
lasten ja vanhempien kokemukset	vanhempien luottavaisuus, lasten into ja hyvä olo, lasten kehitys, vanhemmilta saatu palaute

johtajuus	hyvä ja osaava johtajuus, johtajan tuki, läsnäolo, pedagoginen johtajuus
toimintaa ohjaavat asiakirjat	varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukainen toiminta
ammattitaitoisuus ja joustavuus	pätevyys, tiedon ja taidon ajantasaisuus, pedagoginen tietoisuus, osaaminen, koulutus, motivaatio, joustavuus työssä, muutoksiin sopeutuvaisuus, halu kehittää omaa työtään
arviointi ja toiminnan kehittäminen	havainnointi, reflektointi, arviointi, muutosten teko, kehittäminen
ryhmäkoko ja pienryhmätoiminta	aikuinen-lapsi -suhdeluku, pienryhmätoiminta, ryhmäkoko
työyhteisö ja tiimi	ilmapiiri, vuorovaikutus, sitoutuneisuus, työnjako, tuki, yhteishenki, palaverit

Analysoituamme aineistomme edellä mainitun kolmen vaiheen kautta ja luokiteltua siitä nousseet käsitykset merkitysluokiksi, jaottelimme ne Päivähoidon laadunarviointimalliin (Hujala ym. 1999, 78) palvelutasoon, puitetekijöihin, välillisesti ohjaaviin tekijöihin, prosessitekijöihin sekä vaikuttavuustekijöihin. Tämä ei ollut aivan yksinkertaista ja teimmekin tätä luokittelua pitkään ja huolella. Palasimme aineistoon ja sen pohjalta tehtyyn kategorisointiin useasti tutkimuksen eri vaiheissa ja teimme siihen joitakin muutoksia varmistuttuamme siitä, että tutkimukseen osallistujien ääni tulisi varmasti oikealla tavalla esiin. Koimme kuitenkin, että Päivähoidon laadunarviointimalli sopi hyvin tutkimukseemme ja siihen oli hyvä sijoittaa aineistosta nousseita kategorioita sekä tarkastella niitä mallin pohjalta. Malli antoi meille hyvän työvälineen aineiston analyysiin. Se selkeytti ja mahdollisti myös syvemmän tason ymmärtämisen niihin käsityksiin, joita tutkimukseemme osallistuneilla varhaiskasvatuksen opettajilla oli varhaiskasvatuksen laadusta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi pohjautuu pitkälti aineistoon ja siitä nousseisiin asioihin. Kategorioiden muodostamisessa aineiston tulkinnan rinnalla vaikuttaa kuitenkin aina tutkijan oma teoreettinen esiyymmärrys, jota hän hyödyntää prosessissa. (Ahonen 1994, 217). Koimme, että näin oli myös meidän tutkimuksessamme. Vaikka tutkijan tulee huolehtia siitä, etteivät omat kokemukset tai käsitykset vaikuta tutkimusprosessin kulkuun tai siihen millä tavalla aineistoa tulkitsee, on selvää, että analyysiprosessissa kulkee silti jollain tapaa

mukana ne tutkijan teoreettiset viitekehykset ja teoreettinen tieto, jota hänellä aiheesta on. Niiden raamien sisään ikään kuin asettuu aineistosta tehdyt tulkinnat ja kategoriat. Siitäkin syystä on tärkeää, että tutkija on perehtynyt aiheeseensa tarkkaan ja että hänellä on teoreettista tietoa aiheesta.

5 Tutkimuksen tulokset päivähoidon laadunarviointimallia mukailleen

Tässä kappaleessa käymme läpi tutkimustuloksia, joita tarkastelemme Päivähoidon laadunarviointimallin (Hujala ym. 1999, 78) pohjalta. Laadunarviointi koostuu palvelutasosta, puitetekijöistä, välillisesti ohjaavista tekijöistä, prosessitekijöistä sekä vaikuttavuustekijöistä (Hujala ym. 1999, 78). Olemme jäsennelleet tekemämme kyselytutkimuksen tuloksia yllä mainitun laadunarviointimallin otsikkojen alapuolelle erilaisiksi teemoiksi. Näitä teemoja pyrimme avaamaan tulososiossa mahdollisimman kattavasti.

5.1 Palvelutaso

Palvelutasolla tarkoitetaan päivähoitopalveluiden saatavuutta ja riittävyttä ja sen pohjalta on herännyt myös varhaiskasvatuksen laatuun liittyvää keskustelua (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 10). Kirsi Alila ja kumppanit mainitsevat teoksessaan Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat (2014, 57), että varhaiskasvatuksen laatu muodostuu vähintäänkin palvelun saamisesta ja riittävydestä. Koemme, että palvelutasolla ei ole tutkielmamme tulosten kannalta oleellista merkitystä, eikä sillä ole tarttumapintaa kyselystä saamiimme tuloksiin. Siksi palvelutason laajempi tarkastelu tulosten yhteydessä ei ole mielestämme tarpeellista. Palvelutaso ei myöskään noussut aineistostamme millään lailla, eli palvelun saatavuus ja riittävyys ei joko vaikuttanut varhaiskasvatuksen laatuun opettajien käsitysten mukaan tai se rajautui pois heidän vastauksistaan muusta syystä. Palvelutason merkitys laadulle olisi voinut nousta aineistosta ehkä merkityksellisempänä, jos tutkimuksen kohdejoukko olisi ollut esimerkiksi varhaiskasvatuksessa olevien lasten vanhemmat.

5.2 Puitetekijät

Hujalan ym. laadunarviointimallin (1999,78) yksi pääkohdista on puitetekijät. Kyselyaineistostamme nousi kolme merkitystä, jotka liittyvät ja kytkeytyvät selvästi puitetekijöihin ja joita käsittelemme tässä luvussa. Nämä merkitykset ovat *resurssit* sekä *ryhmäkoko ja pienryhmätoiminta*. Ryhmäkoon ja pienryhmätoiminnan luokittelimme aineiston analyysivaiheessa saman merkitysluokan alle.

5.2.1 Henkilöstön ja resurssien riittävyys

Lukiessamme pro gradu -tutkielmamme kyselyaineistoa, havaitsimme, että useat kyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat vastauksissaan resurssit ja niiden yhteyden laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen yhteydessä. Tässä kohtaa resursseilla viitataan erityisesti henkilökunnan riittävyydelle. Resursseja koskevia mainintoja oli aineistossamme yhteensä peräti 75, joten määrittelisimme tämän merkitykselliseksi käsitteeksi tutkielmamme kannalta.

Pääosin saamissamme vastauksissa harmiteltiin resurssien puutetta, joka osaltaan vaikuttaa työn laatuun ja haastaa työssä jaksamisen. Esimerkiksi seuraavat huomiot korostuivat vastauksissa: “riittävä henkilöstömäärä”, “riittävien resurssien turvaaminen arjessa”, “resurssit, esimerkiksi ammatillinen tuki, erityisopettajan läsnäolo tarvittaessa”. Yksi kyselyymme vastanneista tiivistä osuvasti ongelman ytimen takana:

“Riittämättömät resurssit (ei sijaisia, liian isot ryhmät, useita tukea tarvitsevia lapsia eikä esim. avustajaa heille).”

Vastauksissa mainittiin sijaisten rekrytoinnin merkitys ja esimerkiksi se, että kasvattajien ja lasten oikea suhdeluku toteutuisi, eli aikuisia olisi riittävä määrä lasten määrään nähden. Varhaiskasvatuslain asetusten mukaisesti päiväkodissa tulisi olla yksi kasvattaja kahdeksaa yli kolmevuotiaista kohden. Vastaavasti alle 3-vuotiaiden lasten kohdalla yhtä kasvattajaa kohden saisi olla neljä lasta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Samainen laki velvoittaa myös, että pätevää henkilökuntaa tulisi olla riittävä määrä, jotta pedagogisiin tavoitteisiin päästäisiin. On selvästi havaittavissa, että vakituisen henkilöstön sairastelu haastaa lapsiryhmien toimintaa. Lisäksi aineistostamme eräässä vastauksessa mainittiin, että henkilöstön toiveena olisi selkeästi sijaisjärjestelmä, jonka kautta turvattaisiin riittävä henkilöstömäärä myös poikkeustilanteissa.

Muutamissa vastauksissa myös moniammatillista yhteistyötä ja erityisopettajan tukea kaivattiin työn tueksi ja avuksi ja tämän voimavaran turvaaminen osoittautuu tärkeäksi. Lisäksi joissakin vastauksissa todettiin, että tarvetta olisi myös riittävälle avustajamäärälle, sillä ryhmissä oli yhä enemmän erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

On selvää, että avustajien puuttuessa henkilöstön kyvykkyys hoitaa laadukkaasti ja kokonaisvaltaisesti koko ryhmän korkealaatuista pedagogiikkaa vaikeutuu etenkin, kun aikaa on käytössä rajallinen määrä.

“Joskus yksi lapsi vaatii yhden aikuisen (aggressiivisesti käyttäytyvät ym.) ohjauksen. Tällöin ei voida laskea suhdelukuja.. vaan on mentävä lapsen etu edellä! Tuen saaminen (oma avustaja) tällaisille lapsille on hidasta ja vaikeaa.”

Kyselytutkimuksemme aineisto osoitti, että yksi merkittävä ehto laadukkaalle varhaiskasvatukselle on nimenomaan riittävä henkilöstömäärä. Tiedustelimme kyselylomakkeessamme varhaiskasvatuksen opettajilta heidän näkemystään tekijöistä, jotka estävät tai edistävät laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista. Peräti 26 vastauksessa nähtiin, että puutteelliset resurssit estävät laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista. Varhaiskasvatustyötä tehtiin kahden vastauksen mukaisesti aina lapsen parhaaksi, jolloin lapsen ja lapsiryhmän edun tulee olla ensisijainen päämäärä.

On selvää, että lasten kohtaamiselle, laadukkaalle pedagogiikan, hoidon sekä kasvatuksen kokonaisuudelle olisi turvattava riittävästi aikaa. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista tuli ilmi, että opettajilla tulisi olla aikaa esimerkiksi suunnitteluun, mutta helposti tähänkin tarkoitettu aika menetetään heti sijaispulan koittaessa. Varhaiskasvatus ei ole myöskään oikeilla kantimilla, jos arki on pitkälti vain selviytymistä ja kaaoksen hallintaa. Tämä näyttäytyy seuraavasta aineistostamme nostetusta sitaatista:

”Esimies olettaa homman hoituvan, mutta lisäämällä vain lapsia ryhmään, ajatuksella “koh-tahan ne täyttää kolme”, loppuu kädet, syli, työnilo jne. Riittää, että selviämme päivästä toiseen.”

“Resurssit kohdilleen, jotta vakaopettajilla on aikaa suunnitella, arvioida ja toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta.”

Varhaiskasvatussuunnitelmassa käy ilmi se, miten vaihtelevaa esimerkiksi varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt, ryhmäkoostumukset ja esimerkiksi suhdeluvut saattavat olla. Näitä ominaispiirteitä tulisi pyrkiä ottamaan huomioon, kun laaditaan paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa (Opetushallitus 2018, 17-18). Nislin ja kumppanit toteavat tutkimuksessaan (2015, 59), että puutteelliset resurssit ja työn mukana tuomat suuret paineet saattavat johtaa emotionaaliseen paineeseen, jotka osaltaan saattavat olla uupumusta aiheuttavia tekijöitä. Toisin sanoen, kun vaatimukset ja resurssit kohtaavat, päästään tasapainoisempaan lopputulokseen.

Tutkielmamme aineistoa havainnoidessamme tulkitsimme, että resurssit liitettiin vahvasti henkilökunnan määrän saatavuuteen ja riittävyteen. Koemme, että henkilökunnan riittävyys olisi edellytys pedagogisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Vastauksissa ilmeni toisaalta myös ristiriitaa: sijaisia tarvitaan ja henkilöstömäärän toivotaan olevan riittävä, mutta esimerkiksi sijaisten perehdyttäminen nähdään haastavana ja aikaa vievänä. On selvästi havaittavissa, että pysyvyys ja vaihtuvuuden minimointi olisivat osa ideaalitulannetta varhaiskasvatuksen kentällä. On ymmärrettävää, että hektisessä työssä sijaisten perehdyttämiselle voi olla haastava löytää aikaa. Paras tilanne olisikin varmasti sellainen, jossa sijaiset tuntevat talon ja ryhmän tavat jo entuudestaan.

Tutkimuskysymykseen, jossa olimme kiinnostuneita siitä, millä tavalla varhaiskasvatuksen laatua voitaisiin kehittää, saimme paljon vastauksia palkkaukseen liittyen. Aineiston perusteella varhaiskasvatuksen opettajat olivat sitä mieltä, että palkka ei vastaa työn vaativuutta. Palkkaan liittyvä kritiikki on ollut julkisessa keskustelussa esillä jo vuosia, eikä sen vuoksi yllättänyt, että asia nousi myös tämän tutkimuksen aineistossa. Palkkataso on siinä mielessä monitahoinen asia, että se on suhteessa niin työn vaativuuteen ja kuormittavuuteen mutta myös alan arvostukseen. Koetaan, että ilman riittävää palkkaa ei saada päteviä ja pysyviä työntekijöitä alalle, mutta toisaalta palkkataso vaikuttaa alan vetovoimaan ja näkyy siinä minkä verran halukkaita opiskelijoita ja työntekijöitä ylipääntänsä on. Palkka nähdään jopa niin merkittävänä asiana, että sillä koetaan olevan ratkaiseva merkitys niihin yleisiin ongelmiin, joita varhaiskasvatuksen alalla on ollut tunnistettavissa jo kauemmin aikaa. Näitä ongelmia on muun muassa työn liiallinen kuormittavuus ja alanvaihto.

”Palkkatasoa tulisi nostaa työn vaativuuden tasolle.”

”Palkka arvostetulle tasolle.”

”Korkeampi palkka, jotta saadaan päteviä ihmisiä alalle.”

Varhaiskasvatuksen opettajien käsitys oman työnsä yhteiskunnallisesta arvokkuudesta on myös selvästi jollain tapaa yhteydessä matalana pidettyyn palkkatasoon ja sitä kautta koetaan, että työ ansaitsisi korkeampaa yhteiskunnallista arvostusta. Lisäksi aineistonkin perusteella koetaan, että pätevät työntekijät ikään kuin karkaavat alalta ja koko varhaiskasvatuksen kenttä kärsii ilmiöstä.

5.2.2 Ryhmäkoko ja pienryhmätoiminta

Tutkielmamme aineisto kertoi, että varhaiskasvatuksen opettajat kokivat ryhmäkoon sekä pienryhmätoiminnan keskeiseksi osaksi varhaiskasvatuksen laatua. Aineistossa nämä kaksi asiaa kulkivat toisinaan käsi kädessä, kun puhuttiin suurista ryhmistä ja haasteesta pienryhmätoiminnan toteuttamisessa. Ryhmäkokoon liittyviä mainintoja aineistossa oli 26 kappaletta, kun taas pienryhmätoimintaa koskevia mainintoja oli 7 kappaletta.

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa ryhmäkoot tulivat esille lähinnä lasten määrästä puhuttaessa. Vastauksissa vilahtivat käsitteet “täyteen sullotut lapsiryhmät” ja “liian isot ryhmäkoot”. Opettajat totesivat yksiselitteisesti, että liian suuret ryhmäkoot estävät korkealaatuista varhaiskasvatusta, kun taas pienempien ryhmäkokojen nähtiin edistävän laatua. Aineistosta käy ilmi myös se, että lapsimääriä toivottiin mietittävän talokohtaisuuden sijaan ryhmäkohtaisesti ja että tämä tukisi parhaiten lapsiryhmien tilannetta.

Kyselyaineistosta korostuu monia tekijöitä, jotka vaikuttivat varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä varhaiskasvatuksen laatuun. Yksi tällainen tekijä oli ryhmäkoot, sillä isojen ryhmien koettiin haastavan laadukkaan pedagogiikan toteuttamista. Karila (2016, 26-27) toteaa, kuinka lasten ja aikuisten suhdeluku vaikuttaa osaltaan varhaiskasvatusympäristön laatuun. Eräässä vastauksessa ryhmäkokojen toivottiin olevan lakiin kirjattuja, jolloin tiettyä lapsimäärää ei ryhmässä ylitettäisi. Tämän voi ymmärtää niin, että lakiperustaista lapsimäärärajoitusta pidettiin auktoriteettina, johon voi tarpeen vaatiessa vedota.

Ehkä tämän voisi nähdä tuovan selkeyttä lapsimääriin, jolloin täyteen ryhmään ei enää olisi painetta ottaa uusia lapsia kysynnästä huolimatta, vaan kysyntä kohdennettaisiin esimerkiksi toiseen ryhmään tai päiväkotiyksikköön. Aineistomme perusteella myös pienryhmäpedagogiikka näyttäytyi selkeästi laatuvaliteettiin keskeisesti vaikuttavana tekijänä varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä. Pienryhmätoiminta koettiin osana arjen järjestelmällisyyttä ja hallintaa sekä mielekkyyttä, mikä käy ilmi esimerkiksi seuraavassa vastauksessa:

“Pienryhmätoimintaa, eikä kaikki lapset huuda ja juokse ympäri ryhmätiloja koko ajan.”

Pienryhmätoiminnan ajateltiin olevan lasten edun mukaista, koska sen kautta kyettiin paremmin huomioimaan lasten yksilölliset tarpeet ja suunnittelemaan toimintaa pienemmän lapsimäärän tarpeiden mukaisesti. Pienryhmätoimintaa pyritään toteuttamaan varhaiskasvatuksessa, mutta eräässä varhaiskasvatuksen opettajan vastauksessa ihmeteltiin, kuinka laadukasta pienryhmätoimintaa on mahdollista toteuttaa, jos lasten ja aikuisten suhdeluku ei ollut kunnossa. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan pienryhmätoiminta ja toiminnan eriyttäminen ovat keskeisiä keinoja tuen tarpeisten lasten varhaiskasvatuksen kannalta (Opetushallitus 2018, 58). Pienryhmätoiminnan merkitys oli vastanneiden mukaisesti kuitenkin merkityksellistä yleisellä tasolla, eikä sitä mainittu tukea tarvitsevien lasten osalta merkittävässä määrin.

Eräästä vastauksesta käy ilmi, kuinka vastaaja koki lapsen iällä olevan merkitystä ryhmäkoon ja suhdeluvun kannalta. Vastauksessa mainittiin, kuinka lasten taitotaso ja esimerkiksi omatoimisuus kasvavat iän myötä, mikä on tietysti kasvattajalle helpotus ja sujuvoittaa arkea merkittävästi. Kyseinen vastaaja ehdottikin, kuinka varhaiskasvatuksen laatua voisi kehittää seuraavasti:

“Suhdelukuja muuttamalla. Esim. 7 6-vuotiasta on aivan eri kuin 7 juuri 3-vuotta täyttäneitä. Suhdeluvut voisivat olla esim. 5 3-vuotiasta/aikuinen ja 6 4-vuotiasta/aikuinen.”

Jo aiemmassa luvussa paneuduimme tarkemmin resursseihin, mutta on selvästi havaittavissa, kuinka resurssit huomioidaan myös pienryhmään ja ryhmäkokoon liittyvissä vastauksissa:

“Pienryhmien pyörittämiseen riittää kasvattajia”, “suhdeluvut kuntoon.”

Resurssipuhe näytti olevan väistämätöntä tässä asiayhteydessä. Williams, Sheridan, Harju-Luukkainen ym (2015, 103) ovat tutkineet esiopettajien vastauksia ryhmäkoon vaikutuksista esiopetukseen ja pedagogiikkaan liittyen. Opettajien ryhmät olivat kokoluokaltaan jaoteltu kolmeen eri luokkaan lapsimäärästä riippuen. Suurempien ryhmien opettajat painottivat enemmän luovuutta, kun taas pienempien ryhmien kanssa työskentelevät painottivat enemmän luovuutta. Ajattelemme, että luovuus on seurausta isojen ryhmäkokojen osalta siitä, että tilanteessa on pakko elää suuremman ryhmäkoon aiheuttamien vaatimusten mukaisesti.

Yhteenvetona voidaan todeta, että pullistelevat ryhmäkoot ja haasteet pienryhmätoiminnan toteuttamisessa eivät tue lapsen eikä lapsiryhmän etua. Aineistomme perusteella varhaiskasvatuksen opettajien näkemys oli selvä: pienemmät ryhmäkoot ja pienryhmätoiminta ovat avainasemassa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen taustalla. Ryhmäkokojen osalta on syytä pohtia arjen sujuvuutta, työrauhaa ja ryhmän tarpeisiin vastaamista. Esitämmekin kysymyksen, että miten lapsen edun pystyisi huomioimaan parhaalla tavalla myös isoissa ryhmissä. Koemme, että on väistämätöntä, että jotkut yksilöt saattavat jäädä ryhmässä esimerkiksi äänekäämpien varjoon.

5.3 Välillisesti ohjaavat tekijät

Hujalan ym. (1998, 78) laadunarviointimallin keskeinen kohta on välillisesti ohjaavat tekijät. Mallissa nämä tekijät yhdistetään esimerkiksi hallinnollisiin aspekteihin, kuten johtajuus, mutta myös yhteistyön kysymyksiin. Voidaan puhua esimerkiksi vanhempien ja henkilökunnan välisestä, mutta toisaalta myös henkilökunnan välisestä yhteistyöstä. Aineistomme analysoinnin perusteella päädyimme jäsentelemään välillisesti ohjaaviksi tekijöiksi seuraavat: *ammattitaitoisuus ja joustavuus, johtajuus, yhteistyö perheiden kanssa sekä tiimi ja työyhteisö.*

5.3.1 Ammattitaitoisuus ja joustavuus

Sana ammattitaito näyttäytyi tutkielmamme aineistossa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa useaan otteeseen: mainintoja on 15 kappaletta.

“Laadukas varhaiskasvatus pitää sisällään myös ammattitaitoisen ja riittävän henkilökunnan.”

Mitä ammattitaitoisuus tarkoitti tutkielmamme kyselyyn vastanneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa? Aineistossa korostettiin useasti sitä, kuinka varhaiskasvatuksen laatua edistää ammattitaitoinen henkilökunta, kun taas epäpätevän henkilökunnan ymmärrettiin olevan laatukäsitystä heikentävä tekijä. Eräs kyselyymme vastanneista totesi, että on oleellista, että henkilökunnan jäsenet olivat tietoisia omasta tehtäväkuvastaan. Toisessa vastauksessa nähtiinkin merkityksellisenä se, että henkilökunta tiesi mitä teki ja miksi. Tällöin oman tehtäväkuvan tunteminen oli ikään kuin perusedellytys ammattitaitoisuudelle ja sen myötä määrittyivät vastuualueet omassa työtehtävässä.

Alun perin tarkoituksemme oli kirjoittaa koulutuksesta sekä ammattitaitoisuudesta erikseen, mutta havaitsimme, että aineistossamme koulutus ja ammattitaitoisuus liitetään toisiinsa tai niillä voisi nähdä olevan yhteys. Koulutus mainittiin aineistossa 12 kertaa ja yleensä koulutuksen suoma tietoisuus liitettiin näissä yhteyksissä ammattitaitoisuuteen. Varhaiskasvatuksen tehtävissä toimiminen vaatii ammatillisen pätevyyden, mutta tämän voisi nähdä olevan pohjataso, jonka päälle osaamista aletaan rakentaa työelämään siirtymisen myötä. Oman ammattitaidon kerryttäminen voi näyttäytyä haastavana vastavalmistuneena, kun teoreettisen osaamisen rinnalle ei ole vielä kertynyt käytännön osaamista:

“Valmistumisesta vasta reilu vuosi aikaa, joten tietoa pitäisi olla, mutta työssä ei ole kenelläkään aikaa neuvoa, kun kaikilla on oma ryhmä ohjattavana.”

Yllä olevasta kävi ilmi, kuinka pätevyyden kautta hankitun tietotaidon vieminen työelämään voidaan kokea haastavana. Tämän kaltaisia, vasta ammattiin valmistuneiden kokemuksia, löytyi aineistosta kaksi kappaletta. Toisaalta juuri pohjakoulutuksen saatettiin nähdä kuitenkin olevan peruspilari, jonka päälle osaamista alettiin rakentaa käytännön työelämässä:

“Laadukas varhaiskasvatus perustuu mielestäni henkilökunnan käsitykselle varhaiskasvatuksen perustehtävästä sekä hyvälle pohjakoulutukselle.”

Aineistomme perusteella voisi sanoa, että omaa aktiivisuutta ammattitaitoisuuden taustalla alleviivattiin. Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa näyttäytyi, kuinka yksilöllä pitää olla halua ja kiinnostusta kerätä ja kartuttaa omaa ammattitaitoisuutta sekä käytännön osaamista ja esimerkiksi lukea alan ammatillista kirjallisuutta pysyäkseen osaamisen aallonharjalla. Varhaiskasvatussuunnitelman hallitseminen nähtiin tärkeänä oman osaamisen kannalta ja ehtona laadukkaana pedagogiikan toteuttamiselle. Pääkanavana oman osaamisen kehittämiseen koettiin pääasiassa olevan koulutukset. Kyselyymme vastanneet ajattelivat, että myös koulutuksiin osallistumisessa tulisi hyödyntää omaa aktiivisuutta ja tavoitella sitä oppimissisältöä, mikä tukee omaa kehittymistä parhaiten:

“Mielestäni ohjauksen ja tuen saaminen ei kuitenkaan pelkästään riitä, vaan opettajan tulee itsekin aktiivinen tiedon etsijä ja panostaa tähän.”

“Lisäkoulutuksiin pitää hakeutua, kuten arviointi, dokumentointi.”

Ammattitaidon ajatellaan rakentuvan koulutuksen lisäksi myös työkokemuksen tai muulla tavalla hankitun tiedon ja taidon kautta. Alan koulutus antaa hyvän pohjan sekä tutkittuun tietoon perustuvan tietämyksen, ja niin sanottu kentällä toimiminen syventää tuota oppia entisestään. Varhaiskasvatuksen järjestäjän tehtävänä on huolehtia henkilöstön riittävästä osallistumisesta täydennyskoulutuksiin, jotka sekä ylläpitävät ammattitaitoa että kehittävät sitä (Varhaiskasvatustilaki 2018, 39§). Toisaalta aineistosta nousi myös tärkeänä henkilökohtaisen halun merkitys kehittää omaa työtään. Opettajien käsityksissä toistui se, kuinka varhaiskasvatuksessa työskentelee myös ammattilaisia, joilla ei ole halukkuutta kehittää työtään vaan he tekevät työnsä mielellä ”niin kuin on ennenkin tehty”. Tämänkaltaisen asenteen nähtiin olevan hidas- te laadukkaalle varhaiskasvatukselle jo siitäkin syystä, että tutkimustieto muuttuu ja menee vuosien saatossa eteenpäin. Työntekijöiden tulisi pysyä tässä kehityksessä mukana, minkä mahdollistaa juuri täydennyskoulutus.

Toinen teema eli joustavuus, liittyi aineiston perusteella muun muassa muutoksiin sopeutumiseen sekä kykyyn muokata omia työtapoja lasten tarpeiden mukaiseksi. Lisäksi myös haastavien asioiden eteenpäinvienti ja vaikeidenkin tilanteiden sieto omassa työssä nousivat aineistosta.

”Tarvittaessa joustava henkilökunta sopeutuu muutoksiin.”

”Meidän on pystyttävä muokkaamaan työtapojamme kulloisenkin lapsiryhmän mukaan.”

Reed ja Walker (2017, 185) toteavat tutkimuksessaan, kuinka esimerkiksi poliittiset ja ammatilliset tekijät ovat tärkeitä vaikuttimia koskien varhaiskasvattajien ammatillisia odotuksia työpaikalla. Tästä huolimatta kasvattajien tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota myös kriittiseen ajatteluun ja kyseenalaistaa vallitsevia toimintatapoja, sillä sitä kautta voi syntyä uuden oppimista. Lisäksi esimerkiksi oman oppimisen ja osaamisen jakaminen lisäävät myös muiden työyhteisön jäsenten osaamista.

Kyseenalaistamisen kautta syntyy reflektointia ja itsearviointia, jonka myötä toimintatapoja on hyvä tarkastella tarvittaessa myös kriittisessä valossa. Reedin ja Walkerin näkemykset tukevat siis myös yksilöiden merkitystä oman ammattitaidon kartuttajina ja keskustelun herättäjinä. Myös Solvason (2017, 147) kirjoittaa tieteellisen keskustelun ja eettisten ongelmien prosessoinnin ja pohtimisen merkityksistä jo opettajakoulutuksen aikana. Koulutuksen ja tieteellisen ajattelun kautta jo opiskeluaikana voi synnyttää syvällisempää käsitystä eettisestä tutkimuksesta ja kehittää ymmärrystään yhteistyöstä, kunnioittavista ihmissuhteista, herkkyydestä ja nöyryydestä, jotka kaikki ovat keskeisiä menestyksekkäälle kumppanuustyölle alkuvuosina ja käytännön laadulle.

Yhteenvetona toteamme, että ihminen nähdään elinikäisenä oppijana, jonka oppimisen polku ei pääty ammatillisen pätevyyden saamiseen. Koulutus antaa pohjatietoja, mutta käytäntö opettaa edelleen lisää. Ajattelempa, että työelämässä ei menesty, ellei henkilöstöllä ole itsellä halukkuutta kehittää itseään ja omaa osaamistaan. Tämä kuvastaa myös työntekijän vastuuta: varhaiskasvatuksen opettajana vastaa laadukkaasti varhaiskasvatuksen toteutumisesta omassa ryhmässä ja se edellyttää ajan hermoilla pysymistä.

5.3.2 Johtajuus

Teemoitellessamme tutkielmamme aineistoa havaitsimme, että johtajuus nousi useassa vastauksessa esille tekijänä, jolla on oleellinen vaikutus varhaiskasvatuksen laatuun. Aineistossa sana johtaja mainittiin 19, johtaminen 9 ja johtajuus 7 kertaa. Lisäksi käsite esimies esiintyi kuudessa vastauksessa. Näin ollen aihepiiriin liittyviä mainintoja oli löydettävissä yhteensä 41. Aineistosta kävi ilmi, kuinka osaavaa johtamista pidettiin laadukkaan varhaiskasvatuksen yhtenä perustavana kivijalkana. Varhaiskasvatuksen opettajat toivoivat saavansa johtajalta erityisesti tukea omaan työhönsä eri tilanteissa. Tästä oli aistittavissa se, kuinka tärkeää oli, että esimies oli henkilöstön saatavilla ja käytettävissä ja että tukea sai myös haastavissa kasvatustilanteissa.

“Hyvä ja oikeudenmukainen johtaminen, johtajalta saa tukea tarvittaessa.”

Aineiston perusteella oli havaittavissa, että hyvän johtajan toivottiin olevan valmis kehittämään organisaatiota ja ottamaan erityisesti vastuuta yksikkönsä pedagogisesta johtamisesta. Tämä tarkoitti sitä, että johtaja oli valmis kehittämään alaistensa osaamista ja toi ilmi arvostuksensa alaisten tekemää työtä kohtaan.

Eräässä vastauksessa pohdittiin sitä, että pedagogisen johtamisen käsitettä oli syytä avata työyhteisössä. Tällöin henkilökunnalle olisi selvennetty, mitä se tarkoittaa omassa työyhteisössä ja toimintatavoissa ja miten sen tulisi näkyä varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Oleellista on, että johtaja käy pedagogisia keskusteluja sekä tiimien että koko yksikön tasolla esimerkiksi talon yhteisissä palaverissa.

“Päiväkotimme johtaja on myös lähin kollegani lapsiryhmässä ja meillä on paljon arvopuhetta, reflektointia ja myös puhetta laadusta ja sen ilmenemisestä.”

Yksi varhaiskasvatuksen opettaja totesi johtamisen haasteena vanhoihin tapoihin kangistumisen: organisaation kehittämisen nähtiin hänen mukaansa vaativan johtajalta halua ja pyrkimystä pois tutulta mukavuusalueelta.

Kokemukset esimiehen johtamistavasta ja siinä onnistumisessa vaihtelivat. Osa vastanneista koki, että he eivät saaneet esimieheltä tarvittavaa tukea työhönsä, mutta joissakin yksiköissä arvo- ja laatukseskustelua sekä tekoja laadun kehittämiseksi oli selvästi havaittavissa. Aineistomme pohjalta kävi ilmi, kuinka kiire koetteli myös päiväkodin johtajia heidän työssään. Harmillisinta on se, kun joidenkin kokemusten mukaan esimiehellä ei ollut aikaa riittävästi pedagogiselle johtamiselle. Hjelt ja Karila (2021, 108) pohtivat johtajuuden paradokseja ja vuorovaikutuksen merkitystä johtamisessa. Ristiriita johtaja-alais-näkökulmaan syntyy siitä, että toisaalta alaisten koetaan tarvitsevan johtajan tukea työhönsä, mutta toisaalta alaisilta odotetaan myös itsenäistä työtettä. Toisaalta esimerkiksi seuraavassa sitaatissa käy ilmi, kuinka henkilökunta voi kokea jäävänsä haastavassakin tilanteessa yksin, koska esimies on ylityöllistetty muiden työtehtäviensä vuoksi:

“Paljon joutuu tekemään päätöksiä ja toiminnan suunnittelua omista näkökulmista lähtien. Johtaja ymmärtää tilanteen haastavuuden ja haluaa olla pedagoginen johtaja. Valitettavasti on kovin ylityöllistetty hänkin ja aikaa menee kaikkeen “ylimääräiseen.”

“Varhaiskasvatuksen esimiesten pitää tietää mitä laatu on ja mistä se koostuu. Työyhteisön kanssa pitää aktiivisesti käydä laatutekijöitä läpi ja arvioida niitä. Työntekijöillä ja esimiehillä pitää olla selkeästi mielessä, mikä on varhaiskasvatuksessa tärkeää, mihin pitää vähintään keskittyä. Kun perustehtävä on selkeä ja sitä toteutetaan parhaan mukaan, voidaan lähteä kokeilemaan ja kehittämään varhaiskasvatusta.”

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivatkin, että on ensiarvoisen tärkeää, että esimiehet tunsivat itse laadun käsitteen ja toivat työkaluja varhaiskasvatuksen laadun arviointiin ja kehittämiseen omassa työyhteisössään. Tämän perustana on, että asiakirjat, kuten varhaiskasvatussuunnitelma, esiopetussuunnitelma sekä varhaiskasvatukseen liittyvät lait ja asetukset olivat johtajalla hyvin tiedossa. Näiden asioiden ollessa kunnossa, muodostui pohja myös pedagogiselle johtamiselle. Vaikuttaisi siltä, että esimiehen saatavuus on merkittävässä roolissa: meille välittyi kuva siitä, että esimiehen toivottiin olevan taustavoima, johon voi tukeutua tarvittaessa.

Esimiehen asiantuntijuus näyttäytyi meidän mielestämme tärkeänä, sillä juuri esimiehen tehtävä on vastata pedagogisesta johtamisesta sekä ennen kaikkea kirkastaa laatua omassa työyhteisössään.

5.3.3 Yhteistyö perheiden kanssa

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaan huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön myötä pyritään sitoutumaan lapsen terveen ja turvallisen kasvun sekä kehityksen ja oppimisen edistämiseen. Tämä edellyttää avointa ja luottamuksellista vuorovaikutusta kasvattajien ja huoltajien välillä lapsen tarpeiden huomioon ottamiseksi (Opetushallitus 2018, 34). Tutkielmamme aineistosta käy ilmi, kuinka toivottiin, että yhteistyö varhaiskasvatuksen henkilöstön ja perheiden kanssa on toimivaa, mutkatonta ja luottamukseen perustuvaa. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö mainittiin aineistossa 7 kertaa ja yhteistyö vanhempien kanssa 10 kertaa. Ajatelimme, että nämä kaksi hieman erilaista mainintaa ovat merkitykseltään samoja ja rohkenemme siten todeta, että perheiden kanssa tehtävä yhteistyö konkretisoituu saamassamme aineistossa 17 kertaa. Seuraavassa sitaatissa tiivistettiin yhteistyön perusedellytys:

"Yhteistyö perheiden kanssa on ammatillista, luontevaa ja kunnioittavaa."

Aineistossa käytettiin käsitettä kasvatuskumppanuus kaksi kertaa. Tällä haluttiin alleviivata sitä yhteistyötä, mitä tehtiin yhdessä vanhempien kanssa lapsen hyväksi ja lapsen asioiden edistämiseksi. Työ lapsen hyvinvoinnin hyväksi on jaettua kasvatuskumppanuutta. Aineistossamme näyttäytyi, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tärkeänä sen, että vanhempien ääni oli kuuluvilla lastensa asioita koskien. Tärkeänä pidettiin sitä, että vanhempien asiantuntijuuteen luotettiin heidän omia lapsiaan koskevissa asioissa:

"Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen kuuluu myös se, että vanhemmat otetaan osaksi toimintaa ja heitä kohdellaan lapsensa asioiden asiantuntijana."

Varhaiskasvatuksen läpinäkyvyys on asia, jota pidettiin kyselyymme vastanneiden opettajien näkemyksissä tärkeänä. Toiminta on läpinäkyvää, jolloin vanhemmat ovat tietoisia siitä, mitä päiväkodissa tapahtuu. Voisi ajatella, että läpinäkyvyyttä lisää myös se, että vanhemmille perustellaan, miksi mitään tehdään ja mitä kunkin toiminnan on tarkoitus lapselle opettaa. Eräässä vastauksessa mainitaan tiedottamisen merkitys. Esimerkiksi vanhemmille suunnattujen viikkotiedotteiden voisi ajatella lisäävän toiminnan läpinäkyvyyttä. Lisäksi on tärkeää ottaa myös vanhempien toiveita huomioon varhaiskasvatuksen pedagogisia sisältöjä suunniteltaessa.

"Työtä tehdään yhteistyössä vanhempien kanssa, päivittäiset kuulumiset vaihdetaan tuonti- ja hakutilanteissa sekä vanhempien kanssa keskustellaan esimerkiksi huolen aiheista."

Aineistossa vilahdi käsite sensitiivisyys kaksi kertaa. Tällä viitattiin kohtaamisiin erityisesti lasten kanssa.

"Lasten ja perheiden erilaisuus hyväksytään ja huomioidaan."

Toisaalta pohdimme, voisiko sensitiivisyyden ajatusta laajentaa koskemaan myös perheitä ja sitä, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kohtaa lapsen vanhemmat. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat vastauksessaan, kuinka hyväksyntä ja kunnioittaminen luovat itsessään pohjaa luottamuksen syntymiselle. Näemme, että juuri vanhempien kuunteleminen luovat pohjaa luottamukselliselle vuorovaikutussuhteelle. Tärkeää on suhtautua avoimesti erilaisiin perheisiin ja heidän käsityksiinsä. Tällöin kasvatusta olisi ikään kuin avointa dialogia lapsen hyvää ajatellen ja esimerkiksi huolet voi ottaa rohkeasti puheeksi molemmiin puolin. Lapsen tarpeiden tunteminen ja tietämyksen jakaminen ovat tekijöitä, jotka yhteistyön myötä edistävät laadukasta varhaiskasvatusta. Esimerkiksi vanhempien huoli lapsen oppimisesta voidaan jalkauttaa pedagogiikan ja toiminnan suunnitteluun ja harjoitteluun asiaa esimerkiksi yhdessä lapsiryhmän kanssa. Laadun käsite kirkastuu vanhemmille parhaiten yhteistyön kautta, kun toiminta on avointa ja he tietävät mitä päiväkodissa tehdään ja miksi.

5.3.4 Työyhteisö ja tiimi

Työyhteisö ja tiimi ovat selkeästi sellaisia tekijöitä, joilla on ainakin välillisesti vaikutusta varhaiskasvatuksen laatuun. Työyhteisön käsite esiintyi aineistossa 11 ja tiimin käsite peräti 27 kertaa. Työyhteisön voisi ajatella olevan suurempikin kokonaisuus, kun taas tiimi voi olla pienikin osa sitä. Minkälainen työyhteisö sitten edistää varhaiskasvatuksen laatua varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten valossa? Motivaatio on ainakin tekijä, jota varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeänä työyhteisön voimavarana. Myös hyvän ilmapiirin luominen koettiin tärkeänä vastausten mukaan. Seuraavista sitaateista käy ilmi, kuinka avoimuus luo pohjan työyhteisölle, jossa uskalletaan tuoda oman äänensä kuuluville. tämän nähdään olevan edellytys myös laadun syntymiselle.

“Avoin, keskusteleva ja yhdessä naurava työyhteisö luo turvallisen pohjan ja se taas edesauttaa laadun syntymistä.”

“Positiivinen ja innostava työyhteisö takaa idearikkaan varhaiskasvatuksen.”

Vastauksista on havaittavissa, kuinka sekä esimiehen että kollegoiden antamat tuki olivat merkittävässä osassa työn mielekkyyden kannalta. Tällöin esimiehen ja työkavereiden puoleen voi kääntyä erilaisissa tilanteissa, joissa kokee kaipaavansa työyhteisön tukea.

”Hyvässä työyhteisössä tiimin tuki, esimiehen tuki, työyhteisön tuki. Keskusteleva ja avoin työyhteisö.”

Esitimme kyselyssämme varhaiskasvatuksen opettajille seuraavan kysymyksen: ”Koetko saavasi riittävästi ohjausta ja tukea laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen?” (liite 1). vastanneista 14 koki, että tuen määrä oli riittävä, mutta peräti 18 vastasi, että ei saanut työhönsä riittävästi tukea.

Tuen saamisen merkitys näyttäytyi näissäkkin vastauksissa: koetaankin tärkeäksi, että työn kuormaa voidaan jakaa yhdessä. Myös tiimin toimintaa on hyvä lähteä rakentamaan positiivisen ilmapiirin varaan. On tärkeää, että jokainen tiimin jäsen kokee olevansa arvokas osa ryhmää ja työyhteisöä. Erään opettajan kokemuksessa tiimin yhteinen arvopohjaa pidettiin tärkeänä toiminnan peruspilarina. Tällöin kasvatusajattelun ja arvojen nähtiin rakentuvan samalle, jaetulle yhteiselle pohjalle. Osa yhteenkuuluvuutta oli lisäksi se, että jokainen tiimin jäsen otti vastuuta tiimin toiminnasta, suunnittelusta ja arvioinnista. Tällöin vastuu jakautui kasvattajien kesken ja yhteiset havainnot ja huomiot saadaan hyötykäyttöön. Havainnot ja tiimin yhteistyö auttoivat luomaan kuvaa lapsiryhmästä ja auttavat rakentamaan esimerkiksi lapsiryhmän pedagogiikkaa ryhmän tarpeita vastaavalle pohjalle.

”Jokainen osallistuu toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä arviointiin osana yhteistä tiimiä.”

”Tiimissä keskustellaan viikoittain lasten osaamisesta, oppimisesta, kiinnostuksen kohteista ja tuen tarpeista.”

Tiimissä kasvattajilla on vastuu luoda sellainen ilmapiiri, jossa sekä lasten että aikuisten on helppo ja hyvä olla. Erään varhaiskasvattajan kokemuksesta kumpusi ajatus siitä, kuinka merkittävää oli, että aikuiset loivat ilmapiirin, jossa lasten oli turvallinen olla ja jossa lapset kokivat tulleensa kuulluksi. Tämä vaatii tiimin kasvattajilta myös empaattista työtettä. Lapset aistivat ilmapiiriä ja myös aikuisten välisiä suhteita tarkasti.

Eräs varhaiskasvatuksen opettaja pohti aikuisten välistä vuorovaikutusta ja ilmapiiriä. Varhaiskasvatuksen laatuun nimittäin heijasteli hänen kokemuksensa mukaan se, miten kasvattajat suhtautuvat toisiinsa ja miten he toisilleen puhuvat. Vastauksen mukaan hyvää yhteishenkeä ja sitä kautta laadukasta varhaiskasvatusta estivät esimerkiksi vähättelevä asenne tai selän takana puhuminen. Aliarvioiminen varmasti heijastuu kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa ja heikentää tiimin yhteistyön laatua.

Eräissä vastauksessa puhuttiin hyvästä tiimihengestä ja aineisto viittaaakin vahvasti siihen, että jokaisen työpanoksen ja esimerkiksi erilaisten koulutustaustojen arvostaminen on tämän perusedellytys. Luottamus tiimin kasvattajien välillä oli aineiston perusteella tekijä, joka korreloi hyvään ilmapiiriin. Seuraavasta sitaattista käy ilmi, kuinka tiimi vaatii toimiakseen sen, että sen jäsenet tukevat toisiaan ja seisovat tiimivetäjän tukena yhdessä työtä tehden.

”Tiimivetäjän vastuulla ryhmän toiminnan linjausten suunnittelu ja toteuttaminen, toivottavasti muun tiimin tuella.”

Toisin sanoen tiimin vetäjän vastuu on merkittävä sekä lapsiryhmän kannalta, että ilmapiirin rakentajana siten, että ilmapiiri on hyväksyvä, avoin ja kuunteleva. On tärkeää kuitenkin muistaa, että tiimin ja työyhteisön toimiminen ja ilmapiiri eivät rakennu yhden ihmisen varaan, vaan kyse on yhteistyöstä. Jokaisen työpanos on tärkeä laadukkaan varhaiskasvatuksen edistämiseksi, sillä silloin kaikkien osaaminen jalkautuu arkeen lapsiryhmän eduksi.

5.4 Prosessitekijät

Prosessitekijöiden alle asettui seuraavat aineistosta nousseet merkitysluokat: *vuorovaikutus, pedagogiikka ja toiminnan suunnittelu, arviointi ja toiminnan kehittäminen sekä toimintaa ohjaavat asiakirjat*. Prosessitekijät ovat niitä tekijöitä, jotka ikään kuin näkyvät varhaiskasvatuksen toiminnasta suoraan ja näkyvät nimenomaan aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa sekä varhaiskasvatuksen toiminnassa (Hujala ym. 1999, 78). Prosessitekijöiden voidaan ajatella olevan niitä tekijöitä, jotka viime kädessä tekevät varhaiskasvatuksesta sitä, mitä se kulloinkin on. Prosessitekijöiden osalta kasvattajan roolilla ja toiminnalla nähtiin aineistomme perusteella olevan suuri merkitys laadun toteutumisessa. Hujalan ym. (1999, 78) Päivähoidon laadunarviointimalista selviää, että prosessitekijöiksi on nimetty muun muassa perushoito, aikuinen – lapsi vuorovaikutus, lasten keskinäinen vuorovaikutus, lapsilähtöinen toiminta sekä toiminnan suunnittelu ja arviointi. Yhtenä merkittävänä laatutekijänä prosessitekijöiden osalta tässäkin tutkimuksessa nousi vuorovaikutus, millä on suuri merkitys varhaiskasvatuksen laadun kannalta. Vuorovaikutukseen liittyviä ilmaisuja aineistosta nousi erityisen vahvasti kysymyksissä: ”Mistä laadukas varhaiskasvatus mielestäsi koostuu?” sekä ”Miten laatu mielestäsi näkyy käytännön varhaiskasvatuksessa?”.

Hujalan & Fonsénin (2011, 319) mukaan prosessitekijät arvioivatkin laatua aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen sekä yleisesti toiminnan toteutumisen perusteella.

5.4.1 Vuorovaikutus

Tässäkin tutkimuksessa yhdeksi merkittäväksi varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavaksi tekijäksi nousi vastausten pohjalta vuorovaikutus ja nimenomaan se tapa, millä aikuinen on vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Vuorovaikutusta voidaankin pitää yhtenä varhaiskasvatuksen keskeisimpänä ja eniten sitä ja sen toimintaa määrittävänä tekijänä (Ahonen 2017). Vuorovaikutuksesta puhuttaessa ja siihen olennaisesti liittyen on hyvä ottaa huomioon se, millaisia nonverbaalisia viestejä, kuten ilmeitä ja eleitä, jaamme lapsille. Toinen huomionarvoinen seikka lasten kanssa työskennellessä on se, olemmeko aidosti läsnä lapsille. Lapset ovat paitsi riippuvaisia aikuisen läsnäolosta sekä oppivat aikuisen vuorovaikutustaitoihin peilaamalla myös omia sosiaalisia taitojaan (Ahonen 2017). Seuraavissa esimerkeissä varhaiskasvatuksen opettajat ovat vastanneet kysymykseen *Mistä laadukas varhaiskasvatus mielestäsi koostuu?* Alla olevasta sitaatista tulee hyvin ilmi nonverbaalisten viestien sekä ilmapiirin vaikutus, minkä nähtiin aineistossa määrittävän myös verbaalisen viestinnän ja vuorovaikutuksen laatua.

”Lasten yksilöllisten sekä lapsiryhmän tarpeiden ja toiveiden kohtaamisesta positiivisessa, innostuneessa, innostavassa ja lämpimän kunnioittavassa ilmapiirissä. Lapsista ollaan kiinnostuneita ja heidän ajatuksiaan ja ideoitaan arvostetaan.”

Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus koettiin laadun kannalta merkityksellisenä juuri lapsen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä nousi esiin se tärkeä seikka, että työntekijöinä varhaiskasvatuksen opettajat ovat työssään lasta varten ja laatua määrittää paljon se, millaisen kokemuksen aikuiset pystyvät tarjota lapselle tukien samalla hänen kasvuaan ja kehitystään sekä turvallisuuden tunnettaan. Kanninen & Sigfrids (2012, 28) haastavat teoksessaan varhaiskasvatuksen työntekijät pohtimaan, millaista dialogia opettavat lapsille. Heidän mukaansa vuorovaikutustyyllillä on taipumusta jatkua ihmisten välillä niin, että lapsi kohtelee herkästi muita ihmisiä sillä tavalla, kuin on tottunut itseään kohdeltavan. Vuorovaikutus tuottaa siis myös ihmisten välistä ilmapiiriä, minkä laadulla koettiin aineistonkin perusteella olevan vaikutusta laajemmin varhaiskasvatuksen laatuun. Yllä olevan sitaatin mukaisesti niin yleisellä

ilmapiirillä mutta myös jokaisen lapsen yksilöllisellä kohtaamisella sekä lasten tarpeisiin vastaamisella voidaan vaikuttaa paljon varhaiskasvatuksen laatuun.

”Yksilölliset tarpeet huomioon ottava perushoito, rakastava ja luotettava vuorovaikutus.”

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä ilmeni aineiston perusteella se, kuinka vuorovaikutukseen liitetään paljon muutakin kuin sanallinen vuorovaikutus. Yhtä tärkeänä koettiin lempeä ja kunnioittava työote, jossa aikuinen omalla läsnäolollaan tukee ja kannustaa lasta. Osassa tutkimuksen tuloksista nousi esiin sana rakastava, mikä viittaa rakastavaan ja jopa äidilliseen suhtautumiseen lapsia kohtaan. Tämä taas tarkoittaa vuorovaikutukselta tietynlaista lempeää ja lasta ymmärtävää suhtautumista, joka väistämättä vaikuttaa positiivisesti aikuisen ja lapsen väliseen suhteeseen ja sitä kautta vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin yleisesti. Tuloksissa ilmeni myös ajatus siitä, kuinka työntekijänä ja varhaiskasvatuksen opettajana on halu kasvattaa ryhmän lapsiaan kuin omiaan, samanlaisella rakkaudella.

Lisäksi aineistosta nousi vuorovaikutukseen liittyvinä varhaiskasvatuksen laadun prosessiteikiöinä muun muassa lapsen osallisuus ja ryhmään kuuluminen, aikuisen läsnäolo, syli ja hoiva, turvallisuus, yhteinen ilo sekä kiireettömyys kohtaamisessa ja vuorovaikutuksessa. Nämä kaikki viittaavat siihen, että varhaiskasvatuksen laatua tarkastellessa vuorovaikutuksella ja sen laadulla on merkittävä vaikutus. Onhan se selvä asia, että yleisestikin kaiken ihmisten välisen toiminnan taustalla vaikuttaa vuorovaikutus ja se tapa, jolla sitä toteutetaan. Varhaiskasvatuksessa tapahtuvan vuorovaikutuksen voisi ajatella sanallisen vuorovaikutuksen lisäksi tietynlaiseksi aikuisen herkkyydeksi lasta kohtaan, jolloin aikuinen tunnistaa lapsen tarpeita ja tunteita ja pyrkii toiminnallaan vastaamaan niihin lapsen parhaaksi (Mikkola & Nivalainen 2009, 21).

5.4.2 Pedagogiikka ja toiminnan suunnittelu

Vuorovaikutuksen lisäksi aineistosta nousi vahvasti esiin myös pedagogiikka ja se, kuinka kaiken varhaiskasvatustoiminnan tulisi olla pedagogisesti perusteltua. Ryhmittelimme pedagogiikan ja toiminnan suunnittelun saman kategorian alle siksi, että useassa tutkimustuloksista ko-

rostui niiden välinen yhteys ja aineistosta nousikin selkeä käsitys siitä, että toiminnan suunnittelu vaatii vahvaa pedagogista otetta. Aineiston perusteella varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä laadukas varhaiskasvatus koostuu muun muassa:

”Hyvin suunnitellusta lapsiryhmän lähtökohdat, toiveet ja tarpeet huomioivasta kokopäiväpedagogisesti perustellusta toiminnasta, jossa kaikilla on hyvä päivä.”

”Tavoitteellisesta ja suunnitelmallisesta lasten tarpeita varten yhdessä tiimin kanssa työstäytystä pedagogisesta toiminnasta.”

”Lapsiryhmän tuntemisesta ja jokaisen lapsen yksilöllisestä huomioimisesta. Jokainen lapsi on aina omalla tavallaan erityislapsi, omine tarpeineen ja kehityksen vaiheineen. Havainnointi toimii pohjana suunnittelulle ja toiminnalle. Riittävästi ennakoon suunnittelua, mutta kykyä ja tahtoa muuttaa toimintaa lasten sitoutuneisuuden ja huomioiden mukaan. Kasvattajan taitoa reflektoida omaa suunnittelua ja peilata toiminnan toteutumista siihen ja ottaa opiksi. Monipuolista toimintaa, jossa lapsiryhmän tarpeet ja kiinnostuksen kohteet näkyvät. Dokumentointi ja näkyväksi tekeminen niin lapsille kuin aikuisille.”

Edellä olevista sitaateista tulee ilmi, kuinka pedagogiikalla ja toiminnan suunnittelulla nähtiin olevan suuri merkitys varhaiskasvatuksen laadun toteutumisessa. Pedagogiikkaa pidetään yhtenä nykypäivän suomalaisen varhaiskasvatuksen ydinkäsitteistä (Ahonen 2019, 12) ja uuden vasunkin myötä se on kaikille varhaiskasvatuksessa työskenteleville tuttu käsite. Pedagogiikan käsitettä on aineistonkin perusteella hyvä muistaa pohtia ja avata työyhteisössä, jotta se ei jää pelkäksi sanahelinäksi, jolloin ei välttämättä osata toimia sen mukaisesti. Myös Mikkolan (2009, 25) mukaan pedagogiikan käsitteen määrittely on siitä syystä tärkeää, että työntekijät ovat tietoisia niistä arjen ratkaisuisista ja teoista, jotka edesauttavat yhteisen tavoitteisiin perustuvan linjan toteutumista. Aineiston perusteella varhaiskasvatuksen opettajat pitivätkin tärkeänä sitä, että pedagogiikka ja pedagogisista linjauksista kiinni pitäminen kuuluvat kaikille tiimin jäsenille koulutustaustasta huolimatta.

Vaikka vastuu pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja sen toteutumisesta kuuluu varhaiskasvatuksen opettajalle, koettiin tärkeänä se, että myös muiden koulutustaustojen omaavat työntekijät ovat innokkaita ja sitoutuneita siihen, että toiminnan pedagogiset tavoitteet toteutuvat.

”Pyrin hoitamaan ryhmän lapsiani kuin omiani. Lapsien tunteminen on myös hyvin tärkeää, jotta oppii tuntemaan lapsien vahvuudet ja heikkoudet. Tunnistamisen kautta on hyvä lähteä suunnittelemaan pedagogista toimintaa, joka vastaa lapsien tarpeisiin sekä mielenkiinnon kohteisiin.”

Yllä olevan sitaatin mukaisesti lasten tunteminen ja heidän tarpeisiinsa vastaaminen koettiin tärkeinä lähtökohtina pedagogiikassa ja toiminnan suunnittelussa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 22) mukaan pedagogiikan taustalla on, että se tukee lasten hyvinvointia ja oppimista. Voidaankin ajatella, että pedagogisen toiminnan taustalla vaikuttaa aina tietyt, lapsiryhmästä nousevat tavoitteet, joita kohti pyritään pääsemään erilaisten pedagogisten ratkaisujen kautta. Näin suunnitelmallisuutta ja tavoitteisuutta voidaan pitää keskeisinä käsitteinä pedagogiikasta puhuttaessa (Ahonen 2019, 14). Tähän liittyen aineistosta nousi käsitys siitä, kuinka tärkeänä työntekijöiden pedagoginen työote ja tietynlainen pedagoginen tietoisuus kaiken toiminnan taustoista ja erilaisista ratkaisuista koettiin. Aineiston perusteella varhaiskasvatuksen opettajat kokivat laadun kannalta tärkeänä sen, että ”henkilökunta tietää mitä tekee ja miksi tekee”. Tämän toteutumiseen tarvitaan pedagogista työtettä, mikä nousee varhaiskasvatuksen opettajille jo koulutuksesta mutta mikä toteutuessaan vaatii tietynlaista reflektiivistä ja jatkuvasti itseään kehittävää työtettä.

Edellä esiin tulleiden laatutekijöiden lisäksi pedagogiikkaan ja toiminnan suunnitteluun liittyen, aineistosta nousi vahvasti esiin varhaiskasvatuksen opettajille suunnatun suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyön sekä sen toteutumisen tärkeys. Tämä korostui myös kysymyksessä, jossa halusimme tietää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä siitä, millä tavalla laatua voitaisiin kehittää. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä ilmenee se, kuinka he kokivat riittävän saksan toteutumisen tärkeänä asiana pedagogisen toiminnan suunnittelun toteutumisen kannalta.

5.4.3 Arviointi ja toiminnan kehittäminen

Siinä missä pedagogiikka ja toiminnan suunnittelu on tärkeässä asemassa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisessa, koettiin aineiston perusteella myös arviointi ja sen pohjalta tapahtuva toiminnan kehittäminen oleellisena osana laadun toteutumisen näkökulmasta. Seuraava sitaatti on suora lainaus vastauksesta, jossa tutkimukseen osallistuja kertoi käsityksistään kysymykseen: Kuinka laatua voidaan mielestäsi kehittää?

”Että lasten vasuihin kirjatut toimenpiteet otetaan käyttöön arjessa ja tavoitteiden toteutumista seurataan. Mielestäni laatua tuottaa myös työn tuunaaminen ja se, että esimies kannustaa jo-kaista työntekijää kehittämään omia vahvuusalueitaan yhteisöllisesti koko työyhteisön hyväksi.”

Pedagogisen toiminnan suunnittelun ja arvioinnin lähtökohtana toimii vasuun kirjatut tavoitteet ja periaatteet (Ahonen & Roos 2019, 53). Heikka, Hujala & Turja (2009, 66) sanovat teoksessaan arvioinnin olevan erottamaton osa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Yllä olevan sitaatin mukaisesti myös tutkimusaineistostamme nousi esiin vasujen ja erityisesti lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien merkitys paikallisen arvioinnin suunnannäyttäjänä. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat vastausten perusteella sitä mieltä, että varhaiskasvatussuunnitelmat toimivat sekä koko ryhmän mutta myös yksittäisen lapsen arvioinnin taustalla tarkasteltaessa toimintaa ja pedagogiikkaa. Tietoisuus lasten kehityksen tasosta sekä siihen liittyvistä pedagogisista ratkaisuksista koettiin tärkeänä arvioinnin osa-alueena mutta myös oman toiminnan jatkuva reflektointi ja itsensä kehittäminen työntekijänä. Heikka, Hujala & Turja (2009, 66) sanovat teoksessaan arvioinnin olevan erottamaton osa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, jossa lapsihavainnoinnilla on suuri merkitys koko suunnitteluprosessille. Muutokset ja erilaiset ratkaisut nähdään olevan arviointiprosessin seurausta. Ahonen & Roos (2019, 50) toteavat, että arviointia ei ole tarkoitus tehdä vain sen itsensä takia, vaan taustalla on aina pyrkimys toiminnan kehittämiseen. Erityisen suuren merkityksen arviointi ja toiminnan kehittäminen sai aineistossa edellisen vastauksen yhteydessäkin mainitussa kysymyksessä, jossa olimme kiinnostuneita niistä asioista, joiden avulla varhaiskasvatuksen laatua voidaan kehittää:

”Arvioinnin kautta. Kun arkea arvioi, voidaan määritellä kuinka/mitkä tekijät tekisivät laadukkaampaa.”

”Systemaattisen arvioinnin avulla. Arviointi ja arvioiva työote kuuluu jokaiselle työntekijälle, ei vain johtajalle.”

Varhaiskasvatustilain (Varhaiskasvatustilain 24§) mukaan pedagogisen toiminnan arvioinnin tarkoituksena on kehittää varhaiskasvatusta sekä parantaa lasten kehityksen ja oppimisen edellytyksiä. Tähän tutkimukseen osallistujien mielestä arvioinnin tulee olla säännöllistä ja johtaa mahdollisiin toimintaa kehittäviin toimenpiteisiin. Arvioinnin merkityksen nähtiin olevan juuri ikään kuin toiminnan kehittämisen työkalu ja lähtökohta. Myös Kupila (2004, 115) sanoo teoksessaan arvioinnin auttavan muutosta vaativien ongelmien tunnistamisessa sekä luovan myös suuntaa tarvittaville muutoksille.

Karvin eli Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen asiakirja (Vlasov ym. 2018,27) nostaa esiin pienten lasten kanssa tehtävän kasvatus- ja opetustoiminnan ominaislaadun verrattuna muiden koulutussektoreiden arviointiin. Varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa ja laeissa ei nimittäin määritetä tavoitteita lapsen omalle oppimiselle, vaan sen sijaan laki ja asiakirjat määrittävät, millaista varhaiskasvatuksen toteuttamisen tulee olla, jotta se tukee lapsen hyvinvointia, kehitystä ja oppimista. Tämä asettaa varhaiskasvatuksen järjestäjät ja -työntekijät tietynlaiseen vastuuseen laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisesta. Jatkuva toiminnan arviointi edellyttää tietynlaista reflektiivistä työtettä ja oman toiminnan tarkastelua suhteessa varhaiskasvatuksen tavoitteisiin. Tutkimuskyselymme tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat pitivätkin arviointia erittäin tärkeänä tekijänä laadun toteutumisessa.

Toiminnan kehittäminen perustuu siis arviointiin, joka on jatkuvaa ja samaan aikaan usealla tasolla tapahtuvaa. Konkreettisimmillaan arviointi voi olla tietyssä päiväkotiarjen hetkessä tapahtuvaa yhden lapsen tarpeiden huomioimista ja laajimmillaan se kohdistuu koko arviointijärjestelmään. (Ahonen & Roos 2019, 50). Seuraavassa sitaatissa on vastattu tutkimuskysymykseen ”kuinka varhaiskasvatuksen laatua voidaan kehittää?”:

”Huolehditään siitä, että lasten vasuihin kirjatut toimenpiteet otetaan käyttöön arjessa ja tavoitteiden toteutumista seurataan.”

Edellä olevan sitaatin mukaisesti arviointiprosessin koettiin tähtäävän toiminnan kehittämiseen ja siihen, että jo aiemmin asetettujen tavoitteiden toteutumista seurataan. Sen lisäksi, että varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista arvioidaan ja pidetään ajan tasalla, on tärkeää tehdä myös jatkuvaa yksikön ja henkilöstön arviointia. Vasun (2018, 62) mukaan varhaiskasvatuksen laadun ylläpitämisen ja kehittämisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää myös tehdä säännöllisesti ja suunnitelmallisesti itsearviointia. Itsearvioinnin kohteena voi olla muun muassa pedagogiset työtavat, henkilöstön vuorovaikutus tai ilmapiiri. Nämä kaikki vaikuttavat varhaiskasvatuksen ja sen tavoitteiden toteutukseen. Myös tämä tuli esille varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä. Erityisesti ilmapiirillä nähtiin olevan suuri merkitys sille, millä tavalla laatu näkyy toiminnassa.

Arviointiin ja toiminnan kehittämiseen liittyy virka- ja työehtosopimuksissa sovittu suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöaika eli niin sanottu sak-työaika, joka kuuluu päiväkodin johtajalle, varhaiskasvatuksen opettajalle sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajalle. Tämä suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyö kuuluu työaikaan, mutta se tehdään lapsiryhmän ulkopuolella. Tutkimuskysymystemme vastauksissa sak-aika nousi ja toistui useasti ja sillä, kokivatko varhaiskasvatuksen opettajat kyseisen ajan toteutuvan, nähtiin olevan merkittävä vaikutus siihen, kuinka laadukkaana varhaiskasvatus koettiin. Yleisesti vastauksista oli havaittavissa, että varhaiskasvatuksen opettajien työhön kuuluva suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöaika ei aina toteudu resurssien tai työn kiireisyyden vuoksi. Kysyttäessä kuinka laatua voitaisiin kehittää, toistui sak-aika ja sen merkitys selvästi tuloksista seuraavien sitaattien tavoin:

”Resurssit kohdilleen, jotta vakaopettajilla on aikaa suunnitella, arvioida ja toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta.”

”Opettajille mahdollistetaan riittävä SAK-aika.”

Lisäksi kysymykseen, jossa kysimme mitkä tekijät edistävät varhaiskasvatuksen laatua, saimme usean vastauksen liittyen suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöaikaan. Salmisen & Poikosen (2017) mukaan varhaiskasvatussuunnitelman uudistus on nostanut aikaisempaa kirkaammin suunnittelun ja pedagogiikan kaiken toiminnan keskiöön varhaiskasvatuksen kasvatelijayhteisössä. Aineiston perusteella on nähtävissä kokemus siitä, että suunnittelua ja siihen pohjautuvaa pedagogiikkaa on vaikea tuoda varhaiskasvatuksen arkeen, mikäli varsinaista aikaa sille ei mahdollistu. Tämä taas koettiin selkeästi resurssikysymyksenä.

5.4.4 Toimintaa ohjaavat asiakirjat

Toimintaa ohjaavilla asiakirjoilla tarkoitamme tässä tutkielmassa lähinnä varhaiskasvatussuunnitelmia, sillä niiden vaikutus laatuun nousi esille aineistostamme. Tutkimusaineistosta nousi esiin pääasiassa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, mutta sen ja laajemminkin kuvassa varhaiskasvatuksen taustalla vaikuttavat ryhmävasu, paikallinen- sekä valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.

”Päivittäisessä toiminnassa toimitaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti, aikuiset ovat läsnä, he kuuntelevat lapsia, osallistavat heitä, opettavat, kasvattavat, ohjaavat. Toiminta on turvallista ja siinä otetaan turvallisuusasiat sekä lait huomioon. Päivittäinen toiminta on monipuolista, suunnitelmallista, ohjattua, tavoitteellista ja sitä arvioidaan. Päivittäinen toiminta on suunniteltu niin, että siinä on otettu myös paikallinen vasu, lasten vasu kuin vanhempienkin toiveet huomioon. Toiminta on järjestetty niin, että se tukee jokaisen lapsen kehitystä.”

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 7) mukaan sen tehtävänä on ”tukea ja ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä sekä edistää laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista koko maassa”. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) on velvoittava asiakirja, ja niin kuin tutkimusaineistostakin huomaa, sitä pidetään tärkeänä työkaluna varhaiskasvatustyössä. Se ohjaa toimintaa ja näin edesauttaa laadun toteutumista samalla tavalla eri yksiköissä ja toimintamuodoissa. Toisaalta arvioinnin voidaan nähdä kehittävän myös opetussuunnitelmaa, tässä yhteydessä varhaiskasvatussuunnitelmaa.

Tällä tarkoitetaan sitä, että arvioinnin seurauksena varhaiskasvatussuunnitelmia kehitetään ja mukautetaan vastaamaan lapsen oppimisen tarpeita. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 69). Aineiston perusteella varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeänä sitä, että toiminta ja pedagogiikka noudattelevat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista linjaa ja pitivät tätä laadukkaan toiminnan ehtona. Toisaalta vasun mukaista toimintaa pidettiin aineiston perusteella asiana, mikä on itsestäänselvyys varhaiskasvatuksen työntekijöille.

”Laatu on paljolti sidonnaista yksittäisiin työntekijöihin ja päiväkodin toimintakulttuuriin. Toki uusi vasu tuo velvoittavuutta.”

Edellä oleva sitaatti kiteyttää sen, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ei ole varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissäkään pelkästään suositus tehdä asioita tietyllä tapaa, vaan se on velvoittava, toimintaa ohjaava asiakirja. Aineiston perusteella pidettiin tärkeänä myös, että *”vasun eri osa-alueet toteutuvat”* sekä sitä, että *”lapsivasuja päivitetään säännöllisesti”*. Tämä varmistaa toiminnan kehittämisen ja samalla laadukkaan varhaiskasvatuksen jatkumon. Aineiston perusteella varhaiskasvatussuunnitelmaan ja sen mukaiseen toimintaan liitettiin oletus siitä, että se ikään kuin antaa henkilökunnalle tietoa varhaiskasvatuksen perustehtävästä ja näin auttaa toteuttamaan sitä. Seuraavassa sitaatissa on vastattu kysymykseen ”Mistä laadukas varhaiskasvatus mielestäsi koostuu”?

”Mielestäni se koostuu valtakunnallisen ja kaupungin sekä päiväkodin oman varhaiskasvatussuunnitelman ja lasten yksilöllisten sekä lapsiryhmän tarpeiden ja toiveiden kohtaamisessa.”

Toimintaa ohjaavien asiakirjojen merkitys laadulle näyttäytyi vahvasti aineistossamme. Toisaalta aineistossa korostui myös se tosiasia, että jotta varhaiskasvatussuunnitelmien mukainen toiminta mahdollistuu, edellyttää se esimerkiksi tietynlaisia resursseja tai johtajan tukea ja ymmärrystä.

5.5 Vaikuttavuustekijät

Vaikuttavuustekijöiden nähdään olevan niitä tekijöitä laadunarvioinnissa, joista suoraan ilmenee varhaiskasvatuksen vaikutukset niin yksilö- kuin yhteiskunnallisella tasollakin (Hujala & Parrila-Haapakoski 1998, 98). Päivähoidon laadunarviointimallin mukaan vaikuttavuustekijöitä ovat Lapsen viihtyminen, Lapsen kasvu ja kehitys, Vanhempien tyytyväisyys sekä Yhteiskunnallinen vaikuttavuus (Alila & Parrila 2004, 31). Voidaan ajatella, että vaikuttavuustekijät ovat niitä tekijöitä, joihin laadukkaalla varhaiskasvatuksella pyritään ja toisaalta ne myös heijastelevat mahdollista varhaiskasvatuksen heikkoa laatua. Esimerkiksi lapsen viihtyminen tai vanhempien tyytyväisyys kertovat paljon varhaiskasvatuksesta ja sen laadusta. Aineistostamme nousi teemoja, jotka olivat selvästi luokiteltavissa vaikuttavuustekijöiksi. Vastausten perusteella jaoinme nämä vaikuttavuustekijät seuraavien alaotsikoiden alle: *Hyvinvointi ja turvallisuus* sekä *Lasten ja vanhempien kokemukset*.

5.5.1 Hyvinvointi ja turvallisuus

Hyvinvoinnin ja turvallisuuden nähdään olevan kaiken lapsen kehityksen ja oppimisen kulmakivi. Niinpä kaiken toiminnan taustalla tulee olla ajatus ja pyrkimys siihen, että lapsi saisi kasvaa, kehittyä ja oppia hyvinvoivassa ilmapiirissä turvallisten aikuisten seurassa. Tämä nousi esiin myös aineistostamme, sillä varhaiskasvatuksen laadun nähtiin usean vastauksen perusteella muodostuvan turvallisuudesta tai lasten ja aikuisten hyvinvoinnista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 80) mukaan lasten hyvinvointia tuetaan varhaiskasvatuksessa terveellisen ja riittävän ravinnon, monipuolisen liikunnan sekä levon ja rauhoittumisen keinoin. Tämän lisäksi Vasussa (2018, 80) mainitaan myös kiireettömän ympäristön sekä selkeän päiväkahenteen merkitys hyvinvoinnille. Turvallisuudesta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 80–81) nostetaan esiin fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus sekä kiusaamisen ehkäisy ja mahdollisiin kiusaamistilanteisiin puuttuminen. Lisäksi suunnitelmallisella tapaturmien ehkäisyllä, välineistä ja tiloista huolehtimisella sekä turvallisuuskasvatuksella pyritään pitämään yllä turvallisuuden tunnetta varhaiskasvatuksessa. Seuraavissa sitaateissa on tiivistetty aineistostammekin noussut hyvinvointi- ja turvallisuusnäkökulma kysyttäessä sitä, miten laatu näkyy varhaiskasvatuksessa:

”Lapsina, jotka kokevat olonsa hyväksi ja turvalliseksi.”

”Näkyä siinä, että lapsi voi hyvin.”

Sen lisäksi, että pidetään huolta lasten turvallisuudesta ja hyvinvoinnista, koettiin tärkeänä myös työhyvinvointi ja -turvallisuus. Tällä on vaikutuksensa myös lasten kokemaan turvallisuuteen ja hyvinvointiin.

”Avoin keskusteleva, yhdessä naurava työyhteisö luo turvallisen pohjan ja se taas edesauttaa laadun syntymistä.”

Aineiston perusteella yhtenä sekä työtä että laatua kuormittavana tekijänä koettiin tuen tarpeiset lapset, erityisesti silloin, jos koetaan, että he eivät saa riittävästi tukea tai jos ryhmän henkilökunta ei saa riittävästi tukea työhönsä heidän kanssaan.

”Lukuisat tuen tarvisijat vaikeuttavat, mutta eivät estä laadukasta varhaiskasvatusta.”

”Joskus yksi lapsi vaatii yhden aikuisen (aggressiivisesti käyttäytyvät ym.) ohjauksen. Tällöin ei voida laskea suhdelukuja.. vaan on mentävä lapsen etu edellä! Tuen saaminen (oma avustaja) tällaisille lapsille on hidasta ja vaikeaa.”

Tuen tarpeiset lapset liitettiin osassa vastauksissa hyvinvointiin ja turvallisuuteen siitäkin näkökulmasta, että osalla heistä ilmenevä aggressiivinen tai arvaamaton käytös voi aiheuttaa ryhmässä turvattomuutta tai vaatia henkilökunnalta erityisiä toimia oman työnkuvan lisäksi. Helpotusta tilanteeseen tuo tutkimukseen osallistuneiden mukaan erillinen ryhmäavustaja tai lapsen henkilökohtainen avustaja.

5.5.2 Lasten ja vanhempien kokemukset

Miltei selkeimmin varhaiskasvatuksen laatua heijastelee ne kokemukset, joita lapsille ja heidän vanhemmilleen muodostuu. Näiden kokemusten pohjalta nousee herkästi tietoisuuteen myös kokemuksiin perustuva tieto niistä asioista, jotka ovat joko parantamassa tai heikentämässä laatua. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ja sen myötä heidän kokemuksensa varhaiskasvatuksesta ovat erittäin merkittäviä, sillä yhteistyö pohjautuu kasvatuskumppanuuteen ja yhteiseen sitoutumiseen lapsen kehityksen ja oppimisen edistämiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 34). Lasten kokemukset taas ovat ensiarvoisen tärkeitä jo sen lähtöajatuksen vuoksi, että varhaiskasvatus on tärkeä osa niin lapsen kasvua ja oppimista kuin arkea yleensäkin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 19). Lasten ja vanhempien kokemukset osana varhaiskasvatuksen laatua nousi aineistostamme selkeästi esiin kysyttäessä, mistä laadukas varhaiskasvatus koostuu ja miten laatu näkyy:

”Iloiset lapset ja luottavaiset vanhemmat.”

”Lasten kehityksestä, hyvästä olost ja innosta!”

”Laadun kehittymiseen tarvitaan myös vanhempien palautetta ja arviointia.”

Vanhempien kokemukset koettiin aineiston perusteella tärkeänä varhaiskasvatuksen laadun sekä toiminnan kehittämisen kannalta. Yhtenä konkreettisena välineenä vanhempien kokemusten kuulemiseen mainittiin asiakaskyselyt, joiden kautta vanhempien ääni pääsee kuuluville ja huomioiduksi. Kronqvistin & Jokimiehen (2008, 15) mukaan asiakaslähtöisyydellä on keskeinen sija laadunhallintaa koskevissa suosituksissa, sillä palvelujen käyttäjän näkökulma on merkityksellinen niin hänen omien vaikutusmahdollisuuksiensa kuin toiminnan kehittämisenkin kannalta.

Pihlainen, Reunamo & Kärnä (2019) ovat tutkineet niitä tekijöitä, joita lapset pitävät tärkeinä päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. Tutkimuksen mukaan melkein kaikkien vastaajien mielestä päiväkodissa/perhepäivähoidossa on mukavaa (83,6% kunnallisissa päiväkodeissa, 93,8%

perhepäivähoidossa olevista). Vahvimmin mukavuuteen liittyvistä tekijöistä nousi tutkimuksesta tekemiseen ja toisiin ihmisiin liittyvät asiat, näistä selkeimmin leikkiminen sekä kaverit. Lisäksi, erityisesti päiväkodissa olevat lapset, kokivat henkilökunnan sekä taiteen ja liikunnan merkityksellisinä asioina kysyttäessä sitä, mikä päiväkodissa on mukavaa. (Pihlainen, Reunamo & Kärnä 2019, 128-132). Tutkimustulos on selkeästi samassa linjassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) olevien toimintojen ja osa-alueiden kanssa. Tutkimustulos on myös samansuuntainen sen kanssa, mitä meidän tutkimukseemme osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeänä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseksi. Nykyinen varhaiskasvatuslaki (2018) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) nostavat lasten osallisuuden aiempaa selvemmin merkitykselliseksi teemaksi. Lasten osallisuuden tukeminen nousi aineistomme perusteella yhdeksi tekijäksi varhaiskasvatuksen laatua tarkasteltaessa, ja se on yhdenmukainen myös Pihlaisen ym. (2019) tutkimuksen kanssa.

6 Yhteenveto

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on varhaiskasvatuksen laadusta. Päähuomio oli opettajien omissa kokemuksissa. Keräsimme empiirisen aineiston Google Forms -kyselyn muodossa, jossa halusimme vastauksia seitsemään aiheeseen liittyvään kysymykseen. Tutkielmamme tutkimuskysymyksiksi nousivat seuraavat: 1) Mitä laadukas varhaiskasvatus pitää sisällään varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä? 2) Millaiset tekijät edistävät tai estävät laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista? 3) Kuinka varhaiskasvatuksen laatua voidaan kehittää?

6.1 Laadukas varhaiskasvatus varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä

Tutkielmaa tehdessämme havaitsimme, että opettajien käsitykset siitä, mitä laadukas varhaiskasvatus pitää sisällään, ovat monilta osin samansuuntaisia. Aineistoa analysoidessamme meille tuli vahvasti mielikuva siitä, että kyselyymme vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tavoitteellisuutta ja suunnitelmallisuutta yhtenä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen kulmakivenä. Suunnittelu auttaa vastaamaan lapsiryhmien tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla. Suunnittelun ja pedagogiikan taustalla nähdään selkeästi olevan lapsiryhmän tarpeet ja erilaisten arjen tilanteiden huomioiminen. Tänä päivänä varhaiskasvatus- ja esiopetus-suunnitelmien merkitystä ei voi liikaa korostaa. Tämä on vahvasti näkyvillä opettajien vastauksissa, sillä heidän käsityksissään laatu linkitetään vahvasti näihin varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin. Laadun ei haluta olevan vain sananhelinää, vaan syntyy käsitys siitä, että varhaiskasvatuksen opettajilla olisi halu viedä tavoitteellisesti varhaiskasvatuksen laatua eteenpäin ja toisaalta saada myös pedagogista näkyvyyttä ja uskottavuutta jo varhaisvuosien pedagogiikalle, kasvatukselle ja hoidolle.

Laadukkaan varhaiskasvatuksen yhteydessä varhaiskasvatuksen opettajat kokevat työyhteisön merkityksen tärkeäksi. Henkilöstön halu kehittää omaa osaamistaan ja tämänkaltaiseen toimintaan kannustava esimies nähdään merkittävänä tekijänä laadun parantamisen näkökulmasta. Esimiehen voidaan nähdä olevan asiantuntija, joka avaa henkilöstölle laadun käsitettä ja pedagogisen johtamisen periaatteita. Tärkeänä pidetään sitä, että työyhteisössä on kannustava ja mielekäs ilmapiiri ja jokaisen osaamista ja erilaisia koulutustaustoja kunnioitetaan. Laadukas varhaiskasvatus edellyttää asiantuntevaa ja koulutettua henkilökuntaa, jolla on osaamista toimia lasten etua ajatellen omassa työtehtävässään.

Selkeästi havaittavaa on se, että riittävä henkilöstömäärä on perusedellytys laadulle, sillä sen myötä esimerkiksi pedagogisista sisällöistä ei tarvitse löysätä, vaan lapset pystytään ottamaan huomioon siten, että arki ei ole vain pelkkää selviytymistä. Tutkielmamme tuloksista käy ilmi, että varhaiskasvatusta tulee tehdä koko tiimin voimin lapsiryhmän hyväksi ja hyvä tiimihenki ja yhteistyö ovat edellytyksiä, joita ilman laatua on haastava tavoitella. Jokaisen työpanos ja innostuneisuus ovat perusedellytyksiä toimivan arjen kannalta. Laadukkaan varhaiskasvatuksen nähdään edellyttävän kasvatuskumppanuutta ja toisaalta myös moniammatillista yhteistyötä. Tämän tutkielman tulosten pohjalta näyttää siltä, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat lasten huoltajat tärkeinä yhteistyön kannalta, sillä heidän asiantuntemuksensa omia lapsiaan kohtaan on kiistan ja yhdessä voidaan parhaiten tukea heidän lastensa hyvinvointia. Toisaalta on tärkeää, että myös esimerkiksi varhaiserityisopettajilta saadaan apua tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiessa.

Laadukkaan varhaiskasvatuksen yhteydessä aineistossa nousee lapsiryhmää koskevat kokemukset esille: erityisesti toive on siinä, että kasvattajilla riittää aikaa kohdata lapset yksilönä ja huomioida heidän tarpeensa.

6.2 Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista estävät ja edistävät tekijät

Mitkä tekijät estävät laadukasta varhaiskasvatusta aineiston mukaan? Osaamattomuus sekä epäpätevä henkilökunta sekä henkilökunnan puute ovat tekijöitä, jotka kyselyymme vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat kokivat olevan perustavanlaatuisia haasteita laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Tulosten mukaan haasteena pidettiin sitä, että osaamisen rajoitteet heijastuvat suoraan työsuorituksen laatuun ja työpanokseen. Myös se nähtiin haasteellisena, jos henkilökunta ei saanut riittävää perehdytystä työtehtäviinsä ja joutui oppimaan ikään kuin kantapään kautta yrityksen ja erehdyksen kautta. Tämä tuli esille erityisesti vasta työelämäänsä siirtyneiden kahden varhaiskasvatuksen opettajan vastauksissa. Tutkielmamme tulosten mukaan laatua estää lisäksi se, jos henkilökunta toimii, kuten aina on toimittu, jumiutuu vanhoihin tapoihin ja käytäntöihin. Oleellinen rasite on, jos henkilökunnalla ei ole halua kehittyä ja kokeilla uutta.

Henkilöstöä koskevissa näkemyksissä kiinnitettiin huomiota myös työyhteisön sekä tiimin ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen liittyviin tekijöihin. Toisten aliarvioiminen ja selän takana puhuminen sekä vuorovaikutukseen liittyvät haasteet kuormittivat tulosten mukaan ilmapiiriä.

Piittaamattomuutta ja joustamattomuutta pidettiin tekijöinä, jotka eivät edistä työyhteisön ilmapiiriä ja motivaatiota laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Työyhteisöstä puhuttaessa vastauksissa mainittiin johtamisesta ja sen yhteydestä laatuun. Jos johtaja ei tuntenut pedagogisen johtamisen käsitettä ja toimintaa omassa yksikössään, koettiin, että johtaja ei pystynyt kirkastamaan alaisilleen yksikkönsä pedagogisen toiminnan keskeisiä periaatteita. Esimiesten saatavuus vaihtelee, ja osa vastaajista koki, ettei esimiehellä riitä aikaa alaistensa tukena ja saatavilla olemiseen siinä määrin kuin toivottaisiin. Tuloksista kävi ilmi, että erilaisissa kasvatustilanteissa ja päiväkodin yhteisessä pedagogisessa keskustelussa ja arvoista puhuttaessa esimiehen tuki on tärkeää.

Resurssit mainittiin peräti kaksikymmentäkuusi kertaa laatua estävien tekijöiden joukossa. Kyselyyn vastanneet osoittavat huolensa siitä, kuinka esimerkiksi sijaispula rasittaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä, sillä suurempi työmäärä on selkeästi pois lapsiryhmältä. On myös selkeästi havaittavissa, että suuret, täyteen sulletut lapsiryhmät estivät laatua varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaisesti. Kasvattajien ja lasten välinen suhdeluku tuntui vastaajien mielestä toisinaan kohtuuttomalta. Voimavarat eivät tällöin aina ylettyneet sille tasolle, mille työntekijä niiden toivoi riittävän. Työssä jaksaminen oli erään vastauksen mukaan koetuksella, jos arki koettiin yhtenä selviytymisenä ja kiireisenä rullanssina. Lapsiryhmien inkluusio vaikuttaa siihen, että ryhmissä on monenlaisia yksilöitä ja monesti myös tukea tarvitsevia lapsia, mikä ilmeni myös tuloksissa. Aina esimerkiksi avustajia ei ollut tulosten mukaan kuitenkaan saatavilla ja tämä aiheutti epätasapainoa resurssien riittävyyden kannalta.

Mitkä tekijät laadukasta varhaiskasvatusta sitten edistävät? Tulosten mukaan ammattitaito ja pätevyys sekä ennen kaikkea motivoitunut henkilökunta, joka haluaa oppia uutta ja on valmis reflektoidaan omaa toimintaansa, edistää vastausten mukaan laatua. Lisäksi opettajien kokemusten mukaan henkilöstön osaamisen ja koulutuksen oli oltava ajan tasalla ja lisäksi tuli olla halu kehittää osaamista edelleen esimerkiksi koulutusten kautta. Tutkielman tuloksia analysoidessa meille välittyi kuva siitä, että kun tekemisen ilo näkyi omassa työskentelyssä, se kirkastui varmasti myös koko lapsiryhmän ja esimerkiksi tiimin ja työyhteisön voimavaraksi.

Tulosten mukaan positiivisen ja innostuneen työyhteisön nähtiin luovan hyvää yhteishenkeä ja ilmapiiriä työyhteisössä ja tämän koetaan lisäävän työssä jaksamista. Tiimien osalta merkittävänä pidettiin sitä, että tiimin jäsenet pystyisivät avoimeen ja luottamukselliseen vuorovaikutukseen, jonka kautta syntyy keskinäinen luottamus. Arjen haastavat kasvatustilanteet ovat esimerkiksi koko tiimin yhteisiä haastavia tilanteita, joista kaikki lapset ja aikuiset voivat oppia.

Tulosten perusteella työ varhaiskasvatuksen piirissä on mielekästä, kun resurssit ovat riittävät ja henkilökuntaa on riittävästi. Tällöin tukea saa lisäksi tarvittaessa esimerkiksi erityisopettajalta. Näitä asioita pohtiessa ei voi olla toteamatta, kuinka suuri merkitys hyvällä ilmapiirillä on jaksamisen ja työssä viihtymisen kannalta. Mikä sitten on johtajan rooli? Saamiemme tulosten mukaan oikeudenmukaisuus sekä johtajan tuki olivat tekijöitä, jotka tukevat henkilökuntaa laadukkaan varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Esimiehen toivottiin valottavan pedagogista johtajuutta ja sitä, miten se omassa yksikössä näyttäytyy. Lisäksi johtajan rooliin kuului vastausten mukaisesti ottaa myös vastuuta organisaationsa kehittämisestä.

6.3 Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen

Miten varhaiskasvatuksen laatua voidaan kehittää kyselyyn vastanneiden varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten mukaan? Yksi tällainen, tuloksista noussut merkittävä kehitystekijä, on koulutettu henkilökunta. Kouluttautumisen ei varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksen mukaan loppunut muodolliseen, tutkinnon myötä saatuun pätevyYTEEN, vaan koulutuksia tulisi tarjota aktiivisesti myös työelämässä ollessa. Tulosten mukaan henkilöstöä tuli innostaa, kannustaa ja motivoida. Lisäksi kasvattajien oma motivaatio itsensä kehittämiseen pidettiin merkittävässä roolissa. Tällöin kasvattajat olivat innokkaita lisäämään omaa tietämystään ja ehdottivat esimiehelle myös itse koulutuksiin mukaan lähtemistä. Omaa osaamista oli tärkeä osata arvioida ja pohtia omia kehityskohteita ottamaan rakentavaa palautetta vastaan. Tuloksista korostui selvästi se, kuinka tukea haluttaisiin myös muilta varhaiskasvatuksen opettajilta ja tätä pedagogista tietoa ja osaamista voitaisiin jakaa sitä kautta. Lisäksi tiimin kasvattajien ammatillisia keskusteluja pidettiin tärkeänä, sillä niiden koetaan edistävän koko ryhmän tilannetta ja antavan avaimia kasvattajien toimintaan.

On tärkeä muistaa, että toiminta perustuu sekä yleisen kansallisen varhaiskasvatussuunnitelmaan että paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmien tai esiopetussuunnitelman tavoitteisiin. Ryhmän yhteistä varhaiskasvatussuunnitelmaa taas pidetään ryhmän ja ryhmän kasvattajien toimintaa ohjaavana. Asiakirjoja pidetäänkin tärkeänä osana toiminnan ja suunnittelun taustalla. Tulosten mukaan lapsiryhmän tasolla merkittävää oli se, että huomioidaan eri lapsiryhmien yksilöllisyys ja pidetään heidän tarpeitaan etusijalla. Esimerkiksi aina kaikki samat ratkaisut eivät välttämättä sovi jokaiselle ryhmälle.

Kyselyymme vastanneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen vaatii riittäviä resursseja. Kun energia ei mene pelkästään arjen välttämättömyyksistä selviytymiseen, on paremmat mahdollisuudet viikoittaisten suunnitteluajkojen huomioimiseen. Resurssien osalta merkittävää on henkilökunnan riittävyyden lisäksi varhaiskasvatuksen piiriin laitettu rahoitus ja se, että varhaiskasvatukseen satsataan rahallisesti. Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajien motivaatiota syö esimerkiksi palkkaus, joka ei vastaa työn haastavuutta.

Yhteenvedon on todettava, että esimiehellä on velvollisuus vastata laadukkaasta pedagogisesta johtamisesta sekä kirkastaa henkilökunnalle sitä, mitä laatu omassa yksikössä tarkoittaa. Kehitystoiminta vaatii myös esimiehen sitoutumista. Tämä on se peruspohja, jolle laadukasta ja korkeatasoista varhaiskasvatusta lähdetään rakentamaan aineistosta tekemämme analyysin ja havainnoinnin perusteella.

7 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa perehdyttiin varhaiskasvatuksen laatuun ja niihin käsityksiin, joita varhaiskasvatuksen opettajilla siitä on. Aihe on ajankohtainen jo hiljattain uudistuneiden Varhaiskasvatuslain ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden vuoksi, ja siksikin mielenkiintoinen. Varhaiskasvatuksen tavoitteena nähdään olevan laadukas toteutus, sisältäen pyrkimyksen laadukkaaseen tuen tarjoamiseen niin lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyen. Tutkimusta tehdessä huomasimme, että laatu on käsitteenä melko laaja ja monikirjoinenkin riippuen siitä, kuka ja mistä lähtökohdista sitä tarkastelee. Onnistuimme kuitenkin mielestämme saamaan tutkimuksemme avulla hyvän ja ajankohtaisen katsauksen nykypäivän laatukriteereihin ja -keskusteluun sekä laadun arviointiin ja sen kehityskohtiin.

Toteutimme kyselytutkimuksemme internetissä, ja koimme verkossa tapahtuvan kyselyn hyvänä valintana tutkimuksellemme. Saimme sieltä kattavasti vastauksia ja ne olivat laajoja ja monipuolisia sekä vastasivat tutkimusongelmaamme hyvin. Vallin (2018) mukaan kyselyä tehdessä on kysymysten tekemisen lisäksi tärkeää kiinnittää huomiota myös niiden muotoilemiseen, sillä kysymyksillä on suuri merkitys tutkimuksen onnistumiselle. Otimme tämän huomioon tutkimusta tehdessämme. Vastausten pohjalta tuli tunne, että aiheemme on tärkeä ja osa vastaajista tuntui avautuvan tosissaan niistä tekijöistä, joiden kokivat vaikuttavan varhaiskasvatuksen laatuun. Vastaukset olivat siinä mielessä keskenään hyvin samansuuntaisia, että niistä oli selkeästi erotettavissa toisistaan eroavat kategoriat, joihin vastaukset oli helppo lajitella. Jo aineistoa lukiessa meille tuli melko selkeä kuva siitä, mitkä tekijät ovat joko edistämässä tai estämässä laadun toteutumista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, niin paljon vastauksissa nousi samat teemat esiin. Aineisto ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden vastaukset toivat paljon lisää tietoa meille itselle laatutekijöistä varhaiskasvatuksessa ja lisäsi ammattitaitoamme niiltä osin, että tiedostamme omassa työssämme huomioida näitä seikkoja.

Samaan aikaan, kun varhaiskasvatuksen kentällä on viime vuosina tapahtunut muutoksia uudistuneen Varhaiskasvatuslain (2019) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2019) myötä, on käyty kiivaasti keskustelua myös varhaiskasvatuksen laatuun sekä työntekijöiden työoloihin ja alalla pysymiseen liittyen. Uusi varhaiskasvatuslaki on tuonut tarkennuksia muun muassa päiväkodin henkilöstön rakenteeseen niin, että entistä useammalla henkilöstöstä tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus (Varhaiskasvatuslaki 2019, 37§). Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat aineistomme perusteella, että todellisuus on tämän kanssa ristiriidassa siinä määrin, että työolot eivät vastaa ideaalia.

Tilanne vaikuttaa puolestaan siihen, että varhaiskasvatuksen opettajat sekä muu henkilöstö kamppailevat tutkimustenkin perusteella muun muassa työssäjaksamisen kanssa, mikä näkyy jossain määrin alanvaihtoina. Ilmiö oli nähtävissä myös meidän aineistossamme.

Koimme, että kyselymme oli siinä mielessä onnistunut, että saimme tutkimuksen kannalta hyvän aineiston. Olimme miettineet kysymykset tarkkaan ja niihin saamiemme vastausten perusteella tutkimuksen kulku eteni selkeästi ja suoraviivaisesti. Pohdimme aineiston analyysiä tehdessämme, että olisi ollut mielenkiintoista tietää, minkälainen työkokemus vastaajilla oli vuossissa. Olisi ollut mielenkiintoista havainnoida myös sitä, onko työkokemuksen pituudella vaikutusta siihen, millä tavalla kokee varhaiskasvatuksen laadun ja sen toteutumisen. Tätä seikkaa emme tulleet ottaneeksi huomioon kyselyä tehdessämme.

Aineiston analyysiä tehdessämme huomasimme, että seitsemästä kysymyksestä vain neljä vastasivat suoraan tutkimusongelmaamme, kolme muuta olivat taustakysymyksiä, joiden avulla kartoitimme tutkimukseen osallistujien taustatietoja. Yhtenä kysymyksenä kyselyssämme oli *”Koetko saavasi riittävästi ohjausta ja tukea laadukkaana varhaiskasvatuksen toteuttamiseen?”*. Vastaukset kysymykseen olivat lähinnä joko *”kyllä”* tai *”ei”* perusteluineen, joten kysymys sinänsä ei antanut kovin paljoa tietoa tutkimuskysymystemme näkökulmasta. Aineiston perusteella on kuitenkin selkeästi havaittavissa, että suurin osa varhaiskasvatuksen opettajista kokee jäävänsä vaille tukea tässä asiassa. Tilanne on harmillinen ja toisaalta merkillinenkin siinä suhteessa, että laatu on kuitenkin asia, jota pidetään tärkeänä ja sitä tavoitellaan varhaiskasvatuksen kontekstissa. Aineistosta nousee voimakkaasti kokemus siitä, että kollegoilta ja erilaisista koulutuksista saa jonkin verran tukea ja ohjausta, mutta esimiehen tuki on vähäistä. Toisaalta aineiston perusteella koetaan myös, että oman aktiivisuuden merkitys tuen ja ohjauksen saamiseen on merkittävä. Ajatteleminen, että yksi kehityskohta varhaiskasvatuksen laadun tukemiseen ja toteuttamiseen olisi juuri tässä, ammattilaisille suoraan suunnatussa ohjauksessa ja tuessa. Sen myötä varhaiskasvatuksen ammattilaisilla olisi varmasti enemmän mahdollisuuksia muidenkin, tässä tutkimuksessakin mainittujen, laatuun vaikuttavien tekijöiden ohella, pyrkiä työssään tietoisesti edistämään laadun toteutumista.

Tutkimusta tehdessämme yhtenä mielenkiintoisena jatkotutkimusideana meille tuli se, että olisi mielenkiintoista ottaa laatututkimukseen sekä kunnallisen- että yksityisen varhaiskasvatuksen näkökulmat erikseen. Julkista ja yksityistä varhaiskasvatusta palveluntuottajina verrataan hyvin usein toisiinsa ja olisi mielenkiintoista tutkia, onko niissä laadun näkökulmasta merkittäviä eroja.

7.1 Eettisyys ja luotettavuus

Puusa & Juuti (2020) määrittelevät teoksessaan selkeästi laadulliseen tutkimukseen liittyvät eettisyyden ja luotettavuuden sekä uskottavuuden termit. Heidän mukaansa eettisyys merkitsee sitä, että tutkija on toiminut yleisten eettisten periaatteiden mukaisesti koko tutkimusprosessin ajan. Tällaisessa tutkimuksessa käytetyt menetelmät sekä analyysitavat ovat sellaisia, että ne sopisivat muihinkin laadullisiin tutkimuksiin. Lisäksi eettisen tutkimuksen tulee lähteä siitä perusolettamuksesta, että se ei aiheuta haittaa tutkimukseen osallistuneille, pikemminkin saa aikaan positiivisia seurauksia kohdejoukolle. Kyselytutkimuksemme osallistuttiin anonymisti, mistä johtuen osallistujia on mahdoton tunnistaa tai tehdä johtopäätöksiä heidän ja käsitysten välillä.

Tässä tutkimuksessa on käytetty fenomenografista aineiston analyysiä sekä siihen kuuluvia menetelmiä. Koko tutkimusprosessin aikana olemme huomioineet laadulliseen tutkimukseen liittyviä eettisiä periaatteita ja pyrkineet aineiston analyysiä tehdessä olemaan tarkkoina siinä, että tulkitsemme vastaukset juuri niin kuin vastaaja on tarkoittanut, ilman omia oletuksia tai tausta-ajatuksia. Fenomenografiseen aineiston analyysiin olennaisesti kuuluva kategorisointi auttoi tässä, sillä luimme aineistoa paljon ja koimme pääsevämme siihen hyvin sisälle. Tutkimuksen teon lähtökohtana meillä oli se, että pyrimme huomioimaan tutkimuksen kohteena olevat ihmiset ja heidän kokemuksensa avoimesti ja kunnioittavasti. Koemme myös, että tutkimus on tärkeä ja ajankohtainen kaikille varhaiskasvatuksen parissa työskenteleville ja herättää varmasti mielenkiintoa.

Luotettavuus puolestaan tarkoittaa sitä, että tutkija saa vakuutettua lukijansa ammattitaitoisuudellaan ja sillä, että hänen valitsemansa lähestymistavat ja menetelmät ovat perusteltuja tutkimusongelman ja tutkimuksen toteutuksen kannalta (Puusa & Juuti 2020). Tutkimusprosessin alkuvaiheessa pyrimme tarkkaan pohtimaan, mikä lähestymistapa sopisi juuri tähän tutkimukseen. Koska olemme kiinnostuneita nimenomaan niistä käsityksistä, joita varhaiskasvatuksen opettajilla varhaiskasvatuksen laadusta ilmiönä on, valitsimme fenomenografian, joka menetelmiseen sopii hyvin tutkimuksemme. Prosessin alkuvaiheesta lähtien olemme myös perehtyneet tarkasti ja syvällisesti niin laatuun kuin varhaiskasvatukseenkin käsitteenä ja ilmiönä. Koemme, että tämä perehtyminen on lisännyt ammattitaitoamme kyseisten asioiden suhteen. Huuskon & Paloniemen (2006, 169) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyen on tarkasteltava sitä, kuinka uskollisesti tulkinta on rinnastettavissa aineistoon, sillä aineiston analyysi perustuu aina jollain tapaa tutkijan omaan tulkintaan.

Aineiston analyysiä tehdessä pidimme tärkeänä sitä, että meillä oli samanlainen ymmärrys vastauksista kuin kyselyyn vastanneilla. Koimme parityöskentelyn yhtenä etuna juuri sen, että pystyimme keskustella ja pohtia keskenämme aineistoa ja siitä nousevia asioita niin, että tulkintamme olivat varmasti oikeat ja tarkoituksenmukaiset. Lisäksi kiinnitimme huomiota siihen, että omat kokemuksemme ja ennakko-oletuksemme eivät vaikuta siihen, minkälaisia tulkintoja teemme aineistosta. Myös Ahosen (1994, 129) mukaan laadullisen aineiston luotettavuus on riippuvainen kahdesta seikasta: siitä, miten tulkinnan kautta aineistosta löydetty merkitykset vastaavat niitä merkityksiä, joita tutkimushenkilöt tarkoittavat sekä siitä, kuinka hyvin ne vastaavat tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Lisäksi Huuskon & Paloniemen (2006, 169-170) mukaan luotettavuuteen vaikuttavia asioita on tulkinnan läpinäkyvyys, teorian ja empirian välisen suhteen pohtiminen sekä se, että tutkija huomioi ja edustaa kaikenlaisia aineistosta nousevia käsityksiä ja kiinnittää huomiota kategorioiden sisällöllisiin eroihin niin, että ne eivät ole keskenään päällekkäisiä. Näihin seikkoihin pyrimme aineiston analyysiä tehdessämme. Analyysiä tehdessämme huomasimme, että varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset aiheesta olivat hyvin samansuuntaisia ja jaettavissa suhteellisen selkeästi sisällöllisesti erilaisiksi merkityskategorioiksi.

Eettisyyden ja luotettavuuden yhteydessä Puusa & Juuti (2020) mainitsevat myös uskottavuuden termin. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, missä määrin muut ihmiset eli tutkimuksen lukijat luottavat tutkimukseen, sen tuloksiin ja asianmukaiseen aineiston keräämiseen sekä analysointiin. Huolellisen ja ammattitaitoisen sekä aiheeseen perehtyneisyyden lisäksi koemme, että uskottavuuteen vaikuttaa paljon sekin, millä tavalla tutkija osaa tuoda esiin oman tutkimusprosessinsa eri vaiheineen sekä tulokset ja niiden tulkinnan. Uskottavan tutkimuksen tekemisen voi siis ajatella olevan myös osittain taitolaji, mikä harjaannuttaa tekijäänsä. Koemme, että tutkimuksemme uskottavuutta tukee se, että tutkimus pohjautuu varhaiskasvatuksen opettajien henkilökohtaisiin käsityksiin ilmiöstä. Lisäksi olemme pyrkineet sanoittamaan näitä käsityksiä koko tutkimusprosessin ajan muun muassa sitaatein. Koemme, että tutkimuksemme edustaa aidosti niitä käsityksiä, joita varhaiskasvatuksen opettajilla aiheesta on.

Lähteet

Ahonen, L. (2017). *Vasun käyttöopas*. Jyväskylä: PS-kustannus. e-kirja.

Ahonen, L. & Roos, P. (2019). Iloa ja oivalluksia! Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Vaasa: Waasa Graphics Oy. 50–53.

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 114–127, 152, 217.

Alila, K. (2013). Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatusuhteet varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Tampereen yliopisto. 24.

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E. & Kahiluoto, T. ym. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. 8–14.

Alila, K. & Parrila, S. (toim.) (2004). Laadunhallinnan perusteita ja menetelmiä varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004: 17. 31.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy. 66, 69.

Helenius, A. (2008). Kasvatus heijastaa yhteiskuntaa. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 200–201.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 161.

Hjelta, H. & Karila, K. (2021). Varhaiskasvatustyön johtamisen paradoksit. *Journal of Early Childhood Education Research*. Volume 10. 2021, s. 97–119.

Hujala, E. & Fonsén, E. (2011). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 312–319.

- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. (1999). Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun Yliopisto Varhaiskasvatuskeskus. 54–56, 77–78.
- Hujala, E. & Parrila-Haapakoski, S. (1998). Laadun arvioinnin lähtökohtia varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Parrila-Haapakoski, S. (toim.). *Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Oulun Yliopisto Varhaiskasvatuskeskus. 47–49, 98.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 187.
- Hujala-Huttunen, E. & Tauriainen, L. (1995). Laadun arviointi varhaiskasvatuksessa. Oulu: Oulun yliopisto. 10, 30.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173. Saatavilla verkossa <https://elektra-helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:9443/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>
- Högström, B. (2003). Arviointijärjestelmä osana Espoon ruotsinkielistä päivähoidon ja opetustoimen yhtenäistä organisaatiota. Teoksessa Puhakka, J. & Selkee, J. (toim.). *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Suomen kuntaliitto. 74.
- Kananen, J. (2017). Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun Julkaisuja -sarja. 35.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus. 28.
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus 2016. Raportit ja selvitykset: 2016:6. Opetushallitus. saatavilla verkossa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf. Viitattu 6.7.2021. 26–27, 40.
- Karvonen, J. (2010). Laadunhallinta opetustoimessa ja varhaiskasvatuksessa. Suomen Kuntaliitto. 5.
- Kinos, J. & Palonen, T. (2012). Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.). *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Kariston kirjapaino Oy. 230–245.

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. e-kirja.
- Koskinen, M. (2011). Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Johtamistaidon opisto. 268–271, 277.
- Kronqvist, E-L. & Jokimies, J. (2008). Vanhemmat varhaiskasvatuksen laadun arvioijina. Tuloksia Vaikuta vanhempi -selvityksestä. Helsinki: Stakes. 15.
- Kupila, P. (2004). Arviointi yhteisöllisenä toimintana. Teoksessa Kupila, P. (toim.). *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 115.
- Lujala, E. (2008). Suomen julkisen varhaiskasvatuksen peruskiviä. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 207–214.
- Luukkainen, O. (2003). Lasten päivähoiton järjestämisestä kunnallisessa palvelutuotannossa. Teoksessa Puhakka, J., & Selkee, J. (toim.). *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Suomen kuntaliitto. 23.
- Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy. 22–23.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). Lapselle hyvä päivä tänään – näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. *Pedatieto*. 21.
- Mikkola, A., Repo, L., Vlasov, J., Paananen, M. & Mattila, V. (2017). Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 22:2017. 19.
- Munter, H. (2002). Lapsi aloittaa päivähoitossa. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.). *Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: Bookwell. 56–57.
- Nislin, M., Sajaniemi, M., Suhonen, E., Sims, M., Hotulainen, R., Hyttinen, S. & Hirvonen, A. (2015). Work Demands and Resources, Stress Regulation and Quality of Pedagogical Work

Among Professionals in Finnish Early Childhood Education Settings. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*. Vol. 4, No. 1 2015. 42–66.

Ojala, M. (1993). *Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 14–31, 174–177, 247–249.

Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*, saatavilla verkossa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. *Varhaiskasvatuslaki (540/2018)*. Saatavissa verkossa <https://mi-nedu.fi/varhaiskasvatuslait>. Viitattu 16.6.2021.

Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). *Arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto*. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus. e-kirja.

Pihlainen, K., Reunamo, J. & Kärnä, E. (2019). *Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina – Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisussa *Journal of Early Childhood Education Research* 8 (2019): 1, s. 121-142. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2019/10/Pihlainen-Reunamo-Karna-issue8-1.pdf>

Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus Oy. e-kirja.

Puusa, A. & Juuti, P. (2011). *Mitä laadullinen tutkimus on?* Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Johtamistaidon opisto.

Reeda, M. & Walker, R. (2017). *Reflections on Professionalism: Driving Forces that Refine and Shape Professional Practice*. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research* Volume 6. 177–187.

Salminen, J. & Poikonen, P-L. *Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä*. (2017). Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.). *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino. e-kirja.

Solvason, C. (2017). *Just How Important is Ethics within Early Childhood Research and Professionalism*. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*. Volume 6. 2017. 166–176

- Soukainen, U. (2016). Laatutyö ja kehittävän työotteen omaksuminen. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus. e-kirja.
- Tauriainen, L. (2000). Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitteet päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. 9–12.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 28, 57.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, T. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. e-kirja.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. e-kirja.
- Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit. (2019). Tiivistelmät 13:2019. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla verkossa https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_T1319.pdf. Viitattu 26.6.2020.
- Vilkka, H. Tutki ja kehitä. (2015). Jyväskylä: PS-kustannus. e-kirja.
- 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. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018. 14, 27.
- Välimäki, A-L. (1999). Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Helsinki: Suomen kuntaliitto. 105.
- Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H. & Pramling Samuelsson, I. (2015). Does group size matter in preschool teacher's work? The skills teachers emphasise for children in preschool groups of different size. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti / Journal of Early Childhood Education Research* Vol. 4, No. 2 2015, s. 93–108.

Liite 1

Sähköisen kyselylomakkeen kysymykset

Hei sinä päiväkodin lapsiryhmässä työskentelevä varhaiskasvatuksen opettaja!

Olemme varhaiskasvatuksen opettajia sekä kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelijoita Oulun yliopistosta. Teemme pro gradu -tutkielmaa aiheesta ”Varhaiskasvatuksen laatu varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä”. Keräämme tutkimusaineistoa varhaiskasvatuksen opettajilta ympäri Suomen.

Mikäli työskentelet varhaiskasvatuksen opettajana lapsiryhmässä, toivoisimme sinun vastauksena alla olevaan lyhyeen kyselyyn.

Pro gradu -tutkielman tiimoilta kerättyä aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja sitä hyödynnetään vain tutkielmassamme.

Kiitos vastauksistasi,

Katariina Hintsala & Jenna Hannila

- 1. Missä maakunnassa työskentelet?*
- 2. Kuvaile lyhyesti lapsiryhmää, jossa työskentelet.*
- 3. Mistä laadukas varhaiskasvatus mielestäsi koostuu?*
- 4. Miten laatu mielestäsi näkyy käytännön varhaiskasvatuksessa?*
- 5. Millaisten tekijöiden koet edistävän tai estävän laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista?*
- 6. Koetko saavasi riittävästi ohjausta ja tukea laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen?*
- 7. Kuinka laatua voidaan mielestäsi kehittää?*