

**ESIOPETUKSEN LAATU OPPIMISYMPÄRISTÖJÄ  
HAVAINNOIMALLA**

**TYTTI LEPPÄNEN**

Varhaiskasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos  
Kevät 2015

## TIIVISTELMÄ

Leppänen, Tytti.

ESIOPETUKSEN LAATU OPPIMISYMPÄRISTÖJÄ HAVAINNOIMALLA.

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2015, 85 sivua + liitteet

Varhaiskasvatuksessa laatuasiat ovat nousseet puheenaiheeksi ja erilaisia laadunarvioinnin menetelmiä ja mittareita on kehitelty vuosia. Yksi maailmalla paljon käytetty oppimisympäristön laadunarvioinnin mittari on ECERS (*The Early childhood environment rating scale*). Mittarin avulla pyritään kuvaamaan pedagogisen prosessin laatua ja luomaan yleiskuvaa lapsen kokemuksista varhaiskasvatuksen arjessa. Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää esiopetuksen oppimisympäristön laatua Hämeenkyrössä käyttäen laadunarvioinnissa ECERS-R -mittaria. Tutkimuksessa laadun arvioinnilla tehdään näkyväksi esiopetuksen oppimisympäristöjen laadun vahvuudet ja kehittämishaasteet.

Tutkimuksessa keskeistä oli systemaattinen havainnointi. Aineisto kerättiin täyttämällä valmista strukturoitua arviointilomaketta, jossa oppimisympäristöjen laadulle oli määritelty kriteerit 1-7. Tutkimusaineisto käsittää kahdeksan esiopetusryhmän havainnoinnit. Tulososiossa esittelen oppimisympäristöjen laadun vahvuudet ja kehittämiskohteet taulukoiden avulla numeerisesti sekä sanallisesti selittäen.

ECERS-R -mittarilla tehdyllä laadunarvioinnilla Hämeenkyrön esiopetuksen oppimisympäristöjen laadun vahvuus oli *henkilökohtaiset hoitorutiinit* - osio, jossa havainnoitiin saapumis- ja lähtötilanteita, ruokailuja, wc-tilanteita, hygieniää sekä turvallisuutta. Vahvuutena oli myös *vuorovaikutus* -osio, joka sai laatupisteillä arvioituna kiitettävän keskiarvon. Kehittämiskohteeksi muodostui *toiminta ja sisällöt* - osio, joka saavutti vähimmäisvaatimukset täyttävän tason. Tämän pohjalta loin esiopettajille itsearviointilomakkeen, johon on tiivistetysti koottu sisältöalueiden osalta keskeiset kehittämiskohteet ja ECERS-R -mittarin hyvän tason kriteerit. Lomakkeen täyttö tapahtuu vastaamalla väittämiin rasti ruutuun periaatteella.

Johtopäätöksenä voidaan todeta Hämeenkyrön esiopetuksen laadun olevan hyvää ja merkitsevää on esiopettajien pedagoginen tietoisuus ja lapsilähtöisyys. Laadunarvioinnin menetelmänä ECERS-R -mittari on laaja ja kattava, mutta siihen tulee suhtautua kriittisesti. Joissain kohdissa arviointikriteerien kulttuurisidonnaisuus tuli voimakkaasti esille ja tutkijan objektiivisuus kärsi. Mittari soveltuu kuitenkin laadunhallinnan menetelmäksi ja sen avulla saadaan näkyväksi oppimisympäristön laadun vahvuudet ja kehittämistarpeet.

Avainsanat: ecers, esiopetus, laadunarviointi, laatu, oppimisympäristö

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	ESIOPETUS - KUUSIVUOTIAIDEN KUNINGASVUOSI .....	8
2.1	Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet .....	8
2.2	Kuusivuotias lapsi – oppija ja leikkijä .....	11
2.3	Konstruktivistinen ja kontekstuaalinen oppimiskäsitys esiopetuksessa .....	15
2.4	Esiopettajien oppimiskäsityksiä .....	19
3	ESIOPETUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖ .....	23
3.1	Oppimisympäristön osa-alueet .....	23
3.2	Lasten osallisuus oppimisympäristöjen suunnittelussa .....	26
4	LAADUN MONIULOTTEISUUS .....	30
4.1	Laadun arvioinnin merkitys.....	30
4.2	Laadunarvioinnin menetelmiä .....	35
4.3	Esiopetuksen sisältöalueet ja ECERS-R- mittarin vastaavuus .....	38
5	LÄHTÖKOHDAT TUTKIMUKSELLE .....	42
5.1	Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset .....	42
5.2	Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu .....	43
5.3	ECERS-R -mittari .....	47
5.4	Aineiston analyysi .....	50
5.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	51
6	ESIOPETUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖJEN LAATU .....	54
6.1	Esiopetuksen laadun kokonaistulos ja vahvuudet .....	54
6.1.1	Henkilökohtaiset hoitorutiinit.....	55
6.1.2	Vuorovaikutus .....	58
6.2	Toiminnassa ja sisällöissä kehitettävää .....	59
6.2.1	Taide.....	61
6.2.2	Musiikki/liikkuminen.....	62
6.2.3	Rakennuspalikat.....	62
6.2.4	Draama/mielikuvitusleikki.....	63
6.2.5	Luonto/tiede.....	64
6.2.6	TV/tietokone .....	65
6.2.7	Suvaitsevaisuuden edistäminen .....	66

6.3	Johtopäätöksiä tulosten valossa.....	66
7	POHDINTAA .....	69
7.1	Esiopettajilla avaimet hyvään laatuun .....	69
7.2	ECERS-R -mittarin ja luotettavuuden tarkastelua .....	71
7.3	Itserviointi laadunhallinnan tueksi .....	76
7.4	Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimus .....	79
	LÄHTEET .....	81
	LIITTEET .....	86
	Liite 1: ECERS-R - mittarin sisältö .....	86
	Liite 2: Tiedote vanhemmille .....	88
	Liite 3: Itsearviointilomake esiopettajille .....	89

# 1 JOHDANTO

Koulutuksen arviointineuvosto julkaisi vuonna 2012 Esiopetuksen laadun arviointiraportin. Tuossa raportissa todettiin, että esiopetuksen laadussa on kirjavuutta ja kehitettävää löytyy myös oppimisympäristöissä. Esimerkiksi tilojen ahtaus ja niiden joustamattomuus heikentävät esiopetuksen laatua. Esiopetus nähdään myös liian opettajajohtoisena, jolloin lapsilähtöisyys unohtuu. Raportissa todettiin myös, että arviointi ja laadunhallinta on vakiinnutettava pedagogisen kehittämisen peruslähtökohdaksi. (Hujala, Backlund-Smulter, Koivisto, Parkkinen, Sarakorpi, Suortti, Niemelä, Kuronen, Knubb-Manninen, Smeds-Nylund, Hietala & Korkeakoski, 2012).

Laadun arviointi on aiheena ajankohtainen, sillä valtakunnallisia esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita ollaan uudistamassa ja yhtenä tärkeänä osana perusteissa mainitaan esiopetuksen laatu, sen arvioiminen ja kehittäminen. Perusteissa mainitaan, että uudistamisella halutaan vastata haasteisiin, joita lasten kasvuympäristön ja esiopetuksen toimintaympäristön muutokset tuovat. Keskeistä on uusimpien tutkimus- ja kehittämistyön tulosten hyödyntäminen esiopetuksessa. Valtakunnallisesti ja erityisesti koulutuspoliittisesti merkittävä uudistus on esiopetuksen velvoittavaksi tekeminen, joka takaa esiopetuksen kehittämisen koko ikäluokalle yhteisenä ja tasavertaiset edellytykset turvaavana opetuksena (Kinos & Palonen 2013, 3).

Laki velvoittavuudesta on hallituksen käsittelyssä ja ensi syksystä 1.8.2015 esiopetuksesta tulee velvoittava.

Vuosina 2009–2011 tapahtui isoja organisaatiomuutoksia ja monissa kaupungeissa ja kunnissa varhaiskasvatus siirtyi osaksi sivistyspalveluja. Näin myös Hämeenkyrössä ja samalla kaikki esiopettajat siirtyivät opettajien virkayhteisöön ja samalla kaikki esiopettajat siirtyivät opettajien virkayhteisöön. Kunnan esiopetussuunnitelmaa uudistettiin, ja sen yhtenä keskeisenä tavoitteena oli luoda kuntaan yhtenäinen ja laadukas esiopetus, johon jokainen esiopetusyksikkö sitoutuu.

Eeva Hujala kuuluu maamme tunnetuimpiin tutkijoihin, kun puhutaan varhaiskasvatuksen laadusta ja laadun arvioinnista. Hujala on lukuisissa tutkimuksissa todennut, että laadun kannalta on tärkeää arvioida toteutunutta toimintaa ja sen vaikuttavuutta. Laatutavoitteet pitää ensin muuntaa laatuksiksi, konkreettisiksi lausekkeiksi, joiden avulla toimintojen ja toimintaperiaatteiden arviointi tapahtuu. Arvioinnista saadut tulokset ja siitä tehdyt johtopäätökset johtavat omasta toiminnasta oppimiseen ja sen kehittämiseen tuomalla esiin vahvuuksia, mahdollisuuksia sekä lisäämällä itseluottamusta ja kannustamalla eteenpäin. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 58-66.)

Hämeenkyrössä on kokeiltu erilaisia laadunarvioinnin menetelmiä, mutta olen jäänyt miettimään johtivatko ne toiminnan kehittämiseen vai jäivätkö ne paperille ja unohtuivat? Tällä tutkimuksella haluan nostaa laatuasiat keskusteluun Hämeenkyrössä ja uskon, että jatkossa laatua arvioidaan myös esiopetuksessa. Esiopetuksen oppimisympäristön laatu ei tarkoita pelkästään fyysistä ympäristöä, kuten tiloja ja materiaaleja, vaan myös psyykkistä ympäristöä, kuten vuorovaikutusta ihmisten välillä ja ilmapiiriä. Tässä tutkimuksessa haluan selvittää esiopetusryhmien oppimisympäristön laatua käyttäen arviointimenetelmänä ECERS-R-mittaristoa. Se huomioi laadunarvioinnissa fyysisen ympäristön lisäksi myös sosiaalisen ympäristön ja rakenteet, mutta myös ryhmän toimintatavat ja sisällöt. Mittarin voidaan ajatella olevan melko kattava (Sheridan 2001, 10).

ECERS-R-mittaria on Suomessa käytetty ja testattu vähän, sillä se pilotoitiin vasta muutama vuosi sitten, kun Jyväskylän yliopisto osallistui Comenius-projektiin *Early change: Promoting the professional development of early childhood educator* (2011-2012). Projektissa olivat mukana Kreikka, Tanska, Portugali, Romania, Kypros sekä Suomi. Alustavien tulosten mukaan suomalaisten päiväkotien oppimisympäristöt arvoitiin huippulaadukkaiksi (Liukkonen, Raittila & Turja 2014.) Kehitettävääkin löytyi ja mielenkiintoista onkin selvittää, tuoko tämän tutkimuksen tulokset samansuuntaisia kehittämiskohteita kuin mitä hankkeen myötä nousi esille.

## **2 ESIOPETUS - KUUSIVUOTIAIDEN KUNINGAS- VUOSI**

Esiopetuksella tarkoitetaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna annettavaa esiopetusta. Kiteytettynä esiopetus on kaikkien lasten perusoikeus ja erinomainen ennaltaehkäisevän kasvatustyön muoto. Se takaa hyvän perustan koulun aloittamiselle. (Kinos & Palonen 2013, 3-4.) Suomessa esiopetusta ohjaavat monet lait ja asetukset. Esiopetussuunnitelman perusteet on normitasoinen asiakirja, joten esiopetuksen järjestäjät eivät voi jättää noudattamatta määräystä tai poiketa siitä (Alila 2013, 139).

Hämeenkyrön esiopetussuunnitelmassa (2012–2013) puhutaan esiopetuksesta lapsen kuningasvuotena. Tällä tarkoitetaan juuri kuusivuotiaan ihmeellistä vuotta, jolloin hän on jo melkein koululainen, mutta toisaalta vielä lapsi, joka nauttii leikkimisestä.

### **2.1 Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet**

Kuntien velvollisuus esiopetuksen järjestämiseen sekä lapsen subjektiivinen oikeus esiopetukseen astui voimaan elokuun alusta 2001. Se velvoitti kunnat järjestämään kaikille kuusivuotiaille ilmaista esiopetusta vähintään 700 tuntia vuodessa. Kunnat saivat kuitenkin itse päättää, minkä instituution puitteissa



esiopetusta tarjottiin. (Kinos & Palonen 2013, 14–15; Brotherus 2004, 2.) Opetushallituksen sivuilla mainitaan, että lapsella on oikeus maksuttomaan esiopetukseen ja tänä päivänä lähes kaikki lapset osallistuvatkin esiopetukseen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 6) todetaan, että esiopetuksen yhtenä keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Lasta ohjataan arvostamaan toisia ihmisiä ja noudattamaan yhteisesti sovittuja sääntöjä. Tärkeää on myös myönteisten oppimiskokemusten kautta vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa sekä tarjota erilaisia vuorovaikutusmahdollisuuksia. Kinos ja Palonen (2013) näkevät esiopetuksen päätavoitteena lapsen persoonallisuuden kehityksen monipuolisen tukemisen lapsen omista lähtökohdista käsin. Esiopetuksessa opetus pohjautuu eheyttämiseen, joka muodostuu kokonaisuuksista ja oppimisprosesseista, ei niinkään yksittäisistä sisällöistä. Kokonaisuudet liittyvät lapsen elämänpiiriin sekä lapsen maailmankuvaa laajentaviin ja jäsentäviin sisältökokonaisuuksiin. Keskeisiä sisältöalueita ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. (EOPS 2010, 6-7; Kinos & Palonen 2013, 26.)

Kinoksen ja Palosen (2013) tutkimuksessa haastateltiin esi- ja alkuopetuksen tutkijoita Suomen eri yliopistoista. Tulosten mukaan esiopetuksessa pyritään tarkkojen sisällöllisten ja ainejakoisten tavoitteiden sijasta edistämään lasten oppimisvalmiuksia sekä erilaisia taitoja, kuten kykyä kuunnella ja noudattaa ohjeita tai ymmärtää isommalle joukolle osoitetut viestit. Myöhemmät taidot voivat rakentua näille ns. generisille taidoille, jotka ovat näkyvämpien ja helpommin mitattavien taitojen taustalla. Myös lasten oman identiteetin tukeminen nähtiin merkittäväksi. Sosiaaliset taidot ja ryhmässä toimiminen ovat tärkeitä esiopetuksen tavoitteita. Lisäksi omatoimisuuden vahvistaminen, kuten kengännauhojen solmiminen tai omista tavaroista huolehtiminen nähdään esiopetuksessa opeteltavina asioina. Monien pienten asioiden edistämiseen arvioitiin olevan enemmän aikaa esiopetuksessa kuin varsinaisen koulun puolella. (Kinos & Palonen 2013, 29.) Myös tässä tutkimuksessa, kun havainnoidaan esi-

opetuksen oppimisympäristöä, arvioidaan sosiaalisia taitoja ja ryhmässä toimimista. Ne tulevat tarkasteluun, kun havainnoidaan esimerkiksi miten lapsi toimii ryhmässä tai miten ruokailut ovat myös vuorovaikutuksellisia oppimistilanteita.

Esiopetussuunnitelman perusteet ovat uudistumassa ja luonnosvaiheessa olevassa esiopetussuunnitelman perusteissa (2013) todetaan: *Esiopetusikäisen lapsen osaamisen kehittymiseen vaikuttaa opittavia tietosisältöjä enemmän se, miten esiopetuksessa työskennellään, miten lasten ja ympäristön vuorovaikutus järjestetään ja miten heidän oppimistaan ja hyvinvointiaan tuetaan.* Myös Hakkarainen (2002) korostaa, että kouluvalmiustavoitteen sijaan esiopetuksen tavoitteena ovat lasten yleiset valmiudet ja elinikäinen oppiminen. Tiedon määrän kasvaessa kokonaisuuksien ja erilaisten tiedon hankintamenetelmien hallinta on keskeisempää kuin tietyt tietosisällöt. Emotionaalinen, esteettinen ja moraalinen alue on nousut älyllisen ja tiedollisen kasvatuksen rinnalle ja yhdessä toimimista pidetään tärkeänä. (Hakkarainen 2002, 66, 133–147.)

Opetushallituksen sivuilla todetaan opettajan ohjaavan oppimista, konkreettista kokeilemistä, tutkimista, aktiivista osallistumista sekä muuta tiedon hankintaa. Nämä tapahtuvat vuorovaikutuksessa aikuisten ja lasten vertaisryhmän kanssa. Lapsen näkökulmasta esiopetuksen toiminnan tulee olla tarkoituksenmukaista ja haasteellista. Koulutuspoliittiseksi haasteeksi on noussut lapsen oppimiskokemusten jatkumon turvaaminen esiopetuksesta perusopetukseen. Esiopetuksen tehtävänä nähdään lapsen oppimisedellytysten parantaminen, kun taas oppivelvollisuuskoulun tarkoituksena on lapsen sivistyksestä huolehtiminen. Sosiaalipoliittinen tehtävä korostaa perheen näkökulmaa, kun taas lapsen näkökulma korostuu esi- ja perusopetuksen koulutuspoliittisessa tarkastelussa ja myös kotikasvatuksen tukemisen tehtävässä. (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2002, 37–38.)

## 2.2 Kuusivuotias lapsi – oppija ja leikkijä

Esiopetusta toteutetaan erilaisissa oppimisympäristöissä ja Hämeenkyrössä kaikki esiopetus tapahtuu omissa ryhmissä eikä päiväkotien yhteydessä anneta esiopetusta. Brotherus (2004) tuo esille, että esiopetus on sidoksissa yhteiskunnan eri hallinnonaloihin ja merkitystä on sillä, järjestetäänkö esiopetus koulun yhteydessä vai päiväkodissa. Koulun yhteydessä annettu esiopetus on korostanut kouluvalmiuksien vahvistamista, jolloin esiopetusikäinen lapsi opiskelee erilaisia taitoja ja tietoja yhteiskuntaa varten. Tällöin toiminnassa korostuu koulun sivistystehtävä ja sen myötä tulevaisuuteen kurkottava ote lapsen opiskelun lähtökohtina. Päiväkodin yhteydessä annettu esiopetus on niveltynyt osaksi arjen toimintoja, jossa korostuu lapsen kokonaisvaltainen kasvu. Se, millainen tehtävä esiopetuksella on tai miten se ymmärretään, vaikuttaa esiopetuksen käsitelmäärittelyyn. Keskeistä on nähdä esiopetus lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen tavoitteellisenä tukemisenä ei valmennuskurssina kouluun. (Brotherus 2004, 3-4, 258; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski, & Nivala 1998, 75–76.)

Myös Linnilä (2006) näkee koulussa ja päivähoidossa annettavan esiopetuksen eron. Hän puhuu suppeasta ja laajasta määrittelystä. Suppeasti määriteltynä se tarkoittaa koulumaista, ainoastaan kuusivuotiaille suunnattua toimintaa, jonka päämääränä on yksinomaan kouluvalmiuksien kehittyminen. Laajasti määriteltynä esiopetus on kaikkien alle kouluikäisten kasvatusta ja opetusta. Tästä näkökulmasta esiopetus on varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa eli lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tietoista ja tavoitteellista tukemista, joka on tarkoitettu kaikille varhaiskasvatuksen piirissä oleville lapsille. (Linnilä 2006, 107.)

Kinos ja Palonen (2013) tuovat esille, että esiopetus ei ole yksinomaan koulua varten suunnattu elämänvaihe, vaan yhtenä päätavoitteena on lapsen yleisen ja kaikenpuolisen kehityksen tukeminen. Kuitenkin heidän tutkimuksensa valossa koulun ja päiväkodin esiopetuksen välillä on eroja. Kun koulussa toiminnot ja opetus jäsenetään suhteellisen tiukasti ajalliseen struktuuriin ja las-

ten yhtäaikaiseen tekemiseen, päiväkodeissa tavoite on kohti vähäisiä siirtymiä sekä runsasta pienryhmissä tapahtuvaa toimintaa. Oppimistilanteiden ajatellaan tapahtuvan pitkälti arjen toimien myötä ja varsinaisten tuokioiden ulkopuolella. Lasten yksilöllistä oppimista pidetään päiväkodeissa itsestään selvyytensä ja leikin asema on vahva. (Kinos & Palonen 2013, 29–30.)

Esiopetusvuosi on lapsen elämässä eräänlainen murroskohta, jolloin kasvetaan pikkulapsivaiheesta kouluvalmiudet omaavaksi oppijaksi. Puhutaan koulukypsyydestä, jonka yksi merkki on lapsen rauhoittuminen. Lapsi on innokas opettelemaan taitoja, kuten tavoitteen asettamista, kestävyyttä ja pitkäjänteisyyttä. Näitä taitoja tarvitaan niin elämässä kuin koulussa. Tätä aikaa kuvastaa kaksijakoisuus: välillä ollaan isoja koululaisia ja välillä leikkijöitä, jotka tarvitsevat hoivaa. Pääpaino lapsen tekemisissä on kuitenkin toiminnallisuudessa ja leikissä. (Jantunen & Lautela 2011, 31–32, 56.) Brotherus ym. (2002) kuvaavat, että toiminnan kautta lapsi oppii oppimaan sekä saavuttaa sellaisia tiedollisia ja taidollisia asioita, joita hän tarvitsee siirtyessään kouluun. Tätä tapahtumaa voidaan kutsua tiedon kokoamiseksi. Esiopetusikäinen lapsi kokoaa tietoa opettelemalla tulemaan toimeen ikäistensä kanssa, hallitsemalla pelin sääntöjä, sosiaalisia rooleja ja motorisia valmiuksia sekä tulemalla kielellisesti toimeen niin vertaistensa kuin aikuistenkin kanssa. (Brotherus ym. 2002, 70.)

Kuusivuotias on lapsi, ei oppilas ja tämä terminologinen muutos on näkyvässä myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2010, jossa esiopetukseen osallistuvasta oppilaasta käytetään nimitystä lapsi. Kuusivuotiaan lapsen ajattelu ja toiminta on sidoksissa toisiinsa ja myös havaintojen teko on osa ajattelua (Piaget 1988, 104–106). Sekä Bruner (1986) että Vygotsky (1978) ovat tutkimuksissaan tulleet siihen tulokseen, että lapsen kehitys ja oppiminen ovat riippuvaisia toisistaan ja myös ympäristön merkitys korostuu. Varhaiset kokemukset ja vuorovaikutussuhteet vaikuttavat siihen, miten lapsi ajattelee ja millaisia taitoja hän saavuttaa. Esiopetusikäisen lapsen sosiaalinen ympäristö muodostuu kodin lisäksi esiopetusryhmästä. (Brotherus 2004, 7.)

Lapsi oppii itsestään ja ympäristöstään tutkimalla, kysymällä, vertaamalla, kuuntelemalla, pohtimalla ja havainnoimalla. Samalla tavalla kuin pieni lapsi oppii ympäristöstään kokeilemalla, lapsi oppii myös abstrakteista kohteista kokeilemalla. (Pramling, Samuelsson & Mauritzon 1997, 53.) Lapsen oppiminen heijastuu pitkälti siihen, kuinka hän kykenee ratkaisemaan ongelmia, joita hän havaitsee ympäristössään joko yksin tai yhdessä muiden kanssa. Esikoululainen tarvitsee vielä aikuisen ohjausta sekä tukea oppimisympäristön luomisessa sekä oman oppimistyylinsä löytämisessä. Lapsille voidaan myös konkretisoida heidän oppimisensa tulokset, jotta he tulevat tietoisiksi siitä, kuinka oppiminen on tapahtunut. (Brotherus ym. 2002, 72–73; Ikonen 2001, 27–28, 45.)

Oppimisessa keskeistä on leikki, joka kehittyy yleensä esiopetusiässä pitkäjänteisemmäksi ja tarjoaa uusia mahdollisuuksia oppimiselle. Leikki on älyllisen kehityksen välttämätön edellytys, sillä kuvitteellisten tapahtumien luominen johtaa abstraktin ajattelun kehittymiseen (Jantunen & Lautela 2001, 14, 56.) Esiopetuksessa leikki on mielekästä lapsen toimintaa ja luontainen esiopetusikäisen kasvu- ja oppimisympäristö. Leikin avulla voidaan pyrkiä aikuisen asettamiin tavoitteisiin. Leikin merkitys voidaankin nähdä siinä, miten se tuottaa lapselle uusia kokemuksia ja avaa uusia mahdollisuuksia toimia ympäröivän maailman kanssa. (Hakkarainen 2002, 109–110, 132–134.)

Hämeenkyrön esiopetussuunnitelmassa (2012–2013) tuodaan ilmi, että esiopetus on tavoitteellista toimintaa, jonka lähtökohtana on nähdä lapsi yksilönä. Hänen oppimaan oppimisen taitoja kehitetään ja myönteistä minäkuvaa vahvistetaan. Esiopetuksessa opitaan, tutkitaan ja ihmetellään, unohtamatta leikin merkitystä oppimisessa. Leikki on myös tämän tutkimuksen yksi keskeinen arvioitava osa-alue ja sen merkitys korostuu, kun tutkimuksessa havainnoidaan leikin osuutta ja leikkivälineiden tarjontaa lasten esiopetuspäivän aikana. Kuviossa 1 on Hämeenkyrön kunnan esiopetussuunnitelmassa (2012–2013) esitetty esikoululainen oppijana.



KUVIO 1. Esikoululainen oppijana (Hämeenkyrön esiopetus suunnitelma 2012–2013)

Tiusanen (Helenius & Korhonen 2008, 100) tuo artikkelissaan esille Vygotskyn määritelmän, jonka mukaan leikki on luovaa ja esteettistä toimintaa, josta muut inhimilliset toiminnot saavat alkunsa. Leikki voi toimia kehityksen lähteenä ja välineenä, sillä se luo lähikehityksen vyöhykkeen. Tällä tarkoitetaan lapsen sen hetkistä kehitystasoa, jossa lapsi kykenee toimimaan itsenäisesti ja mahdollista kehitystasoa, johon lapsi yltää aikuisen tai vertaisryhmän osaavampien tovereidensa tukemana (Piiroinen 2004, 362).

Vygotsky (1978) korostaa aikuisen leikin ohjauksen merkitystä lapsen kehityksessä. Leikki voi olla joko opettajan ohjaamaa toimintaa tai lasten vapaasti valitsemaa aktiviteettia. Leikin kehittymismahdollisuudet ovat riippuvaisia paitsi aikuisen roolista niin myös ryhmän koosta ja rakenteesta. Leikin merkitys lapsen kaikessa oppimisessa ja kehityksessä on ilmeinen ja esikouluiässä leikin keskeinen elementti on siirtyminen kuvitteluleikeistä sääntöleikkeihin. (Brotherus 2004, 41–42.)

Vaikeinta leikin ohjaamisessa on aikuisen rooli. Häiritseekö aikuinen leikkiä, jolloin se tyystin loppuu vai näkeekö hän leikin tilaisuutena opettaa? Hakkarainen (2002) korostaa leikin pedagogista ohjaamista, jossa voidaan käyttää epäsuoran vaikuttamisen menetelmiä. Tällöin leikkitiloja organisoidaan tietyn tyyppisiin leikkeihin leikkitilanteita järjestämällä ja leikkivälineitä tarjoamalla. Myös lapsiryhmien muodostamisella vaikutetaan leikkiin. Epäsuora leikin ohjaus voidaan kohdistaa myös etenevään leikkiprosessiin leikin eri elementtien kuten roolin tai välineiden kautta. (Hakkarainen 2002, 139–140.) Tässä tutkimuksessa havainnoidaan onko leikki opettajajohtoista vai lasten vapaata leikkiä. Leikki on myös vuorovaikutuksellinen oppimistilanne, johon aikuinen tarvittaessa osallistuu. Onko lapsilla tarpeeksi aikaa leikkiin? Saako lapsi itse valita leikin ja ryhmän, jonka kanssa leikkii?

Wood (2004) korostaa leikin merkitystä lasten keskinäisen toiminnan tärkeimpänä kontekstina, jossa leikki muodostaa ainutlaatuisen rikkaan vuorovaikutusympäristön. Tässä oppimisympäristössä lapset rakentavat yhteistä toimintaa ja samalla myös keskinäisiä sosiaalisia suhteitaan. Leikkijät tulevat osaksi yhteisöä, jossa merkityksistä, aikeista ja toiminnasta kommunikoidaan erilaisten roolien, sääntöjen ja tilanteiden avulla. Leikkiessään lapset muuttavat materiaaleja, ideoita, toimintoja ja käyttäytymistään yhdestä muodosta joksikin muuksi. Tässä he luovat uusia merkityksiä ja tulkintoja. Leikki luo ympäristön, jossa lapset voivat oppia leikissä vaikuttavan sisäisen motivaation ja omaehtoisen toiminnan kautta sekä rakentaa samalla ystävyys-suhteita ja vertaisyhteisöjä. (Wood 2004, 19–30.)

### **2.3 Konstruktivistinen ja kontekstuaalinen oppimiskäsitys esiopetuksessa**

Kaikilla opettajilla ja kasvattajilla on oman elämänhistorian muovaama käsitys oppimisesta. Se luonnollisesti vaikuttaa siihen, miten työskentelemme lasten kanssa ja miten haluamme lasten oppivan. Eri oppimiskäsitykset eivät sulje toi-

siaan pois vaan lomittuvat toisiinsa, sillä ei ole olemassa yhtä oikeaa ratkaisua ja toimintamallia kuinka kasvattaja mahdollistaa lapsen oppimisen. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 116.) Oppimiskäsityksiin vaikuttavia tekijöitä ovat oppimista koskevat teoriat ja tulkintaperinteet, yhteiskunnalliset perinteet ja normit, yhteiskunnan asettamat odotukset opetukselle ja koulutukselle sekä yleiset käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta (Rauste-von Wright ym. 2003, 139–140).

*Konstruktivistinen oppimiskäsitys* perustuu ajatukselle, että oppiminen on tiedon rakentumista. Tieto ei siirry opettajalta oppijalle vaan oppija konstruoi sen itse uudelleen. Aikaisemmat kokemukset, tiedot ja käsitykset vaikuttavat oppimiseen, joten tieto on aina subjektiivista. Siten samasta oppimistilanteesta on jokaisella oppijalla erilainen käsitys. Kokemuksellisuus, ongelmanratkaisu ja vuorovaikutus ovat oppimisen välineitä. (Rauste - von Wright, von Wright & Soini 2004, 20–21, 162–169.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys näyttää olevan tämän ajan vallitseva näkemys oppimisesta (Pruuki 2008, 169). Konstruktivismiin pohjautuvan lapsilähtöisyyden perusajatuksena on pyrkiä rakentamaan kasvatus- ja opetuskäytännöt niin, että ne vastaisivat lapsen yksilöllisiä oppimisen tarpeita. Opettajan tehtävänä on mahdollistaa lapsen omaehtoisen oppimisprosessin toteutuminen eli omaehtoinen tutkiminen, kokeilu ja oivaltaminen. Lapsen yksilöllisiä tarpeita ei käytännössä kuitenkaan oteta riittävästi huomioon – lasten osallisuus toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa jää usein riittämättömäksi (Hujala, Karikoski & Turunen 2010, 17). Konstruktivismin taustalla on ajatus, että lapsi on oma-aloitteinen, jolloin oppimisessa korostuu oppijan kokeminen, oivaltaminen ja aktiivisuus (Jantunen & Lautela 2011, 61).

Pruuki (2008) jakaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen kahteen suuntaukseen; yksilölliseen tai sosiokonstruktiiviseen käsitykseen. Yksilöllinen konstruktivismi painottaa yksilön omien kykyjen merkitystä tiedon uudelleen muokkaamisessa, jolloin voidaan ajatella, että toiminta tapahtuu yksilön päässä. Sen taustalla on Piaget'n teoria, jonka mukaan yksilön tiedon rakenteet kehittyvät ja järjestäytyvät jatkuvasti uudelleen. Sosiokonstruktivismiin taustalla näky-



vät Vygotskyn ajatukset, joissa vuorovaikutuksella, kulttuurilla ja kielellä on keskeinen merkitys oppimisprosessissa. Vygotskyn keskeisenä oppimisteorian käsitteenä pidetään lähikehityksen vyöhykettä. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan sitä rajaa, jolla lapsi ei kykene toimimaan itsenäisesti, mutta selviää tehtävästä, mikäli saa siihen pätevää ohjausta. (Pruuki 2008, 17, 19–20; Raustevon Wright ym. 2003, 160.)

Sosiokonstruktivismissa keskeistä on myös tilannekohtaisuus, jolloin oppiminen on kiinteästi sidoksissa siihen kontekstiin, jossa se tapahtuu. Sosiokonstruktivismissa muiden ihmisten kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa tapahtuu sosiaalista oppimista. Lapsi oppii parhaiten silloin, kun toinen lapsi opettaa häntä ja yhdessä he havainnoivat ympäröivää maailmaa ja siinä olevia ilmiöitä. Lisäksi oppimisympäristöllä on suuri merkitys oppimiseen. (Brotherus ym. 2002, 61; Pruuki 2008, 20; Tynjälä 2002, 38–39). Tynjälä (2002) tuo ilmi, että sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opettajan rooli on olla ohjaaja ja tiedon etsijä. Koska tieto ei jäsenny oppimiskäsityksessä passiivisesti, on ohjaajan tiedettävä oppijoiden edelliset tiedot ja taidot, jotta oppiminen on mahdollista. Vuorovaikutteinen oppiminen edellyttää vuorovaikutustaitojen hallintaa, mutta myös neuvottelutaitojen, jotta oppiminen on mahdollista. (Tynjälä 2002, 57, 60–65.) Myös Hujala ym. (2012) tuo esille, että oppimiskäsitys perustuu sosiokonstruktivismiin. Tämä tarkoittaa, että lapset otetaan huomioon yksilöinä ja persoonina, jolloin opetuksessa tuetaan minäkuvan vahvistumista, lapsilähtöisyyden toteutumista, lapsen itsetuntemusta oppijana, sekä lasten kehitystason ja sukupuolten erityistarpeita (Hujala ym. 2012, 24).

Tämä tulee ilmi myös lukusissa opetussuunnitelmissa ja esimerkiksi Hämeenkyrön esiopetussuunnitelmassa (2012–2013) todetaan, että esiopetus pohjaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa lapsi toimii vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa ja liittyy asioita sekä tilanteita omiin kokemuksiinsa, tuntemuksiinsa ja käsiterakenteisiinsa. Tämän prosessin myötä lapsi oppii uutta. Turvallinen ja avoin ilmapiiri vahvistaa lapsen kykyä toimia aktiivi-

visesti. Toimiessaan mielekkäällä ja merkityksellisellä tavalla sekä oivaltaessaan asioita lapsi voi kokea oppimisen ja onnistumisen iloa.

*Kontekstuaalisen* teorian mukaan oppiminen on vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa lapsi nähdään osana ympäristöä. Tähän liittyy myös sosiokulttuurinen teoria, joka korostaa sosiaalista ja kulttuurisidonnaista luonnetta. Oppiessaan lapsi kasvaa osaksi sitä kulttuuria ja välineistöä, jossa elää. Vastavuoroisesti kulttuuri kehittyy yksilön mukanaolon ja toimijuuden myötä. Näin ollen oppimista tulee tarkastella kokonaisvaltaisena ja dynaamisena prosessina. (Kronqvist 2011, 20.) Esiopetuksen kontekstuaalisuus tarkoittaa opetuksen ja oppimisen kytkeytymistä lapsen kasvuympäristöön ja lapsen siitä luomiin omiin merkitysrakenteisiin (Hujala 2002, 33). Kontekstuaalisen kasvun näkökulma korostaa erityisesti oppimisympäristöjen välistä yhteistyötä. Tältä perustalta esiopetus nähdään yhteistyöprosessina kaikkien niiden kesken, jotka ovat osa lapsen elämää. Perheen ja esiopetuksen integroituminen on tässä ajattelussa laadukkaan esiopetuksen edellytys. (Hujala ym. 2012, 31.) Heikka ym. (2009) tiivistävät oppimiskäsityksen kontekstuaalisuuden siten, että kasvattaminen ja opettaminen kytkeytyvät lapsen omaan kasvuympäristöön ja kokemusmaailmaan (Heikka, Hujala ja Turja 2009, 43).

Nykyään myös esiopetuksessa nähdään, että uuden oppiminen perustuu lapsen aikaisemmille tiedoille, taidoille ja toiminnoille. Tässä oppimisessa korostetaan lapsen aktiivista roolia, hänen tutkivaa oppimistaan ja ongelmakeskeistä lähestymistapaansa. (Aho 2001, 9–11.) Oppiminen on yksilön sisäinen prosessi, jossa ajattelu ja käsitteenmuodostus mahdollistuvat. Se vaatii esiopetuksessa opettelua, joka on riippuvaista oppimisympäristön laadusta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista. Tähän tarvitaan välittäviä prosesseja eli yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Tässä prosessissa opettajan asenteet, taidot ja tiedot näyttelevät merkittävää osaa. (Uusikylä & Atjonen 2000, 132.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppimisympäristön laatua ja minkälaisia mahdollisuuksia se tarjoaa lapselle olla osa tuota ympäristöä. Opetuksen kontekstuaalisuutta tarkastellaan ECERS-R -mittarilla oppimistilan-

teiden kokonaisuutena ja oppimisympäristössä tapahtuvina vuorovaikutustilanteina.

## 2.4 Esiopettajien oppimiskäsityksiä

Esiopettajien oppimiskäsityksiin vaikuttavia tekijöitä ovat yleiset käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet ja normit, yhteiskunnan asettamat odotukset opetukselle ja koulutukselle sekä oppimista koskevat teoriat ja tulkintaperinteet (Rauste-von Wright ym. 2003, 139–140). Esiopettajien työtä ohjaa esiopetuksen opetussuunnitelma, jolla on keskeinen merkitys myös esiopetuksen toteutuksessa: se on opettajan työn jäsentäjä. Se kertoo, mitä tavoitteita esiopetuksella on ja miten opettajan tulisi esiopetusta toteuttaa. Suunnitelmasta on luettavissa, millaiseksi arjen esiopetuksessa tulisi muodostua ja millaiseen lapsi- ja oppimiskäsitykseen opettajan arki lasten kanssa perustuu, mitä asioita opettaja pitää tärkeinä pedagogiikassa. Opetussuunnitelma kertoo myös, mitä asioita yhteiskunnassa, kunnassa, päiväkodissa tai koulussa pidetään tärkeinä. (Hujala 2002, 20–23.)

Hytönen ja Krokfors (2002) ovat tutkimuksessaan huomanneet, että esiopettajien kasvatusteoriat olivat samassa linjassa heidän oppimiskäsitystensä kanssa ja niissä korostuivat lapsen yksilöllisyyden ja erilaisuuden kunnioittaminen. Kasvatusteorioissa painotettiin myös sitä, että esiopetukseen osallistuesaan lasten tulisi saada kokea yhdessä onnistumisen ja ilon elämyksiä. Esiopettajien oppimiskäsityksissä lapsi nähdään yksilönä ja yhteisön jäsenenä ja oppimisympäristön ajatellaan muokkaavan toimintaa.

Vuonna 2012 valmistuneessa koulutuksen arviointineuvoston julkaisussa tarkasteltiin esiopetuksen laatua. Siinä todettiin esiopettajien oppimiskäsityksen ja esiopetuksen oppimiskäsityksen vastaavan toisiaan. Keskeisintä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä olivat esiopettajien mielestä: lapsilähtöisyys, oppiminen leikin kautta, lasten yksilöllisyys, yhdessä oppiminen ja vuorovaikutus. Vaikka esiopettajat itse kokevat ottavansa lasten yk-

silöllisyyden opetuksessaan huomioon, niin siitä huolimatta toimintaa suunnitellaan ensisijaisesti ryhmälle. Suunnittelussa ei oteta riittävästi huomioon lasten yksilöllisiä tarpeita ja valmiuksia. (Hujala ym. 2012, 62, 71.)

Omassa tutkimuksessani ECERS-R -mittarilla havainnoimalla tarkastelemaan tulee neljä oppimiskäsityksen ulottuvuutta, jotka Krokfors (2003) jakoi esiopettajille tekemän kyselytutkimuksen perusteella: lapsikeskeiseen, kontekstuaaliseen, sisältöpainotteiseen ja lapsilähtöiseen.

Lapsikeskeiselle oppimiskäsitykselle on tunnusomaista ajattelutaitojen kehittäminen, lapsen uteliaisuuden herättäminen, leikin pedagoginen ohjaaminen sekä yhteistoiminta (Brotherus 2004, 256). Erona lapsilähtöisyyteen voidaan nähdä, että lapsikeskeisyys yhdistää sekä aikuis- että lapsilähtöistä opetusta. Lapsi nähdään kyllä aktiivisena ja sosiaalisena toimijana, mutta viimekädessä oppimista ohjaa aikuinen (Kinos 2001, 6).

Kontekstuaalisessa oppimiskäsityksessä korostuu oppimisympäristön merkitys ja ongelmanratkaisu- ja ajattelutaitojen kehittyminen (Brotherus 2004, 256). Vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa lapsen kokemukset lisääntyvät, tietoa karttuu ja se rakentuu aiemman tiedon päälle. Kasvattajan tulee osata yhdistää työhönsä ajatus siitä, miten lapsen kasvaminen ja oppiminen ovat kietoutuneita toisiinsa. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 117.)

Sisältöpainotteisessa oppimiskäsityksessä rutiinit ja tiedonalojen sisältöjen opettaminen oppitukioissa korostuu. Tämä näkyy esiopetuksessa toteutettavina pieninä oppitukioina. Usein ne ovat pikemminkin opettaja- kuin lapsijohdettuja. Opettajalla on selkeä etukäteisnäkemys oppitukion tai oppitunnin sisällöstä ja sen etenemisestä. Oleellista esiopetuksen oppitukiolle ja alkuopetuksen oppitunnille on se, että erilaisten työtapojen ja menetelmien avulla lasten työkentely- ja oppimaan oppimisen taidot kehittyvät. (Brotherus 2004, 44, 256.)

Lapsilähtöisessä oppimiskäsityksessä korostui Krokforsin (2003) tutkimuksessa vapaa toiminta ja elämyksellisyys. Esiopetuksen laadun näkökulmasta se tarkoittaa, että ympäristö tulisi luoda sellaiseksi, jossa lapsella on tilaa, aikaa ja aikuisen tuki harjoitella asioita itselleen ominaisella tavalla. Tämä vaatii

kasvattajilta lapsilähtöistä asennetta. Esiopetuksessa lapsilähtöisesti työtään tekevä opettaja osaa arvostaa lapsen oppimista, auttaa ja kannustaa, sekä näkee myönteisten oppimiskokemusten kantavan kauas ja tukevan lapsen myöhempääkin oppimista. Lapsilähtöisessä kasvatuksessa Hytönen (2007) näkee aikuisen ja lapsen tasavertaisina toimijoina. Pyrkimyksenä on päästä irti aikuisen valta-asemasta. Pääpaino on lasten kuuntelemisessa, havainnoinnissa sekä lasten elämään tutustumisessa kokonaisuudessaan. (Hytönen 2007, 99.) Lapsilähtöistä työskentelytapaa käytettäessä painotetaan opettamisen sijaan tutkimista, oppimista ja itse tekemistä. Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan lapsen kulttuuriin ja kokemuksiin pohjautuvaa oppimis- ja opettamisprosessia. Lapsilähtöinen kasvattaja kunnioittaa lasta ainutlaatuisena yksilönä ja hyväksyy hänet sellaisena kuin hän on. (Järvinen ym. 2009, 34–35.)

Hämeenkyrön esiopetussuunnitelmassa (2012–2013) sanotaankin, että lapsen tietoisuuden kehittyminen omasta oppimisesta edellyttää pohtimista, leikkiä ja kokeilua sekä vuorovaikutusta sosiaalisen ja fyysisen ympäristön kanssa. Lapsen saadessa keskustella ja vaihtaa ajatuksia toisten lasten ja aikuisten kanssa, se vahvistaa osaltaan hänen luottamustaan omaehtoiseen ja kokeilevaan oppimiseen. Lapselle vertaisryhmä on tärkeä; oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa aikuisten sekä toisten lasten kanssa.

Esiopettajien työssä tämä näkyy tietona valita oikeat menetelmät ja opetetavan asian sisällöt. Menetelmätieto on tietoa opetuksen organisoinnista ja opetusmenetelmistä. Pedagoginen sisältötieto puolestaan yhdistää edelliset tiedonalat. Sen avulla opettaja muuttaa opettavan sisällön oppilailleen sopivaan muotoon ja valitsee sisältöä ja oppilaiden ominaisuuksia tukevan opetusmenetelmän. Voidaan siis ajatella, että opettajan opettamiskäsitys linkittää opettajan pedagogisen tietoperustan ja pedagogiseen prosessiin kohdistuvan ajattelun siten, että opettamiskäsitys kuvaa sitä, mitä pitää opettaa ja miten yleisellä tasolla, kun taas pedagogiseen prosessiin kohdistuvassa ajattelussa on aina läsnä aito konteksti ja opetettava sisältö. (Harling 2003, 74-75.)

McKenzie (2013) päätyi tutkimuksissaan samankaltaisiin tuloksiin. Hän korosti, että opettajan ymmärrys sopivien opetusmenetelmien käytöstä ja ohjeistuksesta kehityksellisesti sopivassa suhteessa takasi hyvän oppimistuloksen. Tulokset osoittivat myös, että kasvattajat tukivat yksilöllistä oppimista käyttäessään kehityksellisesti sopivia menetelmiä, materiaaleja ja opetusmenetelmiä. Merkittävää oli opettajien ymmärrys oman opettamisen ja oppimistulosten välillä käyttäen tätä hyväksi opetuksen ohjaamisessa. (McKenzie 2013, 162.)

### **3 ESIOPETUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖ**

Oppimisympäristö on käsitteenä laaja ja onkin syytä tarkastella sitä tarkemmin, jotta ECERS-R -mittarilla arvioitavat oppimisympäristön laadun kriteerit nivoutuvat osaksi tätä tutkimusta. Käytän tämän tutkimuksen yhteydessä käsitettä oppimisympäristö. Esiopetussuunnitelman perusteissa (2010, 10) puhutaan oppimisympäristöstä eikä toimintaympäristöstä, jota käytetään varhaiskasvatuksen ja erityisesti päiväkotien kontekstissa. Esiopetuksen oppimisympäristöissä on keskeistä lapsen ja opettajan välinen vuorovaikutus, erilaiset oppimistehtävät ja toimintatavat. Hyvä oppimisympäristö ohjaa lapsen oppimismotivaatiota ja tukee lapsen kasvua ja oppimista sekä oman toiminnan arviointia. Lapsikeskeisyys näkyy ohjaavana kasvatuksena, jossa lapselle asetetaan rajoja ja heihin kohdistetaan odotuksia ja vaatimuksia. (EOPS 2010, 10.)

#### **3.1 Oppimisympäristön osa-alueet**

Oppimisympäristö on ihmisen oppimista tukeva ympäristö, jossa ihmisen oma käyttäytyminen ja vuorovaikutus toisten kanssa ohjaavat oppimista. Oppimista tukeva ympäristö antaa mahdollisuuden erilaisille toiminnoille oppijan taidoista riippuen sekä ohjaa oppijaa. Se huomioi tällöin oppijan sen hetkisen kehitystason ja tukee oppijaa pääsemään sille tasolle, mille ei muuten yksin pääsisi. Oppimista tukeva ympäristö tukee myös sosiaalista vuorovaikutusta sekä

suuntaa tarkkaavaisuutta. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukanen, Passi ja Särkkä 2007, 19, 54.)

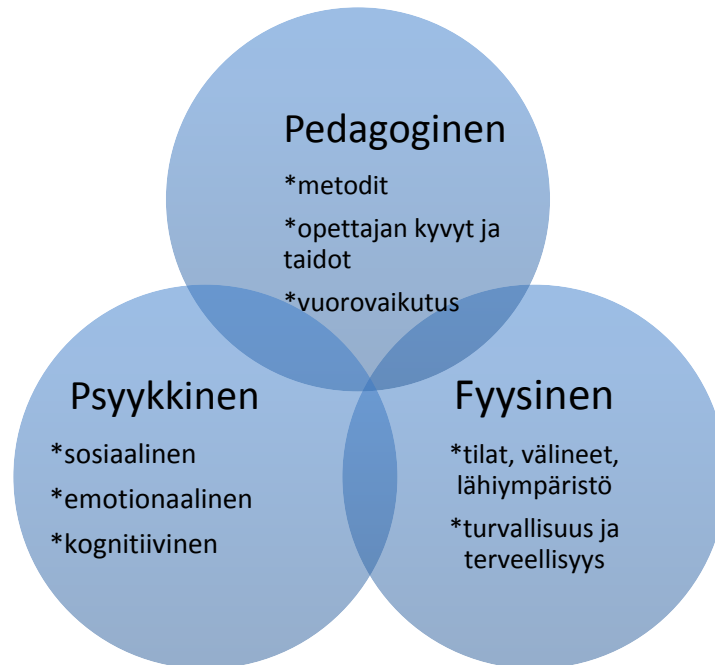
Björklidin (2005) ja Mannisen (2007) tutkimuksissa on havaittavissa oppimisympäristön jako fyysiseen, pedagogiseen, psykologiseen ja sosiaaliseen osa-alueeseen. Fyysinen ympäristö käsittää tilan, jossa huomioidaan valo, turvallisuus, ilmastointi sekä ulkotilojen ja luonnonympäristön merkitys. Pedagoginen osa-alue välittyy lapsille tarjottavien virikkeiden ja erilaisten opetusmateriaalien kautta, jotka huomioivat lapsen kehitystason ja tarjoavat mahdollisuuden itseohjautuvuuteen ilman ohjaajan jatkuvaa ohjausta. Sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö käsittää hyvän ja turvallisen ilmapiirin, jossa lapsia kannustetaan vuorovaikutukseen erilaisten ihmisten kanssa. (Brjöklid 2005, 16–17, 99–111; Manninen ym. 2007, 35–39.)

Näiden lisäksi Manninen tuo oppimisympäristöjen osa-alueisiin teknisen, didaktisen ja paikallisen ulottuvuuden. Tekninen näkökulma hyödyntää oppimisessa tietotekniikkaa ja digitaalista oppimisympäristöä. Se voidaan jakaa sisään rakennettuihin oppimisympäristöihin sekä teknologiaa hyödyntäviin oppimistilanteisiin. Oppimisympäristö voi olla esimerkiksi www-pohjainen. Didaktisessa ulottuvuudessa on kyse oppimista tukevien tavoitteiden määrittelystä: mistä tahansa tilasta tulee oppimisympäristö, jos siellä olemiselle asetetaan didaktisia, oppimista tukevia tavoitteita. Keskeistä on, miten opetustilanteista saadaan oppimista käynnistäviä ärsykeitä, jotta ne tukevat mahdollisimman hyvällä tavalla oppimista. Tässä näkökulmassa painottuvat erityisesti opettajan tavoitteellinen toiminta ja siihen liittyvät valinnat, kuten materiaalien käyttö sekä toiminnan monipuolisuus. (Manninen ym. 2007, 16, 40–41.) Vaikka nämä edellä mainitut ovat keskeisiä näkökulmia, en tässä tutkimuksessa tarkastele esiopetuksen laatua teknisen ja paikallisen ulottuvuuden osalta.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 10) oppimisympäristö muodostuu fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta, kognitiivisesta ja emotionaalista ympäristöstä, jotka toimivat keskenään tiiviissä vuorovaikutuksessa.



Esiopetuksen laadun näkökulmasta ja ECERS-R -mittarin kriteerien mukaan olen valinnut tutkimuksen tarkasteluun kuviossa 2 esittämäni näkökulmat.



KUVIO 2. Esiopetuksen oppimisympäristöjen tarkastelunäkökulmat tässä tutkimuksessa

Fyysinen ympäristö on tärkeä lapsen kehityksen kannalta, mutta myös miten lapset ja nuoret muodostavat identiteettiään suhteessa paikkaan (Björklid 2005, 179). Hämeenkyrön esiopetussuunnitelmassa (2012–2013) todetaan, että fyysisessä ympäristössä huomioidaan turvallisuus, terveellisyys, esteettisyys, monipuolisuus sekä mahdollisuus leikkiin ja aktiiviseen toimintaan, mutta myös omaan rauhaan. Tämän tutkimuksen aineiston keruussa fyysinen ympäristö tulee tarkasteluun, kun havainnoidaan materiaalien määrää ja saatavuutta sekä tilojen toimivuutta.

Psyykkinen ympäristö sisältää sosiaaliset, emotionaaliset ja kognitiiviset alueet. Tavoitteena on rakentaa myönteinen, avoin, rohkaiseva ja kiireetön ilmapiiri, jossa tuetaan lapsen kasvua ja oman työn arviointia (EOPS 2010, 10). Tärkeänä näen aikuisen välittävän, kuuntelevan ja huomaavan asenteen, joka

auttaa lasten psyykkisen hyvinvoinnin turvaamisessa Tämä oppimisympäristö tulee tarkasteluun, kun havainnoidaan vuorovaikutus-tilanteita, joissa aikuinen valvoo lasten toimintaa ja tarvittaessa osallistuu esimerkiksi ristiriitojen ratkomiseen.

Oppimisympäristön pedagoginen näkökulma nivoutuu osaksi fyysistä ja psyykkistä. Pedagogisessa oppimisympäristössä keskeistä ovat ne metodit, struktuurit ja aktiviteetit, joilla lapsia rohkaistaan ongelmanratkaisuun ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Autio 2006, 36; Silander & Ryymin, 2012). Kilpeläinen (2010) tuo esille, että pedagogiseen oppimisympäristöön kuuluu esimerkiksi opettajan kyky hallita opetukseen liittyvät sisällöt ja opetusmenetelmät, opettajan henkilökohtaiset taidot ohjata erilaisia oppilaita sekä opettajan taito luoda vuorovaikutteinen suhde oppilaisiin ja oppilaiden välille (Kilpeläinen 2010, 39).

Sheridan (2006) korostaa kasvattajan roolia, joka yhdistää sekä yhteiskunnan vaatimukset että lasten omat ajatukset ja mielenkiinnonkohteet. Kasvattaja luo lapselle hyvinvointia, turvallisuutta sekä mahdollisuuden oppia ja tällainen pedagoginen oppimisympäristö huomioi sosiaalisen ja kulttuurisen taustan (Sheridan 2006, 9–10). Esiopetuksen laadun näkökulmasta tämä on esiopettajan pedagogista osaamista. Se tarkoittaa opettajan ajattelua ja toimintaa, jonka avulla pyritään edistämään oppimista (Haring 2003, 73). Tässä tutkimuksessa oppimisympäristön pedagogiset tekijät määräytyvät ihmis- ja oppimiskäsityksestä sekä siitä, miten nämä käsitykset todentuvat suunnittelun kautta käytännön toiminnaksi. Tämän näen erittäin tärkeänä osa-alueena esiopetuksessa ja seuraavissa luvuissa pedagogiset tekijät nousevatkin vahvasti esille.

### **3.2 Lasten osallisuus oppimisympäristöjen suunnittelussa**

Esiopetuksen laadun näkökulmasta on tärkeää, että oppimisympäristöjä suunnitellaan ja mahdollisuuksien mukaan otetaan lapset mukaan suunnitteluun. Aikuisen rooli on merkittävä oppimisympäristöjen

suunnittelussa. Hän valitsee välineet, opetusmenetelmät ja yhdessä lasten kanssa luo vuorovaikutuksellisen ilmapiirin, jossa lapsilla on turvallinen olo. Tiloihin ei esiopettaja aina pysty vaikuttamaan, mutta se miten tilojen sisällä toimitaan vaikuttaa esiopetuksen laatuun. Myös Hujala (2002) on huomannut aikuisen tärkeän roolin, kun suunnitellaan sopivaa oppimisympäristöä. Tärkeimmät elementit tässä ympäristössä ovat aikuisen ja lapsen väliset suhteet, vertaisryhmä, toiminnan sisällöt, materiaalit, lapsen vapaan leikin mahdollisuudet ja yhteinen tutkiminen. (Hujala 2002, 11.)

Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011) mukaan oppimisympäristöjen suunnittelu ja kehittäminen on usein keskittynyt vain aikuistoimijuuden näkökulmaan. Lapset ovat jääneet taka-alalle, vaikka monissa oppimisympäristöissä lapset ovat keskeisiä toimijoita ja heiltä löytyy asiantuntijuutta omasta oppimisestaan (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 46). Mielekkyyden rakentaminen oppimisympäristöihin edellyttää erityistä dialogia, jolla on tietty sisältö ja kohde. Esiopetusikäisten lasten merkityksellisen oppimisen lähtökohtia ovat myönteiset tunnesuhteet ja elämykset, vuorovaikutus ja yhdessä toimiminen sekä liikunta ja erityisesti leikki toimintana. (Gustafsson, Kankaanranta & Määttä 2004, 4.)

Brotherus ym. (2002) tuovat esille, että esiopetuksessa tavoitteet ovat kokonaisvaltaisia, joten myös oppimisympäristön täytyisi olla monipuolinen. Tilojen tulisi mahdollistaa eriaikainen toiminta ja oppimisympäristön suunnittelussa voidaan korostaa esimerkiksi jotain tiettyä sisältöaluetta. Myöskään leikin merkitystä ei tulisi unohtaa, sillä se on lasten ominaisin tapa tutustua oppimisympäristöön. Leikki- ja oppimisvälineiden tulee olla lasten saatavilla ja oppimisympäristön varustuksen tulee tukea oppilaan aktiivista roolia vaihtuvissa oppimistilanteissa. (Brotherus ym. 2002, 87, 90–92.) Tässä tutkimuksessa ECERS-mittariston kriteerien mukaan havainnoidaan välineiden saatavuutta sekä materiaalien riittävyttä ja erityisesti lasten mahdollisuutta aktiiviseen rooliin niitä valitessa.

Lerkkasen (2006) mukaan esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristöjen suunnittelussa ja luomisessa tulisi huomioida lasten taidot ja lasten kokemusten erilaisuus. Opettajan ja lasten yhdessä luoman oppimisympäristön tulisi ottaa vastaan uusia ideoita ja kannustaa oppimaan asioita toisiltaan. Yhteisöllisyyttä korostavassa oppimisympäristöissä näkyy sekä lasten aktiivisuus että oppimisen tapahtuminen lapsille tärkeissä ja läheisissä tilanteissa. Keskeistä on aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus, osallistavien opetusmenetelmien käyttö ja ongelmanratkaisu. (Lerkkanen 2006, 78.) Oppimisympäristön tulee mahdollistaa monipuolisten opiskelu-menetelmien ja työtapojen käyttö.

Tuoreen tutkimuksen mukaan (Çubukçu, 2012) opettajat pitävät psykososiaalista ulottuvuutta tärkeimpänä oppimisympäristön tekijänä. Tämä voi johtua siitä, että edelleen opettajat tietävät heikosti, mikä merkitys fyysisellä ympäristöllä on tai he kokevat, että fyysiseen ympäristöön heillä on vähiten mahdollista vaikuttaa. (Çubukçu 2012, 55, 64.) Aikuisen näkemys hyvästä oppimisympäristöstä sisältää aina henkilökohtaisen tulkinnan, mutta myös kulttuurisesti rakentuneita käsityksiä hyvästä ja sopivasta ympäristöstä lapselle. Aikuisten opettaessa, ohjatessa ja rajoittaessa, he saattavat tukahduttaa lasten omaa toimintaa eikä tilaa jää tutkimiselle, ihmettelylle, oppimiselle ja toiminnalle. (Alila & Parrila 2011, 165.)

Brotheruksen (2004) tutkimuksessa tutkimusryhmien oppimisympäristöt pysyivät varsin muuttumattomina. Opettajat eivät näyttäneet käyttävän oppimisympäristöä pedagogisen ohjauksen välineenä tai näyttivät käyttävän sitä aina samalla lailla ja kuitenkin toimintaympäristön fyysisten ominaisuuksien organisointi vaikuttaa selvästi lapsen toimintaan. Toiminnassa ympäristö on tärkeä tekijä lasten taitojen ja kykyjen saavuttamisessa ja tässä prosessissa keskeisin oppimisympäristön vaikuttaja on aikuinen, ei lapsi. Brotheruksen mukaan suunnittelun haasteena esiopetustoiminnassa on muuttuvan oppimisympäristön luominen, joka on monipuolinen ja muuttuu lasten tarpeiden mukaan. (Brotherus 2004, 280–281.)

Laatutarkastelussa ei Sheridanin (2001) mukaan keskitytä ainoastaan siihen, millä tavoin oppimisympäristö rakentuu parhaimmillaan kohtaamaan ja haastamaan lapsen oppimisen kannalta keskeiset kokemukset, intentiot ja tavoitteet. Edellisten lisäksi pedagogisen laadun yhtenä keskeisenä ulottuvuutena on myös lapsen osallisuus ja aktiivisuus ja se, kuinka lapsi itse vaikuttaa ympäristöönsä ja muokkaa sitä. Esiopetuksen laadun taso määräytyy opettajan toiminnan mukaan, jolloin merkittävämpää on miten ja mitä materiaaleja käytetään kuin se millaisia ja kuinka paljon niitä on. Pedagogisen laadun ydin on opettajan ja lapsen ja lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Sheridan 2001, 47–49.) Tässäkin tutkimuksessa tulee tarkasteluun, miten yksilöllisesti opettajat huomioivat lapsia ja minkälaisia materiaaleja ja opetusmenetelmiä he käyttävät. Myös lapsilähtöisyyttä ja sitä kuinka lapset itse pääsevät osallistumaan toimintaan havainnoidaan. Huomioiko opettaja suunnitellessaan toimintaa lasten mielenkiinnonkohteet ja tavan oppia kokonaisvaltaisesti?

Taitava pedagogi luo muokkautuvan oppimisympäristön yhdessä lasten kanssa, jolloin aikaa ja resursseja jää myös yksilölliseen havainnointiin ja ohjaamiseen (Alila & Parrila 2011, 159). Opettajan tulee ymmärtää pedagogiset valinnat ja sitä kautta huomata, miten oppimisympäristön ja toiminnan järjestäminen vaikuttaa sekä yksittäisen lapsen, mutta myös koko ryhmän toimintaan (Mikkola & Nivalainen 2009, 11). Vaikka lasten osallisuutta nykyään korostetaan, niin todellisuudessa lapsella on vain vähän vaikutusmahdollisuuksia omaan oppimisympäristöön. Hyvä oppimisympäristö antaa mahdollisuuksia kokeiluihin, ongelman ratkaisuun ja herättää lapsessa halun oppia uusia asioita ja innostaa kehittämään omia kykyjään. Aikuisen tehtävä on luoda suotuisa oppimisympäristö ja toimia opastajana. (Brotherus 2004, 34.)

## 4 LAADUN MONIULOTTEISUUS

On olemassa monia erilaisia tapoja määritellä laatua. Yhdellä laadun määritelmällä ei saavuteta ilmiön koko ulottuvuutta (Dahlberg, Moss & Pence 2007, 87; Reed 2012). Laadun käsitteen kuvaaminen on aina suhteellista ja riippuu laatua määrittävän tahon tai henkilön omista intresseistä, arvoista, uskomuksista, tarpeista, pyrkimyksistä tai siitä ilmiöstä, jota laadun määrittely kulloinkin koskee (Johansson & Cameron 2002, 58; Parrila 2002, 34).

Väitöskirjassaan Alila (2013) määrittelee laadun olevan varsin kontekstuaalisesti ja kulttuurisesti määräytyvä ja jäsentyvä sekä dynaamisesti muuntuva. Laadun määrittelyllä haetaan jotain konkreettista tavoitetta, mitä halutaan toiminnalla saavuttaa (Alila 2013, 17, 38). Laatua ei voida määritellä objektiivisesti vaan laadukas toiminta vaihtelee ajasta, kontekstista ja asianosaisten näkökulmista riippuen (Tauriainen 2000, 9). Dahlberg ym. (2007, 3) määrittelevät laatua siten, että etsimme vastauksia kysymyksiin mitä on laatu, kuinka laatua voidaan mitata ja kuinka voimme varmistaa laadun.

### 4.1 Laadun arvioinnin merkitys

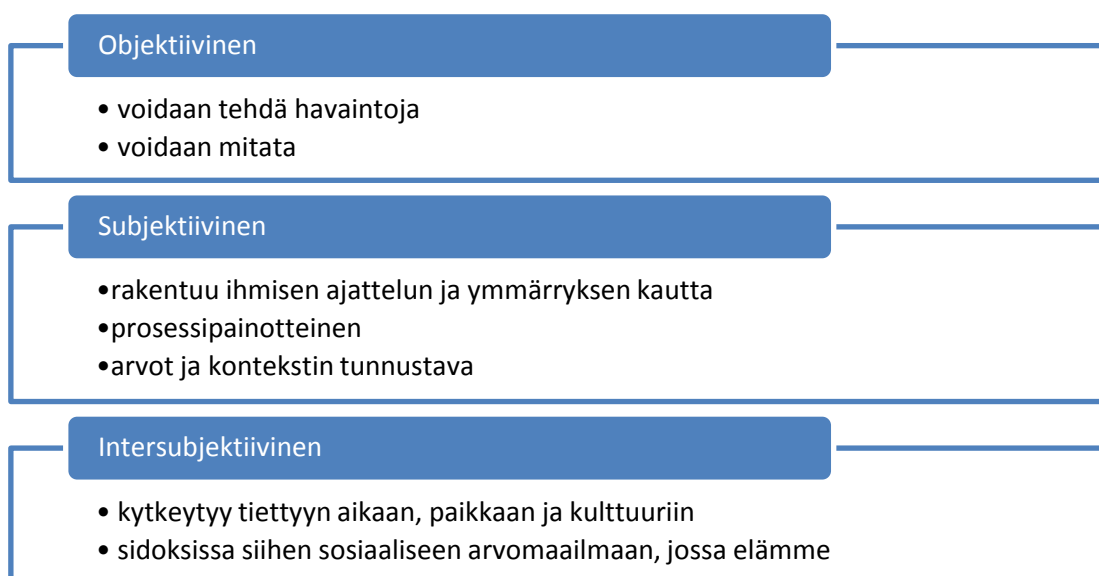
Hujalan ym. (1999) mukaan ilman arviointia kasvattajan on mahdotonta suunnitella lapsilähtöistä toimintaa, koska arviointi tuo näkyväksi vahvuudet ja kehittämistarpeet. Arviointijärjestelmiä tulee kehittää, jotta niistä saadaan esiope-

tukseen kehittämistyön välineitä. Laadun kannalta on tärkeää arvioida toteutunutta toimintaa ja sen vaikuttavuutta. Laatutavoitteet pitää ensin muuntaa laatuksiteoreiksi, konkreettisiksi lausekkeiksi, joiden avulla toimintojen ja toimintaperiaatteiden arviointi tapahtuu. Arvioinnista saadut tulokset ja tehdyt johtopäätökset johtavat omasta toiminnasta oppimiseen ja sen kehittämiseen tuomalla esiin vahvuuksia, mahdollisuuksia sekä lisäämällä itseluottamusta ja kannustamalla eteenpäin. Arvioinnilla saattaa olla negatiivinenkin merkitys, sillä se liittyy usein kontrollointiin. Kuitenkin se pitäisi kokea positiivisena, koska sen tuloksena voidaan saada toiminnan kehittämisen kannalta hyviä ehdotuksia ja vaihtoehtoja. (Hujala ym. 1999, 58–60.) Toikko ja Rantanen (2009) muistuttavat, että kompleksisen yhteiskunnan toimintaympäristö vaatii toimintatapojen jatkuvaa kriittistä tarkastelua. Muuttuvat toimintaympäristöt ja perustehtävän reflektiivinen tarkastelu asettavat myös erilaisille laadunarvioinnin mittareille vaatimuksen vastata vallitsevan kontekstin eli ajan ja paikan haasteisiin.

Sheridan on lukuisissa tutkimuksissaan käyttänyt ECERS -mittaria laadun kehittämisen välineenä sekä selvittänyt oppimisympäristön laadun merkitystä lasten oppimisen, akateemisten saavutusten, itsetunnon sekä elinikäisen oppimisen näkökulmasta (Sheridan 2006, 2009). Myös Hooks, Scott-Little, Marshall ja Brown (2006) ovat saaneet tutkimuksissaan todisteita siitä, että ECERS arviointien jälkeen tiedostamisen ja reflektoinnin kautta opettajien ja kasvattajien osaaminen oli laadukkaampaa (Hooks ym. 2006, 400).

Parrilan (2002) mukaan laadun arvioinnin ympärille on syntynyt opetuksen ja kasvatuksen saralla monenlaisia koulukuntia. Varhaiskasvatuksen kontekstissa laadun tutkimuksen paradigmat on perinteisesti käsitelty kahden ulottuvuuden subjektiivinen - objektiivinen kautta. Subjektiivisessa näkökulmassa laatu koetaan suhteellisena ja dynaamisena käsitteenä, jolloin laatu saa eri merkityksensä riippuen sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista. Objektiivinen näkökulma tuo esille laadun ominaisuudet, jotka voidaan määrittää teoreettisen tiedon ja käytännön kokemuksen pohjalta.

Paradigmat ovat erilaisia tapoja nähdä ja ymmärtää maailmaa ja sen ilmiöitä. Paradigmojen muutoksissa voi olla vapauttavaa tai toisaalta hajottavaa huomata, että itsestään selvänä pidetty asia, kuten laatu, onkin vain yksi mahdollisista tavoista jäsentää ajattelua tai maailmaa. Tutkimusparadigmat antavat viitekehysten sille, kuinka tieteessä on lähestytty esimerkiksi varhaiskasvatuksen laatua ja sen tutkimusta. (Sheridan 2001, 22, 25; Hujala ym. 2012, 29; Alila 2013, 63.) Kuviossa 3 on esitelty laadunarvioinnin paradigmat Parrilaa (2002) mukailleen.



KUVIO 3. Laadun arvioinnin lähestymistavat Parrilaa (2002) mukailleen.

Parrila (2002) esittää, että *objektiivisuutta* korostava laadun arviointi on menetelmä, jossa käytetään strukturoituja mittareita. Objektiivinen lähestymistapa on voimakkaasti asiantuntijakeskeinen, eikä lasten, vanhempien ja henkilöstön subjektiivisia näkemyksiä huomioida laadun määrittämisessä. Objektiivisen paradigman piirre on uskomus siitä, että laadun kokonaisuus voidaan jakaa ja käsitellä toisistaan erillisinä osina. Laadun kokonaisuus syntyy näiden osatekijöiden summasta (Parrila 2002, 42). Tieteen tuottama tietoa voidaan pitää arvovapaana, objektiivisena, varmana, staattisena ja universaalina, ja se toimii yhteiskunnallisen järjestyksen perustana. Laadun määrittelyssä ja arvioimisessa



keskeistä on asiantuntijoiden valta-asema, joka ei anna tilaa muiden merkityksille, näkemyksille, arvoille ja uskomuksille. (Alila 2013, 66.) Tässä tutkimuksessa oppimisympäristön laadun määrittely perustuu objektiiviseen paradigmaan, jossa laatuksiteerit on määritelty ja yksilön subjektiiviset tulkinnat ja arviot laadusta poistettu (Dahlberg, Moss & Pence 2007, 94). ECERS -mittarit ovat laadittu rajattujen ja vaikutusvaltaisten asiantuntijoiden toimesta huomioiden muiden laadun kannalta tärkeiden osallisten näkökulmia (Tauriainen 2000, 10).

*Subjektiivisuus* korostaa Mossin & Pencen (1994) mukaan omaa ajattelua ja ymmärrystä ja siinä tulee tehdä näkyväksi, kuka laatua määrittää, missä kontekstissa ja miten. Subjektiivisessa paradigmassa uskotaan rationalismiin. Rationalistisen tietokäsityksen mukaan laatu on ihmismielen konstruktio, joka syntyy järjen, intuition ja ymmärryksen kautta. Objektiivinen ja subjektiivinen paradigma ovat toisistaan selvästi eroavia ja tunnistettavia lähestymistapoja varhaiskasvatuksen laadun määrittelyyn. Ne eivät kuitenkaan poissulje toisiaan, vaan ne voidaan hahmottaa laadun eri ulottuvuuksiksi, jotka molemmat ovat merkityksellisiä laadun jäsentämisessä. (Parrila 2002, 43–44.)

Parrilan (2002) mukaan *intersubjektiivisuus* laadun näkökulmasta korostaa kunkin yksilön omaa subjektiivista käsitystä päivähoiton laadusta. Nämä käsitykset ovat aina sidoksissa siihen sosiaaliseen arvomaailmaan, yhteisiin merkityksiin ja rakenteisiin, joita sosiaalinen todellisuutemme pitää sisällään. Intersubjektiivisen laadun paradigman mukaan subjektiiviseen laadun määrittelyyn vaikuttaa aina tiettyyn aikaan, paikkaan ja kulttuuriin sidotut yhteiset merkitysrakenteet (Alila 2013, 75).

Näiden kolmen näkökulman lisäksi neljäs lähestymistapa on *inklusiivinen* laadun arviointi, jossa kaikkien toimijoiden (lapset, vanhemmat, henkilökunta) näkemykset huomioidaan. Se huomioi laatuksiteyksen kulttuurisidonnaisuuden ja subjektiivisuuden toimijoiden kokemana. Inklusiivinen laadun arviointi mahdollistaa vanhempien osallistumisen kasvatusta koskevaan keskusteluun ja päätöksentekoon. Esimerkkinä tästä on Oulun yliopiston ”Laa-

dunarviointi päivähoitossa” -projekti (Hujala ym. 1999). Arvioimalla toimintaa vanhemmat pääsevät osallisiksi lasten elämään päivähoitossa ja sitä kautta osallisuus asiakkaina, yhteistyökumppaneina ja tiimin jäsenenä vahvistuu (Hujala & Fonsén 2011, 312).

Väitöskirjassaan Peltonen (2002) pitää tärkeänä, että kaikilla esiopetuksen osapuolilla on mahdollisuus osallistua arviointiin. Arvioinnissa hän on halunnut kiinnittää huomiota esiopetuksen sisällön arviointiin ja oppimisympäristön fyysiseen puoleen. Laatuvaatimuksissaan hän painottaa lapsen omaa ympäristöä ja tarpeita sekä aikuisen merkitystä lapsen motivoinnissa ja tarpeeksi haasteellisten oppimistilanteiden luojana. Lapsen kehityksen arvioinnin lisäksi laatuvaatimukset kohdistuvat toteuttamiseen ja arviointiin.

Myös Tauriainen (2000) tuo ilmi, että kontrolloivan tehtävän ohella arvioinnin halutaan entistä enemmän palvelevan itse toiminnan kehittämistä paikallisista lähtökohdista käsin. Eksklusiiviset laadunhallintamallit eivät välttämättä tavoita sitä todellisuutta, mikä kunta- ja yksikötasolla vallitsee. Laadunmäärittely ja sen arviointi inkluusiivisesti, kaikkia osapuolia, hallintoa, henkilökuntaa, vanhempia ja lapsia, kuullen edellyttää uutta ajattelutapaa ja uusien toimintamallien kehittämistä. (Tauriainen 2000, 10.)

Tutkimuksessani painottuu inkluusiivinen laadunarvioinnin paradigma, sillä tarkastelen laatua objektiivisesti tiettyjen kriteerien pohjalta. Laadusta tekemäni havainnot ovat minun subjektiivisia arvioitani esiopetuksen eri osa-alueista ja kyseisistä oppimisympäristöistä. Havainnoitejani täydennän esittämällä lisäkysymyksiä esiopettajille itselleni epäselvistä asioista ja näin ollen saan myös heidän subjektiivisia näkemyksiä tutkimukseen mukaan. Tutkimukseeni vaikuttavat suomalainen kulttuuri, aika ja paikka, joten intersubjektiivinen näkökulma heijastuu tutkimustuloksiin.

## 4.2 Laadunarvioinnin menetelmiä

Suomessa Eeva Hujalan laatuun ja arviointiin suuntautuva tutkimustyö on alkanut 1990 - luvun alkupuolella kansainvälisestä vertailevasta tutkimusyhteistyöstä ja häntä voidaan pitää uranuurtajana suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä. Hujala on muun muassa käynnistänyt laadunhallinnan tutkimus- ja kehittämishankkeita eri yliopistoissa sekä kehittänyt päivähoidon laadunarvioinnin mallin, joka julkaistiin ensimmäisen kerran vuonna 1995. (Allila 2013, 28.) Laadunarviointimallin syntyyn vaikutti USA:ssa laatuun liittynyt aktiivinen tutkimus 1990-luvulla. Sen taustalla on näkemys siitä, että teoria- ja tutkimustieto antavat ymmärrystä varhaiskasvatuksesta ja laadukkaasta lapsuudesta ja tämän pohjalta auttavat kehittämään laadukkaita kasvatuskäytäntöjä. Laadunarviointitutkimusta on tehty sen näkemyksen pohjalta, että varhaiskasvatuksen laatuajattelun taustalla on käytännön kasvatustoiminta ja sitä ohjaavat teoreettiset lähtökohdat. (Hujala & Fonsén 2012, 10–11.)

Mallin rakentamisen keskeisenä teoreettisena lähtökohtana on ollut Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen psykologiaan perustuva konstruktivistinen oppimiskäsitys sekä kasvun kontekstuaalinen näkökulma (Hujala ym. 1999). Mallin kaikkien tekijöiden perustana on lakisääteinen vaatimus päivähoitopalvelujen riittävydestä ja saatavuudesta. Laatutekijöiden oletetaan olevan toisistaan riippuvaisia siten, että laadukkaiden vaikutusten edellytyksenä on laadukas prosessi. Mallin lukeminen alkaa palvelutasosta ja etenee vaikutustekijöihin. Laatutekijöiden tarkastelu on mahdollista erikseen, mutta yhdessä ne muodostavat kokonaisvaltaisen laadunarvioinnin kehyksen. (Hujala & Fonsén 2011, 317–318.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) ilmestymisen jälkeen mallia on päivitetty ja nykyisin on käytössä kuviossa 4 esitetty malli, jossa sisällölliset orientaatiot ja pedagoginen oppiminen on erotettu omaksi kokonaisuudeksi, mutta ne liittyvät vahvasti prosessi- ja vaikuttavuustekijöihin (Hujala & Fonsén, 2011, 318).



KUVIO 4. Varhaiskasvatuksen laadunarviointimalli (Hujala-Huttunen 1995; Hujala ja Fonsén 2010)

Malli rakentuu näkökulmiltaan neljään laatutekijään, joita ovat: puitetekijät, välilliset tekijät, prosessitekijät ja vaikuttavuustekijät. Alila (2013) kuvaa väitöskirjassään suomalaisen laatumallin rakentumista siten, että *palvelun saatavuus ja riittävyys* näkyvät palvelutason laadun osa-alueina. Suomessa lainsäädännön tuoma kunnallinen itsehallinto sysää vastuun kunnille julkisten palvelujen järjestämisestä ja palvelun tasosta sekä sen saatavuudesta ja riittävydestä (Alila 2013, 50).

*Puitetekijät* mittaavat laadukkaan kasvatuksen edellytyksiä ja luovat perustan varhaiskasvatukselle, jonka pedagoginen laatu rakentuu näiden toiminnan fyysisten ja psyykkisten edellytysten varaan. Puitetekijöitä ovat esimerkiksi tilojen turvallisuus ja toimivuus sekä sijaisten saatavuus. Suomessa kuten muissakin Pohjoismaissa päivähoiton taso on korkea ja lait ja asetukset määrittävät esimerkiksi puitetekijöitä. (Hujala & Fonsén 2012, 12; Alila 2013, 50.)

*Välilliset tekijät* näkyvät kasvatustilanteiden suunnitteluun ja ohjaamiseen liittyvinä sekä henkilöstön osaamisen johtamiseen liittyvinä laatutekijöinä. Myös työyhteisö ja siihen liittyvä tiedonkulku nousevat esiin välillisissä teki-

jöissä. Välillisiin tekijöihin laadunarviointimalli sisällyttää myös henkilöstön ja vanhempien kasvatusyhteistyön sekä lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen osana vasutyöskentelyä. (Alila 2013, 51.)

*Prosessitekijöiden* keskeisinä laatutekijöinä kuuluvat vuorovaikutukseen liittyvät asiat; niin lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus kuin lasten keskinäinen vuorovaikutuskin (Alila 2013, 51). Prosessitekijät mittaavat varsinaista kasvatustapahtumaa ja kasvatusvuorovaikutuksen laatua, jolloin toimintaa arvioidaan lapsen myös osallisuuden ja lapsilähtöisyyden näkökulmasta (Hujala & Fonsén 2010).

Hujalan ja Fonsénin (2010) mukaan vaikuttavuustekijöissä laatua tarkastellaan käyttäjänäkökulmasta. *Vaikuttavuustekijät* kuvaavat tuotoksen tasoa ja laatua. Laadukkaan varhaiskasvatustoiminnan tuloksena ja vaikutuksena syntyy lapselle myönteisiä kokemuksia; lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii ja vanhemmat ovat tyytyväisiä (Hujala ym.1999). Mallissa esitetyt laatutekijät ovat toisistaan riippuvaisia siten, että prosessia ohjaa välilliset tekijät ja sitä säätelevät puitetekijät. Laatutekijöitä voidaan tarkastella jokaista erikseen, mutta yhdessä nämä teoriaperusteisesti eriteltyt laatutekijät muodostavat kokonaisvaltaisen kehyksen laadun arvioinnille. (Hujala ym. 2012.)

Tässä tutkimuksessa käytän laadunarvioinnissa ECERS-R -mittaria. ECERS (*The Early Childhood Environment Rating Scale*) on mittari, jota käytetään varhaiskasvatuksessa laadunarviointimenetelmänä. Tämän kansainvälisesti paljon käytetyn mittarin ovat kehittäneet 1980 -luvulla yhdysvaltalaiset Thelma Harms ja Richard M. Clifford. Ensimmäistä versiota on kehitetty vuosina 1999 sekä 2005 ja nykyisin tutkimuskäytössä on ECERS Revised eli ECERS-R. Oppimisympäristöön kuuluu tässä arviointimallissa tilan käyttö, erilaiset materiaalit ja lapsen kehitystä rikastuttavat kokemukset, päivittäinen aikataulu sekä tarjottu ohjaus. (Harms, Clifford, Cryer 2005, 2, 5.)

Mittaristo on saanut alkunsa lasten oppimisen, kehityksen ja käytännön toiminnan tutkimuksesta. Mittarin avulla pyritään kuvaamaan pedagogisen prosessin laatua ja luomaan yleiskuvaa lapsen kokemuksista varhaiskasvatuk-

sen arjessa. Kriteeristö keskittyy yleisiin lapsen oppimisen edellytyksiin, lapsen aktiivisuuteen ja osallisuuteen sekä kommunikaatioon ja yhteistyöhön. Mittaria on käytetty työvälineenä sekä vertailevassa tutkimuksessa että prosessin laadun ja toteutuksen välisen suhteen arvioinnissa. Ruotsissa menetelmää on käytetty myös itsearvioinnin välineenä sekä pohjana työn kehittämisessä ja esiopetuksen laadun parantamisessa. (Hujala ym., 2011, 315–316; Sheridan 2006, 10.)

ECERS-R -mittari edustaa objektiivista laadun arvioinnin menetelmää, joka huomioi laadunarvioinnissa fyysisen ympäristön (puitetekijät) lisäksi myös sosiaalisen ympäristön ja rakenteet (välilliset tekijät) sekä toimintatavat ja sisällöt (vaikuttavuustekijät sekä sisällölliset orientaatiot). ECERS arvioinnit tekee yleensä ulkopuolinen havainnoija, jolloin pyrkimyksenä on saada objektiivisesti mitattua tietoa ympäristön laadusta.

### **4.3 Esiopetuksen sisältöalueet ja ECERS-R- mittarin vastaavuus**

Hujala ym. (2012) tuovat esille, että perusopetuksesta poiketen esiopetusta eivät ohjaa oppisaavutukset, vaan opettajien tietoisuus lapsen oppimisen ja kasvun mahdollisuuksista ja rajoista. Esiopetuksen laatutekijänä tämä tietoisuus on toisaalta lapsen mahdollisuuksien ymmärtämistä suhteessa tavoitteisiin ja toisaalta esiopetuksen laatutekijöiden tarkastelua esiopetuksen tavoitteiden kannalta. Esiopetuksen laadun ydintä on esiopetuksen tavoitteiden, edellytysten ja prosessien ymmärtäminen ja säätely lapsilähtöisesti. (Hujala ym. 2012, 22.)

ECERS-R -mittarissa ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) on verrattavissa olevia osa-alueita ja näitä keskeisiä sisältöalueita ovat: kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö – ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. Taulukossa 1 esittelen näiden sisältöalueiden vastaavuudet esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja ECERS-R mittariston välillä.

TAULUKKO 1. Sisältöalueet esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa EOPS ja ECERS-R- mittarin vastaavat osa-alueet

EOPS	ECERS-R
kieli ja vuorovaikutus	kieli ja päättely
matematiikka	matematiikka ja numerot
etiikka ja katsomus	suvaitsevaisuus
terveys	henkilökohtaiset hoitorutiinit
fyysinen ja motorinen kehitys	hienomotoriikka, liikkuminen/musiikki, välineistö ja tilat karkeamotoriselle leikille
taide ja kulttuuri	taide, musiikki, draama
ympäristö- ja luonnontiede	luonto ja tiede

Esiopetuksen sisältöalueita harjoitellaan osana arjen toimintaa niin, että opeteltavat asiat liittyvät lapsen elämään ja lapsi pystyy yhdistämään ne esimerkiksi johonkin aiemmin oppimaansa. Esiopetuksessa ei ole varsinaisia oppiaineita, vaan esimerkiksi *kieli ja vuorovaikutus* voivat pitää sisällään satujen kuuntelemista ja mielikuvituksen harjaannuttamista. *Matemaattista* orientaatiota voidaan harjoittaa esimerkiksi hahmottamisharjoitteilla leikin tai kuvien avulla, tai lukukäsitteitä etsimällä tietyn verran samanlaisia esineitä. (Högström & Saloranta 2001, 55 - 77.) Siniharjun (2007) tutkimuksessa, jossa vanhemmilta ja opettajilta kysyttiin esiopetuksen laatua, sisältöalueista eniten mainintoja saivat sekä matematiikan että luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen liittyvät asiat. Myös lasten mielipiteissä siitä, mikä on mieluisinta esiopetuksessa, ensimmäisinä olivat matematiikan tehtävät sekä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät tehtävät. Nämä samat arvostukset näkyivät myös esimerkiksi Niikon ja Havu-Nuutisen (2004) tutkimuksessa. Osa vanhemmista ja opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että äidinkieli ja matematiikka saivat liian paljon huomiota muiden sisältöalueiden kustannuksella. (Siniharju 2007, 91.)

Esiopetuksen *etiikkaa ja katsomusta* voidaan verrata ECERS-R -mittarissa suvaitsevaisuuteen. Sisältöalueena se on todella moniulotteinen ja sitä voidaan

lähestyä monesta eri suunnasta. Kansainvälisyyskasvatus on Rädyn (2002) mukaan ollut jo pitkään kasvatustavoite sekä päiväkodeissa että kouluissa, mutta sen rinnalle on tullut suvaitsevaisuus- ja monikulttuurisuuskasvatus. Suvaitsevaisuuskasvatus korostaa terminä arjen ennakkoluulojen ja rasismien vastaista kasvatusta. Monikulttuurisuuskasvatus korostaa myös kasvatusyhteisön toimintatapojen merkitystä monikulttuurisuuden ja tasa-arvon edistäjänä. (Räty 2002, 206.) Tutkimuksessa tämä tulee tarkasteluun, kun havainnoidaan eri rotujen näkyvyyttä esiopetuksen toiminnassa. Materiaaleissa ja keskusteluissa tarkasteluun tulevat myös erilaisuus, eri-ikäisyys ja sukupuoli.

*Terveyden* kannalta tärkeitä asioita ovat: levon ja toiminnan sopivan vaihtelu, ruokailu, hygienia ja vaatteista huolehtiminen sekä ulko- ja sisätiloissa toimiminen. Lapselle opetetaan terveyden, turvallisuuden ja hyvinvoinnin merkitystä, ja hänen kanssaan keskustellaan niistä. Henkilökohtaiset hoitorutiinit -osiossa tulevat nämä edellä mainitut terveyteen liittyvät asiat havainnoinnin kohteeksi.

*Fyysinen ja motorinen kehitys* näkyy esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) siten, että se korostaa monipuolista päivittäistä liikuntaa. Liikunta nähdään lapsen tasapainoiselle kasvulle, kehitykselle ja terveydelle välttämättömänä. Liikkumisen ja leikin avulla harjaannutetaan lapsen liikehallintaa ja motorisia perustaitoja, unohtamatta fyysistä ja motorista kuntoa. ECERS-R -mittarin kriteereillä liikuntaa havainnoidaan ainoastaan välineiden monipuolisuudella, saatavuudella ja niiden riittävydellä.

*Taide ja kulttuuri* tarjoavat esiopetuksessa lapselle mahdollisuuksia taidekokemuksiin ja -nautintoihin ja niistä keskustelemiseen. Lapsen luovuus, mielikuvitus ja itseilmaisus harjaantuvat kuvia tekemällä, valmistamalla esineitä käsin, musisoimalla, draamaharjoituksilla, tanssimalla ja liikkumalla (EOPS 2010, 17). ECERS-R -mittarin kriteereissä tässä osiossa näkyy erityisesti lasten osallisuus ja lapsilähtöisyys.

*Ympäristö- ja luonnontiede* kuuluu luonnollisesti tärkeänä osana esiopetukseen ja Hämeenkyrön esiopetussuunnitelmassa (2012–2013) tuodaan esille, että



lapsella tulee olla mahdollisuus nauttia ja iloita ympäristöstään ja luonnosta. Lapsi saa tutkia ja havainnoida lähiympäristön kasveja ja eläimiä sekä ihmetellä luonnonilmiöitä. Hän ymmärtää oman toiminnan vaikutuksen luontoon ja tutustuu kestäväan kehitykseen. ECERS-R -mittarin kriteereissä luontoa ja tiedettä havainnoidaan materiaalien monipuolisuudella, niiden saatavuudella sekä henkilökunnan luontotoimintojen aktiivisella järjestämisellä.

Esiopetuksessa arvioinnin tulisi kertoa siitä, miksi toimitaan niin kuin toimitaan ja miksi tulokset eivät kaikilta osin ole kyllin hyviä tai miksi ne ovat jopa huonoja. Perimmältään laadun arviointi pyrkii vaikuttamaan niiden laatu-tekijöiden kehittämiseen, jotka ovat olennaisimpia hyvän laadun aikaansaamiseksi. Kyse on tällöin laadun tietoperustaisesta tarkastelusta valittujen laatukriteerien avulla. (Hujala ym. 2012.) Laadunarviointi tuo näkyväksi tavoitteet ja niiden toteuttamisen. Laadunarvioinnin avulla myös kasvattajan työnkuvaa voidaan jäsentää ja asettaa tavoitteita omalle ammatillisuudelle. Arvioimalla laatua voidaan myös antaa ulkopuolisille tahoille kuva varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta. (Hujala & Fonsén 2011, 312.)

Tässä tutkimuksessa laatukriteerit määräytyvät ECERS-R -mittarin kriteereillä ja mittari toimii oppimisympäristöjen laadunarvioinnin välineenä. Mittarissa on tarkat ohjeet laatukriteerien täyttämiseksi, joten tutkijana keskeistä on tehdä havaintoja täyttyvätkö kaikki laatukriteereille asetetut vaatimukset.

## 5 LÄHTÖKOHDAT TUTKIMUKSELLE

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää millaisena oppimisympäristön laatu näyttäytyy esiopetuksen kontekstissa. Laadukas esiopetus lähtee tavoitteista ja tavoitteita ohjaavat lasten tarpeet. Laadukas esiopetus on jotain mitä halutaan saavuttaa, mutta ilman arviointia ei toimintaa voi kehittää. Hujala ym. (2012, 18) nostavat esiopetuksen yhdeksi keskeiseksi kehittämisen osa-alueeksi laadunhallinnan ja -arvioinnin vakiinnuttamisen esiopetuksen pedagogisen kehittämistyön yhdeksi peruslähtökohdaksi. Tässä tutkimuksessa ECERS-R -mittarin kriteereillä huomioidaan laadunarvioinnissa fyysinen ympäristö, sosiaalinen ympäristö sekä rakenteet, toimintatavat ja sisällöt. Lisäksi tutkimuksessa arvioidaan pedagogisen prosessin laatua. (Sheridan 2001, 10).

### 5.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset

Esiopetuksen tavoitteena on antaa jokaiselle lapselle tasavertaiset lähtökohdat koulunaloitukselle. Tasavertaisuuden tulisi toteutua myös oppimisympäristöjen laadussa. Esiopetusta järjestetään Hämeenkyrössä hyvin erilaisissa oppimisympäristöissä, joita fyysisestä näkökulmasta ovat esimerkiksi tilat, välineet ja lähiympäristö sekä turvallisuus ja terveellisyys. Psykkinen näkökulma pitää sisällään sosiaalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen osa-alueen. Nämä osa-alueet arvioidaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Pedagogisuus yhdistyy

sekä fyysiseen että psyykkiseen ja onkin esiopetuksen laadun kannalta merkittävin osa-alue. Pysin kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan ECERS-R -mittarin kriteereillä sitä, miten laadukkaana esiopetus toteutuu erilaisissa oppimisympäristöissä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Hämeenkyrön kunnan esiopetuksen laatua käyttäen laadunarvioinnissa ECERS-R -mittaria. Kun laadun vahvuudet ja kehittämiskohteet on tunnistettu, on tärkeää työstää ja kehittää toimintaa saadun arviointitiedon perusteella (Lummelahti 2004, 31). Tutkimuskysymyksiksi tarkentuivat tästä näkökulmasta:

1. Millainen on Hämeenkyrön kunnan esiopetuksen oppimisympäristöjen laatu?
2. Mitä kehitettäviä osa-alueita esiopetuksen oppimisympäristöjen laadusta löytyy?

## 5.2 Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa tiedonhankintamenetelmänä on ECERS-R laadunarvioinnin mittari, joka sisältää sekä laatukriteerit että arviointilomakkeen. ECERS -mittari on yleinen ja laajasti käytetty laadunarviointimittari, joka soveltuu niin laadunarvioinnin, reflektoinnin kuin keskustelun aloittajaksi pedagogisesta laadusta (Sheridan 2001, 10–11). Vaikka mittarin laatukriteerit on pyritty kirjaamaan laadun kulttuuriset erot huomioiden, mittarin käyttäjän tulee kuitenkin huomioida laadun kulttuurisidonnaisuus ja havainnoitavien kohteiden erilaisuus. Kuitenkin mittarissa esitettyjen laatukriteerien tulisi täyttyä, vaikka kriteerien ilmenemisessä voi näkyä variaatioita kulttuurisidonnaisesti. (Harms ym. 2007, 2.)

ECERS-R -mittari edustaa lähestymistavaltaan määrällistä tutkimusta strukturoidun pisteytyslomakkeen ja arvioitavien kriteerien perusteella. Robsonin (2001, 25) mukaan korkealaatuinen arviointi vaatii hyvin harkittua tutkimusasetelmaa ja havaintoaineiston keräämistä, analyysiä ja tulkintaa. Määrälli-

nen tutkimusmenetelmä on tutkimustapa, jossa tietoa tarkastellaan numeerisesti. Tämä tarkoittaa, että tutkittavia asioita ja niiden ominaisuuksia käsitellään yleisesti kuvaillen numeroiden avulla. (Vilkka 2007, 14, 31.) Tässä tutkimuksessa havainnoitaville kriteereille annetaan laatupisteet, jotka kirjataan taulukkoon. Jokaiselle osa-alueelle ja osiolle lasketaan keskiarvo. Robin Usherin (1996) mukaan tähän positivistiseksi tai empiristiseksi kutsuttuun näkökulmaan kuuluvat muun muassa seuraavat oletukset: maailma on objektiivinen, tietäjistä riippumaton ja tieteen menetelmillä sen lainmukaisuuksia voidaan saada selville. Subjektin eli tietäjän ja objektin eli tiedettävän välillä on selvä erottava raja. Niin on myös faktojen ja arvojen, josta jälkimmäinen ei saa häiritä tutkimusta. Tieto perustuu aisteihin ja eri havainnoijien tulee saada samat tulokset samasta aineistosta. (Usher 1996, 12.)

Systemaattinen havainnointi vaikutti melko ilmeiseltä tutkimusmenetelmän valinnalta jo mittarin luonteen vuoksi. Havainnoitaessa systemaattisesti havainnot pyritään tekemään ja tallentamaan mahdollisimman tarkasti. Tuomi ja Sarajärvi luokittelevat havainnoinnin muodot piilohavainnointiin, osallistuvaan havainnointiin, havainnointiin ilman osallistumista sekä osallistavaan havainnointiin. Tutkijana olin havainnoimassa ilman osallistumista ja tarkoituksena oli tuottaa objektiivista ja kvantitatiivista aineistoa, jolloin vuorovaikutus tutkijan ja ryhmän välillä ei ole oleellinen tiedonhankinnan kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82; Uusitalo 2001, 90.) Ei-osallistuva havainnointi voidaan nähdä hyvänä menetelmänä silloin, kun tilanne on ominaispiireiltään niin rajattu, että tutkija voitaisiin sijoittaa tilanteeseen lähestulkoon toimintaa häiritsemättä (Grönfors 2007, 157–158).

Pysyäkseen ulkopuolisena tarkkailijana, vaaditaan tutkijalta arvioinnin harjoittelua, teoreettista ymmärrystä kategorioiden valintaan liittyen sekä kykyä keskittää huomio siihen, mikä on havainnoinnin kohteena. Systemaattinen havainnointi toteutetaan yleensä strukturoidusti niin, että tutkija kirjaa havaintonsa ennalta suunniteltuun lomakkeeseen, jolloin luotettavuuteen vaikuttavat erityisesti havainnoinnissa käytetyt kategoriat. (Vilkka 2005, 76; Griffie 2005,

36–37.) Havainnoidessa tutkija tarkkailee enemmän tai vähemmän objektiivisesti tutkimuksen kohdetta ja tekee muistiinpanoja. Yleensä havainnoinnin ajatellaan olevan visuaalista aineiston keräämistä, mutta Metsämuuronen (2000, 43) muistuttaa, että kaikkia muitakin aisteja voidaan hyvin käyttää aineiston keräämisessä.

Aineistonkeruuta varten perehdyin ECERS-R -mittarin sisältöön, käyttöön ja ohjeisiin huolellisesti, lisäksi varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laadunarviointi kurssilla sain perehdytyksen mittariston käyttöön. Ennen ensimmäistä havainnointikertaa kävin harjoittelemassa kahdessa päiväkotiryhmässä lomakkeen täyttöö ja tutkijana olemista. Ensimmäinen havainnointikerta oli työläs ja kesti seitsemän tuntia, mutta toista ryhmää havainnoidessani osasin tarkastella eri osioita yhtä aikaa ja aikaa kului neljä tuntia. Kaikkea tietoa ei pystynyt heti kirjaamaan, joten tilanteiden muistaminen ja mieleen palauttaminen vaati aikaa. Lomakkeen täyttäminen olikin syytä tehdä samana päivänä kuin havainnointi.

Sain tutkimusluvan keväällä 2014, jolloin aloitin aineiston keräämisen. Kävin havainnoimassa ECERS-R- mittarin kriteereillä Hämeenkyrön kunnan kaikki erilliset esiopetusryhmät, joita oli kahdeksan. Ryhmäkoot vaihtelivat 8 lapsen ryhmästä 20 lapsen ryhmään. Esiopetusta toteutettiin erilaisissa oppimisympäristöissä, sillä osa ryhmistä toimii koulujen yhteydessä ja osa omina yksikköinä. Esiopetusta ei Hämeenkyrössä toteuteta lainkaan päiväkotien yhteydessä. Mittarin käyttö perustui pääasiassa esiopetuksen toimintaympäristön ja toiminnan havainnointiin, mutta osa arvioitavista mittarin kohdista edellytti myös keskustelua henkilökunnan kanssa.

Aineiston keruu alkoi siten, että jokainen ryhmä oli saanut etukäteen tiedon tulostani (liite 2) ja aamuhetkellä esiopettaja vielä esitteli minut ja kertoi, että olen seuraamassa ja havainnoimassa esikoululaisten toimintaa. Aluksi täytin esiopettajaa haastatellen ECERS-R -mittarin esitietolomakkeen, joka sisälsi muun muassa ryhmässä olevien lasten lukumäärän, henkilökunnan määrän sekä tiedon siitä montako erityislasta ryhmässä oli. Täytettyäni esitietolomak-

keen siirryin ryhmätilaan ja valitsin paikan niin, että näin ja kuulin mahdollisimman paljon. Havainnoin jokaisessa ryhmässä koko esiopetuspäivän eli neljä tuntia. Tämän jälkeen vielä keskustelin henkilökunnan kanssa ja esitin tarkentavia kysymyksiä kohtiin, joita en yhden päivän havainnoinnilla pystynyt arvioimaan.

Aloitin arvioinnin helpoimmin havaittavista osioista, kuten tiloista ja välineistä. Ulkona havainnointi keskittyi leikkialueeseen ja erilaisten ulkuvälineiden riittävyteen, turvallisuuteen sekä vuorovaikutukseen ja kielenkehityksen tukemiseen. Sisätiloissa havaintoja pystyi tekemään edellä mainittujen lisäksi perushoitokäytännöistä sekä oppimistoiminnoista. Päivän rakentuminen oli esillä tauluille kiinnitetyissä päivä- ja viikko-ohjelmissa. Lisäksi esiopettajat kävivät aamuhetkillä päivän aikataulun lasten kanssa läpi. Pidin jatkuvasti mielessä muiden havainnoitavien osioiden kohtia pystyäkseni kohdistamaan havaintoni useaan mittarissa vaadittavaan osioon samanaikaisesti. Annettavien arviointipistemäärien tuli perustua mahdollisimman tarkasti kriteereissä annettujen eri kohteiden kuvauksiin. Täytin pisteytyslomaketta havaituilla tilanteilla ja kirjoitin siihen tarvittavat lisäkommentit. Harmsin ym. (2005) mukaan tulokset tulee merkitä pisteytyslomakkeeseen arviointitilanteen aikana, eikä arviointi saa perustaa muistin varaan. Tätä ohjeistusta pyrin noudattamaan koko aineiston keruun ajan.

Ulkopuolisena tarkkailijana oleminen onnistui hyvin eikä läsnäoloni näyttänyt vaikuttavan ryhmän lasten käyttäytymiseen. Pyrin olemaan ulkopuolinen tarkkailija enkä osallistunut tai puuttunut toimintaan. Sain rauhassa seurata ja havainnoida tilanteita eivätkä lapset kyselleet tai pyytäneet minulta aikuisena apua. Lasten ulkoillessa kiersin esiopetusryhmän tilat, arvoin materiaalit ja välineet sekä muut silmämääräisesti havainnoitavat osiot. Lisäksi arviointiprosessin aikana kirjasin ylös havainnointilomakkeeseen asioita, joihin minun tuli saada lisätietoa henkilökunnalta kysymällä.

### 5.3 ECERS-R -mittari

ECERS-R -mittari sisältää laajan määritelmän ympäristöstä, kuten tilat, ohjelmat ja ihmissuhteiden piirteet, jotka vaikuttavat niin lapsiin kuin aikuisiin varhaiskasvatuksessa. Laatunäkemys mittarissa perustuu nykyiseen tietoon parhaasta kasvatuksesta ja hoidosta sekä tutkimuksesta. (Harms ym. 2005, 1.) ECERS-R -mittarin lisäksi laadunarviointimittareiden kokonaisuuteen kuuluvat myös perhepäivähoitoympäristön laadunarviointiin suunnattu FCCERS-R-mittari (*Family Child Care Environment Rating Scale*), pienten lasten hoitoympäristön laatua (*Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised*, ITERS-R) ja kouluikäisen lapsen aamu- ja iltapäivätoiminnan laatua (*School-Age Care Environment Rating Scale*, SACERS) mittaavat mittarit. Nämä mittarit sisältävät keskenään samankaltaisen laadunarviointitavan ja pisteytyslogiikan, mutta niiden välillä laadun vaatimukset vaihtelevat eri ikäryhmän ja annettavan hoidon muodon suhteen. Samoin annettavan opetuksen ja kasvatuksen sisältö vaihtelee näiden neljän eri hoitomuodon välillä. (Harms ym. 2005, 2-3.)

ECERS -mittari on suunnattu 2,5–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmien arviointiin, joissa on selvitetty kokonaislaatua päiväkotiympäristössä sekä eri tekijöiden yhteyksiä kokonaislaatuun. Mittarin suosio perustuu osioiden selkeyteen ja suhteellisen lyhyeen havainnointiaikaan (2-3 tuntia). Tämän lisäksi mittarilla havainnoidaan monipuolisia ulottuvuuksia, joissa tulee huomioida sekä rakenteellinen ja fyysinen ympäristö että vuorovaikutussuhteet. ECERS arvioinnit tekee yleensä ulkopuolinen havainnoija, jolloin pyrkimyksenä on saada objektiivisesti mitattua tietoa ympäristön laadusta. (Alila & Parrila 2004, 56.)

ECERS-R -mittarin avulla pystytäänkin vangitsemaan kaksi erilaista laadun näkökulmaa: rakenne ja prosessi. Tätä Amerikassa kehiteltyä ja muualle maailmaan levinnyttä mittaria käytetään laadun mittaamisen välineenä sekä poliittisessa että opetussuunnitelmallisessa päätöksenteossa. (La Paro, Thomason, Lower, Kintner-Duffy & Cassidy 2012, 3.)

ECERS-R -mittari koostuu seitsemästä osa-alueesta, 43 osiosta ja 470 osoittimesta. Jokainen osio arvioidaan 7-portaisella asteikolla. Omasta tutkimuksesta jätin viimeisen osa-alueen pois, joka käsittelee vanhempia ja henkilökuntaa. Käyttämässäni suomennetussa versiossa ei ole viimeistä osakokonaisuutta VII Henkilökunta ja vanhemmat, sillä se tehdään kyselylomakkeen avulla. Toiseksi, esiopetuksessa henkilökunta ei näe vanhempia päivittäin ja mittarissa tuo kohta käsittelee vanhempien ja henkilökunnan kohtaamisia ja vuorovaikutusta.

ECERS-R -mittarin kriteeristön sisältö:

- I Tilat ja kalustaminen
- II Henkilökohtaiset hoitorutiinit
- III Kieli ja päättely
- IV Toiminta ja sisällöt
- V Vuorovaikutus
- VI Päiväohjelma
- VII Henkilökunta ja vanhemmat

Osa-alueet jakaantuvat vielä 43 tarkempaan osioon. ECERS-R -mittarin kriteeristön sisällön voi katsoa tarkemmin liitteestä 1. Jokainen osio arvioidaan 7-portaisella asteikolla, jossa osoitin 1 tarkoittaa riittämätöntä ja osoitin 7 erinomaista. Kohdissa, jotka eivät kosketa kyseistä ryhmää, voidaan merkitä TES (= tietoa ei saatavilla). Tasot 1, 3, 5 ja 7 on kuvailtu sanallisesti ja tasot 2, 4, 6 on kuvattu ainoastaan numeroin. Saadakseen esimerkiksi laatupisteet (5), tulee kaikkien tason viisi sanallisten kriteerien täytyä. Jos yli puolet tason viisi kriteereistä täyttyy, tulee laatupisteiksi 4. Laatupisteet jäävät tasolle 3, jos kyseisen kohdan kriteereistä alle puolet täyttyy. Jos tason 1 kohtiin vastataan yhteenkin ”kyllä”, tulee kyseiseen kohtaan laatupisteiksi 1 eli riittämätön taso. (Harms ym. 2005, 2, 5–6, 10.) Havainnointilomake sisältää lisäksi selventäviä kohtia. Taulukossa 2 esittelen osa-alueen II Henkilökohtaiset hoitorutiinit kohdan 9. saapuminen sanallisen kuvailun.



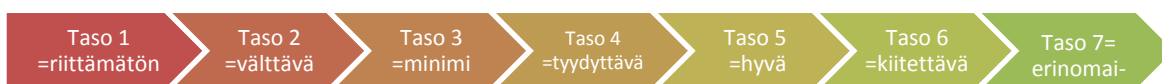
TAULUKKO 2. ECERS-R -mittarin osa-alueen II Henkilökohtaiset hoitorutiinit, osio 9. Saapuminen.

<p><b>Taso 1 (riittämätön)</b></p> <p>1.1 Lapsia jätetään tervehtimättä</p> <p>1.2 Lähtemistä ei ole järjestetty hyvin</p> <p>1.3 Vanhemmat eivät saa tuoda lapsia ryhmätilaan</p>
<p><b>Taso 2</b></p>
<p><b>Taso 3 (vähimmäisvaatimukset täyttävä)</b></p> <p>3.1 Useimpia lapsia tervehditään (esim. henkilökunta näyttää iloiselta lapset nähdessään, hymyilee, käyttää miellyttävää äänensävyä)</p> <p>3.2 Lähtemiset on järjestetty hyvin (esim. lasten tavarat ovat valmiina mukaan otettaviksi)</p> <p>3.3 Vanhemmat saavat tuoda lapsia ryhmätilaan</p>
<p><b>Taso 4</b></p>
<p><b>Taso 5 (hyvä)</b></p> <p>5.1 Jokaista lasta tervehditään yksitellen (esim. henkilökunta sanoo ”hei” ja käyttää lapsen nimeä)</p> <p>5.2 Lähtötilanteet ovat miellyttäviä (esim. lapsia ei hoputeta, hyvästit ja halaukset kaikille)</p> <p>5.3 Henkilökunta tervehtii vanhempia lämpimästi (TES sallittu)</p>
<p><b>Taso 6</b></p>
<p><b>Taso 7 (erinomainen)</b></p> <p>7.1 Kun lapset saapuvat, heitä autetaan tarvittaessa osallistumaan toimintoihin</p> <p>7.2 Lapsi on mukana toiminnoissa kotiinlähtönsä saakka (ei pitkiä odotusaikoja ilman toimintoja, sallitaan tulla mukaan leikkiin sopivan tauon aikana)</p> <p>7.3 Henkilökunta käyttää lapsen tulo- ja lähtötilanteita tiedon ja kuulumisten vaihtamiseen vanhempien kanssa (TES sallittu)</p>

Tasoa 2, 4 ja 6 ei kuvata sanallisesti, joten nämä ovat kriteereissä välitasoja. Esimerkiksi, jos tason 1 kriteereihin on vastattu kaikkiin ”ei”, tarkastellaan kohtaa 3. Jos kaikki kohdan 3 kriteerit toteutuvat, tarkastellaan seuraavaksi kohtaa 5. Jos kohdan 5.1 ja 5.3. kriteerit toteutuvat, mutta kohdan 5.2. kriteerit eivät, tällöin tämä osio saa laatupisteiksi 4. Havainnoijan tulee tarkastella myös tason 7 kriteerit ja kirjata ne arviointilomakkeeseen, vaikka laatupisteiksi jäisi 4. Mittarin osiot pisteytetään systemaattisesti ja käytännössä kriteerit toistuvat samankaltaisina mittarin yksittäisissä osioissa. Esimerkiksi kohdissa (1.1, 3.1, 5.1 sekä 7.1) on kyse samasta sisältöalueesta, jonka laatutaso paranee mentäessä kohti erinomaista tasoa.

## 5.4 Aineiston analyysi

Analyysin tarkoituksena oli saada selville, minkä arvosanan esiopetusryhmien oppimisympäristön laatu saa ECERS-R – mittarin laatupisteillä. Mitkä muodostuvat keskiarvoiksi näille kuudelle eri osa-alueelle, joita ovat: tilat ja kalustaminen, henkilökohtaiset hoitorutiinit, kieli ja päättely, toiminta ja sisällöt, vuoro-vaikutus ja päiväohjelma. Koska mittarissa on sanallisesti kuvattu vain tasot 1, 3 ja 7, koin tarpeelliseksi antaa myös tasoille 2, 4 ja 6 sanalliset kuvaukset. Näiden pohjalta rakentui laatutasoja kuvaava kuvio (5).



KUVIO 5. ECERS-R -mittarin laatutasot 1-7

Vahvuuksiksi määräytyivät ne mittarin osiot, jotka saavuttivat vähintään hyvän laatutason 5, kiitettävän 6 tai erinomaisen 7. Kehittämiskohteiksi lukeutuivat ne

mittarin osiot, jotka jäivät alle tämän hyvän laatutason 5 eli tyydyttävä taso 4, vähimmäisvaatimukset täyttävä (=minimi) taso 3, välttävä taso 2 ja riittämätön taso 1.

Tein analyysin siirtämällä ECERS-R -mittarin avulla kerätyt pisteytystiedot pisteytyslomakkeista tietokoneelle Excel-taulukkoon. Kirjasin taulukkoon mittarin sisällön kunkin kuuden osa-alueen laatuksiteereillä saamat pisteet yhdestä seitsemään, alaosioiden pisteet (37 kohtaa) ja yksittäisten kriteerien pisteet (407 kohtaa). Kunkin osa-alueen osoittimien pisteet laskettiin yhteen ja jaettiin osioiden lukumäärällä, jolloin saatiin osa-alueen keskiarvo. Tämän jälkeen saatiin ryhmän kokonaistulos jakamalla osioiden yhteinen kokonaispistemäärä pisteytettyjen osioiden lukumäärällä. Lopuksi laskin kuntakohtaisen kokonaislaadun tuloksen osa-alueittain.

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysia ohjasi ECERS-R -mittari ja sen tuottamat oppimisympäristön laadun osa-alueet. Koska tutkimuksessa oli käytetty valmista strukturoitua mittaria, oli tulosten esittäminen numeerisesti perusteltua. Vaikka tulokset esitettiin numeerisesti ja eri osa-alueet saivat pisteytysten perusteella keskiarvon, oli tarkoituksenmukaista selittää mistä kyseinen keskiarvo oli muodostunut. Aineiston syvempi tarkastelu ja analyysi kohdistuivat ECERS-R -mittarin kriteeristön sisältöjen tarkasteluun, jolloin sieltä nousi esille pisteiden perusteella vahvuudet ja kehittämiskohteet.

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009, 5) esittää, että mikäli esimerkiksi haavainnointitutkimuksen tai haastattelun aikana ei tallenneta tutkimustarkoituksia varten lasten yksilöityjä tunnistetietoja, tutkimus voidaan toteuttaa ilman vanhempien tai muun huoltajan erillistä suostumusta. Hyvä tieteellinen käytäntö pitää tärkeänä, että tutkittavat, kuten yksilöt, ryhmät ja paikkakunnat, säilyvät tuntemattomina. Määrällisessä tutkimuksessa tutkimustuloksia ei kirjata yksilöiden, joten tunnistamisriskiä ei ole. (Kuula 2006, 64.)

Tässä tutkimuksessa havainnoinnin kohteena olivat koko ryhmän toimintaympäristöt ja kokonaiset toimintatilanteet, joten tutkimuksen osallistuneiden henkilöllisyyttä ei missään vaiheessa kysytty tai kirjattu. Luotettavuutta lisää myös se, että aineistosta tehtävä raportointi ja tutkimus tehdään nimettömänä niin, että yksittäiset lapset tai aikuiset eivät ole niissä millään tavalla esillä. Tästä syystä lupaa ei tarvinnut erikseen kysyä lasten vanhemmilta ja yhteydenotto perheisiin tapahtui kotiin jaettavalla tiedotteella (liite 2). Tutkimusluvan olin saanut kuntamme sivistysjohtajalta ja tutkimussuunnitelmassa esittelin tutkimuksen tarkoituksen ja aineiston keruun tarkasti. En kertonut esiopettajille havainnoinnin sisältöä tarkasti, sillä tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009, 6) korostaa myös sitä, että tutkittaville annettavan informaation laajuus riippuu tiedonhankintatapojen luonteesta. Halusin esiopetuspäivän olevan mahdollisimman normaali ja korostin havainnoivani esiopetuksen oppimisympäristöä enkä esiopettajien toimintatapaa.

ECERS -mittareita on käytetty kansainvälisesti paljon ja ne ovat käytettävissä missä hyvänsä maailmassa. Mittarit ovat ekologisesti valideina sopivia maailmanlaajuisesti sekä kulttuurisidonnaisuudesta että eri toimijatahojen näkemyksistä ja arvomaailmoista vapaita (Parrila 2002, 43). Tauriainen (2000, 10) tuo esiin, etteivät asiantuntijoiden laatimat laadun käsitykset ole aina kohdanneet kuntien ja päivähoitoyksiköiden todellisuutta.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta ja pysyvyyttä, ja validiteetilla viitataan mittarin pätevyyttä mitata mittauksen kohteena olevaa ilmiötä (Johnson & Christensen 2008, 143–144). ECERS -mittarin validiteettia, eli tutkitaanko tutkimuksessa juuri sitä mitä on tarkoituskin, on pyritty lisäämään ottamalla mukaan eri osioiden arviointiin kansainvälisesti tunnustettuja varhaiskasvatuksen asiantuntijoita. Heidän arvioinnit osoittivat, että 78 % osioista oli erittäin merkittäviä ja vain pieni osa (1 %) vähemmän merkittäviä. Näiden arviointien pohjalta mittaria vielä muokattiin, joten sen validiteetin voidaan olettaa olevan suhteellisen korkea. (Alila & Parrila 2004, 56.)

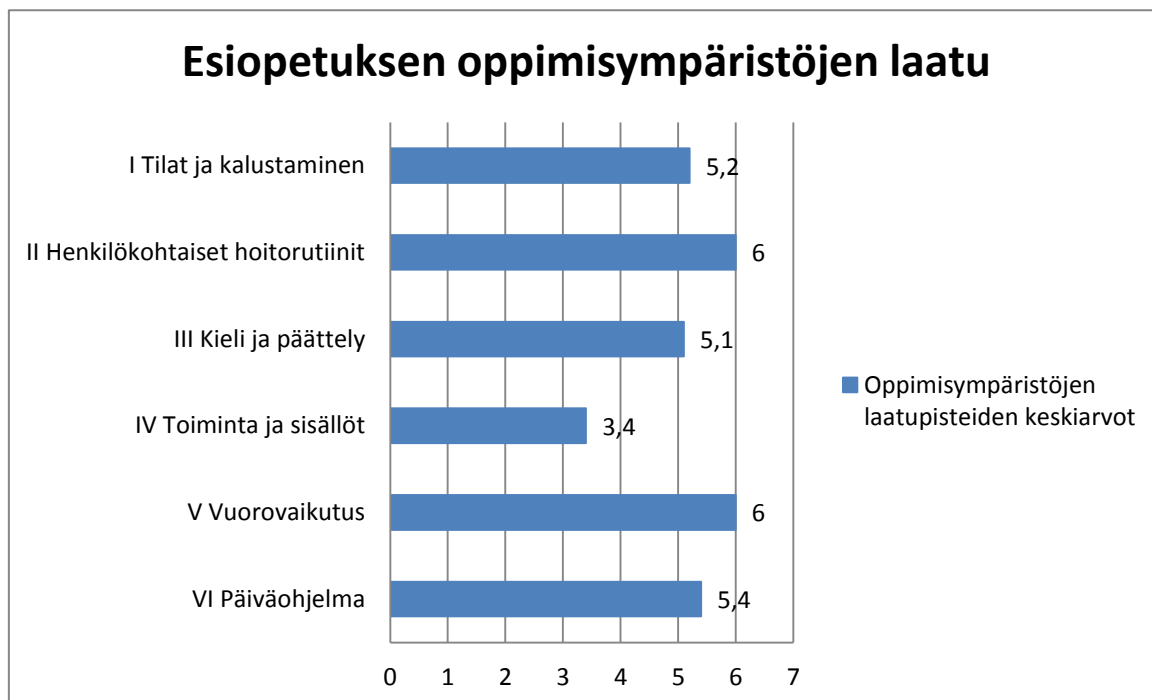
Mittarin käytettävyys perustuu arviointilomakkeessa oleviin oppimisympäristön kriteerien ja pisteytyksen opetteluun sekä havainnoinnin harjoitteluun, joten luotettavuuden kannalta oli perusteltua käydä harjoittelemassa lomakkeen täyttööä ennen varsinaista aineiston keruuta. ECERS -mittari antaa kuitenkin havainnoijalle mahdollisuuden käyttää arvioinnissa omaa tulkintaa ja siksi havainnoijan tulee tehdä kriittistä pohdintaa arvioinnin osalta. Patton (1997, 76) jakaa arvioinnin käyttötarkoitukset kolmeen luokkaan: ensimmäisessä tuotetaan tietoa projektista ulkopuoliselle taholle, toisessa tietoa tuotetaan projektin aikana sen kehittämistä varten (vahvuudet/heikkoudet) ja kolmannessa tuotetaan yleistettävää arviointitietoa. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on tuottaa tietoa oppimisympäristöjen laadusta päättäjille sekä esiopettajille oman työn kehittämistä varten. Patton (1997) osoittaa arvioinnin onnistumisen sillä, että keskeinen kriteeri ei ole sen tieteellinen luotettavuus vaan syntyvän tiedon hyödynnettävyys.

## 6 ESIOPETUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖJEN LAATU

Aluksi tarkastelen ECERS-R -mittarilla saatua kokonaistulosta, joka antaa yleiskuvan oppimisympäristöjen laadusta Hämeenkyrön esiopetuksessa. Esittelen Hämeenkyrön kunnan esiopetusryhmien (n=8) saamat oppimisympäristön laadun tulokset kuvioiden ja taulukoiden avulla. Lisäksi kuvaan sanallisesti millainen on esiopetusryhmän oppimisympäristön laatu ECERS-R -mittarin kriteeristö perusteella antamillani pisteillä. Tuloksissa tarkastelen laatutason 6 tai 7 saaneita osa-alueita, jotka olivat vahvuuksia tämän mittariston kriteereillä. Kehittämiskohteiksi jäivät tämän mittarin arviointikriteereillä laatutason 4 tai sen alle jääneet osa-alueet. Laatutasot tässä tutkimuksessa olivat: 1= riittämätön, 2= välttävä, 3= vähimmäisvaatimukset täyttävä, 4= tyydyttävä, 5= hyvä, 6= kiitettävä, 7= erinomainen. TES- merkintä tarkoittaa, että tietoa ei ole saatavilla tai toimintaa ei ole kyseisessä ryhmässä.

### 6.1 Esiopetuksen laadun kokonaistulos ja vahvuudet

Esiopetus tapahtuu erilaisissa oppimisympäristöissä ja erikokoisissa ryhmissä ja tämä on syytä huomioida myös tuloksia tarkasteltaessa. Hämeenkyrön kunnan esiopetusyksiköt (n=8) saivat esiopetuksen oppimisympäristöjen laadun keskiarvoksi 5.2. ECERS-R -mittarin arviointikriteereillä se tarkoittaa hyvää laatutasoa. Laatutasot olen kuvannut aikaisemmin kuviossa 5.



KUVIO 6. Hämeenkyrön esiopetuksen oppimisympäristöjen laatuasteiden keskiarvot ECERS-R -mittarilla arvioituna, kun 1= riittämätön ja 7= erinomainen

Kuviossa 6 näkyvät ECERS-R mittarilla arvioituna kaikkien osa-alueiden keskiarvot. Erityisiksi vahvuuksiksi oppimisympäristöjen laatua havainnoitaessa nousivat osa-alueet: II Henkilökohtaiset hoitorutiinit keskiarvolla 6.0 sekä V Vuorovaikutus keskiarvolla 6.0. Osa-alue IV Toiminta ja sisällöt jäi laatuasteiden keskiarvolla 3.4 vähimmäisvaatimukset täyttävälle tasolle, ja se on tämän tutkimuksen kriteereillä arvioituna kehitettävä osa-alue. Ensiksi käyn tuloksissa läpi oppimisympäristön laatuasteilla saavutettuja vahvuuksia, sen jälkeen kehittämiskohteita ja lopuksi tarkastelen tuloksia eri tutkimusten valossa.

### 6.1.1 Henkilökohtaiset hoitorutiinit

Henkilökohtaiset hoitorutiinit osa-alueeseen kuuluivat seuraavat osiot: saapuminen/lähteminen, ateriat/välipalat, päiväuni/lepo, wc-tilanteet, hygienia sekä turvallisuus. Tämä osa-alue sai laatuasteilla arvioituna keskiarvon 6 (taulukko

3), joka tarkoittaa kiitettävää tasoa ja on näin yksi vahvuusalue. Taulukossa 3 näkyvät laatuasteet ryhmittäin (R1-R8).

TAULUKKO 3. Henkilökohtaiset hoitorutiinit – osion keskiarvot ryhmittäin

Arvioitu osakokonaisuus	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	KA
Henkilökohtaiset hoitorutiinit	6.8	6.1	5.9	5.8	5.3	6.0	6.0	5.8	6.0

Tässä osiossa tarkasteltiin mittarin kriteereillä lasten saapumista esikouluun ja miten henkilökohtaisesti lapsia huomioitiin saapumis- ja lähtötilanteissa. Keskeistä oli havainnoida, oliko vuorovaikutus lasten ja henkilökunnan välillä myönteistä ja lämminhenkistä. Mittarin kriteereillä arvioitiin myös tilanteita, jotka liittyivät pitkälti perushoittoon, päivittäistoimintaan ja siirtymätilanteisiin. Lähes kaikissa havainnoimissani (7/8) esiopetusryhmissä huomioitiin lapset yksilöllisesti aamulla tai aamupiirissä. Opettaja tervehti lasta nimeltä tai osoitti muulla tavoin huomanneensa lapsen saapumisen. Yhdessä ryhmässä (1/8) lapset saapuivat esiopetustilaan eri aikoihin eikä esiopettaja ollut heitä vastaanottamassa. Tämä alensi kyseisen ryhmän laatuasteita, vaikka muuten ryhmän laatuasteet olisivat ylittäneet erinomaiselle tasolle.

Laadukkaassa oppimisympäristössä ateriat ja välipalat ovat mittariston mukaan myös keskusteluaikojia, jolloin henkilökunnan tulisi kannustaa lapsia puhumaan päivän asioista ja tapahtumista. Havainnoimani ruokailutilanteet olivat pääsääntöisesti miellyttäviä ilmapiiriltään ja henkilökunta istui lasten kanssa samassa pöydässä aterioiden aikana. On selvää, että 20 lapsen ryhmässä ruokailutilanne on erilainen kuin 8 lapsen ryhmässä. Aikuisia ei riitä jokaiseen pöytään ja isossa ryhmässä toiset olivat jo syöneet, kun viimeiset vasta saivat annoksensa. Tässä ryhmässä valmiit lapset saivat siirtyä avustajan johdolla ulkoiluun. Yhdessä ryhmässä (1/8) esiopettaja vaati hiljaisuutta ruokapöydässä,



mutta mainitsi sitten, että omassa ruokapöydässä saa keskustella hiljaisella äänellä, kunhan vieraisiin pöytiin ei huudella. Kaksi ryhmää (2/8) ruokaili läheisellä koululla ja siellä vaadittiin täyttä hiljaisuutta ruokailun ajaksi. Tämä asia oli kuohuttanut koululaisten vanhempien mieltä, sillä asiaa oli puitu paikallislehden mielipidepalstalla.

WC-tilat olivat hyvin erilaiset eri yksiköissä. Yhdessä ryhmässä (R4) oli vain yksi wc käytössä 20 lapsen ryhmässä. Oli selvää, että opettaja ei pystynyt valvomaan ja aikatauluttamaan lasten wc-käyntejä tai tarkastamaan wc-tilojen hygieniaoloja, kuten ECERS arvioinnissa edellytettiin laadukkaalta toiminnalta. Lisäksi yhdessä ryhmässä (R5) wc sijaitsi esiopetustilan ja toisen luokan välissä eteisessä, joten lasten kannalta se oli hankalassa paikassa.

Hygieniasta huolehdittiin useimmiten erinomaisesti, käsiä pestiin säännöllisesti ja käsidesiä käytettiin ruokailujen yhteydessä. Esikouluikäiset selviytyivät henkilökohtaisesta hygieniastaan itsenäisesti ja ksylitolipastillit korvasivat hampaiden pesun. Päiväunia tai -lepoa ei esikoulupäivän aikana järjestetä, joten kyseinen osio sai kaikissa ryhmissä (8/8) merkinnän TES (tietoa ei saatavilla).

Havainnoiduissa esiopetusryhmissä yleinen turvallisuus näkyi sääntöjen noudattamisena eikä esimerkiksi ulkoilutilanteissa syntynyt tungosta liukumäkeen tai keinuihin. Osassa ryhmiä (5/8) ulkoilu tapahtui aidatulla alueella, jota oli helppo valvoa. Esiopetusryhmissä, jotka sijaitsivat koulujen yhteydessä tai niiden läheisyydessä, ulkoilu tapahtui koulujen piha-alueella. Esiopettajat kertoivat käyneensä lasten kanssa piha-alueen rajat tarkasti läpi eikä ongelmia valvomisen suhteen esiintynyt. Kaikissa esiopetusryhmissä oli järjestetty Tulikettu palokoulutusta, jossa lapsi omaksuu oikeita toimintatapoja hätätilanteissa ja tutustuu palomiehiin ja palokalustoon. Turvallisuudesta huolehdittiin myös siten, että vaaralliset aineet ja ensiaputarvikkeet säilytettiin lukituissa kaapeissa. Palo- ja pelastussuunnitelmat olivat ajan tasalla ja pelastautumisharjoituksia oli järjestetty useassa esiopetusryhmässä.

### 6.1.2 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus osa-alueeseen kuuluivat seuraavat osiot: karkeamotoristen toimintojen valvonta, yleinen lasten valvonta, hallinta, aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus sekä lasten väliset vuorovaikutustilanteet. Esimerkiksi henkilökunnan johdonmukaisuutta tarkkailtiin ja sitä, miten ristiriitoja ratkottiin. Tämä osio sai laatupisteillä arvioituna keskiarvon 6, joka tarkoittaa kiitettävää. Taulukossa 4 näkyy keskiarvo ja laatupisteet ryhmittäin (R1-R8).

TAULUKKO 4. Vuorovaikutus -osion keskiarvot ryhmittäin (n=8)

<b>Arvioitu osakokonaisuus</b>	<b>R1</b>	<b>R2</b>	<b>R3</b>	<b>R4</b>	<b>R5</b>	<b>R6</b>	<b>R7</b>	<b>R8</b>	<b>KA</b>
Vuorovaikutus	5.9	6.2	6.0	6.2	5.4	6.0	6.2	6.4	<b>6.0</b>

Esiopetusryhmien oppimisympäristöissä vuorovaikutus näkyi lapsilähtöisyytenä. Henkilökunta auttoi lapsia kehittämään erilaisia taitoja, kuten sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Yhdessä ryhmässä (R7) opettaja rauhoitti rajun leikin, jossa eläimet lentelivät ja törmäilivät toisiinsa. Opettaja keskusteli lasten kanssa ja esitti johdattelevia kysymyksiä vaikuttaakseen leikin kulkuun. Lopulta lapset keksivät, että eläimille voisi rakentaa aitauksen. Leikki jatkui rauhallisena ja lapset vaikuttivat tyytyväisiltä ratkaisuun.

ECERS-R -mittarin kriteerien mukaan arvioituna lapsia valvottiin hyvin ja vuorovaikutus oli kannustavaa ja lämminhenkistä. Henkilökunta ratkoi ristiriidat myönteisesti ja yhdessä lasten kanssa. Lapset saivat itse yrittää ensin ja vasta tilanteen vaatiessa esiopettaja puuttui esimerkiksi välien selvittelyyn. Eräs esiopettaja kertoi alkusyksystä olleen rangaistuksena jäähypenkki, mutta enää sille ei ollut tarvetta. Lähes kaikissa esiopetusryhmissä lasten keskinäiset suhteet toimivat hyvin, eikä kukaan lapsista jäänyt kuljeksimaan yksin ilman kaveria edes vapaan leikin aikana. Eräs toinen esiopettaja kertoi yhden lapsen pyytäneen saada leikkiä yksin, joten lapselle järjestettiin tila yksinleikkiä varten.

ECERS-R -mittarin kriteereissä käytetään käsitettä hallinta, joka tarkoittaa aikuisen puuttumista erilaisiin tilanteisiin. Tämä tuli esiin monissa ryhmissä siten, että ristiriita tilanteissa aikuinen ohjasi lapsia keskinäiseen välienselvitteilyyn eikä tilanteisiin puututtu aikuisen vallalla. Ei-rankaisuvia hallintamenetelmiä olivat esimerkiksi ohjaava puhe, ennakointi ja ei-toivotun käytöksen huomiotta jättäminen. Henkilökunta ei käyttänyt ankaria rankaisumenetelmiä tai fyysistä rankaisua lapsiin, ohjelma oli suunniteltu niin, että se edisti lasten välistä vuorovaikutusta ja henkilökunta puuttui lasten välisiin konflikteihin ja selvitti ne lasten kanssa. Työntekijät kertoivat käyttävänsä myös ulkopuolista ammattiapua tarvittaessa.

Mittarin kriteereissä oli kohta, jossa tuli havaita toteuttaako henkilökunta toimintoja auttaakseen lapsia ymmärtämään sosiaalisia taitoja. Tämä osio sai kiitettävät laatuasteet, sillä kaikissa esiopetusryhmissä toteutettiin Askeleittain-ohjelmaa, joka on sosiaalisia taitoja ja tunnekehitystä tukeva opetusohjelma. Moni esiopettaja kertoi, että sadut ja kirjat toimivat apuna, kun käsitellään lapsille vaikeita asioita. Yksi opettaja kertoi käyttäneensä kirjan tarinaa apuna, kun yhden lapsen mummo oli kuollut ja asia oli mietityttänyt esikoululaisia.

## **6.2 Toiminnassa ja sisällöissä kehitettävää**

Esiopetusryhmien oppimisympäristöä havainnoimalla toiminta ja sisällöt - osa-alue sai laatuasteilla arvioituna keskiarvon 3.4 ja muodostui ECERS-R -mittarin kriteereillä havainnoituna tämän tutkimuksen kehittämisen osa-alueeksi. Taulukossa 5 näkyy tämän osa-alueen eri osioiden pisteet ja niistä saadut keskiarvot sekä jokaisen esiopetusyksikön (R1- R8) saamat laatuasteet osioittain. Näitä osioita olivat: hienomotoriikka, taide, musiikki/liikkuminen, rakennuspalikat, hiekka/vesi, draama/mielikuvitusleikki, luonto/tiede, matematiikka/numerot, TV/tietokone, suvaitsevaisuuden edistäminen.

TAULUKKO 5. Toiminta ja sisällöt -osa-alueen laatupisteet esiopetusryhmittäin (R1-R8) sekä eri osioiden keskiarvot (ka), kun n=8.

<b>Toiminta ja sisällöt</b>	<b>R1</b>	<b>R2</b>	<b>R3</b>	<b>R4</b>	<b>R5</b>	<b>R6</b>	<b>R7</b>	<b>R8</b>	<b>Ka</b>
Hienomotoriikka	5	7	6	6	6	6	6	6	6.0
Taide	3	3	3	3	2	3	3	3	2.9
Musiikki/liikkuminen	2	2	2	3	2	2	2	2	2.1
Rakennuspalikat	5	4	4	4	3	3	5	3	3.9
Hiekka/vesileikki	3	5	5	4	4	6	3	6	4.5
Draama/mielikuvitusleikki	3	3	2	3	2	3	1	3	2.5
Luonto/tiede	2	2	2	2	2	2	2	2	2.0
Matematiikka/numerot	5	5	6	6	6	6	6	5	5.6
TV/tietokone	4	4	3	2	4	4	4	4	3.6
Suvaitsevaisuuden edistäminen	1	1	1	1	1	1	1	1	1.0
<b>Kokonaisarvosana</b>	<b>3.3</b>	<b>3.6</b>	<b>3.4</b>	<b>3.4</b>	<b>3.2</b>	<b>3.6</b>	<b>3.3</b>	<b>3.5</b>	<b>3.4</b>

Kehittämiskohteiksi muodostuivat ne osiot, joiden keskiarvo oli 4 tai sen alle (taulukko 5). Näitä osioita olivat: taide (2.9), musiikki/liikkuminen (2.1), rakennuspalikat (3.9), draama/mielikuvitusleikki (2.5), luonto/tiede (2.0), TV/tietokone (3.6) sekä suvaitsevaisuuden edistäminen (1.0). Seuraavaksi tarkastelen mistä kehittämiskohteiksi muodostuneiden osioiden laatupisteet olivat muodostuneet ja mitä kehitettävää näissä osioissa oli ECERS-R -mittarin kriteeristöllä arvioituna.

### 6.2.1 Taide

Havainnoitujen esiopetusryhmien taidetoiminta sai keskiarvon 2.9. ja oli laatu-pisteillä arvioituna vähimmäisvaatimukset täyttävä. Tämän osion kohdalla tuli tarkastella esimerkiksi sitä, ovatko taidemateriaalit, kuten maalit, savi, sakset, kynät ja nitojat lasten saatavilla päivittäin. Useimmissa ryhmissä (5/8) nämä pidetään kaapeissa poissa lasten ulottuvilta.

Mittarin kriteereillä taidetoiminnan laatua arvioitiin sen perusteella, sallitaanko yksilöllistä ilmaisua taidemateriaalien käytössä. Useat taidetehtävät olivat opettajajohtoisia eikä lasten yksilöllisyyttä ja luovuutta huomioitu. Opettaja suunnitteli toiminnan ja lapset toteuttivat esimerkin avulla oman työnsä. Luovuuttakin sallittiin esimerkiksi kartongin värin valinnassa, mutta ei niin, että lapset saisivat itse valita mitä tekivät ja miten sen toteuttivat.

Kriteeristön mukaan kolmiulotteisia taidemateriaaleja, kuten savea, puun liimaamista ja puutöitä, tuli olla mukana toiminnassa vähintään kuukausittain. Eräs esiopettaja kertoi, että kerran lukukaudessa käydään teknisissä töissä, jolloin naulataan, sahataan ja käytetään puuta materiaalina. Toimintaa tapahtuu siis vain kerran lukukaudessa, ei kuukausittain. Taide -osiossa laatu-pisteitä tuli siitä, että kuuluva vuodenaika näkyi toiminnassa ja tässä tutkimuksessa se oli talvi. Myös avaruus -teema oli ajankohtainen useassa ryhmässä ja se näkyi askarteluissa ja toiminnassa muutenkin. Esimerkiksi planeetta-askarteluissa oli käytetty monipuolisia työtapoja ja materiaaleja.

Jotta taide-osio saisi hyvän laatu-tason pisteet ja se näkyisi oppimisympäristön laadussa, tulisi esiopettajien antaa enemmän tilaa lasten luovuudelle ja vähentää opettajajohtoisia projekteja ja malliopettamista. Lapsille tulisi tarjota erilaisia taidetoimintoja, jotka kestävät enemmän kuin päivän, sillä näin lapset oppivat, että työt voivat olla monivaiheisia ja projektiluontoisia eikä vain nopeasti valmiiksi saatavia askarteluja.

### 6.2.2 Musiikki/liikkuminen

Liikunta on Suomessa esiopetuksen yksi keskeinen osa-alue, mutta tässä mittaristossa sitä arvioitiin lähinnä musiikkiliikunnan ja liikuntaan soveltuvien väli-neiden kautta. Musiikki/liikkuminen -osio sai keskiarvon 2.1 (taulukko 5), joka ECERS-R -mittarin kriteereillä havainnoituna tarkoittaa välttävää. Tässä osiossa tuli tarkastella miten erilaisia musiikkimateriaaleja on lasten käytettävissä ja kuinka usein henkilökunta järjestää musiikkihetken lasten kanssa. Läheskään kaikissa ryhmissä (7/8) musiikkihetkiä ei järjestetty päivittäin, vaan niitä oli kerran viikossa tai harvemmin. Tämän vuoksi laatupisteet jäivät lähes kaikissa ryhmissä tasolle 2. Mittarin kriteereissä laatupisteiden tasolla 5 mainitaan, että soittimien tulisi olla lasten saatavilla. Yhdessäkään ryhmässä lapset eivät saaneet itse käyttää cd-soitinta vapaan toiminnan aikana ja muutenkin musiikki-soittimet olivat lasten ulottumattomissa. Useassa ryhmässä oli sovittu, että niihin ei kosketa kuin opettajan luvalla eli kerran viikossa ohjatulla musiikki-tuokiolla.

Tarjottavien musiikkilajien käytössä oli kehitettävää. Tämä tarkoittaa, että lasten kanssa tulisi käyttää sekä klassista että populaarimusiikkia. Myös eri kulttuurien musiikkia tulisi tarjota ja lauluja tulisi laulaa eri kielillä. Kehitettävää löytyi myös tanssirekvisiitan tarjonnassa. Huiveja, tanssivaatteita ja erilaisia rytmisoittimia tulisi olla lasten saatavilla. Saavuttaakseen laatupisteillä tason 7, luovuutta tulisi näkyä esimerkiksi siten, että lapset keksisivät itse uusia sanoja tuttuihin sävellyksiin. Musiikkia tulisi olla saatavilla päivittäin sekä vapaavalintaisena että ryhmätoimintona.

### 6.2.3 Rakennuspalikat

Rakennuspalikat -osio saavutti laatupisteillä keskiarvon 3.9 (taulukko 5) ja jäi näin ollen juuri ja juuri alle tyydyttävän tason (4). Rakennuspalikat, joita mittariston mukaan olivat yksikköpalikat, isot ontot palikat sekä kotitekoiset palikat, ei saanut sekoittaa toisiinsa kiinnittyviin palikoihin. Toisiinsa kiinnittyviä palikoita, kuten legoja, ei tässä kohdassa luokiteltu rakennuspalikoiksi. Kuten tau-

lukosta 3 voi nähdä, niin kahdessa ryhmässä (2/8) tämä osio täytti laatupisteillä arvioituna hyvän kriteerit (5). Mielenkiintoista, että nämä kaksi tason 5 saavuttanutta esiopetusryhmää, olivat vanhoja päiväkotiryhmiä eli esiopetuksen siirtyessä näihin ryhmiin, myös rakennuspalikat olivat jääneet ryhmän käyttöön.

ECERS-R -mittarin kriteeristön mukaan rakennuspalikoita tuli olla riittävästi niin, että kaksi lasta voi samanaikaisesti rakentaa kaksi itsenäistä rakennelmaa. Palikkatyyppejä oli kuitenkin useammassa ryhmässä niukasti (puupalikoita ainoastaan), joten arvosana jäi vähimmäisvaatimukset täyttävälle tasolle. Eräs esiopettaja kertoi rakennuspalikoita olevan lisää varastossa, mutta lapset eivät leikkineet niillä enää, kun tilalle oli tullut zoobeja, magnetigoja ja muita houkuttelevampia leluja.

Saadakseen hyvän tason (5) tulisi rakennuspalikoilla leikkiville lapsille olla tilaa ja lisätarvikkeita niin paljon, että kolme tai useampi lapsi voi rakentaa kookkaan rakennelman ja tämän lisäksi niiden tulisi olla järjesteltynä laatikoihin tyyppin mukaan. Rakennuspalikka leikeille varattu paikka tulee olla syrjässä muulta toiminnalta ja tämä alue tulee olla käytettävissä lähes koko esiopetuspäivän ajan.

#### **6.2.4 Draama/mielikuvitusleikki**

Draama/mielikuvitusleikki tarkoitti tässä tutkimuksessa jonkin esittämistä tai kuvittelua, kuten roolileikkejä tai kuvitteluleikkejä. Mittarin mukaan materiaaleja ja rekvisiittaa tuli olla vapaasti lasten käytettävissä ja niitä tuli olla saatavilla myös ulkoleikeissä. Havainnoitujen esiopetusryhmien draama/mielikuvitusleikki sai laatupisteillä arvioituna keskiarvon 2.5 (taulukko 5) ja jäi mittariston kriteereillä välttävälle tasolle. Esiopetusryhmistä tuli löytää esimerkkejä monimuotoisista roolivaatteista: vaatteita kodinhoitoon, erilaisiin työpaikkoihin, fantasiaa sekä vapaa-aikaa ja näiden käytön mahdollisuuksista ajan ja paikan puolesta. Roolivaatteita ja mielikuvitusleikkimateriaaleja ei ollut lasten saatavilla siten, että ne olisivat saatavilla suurimman osan päivästä. Yhdessä ryhmässä (1/8) ei roolivaatteita ollut lainkaan ja toisessa ryhmässä ne oli

otettu pois käytöstä syksyllä riehuneen täi-epidemian vuoksi. Roolipukeutumista tuli kriteeristön mukaan löytää esimerkkejä sekä tytöille että pojille suunnatuista asusteista. Pojille tuli olla solmioita, suojakypäriä ja kenkiä edustamaan miesten vaatteita ja tytöille käsilaukkuja, hattuja, kenkiä ja huiveja edustamaan naisten vaatteita.

Kriteerien mukaan draaman/mielikuvitusleikin osalta myös ulkotiloja tuli havainnoida. Ulkotiloista tulisi löytyä rekvisiittaa mielekkäälle kuvitteluleikille, esimerkiksi nukenrattaat ja nukkeja tai hiekkalaatikossa leikkiautotalli tai pieniä leluihmisiä. Saadaksesen tästä osiosta laatupisteillä hyvän eli tason 5, tulisi mielikuvitusleikille varattu alue olla selvästi rajattu ja materiaalien tulisi olla saatavilla huomattavan osan päivästä. Eräessä ryhmässä roolivaatteet oli otettu kokonaan pois käytöstä, koska täi epidemia oli vaivannut ryhmän lapsia, ja siksi hatut ja kampaamovälineet oli poistettu käytöstä. Niitä ei kuitenkaan tuotu takaisin, vaikka epidemia oli ollut syksyllä ja havainnoinnit tein maaliskuulla.

### 6.2.5 Luonto/tiede

Mittarin kriteereillä havainnoituna luonto/tiede -osio sai toiseksi alhaisimman keskiarvon 2.0 (taulukko 5). Kriteeristön mukaan lasten pitäisi saada tuoda luonnonkappaleita esiteltäväksi muille tai lisättäväksi kokoelmiin. Yksi ryhmä oli tehnyt luonnonmateriaaleista askartelun, mutta kriteeristön mukaan sitä ei laskettu luonto/tiede -osioon. Luontoluokat kriteeristön mukaan olivat: luonnonkappaleiden keräily, eläviä asioita hoidettavaksi, luontopelit, luontokirjat ja -lelut sekä luontotoiminnot.

Joka ryhmässä puhuttiin säästä, keskusteltiin talveen liittyvistä ilmiöistä sekä tutkittiin jään sulamista/jäätymistä. Myös luontokirjoja ja -pelejä löytyi joka ryhmästä (8/8), mutta tämä yksin ei riittänyt saavuttamaan hyvää (5) tasoa. Saavuttaakseen hyvän tason (5), tiloista tulisi löytyä luontomateriaaleja tai kehityksellisesti sopivia pelejä ja toimintoja kolmesta eri luokasta. Niiden tulisi olla lasten saatavilla huomattavan osan päivästä. Monet luonnon tutkimiseen tarkoitetut välineet, kuten luupit, säilytettiin opettajan kaapissa. Luontomateri-



aalien käyttöön tulisi kiinnittää enemmän huomioita ja hyödyntää läheistä luontoa tai metsää useammin. Eräässä ryhmässä piha-alue oli todella pieni eikä siellä ollut yhtään puita, silti luontoretkiä tehtiin harvoin. Esiopettajan mukaan aikaa ja resursseja ei ollut riittävästi. Eräässä toisessa ryhmässä metsäretkiä tehtiin viikoittain ja esiopettaja koki ympäristön antavan runsaasti mahdollisuuksia eheyttävään opettamiseen. Tässäkään ryhmässä luontokappaleita ei tuotu esiopetustiloihin tutkittavaksi, joten laatupisteet kärsivät tämän kriteerin vuoksi. Muuten tämä ryhmä olisi saavuttanut laatupisteillä kiitettävän tason. Erinomaiset laatupisteet vaatisivat esiopettajilta ylimääräistä panostusta kaksi kertaa kuukaudessa. Tällaisia luontotoimintoja ovat esimerkiksi yksinkertaiset kokeet tai retkien järjestäminen. Näitä toimintoja järjestettiin vain muutaman kerran lukukaudessa.

#### **6.2.6 TV/tietokone**

Havainnoiduissa esiopetusryhmissä tietokone oli käytössä joka ryhmässä (8/8) ja älytaulu kahdessa ryhmässä (2/8). Tietokoneen käyttö oli tukemassa ja laajentamassa käsiteltävää aihepiiriä ja älytaulua käytettiin aktiivisesti opetuksen tukena. Ohjatuissa tilanteissa lapset pääsivät osallistumaan älytaululla tehtäviin toimintoihin. Tämä osio sai keskiarvon 3.6 (taulukko 5), joka muodostui kriteeristön mukaan siitä, että kaikissa ryhmissä oli tietokone lasten käyttöön ja sitä myös käytettiin. Joka ryhmässä oli käytössä Ekapeli, joka vahvistaa lasten laskemaan ja laskemaan oppimisen taitoja. TV:tä ei käytetä missään ryhmässä ainakaan videoiden katseluun, eikä TV:tä löytynytäkään kuin kahdesta ryhmästä (2/8). Jokaisella esiopettajalla oli iPad käytössään ja osa esiopettajista käyttikin sitä lasten oppimisen tukena aktiivisesti.

Hyvää tasoa (5) ei saavuttanut yksikään ryhmä, sillä tietokone ei ollut lasten vapaasti valittavana toimintona. Kuitenkin käytettävät ohjelmat kannustivat lapsia ongelmanratkaisuihin sekä aktiiviseen osallistumiseen. Käytetyt materiaalit olivat tarkoitettu juuri esiopetusikäisille ja niitä vaihdeltiin lapsen taitota-

son mukaan. Joku harjoitteli kirjainten piirtämistä, toinen ratkaisi pieniä maattisia tehtäviä.

### **6.2.7 Suvaitsevaisuuden edistäminen**

Tämä osio sai kaikkein alhaisimman keskiarvon 1.0 (taulukko 5), joka tarkoittaa tässä tutkimuksessa riittämätöntä tasoa. Kaikki ryhmät saivat laatupisteillä 1 ja tämä tulos oli kriteerien mukaan riittämätön siksi, että rodullista ja kulttuurin moninaisuutta ei ollut näkyvissä materiaaleissa. Esiopetusryhmien barbit ja nukket edustivat valkoihaisia, kirjat ja materiaalit olivat vain suomeksi eikä monikulttuurisuus muutenkaan näkynyt toiminnassa. Tämä selittynee sillä, että Hämeenkyrössä on erittäin vähän maahanmuuttajia ja näin ollen muiden kansalaisuuksien ja kulttuurien edustajia ei esiopetuksessa ole. Kysyessäni asiaa useammalta esiopettajalta, he kertoivat, että esiopetuksessa on tapana keskittyä tiettyinä viikkona vuodessa kansainvälisyyteen ja suvaitsevaisuuteen ylipäättään. Keskusteluissa tuli ilmi, että erilaisuus tulee kyllä ilmi esiopetuksen arjessa päivittäin, mutta se yksin ei riitä antamaan hyviä laatupisteitä tälle osiolle.

Suvaitsevaisuuden edistämistä voidaan kehittää tarjoamalla leikkeihin esimerkiksi tummaihoisia nukkeja ja barbeja. Nykyään leluja myyvissä yrityksissä on huomioitu monikulttuurisuus ja erilaiset etniset ryhmät. Tätä asiaa moni esiopettaja ei ollut edes ajatellut, vaikka monikulttuurisuus on osa arkeamme. Lelujen monipuolinen tarjonta ja erilaisten kulttuurien näkyminen kirjoissa, musiikissa ja kuvamateriaaleissa olisi lisännyt mittarin kriteereillä laatupisteitä monessa esiopetusryhmässä.

## **6.3 Johtopäätöksiä tulosten valossa**

Oppimisympäristöjen laatu on Hämeenkyrön esiopetuksessa hyvää ja erityisesti vahvuuksiksi nousivat erilaiset vuorovaikutustilanteet esiopettajien ja lasten välillä. Esiopettajien lapsilähtöisyys näkyi sensitiivisyytenä; he huomioivat lapsia myönteisellä tavalla, kannustivat omatoimisuuteen ja ottivat huomioon eri-

laiset oppijat. Viljamaa (2008) korostaa aikuisen roolia lapsen itsetunnon ja minäkuvan kehittymisessä. On tärkeää eläytyä lapsen maailmaan ja arvostaa lapsen kokemuksia. Kiireettömät keskustelut lapsen kanssa auttavat esiopettajaa ymmärtämään lapsen ajatuksia ja tunteita (Viljamaa 2008, 146).

ECERS-R -mittarin kriteereillä arvioituna esiopettajat huolehtivat matematiikan valmiuksista kiitettävästi ja se näkyi monipuolisena välineistönä ja matemaattisten käsitteiden esille nostona arjen erilaisissa toiminnoissa. Osio, jossa havainnoitiin kielen käyttöä ja päättelytaitoja, saavutti laatupisteillä arvioituna hyvän tason. Lapsille myös luettiin paljon ja esimerkiksi aamuhetket olivat oivallisia opetuksen ja keskustelun paikkoja laajentaa lasten kielellistä tietoisuutta. Liikuntaa toteutettiin lähes päivittäin ja se muodostui monen esiopetusryhmän vahvuudeksi.

Tämä matematiikan, äidinkielen ja liikunnan sisältöalueiden korostuminen näkyy myös Oulun yliopiston havainnointitutkimuksen tuloksissa vuosilta 2006 ja 2010. Kieli oli lähinnä kirjainten opettelua ja matematiikka numeroiden opettelua esikoulukirjasta – tosin usein satujen pohjustamana. Havainnointitutkimuksen perusteella esiopetussuunnitelman muita sisältöalueita käsiteltiin varsin suppeasti ja keskityttiin äidinkieleen ja matematiikkaan sekä liikuntaan. Myös Rusanen (2008) on saanut samankaltaisen tuloksen. Hänen tutkimuksessaan esiopetuksen henkilökunta totesi painottavansa äidinkieltä ja matematiikkaa, koska se oli heidän mielestään opetussuunnitelman perusteiden mukaista. (Hujala, Karikoski, Turunen 2010, 14–15.)

Toiminta ja sisällöt -osio sai tämän mittarin kriteeristöllä kaikkein huonoimmat laatupisteet. Myös Hujalan ja Fonsénin (2010, 10) tutkimustulokset tukevat tätä sisällöllisten orientaatioiden heikkoa näkyvyyttä, sillä sekä vanhempien että henkilökunnan arvioinneissa sisällölliset orientaatiot saivat heidän tutkimuksessaan alhaisimmat laatupisteet. Esiopettajien toimintaa tulisi ohjata esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jossa korostetaan konstruktivistista oppimiskäsitystä. Tauriaisen (2000) tutkimuksen mukaan opettajien teoreettinen käsitys lapsilähtöisestä toiminnasta ei siirtynyt arjen pedagogiikkaan,

vaan opettajat toteuttivat behavioristista didaktiikkaa, jossa korostui enemmän toiminnan sujuvuus kuin lasten näkökulma. Hujalan ym. (2012) tutkimus tukee tätä näkemystä, sillä yhtenä kehittämissuunnitelmaksi nähdään siirtyminen aikuisjohtoisesta tuokiokeskeisyydestä lasta aktivoivaan toimintaan. Tämä edistää lasten oppimisvalmiuksia ja tukee lasten yksilöllisiä ja sosiaalisia oppimisprosesseja. Esiopetuksen toteutuksessa on tärkeää muun muassa havainnollisuus sekä ajattelun, uteliaisuuden ja toiminnallisen aktiivisuuden ylläpitäminen. Tämä tapahtuu lasten elämänpiiriin lähellä olevia asioita hyödyntäen. Liiallista abstraktiotasoa on vältettävä. (Hujala ym. 2012, 98.)

## 7 POHDINTAA

Esiopettajien toimintaa ohjaa Hämeenkyrön kunnan esiopetussuunnitelma. Käytettävätkö esiopettajat sitä aktiivisesti toiminnan työvälineenä vai onko se vain yksi asiakirja kaapissa muiden joukossa? Monet esiopettajista ovat työskennelleet esiopetuksessa jo vuosia ja työtä toteutetaan samalla kaavalla vuodesta toiseen. Hujalan ym. (2012) esiopetuksen laatua arvioivassa tutkimuksessa nousi huoli esiopettajien pedagogisesta tietoudesta, jonka perustana tulee olla kehitys- ja oppimispsykologinen tieto. Lasten oppimisen tukeminen tulee pohjautua entistä tietoisemmin kunkin lapsen kehitysvaiheeseen ja osaamishaasteisiin, joten lasten osaamisen kartoittaminen on vakiinnutettava oppimissuunnitelman pohjaksi. Myös esiopettajien ammattiosaamista suhteessa esiopetuksikäisen lapsen kehitysvaiheeseen, oppimiseen sekä oppimisen tukemiseen on lisättävä. (Hujala ym. 2012, 99–100.)

### 7.1 Esiopettajilla avaimet hyvään laatuun

Hämmästyttävää oli, että luonto/tiede -osio jäi laatupisteillä arvioituna välttävälle tasolle ja se näkyi muutenkin marginaalisesti esiopetuksessa. Suomessa luonto ja ympäristö ovat lähellä tarjoten monipuolisen mahdollisuuden toteuttaa toimintaa. Esiopettajan työssäni olen huomannut, että lapset tutkivat ja ovat uteliaita luonnostaan. Metsään ei tarvitse viedä leluja mukana, kun luonto tar-

joaa tilat ja välineet toiminnalle. Tuntuu myös ihmeelliseltä, että luonnosta kerättyä materiaalia, kuten kiviä, käpyjä, lehtiä tai keppejä ei tuoda sisälle ja käytetä tutkimiseen tai taidetoimintoihin. Osaltaan siihen voi vaikuttaa lasten allergioiden yleistyminen. Tämän vuoksi luontomateriaaleja tai eläviä asioita, kuten huonekasveja ei sisätiloissa sallita, eläinten tuomisista puhumattakaan.

Hämeenkyrön esiopetussuunnitelmassa (2012–2013) todetaan, että lapsella tulee olla mahdollisuus nauttia ja iloita luonnosta ja ympäristöstä, unohtamatta kokemuksia ja elämyksiä luonnosta. Esiopetuksessa havainnoidaan ja tutkitaan lähiympäristön kasveja ja eläimiä sekä jokapäiväisiä luonnonilmiöitä. Monesti retkille ja metsään lähtemisessä on kyse aikuisten viitseliäisyydestä, sillä sadesäällä pysytään mieluummin sisätiloissa kuin lähdetään luontoon tutkimaan kastematoja ja lätäköitä. Hämeenkyrön esiopetusryhmissä oli esiopettajan lisäksi vain yksi avustaja, joten retkien tekeminen ja lähimetsään tutustuminen oli myös resurssikysymys. Moni esiopettaja koki myös, että paperityöt, palaverit ja muut ylimääräiset tehtävät kuormittavat ja vievät aikaa muulta toiminnalta.

Jäin miettimään esiopettajien roolia esiopetuksen laadun näkökulmasta. Toimivatko esiopettajat pitkälti oppiainejakoisesti eivätkä eheytyesti, kuten esiopetussuunnitelmaan ja ECERS-R -mittarin kriteereihin on kirjattu? Kaikissa esiopetusryhmissä oli käytössä esiopetukseen oppimateriaalia kirjoineen ja tehtävämonisteineen. Mielestäni esiopettajien tulisi siirtyä enemmän oppimiskeskisyyteen, joka tarkoittaa monipuolisia työtapoja ja oppimisvälineitä eikä pelkkiä esiopetuksen työkirjoja ja niiden täyttöä. Muutamassa ryhmässä oli jo havaittavissa uudenlaista ajattelua ja toimintatapoja. Näissä ryhmässä korostui lasten osallisuus ja osallistavien työtapojen käyttö.

Lapset oppivat oppimaan Brotheruksen ym. (2002) mukaan toiminnan kautta. Kuitenkin monessa esiopetusryhmässä havainnoin, että lapset odottivat pitkiä aikoja esimerkiksi ruokailuja ennen tai niiden jälkeen. Monissa siirtymätilanteissa, kun lapset siirtyivät toiminnasta toiseen tai odottivat ulos lähtöä ulkovaatteet päällä, tuli turhaa odottelua. Muutamassa ryhmässä ilmeni myös tilanne, jossa esiopettaja totesi kellon olevan jo niin paljon, että oli nopeasti sii-

vottava leikit ja lähdeittävä ulos. Esiopetus näyttäisi olevan pitkälti aikataulutettua ja kello kertoo, mitä seuraavaksi tehdään. Tätä ajattelua tukee myös Kinosen ja Palosen (2013) tutkimus, jossa esiopetuksen koulumaisuus näkyi toiminnan ajallisella strukturoinnilla ja lasten yhtäaikaisella opetuksella (Kinos & Palonen 2013, 30).

Yksi merkittävä havaintoni oli, että lapset työskentelivät pitkiä aikoja pöytien ääressä tehden erilaisia tehtäviä, kuten koulussa. Brotheruksen (2004) tutkimuksessa koulujen yhteydessä annettavassa esiopetuksessa lapsi opiskelee koululaisen roolia ja oppimaan oppimisen taitoja oppiaineopetuksen parissa opiskelua korostavassa toimintaympäristössä. Kuusivuotiaan lapsen esiopetus integroituna alkuopetukseen ei eroa oleellisesti kouluopetuksesta. Kärjistetysti voisi ajatella, että koulun esiopetusluokassa kuusivuotias lapsi on aloittanut varhennetun koulun käynnin (Brotherus 2004, 260).

## 7.2 ECERS-R -mittarin ja luotettavuuden tarkastelua

ECERS-R -mittarin kriteereillä laatua tarkastellaan objektiivisesta ja asiantuntijoiden hyväksi toteamasta eli eksklusiivisesta näkökulmasta. Tämä ajattelumalli ei mielestäni kohtaa inklusiivisuutta tavoittelevaa suomalaista varhaiskasvatuksen laatu näkemystä. Tauriainen (2000) mukaan valmiit mittarit antavat apua arjen työhön, kun teoritietoa kytetään käytännön työn tarkasteluun. Tulee kuitenkin muistaa, että käytännön toiminta sisältää paljon kokemuksellista tietoa ja sellaisia kontekstuaalisia toiminnan ehtoja, jotka eivät voi sisältyä yleisiin laatumittareihin, vaan ne on tunnistettava analysoimalla arjen työtä (Tauriainen 2000, 204). Vaikka mittarissa painottuu eksklusiivinen näkökulma, ovat mittarin tekijät (Harms ym. 2007) pyrkinet huomioimaan laadun dynaamisen luonteen.

ECERS-R -mittarin heikkoutena ovat jotkin kulttuurisidonnaiset arviointikriteerit, jotka eivät sovi suomalaiseen kulttuuriin ja esiopetukseen, sillä laatumittari on tehty Yhdysvalloissa. Useimmat 1 tason kriteerit ovat Suomessa lailla tai asetuksilla kiellettyjä tai ovat kulttuurillisesti paheksuttuja, kuten lasten fyy-

sinen kurittaminen, epäterveellisen ruuan tarjoaminen tai väkivallan näyttäminen lapsille. Yksi laatupisteitä alentava osa-alue oli suvaitsevaisuuden edistäminen. Laatuksiteereissä puhuttiin vahvasti roduista, joka Suomessa on vähemmän käytetty sana. Yhdysvalloissa on jo historiansa vuoksi hyvin paljon eri rotuja ja kulttuureja, kun taas Suomessa monikulttuurisuus on vielä suhteellisen uusi asia. Näin ollen pelkkä erilaisuutta kuvaavien materiaalien ja välineiden olemassaolo ei vielä kerro erilaisuuden hyväksymisestä. Tämä osio tulisi mukauttaa paremmin suomalaista kontekstia vastaavaksi, sillä tällaisenaan se ei luotettavasti mittaa suomalaista käsitystä erilaisuuden hyväksymisestä.

Mittari näyttäisi korostavan hygieniää ja esimerkiksi käsienspesua tuli havainnoida. Havainnoijan tehtävä oli laskea prosentuaalisesti kuinka moni aikuinen ja lapsi pesi kätensä wc:ssä käynnin jälkeen tai ennen ruokailua. Tämä tuntui mahdottomalta tehtävältä, sillä wc-tilat sijaitsivat eteisessä ja lapset kävivät omatoimisesti wc:ssä. Osa tämän kriteerin täyttymisestä perustui siis oletukseen, että yli 75 % pesee kätensä aina vessassa käynnin jälkeen.

Karkeamotoristen toimintojen valvonta -osiossa arviointikriteerin mukaan lapsia ei saa jättää ilman valvontaa edes lyhyeksi aikaa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on eräänä periaatteena se, että lapsia kannustetaan omatoimisuuteen ja vastuuseen ja lapsiin luotetaan. Heidät voidaan jättää leikkimään lyhyeksi aikaa ilman valvontaa. Lapset ovat kuitenkin leikkimässä kuuloetäisyyden päässä ja niin lähellä, että heidän touhujaan pääsee helposti seuraamaan. Tämän vuoksi mittarin kriteereillä arvioituna laatupisteet eivät saavuttaneet erinomaista (7) tasoa.

Eräs mielestäni huomioitava seikka oli, että ECERS-R -mittarista puuttui kokonaan liikuntaa havainnoiva osio ja se on mielestäni suuri puute. Suomessa päivähoitossa ja esiopetuksessa liikunnalla pyritään edistämään lasten oppimisvalmiuksia ja myönteisen minäkuvan syntyä. Hämeenkyrön esiopetus suunnitelmassa todetaan, että monipuolinen liikkuminen on välttämätöntä lapsen tasapainoiselle kasvulle, kehitykselle, terveydelle ja päivittäiselle hyvin-



voinnille. Oppimisympäristöjen laadun näkökulmasta myös liikunnan osuutta tulisi havainnoida ja arvioida sen toteutumista.

Edellä mainittujen lisäksi ECERS-R- mittarin kriteereissä korostui materiaalien esillepano, niiden saatavuus ja vapaa käytettävyys. Materiaalin määrä ei kuitenkaan takaa suomalaisen esiopetuksen näkökulmasta laatua. Esille nousee myös kysymys, onko taloudellisella taantumalla vaikutusta tässä tutkimuksessa mitattuun esiopetuksen oppimisympäristöjen laatuun? Esimerkiksi taidemateriaalit ja soittimet ovat kalliita hankintoja. Moni esiopettaja toi esille, että ilman ohjausta lapset eivät pysty käyttämään soittimia tarkoituksenmukaisesti. Lisäksi soittimista mahdollisesti syntyvä melu aiheuttaa häiriötä muille leikki- tai toimintapaikoille. Tästä johtuen musiikkivälineet eivät olleet lasten vapaasti saatavilla, ja näin ollen laatupisteet jäivät lähes kaikissa ryhmissä välttävälle tasolle.

Vertailtaessa ECERS-R -mittaria ja teoriaosassa esittelemäni laadunarviointimallia (kuvio 4), voidaan todeta ECERS-R -mittarin olevan suppeampi kuin Suomessa kehitellyn laadunarviointimallin. ECERS-R -mittarin taustalla oleva käsitys laadusta varhaiskasvatuksessa on erilainen ja vähemmän eri näkökulmia huomioiva kuin Hujalan ja Fonsénin (2010) laadunarviointimalli. Suomalainen malli huomioi monipuolisemmin laatuun ja lapsen kokemaan oppimisympäristöön kuuluvat eri tekijät. Se huomioi myös vanhempien tyytyväisyyden päivähoitoon ja lasten oppimiseen. Näkökulmana suomalaisessa mallissa näyttäisi olevan lapsen kokema toiminta eikä niinkään asiantuntijoiden määrittelemä, kuten ECERS-R -mittarissa. Myöskään välillisiä tekijöitä, kuten suunnitelmia, henkilöstön koulutusta ja johtajuutta ei ECERS-R -mittarilla arvioida. Johtajuus ja eritoten pedagoginen johtajuus on Suomessa yksi merkittävä avaintekijä, kun puhutaan varhaiskasvatuksen sisällöllisen laadun kehittamisestä (Hujala & Turja 2011, 326).

ECERS-R -mittari soveltuu maiden väliseen vertailuun, kuten Comenius -hanke sen osoittaa. Osan kriteereistä tulisi olla kansallisella tai kuntatasolla yhteisiä, jotta vertailtavuus pystyttäisiin säilyttämään (Tauriainen 2001, 16). Clif-

fordin (2005) mukaan laatua voidaan luotettavasti ja tarkoituksenmukaisesti tutkia ja mitata kansainvälisesti kunhan mittari edustaa stabiilia laatukäsitystä, joka kuitenkin huomioi mittariin kohdistetut muutospaineet (Clifford 2005, 14, 18). Kuitenkin Johansson ja Cameron (2002, 258) sekä Parrila (2002) muistuttavat, että universaali kaiken kattava laatukäsitys on jäämässä taka-alalle.

Tulosten luotettavuuteen suhtaudun kriittisesti, sillä objektiivista ja selkeästi ohjeistettua havainnointimittaria on varsin haastavaa tulkita ilman, että oma subjektiivinen näkemys ei vaikuttaisi. Mietinkin monesti, että pystyinkö tutkijana asennoitumaan tuttuun ympäristöön objektiivisesti? Esiopetuksen konteksti on minulle tuttu ja jotkut arvioitavat asiat liittyvät vahvasti omaan asiantuntijuuteen ja sen tuomaan olettamukseen. Välttääkseni olettamuksia, pidin tutkimuksen ajan tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin omia ajatuksia ja havaintojani tutkimustilanteista. Reflektoinnin kautta pyrin säilyttämään tutkimuksen tulkintaan mahdollisimman objektiivisen lähestymisen. Koin, että haasteena havainnointitilanteissa oli tutkijan roolini; muuttuiko lasten ja henkilökunnan käyttäytyminen, kun olin tutkijana paikalla?

Havainnoivan tutkijan läsnäolo saattaa vaikuttaa tutkimukseen heikentämällä havainnoimalla kerätyn tiedon validiteettia ja reliabiliteettia. Havainnoijan läsnäolon vaikutuksesta havainnoitavan käyttäytyminen saattaa muuttua erilaiseksi, kuin mitä se tyypillisesti on. Tätä haittavaikutusta voidaan minimoida käyttämällä valmiita mittareita luonnollisissa ympäristöissä. (Gall, Gall & Borg 2007, 284.) ECERS-R -mittaria käyttäessäni, havainnoitavat eivät tienneet olevansa havainnoinnin kohteena, mutta tutkijan läsnäolo saattoi kuitenkin vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä. Lähes kaikissa ryhmissä esiopettajat totesivat päivän olleen normaali eikä läsnäoloni ollut vaikuttanut lapsiin. Jäin kuitenkin miettimään, olivatko esiopettajat suunnitelleet toimintansa tarkemmin tietäessään havainnointipäiväni etukäteen?

Havainnointi tutkimusmenetelmänä tarkoittaa, että tutkijan tekemät havainnot voivat olla myös hyvin subjektiivisia ja arvosidonnaisia. Tutkija on tutkimuksessa mukana vahvasti omalla persoonallaan, jolloin hänen arvomaail-

mansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. (Metsämuuronen 2003, 3; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari 1994, 15.) Keskeistä on, että tutkija tiedostaa ja tuo esiin nämä arvot, mutta ei anna niiden liikaa ohjata tutkimuksessa tekemiään tulkintoja. Tutkijana halusin nähdä esiopetuksen laadukkaana ja esiopettajien toiminnan lapsilähtöisenä. Tarkastelin tutkijan linssien läpi erityisesti esiopetuksen keskeisiä arvoja, kuten toisen huomioimista ja erilaisuuden hyväksymistä sekä rajojen asettamista ja turvallisia ihmissuhteita. Esiopettajien työssä tulee näkyä ilo ja aito suhtautuminen lapsiin. Tulkinnoissa vaikuttavat yksilöiden käsitykset luotettavasta tiedosta ja todellisuudesta, eikä näin ollen täydellistä objektiivisuutta ole edes mahdollista saavuttaa (Metsämuuronen 2003, 3). Tutkijana jouduin pohtimaan mikä on missäkin tilanteessa oikea tapa toimia tieteen hyvien käytänteiden mukaisesti. Valintojen tekeminen oli väistämätöntä. Oleellisinta ei kuitenkaan ollut valintojen kuvaaminen vaan niiden perustelu, jolloin tutkija kantaa tietoisesti vastuun valinnoistaan. Olen pyrkinyt perustelemaan valintani tutkimustavoitteiden näkökulmasta.

Saadakseni mittarin eri osiolle pisteet ja kaikki kategoriat täytettyä, jouduin tutkijana useassa tilanteessa tulkitsemaan havaintojeni pohjalta eri tilanteiden todennäköisyyttä. Yhden päivän aikana ei pystynyt havainnoimaan kaikkia mittarin kriteereitä, joten jossakin kohdissa pisteiden antaminen perustui siihen oletukseen, että jokin asia todennäköisesti toteutuu. Esimerkiksi tietokoneiden käyttöä en nähnyt havainnointikerroilla yhdessäkään ryhmässä, mutta tiedän näkemättä, että lasten kanssa käytetään tietokoneita. Esiopetuksessa on käytössä Ekapeli, joka harjoittaa lasten kielellisiä ja matemaattisia valmiuksia ja sitä käytetään säännöllisesti kaikissa ryhmissä. Erityisesti kokemattomana tutkijana koin, että tulkintoihin saattoi vaikuttaa myös halu nähdä esiopetus ja oman ammattiryhmäni toiminta laadukkaana. Kuitenkin tulosten valossa on todettava, että tämän tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia kuin Comenius -hankkeen vastaavat.

Lisäksi luotettavuuden lisäämiseksi suoritin kahdessa eri päiväkotiryhmässä parihavainnoinnin. Tarkoituksena oli selvittää kahden eri havainnoijan tulkintoja ja mittarin pisteytystasojen vastaavuutta. Tulokset antoivat viitteitä, että tulkitsimme tilanteita samalla tavalla. Olimme siis ymmärtäneet mittarin kriteerit samalla tavalla ja tämä tukee tutkimukseni tulosten luotettavuutta.

### **7.3 Itserviointi laadunhallinnan tueksi**

Comenius -hankkeen myötä tutkijat ovat kouluttaneet ison joukon suomalaisia päivähoitoalan ammattilaisia käyttämään ECERS-R -mittaria arviointityökaluna. Ammattilaiset ovat saaneet välineen, jolla voi vertailla, mutta erityisesti kehittää omaa työympäristöään ja ammatillista osaamistaan. (Liukkonen ym. 2014.) Muokkaamalla ja kehittämällä mittarin laatukriteereitä, voitaisiin se saada soveltumaan vieläkin paremmin suomalaiseen varhaiskasvatusympäristöön ja sen arviointiin. Yksinkertaistamalla mittaria, sen käyttäminen kehittämiskohteiden havaitsemisessa ja kehittämistyön suunnittelussa voisi olla helpompaa. Tauriainen (2000, 16) esittää, että laadun minimitason selvittämiseksi tarvitaan laatumittareita, joissa laatuvaatimukset on konkretisoitu laatukriteereiksi, joilla toimintaa voidaan arvioida.

Sheridan (2001) tuo tutkimuksissaan ilmi miten ECERS-R laatumittarin avulla tehtyjä arviointeja on käytetty välineenä reflektion käynnistämiseen ja oman pedagogisen toiminnan tiedostamiseen. Näkemysten jakaminen ja arvioinneista keskusteleminen voi saada työntekijät tiedostamaan omat laatukäsityksensä ja tunnistamaan senhetkiset vahvuudet ja kehittämistarpeet (Sheridan 2001, 7, 15). Reflektion käynnistyminen voi tapahtua niin ulkopuolisen arvioitsijan antaman palautteen perusteella tai kun ECERS-R laatumittaria käytetään itsearviointin välineenä (Sheridan 2001, 18, 15). Sekä arvioijien että arviointia hyödyntävien tulisi tarkkaan reflektoida sitä, mistä saadut tulokset kertovat ja kuinka hyvin ne todella onnistuvat kuvaamaan laatua ja keiden näkökulmasta ne sitä kuvaavat. Tulee muistaa, ettei aikuisen näkemys ympäristön laadusta

välttämättä vastaa sitä, kuinka laadukkaaksi lapset kokevat ympäristön. Mittari ei esimerkiksi huomioi sitä, että lapsi saattaa kokea kiinnostavaksi sellaisenkin ympäristön, joka aikuisesta vaikuttaa tylsältä tai päinvastoin, pitää tylsänä aikuisen mielestä virkkeellistä ja kiinnostavaa ympäristöä. Lapset voivatkin havaita hyvin erilaisia mahdollisuuksia ympäristössä ja käyttää ympäristöä tavoilla joita aikuiset eivät tulisi ajatelleeksi. Vaikka mittari pyrkii arvioimaan ympäristön kiinnostavuutta ja virikkeellisuutta sekä vuorovaikutuksen laatua, näitä asioita arvioidaan vain aikuisen näkökulmasta. Mittari ei tuo esiin sitä, miten lapset itse ympäristönsä kokevat. Myöskään fyysisen ympäristön objektiivisesti havaittavat tai mitattavat piirteet eivät välttämättä kerro, miten ympäristö koetaan ja tulkitaan tai miten ympäristöä vuorovaikutuksessa käytetään. Näkemys ympäristön laadusta riippuu aina siitä, mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan. Tämä on syytä tiedostaa ja huomioda laatua arvioitaessa ja saadun tiedon käyttämisessä. Lisäksi varhaiskasvattajien tulee pohtia omaa laatu käsitystään, sillä Sheridanin (2001, 10) mukaan laadun parantaminen edellyttää tietoisuutta siitä, mitä hyvä laatu tarkoittaa ja miten se syntyy pedagogisissa prosesseissa.

ECERS-R -mittaria voidaan käyttää laadunhallinnan apuna esimerkiksi esiopettajien työn itsearvioinnissa ja työn reflektoinnissa, mutta sellaisenaan se on mielestäni liian työläs ja laaja. Yksinkertaistamalla ja ottamalla tarkasteluun esimerkiksi osa-alueen kerralla, se voisi toimia. Tällöin mittaria tulisi mukauttaa ja tiivistää, jotta se olisi itsearviointivälineenä mahdollisimman toimiva. Itsearviointi on arviointia, jonka arvioinnin kohde suorittaa itse. Yliruka (2005) näkee yksilön itsearvioinnin alkavan refleksiivisyydestä, joka antaa tarpeen ja velvoitteen oman työn kriittiseen arviointiin. Kriittinen reflektio mahdollistaa kasvattajien oman kokemuksen tarkastelun, jotta toiminta olisi tarkoituksen mukaista. Itsearvioinnissa kasvattaja pysähtyy oman työnsä äärelle tarkastellen sen sisältöjä huolellisesti pohtien. (Yliruka 2005, 124–126.) Vain omaa työtään refleктоimalla ja omia käytännön kokemuksiaan pohtimalla kasvattaja voi ymmärtää ja kehittää omaa työtään. Usein reflektioon tarvitaan ulkopuolisia henki-

löitä. Heidän esittämänsä kysymykset tai uudet näkökulmat voivat edistää kasvattajan reflektiivistä ajattelua. (Syrjälä 1994, 35–38.)

Toimin itsekkin esiopettajana, joten koin tärkeäksi kehittää esiopettajille itsearviointiin lomakkeen (liite 3), joka on helppo täyttää rasti ruutuun menetelmällä. Se ei vie paljon aikaa, mutta toimii reflektoinnin apuna, kun halutaan esiopettajien työtapoihin ja oppimisympäristöjen laatuun kiinnittää huomiota. Esiopettajat näyttävät tiedostavan oppimisteoriat ja tunnistavan lapset oppijoina, mutta siitä huolimatta on tärkeää reflektoida oman toiminnan ja valintojen perustana olevia lähtökohtia (Hujala ja Junkkari 2004, 94). Jokainen opettaja tunnistaa eri lailla omia kasvun paikkoja työssään, mutta lasten osallisuutta lisäämällä ja heitä kuuntelemalla voidaan kehittyä oman työn kriittisessä reflektoinnissa (Roberts-Holmes 2006, 256). Reflektoinnin ja pohdinnan tuloksena kasvattajat ja opettajat voivat kokea tarvetta uusille toimintatavoille ja saada uusia merkityksiä pedagogiselle työlleen (Tauriainen 2000, 215–218).

Itsearviointilomakkeessa (liite 3) tavoitteena on saavuttaa ECERS-R -mittarin kriteerien pohjalta laatutaso 5, joka tarkoittaa hyvää tasoa. Lomakkeessa on väittämiä, joita esiopettaja arvioi neljän eri vaihtoehdon väliltä. Vaihtoehdot ovat: 1, 2, 3 ja 4. Lomakkeessa numero 1 tarkoittaa, että vastaaja toteuttaa väittämää harvoin tai ei koskaan. Numero 2 = joskus tai silloin tällöin, numero 3 = usein tai säännöllisesti sekä numero 4 = aina tai päivittäin. Mitä korkeammat pisteet (maksimipisteet 136) vastaaja saa, sen lähempänä ECERS-R -mittarin laatutasoa 5 hän on. Jos pisteet jäävät alhaisiksi, voi vastaaja miettiä syitä tähän. Tämän itsearviointilomakkeen tarkoituksena ei ole laittaa esiopettajia paremmuusjärjestykseen, vaan enemmänkin herättää esiopettajien omaa pohdintaa ja työn reflektointia. Esimerkiksi lomakkeen yhdessä kohdassa selvitetään, lukeeko esiopettaja vapaan toiminnan aikana lapselle kirjaa, jos lapsi pyytää. Jos hän vastaa 1 = harvoin tai ei koskaan, kertooko se jotain opettajan ajankäytöstä?

Hujalan ym. tutkimuksessa 2012 ilmeni, että esiopetustoiminnan itsearviointiin on syytä kiinnittää huomiota. Itsearviointia ja kehittämistä kyllä toteutetaan, mutta ei välttämättä suunnitelmallisesti eikä arvioinnin tuloksiin perus-

tuen. Suunnittelukäytäntöjen tietoinen kehittäminen pedagogisesta näkökulmasta kaipaa vahvaa pedagogista johtamista, sillä nykyisin esiopettajat suunnittelevat opetuksensa yksin ja usein liiankin itsenäisesti. (Hujala ym 2012, 99.)

## 7.4 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimus

Tämä tutkimus palvelee sekä Hämeenkyrön kunnan esiopetusta että omaa työtäni. Toiveena on, että saadut tulokset johtavat oppimisympäristöjen laadun säännölliseen arviointiin ja sitä kautta toiminnan kehittämiseen. Pidän myös tärkeänä, että Hämeenkyrön kuntaan otetaan käyttöön esiopettajille laatimani itsearviointilomake.

Esiopetuksen keskiössä tulee olla selkeät tavoitteet, jotka ohjaavat toimintaa eikä niin, että toiminta ohjaa suunnittelua. Tänä keväänä julkaistavassa ja hyväksyttävässä uudessa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei enää painoteta sisältöalueita, vaan enemmänkin laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden, toimintakyvyn ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Tämä ajattelu korostaa miten esiopetuksessa työskennellään, miten lasten ja ympäristön vuorovaikutus järjestetään ja miten heidän oppimistaan ja hyvinvointiaan tuetaan. Vaarana näen tässä ajattelussa sen, että esiopettajien omat mieltymykset ja vahvuudet korostuvat ja esimerkiksi kädentaidoissa lahjakas opettaja unohtaa liikunnan sisällöt ja toimintatavat. Siksi vastuu paikallisen opetussuunnitelman noudattamisesta on esiopettajien lisäksi myös kuntatyönantajalla.

Tämän lisäksi tulee ottaa huomioon, että esiopetuksen opetussuunnitelman uudistus sisältää uuden teknologian opetuskäytön esiopetuksessa. Uudistuksessa osoitetaan lasten elävän monimediaisessa maailmassa, jossa tekstit voivat olla muun muassa painettuja, kirjoitettuja, puhuttuja, audiovisuaalisia, analogisia tai digitaalisia. Esiopettajien tulee opetella uusia opetusmenetelmiä ja onkin luontevaa, että tieto- ja viestintäteknologia on yhtenä elementtinä esiope-

tuksen toimintakulttuurissa, työtavoissa ja oppimisympäristöissä. Nämä ovat tärkeä osa monilukutaitoa ja mediataitoja. Lapset tarvitsevat näitä taitoja tulevaisuudessa opiskelussa, työelämässä ja yhteiskunnan jäseninä. Esiopetuksen tulee edistää lasten yhdenvertaisia ja tasa-arvoisia mahdollisuuksia näiden taitojen ja osaamisen kehittämiseen sekä valmistaa lapsia tulevaisuuden yhteiskunnan jäseniksi.

Sheridan (2006) korostaa kasvattajan tietoisuutta olosuhteista, jotka vaikuttavat hänen työhönsä ja hänen mahdollisuuksiinsa luoda lapsille stimuloiva ja riittävän haasteellinen ympäristö. Tutkimuksissaan Sheridan (2006) osoittaa, että voidakseen parantaa oman työnsä laatua kasvattajan tulee tietää mitä tarkoitetaan hyvällä laadulla. Heidän tulee olla tietoisia millaista nykyinen laatu on, jotta sitä voidaan kehittää. ECERS-R -mittarilla arvioituna saadaan kyllä näkyväksi oppimisympäristöjen vahvuudet ja kehittämisen tarpeet, mutta miten taataan, että asioille tapahtuu jotain? Vataja (2009) korostaa, että reflektion tueksi tarvitaan aina jotain ”kättä pidempää” kuin vain oman työn pohtiminen. Urautuneet tavat toimia ja arjen käytänteet eivät avaudu itsestään toimijoille. Arvioinnissa on oleellista kiinnittää huomiota menetelmän valintaan.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää, miten itsearviointi kehittää esiopetusta ja esiopettajien näkemyksiä laadukkaasta esiopetuksesta. Mielenkiintoista olisi verrata tutkimukseni tuloksia ja esiopettajien itsearvioinnin tulosten eroja sisältöalueiden osalta. Löytyykö heidän itsearvioinnista samoja kehittämisen haasteita kuin tutkimukseni tuloksista? Näkyykö tuloksissa sama kuin Sheridanin (2001) väitöskirjassa, jossa laadukkuus ja kriittinen suhtautuminen omaan työhön kulkivat käsi kädessä. Esiopettajien on tärkeää muistaa, että lapsilla tulisi olla esiopetuksessa mahdollisuus oppia monia kokonaispersoonallisuuden kehittymiseen liittyviä asioita. Esiopettajien tulisi tarjota lapsille uusia kokemuksia sekä mahdollisuuksia solmia ja vahvistaa ystävyys-suhteita. Koulun aloittamista helpottavien tietojen ja taitojen hankkiminen on vain yksi osa esiopetusta. Esiopetusvuosi on kokonaisuudessaan tärkeä vuosi lapsen elämässä – se on hänen kuningasvuosi.



## LÄHTEET

- Aho, L. 2001. Esiopetus osana lapsuutta. Teoksessa: B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 7-12.
- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupeuhe varhaiskasvatuksen valtionehallinnon ohjausasiakirjoissa 1972-2012. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Alila, K. & Parrila S. (toim.) 2004. Laadunhallinnan perusteita ja menetelmiä varhaiskasvatuksssa. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki 2004.
- Alila, K. & Parrila S. (toim.) 2011. Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Uniprint.
- Autio, I. 2006. Päiväkodin esiopetussuunnitelma elinikäisen oppimisen oppimisympäristönä. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Björklid, P. 2005. Lärande och fysisk miljö. En kunskapöversikt omsamspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Stockholm. Forskning i fokus, nr. 25.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Clifford, R. 2005. Structure and Stability of the childhood environment Rating Scale. Teoksessa H. Schonfeld, S. O'Brien & T. Walsh (toim.) Questions of Quality. Dublin: The Centre for Early Childhood Development & Education. 12-21.
- Çubukçu, Z. 2012. Teachers' evaluation of student-centred learning environments. Education, Vol. 133, number 1, 49-66.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 2007. Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation. 2nd ed. London: Routledge.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Opetushallitus. Tampere.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Luonnos 2013. Tulostettu 29.9.2013.
- Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg, W.R. 2007. Educational research. An introduction. 8. painos. Boston: Pearson.
- Griffee, D. T. 2005. Research Tips: Classroom Observation Data Collection, Part II. Journal of Developmental Education, 29 (2), 36-39.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineiston keräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: PS-kustannus, 151-157.
- Gustafsson, M., Kankaanranta, M. & Määttä, P. 2004. Suuntana esiopetuksen monialainen asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 93. Joensuun yliopisto.
- Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. 2005. Rev. Ed. Early childhood environment rating scale. New York: Teachers College, Columbia University.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi: havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Edufin.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. Pedagogiikan palikat: Johdatus varhaiskasvatukseen- ja kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Hooks, L., Scott-Little, C., Marshall, B. & Brown, G. 2006. Accountability for Quality: One State's Experience in Improving Practice. 33:6, 399-403.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. Jyväskylä.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2010. Varhaiskasvatuksen laadun vahvuudet ja kehittämiskohteet. Lastentarha 2, 8-11.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2011. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen, Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 312-327.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2012. Verkostosta voimaa pedagogiseen johtamiseen-laatua ja työhyvinvointia varhaiskasvatukseen 2010-2012. Tampereen yliopisto.
- Hujala, E. & Junkkari, P. 2004. Esiopetuksen menestystekijöistä käytännön esiopetukseen. Teoksessa E. Hujala & P. Junkkari (toim.) Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus, 94-102.
- Hujala, E., Karikoski, H. & Turunen, T. 2010. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekkinen (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja. Jyväskylä.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esiopetuksen toimintaympäristö, esiopetusta antava opettaja ja esiopetuksen tavoitteiden painottuminen toimintakaudella 2001-2002. Tutkimuksia / Helsingin kaupungin sosiaalivirasto; 2002:1. Helsinki:Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä.Helsinki:WSOY. Hämeenkyrön esiopetussuunnitelma 2012-2013.

- Högström, B. & Saloranta, O. 2001. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy, 149-155.
- Jantunen, T. & Lautela, R. 2011. Lapsilähtöinen esiopetus. Latvia: Tammi.
- Johansson, S. & Cameron, C. 2002. Review of literature since 1990: Job satisfaction, quality of care and gender equality. Consolidated report. Tulostettu 20.8.2014.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatus ammattitaidolla. Helsinki: Kirjapaja.
- Kilpeläinen, R. 2010. Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvu ympäristöinä. Jyväskylä: WS BOOKWELL OY.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy, 1-57.
- Kinos, J. & Palonen, T. 2013. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr05.pdf?lang=fi> Viitattu 2.5.2014.
- Krokkfors, L. 2003. Oppiminen esiopetuksessa: yhteistoimintaa, ajattelutaitoja ja uteliaisuutta. Teoksessa: J. Hytönen (ed.) Educational Environment in Early Childhood in Estonia and Finland. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Research Report 247. Helsinki: Yliopistopaino 90-112.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY.
- La Paro, K. M., Thomason, A. C., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L. & Cassidy, D. J. 2012. Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education: A Review of Studies Using the ECERS-R from 2003 to 2010. Early Childhood Research & Practice 14 (1), 1-13.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Jyväskylän yliopisto.
- Liukkonen, J., Raittila R., Turja L. 2014. Päiväkodit pärjäsivät kansainvälisessä vertailussa. <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2014/01/tiedote-2014-01-29-13-02-30-877929> Viitattu 25.8.2014.
- Lummelahti, L. 2004. Arviointi yksilöllisen esiopetuksen perustana. Teoksessa: P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä: Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 31-44.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Vantaa: Pedatiето.

- Parrila, S. 2004. Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja kehittämiseen. Oulun yliopisto, Oulu.
- Patton, M.Q. 1997. Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text. Lontoo: Sage.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Piironen, L. 2004. Leikin pikkujättiläinen. Porvoo: WSOY.
- Pramling Samuelsson, I. & Maritzon, U. 1997. Att lära som sexåring. Västervik:Ekblad.
- Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Editia.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J & Soini, T. 2004. Oppiminen ja koulutus. Juva. WSOY.
- Reed, M. 2012. What do we mean by quality and quality improvement? Teoksessa M. Reed & N. Canning (toim.) Implementing quality improvement and change in the early years. Lontoo: SAGE Publications, 9-24.
- Roberts-Holmes, G. 2006. Doing practitioner research. In T. Bruce (toim.) Early childhood. A guide for students. London: Sage, 255-278.
- Räty, M. 2002: Maahanmuuttaja asiakkaana. Tampere: Tammi.
- Sheridan, S. 2001. Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Göteborg Studies in Educational sciences 160. Viitattu 7.4.2014. [https://gupea.ub.gu.se/.../1/gupea\\_2077\\_10307\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/.../1/gupea_2077_10307_1.pdf).
- Sheridan, S. 2006. Quality Evaluation and Quality Enhancement in Preschool: A Model of Competence Development. Early Child Development and Care, 166 (1), 7-27.
- Silander, P. & Ryymin, E.2012. Oppimisympäristön arviointikehikko oppilaitosjohtolle. Toim. Silander, P., Ryymin, E., Mattila, P. Tietoyhteiskunnan strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa. (49-59).
- Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Opetushallitus. Arviointi 1/2007. Helsinki.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki:Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki.  
<http://www.tenk.fi/ennakoarviointi/eettisetperiaatteet> Viitattu 23.4.2014.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Usher, R. 1996. "A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research", teoksessa D. Scott (toim.): Understanding Educational Research, Routledge, s. 18 - 41.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.
- Vataja, K. 2009. Arvioiva työote - kehittämisen peruslähtökohta. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & K. Vataja (toim.) Työyhteisö uusille urille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viljamaa, J. 2008. Anna lapsen onnistua. Gummerus Kustannus Oy. Jyväskylä.
- Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. 1.-2. painos. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Yliruka, L. 2005. Sosiaalityön itsearviointi kontekstuaalisena käytäntönä. Teoksessa Toim. M. Satka, S. Karvinen-Niinikoski, M. Nylund & S. Hoikkala. Sosiaalityön käytäntötutkimus. Dark Oy. 124-143.
- Wood, E. 2004. Developing a Pedagogy of Play. Teoksessa A. Anning, J. Cullen & M. Flear (toim.): Early Childhood Education. Society and Culture. London: Sage. 27 - 37.

# LIITTEET

## Liite 1: ECERS-R - mittarin sisältö

### I TILAT JA KALUSTAMINEN

1. Sisätilat
2. Kalusteet perushoitoa, leikkimistä ja oppimista varten
3. Rentoutumiseen ja viihtyisyyden lisäämiseen tarkoitetut kalusteet
4. Huonejärjestely leikkiä varten
5. Tilat yksinoloa varten
6. Lapsille suunnattu esillepano
7. Tilat karkeamotorista leikkiä varten
8. Karkeamotorinen välineistö

### II HENKILÖKOHTAISET HOITORUTIINIT

9. Tervehtiminen/lähteminen
10. Ateria/välipala
11. Päiväuni/lepo
12. WC- ja vaipanvaihtotilanteet
13. Hygienia
14. Turvallisuus

### III KIELI JA PÄÄTTELY

15. Kirjat ja kuvat
16. Lasten kannustaminen vuorovaikutukseen/viestintään
17. Kielen käyttäminen päättelytaitojen kehittämisessä
18. Vapaamuotoinen kielenkäyttö

### IV TOIMINTA JA SISÄLLÖT

19. Hienomotoriikka
20. Taide
21. Musiikki/Liikkumine
22. Rakennuspalikat
23. Hiekka/vesileikki
24. Draama/mielikuvitusleikki
25. Luonto/tiede
26. Matematiikka/numerot
27. TV:n, videoiden ja/ tai tietokoneiden ym. käyttö
28. Suvaitsevaisuuden edistäminen

### V VUOROVAIKUTUS

29. Karkeamotoristen toimintojen valvonta
30. Yleinen lasten valvonta
31. Hallinta

- 32. Henkilökunnan ja lasten välinen vuorovaikutus
- 33. Lasten väliset vuorovaikutussuhteet

#### VI PÄIVÄOHJELMA

- 34. Aikataulu
- 35. Vapaa leikki
- 36. Ryhmän yhteinen aika
- 37. Erityistä tukea tarvitsevien lasten huomioon ottaminen

#### VII VANHEMMAT JA HENKILÖKUNTA

- 38. Kasvatuskumppanuus
- 39. Työntekijöiden henkilökohtaiset tarpeet
- 40. Työntekijöiden ammatilliset tarpeet
- 41. Työyhteisön vuorovaikutus ja yhteistyö
- 42. Työntekijöiden valvonta ja arviointi
- 43. Mahdollisuudet ammatilliseen kasvuun

## Liite 2: Tiedote vanhemmille



### Hyvät vanhemmat

Lapsenne esiopetusryhmässä vierailee \_\_\_ / \_\_\_ 2014 kasvatustieteen maisteriopiskelija, joka tekee esiopetuksen oppimisympäristön laadun arviointia käyttäen ECERS-R mittaria.

Opiskelija oleskelee havainnoiteja tehdessään lasten kanssa samassa tilassa, mutta ei osallistu toimintaan. Hän noudattaa samoja eettisiä periaatteita, joita esiopetuksen henkilöstökin lasten kanssa. Havainnoinnin kohteena on koko ryhmän toimintaympäristö ja kokonaiset toimintatilanteet. Yksittäisiä lapsia ei arvioida, vaan heille tarjottavia toimintoja. Aineistosta tehtävä raportointi ja tutkimus tehdään nimettömänä niin, että yksittäiset lapset tai aikuiset eivät ole niissä millään tavalla esillä.

Kerättävät havainnointitiedot tulevat kunnan omaan käyttöön ja ne liitetään Jyväskylässä meneillään olevaan päivähoiton laadun arviointi- ja kehittämishankkeen aineistoon. Hanke on osa kuuden Euroopan maan (Kreikka, Kypros, Portugali, Romania, Suomi, Tanska) EARLY CHANGE -yhteistyöprojektia, jota rahoittaa EU.

Hankkeen tavoitteena on tuottaa tietoa varhaiskasvatuksen laadusta sekä tarvittavista kehittämisen painopistealueista.

Annamme mielellämme lisätietoja hankkeesta

Raija Raittila  
[raija.raittila@jyu.fi](mailto:raija.raittila@jyu.fi)  
040-805 4030

Leena Turja  
[leena.m.turja@jyu.fi](mailto:leena.m.turja@jyu.fi)  
040-805 4035

Kasvatustieteiden laitos/ Varhaiskasvatus



## Liite 3: Itsearviointilomake esiopettajille

ECERS-R-mittarin osa-alueen ”toiminta ja sisällöt” kriteerin pohjalta.

Laita rasti väittämiin, kun

**1= harvoin tai ei koskaan**

**2= joskus, silloin tällöin**

**3= usein, säännöllisesti**

**4= aina, päivittäin**

Kieli ja päättely	Täysin eri mieltä	1	2	3	4	Täysin samaa mieltä
1. Luen lapsille kirjoja myös vapaan toiminnan aikana						
2. Tarjoan kirjoja sekä kielellistä lisämateriaalia ja ne ovat lasten saatavilla						
3. Kirjoille ja lukemiselle on oma tila (=lukukeskus)						
4. Kannustan lapsia vuorovaikutukseen ja ohjaan myös vapaan leikin aikana vuorovaikutustoimintoja						
5. Käytän loogisia käsitteitä ja tuen lasten ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä						
6. Käyn henkilökohtaisia keskusteluja jokaisen lapsen kanssa						
7. Kannustan lapsia keskinäiseen vuorovaikutukseen						
Hienomotoriikka	Täysin eri mieltä	1	2	3	4	Täysin samaa mieltä
8. Vaihdan esillä olevia materiaaleja (pelit, lelut) lasten mielenkiinnon ylläpitämiseksi						
9. Tarjoan hienomotoriikkaa monipuolisesti kehitettäviä materiaaleja						
10. Materiaalit lasten saatavilla (ei kaapeissa)						
Taide	Täysin eri mieltä	1	2	3	4	Täysin samaa mieltä
11. Tarjoan erilaisia taidemateriaaleja ja ne ovat lasten saatavilla						
12. Lasten työt ovat yksilöllisiä eikä opettajan esimerkin johdolla tehtyjä						
13. Taidetoiminnot voivat kestää useamman päivän						

Musiikki/liikkuminen	Täysin eri mieltä	1	2	3	4	Täysin samaa mieltä
14. Annan lasten käyttää itsenäisesti musiikkimateriaaleja (soittimia, cd-soitinta, tanssirekvisiittaa)						
15. Järjestän musiikkituokion päivittäin						
16. Käytän useanlaisia musiikkilajeja lasten kanssa (klassista, eri kulttuurien, jne.)						
Rakennuspalikat	Täysin eri mieltä	1	2	3	4	Täysin samaa mieltä
17. Rakennuspalikoita on niin paljon, että kolme tai useampi lapsi voi leikkiä niillä samaan aikaan						
18. Huolehdin rakennuspalikoilla leikkiville rauhallisen alueen (ei läpikulkua)						
19. Tila on lasten käytössä päivittäin						
Hiekka/vesileikki	Täysin eri mieltä	1	2	3	4	Täysin samaa mieltä
20. Annan lapsille mahdollisuuden hiekka-, lumi- ja vesileikkiin						
21. Tarjolla paljon erilaisia leluja (astioita, kattiloita, lapioita, muotteja, lelueläimiä, autoja, rekkoja, jne.) hiekka/lumi/vesileikkiin						
Draama-/mielikuvitusleikki	Täysin eri mieltä	1	2	3	4	Täysin samaa mieltä
22. Tarjoan mielikuvitusleikkiin sopivia materiaaleja, myös roolivaatteita						
23. Roolileikkeihin on varattu oma alue						
24. Myös ulkona on mahdollisuus kuvittelu/roolileikeille (jotain rekvisiittaa)						
Luonto/tiede	Täysin eri mieltä	1	2	3	4	Täysin samaa mieltä
25. Huolehdin, että pelejä ja materiaaleja on myös luonto/tiede aiheista						
26. Lapsilla on mahdollisuus kerätä kiviä, lehtiä ja käpyjä kokoelmiksi ja niitä tutkitaan						
27. Otan opetuksessa huomioon vuodenajat ja luonnonilmiöt						
Matematiikka/numerot	Täysin eri mieltä	1	2	3	4	Täysin samaa mieltä
28. Matematiikkaa opetellaan päivittäisten toimintojen yhteydessä						
29. Huolehdin erilaisia materiaaleja laskemiseen, vertailuun, mittaamiseen, muotojen ja kokojen opetteluun						

30. Materiaalit lasten vapaasti saatavilla						
TV/tietokoneiden käyttö	Täysin eri mieltä	1	2	3	4	Täysin samaa mieltä
31. Tietokonetta käytetään yhtenä <i>vapaasti</i> valittavia toimintoja						
32. Olen ohjaamassa/avustamassa lasten tietokoneen käyttöä						
Suvaitsevaisuuden edistäminen	Täysin eri mieltä	1	2	3	4	Täysin samaa mieltä
33. Tarjolla kuvia, kirjoja ja materiaaleja (esim. tummaihoisen nukke), jotka kuvaavat eri kulttuureja, ikää, sukupuolta						
34. Käsittelen lasten kanssa erilaisuutta ja moninaisuutta						