

**PÄIVÄKOTIEN OPPIMISYMPÄRISTÖJEN
LAADUNARVIOINNISTA
TUKEA TIIMIN KEHITTÄMISEEN**

MERJA LEPPÄMÄKI

Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Kevät 2015

TIIVISTELMÄ

Leppämäki, Merja. 2015. Päiväkotien oppimisympäristöjen laadunarvioinnista tukea tiimin kehittämiseen. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. (81 sivua + liitteet)

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia tutkimuskohdekaupungin päiväkotien oppimisympäristöjen laatua ja selvittää mitä vahvuuksia ja kehittämiskohteita siitä löytyy. Lisäksi tavoitteena oli tutkia, miten oppimisympäristöjen laadunarviointi ja lapsiryhmän tiimin kehittäminen ovat ammattikasvattajien mielestä yhteydessä toisiinsa. Tarkemmin määriteltynä tutkin ammattikasvattajien käsityksiä laadunarvioinnin yhteydestä lapsiryhmän tiimin fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön sekä tiimityöskentelyyn.

Tutkimus toteutettiin mixed methods tyyppisenä tutkimuksena, jossa yhdistyi sekä määrällinen että laadullinen näkökulma. Metodologisesti tutkimuksessa oli myös toimintatutkimuksellisia ja fenomenografisia piirteitä. Aineisto muodostui 11 päiväkotiryhmän havainnoinneista ja kuuden ammattikasvattajan kyselyvastauksista. Havainnointi tapahtui valmiilla Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (ECERS-R) -mittarilla, jossa laatua arvioitiin tietyn kriteeristön perusteella asteikolla 1-7. Näin ollen saatiin selville kohdekaupungin päiväkotien oppimisympäristöjen kokonaislaatutulos.

Tutkimus osoitti, että kohdekaupungin päiväkotien oppimisympäristöjen laatutaso oli hyvä (arvosana 5,8). Sen ehdoton vahvuus oli henkilökohtaiset hoitorutiinit -osa-alue arvosanalla 6,8, joka tarkoittaa lähes erinomaista laatutasoa. Kehittämiskohde sen sijaan oli toiminta ja sisällöt -osa-alue arvosanalla 4,1, joka tarkoittaa laatutason jäämistä vähimmäisvaatimukset täyttävälle tasolle. Oppimisympäristöjen laadunarvioinnilla oli merkitystä tiimin tilaratkaisujen uudelleen pohtimisessa ja järjestelemisessä, tiimin me-hengen kohottamisessa, suunnitelmallisen ja tavoitteellisen työskentelyn tukemisessa sekä tiimin jäsenten ammatillisessa kehittämisessä. Laadunarvioinnista voidaan näin ollen saada tukea lapsiryhmän tiimin kehittämiseen.

Keskeiset käsitteet: laadunarviointi, oppimisympäristö, tiimi, kehittäminen

Keywords: assesment of quality, learning environment, team, development

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	PÄIVÄKOTI - LAPSEN JA KASVATTAJAN OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	7
	2.1 Kasvua, kehitystä ja oppimista tukeva ympäristö.....	7
	2.2 Oppimisympäristön ulottuvuudet.....	10
3	VARHAISKASVATUKSEN LAATU	14
	3.1 Laadun määrittelyn moniulotteisuus	14
	3.2 Laadunhallinta prosessina.....	19
	3.3 Laadunarviointi kehittämisen lähtökohtana	21
4	TIIMIN KEHITTÄMINEN PÄIVÄKODISSA	25
	4.1 Tiimin määrittely ja kehitys	25
	4.2 Kontekstisidonnainen ja prosessinomainen tiimin kehittäminen	27
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	31
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
	6.1 Mixed methods -tutkimus	32
	6.2 Tutkimusaineiston hankinta	35
	6.2.1 Oppimisympäristöjen havainnointi ECERS-R -mittarilla	35
	6.2.2 Kysely päiväkotien ammattikasvattajille.....	37
	6.3 Tutkimusaineiston analysointi	39
	6.3.1 Oppimisympäristöjen havainnointien analysointi	39
	6.3.2 Kyselyiden analysointi	41
	6.4 Tutkimusaineiston eettisyys ja luotettavuus	43
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	47
	7.1 Oppimisympäristöjen laadun kokonaistulos	47
	7.1.1 Vahvuutena henkilökohtaiset hoitorutiinit.....	50
	7.1.2 Kehittämiskohteena toiminta ja sisällöt.....	52
	7.2 Tiimin kehittäminen laatua arvioimalla.....	55
8	POHDINTA	61
	8.1 Tutkimuksen päätulokset.....	61
	8.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	67
	8.3 Tutkimuksen yhteiskunnallinen hyöty ja jatkotutkimusaiheet	69
	LÄHTEET	71
	LIITTEET.....	82

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen kehittäminen on ensisijaisesti panostus lapsiin ja tulevaisuuteen. Kuntien taloudellisessa tilanteessa varhaiskasvatuksen kehittäminen ei ehkä ole aina niin helppoa. On kuitenkin syytä muistaa, että on olemassa pieniä käytännön asioita, joita voidaan kehittää ilman lisäresursseja. Tämä on tärkeää, sillä usein saatetaan unohtaa päiväkodin työntekijöiden taidot ja voimavarat. Jokaisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen tehtävä on kuitenkin viedä varhaiskasvatusta eteenpäin muuttuvassa yhteiskunnassa. Se on yksi lastentarhanopettajan perustehtävistä (Rouvinen 2007, 77–81).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa eletään muutoksen aikoja, sillä varhaiskasvatus ja päivähoitopalvelujen hallinto ja ohjaus ovat yhä useammassa kunnassa siirtyneet sosiaalitoimesta sivistystoimen hallinnonalalle. Muutoksia tapahtuu varmasti lisää uuden varhaiskasvatustlain myötä. Näin ollen keskustelu varhaiskasvatuksen laadusta niin alan tutkimuksessa, kirjallisuudessa kuin mediassa on lisääntynyt. Myös monissa päiväkodeissa laatukeskustelu ja -työ ovat arkea, mikä on tärkeä asia perheiden ja työntekijöiden kannalta. Ammattikasvattajat voivat vaikuttaa merkittävästi varhaiskasvatuksen laatuun pohtimalla omaa toimintaansa ja pedagogiikkaansa muistaen samalla lapsen oikeuden laadukkaaseen varhaiskasvatukseen olosuhteista riippumatta.

Varhaiskasvatuksen laatua on tutkittu erilaisista näkökulmista. Toisaalta tutkimus on kohdistunut eri tahojen laatukäsityksiin ja -kokemuksiin (esim. Tauriainen 2000; Parrila 2002; Hujala, Fonsén & Elo 2013). Toisaalta laatua on

tutkittu objektiivisemmasta näkökulmasta, jolloin laatua on esimerkiksi arvioitu Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (ECERS-R) -mittarilla (esim. Liukkonen, Raittila & Turja 2014). Yksi näkökulma laadun tutkimuksessa on ollut myös laatupuhe valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa (Alila 2013). Tässä tutkimuksessa laatua tarkastellaan päiväkotien oppimisympäristöjen näkökulmasta. Samalla myös yhdistetään laadunarviointi ja lapsiryhmän tiimin kehittäminen.

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tutkia päiväkotien oppimisympäristöjen laatua ja selvittää millaisia vahvuuksia ja kehittämiskohteita siinä on. Suomalaisen laatututkimusten perusteella voidaan todeta varhaiskasvatuksen laadun vaihtelevan kunnittain ja yksiköittäin, minkä vuoksi laadun kehittämistyötä tulisi tehdä aktiivisesti (Hujala ym. 1998; Tauriainen 2000; Parrila 2002; Hujala & Fonsén 2011; Alila 2013). Eri tutkimukset ovat myös osoittaneet, kuinka laadukkaalla varhaiskasvatuksella ja oppimisympäristöllä on positiivinen merkitys lapsen kehitykseen ja oppimiseen (esim. Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn 2010; Salminen ym. 2012; Keys ym. 2013). Täten laadunarviointi ja siihen liittyvä tutkimus on tarpeellista ja kehittää varhaiskasvatuksen käytäntöjä eteenpäin.

Tavoitteena on lisäksi tutkia onko päiväkotien ammattikasvattajien mielestä laadunarvioinnilla ja lapsiryhmän tiimin kehittämisellä yhteyttä toisiinsa. Tarkemmin määriteltynä tutkitaan laadunarvioinnin yhteyttä tiimin fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön sekä tiimityöskentelyyn. Näkökulma laadunarvioinnin merkityksestä lapsiryhmän tiimiin ja sen kehittämiseen on uusi, eikä siitä ole tehty runsaasti varhaiskasvatuksen alalla tutkimusta. Eräs aiheesta tehty tutkimus kuitenkin osoitti, että ryhmän ilmapiirillä oli positiivinen merkitys ryhmätilan laatuun (Lower & Cassidy 2007). Ammattikasvattajilla on siis merkitystä lapsiryhmän laatutasoon, joten pohdin voiko laadunarviointia käyttämällä saada tukea lapsiryhmän tiimin kehittämiseen.

Mielenkiinto aiheeseen perustuu kokemuksiini työelämästä ja haluuni kehittää varhaiskasvatusta ja päiväkodin työyhteisöjä. Tämä tutkimus on osa pi-

dempiaikaista varhaiskasvatuksen laadun ja tiimityön kehittämistyötä, johon on liittynyt tutkimuskohdekaupungissa muun muassa verkkokyselyt vanhemmille ja ammattikasvattajille. Oppimisympäristöjen laatua ei kuitenkaan ole aiemmin arvioitu tässä kaupungissa, joten tutkimus antaa uutta näkökulmaa kehittämistyöhön.

Toivon, että tutkimuksen tuloksista on hyötyä tutkimuskohdekaupungin päiväkotien varhaiskasvatuksen kehittämisessä ja tulokset edesauttavat uuden päiväkodin oppimisympäristöjen suunnittelua. Tutkimuksella pyritään herättämään keskustelua toiminnan käytännöistä sekä kannustamaan tutusta ja turvallisuudesta irtautumiseen tuomalla ilmi vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Tavoitteena on lisäksi kehittää avointa ja myönteistä keskustelukulttuuria vahvistaen samalla yhteenkuuluvuuden tunnetta ja lapsiryhmien tiimien yhteishenkeä.

Tutkimus on määrällinen ja laadullinen, mixed methods -tutkimus, jossa on toimintatutkimuksellisia ja fenomenografisia piirteitä. Oppimisympäristöjen laatua havainnoidaan valmiilla Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (ECERS-R) -mittarilla, jolloin laatua arvioidaan asteikolla 1-7. Arvioinnin perusteella selviää päiväkotien oppimisympäristöjen kokonaislaatu, josta voidaan osoittaa vahvuudet ja kehittämiskohteet. Tutkimusaineistoa hankitaan myös päiväkodin ammattikasvattajille annetulla kyselyllä, jolla selvitetään laadunarvioinnin ja lapsiryhmän tiimin kehittämisen välistä yhteyttä. Aineistonkeruumenetelmät ovat havainnointi ja avoin kysely.

2 PÄIVÄKOTI - LAPSEN JA KASVATTAJAN OPPIMISYMPÄRISTÖ

Päivähoito on ollut jo pitkään merkittävä julkinen palvelu monelle lapsiperheelle. Päivähoidossa oli vuonna 2012 yhteensä 228 981 lasta eli 63 prosenttia 1–6-vuotiaista lapsista. Heistä suurin osa eli noin 76 prosenttia oli päiväkodeissa. (Kahiluoto 2014, 38.) Päiväkoti myös työllistää monia ammattikasvattajia, joten se on myös monelle aikuiselle merkittävä päivittäinen ympäristö. Näin ollen on tärkeää kiinnittää huomiota päiväkotiympäristöön ja sen kehittämiseen, jotta kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen, kasvatuskumppanuus, työntekijöiden ammatillinen kehittyminen sekä työhyvinvointi mahdollistuvat. Laadukas varhaiskasvatus ja laadukkaat oppimisympäristöt edesauttavat tämän tehtävän toteutumisessa.

2.1 Kasvua, kehitystä ja oppimista tukeva ympäristö

Varhaiskasvatuksen tehtävä on muun muassa tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä perheen kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2009). Ympäristöllä on keskeinen merkitys siinä, miten tehtävässä onnistutaan. Ympäristön luominen pienelle lapselle rakentuu näkemyksistä siitä, mikä on hänelle hyväksi ja millainen ympäristö tukee hänen kasvuaan ja oppimistaan

(Raittila 2011, 61). Eri tutkimukset ovatkin osoittaneet, kuinka laadukkaalla varhaiskasvatuksella ja oppimisympäristöllä on positiivinen merkitys lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Esimerkiksi Keysin ym. (2013) ja Buchinalinin ym. (2010) tutkimusten mukaan pedagogiikan laadulla oli myönteinen yhteys lapsen kielelliseen ja matemaattiseen kehitykseen ja taitoihin. Sylvan, Melhuishin, Sammonsin, Siraj-Blatchfordin ja Taggartin (2011) tutkimus sen sijaan osoitti esikoulun laadun positiivisen yhteyden kognitiivisiin ja sosiaalisiin taitoihin.

Päiväkodin ryhmätilojen laatua on tutkittu emotionaalisen ja ohjauksellisen tuen sekä ryhmätilojen organisoinnin näkökulmasta. Tutkimuksen perusteella voitiin todeta, että lapsikeskeinen toiminta vallitsi korkealaatuisissa ryhmätiloissa. Ryhmätilojen organisointi, emotionaalinen ja ohjauksellinen tuki saivat tutkimuksessa korkeimmat laatuasteet, mistä voidaan päätellä laadulla olevan positiivinen merkitys kyseisiin asioihin. (Salminen ym. 2012.) Taitavan pedagogin tehtävä onkin muokata oppimisympäristö sellaiseksi, että se mahdollistaa hyvän ja laadukkaan varhaiskasvatuksen (Raittila 2011, 66).

Lapsen varhaiskasvatusympäristön tulisi olla viihtyisä, joustava, kannustava ja turvallinen. Ympäristö herättäisi tällöin lapsessa halun liikkumiseen, tutkimiseen, toimimiseen ja itsensä ilmaisemiseen monin eri tavoin. Ympäristön tulisi ennen kaikkea tukea lapsen leikkiä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2009; Piispanen 2008, 198.) Leikin maailmassa lapsi suhtautuu ympäröivään maailmaan ja omaksuu siitä tietoa. Lapsi luo leikkiessään usein kontakteja toisiin lapsiin ja aikuisiin kehittäen muun muassa omaa mielikuvitustaan ja oppien eri asioita. Leikki voi näin ollen olla luovaa ja tuottavaa toimintaa. (Helenius & Lumme 2013, 14.) Aikuisen aktiivinen rooli leikissä voikin synnyttää lisää oppimistilanteita, jotka rohkaisevat lasta aktiivisuuteen ja sitoutuneisuuteen oppimisprosessissa (Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff 2013).

Ympäristön avulla voidaan lisäksi yhdistää lapsen ja kasvattajan yhteiseen toimintaan erilaisia tiedollisia, taidollisia ja kokemuksellisia aineksia, mikä tapahtuu lapsen ja aikuisen välisissä keskusteluissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2009; Piispanen 2008, 198). Tutkimus lasten fyysisestä aktiivi-

suudesta kuitenkin osoitti, kuinka harvoin varhaiskasvattajat antavat kannustavia kehotuksia lasten liikkumisen suhteen. Lisäksi osallistuessaan lasten leikitilanteisiin varhaiskasvattajat eivät järjestäneet opettajajohtoisia leikkejä tai kannustaneet lapsia fyysisesti aktiiviseen leikkiin. (Soini 2015, 96–97.)

Päiväkotipäivän aikana ammattikasvattajat ja lapset toimivat osastoittain samassa ympäristössä ryhmänä, mutta useimmiten myös pienryhminä. Erilaiset ryhmittymät voivat vaihdella päivän aikana paljon, ja niissä saattaa tapahtua eritasoista oppimista niin lasten kuin aikuisten ja lasten välillä. Koiviston tutkimus osoitti, kuinka pienryhmätyöskentely mahdollisti vuorovaikutuksen laadun ja määrän lisäämisen. Aikuinen kykeni huomioimaan lapsia paremmin, antamaan huomiota ja yksilöllistä palautetta paremmin kuin isossa ryhmässä. (Koivisto 2007, 162.) Piispanen (2008, 16) toteaaakin, että mikä tahansa vuorovaiikutteinen oppimista sisältävä ympäristö voi olla oppimisympäristö.

Oppimisympäristö voi lisäksi olla arvoperustainen, jolloin siinä näkyy ihmisen elämän ja ihmisyyden kunnioittaminen. Myös kestävän kehityksen arvot voivat heijastua oppimisympäristöjen suunnittelussa ja toteutuksessa. Eri toimijat, kuten ammattikasvattajat sekä lapset ja vanhemmat, voidaan ottaa joko kaisessa oppimisympäristön ulottuvuudessa huomioon. (Piispanen 2008, 198.)

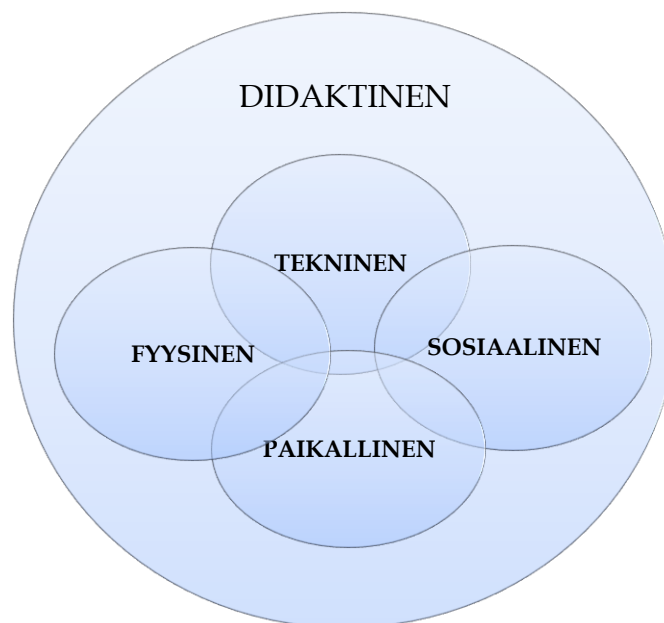
Oppimisympäristössä oppijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus kuitenkin korostuvat, jolloin oppiminen tapahtuu osittain autenttisessa reaali maailmassa. Oppijan on mahdollista olla suorassa vuorovaikutuksessa opittavan asian kanssa. Oppimisympäristö on siis ihmisen oppimista tukeva ympäristö, jossa yksilön oma käyttäytyminen ja vuorovaikutus toisten kanssa ohjaavat oppimista. Tilanne antaa mahdollisuuden erilaisille toiminnoille oppijan taidoista riippuen sekä ohjaa oppijaa. Tällöin tulisi huomioida oppijan sen hetkinen kehitystaso ja tukea oppijaa pääsemään sille tasolle, mille hän ei muuten yksin pääsisi. Oppimista tukeva ympäristö voi myös vahvistaa sosiaalista vuorovaikutusta sekä suunnata tarkkaavaisuutta. (Manninen ym. 2007, 19, 54.)

Varhaiskasvatusympäristö on lopulta tietoisesti ja tiedostamatta rakennettu ja rakentunut tietynlaiseksi. Siihen vaikuttavat jokaisen ihmisen käsitykset

ympäristöstä, mutta myös yhteiskunnalliset rakenteet. Esimerkiksi päiväkodin tiloja määrittävät tietyt turvallisuussäädökset. Ympäristöä ilmiönä ei lopulta pystytä yksiselitteisesti havaitsemaan tai kuvailemaan, vaan ympäristön käyttäjät määrittelevät sitä jatkuvasti uudelleen henkilökohtaisista näkökulmistaan. (Raittila 2011, 59–62.)

2.2 Oppimisympäristön ulottuvuudet

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella viiden erilaisen näkökulman kautta (kuvio 1). Näitä ovat fyysinen, sosiaalinen, tekninen ja paikallinen, jotka kaikki sisältyvät didaktiseen näkökulmaan oppimisympäristöstä (Manninen ym. 2007, 37). Tällöin oppimisympäristö määritellään eri osa-alueista koostuvaksi kokonaisuudeksi, jota voidaan soveltaa niin lasten kuin aikuistenkin näkökulmasta (Piispanen 2008, 16).



KUVIO 1. Näkökulmat oppimisympäristö ajatteluun (mukaillen Manninen ym. 2007, 37)

Fyysinen ympäristö ymmärretään ihmistä ympäröivänä ja itsenäisenä osana. Ympäristö on näkyvä, aistinvarainen ja materiaallinen, mikä voidaan empirises-

ti määrittää ja täsmällisesti mitata. (Raittila 2012, 271.) Tällöin oppimisympäristö ajatellaan tilana ja rakennuksena, jolloin kiinnitetään huomiota muun muassa tilaratkaisuihin, turvallisuuteen, viihtyvyyteen, mukavuuteen, terveellisyteen ja ergonomiaan (Manninen ym. 2007, 38). Tässä tutkimuksessa laadunarviointi keskittyy hyvin paljon fyysisiin puitteisiin, kuten tilaratkaisuihin lasten ja toiminnan kannalta, materiaalien ja välineiden määrään, lasten ja aikuisten ergonomisiin kalusteisiin, hygieniaoloihin sekä turvallisuusasioihin niin päiväkotien sisällä kuin piha-alueilla.

Martin (2006, 91) kuitenkin toteaa, että lapsen luokka tai päiväkodin ryhmätila on muutakin kuin kirjojen, pöytien ja varusteiden paikka. Ryhmätila on paikka oppimiselle. Ympäristön rakentaminen tulisi aina lähteä lapsen iän, kehitystason, yksilöllisten ja kulttuuristen tarpeiden asettamista haasteista (Hujala 2002, 101). Ympäristö syntyy tällöin arjen käytännöissä, jolloin prosessiin osallistuvat kaikki toiminnassa mukana olijat (Raittila 2013, 70). Lapsen oppimisympäristön rakentamiseen tulisi osallistua yhtäläillä päiväkodissa olevat lapset ja työntekijät kuin lasten vanhemmat. Yhteisen toiminnan myötä fyysistä puitteista rakentuu varhaiskasvatuksen ympäristö (Raittila 2009, 228).

Fyysiset puitteet voivat joko haitata tai lisätä oppimista. Ne voivat myös vaikuttaa aikuisen ja lapsen käytökseen, kuten yksilön läsnäoloon ja keskittymiseen tai asenteisiin, motivaatioon ja itsetuntoon. Näillä asioilla taas on suora yhteys lapsen saavutuksiin. Ympäristön vaikutus on siis jatkuva, joten on syytä pohtia, kuinka hyvin ympäristö on suunniteltu vastaamaan niin lapsen kuin aikuisenkin tarpeita. (Martin 2006, 102–103.)

Oppimisympäristön sosiaalinen ulottuvuus sen sijaan tarkoittaa oppimista tukevaa henkistä ja psykologista ilmapiiriä. Tällöin kiinnitetään huomiota sosiaaliseen vuorovaikutukseen, oppimista tukeviin ryhmäprosesseihin, yhteistoiminnallisuuteen, vuorovaikutukseen, kommunikaatioon ja dialogiin. Ilmapiirin korostamisen taustalla on osallistujien välinen luottamus, yksilöiden kunnioitus ja ryhmädynamiikka. (Manninen ym. 2007, 38.) Tässä tutkimuksessa sosiaalinen ulottuvuus ilmenee laadunarvioinnin osa-alueissa vuorovaikutus sekä kieli ja

päättely. Laadunarvioinnissa kiinnitetään tällöin huomiota erityisesti päiväkodin henkilökunnan ja lasten sekä vanhempien ja ammattikasvattajien väliseen vuorovaikutukseen sekä ammattikasvattajien tiedonvaihtoon lapsista.

Lower ja Cassidy tutkivat lastentarhanopettajien työympäristön, erityisesti varhaiskasvatuksen johtamisen ja organisaation ilmapiirin ja ryhmätilan yleisen laadun välistä suhdetta. Tutkimuksen mukaan ilmapiiri korreloi ryhmätilan laadun kanssa, joten työpaikan ilmapiirillä oli positiivinen merkitys oppimisympäristön laatuun. Myös laadun, kielen ja lasten kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen välillä oli positiivinen yhteys. Tällöin työympäristö ja erityisesti kuinka työntekijät ymmärtävät sen, täytyy huomioida laadun parantamisessa. (Lower & Cassidy 2007.)

Teknisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämistä opetuksessa ja oppimisen tukemisessa. Se voidaan jakaa teknologian ns. sisäänrakennettuihin oppimisympäristöihin sekä teknologiaa hyödyntäviin oppimistilanteisiin. Oppimisympäristö voi tällöin olla www-pohjainen, digitaalinen tai mobiiliteknologiaan perustuva. (Manninen ym. 2007, 40.) Tämä osa-alue on hyvin pienessä osassa käyttämässäni laadunarviointimitarissa, eikä se siksi painotu erityisesti.

Paikallinen oppimisympäristö sen sijaan tarkoittaa paikkoja ja alueita varsinaisen oppimisympäristön ulkopuolella. Oppimispaikka on silloin ympärillä olevaan todellisuuteen sijoittuva. (Manninen ym. 2007, 40.) Tällöin oppiminen tapahtuu muualla kuin päiväkodissa, kuten kirjastossa, leikkikentällä tai läheisessä metsässä. Tämän tutkimuksen laadunarvioinnissa kiinnitetään huomiota ryhmän retkiin ja niiden merkityksellisyyteen muuhun toimintaan liittyen. Henkilökunnan näkökulmasta laadunarvioinnissa tarkastellaan lisäkoulutusmahdollisuuksia ja työntekijöiden koulutustasoa.

Lastenhoidon laadun ja opettajan ajattelun sekä työympäristöstä saadun tuen välisen yhteyden tutkimus osoittaa, että opettajan kognitiiviset ominaisuudet ja ammatillisen kasvun mahdollisuudet vaikuttavat opettajan vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Tällöin työympäristön kehittäminen auttaa sensitiivi-

sen ja vastaavan vuorovaikutuksen parantamiseen. Ammatillisen kehittymisen tukeminen auttaa työntekijöitä paremmin tukemaan lapsen kehitystä ja huomaamaan kehitystä vaativat asiat. (Manlowe, Vazquez & Vernon-Feagans 2008.)

Didaktinen näkökulma sen sijaan lähestyy oppimisympäristöä opetuksellisenä kokonaisuutena. On kysymys siitä, kuinka opetustilanteista saadaan oppimista käynnistäviä ärsykeitä, jotta ne tukevat mahdollisimman hyvin oppimista. Näkökulmassa painottuvat erityisesti opettajan tavoitteellinen toiminta ja siihen liittyvät valinnat, kuten materiaalien käyttö ja toiminnan monipuolisuus. Suunnittelu ja oppimisen tukeminen muodostuvat tärkeiksi kulmakiviksi. (Manninen ym. 2007, 41.) Didaktisuus näkyy tässä tutkimuksessa, kun arvioidaan toimintaa ja sisältöjä sekä suunnitelmallisuutta laadun näkökulmasta.

3 VARHAISKASVATUKSEN LAATU

Jokainen lapsi ja perhe ansaitsevat laadukasta varhaiskasvatusta, vaikka puitteet eivät olisikaan parhaat mahdolliset. Lapsissa on tulevaisuus ja siksi heidän kasvatukseensa ja opetukseensa tulee panostaa. Laatu on siis jotakin tavoiteltavaa ja arvostettua (Moss & Dahlberg 2008). Sen määrittely ei ole kuitenkaan niin yksinkertaista, eikä sille ole olemassa yhtä oikeaa määritelmää.

3.1 Laadun määrittelyn moniulotteisuus

Laatu on sosiaalisesti rakentunut merkityksellinen käsite, joka syntyy laatukeskustelun myötä (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 87). Alilan tutkimus osoitti, kuinka vähäistä laatupuhe on ollut suomalaisissa varhaiskasvatuksen normi- ja informaatio-ohjauksen asiakirjoissa. Laatupuheen määrällinen kehitys on ollut kuitenkin nähtävissä nousujohteisena. Toisaalta olemassa oleva laatupuhe on ollut hyvin jäsentymätöntä ja kiinnittymätöntä varhaiskasvatuksen laadun teoreettisiin ja tutkimuksellisiin lähtökohtiin tai paradigmoihin. Laadusta puhutaan, mutta sitä ei määritellä. (Alila 2013, 277–284.) Tässä tutkimuksessa laatua määritellään aluksi yleisellä tasolla, minkä jälkeen tuodaan varhaiskasvatuksen ja tämän tutkimuksen näkökulma esille. Parrila (2002, 34) toteaaakin, että jokainen laadun tutkija lähestyy laatua oman tutkimusaiheensa näkökulmasta, mutta myös eri perspektiiveistä kokonaisuuden hahmottamiseksi.

Ensinnäkin laatu voidaan määritellä *subjektiivisesta* näkökulmasta, jonka mukaan jokaisella ihmisellä on laadusta oma näkemyksensä ja kokemuksensa, joiden mukaan tieto laadusta rakentuu. (Moss & Dahlberg 2008, 4; Parrila 2002, 43.) Laadun määrittely on näin ollen aina riippuvainen määrittäjän intresseistä, uskomuksista, tarpeista ja pyrkimyksistä (Parrila 2002, 34). Määritelmään vaikuttavat myös yksilön omat näkemykset oppimisesta, luetut asiat, havainnot, käytännöt sekä yksilön asema varhaiskasvatuksen kentällä (Reed 2012, 14). Myös ihmisen henkilökohtaisella historialla on merkitystä laadun määrittelyssä (Cottle 2011, 254). Subjektiivisen määritelmän mukaan laatu on arvopohjainen, suhteellinen ja dynaaminen konsepti (Moss & Dahlberg 2008, 4; Parrila 2002, 43).

Toiseksi laatu voidaan määritellä *objektiivisesta* näkökulmasta, jolloin laatu-
puheessa arvostetaan universaalisuutta, tarkkuutta ja vakautta. Laadulle pyritään luomaan absoluuttisia, objektiivisia ja yleistettyjä standardeja, jolloin laatu määritellään tiettyjen kriteerien perusteella. Määrittelytapa on hyvin asiantuntijakeskeinen, eikä siinä huomioida varhaiskasvatuksen asiakkaiden ja henkilökunnan näkemyksiä eikä kulttuuria. (Moss & Dahlberg 2008, 4.; Parrila 2002, 42–43.)

Toisaalta varhaiskasvatuksen laatu voi olla yhteiskunnallisesti tai kulttuurisesti tarkoin määritelty, milloin se on ristiriidassa universaaliin ja objektiiviseen näkökulmaan (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 104). Palola (2004, 51) kuitenkin muistuttaa, että laatu tulisi ajatella eettisenä, kulttuurisena ja poliittisena rakennelmana, joka on osa kansallista hyvinvointivaltiomallia ja paikallista kulttuuria. Tätä näkökulmaa voidaan kutsua *intersubjektiviseksi*, jolloin tieto kytkeytyy aina toisestaan riippuvaiseen aikaan, paikkaan ja kulttuuriin. Näin ollen käsitys laadusta on yhteydessä sosiaaliseen arvomaailmaan, yhteisiin merkityksiin ja rakenteisiin. (Parrila 2002, 44.) Määritelmästä voidaan käyttää myös nimitystä *inklusiivinen* paradigma, jossa käsitykset yhdistyvät. Tällöin laatu muodostuu toiminnan tavoitteista, asiantuntijatiedosta ja siitä, että laatukäsitykset ovat aina kulttuurisia ja subjektiivisia. Asiantuntijatieto ja kentän eri toimijat ovat tasavertaisessa asemassa laadun kriteerien määrittelijöinä. (Hujala ym. 2012, 30.)

Laatua voidaan myös tarkastella *tuotanto-, suunnittelu-, asiakas- ja systeemi-keskeisesti*. Tämä tarkastelulähtökohta on tutumpi liiketaloudessa, mutta soveltuu myös varhaiskasvatukseen. Tuotantokeskeinen näkemys perustuu virheettömyyteen, jolloin laatua tarkastellaan virheiden ja niistä seuraavien sosiaalisten, teknisten ja taloudellisten kustannuksien kokonaisuutena. Varhaiskasvatuksessa virheiden tunnistaminen on haasteellista, sillä ne heijastuvat kauaskantoisesti tulevaisuuteen, ja saattavat näkyä vasta lasten nuoruus- tai aikuisiässä. Myös suunnittelukeskeinen laatu perustuu virheettömyyteen, mutta tällöin laatu määräytyy toimitteen suorituskyvyn ja rakenteen välisenä suhteena; mitä tehdään suhteessa miten tehdään. Tämä ilmenee päiväkodin henkilökunnan suunnittelutyössä, jonka tavoitteena on lapsen kehityksen tukemisen ja toiminnan sisältöjen suhteuttaminen mahdollisimman laadukkaaksi palveluksi. Asiakaskeskeinen laatu sen sijaan perustuu toimitteen soveltuvuuteen asiakkaan tarpeisiin nähden, jolloin pääpaino on asiakastyytyväisyydessä. Varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaa lasten ja vanhempien näkemysten kysymistä ja huomioon ottamista. Lisäksi laatu voidaan määritellä systeemikeskeisesti, joka tarkoittaa toimitteista aiheutuvien vaikutusten laajempaa ulottumista asiakkaan lähiympäristöön eli asioiden yhteisvaikutusta. (Lillrank 1998, 29–39; Parrila 2002, 37–40.)

Dahlberg ym. lisäksi tarkastelevat laatua *rakenteellisten, prosessi- ja tulostandardien* avulla. Rakenteelliset kriteerit viittaavat resursseihin ja organisaation ulottuvuuksiin, kuten ryhmäkokoon, työntekijöiden koulutustasoon, aikuinen-lapsi -suhdelukuun, opetussuunnitelman olemassa oloon ja jatkuvuuteen. Prosessikriteerit tarkoittavat päiväkodissa tapahtuvaa toimintaa, henkilökunnan käyttäytymistä, vuorovaikutusta aikuisten ja lasten välillä sekä yhteistyötä vanhempien kanssa. Tulostandardit heijastuvat lapsen kehityksen tarkasteluun. (Dahlberg ym. 1999, 97–98.) Olen muodostanut erilaisista laatuksityksistä yhteenvedon, jossa näkyvät erilaiset laadun määrittelyn tavat (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Erilaiset laadun määrittelyt

PARADIGMAT (Moss & Dahlberg 2008)	LIIKETALOUDELLINEN NÄKÖKULMA (Lillrank 1998)	KRITEERIT (Dahlberg ym. 1999)
Objektiivinen	Tuotantokeskeinen näkökulma	Rakenteelliset kriteerit
Subjekttiivinen	Suunnittelukeskeinen näkökulma	Prosessikriteerit
Intersubjekttiivinen	Asiakaskeskeinen näkökulma	Tuloskriteerit
Inklusiivinen	Systeemikeskeinen näkökulma	

Tässä tutkimuksessa painottuu objektiivinen näkökulma, sillä laatua arvioidaan ECERS-R -mittarin kriteeristön perusteella. On kuitenkin otettava huomioon, että laadusta tehdyt havainnot ovat subjektiivisia arvioita varhaiskasvatuksen eri osa-alueista ja ryhmien oppimisympäristöistä. Havainnoiteja täydennetään esittämällä lisäkysymyksiä kentän ammattilaisille epäselvistä asioista ja näin saadaan selville heidän subjektiivisia näkemyksiään. Tutkimukseen vaikuttavat suomalainen kulttuuri, aika ja paikka, joten intersubjekttiivinen näkökulma heijastuu tutkimustuloksiin. Tutkimus on siis näkökulmaltaan inklusiivinen, joskin siinä painottuu objektiivisuus.

Tutkimuksessa heijastuu myös laadun virheettömyys, sillä oppimisympäristöä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti numeerisen arvosanan perusteella. Mitä heikompi tulos, sitä enemmän on kehitettävää. Tuotantokeskeisyys sen sijaan ilmenee tutkimuksessa esimerkiksi henkilökunnan ja lasten välisen vuorovaikutuksen tarkastelussa ja muissa kasvatusprosessiin liittyvissä asioissa. Lisäksi tässä tutkimuksessa ilmenee suunnittelukeskeisyys muun muassa viikkosuunnitelman ja toiminnan monipuolisuuden tarkastelussa. Tutkimuksessa ei keskitytä kuitenkaan asiakaskeskeiseen näkökulmaan, sillä arviointiin ei sisälly lasten tai heidän vanhempiansa näkemyksiä laadusta. Systeemikeskeisyys sen si-

jaan heijastuu laadunarvioinnin ja tiimin kehittämisen yhteyteen. Tutkimuksessa painottuvat lisäksi rakenteelliset kriteerit ja prosessikriteerit, sillä arvioinnissa tarkastellaan muun muassa vuorovaikutusta ja päiväkodin toimintaa. Lasten kehitystä ei havainnoida, joten tuloskriteerit jäävät tutkimuksen ulkopuolelle.

Kansainvälisten laatututkimusten avulla voidaan lopulta muodostaa varhaiskasvatuksen laadusta globaali näkemys (kuvio 2). Tässä tutkimuksessa laatu liittyy ympäristöön ja erityisesti päiväkotiin oppimisympäristönä.



KUVIO 2. Globaali näkemys laadusta

Ensinnäkin laatu muodostuu filosofiasta ja tavoitteista, joiden tausta-ajatuksena on lapsen oikeus kehittyä optimaalisesti, tulla huomatuksi omana itsenään sekä

saada oppimiseensa tukea huolehtivilta aikuisilta. Toiminta perustuu kokeuksellisuuteen, hauskuuteen ja rakkauteen. (Jalongo ym. 2004; Harrist, Thompson & Norris 2007.) Toiseksi laadukkaaseen varhaiskasvatukseen kuuluu laadukas ympäristö, jossa näkyy turvallisuus, fyysinen hyvinvointi, kulttuurisidonnaisuus, oppimismahdollisuudet ja sosiaalinen tuki. Lapsi on osa ryhmää. Materiaalien ja välineiden tulee tukea monipuolisesti lapsen kehitystä sekä kunnioittaa lapsen perhe- ja kulttuurikokemuksia. (Ceglowski 2004; Jalongo ym. 2004; Tauriainen 2000.) Kolmas tekijä on kehityksellisesti sopiva ja tehokas opetussuunnitelma sekä pedagogiikka, jotka vastaavat lapsen ja perheen tarpeita. Neljänneksi laadukkaassa varhaiskasvatuksessa huomioidaan lapsen perus- ja erityistarpeet ja täten toiminta on lapsen kehitykselle sopivaa (Jalongo ym. 2004; Harrist ym. 2007). Viidenneksi laatuun sisältyy kasvatuskumppanuus lapsen vanhempien kanssa (Cottle & Alexander 2012). Kuudenneksi varhaiskasvatuksen laatuun kuuluu ammattitaitoinen kasvatushenkilökunta, jotka toteuttavat täsmällisiä arviointikäytäntöjä. (Jalongo ym. 2004). Lisäksi varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista näkyvyyttä ja arvostusta voidaan pitää laadukkaan varhaiskasvatuksen kriteereinä (Harrist ym. 2007).

3.2 Laadunhallinta prosessina

Laadun määrittely on keskeinen osa laadunhallintaa. Se voidaan määritellä toimintatavaksi, jonka avulla lapset, vanhemmat, henkilökunta ja hallinto voivat yhdessä arvioida ja kehittää toimintaa tavoitteiden mukaisesti. Laadunhallinta on myös osa jokapäiväistä arkea, jolloin pohditaan varhaiskasvatuksen perusteita sekä arvioidaan ja kehitetään niitä. Yhteinen toiminnan perusteiden pohdinta luo näin ollen pohjan varhaiskasvatuksen laadunhallinnalle sekä eri toimijoiden sitoutumiselle jatkuvaan laadunhallintatyöhön. (Hujala ym. 1999, 56–57.)

Laadunhallinta on näin ollen jatkuva prosessi, jossa asiakaslähtöisyys, henkilöstön ammatillinen osaaminen ja hyvin toimiva työyhteisö sekä johdon sitoutuminen ovat keskeisiä asioita. Varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä ja arvioinnissa pidetään tärkeänä erityisesti lapsilta ja vanhemmilta saatua palautetta. Henkilöstön tietoa laatuajattelusta ja arvioinnista lisätään erilaisten koulutuksien avulla. (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002.)



KUVIO 3. Laatutalo (Tauriainen 2000)

Joidenkin suomalaisten laatututkimuksien taustalla on ollut laatutalomalli (kuvio 3), joka kuvastaa laadunhallintaan liittyvien käsitteiden yhteyttä. Se osoittaa laadukkaan toiminnan kehittämisen tapahtuvan paikallistasolla ja kuvaa kuinka laadunhallinnalla pyritään kohti yhä parempaa laatutasoa. Laadukas toiminta perustuu aina tukevaan perustukseen, jota ovat lait, säädökset, asetukset ja sopimukset. Nämä asiakirjat muodostavat minimitason laatuvaatimuksineen. Asiakirjojen sekä teoria- ja tutkimustiedon perusteella jokainen päiväkotiyksikkö luo omat laatutavoitteensa, joiden avulla toimintaa ryhdytään arvioimaan ja kehittämään. (Hujala ym. 1999, 58; Tauriainen 2000, 32.)

Laadunarvioinnin tarkoituksena on kontrolloida ja viestittää laadun minimitason toteutumisesta (Hujala ym. 1999, 58). Minimitaso ei kuitenkaan tarkoita matalaa tasoa, vaan se on riippuvainen yhteiskunnan päättäjien laadunmäärittelystä. Laadukkaan toiminnan kehittämisen perusta on se, että valtio- ja paikallishallinto ohjaavat resursseja luoden edellytykset minimitason toteuttamiselle ja kontrolloivat osoittavien laatuvaatimuksien toteuttamista. (Tauriainen 2000, 31.)

Minimitason laatuvaatimukset tulee konkretisoida laatukriteereiksi, jolloin toiminta on arvioitavissa. Kriteerien tulee olla ainakin osaksi kansallisella tai kuntatasolla yhteisiä, jotta niillä on vertailupohjaa. Tämän jälkeen paikallisella tasolla valitaan kriteerit, jotka sopivat omaan toimintaan ja paikallisiin olosuhteisiin, mutta myös pohjautuvat sen hetkiseen tutkimus- ja teorian tietoon. (Hujala ym. 1999, 58–59.) Yleiset laatutavoitteet antavat kunnille ja yksiköille vapauden kehittää omannäköistään toimintaa ja laatuprofiilia sekä asettaa tavoitetaso sen hetkiseksi kehitykselle (Tauriainen 2000, 32).

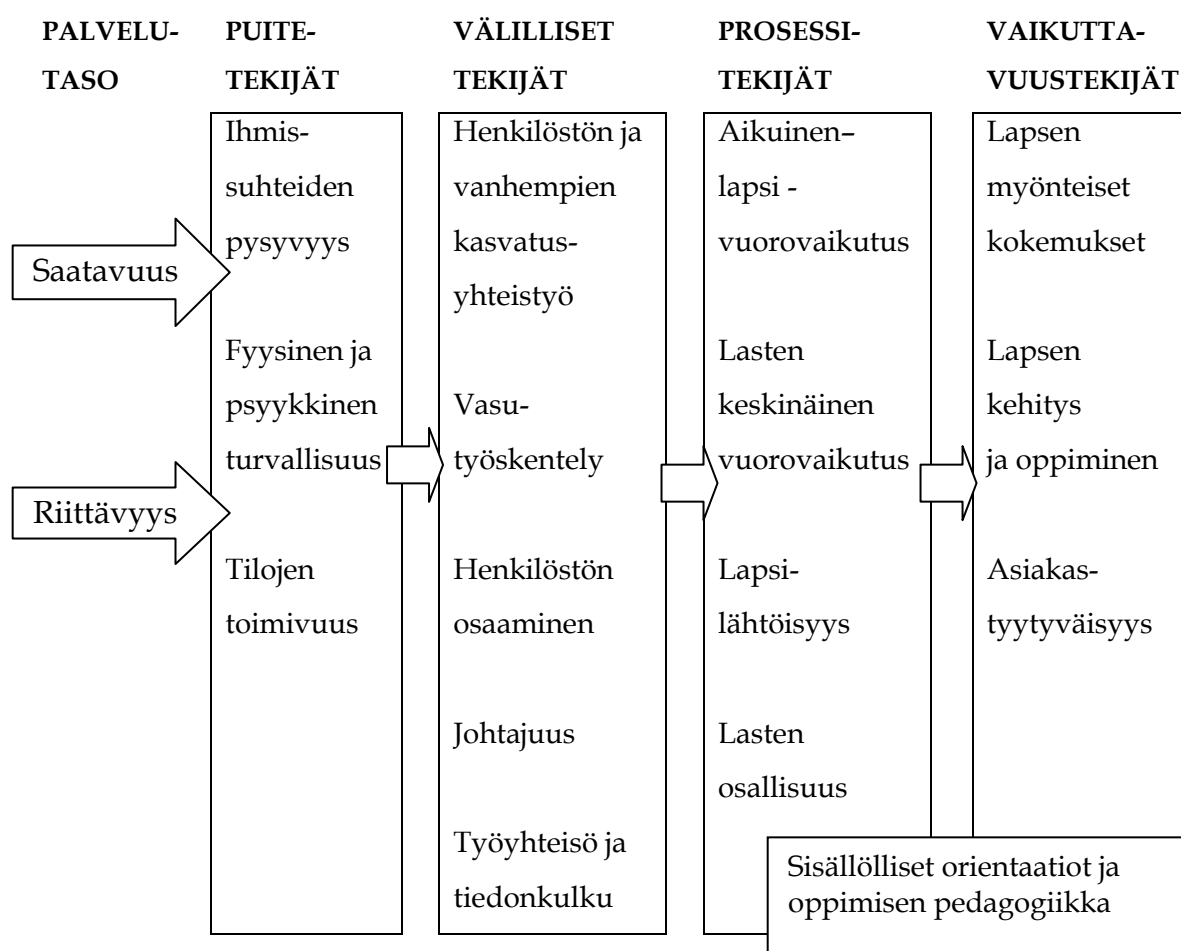
3.3 Laadunarviointi kehittämisen lähtökohtana

Pedagogisen laadun prosessin kuvailemisessa, analysoinnissa ja parantamisessa laatukäsite ja laadunarviointi ovat tärkeitä työkaluja. Ammattikasvattajien tulisi olla tietoisia työhönsä vaikuttavista olosuhteista ja mahdollisuuksista, joilla he voivat luoda stimuloivan ja haastavan ympäristön lapsille. Heidän tulisi olla myös tietoisia nykyisen toiminnan laatutasosta sekä ymmärtää, kuinka he voivat parantaa laatua tavoitteiden mukaisesti. (Sheridan 2001, 7–10.)

Laadunarviointi tuottaa tietoa toteutetusta varhaiskasvatuksesta, sen vahvuuksista ja kehittämiskohteista. Arvioinnin tavoitteena on tarjota yleistä tietoa laadun tämän hetkisestä tasosta, kuinka varhaiskasvatustyö sujuu ja motivoida tavoitteiden saavuttamiseen. Tällöin sen avulla pystytään tekemään varhaiskasvatus, tavoitteet ja toteutuminen näkyväksi. Laadunarvioinnilla pyritään myös saavuttamaan parempi tietoisuus ja muutos perustuen oppimiseen ja

ymmärtämiseen. Lisäksi se kuvastaa niitä asioita, joita pidetään lasten kanssa työskenneltäessä tärkeinä; miten lapsiin suhtaudutaan ja miten ryhmässä toteutetaan pedagogisia käytäntöjä. Laadunarvioinnin päätehtäväksi voidaankin määritellä kontrollointi ja kehittäminen. (Sheridan 2000, 66; Hujala & Fonsén 2011, 312.)

Suomalainen varhaiskasvatuksen laatututkimus on pitkälti perustunut varhaiskasvatuksen laadunarviointimalliin (kuvio 4), jonka taustalla ovat samat teoreettiset lähtökohdat kuin käytännön kasvatustoiminnalla. Teoria- ja tutkimustieto auttavat ymmärtämään laadukasta lapsuutta ja varhaiskasvatusta ja näin ollen voidaan kehittää laadukkaita kasvatusympäristöjä. (Hujala & Fonsén 2011, 317–318.)



KUVIO 4. Varhaiskasvatuksen laadunarviointimalli (mukaillen Hujala & Fonsén 2011)

Laadunarviointimallin kaikkien tekijöiden perustana on lakisääteinen vaatimus päivähoidtopalvelujen riittävydestä ja saatavuudesta. Laatutekijöiden oletetaan olevan toisistaan riippuvaisia siten, että laadukkaiden vaikutusten edellytyksenä on laadukas prosessi. Laadunarviointimallin lukeminen alkaa palvelutasosta ja etenee vaikuttavuustekijöihin. Laatutekijöiden tarkastelu on mahdollista erikseen, mutta yhdessä ne muodostavat kokonaisvaltaisen laadunarvioinnin kehyksen. (Hujala & Fonsén 2011, 317–318.)

Laadunarviointimallin puitetekijät tarkoittavat ihmissuhteiden pysyvyyttä, fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta sekä tilojen toimivuutta. Välilliset tekijät tarkoittavat henkilöstön ja vanhempien välistä kasvatusyhteistyötä, vasutyöskentelyä, henkilöstön osaamista, johtajuutta sekä työyhteisöä ja tiedonkulkua. Prosessitekijät sen sijaan tarkoittavat aikuinen-lapsi -vuorovaikutusta, lasten keskinäistä vuorovaikutusta, lapsilähtöisyyttä ja lasten osallisuutta. Vaikuttavuustekijät tarkoittavat lapsen myönteisiä kokemuksia, lapsen kehitystä ja oppimista sekä asiakastyytyväisyyttä. (Hujala & Fonsén 2011, 317.) Sisällölliset orientaatiot ja oppimisen pedagogiikka on eroteltu omiksi osioiksi.

Laadun kehittäminen työyhteisössä edellyttää ammatillisten rajojen ylittämistä ja keskinäistä vuoropuhelua työntekijöiden välillä. Prosessiin osallistujat on saatava yhdessä keskustelemaan, kehittämään ja toteuttamaan laadukasta varhaiskasvatusta. (Nummenmaa 2004a, 89.) Yhdessä kehitetään tavoitteita ja menettelyjä sekä tutkitaan varhaiskasvatuksen perustehtävää, toimintakäytäntöjä ohjaavia uskomuksia, olettamuksia ja arvoja. Työntekijöiden on pystyttävä kyseenalaistamaan, purkamaan ja uudelleen käsitteellistämään jo totuttuja ajatusmalleja sekä toimintatapoja. Koko prosessissa on kyse siis oppimiskumppanuudesta, jonka keskeisiä periaatteita ovat vastavuoroinen oppiminen, työssä oppiminen, refleksiivisyys ja dialogisuus. Perusajatus on se, että hyvää kasvatusta, opetusta ja hoitoa voidaan kehittää siinä työkontekstissa, jossa toimitaan. Tällöin opitaan toiminnasta. (Nummenmaa 2004b, 85.)

Kehitettäessä laatua kasvattajien tieto pedagogisesta laadusta lisääntyy, kun he vertailevat omia arvioitaan laadusta toisiinsa, ja kun he keskustelevat

ulkopuolisen arvioitsijan arvioista yhdessä. Lisääntyneen laatutietoisuuden odotetaan johtavan kasvatustoiminnan muutoksiin ja sen kehittämiseen. Muut- taakseen ja parantaakseen laatua kasvattajien tulee olla myös tietoisia heidän vuorovaikutuksestaan lasten kanssa. (Sheridan 2000, 64–65.) Myös ammatilli- nen työ määrittyy laadunarvioinnin myötä, jolloin kasvattajan toiminta jäsentyy ja syntyy myös perusta ammatilliselle kehittymiselle. Myös Cottle (2011, 255) toteaa, että laadun määrittely kehittää ammattilaisen omaa kasvatustietoisuutta. Laatu tulee esille tai kehittyy, kun työntekijöiden ammatilliset arvot näkyvät käytännössä (Cottle & Alexander 2012, 646).

Tuoreen suomalaisen tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen laatu oli hyvä. Tutkimustulos saatiin tutkimalla vanhempien ja opettajien käsityksiä varhaiskasvatuksen ja hoidon laadusta Suomessa. Varhaiskasvatuksen vah- vuuksia olivat sen vaikutukset lapsiin ja opettajien tyytyväisyys laatutekijöiden välittäjinä. Pedagogisia haasteita olivat opetussuunnitelmallisuus sekä oppimi- sen pedagogiikka. Erityisesti tutkimuksesta ilmeni lasten osallisuuden kehittä- minen eli lapsien aktiivinen toiminta leikissä, kuten myös muissakin tilanteissa. (Hujala ym. 2013, 9, 15, 20.)

4 TIIMIN KEHITTÄMINEN PÄIVÄKODISSA

Päiväkodeissa on entistä enemmän kiinnitetty huomiota aikuisten toimintaan ja heidän hyvinvointiinsa, josta esimerkkeinä ovat Hujalan, Roosin, Nivalan ja Elon (2014) tutkimus työhyvinvoinnin lisäämisestä johtajuutta ja varhaiskasvatusosaamista kehittämällä sekä Hujalan ja Fonsénin (2012) tutkimus pedagogisen johtajuuden kehittämistä osana työhyvinvointia. Varhaiskasvatustyötä ei tehdä yksin, vaan se tapahtuu moniammatillisissa tiimissä (Karila & Nummenmaa 2001). Tällöin onkin tärkeää, että työyhteisössä ja omassa tiimissä pohditaan arjen käytäntöjä ja omaa tiimiä, jotta niitä voidaan kehittää.

4.1 Tiimin määrittely ja kehitys

Tiimi on ryhmä yksilöitä, jotka työskentelevät itsenäisesti kohti yhteistä tavoitetta ja ovat yhteisvastuussa tehtävän saavuttamisesta (Kirkman & Rosen 2000). Tiimi voidaan myös määrittellä yksilöistä muodostuvaksi sosiaalisesti kokonaisuudeksi (Mäntylä 2002, 74). Päiväkodissa tiimillä tarkoitetaan lapsiryhmästä vastaavista aikuisista muodostuvaa pienryhmää (Venninen 2007, 24). Lapsiryhmän tiimiin kuuluvat yleensä lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Tiimiin voi kuulua myös kaksi lastentarhanopettajaa ja lastenhoitaja tai lastentarhanopettaja, erityislastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Lisäksi voi olla muitakin kombinaatioita.

Lapsiryhmän tiimi on näin ollen moniammatillinen. Tällöin jokaisella tiimin jäsenellä on oma merkittävä työroolinsa ja osaamisensa, jotka täydentävät toinen toisiaan siten, että yhteisvastuullisesti pyritään päämäärään yhteistyön, vastuunkannon, keskinäisen avunannon, riippuvuuden ja yhdessä sovittujen normien ohjatessa työskentelyä (Heikkilä 2002, 16–17). Ideaali on, että moniammatillisessa tiimissä työntekijät täydentävät toinen toisiaan ja laajentavat samalla omaa osaamistaan (Karila & Nummenmaa 2001, 75).

Toimiva ja kehittyvä tiimi ei kuitenkaan synny hetkessä, eikä siihen riitä ainoastaan tiimin muodostaminen. Aluksi ihmiset tulevat pienryhmään erilaisin odotuksin ja käsityksin. Pienryhmä syntyminen edellyttää perusteita sen perustamiselle, tavoitteita ja sitoutumista. Asioista keskustellaan ja pyritään löytämään yhteisiä mielenkiinnonkohteita. Lopulta pienryhmä kehittyy tiimiksi, mikäli sen jäsenet pystyvät toimimaan yhdessä saman tavoitteen eteen ja sitoutumaan siihen. Tiimiksi kehittynyt pienryhmä sietää erilaisuutta ja näkee sen voimavarana. Jokainen tuntee oman paikkansa ja oman tehtävänsä. (Kopakkala 2011, 59–84.)

Päiväkodissa tiimityöskentelyä voidaan kuvata toimintamalliksi, jossa toteutetaan yhteisöllisyyttä kasvatusyhteisönä. Yhdessä ja yhteisellä ymmärryksellä toimiva kasvattajatiimi tarjoaa lapsille turvallisen kasvu- ja oppimisympäristön. Tällöin pystytään myös saavuttamaan yhteisöllinen kasvattajien ja lasten muodostama kasvatusyhteisö, jossa toteutuvat hyvä vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuus. Työntekijöillä on toimivan tiimityön myötä mahdollisuus kasvaa ja kehittyä kohti yhä suurempaa ammatillisuutta ja tietoisuutta omasta kasvattajuudestaan. Tiimi toimii näin ollen peilinä ammatillisuudelle. (Opas 2013, 141–143.)

Ihannetapauksessa tiimin jäsenten välillä vallitsee yhteisymmärrys, jolloin he tietävät toistensa vahvuudet ja heikkoudet. Tällöin työntekijät pystyvät työskentelemään toisiaan auttaen ja tukien. Heillä on suurempi tarve informaation vaihtamiseen, ryhmäpäätöksentekoon, avoimeen kehittämiseen ja suhteiden luomiseen kuin ryhmillä. Tiimien tulee kohdistaa huomio omaan työsken-

telyprosessiin eli tapoihin, joilla he yhdessä tekevät työtään ja kehittävät henkilökohtaisia suhteita toisiinsa. (Heikkilä 2002, 17–19.)

4.2 Kontekstisidonnainen ja prosessinomainen tiimin kehittäminen

Onnistuakseen lasten kasvatus- ja opetustyössä tiimin tulee tarkastella omaa toimintaansa ja kehittää sitä. Tiimin jäsenten tulee siis tehdä yhteistyötä. Mäkisalonen (2003, 90) mukaan yhteistyö on aina yksilöiden välinen prosessi, ja vain yksilöt päättävät toteutuuko yhteistyö vai ei. Venninen (2007, 24) toteaaakin, että päiväkodit organisoivat eri tavoin ryhmien toimintaa pystyäkseen järjestämään tiimipalaveriaikaa keskustelujäseniä varten.

Tiimin jäsenillä tulee olla yhteistyövalmiuksia, jotta he pystyvät keskustelemaan eri asioista. Heidän täytyy osata ilmaista mielipiteensä ja perustella se, mutta myös kuunnella toista. Tällöin avoin vuorovaikutus osoittaa myös kunnioitusta toista kohtaan. (Mäkisalo 2003, 90.) Kehittäminen onkin vuorovaikutusta ja ennen kaikkea taitavaa viestintää. Ei ole yhdentekevää, kuinka kehittämiseen liittyvä informaatio tuodaan esille työntekijöiden keskuudessa. Liiallinen tietomäärä ja perustelemattomuus voivat aiheuttaa ikäviä tunteita työntekijöissä. (Kirjonen 2006, 124–126.)

Vuorovaikutus työyhteisössä on yhteisöllisyyttä, sillä vuorovaikutus voi olla äänetöntä "työpaikan henkeä", "yhteen hiileen puhaltamista", "yhteistä säveltä" tai "fiilistä". Tiimin kehittäminen voidaan näin ollen määritellä yhteisölliseksi oppimiseksi. Se tarkoittaa sitä, että työntekijät yhdessä oppivat asioita työyhteisön kehittämiseksi. (Mäkisalo 2003, 91.)

Yhteisöllinen oppiminen tulee esille myös oppivan organisaation teoriassa. Tällöin tehokkuus ja henkilöstön oppiminen ajatellaan toisistaan riippuvaisiksi toiminnoiksi, jolloin oppimisenäkökulma nousee esille jokaisessa yhteydessä. Teoria korostaa oppimisen liittymistä muutokseen, muuttumiseen ja innovaatioon, osallistumista, toiminta- ja työskentelytapojen muuttamista, delegointia ja

eri tapoja johtaa. Organisaation oppiminen tarkoittaa sitä tapahtumaa, jonka yhteydessä yhteisesti jaettu sisäinen tietoisuus, sitä ohjaavat toimintamallit ja rutiinit muuttuvat. (Sarala & Sarala 2003, 51, 54.) Oppivan organisaation luominen joka tasolle onkin edellytys laadukkaalle toiminnalle (Colmer 2008, 108).

Organisaation oppimisessa on kyse hyvin paljon yksilöiden ja yhteisön toiminnasta, mutta siinä korostuu kuitenkin kontekstuaalinen oppimiskäsitys. Tällöin painottuu oppimisen ja oppimismiljöön välinen toiminnallinen yhteys. Oppiminen tulisi tapahtua tiiviissä yhteydessä oppijan jokapäiväisen toiminnan ja toimintaympäristön välillä. Ajatus on, että toimintamiljöötä muokkaamalla voidaan luoda ja edistää sekä yksilö- että ryhmätason oppimista. Toimintakonteksti muokkaa aina toimintaa, mutta myös ajatuksia, tapoja ja tottumuksia. Oppimisprosessi on näin ollen jatkuvaa kehittämistä ja kehittymistä (Sarala & Sarala 2003, 55–56.)

Kehittäminen voidaan ajatella myös yhteisöllisenä matkana, kuten Karila ja Nummenmaa ovat omassa tutkimuksessaan monikulttuurisen toimintakulttuurin kehittämisessä todenneet. Kehittämistarve syntyi päiväkodin muuttuneesta arjesta ja sen ongelmista ja näin ollen koski koko työyhteisöä. Kehittämismatkan varrella työyhteisö kohtasi esteitä ja onnistumisia, mutta lopulta asetetut tavoitteet saavutettiin. Työntekijöiltä vaadittiin yhteistä tahtotilaa, aktiivista työskentelyä eli toisin näkemistä ja toisin tekemistä sekä yhteistä sopimusta matkan tekemisestä. (Karila & Nummenmaa 2001, 108.)

Tiimin kehittäminen voi olla myös työyhteisölähtöistä prosessikehittämistä. Tällöin työyhteisö tekee työtään ja pysähtyy ajoittain tarkastelemaan omaa toimintaansa. Työntekijöiltä vaaditaan heittäytymistä kehittämiseen liittyvien tapahtumien tilanne-ehtoisuuksien varaan. Heidän tulee osata hyödyntää eteen tulevat tilanteet. Kehittäminen tapahtuu tällöin arjessa ja kumpuaa käytännöstä. (Seppänen-Järvelä & Vataja 2009, 16.)

Myös organisaation johdon tyytymättömyys voi synnyttää kehittämistarpeen, mutta usein aloite kuitenkin tulee henkilöstöltä. Työntekijä itse onkin usein paras kehittämistarpeen ilmaisija, sillä hänellä on tietämys ja kokemus

omasta toiminnastaan. Harvinaisempaa kuitenkin on, että kehittämistarve ilmaistaan organisaation ulkopuolelta. Kehittäminen ei ole ainoastaan teknistä asiantuntijatyötä, jolle asetetaan tavoitteet toiminnan ulkopuolelta. Työntekijöiden on saatava olla mukana tavoitteista ja menettelytavoista päätettäessä. Onkin syytä pohtia kenen näkökulmasta kehittämistä tarkastellaan. (Kirjonen 2006, 118–121.)

Tiimin kehittäminen aloitetaan tämän hetken kokemusten ja nykyisten toimintamallien tiedostamisesta ja kyseenalaistamisesta. Työntekijät havainnoivat ja refleктоivat toimintaa tietoisesti, etsien toiminnan vahvuuksia ja heikkouksia. (Colmer 2008, 114; Mäkisalo 2003, 92.) Stacey (2009, 7) toteaa, että tiimin kehittämiseen vaaditaan myös oman itsensä tuntemista ja ymmärtämistä. Tämän jälkeen jokaiselle tiimin jäsenelle tulee antaa mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä, jotta saadaan mahdollisimman rikas käsitys asioiden tilasta (Colmer 2008, 114). Lopuksi työntekijät käsitteellistävät, yleistävät ja uusivat toimintaperiaatteita, joita sitten aktiivisen kokeilemisen vaiheessa testataan ja kehitetään (Mäkisalo 2003, 92). Uusien toimintatapojen ja näkemyksien juurtuminen käytäntöön vie oman aikansa ja siksi kehittäminen on jatkuva prosessi, joka ei varsinaisesti lopu koskaan.

Tiimin jatkuva kehitysprosessi vaatii reflektionia, joka mahdollistuu johtamisen ja työntekijöiden oman ammatillisen kasvun avulla. Parhaimmillaan hyvä tiimityö auttaa työntekijöitä refleктоimaan omaa työtään. Keskustelemalla asioista löydetään uusia ratkaisuja siihen, miten ryhmässä kannattaa toimia. Avoimen ilmapiirin ja keskustelun myötä ilot moninkertaistuvat ja huolet puollittuvat. (Opas 2013, 155.)

Kehittämistyö etenee kuitenkin pienin askelin ja tunnustelevasti kohta kerrallaan ja samalla arvioidaan ollaanko menossa oikeaan suuntaan. Sen tavoitteena on saavuttaa aikaisempaa parempi, tehokkaampi tai muuten sopivampi asioiden tila. (Kirjonen 2006, 118–125.) Kehittäminen ja muutos liittyvät siis yhteen. Tällöin kehittäminen on aktiivista ja tulevaisuuteen kohdistuvaa toimintaa. Se ei kuitenkaan aina tarkoita muutosta parempaan vaan asiat voivat

mennä huonompaankin suuntaan. On kuitenkin syytä muistaa, että kehittämissprosessit ovat ajallisesti pitkiä. (Seppänen-Järvelä 2004, 255–256.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on luoda tutkimuspäiväkoteihin kehittämiskulttuuria ja antaa uutta näkökulmaa varhaiskasvatuksen laadun kehittämistyöhön. Tavoitteena on selvittää vahvuuksia ja kehittämiskohteita päiväkotien varhaiskasvatuksesta ja niiden oppimisympäristöistä. Tutkimuksen tarkoitus on myös lisätä yhteisöllisyyttä ja yhdessä keskustelun ilmapiiriä.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Varhaiskasvatuksen laatua ja sen merkitystä lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle on tutkittu erilaisissa asiayhteyksissä. Tutkimusten mukaan laadukkaalla varhaiskasvatuksella on esimerkiksi positiivinen merkitys esimerkiksi lapsen kehitykselle. Ensimmäisellä päätutkimuskysymyksellä pyrin selvittämään, millainen on päiväkotien oppimisympäristöjen laatu eli millaisen kokonaislaatutuloksen päiväkodit saavat, millaisia vahvuuksia ja kehittämiskohteita siinä on.

Tutkin lisäksi päiväkodin ammattikasvattajien käsityksiä laadunarvioinnin yhteydestä lapsiryhmän tiimin kehittämisessä. Tutkin erityisesti laadunarvioinnin yhteyttä lapsiryhmän tiimin fyysiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön sekä tiimityöskentelyyn. Laadunarvioinnin ja tiimin kehittämisen välistä yhteyttä ei ole runsaasti tutkittu varhaiskasvatuksen alalla, joten tutkimus tuo uutta näkökulmaa laatukeskusteluun. Tutkimustehtävien perusteella tutkimuskysymykset ovat muodostuneet seuraaviksi:

1. Millainen on päiväkotien oppimisympäristöjen laatu?

1.1 Millaisia vahvuuksia on oppimisympäristöjen laadussa?

1.2 Millaisia kehittämiskohteita on oppimisympäristöjen laadussa?

2. Millaisia käsityksiä ammattikasvattajilla on oppimisympäristöjen laadunarvioinnin merkityksestä lapsiryhmän tiimin kehittämisessä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen toteuttamista mixed methods -lähestymistavan perusteella, mikä johtaa pohtimaan tarkemmin tämän tutkimuksen taustafilosofisia lähtökohtia. Luvussa kuvaillaan myös aineistonkeruuprosessia ja aineiston analyysia perustellen havainnoinnin ja kyselyn valintaa sekä määrällisestä että laadullisesta näkökulmasta. Lopuksi pohditaan tutkimusaineiston eettisyyttä ja luotettavuutta.

6.1 Mixed methods -tutkimus

Tutkimuksessa kuvataan oppimisympäristöjen laatua päiväkotikontekstissa, mutta yhdistetään samalla myös laadunarvioinnin ja ammattikasvattajien käsityksiä tiimin kehittämisestä. Oppimisympäristöjen laatua tutkitaan valmiilla määrällisellä Early Childhood Environment Rating Scale - Revised -mittarilla (ECERS-R), joten laatu saa numeerisen arvosanan sekä laadullisen merkityksen. Ammattikasvattajien käsityksiä sen sijaan tutkitaan avoimella kyselyllä, jonka tulokset ovat laadullisessa muodossa.

Tässä tutkimuksessa yhdistyvät sekä määrällinen että laadullinen lähestymistapa niin aineistonkeruussa kuin analyysissa. Tämän kaltaista tutkimusta kutsutaan mixed methods -tutkimukseksi. Creswellin (2014, 3–4) mukaan määrällistä ja laadullista tutkimussuuntausta ei tulisi nähdä toistensa vastakohtina.

Sen sijaan niiden tarkoitus on tässä tutkimuksessa täydentää toisiaan ja tarjota täydempi ymmärrys tutkimuskysymyksiin kuin kumpikaan lähestymistapa yksinään.

Yilmaz toteaa, että määrällinen tutkimus perustuu objektivismiin, jolloin tilastollisin menetelmin pyritään löytämään selityksiä oletettuun staattiseen todellisuuteen. Ilmiöillä on näin ollen objektiivinen todellisuus, joka on riippumaton yksilöistä. Siksi tutkijan tulee tutkia ilmiötä objektiivisesti. (Yilmaz 2013, 312.) Tämän tutkimuksen määrällinen laadunarviointi perustuu valmiiseen ECERS-R -mittariin, joten laatua tarkastellaan valmiiden kriteereiden perusteella mahdollisimman objektiivisesti. Havainnoinnit ovat kuitenkin subjektiivisia näkemyksiäni oppimisympäristöistä.

Toisaalta tutkimuksessa näkyy laadullinen lähestymistapa, sillä tutkin ammattikasvattajien käsityksiä laadunarvioinnin ja tiimin kehittämisen välisestä yhteydestä. Yilmazin mukaan laadullinen tutkimus pohjautuu konstruktivismiin, jolloin tutkitaan sosiaalisesti rakentunutta dynaamista todellisuutta läpi arvojen, joustavuuden, kuvailevan, kokonaisvaltaisen ja konteksti sensitiivisen kehyksen. Laadullinen tutkimus voidaan määritellä kehkeytyväksi, tulkinnalliseksi ja luonnolliseksi tavaksi lähestyä ihmistä ja ilmiötä niiden luonnollisissa olosuhteissa. Se koskee myös kontekstin, tulkinnan, tarkoituksen ja ymmärtämisen induktiivista selittämistä. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on Yilmazin sanoin ymmärtää ja kuvata tutkittavaa ilmiötä, laadunarvioinnin ja tiimin kehittämisen välistä yhteyttä, tavoittamalla ihmisten omin sanoin kertomat ajatukset. Näin ollen laadulliselle tutkimukselle ominainen käsitys sosiaalisten ilmiöiden monimutkaisuudesta ja toisiinsa punoutuneisuudesta painottuu. (Yilmaz 2013, 312–313.)

Mixed methods -tutkimus pohjautuu pragmatismiin, joka perustuu toimintoihin, tilanteisiin ja seurauksiin enemmän kuin edeltäviin olosuhteisiin (Creswell 2014, 10). Johnson ja Onwuegbuzie tuovatkin esille, että pragmatismi tunnistaa luonnollisen ja fyysisen sekä sosiaalisen ja psyykkisen ympäristön tärkeyden ja olemassaolon. Tieto rakentuu ja perustuu koetun ja eletyn maail-

man todellisuuteen. Nykyinen totuus, tarkoitus ja tieto ovat alustavia ja ajan saatossa muuttuvia. (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 18.) Tutkimus kohdistuu nykyhetken oppimisympäristöjen laadun arviointiin, joskin tutkimuksessa pyritään katsomaan tulevaisuuteen ja luomaan konseptia laadun arvioinnin merkityksestä tiimin kehittämiseen. Laadun arviointi liittyy siis oppimisympäristöjen arviointiin ja näin ollen korostaa laadun ja arvioinnin merkitystä oppimisympäristöjen kehittämisessä.

Tutkimuksen tavoitteet ovat toimintatutkimukselliset, sillä laadun arvioinnilla pyritään löytämään tehokkaita ratkaisuja jokapäiväiseen tiimityöskentelyyn. Toimintatutkimuksen peruserätyksen mukaisesti tutkimuksen tavoite on tuottaa tietoa käytännöstä, jotta käytäntöä voidaan paremmin ymmärtää ja kehittää (Townsend 2013, 30). Tutkimuksen tavoitteena on myös herättää keskustelua nykyisistä käytännöistä ja saada henkilökunta pohtimaan perusteluita vakiintuneille käytännöille. Käytäntöjen ja ajattelutapojen tarkastelu uudessa valossa voi luoda uuden tavan ajatella, keskustella ja kehittää toimintaa (Heikkinen 2008, 34). Tällöin käytänteet muuttuvat, eivätkä vakiinnu missään vaiheessa täysin. Työntekijöiden on ryhdyttävä refleктоimaan totuttuja toiminta- ja ajattelutapoja perusteellisesti. (Stringer 2007, 1.)

Tutkimus on myös fenomenografinen, sillä siinä tutkitaan päiväkodin ammattikasvattajien käsityksiä laadun arvioinnin ja tiimin kehittämisen välisestä yhteydestä. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaisesti tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä. Ihmisten käsitykset saavat tällöin mielipidettä syvemmän ja laajemman merkityksen. Tällöin on olemassa maailma, joka on yhtä aikaa todellinen ja koettu. Käsitykset muodostuvat näin ollen tietoisuudessa todellisuutta koskevien kokemusten kautta ja niissä ilmenevät ihmiselle ominaiset piirteet. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–165.)

6.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimusprosessi aloitettiin keskustelemalla tutkimuksen toteuttamisesta tutkimuskohdekaupungin varhaiskasvatuksen johtajan kanssa. Yhdessä keskusteltiin siitä, millä tavalla tutkimus palvelisi mahdollisimman hyvin kohdekaupungin tarpeita, miten aineistonkeruu tapahtuisi ja millä ajanjaksolla tutkimus olisi mahdollista toteuttaa. Tutkimusluvan myötä päiväkotien johtajat välittivät tiedon kohdepäiväkodeille, minkä jälkeen otettiin yhteyttä ryhmiin ja sovittiin ryhmäkohtaisesti aineistonkeruuajat.

Tutkimusaineiston hankinta oli kaksivaiheinen. Ensinnäkin havainnoitiin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laatua kohdekaupungin päiväkodeissa käyttäen ECERS-R -mittaria. Toiseksi tutkittiin, kuinka oppimisympäristöjen laadunarviointi oli yhteydessä lapsiryhmän tiimin kehittämiseen käyttäen avointa kyselyä ammattikasvattajille. Aineisto muodostui 11 päiväkotiryhmän havainnoinnista sekä kuuden ammattikasvattajan kyselyvastauksista.

6.2.1 Oppimisympäristöjen havainnointi ECERS-R -mittarilla

Tässä tutkimuksessa havainnointi oli yksi aineistonkeruumenetelmistä. Se voidaan määritellä tieteellisen tutkimuksen perusmetodiksi, jonka avulla kerätään tietoa tutkittavasta ilmiöstä tutkimuskohteen luonnollisessa ympäristössä. Tällöin havainnot tehdään siinä kontekstissa, jossa ne ilmenevät. (Vilka 2006, 37.) Tutkimus sijoittui päiväkoteihin ja niiden eri ryhmiin sekä ympäristöihin, joista tutkimuksen kannalta oli oleellista saada tietoa. Oppimisympäristöjä havainnoitiin tällöin oikeassa kontekstissa, mikä Tuomen ja Sarajärven (2013, 81) sanoin auttaa näkemään asioita oikeassa asiayhteydessä.

Päiväkodin oppimisympäristöjä tarkasteltiin mahdollisimman objektiivisesti ECERS-R -mittarin avulla, mutta havainnoinnit olivat subjektiivisia näkemyksiä ja kokemuksia oppimisympäristöistä. Metsämuurosen (2011) mukaan havainnoinnissa on ensisijaisesti kyse siitä, että tutkija huomioi enemmän tai vähemmän objektiivisesti tutkimuskohdettaan ja tekee samalla muistiinpanoja.

Subjektiiivisuus ja objektiivisuus määräytyvät lopulta tutkimuskohteen ja -strategian perusteella. (Metsämuuronen 2011, 248.)

Roolini tutkijana ja ryhmien työntekijänä oli merkittävä havainnoinnin kannalta. Kukin ryhmä havainnoitiin eri päivinä, jolloin havainnointipäiviä oli yhteensä 11. Olin osallinen havainnoija, sillä olin havainnointipäivän ajan yksi lapsiryhmän työntekijöistä. Olin suurimmalle osalle lapsista ja aikuisista vieras, ainoastaan kolme lapsiryhmää oli minulle entuudestaan tuttuja. Vähämäki ja Paalumäki (2011, 103–104) toteavatkin osallisen havainnoinnin olevan yksi aineiston keruutapa, jossa tutkija on itse osa tutkimaansa ilmiötä pyrkien vaikuttamaan mahdollisimman vähän tutkimaansa yhteisön elämään ja tapahtumiin. Havainnoinnin ajan pyrittiin olemaan muuttamatta päiväkotien oppimisympäristöjä tai ryhmän pedagogisia kasvatuskäytäntöjä. Väistämättä läsnäoloni kuitenkin vaikutti aluksi niin lapsiin kuin aikuisiin.

Havainnointiaineisto muodostui ECERS-R -mittarin avulla tuotetusta tiedosta. Mittari koostuu seitsemästä osa-alueesta, 43 osiosta ja 470 osoittimesta (liite 1). Ensimmäinen osa-alue on tilat ja kalustaminen, toinen henkilökohtaiset hoitorutiinit, kolmas kieli ja päättely, neljäs toiminta ja sisällöt, viides vuorovaikutus, kuudes päiväohjelma ja seitsemäs vanhemmat ja henkilökunta. (Harms, Clifford & Cryer 2005, 9.) Mittarin sisältö perustuu lapsen oppimisen perusteisiin ja yleisiin olosuhteisiin, kuten lapsen aktiivisuuteen, osallisuuteen, vuorovaikutukseen, yhteistyöhön ja oikeuteen vaikuttaa omilla kiinnostuksenkohteillaan oppimiseensa. Taustalla on oletus laadusta varhaiskasvatuksessa ja kuinka erilaiset laadun tasot näkyvät pedagogisissa prosesseissa. (Sheridan 2001, 10.)

ECERS-R -mittari onkin ympäri maailmaa laajasti käytetty laadunarviointimittari, joka soveltuu niin laadunarvioinnin, reflektoinnin kuin keskustelun aloittajaksi pedagogisesta laadusta (Sheridan 2001, 10–11). Sitä on käytetty erityisesti Amerikassa laadun mittaamisen välineenä sekä poliittisessa ja opetussuunnitelmallisessa päätöksenteossa (La Paro, Thomason, Lower, Kintner-Duffy & Cassidy 2012, 2). Kyseinen mittari on alun perin julkaistu Amerikassa vuonna 1980 ja sen jälkeen sitä on muokattu eri tutkimusten, mittarin tulosten

ja käyttäjien palautteen perusteella. Uudistettu versio sisältää laajan määritelmän ympäristöstä eli tilat, ohjelmat ja ihmissuhteiden piirteet, jotka vaikuttavat niin lapsiin kuin aikuisiin varhaiskasvatuksessa. (Harms ym. 2005, 1.)

Mittari on suunniteltu käytettäväksi yhden huoneen tai ryhmän havainnointiin kerrallaan, erityisesti 2,5–5-vuotiaiden päiväkotiryhmien arviointiin (Harms ym. 2005, 5). Tässä tutkimuksessa lapsiryhmien ikäjakauma oli pääasiassa 1–5 vuotta eli ne olivat sisarusryhmiä. Ainoastaan yksi ryhmä oli 1–3-vuotiaiden ryhmä. Havainnointiin kuuluu Harmsin ym. (2005, 5) mukaan vähintään kolme tuntia, mutta mitä pidemmän ajan tutkija havainnoi, sitä kattavamman kuvan hän saa ilmiöstä. Yksittäinen havainnointi tässä tutkimuksessa kesti keskimäärin seitsemän ja puoli tuntia.

Yhden lapsiryhmän oppimisympäristöjen arviointi tapahtui havainnoimalla ja esittämällä kysymyksiä epäselviksi jääneistä asioista henkilökunnalle yhden päivän aikana. Yhteensä havainnoitiin 11 ryhmää 11 päivässä eli yksi ryhmä päivässä. Havainnot kirjattiin strukturoituun arviointilomakkeeseen. Jokaisen tason kriteerit arvioitiin 7-portaisella asteikolla (1 = riittämätön, 3 = vähimmäisvaatimukset täyttävä, 5 = hyvä, 7 = erinomainen). Ainoastaan asteikon tasot yksi, kolme, viisi ja seitsemän oli kuvattu sanallisesti (liite 2). Jokaisen tason kriteerit arvioitiin, vaikka kyseessä olevan osion kokonaisarvio jäi alemmalle tasolle. Arviointi sijoittautui tasoille kaksi, neljä ja kuusi, jos havainnot olivat kahden eri tason välissä. Arviointi jäi välitasoille myös, jos kaikki alemman tason kriteerit ja vähintään puolet ylemmän tason kriteereistä toteutui. Jos yksikin ensimmäisen tason kriteereistä näkyi toiminnassa, arvioitiin tämä osio tasolle yksi. (Harms ym. 2005, 2, 5–6, 10.)

6.2.2 Kysely päiväkotien ammattikasvattajille

Tutkimusaineisto muodostui lisäksi päiväkodin ammattikasvattajille annetusta kyselystä (liite 4). Kyselyn avulla pyrittiin selvittämään, millaisia käsityksiä ammattikasvattajilla on oppimisympäristöjen laadunarvioinnin ja lapsiryhmän tiimin kehittämisen välisestä yhteydestä. Kyselyllä tutkittiin, millainen merkitys

laadunarvioinnilla on tiimin fyysiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristön sekä tiimityöskentelyn kehittämiseen. Päiväkodin johtajat rajattiin pois, sillä kiinnostuksen kohteena olivat lapsiryhmän tiimin jäsenten, ammattikasvattajien ajatukset. Kyselyn avulla pystytäänkin hankkimaan tietoa yhteiskunnan ilmiöistä, ihmisten toiminnasta, mielipiteistä, asenteista ja arvoista (Vehkalahti 2014, 11).

Kysely mahdollistaa kaikkien työntekijöiden mielipiteiden ja ajatusten ilmaisemisen, sillä Gubrium, Holstein, Marvasti ja McKinney (2012) toteavat, että pari- tai ryhmähaastattelussa hiljaisemmat yksilöt saattavat jäädä syrjään omine ajatuksineen. Roolini tutkijana, mutta myös kaupungin työntekijänä, vaikutti tutkimusmetodin valintaan. Työntekijän rooli Callanin ja Reedin (2011) sanoin olisi voinut vaikuttaa ammattikasvattajien vastauksiin, joten päädyttiin kyselyn palauttamiseen nimettömänä.

Tässä tutkimuksessa kysely oli kotona täytettävä kirjekysely, joka jaettiin henkilöstölle varhaiskasvatuksen laatuillassa. Kyseisessä tilaisuudessa ammattikasvattajille esiteltiin ECERS-R -mittari ja laadunarvioinnin kokonaislaatuulos vahvuuksineen ja kehittämiskohteineen. Henkilöstölle annettiin kaksi viikkoa aikaa palauttaa kysely postitse. Kysely jaettiin 25 henkilölle, joista kuusi ammattikasvattajaa palautti kyselyn.

Kyselyni sisälsi saatekirjeen (liite 3), jossa kerroin tutkimuksestani lyhyesti. Saatekirjeen merkitys on tärkeä, sillä se kertoo vastaajalle tutkimuksen perustiedot ja saa lukijan motivoitumaan kyselyyn vastaamiseen (Vehkalahti 2014, 47–48). Kysely myös sisältää usein sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä (Simmons 2008, 191). Tässä tutkimuksessa suljetuilla kysymyksillä tarkoitettiin vastaajan taustatietoja; työtehtävää, ikää ja alan työkokemusta. Vastaajalle oli annettu valmiit vaihtoehdot, joista hän valitsi itseään parhaiten kuvaavan (Vehkalahti 2014, 24). Avointen kysymysten avulla selvitettiin, millainen merkitys laadunarvioinnilla koettiin olevan oman ryhmän tiimin fyysiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön sekä tiimityöskentelyyn. Lopuksi kyselyssä oli vielä vastaustilaa mieleen tulleille muille asioille laadunarvioinnin ja lapsiryhmän tiimin kehittämisestä. Simmons (2008, 193) toteaa, että avoimet kysymykset

mahdollistavat vastaamisen siten kuin vastaajat itse haluavat ja herättävät ajattelemaan asiaa syvemmin.

Laatuillan jälkeen työntekijöiden saattoi olla helpompi miettiä, miten laadunarviointi voi vaikuttaa työyhteisön kehittämiseen, kun heillä on tietoa siitä, missä on kehitettävää. Heidän oli myös ehkä helpompi vastata kyselyyn, kun heillä oli kosketuspintaa laadunarviointiin. Valli (2007) muistuttaa, että kyselyn täyttämässä omalla ajalla on etunsa, sillä jokainen voi käyttää niin paljon aikaa kirjoittamiseen kuin kokee itse tärkeänä. Vastaaja voi myös vastata silloin, kun hänelle itselleen sopii. (Valli 2007, 106.) Hän saa myös rauhassa miettiä vastauksiaan, eikä kukaan ole kiirehtimässä vastausten saattamista loppuun.

6.3 Tutkimusaineiston analysointi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi oli kaksiosainen, koska aineisto muodostui kahdesta erityyppisestä aineistosta. Ensimmäinen osa tutkimuksen aineistosta oli päiväkodin oppimisympäristöjen laadunarvioinnit lomakkeineen ja toinen osa piti sisällään kyselyiden vastaukset. Aineiston analyysi aloitettiin ECERS-R -mittarilla tuotetun aineiston läpikäymisestä, kun saatiin päiväkodeittain havainnot tehtyä. Kyselyn vastauksien analysointi aloitettiin, kun vastauksien palauttamisen määräaika oli kulunut umpeen.

6.3.1 Oppimisympäristöjen havainnointien analysointi

ECERS-R -mittarin avulla tehtyjen havaintojen perusteella jokainen osoitin sai pisteet ykkösestä seitsemään tai merkinnän "tes" (tietoa ei saatavilla), jolloin osiota tai osoitinta ei huomioitu kokonaislukumäärissä. Aluksi jokaisen osa-alueen osioiden pisteet kirjattiin ryhmittäin Excel-taulukkoon. Kunkin osa-alueen osioiden pisteet laskettiin yhteen ja jaettiin osioiden lukumäärällä, jolloin saatiin osa-alueen keskiarvo (ks. taulukko 2). Aluksi siis laskettiin jokaisen ryhmän osa-alueiden kokonaispisteet, pisteytettyjen osioiden lukumäärä ja näiden keskiarvot.

TAULUKKO 2. Esimerkki ECERS-R -mittarilla tuotetun aineiston analyysistä

Osioiden pisteet: - tervehtiminen/lähteminen (7) - ateriat/välipalat (6) - päiväuni/lepo (7) - wc- ja vaipanvaihtotilanteet (7) - hygienia (7) - turvallisuus (7)	Osioiden pisteiden summa 41	:	Osioiden luku- määrä 6	=	Osa-alueen keskiarvo 6,833333333
--	--------------------------------------	---	---------------------------------	---	--

Osa-alueiden kokonaislaatumatulo saatiin laskemalla yhteen kunkin ryhmän osioittain saadut pisteet, jonka jälkeen tulos jaettiin ryhmien lukumäärällä (n=11). Oppimisympäristöjen laadun kokonaistulos laskettiin osa-alueiden keskiarvojen keskiarvona.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen on päiväkotien oppimisympäristöjen laatu, jonka kertoi numeerinen yhteiskeskiarvo. Aineiston lähempi tarkastelu osoitti, mistä asioista kyseinen laatumatulo muodostui. Tarkemman tarkastelun myötä löydettiin kohdekaupunkini päiväkotien oppimisympäristöjen laadusta vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Tällöin analyysi kohdistui ECERS-R -mittarin kriteeristön sisältöjen tarkasteluun, jolloin aineistosta ilmeni pisteiden perusteella vahvuudet ja kehittämiskohteet.

Analyysissä palattiin uudelleen ryhmäkohtaisiin tuloksiin, joista kirjattiin mittarin perusteella vahvuuksia (arvosana yli 6,5) ja kehittämiskohteita (arvosana 4 tai alle). Lisäksi tarkasteltiin, minkä vuoksi arvosana oli jäänyt esimerkiksi tasolle kolme vertaamalla kriteeristön eri kohtia toisiinsa. Kriteeristön perusteella pystyttiin ilmaisemaan tekijöitä, joiden vuoksi laadun arvosana oli jäänyt matalammalle tai noussut korkeammalle tasolle kuin toinen osio. Näistä tekijöistä muodostettiin kokonaiskuva siitä, millaisia vahvuuksia ja millaisia kehittämiskohteita päiväkotien oppimisympäristöjen laadussa oli.

6.3.2 Kyselyiden analysointi

Saatujen kyselyiden vastaukset olivat tekstimuodossa, sillä vastaajat kirjoittivat omat ajatuksensa kyselylomakkeeseen ja postittivat sen. Ensimmäinen laadullisen aineiston analyysin vaihe oli Kuckartzin (2014) sanoin lukea teksti eli vastaajien vastaukset huolellisesti läpi ja samalla yrittää ymmärtää niitä. Kyselyjen vastaukset luettiin yksi kerrallaan niiden saapuessa postitse. Palautusajan umpeutumisen jälkeen luettiin kaikkien vastaukset vielä uudelleen yhtä aikaa läpi, jotta saatiin kattavampi käsitys vastauksien laajuudesta ja sisällöistä.

Aineiston analyysin toisessa vaiheessa pohdittiin, millä tavalla aineistoa voisi järjestää tiivistetympään muotoonsa eli millaisten otsakkeiden alle ammatikasvattajien vastauksia voisi järjestää. (Kuckartz 2014). Tässä tutkimuksessa ryhmittelyn apuna toimivat kyselyn kysymysten aiheet eli tiimin tilaratkaisut, ergonomia, turvallisuus ja viihtyvyys, tiimin jäsenten väliset suhteet ja ilmapiiri, tiimin vuorovaikutus, tiimin suunnitelmallinen ja tavoitteellinen työskentely sekä tiimin työntekijöiden ammattitaito. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 93) toteavatkin, että analyysissa on kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan.

Kyselyssä kysyttiin vastaajien taustatietoja, mutta niitä ei käytetty aineiston järjestelyssä. Ensinnäkin osa vastaajista ei ollut valinnut kaikkia taustatietoja, joten tiedot olisivat saattaneet vääristyä. Toiseksi kuuden kyselyvastauksen ryhmittely tai vastausten vertailu taustatietojen perusteella ei tuntunut relevantilta, sillä vastaukset olivat suhteellisen lyhyitä ja suppeita.

Kolmannessa vaiheessa aineiston analyysia työskenneltiin tekstin kanssa: vastaus, lause ja sana kerrallaan. Vastauksia luettiin ja pelkistettiin samalla ryhmitellen niitä aiemmin määriteltyihin aiheisiin, mikä on Kuckartzin (2014) mukaan tyypillistä aineiston analyysissa. Aiheisiin liittyvät tiivistetyt vastaukset liitettiin oikeaan kohtaan analyysirungossa. Tämän jälkeen muodostettiin vastauksista kunkin kysymyksen kohdalle otsake (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston analyysin teemoittelusta

KYSYMYKSEN AIHE = TEEMA	VASTAUS	OTSAKE
TIIMIN a) TILARATKAISUT b) ERGONOMIA c) TURVALLISUUS d) VIIHTYVYYS	a) Tilaratkaisut - herätti ajatuksia - voi muokata ympäristöä/tilaa vielä parempaan suuntaa b) Ergonomia - ergonomia lasten tasoista suurimmaksi osaksi c) Turvallisuus - turvallisuusasioissa jatkamme samalla tavalla d) Viihtyvyys - kiinnitämme huomiota viihtyvyyteen ehkä enemmän (mahdollisuuksien rajoissa)	Uusia ajatuksia tilaratkaisuihin
TIIMIN JÄSENTEN VÄLISET SUHTEET JA ILMAPIIRI	- luulen lähentää ajatuksia ja toimintatapoja entisestään - ilmapiiri yleensä ymmärtäväistä aikuisten välillä	Yhteinen me-henki kohoaa
TIIMIN VUOROVAIKUTUS	- vuorovaikutus ollut yleensä positiivista, toiset huomioonottavaa - luulen vuorovaikutuksen pysyvän ennallaan	
TIIMIN SUUNNITELMALLINEN JA TAVOITTEELLINEN TYÖSKENTELY	- toiminta ollut suunnitelmallista - olisi myös kiva, jos kaikki (tiimissä) pääsisi vaikuttamaan suunnitteluun. Ja olisi myös innostunut uudesta.	Tukea suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen työskentelyyn sekä ammatilliseen kehittymiseen
TYÖNTEKIJÖIDEN AMMATTITAITO	- jokainen haluaa ammattitaitoaan kehittää ja ottaa myös hyviä asioita - aina palaute laittaa miettimään omaa käyttäytymistä ja myös ammatillisuutta	

Kuckartzin (2014) mukaan aineiston analyysin neljännessä ja viidennessä vaiheessa tutkija tarkastaa vastauksiensa ryhmittelyn ja pohtii onko asiat oikeissa paikoissaan. Jaottelu luettiin huolellisesti läpi ja pohdittiin kuuluvatko vastaukset juuri tähän teemaan. Tämän analyysin perusteella muodostuivat tutkimuksen tulokset laadunarvioinnin ja tiimin kehittämisen välisestä yhteydestä.

6.4 Tutkimusaineiston eettisyys ja luotettavuus

Tutkija joutuu tekemään erilaisia valintoja läpi tutkimusprosessin, erityisesti aineistonkeruuvaiheessa. Tällöin tutkija pohtii, mikä on missäkin tilanteessa oikea tapa toimia tieteen hyvien käytänteiden mukaisesti. (Kuula 2001, 21.) Aineistonkeruuprosessin ensimmäisiä vaiheita oli tutkimusluvan hankkiminen kohdekaupungilta. Tutkimuslupahakemuksessa kerrottiin Farrimondin (2013, 81) korostamat tutkimuksen aihe, tavoitteet ja toteutus. Tutkimuslupahakemuksen yhteydessä lähetettiin myös tutkimussuunnitelma, joten luvan myöntäjä pystyi tutustumaan tutkimukseen tarkemmin. Tutkimuslupa ja tuki varhaiskasvatuksen johtajalta edesauttoivat päiväkotiryhmien osallistumista tutkimukseen. Farrimond (2013, 115) toteaa, että luvan saaminen ylemmältä taholta tutkittaessa laajempaa kokonaisuutta, kuten oppimisympäristöjen laatua, on riittävä. Jokaiseen päiväkotiin meni tutkimuksesta sähköisesti tiedote, jossa päiväkodin henkilökuntaa informoitiin asiasta.

Havainnointihetkellä tutkimus tuli puheeksi työntekijöiden kanssa ja tällöin heille kerrottiin lisää tutkimuksesta. Osa ryhmistä oli ilmoittanut vanhemmille jo etukäteen tulostani lapsiryhmään, osa taas kertoi sen havainnointipäivänä perheille. Tutkimuksen eettisyyden kannalta oli tärkeää kertoa tutkimuskohteen jäsenille, mitkä ovat tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät (Tuomi ja Sarajarvi 2013, 131) Perheiden informointi olisi voinut tapahtua paremmin esimerkiksi lyhyen tiedotteen muodossa. Tutkimus ei kuitenkaan kohdistunut

lapsiin vaan päiväkotien oppimisympäristöihin, joten päiväkodin henkilökunnan tiedottaminen oli ensisijaisen tärkeää.

Yksi aineistonkeruumenetelmistä oli osallinen havainnointi, joka tuo oman tarkastelunäkökulman tutkimusaineiston eettisyyteen. Barbour (2008) toteaaakin, että tutkijan osallinen asema saattaa luoda muiden ihmisten keskuudessa pelkoa väärinkäsitysten syntymisestä. Muutamissa ryhmissä työntekijät kertoivat heidän arkensa olevan tavallisesti erilaista. Lisäksi ihmiset saattoivat käyttäytyä normaalista poiketen havainnointihetkellä.

Roolini kaupungin työntekijänä oli toisaalta helpottava, mutta myös vaikeuttava tekijä aineistonkeruussa. Tutkimuskohteeseen oli helppo päästä sisälle, sillä ryhmien toimintatavat ja päivästruktuuri olivat suhteellisen tuttuja. Toisaalta työntekijänrooli saattoi vaikuttaa niin lasten kuin aikuistenkin käyttäytymiseen. Osa ryhmän työntekijöistä sanoikin, että on mielenkiintoista huomata, kuinka osa lapsista käyttäytyy eri tavalla tietyissä tilanteissa tai ryhmän toiminta muuttuu uuden aikuisen läsnä ollessa.

Havainnoinneista osa tapahtui työpaikallani, joten asioiden tarkastelu objektiivisesti oli haastavampaa kuin muissa ryhmissä. Havainnoinnissa pyrittiin kuitenkin jättämään mahdolliset ennako-oletukset ja käsitykset taka-alalle. Kuulan (2006, 155) mukaan tutkijan suuri haaste onkin pysyä neutraalina. Asioita onnistuttiin havainnoimaan niin, ettei havainnointeihin merkittävästi vaikuttaneet aikaisemmat kokemukset tai näkemykset ympäristöistä. Tällöin havainnointiaineiston luotettavuus kasvoi.

ECERS-R -mittarin käyttäminen havaintojen keräämisessä oli minulle entuudestaan tuttua, sillä olen käyttänyt sitä aiemmin opinnoissani. Mittarin sisältö tuli aina havainnointikertojen jälkeen tutummaksi ja arviointi helpottui. Viimeisillä havainnointikerroilla mittarin sisältämien asioiden havainnoiminen oli jo rutiininomaista ja arviointi sujui vaivattomammin kuin ensimmäisten ryhmien kohdalla.

ECERS-R -mittarin vahvuus on, että sillä pystytään vangitsemaan kaksi erilaista laadun näkökulmaa: rakenne ja prosessi (La Paro ym. 2012, 2). Mittarin

avulla pystytään siis selvittämään millaisista asioista laatu muodostuu, mutta myös millä tavalla laatu kehittyy laadunarvioinnin myötä. Warashin, Wardin ja Rotilien (2008) sekä Warashin, Markstromin ja Luccin (2005) tutkimukset osoittavat, kuinka ECERS-R -mittarilla saadun laatutuloksen myötä pystyttiin kehittämään laatua. Uuden mittauksen myötä tulos oli muuttunut positiiviseen suuntaan.

Mittarin vahvuutena on myös fyysisten puitteiden näkyvyys, sillä fyysiset olosuhteet on kuvattu tarkasti. Warashin ym. (2008) tutkimus osoittaa, kuinka laadunarviointimittarista on hyötyä fyysisten tilojen, henkilökohtaisten hoitorutiinien, kielen ja päättelyn, toiminnan ja päiväohjelman kehittämisessä. Tutkimuksen mukaan tehdyllä laadunarvioinnilla oli vuorovaikutukseen vähäinen merkitys.

Mittaria on lisäksi käytetty ympäri maailmaa. Euroopan unionin Comenius -projektissa, johon myös Suomi osallistui, käännettiin ja sovellettiin ECERS-R -mittaristo suomalaiseen käsitteistöön. Mittari soveltuu myös suomalaiseen päiväkotikulttuuriin, vaikka siinä on vielä kohtia, joita tulisi muuttaa. (Liukkonen ym. 2014.) Ensinnäkin mittarissa ei ole liikuntaa erillisenä osa-alueena, vaikka se on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa keskeinen sisältöalue. Toiseksi mittarin kriteeristössä painotetaan monikulttuurisuutta eli eri rotujen näkymistä materiaaleissa ja välineissä. Suomalaisissa päiväkodeissa monikulttuurisuutta ei kuitenkaan ajatella ainoastaan erilaisina ihonväreinä, vaan valtaväestössäkin on erilaisia tapoja ja kulttuureja. Liukkonen ym. (2014) muistuttavat myös, että lasten ja aikuisten väliset suhteet ovat luottamuksellisia, mikä puuttuu mittarin kriteeristöstä.

Toinen aineistonkeruumenetelmäni oli avoin kysely päiväkodin ammattikasvattajille. Kyselyn antamisvaiheessa henkilökunnalle korostettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta, mutta samalla kuitenkin toivottiin heiltä aktiivista osallistumista. Tällöin tutkimukseen osallistumisesta oli mahdollista kieltäytyä (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 131), kenenkään ei ollut pakko vastata ja vastaaminen oli omista intresseistä kiinni.

Kyselylomake muodostettiin oppimisympäristöjen määrittelyn ja tiimin kehittämiseen liittyvien asioiden perusteella. Kysely aloitettiin tutkimuksen taustakysymyksillä, ns. helpoilla kysymyksillä, jotta vastaaja saattoi virittäytyä vastaamiseen. Kyselylomakkeen rakenne oli suhteellisen selkeä, sanavalinnat eivät olleet kömpelöitä, eivätkä kysymykset olleet johdattelevia, kuten Valli (2007, 102) korostaa kyselylomakkeen suunnittelussa.

Kyselyn vastausprosentti jäi kuitenkin 24 prosenttiin. Tutkimusta ei ehkä koettu riittävän kiinnostavaksi tai aihe ei ehkä tuntunut ammattikasvattajista konkreettiselta. Toisaalta roolini kohdekaupunkini työntekijä saattoi vaikuttaa vastaamiseen. Kenties ammattikasvattajat kokivat, että tutkimuksesta voidaan tunnistaa heidän vastauksensa, vaikka tämä ei ollut mahdollista. Kyselylomakkeen vastausten tiedot olivat luottamuksellisia, eikä tietoja käytetty muuhun kuin tähän tutkimukseen, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan eettisesti hyvin tärkeää. Vastauksista ei käynyt ilmi kenen vastauksia ne olivat, mikä on entistä tärkeämpää tuttujen tutkittavien keskuudessa. Tällöin vastaajat voivat rohkeasti ja rehellisesti kirjoittaa omista ajatuksistaan (Mäkinen 2006, 114).

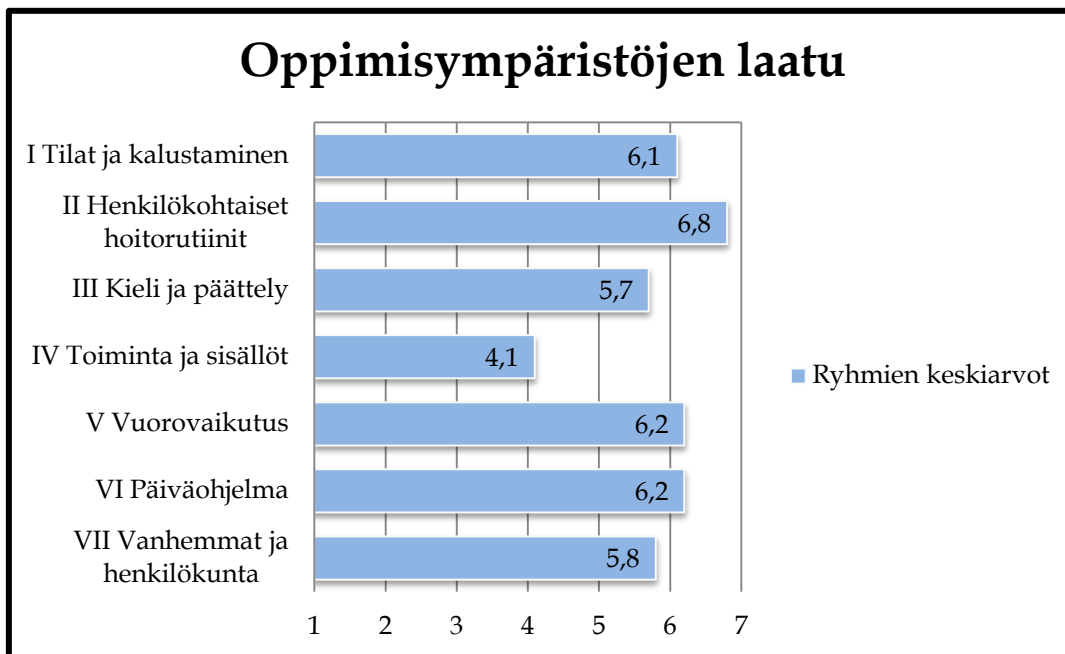
Toisaalta voi olla, että kyselylomakkeen kysymyksiä olisi pitänyt selkeyttää ja määritellä laadunarviointia käytännön tasolle. Ehkä kyselyn teemat jäivät liian abstraktille tasolle ja kysymykset jäivät turhan avoimiksi. Valli (2007, 107) toteaaakin, että kysymysten muotoilu tulisi olla yksiselitteistä, jotta niistä poistuu väärinymmärryksen mahdollisuus.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Aluksi tarkastellaan päiväkotien oppimisympäristöjen laadun kokonaistulosta, joka on saatu ECERS-R -mittarilla. Laatua kuvataan numeerisesti keskiarvojen avulla sekä sanallisesti mittarin kriteeristön perusteella. Tässä tutkimuksessa laatutasot olivat 1=riittämätön, 3=vähimmäisvaatimukset täyttävä, 5=hyvä ja 7=erinomainen. Tulososiossa tarkastellaan myös oppimisympäristöjen laadusta löytyviä vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Vahvuutena oli osa-alue, joka ylitti laatutason 6,5 ja kehittämiskohteena alle 4,5 laatutason jäävä osa-alue. Toiseksi kuvataan ammattikasvattajien käsityksiä laadunarvioinnin ja lapsiryhmän tiimin kehittämisen välisestä yhteydestä.

7.1 Oppimisympäristöjen laadun kokonaistulos

Oppimisympäristöjen laatua havainnoitiin neljässä eri päiväkodissa ja niiden ryhmissä (n=11). Jokaisella päiväkodilla ja ryhmällä oli oma toimintakulttuurinsa, joka tulee ottaa huomioon tuloksia tarkasteltaessa. Havainnointini perusteella oppimisympäristöjen laadun kokonaistulokseksi saatiin 5,8, joka tarkoitti ECERS-R- mittarin perusteella hyvää laatutasoa. Kuviosta 5 näkyy tarkemmin oppimisympäristöjen laadun kokonaistulos eri osa-alueittain. Tulokset on laskettu ryhmien keskiarvoina.



KUVIO 5. Oppimisympäristöjen laadun kokonaistulos ryhmien (n= 11) keskiarvoina

Osa-alue *tilat ja kalustaminen* sai laadun hyvällä arvosanalla 6,1. Tällöin osa-alueen keskihajonta oli 1,5 vaihteluvälillä kahdesta seitsemään. Kaiken kaikkiaan päiväkotien fyysiset puitteet olivat kunnossa, joskin tilojen riittävyys lapsiryhmän erilaisiin toimintoihin ei aina mahdollistunut. Ryhmistä löytyi riittävästi lasten koon mukaisia kalusteita ja erilaisia toimipisteitä. Kehittämiskohteeksi muodostui nykyisten tilojen uudelleen järjestely toimivammiksi, jotta mahdollistetaan lasten karkeamotorinen leikki.

Päiväkotien oppimisympäristöjen laadussa vahvuudeksi osoittautuivat *henkilökohtaiset hoitorutiinit* arvosanalla 6,8. Se tarkoittaa ECERS-R -mittarin kriteereillä lähes erinomaista laatutasoa, eli hyvää laatutasoa. Tämän osa-alueen saamia laatu-pisteitä tarkastellaan tarkemmin alaluvussa 7.1.1.

Kieli ja päättely -osa-alue sai arvosanakseen 5,7, joka myös tarkoittaa hyvää laatutasoa. Keskihajonta oli 1,7 vaihteluvälillä yhdestä seitsemään. Jokaisessa ryhmässä oli kirjoja, joita luettiin lapsille, sekä muuta kielellistä materiaalia. Vuorovaikutustoiminnot olivat ryhmien lapsille sopivia. Aikuisten ja lasten välisiä keskusteluja oli jonkin verran. Kehittämiskohteeksi muodostui aikuisen ja

lapsen vuorovaikutus vapaan leikin aikana. Aikuisten olisi pitänyt hyödyntää pelit sekä leikit ja ennen kaikkea arki kasvatuksellisesta näkökulmasta.

Erityiseksi kehittämiskohteeksi tutkimuksen perusteella osoittautui osa-alue *toiminta ja sisällöt*, joka sai arvosanan 4,1. Tämä laatutaso tarkoittaa vähimmäisvaatimukset täyttävää. Kehittämiskohdetta kuvataan tarkemmin alaluvussa 7.1.2.

Osa-alue *vuorovaikutus* oli hyvällä laatutasolla arvosanalla 6,2. Keskihajonta oli 1,2 vaihteluvälillä kahdesta seitsemään. Ryhmissä tapahtuva vuorovaikutus oli miellyttävää ja auttavaista. Epämiellyttäviä tilanteita oli hyvin vähän tai ei lainkaan. Valvonta oli lapsen ikään ja kehitykseen nähden sopivaa. Henkilökunta oli tietoinen koko ryhmän toiminnasta ollessaan muutaman lapsen kanssa. Aikuisista näki, että he nauttivat lasten kanssa työskentelystä ja osoittavat myötätuntoa sekä kunnioitusta lapsia kohtaan.

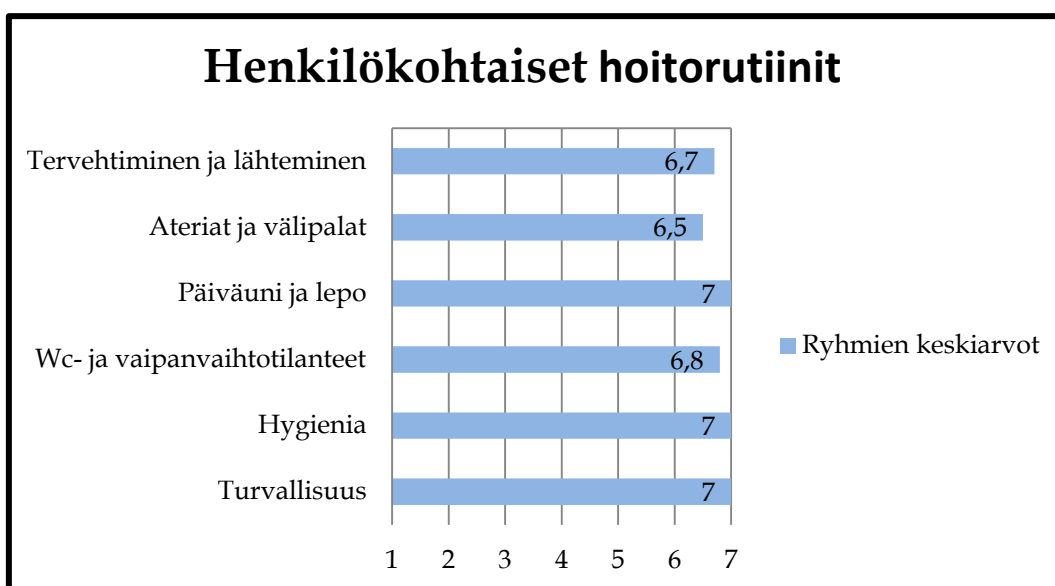
Päivöohjelman arvosanaksi saatiin 6,2, joka tarkoittaa hyvää laatutasoa. Keskihajonta oli 1,5 vaihteluvälillä kahdesta seitsemään. Jokaisessa ryhmässä oli perusaikataulu, joka oli tuttu sekä lapsille että aikuisille. Lapset eivät olleet koko ryhmänä kuin ruokailuissa ja ulkoiluissa. Muuten toiminta perustui pienryhmätoimintaan. Erityistä tukea tarvitsevat lapset huomioitaan erinomaisesti päivärytmissä. Päivittäin oli ulkona ja sisällä tapahtuvaa leikkiaikaa, joskin leikin osuus päivän tapahtumista muodostui kehittämiskohteeksi. Kehittämiskohteeksi muodostui myös aikataulun joustavuus.

Osa-alue *vanhemmat ja henkilökunta* sai laatutason hyvä arvosanalla 5,8. Keskihajonta oli 1,6 vaihteluvälillä yhdestä seitsemään. Perheille annettiin mahdollisuus tulla tutustumaan lapsen päiväkotiin ennen päivähoiton aloittamista. Kasvatuskumppanuuden mukaisesti tietoa vaihdettiin päivittäin. Kehittämiskohteeksi muodostui kuitenkin vanhempien osallisuus toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Henkilökunnan ergonomiset kalusteet puuttuivat lähes kokonaan ryhmätiloista. Henkilökunnan yhteistyö keskenään ja muiden ammattilaisten kanssa toimi. Kaupunki tarjosi henkilökunnalle mahdollisuuksia kehittää omaa ammatillisuutta esimerkiksi koulutusten avulla. Kehittämis-

kohteeksi muodostui henkilökunnan yhteinen suunnittelu-aika, työntekijöiden vastuiden määrittely ja palautteen anto.

7.1.1 Vahvuutena henkilökohtaiset hoitorutiinit

Tulosten perusteella vahvuudeksi osoittautui henkilökohtaiset hoitorutiinit -osa-alue lähes erinomaisella tuloksella. Osa-alueen keskiarvo oli 6,8, jolloin keskihajonta oli 0,5 vaihteluvälillä neljästä seitsemään. Jokainen osio saavutti vähintään laatutason 6 ja osa osioista saavutti tason 7, erinomainen (ks. kuvio 6). Osa-alueessa henkilökohtaiset hoitorutiinit arvioitiin lasten päiväkotipäivän tulo- ja lähtötilanteita, ruokailujen kasvatuksellisuutta ja ravinnon terveydellisyttä, päivittäisen unen ja levon mahdollisuuksia, yleistä hygieniaa, kuten käsien pesua ja wc- tiloja sekä turvallisuusasioita niin päiväkodin sisällä kuin piha-alueella.



KUVIO 6. Vahvuutena henkilökohtaiset hoitorutiinit ryhmien (n=11) keskiarvoina

Tervehtiminen ja lähteminen -osio sai arvosanaksi 6,7. Kasvatushenkilökunta tervehti perheitä ja lapsia lämpimästi ja useimmiten yksilöllisesti lapsen nimellä. Tulo- ja lähtötilanteet olivat tiedonvaihtamisen aikaa vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan välillä. Aamuisin keskustelut liittyivät lapsen terveyteen, vaatteisiin ja tavaroihin. Iltapäivisin sen sijaan puhuttiin lapsen päivän sujumisesta,

kuten ruokailuista, päiväleivosta ja leikeistä. Lapsi osallistui koko päivän erilaisiin toimintoihin, eikä joutunut odottamaan pitkiä aikoja. Lasten lähtemiset oli järjestetty hyvin eli tavarat olivat valmiina kasseissa tai omissa lokeroissa, kappeissa tai naulakoissa mukaan otettaviksi.

Havainnoimissani ryhmissä ruokailtiin kolme kertaa päivässä (aamupala, lounas ja välipala). *Ateriat* olivat ruokasuositusten mukaiset ja jokaisen lapsen erityisruokavaliot tai allergiat huomioitiin hyvin. Aikuiset söivät lasten kanssa, jolloin aterioista tuli kasvatuksellisia tapahtumia. Ruokailuissa keskusteltiin päivän asioista ja ilmapiiri oli miellyttävä. Lapsia kannustettiin maistamaan ruokaa, mutta ei pakotettu. Osassa ryhmiä aikuiset jakoivat lapsille ruuan ja osassa taas lapset saivat itse ottaa. Lasten itse ottaminen mahdollistui lapsille tarkoitettujen tarjoiluvälineiden myötä. Täten ateriat ja välipalat -osio sai arvosanaksi 6,5.

Jokaisessa ryhmässä menttiin myös *päivälevolle*. Suurin osa lapsista nukkui, joskin isommat lapset saattoivat nousta aiemmin pois leikkimään rauhallisia leikkejä toisten jatkaessa uniaan. Nukkumahuone oli hämärä ja jokaisella oli omat henkilökohtaiset petivaatteet nimikoidussa sängyssä. Lapsille luettiin joko satu, kuunneltiin äänikirjaa tai taustalla soi rauhoittavaa musiikkia. Ilmapiiri oli rauhallinen ja lempeä. Lapset peiteltiin ja toivotettiin kauniita unia. Silittelyt ja vieressä olo rauhoittivat osan lapsista uneen. Tämä päiväuni ja lepo -osio saikin arvosanakseen 7, erinomainen.

Wc- ja vaipanvaihtotilanteet -osio sai arvosanakseen 6,8, sillä hygieniaoioja ylläpidettiin hyvin. Kädet pestiin useimmiten lasten käydessä wc:ssä ja myös aikuiset huolehtivat käsiensä pesusta vaipanvaihdon tai wc:ssä auttamisen jälkeen. Wc-toiminnoissa aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus oli miellyttävää ja omatoimisuutta tukevaa. Kaikissa ryhmissä ei ollut lapsille tarkoitettuja matalia pesualtaita tai wc-pönttöjä, mutta näissä tapauksissa oli hankittu erilaisia korokkeita.

Hygienia -osio sai arvosanakseen 7. Tupakointia ei sallittu päiväkotien sisä- tai ulkotiloissa. Henkilökunta toimii bakteereja ehkäisevästi pyyhkien lasten

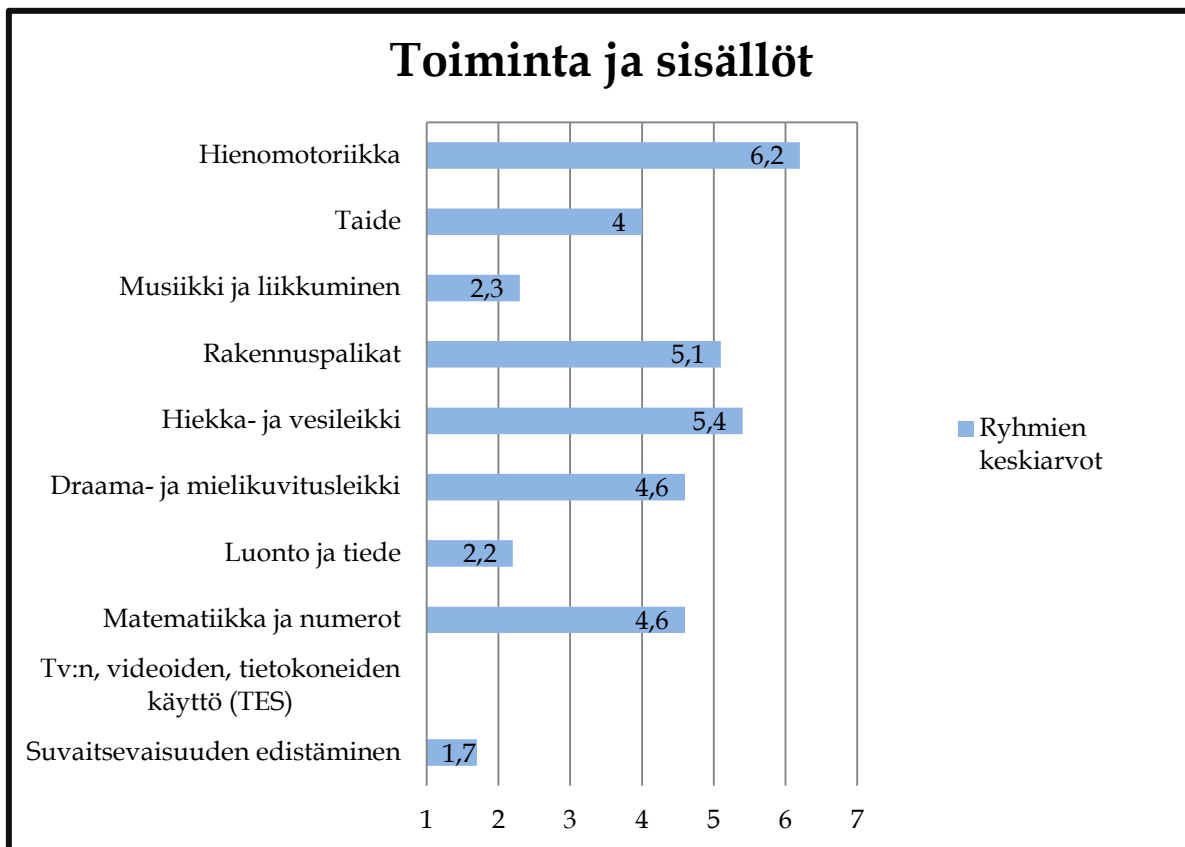
neniä, pesemällä omia käsiään saippualla ja käyttämällä käsidesiä. Lasten hygieniasta huolehditaan käsien ja kasvojen pesua opettamalla. Lapset vaihtoivat likaiset vaatteet puhtaisiin ja märät vaatteet laitettiin kuivauskaappeihin kuivumaan. Aikuinen oli esimerkkinä lapsille hygieniasta huolehtimisessa.

Viimeinen *turvallisuus* -osio sai arvosanaksi 7, sillä sisä- tai ulkotiloissa ei ollut kriteeristön perusteella suuria turvallisuusriskejä. Henkilökunta toimi ennaltaehkäisevästi eri tilanteissa. Piha-alueilla oli useimmiten rajattu keinualue, leluja siirreltiin pois tieltä ja sääntöjen kiinnipidosta huolehdittiin. Lapsille kerrottiin säännöistä ja selitettiin heille syyt niihin. Sääntöjä kerrattiin aina tilanteen sitä vaatiessa muistuttamalla ja asioista keskustelemalla. Lasten valvonta oli riittävää niin ulkona kuin sisätiloissa, joskin aikuiset olivat usein ulkona kerääntyneenä yhteen kohtaan hajaantumatta pitkin piha-aluetta. Mitä isommista lapsista oli kyse, sitä enemmän heihin luotettiin.

7.1.2 Kehittämiskohteena toiminta ja sisällöt

Kehittämiskohteeksi tutkimuksen tulosten perusteella osoittautui toiminta ja sisällöt -osa-alue, joka sai arvosanaksi 4,1, vähimmäisvaatimukset täyttävä. Keskiahajonta oli 1,8 vaihteluvälillä ykkösestä seitsemään. Osioiden arvosit vaihtelivat riittämättömän ja hyvän välillä, kuten kuviosta 6 käy ilmi. Toiminta ja sisällöt -osa-alueessa arvioitiin erilaisten materiaalien saatavuutta ja monipuolisuutta, asioiden integroitumista toisiinsa sekä monimuotoisuutta.

Hienomotoriikka sai osioista korkeimman arvosanan, 6,2. Yleisesti ottaen kaikissa ryhmissä oli eri ikätasolle sopivia hienomotorista kehitystä edistäviä materiaaleja. Jokaisesta ryhmästä löytyi jonkinlaiset yhteen liitettävät rakennuspalikat, palapelejä, värikyniä, liituja ja sakset. Osassa ryhmistä oli myös erilaisia alustoille aseteltavia nappuloita, hamahelmiä ja ompelukortteja. Materiaalit oli järjestetty tyyppien mukaisesti ja useimmiten nimilapulla tai kuvalla varustettuna. Materiaalit olivat myös hyvässä kunnossa.



KUVIO 6. Kehittämiskohteena toiminta ja sisällöt ryhmien (n=11) keskiarvoina

Taide -osio sai arvosanaksi 4, vähimmäisvaatimukset täyttävä. Lasten saatavilla oli joka ryhmässä paperia ja kyniä piirtämiseen. Useimmista ryhmistä löytyi myös muovailuvaha. Taidemateriaaleja oli päiväkodeissa runsaasti (maalit, paperit, siveltimet jne.), mutta suurinta osaa materiaaleista käytettiin aikuisjohtoisesti eli ne eivät olleet lasten vapaassa käytössä. Lasten töissä näkyi jonkin verran yksilöllisyyttä, mutta suurin osa töistä näytti hyvin opettajajohtoisilta mallitöiltä. Työt liittyivät sen hetken muihin toimintoihin kuten vuodenaikoihin tai retkiin.

Musiikki ja liikkuminen olivat jokaisessa ryhmässä osa päivittäistä toimintaa. Joissakin ryhmässä laulettiin aamulaulu tai oli "hetkonen", jossa laulettiin ja leikittiin. Musiikkia ei kuitenkaan ollut saatavilla ei yksilö- eikä ryhmätasolla. Osassa ryhmiä oli erikseen merkitty viikko-ohjelmaan ohjattua liikuntaa ulkona tai sisällä. Kutsuvieraat tai konsertteihin osallistuminen rikastuttivat lasten ymmärrystä musiikista. Soittimia löytyi jokaisesta ryhmästä, mutta ne eivät ol-

leet lasten vapaassa käytössä. Musiikki ja liikunta -osio sai näin ollen arvosanaksi 2,3, riittämätön.

Rakennuspalikat -osio sai arvosanaksi 5,1, joka tarkoitti hyvää laatutasoa. Lapsille oli saatavilla jonkin verran erilaisia rakennuspalikoita, jotta muutama lapsi pystyi leikkimään niillä yhtä aikaa. Palikat oli ryhmitelty eri laatikoihin ja niillä leikittiin tyhjällä lattiatilalla. Ainoastaan parissa päiväkodissa oli puupalikoita käytössä lasten leikkiessä ulkona vapaata leikkiä.

Lapsilla oli päivittäin mahdollisuus hiekkaleikkiin ulkona. Säästä ja vuodenajasta riippuen lapsilla oli mahdollisuus myös vesi- ja lumileikkeihin. Päiväkotien pihavarastoista löytyi erilaisia hiekkaleikkeihin tarkoitettuja leluja, kuten lapioita, sankoja, muotteja ja siivilöitä. Hiekka-, vesi- ja lumileikki mahdollistui harvemmin tai saati koskaan sisätiloissa. Hiekalla, vedellä ja lumella leikkiminen oli vapaata, eikä lapsille järjestetty erilaisia toimintoja hiekan tai veden kanssa. Tämä osio sai arvosanaksi 5,4, joka tarkoitti hyvää laatutasoa.

Draama- ja mielikuvitusleikkiin tarkoitettuja leikkimateriaaleja löytyi jokaisesta päiväkodista ja ryhmästä. Niitä olivat erilaiset roolivaatteet, kotileikkitarat, kampaamoleikki, lääkrileikki ja eläimet. Erityisesti roolivaatteille oli oma erillinen säilytystila. Materiaalit eivät kuitenkaan osoittaneet monimuotoisuutta, sillä leikkiin tarkoitettut tavarat edustivat useimmiten samaa kulttuuria. Muutama tummaihoisen vauvanukke löytyi, mutta muita kulttuurista erilaisuutta heijastavia leluja ei ollut. Ulkotiloissa ei ollut useinkaan riittävästi rekvisiittaa aktiiviseen mielikuvitusleikkiin. Kuvia, tarinoita ja retkiä käytettiin kuitenkin vahvasti lasten leikin rikastuttajana. Draama- ja mielikuvitusleikki -osio sai arvosanakseen täten 4,6, vähimmäisvaatimukset täyttävä.

Luonto ja tiede -osio sai arvosanan 2,2, riittämätön. Ryhmissä oli jonkin verran luontoaiheisia pelejä ja materiaaleja. Ryhmien kirjahyllyistä löytyi myös erilaisia luontoaiheisia kirjoja ja seinillä oli luontokuvia. Lapset eivät saaneet kuitenkaan tuoda ulkoa ilman aikuisen lupaa luonnonmateriaaleja sisätiloihin. Jokapäiväisiä tapahtumia käytettiin osana luonnosta oppimiseen. Ryhmät kävi-

vät vähintään kerran kuussa retkellä. Mittarin mukaan henkilökunnalta enemmän vaativia projekteja olisi pitänyt järjestää kahden viikon välein.

Matematiikka ja numerot -osio sai arvosanakseen 4,6, joka tarkoittaa vähimmäisvaatimukset täyttävää. Ryhmissä oli lasten saatavilla erilaisia matemaattisia taitoja kehittäviä materiaaleja, kuten pelejä ja muotoja. Materiaaleja ei kuitenkaan ollut niin paljon, että niitä olisi pystytty vuorottelemaan. Päivittäisiä toimintoja käytettiin useimmiten edistämään matematiikan oppimista. Isompia matemaattisia projekteja ei järjestetty kuin muutaman kerran toimintakaudessa.

Tv:n, videoiden ja tietokoneen käyttö -osioon tuli merkintä "tes" (tietoa ei saatavilla), sillä kyseisiä laitteita käytettiin hyvin harvoin tai ei ollenkaan havainnoimissani ryhmissä.

Suovaitsevaisuuden edistäminen -osio sai arvosanakseen 1,7, riittämätön. Henkilökunta puuttui sopivalla tavalla lasten tai aikuisten esittämiin ennakkoluuloihin. Materiaalit (lelut ja kirjat) olivat useimmiten yhdestä kulttuurista. Monimuotoisuus ei ollut osa päivittäisiä toimintoja.

7.2 Tiimin kehittäminen laatua arvioimalla

Analyysin perusteella ryhmittelin kyselyiden vastaukset viiteen erilaiseen teemaan, joista osan yhdistin keskenään. Ensimmäinen teema oli tiimin tilaratkaisut, ergonomia, turvallisuus ja viihtyvyys, joista muodostui kokonaisuus "uusia ajatuksia tilaratkaisuihin". Toinen teema oli tiimin väliset suhteet ja ilmapiiri, johon yhdistyi kolmas teema eli tiimin vuorovaikutus. Näistä muodostui kokonaisuus "yhteinen me-henki kohoaa". Neljäs teema oli tiimin suunnitelmallinen ja tavoitteellinen työskentely, johon yhdistyi viides teema eli työntekijöiden ammattitaito. Näistä teemoista muodostui kokonaisuus "tukea ammatilliseen ja tavoitteelliseen työskentelyyn sekä ammatilliseen kehittymiseen".

Uusia ajatuksia tilaratkaisuihin

Ammattikasvattajien mielestä laadunarvioinnin avulla pystytään miettimään uudelleen tilojen järjestelyä ja kehittämään niitä entistä paremmiksi. Osa vastaajista oli myös sitä mieltä, että laadunarviointi auttaa kiinnittämään huomiota enemmän nykyisiin tilaratkaisuihin ja auttaa muuttamaan niitä mahdollisuuksien rajoissa. Esimerkiksi leikkipaikkojen sijoittamiseen saadaan uusia ideoita. Tästä esimerkkinä seuraavat kahden eri vastaajan ajatukset tilaratkaisuista:

Laittaa miettimään varsinkin lasten leikkipaikkojen sijoittelua.

Onko mahdollista sijoittaa muuten?

Voi muokata ympäristöä/tilaa vielä parempaan suuntaan.

Saa uusia ideoita.

Myös pienryhmätoiminnan kannalta oleelliset tilaratkaisut tulivat ammattikasvattajien vastauksissa esille. Yksi vastaajista kuitenkin korosti, että tilaratkaisut ja niiden muokkaaminen on aina kuitenkin tehty lasten tarpeiden pohjalta. Tästä esimerkkinä seuraava vastaus:

Tilaratkaisut ovat aina olleet alituisen muutoksen kohteina lasten tarpeiden mukaan.

Laadunarviointi toi vastaajien mieleen myös ne asiat, joita heillä ei ole omissa tiloissaan. Lapsilla oli ergonomiset kalusteet, mutta aikuisten kokoiset kalusteet puuttuivat tai niitä oli hyvin vähän. Tämä taas heijastui erään ammattikasvattajan mielestä työntekijöiden niska- ja selkävaivoina. Samalla hän kuitenkin totesi, että fyysisten vaivojen ehkäisemiseksi henkilökunta pyrki kiinnittämään ergonomiaan jatkuvasti huomiota. Seuraavassa esimerkkinä kahden eri vastaajan vastaukset:

Ergonomia lasten tasoista suurimmaksi osaksi

Aikuiset pääasiassa lasten tasoisilla tasoilla → selkä- ja niskavaivat

Ergonomiaan ollaan koko ajan yritetty panostaa ja koko ajan lisää.

Yhdellä vastaajista katse oli jo uudessa päiväkodissa, jossa toivottavasti huomioidaisiin hyvin aikuisten ergonomia. Tästä esimerkkinä seuraava vastaus:

Ergonomia toivottavasti otetaan uudessa päikyssä huomioon.

Turvallisuus sen sijaan oli tärkeä asia, jota painotettiin monessa eri asiayhteydessä. Ammattikasvattajien mielestä laadunarviointi vahvistaa työntekijöiden oikeaa toimintaa ja kannustaa toimimaan jatkossa samalla tavalla. Myös viihtyisyys koettiin vastauksissa tärkeäksi asiaksi ryhmän kannalta. Yksi ammattikasvattaja ajatteli, että laadunarvioinnin avulla pystytään kiinnittämään asiaan entistä enemmän huomiota ja muuttamaan viihtyisyyttä entistä paremmaksi mahdollisuuksien rajoissa.

Yhteinen me-henki kohoaa

Vastaajat kokivat, että heidän tiimeissään jäsenten väliset suhteet ja ilmapiiri olivat hyvät, eivätkä ajatelleet näin ollen laadunarvioinnilla olevan merkitystä siihen. Seuraavassa kahden eri ammattikasvattajan vastaukset:

Ilmapiiri tiimissä ok.

Ei tällä hetkellä vaikutusta.

Eräs ammattikasvattaja totesi, että asioista pystytään puhumaan sellaisina kuin ne ovat. Puhekieli oli yhden vastaajan mielestä kaunista ja kohteliasta. Myös omat huonot ja hyvät päivät voi reilusti sanoa muille tiimin jäsenille, eikä tarvitse pitää asioita sisällään. Tästä kommentista seuraava esimerkki:

Mielestäni tiimin ilmapiiri on jo hyvä. Puhutaan asiat asioina.

Voi sanoa, että nyt on huonopäivä tai hyväpäivä itsellä.

Yksi vastaajista koki, että laadunarvioinnin tuloksella on yhteys me-hengen muodostumiseen, mitä parempi tulos, sitä parempi me-henki.

Hyvästä arvosanasta nousee me-henki.

Yksi ammattikasvattaja totesi, että tiimin jäsenten ajatukset ja toimintatavat voivat lähentyä entisestään laadunarvioinnin avulla. Toisaalta taas osa vastaajista ajatteli, että tiimin vuorovaikutuksen kannalta laadunarviointi antaa keskustelun aihetta ja näin ollen kehittäminen mahdollistuu. Kaksi ammattikasvattajaa vastasi aiheeseen seuraavasti:

Luulen lähentää ajatuksia ja toimintatapoja entisestään.

Erilaisuuden ymmärtäminen: taidot yhdistyvät

Lisäksi laadunarviointi auttaa erään ammattikasvattajan mielestä ymmärtämään erilaisuutta ja näin ollen antaa mahdollisuuden eri taitojen yhdistämiselle.

Tukea suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen työskentelyyn sekä ammatilliseen kehitykseen

Osa ammattikasvattajista ajatteli, että laadunarvioinnin avulla pystytään löytämään uusia näkökulmia käytännön toiminnasta. Näin ollen tuloksia voidaan hyödyntää käytännön toiminnan kehittämisessä suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti. Esimerkiksi monipuolisuus pystytään huomioimaan paremmin materiaaleissa ja välineissä, sillä laadunarvioinnissa kiinnitettiin siihen paljon huomiota. Eräs ammattikasvattaja totesi, että toiminnasta pyritään kertomaan vanhemmille myös enemmän kuin nykyisin. Yksi ammattikasvattajista kertoi seuraavasti:

Jatkamme suunnitelmallista ja tavoitteellista työtä. Huomioimme toiminnan suunnittelussa monipuolisuuden. Yritämme kertoa enemmän toiminnasta myös vanhemmille.

Osa vastaajista toi ilmi sen, että toiminta on jo suunnitelmallista ja kaikilla on samat tavoitteet yksilöllisesti jokaista lasta kohden. Nämä tavoitteet kohdistuvat perustaitojen oppimiseen, kuten puhtaaksi oppimiseen, syömiseen, nukku-

miseen, päivälepoon, pukemiseen ja riisumiseen. Yksi vastaajista totesi kuitenkin, että toisaalta suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus kärsivät, kun vakituisella henkilökunnalla on poissaoloja, eikä saada välttämättä koulutettuja sijaisia lapsiryhmiin. Seuraava esimerkki kuvastaa kyseistä tilannetta.

Suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus kärsivät eniten sijaisten puutteesta poissaolojen aikana.

Laadunarvioinnin merkitys tiimin suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen työskentelyyn herätti osassa vastaajissa ajatuksia tiimipalaverikäytännöistä. Tiimipalaveriaika oli usein vaikea järjestää, vaikka se on hyvin tärkeä osa tiimityöskentelyä. Eräs ammattikasvattaja totesikin seuraavasti:

Tiimipalaveriaika on usein "kortilla", vaikka onkin tärkeä.

Tiimipalaveriajan järjestyessä myös yhteinen suunnittelu ja keskustelu mahdollistuivat paremmin. Näin näytti löytyvän aikaa myös kehittämiseen, johon laadunarvioinnilla pyritään. Useamman vastaajan toivomus olikin saada lisää aikaa yhteiseen suunnitteluun. Useampi vastaaja toivoi myös, että innostuttaisiin uusista asioista. Tämä käy hyvin esille seuraavassa yhden ammattikasvattajan vastauksessa:

Josko yhteistä kehittämisäikää jostain nyppäistäisiin.

Eräs ammattikasvattaja ajatteli, että hyvät tulokset osoittavat samalla työntekijöiden ammatillisuuden tason. Näin ollen palaute omasta toiminnasta auttaa vahvistamaan omaa ammatillisuutta, mutta myös kehittämään sitä. Seuraavassa kahden eri ammattikasvattajan ajatuksia laadunarvioinnin ja ammattitaidon välisestä yhteydestä:

On hyvä saada palautetta, että asioita on tehty ja tehdään ammattitaitoisesti.

Aina palaute laittaa miettimään omaa käyttäytymistä ja myös ammatillisuutta.

Laadunarviointi ja sen tulokset mahdollistavat myös työntekijän ammatillisen kehityksen, sillä ne saavat pohtimaan omaa ammatillisuutta ja käyttäytymistä uudella tavalla. Yhden ammattikasvattajan mielestä laatutuloksien perusteella voi kehittää omaa ammatillisuutta ja omaksua hyviä asioita omaan toimintaan.

8 POHDINTA

Varhaiskasvatuksen ja sen laadun kehittäminen edellyttävät laadunhallintaa, joka tulisi Hujalan ym. (1999, 56–57) mukaan olla osa jokapäiväistä arkea päiväkodeissa. Ammattikasvattajien on syytä pohtia varhaiskasvatuksen perusteita ja toimintatapoja, joiden mukaisesti opetus- ja kasvatustyötä tehdään. Tietoisuus nykytilasta ja työhön vaikuttavista olosuhteista ja mahdollisuuksista auttavat kehittämään laatua tavoitteiden mukaisesti (Sheridan 2001, 7–10). Laadunarviointi tulisi siis olla ammattikasvattajien työkalu päiväkotiarjen kehittämisessä ja ehkä voisi toimia itsereflektoinnin välineenä.

8.1 Tutkimuksen päätulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppimisympäristöjen laadun kokonaistulos vahvuuksineen ja kehittämiskohteineen. Oppimisympäristöjen laatu sai arvosanakseen 5,8, joka tarkoittaa hyvää laatutasoa. Tutkimuksen tulos on vastaava Comenius -hankkeessa ECERS-R -mittarilla tehdyn laadunarvioinnin kanssa (Liukkonen ym. 2014). Myös Hujalan ym. (2013) tutkimus osoitti, kuinka vanhempien ja opettajien käsitysten perusteella suomalaisen varhaiskasvatuksen laatutaso oli hyvä.

Oppimisympäristöjen laadussa erityiseksi vahvuudeksi osoittautuivat henkilökohtaiset hoitorutiinit, kun taas kehittämiskohteeksi toiminta ja sisällöt -

osa-alue. Mitä tämä kertoo suomalaisesta varhaiskasvatuksesta? Ovatko hoito, kasvatusta ja opetus tasapainossa vai onko asioiden painotus erilainen lapsiryhmästä riippuen?

Perushoito on elintärkeää lapsen hyvinvoinnin kannalta ja siihen panostetaan päiväkodeissa sitä enemmän mitä pienemmistä lapsista on kyse (Siren-Tiusanen 2002, 15). Laadun tärkeä tekijä onkin lapsen ympäristö, jossa näkyy lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi (Jalongo ym. 2004). Lasten perushoito painottui havainnoinneissani, sillä melkein jokaisessa lapsiryhmässä oli alle 3-vuotiaita lapsia. Myös kyselyvastauksissa ammattikasvattajat mainitsivat perushoidon tilanteet. Perushoidollisista tilanteista alkaakin lapsen varhaisin kehityksen tukeminen, jolloin lapsi saa kokemuksen perustarpeidensa tyydyttämisestä ja turvallisuuden tunteesta (Siren-Tiusanen 2002, 24–25).

Perushoidollisiin tilanteisiin liittyy vahvasti hygienia, joka korostuu ECERS-R -mittarissa. Tutkijan tuli havainnoida esimerkiksi aikuisten toimenpiteitä bakteerien ehkäisemiseksi ja lasten ja aikuisten käsienpesun määrää ennen ruokailuja. Lasten hygieniasta huolehtiminen on suomalaisissa päiväkodeissa osa arkea, mikä mahdollistuu muun muassa puhtaan veden ja hygieenisten wc-tilojen ansiosta. Puhdas vesi ja wc-tilojen olemassaolo eivät kuitenkaan ole jokaisessa maassa itsestään selvyyksiä. Hygienian ylläpidosta on myös olemassa toimintaohjeita esimerkiksi Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön (2005) julkaisema opas "Infektioriskin vähentäminen päivähoitossa". Suomalaisissa päiväkodeissa on lisäksi usein erillinen siistijä, joka huolehtii ryhmätilojen ym. tilojen puhtaudesta.

Perushoidon ja arjen tilanteiden ollessa suuressa osassa lapsen päiväkotipäivää tutkimuksen perusteella voidaan todeta, ettei tilanteita hyödynnetty riittävästi pedagogisesta näkökulmasta. Ammattikasvattajat eivät käyttäneet useinkaan kyseisiä tilanteita esimerkiksi kehittääkseen lasten mielikuvitusta, tukeakseen heidän kielen kehitystä tai päättelytaitoja. Perushoitotilanteissa kasvattajalla olisi mahdollisuus kohdata lapsi ja antaa tälle aikaa. Rauhoittuminen ja keskittyminen tilanteeseen mahdollistaisi hyvinkin rikkaat keskustelut,

kuten havainnoimissani ruokailutilanteissa tapahtui. Ruokailutilanteiden erikoislaatuisuus saattoi perustua päiväkodeissa toteutettavaa Sapere - ruokakasvatusmenetelmään, jonka perusteella ruokailut ovat muun muassa aistien välityksellä tapahtuvia kasvatuksellisia tilanteita.

Pienryhmätyöskentely voisi kenties olla ratkaisu vuorovaikutuksen lisäämiseen arjen tilanteissa. Koiviston tutkimus on osoittanut, kuinka pienryhmätyöskentely mahdollisti vuorovaikutuksen laadun ja määrän lisäämisen. Aikuisen kykeni tällöin huomioimaan lapsia paremmin, antamaan huomiota ja yksilöllistä palautetta paremmin kuin isossa ryhmässä. (Koivisto 2007.) Lapsen saama ohjauksellinen tuki lisäisi varhaiskasvatuksen laatua ja näin ollen tukisi lapsen kehitystä ja oppimista (Salminen ym. 2012). Havainnoimissani ryhmissä toteutettiin pienryhmäpedagogiikkaa ja osassa ryhmiä se toteutui onnistuneesti joka hetkessä. Pienryhmäpedagogiikan tuomat mahdollisuuksien hyödyntäminen ei kuitenkaan näkynyt varsinaisesti aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa, vaan lasten sijoittumisessa leikkiporukoihin.

Entäpä lapsen kaikista luonnollisin tapa oppia, leikki? Soinin (2015) tutkimuksen mukaan kasvattajat eivät useinkaan rikastuta lapsen leikkiä tai kannusta aktiiviseen liikkumiseen. Myös Hujalan ym. (2013) tutkimuksessa kehittämiskohteeksi osoittautui lapsen aktiivinen toiminta leikissä, kuten myös muissakin tilanteissa. Tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaiset, sillä aikuiset olivat harvemmin mukana lapsen leikissä rikastuttamassa sitä. Lapsen leikillä on kuitenkin suuri merkitys lapsen kehityksessä ja oppimisessa (Helenius & Lummelahti 2013). Laadun kannalta olisi oleellista, että varhaiskasvattajat hyödyntäisivät entistä enemmän lapsen leikin kasvatuksellisesta näkökulmasta. Aikuisen aktiivinen rooli leikissä voisikin synnyttää lisää oppimistilanteita, jotka rohkaisisivat lasta aktiivisuuteen ja sitoutuneisuuteen oppimisprosessissa (Weisberg ym. 2013).

Miksi leikki ei voisi olla toiminnan pääasiallinen muoto? Aikuisen voisi leikkiä lasten kanssa tuoden leikkiin sisällöllisesti niitä asioita, mitä ns. tuokioiden muodossa toteutetaan. Tämä ideologia voisi sisältyä oppimisen pedago-

giikkaan, joka Hujalan ym. (2013) tutkimuksessa osoittautui kehittämiskohteeksi. Laadukkaassa varhaiskasvatuksessa lapsen tulisi olla keskiössä ja leikin ollessa lapsen luonnollisin tapa oppia, tulisi sen olla toiminnan pääasiallinen muoto. Tällöin oppiminen tapahtuisi lapsen ehdoilla. Ajatusmuutos vaatii kuitenkin aikuisten ajattelussa muutosta ja päiväkotiarjen uudelleen pohtimista. Tähän laadunarviointi saattaisi olla oikea työväline.

Tässä tutkimuksessa heikoimman laatutuloksen perusteella kehittämiskohteeksi muodostui toiminta ja sisällöt -osa-alue, joka kuvastaa sisältöalueiden toteutumista. Jokaisessa lapsiryhmässä oli suhteellisen paljon leluja, materiaaleja ja välineitä, mikä on Harmsin ym. (2005, 6-7) mukaisesti yksi ECERS-R -mittarin laadun kriteeri. Kaikki ei kuitenkaan ollut lasten saatavilla, vaan esimerkiksi korkealla hyllyillä tai kaapeissa aikuisten annettavissa. Ehkä ammattikasvattajien on syytä pohtia, minkä verran erilaisia materiaaleja ja leluja on hyvä olla lasten saatavilla ja mitkä ovat aikuisen annettavissa. Liiallinen tavaramäärä saattaa aiheuttaa lapsissa vaikeuden valita ja tekee tilasta levottoman. Toisaalta pienimmät lapset eivät esimerkiksi osaa pyytää kaapissa olevia leluja tai askartelumateriaaleja itselleen.

Toiminta ja sisällöt -osa-alueen tulos saattaa myös kuvastaa sitä, kuinka aikuisjohtoista lapsiryhmien toiminta lopulta on. Lapsilähtöisyys on varhaiskasvatussuunnitelman perusteidenkin (2009) lähtökohtana, mutta sen toteutuminen oli ainakin tutkimukseni perusteella vähäistä. Aikuinen oli pääsääntöisesti suunnitellut toiminnan, joka sisälsi eri sisältöalueiden toteutumisen. Toiminnassa otettiin toki jonkin verran huomioon lasten kiinnostuksen kohteita, mutta esimerkiksi kuvataidetoiden aiheet liittyivät vahvasti vuodenaikoihin toistuen ryhmistä toisiin lähes samanlaisina. Salmisen ym. (2012) tutkimus kuitenkin osoittaa, että lapsikeskeinen toiminta on eräs avaintekijä korkealaatuisessa ryhmätilassa.

Mielenkiintoinen tulos oli myös kasvatuskumppanuuden toteutuminen, joka on Cottlen ja Alexanderin (2012) mukaan yksi tärkeä osa varhaiskasvatuksen laatua. Ammattikasvattajat keskustelivat vanhempien kanssa päivittäin lap-

sen asioista ja vuosittain pidettiin vasu-keskustelut. Vanhempien osallisuus toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa oli kuitenkin hyvin vähäistä. Ehkä voitaisiin miettiä sitä, kuinka ammattikasvattajat saisivat vanhempia aktiivisemmin mukaan lapsensa päiväkotiarkeen. Onko se edes lopulta tarpeellista vai kuormittaisiko se liikaa sekä vanhempia että henkilökuntaa?

Ammattikasvattajien mielestä laadunarvioinnista voi olla ennen kaikkea hyötyä tilojen uudelleen suunnittelussa. ECERS-R -mittarissa näkyy vahvasti fyysiset olosuhteet, joten on ymmärrettävää, että vastaajat yhdistivät tulokset ja fyysisen ympäristön muutosmahdollisuudet toisiinsa. Warrashin ym. (2008) tutkimus on myös osoittanut, kuinka ECERS-R -mittarista koettiin olevan positiivinen merkitys fyysisten puitteiden kehittämisessä. Raittila (2012, 271) toteaaakin, että fyysinen ympäristö on aistinvarainen ja materiaallinen, joka voidaan helposti empiirisesti mitata ja määrittää.

Monet kyselyyn vastaajista korostivat aikuisten ergonomian puutetta lapsiryhmän kalusteissa. Tutkimukseni laatutuloksista kävi ilmi, että kalusteet olivat pääasiassa lasten koon mukaisia lapsiryhmätiloissa. Tilojen ulkopuolella, esimerkiksi kahvihuoneessa, oli aikuisten koonmukaisia kalusteita. Päiväkotityö voi olla kuormittavaa ja esimerkiksi lasten nostamiseen tai kyykkyasentoihin tulisi kiinnittää huomiota.

Ammattikasvattajien mielestä laadunarvioinnista oli hyötyä myös oman lapsiryhmän tiimin me-hengen kohottamisessa ja työntekijöiden ajatusten ja toimintatapojen lähentymisessä. Sheridan (2000, 64–65) tuokin esille, kuinka pedagoginen tietoisuus lisääntyy keskusteltaessa kehitettävistä asioista. Lowerin ja Cassidyn (2007) tutkimus sen sijaan osoitti työpaikan positiivisella ilmapiirillä olevan myönteinen merkitys oppimisympäristön laatuun. Avoin ilmapiiri ja keskustelu asioista mahdollistavat ilojen moninkertaistumisen ja huolien puolittumisen (Opas 2013, 155). Tiimin ilmapiirillä ja oppimisympäristön laadulla näyttäisi olevan yhteyttä toisiinsa.

Laadunarvioinnin avulla pystytään myös ammattikasvattajien mukaan löytämään uusia näkökulmia käytännön toimintaan ja näin ollen luodaan läh-

tökohta kehittämiseksi. Sheridan (2000) sekä Hujala ja Fonsén (2011) tuovatkin esille, kuinka laadunarvioinnilla tehdään varhaiskasvatuksen tavoitteet ja toteutuminen näkyväksi. Nummenmaa (2004a, 89) kuitenkin muistuttaa, että laadun kehittäminen työyhteisössä vaatii ammatillisten rajojen ylittämistä ja keskinäistä vuoropuhelua työntekijöiden välillä.

Mielenkiintoinen tutkimustulos oli yhteisen suunnitteluajan vähyys, mikä tuli esille niin havainnoinnista kuin kyselystä. Työvuoroihin oli suunniteltu aina kolmen viikon jaksoihin tiimitunti, mutta niiden toteutuminen oli vaihtelevaa. Ammattikasvattajat kokivat yhteisen suunnittelun tärkeäksi, mutta ajan järjestäminen siihen koettiin haastavaksi. Opas (2013) kuitenkin korostaa, kuinka tärkeää tiimissä on keskustella asioista ja samalla reflektointi tukee työntekijän ammatillista kehittymistä.

Ammattikasvattajien mielestäni laadunarvioinnista voi saada tukea ammatilliseen kehittämiseen. Laadunarviointitulosten mukaan kaupunki tukee työntekijöiden ammatillista kehittymistä erilaisilla koulutuksilla. Manlowe ym. korostavat, että ammatillisen kehittämisen tukeminen auttaa työntekijöitä paremmin tukemaan lapsen kehitystä ja huomiomaan tukea vaativat asiat. Kasvattajan ammatillisen kasvun mahdollisuudet vaikuttavat myös vuorovaikutukseen lasten kanssa. (Manlowe ym. 2008.) Laadukas varhaiskasvatus tukee lapsen kehitystä ja oppimista, kuten esimerkiksi Burchinalin ym. (2010) tutkimus osoittaa. Näin ollen voidaan todeta, että laadun kehittämisellä on moniulotteinen vaikutus niin päiväkodin lapsiin kuin aikuisiin.

Laadunarvioinnista voi siis olla tukea tiimin kehittämisessä niin sen fyysisten puitteiden, sosiaalisen ympäristön kuin tiimityöskentelyn näkökulmasta. Ammattikasvattajista itsestään on kiinni, käyttävätkö he laadunarvioinnin avulla saadut tulokset hyödyksi monipuolisessa kehittämisessä. Jokaisen yksittäisen henkilön tulee ottaa vastuu kehittämisprosessista ja kokea asia tärkeäksi (Hujala ym. 2014, 35).

8.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkija ei voi sivuuttaa tutkimusetiikkaa, sillä tutkijan taidoissa eettisten periaatteiden ymmärtäminen ja oman tutkimuksen näkeminen niiden valossa ovat avaintekijöitä (Farrimond 2013, 11). Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimuksessa on pyritty noudattamaan rehellisyyttä ja yleistä huolellisuutta sekä tarkkuutta kaikilla tutkimuksen eri osa-alueilla. Farrimond (2013, 59) toteaa, että tutkimusetiikka kulkee tutkimuksen kaikissa vaiheissa mukana niin tutkimuksen aiheen syntymisestä loppuraporttiin.

Teoriatausta muodostui tutkimusaiheen perusteella eli kansallisesta ja kansainvälisestä teoria- ja tutkimustiedosta oppimisympäristöistä, varhaiskasvatuksen laadusta ja laadunarvioinnista sekä tiimin kehittämisestä. Muiden tutkijoiden julkaisuihin on viitattu asianmukaisella tavalla ja noudatte tutkimusraportin teossa asianmukaisia lähdeviittauksia (TENK 2013). Teoria yhdistyi tutkimuksen toteuttamiseen ja tuloksien raportointiin, joten se lisää tutkimuksen luotettavuutta (Johnson & Christensen 2008, 278–279).

Metodologiset ja metodiset valinnat perustuivat tutkimuskysymyksiin. Mixed methods -tutkimukseen päädyttiin, sillä tutkimuksessa yhdistyivät sekä määrällinen että laadullinen näkökulma niin aineistonkeruussa kuin analyysissä (Creswell 2014, 4). Aineistonkeruumenetelmät olivat havainnointi ECERS-R -mittarilla ja avoin kysely, joista kumpikin Farrimondin (2013, 63) sanoin kunnioittavat tutkittavaa ympäristöä ja ihmistä. Tutkimusaineiston eettisyyttä ja luotettavuutta tarkastellaan syvällisemmin pääluvussa 6 tutkimuksen toteuttaminen, joten tässä yhteydessä ei enää arvioida sitä.

Tutkimuksen siirrettävyys ja sovellettavuus on mahdollista, sillä tutkimusprosessin toteuttaminen on kuvattu tarkasti (Lincoln & Cuba 1985, 316). Käytössäni on ollut myös valmis ECERS-R -mittari, jonka luotettavuutta on testattu (esim. Warash ym. 2005). On syytä huomioida, että tutkimuksen tulokset kertovat yhden pienehkön kaupungin päiväkotien oppimisympäristöjen laa-

dusta. Tulokset ovat kuitenkin vastaavia Liukkosen ym. (2014) tutkimuksen kanssa, joten ne ovat relevantteja.

Tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta voidaan tarkastella myös triangulaation käsitteen avulla. Sillä tarkoitetaan tutkijan valitsemaa erilaisia näkökulmia, joilla hän pystyy vastaamaan tutkimuskysymyksiin. (Flick 2007.) Yksinkertaisimmillaan tämä tarkoittaa erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 143). Tässä tutkimuksessa triangulaatio liittyy metodologisiin valintoihin, sillä aineisto hankittiin kahdella eri metodilla, havainnoimalla ja kyselyllä. Erilaiset aineistot toivat kaksi erilaista näkökulmaa laadunarviointiin samalla kuitenkin yhdistäen niitä. Tällöin tuloksia ei ainoastaan arvioitu luotettavuuden näkökulmasta, vaan kuinka ne antoivat uutta tietoa (Flick 2007).

Luotettavuus aineiston analyysissä tarkoittaa aineiston vastaavuutta tutkittavaan ilmiöön. Tulosten tulee siis olla totuudenmukaisia ja aitoja. Tutkija ei saa muokata aineistoa haluamallaan tavalla esimerkiksi tulosten monipuolistamiseksi. (Farrimond 2013, 68–69.) Aineiston analyysi tehtiin kahdessa eri vaiheessa. ECERS-R- mittarilla tuotettu aineiston syöttämisen Excel-taulukko on tarkastettu useampaan kertaan, jotta ei syntynyt virhetallennuksia. Näin ollen laatupisteet perustuivat suoraan havainnointiin ja olivat aitoja. Kyselyn vastaukset analysoitiin teemoittelun keinoin. Molemmat analyysit on kuvattu selkeästi ja konkreettisesti, joten se lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Tulokset on myös kuvattu selkeästi ja ytimekkäästi kuvaillen oppimisympäristön laatua ja laadunarvioinnin ja tiimin kehittämisen välistä yhteyttä. Tuloksia ei ole kohdistettu kenenkään toimintaan, vaan tuloksia on kuvattu yleisellä tasolla. Tällöin tulokset eivät henkilöityneet ryhmäkohtaisesti, eikä kukaan työntekijöistä koe tulevansa arvostelluksi omassa työssään ja anonymiteetti säilyy. Tutkimuskohdepäiväkodit ovat saaneet kuulla laatutulokset yhteisessä laatuillassa. Farrimond (2013, 70) toteaaakin, että tutkijalla on velvollisuus tuoda tuloksensa julki heille, joita se koskee.

8.3 Tutkimuksen yhteiskunnallinen hyöty ja jatkotutkimusaiheet

Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen on entistä tärkeämpää, jotta pystytään takaamaan nykyhetkessä, mutta myös tulevaisuudessa, turvallinen ja kehittävää oppimisympäristö lapsille. Laadunarvioinnin avulla pystytään selvittämään nykytilanne ja näin ollen kehittäminen mahdollistuu (Hujala & Fonsén 2011, 312). Suomessa ei ole vielä julkaistu ECERS-R -laadunarviointimittarilla tehtyä tutkimusta lukuun ottamatta pro gradu -tutkielmia. Tutkimuksen näkökulman laadunarvioinnin ja tiimin kehittämisen välisestä yhteydestä antaa uutta näkökulmaa myös kansainväliseen tutkimukseen.

Ennen kaikkea tutkimuksella on ja tulee olemaan suuri merkitys tutkimuskohdekaupunkini varhaiskasvatuksen kehittämisessä. Tutkimuksen tulokset, mutta myös tuloksien kohdentaminen ryhmätasolle, toimii toivottavasti jokaisessa päiväkodissa keskustelujen herättäjänä ja toiminnan kehittämisen lisämotivaationa. Kiinnostus tuloksia kohtaan on ollut kiitettävää ja onkin ollut hienoa nähdä, kuinka tulokset ovat vahvistaneet jo olemassa olevia hyviä asioita, mutta myös tuoneet uutta näkökulmaa ja nostanut esille kehittämiskohteita.

Aluksi tutkimuksen toteuttamista suunniteltiin toimintatutkimuksena, mutta muuttuvien elämäntilanteiden takia päädyttiin nykyiseen ratkaisuun. Jatkotutkimusaiheena voisi siis olla toimintatutkimuksellinen lähestymistapa tiimin kehittämisen ja laadunarvioinnin yhteyttä painottaen. Laadunarviointi toimisi prosessin lähtökohtana ja tuloksia käsiteltäisiin yhdessä tiimin kanssa valiten kehittämiskohde. Kehittämisprojektin vaiheiden kautta saataisiin kenties vielä selvemmin esille laadunarvioinnin merkitys tiimin kehittämisen kannalta.

Tutkimusasetelma olisi myös mielenkiintoinen, jos kehittämiskohteena olisivat koko päiväkodin työyhteisö eli kaikkien ryhmien työntekijät. Tällöin tutkimuksessa painottuisi entisestään vuorovaikutuksen ja keskustelun tärkeys. Colmer (2008, 114) toteaa, että jokaiselle tiimin jäsenelle tulisi antaa mahdol-

lisuus kertoa oma näkemyksensä, jolloin saadaan mahdollisimman rikas käsitys asiasta. Ryhmien laadunarviointituloksien avulla pystyttäisiin vertailemaan ryhmien hyviä käytäntöjä ja opittaisiin toisilta. Tällaisen tutkimusasetelman myötä pystyttäisiin selvittämään, millainen merkitys laadunarvioinnilla on koko työyhteisön toimivuuteen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen.

Metodisesti tutkimuksen voisi toteuttaa eri tavalla, esimerkiksi kyselyn sijasta voisi olla yksilö-, pari- tai ryhmähaastattelu. Tällöin henkilöiden tulisi kenties enemmän pohdittua syvällisemmin laadunarvioinnin merkitystä esimerkiksi tiimin tilaratkaisuihin, vuorovaikutukseen tai ammatilliseen kehitykseen.

Lisäksi ECERS-R -laadunarviointimittarilla voitaisiin havainnoida sama ryhmä useampaan kertaan kuitenkin niin, että arvioitsijat olisivat eri henkilöt. Useampi henkilö siis arvioisi samalla mittarilla keskustelematta muiden arvioijien kanssa saman lapsiryhmän oppimisympäristön. Tällöin saataisiin tuotua ilmi erilaisia näkökulmia ja erilaisia ajattelutapoja. Toisaalta taas ECERS-R -laadunarviointimittaria voitaisiin käyttää itsearviointimenetelmänä ja täten tutkia sen soveltuvuutta esimerkiksi viikoittaiseen käytännön arviointityöhön.

LÄHTEET

Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1302. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68120/978-951-44-9115-3.pdf?sequence=1>. (Luettu 24.4.2013.)

Barbour, R. 2008. *Introducing qualitative research*. Lontoo: Sage. E-kirja.

Buchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. 2010. Treshold analysis of association between child care quality and child outcomes of low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly* 25, 166–176.

Callan, S. & Reed, M. 2011. *Work-based research in the early years*. Lontoo: Sage.

Ceglowski, D. 2004. How stake holder groups define quality in child care? *Early Childhood Education Journal* 32 (2), 101–111.

Colmer, K. 2008. Leading a learning organisation: Australian early years centres as learning networks. *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (1), 107–115.

Cottle, M. & Alexander, E. 2012. Quality in early years settings: Government, research and practioner's perspectives. *British Educational Research Journal* 38 (4), 635–654.

Cottle, M. 2011. Understanding and achieving quality in Sure Start children's centers: Practioners perspectives. *International Journal of Early Years Education* 19 (3-4), 249–265.

- Creswell, J. W. 2014. Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 4. painos. International student edition. Los Angeles: Sage.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives. London: Falmer Press.
- Farrimond, H. 2013. Doing ethical research. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Flick, U. (2004) Triangulation in qualitative research. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (toim.) A companion to qualitative research. Lontoo: Sage, 178–183.
- Gubrium, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B. & McKinney, K. D. The sage handbook of interview research: The complexity of the craft. 2.painos. California: Thousand Oaks. E-kirja.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. 2005. Early childhood environment rating scale. Uudistettu painos. New York: Teachers College.
- Harrist, A.W., Thompson, S. D. & Norris, D. J. 2007. Defining quality child care: Multiple stakeholder perspectives. Early Education and Development 18 (2), 305–336.
- Heikkilä, K. 2002. Tiimit - avain uuden luomiseen. Helsinki: Kauppakamari.
- Heikkinen, H. L. 2008. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvälitysseura, 16–38.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90 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. Jyväskylä: Koulutuksen

arviointineuvosto.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39905/978-951-39-4807-8.pdf?sequence=1>. (Luettu 15.2.2013.)

Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. 2013. Evaluating the quality of the child care in Finland. Teoksessa K. Määttä & S. Uusiautti (toim.) Early childhood care and education in Finland. Lontoo: Routledge, 9–24.

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. Verkostoista voimaa pedagogiseen johtamiseen - laatua ja työhyvinvointia varhaiskasvatukseen – loppuraportti. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö.

http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-7626.pdf. (Luettu 8.3.2015.)

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. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.

Hujala, E., Roos, P., Nivala, V. & Elo, J. 2014. Osaamisella työhyvinvointia varhaiskasvatuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteellinen yksikkö.

http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-11236.pdf. (Luettu 8.3.2015.)

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.

Jalongo, M., Finnimore B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J. & Mutuku, M. 2004. Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal* 32 (3), 143–155.

Johnson, B. & Christensen, L. 2008. *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. 3. painos. California: Sage.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. 2004. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Research* 33 (7), 14–26.

Kahiluoto, T. 2014. Varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmä. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H.-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg. *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat*. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014: 12.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr12.pdf?lang=en>. (Luettu 8.11.2014.)

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. *Matkalla moniammatillisuuteen*. Kuvauskohteena päiväkoti. Helsinki: WSOY.

Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M. R., Vandell, D. L., Li, W., Ruzek, E. A. & Howes, C. 2013. Preschool center quality and school readiness: quality effects and variation by demographic and child characteristics. *Child Development* 84 (4), 1171–1190.

Kirjonen, J. 2006. Kehittäminen asiantuntijatyönä. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) *Kehittämistyön risteyskiä*. Helsinki: Stakes, 117–133.

Kirkman, B. L. & Rosen, B. 2000. Powering up teams. *Organisational Dynamics* 28 (3), 48–66.

Koivisto, P. 2007. "Yksilöllistä huomioimista arkisissa tilanteissa" Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 311.

Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi - ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. 3. painos. Helsinki: Edita.

Kuckartz, U. 2014. Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software. Los Angeles: Sage. E-kirja.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

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.

Lillrank, P. 1998. Laatuajattelu. Laadun filosofia, tekniikka ja johtaminen tietoyhteiskunnassa. 1.-3. painos. Keuruu: Otava.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Lontoo: Sage.

Liukkonen, J., Raittila, R. & Turja, L. 2014. Päiväkodit pärjäsivät kansallisessa vertailussa. <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2014/01/tiedote-2014-01-29-13-02-30-877929>. (Luettu 8.3.2015.)

Lower, J. K. & Cassidy, D. J. 2007. Child care work environments: the relationship with learning environments. *Journal of Research in Childhood Education* 22 (2), 189-204.

Manlowe, E. E., Vazquez, A. & Vernon-Feagans, L. 2008. The quality of caregiving in child care: Relations to teacher complexity of thinking and perceived

supportiveness of the work environment. *Infant and Child Development* 17, 203–222.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.

Martin, S. H. 2006. The classroom environment and children's performance – is there a relationship? Teoksessa C. Spencer & M. Blades (toim.) *Children and their environments. Learning, using and designing spaces*. Cambridge: New York, Cambridge University Press, 91–107.

Metsämuuronen, J. 2011. *Tutkimuksen perusteet ihmistieteissä*. 2. laitos. International Methelp Ky. E-kirja.

Moss, P. & Dahlberg, G. 2008. Beyond quality in early childhood education and care – languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work* 5 (1), 3–12.

Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.

Mäkisalo, M. 2003. *Yhdessä onnistumme. Opas työyhteisön kehittämiseen ja hyvinvointiin*. Helsinki: Tammi.

Mäntylä, R. 2002. *Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä*. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. *Acta Electorinica Universitatis Tamperensis* 206.

Nummenmaa, A. R. 2004a. Tulevaisuuden muistelu muutostyön tukena. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 89–92.

Nummenmaa, A. R. 2004b. Varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen - yhteistä työtä ja jaettuja merkityksiä. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 81–87.

Opas, M. 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus, 141–164.

Palola, E. 2004. Euroopan unioni, kansainvälistyminen ja varhaiskasvatuksen laatu. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 41–52.

Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Raittila, R. 2009. Ympäristön lapset - lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 227–248.

Raittila, R. 2011. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö on lapsen arkea. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Oulu: Ediva, 57–68.

Raittila, R. 2012. With children in their lived spaces: children's action as research data. *International Journal of Early Years Education* 20 (3), 270–279.

Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 69–91.

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, 9–23.

Rouvinen, R. 2007. "Tässä työssä yhdistyy kaikki" Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 119. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-458-903-1/urn_isbn_978-952-458-903-1.pdf. (Luettu 28.4.2015.)

Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Observed classroom quality profiles in kindergarten classrooms in Finland. *Early Education and Development* 23, 654–677.

Sarala, U. & Sarala, A. 2003. Oppiva organisaatio: Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 8. painos. Helsinki: Palmenia -kustannus.

Seppänen-Järvelä, R. 2004. Projekti - kehittämisen kehto vai musta aukko? *Yhteiskuntapolitiikka* 69 (3), 251–259.

Seppänen-Järvelä, R. & Vataja, K. 2009. Mitä työyhteisölähtöinen prosessikehittäminen on? Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & K. Vataja (toim.) Työyhteisö uusille urille. Kehittäminen osaksi arjen työtä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–29.

Sheridan, S. 2000. A Comparison of external and self-evaluations of quality in early childhood education. *Early Childhood Development and Care* 164, 63–78.

Sheridan, S. 2001. Quality evaluation and quality enhancement in preschool: A model of competence development. *Early Child Development and Care* 166, 7–27.

Simmons, R. 2008. Questionnaires. Teoksessa N. Gilbert (toim.) *Researching social life*. 3. painos. Lontoo: Sage, 182–205.

Siren-Tiusanen, H. 2002. Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynyt & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. 1.–2. painos. Helsinki: WSOY, 15–33.

Soini, A. 2015. Always on the move? Measuring physical activity of 3-year-old preschool children. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 216.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2005. Infektoriskin vähentäminen päivähoidossa. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005: 28.

Stacey, M. 2009. *Teamwork and collaboration in early years setting*. Exeter: Learning Matters. E-kirja.

Stringer, E. T. 2007. *Action research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford & Taggart, B. 2011. Preschool quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research* 9 (2), 109–124.

Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165.

Townsend, A. 2013. *Action research: The challenges of understanding and changing practice*. Maidenhead: Open University Press.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.

http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut. (Luettu 1.3.2015.)

Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa (toim.) J. Aaltola & R. Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 102-125.

TENK. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002: 9. Helsinki. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113591/kasvatus.pdf?sequence=1>. (Luettu 8.3.2015.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2009. 2. tarkistettu painos. Stakes. Oppaita 56.

Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Oy Finn Lectura Ab.

Venninen, T. 2007. "Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen" Ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20046/olenenem.pdf?sequence=2>. (Luettu 8.3.2015.)

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vähämäki, M. & Paalumäki, A. 2011. Havainnointi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47-57.

Warash, B. G., Markstrom, C. A. & Lucci, B. 2005. The early childhood environment rating scale - revised as a tool to improve child care centers. *Education* 126 (2), 240-250.

Warash, B. G., Ward, C. & Rotile, S. 2008. An exploratory study of the application early childhood environment rating scale criteria. *Education* 128 (4), 645-658.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. 2013. Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain and Education* 7 (2), 104-112.

Yilmaz, K. 2013. Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education* 48 (2), 311-325.

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 tarkoitettut 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/Liikkuminen

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: Esimerkki ECERS-R -mittarin kriteeristöstä

Riittämätön		Vähimmäis- vaatimukset täyttävä	Hyvä		Erinomainen	
1	2	3	4	5	6	7
4. Huonejärjestely leikkiä varten						
1.1 Ei selvästi määriteltyjä toimintapistettä*		3.1 Vähintään kaksi selvästi määriteltyä toimintapistettä*		5.1 Vähintään kolme selvästi määriteltyä ja tarkoituksenmukaisesti varustettua toimintapistettä (esim. taidetilan lähellä saatavilla vettä; sopivasti hyllytilaa rakennuspalikoille ja rakentelumateriaaleille)*		7.1 Vähintään viisi eri toimintapistettä, jotka tarjoavat valikoiman erilaisia oppimiskokemuksia*
1.2 Leikkialueen valvonta on katsomalla vaikeaa*		3.2 Leikkialueen valvonta katsomalla ei ole vaikeaa.		5.2 Rauhalliset ja levottomat tilat on sijoitettu niin, etteivät ne häiritse toisiinsa (esim. luku- tai kuuntelualue erotettu rakennuspalikka-alueesta tai taloudenhoidosta)*		7.2 Pisteet järjestetty niin, että lapset voivat käyttää niitä oma-toimisesti (esim. nimikoidu laatikot leluille; avohyllyt eivät ole liian täynnä; leikkialue lähellä lelujen säilytyspaikkaa)
		3.3 Riittävästi tilaa useammalle samanaikaiselle toiminnalle (esim. lattiatilaa rakennuspalikoille, pöytätilaa rakentelun ja maalausteline taidetta varten)*		5.3 Tilat on järjestetty niin, etteivät useimmat toiminnot häiriinny (esim. hyllyt järjestetty niin, että lapset voivat kulkea toiminta-alueiden ympäri, ei läpi; kalusteiden asettelu hillitsee rajua leikkimistä ja juoksente- lua)		7.3 Lisämateriaalia on saatavilla, että toimintapisteesiin voidaan lisätä materiaalia ja vaihdella sitä*
		3.4 Useimmat leikkimiseen tarkoitetut tilat ovat myös niiden erityistä tukea tarvitsevien lasten käytettävissä, jotka ovat ilmoittautuneet ryhmään "Tietoa ei saatavilla" sallittu.				

* Selventävät kohdat

Liite 3: Saate kyselyyn

Hyvä päivähoidon työntekijä,

Suoritan Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden maisterin tutkintoa, pääaineena varhaiskasvatus. Pro gradu -tutkielmani aiheena on oppimisympäristöjen laadunarviointi päiväkodissa ja sen yhteys tiimien kehittämiseen. Kävin tänä syksynä havainnoimassa teidän ryhmänne oppimisympäristöä Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (ECERS-R) -laadunarviointimittarin avulla. Olette nyt saaneet tulokset, joista toivon olevan teille hyötyä oppimisympäristön suunnittelussa niin tänä toimintakautena kuin tulevinakin vuosina.

Pyytäisin sinua vielä vastaamaan oheisiin kysymyksiin saadakseni aineistoa laadunarvioinnin ja tiimien kehittämisen välisestä yhteydestä. Vastauksesi ovat ainoastaan pro gradu -tutkielmani aineistoa varten ja ne hävitetään tutkielmani valmistuttua. Aineistoa käsitellään siis luottamuksellisesti eikä tuloksista pysty tunnistamaan yksittäistä vastaajaa.

Palauta kyselylomake nimettömänä oheisessa suljetussa kirjekuoressa viimeistään _____ .

Kiitos vastauksestasi! Jos sinulla on jotain kysyttävää tutkielmastani tai kyselystä, ota yhteyttä minuun puhelimitse tai sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin,

Merja Leppämäki

s-posti

puh.

Liite 4: Kysely päivähoitohenkilöstölle

TAUSTAKYSYMYKSET: (ympyröi sopiva vaihtoehto)

- Työtehtävä: lastentarhanopettaja lastenhoitaja avustaja
- Ikä: 18–34 v. 35–49 v. 50 v. tai yli
- Alan työkokemus: alle 1 v. 1-5 v. 5-10 v yli 10 v.

KERRO OMIN SANOIN...

Millainen merkitys tekemälläni laadunarvioinnilla on mielestäsi

- a) oman ryhmän tiimisi tilaratkaisuihin, ergonomiaan, turvallisuuteen ja viihtyvyyteen?

- b) oman ryhmän tiimisi jäsenten välisiin suhteisiin ja ilmapiiriin?

- c) oman ryhmän tiimisi vuorovaikutukseen?

d) oman ryhmän tiimisi suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen työskentelyyn?

e) oman ryhmän tiimisi työntekijöiden ammattitaitoon?

Jos mieleesi tulee muita asioita, joihin laadunarviointi mielestäsi vaikuttaa oman ryhmän tiimisi kehittämisen kannalta, voit kirjoittaa ne tähän.

PALAUTUS VIIMEISTÄÄN _____ OHEISELLA KIRJEKUORELLA.

KIITOS VASTAUKSISTA! ☺