

**Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen ja varhaiskasvatussuunnitelmien *ECERS-R* laatu**

Miia Nummila

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2016  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Nummila, Miia. 2016. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen ja varhaiskasvatussuunnitelmien *ECERS-R* laatu. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 95 sivua.

Varhaiskasvatustieteen laki (2015) ja valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) edellyttävät järjestäjältään toteutuneen varhaiskasvatuksen arviointia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nähdään merkittävänä yhdenmukaisen sekä laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumisen määrittäjänä. Laadunarvioinnin avulla saadaan tietoa laadun tämänhetkisestä tilanteesta ja kehittämiskohteista. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella onkin positiivinen vaikutus muun muassa lapsen akateemisiin taitoihin, erityisesti kieleen ja sosiaalisiin taitoihin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laadun tarkastelu maailmalla paljon käytetyn *Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (ECERS-R)* -mittarin avulla. Tutkimuksessa selvitettiin myös *ECERS-R* -mittarin vastaavuutta Loimaan kaupungin ja valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmiin. Mittarin avulla tehdään näkyväksi laadukkaana varhaiskasvatuksen pedagogiset prosessit. Mittarin mukaisia havainnoitavia sisältöjä olivat toiminta ja sisällöt, henkilökohtaiset hoitorutiinit, kieli ja päättely, vuorovaikutus, päiväohjelma sekä vanhemmat ja henkilökunta.

Laatua tarkasteltiin tässä tutkimuksessa pedagogisesta näkökulmasta. Laadun pedagoginen näkökulma rakentuu neljän ulottuvuuden kautta, joita ovat yhteiskunnallinen ulottuvuus, lapsen, opettajan sekä oppimisympäristön laatu. Laadullinen tapaustutkimus toteutettiin havainnoimalla kahdeksaa loimaalaista päiväkotiryhmää ja yhtä ryhmäperhepäiväkotiryhmää, 2–6-vuotiaiden lasten ryhmissä. Varhaiskasvattajien hyviä käytäntöjä kerättiin fokusryhmäkeskustelujen avulla. *ECERS-R* -mittarin ja fokusryhmäkeskustelujen tulosten pohjalta syntyi laadunarviointitaulukko. Taulukkoa hyödynnetään Loimaan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman ryhmäkohtaisissa laadunarvioinneissa.

Laadunarviointimittarilla tehtyjen havainnointien mukaan Loimaan kaupungin oppimisympäristöjen laatu vahvuudet olivat päiväohjelma sekä henkilökohtaiset hoitorutiinit. Toiminta ja sisällöt -osio jäi tyydyttävälle tasolle. Valtakunnallinen ja Loimaan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma sekä *ECERS-R* -mittari sisälsivät samankaltaisia laadutavoitteita. Mittari voi siten olla tukemassa valtakunnallisesti yhdenmukaisen laadun toteutumista.

Avainsanat: *ECERS-R*, varhaiskasvatussuunnitelma, laadunarviointi, oppimisympäristö, fokusryhmä, sisällönanalyysi.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖT .....</b>	<b>7</b>
	2.1 Varhaiskasvatuksen kentällä.....	7
	2.2 Oppimisympäristö-käsitteen moniulotteisuus.....	11
	2.3 Oppimisympäristön tavoitteelliset tarjoumat.....	15
<b>3</b>	<b>LAADUKAS VARHAISKASVATUS.....</b>	<b>19</b>
	3.1 Varhaiskasvatuksen laadun moninaisuus.....	19
	3.2 Pedagoginen laatu .....	22
	3.3 Suomalainen laatututkimus .....	25
	3.4 Arvioinnin avulla laadunhallintaan.....	28
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET .....</b>	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>33</b>
	5.1 Tapaustutkimus laadullisena tutkimusmenetelmänä .....	33
	5.2 Tutkimusaineiston hankinta.....	35
	5.2.1 ECERS-R -laadunarviointimittari havainnointivälineenä .....	36
	5.2.2 Fokusryhmäkeskustelu.....	39
	5.3 Tutkimusaineiston analysointi.....	41
	5.3.1 Havainnointien analysointi.....	42
	5.3.2 Fokusryhmäkeskustelujen analysointi.....	43
	5.3.3 ECERS-R -mittarin analysointi .....	45
	5.3.4 Varhaiskasvatussuunnitelmien analysointi.....	47
	5.4 Tutkimusaineiston eettisyys ja luotettavuus .....	49

<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>53</b>
6.1	Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen kokonaistulos .....	53
6.1.1	Henkilökohtaiset hoitorutiinit -osion laatua ja hyviä käytänteitä .....	55
6.1.2	Päiväohjelma -osion laatua ja hyviä käytänteitä.....	58
6.1.3	Toiminta ja sisällöt -osion laatua ja hyviä käytänteitä .....	61
6.2	<i>ECERS-R</i> -mittarin ja vasujen vastaavuus.....	66
6.2.1	Henkilökohtaiset hoitorutiinit <i>ECERS-R</i> -mittarissa ja vasuissa	66
6.2.2	Päiväohjelma <i>ECERS-R</i> -mittarissa ja vasuissa .....	67
6.2.3	Toiminta ja sisällöt <i>ECERS-R</i> -mittarissa ja vasuissa .....	68
<b>7</b>	<b>KOHTI VARHAISKASVATUKSEN LAATUA .....</b>	<b>72</b>
7.1	Henkilökohtaiset hoitorutiinit ja päiväohjelma oppimisympäristöjen hyvää laatua.....	72
7.2	Varhaiskasvatussuunnitelmat laadun mittareina .....	75
7.3	Kasvuympäristöistä laadukkaisiin pedagogisiin toimintaympäristöihin .....	77
7.4	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelua.....	82
7.5	Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimus .....	86
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>88</b>
	<b>LIITE 1 <i>ECERS-R</i> -MITTARIN SISÄLTÖ.....</b>	<b>96</b>
	<b>LIITE 2 ILMOITUS VANHEMMILLE.....</b>	<b>98</b>
	<b>LIITE 3 OTTEITA FOKUSRYHMÄKESKUSTELURUNGOSTA .....</b>	<b>99</b>
	<b>LIITE 4 ARVIOINTILOMAKE RYHMILLE .....</b>	<b>101</b>
	<b>LIITE 5 <i>ECERS-R</i> MITTARIN JA VASUJEN VASTAAVUUS.....</b>	<b>103</b>

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuslaissa (2015) varhaiskasvatus määritellään suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painotetaan erityisesti pedagogiikkaa. Vuonna 1973 laadittu päivähoidolaki uudistettiin vuonna 2015 varhaiskasvatuslaiksi. Yksi lain uudistuksista on varhaiskasvatussuunnitelman liittäminen osaksi varhaiskasvatuslakia. Laki velvoittaa kunta-, yksikkö- ja lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen. Varhaiskasvatuksen järjestäjille asetetaan myös velvoite antamansa varhaiskasvatuksen arviointiin sekä osallistumisesta ulkopuolisen toimintansa arviointiin. (Varhaiskasvatuslaki 2015.)

Varhaiskasvatuksen laatu on merkittävä tekijä lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Tutkimusten mukaan laadukkaalla varhaiskasvatuksella on positiivinen vaikutus muun muassa lapsen akateemisiin, erityisesti kielellisiin ja sosiaalisiin taitoihin. (Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn 2010, 216.) Vaikka varhaiskasvatuksen laatu on merkittävä tekijä, lapsille järjestettyä toimintaa ei suoranaisesti arvioida (Gyekye & Nikkilä 2013, 7). Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on sisällöllisen kehittämisen ja ohjauksen väline, jonka tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista ja laadukasta toteutumista koko maassa (Reunamo, Virkki & Hietala 2007, 101). Tässä tutkimuksessa vertaillaan *ECERS-R* -mittarin vastaavuutta Loimaan kaupungin sekä valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan (valtakunnalliset perusteet).

2000-luvun laadunarvioinnissa korostuu laadun subjektiivisuus ja kontekstuaalisuus. Laadunarvioinnissa korostetaan tällä hetkellä yhä enemmän käyttäjänäkökulmaa. Laadun uusin näkökulma korostaa mittaamisen, laadunarvioinnin ja dokumentoinnin merkitystä (Moss & Dahlberg 2008, 6). Laadunarvioinnin tehtäviä ovat muun muassa toiminnan kehittäminen sekä varhaiskasvatuksen näkyväksi tekeminen (Hujala & Fonsén 2011, 312; Hujala ym. 1998, 176; Sheridan 2006, 7–9; Sheridan & Schuster 2001, 109–110.) Loimaan kunta oli mukana vuosina 2002–2003 toteutetussa Valoa I-hankkeessa.

Hankkeen arviointien tuloksena laadunhallinnan suunnitelmissa käsiteltiin perustehtävän ja laadun määrittelyä, toimintaympäristön kuvauksia ja laadunhallinnan tukirakenteita sekä arviointia osana johtamista (Parrila 2004, 108). Tämän tutkimuksen avulla konkretisoidaan vuosina 2002–2003 asetetut laadunhallinnan tavoitteet.

Laadun avulla luodaan oppimista tukevia ympäristöjä (Sheridan & Schuster 2001, 109). Kokljuschinin (2001, 69) mukaan ympäristön laatu vaikuttaa olennaisesti lapsen kehitykseen. Tilojen tavoitteellisen rakentamisen merkitystä ovat tutkineet mm. Rivlin ja Weinstein (1984). Heidän tutkimuksessa selvisi, että suunnitelluissa tiloissa lapset sitoutuivat toimintaan paremmin. Suunnitelluilla tiloilla oli myös vaikutusta älylliseen kehittymiseen.

Tässä tutkimuksessa korostuu laadun Sheridanin (2001, 2006, 2009) määrittelemä laadun pedagoginen ulottuvuus. Pedagoginen laatu rakentuu neljän ulottuvuuden kautta, joita ovat yhteiskunnallinen ulottuvuus, lapsen, opettajan sekä oppimisympäristön laatu. Oppimisympäristön laadunarvioinnin mittari *ECERS-R* perustuu pedagogisten prosessien ja rakennetun ympäristön havainnointiin objektiivisen arviointimittarin kautta.

## 2 VARHAISKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖT

Varhaiskasvatukseen (2015) on kirjattu yhtenä varhaiskasvatuksen tavoitteena edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, terveyttä ja hyvinvointia. Laissa säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen ja korostetaan lapsen etua toiminnan järjestämisessä päiväkodissa tai perhepäivähoidossa. Lain mukaan varhaiskasvatusympäristön tulee olla kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen. Kokljuschinin (2001, 69) mukaan ympäristön laatu vaikuttaa olennaisesti lapsen kehitykseen. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on merkitystä lapsen kehitykselle ja oppimiselle (Burchinal ym. 2010, 216). Laadunarviointi *ECERS-R* -mittarilla perustuu ympäristökäsityksen eri ulottuvuuksille. Fyysisten tilojen ja tarvikkeiden lisäksi mittariston huomio kiinnittyy lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Pedagoginen ulottuvuus näyttäytyy ohjaustilanteissa, vuorovaikutuksessa sekä fyysisen ympäristön tavoitteellisessa rakentamisessa.

### 2.1 Varhaiskasvatuksen kentällä

Vuonna 2014 päivähoiton piirissä oli yhteensä 230 038 lasta. Päiväkodeissa 139 190 lasta, joka on 79 % päivähoiton piirissä olevista lapsista. (Säkkinen & Kuoppala 2015.) 1.8.2015 voimaan tulleen varhaiskasvatustlain mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta. Kokonaisuudessa painottuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatustlain (2015) sekä edellyttää lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien lisäksi paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista, joissa täydennetään valtakunnallisia varhaiskasvatussuunnitelman perusteita. Valmistelun alla olevasta valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteista tulee ensimmäistä kertaa lakisääteinen nor-

miasiakirja, joka ohjaa varhaiskasvatuksen kansallista toteutumista kaikissa varhaiskasvatuksen eri toimintamuodoissa (Opetushallitus 2016). Varhaiskasvatustilain 2a § mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteisiin on kirjattu kymmenen kohtaa, joista *ensimmäisessä* määritellään varhaiskasvatuksen tavoitteeksi edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, terveyttä ja hyvinvointia. *Toisessa* kohdassa varhaiskasvatuksen tehtävänä määritellään lapsen oppimisen edellytysten tukeminen ja elinikäisen oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen edistäminen.

*Kolmantena* varhaiskasvatuksen tavoitteena on toteuttaa leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset. *Neljännellä* kohdan mukaan varhaiskasvatusympäristön tulee olla kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen. *Viidennessä* kohdassa varhaiskasvatuksella turvataan lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä. *Kuudennella* kohdan mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa.

*Seitsemännessä* kohdassa korostetaan varhaiskasvatuksen tehtävää yksilöllisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja tarkoituksenmukaisen tuen järjestämisessä varhaiskasvatuksessa tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä. *Kahdeksas* kohta määrittelee tehtäväksi lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen, lapsen vertaisryhmässä toimimisen edistämisen sekä eettisesti vastuulliseen ja kestäväan toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaamisen. *Yhdeksännessä* kohdan mukaan varhaiskasvatuksen tehtäväksi nähdään myös varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. *Kymmenes* kohta korostaa yhdessä lapsen sekä vanhempien tai muun huoltajan kanssa tehtävää yhteistyötä lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi ja vanhemman tai huoltajan tukemista tässä tehtävässä.



Kymmenestä hyvästä ja kauniista varhaiskasvatustavoitteesta huolimatta hallitusohjelmaan on kirjattu muutokset subjektiivisen hoito-oikeuden rajaamisesta, aikuisten ja lasten välisen suhdeluvun kasvattamisesta sekä esiopetuksessa olevan lapsen hoidon järjestämistä maksullisena kerhotoimintana. (Hallituksen julkaisusarja 10/2015, 16.) Hallitusohjelmaan kirjatut muutokset subjektiivisen hoito-oikeuden rajaamisesta, aikuisten ja lasten välisestä suhdeluvusta sekä esiopetuksessa olevan lapsen hoidon järjestämistä maksullisena kerhotoimintana, ovat nostaneet varhaiskasvatuksen sisällöllisen laadun ja varhaiskasvatuksen merkityksen yhä enemmän esille. Kaikki nämä muutokset edellyttävät myös varhaiskasvatuksen laadun ja pedagogisten prosessien määrittelyä, arvioimista ja esilletuomista.

Valtio ohjaa lasten päivähoitoa normein sekä erilaisten lakien ja säädösten avulla (Alila 2013, 31; Pihlaja 2004, 15). Yksi ohjauksen muodoista on informaatio-ohjaus eli tiedon jakamiseen liittyvä ohjaus (Alila 2013, 106). Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset (STM 2002:9) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2003, 2005) ovat Alilan (2013, 31) mukaan kaksi keskeistä laatua sisällöllisesti ohjaavaa asiakirjaa. Myös Reunamon ym. (2007, 101) mukaan varhaiskasvatussuunnitelma on sisällöllisen kehittämisen ja ohjauksen väline, jonka tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteutumista koko maassa. Nummenmaa, Karila, Joensuu ja Rönholm (2007, 14) ovat sitä mieltä, että valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on maamme ensimmäinen varsinainen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma. Yhteisten standardien avulla on pyritty luomaan kaikille yhteistä ja kaikille sopivaa laatumittaria, jossa tulee arvioida kontekstin, paikallisuuden ja kulttuuristen arvojen merkitystä (Heikka ym. 2009, 12; Reunamo 2007, 10). Varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä korostaa myös 1.8.2015 voimaan astunut varhaiskasvatustalaki, jossa määritellään jokaiselle lapselle tehtävän varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen. Suunnitelma tulee olla tehtynä myös paikallisella tasolla. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on päivitetty vuonna 2005. Uusien valtakunnallisten perusteiden laatimisprosessi on käynnissä ja perusteiden tulee olla käytössä paikallisella tasolla 2017. Loimaan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma on laadittu ensimmäisen ker-

ran vuonna 2003 ja päivitetty vuosina 2009 ja 2015. Tässä tutkimuksessa tarkastelen *ECERS-R* -mittarin ja valtakunnallisen ja Loimaan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman vastaavuuksia.

Suomalaista varhaiskasvatuksen laatututkimusta kuvastaa laatutalo-malli (kuvio 1), joka korostaa laadukkaan toiminnan rakentumista hyvälle perustalle, kivijalalle, joita ovat kansallisella tasolla lait, säädökset ja sopimukset. Laatutalo-mallin mukaisesti varhaiskasvatuksen laadun minimitaso luodaan lakien, asetusten ja sopimusten kautta.



Kuvio 1. Laatutalo (Tauriainen 2000)

Asiakirjojen (esimerkiksi valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman), yleisten laatutavoitteiden sekä tutkimus- ja teorian tiedon pohjalta laaditaan niin paikallistason tavoitteet kuin kehittämistoiminta. Paikallistasolla laatutavoitteet tulee konkretisoida sellaisiksi laatuksiteereiksi, joiden avulla käytäntöjä ja toimintaperiaatteita voidaan arvioida. Arvioinnilla pyritään omasta toiminnasta oppimiseen ja siten toiminnan kehittämiseen. Laatutalo-malli (kuvio 1) korostaa laadukkaan toiminnan kehittämistyön tapahtuvan viime kädessä paikallisella tasolla. (Hujala 1999, 58–59; Tauriainen 2000, 32.)

## 2.2 Oppimisympäristö-käsitteen moniulotteisuus

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma -luonnos (Opetushallitus 2016) määrittelee varhaiskasvatuksen tavoitteeksi varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen oppimisympäristö. Raittila (2013, 70) käyttää varhaiskasvatuksen pedagogisen toimintaympäristön käsitettä korostaen ympäristön fyysistä, koettua ja prosessuaalista luonnetta. Pedagogisella viitataan siihen, että kasvatusta, opetusta ja lasten kehityksen tukeminen ymmärretään varhaiskasvatuksen ytimeksi ja siten myös toimintaympäristön järjestämisen perustaksi. Toimintaympäristöllä tarkoitetaan ympäristön prosessuaalista luonnetta. Raittila (2013, 71; 2008, 14, 16) korostaa päiväkotiympäristön rakentamisen sosiaalista prosessia, päivittäisten prosessien ja yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden yhteisvaikutuksessa. Näiden prosessien tuloksena syntyy yhteiskunnallinen ja paikallinen varhaiskasvatusta, johon vaikuttavat kaikki varhaiskasvatustoimintaan osallistuvat lapset, aikuiset, paikalliset ja kansalliset sekä globaalit tahot. Pedagoginen toimintaympäristö ei ole siis neutraali tila, vaan tiedostamatta ja tietoisesti rakentunut sekä rakennettu paikka. Raittilan (2011, 66) mukaan taitavan pedagogin tehtävä on muokata oppimisympäristö sellaiseksi, että hyvä ja laadukas varhaiskasvatusta on mahdollista. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on vaikutusta myös oppimismahdollisuuksiin. Laadun avulla luodaan oppimista tukevia ympäristöjä. (Sheridan & Schuster 2001, 109.)

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelma -luonnoksen (Opetushallitus 2016) mukaan oppimisympäristö-käsite pitää sisällään niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisen ympäristön. Asiakirja määrittelee myös oppimisympäristön kehittämistä ohjaavan perusteissa määritellyt arvoperusta, oppimiskäsitys ja toiminta kulttuurin kehittämiseksi asetetut tavoitteet. Lisäksi oppimisympäristöllä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytänteitä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lapsen kasvua ja oppimista. Oppimisympäristö määritelläänkin paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntönä, jonka tarkoitus on edistää oppimista (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 15). Oppimisympäristö voidaan käsittää myös oppimista tukeväksi verkostoksi, yhteisöksi tai toiminnaksi (Kumpulainen & Kronqvist 2011, 45).

Oppimisympäristö voidaan jakaa fyysiseen, sosiaaliseen, psyykkiseen ja pedagogiseen ulottuvuuteen (Manninen ym. 2007, 16, 38; Björklid 2005, 179). Oppimisympäristön *fyysinen* ulottuvuus käsittää tilan, turvallisuuden, ilmastonin sekä ulkotilat ja luonnonympäristön. Fyysinen ulottuvuus kuvaa pöytien ja tuolien lisäksi valaistusta, istuimien mukavuutta ja yleisesti fyysisen ympäristön merkitystä. Tähän ulottuvuuteen liittyy myös erilaisten välineiden helppokäyttöisyys, luotettavuus, ihmisläheisyys, turvallisuus, viihtyisyys ja mukavuus. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy sisä- ja ulkotilojen fyysisiin puitteisiin, tilaratkaisuihin, välineiden ja materiaalien määrään ja saatavuuteen, ergonomisiin tekijöihin, tilojen ja välineiden turvallisuuteen sekä tilojen viihtyisyyteen. *ECERS-R* -mittarin osio tilat ja kalustaminen sekä henkilökohtaiset hoitorutiinit vastaavat tilojen fyysisiä ominaisuuksia (Cryer, Harms & Riley 2003).

Oppimisympäristön *sosiaalinen* ulottuvuus pitää sisällään henkisen ja psyykkisen ilmapiirin vaikutusta oppimiseen. Oppimisympäristön sosiaalinen ulottuvuus liittyy Vygotskyn (1979) sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle. Oppimisen ydin on sosiaalinen vuorovaikutus sekä Piagetin ajatusten mukaisesti lapsen ympäristön tutkiminen ja tiedon käsitteellinen rakentaminen (Lea, Schaack & Setodji 2015, 216). Oppimisympäristön sosiaalinen ulottuvuus tarkoittaa ryhmän roolia, vuorovaikutusta, keskinäistä kunnioitusta, yhteistyön ja mielihyvän ilmapiiriä. Olennaista on oppimisympäristön mahdollistamat ja tukemat ryhmäprosessit, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus, kommunikaatio ja dialogi. Yksilön ja ryhmän kokema kehittymisen ja oppimisen ilmapiiri sekä turvallisuus ovat oppimisympäristön henkistä ja psyykkistä ulottuvuutta.

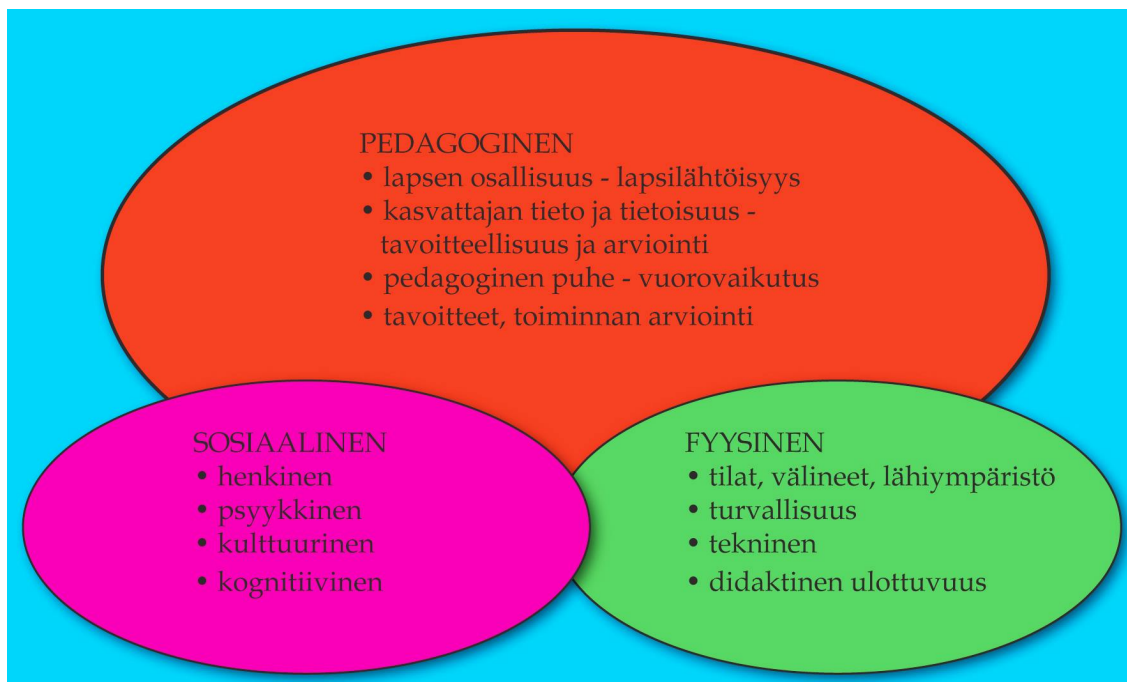
Lean ym. (2015, 216) mukaan pienten lasten kasvattajilla on merkittävä rooli työskennellessään lapsen sosiaalisen kehityksen kumppanina sekä lapsen lähikehityksen alueella. Vuorovaikutuksen kautta kasvattajilla on mahdollisuus saada tietoa lasten kokemuksista, auttaa osallistumaan, ympäristön sanoittamiseen sekä olla tukemassa ongelmanratkaisussa, puheen kuulemisessa ja käyttämisessä. Tässä tutkimuksessa sosiaalinen ulottuvuus ilmenee lasten keskinäisessä, lapsen ja aikuisen sekä aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutustilanteiden ilmapiirissä. Edellä mainitut vuorovaikutustilanteet ja niiden ilmapiirit ilmenevät erityisesti *ECERS-R* laadunarvioinnin osioissa vuo-

rovaikutus sekä kieli ja päättely. Vuorovaikutus nostetaan esille myös muissa osioissa (Cryer ym.2003, 145–185). Sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyy myös kulttuurinen ulottuvuus. Kulttuurinen ulottuvuus tarkoittaa eri kansallisuuksien tai alakulttuurien erityispiirteiden huomioimista oppimisympäristön ilmapiiriin luomisessa (Björklid 2005, 16-17, 99-111; Manninen ym. 2007, 35–39). *ECERS-R* -mittarissa kulttuurinen ulottuvuus näkyy eri ikäryhmien ja sukupuolen huomioimisena sekä eri kulttuurien näkymisenä asenteissa ja myös fyysisissä elementeissä (Cryer ym. 2003, 294–295). Henkinen turvallisuus näkyy myös tilat ja kalustaminen osiossa. Fyysisillä puitteilla luodaan psyykkistä turvallisuutta. Lean ym. (2015, 216) mukaan kasvattajan tulee luoda turvallinen ympäristö ja luottamuksellinen suhde lapsiin, jotta he voivat tutkia maailmaa ja sitoutua kasvattajien opettamiseen.

*Pedagoginen* ulottuvuus välittyy lapsille tarjottavien kehitystason ja itseohjautuvuuden mukaisten virikkeiden ja erilaisten opetusmateriaalien kautta (Kilpeläinen 2010, 39). Pedagogisen oppimisympäristön ulottuvuuteen kuuluu lisäksi opettajan kyky hallita opetukseen liittyvät sisällöt ja opetusmenetelmät sekä opettajan henkilökohtaiset taidot ohjata erilaisia oppilaita. Kärrby (1987, 29; 1992, 103) määrittelee varhaiskasvatuksen laadun yhdeksi tärkeäksi tekijäksi pedagogisen ympäristön, joka pohjautuu yhteisön käsityksiin ajasta, ryhmäkoosta sekä henkilökohtaisesta kohtaamisesta. Pedagogiseen oppimisympäristöön liittyy myös mukautuvan ympäristön luominen yhdessä lasten kanssa, jolloin aikaa ja resursseja jää myös yksilölliseen havainnointiin ja ohjaamiseen (Alila & Parrila 2011, 159). Opettajan tulee myös ymmärtää pedagogiset valintansa, sillä oppimisympäristön ja toiminnan järjestäminen vaikuttaa yksittäisen lapsen lisäksi koko ryhmän toimintaan (Mikkola & Nivalainen 2009, 11). Pedagogista ulottuvuutta on myös opettajan taito luoda vuorovaikutteinen suhde oppilaisiin ja oppilaiden välille. Myös kasvattajien käyttämällä ohjaustyyllillä on vaikutusta lasten käyttämään kieleen, lukemiseen ja matemaattisiin taitoihin (Keys, Farkas, Burchinal, Vandell, Li, Ruzek & Howes 2013). Salmisen, Hännikäisen, Poikosen ja Rasku-Puttosen tutkimuksessa (2013) vertailtiin eri uran vaiheissa olevien opettajien palautteen antamisen laadun, kielellisen mallittamisen ja käsitteellisen kehittymisen yhteyttä esiopetuksen laatuun ja lasten op-

pimistuloksiin. (Salminen, Hännikäinen, Poikonen & Rasku-Puttonen 2013, 143–144.) Warash, Markström ja Lucci (2005, 242) korostavat myös kehityksellisesti sopivien menetelmien käytön tärkeyttä lapsille suunnattujen toimintojen, opetusmenetelmien, oppimiskokemusten luomisessa.

Sheridanin (2007, 199) mukaan *ECERS-R* -mittarin painopiste on pedagogisten prosessien laadun mittaamisessa. Tässä tutkimuksessa tavoitellaan oppimisympäristön pedagogista ulottuvuutta, jonka tulisi näkyä tilojen rakentamisessa, vuorovaikutuksessa, välineissä ja niiden saatavuudessa sekä erityisesti pedagogin tietoisuutena ympäristön rakentajana. Seuraavassa kuviossa 2 näkyy yksityiskohtaisemmin ympäristökäsitysten pohjalta rakentamani oppimisympäristö ulottuvuuksien kokonaisuutena.



Kuvio 2. Oppimisympäristön määrittelyä

Rakentamassani mallissa oppimisympäristön pedagoginen ulottuvuus sisältyy myös sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön tavoitteiden asetteluun, vuorovaikutuksen sekä ympäristön tavoitteellisen rakentamisen kautta. Pedagoginen ulottuvuus on yläkäsite sisältäen muut ympäristön ulottuvuudet. Oppimisympäristön osa-alueeksi voidaan luokitella myös *tekninen* ulottuvuus (Manninen ym. (2007, 16, 40). Teknisessä ulottuvuudessa huomioidaan tieto- ja viestintä-

teknologian hyödyntäminen opetuksessa ja oppimisen tukena, teknologian ”sisään” rakennettuina oppimisympäristöinä, ja toisaalta teknologian hyödyntämisenä erilaisissa opetustilanteissa. Vaikka tässä tutkimuksessa käytettävässä *ECERS-R* -mittarissa käsitellään tietotekniikan käyttöä osana päivittäin vapaasti valittavissa olevia toimintoja, tämä teknisyyks ei nouse niin merkittäväksi tekijäksi, että sitä tarkasteltaisiin ympäristön yhtenä ulottuvuutena. Toisaalta tekeminen ulottuvuus on sellainen ulottuvuus, joka tulee korostumaan myös varhaiskasvatuksen tulevaisuudessa. Esimerkiksi joulukuussa 2014 julkaistussa *Esiopetussuunnitelman* perusteissa korostetaan oppijan monilukutaitoa (Opetushallitus 2014).

### 2.3 Oppimisympäristön tavoitteelliset tarjoumat

Kokljuschinin (2001, 69) mukaan ympäristön laatu vaikuttaa olennaisesti lapsen kehitykseen. Käytettävien opetusmenetelmien lisäksi konkreettisella tilalla ja sen luomilla mahdollisuuksilla on merkityksensä onnistuneessa lasten oppimisprosessissa (Kokljuschin 2001, 69). Päiväkotien perinteisen kodinomaisuuden sijaan tulisi miettiä, minkälaisia oppimismahdollisuuksia fyysinen ympäristö tarjoaa. Manninen ym. (2007, 16, 40–41) määrittelevät oppimisympäristön didaktisuuden yhdeksi ulottuvuudeksi. Didaktisessa ulottuvuudessa on kyse juuri oppimista tukevien tavoitteiden määrittelystä. Mistä tahansa tilasta tulee oppimisympäristö, jos siellä olemiselle asetetaan didaktisia, oppimista tukevia tavoitteita. Opettajalla tai kasvattajalla on ratkaiseva merkitys luodessaan oppimista käynnistäviä ärsykeitä, jotka tukevat parhaalla mahdollisella tavalla oppimista tai yleensä tavoitteellista toimintaa sekä opettajan roolia oppimisympäristöjen kehittäjänä. Opettajan tai kasvattajan valittavissa on oppimista tukevat sekä eri aisteihin liittyvät oppimateriaalit (kuva, teksti, ääni). Materiaalin tulee olla riittävän haastavaa, jotta lapsi oppii ja materiaali tukee oppimista. Linnilä (2011, 184) määrittelee, että lasten oppimisympäristön keskeisenä edellytyksenä on tarjota runsaasti mahdollisuuksia oppimiseen, kokeilemiseen, liikuntaan, monipuoliseen tilan käyttöön ja luovaan toimintaan.

Tilojen tavoitteellisen rakentamisen merkitystä ovat tutkineet mm. Rivlin ja Weinstein (1984). Heidän tutkimuksessaan vertailtiin käyttäytymistä ja kognitiivista kehitystä sattumanvaraisesti järjestetyssä ja suunnitellussa esiopetusluokassa. Välineet, huonekalut ja materiaalit olivat samanlaisia kummassakin ryhmässä. Toisen ryhmän esillepano oli vapaamuotoista. Toisessa ryhmässä tilat oli järjestetty tiettyjen taitojen kehittämistä varten. Aikataulu, aktiviteettivaihtoehdot ja vuorovaikutuksen määrä olivat samanlaista molemmissa ryhmissä. Heidän tutkimuksessa kävi selvästi ilmi, että suunnitelluissa tiloissa lapset sitoutuivat toimintaan paremmin sekä tuottivat monimutkaisempia töitä. Tutkimuksessa oli havaittavissa myös älyllistä kehittymistä aikaisemmin ja useammalla lapsella kuin järjestämättömässä tilassa. Myös Moore (1986) havaitsi samankaltaisessa tutkimuksessa, että käyttäytymistä määrittelemässä olevat tilalliset ratkaisut ovat yhteydessä kognitiiviseen kehitykseen, sitoutumiseen sekä tutkimuksen kohteena olevaan käyttäytymiseen. Rakennetun ympäristön ei nähdä kuitenkaan olevan kehitystä määräävä tekijä. Kehityksellisiin tekijöihin voidaan kuitenkin vaikuttaa ympäristön fyysisillä tekijöillä (Weinstein & David, 1987). (Martin 2006, 94.)

Kun tarkastellaan lasten oppimisympäristöä, fyysistä kohdetta ja subjektiivista kokemusta tai tulkintaa ei voi erottaa toisistaan. Ympäristöä ei voi kuvaata objektiivisesti, vaan se tulee nähdä lasten ja ympäristön kohtaamisessa syntyväksi prosessiksi. Ympäristöt eivät muodostu vain lasten sillä hetkellä havaitsemasta, kokemasta tai tulkitsemasta ympäristöstä, vaan ympäristöä tuotetaan jatkuvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Raittila määrittelee varhaiskasvatuksen ympäristön syntyvän arjen käytännöissä, joiden rakentumiseen vaikuttaa kaikki toiminnassa mukana olevat. (Lindberg 2014, 80; Raittila 2013, 70; Raittila 2008; 14, 16.)

Doreen Maseyn mukaan tila tai ympäristö rakentuu ihmisen ja ympäristön keskinäisestä suhteesta, niin globaalisti kuin yksittäisessä paikallisessa vuorovaikutuksessa (Raittila 2008, 17, 19). James J. Gibsonin käsite tarjouma rajaa ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen yksilön ja fyysisen ympäristön suhteeksi (Lindberg 2014, 84). Hänen mukaan tarjouma on kohteen erityisten ominaisuuksien kokonaisuus. Tämän kokonaisuuden pohjalta



havaittaja luo tulkinnan kohteesta. Tarjouma on kaikki ympäristön mahdollisuudet ilman havaittajaa, mutta tarjoumat eivät toteudu ilman ihmisen tekemää tulkintaa (Lindberg 2014, 84; Raittila 2008, 22–23). Ihmisen tulkinnan seurauksena tarjouma toteutuu tai todellistuu. Ympäristön tarjoumien toteutumiseen vaikuttavat sosio-kulttuuriset tekijät. Tarjoumien havaitsemiseen liittyy aina yksilöllinen tulkinta ja juuri siksi ympäristö voi tarjota eri ihmisille eri asioita. Tilanne, motivaatio ja inhimillinen havainto ovat myös tarjoumien toteutumiseen liittyviä tekijöitä. (Raittila 2009, 227–228) *ECERS-R* -mittari perustuu tarjouma-ajattelulle, sillä mittarin käsityksen mukaan lapsilla tulee olla tarjolla erilaisia materiaaleja vapaasti valittavana oman kiinnostuksen ja oppimisen mahdollistamiseksi (Harms, Cryer & Clifford 2005, 1–3). Tarjoumien tavoin välineet heräävät henkiin, todellisuuteen eri lasten näkemysten mukaan eri aikoina, eri tavalla tilanteen, motivaation ja kunkin yksilöllisen havainnon perusteella.

Kaikki ympäristön tarjoamat mahdollisuudet tarkoittavat ympäristön jokaiselle yksilölle tarjoamia mahdollisuuksia, eikä niitä voi sen tarkemmin kuvata, sillä tarjoumat rakentuvat yksilöllisesti eri tilanteissa (Lindberg 2014, 134). Lindberg (2014, 134) kuvaa väitöskirjassaan varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen ympäristön rakentumista seuraavalla kuviolla (kuvio 3):



Kuvio 3. Tarjoumien suodattumisprosessi (Lindberg 2014, 134)

Suodattimella tarkoitetaan tässä yhteydessä sellaisia tekijöitä, jotka rajoittavat tai rajaavat ympäristössä esillä olevia tarvikkeita tai toimintoja (välineet, vapaa liikkuminen, ajankäyttö). Suodatin 1 eli opetussuunnitelma on suomalaisessa kontekstissa varhaiskasvatussuunnitelma. Suodatin 2 tarkoittaa niitä käytäntöjä, joita työntekijä työssään toteuttaa. Kasvattaja voi omalla asenteellaan ja toiminoillaan rajoittaa tai mahdollistaa varhaiskasvatussuunnitelman mukaisia tarjoumia (Lindberg 2014, 135). Tämä voi näkyä esimerkiksi lapsen vapaassa liikkumisessa liikkumiselle kasvattajan antamien tilojen, välineiden ja ajan muodossa. Lindberg jakaa vasu-suodatteisen ympäristön vasu-sisältöalueiden mukaan, joiden perusteella syntyy erilaisia tarjoumia. Tarjoumat ovat tässä yhteydessä konkreettisia kategorioita kuten koti-, kauppa- ja piiloleikki. Kategorioiden alta löytyvät vielä konkreettiset välineet, jotka ovat tukemassa vasu-pohjaista ja kategoria-ajattelua (Lindberg 2014, 136).

Lindbergin tutkimuksessa (2014) tavoiteltiin valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman näkymistä ympäristöjen rakentamisessa. Lindbergin tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että vasun periaatteet eivät olleet siirtyneet tutkittavien päiväkotien visuaaliseen ympäristöön. Ympäristöt olivat turvallisia, ja lapsille oli leluja ja tarvikkeita saatavilla. Esimerkiksi leikin status oli hyvin vähäinen, vaikka vasussa määritellään leikki lapsen perustavaa laatua olevaksi toiminnoksi. Lindberg (2014, 234) kyseenalaistaakin, onko leikkiympäristöjen rakentaminen ja kehittäminen ollenkaan tavoitteellista. Arkisten toimintojen mahdollistuminen oli hyvin havaittavissa. Lindbergin pohtiikin, johtuuko tämä varhaiskasvatussuunnitelman ympäristö -käsitteen liian vähäisestä ja yleisen tason määrittelystä vai kasvattajayhteisön reflektiotaitojen puutteesta. (Lindberg 2014, 231–235.)

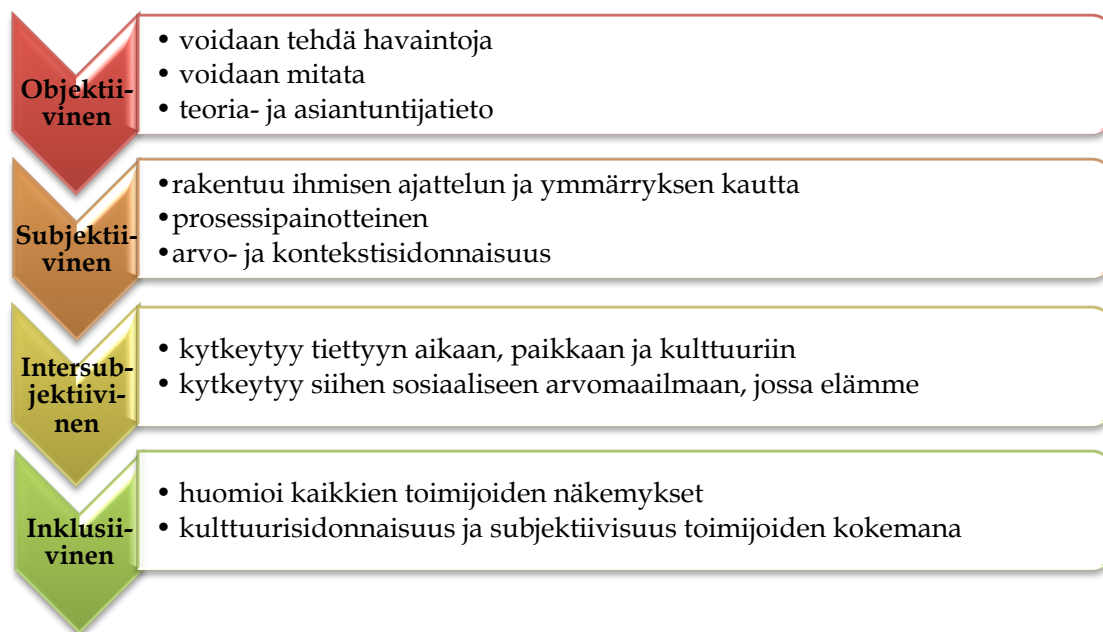
### 3 LAADUKAS VARHAISKASVATUS

Alilan (2013, 17, 24, 38) mukaan laadun määrittelyllä haetaan jotain konkreettista tavoitetta, jota toiminnalla halutaan saavuttaa. Varhaiskasvatus on muutosten edessä muun muassa uuden varhaiskasvatuslain ja subjektiivisen hoito-oikeuden rajaamisen myötä. Laadunarvioinnilla saadaan näkyville toteutunut varhaiskasvatus sekä sen vahvuudet ja kehittämiskohteet. Myös varhaiskasvatuksen laadun ylläpitäminen vaatii toiminnan arviointia. Hujala ja Fonsén (2011, 312) näkevät valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden edellyttävän kasvattajilta jatkuvaa toiminnan arviointia sekä kehittämistä. (Hujala & Fonsén 2011, 312; Lummelahti 2004, 31; Sheridan & Schuster 2001, 109–110; Sheridan 2009.)

#### 3.1 Varhaiskasvatuksen laadun moninaisuus

Laatu ja laadukkuus käsitteinä ovat moniselitteisiä. Laatu-sanana alkuperä voidaan jäljittää kreikkalaisten filosofien hyvä-käsitykseen. Platonin aretê 'excellence' on absoluuttisen hyvän määritelmä. Alilan (2013, 17, 24, 38) mukaan laadun määrittelyllä haetaan jotain konkreettista tavoitetta, jota toiminnalla halutaan saavuttaa. Hujala ja Fonsén (2011, 313) mukaisesti laatu voidaan määritellä myös standardien korkeimmaksi täyttymykseksi. Laadun kuvaaminen on aina suhteellista ja riippuu laatua määrittävästä tahosta tai henkilön omista intresseistä, arvoista, uskomuksista, tarpeista, pyrkimyksistä tai siitä ilmiöstä, jota laadun määrittely kulloinkin koskee (Alila 2013, 27; Moss & Dahlberg 2007, 6; Parrila 2002, 43.) Laatu on myös kontekstuaalisesti ja kulttuurisesti määräytyvä ja jäsentyvä, dynaamisesti muuntuva (Alila 2013, 17, 79–81; Tauriainen 2000, 9). Reedin (2012, 14) mukaan laadun määritelmään vaikuttaa lisäksi oma asemamme varhaiskasvatuksen kentällä. Alilan (2013, 277) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen laadun tarkempi määrittely jää usein kuitenkin tekemättä normi- ja informaatio-ohjaus käsikirjoistakin.

Laatua on lähestytty laadun tutkimuksessa eri paradigmojen kautta. Laadun paradigmoja ovat muun muassa objektiivinen, subjektiivinen, intersubjektiivinen sekä inklusiivinen (kuvio 4). (Alila 2013, 75; Hujala & Fonsén 2011, 313–314, Parrila 2002, 42–44; Sheridan 2009, 245.)



Kuvio 4. Laadun määrittelyn paradigmat (mukaillen Parrila 2004, 71–73)

*Objektiivisen* näkökannan mukaan varhaiskasvatusta voidaan arvioida ulkoisesti mitattavien tunnuslukujen avulla (Hujala & Fonsén 2011, 313). Tässä laadun paradigmassa laatu voidaan määritellä missä tahansa tilanteessa ja kontekstissa, ajasta ja paikasta irrallisena, objektiivisesti havaittavana kokonaisuutena (Parrila 2004, 71; Sheridan 2009, 245). Laadun objektiivisuuteen liittyy professionaalinen paradigma, jossa korostuu asiantuntija-, teoria- ja tutkimustiedon merkitystä lapsuuden ja siihen kytkeytyvien ilmiöiden ja hyvän varhaiskasvatuksen ymmärtämisessä (Hujala & Fonsén 2011, 314; Parrila 2004, 71). Tässä tutkimuksessa laadun objektiivisuus näyttäytyy *ECERS-R* -mittarin asiantuntijalaatijoiden toimesta sekä valmiin mittarin muodossa.

*ECERS-R* -mittarin avulla tehty havainnointi on myös tutkijan subjektiivisia havaintoja ja arvioita mittarin mukaisista tekijöistä. Myös mittarin havaintoja täydentämässä olevien, kasvattajille suunnattujen lisäkysymysten vastauk-

set tuovat tutkimukseen subjektiivisuutta. Dahlbergin, Mossin ja Pencen mukaan laatua voi määritellä *subjektiivisen* paradigman kautta. Subjektiivinen laatu pohjautuu arvoihin, uskomuksiin ja mielenkiinnon kohteisiin, objektiivisen ja universaalin todellisuuden sijaan. Subjektiiviseen määritelmään Dahlberg, Moss ja Pence ovat lisänneet myöhemmin vielä laadun sosiaalisesti konstruoidun luonteen, jossa laatu rakentuu määrittelijöiden ja osallisten näkemyksistä: varhaiskasvatuksessa lapset, vanhemmat, työntekijät, tutkijat ja poliitikot. (Alila 2013, 38–39; Dahlberg, Moss & Pence 2007, 87.)

*Intersubjektiivinen* näkökulma on lähellä laadun *subjektiivista* määritelmää, jossa korostetaan yksilön omaa subjektiivista käsitystä päivähoiton laadusta (Parrilan 2002, 43–44). Käsitukset ovat sidoksissa yksilön sosiaaliseen todellisuuteen pohjautuvaan sosiaaliseen arvomaailmaan, yhteisiin merkityksiin ja rakenteisiin. Intersubjektiiviseen laadun määritelmään vaikuttaa aina tiettyyn aikaan, paikkaan ja kulttuuriin sidotut yhteiset merkitysrakenteet (Alila 2013, 75). *ECERS-R* -mittarin väittämien taustalla on ajatus yleiskuvan luomisessa lapsen kokemuksista varhaiskasvatuksen arjessa. Lasten mielipidettä mittarissa ei kuitenkaan kysytä.

Hujalan ja Fonsénin (2011, 314) mukaan uusin näkökulma on *inklusiivinen* laadunarvioinnin näkökulma, jossa huomioidaan kaikkien näkökulma eri käsitysten yhteissumman luomisen kautta. Siinä otetaan huomioon päivähoitotoiminnan tavoitteet, asiantuntijatieto, laatuksitysten kulttuurisidonnaisuus sekä subjektiivisuus (Hujala & Fonsén 2011, 314). Myös Karlsson (2001, 49) korostaa tutkijoiden ja hallinnon virkamiesten asiantuntijuuden lisäksi lasten, vanhempien ja työntekijöiden laadunmäärittelyn huomioonottamista. Kluczniokin ja Roßbachin (2014, 147) mukaan korkean laadun prosesseja syntyy rakenteellisten piirteiden, kasvattajan kasvatuksellisten uskomusten, kasvatuksellisten prosessien ja vanhempien ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen kautta. Laadun olemuksen ja kokonaisuuden hahmottamiseen liittyykin laadun tarkasteleminen monesta näkökulmasta (Ebbeck & Waniganyake 2003, 106). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen laadun inklusiivisuutta, sillä arviointien jälkeen pidettävien fokusryhmäkeskustelujen tavoitteena on tuoda esille kasvattajien erilaisia laatuksityksiä. Laadun inklusiivisuus tarkoittaa

taa vasun perusteiden, *ECERS-R* -mittarin vastaavuuden käytössä olevaan vaasuun, mittarin asiantuntijatiedon sekä kasvattajien laatukäsitysten muodostamaa kokonaisuutta.

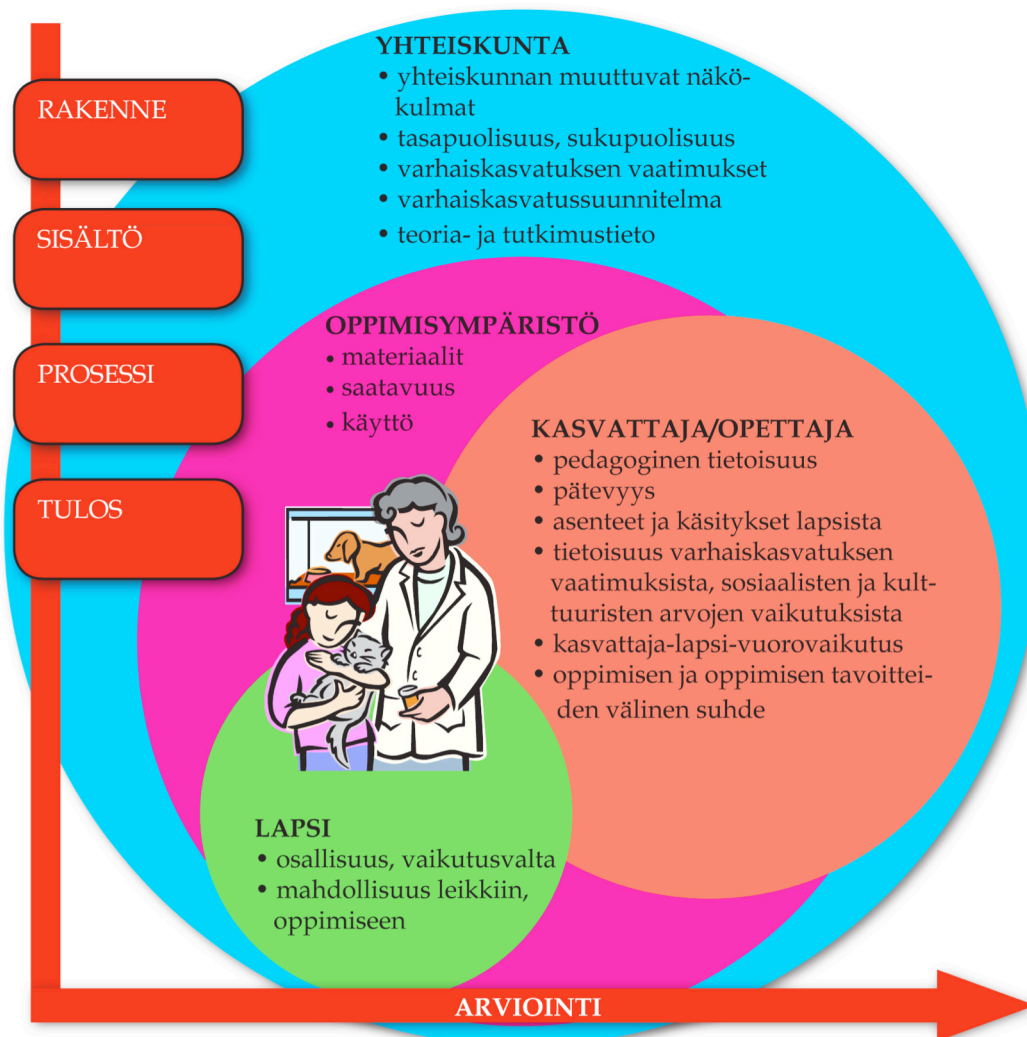
### 3.2 Pedagoginen laatu

Sheridanin (2009, 250) mukaan varhaiskasvatuksen laatua voi lähestyä myös pedagogisesta näkökulmasta. Pedagoginen laatu rakentuu neljän ulottuvuuden kautta, joita ovat yhteiskunnallinen ulottuvuus, lapsen, opettajan sekä oppimisympäristön laatu. *Yhteiskunnallisen ulottuvuuden* kautta luodaan varhaiskasvatuksen rakenne ja viitekehys osana yhteiskuntaa arvojen, kasvatustavoitteiden, resurssien, rakenteiden ja pedagogisten prosessien laajan perspektiivin tarkastelun kautta (Alila 2013, 58). Tähän ulottuvuuteen liittyy myös opettajien tietoisuus varhaiskasvatuksen kansallisista tavoitteista, säädöksistä, taloudesta, yhteiskunnan muutosten vaikutuksista varhaiskasvatukseen sekä kansallisista sopimuksista (Alila 2013, 58; Sheridan 2009, 248, 250).

*Lasten ulottuvuus* liittyy lapsen näkemiseen subjektina, lasten mielipiteiden merkityksellisyyteen ja siihen miten lasten pyrkimyksiä ymmärretään erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa. Määritelmään kuuluu myös lapsen omat käsitykset osallisuudesta ja omasta vaikutusvallasta, lasten mahdollisuuksista leikkiin ja oppimiseen. Olennaista on myös molemminpuolinen kunnioitus opettajan ja lapsen vuorovaikutuksessa. *Opettajan ulottuvuus* pitää sisällään myös opettajien tietämyksestä opetuksen vaatimuksista, opettamisen strategioista, niiden vaikutuksista pedagogiikan laatuun lasten vaikuttamismahdollisuuksien ja osallisuuden valossa (Alila 2013, 59; Sheridan 2009, 250). *Oppimisympäristön ulottuvuus* tuo esiin varhaiskasvatuksen ympäristöjen vaihtelevuuden niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla (Alila 2013, 59).

Jokainen näistä neljästä ulottuvuudesta tulee arvioida rakenteen, sisällön, prosessin ja tuloksen kautta. *Struktuurinen (rakenne)* näkökulma on määrää, saatavuutta, inhimillisten ja aineellisten resurssien pätevyyttä, sopivuutta sekä sitä, miten resurssit luovassa mielessä ovat lasten oppimisen välineitä. *Sisällön laatu*

sekä *prosessit* kertovat miten lasten oppiminen etenee ja mihin suuntaan. *Odote-  
tut oppimistulokset* ovat lasten oppimisen tuloksia suhteutettuna asetettuihin ta-  
voitteisiin sekä lasten omiin mielenkiinnonkohteisiin ja tarkoituksiin. (Sheridan  
2009, 250–252.) Alle olen rakentanut Sheridanin laadun pedagogisen mietinnän  
innoittamana oman käsitykseni varhaiskasvatuksen laadun määrittelystä (ku-  
vio 5).



Kuvio 5. Varhaiskasvatuksen laadun määrittelyä Sheridanin ajatusten pohjalta

Vaikka tässä tutkimuksessa ei arvioida lasten oppimista tai oppimistuloksia, ovat pedagoginen tietoisuus ja pedagogiset prosessit tärkeitä tekijöitä arvioitaessa oppimisympäristöjen laatua. Pedagogisella tietoisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä kasvattajan omien kasvatuskäytäntöjen taustalla olevia

sisäistettyjä, pedagogisesti perusteltuja valintoja ja linjauksia (Heikka, Hujala & Turja 2009, 4). Sheridanin (2007, 199) mukaan *ECERS-R* -mittarin painopiste on pedagogisten prosessien laadun mittaamisessa ja yleiskuvan luomisessa varhaiskasvatuksen arjesta lapsen kokemuksina.

Laadun *pedagogisen ulottuvuuden* päätavoite on Sheridanin (2001, 110; 2006, 7; 2009, 248) mukaan lapsen oppimisen ja kehittymisen mahdollisuudet, jotka pohjaavat opetussuunnitelman tavoitteisiin. Sheridanin määrittelemä pedagoginen laatu näyttäytyy tekemieni vertailujen pohjalta vahvasti *ECERS-R* -mittarin sisällöissä (ks. taulukko 1). Sanallista yksi yhteen vastaavuutta ei ole, mutta sisällöllisesti asiat voi liittää toisiinsa.

Taulukko 1. Sheridanin pedagogisen laadun määritelmä vs. *ECERS-R* -mittari

Sheridanin pedagogisen laadun määritelmä	<i>ECERS-R</i> -mittarin vastaava osio
Kasvattaja	Vuorovaikutus, vanhemmat ja henkilökunta, kieli ja päättely
Lapsi	Henkilökohtaiset hoitorutiinit, vuorovaikutus, kieli ja päättely, toiminta ja sisällöt, tilat ja kalustaminen
Oppimisympäristö	Tilat ja kalustaminen, henkilökohtaiset hoitorutiinit, toiminta ja sisällöt, vuorovaikutus, päiväohjelma
Yhteiskunta	Vanhemmat ja henkilökunta
Rakenne	Vanhemmat ja henkilökunta, toiminta ja sisällöt, tilat ja kalustaminen, vuorovaikutus, kieli ja päättely, päiväohjelma, henkilökohtaiset hoitorutiinit
Sisältö	Toiminta ja sisällöt
Prosessi	Toiminta ja sisällöt, vuorovaikutus, kieli ja päättely, vanhemmat ja henkilökunta

Sheridanin pedagogisen määritelmän *kasvattaja* on löydettävissä *ECERS-R* -mittarin osioista vuorovaikutus, vanhemmat ja henkilökunta sekä kieli ja päättely. Kasvattajan rooli näkyy vuorovaikutuksen rakentumisessa lapsiin ja aikuisiin. Kieli ja päättely -osiossa kasvattajan on mahdollista kielellistämisen ja havainnollistamisen kautta parantaa lapsen oppimisprosessia. *Lapsen näkökulma* näyttäytyy henkilökohtaisissa hoitorutiineissa, vuorovaikutuksessa, kielessä ja päättelyssä, toiminnassa ja sisällöissä, tiloissa ja kalustamisessa. *Oppimisympä-*



*ristö* on mittarin osioita tilat ja kalustaminen, karkeamotorinen välineistö, henkilökohtaiset hoitorutiinit, toiminta ja sisällöt, vuorovaikutus ja päiväohjelma. *Yhteiskunnallinen ulottuvuus* näkyy osioissa vanhemmat ja henkilökunta, sillä mittarin mukaan henkilökunnalla pitää olla mahdollisuus kouluttautumiseen, itsensä kehittämiseen ja saada tietoa työhönsä vaikuttavista tekijöistä. Vanhempien kautta tulee myös uusia vaatimuksia. Rakenne, sisältö ja prosessi läpäisevät kaikki osa-alueet.

### 3.3 Suomalainen laatututkimus

Suomalaisissa tutkimuksissa on käytetty päivähoidon laadunarviointimallia, joka on muovautunut tutkimustyön ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden julkaisemisen pohjalta (Alila 2013, 28; Hujala & Fonsén 2011, 317–318). Teoria- ja tutkimustiedon kautta saatu tieto ja ymmärrys laadukkaan lapsuuden ja varhaiskasvatuksen rakentumisesta on ollut mallin rakentamisen pohjalla. Nykyisin käytössä on malli, jossa sisällölliset orientaatiot ja oppimisen pedagogiikka on eroteltu omiksi kokonaisuuksiksi, vaikka ne liittyvätkin vahvasti prosessi- ja vaikuttavuustekijöihin. Mallin muutoksella pyrittiin vastaamaan varhaiskasvatussuunnitelman (2005) ja esiopetussuunnitelman perusteisiin (2000) (Hujala & Fonsén 2011, 318).

Laadunarviointimalli pitää sisällään puitetekijät, välilliset tekijät, prosessitekijät ja välilliset tekijät (Alila 2013, 28; Hujala & Fonsén 2011, 317–318). *Puitetekijät* kertovat laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen edellytyksistä, niin fyysisistä kuin psyykkisistä tekijöistä (esimerkiksi ryhmätoiminnot tai yksinolon mahdollistavat tilaratkaisut). *Välilliset tekijät* voivat olla kasvatustilanteiden ohjaamiseen ja henkilöstön osaamisen varmistamiseen liittyviä asioita (esimerkiksi vanhempien osallisuutta suunnitelmien tekemisessä). *Prosessitekijöillä* arvioidaan lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta ja kasvatustilanteiden toteutumista. *Vaikutavuustekijöillä* mitataan käyttäjien, lasten ja vanhempien tyytyväisyyttä sekä lapsen kokemaa laatua ja vaikuttavuutta. (Hujala & Fonsén 2011, 318–319.) Tässä tutkimuksessa laatua ei käsitellä Hujalan ja Fonsénin laa-

dunarviointimallin mukaan, joten mallin laajempi käsittely ei ole olennaista, vaikka malli onkin merkittävä suomalaisessa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa.

Alilan (2013, 26) mukaan 2000-luvun varhaiskasvatuksen laatua koskeva tutkimus käsittää laadunarviointiin liittyvää tutkimusta, erityisesti laadun mittaamista erilaisten standardisoitujen laadunarvioinnin mittarien avulla. Suomessa ensimmäinen varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishanke Valoa I toteutettiin vuosina 2002-2003 yhteistyössä Stakesin sekä sosiaali- ja terveysministeriön kanssa, (Alila 2013, 30). Hankkeen tarkoitus oli vahvistaa laadunarviointia paikallisella, alueellisella ja valtakunnallisella tasolla sekä edistää ja tukea kuntien kehittämistoimintaa ja laatutyötä yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Valoa I-hanke osallistui myös varhaiskasvatuksen valtakunnallisten linjausten ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden valmisteluun. Valoa II-hanke toteutui vuosina 2003–2005. Hankkeen tavoitteena oli taustatyön tekeminen varhaiskasvatuksen laadun ja vaikuttavuuden seurantaan sekä arviointiin valtakunnallisella tasolla (Alila 2013, 31). Hankkeen tarkoitus oli saada laatukatsaus koko maan varhaiskasvatuksen tilasta, tuotettujen palvelujen ja alueellisten ongelmakohtien kautta. Laatukatsauksen yhtenä tavoitteena oli Valoa I-hankkeesta esille noussut kuntien tarve valtakunnallisesta ohjauksesta, ohjeistuksesta ja varhaiskasvatuksen laadun kehittämistyöstä (Alila 2013, 31). Tämä hanke jäi kuitenkin raportin tasolle ilman vastakaikua valtionhallinnolta.

Loimaan kunta oli mukana Valoa I-hankkeessa. Hankkeen arviointien tuloksena laadunhallinnan suunnitelmissa käsiteltiin seuraavanlaisia aihekokonaisuuksia: perustehtävän ja laadun määrittely, toimintaympäristön kuvaukset ja laadunhallinnan tukirakenteet sekä arviointi osana johtamista (Parrila 2004, 108). Arvioinnin osa-alueita olivat esimerkiksi arviointisuunnitelman tekeminen, arvioinnin toteuttaminen sekä arvioinnin tulosten kokoaminen, raportointi ja tiedostaminen. Tässä tutkimuksessa korostuvat Valoa I-hankkeessa esille nousseet perustehtävän laatu ja toimintaympäristön kuvaus sekä arvioinnin toteuttaminen *ECERS-R* -mittarin avulla ja fokusryhmäkeskustelujen muodossa. Arviointi on edelleen, ja yhä enemmän olennaista ja ajankohtaista laadukkaan toiminnan takaamiseksi. Loimaan kunta laati vuonna 2003 Päivähoidon laa-

dunhallintasuunnitelman. Tämä laadunhallintasuunnitelma ei kuitenkaan ole ollut käytössä Loimaan kunnan ja Loimaan kaupungin vuoden 2005 yhdistymisen jälkeen.

Comenius -hanke on *ECERS-R* oppimisympäristöjen laadun mittarin soveltuvuuden tarkastelua suomalaisessa kontekstissa. Comenius -hankkeen myötä on jo saatu alustavia tuloksia mittariston käytettävyydestä suomalaisessa kontekstissa (Liukkonen, Raittila & Turja 2014). Hankkeessa olivat mukana Tanska, Kreikka, Kypros, Portugali ja Romania. Suomen oppimisympäristöt todettiin laadukkaiksi suhteessa viiteen muuhun Euroopan maahan. Erityisen hyviksi asioiksi todettiin turvallinen ilmapiiri sekä keskinäinen luottamus hoitajien ja lasten välillä. Aikuisten ja lasten välinen keskustelu sekä kommunikatio arvioitiin erittäin vapautuneeksi. Suomen kohdalla myös suunnitelmallisuus arvioitiin huippuluokkaiseksi. Kehitettäviä asioita olivat tiede- ja ympäristökasvatus sekä suvaitsevaisuuskasvatus. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä havainnoidaan *ECERS-R*-mittarin avulla.

Hujalan (1998, 174–175) mukaan varhaiskasvatuksen laatua ei voi arvioida tiedostamatta sen kansallista luonnetta vahvuuksineen. Vahvuuksien, jotka ovat muovautuneet tutkimuksen, koulutuksen, lastentarhatradition sekä suomalaisen yhteiskunnan ominaispiirteiden pohjalta. Hujala ym. määrittelevät vahvuuksiksi varhaislapsuudesta huolehtimisen osana laajaa perhe- ja lapsipoliittista kokonaisuutta. Kasvatuksen, opetuksen ja hoidon yhdistyminen eli ”educare” -malli on myös suomalaista kansallista vahvuutta. Kolmantena vahvuusalueena Hujala ym. pitävät kokonaisvaltaista näkemystä varhaiskasvatuksesta. Näkemyksen mukaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on lapsen tasapainoisen kasvun, tasapainoisen kehityksen sekä päivähoitossa viihtymisen peruspilari. Osatekijöitä ovat myös varhaiskasvattajien korkea koulutustaso ja yhteiskunnan takaama päivähoito-oikeus.

### 3.4 Arvioinnin avulla laadunhallintaan

Varhaiskasvatuksessa arviointi on totuttu liittämään lapsen taitojen edistymiseen ja kasvattajan ohjaaman toiminnan onnistumiseen. Arvioinnin tulisi kuitenkin kohdistua lapsille tarjottuun toimintaan, joka pohjaa pitkän aikavälin systemaattiseen, säännölliseen ja monipuoliseen havainnointitietoon. (Gyekye & Nikkilä 2013, 7, 34, 36.) Arviointi on Lummelahden (2004, 31) mukaan kuvan tai käsityksen rakentamista arvioitavana olevasta asiasta. Arvioinnin apuna voidaan käyttää mittareita, testejä tai tehtäviä. Näistä saatuja tuloksia voidaan verrata sovittuihin kriteereihin. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin keskeisin päämäärä on pyrkimys kasvatustoiminnan kehittämiseen ja laadukkaan toiminnan ylläpitämiseen, laadunhallintaan (Hujala ym. 1998, 177–178).

Varhaiskasvatuksen laatu tulee esille ja kehittyy kasvattajan ammatillisten arvojen käytännössä näkymisen kautta (Cottle & Alexander 2012, 646). Hujala ym. (1998, 178) näkevät, että arviointitiedon avulla rakennetaan kehittämistyötä vahvuuksien perustalle sekä kannustetaan yksilöitä ja yhteisöä entistä parempiin suorituksiin kehittämistä vaativilla alueilla. Sheridanin (2006, 7) mukaan muutokseen ja kehittymiseen tarvitaan varhaiskasvattajan tietoisuutta ja tietoa työhönsä vaikuttavista olosuhteista sekä mahdollisuuksista luoda lapsille haastava ja innostava ympäristö. Myös Reunamo ja Joronen puhuvat arvioinnin metakognitiivisesta merkityksestä. Oppimisen ohjaamisessa sekä itsesäätely- että metakognitiivisilla taidoilla on keskeinen merkitys (Reunamo & Joronen 2014, 213). Ihmisen tullessa tietoiseksi omasta kehittymisestään, tietoisuudesta tulee samalla kehityksen edistämisen väline. Kehityksen säätely perustuu kehittävän palautteen antamiseen, jonka kautta mahdollistuu tiiviimpi ja syvempi ote prosesseista (Reunamo & Joronen 2014, 213). Kupila (2004, 113) näkeekin, että arviointi on olennainen tekijä laadukkaan varhaiskasvatuksen ja työyhteisön kehittämisessä – laadukkaaseen varhaiskasvatukseen tarvitaan yhteisön asioiden tiedostamista.

Sheridanin (2006, 8) mukaan olennainen osa laatua on olla tietoinen laadun tämän hetkisestä tilanteesta, kuten myös ymmärrys siitä, miten laatua voidaan parantaa tavoitteiden suuntaan. Varhaiskasvattajan tulee yhdistää yleiset

hallinnon asettamat vaatimukset ja muuttuvat laadun kriteerit. Hänellä tulee olla tietoa lapsista ja lapsen oppimisesta, tietoa itsestä sekä omasta roolista pedagogina (Sheridan 2006, 7–8). Sheridan korostaa kasvattajan roolia yhteiskunnan vaatimusten ympäröimänä samalla huomioiden lasten omat ajatukset, mielenkiinnonkohteet, aktiivisen oppimisen merkityksen sekä lasten yhteistyön muiden lasten kanssa. Edellä mainitut tulee yhdistää pedagogiseen oppimisympäristöön. Tässä ympäristössä lapset voivat vaikuttaa aikaisempien kokemusten, aikaisemman tiedon, toimintojen, omien kykyjen, mielenkiinnonkohteiden sekä materiaalien pohjalta, kulttuurinen ja sosiaalinen tausta huomioiden (Sheridan 2006, 9–10). Sheridanin (2009, 247) mukaan *ECERS-R* -mittari kuvaa prosessia, rakennetta ja tulosta visuaalisessa muodossa, kuvastaen toiminnan rakentumisen prosessia

Laadunarvioinnilla on monta tehtävää: kehittämisen perusta, asiakasnäkökulma, varhaiskasvatuksen näkyväksi tekeminen, yhteisten päämäärien luominen, tutkimukseen perustuva kehittämistyö sekä laadulliseen tasa-arvoon pyrkiminen. Laadun arviointi on laadukkaan varhaiskasvatuksen *kehittämisen perusta*. Arviointitiedon avulla analysoidaan vahvuudet ja heikkoudet, rakennetaan kehittämistyö vahvuuksien perustalle ja kannustetaan yksilöä ja yhteisöä entistä parempiin suorituksiin kehittämiskohteiden osalta. (Hujala & Fonsén 2011, 312; Hujala ym. 1998, 176; Sheridan 2006, 7–9; Sheridan & Schuster 2001, 109–110.) Heikan, Hujalan ja Turjan mukaan (2009, 66–67) arviointi on osa pedagogista prosessia, jossa havainnoinnin kautta saadun tiedon avulla suunnitellaan toimintaa. Toiminnan ja käytäntöjen arvioinnista palataan lapsista tehtyihin havaintoihin. Kasvattajan on arvioinnin kautta mahdollista suunnitella lapsista ja lapsiryhmästä lähtevää toimintaa huomioimalla lapsen oppimisen ja kehitystarpeet. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Loimaan kaupungin varhaiskasvatuksen toteutunutta toimintaa, sen vahvuuksia ja kehittämiskohteita *ECERS-R* -mittarin avulla.

Laadun arvioinnissa olennaista on myös *asiakasnäkökulma*. Asiakkaan näkökulman esiin nostaminen päivähoidon vaikuttajana ja laadun määrittäjänä antaa vanhemmille mahdollisuuden vaikuttaa ja osallistua lapsensa elämään päivähoitossa sekä vahvistaa vanhempien osallisuutta asiakkaina, yhteistyö-

kumppaneina ja tiimin jäseninä. (Hujala & Fonsén 2011, 315–316; Sheridan 2006, 10.) *ECERS-R* -mittarin avulla pyritään luomaan yleiskuva lapsen kokemuksista varhaiskasvatuksen arjessa. Myös vanhemmat ovat varhaiskasvatuksen asiakkaita. Mittarin vanhemmat ja henkilökunta -osio kuvaakin asiakasnäkökulmaa.

Arvioinnin yksi tärkeä tehtävä on päivähoitokasvatuksen *näkyväksi* ja avoimeksi tekeminen yleiselle keskustelulle. Laadunarvioinnin ja yhteisen keskustelun kautta *yhteisten päämäärien* selkiytyminen yleisten linjausten ja paikallisen tason välillä vahvistuu. (Hujala & Fonsén 2011, 312; Hujala ym. 1998, 176.) *ECERS-R* -mittarin avulla saadaan näkyväksi ja tarkasteltavaksi myös ne pedagogiset prosessit, joilla varhaiskasvatusta ryhmissä toteutetaan. Arvioinnin ja toiminnan näkyväksi tekemisen kautta luodaan kuva ammatillisesta varhaiskasvatuksesta päivähoiton ulkopuolelle (Hujala & Fonsén 2011, 312). Nummenmaan (2004, 89) mukaan varhaiskasvatuksen laatu syntyy yhteisten tavoitteiden, toiminnan, liikkumisesta rajojen yli sekä jatkuvasta neuvottelusta eri toimintasektorien välillä. Isossa-Britanniassa toteutetussa tutkimuksessa todettiin kasvatuskumppanuus olevan pätevien työntekijöiden lisäksi avainasemassa laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumisessa (Cottle & Alexander 2012, 646). *ECERS-R* -mittarin seitsemäs osio kuvaa henkilökunnan ja vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Suomessa seitsemäs osio ei ole ollut virallisesti käytössä, mutta olen suomentanut osion omaan tutkimukseeni. Laadun kokonaisvaltaisessa määrittelyssä myös vanhempien ja henkilökunnan huomioiminen on olennaista, jotta inklusiivinen laadun määritelmä saavutetaan.

*Kehittämistoiminnan kytkeminen tutkimukselliseen tietoon* on yksi laadunarvioinnin tehtävistä. Laadunarvioinnilla vahvistetaan tutkimustiedon hyödyntämistä päivähoiton arjessa ja päätöksenteossa. Luotettavan tutkimukseen perustuvan arviointitiedon avulla saadaan tärkeää ja perusteltua tietoa päivähoitoyksiköiden oman toiminnan kehittämisen sekä yhteiskunta- ja poliittisen päätöksenteon pohjaksi. Päivähoiton laadunarviointimalli on tästä hyvä esimerkki. (Hujala & Fonsén 2011, 313; Hujala ym. 1998, 178.)

Yksi laadunarvioinnin tehtävistä on myös *laadulliseen tasa-arvoon pyrkiminen*. Laadukkaasta päivähoitosta hyötyvät ennen kaikkea ne lapset, joiden kas-

vuympäristössä on kasvua ja kehitystä heikentäviä tekijöitä, kuten riskitekijät perheolosuhteissa tai lapsen kehitysviivästymät (Abreu-Lima ym. 2013, 401). Useissa tutkimuksissa on todettu, että laadukkaalla päivähoidolla on pitkäaikaisia ja merkittäviä vaikutuksia lasten oppimistuloksiin sekä sosiaalisten taitojen paranemiseen (Burchinal ym. 2010, 216; Abreu-Lima ym. 2013, 414). Systemaattisen laadunarvioinnin avulla turvataan jokaisen lapsen oikeus laadultaan korkeatasoiseen varhaiskasvatukseen. (Hujala ym. 1998, 178.)

Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on positiivinen vaikutus muun muassa lapsen akateemisille taidoille, erityisesti kieleen ja sosiaalisiin taitoihin (Burchinal ym. 2010, 216; Palsha & Wesley 1998, 243). Laadukkailla prosesseilla kuten aikuisen ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella, ryhmäkoolla ja lapsilähtöisyydellä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia lapsen sosiaalisiin taitoihin, kielen kehitykseen sekä emotionaaliseen kompetenssiin (Abreu-Lima, Leal, Cadima & Gamelas 2013, 414; Kluczniok & Roßbach 2014, 153.) Laadun avulla luodaan oppimista tukevia ympäristöjä. Varhaiskasvatuksen sisältö ja varhaiskasvatuksen pedagoginen ympäristö tulee järjestää niin, että ympäröivä maailma tulisi lapsille näkyväksi, ymmärrettäväksi ja ennustettavaksi samalla luoden optimaaliset mahdollisuudet lapsen oppimiselle ja kehittymiselle. (Sheridan & Schuster 2001, 109.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnissa pedagogiset prosessit ja oppimisympäristön laadun määrittely ovat nousseet tutkimuksen kohteiksi (Gyekye ym. 2013, 7; Lindberg 2014). Tässä tutkimuksessa käytetty oppimisympäristöjen laadunarvioinnin mittari, *ECERS-R*, on Suomessa testausvaiheessa. Koen tuovani omalla tutkimuksellani tiedemaailmaan ja varhaiskasvattajille uutta tietoa mittarin käytettävyydestä suomalaisissa olosuhteissa ja suomalaisessa kontekstissa valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman valossa. Laadukkaan varhaiskasvatuksen merkitys lapsen kehitykselle ja oppimiselle on todettu monien tutkimusten kautta. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrin selvittämään Loimaan varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laatua, millaisia vahvuuksia ja kehittämiskohteita siinä on.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoista. Tärkeyttä lisää varhaiskasvatuslain (2015) velvoite laatia kuntakohtaisia ja yksilötason suunnitelmia. Toinen tutkimuskysymyksenäni on selvittää varhaiskasvatussuunnitelmien (valtakunnallinen, Loimaa) vastaavuutta *ECERS-R* -laadunarviointimittariin ja siten mittarin käytettävyyttä yhdenmukaisen laadun toteutumisen arvioinnin välineenä kansallisella tasolla. Mittarin ja varhaiskasvatussuunnitelmien vastaavuutta ei ole vielä tutkittu, joten tutkimus tuo uutta näkökulmaa kansalliseen laatukeskusteluun. Näiden ajatusten pohjalta tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millainen on varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laatu Loimaalla?
  - Millaisista tekijöistä muodostuu oppimisympäristöjen hyvä laatu?
  - Millaisia hyviä käytäntöjä varhaiskasvattajat nostavat esille?
  - Mitä ja millaisia ovat oppimisympäristöjen kehittämiskohteet?
2. Miltä osin *ECERS-R* -mittari vastaa Loimaan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaa ja valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa?



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen toteuttamista laadullisena tapaustutkimuksena. Luvussa kuvailen aineistonkeruuprosessia, joka muodostui havainnoinneista sekä fokusryhmäkeskusteluista. Esittelen tarkemmin myös käyttämäni *ECERS-R* -mittaria havainnoinnin välineenä. Lopuksi pohdin tutkimusaineiston eettisyyttä ja luotettavuutta.

### 5.1 Tapaustutkimus laadullisena tutkimusmenetelmänä

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laatua Loimaan varhaiskasvatuksessa. Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tavoitteenani on tehdä tulkintoja varhaiskasvatuksen laadusta luonnollisissa olosuhteissa eli päiväkotiryhmissä (ks. Metsämuuronen 2008, 9; Vilkka 2005, 98).

Tutkimusstrategiani on tapaustutkimus, jolle on ominaista kuvata nykyistä tapahtumaa tai tietyssä ympäristössä toimivaa ihmistä tutkimalla asiaa monipuolisesti, empiirisesti monin tavoin hankittujen tietojen kautta. (Metsämuuronen 2001, 16; 2008, 9). Tapaus rakentuu Loimaan varhaiskasvatuksen päiväkodeista sekä fokusryhmäkeskusteluista. Bell (2000, 16) ja Syrjälä ym. (1994,11) näkevätkin tapaustutkimuksen etuna tutkijan mahdollisuuden keskittyä yhteen ilmiöön tai ilmiötä selittäviin seikkoihin, kuten tässä tutkimuksessa laadun eri ulottuvuuksiin Loimaan varhaiskasvatuksessa eri päiväkotikonteksteissa. Tutkimusmenetelminä käytin havainnointiin perustuvaa *ECERS-R* -laadunarviointimittaria sekä fokusryhmäkeskustelua selvittäessäni oppimisympäristöjen laatuun liittyviä tekijöitä. Tapaustutkimukseen liittyinkin usein Kinnusen ja Eskolan (2010, 194) mukaan monimetodisuuden lisäksi vahva teoriaosuus sekä tutkijan osallisuus ulkopuolisuuden sijaan.

Vaikka tutkimukseni onkin laadullinen, mittarin valmis matriisi tuo tutkimukseen määrällisyyttä. Määrällinen tutkimusmenetelmä tarkoittaa tutkitta-

vien asioiden ja niiden ominaisuuksien käsittelemistä yleisesti kuvaillen numeroiden avulla. Kvantitatiivisen tutkimuksen taustalla on realistinen ontologia, jossa todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista, syyseuraussuhteista (Vilkkä 2006, 14, 31). Mittarin valmis matriisi pohjautuu siihen olettamukseen, että havainnoimalla objektiivisesti kriteerien mukaista toimintaa, varhaiskasvatusta voidaan arvioida laadun näkökulmasta.

Hammersleyn ja Atkinsonin (2007, 24–25) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä tarkentuu tutkimuksen aikana. Näin kävi myös omassa tutkimuksessani, sillä tutkimusmatkani alussa, tarkastellessani oppimisympäristöjen laatua mittarin avulla, suomalaista laatua määrittävät tekijät eivät vielä olleet tarkentuneet. Matkan verralla laatua määrittävät tekijät tarkentuivat liittyen valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Reunamo ym. (2007, 101) ja Alila (2013, 31) näkevät varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden olevan tärkeä laadunhallinnan ohjausväline, siksi tässä tutkimuksessa tarkastelen loimaalaista varhaiskasvatuksen laatua yhdessä valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja Loimaan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman kanssa. Jatkossa käytän molemmista suunnitelmista käsitettä vasu. Tutkimuksessani tarkastelen mittarin soveltuvuutta suomalaiseen varhaiskasvatukseen vertailemalla vasujen sisältöjä *ECERS-R* -mittariin.

Tutkimuksessani on myös toimintatutkimukselle ominainen toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus sekä välittömän, käytännöllisen hyödyn saaminen tutkimuksesta. (Metsämuuronen 2001, 30; Syrjälä ym. 1994, 32.) Kurt Lewinin sanat "*Mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria*" kuvastaa hyvin tutkimuksen luonnetta: laatu on sisällä käytännöissä ja käytännöt teoriassa (Heikkinen 2010, 215). Hyvä teoria kiinnittyy mittarin väittämiin oppimisympäristöjen laadusta, joiden pohtiminen fokusryhmäkeskusteluissa tuo väittämät todellisiksi myös keskusteluun osallistuneille ja ajatukset hyvistä käytännöistä esille. Oppimisympäristöjen laadun arvioinnin avaaminen fokusryhmäkeskusteluissa ja niistä lähtevä toiminnan kehittäminen on toiminnallista otetta. Välitön hyöty syntyy ryhmän arviointilomakkeen rakentamisen kautta.

Fokusryhmäkeskusteluissa korostuu tiedon sosio-konstruktivisuus ja Bergmanin (2008, 5) hiljaisen tiedon esiintuominen sanoittamalla. Vaikka halu-

an jokaisen fokusryhmäkeskusteluun osallistuvan mieltävän reflektiivisesti omaa toimintaa ja omia käsityksiä, tässä prosessissa korostuu myös yhteisöllisyyden merkitys. Kasvattajat mieltivät yhdessä ajatuksiaan ja arvojaan yhteisen laadukkaan toiminnan aikaansaamiseksi (Heikkinen 2010, 223). Samalla kasvat-  
tajien oma reflektiivisyys lisääntyy, jonka Heikkinen (2010, 219) näkee tärkeänä kasvattajan tietoisuuden lisääntymisen ja oman toiminnan arvioimisen välineenä.

## 5.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimusprosessini aloitusvaiheessa Loimaan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman päivittäminen oli ajankohtaista. Keskustellessani varhaiskasvatusjohtajan kanssa, minulle heräsi ajatus koko Loimaan kaupungin varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista sekä hyvien käytäntöjen saamisesta osaksi Loimaan ohjausasiakirjaa eli varhaiskasvatussuunnitelmaa. Tutkimuskohteiden hankinta alkoi laadunarvioinnin esittelyllä päiväkodinjohtajien kokouksessa tammikuussa 2014. Samalla kyselin johtajien ja ryhmien halukkuutta osallistua tutkimukseen. Kolme ryhmää ilmoittautui heti, kuusi vuoden 2014 aikana. Kokouksessa esittelin *ECERS-R* -mittaria sekä ajatuksiani oppimisympäristöjen laadunarvioinneista. Tutkimusluvan myötä otin yhteyttä ryhmiin, jotka ilmoittautuivat mukaan päiväkodinjohtajien kokouksessa. Sovimme ensimmäiseksi aineistonkeruun ajankohdan.

Havainnoin Loimaan kaupungin kahdeksaa päiväkotiryhmää ja yhtä ryhmäperhepäiväkotiryhmää (n=9) toukokuun 2014 ja joulukuun 2014 välillä. Yhden ryhmän havainnointi kesti noin viisi tuntia. Havainnoitavat ryhmät koostuivat 2–6-vuotiaiden lasten ryhmistä. Havainnointini alkoi aamulla kello 7–8 aikaan ja loppui lepoetken aikana. Aloitin havainnoinnin tilat ja kalustaminen osiosta. Kuljin kunkin ryhmän mukana päivittäisissä toiminnoissa, ja seuraava havainnoimani kohta oli henkilökohtaiset hoitorutiinit, vuorovaikutus sekä toiminta ja sisällöt. Ulkoilun aikaan havainnoin ensin sisätilat ja kalustamisen sitten ulkotilat ja ulkotilojen välineistön. Vuorovaikutusta havainnoin eri

tilanteissa niin sisällä kuin ulkona. Kieltä ja päättelyä havainnoin niin sisällä kuin ulkona eri toimintojen sisällä. Havainnointien jälkeen haastattelin johtajaa tai lastentarhanopettajaa mittarin lisäkysymysten sekä epäselväksi jääneiden väittämien osalta. Vilkan (2014, 149) mukaan tutkijan kohderyhmänsä tuntemus auttaa suunnittelemaan tutkimustilannetta siten, että mittarin mukaiset havainnoitavat asiat on mahdollista havainnoida (esimerkiksi karkeamotoriset välineet ulkoilun aikana).

Arviointien jälkeen pidin *ECERS-R* -arvioinnin pohjalta jokaiselle arvioitulle ryhmälle fokusryhmäkeskustelun, jossa arvioinnin kohteena ollut ryhmä mietti kanssani mittariston osatekijöitä ja havainnoinnin tuloksia. Fokusryhmäkeskusteluissa korostui tiedon konstruktivisuus ja Bergmanin (2008, 5) hiljaisen tiedon esiintuominen sanoittamalla ja *ECERS-R* -mittarin väittämiä tutkimalla. Keskustelun kaltaisessa tilanteessa käytiin läpi arvioinnissa ilmenneitä asioita hyvän laadun ja kehittämiskohteiden valossa.

Kolmas aineisto muodostui *ECERS-R* -mittarin sekä Loimaan kaupungin ja valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelmien vertailusta.

### **5.2.1 *ECERS-R* -laadunarviointimittari havainnointivälineenä**

Havainnointi on yksi laadullisen tutkimuksen perusmetodeista, jolla voidaan kerätä tietoa tutkittavasta asiasta sen luonnollisessa ilmenemisympäristössä (Vilka 2006, 37). Havainnointi voidaan jakaa piilohavainnointiin, osallistuvaan havainnointiin, havainnointiin ilman osallistumista sekä osallistavaan havainnointiin (Grönfors 2010, 160; Metsämuuronen 2008, 43; Metsämuuronen 2011 248; Syrjälä 1994, 84; Tuomi & Sarajärvi 2009, 81; Vilka 2005, 119–120). Tässä tutkimuksessa tiedonhankintamenetelmä on *ECERS-R* -laadunarviointimittari, joka perustuu ei-osallistuvaan havainnointiin (Cryer ym. 2003). Grönforsin (2001, 134–135) ajatusten mukaisesti, kun havainnoidaan ihmisten toimintaa, tulee suunnitella ja päättää etukäteen, miten ja missä tilanteissa arvioitavana olevia asioita havainnoidaan. Tutkijan tulee havainnoidessaan huolehtia tutkijan moraalista vastuusta puuttua epäkohtiin ja vääryyksiin, kuten lasta uhkaaviin tilanteisiin (Metsämuuronen 2008, 43; 2001, 45).

Laadunarvioinnin havainnointiprosessi *ECERS-R* -mittarilla havaittuna pohjautuu yksilön subjektiivisuuteen, jolla tarkoitetaan tiettyyn aikaan ja paikkaan liittyvää havainnointia tutkijan silmälasien läpi katsottuna (Hujala & Fonsén 2011, 313). Mittarin valmis matriisi tuo laadunarviointiin myös objektiivisuutta. Mittarin laatijoiden (Harms, Clifford & Cryer 2005) toimesta mittaria voi pitää objektiiviseen laadun määrittelyyn liittyvänä professionaalisenä paradigmana, johon Parrilan (2004, 71) mukaan useimmat laadunarviointimenetelmät ja tutkimushankkeet pohjautuvat. Objektiivinen näkökulma korostaa asiantuntija-, teoria- ja tutkimustiedon merkitystä lapsuuden ja siihen kytkeytyvien ilmiöiden ja hyvän varhaiskasvatuksen ymmärtämisessä. (Hujala & Fonsén 2011, 314.) Tutkimukseni voisi ajatella olevan yksi keino selvittää varhaiskasvatuksen laadun inklusiivisuutta eli valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja mittarin vastaavuuden, mittarin asiantuntijatiedon sekä laatukäsitysten esiintymistä kentällä. Tässä tapauksessa Loimaan kaupungin varhaiskasvatuksessa tehtyjen havaintojen pohjalta. Inklusiivisuutta on myös se, että mittari antaa uuden välineen ja muodon varhaiskasvatuksen laadun mittaamiselle näkyväksi tekemisen kautta.

*ECERS-R* -laadunarviointimittari on tarkoitettu 2,5–6-vuotiaille päiväkotiryhmien lapsille. Mittaristo on jaettu seitsemään eri alueeseen kuvaamaan varhaiskasvatuksen erilaisia osa-alueita: tilat ja kalustaminen; henkilökohtaiset hoitorutiinit; kieli ja päättely; toiminta ja sisällöt; vuorovaikutus; päiväohjelma; vanhemmat ja henkilökunta. Ajatuksena on laadunarvioinnin kokonaisvaltaisuus koskien tiloja, materiaaleja, ulko- ja sisävälineitä, fyysistä ympäristöä, dokumentointia, ilmapiiriä, vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä, sosiaalista kanssakäymistä ja kasvatustyylin huomioimista. Liitteessä 1 on lueteltu mittarin sisällöt. (Harms ym. 2005, 1–3; Sheridan 2006, 11; Sheridan 2009, 247) Sheridanin (2007, 199; 2009, 247) mukaan alemmalle tasolle sijoittuva laatu on pedagogista tiedostamattomuutta toiminnan keskittyessä sääntöihin ja materiaaleihin. Korkean tason toiminnassa korostuu kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus, jossa olennaista on vuorovaikutuksen laatu ja opettajan resurssien käyttäminen lasten oppimisen, osallisuuden ja vaikuttamisen tukemisessa (Sheridan 2009, 247).

*ECERS-R* -laadunarviointimittari sisältää laatukriteerit ja arviointilomakkeen. Havainnoitaville laatukriteereille annetaan mittarin mukaiset pisteet, jotka kirjataan taulukkoon. Jokaiselle osa-alueelle ja osiolle lasketaan keskiarvo. *ECERS-R* -mittarin avulla pystytään muodostamaan kaksi erilaista laadun näkökulmaa, rakenne ja prosessi (La Paro, Thomason, Lower, Kintner-Duffy & Cassidy 2012, 2). *ECERS-R* perustuu monen vuoden tutkimustyöhön lapsen oppimisen ja kehityksen edellytyksistä sekä käytännön kokemuksista. Mittarin avulla pyritään kuvaamaan pedagogisen prosessin laatua ja luomaan yleiskuvaa lapsen kokemuksista varhaiskasvatuksen arjessa. Mittari keskittyy lapsen yleisiin oppimisen edellytyksiin, aktiivisuuteen osallisuuteen, kommunikaatioon ja yhteistyöhön sekä oikeuteen luoda omia kiinnostuksenkohteita ja oppimisen tavoitteita. (Hujala & Fonsén 2011, 315–316; Sheridan 2006, 10.)

Mittari on kansainvälisesti eniten käytetty laadunarvioinnin mittari (Alila 2013, 26; Hujala & Fonsén 2011, 315; Sheridan 2006, 10.). *ECERS-R* on Harmsin, Cliffordin ja Cryerin luoma mittari, jonka alkuperäinen versio *ECERS* on tehty vuonna 1980. Mittaristoa on korjattu vuosina 1999 ja 2005. *ECERS* laadunarviointimittareihin kuuluvat myös perhepäivähoitoympäristön laadunarviointiin suunnattu *FCCERS-R* -mittari (*Family Child Care Environment Rating Scale*), pienten lasten hoitoympäristön laatua (*Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised*, *ITERS-R*) ja kouluikäisen lapsen aamu- ja iltapäivätoiminnan laatua (*School-Age Care Environment Rating Scale*, *SACERS*) mittaavat mittarit. Mittarit sisältävät samankaltaisen laadunarviointitavan ja pisteytysjärjestelmän. Laadun vaatimukset vaihtelevat eri ikäryhmän ja hoidon muodon suhteen sekä opetuksen ja kasvatuksen sisältöjen suhteen. (Harms ym. 2007, 1.). Englannissa on lisäksi rakennettu *ECERS-R* -mittariin lisäosa *ECERS-E* (*Extension*), jonka tarkoitus on täydentää *ECERS-R* -mittaria opetussuunnitelmien mukaisesti. *ECERS-E* -mittarissa on lisätty osiot kirjallisuus, matematiikka, tiede ja ympäristö sekä monimuotoisuus (Sylva, Siraj-Blatchford & Taggard 2011, 26, 32, 38, 44).

*ECERS-R* -mittaria on käytetty niin tutkimuksen välineenä kuin vertailevassa kehittämistoiminnassa sekä prosessien laadun ja varhaiskasvatuksen erilaisten tekijöiden välisen suhteen selvittämisessä (Sheridan 2006, 10). Ruotsissa mittaria on käytetty lisäksi itsearviointiin sekä työn kehittämisen ja laadun pa-

rantamisen välineenä (Sheridan 2006, 10). Amerikassa mittaria on käytetty laadun mittaamisen välineenä sekä poliittisessa ja opetussuunnitelmallisessa päätöksenteossa (La Paro ym. 2012, 2). Mittaristoa on käytetty monissa kansainvälisissä tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu yleisesti varhaiskasvatuksen laatua (Cassidy, Hestenes, Hegde, Hestenes, Mims 2005; Gregoriadis, Tsigilis, Grammatikopoulos & Kouli 2015; Sabol & Pianta 2015). Hooks, Scott-Little, Marshall & Brown (2006, 400) tarkastelivat *ECERS-R* -mittariston käyttöä laadun kehittämisen välineenä. Hooks ym. ovat saaneet tutkimuksessaan todisteita siitä, että opettajien/kasvattajien osaaminen oli laadukkaampaa *ECERS-R* arviointien jälkeen tiedostamisen ja reflektoinnin kautta (Hooks ym. 2006, 400).

Myös Sheridan on käyttänyt monissa tutkimuksissaan mittaristoa laadun parantamisen välineenä, sekä selvittääkseen varhaiskasvatuksen laadun merkitystä lasten oppimisen, akateemisten saavutusten, itsetunnon sekä elinikäisen oppimisen kannalta (Sheridan 2006, 2007, 2009). Esimerkiksi Warash, Markström ja Lucci (2005) ovat tutkineet *ECERS-R* -mittariston toimivuutta laadun parantamisen välineenä ensin mitaten laatua, keskustellen johtajan kanssa tuloksista palautelomakkeen muodossa ja arvioiden yksiköt uudestaan 7-10 kuukauden kuluttua ensimmäisistä havainnoinneista. Heidän tutkimuksissa todettiin, että etenkin henkilökohtaisissa hoitorutiineissa, toiminnoissa ja vuorovaikutuksessa kokonaisarvosanat nousivat (Warash ym. 2005, 245). Vastaavalla menetelmällä Hooks, Scott-Little, Marshall ja Brown (2006) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen laatua Etelä-Carolinassa samankaltaisin tuloksin. Hun ja Szenten (2009) tutkimuksessa arvioitiin kiinalaista varhaiskasvatusta *ECERS-R* -mittariston avulla. Tutkijat eivät nähneet ongelmia mittariston siirtämisessä kiinalaiseen ympäristöön. Myös Sheridan (2009, 247) korostaa mittarin väittämien olevan muotoiltu niin, että kansallinen ja kansainvälinen vertailu laadun määrittelylle on mahdollista.

### 5.2.2 Fokusryhmäkeskustelu

Koin fokusryhmäkeskustelun hyvänä tutkimuksellisenä keinona kerätä eri kasvattajien käsityksiä hyvästä laadusta ja hyvistä käytännöistä. Hennink (2007, 10) pitääkin fokusryhmäkeskustelun tärkeinä tekijöinä keskustelussa syntyviä aja-

tuksia ja ideoita. Pidin fokusryhmäkeskustelut havainnointien jälkeen ryhmälle sopivana ajankohtana, 2-8 henkilölle kerrallaan. Yhteensä keskusteluun osallistui noin 35 henkilöä, koostuen vaihtelevasti päiväkodinjohtajista, lastentarhanopettajista, lastenhoitajista ja ryhmäavustajista. Ensimmäiset keskustelut pidin elokuussa 2014 ja viimeisen tammikuussa 2015. Fokusryhmäkeskusteluun osallistuvat saivat fokusryhmäkeskustelun rungon (liite 3) paperiversiona, ja paperi toimi runkona keskustelulle. Fokusryhmäkeskustelu on haastatteluun ja kyselyyn verrattuna parempi keino kerätä paljon tietoa lyhyessä ajassa, koska useampi henkilö on samanaikaisesti läsnä. Fokusryhmäkeskustelun hyvä puoli on myös ryhmän tuoma luotettavuus toisten ajatusten ja näkemysten kyseenalaistamisen kautta. (Hennink 2007, 7-8; Puchta & Potter 2004, 118.) Fokusryhmäkeskustelun ilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä ovat Henninkin (2007, 154) mukaan myös keskusteluun valittu tila, tilan rauhallisuus, yksityisyys sekä häiriöttömyys. Omissa fokusryhmäkeskusteluissa tila valikoitui vapaina olleista, päiväkodin rauhallisista tiloista. Usein tilana käytettiin henkilökunnan kahvihuonetta tai johtajan huonetta osallistuvan henkilökunnan määrästä riippuen. Kaikki tilat eivät olleet häiriöttömiä. Häiriöitä aiheutui muun henkilökunnan kahvitauoista sekä työvuorojen vaihtumisista. Häiriöt olivat lyhytaikaisia ja satunnaisia. Koin häiriöiden myös vapauttavan ilmapiiriä.

Fokusryhmäkeskustelussa ryhmänvetäjä esittelee aiheen ennakkoon määritellylle ryhmälle, ja ryhmä keskustelee vetäjän esittämistä aiheista keskustelurungon mukaisesti (Liljeström 2010, 6; Puchta & Potter 2004, 6). Fokusryhmäkeskusteluissa käytiin läpi mittarin osiot hyvien sekä kehitettävien väittämien osalta. Toikon ja Rantasen (2009, 145-146) ajatusten mukaisesti fokusoin mahdollisimman selkeällä ja yksinkertaisella keskustelurungolla keskusteluaiheen määrittämään varhaiskasvatuksen laatua määrittäviä tekijöitä hyvien ja kehitettävien asioiden osalta *ECERS-R* -mittarin väittämien mukaisesti.

Henninkin (2007, 51) mukaan fokusryhmäkeskustelussa on tärkeää keskustelunomaisuus myös asioiden esittämisessä. Siksi esittelinkin väittämät *ECERS-R* -mittarin väittäminä, en itsestään selvinä totuuksina. Keskustelut kestivät yhdestä kolmeen tuntia. Keskustelun aikana tein muistiinpanoja esille nousseista asioista palauterunkoon. Painopiste keskusteluissa oli ryhmän va-



paamuotoisessa vuorovaikutuksessa ja siinä syntyvässä keskustelussa. Vapaa-  
muotoisessa vuorovaikutuksessa syntyvä keskustelu on fokusryhmäkeskuste-  
lun tutkimuksellinen etu (Hennink 2007, 6; Liljeström 2010, 4; Puchta & Potter  
2004, 6.). Liljeströmin (2010, 4) ”brainstorming”-ajatuksen mukaisesti pyrin  
luomaan mahdollisimman luonnollisen keskustelutilanteen, jossa ajatusten ja  
ideoiden tuottamiseen oli vapaa ilmapiiri. Palautekeskustelujen pohjalla oli aja-  
tus siitä, että asioiden tiedostaminen ja kokemus syntyvät kielen tai kielellistä-  
misen kautta vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Hennink 2007, 6, 8, 168; Kat-  
sopoulos 2010, 3; Liljeström 2010, 11.) Esiteltyäni mittarin mukaiset väittämät ja  
havainnointien tulokset, kysyin osallistujien mielipiteitä kyseisestä asiasta. Kes-  
kustelun lisäämiseksi tein lisäkysymyksiä tai annoin esimerkkejä muiden päi-  
väkotien hyvistä toimintatavoista erilaisten ajatusten herättämiseksi. Henninkin  
(2007, 168) mukaan ryhmänvetäjän tehtävä on huolehtia siitä, että osallistujien  
välillä syntyy keskustelua ja kukin osallistuja saa ilmaista mielipiteensä.

Ryhmänvetäjän tulee huolehtia ajankäytöstä (Hennink 2007, 169). Käytet-  
tävässä oleva aika vaihteli ryhmien välillä yhdestä tunnista kolmeen tuntiin.  
Ajankäyttö vaihteli ryhmien välillä, koska osassa ryhmiä aikaa oli mahdollista  
pidentää suunniteltua pidemmäksi tai keskustelua pystyttiin jatkamaan pie-  
nemässä ryhmässä. Mittarin osiot, joista oli tullut pienimmät pisteet, herät-  
tivät eniten keskustelua. Toisaalta sellaiset mittarin väittämät herättivät keskus-  
telua, joissa ryhmällä oli eriävät mielipiteet mittarin näkemysten tai havain-  
nointieni kanssa. Esimerkiksi yhdessä ryhmässä tilat koettiin haastaviksi, ja jo-  
pa hankaliksi, vaikka *ECERS-R* -mittarin mukaan lasten hoitoon ja kasvatuk-  
seen oli riittävästi tilaa ja tarvikkeita sekä eri toiminnoille oli varattu paikkoja.

### 5.3 Tutkimusaineiston analysointi

Tämän tutkimuksen analysointi oli kolmivaiheinen, sillä tutkimusaineisto muo-  
dostui kolmesta erilaisesta aineistosta. Ensimmäinen koostui laadunarviointi-

lomakkeista, joiden analyysiä kuvaan kappaleessa 5.3.1. Toinen aineisto muodostui fokusryhmäkeskustelujen rungoista ja muistiinpanoista, joita analysoin kappaleessa 5.3.2. Lisäksi kolmas analysointiosa muodostui *ECERS-R* -mittarin ja vasujen vertailusta. Analyysin vaiheita esitän kappaleessa 5.3.3. ja 5.3.4.

### 5.3.1 Havainnointien analysointi

Analyysin tarkoituksena oli selvittää 2–6-vuotiaiden ryhmien oppimisympäristön laatu. Arviointia varten oli useita osoittimia, väitelauseen muodossa laatu-kriteerejä. Nämä laatu-kriteerit kuvaavat otaksuttua asiantilaa eli tässä tapauksessa eritasoista laatua. Jokaista 43:ä osiota arvioitiin 7-portaisella asteikolla. Tason 1 toiminta oli riittämätöntä, tason 3 vähimmäistason, 5 hyvän tason ja tason 7 erinomaista toimintaa. Moni kysymys koskee sitä, miltä ympäristön pitäisi näyttää arvioitavan osion kohdalla. Tasoja 2, 4, ja 6 ei ole kuvattu sanallisesti. Arviointi asettui näille tasoille, kun tilanne oli kahden kuvaillun välimaastossa kuitenkin niin, että puolet ylemmän tason kriteereistä toteutuu. Tason 1 kaikkien kriteerien tuli täytyä. Merkintä 'tietoa ei saatavilla' (TES) tuli sellaisissa tapauksissa, jossa havainnoitua asiaa tai ilmiötä ei voinut havainnoida sen puuttumisen takia, esimerkiksi television/videoiden käyttö laitteiden puuttuessa tilasta. Väittämiin vastattiin rasti ruutuun menetelmällä vastaten kyllä-ei kysymyksiin. Vastaukset kerättiin koontilomakkeelle, johon kirjattiin myös koko osion kokonaispistemäärä. (Harms ym. 2005, 1–3 ; Sheridan 2006, 10.)

Jokaisen osa-alueen pisteet laskettiin yhteen ja jaettiin osioiden lukumäärällä, josta tulokseksi saatiin osa-alueen keskiarvo. Tämän jälkeen kaikkien osioiden pisteet laskettiin yhteen ja jaettiin osioiden määrällä, jolloin saadaan kunkin ryhmän kokonaisarvosana. Loimaan kaupungin oppimisympäristöjen laadun selvittämiseksi kaikkien ryhmien kokonaisarvosanoista laskettiin keskiarvo ensin eri osioiden kohdalta. Lisäksi laskettiin koko kaupungin kokonaisarvosana. Varhaiskasvatuksen laatua tarkasteltiin keskiarvojen ja hajontojen lisäksi laadullisesta näkökulmasta keskittyen hyviin tuloksiin ja kehittämiskohteisiin.

### 5.3.2 Fokusryhmäkeskustelujen analysointi

Fokusryhmäkeskustelujen tarkoituksena oli kerätä laadukkaaseen varhaiskasvatukseen liittyvää informaatiota ja ajatuksia Loimaan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaan. Tallensin ja litteroin kaksi keskustelua. Koin nauhoittamisen osallistujia häiritsevänä tekijänä. Tästä syystä jätin taltioinnit kahteen kertaan. Keskusteluiden aikana heränneet ajatukset kirjasin kunkin yksikön palautelomakkeeseen. Fokusryhmäkeskustelujen analyysiin käytin aineiston pelkistämistä teemoittelun avulla. Teemoittelun avulla etsitään tekstin oleellimmat asiat (Moilanen & Rähä 2010, 55). Tässä tutkimuksessa aineiston ryhmitteilynä toimivat *ECERS-R* -mittarin osiot (tilat ja kalustaminen, henkilökohtaiset hoitorutiinit, kieli ja päättely, toiminta ja sisällöt, vuorovaikutus, päiväohjelma sekä vanhemmat ja henkilökunta). Liitin keskustelujen muistiinpanot eri osioihin siten, että alleviivasin jokaiseen mittarin osioon (esim. draama- ja mielikuvitusleikit) liittyvät asiat eri värillä. Olennaista ei ollut Kansanen ja Uusikylän (2004, 224) ajatusten mukaisesti ominaisuuden tai asian ilmenemismäärä, vaan vaihtelevuus ja laadun monisäikeisyys ryhmien erilaisten käytäntöjen ja ajatusten pohjalta.

Fokusryhmäkeskusteluissa asioiden sanoittaminen sai aikaan uudenlaisia ajatuksia laadusta ja sen ilmenemisestä käytännössä. Keskusteluissa pohdittiin, miksi toimimme niin kuin toimimme – käytäntöjen varsinaisia syitä. Tämä pohdinta oli tärkeä osa laadunarviointiprosessia. Myös mittarin vastainen toiminta voi olla hyvää käytäntöä, jos ryhmän keskustelussa asia nousi esille positiivisena asiana. Esimerkiksi toiminta ja sisällöt -osion draama/mielikuvitus kohtaan varten kävin koko aineiston läpi ja etsin niistä tähän otsikkoon liittyviä käsitteitä, joita kuvaan taulukossa 2.



### 5.3.3 ECERS-R -mittarin analysointi

*ECERS-R* -mittarin sisällön analysointi oli olennaista varhaiskasvatussuunnitelmien ja mittarin vertaamistyön mahdollistamiseksi. Mittarin analysointiin käytin sisällönanalyysiä. Siinä kerätty tieto tiivistetään niin, että tutkittavaa ilmiötä voidaan kuvailla, ja selkiytetään tutkittavien ilmiöiden välisiä suhteita (Eskola & Suoranta 1998, 186; Hennink 2007, 206–207; Janhonen & Nikkonen 2002, 23–24 ; Merrigan & Huston 2009, 154, 156; Metsämuuronen 2008, 48). *ECERS-R* -mittarin sisällönanalyysin perustana olivat mittarin osiot (tilat ja kalustaminen, henkilökohtaiset hoitorutiinit, kieli ja päättely, toiminta ja sisällöt, vuorovaikutus, päiväohjelma sekä vanhemmat ja henkilökunta), jotka alaot-sikoineen toimivat strukturoituna analyysirunkona. Aineiston kvantifiointi oli tarpeellista, jotta analyysi ei pohjaudu pelkästään tutkijan tuntumaan. Jokaisesta mittarin laatutasosta (vähimmäis, hyvä, erinomainen) laskin siinä ilmeneviä käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113, 120–121.) Jos sama käsite esiintyi kaksi kertaa, siitä käsitteestä muodostui laatua määrittävä yleiskäsite.

Kävin *ECERS-R* -mittarin väittämät sekä selventävät kohdat läpi alleviivaamalla jokaisesta osiosta esille nousseet käsitteet. Jaoin alleviivaukset taulukoon mittarin osioiden mukaisesti syntyneiden teemojen mukaisesti. Taulukoissa 3 ja 4 on esimerkki draama- ja mielikuviitusleikkikohdan muodostumisesta.

Taulukko 3. Draama-/mielikuvitusleikki-osion pelkistäminen (\* = mittarin selventävät kohdat)

Riittämätön		Vähimmäis- vaatimukset täyttävä		Hyvä		Erinomainen					
1	2	3	4	5	6	7					
<b>24. Draama-/mielikuvitusleikki</b>											
1.1 Ei materiaaleja tai välineistöä saatavilla laittautumiseen tai mielikuvitusleikkiin	3.1 Joitakin mielikuvitusleikkimateriaaleja ja -huonekaluja saatavilla, jotta lapset voivat itse näytellä perherooleja (esim. vaatteita laittautumiseen, kodinhoitorekvisiittaa, nukkeja)	3.2 Materiaalit ovat saatavilla vähintään 1 tunnin päivittäin*	3.3 Erillinen säilytys mielikuvitusmateriaaleille.	5.1 Useita mielikuvitusleikkimateriaaleja saatavilla, mukaan lukien vaatteita laittautumiseen.*	5.2 Materiaalit ovat saatavilla huomattavan osan päivästä.*	5.3 Rekvisiittaa vähintään kahteen eri aihepiiriin saatavilla päivittäin (esim. kodinhoito, jonkun alan työ, lääkärin, kampajan yms.).*	5.4 Mielikuvitusleikille varattu alue selvästi rajattu ja sisältää leikkitilaa ja hyvässä järjestyksessä olevan säilytystilan.*	7.1 Materiaaleja vuorotellaan useampaa aihealuetta varten (esim. rekvisiittalaatikoita työhön, fantasiaan ja vapaa-ajan aihepiireihin)	7.2 Tarjolla olevat rekvisiitat edustavat monimuotoisuutta (esim. eri kulttuureja edustavaa materiaalia, liikuntarajoitteisten käyttämiä apuvälineitä).*	7.3. Rekvisiittaa tarjolla aktiiviseen ulkoleikkiin.*	7.4 Kuvia, tarinoita ja retkiä käytetään rikastuttamaan mielikuvitusleikkiä.

Jokaisen tason (vähimmäis, hyvä, erinomainen) muodostui värikoodien avulla käsitteitä kuten materiaalien saatavuuteen, saatavillaoloaikaan ja säilytykseen liittyviä asioita (vähimmäistason laadussa). Hyvän tason toiminnassa materiaalia oli enemmän saatavilla ja leikeille oli selvästi rajattu tila sekä säilytysmahdollisuuden nimikoiduilla paikoilla. Erinomaisessa laatutasossa materiaalia vuorotellaan ja vaihdellaan aihepiirien mukaan. Materiaalit edustivat moni-

muotoisuutta ja rekvisiittaa oli myös ulkoleikkiin. Erinomaista laatua oli myös leikkien rikastuttaminen. Taulukossa 4 on kuvattuna mittarin analyysin kautta syntyneet laatukriteerit mittarin ja vasujen vertailua varten.

Taulukko 4. Draama-/mielikuvitusleikki laatukriteerit (ryhmän arviointilomakkeeseen liite 4)

ECERS-R	VÄHIMMÄISTASO	HYVÄÄ TASOA	ERIN-OMAISTA TASOA	”meidän erityisen hyvät”
Draama-/mielikuvitusleikki	Mielikuvitusleikeille on välineitä, aikaa ja tilaa, säilytyspaikka	Lasten saatavilla on päivittäin mielikuvitusmateriaalia niin, että useampi lapsi voi leikkiä samanaikaisesti (kodinhoito, erilaiset työpaikat, fantasia, vapaa-aika)  Leikille on selvästi rajattu alue, leikki-tilaa sekä tilaa säilytykseen	Materiaalia vaihdellaan; rekvisiitta edustaa monimuotoisuutta (eri kulttuurit, ikä, kyky: vaatteet, ruuat, ruuanlaittovälineet); retkiä, tarinoita tai kuvia käytetään rikastuttamaan mielikuvitusleikkiä. välineitä myös ulkona	Monipuolinen vaatetus ja tarvikkeet Juhlien viettäminen Monikulttuurisuus lasten elettyä arkea Lapsen vaikutusmahdollisuus Draamaesitykset Leikeille varattu aika ja rauha

### 5.3.4 Varhaiskasvatussuunnitelmien analysointi

Varhaiskasvatussuunnitelmien (valtakunnallinen, Loimaan) analysointitapana toimi teemoittelu. Teemoittelun avulla etsitään tekstin oleellimmat asiat (Moi-  
lanen & Rähä 2010, 55). Tekstien pelkistämiskokona toimivat ECERS-R -mittarin otsikot (liite 1). Taulukossa 5 on esimerkki tilat ja kalustaminen -osion analyysistä. Vasujen analysoinnissa oli olennaista lukea asiakirjat useaan otteeseen ja tarkastella muodostuneita teemoja kriittisesti. Taulukon 5 alkuperäisilmaisu tarkoittaa vasuissa ilmenneitä käsitteitä tai lauseita. Teemojen etsimisen jälkeen rakensin käsitekartan täsmentämään teemojen merkitys-sisältöjä. (Moi-  
lanen & Rähä 2010, 56.) Käsitekartan merkitysisältöjen avulla syntyivät tau-

lukon 5 mukaiset alaluokat. Moilasan ja Rähän (2010, 56) mukaan teemoittelussa on tärkeää olla uskollinen tekstille. Mittarin osiot on luettu useaan kertaan ja syntyneitä teemoja on tarkasteltu ja vertailtu kriittisesti.

Taulukko 5. Esimerkki 'tilat ja kalustaminen' -osion teemoittelusta

<i>ECERS-R</i> -mittarin osio	Alkuperäisilmaisu valtakunnallinen vasu	Alkuperäisilmaisu Loimaan vasu	Alaluokka valtakunnallinen	Alaluokka Loimaan vasu
<b>Tilat ja kalustaminen</b>				
<b>Sisätilat</b>	Rakennetut tilat, sisätilat, joustava rakentaminen	Sisätilat Muunneltavat tilat	Joustavat sisätilat	muunneltavat sisätilat leikille
<b>Kalusteet perushoitoa, leikkimistä ja oppimista varten</b>	Lapsen perustarpeista huolehtiminen Päivittäinen hyvinvointi Hoidon, opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus Tavoitteena hyvinvoiva lapsi	Leikille puitteet, aikaa ja tilaa Hyvinvoiva lapsi	Kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus	Hyvinvoiva lapsi
<b>Rentoutumiseen ja viihtyisyyden lisäämiseen tarkoitettut kalusteet</b>				
<b>Huonejärjestelyt leikkiä varten</b>	Leikkiympäristön tietoinen luominen, rakentaminen ja ylläpitäminen	Leikille puitteet Leikille aikaa ja tilaa	Leikkiympäristön tietoinen rakentaminen ja ylläpitäminen	Leikille tilaa ja aikaa
<b>Tilat yksinoloa varten</b>				
<b>Lapsille suunnattu esillepano</b>	Lapsen osallisuus tilojen rakentamisessa Lapsen välineiden omaehtoinen käyttäminen	Välineiden saatavuus Omaehtoinen leikki	Lasten osallisuus tilojen rakentamisessa	Lapsen omaehtoinen leikki
<b>Tilat karkeamotorista leikkiä varten</b>	Vauhdikkaat leikit Lähiympäristö Liikkumiseen houkutteleva piha Liikuntaan virittävä ympäristö	Ulkotilat Monipuolisen liikumisen mahdollistavat tilat Turvallisuus Lähiympäristö	Monipuolinen lähiympäristö	Monipuolisen ja turvallisen ulkotilat
<b>Karkeamotorinen välineistö</b>	Aika ja välineet	Välineiden saatavuus	Välineiden saatavuus	Välineiden saatavuus
	Aikuisen malli, ohjaus ja kannustaminen	Aikuisen malli, ohjaus ja kannustaminen	Aikuisen malli, ohjaus ja kannustaminen	

Teemoittelun kautta syntyneet varhaiskasvatussuunnitelmien käsitteet ja *ECERS-R* -mittarin otsikot keräsin taulukoihin, joita vertailen kappaleessa 6.2.



## 5.4 Tutkimusaineiston eettisyys ja luotettavuus

Syrjälän ym. (1994, 48) mukaan tutkimuksen luotettavuuskysymykset liittyvät koko tutkimusprosessiin. Luotettavuuskysymyksiä herää jo teoratiedon keräämisen vaiheessa, sisäisenä validiteettina siitä, onko keräämäni teoratieto oleellista juuri minun tutkimuksen kannalta, onko tietoa riittävästi tai onko jotain olennaista jäänyt huomioimatta (Eskola & Suoranta 1998, 214). Toinen huoli herää tutkimusmetodeja valitessa siitä, saanko valitsemallani metodilla esille haluamiani asioita. Myös havainnointiin liittyy omat ulkoisen validiteetin ongelmat eli pystynkö mittarin avulla kuvaamaan laatua juuri sellaisena kuin se on tai tulkitseanko tilanteita riittävän objektiivisesti. Näihin heränneisiin kysymyksiin voi vastata luotettavuuspohdintojen avulla ja tutkimusprosessin tarkalla kuvaamisella. (Eskola & Suoranta 1998, 214.)

Toukokuussa 2014 toimitin varhaiskasvatusjohtajalle tutkimuslupanomuksen, jonka jälkeen aloitin havainnointien tekemisen. Havainnoitaville ryhmille oli olennaisen tärkeää informoida, että missään tutkimusprosessin vaiheessa yksittäiset ihmiset, heidän nimensä tai ryhmät, ryhmien nimet eivät tule yleiseen tietoon. Lisäksi osallistuminen oli vapaaehtoista. Yksittäiset lapset tai aikuiset eivät nouse esille missään kohtaa tutkimusta, joten yhteydenotoksi riitti vanhemmille kotiin jaettu kirje (liite 2). Jossain paikoissa laitettiin ilmoitustaululle tiedote havainnoinnistani. Lähetin arvioitaviin ryhmiin myös ennakoon tiedoksi mittarin arvioitavat alueet otsikkoina, jolloin heille syntyi jonkinlainen kuva tekemästani laadunarvioinnin luonteesta. Laadunarvioinneista kerätyt tulokset esittelin fokusryhmäkeskustelussa ryhmän omien kasvattajien kesken. Lisäksi varhaiskasvatusjohtaja sai tietoonsa ryhmien tulokset päiväkodinjohtajien luvalla. Tuloksissa esitetyissä taulukoissa ryhmien eri osioiden tulokset on sekoitettu tunnistamisen estämiseksi. Tutkimusaineisto ei ole tutkimusprosessin ja kirjoittamisvaiheen aikana kenenkään muun kuin tutkijan saatavilla.

Havainnointi on Metsämuurosen (2001, 43) mukaan tutkijan enemmän tai vähemmän objektiivista tutkimuksen kohteen tarkkailua ja muistiinpanojen te-

kemistä. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta parantavat useat havainnointikerat (9 ryhmää), joka on Eskolan ym. (1998, 214) mukaan havainnoinnin luotettavuutta lisäävä tekijä. Tässä tutkimuksessa luotettavuuskysymykseen vastataan muun muassa siten, että minä sekä toinen samalle oppimisympäristöjen laadunarviointi-metodikurssille osallistunut henkilö arvioi samanaikaisesti samaa ryhmää. Laadunarviointien tulokset on liitetty osaksi Comenius -hanketta, mutta niistä ei ole vielä virallisia luotettavuusarvioiteja saatavilla. Vilkan (2005, 125) mukaan havainnointi tutkimuskäytäntönä ei ole mielivaltaista, sillä havainnoinnille voidaan tehdä asiarunko haastattelun tavoin. Tässä tutkimuksessa mittarin laatukriteerit toimivat asiarunkona ja olivat havainnointia suunnatamassa ja siten parantamassa järjestelmällisyyttä ja luotettavuutta. Bell (2000, 138) korostaa havainnoitsijan ennakoasenteiden merkitystä havainnointitilanteissa sekä havainnoitsijan huomion kohdistumista eri asioihin tai kunkin havainnoitsijan tulkintoihin eri tilanteista. Bell kuitenkin korostaa strukturoitujen havainnointien merkitystä ja luotettavuutta, jos havainnoitsija on perehtynyt väittämiin ja tiedostaa omat tulkintansa väittämistä. Havainnointien luotettavuuteen ja uskottavuuteen liittyy myös riittävän pitkä havainnointiaika ja tutkimuskontekstin hyvä tuntemus. Havainnointien kesto oli kaikissa ryhmissä suositeltua pidempi, noin viisi tuntia.

Olen saanut opastuksen mittariin metodiopintojen aikana, jolloin havainnointimenetelmää harjoiteltiin kahdessa varhaiskasvatyksikössä. Lisäksi osioiden ymmärtämisessä oli merkittävässä asemassa havainnoiteihin ja videoihin perustunut yhteinen keskustelu. Metodikurssin harjoitusarviointien ja tämän tutkimuksen eri ryhmien arviointien kautta mittarin tuntemus ja väittämi- en sisältöjen tuntemus kasvoi ja havainnointi helpottui sekä automatisoitui. Pitämäni oppimispäiväkirja havainnoinneista ja fokusryhmäkeskusteluista lisää myös luotettavuutta oman toimintani arvioinnin ja omien ajatusten tiedostamisen kautta, jota Bell (2000, 138) pitää tärkeänä havainnoinnin onnistumisen edellytyksenä.

Grönforsin mukaan (2010, 161) ei-osallistuva havainnointi on mahdollista, jos puitteet ja vuorovaikutus mahdollistavat havainnoinnin tutkijan häiritsemättä tilannetta. Tässä tutkimuksessa havainnointi oli havainnointia ilman osal-

listumista, mahdollisimman ulkopuolisena tarkkailijana. Havainnointitilanteissa osallisuuden määrä kuitenkin vaihteli ei-osallistuvasta osallistuvaan tilanteiden ja ryhmien mukaan. Jossain ryhmässä lapsi saattoi pyytää minua lukemaan kirjaa. Siinä tilanteessa olin osallisena. Jossain ryhmässä vastasin lasten kyselyihin leikkiväni tutkijaa, ja siksi istuvani tilojen reunalla seuraamassa toimintaa. Grönforsin (2010, 161) mukaan osallistuminen havainnoinnin apuna tuokin kuulon ja näön lisäksi tunteet mukaan ilmiöiden ja asioiden tarkasteluun. Eskola ja Suoranta määrittelevät havainnoinnin aina subjektiivisena eri havainnoitsijoiden kiinnittäessä huomiota eri asioihin. Subjektiivisuus voidaan nähdä myös rikkautena ilmentäen elämän monimuotoisuutta ja tulkintojen runsautta (Eskola & Suoranta 1998, 103–104).

Epäselvät asiat ja mittarin lisäkysymykset esitin havainnointien jälkeen. Etenkin päiväohjelma osio vaati lisäkysymyksiä, sillä kaikkea toimintaa ei ollut mahdollista nähdä yhden havainnoinnin aikana. Myös toiminta ja sisällöt vaativat lisäkysymyksiä esimerkiksi soittimien ja taidemateriaalien saatavuuden osalta. Vastaukset olivat kasvattajien subjektiivisia arvioita esittämiini kysymyksiin. Vastaajana toimi yleensä ryhmän lastentarhanopettaja.

Syrjälän (1994, 48) mainitsema kommunikatiivinen validointi eli tulkintoihin liittyvä yhteisymmärrys nousi huolenaiheeksi omassa tutkimuksessani. Kukin osallistuja tarkastelee varhaiskasvatusta omien silmälasiansa kautta, minä arviointimittaristoa oman tulkintani avulla. Näin tapahtuu myös puheessa: ymmärrämme toisen viestin omalla tavallamme ja poimimme tietotulvasta tai informaatiosta itselle merkityksellisiä asioita. Keskustelujen taltiointien avulla tätä validiteettia parannetaan, mutta haastattelussa haastattelijalla on kuitenkin merkitystä aiheen johdattelijana ja keskustelun eteenpäin viejänä. Tallensin kaksi fokusryhmäkeskustelua. Hennink (2007, 193) näkeekin nauhoittamisen parantavan huomattavasti aineiston laatua. Koin nauhoittamisen kuitenkin keskustelua häiritsevänä tekijänä, ja tutkijan sensitiivisyytenä jätin muut nauhoittamatta. Taltiointien vähäisyys heikentää väistämättä luotettavuutta.

Fokusryhmäkeskustelun luotettavuutta parantavia tekijöitä ovat ryhmänvetäjän taidot, ryhmädynamiikka sekä luottamuksellisuus. Samat tekijät voivat olla myös luotettavuutta heikentäviä ominaisuuksia (Hennink 2007, 9). Ryh-

mänvetäjän keskustelun ohjaamisen taidoista riippuu mihin suuntaan ja minkälaista tietoa keskustelussa syntyy. Keskustelut aloitettiin luotettavuuskeskustelulla eli tiedolla siitä, että nämä keskustelut jäävät ainoastaan tutkimuskäyttöön nimettöminä. Keskustelut etenivät mittarista poimimieni väittämien mukaan hyvien ja kehitettävien osioiden osalta. Keskustelua syntyi väittämien mukaisista asioista. On kuitenkin mahdollista, että ryhmädynaamisen tekijät, kuten henkilöiden dominoivuus keskustelun aikana tai sosiaalisen paineen luomat tekijät, voivat saada yksilön mukautumaan ryhmän tahtoon ja esittämään ryhmän tahdon mukaisia ajatuksia. Ryhmädynaamisista tekijöistä tutkijana en voi kuitenkaan tietää informanttien ollessa vieraita. Kaikilla osallistuneilla henkilöillä oli mahdollisuus osallistua keskusteluun. Jos joku osallistujista jäi muiden varjoon, kysyin myös hänen mielipidettään. Joskus ryhmätilanne itsessään voi tuntua epämuksavalta omien ajatusten ja ideoiden jakamiseen. Fokusryhmäkeskusteluun osallistuneet olivat kuitenkin entuudestaan tuttuja toisilleen, joten oletettavasti ajatusten ja ideoiden jakaminen oli luonnollista. (Hennink 2007, 8–9, 178–179.)

Keskusteluissa mukana olleiden henkilöiden kommenttien mukaan fokusryhmäkeskustelu oli vapautunutta, ryhmän tavallisen palaverin omaista keskustelua. Hennink (2007, 168, 202) näkee fokusryhmäkeskustelussa yhtenä tärkeänä luotettavuuden lisääjänä muistiinpanojen tekemisen. Keskustelun lomassa tein muistiinpanoja avainsanojen muodossa, joita täydensin keskustelun jälkeen. Eri ryhmissä keskustelua syntyi *ECERS-R* -mittarin osioista eri tavalla. Osassa ryhmistä keskustelua syntyi enemmän tiloista ja kalustamisesta kun taas osassa vuorovaikutus -osioista.

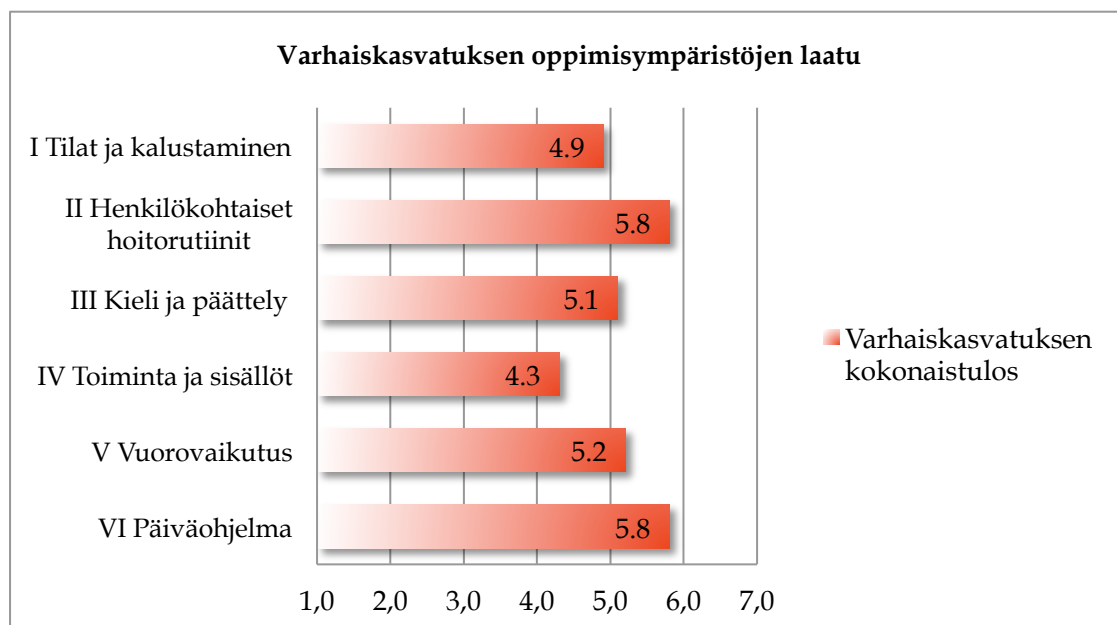
## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää Loimaan kaupungin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laatua hyvien ja kehitettävien osioiden osalta *ECERS-R* -mittarin avulla arvioituna. Ensimmäisessä luvussa kuvaan laadukkaan varhaiskasvatuksen kokonaistulosta. Mittariston laatutasot on määriteltä tässä tutkimuksessa Leppäsen (2015, 50) mukaan 1=riittämätön, 2=välttävä, 3=vähimmäisvaatimukset täyttävä, 4=tyydyttävä, 5=hyvä, 6=kiitettävä ja 7=erinomainen. TES merkintä tarkoittaa sitä, että tietoa ei ole saatavilla tai sitä että ilmiö/asia ei esiinny kyseissä ryhmässä. Teoreettista viitekehystä, johon mittari pohjautuu, ei tuoda missään kohtaa esille. Siksi jokaisen osion alussa selvennän kohdan tarkoitusta *All About ECERS-R* -kirjan pohjalta. Toinen laadunarviointiin liittyvä tavoitteeni oli kerätä mittariston arviointien sekä fokusryhmäkeskustelun avulla hyviä käytäntöjä Loimaan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaan. Hyvät käytännöt on kirjattu mittarin ja fokusryhmäkeskustelujen analyysien kautta syntyneeseen ryhmän arviointilomakkeeseen, josta liitteessä neljä on esimerkkinä henkilökohtaiset hoitorutiinit. Hyvät käytännöt tulevat esille myös kappaleissa henkilökohtaiset hoitorutiinit (6.1.1), päiväohjelma (6.1.2) sekä toiminnat ja sisällöt (6.1.3). Toinen tutkimuksellinen tavoitteeni oli arvioida *ECERS-R* -mittarin ja valtakunnallisen ja Loimaan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmien vastaavuutta. Tähän kysymykseen vastaan kappaleessa 6.2 laadunarvioinnin tulosten mukaisesti osioiden henkilökohtaiset hoitorutiinit, päiväohjelma sekä toiminta ja sisällöt - osioiden avulla. Muiden osioiden vertailut löytyvät liitteestä 5.

### 6.1 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen kokonaistulos

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laatua havainnoitiin kahdeksassa päiväkodissa ja yhdessä ryhmäperhepäivähoitoryhmässä. Loimaan kaupungin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laadun kokonaisarvosanaksi saatiin 5,1 (vaihteluväli 1-7). Arviointikriteerien mukaan kokonaistulos oli hyvää tasoa.

Alla olevassa kuviossa 6 kuvaan Loimaan kaupungin oppimisympäristöjen laatua eri osioiden keskiarvojen avulla.



Kuvio 6. Loimaan kaupungin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laatu-pisteiden keskiarvot *ECERS-R* -mittarilla arvioituna, kun 1=riittämätön taso ja 7=erinomainen

Hyvään tasoon nousivat osiot henkilökohtaiset hoitorutiinit (5,8), päiväohjelma (5,8), kieli ja päättely (5,1) sekä vuorovaikutus (5,2). Tyydyttävään keskiarvoon jäivät osiot 'tilat ja kalustaminen' (4,9) sekä osio 'toiminta ja sisällöt' (4,3). Tuon tuloksissa esille korkeimmat pisteet saaneet osiot, jotka ovat seuraavat: henkilökohtaiset hoitorutiinit luvussa 6.1.1 ja päiväohjelman luvussa 6.1.2. Toiminta ja sisällöt -osio nousi kehitettäväksi osioksi, ja käsittelen sitä luvussa 6.1.3. Liitin hyvät käytännöt jokaiseen lukuun. Tunnistettavuuden estämiseksi ryhmien järjestystä eri osioissa on sekoitettu.

Laadunarvioinneissa ryhmien kokonaistuloksista löytyi paljon hyvää ja kehitettävää. Hyvää (6) tasoa löytyi myös mittarin eri osioista kuten tilat ja kalustaminen -osion 'tilat karkeamotorista leikkiä varten' (ka 6,1). Henkilökohtaisissa hoitorutiineissa saapuminen/lähteminen, ateriat/välipalat ja hygienia nousivat keskiarvoillaan yli kuuden. Kieli ja päättely -osion 'kirjat ja kuvat' nousi arvioinneissa myös keskiarvoon 6. Yli kuuden pääsi myös vuorovaikutus-

osion 'lasten väliset vuorovaikutustilanteet. Päiväohjelma-osion 'aikataulu' ja 'ryhmän yhteinen aika' nousivat keskiarvoon 6,2.

Mittarin vähimmäistason eli 4-tason löytyi suhteellisen vähän. Tilat ja kalustaminen -osion 'huonejärjestelyt leikkiä varten' jäi keskiarvoon 4,5, kuten myös henkilökohtaiset hoitorutiinit -osion 'turvallisuus'. Keskiarvoa laski kummassakin osiossa 'lasten riittävä valvonta'. Kieli ja päättely -osion 'kielen käyttäminen päättelytaitojen kehittämisessä' jäi keskiarvoon 3,8. Keskiarvoa laski henkilökunnan ja lasten välisen vuorovaikutuksen vähyys ja siten myös päättelytaitoja tukevan toiminnan ja -puheen vähäisyys.

Toiminta ja sisällöt -osio jäi kokonaisuudessaan tyydyttävälle tasolle keskiarvolla 4,3 (taulukko 9). Tätä osiota olen käsitellyt kohdassa 6.1.3, joten nostan esille nyt muutaman esimerkin. 'Suvaitsevaisuuden edistämisen' jäi keskiarvoon 2,4. Materiaaleissa kuten leluissa tai kirjoissa ei huomioitu riittävästi eri kulttuureja tai rotuja. Luonto ja tiede -osio jäi keskiarvoon 3,7. Tämän kohdan keskiarvoa sellaisten laski luonto/tiedemateriaalien vähyys, joita lapset olisivat voineet tutkia omalla tavallaan ja käyttää välineitä osana tilan leikkitoimintoja. 'Musiikki ja liikkuminen' jäi keskiarvoon 3,6, sillä soittimia ei yleisesti ollut lasten vapaassa käytössä. Vuorovaikutus-osion 'yleinen lasten valvonta' jäi keskiarvoon 2,9. Saman osion 'karkeamotoristen toimintojen valvonta' sai keskiarvon 3,6. Näissäkin kohdissa keskiarvoa laski lasten riittävä valvonta.

### **6.1.1 Henkilökohtaiset hoitorutiinit -osion laatua ja hyviä käytänteitä**

Laadunarviointien mukaan henkilökohtaisissa hoitorutiineissa ryhmien keskiarvo nousi hyvään 5,8 (ks. taulukko 7). Henkilökohtaisiin hoitorutiineihin liittyi saapumis- ja lähtötilanteissa toimiminen, aterioiden ja välipalojen järjestely, päiväunien tai lepohetken järjestelyt, wc- ja vaipanvaihtotilanteet sekä hygienia ja turvallisuus.

Taulukko 7. Henkilökohtaiset hoitorutiinit: *ECERS-R* -laadunarvioinnin tulokset (n=9)

Henkilökohtaiset hoitorutiinit	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	Ka
Saapuminen/lähteminen	7	7	7	6	7	6	7	7	7	6,8
Ateriat/välipalat	4	7	6	6	6	6	7	5	7	6,0
Päiväuni/lepo	4	7	2	7	7	7	2	7	7	5,6
WC- ja vaipanvaihtotilanteet	7	4	2	5	4	6	7	7	7	5,5
Hygienia	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Turvallisuus	7	2	6	2	2	2	2	6	7	4,5
<b>Kokonaisarvosana</b>										<b>5,8</b>

Saapuminen ja lähteminen liittyvät sosiaalisuuteen ja tunteisiin, mutta myös turvallisuuteen. Mittarin mukaan tervehtiminen on merkittävä lapsen päivän rakentumisen kannalta, sillä tervehdytyksi ja huomatuksi tuleminen voi määrittää koko päivän sävyn. Vanhempien tervehtiminen lisää luottamuksellista ilmapiiriä ja on tärkeä hetki tiedonvaihdon kannalta. (Cryer ym. 2003, 79.) Lähes kaikissa havainnoituissa ryhmissä saapumiset ja lähtemiset saivat täydet pisteet. Lapset ja vanhemmat otettiin iloisesti vastaan. Lapsia tervehdittiin omalla nimellä ja heitä autettiin osallistumaan toimintoihin. Tulo- ja lähtötilanteet nähtiin tiedon ja kuulumisten vaihtamisen paikkana. Hyvään tasoon liittyi myös kiireettömät lähtemiset sekä lähtemisten valmistelemiset.

Saapumiseen ja lähtemiseen liittyviä hyviä käytänteitä olivat miellyttävät vuorovaikutustilanteet vanhempien ja lasten kanssa. Näitä tilanteita käytettiin tietojen vaihtoon sekä yleisesti sosiaaliseen kanssakäymiseen. Erillinen eteistila mahdollisti vuorovaikutuksen muiden toimintojen häiriintymättä. Lapsia autettiin myös saamaan hyvä hoitopäivän aloitus kyselemällä lapsen kuulumisia sekä sylin tai halin kautta leikin aloittamisella.

Mittarin mukaan ateriat ja välipalat pitävät sisällään tarjotun ruuan hyvän ravintoarvon, lapsille sopivan aikataulun, allergioiden huomioimisen sekä hygieniasta huolehtimisen. Aterioiden ja välipalojen tarkoitus on opettaa terveellisiä ruokailutottumuksia mukavassa sosiaalisessa ilmapiirissä (Cryer ym. 2003,



89). Ruokailut tulee hyvässä laadussa nähdä myös sosiaalisina tilanteina, joissa on aikaa keskustelulle päivän tapahtumista ja asioista. Lasten kannustaminen omatoimisuuteen sopivan kokoisilla välineillä sekä aikuisen istuminen lasten seurassa hyvänä mallina on myös hyvää ja erinomaista laatua. (Cryer ym. 2003) Arvioimissani ryhmissä ateriat ja välipalat olivat kiitettävää tasoa. Fokusryhmäkeskusteluissa nostettiin aterioihin ja välipaloihin liittyvinä hyvinä käytänteitä esimerkiksi lasten osallisuus. Lapset toimivat apulaisina aterioiden tai välipalojen aikana tai annostelivat ruoan itse. Lapsille oli soveltuvia välineitä, ja heitä kannustettiin omatoimisuuteen. Hyvää oli myös aikataulujen sopivuus lapsille - pienemmät lapset söivät isoja aikaisemmin.

Päiväuni/lepo -osio sai myös hyvät pisteet. Mittarin mukaan hyvään laatuun liittyy hygieenisuus, valvonta, yksityisyydestä huolehtiminen sekä lasten rauhoittumiseen liittyvät rauhallinen tila, valaistus ja ilmapiiri (Cryer ym. 2003). Lapsia autettiin rentoutumaan tai rauhoittumaan musiikin ja himmeän valaistuksen avulla. Riittävä yksityisyys taattiin sänkyjen etäisyydellä tai väliseinän avulla. Aikataulutus muokattiin useimmille lapsille sopivaksi. Valvontaa oli pääsääntöisesti koko lepoetken ajaksi. Pisteytystä laski valvonnan puuttuminen tai sänkyjen ollessa sijoitettuna liian lähelle toisiaan (alle 45 cm). Useimmissa yksiköissä lepo- ja päiväunitilanteissa kaappisängyt takasivat hyvän yksityisyyden. Tilanteet oli rakennettu niin, että lapsilla oli mahdollisuus rauhoittua valaistuksen ja musiikin avulla turvallisesti, valvovan aikuisen kanssa. Aikaisin herääville oli erillinen tila hiljaiselle toiminnalle. Hyvää käytäntöä oli myös vanhempien kanssa tehty sopimus siitä, että nukkuvaa lasta ei herätetty kesken unien.

Mittarin mukaan wc- ja vaipanvaihtotilanteisiin liittyvää hyvää laatua on hygieniasta huolehtiminen esimerkiksi helposti puhdistettavilla pinnoilla tai välineillä (Cryer ym. 2003). Hyvää laatua tai erinomaista laatua on miellyttävä vuorovaikutus ja omatoimisuuteen perehdyttäminen. Hyvää laatua on lapsille soveltuvat pöntöt ja pesualtaat. Vanhemmissa tiloissa ei välttämättä ollut lapsille tarkoitettuja pönttöjä tai altaita, mutta heitä varten oli korokkeita ja wc- tilat olivat huoneiden läheisyydessä. Wc- ja vaipanvaihtoon liittyviä hyviä käytänteitä olivat valvominen, soveltuvuus käyttäjilleen sekä positiivinen ilmapiiri.

Omatoimisuuteen opettaminen esimerkiksi vessapassin ja tarrapalkintojen avulla oli ryhmäkeskusteluissa esille nousutta hyvää käytäntöä.

Hygieniaan liittyvää hyvää laatua on käsienpesusta huolehtiminen, nenäliinojen saatavuus, omat pyyhkeet tai käsipaperit (Cryer ym. 2003). Hyvää laatua on myös lasten ulkonäöstä huolehtiminen sopivalla vaatetuksella sekä likaantuneiden vaatteiden vaihtamisella ja kasvojen pesemisellä. Hygienia sai täydet pisteet (7) kaikissa arvioituissa ryhmissä. Hygieniasta huolehdittiin hyvin myös tarttuvien tautien kohdalla. Lasten hyvinvoinnista huolehtimalla havaitaan myös mahdolliset äkilliset sairastumiset, ja siten estetään taudin leviäminen. Suurimpina bakteri- tai tartuntatauti-aikoina ryhmissä oli käsidesi käytössä. Kaikki lapset saivat ksylitolipastillin ruokailun jälkeen.

Turvallisuuteen liittyvää laatua on turvallisuusriskien ennakointi, lasten turvallisuudesta huolehtiminen sekä turvallisuustarvikkeiden saatavuus (Cryer ym. 2003). Turvallisuus sai tämän osion alhaisimmat pisteet (4,5), useiden ryhmien kohdalla pisteiden jäädessä arvosanaan 2. Näin ollen tästä muodostuikin yksi tärkeimmistä kehittämiskohteista. Vaikka turvallisuusasioihin oli kiinnitetty huomiota ennaltaehkäisyyn ja tarvittavien välineiden osalta, erilliset huoneet, pihojen muoto, henkilökunnan vähyys tai muiden asioiden hoitaminen samanaikaisesti tuottivat haastetta riittävän valvonnan osalta. Jossain ryhmissä oli myös havaittavissa monta sisä- ja ulkotiloihin liittyvää turvallisuusongelmaa, esimerkiksi veden läheisyys, avoin porraskäytävä, painavat tavarat alas vedettävissä tai leikkialue oven edessä. Turvallisuudessa esille nousseita hyviä käytänteitä olivat esimerkiksi piha-alueiden jakaminen vastuualueisiin ja alueiden jakaminen vastuualuepareille. Myös aikuisten määrä karkeamotorisen leikin valvonnassa oli olennaista. Eri-ikäisten eriaikainen ulkoilu tai alueiden jakaminen oli hyväksi koettua käytäntöä. Iltapäivisin alueisiin jakaminen ei aina onnistunut. Tästä syystä pienemmille lapsille puettiin heijastinliivit näkyvyyden parantamiseksi.

### **6.1.2 Päiväohjelma -osion laatua ja hyviä käytänteitä**

Päiväohjelma sai keskiarvoksi 5,8 (hyvä). Alla olevassa taulukossa 8 näkyvät eri ryhmien pisteet. Päiväohjelma -osio pitää sisällään aikatauluun, vapaaseen

leikkiin, ryhmän yhteiseen aikaan sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten huomioonottamiseen liittyvät asiat.

Taulukko 8. Päiväohjelma: *ECERS-R* laadunarvioinnin tulokset (n=9)

Päiväohjelma	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	Ka
Aikataulu	6	7	7	7	7	7	4	6	7	6,2
Vapaa leikki	6	2	6	7	6	2	4	7	7	5,2
Ryhmän yhteinen aika	7	7	6	7	6	6	6	4	7	6,2
Erytystä tukea tarvitsevien lasten huomioon ottaminen	TES	4	TES	2	TES	TES	6	7	TES	4,75
<b>Kokonaisarvosana</b>										<b>5,8</b>

*ECERS-R* -mittarin mukaan päiväohjelmaan liittyy lapsen arkipäivän kokemukset ja se, miten lasten aika käytetään (Cryer ym. 2003, 353). Vapaa leikki määrittellään lapsen valintana leikkikavereiden ja -välineiden osalta sekä leikin itsenäisenä hallintana (Cryer ym. 2003, 367). Mittarin mukaan vapaan leikin hyvää ja erinomaista laatua on vapaan leikin mahdollistaminen sisällä ja ulkona huomattavan osan päivästä. Tämä tarkoittaa kokopäivähoidossa vähintään yhtä tuntia (Cryer ym. 2003, 368). Nämä tilanteet tulee olla valvottuja, ja valvontaa hyödynnetään opetuksellisena vuorovaikutuksena. Lapsille tulee olla riittävästi leluja, pelejä ja välineitä vapaassa käytössä. Erinomaisen tason toimintaa on myös materiaalien vaihtaminen vapaaseen leikkiin lasten mielenkiinnonkohteiden mukaan (Cryer ym. 2003, 373). Ryhmän yhteisen ajan tarkoitus on korostaa pienten ryhmien merkitystä lapsen oppimiselle, yksilöllisyydelle, joustavuudelle ja itseohjautuvuudelle (Cryer ym. 2003, 379). Erytystä tukea tarvitsevien lasten huomioon ottaminen on diagnosoidun erityislapsen huomioimista kasvattajan toiminnassa ja tietoisuutta lapsen tarpeista (Cryer ym. 2003, 391).

Loimaalaisissa ryhmissä aikataulu oli suurimmassa osassa ryhmiä erinomaista tasoa (7). Päivissä oli perusaikataulu tuttujen rutiinien muodossa, ja kirjallinen aikataulu oli näkyvillä. Leikkiaikaa oli päivittäin sekä sisällä että ulkona. Rauhallista ja aktiivista leikkiä oli päivittäin. Siirtymähetkistä oli tehty su-

lavia ilman turhaa jonottamista lähes kaikissa ryhmissä. Päivän mittaan oli sekä opettajajohtoista että lasten aloittamaa toimintaa. Huomattava osa päivästä käytettiin leikkitoimintoihin. Aikatauluihin tehtiin muutoksia yksilölliset tarpeet, kuten keskittymiskyky, hitaampi syöjä, ikä tai väsymys, huomioiden. Aikataulu mahdollisti myös jouston. Esimerkiksi hyvällä säällä oli mahdollista ulkoilla pidempään. Aikatauluun liittyviä hyviä käytänteitä oli päiväjärjestyksestä kiinni pitäminen säällä kuin säällä. Sadekelit eivät estäneet ulkoilua.

Vapaan leikin toiminnoissa oli hajontaa. Leikille oli varattu aikaa, valvontaa ja välineitä, mutta vapaata leikkiä ei käytetty opetuksellisena vuorovaikutustilanteena monessakaan ryhmässä. Henkilökunta oli auttamassa lapsia hankkimaan tarvittavat välineet, ja lapsia autettiin myös käyttämään niitä. Vapaan leikin pisteytystä laskivat valvontaan liittyvät asiat, esimerkiksi riittämätön valvonta. Tutkimissani ryhmissä lapsilla oli paljon vapaan leikin aikaa. Leikin kehittämiseksi oli otettu käyttöön myös leikinvalintataulu, josta lapset valitsivat leikin yhdistämällä nimen ja kuvan. Hyvänä käytänteenä nähtiin myös henkilökunnan ”pedagoginen silmä” eri leikkijöiden suhteen. Termillä tarkoitettiin aikuisen riittävän lähellä olemista, osallistuvaa leikin ohjaamista ja välillä sivusta seuraamista.

Ryhmän yhteinen aika sai myös hyvät pisteet keskiarvon noustessa 6,4:ään. Aikuiset muodostivat päivän mittaan erilaisia ryhmittymiä: kokoryhmä, pienryhmä tai yksittäisen lapsen toiminta. Lapsilla oli mahdollisuus luoda ryhmiä ja olla osa itse muodostamaa ryhmää. Koko ryhmän tilanteissa huomioitiin lasten iät ja yksilölliset tarpeet. Leikkitoiminnot tapahtuivat useimmiten pienryhmissä tai yksin. Mittarin mukaan 2–3-vuotiaalle sopiva pienryhmä on kolmesta viiteen lasta ja 4–5-vuotiaille viidestä kahdeksaan. Monissa arvioimissani ryhmissä käytettiin erikokoisia ryhmiä, pienryhmätoimintaa. Myös kokoryhmän yhteisiä aikoja oli sisällytetty toimintaan. Aikatauluja suunniteltiin ryhmän mukaan vuodeksi kerrallaan.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten huomioon ottaminen -osiossa hyvässä laadussa tulee kiinnittää huomiota lapsen osallistumisen mahdollistamiseen muiden lasten kanssa, tukitoimista huolimatta. Vanhempien ja henkilökunnan yhteistyöhön suunnitelmien laatimisessa, toteuttamisessa ja arvioinnissa tulee

kiinnittää huomiota. Hyvää tasoa on myös muiden ammattilaisten suosittelemien toimintojen ja vuorovaikutuksen noudattaminen. (Cryer ym. 2003, 389.) Laadunarvioinneissa erityistä tukea tarvitsevien lasten huomioon ottaminen jäi tasoon 4 (tyydyttävä). Neljässä ryhmässä tämä kohta jäi arvioimatta diagnoosin puuttuessa, tai koska ryhmään ei kuulunut erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Henkilökunnalla oli tietoa lapsen arvioinneista (terapeutit, vasut), ja henkilökunta ja vanhemmat osallistuivat tavoitteiden asettamiseen, arviointiin ja asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Erityistä tukea tarvitsevat lapset osallistuvat toimintoihin muiden lasten kanssa. Erilaiset tukitoimenpiteet, kuten terapiat, voivat mahdollisuuksia olla erilaisissa toiminnoissa mukana. Tukitoimenpiteitä ei oltu sijoitettu ryhmän säännöllisiin toimintoihin kaikissa ryhmissä, eikä aikataulussa tehty muutoksia osallistumisen mahdollistamiseksi. Erityistä tukea tarvitsevat lapset olivat jossain ryhmissä korostetusti mukana. Lapset huomioivat heidän mukaansa eri tilanteisiin. Fokusryhmäkeskusteluissa esille nousi erityisen hyvänä toimintana henkilökunnan tietoisuus tavoitteista ja sitoutuminen niiden noudattamiseen, arviointiin ja kehittämiseen yhdessä asiantuntijoiden ja vanhempien kanssa. Hyviksi käytännöiksi nousivat myös esimerkiksi tilojen muokkaaminen kaikille soveltuviksi sekä toimintojen tarjoaminen myös liikuntarajoitteiset huomioiden (sähly, keinu).

### **6.1.3 Toiminta ja sisällöt -osion laatua ja hyviä käytänteitä**

Toiminta ja sisällöt -osio sai arvosanan 4,3 (ks. taulukko 9, sivu 61). Tämä osio jäi alhaisimmalle tasolle (tyydyttävä). Hyviä käytänteitä löytyi eri ryhmistä hyvin erilaisin tuloksin toimintojen ja sisältöjen pisteytysten vaihdellessa 2 ja 7 välillä. Kokonaisuudessaan tämä osio jäi kuitenkin kehitettäväksi osioksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti. Toimintaan ja sisältöön liittyi hienomotoriikka, taide, musiikki/liikkuminen, rakennuspalikat, hiekka/vesileikki, draama/mielikuvitusleikki, luonto/tiede, matematiikka/numerot, TV/tietokone sekä suvaitsevaisuuden edistäminen.

Taulukko 9. Toiminta ja sisällöt: *ECERS-R* laadunarvioinnin tulokset (n=9)

Toiminta ja sisällöt	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	Ka
Hienomotoriikka	6	6	4	4	4	7	5	6	6	5,1
Taide	3	4	4	4	4	7	3	7	4	4,1
Musiikki/liikkuminen	2	4	4	2	7	4	3	4	4	3,6
Rakennuspalikat	4	4	6	5	4	5	4	4	4	4,6
Hiekka/vesileikki	5	4	7	5	5	5	5	5	5	5,1
Draama/mielikuvitusleikki	6	5	4	4	4	4	4	5	6	4,4
Luonto/tiede	3	3	4	4	4	4	4	7	4	3,7
Matematiikka/ Numerot	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
TV/tietokone	4	4	4	4	5	TES	TES	4	TES	4,2
Suvaitsevaisuuden edistäminen	3	2	2	3	3	2	2	4	3	2,4
<b>Kokonaisarvosana</b>										<b>4,3</b>

*ECERS-R* -mittarin mukaan hienomotoriikan tarkoitus on rohkaista käden ja silmän yhteistyöhön saatavilla olevien ja lapselle mieluisien välineiden avulla. Taidetoiminnoissa tavoitellaan lapsen hienomotorisia taitoja, muotojen, tilan ja värien kokemista, yksilöllistä ilmaisua sekä omien ajatusten esilletuomista. Musiikki/liikkuminen-kohdassa on tärkeää musiikin kuuntelu sekä tuottaminen ja liikkumisessa musiikin kokeminen liikkeen kautta. Rakennuspalikoissa korostetaan lapsen itsenäistä rakennelmien rakentamista palikoiden saatavuuden, riittävyyden ja järjestelmällisen säilytyksen ja leikkitilan kautta. Hiekka-/vesileikki on yksi rentoutumisen ja stressin vähentämisen muoto, sekä keino mittaamiseen ja luonnontieteeseen kokeilemisen kautta. (Cryer ym. 2003, 189, 214, 219, 231.)

Draama-/mielikuvitusleikki on mittarin mukaan tärkeä kielen ja sosiaalisten taitojen oppimisen mahdollistava toiminto, jonka kautta lapset käsittelevät kokemiaan asioita. Monenlaiset leikkivälineet ovat tukemassa eri asioiden käsittelyä. Luonto/tiede -osiossa lapsen on tärkeää saada kokea ympäröivä luonto kaikilla aisteillaan kokeilemalla ja tutkimalla. Kokeilemisen ja tutkimisen kautta lapselle voi syntyä ymmärrys ympäröivästä luonnosta ja tietoisuus ympäristön huolehtimisesta. Matematiikka/numerot ajatuksena on lapsen konkreettisten matemaattisten kokemusten perustavaa laatua oleva merkitys myö-

hemmälle abstraktille ajattelulle. Lapset voivat kiinnostua matematiikasta, jos matematiikkakokemukset ovat mielekkäitä ja kehityksellisesti sopivia. TV:n, videoiden ja tietokoneen käytössä korostuu laitteiden tarkoituksenmukainen käyttö ja lapsen aktiivisuus. Näiden toimintojen tulee lisätä lasten kokemuksia, eikä sulkea lasta pois. Suvaitsevaisuuden edistäminen korostaa lapsen synnynäistä asenteettomuutta ja sitä, että näkemällä ja tiedostamalla ihmiset yksilöinä, vähenee myös erilaisuuden näkeminen negatiivisena asiana. (Cryer ym. 2003, 237, 253, 267, 279, 287.)

Laadunarviointien mukaan hienomotoriikka sekä hiekka- ja vesileikki ylisivät hyvälle tasolle (5,1). Lapsilla oli paljon erilaista hienomotoriikkaa kehittävää materiaalia, kuten palikat, helmet, taidemateriaalit, ompelukortit, pulmapelit ja palapelit. Yhdessä päiväkotiryhmässä oli sisälle tarkoitettua hiekkaa päivittäisen ulkoleikin lisäksi. Toisessa ryhmässä pidettiin kylpyleikkipäiviä. Taide, rakennuspalikat, draama/mielikuvitus, matematiikka- ja numerot sekä tv/tietokone jäivät tyydyttävälle tasolle. Kaikista osa-alueista oli olemassa tarvikkeita, mutta pääsääntöisesti saatavilla ainoastaan aikuiselta pyydettyä. Taiteen hyviä kohtia olivat yksilöllisen ilmaisun mahdollistuminen, kolmiulotteisten materiaalien kuukausittainen käyttö ja taidetoimintojen liittyminen muuhun toimintaan. Fokusryhmäkeskustelussa esille noussut hyvä käytäntö oli lasten mahdollisuus askartelumateriaalin vapaaseen käyttöön. Oveton kaappi sekä taidemateriaalien vapaa käyttö mahdollistivat yksilöllisen ilmaisun. Yhdessä ryhmässä vietiin kaikki kolmiulotteinen, käyttämättömäksi ja ylimääräiseksi jäänyt tavara lasten askarteluhuoneeseen. Loimaalaisista päiväkodeista löytyi erilaisia rakennuspalikoita monen lapsen samanaikaiseen leikkiin. Rakennusleikkiä varten oli rauhallinen tila ja säilytyspaikkoja. Rakennuspalikoita oli myös ulkona. Yhdessä päiväkodissa oli erillinen vaunu rakentelumateriaalille, mukaan lukien legot, jotka mittarissa lasketaan hienomotoriseksi välineistöksi.

Draama/mielikuvitus -osio sai pisteitä esimerkiksi monimuotoisista rooli-vaatteista. Draama- ja mielikuvitusmateriaalia oli runsaasti lasten saatavilla, esimerkiksi vaatteita laittautumiseen, kodinhoitoon, työpaikkaan, fantasiaan ja vapaa-aikaan. Myös ulkona oli mahdollisuuksia roolivaateleikkeihin. Yhdessä

ryhmässä oli tehty draamaesityksiä kirjan tarinan pohjalta koko ryhmän yhteisenä projektina.

Matematiikka/numerot näyttäytyivät monien pelien muodossa. Päivittäisiä toimintoja käytettiin matemaattisten käsitteiden oppimisessa. Myös ympäristössä oli numeroita tarkkailtaviksi ja tutkittaviksi: matikkataulu, jossa puussa olevien asioiden määrää ja paikkaa (yläpuolella, alapuolella) vaihdeltiin. Lapsille järjestettiin päivittäin matematiikkatoimintoja osana siirtymiä ja toimintoja, kuten lasten mittaaminen, lasten lukumäärän laskeminen, leipominen, rappusten laskeminen ja pöytien kattaminen. Lapsen omaa kokemista edistävää materiaalia mittaamisesta, muotojen tunnistamisesta, laskemisesta ja määrien vertailusta (vaakoja, mittoja, viivoittimia, geometriset muodot) olisi pitänyt olla enemmän.

Televisiota tai tietokonetta ei käytetty kahdessa paikassa ollenkaan, ja muussa muussakin vain, jos oli jokin erityinen tarve tai poikkeustilanne. Laitteiden käyttämättömyys laski pisteet tyydyttävään tasoon. Mittarin mukaan TV tai tietokone tulisi olla yksi monista vapaasti valittavista toiminnoista. Käytön tulee olla tukemassa ja laajentamassa käsiteltävää aihepiiriä. Laadunarviointien mukaan tv:n tai pelin käyttö oli lapsille soveltuvaa, opettavaista (tietoa eläimistä, sienistä), osallistavaa, aikarajoitettua ja valvottua. Jossain ryhmässä muiden toimintojen tarjoaminen nähtiin tärkeämmäksi kuin television tai tietokoneen käyttäminen. Yhdessä ryhmässä oli aika ajoin elokuvaleikki yhteisenä leikkinä.

Musiikki ja liikkuminen sekä luonto -osiot ja tiede jäivät alle tyydyttävän tason, vähimmäisvaatimukset täyttävään tasoon. Musiikki ja liikkuminen -osiossa pisteitä toivat esimerkiksi musiikin käyttäminen osana eri toimintoja sekä omien soittimien rakentaminen tai musiikkivieraiden kutsuminen. Pisteitä vähensi soitinten ja muun musiikkimateriaalin vähäisyys lasten käytössä. Fokusryhmäkeskustelussa musiikin/liikkumisen hyvä käytäntö oli henkilökunnan oma soittotaito sekä soittimien että cd-soittimen vapaa, mutta valvottu käyttö. Lapset saivat myös musisoida erilaisten itse tehtyjen materiaalien kanssa, esimerkkinä sanomalehdistä tehdyt rytmirinkulat. Musiikin/liikkumisen hyvinä



käytäntöinä pidettiin monimuotoisen musiikkien käyttämistä sekä päivittäisiä musiikkihetkiä. Myös musiikkivieraat rikastuttivat ryhmien musiikkimaailmaa.

Luonto- ja tiedetoimintoja näkyi erilaisissa toiminnoissa kuten ruoanlaitossa ja kokeiden tekemisessä. Luonto ja tiede näyttäytyivät kirjoissa, peleissä ja leluissa. Lisäksi lapsille järjestettiin erilaisia toimintoja, kuten metsäretket tai pihan tarkkailu, sadevesimäärän mittaaminen ja leipominen. Jokapäiväiset toiminnot, kuten lintujen tarkkailu, leijanan lennätys, kuplien puhaltaminen, lumen sulaminen ja veden jäätyminen olivat osa tiedettä ja luontoa. Tulppaanien istutus oli hyväksi koettu tapa, kuten myös metsäretkillä tehdyt erilaiset tehtävät. Luontomateriaalin käyttäminen askartelussa oli erityisen hyvää.

Suvaitsevaisuuden edistäminen jäi kaikissa ryhmissä tasoon välttävä (2) tai vähimmäisvaatimukset täyttävä (3). Suvaitsevaisuuden edistäminen oli mukana kasvattajien puheissa, esimerkiksi ennakkoluulojen käsittelyn kautta. Materiaaleissa oli hyvin vähän havaittavissa kulttuurista monimuotoisuutta, erilaisia kykyjä tai ikäryhmiä. Jossain ryhmissä suvaitsevaisuutta edistettiin monimuotoisesti, esimerkiksi kirjojen ja lelujen (tumma nukke, vaatteet) avulla ja erilaisten roolivaatteiden kautta (itämainen, lännenmies, kiinalainen). Lasten kanssa keskusteltiin ennakkoluuloista, eroavaisuuksista ja yhtäläisyyksistä. Eri maiden musiikkia käytettiin osana musiikkitoimintoja. Kirjoissa näyttäytyi erilaisten taitojen ja sukupuolten, ikäryhmien ja kykyjen yhdistelmiä. Lasten isovanhempia oli pyydetty jakamaan suvun tapoja. Isovanhemmat kutsuttiin vierailulle lapsen päiväkotiin esimerkiksi leipomaan karjalanpiirakoita. Fokusryhmäkeskusteluissa esille nousi erilaisten kulttuuristen juhlapyhien juhlinta ryhmässä olevien lasten mukaan. Esimerkiksi Yhdistyneiden Kansakuntien päivänä pidettiin kansainvälisyysjuhlat. Yhdessä päiväkodissa kävi vierailulla nuorisovaihdon nuoria. Kiinalaiset, thaimaalaiset ja ukrainalaiset tytöt olivat osa päiväkotipäivää.

Hiekka/vesileikeille oli mahdollisuus myös sisällä (suihkutiloissa) sekä ihmehiekan tai kylpyleikkien muodossa. Ulkona vettä käytettiin maalaamiseen. Suomalaiset sääolosuhteet antavat useasti mahdollisuuksia erilaisille vesileikeille. Lasten jalkakylpy oli myös hauska käytäntö.

## 6.2 ECERS-R -mittarin ja vasujen vastaavuus

Tässä luvussa kuvaan ECERS-R -mittarin ja vasujen yhteneväisyyksiä laadunarvioinneissa esille nousseiden hyvien ja kehitettävien osioiden osalta. Muiden osioiden vertailut löytyvät liitteestä 5.

### 6.2.1 Henkilökohtaiset hoitorutiinit ECERS-R -mittarissa ja vasuissa

Henkilökohtaiset hoitorutiinit voi yhdistää vasujen osioon lapsen hyvinvointi, mutta myös kasvattajan rooliin, kasvatuskumppanuuteen sekä varhaiskasvatusympäristöön. Taulukossa 10 on analyysin kautta esiin tulleita ECERS-R -mittarin ja asiakirjojen vastaavia sisältöjä.

Taulukko 10. ECERS-R -mittarin, Loimaan vasun ja valtakunnallisen vasun vastaavuus (henkilökohtaiset hoitorutiinit)

ECERS-R	Loimaan vasu	Valtakunnallinen vasu
Henkilökohtaiset hoitorutiinit: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saapuminen/lähteminen</li> <li>• Ateriat/välipalat</li> <li>• Päiväuni/lepo</li> <li>• WC- ja vaipanvaihtotilat</li> <li>• Hygienia</li> <li>• Turvallisuus</li> </ul>	Kasvatuskumppanuus: Avoin, molemminpuolinen keskustelu osana kasvatuskumppanuutta  Terveellinen ravinto  Mahdollisuus hiljaisuuteen ja ihmettelyyn  Lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvointi  Turvallinen ilmapiiri	Tavoitteena hyvinvoiva lapsi Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus Kasvattaja varhaiskasvatuksessa/ hoitotilanteiden vuorovaikutus Varhaiskasvatusympäristö/psykkiset ja sosiaaliset tekijät Omatoimisuus Päivittäiset toimintarutiinit Konkreettiset lapsen hyvinvointiin liittyvät asiat

Mittarin henkilökohtaiset hoitorutiinit 'saapuminen ja lähteminen' näkyivät Loimaan vasussa osana kasvatuskumppanuuden rakentumista avoimena ja monipuolisena keskusteluna sekä päivittäisten tapahtumien kertomisena. Ateriat ja välipalat olivat osana hyvinvoivaa lasta ja siinä lapsen terveellisenä ra-

vintona. Päiväuneen tai lepoon viitattiin osana etiikkaa ja uskontoa mahdollisuudella hiljaisuuteen ja ihmettelyyn. Varsinaisiin wc- ja vaipanvaihtotilanteisiin tai hygieniaan ei viitattu tekstissä, mutta osioiden voi ajatella sisältyvän lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Turvallisuus mainittiin myös turvallisena ilmapiirinä osana lapsen hyvinvointia.

Valtakunnallisessa vasussa oli hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus ja näiden liittyminen varhaiskasvatusympäristön psyykkisiin ja sosiaaliin tekijöihin. Päivittäiset toimintarutiinit löytyivät vasun osasta kielen merkitys varhaiskasvatuksessa ja oli liitettävissä *ECERS-R* -mittarin kaikkiin osioihin. Omatoimisuuteen kannustaminen oli mainittuna osana kasvattajan toimintaa. Saapumis- ja lähtemistilanteisiin liittyvä asia oli osana lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa ja sen arviointia sekä konkreettisten huolenaiheiden ja ongelmien esilletuomisena ja niihin etsittävinä ratkaisuinä.

## 6.2.2 Päiväohjelma *ECERS-R* -mittarissa ja vasuissa

Päiväohjelman aikatauluun liittyvät asiat oli vasuissa liitetty varhaiskasvatusympäristöön, kielen merkitykseen varhaiskasvatuksessa, hyvinvoivaan lapseen ja leikkiin varattuun aikaan (ks. taulukko 11).

Taulukko 11. *ECERS-R* -mittarin, Loimaan vasun ja valtakunnallisen vasun vastaavuus (päiväohjelma)

<i>ECERS-R</i>	Loimaan vasu	Valtakunnallinen vasu
Päiväohjelma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aikataulu</li> <li>• Vapaa leikki</li> <li>• Ryhmän yhteinen aika</li> <li>• Erityistä tukea tarvitsevien lasten huomioon ottaminen</li> </ul>	Selkeä päivärytmi  Tilaa lapsen omaehtoiselle leikille  Vertaisryhmiin osallistuminen  Yksilöllinen ohjaus ja tuki  Verkostoyhteistyö	Opetuksen, kasvatuksen ja hoidon kokonaisuus Selkeä mutta joustava päivärytmi Leikkiminen Liikkuminen Vertaisryhmät Yksilölliset toimintamahdollisuudet omassa toimintaympäristössä Yksilöllinen ohjaus Siirtymävaihe Verkostoyhteistyö

Kielen merkitys -kohdassa mainittiin molemmissa asiakirjoissa erikseen säännöllinen päivärytmi. Vapaaseen leikkiin liittyvät ajatukset liittyivät Loimaan vasun leikkimiseen ja fyysiseen ympäristöön kirjatulla tavoitteella antaa tilaa lapsen omaehtoiselle leikille ja liikkumiselle. Valtakunnallisessa vasussa vastaavia kohtia olivat leikkimisen ja hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus sekä lasten osallisuus ympäristön rakentamiseen. Ryhmän yhteinen aika oli osana Loimaan vasun psyykkistä ympäristöä lapsen mahdollisuutena toimia erilaisissa ja erikokoisissa vertaisryhmissä. Myös valtakunnallisessa vasussa mainittiin varhaiskasvatusympäristö-kohdassa, että tilojen suunnittelulla voidaan edesauttaa erilaisten ja erikokoisten vertaisryhmien toimintaa. Erityistä tukea tarvitsevien huomioon ottaminen näkyi selvästi molemmissa vasuissa, sillä Loimaan vasun 'lapsen yksilöllinen tuki' ja valtakunnallisen 'erityinen tuki varhaiskasvatuksessa' olivat omia erillisiä aihealueita. Vasuista nousi vastaaviksi asioiksi lapsen yksilöllinen huomioiminen omassa toimintaympäristössään, vertaisryhmän merkitys ja yksilöllinen ohjaus. Verkostoyhteistyö oli molemmissa vasuissa omina osiinaan sisältäen muun muassa opetus-, sosiaali-, terveys-, kulttuuri- ja liikuntatoimen kanssa tehtävää yhteistyötä laadukkaan varhaiskasvatuksen takaamiseksi.

### **6.2.3 Toiminta ja sisällöt ECERS-R -mittarissa ja vasuissa**

Toiminta ja sisällöt -osioon liittyvät hienomotoriikka, taide, musiikki ja liikkuminen, rakennuspalikat, hiekka- ja vesileikit, draama- ja mielikuviitusleikki, luonto ja tiede, matematiikka ja numerot, tv/videot/tietokone sekä suvaitsevaisuuden edistäminen. Toiminta ja sisällöt -osio vastasi otsikoinneiltaan eniten ECERS-R -mittarin sisältöjä ja niihin olikin löydettävissä lähes vastaavat sisällöt otsikkojen perustelleella (ks. taulukko 12).

Taulukko 12. ECERS-R -mittarin, Loimaan vasun ja valtakunnallisen vasun vas-  
taavuus (toiminta ja sisällöt)

ECERS-R Toiminta ja sisällöt	Loimaan vasun sisällölliset orientaatiot	Valtakunnallisen vasun sisällölliset orientaatiot
Hienomotoriikka	Leikkiminen Varhaiskasvatusympäristö Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen	Leikkiminen Varhaiskasvatusympäristö Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen
Taide	Estetiikka, taiteellinen ko- keminen ja ilmaiseminen	Esteettinen orientaatio Taiteellinen kokeminen ja il- maiseminen
Musiikki/liikkuminen	Estetiikka, taiteellinen ko- keminen ja ilmaiseminen	Esteettinen orientaatio Taiteellinen kokeminen ja il- maiseminen
Rakennuspalikat	Leikkiminen	Leikkiminen
Hiekka-/ vesileikki	Leikkiminen	Leikkiminen
Draama-/mielikuvitusleikki	Leikkiminen Kielen merkitys varhais- kasvatuksessa Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen Estetiikka	Leikkiminen Kielen merkitys varhaiskas- vatuksessa Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen Estetiikka
Luonto/tiede	Ympäristö ja luonto Tutkiminen Kotiseututuntemus	Luonnontieteellinen orien- taatio Tutkiminen
Matematiikka/numerot	Matematiikka	Matemaattinen orientaatio
TV/videot/tietokone		
Suvaitsevaisuuden edistämi- nen	Kotiseututuntemus Etiikka ja uskonto Lapsen yksilöllinen tuki varhaiskasvatuksessa	Historiallis- yhteiskunnallinen orientaatio Eettinen orientaatio Erityinen tuki varhaiskasva- tuksessa Kieli- ja kulttuurinäkökohtia varhaiskasvatuksessa

Vasujen otsikoissa ei ollut hienomotoriikka sanaa, mutta asiakirjoissa hienomotoriset toiminnot olivat osana leikkiä, varhaiskasvatusympäristöä sekä taiteellista kokemista ja ilmaisemista. Loimaan vasussa leikkimisen määriteltiin tukevan muun muassa motorisia taitoja. Molemmissa vasuissa leikkiminen -osiossa määriteltiin leikkivälineiden saatavuus, monipuolisuus, turvallisuus ja muunneltavuus. Välineiden tuli olla lapsen kehitystason mukaisia.

Taide-osio oli molemmissa asiakirjoissa osana estetiikkaa sekä taiteellista kokemista ja ilmaisemista. Lapsella tuli olla mahdollisuus erilaisiin iloihin ja mie-

lihyvää tuottaviin kokemuksiin sekä toimintoihin yksin tai yhdessä. Olennaista oli myös, että lapselle annettiin aikaa ja tilaa erilaisten materiaalien ja välineiden käyttämiseen. Valtakunnallisen vasun mukaan taiteelliset peruskokemukset syntyivät musiikkista, kuvallisista, tanssillisista, draamallisesta toiminnasta, kädentaidoista ja kirjallisuutta vaalivasta kasvuympäristöstä.

Mittarin musiikki/liikkuminen -osio oli asiakirjoissa osana taiteellista kokemista ja ilmaisemista sekä osiossa liikkuminen. Motorinen leikki oli Loimaan vasussa osana leikkimistä. Motorinen leikki nähtiin tukemassa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Valtakunnallisessa vasussa oli määriteltynä sääntöleikit osana leikkimistä. Kasvattajan tehtävänä nähtiin leikin merkitys liikunnallisten taitojen kannalta. Molemmista vasuissa oli erikseen liikkuminen-otsikko, jossa todettiin, että varhaiskasvatusympäristön tulee tarjota monipuoliset liikunnalliset tilat ja välineet. Näiden lisäksi olennaista oli, että kasvattajalla oli ohjaava ja kannustava rooli sekä ohjatussa liikunnassa että omaehtoisessa vapaaleikissä ja liikkumisessa. Valtakunnallisessa vasussa oli myös kirjattuna lapsen mahdollisuus vauhdikkaaseen liikkumiseen, leikkiin ja peliin sisätiloissa. Musiikkia ja liikkumista ei oltu kummassakaan asiakirjassa yhdistetty, vaikka valtakunnallisessa vasussa mainittiin liikkuminen lapsen tunteiden ilmaisukeinona.

*ECERS-R* -mittarin osion rakennuspalikat voi liittää molempien asiakirjojen osaan 'leikkiminen', samoin hiekka- ja vesileikin. Draama- ja mielikuvitusleikin voi liittää vasujen 'leikkiminen' -osion lisäksi taiteelliseen kokemukseen ja ilmaisemiseen, kielen merkitykseen varhaiskasvatuksessa (lasten esitykset) sekä estetiikkaan (musiikki, kuvataide, kirjallisuus, teatteri).

'Luonto ja tiede' oli Loimaan vasussa osana ympäristöä ja luontoa sekä tutkimista. Valtakunnallisessa vasussa käsitteet olivat luonnontieteellinen orientaatio ja tutkiminen. Eri käsitteistä huolimatta molemmissa asiakirjoissa mainittiin ympäristön tutkiminen ja havainnointi. Toiminnoista annettiin esimerkkejä (retket, vuodenaikojen seuraaminen, kierrätys). Valtakunnallisessa vasussa mainittiin lisäksi kokeellisten menetelmien käyttö syyseuraussuhteiden ymmärtämisessä. Tutkimiselle innostava, avoin ja kannustava ilmapiiri sekä ympäristö luotiin materiaalien, lähiympäristön ja luonnon sekä kasvattajan antaman ajan kautta. Valtakunnallisessa vasussa mainittiin lisäk-

si, että varhaiskasvatusympäristön tulisi sisältää runsaasti erilaisia lasten mielenkiintoa herättäviä materiaaleja ja välineitä.

Mittarin matematiikka ja numerot voitiin liittää Loimaan vasun varhaiskasvatuksen sisältöihin 'matematiikka' ja valtakunnallisen vasun matemaattiseen orientaatioon. Molemmat asiakirjat korostivat lapsen matemaattisten käsitteiden oppimista konkreettisten kokemusten kautta arjen tilanteissa sekä osana lapsen lähiympäristöä.

Television, videoiden tai tietokoneiden käyttöä ei oltu määritelty kummassakaan asiakirjassa. Loimaan vasuun määritellään lähitulevaisuudessa mediakasvatus, mutta vuoden 2015 päivitykseen aihealue ei ehtinyt. Valtakunnallisessa vasu-luonnoksessa oli määriteltynä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (Opetushallitus 2016).

Suvaitsevaisuuden edistäminen oli Loimaan vasussa osana kotiseututuntemusta, etiikkaa ja uskontoa sekä osana lapsen yksilöllistä tukea varhaiskasvatuksessa. Valtakunnallisessa vasussa vastaavia sisältöjä oli historiallis-yhteiskunnallinen sekä eettinen orientaatio. Erityinen tuki sekä kieli- ja kulttuurinäkökohdat varhaiskasvatuksessa liittyivät suvaitsevaisuuden edistämiseen.

## 7 KOHTI VARHAISKASVATUKSEN LAATUA

Varhaiskasvatuksen laadunhallinta edellyttää toiminnan arviointia, ymmärrystä ja toimia arvioinnin pohjalta tavoitteiden suuntaan (Sheridan 2006, 8). Jotta varhaiskasvatuksen jokaisessa yksikössä voidaan tavoitella samoja varhaiskasvatussuunnitelmien mukaisia laatutavoitteita, jokaisen osallistujan on tiedostettava omat käsityksensä laatutavoitteista. Lisäksi työyhteisöllä on luotava yhteiset toimintaperiaatteet näiden laatuarvojen pohjalta. Varhaiskasvatuslaki (2015) korostaa lisäksi lapsen ja vanhempien osallisuuden sekä arvioinnin merkitystä. Lapsen varhaiskasvatusympäristö koostuu usean eri ammattikunnan edustajista, ja näin ollen päämäärät voivat olla hyvin erilaisia.

### 7.1 Henkilökohtaiset hoitorutiinit ja päiväohjelma oppimisympäristöjen hyvää laatua

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppimisympäristöjen laadun kokonaistulos sekä laadun vahvuudet ja kehittämiskohteet. Oppimisympäristöjen laatu sai arvosanaksi 5,1 tarkoittaen hyvää laatutasoa. Tulokset olivat samansuuntaisia Comenius -hankkeen (Liukkonen ym. 2014) tuloksien kanssa. Kokonaisarvosanan lisäksi osa-alueiden pisteytyksissä oli samanlaisia heikkouksia ja vahvuuksia. Loimaan kaupungin varhaiskasvatuksessa henkilökohtaiset hoitorutiinit sekä päiväohjelma nousivat hyvälle laatutasolle. Comenius -hankkeen tutkijat arvioivat *ECERS-R* -mittarilla tehtyjen arviointien perusteella erityisen hyväksi asioiksi turvallisen ilmapiirin sekä keskinäisen luottamuksen hoitajien ja lasten välillä. Myös aikuisten ja lasten välinen keskustelu ja kommunikaatio nähtiin erittäin vapautuneena. Myös suunnitelmallisuus arvioitiin Suomen kohdalla huippuluokkaiseksi. Comenius -hankkeen tutkijoiden mukaan kehitettäviä asioita olivat tiede- ja ympäristökasvatus sekä suvaitsevaisuuskasvatus. (Liukkonen ym. 2014.) Nämä samat osiot nousivat kehitettäviksi asioiksi omassa tutkimuksessani. Toiminta ja sisällöt -osio jäi kokonaisuudessaan 4,3 pisteeseen. Ainoastaan hienomotoriikka ja vesi/hiekkaleikit ylsivät hy-



vään laatutasoon. Laatu oli erityisen alhainen suvaitsevaisuuden edistäminen-kohdassa pisteiden jäädessä 2,4 pisteeseen. Leppäsen (2015) ja Leppämäen (2015) *ECERS-R* -mittarilla tekemät tutkimukset ovat myös samansuuntaisia. Leppämäen tutkimuksessa toiminta ja sisällöt -osio jäi keskiarvoon 4,1, kun Leppäsen tutkimus jäi keskiarvoon 3,4. Leppäsen tutkimuksessa vuorovaikutus ja henkilökohtaiset hoitorutiinit nousivat kiitettävälle tasolle. Leppämäen tutkimuksessa henkilökohtaiset hoitorutiinit nousivat keskiarvoon 6,8. Omassa tutkimuksessani vuorovaikutus oli hyvä 5.

Myös Lindbergin (2014) tutkimuksessa oli samankaltaisia tuloksia oppimisympäristön rakentumisesta kuin Comenius -hankkeessa ja omassa tutkimuksessani. Ympäristön rakentumisessa painottui enemmän hoidollisuus kuin pedagogiikka. Lindbergin ja Comenius -hankkeen kautta syntyneet tutkimustulokset olivat mielenkiintoisia varhaiskasvatussuunnitelmien ja varhaiskasvatustilain (2015) valossa. Suunnitelmallisen ja tavoitteellisen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamassa kokonaisuudessa tulisi painottaa erityisesti pedagogiikkaa.

*ECERS-R* laadunarvioinneissa nousi esille varhaiskasvatusta ohjaavat henkilökohtaiset hoitorutiinit sekä päiväohjelma. Sheridan sekä Moss ja Dahlberg määrittivät universaaleiksi hyviksi arvoiksi muun muassa lapsen osallisuuden, tunnepohjaisen vuorovaikutuksen ja läsnäolon lapsen läheisyydessä, pienet ryhmäkoot, opettajan pedagogisen tietoisuuden, opettajan tietoisuuden yhteiskunnan vaatimuksista sekä lapsen oppimisen ja kehityksen edellytyksistä (Moss & Dahlberg, 2008; Sheridan 2006, 2007, 2009). Myös Heikka ym. (2009, 12–13) mukaan varhaiskasvatuksen toimintaa suuntasivat yleiset päämäärät, joita olivat henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymistapojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä lapsen itsenäisyyden asteittäinen lisääminen. Varhaiskasvatustilaisissa ja vasuissa oltiin juuri näiden asioiden ytimessä.

Monessa ryhmässä erilliset huoneet hankaloittivat valvontaa. Toisaalta näissä huoneissa oli mahdollista leikin jakaminen pienempiin ryhmiin. Erillisissä huoneissa mahdollistui myös leikkien jättäminen seuraavaan päivään. Joka tilaan ei ollut mahdollista sijoittaa yhtä aikuista ja tämä vaikutti aikuisen mah-

dollisuuteen olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Tilat ja kalustaminen -osion 'huonejärjestelyt leikkiä varten' jäi keskiarvoon 4,5, kuten myös henkilökohtaiset hoitorutiinit -osion 'turvallisuus'. Keskiarvoa laski kummassakin osiossa 'lasten riittävä valvonta'. Kieli ja päättely -osion 'kielen käyttäminen päättelytaitojen kehittämisessä' jäi keskiarvoon 3,8. Keskiarvoa laski henkilökunnan ja lasten välisen vuorovaikutuksen vähyys ja siten myös päättelytaitoja tukevan toiminnan ja -puheen vähäisyys.

Toiminta ja sisällöt -osio jäi kokonaisuudessaan tyydyttävälle tasolle keskiarvolla 4,3 (ks. taulukko 9, sivu 61). 'Suvaitsevaisuuden edistämisen' jäi keskiarvoon 2,4. Materiaaleissa kuten leluissa tai kirjoissa ei huomioitu riittävästi eri kulttuureja tai rotuja. Luonto ja tiede -osio jäi keskiarvoon 3,7. Tämän kohdan keskiarvoa sellaisten laski luonto/tiedemateriaalien vähyys, joita lapset olisivat voineet tutkia omalla tavallaan ja käyttää välineitä osana tilan leikkitoimintoja. 'Musiikki ja liikkuminen' jäi keskiarvoon 3,6, sillä soittimia ei yleisesti ollut lasten vapaassa käytössä. Vuorovaikutus-osion 'yleinen lasten valvonta' jäi keskiarvoon 2,9. Saman osion 'karkeamotoristen toimintojen valvonta' sai keskiarvon 3,6. Näissäkin kohdissa keskiarvoa laski lasten riittävä valvonta.

Mielenkiintoni heräsi laadunarviointien jälkeen mittarin korostamaa aikuisen roolia kohtaan esimerkiksi karkeamotoristen leikkien aikana leikin kehittäjänä sekä ajatusten ja käsitteiden laajentajana. Varhaiskasvatustilaisissa korostettiin juuri kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta, jossa korostui pedagogiikka - kokopäiväpedagogiikka. Yhteiskunnan muutokset, kuten työajat ja osa-aikaisuus asettavatkin varhaiskasvatuksen pedagogiikalle uusia haasteita. Ryhmien muodostamista, tilojen rakentamista ja vuorovaikutuksen syntymistä tulee pohtia uudesta näkökulmasta, jotta lapsille pystytään tarjoamaan laadukasta varhaiskasvatusta. Lean ym. (2015, 216) mukaan pienten lasten kasvattajilla on merkittävä rooli työskennellessään lapsen sosiaalisen kehityksen kumppanina sekä lapsen lähikehityksen alueella. Vuorovaikutuksen kautta kasvattajilla oli mahdollisuus saada tietoa lasten kokemuksista, auttaa osallistumaan, ympäristön sanoittamisessa, ongelmanratkaisussa sekä puheen kuulemisessa ja käyttämisessä. Suomalaista kansallista vahvuutta on Hujalan

(1998, 174–175) mukaan kasvatuksen, opetuksen ja hoidon yhdistyminen eli ”educare” -malli.

## 7.2 Varhaiskasvatussuunnitelmat laadun mittareina

Tämän hetken laadunarvioinnissa korostetaan yhä enemmän käyttäjänäkökulmaa ja lasten näkökulmaa luotettavana tiedonlähteenä, mikä on kirjattu myös varhaiskasvatustalain (2015) tavoitteisiin. Laadun kuudes aalto on mitaamisen ja laadunarvioinnin, dokumentoinnin aalto (Moss & Dahlberg 2008, 6). 2010-luvulla eri tutkimushankkeiden kautta (Reunamo 2014, Lindberg 2014) varhaiskasvatuksen toimintaa on arvioitu ja kehitetty. Varhaiskasvatuksen laatu vaatii pysyäkseen laadukkaana pedagogiikan näkyväksi tekemistä, reflektointia, kriittistä analysointia ja kehittämistä (Sheridan & Schuster 2001, 122).

Arviointi on Lummelahden (2004, 31) mukaan kuvan tai käsityksen rakentamista arvioitavana olevasta asiasta. Arvioinnin apuna voidaan käyttää mittareita, testejä tai tehtäviä. Näistä saatuja tuloksia voidaan verrata sovittuihin kriteereihin. Tämän tutkimuksen tarkoitus kiteytyi Lummelahden määritelmässä. Tämän tutkimuksen yksi tavoite on ollut löytää varhaiskasvatussuunnitelmien ja *ECERS-R* -mittarin vastaavuuksia yhteneväisen yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen laadun tavoittelemiseksi. *ECERS-R* -mittarissa, Loimaan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa ja valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa voidaan nähdä samankaltaisia sisältöjä. Valtakunnallisessa vasussa oli paikoitellen asioita huomioitu laajemmin, joitain asioita ei ollut Loimaan vasussa ollenkaan. Laadunarvioinneissa korostunut hoidollisuus ja rutiinit olivat mielenkiintoisia, koska vasuissa nämä asiat eivät nousseet erityisesti esille muuten kuin hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden kautta. Voidaanko ajatella, että niin perustavaa laatua olevaa toimintaa (hoitoa) ei tarvitse määrittellä? Hygieenisyydelle ja turvallisuudelle on kuitenkin olemassa omat asiakirjansa.

Valtakunnallisessa vasussa oli henkilökohtaiset hoitorutiinit -osion kanssa vastaavia käsitteitä runsaasti. Loimaan vasusta ei löytynyt esimerkiksi päivä-

uniin/lepoon yhtään mainintaan. Tosin lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi nähtiin tärkeänä. Molemmista vasuista löytyi kaikki päiväohjelma-osion otsakkeet. Toiminta ja sisällöt -osio vastasi otsikoinneiltaan eniten *ECERS-R* -mittaria. Mittarin vertaamistyötä helpotti toisaalta vasuihin kirjatut konkreettiset asiat. Toisaalta konkreettisuus hankaloitti vertaamista käsitteiden moniselitteisyyden muodossa. Mittarin väittämät olivat konkreettisempia laadun määrittelyjä kuin vasujen määritelmät laadusta. Toisaalta yleisten päämäärien luominen on valtakunnallisen vasun tarkoitus (ks. kuvio 1, sivu 10). Kansallisella tasolla luodaan yleiset päämäärät, joita tarkennetaan paikallisella tasolla ja konkretisoidaan yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa (Stakes 2005, 8). Miellenkiintoista oli huomata, että valtakunnallisessa vasussa oli enemmän vastavia otsakkeita ja sisältöjä kuin Loimaan vasussa. Mitä siis lopulta suodattui päiväkotikohtaisiin vasuihin, kun niitä ohjaavasta paikallisesta vasusta oli jätetty asioiden määrittely yleiselle tai olemattomalle tasolle? Mittarin ja laadunarviointien luotettavuuden parantamiseksi mittarin rakennetta voisi yhdenmukaistaa vasujen kanssa, jotta vertailtavuus olisi yksiselitteisempää. Lähes kaikki mittarin pääotsakkeet sekä alaotsikot olivat sisällytettyinä joko molempiin vasuihin tai pelkästään valtakunnalliseen vasuun. *ECERS-R* -mittari soveltuu valtakunnallisesti yhdenvertaisen laadun toteutumisen arviointiin.

Tauriaisen laatutalo-mallin (ks. kuvio 1, sivu 10) mukaisesti laadun minimitaso lähtee kansallisella tasolla määrittelyistä laeista, asetuksista ja sopimuksista. Laatutalo-malli korostaa sitä, että laadukkaan toiminnan kehittämistyö tapahtuu viime kädessä paikallisella tasolla. (Hujala 1999, 58–59; Tauriainen 2000, 32.) Valmiilla *ECERS-R* laadunarviointimittarin kaltaisella työvälineellä on mahdollista luoda paikallista varhaiskasvatusta näkyvään muotoon, ammatikasvattajista hallinnon edustajiin, yhteisten päämäärien luomiseksi.

Laatutalo-mallin mukaisesti paikallistasolla laatutavoitteet tulee konkretisoida sellaisiksi laatukriteereiksi, joiden avulla käytäntöjä ja toimintaa voidaan arvioida. Varhaiskasvatuksen laatu vaatii pysyäkseen laadukkaana pedagogiikan näkyväksi tekemistä, reflektointia, kriittistä analysointia ja kehittämistä (Sheridan & Schuster 2001, 122). Lindbergin suodattumisprosessin (ks. kuvio 3, sivu 17) mukaisesti valtakunnallinen vasu antaa kuitenkin väljyyttä ja tulkin-

nanmahdollisuuksia paikalliselle tasolle sekä yksikkökohtaisiin vasuihin. Herää kysymys, miten yksikkötason toimintaa voidaan arvioida, jos asiakirjat ovat erilaisia keskenään. Varhaiskasvatuslaki (2015) velvoittavuudessaan edellyttää toiminnan arviointia. Valtakunnan tasolla tulee siis luoda myös yhtenäinen arviointijärjestelmä tasalaatuisen varhaiskasvatuksen aikaansaamiseksi.

### **7.3 Kasvuympäristöistä laadukkaisiin pedagogisiin toimintaympäristöihin**

Fokusryhmäkeskusteluissa kävi ilmi, että toimintakauden alussa mietittiin tilojen fyysisistä ulottuvuutta ryhmän lasten ikäjakauman ja lapsimäärän mukaisesti. Loimaan vasuun oli kirjattuna toimintakauden alussa toteutettavat toiminnan suunnittelu, arviointi ja kehittäminen. Tilojen ja toiminnan suunnittelun perusteena oli enimmäkseen ikä, mutta myös sukupuoli ja lasten oletetut mielenkiinnonkohteet. Päällimmäisenä ajatuksena toimi kuitenkin päivittäisten hoidollisten toimintojen sujuvuus ja turvallisuus. Eri yksikköjen tilojen erilaisuudesta huolimatta kasvattajat olivat rakentaneet perushoidolle tarvittavat tilat ja välineet lapsille soveltuvina ja toimivina ratkaisuin (vaatteiden säilytys, potat ym.). Oppimisympäristön ulottuvuuksia ovat fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen ja pedagoginen (Manninen ym. 2007, 16, 38; Björklid 2005, 179). Vasuissa käytettiin fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön ulottuvuuden käsitteitä, ja tämä jaottelu näkyi myös ympäristöjen rakentamisessa. Tilojen rakentamisessa tulee huomioida ympäristön kaikki ulottuvuudet erityisesti pedagoginen.

Myös leikille tarkoitettuja tiloja mietittiin toimintakauden alussa sekä toimintakauden aikana suunnittelupalavereissa tai iltapalavereissa. Valtakunnallisessa vasussa olikin kirjattuna kohta leikkiympäristöjen tietoisesta luomisesta, ylläpitämisestä ja uudistamisesta. Myös Loimaan vasussa viitattiin tähän suuntaan käsitteillä 'monipuolinen ja muunneltava tila'. Ympäristön monipuolisuuden merkitys kaikkien ympäristön ulottuvuuksien osalta ei näkynyt laadunar-

vioinneissa eikä fokusryhmäkeskusteluissa. Myös Lindbergin (2014) tutkimuksessa kävi ilmi ympäristön rakentamisen tavoitteiden keskittyminen hoidollisiin asioihin. Mittarin toiminta ja sisällöt -osio jäi laadunarvioinneissa keskiarvoon 4,3. Osion kaikki toiminnot olivat ympäristössä edustettuina, mutta useasti saatavilla vain aikuiselta pyydettyä tai erillisinä aikuisen ohjaamina toimintoina järjestettynä. Mittarin mukaan lapsilla tulee olla mahdollisuus näiden toimintojen ja välineiden omaehtoiseen valitsemiseen. Valtakunnallisessa vasussa mainittiin välineiden saatavuus ja omaehtoinen käyttö. Myös Loimaan vasussa oli kirjattuna 'tarvikkeet lasten ulottuville' ja 'lapsen omaehtoinen leikki'. Fokusryhmäkeskusteluissa ja havainnoinneissa nousikin esille lapsen vapaan leikin merkitys. Omaehtoista leikkiä tai välineiden saatavuutta ei kuitenkaan huomioitu riittävästi musiikin/liikunnan, draaman/mielikuvituksen, luonnon/tieteen, matematiikan/numeroiden, television/tietokoneen tai suvaitsevaisuuden kannalta, sillä nämä kaikki osiot jäivät alle keskiarvon 4 tai vähän yli 4. Ainoastaan hienomotoriikka ja hiekka/vesileikit nousivat hyvään keskiarvoon. Vaikka varhaiskasvatussuunnitelmissa määriteltiin lapsen ominaisiksi tavoiksi toimia leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja tutkiminen, näitä kaikkia tekijöitä ei huomioitu ympäristössä riittävästi.

Sheridanin pedagogisen laadun määritelmän 'opettajan ulottuvuus' pitää sisällään opettajien tietämyksen opetuksen vaatimuksista, opettamisen strategioista ja niiden vaikutuksista pedagogiikan laatuun (Alila 2013, 59; Sheridan 2009, 250). Opettajan ulottuvuutta voidaan lisätä arvioinnin ja tiedostamisen kautta. Keskusteluissa ja arvioinneissa nousi esille myös aikuisen rooli oppimisen, oppimistilanteiden määrittelijänä. Erilliset opetustilanteet ovat oppimistilanteita. Lasten vapaa leikki taas lapsen omaehtoista leikkiä, johon kasvattajan tulee puuttua, jos "leikki ei suju". Puheissa leikin merkitystä korostettiin. Tässä kohtaa oli kuitenkin yksikkökohtaisia eroja, sillä osassa ryhmiä nähtiin tärkeänä aikuisen rooli rakentajana ja laajentajana. Tulee myös huomioida, että osa arvioinneista tehtiin loma-aikana, kesäkuun alun ja elokuun alun välillä. Loma-aikana lapsilla oli enemmän vapaata leikkiä, joka nähtiin heidän lomaoikeutenaan.

Keskusteluissa ja arvioinneissa ei noussut esille esimerkiksi leikkiympäristöjen pedagoginen merkitys. Leikeille tuli olla aikaa ja paikka, mutta leikin edellytyksiä ei määritelty tarkemmin. *ECERS-R* -mittarin mukaan edellytyksiä ovat esimerkiksi säilytykseen ja monipuolisuuteen (eri kulttuurien näkyminen, säilytys, nimikointi) liittyvät asiat. Aikuisen roolia leikin tai muiden toimintojen kehittäjänä tai käsitteiden avaajana tai laajentajana ei nostettu esille, vaikka Loimaan vasussa oli mainittu puheen mallintaminen ja kannustaminen lapsen omaan ajatteluun sekä ongelmanratkaisuun. Ulkotilanteita tai vapaata leikkiä ei nähty mahdollisuuksina kehittää lasten taitoja eri välineiden käytössä, eri käsitteiden käsittelyn paikkana (lähellä-kaukana, hitaasti-nopeasti). Ymmärretäänkö vasuissa määritelty lapsen omaehtoinen leikki vapaana leikkinä? Mitä muuta omaehtoinen leikki voi olla? Valtakunnallisessa vasussa oli kirjattuna hoito-, kasvatus- ja opetustilanteissa käytetty hyvä ja tarkka kieli sekä uusien käsitteiden avaaminen. Vaikka puhutaan opetuksen, hoidon ja kasvatuksen kokonaisuudesta, tuokioperusteinen toiminta elää vahvana varhaiskasvatuksen käytännöissä.

Laadunarvioinneista nousi esille kasvattajien kyky luoda tiloista toimivia kunkin ryhmän lasten tarpeiden mukaisesti. Tilat ja ympäristö tulee kuitenkin vielä määrittellä tarkemmin lapsen oppimisen, kokeilemisen, liikkumisen ja tilojen monipuolisen käytön ja luovan toiminnan kannalta, jotta ympäristöstä saadaan käyttöön kaikki sen ulottuvuudet. Raittilan (2011, 66) käyttämä pedagoginen toimintaympäristö korostaa ympäristön pedagogista merkitystä. Toimintaympäristö syntyy kasvattajan ja muiden osallistujien välisissä arkisissa vuorovaikutusprosesseissa. Raittilan mukaan taitavan pedagogin tehtävä on muokata oppimisympäristö sellaiseksi, että hyvä ja laadukas varhaiskasvatus on mahdollista. Linnilän (2011, 184) määritelmän mukaan lasten oppimisympäristön keskeisenä edellytyksenä on tarjota runsaasti mahdollisuuksia oppimiseen, kokeilemiseen, liikuntaan, monipuoliseen tilan käyttöön ja luovaan toimintaan.

Loimaan vasu nousi keskusteluihin ja kasvattajien tietoisuuteen päivittämisestä johtuen. Valtakunnallinen vasu kulki Loimaan vasun rinnalla. Yksiköillä oli lisäksi omia talokohtaisia vasuja laatutalo-mallin mukaisesti. Sheridanin (2001, 2007, 2009) tutkimuksissa korostuu juuri laadun pedagoginen ulottu-

vuus, jonka alakohtia ovat yhteiskunnallinen ulottuvuus, lapsen, opettajan sekä oppimisympäristön laatu. (Alila 2013, 58.) Yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen liittyy myös opettajien tietoisuus varhaiskasvatuksen kansallisista tavoitteista, säädöksistä, taloudesta, yhteiskunnan muutosten vaikutuksista varhaiskasvatukseen sekä kansallisista sopimuksista (Alila 2013, 58; Sheridan 2009, 250).

Lasten ulottuvuus liittyy lapsen näkemiseen subjektina, lapsen osallisuutena ja vaikutusvaltana itseen liittyviin asioihin, lasten mahdollisuuksina leikkiin ja oppimiseen (Alila 2013, 58; Sheridan 2009, 248, 250). Mittarin väittämien mukaan laatua on lasten osallisuus, vaikutusmahdollisuudet ja lasten mielenkiinnonkohteiden huomioiminen ympäristön fyysisessä ja psyykkisessä rakentamisessa ja vuorovaikutuksessa. Vasujen mukaan toiminnan tulee perustua lasten kanssa käytäviin keskusteluihin ja positiiviseen vuorovaikutukseen. Asiakirjoissa ei mainittu lapsen kuulemista toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa tai toteutuksessa. Valtakunnallisessa vasussa oli kirjattuna 'lapsen osallisuus ympäristön rakentamisessa'. Mittarin osio 'toiminta ja sisällöt' jäivät heikoille pisteille ehkä juuri tämän seikan vuoksi. Onko oppiminen mahdollista vain aikuisjohtoisessa tilanteessa?

*ECERS-R* -mittarissa pidemmän ajan suunnitelmat eivät nouse esille, ainoastaan päivä- ja viikkotasot. Fokusryhmäkeskusteluissa tuli esille erilaisten tiede- tai taidetoimintojen tarjoaminen pidemmällä aikavälillä. Lapsen osallisuus näkyi esimerkiksi valinnanmahdollisuutena välineiden käytössä tai ryhmien muodostamisessa. Mittarin mukaan lasten saatavilla tulee olla riittävästi leluja ja tarvikkeita (Harms ym. 2005, 6-7). Kaikki tarvikkeet eivät kuitenkaan olleet lasten saatavilla, vaan korkeilla hyllyillä, kaapeissa tai varastoissa. Ryhmien kasvattajien mukaan liiallinen tavaroiden esilläolo tekee ympäristön levottomaksi. Mutta onko lapsilla näin ollen valinnanmahdollisuuksia toteuttaa ideoitaan ja ajatuksiaan toimintojen tai välineiden ollessa aikuisen määrittelemiä ja määräämiä? Eri toimintoihin pääsy hoitopäivän aikana oli aikuisen päätäntävällässä. Tämä saattoi olla tietoinen pedagoginen valinta tai olosuhteiden pakosta, kuten henkilökunnan riittävydestä johtuvaa.

Oppimisympäristön ulottuvuus tuo esiin varhaiskasvatuksen ympäristöjen vaihtelevuuden niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla (Alila 2013,



59). *ECERS-R* -mittarissa huomio tulee kiinnittää ryhmän käytössä olevaan yhteen tilaan (Cryer ym. 2003, 3). Suomalaisissa päiväkodeissa toiminta tapahtuu päivän aikana useassa erillisessä tilassa. Mittarin väittämiä on Raittilan ja Turjan toimesta kuitenkin sovellettu kansalliseen ympäristöömme. Osa Loimaan päiväkodeista on uudisrakennuksia, osa käytettävistä tiloista on muokattu muusta käyttötarkoituksesta päiväkotikäyttöön. Uusi tila ei automaattisesti ole hyvän fyysisen oppimisympäristön edellytys, vaan lisäksi tarvitaan ympäristön pedagogisen ulottuvuuden tiedostamista.

Varhaiskasvatuksen laatu tulee esille ja kehittyy kasvattajan ammatillisten arvojen käytännössä näkymisen kautta (Cottle & Alexander 2012, 646). Sheridanin (2006, 7) mukaan muutokseen ja kehittymiseen tarvitaan varhaiskasvattajan tietoisuutta ja tietoa työhönsä vaikuttavista olosuhteista sekä mahdollisuuksista luoda lapsille haastava ja innostava ympäristö. Kupila (2004, 113) näkeekin, että arviointi on olennainen tekijä laadukkaana varhaiskasvatuksen ja työyhteisön kehittämisessä. Laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumiseen tarvitaan yhteisön asioiden tiedostamista koko työyhteisössä, ja siten yhteisten tavoitteiden asettamista, jotta Syrjälän (1994, 48) kommunikatiivinen validointi eli tulkintoihin liittyvä yhteisymmärrys laadukkaasta varhaiskasvatuksesta olisi mahdollista.

Fokusryhmäkeskustelut olivat väline *ECERS-R* -mittarin laatutavoitteiden konkretisoimiselle. Fokusryhmäkeskusteluissa mielenkiintoista oli ryhmän ajatusten ja näkemysten kyseenalaistamisen kautta syntyneet pohdinnat laadukkaana varhaiskasvatuksen rakentumisesta omassa yksikössä tai ryhmässä. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin keskeisin päämäärä onkin pyrkimys kasvatustoiminnan kehittämiseen ja laadukkaana toiminnan ylläpitämiseen, laadunhallintaan (Hujala ym. 1998, 177–178). Fokusryhmäkeskustelut olivat hyvä keino laadukkaana varhaiskasvatuksen rakentumisen avaamiseen ympäristön kaikkien ulottuvuuksien kautta. Keskustelut saivat aikaan pohdintoja, ja nämä pohdinnat kerättiin osaksi ryhmän arviointilomaketta. Olennaista on saada keskustelu jatkumaan, koska kaikkia ryhmiä ei arvioitu, eivätkä kaikkien ryhmien kasvattajat olleet tutkimusprosessin aikana paikalla.

## 7.4 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelua

Laadullinen tutkimus ei ole Linnilän (2006, 80) mukaan arvioitavissa perinteisen luotettavuuden ja reliaaabeliuden käsittein, sillä laadullista tutkimusta suorittavan tutkijan käsitys maailmasta perustuu olettamukseen, että todellisuus muodostuu monikerroksisista mentaalisten konstruktioiden muodostamasta systeemistä. Varhaiskasvatuksen laatu on monisäikeinen ja monikerroksinen käsite, johon vaikuttaa myös yksilön tulkinta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuusprosessia voi tarkastella kolmen totuusteorian kautta, joita ovat vastaavuus-, yhteensopivuus- ja pragmaattinen teoria (Linnilä 2006, 80). Vastaavuusteoria vertaa tuloksia todellisuuteen. Tässä tutkimuksessa pyrin täydentämään vastaavuusteoriaa riittävällä kuvailulla tutkimusprosessistani sekä mittarin laatua määrittävistä tekijöistä. Näiden kuvailujen avulla lukija voi vertailla niitä todellisuuteen. Vastaavuusteoria todentuu samankaltaisten tulosten muodossa vertailtaessa tämän tutkimuksen tuloksia Comenius -hankkeen tuloksiin, Leppäsen ja Leppämäen sekä Lindbergin tutkimuksen tuloksiin. Tässä tutkimuksessa yhteensopivuutta on laadunarviointimittarin vastaavuus kansallista laatua määrittäviin tekijöihin eli vasuihin. Pragmaattinen teoria perustelee totuuden toiminnalla ja tekemisellä. Tässä tutkimuksessa pragmaattisuutta on laadunarviointien tekeminen havainnoimalla ja laadun konkretisoiminen fokusryhmäkeskustelujen avulla sekä laadun, arvioinnin ja oppimisympäristön käsitteiden todellistuminen käytännössä.

Tynjälän (1991) sekä Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994) mukaan luotettavuutta voidaan arvioida vastaavuuden, sovellettavuuden, pysyvyyden ja neutraaliuden kautta (Linnilä 2006, 81). *Vastaavuudella* tarkoitetaan tutkimuksen löytöjen luotettavuutta ja uskottavuutta. Linnilän (2006, 82) mukaan vastaavuutta parantaa riittävän pitkäkestoinen aineistonkeruu, joka muodostui tässä tutkimuksessa riittävästä havainnoitavien ryhmien määrästä (9). Myös ECERS-R -mittarin avulla tehty tarkka ja täsmällinen havainnointi lisäsi vastaavuutta. Tutkimuskontekstin tuntemus auttoi fokusryhmäkeskustelujen käsitteiden käytössä ja valinnassa ja siten tilanteen sujuvuutena. Mittarin hyvä tuntemus lisäsi havainnointien uskottavuutta. Ennakkotuntemuksen perusteella pys-

tyin kysymään esimerkiksi taidemateriaalien tai matikkavaunun käytöstä, jos näitä ei ollut havaittavissa juuri sillä hetkellä. Lincolnin ja Cuban (1985) vahvistettavuutta voi lisätä myös omien reflektiivisten muistiinpanojen avulla, joita tein havainnointien ja fokusryhmäkeskustelujen jälkeen.

*Sovellettavuus* tarkoittaa tutkimustulosten siirtämistä uuteen, vastaavaan kontekstiin, ja tulosten samaa merkitystä myös siinä kontekstissa. Sovellettavuuden edellytyksenä on riittävän rikas aineiston, menetelmien ja analyysin toteuttamisen kuvailu (Lincoln & Cuba 1985, 294 - 316). Tapaustutkimukseen itessään liittyy luotettavuuskysymyksiä otoksen edustettavuuteen liittyen: tutkimuskohde on tiettyyn tilanteeseen sidottu ja rajaus tietystä tapahtumasta, asiasta (Metsämuuronen 2008, 32). Tässä tutkimuksessa tapauksena oli Loimaa. Monen ryhmän havainnointi (n=9), ja toisaalta monesta ryhmästä tulleet kommentit tuovat tapaustutkimukseen vaihtelevuutta ja yleistettävyyttä. Tutkimukseni voisi olla toistettavissa myös muissa suomalaisissa päiväkodeissa ja ryhmäperhepäiväkodeissa. Tutkimusprosessin tarkka esittäminen auttaa tutkimuksen siirtämisessä toiseen kontekstiin tai toiseen tutkimukseen peilaamisessa (Linnilä 2006, 82). Myös fokusryhmäkeskustelut ovat toistettavissa, mutta toistettavuus ei takaa tutkimustulosten vastaavuutta.

*Pysyvyys ja neutraalius* vastaavat tutkimuksen objektiivisuuden vaatimusta: erityisesti tutkijan subjektiviteettia tulee pohtia. Laadullisen tutkimuksen ajatellaan olevan subjektiivista (Linnilä 2006, 82). Tutkijan tietoisuus omasta subjektiivisuudesta ja sen vaikutuksista voi lisätä laadullisen tutkimuksen subjektiivisuuden vahvuutta objektiivisuuden sijaan (Patton 1990, 54). Tutkijan subjektiivisuus näyttäytyi havainnoinneissa joidenkin ryhmien ennakkotuntemuksena. Mittarin väittämät ovat suuntaamassa havaintoja, joten väittämien tulee täytyä, jotta pisteytys on mahdollista. Väittämien mukaiset asiat tulee havaita tai tulla mittarin lisäkysymyksissä esille. Reflektiiviset muistiinpanot auttoivat erityisesti fokusryhmäkeskustelujen prosessien ymmärtämisessä, ja siten sujuvuuden lisääntymisessä. Havaintojen jälkeiset reflektiiviset pohdinnat auttoivat mittarin väittämien sisäistämisessä ja tilanteiden ennakoimisessa. (Linnilä 2006, 82, 85.) Tapaustutkimukseeni ei päde Eskolan ja Suorannan (1998, 128) näkemys objektiivisuudesta osallistumattomuuden tai vaikuttavuuden kautta, sillä ta-

voitteenani oli prosessin aikana osallistua, herättää ajatuksia varhaiskasvatuksen laadusta ja kerätä käsityksiä varhaiskasvatussuunnitelman kehittämiseksi.

*ECERS-R* -mittarin luotettavuus on osoitettu kansainvälisesti hyväksi eri tutkimusten kautta, sekä laatijoidensa vaikutusvaltaisuuden ja asiantuntijuuden nimissä (Tauriainen 2000, 10). Mittarin luotettavuutta on pyritty lisäämään seitsemän eri kansainvälisen varhaiskasvatuksen asiantuntijan arvioinneilla. Heidän tekemien arviointien mukaan 78% osioista olivat erittäin merkittäviä ja 1% vähemmän merkittäviä (Alila & Parrila 2004, 56; Harms & Clifford 1980, 38–39). Mittarin luotettavuutta ja ajankohtaisuutta lisää lisäksi varhaiskasvatuskentän pitkän linjan asiantuntijoiden Leena Turjan ja Raija Raittila osallisuus mittarin suomalaiseseen kontekstiin ja varhaiskasvatussanastoon sitomisessa (Liukkonen ym. 2014). Varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden ja mittariin perehtyneiden Raittilan ja Turjan arviointien pohjalta on lisäksi tehty muutoksia, joten validiteetin voi olettaa olevan suhteellisen korkea. Suomalaisiin olosuhteisiin mittaristoa ollaan sovittamassa jatkotutkimusten kautta. Olen tätä asiaa selventänyt omalla tutkimuksellani.

Mittariston luotettavuutta testattiin myös kahden samanaikaisen koulutetun arvioitsijan toimesta. Kävimme toisen koulutetun arvioitsijan kanssa arvioimassa samaan aikaan kaksi päiväkotiryhmää, toisen Loimaalla ja toisen Jyväskylässä. Nämä validiteettitestaukset samanaikaisilla havainnoineilla tulivat osaksi Comenius -hanketta. Arviointiparini kanssa tehdyissä havainnoinneissa ja keskusteluissa tulokset olivat samansuuntaisia. Tuloksissa toin ilmi Leppäsen ja Leppämäen samansuuntaiset tulokset.

Kirja *All about ECERS-R* tulisi olla tutkijan apuvälineenä mittariin tutustumisvaiheessa tai havainnointien analysoinnin tukena. Esimerkiksi kohta 'lasten henkilökohtaisten tavaroiden säilyttämiseen tarkoitettujen naulakot' on mittarissa määritelty epämääräisesti. Kirjassa Cryer ym. 2003, 13) tilojen soveltuvuus ja naulakkojen sijainti on määritelty riittämättömiksi, jos ne sijaitsevat erillisessä tilassa, ja siten lasten omien tavaroiden hakeminen vaatii valvontaa. Mittarissa edellytetään ainoastaan henkilökohtaisia naulakoita, mutta tilaa ei määritellä tarkemmin. *ECERS-R* -mittarissa arvioidaan ryhmän käytössä olevaa tilaa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on totuttu toimimaan monissa eri tiloissa.

Tässä tutkimuksessa tiloja on havainnoitu kokonaisuutena. Havainnointi kohdistui tiloihin, joissa toimittiin päivän aikana. Laadunarvioinneissa laatua heikensi erillisten tilojen valvonnan puuttuminen. Toisaalta nämä tilat olivat hyviä tiloja jakaa, säilyttää ja jatkaa leikkiä. Esille nousee kasvattajan merkitys tilojen rajaamisessa kulloisenkin tarpeen ja mahdollisuuksien mukaan.

Vaikka fokusryhmäkeskusteluissa syntyi uusia ajatuksia mittarin pohjalta, yleinen näkemys ryhmissä oli hyvin yhteneväinen mittarien väittämien kanssa. Keskusteluissa tuli esille myös näkemyksiä, jotka olivat mittarin väittämiä vastaan. Esimerkiksi leikkien valvomattomuus nähtiin lapsen omaehtoisen leikin oikeutena. Hennink (2007, 189) näkee keskustelijoiden ajatusten yhdenmukaisuuden johtuvan esimerkiksi ryhmän hierarkkisista tekijöistä, ryhmänvetäjän omien ajatusten esittämisestä tai aidosta osallistujien ajatusten yhdenmukaisuudesta. Ryhmäläiset olivat entuudestaan tuttuja toisilleen, joten heille oli voinut muodostua yhteneväisiä käsityksiä asioista.

Tutkijan liika samaistuminen yhteisöön voi olla luotettavuusongelma (Syrjälä ym. 1994, 48). Tutkimuksen aikana ryhmissä ei vietetty pitkiä aikoja, ainoastaan arviointiin vaadittu aika. Osa ryhmistä oli tuttuja, joten heidän toimintatavoista ja materiaaleista tiedettiin enemmän kuin pelkällä havainnoinnilla voisi saada selville. Tutkijan tilapäinen läsnäolo saattoi muuttaa lasten ja aikuisten käyttäytymistä (Grönfors 2010, 160). Käyttäytymisen muuttumista voisi selvittää uuden arvioinnin avulla tai henkilökunnan haastattelulla. Toisaalta henkilökunnan subjektiiviset näkemykset asioista vaikuttaisivat haastattelujen luotettavuuteen. Tilanteiden kuvaamisen avulla henkilökuntakin voi arvioida omaa käytöstään, ja tämä olisi *ECERS-R* -mittarin käytettävyyden kannalta antoisaa. Graduseminaarien ansiosta, ja toisaalta niiden takia, koin samaistuvani niihin tutkijoihin, jotka käyttivät *ECERS-R* -mittaria tutkimusvälineenä. Graduseminaarien päätyttyä, tekstin sekä tutkimuksen oleminen pöytälaatikossa on antanut etäisyyttä asioihin ja tuonut tutkimuksen teoriapohjaan objektiivisemmän näkökulman.

Hyvään tutkimukseen liittyy eettinen kestävyys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125). Tutkimuseettinen periaate on ollut lasten hyvinvoinnin edistäminen laadukkaasti varhaiskasvatuksen avaamisen kautta. Hyvään tieteelliseen käytän-

töön liittyy tiedeyhteisön tunnistamien toimintatapojen noudattaminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Näitä ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten arvioinnissa. Rehellisyyspohdintoja on käyty muun muassa tulosten ilmoittamisen vuoksi, sillä tarkoitus ei ole ollut vaikuttaa negatiivisesti käsityksiin Loimaan varhaiskasvatuksesta. Eettisenä velvollisuutena on nähty myös tietoisuuden lisääminen varhaiskasvatuksen laadun parantamisen välineenä. Laadunarvioinneissa yksittäinen ryhmä, kasvattaja tai lapsi ei tule esille. Arvioinneissa esille nousseet epäkohdat on nähty eettisenä vastuuna nostaa esille fokusryhmäkeskusteluissa. Arvioinneissa ja raporteissa ryhmien anonymiteetti on ollut olennaista. Tämä tuli esille tutkimukseen osallistuneille heti tutkimusprosessin alussa.

## **7.5 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimus**

1.8.2015 voimaan tulleen Varhaiskasvatuslain mukaan yksi lain tehtävistä on toiminnan arviointi. 2000-luvun laadunarvioinnissa korostuu laadun subjektiivisuus ja kontekstuaalisuus. Laadunarvioinnissa korostetaan tällä hetkellä yhä enemmän käyttäjänäkökulmaa. Laadun uusin näkökulma korostaa mittaamisen, laadunarvioinnin ja dokumentoinnin merkitystä (Moss & Dahlberg 2008, 6). Tämän tutkimusmatkan tuloksena syntynyt arviointilomake (liite 4) on olennainen tekijä lisäämään henkilökunnan tietoisuutta laatua määrittävistä tekijöistä ja oman toiminnan reflektoinnin merkityksestä. Arviointilomake on rakennettu mittarin ajatusten ja fokusryhmäkeskustelujen pohjalta. Ryhmän käyttöön tarkoitettu arviointilomake liitetään Loimaan kaupungin uuteen varhaiskasvatussuunnitelmaan henkilökunnan työvälineeksi.

Tutkimuksen avulla saatua arviointitietoa on käytetty kunkin ryhmän toiminnan kehittämiseen fokusryhmäkeskustelujen pohjalta. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi ryhmien uudelleenarviointi. Uudelleenarvioinnin kautta selviäisi ensimmäisen arvioinnin ja fokusryhmäkeskustelujen vaikuttavuus Sheridanin (2001, 2006, 2007) laatututkimusten tavoin. Myös henkilökunnan

pedagogisen tietoisuuden merkitystä ympäristön eri tekijöiden ja laadunarvioinnin tulosten välillä olisi mielenkiintoista tutkia. Ajankohtaisa olisi myös selvittää lasten ajatuksia ja kokemuksia laadusta sekä laatuajatusten yhteneväisyydestä hyvin arvosanoin mitattuun ryhmään. Lasten ajatusten kuuleminen olisi laadun inklusiivisuutta, mutta myös lasten näkemistä merkittävänä lähteenä heidän elämää koskevissa asioissa. Kasvattajan näkemykset lapsen osallisuudesta, vapaasta leikistä ja lapsilähtöisen pedagogisen toimintaympäristön rakentumisesta, ovat ehdottomasti jatkotutkimusaiheita.

Varhaiskasvatuksen laadun arviointi tarvitsee yhtenäisen laadunarviointivälineen inklusiivisen laadun saavuttamiseksi. Valtakunnan tasolla tulee siis luoda myös yhtenäinen arviointijärjestelmä tasalaatuisen varhaiskasvatuksen aikaansaamiseksi. Tämä määritellään myös valtakunnallisessa vasuluonnoksessa (Opetushallitus 2016). Uusi vasu-luonnos antaa viitteitä siitä, että asiakirjasta ja *ECERS-R* -mittarista löytyy enemmän yhteneväisyyksiä kuin vuoden 2005 valtakunnallisesta asiakirjasta. Kansalliselta koulutuksen arviointikeskukselta on tulossa arviointisuunnitelma vuosille 2016–2019 toiminnan ulkoiseen arviointiin. Tärkein jatkotutkimusaihe olisikin paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman yhdenmukaistaminen *ECERS-R* -mittarin kanssa ja siten toiminnan sisäinen arviointi. Laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytys on toiminnan arviointi ja sen kehittäminen arviointien pohjalta.

## LÄHTEET

- Abreu-Lima, I., Leal, T., Cadima, J. & Gamelas, A. 2013. Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of education* 28 (2), 399–420.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (Toim. ). *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatusuhteet varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1302. Väitöskirja. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68120/978-951-44-9115-3.pdf?sequence=1>. Luettu 22.11.2014.
- Alila, K. & Parrila S. (toim.) 2004. Laadunhallinnan perusteita ja menetelmiä varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 17.
- Alila, K. & Parrila S. (toim.) 2011. Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Uniprint.
- Bell, Judith. 2000. *Introduktion till Forskningsmetodik*. 3:e upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, M. 2008. *Advances in Mixed Methods Research. Multi-perspective Exploration as a Tool for Mixed Methods Research*. London: Sage.
- Björklid, P. 2005. *Lärande och fysisk miljö. En kunskapöversikt omsamspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm. *Forskning i fokus*, nr. 25.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. 2010. Threshold 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.



- Cottle, M. & Alexander, E. 2012. Quality in Early Years Settings: Government, Research and Practitioner's Perspectives. *British Educational Research Journal* 38 (4), 635–654.
- Cryer, D., Harms, T. & Riley, C. 2003. All about *ECERS-R*. A detailed guide in words and pictures to be used with *ECERS-R*. Hong Kong: Pact House.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 2007. Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation. 2nd ed. London: Routledge.
- Ebbeck, M. & Waniganyake, M. 2003. Early Childhood Professionals. Leading today and tomorrow. Sydney: MacLennan and Pretty.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistokeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineiston keräämisen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. Valtioneuvoston kanslia. [http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi\\_FI\\_YHDISTETTY\\_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82](http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82). Luettu 18.10.2015.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. *Ethnography. Principles in practice*. Taylor & Francis Group.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. 2005. *Infant/Toddler Environment Rating Scale: revised edition*. New York: Teachers College Press.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Helsinki: Edufin.
- Heikkinen, H.L. 2010. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien va-

linta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Juva: PS-kustannus, 214–229.

Hennink, M. 2007. International Focus Group Research. A handbook for the Health and Social Science. Cambridge University Press.

Hooks, L., Scott-Little, C., Marshall, B. & Brown, G. 2006. Accountability for Quality: One State's Experience in Improving Practice, 33 (6), 399–403.

Hu, Y. & Szente, J. 2009. Exploring the Quality of Early Childhood Education on China: Implications for Early Childhood Teacher Education. Journal of Early Childhood Teacher Education, 30 (2), 247–262.

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., Parrila, S., Lindberg P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.

Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Edita.

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.

Kilpeläinen, R. 2010. Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. Jyväskylä: Bookwell.

Kokljuschin, M. 2001. Unelmien päiväkotit: kohti parempaa oppimisympäristöä. Tampere. Tammer-Paino.

- Kumpulainen, K. & Kronqvist, E-L. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: Wsoy.
- Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010. Oppimisen sillat. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kupila, P. 2004. Arviointi yhteisöllisenä toimintana. Teoksessa P. Kupila. Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 113.
- Kärrby, G. 1992. Kvalitet I pedagogiskt arbete med barn. Stockholm.
- Kärrby G. 1987. Könssillnader och pedagogisk miljö I förskolan. Rapport nr 1987:02. Institutionen för pedagogic Göteborgs Universitet.
- 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.
- Lea, V-N, Schaackb, D. & Setodjica, C. 2015. Identifying baseline and ceiling thresholds within the Qualistar Early Learning Quality Rating and Improvement System. *Early Childhood Research Quarterly* 30, 215–226.
- Leppänen, T. 2015. Esiopetuksen laatu oppimisympäristöjä havainnoimalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Leppämäki, M. 2015. Päiväkotien oppimisympäristöjen laadunarvioinnista tukea tiimin kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lindberg, P. 2014. In search of affordances and visual quality. Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres. University of Oulu. Faculty of education.
- Liljeström, A. 2010. Reflective Interviewing: A Guide to Theory and Practice. Interviewing with Groups. London: SAGE.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research* 294.

- Linnilä, M-L. 2011. Kumpi on valmis – lapsi vai koulu. Jyväskylä: Mediapinta.
- Liukkonen, J., Raittila R., Turja L. 2014. Päiväkodit pärjäsivät kansainvälisessä vertailussa. <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2014/01/tiedote-2014-01-29-13-02-30-877929>. Luettu 29.11.2014
- Loimaan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2015.
- Lummelahti, L. 2004. Arviointi yksilöllisen esiopetuksen perustana. Teoksessa P. Kupila (Toim.). Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 31–44.
- Manninen, J., Burman, A, Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Martin, S. 2006. The classroom environment and children’s performance – is there a relationship? Teoksessa C. Spencer & M. Blades. Children and their Environments. Learning, Using and Designing Spaces. Cambridge: University Press, 91–107.
- Merrigan, G. & Huston, C. 2009. Communication Research Methods. (2<sup>nd</sup> edition) New York: Oxford University press.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet: Metodologia – sarja 4. Helsinki: International Methhelp.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet: Metodologia – sarja 4. Helsinki: International Methhelp.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. E-kirja. International Methhelp Ky.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Vantaa: Pedatieto.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloitettavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

- Moss, P. & Dahlberg, G. 2007. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3–12.
- Moss, P. & Pence, A. 1994. *Valuing Quality on early Childhood Services*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- 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., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. *Yhteisöllinen suunnittelu päivähoitossa*. Tampere: University Press.
- Opetushallitus. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 94*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. (tulostettu 20.1.2015)
- Opetushallitus. *Vasu2017 -luonnos 11.4.2016. Tulostettu 13.4.2016*.
- Palsha, S.A. & Wesley, P.W. 1998. Improving Quality in Early Childhood Environments Through On-Site Consultation. *Early Childhood Special Education*, 18 (4), 243–253.
- Parrila, S. 2002. *Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen*. Oulun yliopisto.
- Parrila, S. 2004. Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 69–80.
- Puchta, C. & Potter, J. 2004. *Fokus Group Practice*. Sage: London.

- Raattila, R. 2008. Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 333.
- Raattila, R. 2009. Ympäristön lapset – lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (Toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 227–248.
- Raattila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen, L. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69–94.
- Reed, M. 2012. What do we mean by quality improvement? Teoksessa M. Reed & N. Canning (toim.) *Implementing quality improvement and change in the early years*. Lontoo: Sage, 9–23.
- Reunamo, J. & Joronen, V. 2014. Ohjaava palaute kehittämistoiminnan tukena. Teoksessa J. Reunamo. (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen: Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 213–227.
- Reunamo, J., Virkki, S. & Hietala, M. 2014. Oppimisympäristön kehittäminen. Teoksessa J. Reunamo. (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen: Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 93–119.
- Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus: Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: Wsoy.
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P-L. & Rasku-Puttonen, H. 2013. A Descriptive Case Analysis of Instructional Teaching Practices in Finnish Preschool Classrooms. *Journal of Reseach in Childhood Education* 27(2), 127–152.
- Sheridan, S. 2006. Quality Evaluation and Quality Enhancement in Preschool: A Model of Competence Development. *Early Childhood Development and Care* 166 (1), 7–27.
- Sheridan, S. 2007. Dimensions of Quality in Preschool. *International Journal of Early Years Education* 15 (2), 197–217.

- Sheridan, S. 2009. Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), 245–261.
- Sheridan, S. & Schuster, K-M. 2001. Evaluation of Pedagogical Quality in Early Childhood Education: A Cross-National Perspective. *Journal of Research in Childhood Education* 16 (1), 109–124.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & Taggard, B. 2011. *ECERS-E: The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)*. New York and London: Teachers College Press
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2015. Lasten päivähoido 2014. Tilastoraportti. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampere University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatustalaki 2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>. Luettu 12.1.2016.
- Stakes. Sosiaali- ja terveystalalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus.
- Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H. 2014. Tutki ja Kehitä. Juva: Bookwell.
- Warash, B., Markstrom, C. & Lucci, B. 2005. The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised as a tool to Improve Child Care Centers. *Education* 126 (2), 240–250.

## LIITE 1 ECERS-R -MITTARIN SISÄLTÖ

### I TILAT JA KALUSTAMINEN

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

### II HENKILÖKOHTAISET HOITORUTIINIT

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

### III KIELI JA PÄÄTTELY

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

### IV TOIMINTA JA SISÄLLÖT

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

### V VUOROVAIKUTUS

29. Karkeamotoristen toimintojen valvonta
30. Yleinen lasten valvonta
31. Hallinta
32. Henkilökunnan ja lasten välinen vuorovaikutus
33. Lasten väliset vuorovaikutussuhteet



## VI PÄIVÄOHJELMA

34. Aikataulu

35. Vapaa leikki

36. Ryhmän yhteinen aika

37. Erityistä tukea tarvitsevien lasten huomioon ottaminen

## VII VANHEMMAT JA HENKILÖKUNTA

38. Kasvatuskumppanuus

39. Työntekijöiden henkilökohtaiset tarpeet

40. Työntekijöiden ammatilliset tarpeet

41. Työyhteisön vuorovaikutus ja yhteistyö

42. Työntekijöiden valvonta ja arviointi

43. Mahdollisuudet ammatilliseen kasvuun

## LIITE 2 ILMOITUS VANHEMMILLE



### Lifelong Learning Programme

HEI \_\_\_\_\_ VANHEMMAT!

Vierailen lapsenne päiväkotiryhmässä \_\_\_\_\_ arvioimassa varhaiskasvatuksen oppimisympäristön laatua käyttäen Early Childhood Environment Ra-ting Scale-Revised (ECERS- R) -mittaria. Tämä vierailu liittyy Jyväskylän kaupungin päivähoidossa meneillään olevaan päivähoidon laadun arviointi- ja kehittämishankkeeseen. Hanke on osa kuuden Euroopan maan (Kreikka, Kypros, Portugali, Romania, Suomi, Tanska) EARLY CHANGE -yhteistyöprojektia, jota rahoittaa EU.

Päivän aikana havainnoiteja tehdessäni olen lasten kanssa samassa tilassa, mutta en osallistu toimintaan. Noudatan samoja eettisiä periaatteita, joita varhaiskasvatuksen henkilöstökin lasten kanssa noudattaa. Havainnoinnin kohteena ovat koko ryhmän toimintaympäristö ja kokonaiset toimintatilanteet. Yksittäisiä lapsia ei havainnoida tai arvioida, vaan heille tarjottavia toimintoja.

Kerättävät havainnointitiedot tulevat pro gradu -tutkielmani käyttöön ja ovat osa Loimaan kaupungin varhaiskasvatuksen kehittämistä. Aineistosta tehtävä raportointi ja tutkimus tehdään nimettömänä niin, että yksittäiset lapset tai aikuiset eivät ole niissä millään tavalla esillä.

Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa tietoa varhaiskasvatuksen laadusta, sen vahvuuksista ja kehittämisen kohteista. Tavoitteenani on lisäksi kerätä varhaiskasvatuksen hyviä käytäntöjä osaksi Loimaan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaa.

Annan mielelläni lisätietoja!

Aurinkoisin terveisin, nimi ja yhteystiedot

Raija Raittila

[raija.raittila@jyu.fi](mailto:raija.raittila@jyu.fi)

040-805 4030

Kasvatustieteiden laitos/Varhaiskasvatus

Leena Turja

[leena.m.turja@jyu.fi](mailto:leena.m.turja@jyu.fi)

040-805 4035

Jarmo Liukkonen

[jarmo.liukkonen@jyu.fi](mailto:jarmo.liukkonen@jyu.fi)

040-8053961

Liikuntatieteiden laitos

## LIITE 3 OTTEITA FOKUSRYHMÄKESKUSTELURUNGOSTA

### PALAUTE/FOKUSRYHMÄKESKUSTELU ECERS-R LAATUMITTARISTON POHJALTA

#### 1. TILAT JA KALUSTAMINEN

##### 1.1. SISÄTILAT 3

- + Sisätilat siistit, remontoitunut, kaikille soveltuvat (liuska, kaiteet, ei kynnyksiä). Lapsilla riittävästi tilaa liikkua vapaasti, kaikille käyttäjille soveltuvat, luonnollisen valon määrää voi säätää, riittävä valaistus
- riittävä lämmönsäätö, ilmanvaihto (muuten kaikki kohdat kunnossa) – ikkunoiden avaaminen: ampparit

##### 1.2. KALUSTEET PERUSHOITOJA, LEIKKIMISTÄ JA OPPIMISTA VARTEN 7

- + kalusteet lapsille soveltuvia (jalat yltää lattiaan)/hyvässä kunnossa
- + perushoidon kalusteet (tuolit, pöydät, matot, sängyt, matalat avohyllyt leikki-/oppimateriaaleja varten)  
(erityistä tukea tarvitsevilla mahdollisuus olla yhdessä muiden lasten kanssa (erityistuolit mahtuu tavallisen pöydän viereen)
- korkeat hyllyt lasten hankala käyttää (tavarat liian korkealla) (höyläpenkki, hiekka/vesileikkipöytä tai maalausteline)
- lavaaari korkealla, wc-pöntöt isoja kaikille (vessassa matalalla)

##### 1.3. RENTOUTUMISEEN JA VIIHTYISYYDEN LISÄÄMISEEN TARKOITETTUT KALUSTEET 4

- + pehmeyttä sohvilla, tyynyillä, pehmoleluilla, patjoilla, matot – puhtaasti ja hyvässä kunnossa
- rauhallista tilaa ei käytetä aktiiviseen fyysiseen leikkimiseen
- pehmeitä kalusteita lasten käytettävissä (tyynyjä, mattoja)

##### 1.4. HUONEJÄRJESTELYT LEIKKIÄ VARTEN 3

- + alueet selvästi määritellyt: leikkipisteitä, joissa rauha ja lasten omaisuus huomioon otettu (materiaalia saatavilla ilman aikuiselta pyytämistä)(rakentelu, kotileikki, palikat, auto, ask/taideline, palapelit, lukualue) ja sopivasti hyllytilaa leikkien säilyttämiselle
- + tavarat helposti saatavilla ja järjestyksessä
- kuvat, nimet hyllyissä? +avohyllyt: saatavuus helppoa (osa hyllyistä korkeita)
- + lisämateriaalia saatavilla tavaroiden vaihtamiseksi ja lisäämiseksi
- tilojen valvonta katsomalla ei vaikeaa
- rauhallisten ja levottomien tilojen erillisyys (-autoleikit- liikkuminen ympärillä, toiminnot niin erillään toisistaan, että useimmat toiminnot ei häiriinny – samassa tilassa monta leikkiä, rajaaminen miten?

##### 1.5. TILAT YKSINOLOA VARTEN 7

- + lapsilla on **mahdollisuus** luoda yksityisiä tiloja (kalusteet, huoneenjakajat, ulkoleikeissä varusteiden taakse, tilat helposti valvottavissa)
- + tilaa on 1-2 lapsen leikille suojassa muiden aiheuttamilta häiriöiltä (jumpsalissa erilaisia toimintoja muutamalle lapselle)

- + henkilökunta järjestää toimintoja yhdelle tai kahdelle lapselle kerrallaan yksityisissä tiloissa?
- + "lukuhuoneen" mahdollisuus yksinoloon

#### 1.6. LAPSILLE SUUNNATTU ESILLEPANO 5

- + esillepano: töitä esillä senhetkisistä tapahtumista
- lasten silmien korkeudelle!!
- + tarkoituksenmukaista materiaalia: lastenloruja, lukemisen ja matematiikan alkeita, eri vuodenaajat) (myös muualla voisi olla kuin aamupenskin yhteydessä)
- + esillä olevat materiaalit liittyvät sen hetkisiin tapahtumiin: taidetta, valokuvia
- + yksilöllisiä lasten töitä eniten, myös kolmiulotteisia

#### 1.7. TILAT KARKEAMOTORISTA LEIKKIÄ VARTEN 6

- + karkeamotorista leikkiä varten ulkona erilaisia vaihtelevia pintoja (hiekkalaatta, ruohoa) ja tilaa erilaisille leikeille, telineet monimuotoisia ja hyvässä kunnossa
- + lisäksi käytössä jumppasali ja välineitä monipuolisesti
- + tiloja myös sisällä: käytävä, nukkaritila
- + tilat lähellä vessaa, varasto lähellä, ryhmästä suoraan pääsy ulos, ulkoalue tarjoaa suojaa säänvaihteluilta (katos)
- toiminnot eivät häiritse toisiaan (pyöräily, pallopelit), liukumäki puuttuu!!
- alueen rajaaminen erilaisille toiminnoille kaipaa selvennystä (moni lapsi vaan vaelsi pihalla paikasta toiseen)
- viemärointi (oja - tulviminen)

#### 1.8. KARKEAMOTORINEN VÄLINEISTÖ 5

- + paikallaan pysyvä välineistö: keinu, tikapuut, kiipeäminen
- + kannettava välineistö stimuloi erilaisia taitoja: pallottelu, ohjaaminen, polkeminen, hyppynarut, heittäminen
- + välineitä riittävästi koko porukalle, kun kaikki samaan aikaan ulkona? (riitojen ja liiallisen odottelun välttämiseksi)
- varaston naulakot liian korkealla lasten itsenäiseen toimintaan
- kuvat koreissa, tavarat järjestyksessä ja hyväkuntoisia

## LIITE 4 ARVIOINTILOMAKE RYHMILLE

### II HENKILÖKOHTAISET HOITORUTIINIT

	VÄHIMMÄISTASO	HYVÄÄ TASOA	ERINOMAISTA TASOA	Meidän erityisen hyvät
Saapuminen/lähteminen	Lapsia tervehditään iloisesti henkilökohtaisesti lapsen nimellä, lapsen omalla kielellä	Vanhemmat huomioidaan lämpimästi, tulo- ja lähtötilanteita käytetään tietojen ja kuulumisten vaihtoon	Lapsia autetaan osallistumaan toimintoihin; lapsi on mukana toiminoissa kotiinlähtöönsä saakka	eteiset hyviä paikkoja ottaa lapset ja perheet vastaan ja vaihtaa kuulumisia -aamusyli heti hoitoon tullessa
Ateri-at/välipalat	Tarjottu ruoka on ravintoarvoiltaan hyvää, aikataulu on lapsille sopiva, allergiat huomioidaan, hygieniasta huolehditaan	Ruokailu on myös miellyttävä keskusteluaika lasten ja aikuisten sekä lasten välillä (lasten seurassa istuminen)	Lapset toimivat apulaisina, lapsille sopivat välineet	ruuan ottamien itse - apulaisena toimiminen eri muodoissa
Päiväuni/lepo	Aikataulu on lapsille sopiva: pienemmät voivat mennä nukkumaan aiemmin, leikin aikana voi levätä, aikaisin heräville hiljaisia hommia	Lapsia autetaan rentoutumaan/rauhhoittumaan. halailu, silytys, rauhoittavaa musiikkia, himmeä valaistus	Riittävä (monta aikuista) valpas valvonta koko päiväunien/levon ajaksi, riittävä yksityisyys sänkyjen etäisyydellä tai kaappisänkyjen ovilla, puhtaus	valvonta koko ajaksi - riittävän monta aikuista - ”lapsia eri herätetä” vanhempien toiveesta - ”aikuisen läsnäolo tuo rauhaa”
Wc- ja vaipanvaihtolanteet	Hygieniasta huolehditaan (altaiden/pottien pesu, helposti puhdistettavat pinnat, käsienpesusta huolehditaan, vessat vedetään, paperia/saippuaa tarjolla)	Vessakäyntejä valvotaan, vuorovaihtus on miellyttävää	Lapsille tarkoitettuja altaita, wc-pönttöjä, askelmat, lapsia perehdytetään toimimaan omin avuin	vessapassi

Hygienia	Käsiä pestään likaantumisen jälkeen, nenäliinoja saatavilla, paperipyyhkeet, päivittäinen pastilli, saippua, käsidesit tarvittaessa	Aikuinen toimii hyvänä esimerkkinä (syö terveellistä ruokaa lasten nähdessä, tarkistaa wc-pöntöt, ei tupakoi lastenhoitoalueilla) ja ohjaa lasta selviytymään itsenäisesti (käsienspesutavat, esiliinan käyttö, terveyteen liittyvät kirjat, kuvat, pelit)	Huolehditaan lasten ulkonäöstä ja sopivasta pukeutumisesta (kasvot pestään, likaantuneet tai märät vaatteet vaihdetaan, kylmällä riittävästi vaatetta),	-lasten olosta huolehtiminen-> taudin leviäminen
Turvallisuus	Turvalliset leikkialueet: nuoremmat leikkivät erillisillä alueilla tai eri aikaan, leikkivälineitä ei saa vedettyä päälle, suojatulpat, leikkialueet ei oven edessä, porraskuilut suojattu, lääkkeitä/puhdistusaineita ei ulottuvilla, hellat suojattu, veden lämpötila, liukuvat matot, terävät/vaaralliset tavarat poistettu, ei turvattomia väyliä/portteja, ei tielle pääsyä, leikkivälineet turvallisia (ei vaaraa jäädä loukkuun tai saada vammoja ulkonemista)	Henkilökunta ennaltaehkäisee turvallisuusongelmat (liian rajut leikit, poistaa lelut kiipeilytelineen alta, pyyhkii läikkyneet nesteet) ja selittää lapsille syyt turvallisuussääntöihin. Riittävä valvonta sekä sisällä että ulkona (riittävästi henkilökuntaa, henkilökunta keskittyy lasten valvontaan, vaarallisten alueiden lähellä valvominen, tulo - ja lähtöjärjestelyt)	Henkilökunnan saatavilla on tarvikkeita hätätilanteita varten: puhelin, hätänumerotaulu, ensiapulaukku, kirjalliset turvaohjeet, sijaisia)	-ulkovalvonnassa vastuualueet -vastuualueparit -aikuisten runsas määrä -heijastinliivit pienemmällä näkyvyyden lisäämiseksi

## LIITE 5 ECERS-R MITTARIN JA VASUJEN VASTAAVUUS

ECERS-R	Loimaan vasu	Valtakunnallinen vasu
<b>Tilat ja kalustaminen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sisätilat</li> <li>Kalusteet perushoitoa, leikkimistä ja oppimista varten</li> <li>Rentoutumiseen ja viihtyisyyden lisäämiseen tarkoitettut kalusteet</li> <li>Huonejärjestelyt leikkiä varten</li> <li>Tilat yksinoloa varten</li> <li>Lapsille suunnattu esillepano</li> <li>Tilat karkeamotorista leikkiä varten</li> <li>Karkeamotorinen välineistö</li> </ul>	<p>Monipuoliset ja muunneltavat sisä- ja ulkotilat</p> <p>Leikille puitteet, aikaa ja tilaa</p> <p>Tarvikkeet lasten ulottuville</p> <p>Välineiden ja ympäristön turvallisuus</p> <p>Kasvattajan malli, ohjaus ja tuki</p> <p>Lapsen omaehtoinen leikki</p> <p>Kehitystason mukaiset välineet</p> <p>Kokemukset ja toiminnot yksin</p>	<p>Lapsen perustarpeista huolehtiminen/hyvinvoiva lapsi</p> <p>Kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus</p> <p>Leikkiympäristön tietoinen luominen, ylläpitäminen ja uudistaminen (sisä- ja ulkotilat)</p> <p>Monipuolinen lähiympäristö</p> <p>Välineiden saatavuus ja omaehtoinen käyttö</p> <p>Lapsen osallisuus ympäristön rakentamisessa</p> <p>Leikille aikaa</p> <p>Aikuisen malli, ohjaus ja kannustaminen</p>

ECERS-R	Loimaan vasu	Valtakunnallinen vasu
<b>Kieli ja päättely:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kirjat ja kuvat</li> <li>Lasten kannustaminen vuorovaikutukseen ja viestintään</li> <li>Kielen käyttäminen päätelytaitojen kehittämisessä</li> <li>Vapaamuotoinen kielenkäyttö</li> </ul>	<p>Monipuoliset materiaalit ja välineet</p> <p>Lasten kuunteleminen ja kysymyksiin vastaaminen</p> <p>Vuorovaikutustaitojen opettaminen</p> <p>Puheen mallintaminen</p> <p>Kannustaminen lapsen omaan ajatteluun ja ongelmanratkaisuun</p> <p>Ilmapiiiri/kunnioittava puhe</p>	<p>Kielen merkitys varhaiskasvatuksessa:</p> <p>Virikkeellinen kasvuympäristö</p> <p>Havaintojen ohjaaminen, kuvailu ja selittäminen</p> <p>Lasten kuunteleminen ja kysymyksiin vastaaminen</p> <p>Puheen mallintaminen</p> <p>Hoito-, kasvat- ja opetustilanteissa käytetty hyvä ja tarkka kieli sekä uusien käsitteiden avaaminen</p>

ECERS-R	Loimaa vasu	Valtakunnallinen vasu
<b>Vuorovaikutus:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Karkeamotoristen toimintojen valvonta</li> <li>• Yleinen lasten valvonta</li> <li>• Hallinta</li> <li>• Henkilökunnan ja lasten välinen vuorovaikutus</li> <li>• Lasten väliset vuorovaikutustilanteet</li> </ul>	Turvallinen liikkuminen ympäristössä Turvallisuus Luottamukselliset, lämpimät ja pysyvät vuorovaikutussuhteet Lapsen yksilöllinen, tasa- puolinen huomioiminen Aikuisen leikkiin osallistuminen Vertaisryhmän merkitys vuorovaikutustaitojen oppimisessa	Ohjattu toiminta Turvallinen mutta haasteellinen ympäristö Myönteinen ilmapiiri Kasvattajan sitoutuneisuus ja herkkyys Yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden ilmapiiri Keskustelut eri toiminnoissa Yksilöllinen huomioiminen Suhteiden jatkuvuuden takaaminen Pienryhmät

ECERS-R	Loimaan vasu	Valtakunnallinen vasu
<b>Vanhemmat ja henkilökunta:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vanhempien osallisuus</li> <li>• Henkilökunnan henkilökohtaisten tarpeiden osuus</li> <li>• Henkilökunnan ammatillisten tarpeiden osuus</li> <li>• Henkilökunnan vuorovaikutus ja yhteistyö</li> <li>• Henkilökunnan valvonta ja arviointi</li> <li>• Mahdollisuudet henkilökohtaiselle ammatilliselle kasvulle</li> </ul>	Lapsen asioista sopiminen jaettuna kasvatuskumppanuutena Tutustumiskäynnit Lapsen asiantuntijuus Keskustelut Osallisuus suunnittelussa ja toteutuksessa Kehityskeskustelut Yhteistyökyky Ammattitaitoinen henkilökunta Asiakaskysely Toiminnan sisäinen ja ulkoinen arviointi	Sitoutuminen Kunnioitus Osallisuus suunnittelussa ja arvioinnissa  Vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus  Yhteistoiminta  Toiminnan suunnittelu  Valtakunnallinen ja paikallinen suunnitelmien arviointi ja kehittäminen