

**Lapsinäkökulmainen tutkimus varhaiskasvatuksen
laatutekijöistä**

Laura Saramäki ja Hanna Saari

Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Saramäki, Laura & Saari, Hanna. 2017. Lapsinäkökulmainen tutkimus varhaiskasvatuksen laatutekijöistä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 121 sivua + liitteet.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää mitkä tekijät ovat varhaiskasvatuksen laatua lasten näkökulmasta. Tätä tutkittiin selvittämällä lapsille merkityksellisiä asioita varhaiskasvatuksen arjessa. Lisäksi tutkimuksen tehtävänä oli tuottaa tietoa siitä, miten lapsilta on ylipäättään mahdollista saada merkityksellistä tutkimustietoa.

Tutkimuksemme on laadullinen ja perustuu etnografiseen tutkimusotteeseen. Aineistonkeruumenetelminä olemme käyttäneet lasten havainnointia ja sen pohjalta toteutettua teemoiteltua ryhmähaastattelua. Informantteina tutkimuksessamme oli 42 lasta kolmesta eri päiväkodista, kolmelta eri paikkakunnalta. Iältään lapset olivat 5–6-vuotiaita. Analyysi on suoritettu etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti aineistolähtöisesti.

Tutkimuksessamme selvisi, että lasten näkökulmasta varhaiskasvatuksen laatua ovat monipuolinen ja turvallinen oppimisympäristö, mahdollisuus leikkiin ja vertaisryhmässä toimimiseen, aikuisen läsnäolo ja vuorovaikutus aikuisen kanssa, lasten mahdollisuus osallisuuteen ja oppimiseen sekä perheen ja kodin näkyminen varhaiskasvatuksen arjessa. Lisäksi tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että lapsinäkökulmainen tutkimus vaatii eri tiedonhankintamenetelmien yhdistelemistä ja huolellista pohdintaa.

Tutkimuksemme perusteella voidaan päätellä, että lasten näkemykset siitä, mikä on laatua vastaavat vain osittain olemassa olevia, asiantuntijalähtöisesti laadittuja laadunarviointimalleja. Tarvitaan lisää lasten tuottamaa tutkimustietoa siitä, mikä heille on merkityksellistä varhaiskasvatuksessa ja mitä tekijöitä laadukas varhaiskasvatus sisältää. Lisäksi on tarpeen kehittää menetelmiä, joilla lasten näkökulma saataisiin mahdollisimman aidosti esille.

Asiasanat: varhaiskasvatuksen laatu, lapsitutkimus, lapsinäkökulma, etnografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 VARHAISKASVATUKSEN LAATU.....	8
2.1 Moniulotteinen varhaiskasvatuksen laatu.....	8
2.2 Varhaiskasvatuksen laadun tutkimus ja paradigmat	11
2.3 Laadunarviointi varhaiskasvatuksessa	14
2.3.1 Laadun ja sen arvioinnin merkitys varhaiskasvatuksessa	16
2.3.2 Varhaiskasvatuksen laadunarviointimalleja.....	18
2.4 Varhaiskasvatuksen laatua ohjaavat asiakirjat	22
2.4.1 Opetussuunnitelmien perusteet	24
2.4.2 Varhaiskasvatustilain ja kansainväliset suositukset.....	26
3 LAPSINÄKÖKULMA VARHAISKASVATUKSEN LAADUN ARVIOINTIIN	28
3.1 Lapsinäkökulma vai lasten näkökulma?.....	30
3.2 Lapsinäkökulman merkitys laadun arvioinnissa.....	32
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
4.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset	36
4.2 Etnografinen lähestymistapa	37
4.3 Aineistonkeruu ja tutkittavat	38
4.4 Havainnointien toteuttaminen.....	42
4.5 Haastattelujen toteuttaminen	46
4.6 Aineisto ja aineiston analyysi	52
4.7 Aineistonkeruun ja analyysin luotettavuus ja eettisyys.....	59
4.7.1 Aineistonkeruu tutulla kentällä.....	59
4.7.2 Aineistonkeruun luotettavuus.....	61
4.7.3 Aineistonkeruun eettisiä kysymyksiä	64
4.7.4 Analyysin luotettavuus.....	65
5 LAPSILLE MERKITYKSELLISET TEKIJÄT JA LASTEN LAATUNÄKÖKULMAT... 68	
5.1 Varhaiskasvatuksen arjen merkitykselliset tekijät	68

5.2 Laadukas varhaiskasvatus lasten näkökulmasta	85
6 POHDINTA.....	93
6.1 Laatu lasten näkökulmasta.....	93
6.2 Miten saada esille lasten näkökulma?	101
6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	104
6.4 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusideoita	108
LÄHTEET	112
LIITTEET	122
Suostumus tutkimukseen osallistumisesta.....	122

1 JOHDANTO

Laadukas varhaiskasvatus ymmärretään yleisesti sellaisina palveluina, jotka tuottavat normaalia kehitystä ja hyviä oppimistuloksia (Dahlberg & Moss 2007, 21). Se voidaan määritellä arjen toiminnaksi, jota arvioidaan yhdessä kasvattajien, vanhempien ja lasten kesken. Jokainen arvioija käsittää laadun keskeiset asiat eri tavalla. Yhteinen näkemys laatutyön kehittämistä voidaan saavuttaa yhteisen arvopohjan sekä yhteisten oppimis-, lapsi- ja kasvatuskäsitysten avulla. (Portel & Malin 2007, 12.) Laajasti määriteltynä varhaiskasvatuksen laatu on kasvuympäristön piirteitä ja lasten kokemuksia, jotka tukevat lapsen hyvinvointia, kehitystä ja kasvua (Kronqvist & Jokimies 2008, 11). Varhaiskasvatuksen laatu ei kuitenkaan ole helposti määriteltävä käsite etenkin, jos sitä lähdetään selvittämään lasten näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lapsille merkityksellisiä asioita varhaiskasvatuksen arjessa ja sitä kautta tuottaa tietoa siitä, millaisia tekijöitä laadukas varhaiskasvatus sisältää lasten näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on löytää sopiva menetelmä näiden asioiden esille saamiseksi. Tutkimus on perusteltu, koska lapsinäkökulmaista tutkimusta tästä aiheesta on niukasti (Ceglowski & Bacigalupa 2002, 88; Turja 2004, 10). Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen vaatisi nykyistä järjestelmällisempää lapsuuden tutkimustoimintaa ja erityisesti lapsinäkökulmaa tulisi tuoda esiin aiempaa enemmän (Kronqvist & Jokimies 2008, 8). Teoriat ja tutkimukset lisäävät ymmärrystä laadun ilmiöstä eli siitä, mitä on hyvä varhaiskasvatus ja miten saadun tiedon perusteella voidaan luoda perustaa entistä laadukkaamman varhaiskasvatuksen muotoutumiselle (Hujala, Fonsén & Elo 2012, 300).

Opettajille ja varhaiskasvatuksen asiantuntijoille on kehitetty monia menetelmiä laadun arvioimiseksi (Ceglowski & Bacigalupa 2002, 90; Rentzou & Sakellariou 2012, 301), mutta lasten näkökulmasta katsottuna menetelmiä on vähän. Useiden tutkimusten mukaan lasten ääni heitä koskevassa tutkimuksessa on aliarvostettua ja liian vähän käytetty resurssi (Alderson 2000, 243). Layzer ja Goodson (2006, 558) esittävät artikkelissaan kysymyksen siitä, tavoittavatko

yleisesti käytettävät laatumittarit lasten kokemuksiin. Kokemuksemme mukaan näin ei välttämättä ole, ja siksi olemme päätyneet tutkimaan varhaiskasvatuksen arjen merkityksellisiä tekijöitä ja laatua lasten näkökulmasta katsottuna. Lasten todellisuuden esiin nostaminen voi tuoda esille sellaisia näkökulmia, joita aikuinen ei edes tulisi ajatelleeksi (Roos 2015, 16). Lasten kuuleminen voi myös avata uuden ja mielenkiintoisen merkitysten maailman (Alasuutari & Karila 2014, 85; Turja 2004, 11).

Varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja sen tutkiminen ovat perusteltua monestakin näkökulmasta katsottuna. Laadun arvioinnin tärkeys on noussut viime vuosina esille varhaiskasvatuksen kentällä varhaiskasvatustalouden lisääntyessä ja monipuolistuessa (Hujala, Fonsén & Elo 2012, 299; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015), sekä varhaiskasvatuksen kansainvälisen poliittisen ja tutkimuksellisen kiinnostuksen kasvaessa (Paananen 2017). Ajankohtaisuutta voidaan perustella laatuun liittyvän tutkimustrendin lisäksi myös sillä, että uudet Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) korostavat laadukkaan esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen järjestämistä. Varhaiskasvatuksen laadun arviointiin on tulossa myös kansallinen hanke (2016–2019), jonka Kansallinen koulutuksen arviointikeskus toteuttaa varhaiskasvatuksen järjestäjien laadunhallinnan tukemiseksi. Hankkeessa on tavoitteena muun muassa laatia ensimmäistä kertaa varhaiskasvatuksen laadun kriteerit sekä kehittää arviointimalleja ja välineitä laadun itsearviointiin. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2017.) Suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun arviointi on siis tällä hetkellä erittäin ajankohtainen ja jopa jonkinlaisessa murrosvaiheessa.

Varhaiskasvatuksen laadun ajankohtaisuuden lisäksi myös lasten näkökulman huomioiminen osana lasten oikeuksia on ollut viime vuosikymmeninä esillä (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide 2010, 197). Vaikka lasten osallisuutta ja lapsinäkökulmaa on korostettu jo vuosia, mielestämme lapsen ääntä laadun arvioinnissa ei olla riittävästi saatu kuuluville. Tieteessä lapset edustavat yhä marginaalista ryhmää, vaikka monet tutkimukset korostavat lasten oikeutta tulla kuulluksi (Roos 2015, 6). Myös

varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 61–62) mukaan lapsille ja vanhemmille on annettava mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen arviointiin ja saatua palautetta tulee hyödyntää laadun ylläpitämisessä ja parantamisessa. Lasten tyytyväisyys toimintaan tulisi nähdä yhtä arvokkaana varhaiskasvatuksen laatutekijänä kuin kehitykselliset tekijät (Tauriainen 2000, 5). Nykyisen laaduntutkimuksen painopiste on kallistunut siihen suuntaan, että se antaa arvoa lasten näkökulmalle (Hujala, Fonsén & Elo 2012, 300) ja lapsi nähdään relevanttina ja arvokkaana arvioijana. Tässä tutkimuksessa haluammekin panostaa siihen, että lapsi saa olla osallisena kertomassa varhaiskasvatuksen merkityksellisyydestä ja laadusta. Lapsi on tutkija ja löytöretkeilijä, jonka maailmaa aikuisten tulisi oppia ymmärtämään (Clark 2007, 76).

Seuraavaksi, tutkimuksemme toisessa luvussa, määrittelemme varhaiskasvatuksen laadun käsitettä ja käsittelemme laadunarviointia neljän laadunarviointimallin kautta. Lisäksi tarkastelemme varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja eli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja Varhaiskasvatustalakea laadunarvioinnin näkökulmasta. Kolmannessa luvussa perehdymme lapsinäkökulmaan sekä sen haasteisiin ja merkitykseen tutkimuksessa. Tutkimuksen neljännessä luvussa kerromme tutkimuksen toteuttamisesta ja aineiston analyysistä sekä pohdimme näiden luotettavuutta ja eettisyyttä. Viidennessä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset ja kuudes luku sisältää tutkimuksen tuloksiin, luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvää pohdintaa sekä jatkotutkimusajatuksia.

2 VARHAISKASVATUKSEN LAATU

Tämän tutkimuksen keskeisin käsite on varhaiskasvatuksen laatu, ja seuraavat kappaleet keskittyvät varhaiskasvatuksen laadun määrittelyyn. Lisäksi tässä luvussa sivutaan lyhyesti varhaiskasvatuksen laadun historiaa sekä laadunarviointimalleja, jotta laadusta saataisiin luotua mahdollisimman laaja käsitys. Sen perusteella pystytään rakentamaan teoreettista pohjaa laadusta lasten näkökulmasta katsottuna.

Ennen laadun käsitettä on kuitenkin hyvä määritellä varhaiskasvatus käsitteenä. Lyhyen ja kattavan määritelmän varhaiskasvatukselle antaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) joka ohjaa "varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä sekä edistää laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista koko maassa". Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan palvelua, joka "edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa". Tämän lisäksi varhaiskasvatus on palvelu, jolla edistetään lasten tasa-arvoa, osallisuutta ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa sekä ehkäistään mahdollista syrjäytymistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 14.) Varhaiskasvatukseen kuuluu myös ammattitaitoisten kasvattajien ja vanhempien yhteistyö sekä vastavuoroisuus, jotta varhaiskasvatuksesta muodostuu lapsen kannalta mielekäs ja jatkuva – sekä näin ollen laadukas – kokonaisuus. Varhaiskasvatus on siis pedagogisesti painottunut, suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuus (Hännikäinen 2013, 30; L 2015/580, 1 §; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20). Pedagogiikan voidaan ajatella pitävän sisällään ajatuksen oppimisen ja opettamisen vuorovaikutussuhteesta: pedagogiseen toimintaan liittyy opettaja ja oppija (Hännikäinen 2013, 33).

2.1 Moniulotteinen varhaiskasvatuksen laatu

Laatu on moniulotteinen käsite, jonka konkreettinen ja yksiselitteinen määrittely on haastavaa. Moniulotteisuuden takia laadulle ei voida antaa yhtä ja ainoaa

globaalia määritelmää (Palola 2004, 45; Rentzou & Sakellariou 2012, 295), sillä laatu määräytyy aina siinä kulttuurissa, missä sitä tarkastellaan (Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi. 2013, 28). Haasteellisuuden takia universaalista laadun määrittelyn ajatuksesta ollaan luopumassa ja tyydytään siihen ajatukseen, että laatua voidaan määritellä ja tarkastella eri näkökulmista (Alila 2013, 37–38, 42).

Laatu on pitkälti arvoihin ja uskomuksiin perustuva dynaaminen ja sosiaalinen kokonaisuus ja osittain myös poliittinen käsite (Palola 2004, 45). Laatuun liittyvässä keskustelussa on aina ollut keskiössä eri asiat ja kysymykset siitä, mikä on laadukasta, sillä laatukäsitys heijastelee aina aikakautta, yhteiskunnallista puhetta ja tutkimuksen painopisteitä. Laatu käsitteenä siis muuttuu ja muovautuu jatkuvasti siinä kontekstissa, missä sitä tarkastellaan ja näin ollen monet määritelmät ovat mahdollisia. Usein nämä määritelmät ovat varhaiskasvatuksen laatua määriteltäessä yhteydessä siihen, mitä pidetään tärkeänä ja millaisia arvoja ja ajatuksia lapsen parhaaseen liittyy. (Niikko & Havu-Nuutinen 2009, 433; Nummenmaa 2004, 81.) Ylipäätään laatu tulisi nähdä neutraalina käsitteenä, joka voi muuttua ja joka voidaan yhä uudelleen käsitteistää ja hylätä (Nummenmaa 2004, 83–84). Ennen kaikkea laatua tulisi aina tarkastella jatkuvasti muuttuvana eettisenä, kulttuurisena ja poliittisena rakennelmana, jonka määritelmät elävät ajassa ja paikassa (Palola 2004, 51; Sheridan 2009, 245, 254; Sheridan 2007, 200).

Nykyään kaikilta palveluilta ja tuotteilta halutaan laatua, vaikka laadun käsitettä ei voida tarkasti määritellä (Dahlberg & Moss 2007, 21). Laadun määrittelyssä on päädytty tarkastelemaan sitä, mitä laatu on, miten sitä voidaan mitata ja kuinka se voidaan varmistaa. Alun perin laatukeskustelu on syntynyt teollisuuden piirissä (Hujala & Fonsén 2011, 313), mutta 1980–1990-luvuilta lähtien laadun vaatimukset ovat alkaneet koskettaa myös suomalaista varhaiskasvatusta päivähoitopalveluiden yleistyttyä ja päivähoitoa koskevan keskustelun ja tutkimuksen käynnistyttyä (Hujala ym. 2012, 29; Nummenmaa 2004, 81; Parrila 2004, 69). Varhaiskasvatuksen ajatellaan yleisesti olevan laadukasta, kun se tuottaa lapsen normaalia kehitystä ja hyviä oppimistuloksia.

Laatua mitataan yleensä asiantuntijoiden määrittelemien kriteerien perusteella ja tutkimuksilla, jotka selvittävät edellä mainittujen tavoitteiden toteutumista. (Dahlberg & Moss 2007, 21.) Varhaiskasvatuksen laatu voidaan nähdä myös laajemmin neljältä eri tasolta määriteltynä: 1) varhaiskasvatuksen suunnittelun, politiikan ja lainsäädännön, 2) varhaiskasvatuksen järjestäjän, 3) varhaiskasvatuksen henkilöstön ja 4) lasten yksilölliseltä tasolta. Hyvä varhaiskasvatuksen laatu lasten tasolla on lähtöisin käytännöstä ja poliittisista päätöksistä eli korkeammilta tasoilta. (Moser, Leseman, Melhuish, Broekhuizen & Slot 2017, 17.) Tässä tutkimuksessa laatua yritetään ymmärtää erityisesti lasten näkökulmasta ja heidän antamin merkityksin ja käsittein.

Vaikka varhaiskasvatuksen laadun määrittelemine on vaikeaa, monet tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että varhaiskasvatuksen laatua määrittää pitkälti kaksi eri osa-aluetta: laadun *rakenteelliset tekijät* ja *prosessitekijät*. Rakenteellisiin tekijöihin kuuluvat muun muassa aikuinen-lapsi-suhdeluku, oppimisympäristön materiaalit, turvallinen ja terveellinen ympäristö, opetussuunnitelma sekä opettajan koulutustausta ja kelpoisuus. Prosessitekijät taas keskittyvät enemmän hyvän varhaiskasvatuksen eri edellytyksiin, kuten vuorovaikutukseen, vanhempien osallisuuteen, päivittäiseen pedagogiikkaan ja niiden laatuun. Monet tutkimukset osoittavat näiden kahden osa-alueen välillä olevan korrelaatiota laatua arvioitaessa - myös globaalisti. (Alila 2013, 42; Ceglowski & Bacigalupa 2002, 88; Karila 2016, 23-24; La Paro, Thomason, Lower, Kintner-Duffy & Cassidy 2012, 2; Portel & Malin 2007, 13; Sheridan 2007, 197.) Tutkimusten mukaan juuri lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus olisi oleellista nostaa esiin varhaiskasvatuksen laatua määriteltäessä (Alila 2013, 54; Sheridan 2001, 9), samoin henkilöstön korkea ja monipuolinen osaaminen (Karila 2016, 25-26). Kolmanneksi laadun määrittelyn osa-alueeksi on myöhemmin nostettu *tuloslaatu*, jonka avulla tarkastellaan varhaiskasvatuksen hyötyjä lapsille, vanhemmille, yhteisölle sekä yhteiskunnalle (Karila 2016, 24; Portel & Malin 2007, 10). Tässä tutkimuksessa ensimmäiset kaksi osa-aluetta ovat olennaisempia kuin kolmantena tekijänä oleva tuloslaatu, koska laatua tutkitaan lasten näkökulmasta. Lasten laatu näkemykset liittyvät todennäköisesti

enemmän oppimisympäristöön ja vuorovaikutukseen eli varhaiskasvatuksen hyötyyn ja sen tuottamaan hyvinvointiin lapselle itselleen kuin varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliseen hyötyyn.

Varhaiskasvatuksen laatu toteutuu ja saa määrityksensä lopulta vasta arjen käytännöissä, koska jokaisella arvioijalla on oma näkemyksensä laadusta ja sen saamien osa-alueiden painoarvoista. Jokaisen varhaiskasvatuksessa toimivan käsitykset varhaiskasvatuksesta ja sen laadusta pohjautuvat heidän omiin arvoihinsa ja ymmärryksiinsä. (Parrila 2004, 76.) Se, mikä on lasten näkökulmasta laadukasta tämän tutkimuksen perusteella, ei välttämättä täytä jonkun toisen henkilön laatukriteereitä, sillä laadulla on aina olemassa yksilöllinen ja yhteisöllinen ulottuvuus, jolloin laadun määritelmät eivät välttämättä kohtaa (Kronqvist & Jokimies 2008, 12). Vaikka laatu on moniulotteinen käsite, joka perustuu osittain laadun subjektiiviseen määrittelyyn ja arviointiin, suomalaisen varhaiskasvatuksen laatua määrittelevät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Näiden normiohjaavien asiakirjojen tehtävänä on lopulta määrittää sitä, millä tavalla varhaiskasvatustalvueluita järjestetään ja miten tavoitellaan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamista valtakunnallisesti. Luvussa 2.4 esittelemme tarkemmin näitä varhaiskasvatuksen asiakirjoja sekä varhaiskasvatustalvueluita laadunäkökulmasta katsottuna.

2.2 Varhaiskasvatuksen laadun tutkimus ja paradigmat

Suomalaisen varhaiskasvatuksen historia on alkanut teollistumisen aikakaudella tarpeesta saada lapsille hoitopaikka vanhempien työpäivän ajaksi (Paananen, Kumpulainen & Lipponen 2015, 692). Monien vaiheiden ja vuosikymmenten kautta on päädytty siihen, millaista varhaiskasvatus on nykyään. Varhaiskasvatuksen voidaankin sanoa olevan murroksessa. Varhaiskasvatuksen laatua tarkastellessa olennaista ei kuitenkaan ole varhaiskasvatuksen kehitys tai sen historia, vaan varhaiskasvatuksen laaduntutkimuksen historia: miten laadun tutkimuksen kiinnostuksen kohteet ovat vaihdelleet eri aikakausina (Parrila 2004, 69).

Varhaiskasvatuksen laaduntutkimuksen historian voidaan nähdä etenevän neljässä aallossa alkaen 1970-luvulta ja päättyen 2000-luvun nykyiseen laaduntutkimukseen (Ceglowski & Bacigalupa 2002, 89; Hujala & Fonsén 2011, 315). Näihin eri aaltoihin liittyvät laaduntutkimuksen painopisteet on kuvattu lyhyesti seuraavassa taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Varhaiskasvatuksen laaduntutkimuksen neljä aaltoa (Hujala & Fonsén 2011, 315).

AIKAKAUSI	LAADUNTUTKIMUKSEN PAINOPISTE
1970-luku	<ul style="list-style-type: none"> • Kiinnostuksen kohteena tutkimuksissa oli kotihoidon ja päivähoiton vertailu. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Onko päivähoito eduksi vai haitaksi lapselle?
1980-luku	<ul style="list-style-type: none"> • Kiinnostus eri päivähoitomuotojen sisäisestä vaihtelusta. • Pyrkimys löytää erilaisten hoitomuotojen yhteys lapsen kehitykseen. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Lapset kokevat päivähoiton ja reagoivat siihen eri tavoilla.
1980- ja 1990 - lukujen vaihde	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksen kohteena päivähoiton pitkäaikainen vaikutus lapsen myöhempään elämänvaiheisiin. • Laadun tutkimisessa huomioitiin sekä lasten että perheiden yksilölliset erot ja kasvatusympäristöjen laadulliset erot.
2000-luku	<ul style="list-style-type: none"> • Subjekttiivinen ja arvosidonnainen näkökulma laadun arviointiin. • Inklusiivinen ja osallistava laadunarviointi, jossa mielenkiinnon kohteena yksilön omat käsitykset ja kokemukset laadusta eri näkökulmista. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Tällä hetkellä kiinnostuksen kohteena erityisesti <i>lasten näkökulman</i> huomioiminen.

Laaduntutkimuksen painopiste on siis muuttunut perinteisestä objektiivisesta ja ulkoisesti mitattavasta laadusta kohti subjektiivisempaa laadunarviointia (ks. myös Parrila 2004). Lisäksi kiinnostus on muuttunut pelkkien haittojen ja etujen tarkastelusta kohti varhaiskasvatuksen pitkäaikaisempia vaikutuksia ja lasten yksilöllisyyden ja osallisuuden huomioimista. Uusin tarkastelun painopiste eli inklusiivinen ja osallistava laadunarvioinnin painopiste on se, mihin tässäkin tutkimuksessa pyritään: huomioimaan lapsen omat näkemykset ja kokemukset laadusta lapsinäkökulmasta katsottuna.

Varhaiskasvatuksen laaduntutkimusta sekä sen kehitystä ja historiaa voidaan jäsentää myös laatuun liittyvien paradigmojen kautta. Paradigmalla tarkoitetaan erilaisia tapoja ymmärtää maailmaa ja sen ilmiöitä, ja tieteessä niillä

kuvataan vakiintuneita toiminnan tapoja ja toimintaa ohjaavaa ajattelua (Alila 2013, 63). Paradigmoja esitetään laatua koskevassa tutkimuksessa neljä: 1) objektiivinen laadun paradigma, 2) subjektiivinen laadun paradigma, 3) inklusiivinen laadun paradigma ja 4) intersubjektiivinen laadun paradigma (Alila 2013, 64–71; Dahlberg & Moss 2007, 22; Hujala & Fonsén 2011, 314; Niikko & Havu-Nuutinen 2009, 433; Parrila 2004, 71–72). Tässä tutkimuksessa inklusiivisen ja intersubjektiivisen laadun paradigmat ovat olennaisimmat, sillä ne liittyvät olennaisesti tämän tutkimuksen toteuttamiseen ja siihen ajattelutapaan, miten me tutkijoina näemme laadun merkityksen ja määrittelyn. Myös objektiivinen ja subjektiivinen laadun paradigma on esitelty lyhyesti seuraavassa taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Varhaiskasvatuksen laadun paradigmat (mukaillen Alila 2013; Dahlberg ja Moss 2007; Hujala & Fonsén 2011; Hujala, Fonsén & Elo 2012; Niikko & Havu-Nuutinen 2009; Parrila 2004, 71–72).

PARADIGMA	KESKEINEN SISÄLTÖ
Objektiivinen laadun paradigma (1980-luku)	<ul style="list-style-type: none"> • Laatu on objektiivisesti havaittava, ajasta ja kontekstista irrallinen kokonaisuus, jota voidaan arvioida asiantuntijakeskeisesti. • Asiantuntijoiden laatukriteerit nähdään valideina globaalisti.
Subjektiivinen laadun paradigma	<ul style="list-style-type: none"> • Laatu tulisi nähdä arvovälitteisenä, subjektiivisena, dynaamisena ja kontekstuaalisena. • Määrittelyssä tulisi olla mukana kaikki ne, joita laatu koskettaa.
Inklusiivinen laadun paradigma 2010-luvulla	<ul style="list-style-type: none"> • Laatu nähdään merkitysten rakentumisena ja dynaamisena kokonaisuutena. • Eettisten valintojen ja arvojen näkyväksi tekeminen ja arvioiminen. • Laadun määrittely tulee tapahtua niiden ihmisten kesken, joita laatu koskettaa.
Intersubjektiivinen laadun paradigma	<ul style="list-style-type: none"> • Perustuu transmoderniin ajatteluun: inhimillisyyden uudet näkökulmat ja tulevaisuuskuvan välttämättömyys. • Laatu määritellään subjektiivisesti aikaan, paikkaan ja kulttuuriin sidottuna. • Laadunarviointiin osallistuvat kaikki osalliset. • Laatu on subjektiivista ja objektiivista.

Laadunarvioinnin paradigmoissa voidaan siis nähdä muutos perinteisestä, objektiivisesta laadun määrittelystä kohti dynaamisia ja erilaisia laadunäkökulmia. Nykyään ajatellaan, että laatu perustuu tärkeinä pidettäviin

arvoihin, ja että laadun määrittelyn tulee tapahtua eri näkökulmista. Arviointiin tulee olla mahdollista osallistua niiden ihmisten, keitä laatu koskettaa. (Alila 2013, 69–71; Dahlberg ja Moss 2007, 23; Hujala & Fonsén 2011, 314; Hujala ym. 2012, 29–30.) Tämä onkin tekijä, joka yhdistää inklusiivisen ja intersubjektiiivisen paradigman. Yhdistävänä tekijä toimii myös näkemys siitä, että laadun määrittelyyn vaikuttavat aina yhteiset aikaan, paikkaan ja kulttuuriin sidotut merkitysrakenteet. Molemmat paradigmat osaltaan kokoavat yhteen erilaiset näkemykset siitä, että laatu voi olla sekä subjektiivista että objektiivista, etenkin intersubjektiiivisen paradigman mukaan (Alila 2013, 74–76; Niikko & Havu-Nuutinen 2009, 433). Intersubjektiiiviselle paradigmalle keskeistä on yhteisymmärrykseen tähtäävä toiminta, johon vaikuttaa kaikkien subjektiiviset näkemykset (Virkki 2015, 5).

Tämä tutkimus perustuu pitkälti inklusiiviseen laadun paradigmaan ja erityisesti siihen ajatukseen, että laatu nähdään lapsille varhaiskasvatuksen arjessa merkityksellisinä asioina. Tämän paradigman ansio on myös se, että se näkee laadun määrittelyn tapahtuva niiden ihmisten kesken, ketä laatu koskettaa – tässä tutkimuksessa siis lasten kesken. Intersubjektiiivisesta paradigmasta keskeiseksi tämän tutkimuksen osalta nousee ajatus siitä, että laatu on aikaan, paikkaan ja kulttuuriin sidottu ilmiö, joka voidaan nähdä sekä subjektiivisesti että objektiivisesti. Objektiivinen ja subjektiivinen laadun määrittely eivät sulje toisiaan pois, vaan molemmat ovat laadun eri ulottuvuuksia ja näin ollen merkityksellisiä. Riippumatta siitä, miten laadun nähdään rakentuvan, yleisesti laadun tietyistä elementeistä ollaan yksimielisiä: laadun ydin muodostuu kasvatusprosesseista ja niitä säätelevistä reunaehdoista (Parrila 2004, 73).

2.3 Laadunarviointi varhaiskasvatuksessa

Historiallisesti laadunarviointia ja laadunhallintaa kehittämällä tavoitteena on ollut tarjota jokaiselle lapselle oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatuksen pelkän päivähoidon sijasta (Ruokolainen & Alila 2004, 11). Varhaiskasvatuksen laadun tutkimuksen määrä on kasvanut viime vuosina, ja yhä edelleen laatu on yksi varhaiskasvatuksen tutkimuksen pääpainopisteistä (La Paro ym. 2012, 1; OKM

2015). Laadun tärkeys varhaiskasvatuksessa näkyy selvästi siihen liittyvän tutkimuksen lisääntymisenä (Paananen ym. 2015, 690).

Laadunarvioinnin kaksi päätavoitetta ovat toiminnan säätely ja kehittäminen. Toiminnan säätely tapahtuu yleensä hallinnollisella tasolla ja kehittämiseen osallistuvat varhaiskasvatuksen parissa työskentelevät sidosryhmät. (Nummenmaa 2004, 81.) Varhaiskasvatuslain (2012/909, 8§) mukaan varhaiskasvatuksen yleinen suunnittelu, ohjaus ja valvonta kuuluvat opetus- ja kulttuuriministeriölle ja toimialueittain vastuu on aluehallintovirastoilla. Varhaiskasvatuksen siirryttyä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen Kansallinen koulutuksen arviointikeskus eli Karvi toimii nykyään varhaiskasvatuksen arvioinnin asiantuntijaorganisaationa (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2017).

Laadunarvioinnin merkitys syntyy siitä, että kasvattajat pyrkivät ymmärtämään varhaiskasvatuksen perustehtävän. Tätä varten kasvattajien on oltava valmiita ja halukkaita arvioimaan omaa toimintaansa ja pyrkiä löytämään yhteisymmärrys siitä, mikä on arvokasta. Lisäksi täytyy olla halua kehittää kaikkea edellä mainittua arvokkaan ja laadukkaan varhaiskasvatuksen saavuttamiseksi. (Nummenmaa 2004, 84.) Kasvattajat eivät kuitenkaan ole ainoita laadunarviointiin osallistuvia, vaan heidän näkökulman lisäksi laadun arvioinnissa on asiantuntijoiden näkökulma, lasten näkökulma ja perheiden näkökulma (Katz 1993, 2). Myöhemmin viidenneksi näkökulmaksi on lisätty yhteiskunnan näkökulma (Rentzou & Sakellariou 2012, 295). Kun laadunarvioinnissa otetaan huomioon kaikki edelliset näkökulmat, laatuun mahdollistetaan paljon laajempi näköala kuin pelkillä asiantuntija-arvioilla.

Laadullinen tutkimus tarkastelee yksilöiden merkityksistä muodostuvaa elämismaailmaa (Varto 2005, 29). Myös laatu voidaan nähdä merkityksen rakentumisena. Nummenmaa (2004, 84) esittelee artikkelissaan Dahlbergin, Mossin ja Pencen (1999) ajatuksen kahdesta eri puhetavasta laatuun. Kun puhutaan *laadusta merkityksenäntona*, voidaan ajatella, että vuorovaikutus ja vuoropuhelu toimijoiden välillä synnyttää oppimisprosessin, jossa yhdessä luodaan käsitys hyvästä varhaiskasvatuksesta. Tällöin jokainen yksilö rakentaa

omaa ymmärrystään ja tietoisuuttaan laatua koskevista merkityksistä. *Perinteinen puhetapa* laadusta siirtää jonkin aikaisemmin tiedetyn tiedon tai mallin uuteen kontekstiin. Puhetavasta riippuen laadun kehittäminen tapahtuu eri tavoin, sillä laatu puhetapana korostaa objektiivisuutta ja arvovapaita valintoja, kun taas merkityksenanto sisältää omia arvoja ja valintoja, joita tulee arvioida suhteessa siihen, mikä on hyvää ja arvokasta varhaiskasvatuksessa. (Nummenmaa 2004, 84.)

Tässä tutkimuksessa korostuu lasten merkityksenannot, sillä edellisen perusteella voidaan todeta, että se, mille asioille lapset antavat päiväkodin arjessa merkityksiä, on osaltaan varhaiskasvatuksen laatua. Lämsän (2009, 117) mukaan ne arjen tilanteet, jotka lapsi valitsee kerrottavaksi, ovat lapselle jollain tapaa merkityksellisiä. Tässä tutkimuksessa olemmekin perinteisen laadun määrittelyn ja merkityksenantamisen tai merkityksellisyyden risteyskohdassa. Alasuutarin ja Karilan (2014, 85–86) mukaan ”laadullinen tutkimus kertoo merkitystenannoista”. Heidän mukaansa merkitystenantojen eli lapsille merkityksellisten asioiden kautta voidaan esittää se, millä tavalla lapset tulkitsevat ja jäsentävät maailmaansa ja minkälaisista näkökulmista he varhaiskasvatuksen maailmaa pohtivat. Myös Sheridanin (2009, 253) mukaan lasten osallistuminen laatua koskevaan tutkimukseen perustuu lasten merkitystenantoihin sekä vuorovaikutukseen vertaisten ja aikuisten kanssa.

2.3.1 Laadun ja sen arvioinnin merkitys varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen laadun määrittely edellyttää aina näkemystä siitä, millaista on hyvä varhaiskasvatus ja miten laatu näkyy käytännön pedagogiikassa (Alila 2013, 44; Kronqvist 2011, 13; Sheridan 2001, 10). Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on pitkälle yksilön nuoruuteen asti ulottuvia positiivisia vaikutuksia. Tutkimukset osoittavat, että juuri laadukas varhaiskasvatus on emotionaalisen, sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen perusta. (Ceglowski & Bacigalupa 2002, 87; Karila 2016, 5; Kronqvist 2011, 15.) Yksilön lisäksi laadukkaalla varhaiskasvatuksella nähdään olevan myönteinen merkitys myös yhteiskunnalle (Karila 2016, 7). Varhaiskasvatuksessa laadun ylläpitäminen

vaatii jatkuvaa toiminnan arviointia ja kehittämistä. Laadunarvioinnin avulla saadaan tietoa varhaiskasvatuksen toteutuksesta, vahvuuksista ja kehittämishaasteista. Lisäksi laadunarviointi tekee näkyväksi varhaiskasvatuksen tavoitteet ja niiden toteuttamisen, kertoen samalla, mitä varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä. (Hujala & Fonsén 2011, 312.)

Jotta laatua voidaan parantaa, on kasvattajilla oltava näkemys oman työnsä laadusta ja siitä, kuinka sitä voidaan kehittää (Sheridan 2001, 7). Laadunarviointi on paitsi kasvattajien ammatillisen toiminnan jäsentämistä, myös vanhempien osallistumista varhaiskasvatusta koskevaan keskusteluun sekä päätöksentekoon. Laadunarviointi antaa tärkeää tietoa henkilöstölle, hallinnolle, vanhemmille ja lapsille. (Hujala & Fonsén 2011, 312.) Systemaattisella laadunhallinnalla sekä kunta- ja yksikkökohtaisten erojen tiedostamisella ja arvioinnilla päästäisiin ottamaan askeleita kohti tasa-arvoisempia varhaiskasvatuspalveluita (Alila 2004, 33). Laadunhallinta on jokapäiväistä työtä, sekä jatkuvaa kehitystä ja muutosta, jossa keskiössä on asiakaslähtöisyys, henkilöstön ammatillinen osaaminen, toimiva työyhteisö sekä johtotason sitoutuminen laadun kehittämiseen. Varhaiskasvatuksen laadunhallinta, kehittäminen ja arviointi kytkeytyvät vahvasti alan tutkimukseen sekä yhteiskunnallisiin asiakirjoihin. (Alila 2004, 33; Kronqvist & Jokimies 2008, 8–11.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 41) ohjataan pohtimaan paikallisesti sitä, miten henkilöstön, lasten sekä vanhempien arvioinnit ja palautteet saadaan mukaan laadun ylläpitämisen ja kehittämisen työvälineiksi. Varhaiskasvatuksen laatua ohjaavia asiakirjoja käsittelemme luvussa 2.4.

Dahlberg ja Moss (2007) kuitenkin kyseenalaistavat koko laadun käsitteen ja sen perinteisen arvioinnin. Heidän mukaansa perinteisesti nähtävä laadunarviointi mittaa sitä, miten palvelu täyttää tietyt, pysyvät, asiantuntijoiden määrittämät normit. Koska laatua ei voida nähdä vain yhdestä pysyvästä näkökulmasta katsottuna, laadun käsite ei voi olla itsestäänselvyys nykypäivän varhaiskasvatuksessa (Paananen, Kumpulainen & Lipponen 2015, 693). Tässä tutkimuksessa perinteinen laadun käsite onkin ehkä siinä mielessä kyseenalaistettu, että kyse on siitä, miten lapset sen määrittelevät ja ymmärtävät.

Se voi olla jotain ihan muuta kuin mitta siitä, miten palvelut täyttävät tietyt asiantuntijoiden määrittelemät normit. Lopputulos ei välttämättä vastaakaan totuttuja laatukäsityksiä, vaan se on juuri lasten näköinen. Lasten laadunarvioinnin tulisikin saada tulevaisuudessa yhä enemmän painoarvoa, sillä lapsi on se henkilö, joka viettää pisimmät päivät varhaiskasvatuksen palveluiden piirissä.

Varhaiskasvatuksen vaikutuksia arvioitaessa on todettu, että mikään yksittäinen laatutekijä ei ratkaise varhaiskasvatuksen laadukkuutta tai vaikuttavuutta, vaan merkityksellisintä on laatutekijöiden kokonaisvaikutus. Keskeisiä laatutekijöitä varhaiskasvatuksessa ovat suositusten ja tutkimusten mukaan henkilöstön koulutus ja osaaminen sekä siihen liittyvä laadukas toimintakulttuuri, jossa niin lapsilla kuin aikuisillakin on hyvä olla. Varhaiskasvatuksen vaikuttavuus on tulos varhaiskasvatuspalveluiden hyvästä saavutettavuudesta ja korkeasta laadusta. (Karila 2016, 5, 21, 25.) Tämän tutkimuksen tarkoitus on tuottaa varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin tueksi sellaista tietoa, mikä lisäisi lasten hyvinvointia ja auttaisi myös lasten näkökulmasta laadukkaan toimintakulttuurin kehittämisessä. Lasten määrittelemien laatutekijöiden tulisi vähintään täydentää asiantuntijoiden laatimia laatukriteereitä.

2.3.2 Varhaiskasvatuksen laadunarviointimalleja

Erilaiset laadunarviointimallit tuovat esille laadun tarkastelun monitahoisuuden. Laatua voidaan tarkastella monista eri näkökulmista ja toisaalta yhden näkökulman sisään voi sisältyä suuri määrä erilaisia osatekijöitä ja elementtejä, joista laadun ajatellaan koostuvan. Joka tapauksessa mallinuksissa on huomioitava aina kulttuuriset tekijät ja mallien dynaamisuus. Näin ollen voidaankin kysyä, onko edes mahdollista esittää kaiken kattavaa mallinnusta. (Alila 2013, 61.) Seuraavaksi esittelemme neljä erilaista laadunarviointimallia havainnollistamaan sitä, miten eri näkökulmista laatua voidaan arvioida, ja mistä eri tekijöistä varhaiskasvatuksen laadun voidaan nähdä koostuvan. Vaikka tässä tutkimuksessa ei käytetä mitään valmista

laadunarviointimallia, tuovat ne tähän tutkimukseen kuitenkin neljä näkökulmaa siitä, mistä laadun voidaan nähdä rakentuvan. Tässä tutkimuksessa ne toimivat enemmänkin tutkijoiden vertailukohtana lasten esiintuomille laatu näkemyksille. Kaksi valituista laadunarviointimalleista on suomalaisia ja kaksi kansainvälisiä. Nämä neljä eri mallia valikoituivat tähän tutkimukseen, koska ne kaikki tarkastelevat laadunarviointia hieman eri näkökulmista ja tuovat näin ollen esille laajan kuvan laatutekijöistä. Tämän tutkimuksen pohdinnassa palaamme lyhyesti näihin neljään laadunarviointimalliin vertailemalla lasten laatu näkemyksiä mallien sisältämiin laatutekijöihin.

Ensimmäinen malli on *Hujalan varhaiskasvatuksen laadunarviointimalli*, joka koostuu viidestä eri tasosta: 1) palvelutasosta, 2) puitetekijöistä, 3) välillisistä tekijöistä, 4) prosessitekijöistä sekä 5) vaikuttavuustekijöistä. Nämä viisi tasoa taas jakautuvat pienempiin tekijöihin, jotka on kuvattuna seuraavassa taulukossa 3. Lisäksi prosessitekijöiden ja vaikuttavuustekijöiden alueille sijoittuvat sisällölliset orientaatiot (nykyisissä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) oppimisen alueet) ja oppimisen pedagogiikkaan liittyvät tekijät. Mallissa edellinen taso on edellytyksenä seuraavan tason toteutumiseksi. (Alila 2013, 52; Hujala ym. 2012, 31; Hujala & Fonsén 2011, 317.)

TAULUKKO 3. Hujalan varhaiskasvatuksen laadunarviointimalli (Alila 2013, 52; Hujala ym. 2012, 31; Hujala & Fonsén 2011, 317).

PALVELU-TASO	PUITETEKIJÄT	VÄLILLISESTI OHJAAVAT TEKIJÄT	PROSESSI-TEKIJÄT	VAIKUTUKSET
Saatavuus	Ryhmän koostumus	Kasvattaja	Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus	Hyvinvoiva lapsi
Riittävyys	Ihmissuhteiden pysyvyys	Kasvatus-kumppanuus	Aikuinen-lapsi -vuorovaikutus	Oppimisen ilo
	Fyysinen varhaiskasvatus - ympäristö	Toiminnan suunnittelu ja arviointi	Lapselle ominaiset tavat toimia	Vanhempien tyytyväisyys ja osallisuus
		Henkilöstön koulutus ja ammatillinen kasvu	Sisällölliset orientaatiot	Yhteiskunnallinen vaikuttavuus
		Johtajuus		

Toinen valitsemamme suomalainen varhaiskasvatuksen laadunarviointimalli on Kuntaliiton hankkeessa 2011 tuotettu *Varhaiskasvatuksen laadunhallintamalli* (taulukko 4). Tässä mallissa arvioidaan kymmentä eri varhaiskasvatuksen osa-alueita: johtamista, henkilöstöä, taloudellisia resursseja, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen suunnittelua ja järjestelyjä, varhaiskasvatusympäristöä sekä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toteuttamista, hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen tukea, osallisuutta ja vaikuttamista, verkostoyhteistyötä sekä arviointia ja vaikuttavuutta. Kaikkiin arvioitaviin osa-alueisiin kuuluu erilaisia laatukriteereitä sekä laadun kehittämiseen liittyviä kysymyksiä. Näihin laatukriteereihin ja kysymyksiin vastaamalla arvioidaan laadun toteutumista varhaiskasvatuksessa. (Alila 2013, 60–61; Karvonen 2010, 16–20.)

TAULUKKO 4. Varhaiskasvatuksen laadunhallintamalli (Karvonen 2010).

TOIMINTA		TOIMINNAN LAATU		
JOHTAMINEN	Henkilöstö	Varhais- kasvatuksen ja esiopetuksen toteuttaminen	Hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen tuki	Arviointi ja vaikuttavuus
	Taloudelliset resurssit		Osallisuus ja vaikuttaminen	
	Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen suunnittelu ja järjestelyt			
	Varhaiskasvatusympäristö		Verkostoyhteistyö	

Taulukossa 4 kuvatun Varhaiskasvatuksen laadunhallintamallin laatukriteereissä ei mainita lainkaan lasten kuulemistä ja osallisuutta laadun arvioinnissa, mikä etenkin lapsinäkökulmasta katsottuna on melkoinen puute. Niinpä kolmanneksi malliksi valikoitui *Layzerin ja Goodsonin malli* (kuvio 1), jossa laatu muodostuu pääpiirteissään *rakenteellisista tekijöistä ja lasten kokemuksista*. Rakenteellisiin tekijöihin kuuluu 1) kasvatukselliseen toimintaan ja sisältöön liittyvät ominaisuudet kuten kasvatuksen tavoitteet, henkilöstön koulutustaso, tilat, vuorovaikutus ja tunneilmasto, 2) varhaiskasvatuksen oppimisympäristöön liittyvät ominaisuudet ja piirteet, kuten aikuinen-lapsi-suhdeluku ja ryhmän koko sekä 3) kasvatushenkilöstöön liittyvät piirteet, kuten koulutus ja

työkokemus. Toiseen laatukategoriaan eli lasten kokemuksiin kuuluu 1) toimintaympäristö ja siihen liittyvä päivään sisältyvä toiminta, 2) kasvatushenkilöstön vuorovaikutus lapsen kanssa sekä 3) lasten keskinäinen käytös ja vuorovaikutus. Tässä mallissa lapsen oma kokemus ympäristöstään ja suhteestaan kasvatushenkilöstöön korostuu, jolloin päästään lähemmäksi lapsen kokemuksia varhaiskasvatuksen laatutekijöistä. (Alila 2013, 55; Kronqvist & Jokimies 2008, 11–12; Layzer & Goodson 2006, 559–563.)



KUVIO 1. Lapsen kokemukseen vaikuttavat tekijät varhaiskasvatuksessa (Layzer & Goodson 2006, 563).

Neljänneksi laadunarviointimalliksi tai pikemminkin mittariksi valitsimme kansainvälisesti käytetyimmän varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin menetelmän eli *ECERS-mittarin* (*Early Childhood Environment Rating Scale*) (Harms, Clifford & Cryer 2014; Sheridan 2009, 247). Painopisteenä mittarissa on pedagogisen prosessin laadun mittaaminen sekä yleiskuvan luominen varhaiskasvatuksen arjesta (Hujala & Fonsén 2011, 315–316). Lisäksi ECERSiä käytetään toiminnan itsearvioinnin välineenä (Sheridan 2001, 10). ECERS on suunniteltu arvioimaan 2,5–6-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen ympäristön laatua globaalisti. Uusin versio mittarista eli ECERS-3 muodostuu kuudesta osiosta (subscales) ja yhteensä 35 kohdasta (items). Jokainen kuudesta osiosta (taulukko 5) arvioidaan numeerisilla arvoilla 1–7, missä numeerinen arvo yksi on

riittämätön, kolme on vähimmäisvaatimukset täyttävä ja seitsemän on erinomainen. (Ceglowski & Bacigalupa 2002, 90; Harms ym. 2014; La Paro ym. 2012, 2–6; Sheridan 2009, 247.)

TAULUKKO 5. ECERS-3 -mittarissa (Harms ym. 2014) arvioitavat osa-alueet.

I Tilat ja kalustaminen (7 kohtaa)
II Henkilökohtaiset hoitorutiinit (4 kohtaa)
III Kieli ja kirjallisuus (5 kohtaa)
IV Oppimistoiminnot (11 kohtaa)
V Vuorovaikutus (5 kohtaa)
VI Päiväohjelma (3 kohtaa)

Vaikka ECERS-mittarista on tullut yksi ensisijaisista, kansainvälisesti käytetyistä varhaiskasvatuksen laadun mittareista, ei kuitenkaan ole olemassa sellaista laadun arvioinnin menetelmää, mikä sopisi kaikille ja kaikkialle, koska arvioinnin kontekstit ovat erilaiset. Jos käytettäisiin vain yhtä arviointimenetelmää, saataisiin yhteneviä tuloksia, mutta laadun parantamiseksi tehtävät asiat olisivat vähemmän tarkoituksenmukaisia. (La Paro ym. 2012, 6.) Lisäksi Sheridan (2007, 200) on sitä mieltä, että ymmärtääkseen varhaiskasvatuksen laatua, täytyy ECERS-mittarin ohella käyttää muita arviointimenetelmiä, kuten aikuisten ja lasten haastatteluja. Sama ohje pätee varmasti myös muihin malleihin, koska kaiken kattavan mallin tai mittarin kehittäminen lienee mahdotonta ja ajatus tällaisesta yleisesti pätevistä laadutotuudesta perustuu kritiikkiä saaneeseen objektiiviseen laadun paradigmaan (Parrila 2004, 71). Etenkään lasten näkökulmia ei tällaisilla mittareilla yleensä saada esille (Layzer & Goodson 2006, 568).

2.4 Varhaiskasvatuksen laatua ohjaavat asiakirjat

Varhaiskasvatustoiminnan laatua ja merkitystä tarkasteltaessa keskeinen asema on varhaiskasvatusta ja siihen kuuluvaa esiopetusta ohjaavilla asiakirjoilla, kuten Varhaiskasvatuslailla, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteilla (Hujala & Turja 2011, 8; Hujala ym. 2012, 24; Karila 2016, 30; Portel & Malin 2007, 16). Edellä olevien suunnitelmien

perimmäinen tavoite on, että varhaiskasvatusta on laadukasta ja se tarjoaa lapselle hyvät lähtökohdat elämään (ks. Sheridan 2009, 252). Varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa laatu on perinteisesti nähty objektiivisena, tietyin menetelmin mitattavissa olevana, vaikka nykyään laadun ymmärretään olevan subjektiivista, kontekstuaalista ja sosiaalisesti rakentuvaa ja näistä syistä varsin dynaamista (Alila 2013, 282). Uusissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) kuitenkin painotetaan lapsuuden itseisarvoa ja lapsen oikeuksia, joten voidaan ehkä ajatella, että laadun käsitys suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on muuttunut subjektiivisempaan suuntaan.

Aiemmin suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa laadusta on puhuttu tarkentamatta, mitä sillä oikeastaan edes tarkoitetaan. Laatu ei ole määritelty konkreettisesti ja määrittely on saattanut jäädä liian yleiseksi tai sisällöltään tyhjäksi. (Alila 2013, 24; Hujala & Turja 2011, 8.) Suomalaisissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa ja yleisesti käydyssä laatuaiheesta kestoaiheita ovat olleet päivähoidon määrällinen kehitys, lasten ja kasvattajien välinen suhdeluku sekä lapsiryhmien ryhmäkoko. Laatuaiheen laajennus näistä teemoista on siis ollut tarpeen. (Alila 2013, 284–285.) Hujala, Fonsén ja Elo (2012, 311) korostavatkin varhaiskasvatuksen laadusta puhuttaessa pedagogiikan ja opetussuunnitelmien liittämistä tiukemmin varhaiskasvatukseen arkeen.

Toinen tekijä, mikä on vaikuttanut suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun arviointia ja ohjausta heikentävästi, on ollut laatuaiheellisen pohjan puute (Alila 2013, 284–285; Karila 2016, 40; OKM 2015, 9). Suomessa ei ole tähän mennessä ollut yhteistä laadunarviointisysteemiä tai -mittaria (Paananen 2017, 31). Tässä on kuitenkin menty pieniä askelia eteenpäin uusien varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen suhteen, sillä laatuun viitataan asiakirjoissa aiempia enemmän. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on asettanut vuosille 2016–2019 tavoitteeksi toteuttaa hankkeen varhaiskasvatuksen järjestäjien laadunhallinnan tukemiseksi. Tässä hankkeessa tavoitteena on laatia katsaus laadun arvioinnin perusteista ja menetelmistä, laatia laadun teoreettinen jäsenitys ja

varhaiskasvatuksen laadun kriteerit sekä kehittää arviointimalleja ja välineitä laadun itsearviointiin. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2017.)

2.4.1 Opetussuunnitelmien perusteet

Tärkein suomalaisen varhaiskasvatuksen laatua ohjaavista asiakirjoista on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), jonka tehtävänä on "tukea ja ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä sekä edistää laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista koko maassa". Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvataan se, mitä on hyvä ja laadukas varhaiskasvatus (Alila 2004, 34-35; Kronqvist & Jokimies 2008, 8). Sama tavoite on myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteilla (2014), joka ohjaa sekä esiopetuksen sisältöä ja laatua valtakunnallisesti että paikallisten opetussuunnitelmien laatimista. Uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) on varhaiskasvatuksen järjestäjiä velvoittava määräys Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tavoin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) toimintakulttuurin katsotaan olevan keskeinen laatutekijä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, sillä toimintakulttuurin nähdään vaikuttavan keskeisesti varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. Laadukkaan toimintakulttuurin nähdään tukevan lasten kehitystä, oppimista, osallisuutta ja luovan puitteet turvalliselle kasvulle sekä hyvinvoinnille. Toimintakulttuuriin kuuluvat arvot ja periaatteet, normit ja tavoitteet, oppimisympäristö ja työtavat, vuorovaikutus, henkilöstön osaaminen ja ammatillisuus, johtaminen sekä toiminnan järjestäminen, suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 22; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 28.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 60) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 10) mukaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen laatua voidaan edistää arvioinnin avulla. Tärkeää on kuitenkin pohtia, mitä arvioidaan, sillä ainoastaan reflektiivinen toimintaympäristön ja -

kulttuurin arvioiminen voi edistää laatua. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 19) mukaan arvioinnin tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen toteuttamista ja kehittämistä suunnitelmallisesti ja säännöllisesti tunnistamalla vahvuuksia sekä nostamalla esiin kehitystarpeita toiminnassa. Laadun merkitys näkyy Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) paikallisten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien laadinnan ohjauksessa, sillä näiden suunnitelmien nähdään parantavan varhaiskasvatuksen laatua ja toimivuutta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 10, 20; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 60–61). Joissakin kunnissa onkin laadittu varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen tueksi myös omia suunnitelmia ja laatukäsikirjoja (Alila 2004, 36).

Varhaiskasvatuksen laatutekijänä nähdään edellisten lisäksi päiväkotihenkilöstön moniammatillisuus sekä osaaminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 17). Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee tuntea koulutusjärjestelmän vaiheet, tavoitteet ja käytännöt luodakseen laadukkaan kasvun ja oppimisen polun varhaiskasvatuksesta kohti peruskoulua (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14, 24; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18). Yhtenä laatutekijänä nähdään laadukas pedagoginen toiminta, jolla vahvistetaan uuden suunnitelman mukaista laaja-alaista osaamista. Laadukkaaseen pedagogiseen toimintaan liittyy vahvasti toiminnan dokumentointi, arviointi ja kehittäminen, sekä sopivan kehityksen ja oppimisen tuen järjestäminen sitä tarvitseville lapsille. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 22, 37, 52.) Henkilöstön tavoitteellinen ja suunnitelmallinen itsearviointi nähdään tärkeänä laadun ylläpitämisessä ja kehittämisessä, samoin yhteistyö huoltajien kanssa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24–25, 30; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 60).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 61) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 41) velvoitetaan päättämään ja kuvaamaan paikallisissa varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmissa sitä, miten

lapsilta ja huoltajilta kerätään palautetta varhaiskasvatuksen laadusta. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäjien tulisi hyödyntää saatua palautetta nimenomaan laadun ylläpitämisessä ja parantamisessa. Uuden ja velvoittavan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) myötä onkin mielenkiintoista jäädä seuraamaan, miten tulevaisuudessa tätä laatunäkökulmaa yritetään tavoittaa – etenkin pieniltä lapsilta.

2.4.2 Varhaiskasvatuslaki ja kansainväliset suositukset

Uusi Varhaiskasvatuslaki (L 2015/580) astui voimaan 1.8.2015. Varhaiskasvatuslaissa säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen sekä varhaiskasvatuksen järjestämisestä. Varhaiskasvatuslain lähtökohtana toimivat lasten oikeudet ja laissa varhaiskasvatuksella tarkoitetaan ”suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (L 2015/580, 1 §). Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön nähdään luovan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadulle ja sen kehittämiseksi (OKM 2015, 9). Varhaiskasvatuslaissa laatu mainitaan kuitenkin vain yhden kerran seuraavasti: “Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on – – ohjata varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä.” Tämän lisäksi laki määrittää tiettyjä tavoitteita, ehtoja ja puitteita, jotka ovat varhaiskasvatuksen laatutekijöitä. Tällaisia ovat muun muassa Varhaiskasvatuslain toisessa pykälässä esitetyt kymmenen varhaiskasvatuksen tavoitetta (L 2015/580, 2§), joiden täyttyessä varhaiskasvatuksen nähdään olevan laadukasta (Karila 2016, 30) – ainakin lain ja varhaiskasvatuksen järjestäjän näkökulmasta. Varhaiskasvatuslaissa säädetään myös varhaiskasvatuksen henkilöstömäärästä ja kelpoisuusvaatimuksista (L 2016/108, 5 §), joiden voidaan nähdä vaikuttavan varhaiskasvatuksen laatuun. Lasten ja aikuisten suhdeluvulla ja lapsiryhmien koolla onkin tutkimusten mukaan yhteys varhaiskasvatuksen laatuun (Karila 2016, 26). Varhaiskasvatuslaissa viitataan monessa kohdassa varhaiskasvatuksen arviointiin (ks. L 2015/580, 9 §), jonka voidaan ajatella olevan myös varhaiskasvatuksen laadun arviointia.

Varhaiskasvatuksen järjestämistä ja laatua ohjaavat lisäksi muutamat kansainväliset suositukset, joita ovat esimerkiksi Yhdistyneiden Kansakuntien ja Unescon Koulutusta kaikille ohjelma, OECD:n varhaiskasvatukseen liittyvät maaraportit, erilaiset selvitykset ja tutkimusperustaiset suositukset, sekä Euroopan unionin laatusuositukset. Lisäksi EU:ssa on työstetty varhaiskasvatuksen eurooppalaista laatukehystä (European Quality Framework on ECEC), joka sisältää neljä osa-aluetta ja kahdeksan kohtaa, jotka ovat olennaisia korkean laadun saavuttamisessa (taulukko 6). (Karila 2016, 21–24.)

TAULUKKO 6. Varhaiskasvatuksen eurooppalaisen laatukehysten (2014) lausumat (Karila 2016, 24).

VARHAISKASVATUKSEEN PÄÄSY

1. Varhaiskasvatuksen on oltava saavutettavissa kaikille.
2. Varhaiskasvatuspalvelut tulee organisoida osallisuuteen, sosiaaliseen inklusioon ja moninaisuuteen rohkaisten.

HENKILÖSTÖ

3. Pätevä henkilöstö.
4. Työympäristö, joka mahdollistaa seuraavat asiat: ammatillinen johtajuus, havainnointi, reflektointi, suunnittelu, tiimityö, yhteistyö vanhempien kanssa.

OPETUSSUUNNITELMA

5. Opetussuunnitelma perustuu pedagogisille tavoitteille, arvoille ja lähestymistavoille, jotka mahdollistavat lapsen kokonaisvaltaisen kasvun.
6. Opetussuunnitelma edellyttää yhteistyötä lasten, henkilöstön ja vanhempien kanssa, sekä näiden toimintatapojen reflektointia.

ARVIOINTI

7. Arvioinnin tulee tuottaa tietoa paikallisesti, alueellisesti ja kansallisesti, ja sitä voidaan käyttää laadun parantamiseen.
 8. Arvioinnin tulee toteuttaa lasten parasta.
-

Eurooppalaisen laatukehysten lausumat antavat melko tiiviin kuvan siitä, miten varhaiskasvatuksen korkea laatu pystytään saavuttamaan ja mistä eri osatekijöistä laadukas varhaiskasvatus koostuu. Nämä taulukossa esitetyt neljä osa-aluetta näkyvät selkeästi myös aiemmin esitellyissä varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Tässä luvussa käsitelty varhaiskasvatuksen laatu ja sen arviointi perustuvat kuitenkin aikuisten näkemykseen siitä, mikä on laadukasta varhaiskasvatusta. Seuraavassa luvussa pohdimmekin sitä, millä tavalla laadun määrittelyyn ja arviointiin voisi tuoda lapsinäkökulmaa ja miksi se olisi varhaiskasvatuksen laatua määriteltäessä tarpeellista.

3 LAPSINÄKÖKULMA VARHAISKASVATUKSEN LAADUN ARVIOINTIIN

"Aikuiset eivät voi yksin ymmärtää lapsen näkökulmaa maailmasta, ja siksi heidän täytyy pyytää lapsia selittämään sitä."
- Antoine de Saint- Exupéry, Pikku Prinssi -

Lapsinäkökulman oikeutus on peräisin YK:n Lasten oikeuksien sopimuksesta (1981), jonka keskeinen sanoma lapsinäkökulman perustelemiseen on, että *lapsilla on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi ja osalliseksi* siinä maailmassa ja kontekstissa, missä he elävät. Lasten oikeuksien korostamisen myötä on alettu pitää tärkeänä kuulluksi tulemisen lisäksi sitä, että lapsi voisi olla keskustelun tasavertainen osapuoli ja myös tutkimuksen täysivaltainen informantti (Clark 2007, 76; Helavirta 2007, 629). Lapsilla on oikeus ja yleensä myös halukkuutta kertoa mielipiteensä ja vaikuttaa heitä koskeviin asioihin (Powell & Smith 2009, 125, 139). Aikuisella on kuitenkin vastuu siitä, että lapset saavat äänensä kuuluviin, heitä oikeasti kuunnellaan ja luotetaan siihen, että lapset ovat kompetentteja osaavia yksilöitä. Tähän kuuluu ymmärrys siitä, että lapsilla on omat kokemuksensa - myös varhaiskasvatuksesta - ja oma tapansa nähdä ne. (Sommer ym. 2013, 461-462.)

Lasten näkökulman tavoittaminen on parhaiten turvattu, kun heille itselleen annetaan mahdollisuus päästä ääneen ja kertoa lasten versio siitä maailmasta, missä he elävät (Sommer ym. 2013, 462). Lapsinäkökulmaa tavoitellessa lapsi nähdään osaavana ja sosiaalisena vaikuttajana, jolla on näkemyksiä siitä kulttuurista ja kontekstista, missä hän elää. Tavoitteena on nähdä lapsen maailma hänen itsensä kuvaamana. (Sheridan 2007, 208.) Lapsikeskeisyys ja lasten kuuleminen ovatkin keskeisiä lapsuudentutkimuksessa, jossa lapset nähdään yksilöinä, jotka haluavat tuoda esille omia näkökulmiaan (Karlsson 2012, 22). Lapsinäkökulmainen tutkimus on nostanut esille sen, että on olemassa uusia tapoja tehdä tutkimusta lasten kanssa. Nämä tutkimukset ovat myös osoitus siitä, että lasten oikeutta tulla kuulluksi ja nähdyksi kunnioitetaan. (Alderson 2000, 253.) Uuden lapsuudentutkimuksen

yksi keskeinen kysymys onkin se, miten lasten ääntä voidaan tuoda yhä enemmän esille (Vanderbeck 2016, 36). Lasten tuottaman aineiston voidaan nähdä olevan yksi pieni askel kohti lasten mielipiteiden ja äänen esille nostamista (Roos 2015, 28).

Uusi tutkimuseettinen keskustelu näkee jo lähtökohtaisesti lapsen kompetenttina sosiaalisena toimijana, jolla on valmiuksia kertoa omista kokemuksistaan. Tämän myötä on vahvistunut näkemys siitä, että lapsilla on kykyjä ja oikeus osallistua heitä koskeviin asioihin. (Einarsdóttir 2007, 179; Strandell 2010, 93; Vanderbeck 2016, 36.) Lapsia on alettu pitää luotettavina informantteina, ja uusi tutkimustrendi onkin ottaa lapsi mukaan kanssatutkijaksi (Ritala-Koskinen 2001, 66; Strandell 2010, 93). Myös laaduntutkimuksessa on alettu korostaa lasten ääntä ja lasten ymmärrystä varhaiskasvatuksen laadusta (Sheridan 2009, 253). Tästä ajattelutavasta huolimatta lasten osallistuminen tutkimuksiin, ja etenkin sen kaikkiin vaiheisiin on vähäistä. Lasten osallistumisen periaatetta ei oteta huomioon, koska lapsi nähdään haavoittuvana ja suojelua kaipaavana yksilönä. (Crivello, Camfield & Woodhead 2009, 52; Strandell 2010, 104.) Lapsuudentutkimuksen kentällä tulisikin löytää sopiva keskitie, jossa lapsi nähdään lapsena, mutta kuitenkin tarpeeksi erilaisena aikuisesta (Stolp 2012, 425). Lasten osallisuus tutkimukseen antaa lapsille itseluottamusta sekä lisää luottoa heidän kykyihinsä (Alderson 2000, 253).

Osallisuus on lasten oikeus, jonka perusta on Lapsen oikeuksien yleissopimuksessa (1981). Osallisuuden käsitteelle ei ole olemassa yhtä ja kattavaa määritelmää tai mallia, sillä osallisuus ilmiönä on monipuolinen ja näyttäytyy erilaisena määrittelijästä riippuen (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 3). Osallisuus voidaan määritellä osallistumisena johonkin ja tunteena siitä, että omalla toiminnalla on merkitystä (Powell & Smith 2009, 124). Osallisuus on myös tunnetta yhteenkuuluvuudesta ja mahdollisuutta itseilmaisuun. Osallisuus voidaan nähdä yhteisenä toimintana yhdessä aikuisen kanssa, jolloin molemmat, lapsi ja aikuinen, toimivat omalla tasollaan, tavallaan ja omalla kielellään. Osallisuuteen kuuluu lasten mahdollisuus tehdä valintoja ja päätöksiä sekä lasten ideoiden toteuttaminen. (Venninen ym. 2010, 5, 17.) Tärkeintä on lasten

oma kokemus osallisuudesta ja omasta osaamisestaan (Virkki 2015, 9–10). Toteutuakseen osallisuuden tulee ilmetä päiväkodin jokapäiväisessä arjessa lapsen mahdollisuutena toimia ja vaikuttaa kehitystasolleen sopivalla tavalla (Venninen ym. 2010, 5 - 6).

Lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa tulisi lisätä entisestään (Alasuutari & Karila 2014, 85) ja tätä perustelee myös Varhaiskasvatustalaki, jossa todetaan, että yksi varhaiskasvatuksen tavoite on varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin varhaiskasvatuksessa (L 2015/580, 1 §). Tutkimukseen osallistuminen saattaa luoda lapselle kokemuksen, että tämä on yhtä pätevä osallistumaan tutkimuksen tekemiseen kuin aikuinenkin ja että myös hänen asioistaan ollaan kiinnostuneita (Alderson 2000, 253; Lämsä 2009, 119), mikä luo osallisuuden tunnetta. Lasten osallisuuden vahvistamista onkin alettu pitää tärkeänä tutkimuksen metodisia valintoja tehdessä (Helavirta 2011, 34).

3.1 Lapsinäkökulma vai lasten näkökulma?

Edellisessä luvussa totesimme varhaiskasvatuksen laadun olevan moniselitteinen ja vaikeasti määriteltävä. Myöskään lapsinäkökulmaa tai lasten näkökulmaa ei voida tarkasti ja yksiselitteisesti määritellä, koska siinäkin vaikuttavat aina konteksti, kulttuuri, teoriat ja maailmankatsomus (Johansson 2003, 42; Sommer ym. 2013, 461–462). Broström (2012, 259) näkee lasten näkökulman eräänlaisena sateenvarjokäsitteenä, joka pitää sisällään monenlaisia määritelmiä. Yhteistä määritelmille on ajatus siitä, että aikuiset ja yhteiskunta yrittävät ymmärtää lasten elämää niin kuin lapset sen ymmärtävät ja näkevät (Broström 2012, 259; Johansson 2003; 48). Keskeinen pohdinnan aihe kuitenkin on se, miten ja missä määrin aikuisen on oikeasti mahdollista päästä osallistumaan lasten maailmaan (Lappalainen 2007a, 66).

Sommer ja muut (2013, 462–463) selventävät lapsinäkökulmaa erotellen sen *lapsinäkökulman* ja *lasten näkökulman* käsitteisiin. Lapsinäkökulma tarkoittaa sitä, että aikuisen huomio keskittyy lapsen näkökulmien, kokemusten ja toimintojen ymmärtämiseen. Aikuinen siis yrittää kurkistaa lapsen ajatusmaailmaan ulkoa

sisälle päin. Lapsinäkökulma ei kuitenkaan ole sama kuin lapsen kokemus ja vaikka kuinka yritetään päästä lähelle lapsen kokemusmaailmaa, ei siihen voida täydellisesti päästä, vaan se on aina lopulta aikuisen arvio. Lasten näkökulma taas edustaa lasten omia kokemuksia, näkökulmia ja ymmärrystä heidän maailmastaan. Kontrastina edellä mainitulle lapsinäkökulmalle tässä fokus on lasten kokemusmaailmassa ja siinä, että he ovat toimijoita omassa maailmassaan. Tästä näkökulmasta katsottuna lapsi siis tuo omaa ajatteluaan ja ääntänsä esille, jolloin näkökulma on enemmän sisältä ulos suuntautuva. (Roos 2015, 29; Sommer ym. 2013, 463.) Tässä tutkimuksessa yritetään tavoitella lasten näkökulmaa, mutta luultavasti jäädyään lapsinäkökulman tasolle, koska tutkimuksen tulokset ovat lopulta aikuisen arvioita lasten kokemuksista ja näkemyksistä. Lapsinäkökulmainen tutkimus perustuu kuitenkin aina lopulta prosessiin, jossa sekä aikuinen että lapsi ovat aktiivisia tiedon tuottajia (Karlsson 2016, 127).

Mitä asioita me tutkijoina voimme yrittää huomioida lasten näkökulmaa tavoitellessamme? Sommer ja muut (2013, 463–464) esittävät lapsinäkökulmalle viisi edellytystä. Ensimmäinen edellytys on *lapsen näkeminen omana persoonana*, jolla on omat tarpeet, kuten tarve tulla nähdyksi ja kuulluksi. Lasta ei siis nähdä objektina vaan toimijana, jolla on oma tapansa nähdä maailma kokemustensa perusteella. Toisena lapsinäkökulman edellytyksenä on *empaattinen vuorovaikutus* lapsen kanssa. Tällä tarkoitetaan lasten tasolla olemista ja kykyä vastata lasten aloitteisiin sekä olemista emotionaalisesti saatavilla. Lasten tuntemuksia tukemalla vahvistetaan lapsen ja aikuisen välistä yhteyttä ja luottamusta. Kolmas periaate on, että aikuisen *tulkintojen tulee kunnioittaa lasten sanomisia ja tarkoituksia*. Lapsen näkökulma on lapselle se oikea, ja aikuisenkin tulee pyrkiä näkemään se juuri sellaisena. Avain lapsinäkökulmaan on ymmärtää lapsen ajatusta siten, kuin hän sen sanoessaan tarkoittaa. Neljäs edellytys taas koskee *lasten sensitiivistä ohjaamista ja oma-aloitteisuuteen tukemista*. Kun lapsi saa olla osallisena, myös hänen kokemusmaailmansa rikastuu. Viimeisenä edellytyksenä lapsinäkökulmalle on ymmärrys siitä, että *varhaiskasvatus on dialoginen prosessi* lapsen ja aikuisen välillä, missä molemmat oppivat. (Sommer ym. 2013, 463–464.) Mikäli halutaan tavoittaa lasten itsensä

tuottamaa tietoa, tutkijan on oltava hyvin joustava, sensitiivinen ja avoin lasten viesteille (Alasuutari & Karila 2014, 68; Darbyshire, MacDougall & Schiller 2005, 423). Vaikka kaikki edellä mainitut näkökulmat huomioidaan, muistuttaa Lappalainen (2007a, 67) siitä, että mahdollisuus tavoittaa lasten maailma on aina rajallinen.

Lapsinäkökulma on tärkeä, koska lapsi on oman maailmansa asiantuntija ja lapsilla on ainutlaatuinen näkökulma omaan elämäänsä (Clark 2007, 76; Crivello ym. 2009, 53; Helavirta 2011, 14; Karlsson 2016, 125). Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen (Karlsson 2012, 23) ja aito lapsinäkökulma edellyttää sitä, että tieto saadaan suoraan lapsilta (Ritala-Koskinen 2001, 65; Turja 2004, 12). Kysymistä ja lapsen mielipiteen tiedustelua pidetään hyvänä tapana tavoittaa lapsen näkökulma, mutta siinä aikuinen helposti johdattaa keskustelun haluamaansa asiaan ja lapsi vastaa aikuisen haluamalla tavalla (Venninen ym. 2010, 6). Lapsen näkökulman saavuttaminen ei siis ole helppoa, koska tutkimuksessa se on aina jollain tavalla aikuisen tulkitsemaa. Lapsen äänen esille tuominen on mahdollista, mutta se vaatii sopivien menetelmien käyttöä sekä niiden yhdistelyä. (Alasuutari & Karila 2014, 66; Roos 2015, 29.) Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen keskiössä on se, että tutkimustilanne on lapselle luonteva ja lapsi pystyy selkeästi aistimaan, että tutkija on kiinnostunut siitä, mitä lapsi ajattelee (Karlsson 2016, 130). Lapsinäkökulman tulee siis näkyä koko tutkimusprosessissa eli tutkimustehtävän ja -kysymysten muotoilussa, tutkimusmenetelmän valinnassa, analyysissä ja johtopäätösten tekemisessä (Karlsson 2012, 24).

3.2 Lapsinäkökulman merkitys laadun arvioinnissa

Perinteinen tutkimuksellinen orientaatio on tuonut esille lapsuuden tarkastelun vain aikuisten lähtökohdista ja heidän tulkinnoista käsin. Edellisistä poiketen lapsuudentutkimus on tuonut esille sen, mitä lapsena oleminen ja lapsuus ovat lasten näkökulmasta. Tällöin lapset ovat keskiössä, toimijoina ja osallisina. (Stolp 2012, 424–425.) Lapsuudentutkimuksen orientaatiossa lapsia on alettu ajatella aktiivisina tutkimusprosessiin osallistujina ja tiedon tuottajina (Roos & Rutanen

2014, 30). Lapsuudentutkimuksen voimistumiseen on viime aikoina vaikuttanut lapsia koskevan tutkimustiedon tarve (Alanen 2009, 25), sillä kaikkea lapsia koskevaa tietoa ei saada aikuisten näkökulmasta katsottuna. Lapsuudentutkimus on painottunut instituutioiden tutkimiseen, mutta tutkimus lapsuudesta kokemuksena on tärkeä, jotta voidaan kehittää toimintaa lasten kasvuympäristöissä ja vaikuttaa sen lisäksi yhteiskunnalliseen päätöksentekoon (Alasuutari 2009, 55). Myös varhaiskasvatuksen laadun tutkiminen on keskittynyt aikuisten näkökulmaan ja aikuisten kokemuksiin ja käsityksiin laadusta (Ceglowski & Bacigalupa 2002, 88), mutta laatua arvioitaessa on huomioitava keskeisenä se, miten lapset kokevat ympäristön jossa viettävät monia tunteja päivässä. Tässä tutkimuksessa pyritään unohtamaan perinteiset laatukäsitykset ja tuomaan esille tekijöitä, jotka lapsen kokevat päiväkotipäivässään merkityksellisinä. Lasten näkökulmien huomioon ottaminen voikin haastaa aikuisia kyseenalaistamaan totuttuja laatu näkemyksiä ja etsimään uusia niiden tilalle (Turja 2004, 11).

Pyrkimystä lapsikeskeisyyteen ja lapsen näkökulman tavoittamiseen voidaan pitää yleisesti tärkeänä kulttuurisena saavutuksena (Alanen 2009, 15). Tähän ajatteluun pohjautuen on helppo nähdä lasten omien laatu näkemysten kuulemisen yhtenä laadukkaana varhaiskasvatuksen tunnusmerkeistä (Turja 2004, 9). Laadukkaassa varhaiskasvatuksessa sekä lapsinäkökulma että lasten näkökulma ovat välttämättömiä. Laadukas lapsinäkökulmainen pedagogiikka perustuu vuorovaikutukseen, ja siihen, että aikuinen on oikeasti kiinnostunut lapsen sanomisista (Sommer ym. 2013, 468–470). Lasten tuottama kerronta täydentää vanhempien, henkilöstön ja asiantuntijoiden näkemystä varhaiskasvatuksesta (Roos 2015, 156) ja sen laadusta. Jo pienillä lapsilla on omia tavoitteita, mielenkiinnon kohteita ja näkemyksiä siitä, mitä he haluavat oppia ja tutkia. Heillä on oikeus olla mukana suunnittelemassa ja arvioimassa varhaiskasvatusta sekä vaikuttaa oppimisympäristöönsä, kuten omiin oppimisprosesseihinsa, fyysiseen ympäristöön, materiaaleihin ja toimintaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18; Sheridan 2001, 9–10.) Myös Varhaiskasvatuslaki (1973/36) velvoittaa selvittämään ja ottamaan huomioon

lapsen mielipiteet ja toivomukset varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa.

Lapset kykenevät tarkastelemaan varhaiskasvatusta monesta eri näkökulmasta ja samalla osoittavat sen, että heillä on omat kokemustensa pohjalta syntyneet näkemyksensä varhaiskasvatuksesta, sillä onhan varhaiskasvatus juuri heille suunnattua toimintaa. Nämä tärkeät käsitykset ja näkemykset tulisi hyödyntää varhaiskasvatuksen ja sen laadun kehittämisessä. (Alasuutari & Karila 2014, 83.) Purolan ja Estolan (2012, 37) tutkimus osoittaa, että lapsilla on pikkutarkkaa tietoa varhaiskasvatuksen arjesta. Edellisistä näkökulmista huolimatta lasten osallistuminen laadun määrittelyyn ja arviointiin puuttuu (Paananen ym. 2015, 702) ja laadukas varhaiskasvatus on tähän päivään asti määritelty aikuiskeskeisesti painottaen lapsen kehityksen ja oppimisen näkökulmia (Turja 2004, 10). Ylipäätään koko varhaiskasvatus määritellään yhä edelleen aikuisten näkökulmasta ja tarpeista lähtien (Virkki 2015, 1). Lasten näkökulmaa esille tuovaa tutkimusta siis tarvitaan edelleen - ja erityisesti nyt, kun varhaiskasvatuksen laatua ja sen arviointia kehitetään kansallisesti.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

“Tutkijan ja tutkittavat ominaisuudet, kyvyt ja taidot, tiedon tuottamisen konteksti ja aika vaikuttavat siihen, millaista tutkimustietoa syntyy. Toimijat ja tilanteet ovat aina erilaisia – –. Lasten kohdalla haaste on erityinen, sillä he eivät useinkaan asetu sellaiseen haastateltavan rooliin, jollaisena aikuisten metodologiset oppikirjat haastateltavat näkevät. Tutkijan haasteena on tasapainotella erojen ja erilaisuuden kanssa ja muodostaa ymmärrystä lasten yksilöllisistä käsityksistä ja kokemuksista.”

- S. Helavirta 2007 -

Laadulliset menetelmät ovat hallitsevia lasten tuottamassa tiedossa (Helavirta 2011, 38–39). Myös tämä tutkimus on laadullinen ja käsittelee lapsille merkityksellisiä asioita varhaiskasvatuksessa, sekä niistä muodostettavia varhaiskasvatuksen laatutekijöitä. Laadullinen tutkimus keskittyykin tarkastelemaan ihmisten elämismailmaa ja siinä syntyviä merkityksiä (Varto 2005, 28–29). Sen avulla ei pyritä selvittämään täsmällistä ja tilastollista totuutta, vaan lisäämään ymmärrystä ja tuomaan näkökulmia tutkittavaan ilmiöön (Stake 2010, 11). Laadulliselle tutkimukselle on yleistä, että aineiston keruussa käytetään sellaisia menetelmiä, jotka vievät tutkijan lähelle tutkittavaa kohdetta (Kiviniemi 2001, 68). Laadullisessa tutkimuksessa aineisto koostuu esimerkiksi haastattelemalla tai havainnoimalla dokumentoiduista tilanteista (Alasuutari 2011), kuten tässäkin tutkimuksessa. Aineiston tarkoituksena on numeerisen faktatiedon tuottamisen sijaan kuvata yksilön kokemuksia tietyissä tilanteissa (Stake 2010, 88–89). Tämän tutkimuksen tieteenfilosofisena ja metodologisena perustana on etnografinen lähestymistapa, jolla on erityinen paikka kasvatuksen kentällä, sillä se tekee kasvatukseen liittyvät ilmiöt näkyviksi (Paju ym. 2014, 31).

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ole kysyä, mikä päiväkodissa on kivaa tai kurjaa, kuten useissa aikaisemmissa tutkimuksissa laatunäkökulmaa on lähestytty, vaan tarkoituksena on saada lapsilta laatutekijöitä heidän omalla kielellään. Lapsitutkimuksessa lapsen maailmaa tuleekin lähestyä monitieteisesti ja mahdollisimman lapsinäkökulmaisesti (Brotherus 2004, 52–53). Lasten laatukäsityksiä varhaiskasvatuksessa on tutkinut esimerkiksi Tauriainen (2000) ja Parrila (2002). Tauriainen väitöskirjassa laatua on lähestytty henkilökunnan, vanhempien ja lasten näkökulmasta ja Parrilan tutkimuksessa perhepäivähoidon

laadun tarkastelun kautta. Lasten merkityksellistä toimintaa varhaiskasvatuksessa on tutkinut Virkki (2015) lasten toimijuuden ja osallisuuden näkökulmasta. Tutkimuksessaan Virkki kysyi lapsilta heille mieluisia ja vähemmän mieluisia asioita saadakseen esiin merkityksellisiä asioita. Tässä tutkimuksessa laadun näkökulmaan yritetään päästä käsiksi Virkin tavoin lapsille merkityksellisten ja tärkeiden asioiden kautta.

4.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on ensimmäiseksi selvittää 5–6-vuotiaille lapsille merkityksellisiä asioita varhaiskasvatuksessa. Toinen tutkimustehtävä on lapsille merkityksellisten asioiden kautta tavoittaa heidän näkökulmaansa varhaiskasvatuksen laatuun. Tässä tutkimuksessa laadun ajatellaan siis muodostuvan niistä asioista, joita lapset pitävät varhaiskasvatuksessa tärkeinä ja merkityksellisinä.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mitkä tekijät ovat lapsille merkityksellisiä varhaiskasvatuksessa?
2. Millaisia tekijöitä laadukas varhaiskasvatus sisältää lasten näkökulmasta?

Varsinaisten tutkimuskysymysten lisäksi tämän tutkimuksen tehtävänä on tuottaa tietoa siitä, millaisilla menetelmillä lasten näkökulma laadunarviointiin voidaan tavoittaa. Yksi kasvava tutkimuksellinen suuntaus etsiikin lapsikeskeisiä tutkimusmenetelmiä ja yrittää löytää uusia tapoja tutkia lasten maailmaa (Lämsä 2009, 119). Lasten näkökulmien huomiointi aineistonkeruussa ja analyysia tehdessä ei Karlssonin (2016, 134–135) mukaan ole kuitenkaan helppoa ja ongelmattonta. Tutkimuksen havainnointien ja haastattelujen toteuttamisen luvuissa avaamme aineistonhankintamenetelmien lapsinäkökulmaisuuutta, ja pohdinnassa palaamme vielä miettimään sitä, miten lasten näkökulmia laatuun saatiin esille.

4.2 Etnografinen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen metodologisena perustana on etnografia, jonka avulla tutkitaan sosiaalisia ryhmiä ja niiden vuorovaikutusta (Bloor & Wood 2006, 2). Etnografisen tutkimuksen lähtökohta on tutkijan kiinnostus johonkin ilmiöön ihmisten elämässä ja sen näkeminen mahdollisimman avoimesti (Hammersley & Atkinson 2007, 3). Tämän tutkimuksen lähtökohtana on tutkijoiden kiinnostus varhaiskasvatukseen laatuun erityisesti lasten näkökulmasta. Etnografia soveltuu lapsitutkimukseen (Aarnos 2001, 151) ja se on usein keskeinen tutkimusmenetelmä tutkittaessa lasten sosiaalisia ympäristöjä (Emond 2005, 124). Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on päiväkotilapsen sosiaalisena ja kulttuurisena ympäristönä sekä siinä muodostuvat merkitykset. Etnografinen lapsitutkimus antaa tutkijalle mahdollisuuden nähdä, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä tutkimukseen osallistuville lapsille sen sijaan, että tutkija tekisi oletuksia asiasta. Tässä olennaista on kuunnella ja kunnioittaa lasten näkemyksiä ja kokemuksia sekä hylätä aikuisen näkökulma ja ennakkokäsitys siitä, mikä on lapselle merkityksellistä. (Emond 2005, 136.)

Etnografia voidaan määritellä eri tavoin (Lappalainen 2007, 9) eikä sille ole olemassa yhtä, tarkkaa määritelmää (Hammersley & Atkinson 2007, 2). Etnografiaan yleisesti liitettyjä piirteitä ovat kentällä olo eli tutkimuksen suorittaminen niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät, tutkijan osallistuminen, erilaisten tutkimusmenetelmien käyttö ja analyttisten näkökulmien monipuolisuus (Hammersley & Atkinson 2007, 3; Lappalainen 2007, 11; Paju ym. 2014, 30). Etnografisessa tutkimusprosessissa keskeistä on osallistuminen, havainnointi ja kokemukset sekä tutkijan pääseminen sisään tutkittavaan yhteisöön (Lappalainen 2007, 11; Palmu 2007a, 160). Etnografisessa tutkimuksessa ajatellaan, että tutkijan tulee päästä näkemään ilmiö siitä samasta näkökulmasta katsottuna, mistä tutkittavat sen näkevät (Bloor & Wood 2006, 2; Lappalainen 2007, 9). Etnografisen tutkimuksen vahvuus on siinä, että sen avulla tutkija pystyy parhaiten kuvaamaan sosiaalista ympäristöä ja lasten toimintaa, mikä jäisi näkemättä ja tallentamatta muilla metodeilla, kuten esimerkiksi kyselylomakkeilla (Bloor & Wood 2006, 6). Lisäksi

etnografinen tutkimus mahdollistaa tutkittavien arkeen kiinni pääsemisen ja niiden pienten asioiden, lauseiden, toimintojen ja tekojen näkemisen, mitkä toistojen kautta muuttuvat merkityksellisiksi (Palmu 2007, 150). Tässä tutkimuksessa nämä arjen merkitykselliset asiat ovat itse tutkimuksen kohde, millä myös voidaan perustella etnografista lähestymistapaa tässä tutkimuksessa.

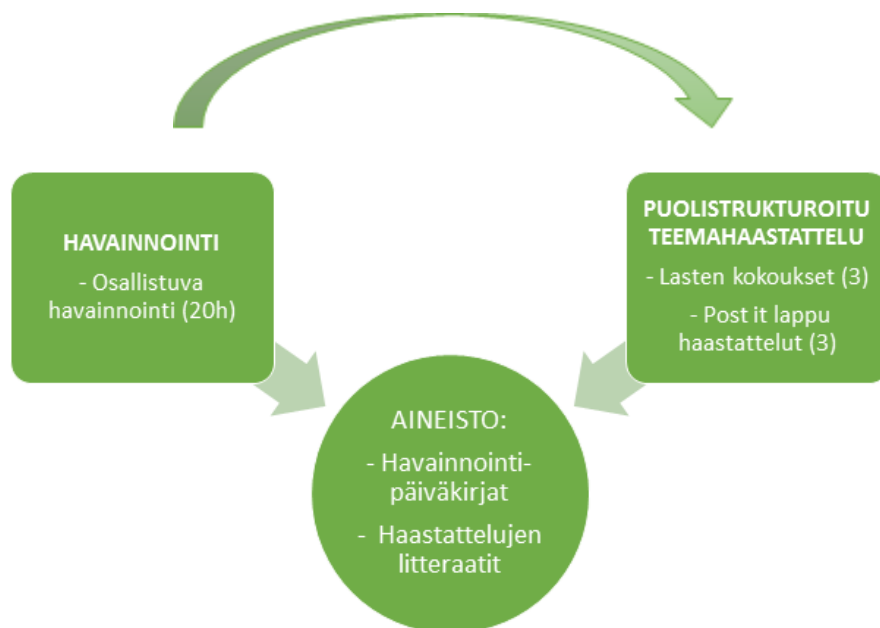
Etnografiselle tutkimukselle tunnusomaista on avoimuus läpi koko tutkimusprosessin. Tutkimuksen toteuttamista ei yleensä suunnitella tarkasti ennakkoon ja myös aineistonkeruu on usein strukturoimatonta (Hammersley & Atkinson 2007, 3). Etnografinen tutkimus ei tarkoita jotain tiettyä metodologiaa, vaan etnografia on yhdistelmä erilaisia aineistonkeruumenetelmiä, joista yleisimpiä ovat haastattelut ja havainnointi (Bloor & Wood 2006, 2-3; Emond 2005, 124). Yleisimmin etnografisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään luonnollisessa ympäristössä tapahtuvalla havainnoinnilla, jossa tutkijan osallistumisen aste voi vaihdella täysin ulkopuolisesta osallistuvaan (Emond 2005, 124; Hammersley & Atkinson 2007, 3). Etnografiselle aineistolle on tyypillistä aineistojen monipuolisuus ja laajuus (Emond 2005, 134; Mietola 2007, 151).

4.3 Aineistonkeruu ja tutkittavat

Lasten ja aikuisten kanssa tehtävä tutkimus sisältää metodologisesti paljon yhtäläisyyksiä, mutta etenkin lasten elämää tutkittaessa heidän kognitiiviset ja sosiaaliset valmiutensa tulee ottaa erityisesti huomioon (Helavirta 2011, 27). Ei siis voida olettaa, että lapsilta voisi saada tietoa täysin samoilla menetelmillä kuin aikuisilta. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa aineisto on yleensä joko tutkimusta varten tuotettua tai arjessa syntynyttä (Karlsson 2016, 127). Tässä tutkimuksessa lapsinäkökulma pyritään tavoittamaan kahdella tavalla: havainnoinnin ja haastattelujen avulla. Näin ollen aineisto on sekä arjessa syntynyttä, että tutkimusta varten tuotettua. Tutkimukseen valitut havainnointi ja haastattelu ovatkin hyviä menetelmiä lasten äänen kuuluville saamiseksi (Broström 2012, 261-262; Einarsdóttir 2007, 199). Valitsimme aineistonkeruumenetelmiksi haastattelun ja havainnoinnin, koska koimme, että kumpikaan niistä ei yksinään tuo sitä tietoa mitä olemme hakemassa.

Lapsitutkimuksessa onkin luontevaa yhdistellä eri metodeja (Kyrönlampi-Kylmänen 2016, 209) ja etnografisessa tutkimuksessa usein yhdistellään havainnointia ja haastattelua, koska niiden avulla kerätyt aineistot voivat täydentää toisiaan (Hammersley & Atkinson 2007, 102). Haastattelussa lapsi saa tuoda esille omaa ääntään, ja havainnointi täydentää sitä, mitä lapsi ei ehkä vielä osaa kertoa ja mikä ilmenee kuitenkin lapsen toiminnassa.

Haastavaksi todettu lapsinäkökulman tavoittaminen yhdistetään tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen laadunarviointiin, mikä myös on monimutkainen sekä määrittelyn että käytännön toteutuksen kannalta. Ennen aineistonkeruuta pohdimme paljon sitä, miten ylipäänsä on mahdollista tavoittaa lasten näkökulmaa laatuun niin, että voimme todella puhua heidän kokemuksistaan. Päädyimme käyttämään pääasiallisena menetelmänä havainnointia, koska sen avulla tutkittavaa ilmiötä on mahdollista lähestyä mahdollisimman avoimesti ilman ennakkokäsityksiä. Halusimme kuitenkin selvittää lasten ajatuksia ja mielipiteitä myös haastatteleamalla, mutta pohdimme paljon sitä, miten haastattelut tulisi toteuttaa, jotta ne toisivat lasten näkökulmaa esille mahdollisimman aidosti. Tämän pohdinnan perusteella päädyimme haastattelemaan lapsia havainnoinneissa syntyneiden, lapsille merkityksellisten teemojen pohjalta (kuvio 2). Etnografisessa tutkimuksessa haastattelukysymykset syntyvätkin suhteessa tutkimuskenttään, eivätkä tutkijan aiemman tiedon pohjalta (Mietola 2007, 167; Tolonen & Palmu 2007, 92). Lapsitutkimuksessa on pyrittävä löytämään sellaisia menetelmiä, joilla pystyttäisiin huomioimaan lasten yksilöllisyys tiedon tuottajina (Einarsdóttir 2007, 207). Tässä tutkimuksessa haastattelut suunniteltiin lapsiryhmän mukaan havainnointien pohjalta ja haastattelujen toteuttamista muokattiin tutkimuksen kuluessa sen perusteella, mikä näytti olevan toimiva menetelmä lasten äänen kuulemiseksi. Etnografisessa tutkimuksessa tämä on tyypillistä: tutkija ei yleensä pääätä etukäteen tarkasti, mitä aikoo kysyä eikä välttämättä kysy kaikilta tutkittavilta samoja asioita (Hammersley & Atkinson 2007, 117).



KUVIO 2. Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät ja niistä tuotettu aineisto.

Aineistonkeruumenetelmien *triangulaatio* eli tutkimuskohteiden tutkiminen eri menetelmien avulla on hyvä ratkaisu rikastamaan lasten haastatteluita (Brotherus 2004, 61–62; Dockett, Einarsdóttir & Perry 2009, 286; Kyrönlampi-Kylmänen 2016, 209; Torrance 2012, 111). Menetelmien triangulaation avulla saadaan yleensä esille laajempi ja syvempi näkökulma lasten maailmaan kuin vain yksittäisen menetelmän avulla (Darbyshire ym. 2005, 423; Layzer & Goodson 2006, 564). Yksi metodi ei yllä samaan ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä kuin kaksi tai useampi metodi, koska jokainen metodi tarjoaa erilaisia työkaluja ilmiön näkemiseen (Bloor & Wood 2006, 3; Torrance 2012, 113). Menetelmien suunnittelua ja valintaa on myös ohjannut ajatus siitä, että pelkän suoran haastattelun avulla tehtyä tutkimusta ei voida pitää lapsinäkökulmaisena tutkimuksena (Venninen ym. 2010, 6). Aineistonkeruumenetelmien triangulaatio lisää myös tutkimuksen luotettavuutta, mitä käsitellään tämän tutkimuksen luvussa 4.7.

Tutkimukseen valikoituneet päiväkodit sijaitsevat Keski-Suomessa kolmessa eri kunnassa. Kaksi päiväkodeista on yksityisiä ja yksi on kunnallinen päiväkot. Näistä kolmesta päiväkodista tutkimuslupapyyntöt välitettiin

henkilökunnan kautta kaikille 5–6-vuotiaille lapsille ja heidän huoltajilleen. Luvat tutkimukseen osallistumiseen saatiin yhteensä 42 lapselta. Aineistonkeruu toteutettiin marras-joulukuussa 2016 sekä tammi-helmikuussa 2017. Ensimmäinen aineistonkeruuvaihe koostui noin 20 tunnista havainnoiteja kolmessa eri päiväkodissa. Toinen aineistonkeruuvaihe sisälsi havaintojen pohjalta toteutetut kuusi haastattelua kolmessa päiväkodissa. Haastatteluihin osallistui yhteensä 28 lasta. Seuraavassa taulukossa (taulukko 7) esitämme havainnoiteihin ja haastatteluihin osallistuneiden lasten määrän päiväkodeittain. Tutkimusaineistoa käsittelemme kappaleessa 4.6.

TAULUKKO 7. Havainnoitujen ja haastateltujen lasten määrä tutkimuksessa. (Suluissa aineistoesimerkeissä käytetyt lyhenteet päiväkodeista ja haastatteluista).

PÄIVÄKOTI	HAVAINNOINTIIN OSALLISTUNEIDEN LASTEN MÄÄRÄ	HAVAINNOINTIIN KÄYTETTY AIKA	HAASTATELUIHIN OSALLISTUNEIDEN LASTEN MÄÄRÄ
Päiväkoti 1 (PK1)	13	4h	9 (H4, H5 ja H5)
Päiväkoti 2 (PK2)	17	11h	8 (H3)
Päiväkoti 3 (PK3)	12	5h	11 (H1 ja H2)
YHTEENSÄ	42	20h	28

Tutkimuksen toteuttamista suunnitellessamme päädyimme kysymään tutkimuslupia päiväkodeista, joihin meillä oli olemassa kontaktit työelämän kautta. Ensin kysyimme alustavat suulliset luvat päiväkodin johtajilta. Tämän jälkeen hankimme tutkimusluvat tutkimuspaikkakuntien varhaiskasvatusta ohjaavilta tahoilta. Näiden lupien jälkeen siirryimme kysymään suostumuksia tutkimukseen osallistuvilta lapsilta ja heidän huoltajiltaan. (ks. Roos & Rutanen 2014, 32–41.) Lasten koteihin välitettiin päiväkodin kautta kirje ”Suostumus tutkimukseen osallistumisesta” (Liite 1), jossa tutkimuksen tarkoitus ja toteutus kuvattiin lyhyesti, sillä suostumusta kysyttäessä lapsen tulee saada tietää, mistä tutkimuksessa on kyse ja mihin kerättävää tietoa käytetään (Christensen 2004, 177–178; Einarsdóttir 2007, 205; Nieminen 2010, 37). Tutkimukseen osallistumiseen pyydettiin suostumusta lapsen huoltajalta, mutta myös lapselta

itseltään allekirjoituksen muodossa. Lapsen allekirjoituksen pyytäminen sai muutamalta huoltajalta positiivista palautetta siitä näkökulmasta, että jo lupien kysymisen vaiheessa on huomioitu lapsi. Tavoittelimme lapsen suostumuksella sitä, että hän on tietoinen tutkimuksesta ja saa itse päättää allekirjoittamalla, haluaako osallistua tutkimukseen vai ei. Tärkeää meille oli se, että vaikka suostumus tutkimukseen on saatu huoltajalta, tulee yhtä paljon painottaa myös lapsen omaa suostumusta. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla lapsille vapaaehtoista, ja lapsen itsensä päätettävissä. (ks. Christensen 2004, 177–178; Nieminen 2010, 37; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4–5.)

4.4 Havainnointien toteuttaminen

Havainnointia pidetään sopivana aineistonkeruumenetelmänä pieniä lapsia koskevissa tutkimuksissa, jolloin tiedon saaminen haastattelemalla voi olla vaikeaa ja tilanteet saattavat olla vaikeasti ennakoitavia ja nopeasti muuttuvia (Christensen 2004, 186; Vilkkä 2006, 33). Varhaiskasvatuksen monimuotoisesta arjesta voi joskus jopa olla vaikeaa saada syvällistä tietoa muulla tavoin kuin havainnoimalla (Grönfors 2001, 127). ”Lasten arjessa voidaan tuottaa tutkimusaineistoa lasten toimintaa seuraamalla” (Karlsson 2016, 132) ja suurin osa varhaiskasvatukseen kohdistuvista tutkimuksista perustuukin lasten havainnointiin, jossa havainnoijan osallistumisen aste vaihtelee (Broström 2012, 262). Havainnoinnin vahvuutena nähdään se, että havainnointi tapahtuu lapsille luonnollisessa ympäristössä (Brotherus 2004, 64) eli tässä tutkimuksessa päiväkodissa. Havainnointia aineistonkeruumenetelmänä puolustaa myös se, että havainnointi kytkee saadun tiedon kontekstiin paremmin kuin muut tutkimusmenetelmät (Grönfors 2001, 127).

Ajatus havainnoinnista tutkimuksen ensisijaisena aineistonkeruumenetelmänä on tullut esiin käytännön työtä tehdessä, kun olemme huomanneet, miten lapset eri tilanteissa ja eri tavoin tuovat esiin ajatuksiaan ja mielipiteitään. Virkki (2015, 60) toteaaakin, että ”lapsille merkitykselliset asiat, toiminnat ja kokemukset, tulevat näkyväksi päiväkodin varhaiskasvatuskäytännön kautta.” Havainnointia voi perustella myös sillä, että

se antaa tutkijalle mahdollisuuden nähdä mitä lapset oikeasti tekevät sen sijaan, mitä lapset kertovat tekevänsä (Bloor & Wood 2006, 3). Tutkimuksemme ensimmäinen aineistonkeruuvaihe koostui lasten havainnoinneista päiväkodin arjessa. Toteutimme havainnointia kaikissa päiväkodin arkeen kuuluvissa tilanteissa, mutta lopulta havainnointi painottui lasten leikkiin, vapaaseen toimintaa ja siirtymiin ohjatun toiminnan sijasta. Näissä vapaissa tilanteissa, lasten toimiessa omaehtoisesti, lapsille merkitykselliset asiat tulivat paremmin esille, kuin aikuisen suunnittelemassa ja ohjaamassa toiminnassa. Havainnoidessamme yritimme pysyä taustalla toiminnasta, mutta esimerkiksi lasten kysyessä kysymyksiä, pyytäessä mukaan leikkiin tai auttamaan, menimme mukaan toimintaan pitäen kuitenkin silmät ja korvat avoinna ympärillä tapahtuvalle.

Edellä kuvattu osittain *osallistuva havainnointi* on yleisin tapa havainnoida etnografisessa tutkimuksessa (Emond 2005, 125; Hammersley & Atkinson 2007, 3). Koivula (2010, 61) puhuu myös reaktiivisesta havainnoinnista, jossa tutkija osallistuu lasten toimintaan seuraten sitä sivusta, mutta tilanteen mukaan reagoiden lasten toimintaan ja heidän tekemiinsä aloitteisiin. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on osa tutkimuskohteen toimintaa tietyn ajanjakson ja tärkeää on tutkijan pääseminen mukaan tutkittavaan yhteisöön (Bloor & Wood 2006, 5; Viitala 2014, 53; Vilkkä 2006, 39–40). Erityisesti etnografisessa tutkimuksessa havainnoinnin tapa ja osallistumisen aste voivat vaihdella (Lappalainen 2007b, 113). Osallistumisen aste on tutkijan itse ratkaistavissa. Tärkeää on miettiä, kuinka paljon toimintoihin voi osallistua ilman, että havainnointi kärsii (Viitala 2014, 54). Tavallisinta on, että havaintojen tekeminen yhdistetään osallistumiseen eli joissain tilanteissa tutkija osallistuu ja joissain tarkkailee (Bloor & Wood 2006, 3; Grönfors 2001, 131). Osallistuva havainnointi voikin olla katsomista, kuuntelemista, reflektointia sekä osallistumista ja sitoutumista lasten keskusteluun ja toimintaan, samalla havainnoiden myös kontekstia, missä tämä kaikki tapahtuu (Bloor & Wood 2006, 3; Lappalainen 2007b, 113; Mayall 2000, 121). Tässä tutkimuksessa havainnoinnin aste vaihteli

tutkijan sivusta seuraamisesta täyteen osallistumiseen asti, jolloin tutkija oli mukana lapsiryhmän toiminnassa.

Lasten oman näkökulman esiin saaminen vaatii tutkijoilta lasten leikin havainnointia. Etnografisessa tutkimuksessa havainnoinnin ei tule kuitenkaan tapahtua valmiin havainnointimatriisin kanssa (Hammersley & Atkinson 2007, 3). Tässä tutkimuksessa suurin osa havainnoinneista kohdistui lasten leikkiin ja vapaaseen toimintaan ulko- ja sisätiloissa. Taustalla on ajatus ja kokemus juuri siitä, että leikkiessään lapsi heijastaa näkemäänsä ja kokemaansa. Monet tutkimukset myös osoittavat, että lasten leikki ilmentää heidän suhteitaan vertaisiinsa ja ympäristöön (Brooker 2011, 142–143). Leikin havainnointi on tärkeää siksi, että lasten osallisuus ilmenee eniten leikeissä (Venninen ym. 2010, 18). Leikin ja vapaan toiminnan lisäksi tässä tutkimuksessa havainnointia suoritettiin jonkin verran läpi varhaiskasvatuspäivän havainnoiden lasten saapumista päiväkotiin, ohjattua toimintaa, siirtymiä, ruokailutilanteita, ulkoilua ja hakutilanteita.

Vaikka päiväkoti ja sen toimintaympäristö ovat molemmille tutkijoille lastentarhanopettajina tuttua, oli lapsinäkökulmainen tutkimus molemmille vierasta. Aineistoa kerätessä oli tärkeää pyrkiä pois lastentarhanopettajan roolista ja havainnoida lasten toimintaa avoimesti ilman ennakko-oletuksia. Onnistuneessa havainnoinnissa yrityksenä on häivyttää aikuisen roolia, mihin tarvitaan lasten tasolla olemista niin fyysisesti kuin myös metaforan tasolla. Onnistunut havainnointi tavoittaa jotain lapsen kokemuksesta ja tämä edellyttää sitä, että lapset hyväksyvät aikuisen rinnalleen (Mayall 2000, 121.) Etenkin isommat lapset ovat tietoisia havainnoijan läsnäolosta, mikä voi vaikuttaa aineistoon (Christensen 2004, 186). Havainnoija on koko ajan myös lasten havainnoinnin kohteena ja lapsia kiinnostaa, mitä aikuinen tekee tai kirjoittaa. Havainnoijan läsnäolo saattaa tarjota havainnoinnin kohteena oleville lapsille tilaisuuden dramatisoida tilanteita, jolloin havainnot voivat vääristyä. (Gordon, Holland, Lahelma & Tolonen 2005, 119–120.) Havainnoidessamme lapset tulivatkin joskus kysymään, mitä kirjoitamme. Lapset saattoivat myös katsoa tutkijaan päin varmistaen, että katsookohan se juuri nyt minua ja kirjaakohan se

tekemisen ylös. Toisaalta taas haastatteluissa kävi ilmi, että jotkut lapset eivät edes olleet huomanneet havainnoijan roolissa olevaa tutkijaa.

Havainnointi oli jatkuvaa, intensiivistä ja lasten toimintaa kuvailevaa. Havainnoinnista tehtyjen muistiinpanojen kirjoittaminen on olennainen osa etnografista tutkimusprosessia (Hammersley & Atkinson 2007, 141; Lappalainen 2007b, 114). Tässä tutkimuksessa muistiinpanot koostuivat niin lasten toiminnan kuvailusta kuin heidän vuoropuheluidensa mahdollisimman tarkasta kirjaamisesta. Osassa havainnointimuistiinpanoista on kirjattuna myös tutkijoiden vuoropuhelua lasten kanssa. Myös päiväkodin aikuisten toimintaa ja puheita lasten kanssa on osana havainnointimuistiinpanoja, koska ne täydentävät lasten toimintaa. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen lisäksi tärkeää on havainnoida yksittäisiä lapsia, jolloin tulee varmistettua se, että jokainen lapsi tulee mukaan havainnointiaineistoon. Muutoin havainnoinnissa voi olla vaarana se, että tietynlainen lapsi edustaa kaikkia lapsia. (Kuukka 2015, 52–53.)

Emme käyttäneet havainnoinnin apuna videointia, vaan pelkkää kynä ja paperi -menetelmää, sillä muistikirjan kanssa havainnointi oli vaivattomampaa ja mahdollisti nopean reagoinnin ympärillä tapahtuvaan (ks. Vuorisalo 2013, 66). Kirjasimme tekemämme havainnot mahdollisimman tarkasti kenttämuistiinpanoiksi ja pian havainnoinnin jälkeen kirjoitimme havainnointimuistiinpanot puhtaaksi tietokoneelle. Havainnointimuistiinpanojen tarkkuus ja mahdollisimman nopea puhtaaksi kirjoittaminen onkin tärkeää, jotta kaikki olennainen tieto saadaan kirjattua (Hammersley & Atkinson 2007, 142). Tässä vaiheessa myös täydensimme, tarkensimme ja selkeytimme muistiinpanoja tarvittaessa. Havainnoinnin edetessä ja omanlaisen havainnointitekniikan kehittyessä pystyimme jo valikoimaan, mistä tehdä muistiinpanoja ja mistä ei – sillä kaikkea ei pysty kirjaamaan ylös. Kaikkea havaittua ei ole tarpeen kirjata, vaan kirjaataan ylös vain se, minkä ajatellaan liittyvän tutkimuksen aihepiiriin. (Hammersley & Atkinson 2007, 142.)

Seuraavaksi lyhyt esimerkki havainnointimuistiinpanoista (kaikissa aineistoesimerkeissä lasten nimet on muutettu anonyymiyden säilyttämiseksi):

Kaksi lapsista pelaa/siivoaa vielä peliä pois viereisessä huoneessa. Muut hereillä olevat lapset istuvat lattialla kuuntelemassa sijaisen lukemaa satua. (Istun siis näiden kahden tilan välisessä oviaukossa, josta näen ja kuulen myös vessan tapahtumia.) Pelin siivottuaan kaksi tyttöä, tulevat viereeni istumaan ja kuuntelemaan satua. Kaikki kuuntelevat hiljaa ja on rauhallista.

Miina: "Voit sä näyttää tänne asti sitä kirjaa, kun me ei nähdä kuvia?"

Aikuinen: "Sitten teidän täytyy tulla lähemmäksi."

Miina: "Okei", ja tytöt siirtyvät lähemmäksi.

Vähitellen ja melkein huomaamatta myös monet muut lapset siirtyvät lähemmäksi aikuista. Jotkut jopa ihan kiinni aikuiseen.

(PK1)

Aikuinen kannustaa Juusoa eteisen ikkunan ääreen vilkuttamaan äitille ja kertoo, että jos äiti nyt pääsee lähtemään töihin, niin äiti pääsee sieltä nopeammin takaisin hakemaan Juusoa. Äiti nostaa Juuson eteisen tuolille aikuinen menee Juuson viereen vilkuttamaan samalla silitellen Juuson hiuksia. Juuso rauhoittuu (lopettaa itkemisen) tuolilla seisossaan ja vilkutellessaan ulos äitille aikuisen kanssa.

(PK2)

Havainnointimuistiinpanojen kirjaamisen jälkeen teimme havainnoimalla saadulle aineistolle alustavaa teemoittelua, jonka perusteella ryhdyimme pohtimaan, millaisia teemoja käsittelemme lasten kanssa haastatteluissa. Haastattelujen toteuttamisesta kerromme seuraavassa luvussa.

4.5 Haastattelujen toteuttaminen

Lasten tutkimushaastattelun taustalla on ajatus siitä, että lapsi pystyy itse parhaiten kertomaan omasta elämästään (Darbyshire ym. 2005, 421; Karlsson 2016, 128; Roos & Rutanen 2014, 28). Haastattelu lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole mutkaton aineistonkeruumenetelmä, sillä sen onnistunut toteuttaminen vaatii tutkijalta paljon herkkyyttä ja lapsen tuntemista. Tähän tutkimukseen valitsimme haastattelun, koska sen avulla voidaan syventää havainnoituja asioita ja samalla voidaan saada enemmän tietoa lapsen sisäisestä maailmasta ja tässä tutkimuksessa haetuista lapselle merkityksellisistä asioista (ks. Brotherus 2004, 69-70). Yksi haastattelun eduista onkin se, että haastattelujen avulla saadaan kuvailevaa aineistoa tutkittavaan ilmiöön liittyen (Limberg 2000, 57). Haastattelu antaa tilaa myös lasten ennakoimattomille vastauksille ja

tilanteille. Tällaisissa tilanteissa tutkijalla on mahdollisuus viedä aihetta eteenpäin jatkokysymysten avulla, mikä tosin vaatii tutkijalta erityistä herkkyyttä. (Helavirta 2007, 633; Sommer ym. 2013, 463-464.) Tärkeintä haastattelutilanteessa on edetä lasten ehdoilla. Tutkijana näihin tilanteisiin on vaikea valmistautua etukäteen, vaan jokaisen haastattelun tulee antaa muotoutua omanlaisekseen. Tästä johtuen tutkijan on hyvä jo ennakkoon miettiä haastattelun kulkua yleisesti ja huomioida lasten kanssa toteutettavan haastattelun erityispiirteet.

Tutkimuksemme haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina, joita tehtiin yhteensä kuusi. Ryhmähaastattelun etuna yksilöhaastatteluun verrattuna on se, että ryhmässä lapset toimivat osaltaan keskenään keskustelijoina – tämä tilanne on heille tuttu ja he tuntevat jo valmiiksi vertaisvuorovaikutuksen säännöt (Darbyshire ym. 2005, 420–421; Einarsdóttir 2007, 200; Mayall 2000, 133–134). Näin ollen lapset siis ennemminkin puhuvat toisilleen, kuin tutkijalle. Samalla aikuisen ja lapsen auktoriteettiero voidaan kaventaa (Strandell 2010, 103). Pari- ja ryhmähaastattelun vahvuuksiksi nähdään myös se, että keskustellessaan toistensa kanssa lapset käyttävät niitä sanoja mitä yleensäkin, eivätkä pyri muotoilemaan sanojaan aikuisen vuoksi (Mayall 2000, 134). Lisäksi toisten lasten vastaukset voivat helpottaa vastaamista (Kuukka 2015, 61). Ryhmähaastattelun etuna on lisäksi se, että siinä lapsi voi valita osallisuuden asteen, mutta toisaalta taas tutkijan on huolehdittava siitä, että kaikki osallistujat saavat äänensä kuuluviin. Ryhmähaastattelu on lapsinäkökulman huomioimisen vuoksi luontevin valinta, koska se antaa tilaa lasten kerronnalle. (Helavirta 2007, 631, 634.)

Päätimme tallentaa haastattelut, koska tallennettua haastattelua voidaan kuunnella useita kertoja ja palata tilanteeseen vielä uudelleen tarkastamaan tulkintoja. Näin tutkija voi keskittyä haastattelutilanteeseen paremmin. Lisäksi tallennuksen ansiosta haastattelu voidaan raportoida tarkemmin. (Järvinen & Järvinen 2004, 157; Tiittula & Ruusuvaori 2005, 14–15.) Ennen varsinaiseen keskusteluun siirtymistä lasten kanssa käsiteltiin haastattelujen tallentamista. Kerroimme lapsille tallentavamme haastattelut, ja kysyimme lapsilta vielä

suullisen luvan tallennukseen. Ennen varsinaista haastattelua joissakin haastatteluryhmissä tallennusvälineenä toimivaa puhelinta tai tablettia testattiin ja kuunneltiin omaa ääntä tallennuksesta. Haastatteluja tallentaessa pitää kuitenkin huomioida se, että tallentaminen saattaa häiritä tutkittavan toimintaa tai vinouttaa sitä (Järvinen & Järvinen 2004, 157). Tässä tutkimuksessa ainoa tallennuksen näkyvä vaikutus oli se, että tallentavan puhelimen tai tabletin näytön sammussa lapset huolehtivat tallennuksenkin loppuneen. Monet lapset myös palasivat tallenteen kuunteluun useita kertoja haastattelujen aikana. Lapsille olikin tärkeää saada kuunnella tallennetta haastattelun jälkeen.

Ennen haastatteluiden toteuttamista niiden teemoja ja toteuttamistapoja suunniteltiin tehtyjen havainnointien pohjalta, hyödyntäen tutkijoiden lapsituntemusta ryhmistä ja päiväkodin toimintatavoista. Haastatteluihin ei luotu valmiita kysymyksiä, vaan käsiteltävät teemat valittiin sen perusteella, mitkä tekijät havainnointien kautta tulkittiin lapsille merkityksellisiksi. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijalla on yleensä jonkinlainen lista teemoista, mutta ei tarkasti suunniteltuja kysymyksiä (Hammersley & Atkinson 117). Haastatteluryhmien koot vaihtelivat kahdesta lapsesta kahdeksaan lapseen. Ryhmät muodostuivat haastatteluhetkellä vapaaehtoisuuden ja päiväkodin arjen käytäntöjen perusteella. Ensimmäisenä haastattelun vaiheena oli haastattelun tarkoituksen lyhyt esittely ja teemojen antaminen lapsille, jota seurasi syventymisen ja keskustelun vaihe (ks. Karlsson 2012, 47–48; Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2012, 516; Roos & Rutanen 32–41).

Tässä tutkimuksessa kaikki haastattelut sisälsivät samoja teemoja, mutta haastatteluissa käytettiin hieman erilaisia tekniikoita, koska yhtenä tutkimuksemme tehtävänä on löytää lapsitutkimuksessa toimiva tiedonkeruumenetelmä. Yhdessä haastattelussa teemoja tuotiin esille näyttämällä lapsille valokuvia päiväkodin arjesta (H1). Yhdessä haastattelussa pohdittiin merkityksellisiä asioita päiväjärjestyskuvien avulla (H3) ja yhdessä haastattelussa kokeiltiin täysin vapaamuotoista keskustelua, jolloin tutkija pohjusti teemaa vain kertomalla aiheen (H2). Kolmessa haastattelussa havainnoinneista esille tulleita merkityksellisiä teemoja oli kirjattu post it -

lapuille, joita lapset saivat laittaa tärkeysjärjestykseen (H4, H5 ja H6). Teemoihin liittyvien strukturointikeinojen avulla ei kuitenkaan rajattu keskustelua tiettyihin asioihin tai tiettyyn järjestykseen, vaan lapset saivat kertoa vapaasti myös muista mieleen tulleista aiheista. Tärkeää kaikissa haastattelutekniikoissa oli se, että haastattelusturktuuri oli niin väljä, että se antoi tilaa lapsille tärkeille asioille (ks. Turja 2004, 12). Etnografinen haastattelu on yleensä hyvin keskustelunomainen (Hammersley & Atkinson 2007, 117), mihin tässäkin tutkimuksessa pyrittiin. Keskusteluissa edettiin lasten mukaan – tosin välillä lapsia piti palauttaa sivu-urilta kohti tutkimuksen teemoja.

Lasten kanssa toteutettavissa haastatteluissa voidaan törmätä monenlaisiin kompastuskiviin. Lapset saattavat esimerkiksi vastata tutkijan kysymyksiin vain yhdellä tai kahdella sanalla. Toisaalta lapsi voi olettaa tutkijan hakevan jotain tiettyä vastausta ja vastata näin ollen sillä tavalla, kuin ajattelee aikuisen haluavan. Lisäksi tutkijalla on kysymyksen asettajana haastattelutilanteessa valta-asema tutkimuksen aihepiirin määrittelyn ja haastattelutilanteen rakentumisen osalta. Näin ollen perinteinen aikuisjohtoinen haastattelutilanne voi olla lapselle epäluontainen ja aikuisen ja lapsen asema on epätasa-arvoinen. (Christensen 2004, 178; Helavirta 2007, 632–634; Karlsson 2012, 45–46; Koivula 2010, 63–64.) Tässä tutkimuksessa keskustelutilanne aikuisten ja lasten välillä oli kuitenkin luonnollinen, sillä tutkijat olivat lapsille tuttuja ja useille lapsille ryhmäkeskustelu oli tuttua päiväkodissa pidetyistä lasten kokouksista. Haastattelutilanteet tuntuivat etenevän myös paljolti edellä mainitun vertaisvuorovaikutuksen säännöillä. Joissain vastauksissa näkyi se, että lapset vastasivat, kuten olettivat ehkä aikuisen haluavan kuulla. Jonkin verran lasten keskusteluissa näkyi myös se, että haluttiin vastata samalla tavalla kuin kaveri vastasi.

Lasten haastattelun haasteena voi olla lasten ajattelun kehityksen vaihe, mikä voi rajoittaa lapsen kykyä vastata odotetulla tavalla tai lapselle voi olla vaikeaa ajatella itseään erillisenä toiminnasta ja kokemuksista (Helavirta 2007, 638). Haastatteluista kävi ilmi, että monissa tilanteissa lapsille oli merkityksellistä aivan muu asia, kuin mitä tutkija oli ajatellut. Seuraavassa esimerkissä tutkija oli

valinnut haastatteluun kuvan tilanteesta, jossa käytettiin tunnekortteja ja ajatellut pääsevänsä keskustelemaan mahdollisesti siitä, millaisia tunteita päiväkodissa oleminen eri tilanteissa herättää. Lapsille merkityksellisempää oli kuitenkin ollut se, miltä maton hankaaminen oli siinä hetkessä tuntunut:

Tutkija: No mitäs tässä kuvassa on? (tunnekortteja)

Reetta: Nalleja.

Emma: Joo mä muistan ku siinä piti miettii mikä se nalle on esim jos niin joskus voi olla niinkö vihanen tai ilonen tai...

Tuomas: Hei! Mää otin silloin ton!

Tutkija: Niin sää muistat sen.

Teemu: Mää otin ööö...

Emma: Ja mä muistan ton maton, ku me tehtiin joittenki mun kavereitten, sitten me vähän hangattii (käsiä mattoon) ja sitte tehtiin näin (hangattiin käsiä yhteen) ni ne tuntu tosi pehmeiltä.

Tutkija: Okei! Niin sää siitä matosta muistat semmosta.

(H1)

Ylipäättään haastattelun virheenä voi olla se, että tutkija odottaa lapsilta enemmän, kuin mihin he kehityksensä puolesta pystyvät. Vastaavasti tutkija voi myös aliarvioida lasten kyvyt. Lapsia haastateltaessa tutkijan tulee huomioida lasten kognitiiviset taidot ja kokemukset sekä lapsen tiedontuottamisen tapa (Helavirta 2011, 82). Jo tutkimusta suunniteltaessa mietimme sitä, minkä ikäisiltä lapsilta mahdollisesti saisimme vastauksia tutkimuskysymyksiimme, ja päädyimme 5–6-vuotiaisiin lapsiin. Erityisesti laadun käsitteen vaikeus nousi esille tutkimuksen suunnittelun vaiheessa, sillä ajattelimme, että laatu sanana ei välttämättä kerro lapsille mitään. Miten siis kysyä laadusta niin, että lapsi ymmärtää kyseisen ilmiön ja pystyy tuomaan esille omia näkemyksiään siitä? Oleellista onkin tiedostaa, mitä me tutkijoina käsitämme laadulla. Sen pohjalta voimme asettaa sellaisia kysymyksiä, että vastausten pohjalta saamme selville lasten laatu näkemyksiä.

Haastattelutilanteessa ja jo ennakkoon on tärkeää miettiä, miten kysyä asiasta lapselta niin, että lapsi varmasti ymmärtää kysymyksen ja aiheen mistä puhutaan (Helavirta 2007, 632–633). Vaikka tämän tutkimuksen haastatteluissa edettiin teemojen eikä niinkään valmiiden kysymysten mukaan, haastattelutilanteissa esitimme lapsille tarkentavia kysymyksiä. Kysymysten muotoilut nousivat litterointivaiheessa selkeästi esille. Jos lapselta kysytty

kysymys oli sellainen, mihin pystyi vastaamaan joko ”kyllä” tai ”ei”, lapsi vastasi poikkeuksetta niin. Lisäksi tunteisiin liittyvät kysymykset, kuten ”Miltä tuntuu, jos saat auttaa aikuista?”, saivat lähes aina vastaukseksi kivalta, hauskalta tai mukavalta tai vastaavasti negatiiviset ilmaukset olivat tylsältä tai tyhmältä. Turjan (2004, 20) mukaan alle kouluikäinen lapsi joko pitää asiasta tai ei pidä, jolloin välimuodot eivät ole lapsille konkreettisia tai edes tärkeitä. Samoin vastattiin yleisesti kysymyksiin siitä, millaista joku asia tai tekeminen on. Kysymysten on näin ollen oltava konkreettisia ja lapsen kerronnalle tilaa antavia. Etenkin jatkokysymysten muotoiluun tulisi kiinnittää huomiota, että ne olisivat mahdollisimman avoimia, eivätkä ohjaisi liikaa lasten vastauksia (Helavirta 2011, 61).

Haastattelupaikan miettiminen on lapsia haastateltaessa tärkeää, sillä tieto on kontekstiin sidonnaista (Helavirta 2007, 634). Tässä tutkimuksessa oli luonnollista toteuttaa haastattelut päiväkodissa – siellä mihin koko tutkimuksen ilmiö kytkeytyy, ja mihin lasten on helppo konkretisoida käsityksensä. Konkreettisuus näkyi haastattelussa siinä, että lapset kertoivat esimerkkejä sellaisista asioista, jotka olivat selvästi tapahtuneet ihan lähiaikoina tai kertoivat tapahtumia siitä huoneesta missä haastattelu toteutettiin. Haastattelut pidettiin päiväkodissa tiloissa, jotka olivat haastatteluhetkellä käytettävissä, ja jossa oli rauha haastattelulle. Haastatteluja käytiin niin pöydän ympärillä kuin myös toimiston lattialla ja leikkihuoneen säkkituoleissa.

Jokaisesta haastattelusta muodostui omanlaisensa kokonaisuus, joissa pyrittiin luomaan vähemmän muodollisen haastattelun tunnelma muodollisen ja tarkasti strukturoidun haastattelun sijaan (ks. Broström 2012, 261–262). Haastattelujen kestoa oli vaikea määritellä etukäteen, sillä koskaan ei voi tietää, kuinka paljon lapsilla on kerrottavaa. Haastattelu tulee kuitenkin lopettaa heti kun lapsi antaa merkkejä siitä, että hän ei enää halua jatkaa. Lopetuksen ja koko tutkimukseen osallistumisen tulee olla lapselle myönteinen kokemus. (Karlsson 2012, 47–48; Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2012, 516; Roos & Rutanen 32–41.) Tutkimuksemme haastattelujen kestot vaihtelivat 20 minuutista 34 minuuttiin. Joissain haastatteluissa lapset kävivät tutkijan tulkinnan mukaan levottomiksi jo

10–15 minuutin jälkeen, mutta halusivat itse jatkaa teemat loppuun asti. Haastattelusta poistuminen kesken haastattelun oli myös mahdollista, kuten seuraavassa esimerkissä:

Tutkija: No hei, täällä seuraavana onkin tällöinen juttu, mäpä..

Leevi: Koska saa jo kuunnella toon?

Tutkija: Leevi, kuunnellaan ihan sit lopuksi. Sitten kun kaikki haluaa lopettaa. Mutta jos sää haluat lopettaa, niin sää voit lähteä leikkimään. Jos susta tuntuu siltä. Haluutko jäädä vai haluutko lähteä?

Leevi: Noo-oo, haluan lähteä. Haluan jäädä.

Tutkija: Haluat jäädä, noni. Sit voi sanoa kun ei enää jaksa niin sit voidaan lopettaa. Täällä on aika monta lappua, mutta näitä ei oo pakko käydä kaikkia läpi.

Janne: Käyään kaikki!

Tutkija: Okei.

Leevi: Ei käyä kaikkia!

Tutkija: No sit sää voit Leevi lähteä jos sää et halua. Mutta Janne voi käydä kaikki.

Niklas: Ja mää.

Tutkija: Ja Niklas, jos Niklaksesta tuntuu. Ja Aapeli. No täällä on tällöinen aikuinen auttaa lapsia, tai että aikuinen selvittää riitatilanteen...

(H5)

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen haastattelut vastasivat haasteineen pitkälti menetelmäkirjallisuudesta saatua tietoa. Vaikka haastattelutilanteissa välillä tuntui, että vastauksia kysymyksiin oli vaikea saada, analyysivaiheessa huomasimme, että keskustelut sisälsivät kuitenkin paljon lapsille merkityksellisiä asioita.

4.6 Aineisto ja aineiston analyysi

Tutkimusaineistomme sisältää havainnoidessa kirjaamamme muistiinpanot päiväkodin arjen tilanteista sekä litteraatit lasten haastatteluista. Havainnointiaineistoa kertyi kenttämuistiinpanojen pohjalta yhteensä 23 sivua Times New Roman -fontilla koko 11 ja rivivälillä 1 kirjoitettuna. Havainnoitavia lapsia tutkimuksessa oli yhteensä 42. Lisäksi litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 67 sivua 1 rivivälillä ja Times New Roman -fontilla koko 11. Haastatteluihin osallistui yhteensä 28 lasta. Tutkimuksen aineisto muodostuu siis havaintomuistiinpanoista ja haastattelujen litteraateista, joita yhteensä oli 90 sivua.

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi on usein aineistolähtöistä (Kiviniemi 2001, 68) ja erityisesti etnografisessa tutkimuksessa analyysi perustuu puhtaasti aineistoon, eikä olemassa olevaan teoriaan (Hammersley & Atkinson 2007, 159). Aineistolähtöisessä lähestymistavassa etsitään aineistoista siellä esiintyviä teemoja (Moilanen & Räihä 2001, 53–54) ja analyysissä tarkoituksena on jäsenellä aineistosta käsin ne ydinteemat, jotka aineistossa näyttäytyvät merkityksellisinä (Kiviniemi 2001, 68, 79). Tällaista aineiston analyysin tapaa voidaan kutsua myös temaattiseksi analyysiksi (Braun & Clarke 2006, 87). Tutkimuksemme analyysi mukailee aineistolähtöistä analyysiä ja siinä on piirteitä myös etnografisen tutkimuksen analyysistä. Analyysin keskeinen ajatus on löytää aineistosta laatuteemoja etsimällä sieltä lapsille merkityksellisiä tekijöitä varhaiskasvatuksen arjessa.

Etnografisessa tutkimuksessa analyysin voidaan ajatella alkavan jo kentältä, kun tehdään rajauksia siitä, mitä havainnoidaan ja miten havainnot tallennetaan (Palmu 2007a, 167). Havainnointitilanteessa tapahtuvan rajauksen jälkeen tämän tutkimuksen aineiston analyysi aloitettiin havainnointien purkamisella. Purimme havainnoinnit mahdollisimman pian niiden jälkeen kirjoittamalla havaintopäiväkirjan merkinnät puhtaaksi tekstitiedostoon. Tämän jälkeen pilkoimme havainnoinnit tapahtumakokonaisuuksiksi. Näillä tapahtumakokonaisuuksilla pystyimme luomaan pohjaa haastatteluiden kohdentamiseen. Tämä pilkkominen myös helpotti havainnointiaineiston lukemista ja käsittelyä. Tapahtumakokonaisuus saattoi olla esimerkiksi seuraavanlainen:

Ovi kahden huoneen välillä suljetaan melun minimoimiseksi.

Milja: "Me halutaan leikkiä kahdestaan. Oikeesti, oikeesti halutaan leikkiä kahdestaan."

Tutkija: "Miksi?"

Milja: "No me halutaan rauhaa ja kaikkea. No leikkiä kahdestaan"

Käyn keskustelu tilanteesta lasten kanssa, kun toinen lapsi tulee pyytämään kolmannen leikkijän omiin leikkeihinsä ja Milja ja Henna saavat jatkaa leikkiä kahdestaan.

(PK 1)

Kun kaikki havainnoinnit oli kirjoitettu samaan tekstitiedostoon, aloimme etsiä sieltä asioita, jotka mielestämme näyttäytyivät lapsille merkityksellisinä ja muodostaa tällaisesta kokonaisuudesta *analyysiyksiköitä*. Koska koko ihmisen

elämismaailma muodostuu asioille annetuista merkityksistä (Varto 2005, 84), meidän tuli tutkijoina pohtia, millä tavoin tulkitsemme lapsille merkityksellisiä asioita. Merkityksellisyyden ymmärtämisessä ylipäätään on aina kyse tulkinnasta. Se miten tutkija tulkitsee lapsen toimintaa, riippuu tutkijan aiemmista tiedoista ja kokemuksista. (Moilanen & Räihä 2001, 45.) Voidaan siis ajatella, että lapsitutkimuksessa tutkijalla tulee olla tietoa sekä lapsen vuorovaikutuksesta että ryhmätoiminnan perusteista. Koulutuksen ja työkokemuksen tuoman tiedon perusteella päädyimme tulkitsemaan lapsille merkityksellisiä asioita lapsen osoittaman *tunnereaktion, tarpeen ilmaisemisen tai toimintaan sitoutumisen perusteella*. Analyysiyksiköksi muodostui näin ollen jokin toiminnan kuvaus tai lapsen kommentti, joka ilmentää asian tai tilanteen merkityksellisyyttä lapselle. Merkityksellisyys ei välttämättä tarkoittanut sitä, että asia oli lapselle mieluinen, vaan lapsi saattoi ilmaista vaikkapa tyytymättömyyttään päiväkodin juoksemisen kieltävään sääntöön, mistä pystyimme tulkitsemaan merkitykselliseksi mahdollisuuden fyysiseen aktiivisuuteen.

Etnografisessa tutkimuksessa analyysin perustana on yleensä aineiston uudelleenjärjestely *teemoihin* ja kategorioihin, mikä tapahtuu pilkkomalla tekstiä erillisiin osiin ja järjestelemällä niitä tutkimustehtävän kannalta tarkoituksenmukaisen koodaussysteemin mukaan (Hammersley & Atkinson 2007, 152). Jo ensimmäisten havainnointien jälkeen aineistosta alkoi hahmottua tiettyjä alustavia teemoja. Aloimme värikoodata samaan aiheeseen liittyviä analyysiyksiköitä (ks. esim. Braun & Clarke 2006, 89), joista alkoi vähitellen syntyä erilaisia teemoja uuteen tiedostoon. (ks. Esim. Hammersley & Atkinson 2007, 165). Seuraavassa taulukossa 8 esitämme esimerkkejä teemojen muodostamisesta analyysiyksiköiden järjestämisen avulla. Teemoittelussa on kyse siis aineiston pelkistämisestä etsimällä aineistosta vain olennaisimmat asiat, joiden avulla pyritään tavoittamaan tutkimuksen kannalta merkityksellinen tieto. Tekstiä tulee teemoitellessa lukea useasti, jotta myös rivien välistä voidaan löytää merkityksiä. Teemoittelussa tulee kuitenkin pysyä uskollisena aineistolle,

ettei tutkija muodosta aineistosta sellaisia teemoja, joita siellä ei oikeasti ole. (Moilanen & Rähä 2001, 53–54.)

Edellä kuvattua vaihetta voidaan kutsua temaattisesti lukemiseksi, joka sisältää koodauksen lisäksi aineiston luokittelua, teemoittelua sekä samanaikaisesti alustavaa analyysiä (Palmu 2007, 146). Luokittelun ja aineiston järjestelmällisen läpikäymisen tehtävänä on myös tarkentaa tutkimusongelmat, keskeiset käsitteet ja lähtökohdat. Aineistoon tutustuminen ja sen luokittelut luovat perustaa aineiston kanssa keskustelulle (Braun & Clarke 2006; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 10, 18.) Erityisesti etnografiselle tutkimukselle tunnusomaista on tutkimusongelman muotoutuminen ja tutkimuksen aiheen fokuusoituminen analyysin myötä yhä tarkemmaksi, kunnes jäljellä on tutkimuksen kannalta olennainen aineisto (Hammersley & Atkinson 2007, 160). Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset saivat lopullisen muotonsa vasta tulosten kirjoituksen yhteydessä.

TAULUKKO 8. Esimerkki havainnointiaineistosta, analyysiyksiköistä ja teemoittelusta.

AINEISTOESIMERKKI	ANALYYSIYKSIKÖT	TEEMA
Lapset pyytävät aikuista tekemään majaan kattoa leikkivarjosta. Lapset ohjeistavat aikuista: Janne: "Ei se noin mee. Se on liian iso." Niklas: "Kyllä se kestää" Janne: "Viime kerralla se laitettiin tohon".	<ul style="list-style-type: none"> Lapset pyytävät aikuista tekemään majaan kattoa leikkivarjosta. Lapset ohjeistavat aikuista Janne: "Ei se noin mee. Se on liian iso." Niklas: "Kyllä se kestää" Janne: "Viime kerralla se laitettiin tohon". 	Aikuinen auttajana Mahdollisuus auttaa tai neuvoa aikuista
Teemu auttaa Tuomasta, joka valittaa, että kynäkopasta ei löydy lyijykynää. Teemu, Miro, Jemina ja Otso tekevät kynätehtävää ohjeen mukaan keskittynesti, aikuinen auttaa Meria tekemään. Teemu kysyy, saako tehtävän värittää ja saa luvan. Otso pääsee maalaamaan ja näyttää innostuneelta, seuraa tarkkaavaisesti, kun aikuinen laittaa maaleja valmiiksi.	<ul style="list-style-type: none"> Teemu auttaa Tuomasta, joka valittaa, että kynäkopasta ei löydy lyijykynää. tekevät kynätehtävää ohjeen mukaan keskittynesti Teemu kysyy, saako tehtävän värittää ja saa luvan. Teemu kysyy, saako tehtävän värittää ja saa luvan. 	Toisten lasten auttaminen Mahdollisuus oppimiseen Mahdollisuus vaikuttaa ja päättää itse

Kun havainnointiaineisto oli purettu ja alustavasti teemoiteltu, toteutimme haastattelut ja jatkoimme analyysin tekemistä haastatteluaineistojen purkamisella. Haastattelujen purkaminen aloitettiin litteroimalla tallennetut haastattelut. *Litterointi* on aineiston muuntamista puheesta tekstiksi (Ruusuvuori 2010, 424). Litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimuskysymyksistä sekä käytetystä tutkimusmetodista (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 15). Tässä tutkimuksessa päädyimme sanatason litterointiin, jotta esiin tulevat asiasisällöt selviävät (ks. Braun & Clarke 2006, 88). Mahdollisimman tarkkaan litteroinnin lopputulokseen päästäksemme purimme aineiston huolellisesti kuunnellen tallennettuja haastatteluita useampia kertoja tarvittaessa.

Kun haastattelut oli litteroitu yhteen tekstitiedostoon, aloitimme haastattelumateriaalin lukemisen tutustuaksemme aineistoon (ks. Braun & Clarke 2006, 87; Graneheim & Lundman 2004, 109). Etnografisen analyysin perustana on aineiston tunteminen, mikä vaatii huolellista ja toistuvaa aineiston lukemista (Hammersley & Atkinson 2007, 162). Luimme aineistoa läpi moneen kertaan keskustellen joistakin kohdista ja miettien, mikä on merkityksellistä lasten mielestä ja mikä ei. Seuraavaksi aloimme tiivistää aineistoa niin, että jätimme aineistosta pois tutkimukselle epäolennaisia osia (ks. Graneheim & Lundman 2004, 106), esimerkiksi jos keskustelu oli lähtenyt ihan omille poluilleen pois päiväkodin arjesta. Tämän jälkeen etsimme tekstistä lapsille merkityksellisinä näyttäytyvät asiat, ja näin 67 sivua haastattelulitteraatteja saatiin tiivistettyä 28 sivuun. Tässä kohtaa muotoilimme esimerkiksi aikuisen ja lapsen keskustelun yhdellä virkkeellä kuvaamaan keskustelun sisältöä. Seuraava esimerkki kertoo, kuinka muodostimme keskusteluista analyysiyksiköitä aineiston pelkistämiseksi:

T: Aamulla kun sää tuut tänne, kun äiti tuo...?

Lenni: No joo silloin on tylsää...

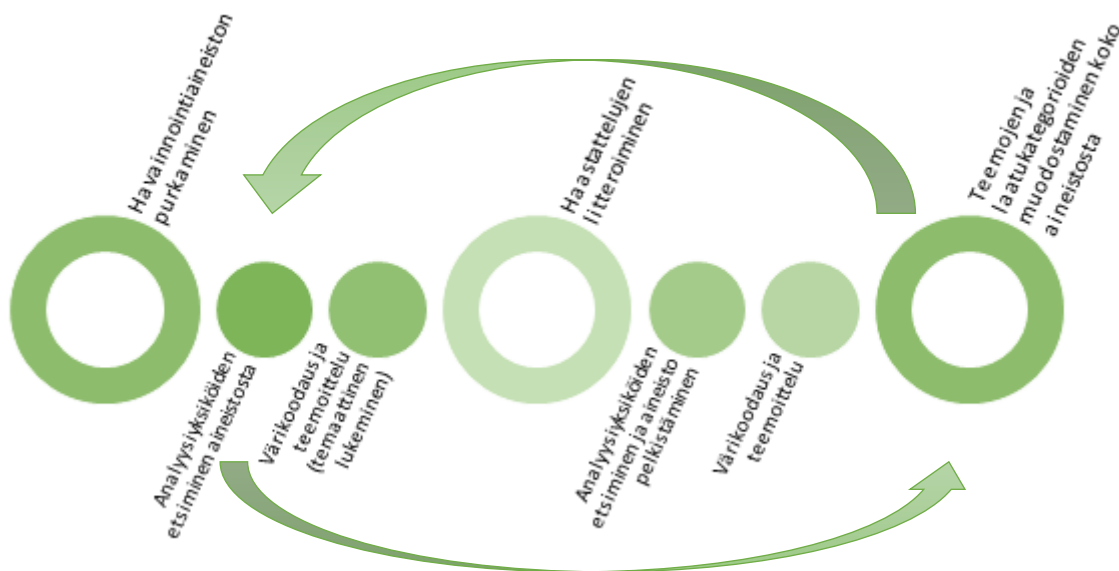
T: Mikäs silloin on tylsää?

Lenni: Kun kaikki kaverit, jotka tulee yheltä, ni ei voi leikkiä niitten kanssa ja puolet mun kavereista on niitä jotka tulee silloin...

(H2)

→ *Lennillä on tylsää aamuisin, kun kaverit ei ole paikalla*

Seuraavaksi aloimme värikoodata tiivistetystä aineistosta analyysiyksiköitä samalla tavalla kuin havainnointiaineistosta. Koodaamisen seurauksena yhdistimme haastattelujen analyysiyksiköt havainnoinnista tulleiden teemojen alle. Etnografisessa tutkimuksessa aineistosta pilkotut yksiköt voivat sopia useampiin eri teemoihin (Hammersley & Atkinson 2007, 153). Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa, kun jotkut asiat saattoivat saada useita merkityksiä, kuten taulukosta 8 käy ilmi. Näin ollen ne kopioitiin kaikkien sopivien teemojen alle, mikä Braunin ja Clarken (2006, 89) mukaan onkin tärkeää aineiston koodauksen vaiheessa. Joitakin teemoja tuli lisää haastattelujen pohjalta, jolloin siirryimme uudelleen havainnointiaineiston pariin etsimään sieltä mahdollisia analyysiyksiköitä näihin uusiin teemoihin. Teemoittelu on sykleissä etenevä prosessi, jossa aina uuden lukukerran jälkeen teemat voivat muovautua, laajentua tai täsmentyä (Braun & Clarke 2006, 86-92; Graneheim & Lundman 2004, 107; Hammersley & Atkinson 2007, 153; Koivula 2010, 55), kuten tässäkin tutkimuksessa kävi (kuvio 3).



KUVIO 3. Aineiston analyysin vaiheet tässä tutkimuksessa.

Muodostimme aineistossa esiintyvistä merkityksellisistä tekijöistä aluksi 22 teemaa. Jatkaessamme aineiston analysointia, syntyi merkityksellisten asioiden teemoja lopullisesti 15 ja laatu-tekijöihin liittyviä kategorioita viisi (taulukko 9).

Esimerkiksi aikuinen auttajana sekä aikuinen ristiriitojen selvittäjänä yhdistettiin yhdeksi teemaksi *Aikuinen auttajana ja ristiriitojen selvittäjänä*, koska molemmissa olennaista on aikuisen apu. Myös kavereiden merkitys sekä lasten keskinäinen vertaisvuorovaikutus yhdistettiin teemaksi *Kaverit ja vertaisvuorovaikutus*. Eron tekeminen sille oliko lasten mielestä merkityksellistä vuorovaikutus vai kaverit yleensä, oli todella haastavaa, ja alkuperäiset teemat olivat osittain päällekkäiset. Kahden tai useamman teeman yhdistäminen yhdeksi tai vastaavasti yhden teeman jakaminen useammaksi teemaksi, tai jopa teemojen poistaminen ovat olennainen osa analyysin suorittamista (Braun & Clarke 2006, 91). Lisäksi laskimme kaikkiin teemoihin tulleet analyysiyksiköt, joiden määrät on merkitty taulukkoon 9 kunkin teemaan perään. Analyysiyksiköiden määrän perusteella päättelimme, mikä on lapsille merkityksellisintä varhaiskasvatuksen arjessa tai mikä laatutekijä näyttäytyy lasten näkökulmasta tärkeimpänä.

TAULUKKO 9. Laatutekijöiden muodostaminen lapsille merkityksellisistä asioista.

LAPSILLE MERKITYS- KSELLISET ASIAT	Fyysinen ja emotionaalinen turvallisuus sekä hyvinvointi (52)	Kaverit ja vertaisvuorovaikutus (62)	Aikuinen auttajana ja ristiriitojen selvittäjänä (59)	Mahdollisuus vaikuttaa ja päättää itse (58)	Perheen ja kodin näkyminen varhaiskasvatukseen arjessa (30)
	Mahdollisuus oppimiseen ja ohjattuun toimintaan (39)	Leikki ja mielikuvitus (46)	Aikuisen läsnäolo ja lapsen kuunteleminen (53)	Mahdollisuus tuoda esiin osaamistaan (50)	
	Mahdollisuus rauhallisille leikeille ja toiminnalle sekä fyysiseen aktiivisuuteen (38)	Toisten lasten auttaminen ja pienempien hoitaminen (30)	Mahdollisuus auttaa tai neuvoa aikuista (25)	Mahdollisuus valita osallistumisen aste (27)	
	Vaihtelua arkeen (22)				
	Meluton ympäristö (11)				
LAATUTEKIJÄT	Monipuolinen ja turvallinen oppimisympäristö (162)	Vertaisryhmä ja leikki (138)	Aikuisen läsnäolo ja vuorovaikutus aikuisen kanssa (137)	Lapsen osaaminen ja osallisuus (133)	Perheen ja kodin näkyminen varhaiskasvatukseen arjessa (30)

Seuraavassa luvussa siirrymme pohtimaan aineistonkeruun ja analyysin luotettavuuden sekä eettisyyden näkökulmia. Koko tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pohdinta sisältyy tutkimuksen viimeiseen lukuun.

4.7 Aineistonkeruun ja analyysin luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen tulisi kiinnittää huomiota koko tutkimusprosessin ajan, aina tutkimuskysymysten alustavasta muotoilusta tulosten kirjoittamiseen asti (Varto 2005, 49). Hyvässä tutkimusraportissa lukija voi koko ajan seurata tutkimuksen etenemistä ja siinä tehtyjä valintoja. Lisäksi tutkimusraportissa tulee perustella, miksi valinnat on tehty ja mitä niistä seuraa tutkimukselle ja sen toteutukselle. (Varto 2011, 15.) Kaiken kaikkiaan metodisten pohdintojen esille tuominen tutkimusraportissa sekä tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen ovat yhtä tärkeää kuin tulokset (Karlsson 2016, 126).

4.7.1 Aineistonkeruu tutulla kentällä

Tutkimuskenttänä päiväkotit on meille lastentarhanopettajina tuttu – samoin tutkimukseen valitsemamme päiväkodit. Aineistonkeruuta suunnitellessamme keskustelimme paljon siitä, onko tutussa päiväkodissa tehtävä tutkimus eettisesti kestävä ja pohdimme, millaisia hyötyjä ja haittoja tällä päätöksellä voi olla. Tutkimuskirjallisuudesta löytyikin paljon erilaisia näkemyksiä hyödyistä ja haitoista, joita kuvataan seuraavissa kappaleissa.

Haasteena tutulla kentällä työskentelemisessä voi olla tutun asian näkeminen uusin silmin (Viitala 2014, 53). Tutussa ympäristössä haittana voi olla taipumus nähdä asiat itsestään selvinä sekä vaikeus pitää etäisyyttä tutkittavaa aiheeseen ja tutkittaviin. Edellä mainitut seikat tuleekin tiedostaa tutkimusta tehdessä. (Hangasmaa 2014, 58-59.) Asioiden itsestänselvyytenä pitäminen saattoi olla aluksi haaste, mutta aineistonkeruuta toteuttaessamme ja analyysia tehdessämme kyseenalaistimme toistemme näkemyksiä siitä, mikä oikeasti oli merkityksellistä ja mikä ei. Lisäksi tutkimus avasi silmämme näkemään varhaiskasvatuksen arjessa sellaisia asioita, joihin ei ehkä ennen ollut kiinnittänyt

työssään huomiota. Itsestäänselvyyksiä enemmän aloimme tarkastella tuttua ympäristöä laadun näkökulmasta jopa kriittisemmin kuin aiemmin.

Aineistonkeruuta, etenkin haastatteluja, toteuttaessamme tuli huomioida se haittapuoli, että me tuttuina kasvattajina edustamme lapsille auktoriteetteja, vaikka sitä asetelmaa pyrittäisiin välttämään (ks. Hangasmaa 2014, 59). Haastatteluissa tämä näkyi ehkä siinä, että kysyessämme lapsilta päiväkodin aikuisista niin sanottuja huonoja puolia, saimme niihin aika vähän vastauksia. Joissakin vastauksissa näkyi myös se, että lapset vastasivat kysymyksiin päiväkodin sääntöjen perusteella, niin kuin ehkä ajattelivat tutkijan haluavan vastattavan. Vieraalle ja puolueettomalle tutkijalle lapset olisivat saattaneet kertoa enemmän varhaiskasvatuksen arjen varjopuolia ja avanneet ehkä asioita tarkemmin, koska vieras tutkija olisi ollut aidosti tietämätön (ks. Turja 2004, 18).

Yhtenä perusteluna sille, miksi tutun päiväkodin valinta voi olla tutkimuksen vahvuus on se, että tutkijan on helpompi ymmärtää lasten viittauksia tapahtuneeseen ja tulkita niitä (Turja 2004, 18). Se, että tutkija tuntee tutkimuskontekstin ja päiväkotikulttuurin, on siis myös voimavara (Hangasmaa 2014, 58–59). Päiväkodin tuttuus voidaan siis nähdä hyötytekijänä siltä kannalta, että arjen perusasioiden sisäistämiseen ei kulu tutkimuksen alussa aikaa (Viitala 2014, 53). Tässä tutkimuksessa tuttuudesta oli hyötyä, sillä lasten viitatessa aiempiin tapahtumiin pystyimme ymmärtämään mistä on kyse. Myös havainnointiaineistosta oli helpompi tehdä tulkintoja siitä, mikä on lapsille merkityksellistä, koska meillä tutkijoina oli lapsituntemusta kyseisistä lapsista. Opettajan lapsituntemus kannattaakin käyttää hyväksi tutkittavien lasten valinnassa (Aarnos 2001, 145), mikä tässä tutkimuksessa korostui esimerkiksi haastattelujen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Myös etnografia antaa perusteluja omalla kentällä toimimiselle, sillä etnografiassa tyypillistä on olla ”suhteellisen lähellä omaa elämänpiiriä” (Lahelma & Gordon 2007, 31). Jotkut etnografit ovat jopa sitä mieltä, että tutkijan tulee kuulua tutkittavaan ryhmään, koska tutkijalla tulisi olla jonkinlaista sisäpiirin tietoa tutkimuksen aiheesta (Bloor & Wood 2006, 5). Se, että tutkijat tuntevat haastateltavat jo ennestään, antaa erilaisen ja pidemmän näkökulman

tutkimukseen, kuin pelkkä tutkijan lyhyt vierailu kentällä (Tolonen & Palmu 2007, 96). "Kun tutkijoilla on kunnioittava ja jatkuva suhde haastateltaviinsa tutkimus jättää tilaa myös tutkittavien ja tutkijan näkemysten vaihdolle" (Tolonen & Palmu 2007, 91). Tutkijoiden ja tutkittavien sosiaalinen läheisyys voidaan nähdä luottamuksen kannalta olennaisena. Myös tutkittavan ilmiön tunteminen auttaa tutkijaa kysymään oikeita kysymyksiä. (Aarnos 2001, 147; Bloor & Wood 2006, 5.) Eskola ja Vastamäki (2010, 30) toteavat, että mahdollisuus onnistua haastattelussa on suurempi, kun haastateltava on omalla kotikentällään, tutussa ja turvallisessa ympäristössä.

Kuten edellä totesimme, tutkimuskirjallisuudesta sekä etenkin etnografisesta lähestymistavasta löytyi paljon perusteita sille, että tuttuuden hyödyt ovat tätä tutkimusta tehdessä suurempia kuin haitat. Yhtenä tärkeimmistä tekijöistä pidimme sitä, että sekä meille tutkijoille että informantteina toimiville lapsille on helpompaa, kun kyseessä on toisilleen tutut aikuiset ja lapset. Näin ollen tutustumiseen ja luottamuksen saavuttamiseen ei tarvinnut käyttää niin paljon aikaa. Päätökselle suorittaa tutkimus tutussa ympäristössä antoi tukea muun muassa Vilkan (2006, 39–40) toteamus siitä, että tutkijan on tärkeää päästä tutkittavaan yhteisöön ja lisäksi tutkijan ja tutkittavan välillä on jopa suotavaa olla merkittäviä sosiaalisia suhteita. Samaa näkökantaa puoltaa Kiilin (2006, 56–57) näkemys siitä, että usein tutkimusta tehdessä auttaa, jos lapset tuntevat tutkijan hyvin ja tietävät tutkijan olevan aidosti kiinnostunut lapsista.

4.7.2 Aineistonkeruun luotettavuus

Aineistonkeruun luotettavuutta lisää tässä tutkimuksessa usean eri menetelmän käyttäminen, sillä tutkittavasta ilmiöstä saadaan kokonaisempi ja informatiivisempi kuva monen näkökulman avulla kuin käyttämällä vain yhtä metodia. Monen aineistonkeruun yhdistelmästä puhutaankin aineistotriangulaationa, jonka avulla voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Torrance 2012, 111, 113). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun luotettavuutta lisäsi myös se, että ensin toteutettujen havainnointien keskeiset teemat vietiin

haastatteluihin, joissa lapset saivat keskustella näistä teemoista – ovatko ne heille oikeasti tärkeitä vai eivät? Tällainen vuoropuhelu aineistojen kesken mahdollistaa moniulotteisemman kuvan rakentamisen ilmiöstä. (Mietola 2007, 175–176). Etnografiselle tutkimukselle tyypillinen vuorovaikutus aineiston ja analyysin välillä vaatii usein aineiston jonkinlaista analysointia kesken tutkimuksen ja sen jälkeen palaamista uudestaan keräämään aineistoa (Hammersley & Atkinson 2007, 159), mikä toteutui osittain tässäkin tutkimuksessa.

Eräs laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä on uskottavuus, mikä tarkoittaa sitä, että aineisto on todenmukainen (Lincoln & Guba 1985, 295–296). Tutkimuksen uskottavuutta lisää se, että tutkijat ovat keränneet aineistoa tarpeeksi pitkän ajan kuluessa ja se, että aineistonkeruu on toteutettu huolellisesti. Lisäksi uskottavuutta aineiston on kerääminen useamman havainnoijan voimin ja aineistojen keskinäinen johdonmukaisuus (Aarnos 2001, 146; Lincoln & Guba 1985, 308). Tässä tutkimuksessa havaittiin, että samat teemat tulivat esille niin havainnoinneissa kuin haastatteluissakin sekä molempien tutkijoiden toteuttamassa aineistonkeruussa. Toki eri asiat painottuivat eri ympäristöissä eri tavoilla: joissain päiväkodeissa tai ryhmissä sai lasten mielestä riehua tarpeeksi ja jossain oli tylsää, kun ei saanut. Tässä kohtaa olennaista oli se, että me tutkijoita osasimme molemmissa tulkita merkitykselliseksi saman asian – eli riehumisen – näiden kommenttien taustalla. Uskottavuuteen liittyy myös se, miten hyvin teemat kattavat koko aineiston (Graneheim & Lundman 2004, 110). Tämän varmistimme käymällä aineistoa läpi useita kertoja yhdessä ja erikseen sekä keskustelemalla molempien tekemistä tulkinnoista. Kahden tutkijan hyvä refleктоiva keskustelu tulkinnoista lisää luotettavuutta ja uskottavuutta sekä auttaa tutkimusprosessissa huomattavasti (Aarnos 2001, 146).

Keräsimme aineistoa kahdella eri menetelmällä mahdollisimman monipuolisen käsityksen saamiseksi tutkittavasta ilmiöstä. Tämä on tärkeää erityisesti lapsitutkimuksessa, jossa tutkijan tulee hallita erilaisia menetelmiä lasten näkökulman tavoittamiseksi (Einarsdóttir 2007, 207). Tutkijan havainnot ja kokemus kentän arjesta nostavat esiin havaintoja, joita ei pelkän haastattelun

perusteella saisi esiin (Mietola 2007, 176), mikä tässäkin tutkimuksessa tuli selkeästi esille. Erilainen aineistonkeruutapa voi kuitenkin tuottaa erilaisia aineistoja ja näin ollen johtaa erilaisiin johtopäätöksiin (Hammersley & Atkinson 2007, 103). Tästä kävimme reflektioivia keskusteluja, kun havaitsimme eri asioiden tulevan esille eri aineistonkeruutavoilla. Mietola (2007, 176) toteaa, että haastattelujen avulla tutkija voi niin sanotusti tarkastaa havaintojaan, mutta tarkoitus ei ole miettiä kumpi aineisto antaa niin sanotun oikeamman kuvan. Lapset saattavat tuoda esille eri asioita eri tutkimusmenetelmillä (Einarsdóttir 2007, 207). Vaikka eri menetelmien yhdistäminen tuo aineistoon lisää näkökulmia, on niiden tuottamaan aineistoon perehdyttävä huolellisesti, jotta nämä näkökulmat voidaan yhdistää analyysivaiheessa. Voidaan myös todeta, että vaikka menetelmien ja aineiston triangulaatio on tutkimuksen teossa vahvuus, se vaatii huolellista reflektointia ja erityistä tarkkuutta analyysivaiheessa.

Vaikka olemme perustelleet tässä tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruumenetelmät sopiviksi lapsitutkimukseen, kritiikkiä voi esittää kaikista menetelmistä. Havainnointi on eniten käytetty menetelmä etnografisessa tutkimuksessa (Hammersley & Atkinson 2007, 3), mutta se on aina jollakin tavalla valikoitunutta ja riippuvaista tutkijan tekemistä havainnoista ja huomion suuntaamisesta (Koivula 2010, 160). Havainnoivan aikuisen läsnäololla on myös aina vaikutusta lapseen (Gordon ym. 2005, 119–120) ja aikuisen ja lapsen epätasa-arvoiset valtasuhteet näkyvät tutkimuksessa aina, vaikka sitä pyrittäisiin minimoimaan (Vanderbeck 2016, 38–39). Koemme kuitenkin, että tuttuus vähensi havainnoivan tutkijan vaikutusta tässä tutkimuksessa, koska informantteina toimiville lapsille tutkijoiden läsnäolo ja havainnointi ovat tavallista päiväkodin arjessa. Myös tutkijan persoonalla on vaikutusta tutkimustulokseen ja tutkijan onkin tärkeää tunnistaa omaan persoonaansa liittyvät, tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavat tekijät (Grönfors 2001, 125; Sommer ym. 2013, 463–464). Me tutkijoina koemme olevamme helposti lähestyttäviä ja se näkyi havainnointitilanteissa ja -aineistossa, johon on

tallennettu paljon lasten ja tutkijoiden välistä vuoropuhelua ja muuta vuorovaikutusta.

4.7.3 Aineistonkeruun eettisiä kysymyksiä

Lapsitutkimuksessa eniten eettistä pohdiskelua tulee käydä aineistonkeruuvaiheen osalta, sillä se on vaihe, jossa tutkija on tekemisissä lasten kanssa (Strandell 2005; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 11). Lasten mukaan ottaminen tutkimukseen on monimutkainen prosessi, eikä siihen liittyviin eettisiin kysymyksiin ole olemassa yksiselitteisiä vastauksia (Dockett ym. 2009, 295). Toisaalta mielestämme voidaan ajatella myös niin, että lasten näkökulman tuominen varhaiskasvatuksen laatupuheeseen on eettinen valinta ja näin ollen ratkaisu lasten ottamisesta mukaan tutkimukseen on eettisesti kestävä. Eettisyys pitäisikin nähdä myös siltä kannalta, että jo tutkimuksen tekeminen lapsinäkökulmasta on eettinen teko, jos pohjalla on halu tuottaa tietoa siitä mikä on lapsille merkityksellistä tai mikä voi hyödyttää lapsia. (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 21.)

Aineistonkeruun eettiset kysymykset liittyvät lapsitutkimuksessa vahvasti myös aikuisen ja lapsen väliseen epätasa-arvoon tutkimustilanteessa (Johansson 2003, 45). Hyvän tutkijan tulee olla tietoinen aikuisen ja lapsen välisen vallan epätasapainosta ja pyrkiä näkemään sen vaikutukset tutkimukseen (Kiili 2006, 56–57). Tässä tutkimuksessa valta-asemaa pyrittiin häivyttämään tekemällä aineistonkeruutilanteista mahdollisimman luonnollisia ja korostamalla vapaaehtoisuutta. Eettisenä peruseriaatteena on myös, että huoltajilta ja erityisesti lapselta itseltään tulee kysyä suostumus tutkimukseen osallistumiseen (Kuula 2006, 149). Kuten aiemmin tässä luvussa olemme kertoneet, tutkimukseen osallistumiseen kysyttiin kirjallinen suostumus sekä lapselta että huoltajalta. Sen lisäksi kaikki haastattelut perustuivat lasten vapaaehtoisuuteen.

Myös tutkimuspaikan valintaan on alettu kiinnittää aiempaa enemmän huomiota tutkimuksen eettisiä kysymyksiä pohdittaessa, sillä lapsi ei välttämättä osaa erottaa tutkimustilannetta päiväkodin tavanomaisesta toiminnasta ja siihen mahdollisesti liittyvästä osallistumisen velvoitteesta (Strandell 2005).

Päiväkodissa tapahtuva tutkimus saattaa siis viestittää lapselle, että siinä pitää toimia päiväkodin sääntöjen mukaan ja tämä voi vaikuttaa esimerkiksi lapsen vuorovaikutukseen tutkijan kanssa (Dockett ym. 2009, 293–294). Tässä tutkimuksessa tutkimustilanteita ei pyritty mitenkään korostamaan tai erottamaan normaalista varhaiskasvatuksen arjesta. Päiväkodin säännöt olivat tutkimustilanteissa luonnollisesti läsnä ja saattoivat vaikuttaa lasten kerrontaan. Yksi lapsi esimerkiksi selitti haastattelussa päiväkodissa kielletyn sotaleikin tutkijalle ihan muuna toimintana. Koemme kuitenkin, että arki näyttäytyi havainnointien ja haastattelujen kautta pääosin sellaisena kuin lapset sen kokevat. Tätä voidaan perustella muun muassa sillä, että lasten haastatteluissa kuvaamat toiminnat, jotka tutkija oli nähnyt havainnointitilanteessa, vastasivat melko hyvin toisiaan.

4.7.4 Analyysin luotettavuus

Aineiston analyysia on havainnoimalla tehdyssä tutkimuksessa jo se, mihin havainnoissa kiinnitetään huomiota (Lappalainen 2007, 13; Palmu 2007, 144). Jo muistiinpanojen tekeminen on niin sanottua esianalyysia (Grönfors 2001, 136). Havainnointia käsittelevässä luvussa olemme perustelleet sitä, mitä olemme päätyneet havainnoimaan ja millä perusteella. Analyysin luotettavuutta lisää se, että tutkimusraportissa kuvataan tarkkaan analyysin vaiheet. Yksi analyysin luotettavuuteen liittyvä tekijä on myös aineistoesimerkkien esittäminen sekä analyysin kuvauksessa että tuloksissa. (Ahonen 1996, 154; Braun & Clarke 2006, 93, 96.) Tutkimuksen toteuttamisen kuvauksessa tulisi lukijalle käydä ilmi koko tutkimusprosessi (Ahonen 1996, 131), minkä vuoksi olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksen toteuttamista mahdollisimman yksityiskohtaisesti esimerkkien avulla. Esimerkiksi teemojen muodostaminen havainnointiaineistosta poimituista analyysiyksiköistä on selkeästi nähtävissä esimerkkien avulla taulukossa 8.

Luotettavuuden näkökulmaan liittyy vahvasti tutkijan tulkinnan uskollisuus suhteessa aineistoon (Lincoln & Guba 1985). Välillä oli vaikeaa tehdä tulkintoja siitä, mikä missäkin tilanteessa oli lapselle merkityksellistä. Tässä

auttoi tutkijoiden keskinäiset keskustelut ja pohdinnat tilanteesta, sekä tutkijoilla ollut tuntemus tutkimukseen osallistuvista lapsista. Tulkintojen arvioinnissa dialogista on apua, ja on siis hyvä, että tutkijalla on kumppani jonka kanssa tarkastella kriittisesti tehtyjä tulkintoja (Moilanen & Räihä 2001, 55). Aidon lapsinäkökulman esille saamiseksi lasten tulisi voida osallistua aineiston tuottamisen lisäksi myös analyysivaiheeseen (Dockett ym. 2009, 290). Emme löytäneet kyseistä menettelyä muista tutkimuksista, eikä tässäkään tutkimuksessa voida sanoa lasten varsinaisesti osallistuneen analyysin tekemiseen. Kävimme kuitenkin kahdessa tutkimuksemme lapsiryhmässä kyselemässä lapsilta, olivatko tekemämme tulkinnat oikeita eli pitivätkö he tärkeinä niitä tekijöitä, mitkä olimme tutkimusaineistosta tulkinneet merkityksellisiksi. Lapset saivat peukkuäänestyksellä kertoa, jos tulos oli heidän mielestään tärkeä. Lähes kaikki teemat osoittautuivat edelleen lasten mielestä tärkeiksi, mutta tässäkin näkyivät samat haasteet kuin haastatteluissa: lapset tietävät, mitä aikuiset heiltä odottavat ja oleellista on asettaa kysymys niin, että lapsi ymmärtää sen sisällön. Jälkimmäisestä hyvänä esimerkkinä toimii viisivuotiaan pojan kommentti tutkijan omasta mielestä selkeään kysymykseen osaamisen esilletuomisen tärkeydestä: *Mää en kyllä nyt yhtään ymmärrä, että mitä sää kysyt!*

Aineiston analyysin luotettavuuteen liittyy myös se, että aineisto on litteroitu tarkasti ja huolellisesti. Aineistoa ei myöskään saa rajata liian aikaisin, koska silloin koko aineisto ei tule koodatuksi. Analyysin luotettavuuden pohdinnassa tulee kiinnittää huomiota siihen, mikä lasketaan teemaksi eli kuinka iso teeman pitää olla, että se on merkittävä. Tärkeässä roolissa aineistoa koodatessa ja teemoitellessa onkin tutkijoiden arvostelukyky. (Braun & Clarke 2006, 82, 96–97.) Tässä tutkimuksessa kaikki lapsille merkityksellisiksi havaitut asiat pyrittiin sijoittamaan johonkin teemaan. Muodostuneissa teemoissa analyysiyksiköiden määrä vaihtelee 59:stä 11:sta yksikköön. Pienimmänkin teeman eli *meluttoman ympäristön* ajateltiin olevan merkityksellinen, koska se esiintyi aineistossa 11 kertaa ja kahdessa eri päiväkodissa toteutetuissa haastatteluissa tai havainnoinneissa.

Tutkimuksemme analyysin luotettavuutta lisäsi sekä tutkija-, menetelmä- että aineistotriangulaatio. Erilaiset aineistot eivät kuitenkaan toimi ainoastaan triangulaationa, vaan etnografiselle tutkimukselle tyypilliset, eri aineistojen keskinäiset ristiriitaisuudet voivat ohjata uusiin kysymystenasetteluihin (Lahelma & Gordon 2007, 30; Mietola 2007, 167). Tämä aiheuttikin kysymyksiä aineistonkeruu- ja analyysivaiheissa, mutta huolellisen aineistoon tutustumisen lopputuloksena erilaiset aineistot täydensivät toisiaan ja niiden vertailu auttoi löytämään uusia näkökulmia analyysivaiheessa. Toisiaan täydentävät aineistot näkyvät myös tulosluvun aineistoesimerkeissä, missä on pyritty tasapuolisesti tuomaan esille esimerkkejä niin havainnoinneista kuin haastatteluista. Aineistoesimerkit kattavat myös kaikki haastattelut ja havainnoidut päiväkodit, mikä lisää luotettavuutta osoittamalla sen, että tulokset eivät muodostu vain yhden haastattelun tai yhden päiväkodin havainnointien pohjalta.

5 LAPSILLE MERKITYKSELLISET TEKIJÄT JA LASTEN LAATUNÄKÖKULMAT

Tässä luvussa käsittelemme lapsille merkityksellisiä asioita varhaiskasvatuksen arjessa sekä kuvaamme millaisia laatutekijöitä kuuluu laadukkaaseen varhaiskasvatukseen lasten näkökulmasta katsottuna. Seuraavissa kahdessa luvussa esittelemme tutkimuksemme päätulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

5.1 Varhaiskasvatuksen arjen merkitykselliset tekijät

Tutkimuksessamme lapsille merkitykselliset asiat pystyttiin jakamaan 15 teemaan. Seuraavassa taulukossa 10 nämä teemat on esitelty niiden merkityksellisyyden mukaisessa laskevassa järjestyksessä.

TAULUKKO 10. Lapsille merkitykselliset tekijät varhaiskasvatuksen arjessa.

Kaverit ja vertaisvuorovaikutus
Aikuinen auttajana ja ristiriitojen selvittäjänä
Mahdollisuus vaikuttaa ja päättää itse
Aikuisen läsnäolo ja lapsen kuunteleminen
Fyysinen ja emotionaalinen turvallisuus sekä hyvinvointi
Mahdollisuus tuoda esiin osaamistaan
Leikki ja mielikuviutus
Mahdollisuus oppimiseen ja ohjattuun toimintaan
Mahdollisuus rauhallisille leikeille ja toiminnalle sekä fyysiseen aktiivisuuteen
Toisten lasten auttaminen ja pienempien hoitaminen
Perheen ja kodin näkyminen varhaiskasvatuksen arjessa
Mahdollisuus valita osallistumisen aste
Mahdollisuus auttaa tai neuvoa aikuista
Vaihtelua arkeen
Meluton ympäristö

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen *“Mitkä tekijät näyttäytyvät lapsille merkityksellisinä varhaiskasvatuksen arjessa?”*

liittyvät päätulokset jäsenneltyinä edellä esiteltyjen teemojen mukaisessa järjestyksessä.

Kaverit ja vertaisvuorovaikutus. Merkityksellisin asia lapsille varhaiskasvatuksen arjessa tämän tutkimuksen mukaan on mahdollisuus toimia vertaisryhmässä. Kavereiden ja vertaisvuorovaikutuksen merkitys lapsille näkyi tutkimuksen aineistossa monin tavoin: haastatteluissa kaverit ja kavereiden kanssa toimiminen mainittiin lähes kaikkien lasten toimesta tärkeäksi asiaksi ja myös havainnoinneissa näkyi kavereiden tärkeys. Haastatteluissa lapset toivat esille kavereiden merkitystä myös siten, että he kertoivat tylsintä päiväkodissa olevan silloin, kun ei ole kaveria tai jos ei pääse mukaan leikkiin. Yksin oleminen tuntui haastateltavien lasten mielestä kurjalta, kuten alla olevista haastatteluesimerkeistä näkyy:

Tutkija: Annappas kuule Annalle. Anna kertoo mikä on Annasta ulkoilussa parasta.

Anna: Leikkiminen.

Tutkija: Leikkiminen on parasta.

Anna: ...kavereiden kanssa.

(H3)

Tutkija: Aamulla kun sää tuut tänne, kun äiti tuo...?

Iiro: No joo silloin on tylsää...

Tutkija: Mikäs silloin on tylsää?

Iiro: Kun kaikki kaverit, jotka tulee yheltä, ni ei voi leikkiä niitten kanssa ja puolet mun kavereista on niitä jotka tulee silloin...

(H2)

Haastatteluissa lapset kertoivat myös kaverin kanssa jutteleminen olevan tärkeää. Sama näkyi myös havainnointiaineistossa, mutta ennen kaikkea kavereiden kanssa olemisen merkityksellisyys näyttäytyi siten, että lapset hakeutuivat vertaisryhmään ja näyttivät nauttivan yhdessä tekemisestä. Kavereiden kanssa leikittiin, juteltiin, neuvoteltiin ja hassuteltiin. Lapsille näytti olevan tärkeää saada esimerkiksi kertoa kavereille kuulumisiaan ja tulla myös itse kuulluksi.

Siiri tulee kysymään milloin Ella tulee. Aikuinen näkee hänet juuri ikkunasta ja vinkkaa siitä Siirille. Siiri ryntää ikkunaan vilkuttamaan. Myös Erika tulee samaan aikaan Ellan kanssa pihaan, ja heti kun tytöt pääsevät sisälle he halaavat toisiaan. Myös Veera ja Vilma tulevat viereisestä huoneesta katsomaan mitä tapahtuu ja moikkaamaan muita tyttöjä. Tytöt juttelevat keskenään pienessä eteisessä kahden tytön vielä riisuesssa. Kaikilla tuntuu olevan paljon asiaa joululomasta ja joululahjoista. Tytöt ovat selvästi iloisia nähdessään

toisiaan joululoman jäljiltä. Tytöt poistuvat yhtä aikaa ovesta viereiseen huoneeseen hetkeksi leikkimään
(PK2)

Kaiken kaikkiaan yhdessä oleminen ja tekeminen näytti olevan lapsille merkityksellistä. Lapsilla oli selkeästi myös parhaita kavereita, joita esimerkiksi heti huomattiin haastattelujen valokuvista tai kyseltiin aamulla päiväkotiin tullessa. Kavereiden kanssa toimiessaan lapset olivat pääosin iloisia ja tyytyväisiä.

Aikuinen auttajana ja ristiriitojen selvittäjänä. Sekä tutkimuksen havainnoinneissa että haastatteluissa näkyi ja kuului vahvasti se, kuinka lasten mielestä on tärkeää, että aikuinen auttaa lapsia. Aikuisen apu oli konkreettista kuten tavaroiden antamista hyllystä tai siivoamisessa ja pukemisessa auttamista. Merkityksellistä lapsille oli myös se, että aikuinen auttaa, jos lasta sattuu tai lapsi tarvitsee lohdutusta. Ylipäätään merkityksellistä lapsille oli, että aikuinen huolehtii lapsista. Suurin yksittäinen avun tarve lapsilla oli ristiriitojen selvittämisessä. Lapsille oli todella merkityksellistä, että aikuinen auttaa selvittämään erilaisia arjessa syntyviä ristiriitatilanteita.

Jemina, Enni ja Miia leikkivät myös pulkan ja lapion kanssa melko vauhdikkaasti, kunnes Enni huitaisee vahingossa Jeminaa muovilapiolla huuleen. Jemina tulee itkien aikuisten luokse ja kertoo tapahtuneen, ja pyytää, että Ennin pitää tulla pyytämään anteeksi. Aikuinen auttaa tilanteen ratkaisemisessa.
(PK2)

Miro: "Ku on jotaki riitoja, ni aikuiset voi selvittää".
(H2)

Haastattelujen perusteella lapset pitivät tärkeimpänä juuri sitä, että aikuinen selvittää riitatilanteet. Perusteluina tälle oli se, että riitojen selvittämiseen ilman aikuisen apua menee paljon aikaa, ja usein ilman aikuisten apua ei päästy tilanteen sopimiseen asti. Lisäksi merkitykselliseksi auttamisen muodoksi muodostui aikuisen apu leikkien rakentamisessa ja mahdollistamisessa. Sen lisäksi, että aikuinen toimii auttajana lelujen esille saamiseksi, tarvittiin aikuisen apua muun muassa majan katon, lego-rakennelmien tai lumiveistoksen rakentamisessa. Aikuisen apua tarvittiin myös siinä, että kukaan ei pilaa leikkiä

ottamalla esimerkiksi jotain leikistä ilman lupaa. Lisäksi aikuinen voi auttaa lapsia pääsemään leikkiin.

Mahdollisuus vaikuttaa ja päättää itse. Tutkimuksemme mukaan lapsille on varhaiskasvatuksen arjessa merkityksellistä ja tärkeää saada itse päättää arkeen liittyvistä asioista. Merkityksellistä on saada valita itse, mitä tekee ja missä leikkii. Lasten vaikutusmahdollisuudet näkyivät eniten juuri leikeissä. Lisäksi lapset kokivat tärkeäksi, että saa ehdottaa erilaisia leikkejä esimerkiksi liikuntatuokiolla tai lauluja musiikkituokiolla, ja saa näin mahdollisuuden vaikuttaa tuokion kulkuun. Vaikutusmahdollisuuden ei tarvitse olla edes kovin suuri, kun se muodostuu jo lapselle merkitykselliseksi, kuten seuraavista aineistokatkelmista selviää:

Venla: Nii että tota ku mulla oli tänään synttärit niin täällä, ni mä sain, me mentiin saliin, ni mä sain hipan. Ambulanssihipan. Mää sain päättää.

(H2)

Elina: "Mä tiän, että tänään on kolme yötä hulluihin päiviin. Niin miks tossa on vielä neljä?"

Aikuinen: "No kun mä en oo sitä vielä vaihtanut, kun aattelin, että Jenna (aikuinen) vaihtaa sen, kun se on ollut vähän sen homma.

Elina: "Eikä. Mä yks päivä tein siihen seiskan. Ei Jenna on aina niitä tehnyt. Saanko mä tehdä siihen kolmosen?"

Aikuinen: "No saat tietysti, mä en tiennytkään, että sä oot tehnyt. Mä taisin olla just silloin pois. No tee vaan."

Elina: "Joo, mä osaankin tehdä kolmosen hyvin."

(PK2)

Miro: Se on kiva ku saa päättää, mitä ruokaa ottaa ruokailussa

Tutkija: Mmmm. Niinpä. Et saa päättää kuinka paljon ottaa ja mistä tykkää?

Miro: Nii.

(H2)

Lapset toivat haastatteluissa toisaalta myös esille sitä, että aina ei voi itse vaikuttaa ja se on *tyhmää*. Joidenkin lasten mielestä päiväkodissa oli liikaa rajoittavia sääntöjä tai aikuiset kieltävät joitain asioita lapsilta turhaan. Näiden asioiden esille tuleminen kertoo siitä, kuinka merkityksellistä lasten mielestä on saada itse vaikuttaa ja päättää itseään koskevista asioista. Siksi joillekin lapsille merkityksellistä oli se, että lapset olivat saaneet osallistua yhteisten sääntöjen laadintaan:

Janne: Ei, ei, ei, ei oo mukavaa jos joku vaan yhtäkkiä vaan tunkeutuu, koska meillä on on, meillä on tuolla semmonen eskareiden ohjelista ja siellä, ja siellä on siellä on kaikkia tärkeitä juttuja, siellä on kaikkein öö sormenjäljet, ja tarkoittaa sitä että noudattaa niitä.

Henna: Niitä sääntöjä.

Tutkija: Okei. Sääntöjä. Kukas ne säännöt on tehnyt?

Janne: Öö, me ollaan keksitty. Kaikki eskarit on keksinyt ne.

Tutkija: Joo.

Janne: Ja Aamu (aikuinen) on kirjottanut.

Tutkija: Joo. No olikos se teidän mielestä hyvä kun te saitte ite ne tehdä ne säännöt?

Janne: No joo.

Tutkija: Okei. No minkä takia se oli kivaa?

Janne: No sen takia, että aikuiset aina täällä kaikki totanoinniin tekee.

Tutkija: Niinni nyt oli kiva kun te saitte, niinkö?

Janne: Mmm.

Tutkija: No onkos täällä muita asioita mitä lapset saa tehdä tai aikuiset antaa lasten tehdä tai päättää?

Janne pyörittää päätään.

(H4)

Kuten edellä olevasta esimerkistä selviää, toisaalta lapset olivat tyytyväisiä vaikuttamismahdollisuuksiinsa, mutta toisaalta taas osa lapsista haluaisi päättää enemmän itse varhaiskasvatuksen arkeen liittyvistä asioista. Tutkimuksen haastatteluissa lapset toivat oma-aloitteisesti esille paljon asioita, mitä haluaisivat tehdä enemmän – kuten askarrella ja retkeillä – tai mitä vastaavasti vähemmän. Myös tällaisten asioiden esiintuominen näyttäisi siis olevan lapsille merkityksellistä – se, että lasten toiveet kuultaisi ja otettaisiin huomioon arjessa ja toimintaa suunniteltaessa.

Aikuisen läsnäolo ja lapsen kuunteleminen. Aikuisen läsnäolon tärkeys tuli esille erityisesti havainnointiaineistossa. Vaikka lapset eivät välttämättä konkreettisesti tarvinneet aikuista, tämän lähellä oleminen tai aikuisen kanssa tekeminen näyttäytyi merkityksellisenä monissa tilanteissa. Aikuinen osallistettiin usein leikkeihin esimerkiksi tarjoilemalla ruokaa ja aikuista pyydettiin mukaan erilaisiin toimintoihin, kuten mäenlaskuun ja legorakenteluun. Aikuisen läsnäolon ja lasten kuuntelemisen merkitys näkyi myös siinä, miten lapsilla oli tarve kertoa asioitaan aikuisille:

Kaapo tulee ovesta äitinsä kanssa, ja ennen kuin Kaapo on edes kunnolla sisällä näyttää hän aikuiselle joululomalla lähtenytä kahta alahammasta.

Kaapo: "Kato! Kato ope!"

Aikuinen: "Aiii, sulta on lähtenyt hampaita. Wauu. Onko ne ekat hampaat mitkä sulta on lähtenyt?"

Kaapo: "Joo, kaks lähti"

(PK2)

Aikuisen läsnäolo oli aineiston perusteella tärkeää silloinkin, kun aikuisen kanssa ei tehty mitään erityistä. Lapset näyttivät usein hakeutuvan aikuisen seuraan tai lähelle esimerkiksi tilanteissa, joissa aikuinen istui pöydän ääressä tai sohvalla.

Aikuinen käy hakemassa lapsille lupaamansa kolme uutta juttua. Lapset odottavat lattialla piirissä. Aikuinen istuu yhteen väliin ja Siiri, Ella ja Essi haluaisivat kaikki istua aikuisen vieressä. Tämä ei kuitenkaan onnistu. Tytöt kuitenkin tulevat lähelle aikuista istumaan.
(PK2)

Vaikka aikuisen läsnäolon ja kuuntelemisen merkitys tuli esille erityisesti havainnointiaineistossa, myös haastattelussa tuli esille lähellä olevan ja kuuntelevan aikuisen tärkeys:

Tutkija: No onko joku näistä kaikista tärkein teidän mielestä?

Milja: No se, että voi kertoa aikuiselle.

Tutkija: Mmm.

Elma: Mikä toi on?

Tutkija: Tää oli et aikuinen on niinku lähellä

Elma: Se, että aikuinen on lähellä

Tutkija: Ja se että saa kertoa asioista, niinkö?

Elma: Jo.

Tutkija: No laitetaanko ne tälleen vierekkäin?

Milja: Vois.

Tutkija: No mitäs asioita aikuisille voi kertoa tai mikä siinä on tärkeätä, et saa kertoa aikuiselle asioita?

Milja: Noo se on tosi tärkeätä, että jos joku kiusaaa, niin sitten voi, jos vaikka, voi vaikka lähimmälle aikuiselle mennä kertomaan.

(H6)

Lisäksi havainnoinneissa näkyi sekin puoli aikuisen läsnäolosta, että lapset halusivat hassutella aikuisen kanssa, esimerkiksi kutittamalla tai vitsailemalla. Janne totesikin haastattelussa, että aikuiselle voi vaikka kertoa *kaikenlaisia vitsejä*. Kuten edellä olevista aineistoesimerkeistä käy ilmi, aikuisen läsnäolon tärkeys näkyi tutkimusaineistossa monella tavalla, vaikka lapset eivät välttämättä haastatteluissa osanneet spontaanisti kertoa sen merkityksestä.

Fyysinen ja emotionaalinen turvallisuus sekä hyvinvointi. Turvallisuuden ja hyvinvoinnin teemat näkyivät erityisesti haastatteluissa. Hyvinvointiin liitimme esimerkiksi lasten huomiota siitä, että ulkona on mukavaa, koska siellä saa juosta ja ulkona saa raitista ilmaa, tai että syöminen on tärkeää. Fyysinen turvallisuus

tuli esille esimerkiksi lasten vastauksissa kysymyksiin siitä, mihin aikuisia tarvitaan päiväkodissa. Haastatteluissa keskusteltiin jonkin verran säännöistä ja yleisesti lapset itse totesivat niiden olevan tärkeitä turvallisuuden vuoksi.

Aada: Mutta se (heijastinliivien käyttö) on vaan turvallisuusjuttu.

Venla: Mut se on sen takia, että jos on kauheen pimeetä.

Aada: Ni aikuiset ei nää.

Venla: Ni se on turvallisuuden takia, että jos ei olis liivejä tosi pimeellä ni sitte aikuiset ei näkis, että missä lapset on ja lapset vois karata.

(H2)

Emotionaalisen turvallisuuden teemaan kuuluvaksi tulkitsimme esimerkiksi toteamukset siitä, että päiväkodissa voi itkeä, jos harmittaa ja aikuinen osaa lohduttaa. Eniten kuitenkin emotionaalisen turvallisuuden merkitys näkyi siinä, kuinka lapset toivat esiin aikuisen tärkeyttä huolehtijana:

Emma: Minusta on mukavaa ja tärkeää askartelu.

Tutkija: Joo-o.

Emma: Ja myöski tärkeää on se, että aikuiset pitää hyvää huolta lapsista.

(H1)

Emotionaaliseen turvallisuuteen kuuluvana tekijänä pidimme myös lasten kertomuksia siitä, kuinka tärkeää on, että aikuiselle voi turvallisesti kertoa, jos jokin harmittaa tai jos lasta kiusataan. Emotionaaliseen turvallisuuteen ja hyvinvointiin liittyy myös lasten toteamukset siitä, että aikuiset koetaan kivoina ja huolehtivina. Toisaalta emotionaalisesta turvallisuudesta voi kertoa se, että lapsi uskaltaa tuoda ilmi arjessa kokemansa aikuisten kireyden.

Mahdollisuus tuoda esiin osaamistaan. Yksi merkittävimmistä yksittäisistä tekijöistä tutkimuksen aineistossa oli mahdollisuus käyttää ja tuoda esiin omaa osaamista sekä arjen tilanteissa että ohjatussa toiminnassa. Lapset kertoivat haastatteluissa paljon taidoista, joita osaavat ja havainnoinneissa näkyi tyytyväisyys tilanteissa, joissa lapset saivat näyttää osaamistaan. Sekä haastatteluissa että havainnoinneissa tuli esiin myös tilanteita, joissa lapset opastivat aikuista ja toivat näin esiin pätevyyttään. Osaaminen liittyi usein tilanteisiin, joissa lapset suoriutuivat tehtävistä omatoimisesti ja toivat sen myös esille:

Samaan aikaan Henna ja Aaro tulevat kysymään saavatko he ottaa roolivaatteet kaapista, ja annan heille luvan. Lähden nukkariin katsomaan lasten touhuja ja auttamista.
Milja: "Me ollaan jo näin isoja kun me kannetaan. Alma auta! Tehdäänkö yhteistyötä?"
(PK1)

Osaamisen tärkeys tuli esiin myös suhteessa muihin, erityisesti pienempiin lapsiin. Varsinkin havainnoinneissa näkyi, kuinka lapset halusivat auttaa pienempiään, mutta myös haastatteluissa tuotiin esiin sitä, miten tärkeää on olla iso ja taitava. Näissä tilanteissa tulkitsimme merkityksellistä olevan juuri sen, että auttamalla pienempiä lapsi voi kokea olevansa itse pätevä ja osaava.

Emmi saa syötyä puuronsa ja haluaa siirtyä viereiseen pöytään, jossa yksivuotias Aapo on kieltäytynyt syömästä puuroa, koska huomasi piparit. Tiina (aikuinen) sanoo: "Kokeileppa, jos Aapo suostuis syömään, kun sinä syötät!" Emmi tarttuu Aapon lusikkaan ja alkaa syöttämään tälle puuroa. Aapo ottaa tyytyväisenä avun vastaan ja syö lautasen tyhjäksi. Emmi on selvästi tyytyväinen itseensä. Tiina kysyy, oletko ennen syöttänyt taaperoa, johon Emmi vastaa, että ei ole. Emmi kertoo minulle vielä uudestaan päivällä, että ei ole aiemmin saanut syöttää ketään.
(PK3)

Havainnointiaineistoon tallentui myös runsaasti tilanteita, joissa lapsi esitteli ylpeänä aikuiselle esimerkiksi liikuntatuokiolla osaamaansa taitoa tai vaikkapa askartelun tuotosta. Haastatteluissa lapset toivat esiin sitä, miten vaikkapa isojen kiipeilytelineeseen pääseminen oli jäänyt mieleen.

Mäenlaskupaikalle kävellessämme Ella on tarkkana liikennesääntöjen ja liikennemerkkien kanssa.
Ella: "Mä käytiin kirjastossa, niin me lainattiin sieltä semmonen Riehurinne liikennekirja, niin mä oon sieltä oppinut kaikkia liikennemerkkejä."
Mikael luettelee Ellan edessä jonossa kaikkia liikennemerkkejä yms. matkalta: bussipysäkki, kolmio, suojatie, hidastetöyssy.
Tutkija: "Aijaa. No ootko sä oppinut jotain uutta siitä kirjasta sit liikenteestä?"
Ella: "No kun menee tien yli niin pitää katsoa molemmille puolille. Paitsi että, senhän mä kyllä tiesinkin jo kauan sitten." ja nauraa päälle.
Tutkija: "No niinpä."
Ja sitten tullaan suojatielle ja Ella tietävästi kertoo mihin pitää katsoa ja saako tien ylittää jne.
(PK2)

Havainnointiaineistossa oli myös monia esimerkkejä siitä, kuinka lapset toivat arjessa aikuisille esille osaamistaan. Nämä tilanteet näyttäytyivät meille tutkijoina lasta voimauttavina kokemuksina, joista lapset selkeästi olivat ylpeitä. Tällaisia lapsen oman osaamisen näyttämisen tilanteita myös mahdollistettiin ja vahvistettiin aikuisen toimesta varhaiskasvatuksen arjessa.

Leikki ja mielikuivitus. Leikin merkitys tuli esille voimakkaasti niin havainnoitaessa kuin haastatteluissakin. Omaehtoisen leikin merkityksellisyys näkyi havainnointitilanteissa pitkäkestoiseen leikkiin keskittymisenä ja uppoutumisena. Lapset keksivät leikkejä yhdessä, neuvottelivat leikeistä ja sopivat leikin etenemisestä. Lasten omien sanojen mukaan leikki on tärkeää, koska *siitä tulee iloiseksi ja leikkiminen on lapsien työtä.*

Teemu Mirolle: "Menepä vähän aikaa leppäämään ku valvoit yön siellä ikkunalla."
 Miro menee takaisin pöydän alle: "Tää nukahtaa sekunnissa. Mennään sille kaverille!"
 Teemu: "Huomenna pääsee sinne yökylään."
 Pojat menevät "laivaan", makailevat siellä ja juttelevat.
 Teemu: "Hei, nuo vei mejän hytin! No mennään me tonne toiseen hyttiin (kotileikkiin)"
 Tomi: "Hei se oli mejän leikki!"
 Tutkija: "Te lähditte sieltä pois. Ette voi leikkiä kahdessa paikassa yhtä aikaa."
 Pojat sovittelevat itse tilanteen ja jatkavat leikkiä. Intensiivistä leikkiä kestää yhteensä noin 30 min, kunnes on aika lähteä syömään.
 (PK3)

Mielikuivituksen käyttö näkyi lapsille tärkeänä esimerkiksi siinä, miten innokkaasti he kehittivät mielikuivitusleikkejä ja osoittivat tyytyväisyyttä keksiessään uusia ideoita ja oivalluksia. Lasten mielikuivituksessa naava muuttui viiksiksi ja värjätyt jääpalat timanteiksi. Lisäksi mielikuivitus siivitti myös lasten oppimista.

Teemu: "Saahaanko me Oton kanssa mennä käytävään?"
 Tutkija: "Mitä te tekisitte siellä?"
 Teemu: "Pelattais väripeliä."
 Tutkija: "Ai twisteriä?"
 Teemu: "Eiku yhtä toista"
 Ymmärrän, että kyseessä on poikien itsekeksimä peli.
 Tutkija: "Ai sillä matolla, mikä on käytävässä?"
 Teemu: "Niin"
 Tutkija: "No menkää vaan, mutta jättäkää se ovi auki"
 Pojat menevät käytävään ja vähän ajan päästä sieltä kuuluu iloista puhetta ja naurua. Menen katsomaan poikien peliä, joka menee niin, että värikkään maton päällä toinen antaa ohjeita, mihin väriin pitää koskea ja toinen tekee ohjeiden mukaan.
 Otto: "Hei ollaanko sitä leikkiä, minkä Iiro keksi?"
 Teemu: "Joo!"
 Pojat siirtyvät istumaan käytävän päähän ja alkavat heitellä leikkihevosta toisilleen.
 (PK3)

Haastatteluissa leikin merkityksellisyys tuli ilmi siten, että kysyttäessä tärkeitä asioita päiväkodissa, usein juuri leikkiminen mainittiin tärkeimpänä asiana päiväkotipäivässä. Yhdessä haastattelussa tutkija ei edes ehtinyt laittaa

tallennusta päälle mainitessaan haluavansa tietää lapsille tärkeitä asioita päiväkodissa, kun jo kaksi lasta huusi yhteen ääneen: *Leikkiminen!* Leikin merkitys näkyi myös siinä, että niin havainnoinneissa kuin haastatteluissakin lapset pitivät huonona asiana sitä, että leikit jäävät usein kesken. Myös toisten lasten tunkeutuminen leikkiin tai leikin pilaaminen tuli esiin lasten haastatteluissa. Lapsille on siis merkityksellistä se, että leikit sujuvat hyvin ja että leikille olisi tarpeeksi aikaa varhaiskasvatuksen arjessa.

Mahdollisuus oppimiseen ja ohjattuun toimintaan. Oppimisen ja ohjatun toiminnan merkityksellisyys tuli esiin erityisesti havainnoissa. Lapset olivat tyytyväisiä huomattessaan osaavansa jonkin uuden taidon ja suurin osa osallistui innokkaasti ohjattuun toimintaan, kuten aamukokoontumisiin, kynätehtäviin ja musiikkihetkiin. Lasten mahdollisuus omaan oivaltamiseen oli tämän tutkimuksen mukaan merkityksellistä ohjattuun toimintaan osallistumisessa.

Tutkija: "Hei tehdäänpä silleen vielä, että mä sanon jotain sanoja, niin teidän pitää keksiä millä kirjaimella ne alkaa."

Kaikki ovat tästäkin innoissaan. Hyvä että malttavat pysyä paikallaan ja istua lattialla. Luettelen monia asioita kuten banaani, apina, nipsu ja niin edelleen.

Tutkija: "No entäs gorilla? Millä se alkaa?"

Elli: "Geellä."

Niilo: "Entäs jos siihen laittaiskin eteen een, niin mikä se sit olisi?"

Tutkija: "Eorilla."

Vilma: "No entäs jos laittais ällän?"

Tutkija: "No sit se olis Lorilla."

Tätä keskustelua jatketaan, niin että kaikki ehdottavat kirjaimia ja minä sanon mikä se sitten olisi. Välillä lapset ratkaisevat kysymyksensä itse, esim. Elli joka, sanoo, että "jos eteen laittaisi aan, tulisi aorilla."

(PK2)

Erityisesti esikouluikäiset lapset toivat myös haastatteluissa esiin sitä, että uusien taitojen ja asioiden oppiminen on tärkeää. Sen sijaan, vaikka havainnoissa ohjattuun toimintaan osallistuminen näyttäytyi merkityksellisenä, haastattelussa lapset toivat esille vain vähän aikuisen ohjaaman toiminnan tärkeyttä. Esimerkiksi eskaritehtävät ja lukemaan oppiminen kuitenkin mainittiin tärkeinä asioina. Haastattelussa tuotiin esille myös aikuisten roolia lasten oppimisessa:

Tutkija: No määrääks aikuiset liikaa teijän tekemisiä?

Aada: No ei.

Veera: No ei.

Tutkija: No entäs Otto ja Miro?

Otto: Ei.

Aada: Ku sillon saa taitoja katokku aikuiset opettaa tekemään juttuja.

(H2)

Vaikka haastatteluissa korostui leikin, kavereiden ja vapaan toiminnan merkitys, havainnointiaineistosta käy ilmi, että lapset suhtautuivat ohjattuun toimintaan enimmäkseen myönteisesti ja innolla, ja uuden oppimista pidettiin mukavana. Lapset toivat esille, että päiväkodissa opetellaan uusia asioita ja aikuisten tehtävä on opettaa niitä lapsille. Toisaalta lapset mainitsivat haastatteluissa, että uusia asioita voi oppia myös kaverilta.

Mahdollisuus rauhallisille leikeille ja toiminnalle sekä fyysiseen aktiivisuuteen. Tämän tutkimuksen mukaan lapsilla on monenlaisia tarpeita suhteessa siihen, minkälaista toimintaa varhaiskasvatusympäristö mahdollistaa. Erityisesti havainnointiaineistossa näkyi selkeästi lasten tarve saada leikkiä rauhallisessa paikassa, mutta riehakkaiden leikkien leikkimiselle oli myös tarvetta. Konkreettisesti rauhallisen toiminnan mahdollistavan ympäristön tärkeys näkyi usein niin, että lapset joko vetäytyivät rauhalliseen paikkaan tai sanoivat aikuiselle haluavansa leikkiä rauhassa.

Aapo ja Eemeli leikkivät kahdestaan toimistossa legoilla. Pojat haluavat oven kiinni, että saavat leikkiä rauhassa, "eikä kukaan tule ilkeilemään", sanoo Aapo. Aikuinen käy välillä katsomassa poikien leikkiä ja Aapo kertoo, että heillä on tosi kivat leikit kahdestaan.

(PK2)

Haastatteluissakin lapset toivat jonkin verran esille leikkirauhan tärkeyttä, mutta moni lapsi kertoi eri tavoin myös siitä, miten tärkeää on päästä juoksemaan ja riehumaan. Lapset saattoivat kritisoida sitä, että sisällä ei saa juosta ja kertoivat, että riehuminen on kivaa. Usealle lapselle ulkoilussa merkityksellistä oli se, että sen aikana sai juosta ja leikkiä riehakkaammin. Päiväkodin säännöt myös miellettiin usein juuri fyysistä aktiivisuutta rajoittaviksi.

Aada: Me ulkona saadaan ainoastaan riehua.

Veera: Ja me kiljutaan ja karjutaan siellä.

Aada: Ulkona. Sit Jenna aina kiljuu.

Tutkija: Mitäs Iiro olit tästä asiasta sanomassa?

Iiro: Et riehuminen on kivaa ja se on tylsää ku ei saa juosta mutta kotona saa juosta.

Tutkija: Mmmm.

(H2)

Lapset toivat esille, että päiväkodissa on jonkin verran paikkoja, joissa saa riehua, kuten liikuntasali tai patjahuone. Myös rauhalliset leikit mahdollistuivat jakamalla lapsia muutaman lapsen ryhmissä eri tiloihin, kuten Aapon ja Eemelin edellisessä esimerkissä toimistoon. Lapsilla on siis monenlaisia tarpeita päiväkotiympäristölle ja sille, millaista toimintaa se – ja ennen kaikkea aikuiset ja päiväkodin säännöt – mahdollistaa. Valtaosa lasten varhaiskasvatuksen ympäristöön liittyvistä tekijöistä liittyi erilaisten leikkien mahdollistumiseen. Lapsille varhaiskasvatusympäristössä merkityksellisintä on siis monipuoliset leikkitilat ja -mahdollisuudet.

Toisten lasten auttaminen ja pienempien hoitaminen. Toisten lasten auttaminen ja neuvominen näyttivät olevan viisi- ja kuusivuotiaille lapsille tärkeää päiväkodissa. Tämä näkyi havainnoinnissa siten, että lapset esimerkiksi auttoivat konkreettisesti vaikkapa keräämään kaverilta kaatuneet pyykkipojat tai neuvoivat kaveria erilaisissa tilanteissa. Näihin tilanteisiin ei näyttänyt liittyvän tarvetta tuoda niinkään esille omaa osaamista, vaan auttaa kaveria, kuten seuraavassa esimerkissä:

Siiri kysyy, että voiko hänkin auttaa jotenkin. Sanoin, että voihan sitä vaikka auttaa laittamaan kavereiden luistimia ja kypäriä nätisti niiden laukkuihin, sillä aikaa kun ne laittaa itse kenkiä jalkaan. Siiri auttaakin kaikkien luistimet kasseihin ja huolehtii mm. kaatuneen ja itkevän Ellan kengät lähemmäksi, ettei hänen tarvitse mennä kauas kassin luokse. Myös Ella haluaa tulla auttamaan muita.

(PK2)

Päiväkodissa, jossa eri-ikäisten lasten ryhmillä oli paljon yhteistä toimintaa, näkyi selkeästi pienempien hoitamisen tärkeys. Tämä tuli esille sekä havainnoinneissa että haastatteluissa. Pienempiä lapsia autettiin konkreettisesti, mutta sen lisäksi lapset halusivat esimerkiksi pitää heitä sylissä, syöttää tai auttaa peleissä ja leikeissä.

Ulkoilussa Jenna kysyy, saako vetää Millaa (1v) pulkassa. Sanon, että täytyy odottaa, että pihalle tulee toinen aikuinen, jotta voin poistua hakemaan toisesta varastosta pulkkaa, jossa Milla pysyy.

Jenna: "Niin sää et voi oikein jättää Millaa tänne vahtimatta."

Tutkija: "Enkä teitä muitakaan, kun päiväkodissa täytyy aina olla aikuinen huolehtimassa lapsista." Jenna malttaa odottaa ja lähtee toisen aikuisen tultua mukaani hakemaan pulkkaa.

Nostan Millan istumaan pulkkaan ja Jenna vetää todella varovasti ja silmännähdessä tyytyväisenä Millaa pihalla pulkassa pitkän aikaa.
(PK3)

Toisessa huoneessa Veera leikkii Aapon (1v) kanssa. He keinuvat yhdessä keinuhevoseella ja molempia naurattaa.

Veera: "Mää en oookkaan ennen keinunu Aapon kanssa yhdessä!"

Tutkija: "Hyvinhän se sujuu kahdestaankin"

Veera pyytää Aapon pelaamaan kanssaan peliä, jossa pitää ottaa värinopan osoittama eläin omalle pelilaudalle. Luonnollisesti peli on yksivuotiaalle vaikea, mutta kärsivällisesti Veera neuvoo Aapolle mitä pelissä pitää tehdä.

(PK3)

Haastatteluissa lapset kiteyttivät toisten lasten auttamisen ja pienempien hoivaamisen olevan kivaa ja tärkeää. Myös se, että kaveri auttaa tuntuu lasten mielestä muun muassa *hauskalle ja kivalle*. Varhaiskasvatuksen arjessa lapsille näyttäisi siis olevan jonkin verran merkityksellistä se, että kaveria ei jätetä.

Perheen ja kodin näkyminen varhaiskasvatuksen arjessa. Vaikka perhe ei suoranaisesti ole päiväkodin toiminnassa oleva tekijä, lapsille näytti tämän tutkimuksen mukaan olevan tärkeää se, että perhe tuli näkyväksi päiväkodin arjessa. Lapset kertoivat haastatteluissa spontaanisti paljon kodin tapahtumista ja toivat muutenkin esille perheen merkitystä. Lapset saattoivat esimerkiksi alkaa haastattelussa kertoa, kuinka äidillä on tänään synttärin, tai kuinka sisken puhelin oli edellisenä kesänä mennyt rikki. Haastatteluissa myös vertailtiin päiväkotia ja kotia, esimerkiksi, että kotona on enemmän puita kuin päiväkodin pihassa tai kotona saa leikkiä sotaa, mutta päiväkodissa ei.

Tutkija: No millon päiväkodissa tuntuu erityisen mukavalta? Mitkä asiat? Aada?

Aada: Viskarissa se oli kivaa ku me saatiin kotiläksyksi sellasta, että mejän pitää käyä koko perheen kanssa uimahallissa.

Tutkija: Nii-i, niinpä.

Aada: Ni sitte me käytiin mummun kaa, mutta se on mejän isoäiti.

Tutkija: No tuleekos jotain muita tärkeitä asioita päiväkodissa mieleen mitä nyt ei vielä oookkaan keretty puhumaan?

Milla: Mulla on se, että on kiva nähä vanhempia kun vanhemmat tulee hakemaan.

(H2)

Lasten arkisissa keskusteluissa perhe näkyy ja kuuluu paljon, mutta konkreettisesti perhe näyttäytyy päiväkodin arjessa melko vähän – lähinnä tuonti- ja hakutilanteissa. Yhdessä haastattelussa päästiinkin kuitenkin keskustelemaan vasukeskustelusta, joihin vanhemmat osallistuvat:

Tutkija: Okeii. No mitenkäs toi oma perhe? Mitenkäs se täällä päiväkodissa näkyy?
 Milja: No silleen, että jos on vaikka kuulustelu, niin sitte näkee vanhemmat. Niin jaa..
 Elma: Kuulustelu.
 Tutkija: Mikä kuulustelu?
 Elma: Eh, Milja!
 Milja: No se semmonen että lapset...
 Elma: Vasukeskustelu
 Milja: Niin vasukeskustelu.
 Tutkija: Aa. Siinä näkee vanhemmat niinkö?
 Milja: Nii.
 Tutkija: Okei. No mitäs ne vanhemmat sit tekee siellä vasukeskustelussa?
 Milja: No lapsi otetaan hetkeks sinne ja sitten kysytään juttuja ja sitten lapsi saa lähteä ulos.
 Tutkija: No mitäs juttuja siellä voijaan kysyä?
 Milja: No vaikka paljon on yks plus yks ja silleen, vai mitä?
 Elma: Mm.
 (H6)

Havainnointitilanteissa lapset mainitsivat vanhemmat esimerkiksi siten, että he halusivat näyttää näille tekemiään töitä tuonti- tai hakutilanteissa. Lapsille oli tärkeää myös se, kuka tulee hakemaan päiväkodista. Sen lisäksi, että lapset kertoivat päiväkodin aikuisille perheestä ja kodin tapahtumista, lapset puhuivat perheistään myös toistensa kanssa.

Mahdollisuus valita osallistumisen aste. Aiemmin toimme esille sen, kuinka tärkeänä lapsille näyttäytyi mahdollisuus osallistua päiväkodin toimintaan. Merkityksellistä näytti aineiston perusteella olevan myös saada itse valita, osallistuuko toimintaan, ja kuinka osallistuu. Toisaalta lapset toivat esiin sitä, miten tärkeää oli saada osallistua sekä ohjattuun että vertaisryhmän toimintaan.

Niilo: Mä en oo ollut missään pulkkamäessä retkellä.
 Tutkija: Niin, säkin olit silloin pois. Meiän pittää mennä, että kaikki pääsee.
 Niilo: Mikä on pulkkaretki? Milloin se on ollut?
 Tutkija: Silloin kun sä olit varmaan kipee niin me käytiin puistossa laskee mäkeä kun oli paljon pakkasta ja me ei viitsitty lähteä luistelemaan.
 Niilo: E-pistää...
 (H3)

Erityisesti havainnoinneissa näkyi se, että tärkeää oli myös saada osallistua seuraamalla toimintaa sivusta, kuten seuraavassa esimerkissä:

Aikuinen kertoo omat asiansa ja pyytää seuraavaksi Viljaa kertomaan. Vilja on hiljaa. Aikuinen kysyy, että haluaako Vilja vielä mieltä, mihin Vilja nyökkää ja aikuinen antaa vuoron seuraavalle. Näin kaikki saavat vuorotellen kertoa nämä kaksi asiaa.
 (PK2)

Haastatteluissa tämä teema tuli esille lähinnä siten, että lasten mielestä oli tärkeää saada leikkiä halutessaan yksin. Erään kommentin mukaan päiväkodissa ei kuitenkaan yleensä saa leikkiä yksin päiväkodin käytäntöjen vuoksi:

Joni: Mä oon aina halunnut myös täällä päiväkodissa, että että että, että täällä sais leikkiä yksin.
 Tutkija: Eikö täällä sit saa leikkiä yksin?
 Joni: Ei. Aina huoneisiin saa lait, aina huoneisiin saa mennä, toimistoon saa aina mennä neljä.
 (H5)

Lapsille näyttäisi siis olevan merkityksellistä se, että he halutessaan saavat olla aktiivisia ja osallistua ryhmän toimintaan, mutta mahdollisuus sivusta seuraamiseen ja yksin toimimiseen tulisi myös olla. Tässäkin teemassa korostui leikki ja siinä olevat mahdollisuudet valita osallistumisen aste.

Mahdollisuus auttaa tai neuvoa aikuista. Sen lisäksi, että lapset auttoivat mielellään toisiaan, myös mahdollisuus auttaa ja neuvoa aikuista näyttäisi tämän tutkimuksen mukaan olevan lapsille merkityksellistä. Tämä näkyi erityisesti havainnointiaineistossa monin eri tavoin. Lapset esimerkiksi saattoivat muistuttaa aikuista tärkeistä asioista ja neuvoa vaikkapa majan rakentamisessa.

Jenna: Katoppas sun kelloo!
 Tutkija: Mitäs siitä?
 Jenna: Kello on kohta yksi
 Tutkija: Ei se haittaa. Te ootte jäämässä kaikki tänne iltapäivähoitoon ni ei se haittaa!
 Jenna: Nii! Paitsi Topi
 Tutkija: Niin, totta. Ei se onneks iha vielä oo yks....
 (H1)

Eniten kuitenkin näkyi konkreettisen auttamisen mahdollisuuden merkitys. Aikuisen pyytäessä apua lapsilta vapaaehtoisia oli yleensä useita. Usein lapset kysyivät itse, voivatko auttaa aikuista. Lapset tuntuivat ottavan auttamisen hyvin tosissaan, mistä kertoo esimerkiksi erään lapsen kommentti siitä, että *me ollaan täällä auttamassa, eikä pelleilemässä!*

Ollaan jo lähdössä pois luistelemasta ja muutaman lapsen luistinkassit on laitettu pulkkaan koska he eivät enää jaksaneet kantaa niitä pois. Olen ottamassa pulkan vedettäväkseni, kun Ella toteaa, että "Ope, mä voisin vetää sitä pulkkaa". Niinpä Ella vetää pulkkaa pitkän matkaa.
 (PK2)

Haastattelussa lapsilla oli aikuisille käytännön ehdotuksia esimerkiksi päiväkodin toiminnan kehittämiseksi. Myös apulaisena toimimisen tärkeys tuotiin esille haastattelussa ja havainnoinneissa.

Miro: Että tuotaniinni... Jos tuotaniinni me isommat oltais eka ulkona kato jos ne pienemmät olis sisällä ni me oltais ulkona ni me saatais leikkiä niinku...
 Aada: ...rajuja leikkejä
 Miro: Nii ja kaikkea sotaa, että pienet ei ottais mallia eikä mitään sellasta
 Tutkija: Älyttömän hyvä ajatus!
 Miro: Nii se olis kivaa
 (H2)

Kaikkiaan auttamisen tärkeys näkyi eniten siinä, miten innokkaita lapset olivat auttamaan ja neuvomaan aikuista, mutta sen merkityksellisyys näkyi lisäksi lasten tyytyväisyyden osoituksina näissä tilanteissa. Toisaalta nämä tilanteet olivat sellaisia, joissa lapsilla oli mahdollisuus näyttää osaamistaan, mutta merkityksellisemmäksi tulkitsimme lasten tyytyväisyyden heidän voidessaan olla avuksi, ja tuntea itsensä näin ollen tärkeäksi.

Vaihtelua arkeen. Haastatteluissa lapset toivat spontaanisti paljon esille sitä, kuinka haluaisivat varhaiskasvatuksen arkeen sisältyvän useammin erikoispäiviä tai retkiä paikkoihin, joissa käytiin harvoin. Esimerkiksi uinti- ja luisteluretket olivat lapsille tärkeitä, kuten myös lelupäivät tai erilaiset hassuttelupäivät. Lisäksi herkkujen syömistä saisi lasten mukaan sisältyä enemmän normaaliin arkeen, kuten esimerkiksi leipomista ja elokuvia:

Matilda: Lisää herkkupäiviä
 Tutkija: Herkkupäiviä. No onkos sulla muuta näistä sanottavaa kun herkkupäivät? Ei oo. No Niilo?
 Niilo: Milloin saa herkkuja täällä? Mä haluan enemmän herkkua täällä ja sitten vielä leipoa enemmän ja syyä niitä ja maistaa piparitaikinaa - se on namia! Hyvempää kun keksi. Ei ku ei oo.
 Siiri: Mä haluan vielä kommentoida.
 Tutkija: No Vilma, haluaako Vilma kertoa näistä jonkun tarinan. Ei. No Mikael kertoo nyt tärkeän jutun.
 Mikael: Minä haluaisin enemmän, sata lelupäivää viikossa.
 Tutkija: No onkohan mahdollista?
 Ella: M-mmm (kielteinen vastaus)
 Tutkija: Nyt Erikalla oli vielä kommentti.
 Siiri: Ja minulla.
 Erika: Että. Saa katsoa enemmän elokuvia ja silleen, että sinne saa jotakin popparia ja herkkuja niinku oikeessa elokuvateatterissa.
 Tutkija: Siiri?
 Ella: Siiri, kommentoi.

Siiri: Minä haluan, että joskus eskarit menee elokuviin.
(H3)

Kaikki normaalista arjesta poikkeava tuntui olevan lasten mieleen, vaikka kaikki lasten kertomat ideat eivät ehkä olleet toteutettavissa normaaleilla päiväkotiresursseilla. Tärkeää lasten mielestä oli hyödyntää myös niitä päiviä, kun lapsia oli jostain syystä päiväkodissa vähemmän ja sai tehdä ehkä sellaisia asioita, joita ei normaalisti voisi tehdä.

Johanna: Hierontaa! Tiina (aikuinen) hieroo tota Maijaa.
Teemu: Tää oli se hengailupäivä.
Tutkija: No mitäs sillon tapahtu ku mää en sillo ollu täällä?
Tuomas: Sillon oli noi tytöt paikalla.
Tutkija: Mmmm. Mitäs ne teki?
Tuomas: Ne hiero.
Teemu: Sitte Jonna (aikuinen) teki vielä...
Tuomas: Sen kurkkusilmäjutun!
Teemu: Nii mää söin ne kaikki kurkut!
Tutkija: Mikä oli kurkkusilmäjuttu?
Teemus: Se kurkkunaamio.
Tutkija: Okei... Tekeekse hyvää iholle, jos on kurkut iholla?
Teemu: Joo! Mää söin ne kurkut heti!
Johanna: Joo ja sit toi yks tyttö teki meille kampauksia!
Tutkija: No oliko se kiva päivä?
Johanna & Teemu: Joo!
Tutkija: Mikä siinä oli kivaa?
Teemu: Se kampaaja oli Mimosan isosisko.
Tutkija: Joo.
Emma: Eli mun mielestä Heini.
Tutkija: Mikä siinä päivässä oli kivaa?
Teemu: Se kurkkunaamio!
(H1)

Merkityksellistä lasten kertoman perusteella oli siis monenlainen vaihtelu normaaliin varhaiskasvatuksen arkeen. Haastatteluissa lapset ajautuivatkin usein kertomaan tällaisista erikoistilanteista monessa eri asiayhteydessä.

Meluton ympäristö. Myös meluton ympäristö näyttää tämän tutkimuksen perusteella olevan lapsille merkityksellinen asia päiväkodissa, vaikka tutkimuksen havainnoinneissa lapset eivät näyttäneet reagoivan ympärillä olevan meluun yhtä leikkitilannetta lukuun ottamatta:

Siiri: "Opee. Ihan hirveä melu!"
Veera: "Niin, oikeesti mun korvat särkyi."
(PK2)

Sen sijaan monessa haastattelussa lapset kertoivat spontaanisti siitä, kuinka päiväkodissa on joskus kova melu. Melu saattoi liittyä musiikkituokioon tai kavereiden huutamiseen. Lapset mainitsivat myös haastatteluissa ruokailun ja vanhempien hakutilanteen sellaisiksi, joissa ei saa huutaa tai muuten meluta.

Milja: Öö niinja iltapäivällä ei saa käyttää rekkoja.

Tutkija: Ulkonako?

Milja: Nii.

Elma: Nii.

Tutkija: Minkä takia?

Milja: Noku, aikuiset on joutunut huutaa vanhemmille ku tota on ollut niin kova melu.

Elma: Rekat, nii...

Milja: Päästää hirmusen metelin. Ku lapset juoksee kovaa ja rekat renkaitten, renkaat menee kovaa.

Tutkija: Okei.

Elma: Niin sit se kuuluu.

Tutkija: No onko se teidän mielestä hyvä vai huono juttu ku ei saa rekkoja iltapäivällä?

Elma: Hyvä.

Tutkija: Hyvä juttu, ai just sen takia ettei tuu sitä melua?

Elma: Niin.

Milja: Niin.

Tutkija: Okeii.

Milja: Ja me tykä - mää tykkään hiljaisuudesta aika paljo.

Elma: Niin määkin.

Milja: Ja mun, ja mää en tykkää kovista äänistä yhtään.

(H6)

Lapset perustelivat meluttomuutta haastatteluissa muun muassa sillä, että huutaminen ottaa korviin, toiset voi herätä huutamiseen tai ruokailussa on tärkeää, että on ruokarauha. Myös yksin leikkimistä pidettiin hyvänä vaihtoehtona, jos toiset huutavat, *että korvat ei kuluisi ja ettei huudettaisi ja meluttaisi*. Haastatteluissa lapset toivat esiin myös sen, että toisen ryhmän melu voi kuulua, vaikka lapset olisivat eri huoneissa ja ovet ovat kiinni. Tähän viittasi esimerkiksi se, että pienten ryhmän musiikkituokio toisessa huoneessa oli häirinnyt metelillään eskareiden tehtäviä tai äänekkäät leikit saattavat herättää viereisessä huoneessa nukkuvat.

5.2 Laadukas varhaiskasvatus lasten näkökulmasta

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää lasten näkökulmaa varhaiskasvatuksen laatuun. Lähestyimme laatua tutkimalla lapsille

varhaiskasvatuksessa merkityksellisiä asioita ja niiden perusteella muodostimme viisi laatukategoriaa. Edellä esiteltyt 15 teemaa lapsille merkityksellisistä asioista siis koottiin viiteen laatu kuvaavaan kategoriaan, jotka sisältävät kaikki aineistosta muodostetut lapsille merkitykselliset tekijät varhaiskasvatuksen arjesta. Taulukossa 9 (luku 4.6) kuvasimme sitä, miten lapsille merkityksellisistä asioista on muodostettu varhaiskasvatuksen laatutekijöitä. Näistä laatutekijöistä muodostuu vastaus tutkimuksemme toiseen tutkimuskysymykseen *“Millaisia tekijöitä laadukas varhaiskasvatus sisältää lasten näkökulmasta?”*.

Tämän tutkimuksen mukaan lasten näkökulmasta laadukkaaseen varhaiskasvatukseen kuuluu *monipuolinen ja turvallinen oppimisympäristö, vertaisryhmä ja leikki, vuorovaikutus aikuisen kanssa, lapsen osaaminen ja osallisuus sekä perheen ja kodin näkyminen varhaiskasvatuksen arjessa*. Seuraavaksi esittelemme nämä tulokset siinä järjestyksessä, mikä lapsille oli merkityksellisintä varhaiskasvatuksen laadussa. Kunkin kappaleen alkuun olemme koonneet taulukon kuvaamaan sitä, mistä lapsille merkityksellisistä asioista mikäkin laatutekijä muodostuu (taulukot 11–15).

Monipuolinen ja turvallinen oppimisympäristö

TAULUKKO 11. Monipuolinen ja turvallinen oppimisympäristö laatutekijänä.

LAPSILLE MERKITYKSELLISET ASIAT	Fyysinen ja emotionaalinen turvallisuus sekä hyvinvointi
	Mahdollisuus oppimiseen ja ohjattuun toimintaan
	Mahdollisuus rauhallisille leikeille ja toiminnalle sekä fyysiseen aktiivisuuteen
	Vaihtelua arkeen
	Meluton ympäristö
LAATUTEKIJÄ	Monipuolinen ja turvallinen oppimisympäristö

Tämän tutkimuksen mukaan merkittävin varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä lasten näkökulmasta on monipuolinen ja turvallinen oppimisympäristö. Turvallisuus käsittää sekä fyysisiä että emotionaalisia tekijöitä. Aikuisten tehtävä on lasten mielestä huolehtia päiväkodissa

turvallisuudesta ja ylipäättään pitää lapsista huolta. Emotionaaliseen turvallisuuteen kuuluu mahdollisuus tuoda esiin kaikenlaisia tunteita ja tulla aikuisen kuuntelemaksi ja lohduttamaksi. Oppimisympäristön laatuun liittyy myös fyysinen hyvinvointi – esimerkiksi ruokailu ja ulkoilu koetaan tärkeinä elementteinä päiväkotipäivässä, koska *syömisestä kasvaa ja ulkoilusta saa raitista ilmaa ja happea*. Oppimisympäristön tulee lasten näkökulmasta sisältää turvallisen arjen lisäksi vaihtelua. Erilaiset retket, tapahtumat sekä lelopäivät ja muu normaaleista arkirutiineista poikkeava toiminta koetaan tärkeiksi osaksi laadukasta varhaiskasvatusta.

Lasten näkemyksen mukaan laadukas oppimisympäristö mahdollistaa monenlaisen toiminnan. Päiväkodissa tulee olla mahdollisuus tehdä ja oppia monenlaisia asioita ja *on tärkeää, että aikuiset opettaa uusia taitoja*. Tutkimukseen osallistuneiden viisi- ja kuusivuotiaiden toiminnassa näkyi kiinnostus esimerkiksi kirjainten ja numeroiden opettelemiseen ja lapset myös mainitsivat ne tärkeänä opittavana asiana. Oppimisen tärkeys näkyy sekä ohjatussa toiminnassa että spontaaneissa arkipäivän tilanteissa. Parhaiten lapset sitoutuivat oppimiseen tilanteissa, joissa aikuinen tarttui heidän aloitteisiinsa:

”Viisivuotiaiden aamuhetki. Odotellaan, että kaikki tulevat paikalle. Otto, Teemu, Elias ja Miro ovat jo paikalla. Jutellaan kaikenlaista.

Teemu: ”Tuo penkki on kaikista pisin” (osoittaa penkkiä, jolla istuu viisi lasta). Kysyn, mistä hän näin päättelee. ”No kun se näyttää siltä.”

Tutkija: ”Mitenkäs sen vois varmistaa?” Teemu alkaa (omasta aloitteestaan) laskea, kuinka monta paikka penkillä voisi olla. Miro ja Elias osallistuvat myös laskemiseen.

Teemu: ”Tohon penkille mahtuu kuusi ja tähänkin mahtuu kuusi”

Tutkija: ”Eli mitä se tarkoittaa?”

Tilanne jatkuu vielä pitkään päätyen penkkien mittaamiseen lasten kanssa ja mittojen vertailuun.”

(PK3)

Oppimistilanteiden lisäksi laadukkaan oppimisympäristön tulee lasten mielestä tarjota mahdollisuus leikkiä rauhassa ilman häiriötekijöitä. Käsitlemme leikkiä myöhemmin tässä luvussa omana laatutekijänään, mutta oppimisympäristön laatuun liittyvä tekijä oli selkeästi mahdollisuus vetäytyä kaverin kanssa rauhalliseen paikkaan leikkimään tai juttelemaan: *No me halutaan rauhaa ja kaikkea. No leikkiä kahdestaan*. Rauhallisen oppimisympäristön merkitys tuli esille myös siinä, että päiväkodissa oleva melu koettiin häiritsevänä. Rauhallisten

tilojen lisäksi lapset kokivat tärkeänä, että päiväkodissa on mahdollisuus fyysisesti aktiiviseen toimintaan. Istuminen koettiin joskus haastavana, koska *peppu puutuu siihen penkkiin*. Lapset toivat esille fyysiseen aktiivisuuteen liittyen liikunnan tärkeyttä sekä sitä, miten tylsää on, kun aikuiset kieltävät sisällä juoksemisen ja riehumisen. Päiväkodin ulkoilualueet koettiin tärkeinä liikkumisen mahdollistajina.

Vertaisryhmä ja leikki

TAULUKKO 12. Vertaisryhmä ja leikki laatutekijänä.

LAPSILLE MERKITYKSELLISET ASIAT	Kaverit ja vertaisvuorovaikutus
	Leikki ja mielikuvitus
	Toisten lasten auttaminen ja pienempien hoitaminen
LAATUTEKIJÄ	Vertaisryhmä ja leikki

Leikkiminen, kaverit ja mahdollisuus toimia vertaisryhmässä ovat lasten näkökulmasta merkittävä tekijä laadukkaassa varhaiskasvatuksessa. Kavereiden merkitys näkyy monessa tilanteessa: tullessaan päiväkotiin lapset etsivät parhaan kaverinsa ja valokuvista huomattiin ensimmäisenä hyvät kaverit. Lasten mielestä yleisesti ottaen tärkeintä päiväkodissa on kaverit ja monenlainen tekeminen kavereiden kanssa. Eräs tärkeä osa yhdessä toimimista on kavereiden auttaminen ja pienempien lasten hoitaminen. Lasten toiminnassa näkyi tyytyväisyys siitä, että he saivat vaikkapa auttaa toisia pukemisessa tai neuvoa temppuradalla. Tähän näyttäisi vahvasti liittyvän se, että aikuiset antavat lapsille mahdollisuuksia auttaa toisia ja luottavat lasten taitoihin.

Leikin merkitys laadukkaassa varhaiskasvatuksessa on tämän tutkimuksen mukaan ilmeinen. Sen tärkeyttä tuotiin esille niin keskusteluissa kuin toiminnassakin. Leikki näyttää olevan merkittävä osa lasten päiväkotipäivää ja lasten innostus, iloisuus, tyytyväisyys ja toimintaan sitoutuminen on voimakkainta juuri leikissä. Mikäli ympäristö ja toiminta mahdollistivat, lasten leikki oli pitkäkestoista ja mielikuvituksellista ja samassa leikissä oli yleensä

useampia lapsia. Lapset toivat leikkiä ja mielikuvitusta myös aikuisjohtoisin, ohjattuihin tilanteisiin:

“Lähtiessä otetaan vielä luku, että kaikki on matkassa. Jokainen lapsi siis sanoo kohdalle osuvan luvun. Ella ja Iida keksii, että se luku tarkoittaa sitä minkä ikäinen kukakin on.

Iida: “Ella on siis yks vuotias, ja mä oon kaks, ja Vilma on kolme...”

Ella: “Ei kun se menee niin, että ope on yksivuotias ja mä oon kaks ja sä kolme ja sit Mikael on kahdeksan kun se on kahdeksas.”

Ella kuitenkin päätyy siihen, että on itse se yksivuotias ja puolet matkasta matkii miten yksivuotiaat puhuu.”

(PK2)

Vaikka arkeen sisältyi paljon juttelua ja muunlaista oleilua kavereiden kanssa, niin suurin osa vertaisvuorovaikutuksesta tapahtui kuitenkin leikkien ohessa. Merkittävä osa laadukasta varhaiskasvatusta lasten näkökulmasta on siis toimiminen vertaisryhmässä sekä mahdollisuus käyttää mielikuvitustaan ja toteuttaa itseään leikin keinoin.

Aikuisen läsnäolo ja vuorovaikutus aikuisen kanssa

TAULUKKO 13. Aikuisen läsnäolo ja vuorovaikutus aikuisen kanssa laatutekijänä.

LAPSILLE MERKITYKSELLISET ASIAT	Aikuinen auttajana ja ristiriitojen selvittäjänä
	Aikuisen läsnäolo ja lapsen kuunteleminen
	Mahdollisuus neuvoa tai auttaa aikuista
LAATUTEKIJÄ	Aikuisen läsnäolo ja vuorovaikutus aikuisen kanssa

Vertaisvuorovaikutuksen kanssa yhtä tärkeä tekijä varhaiskasvatuksen laadussa näyttää olevan lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus sekä aikuisen läsnäolo. Merkittävä osa tätä laatutekijää on nimenomaan se, että aikuinen on saatavilla, fyysisesti lähellä ja valmiina kuuntelemaan lasta. Lapsille oli tärkeää saada kertoa asioitaan vaikkapa joululomasta tai jakaa viikonlopun tapahtumia. Aikuisen läsnäolon merkitys näkyi myös lasten hakeutumisena fyysisesti aikuisen lähelle: lapset pitivät kiinni kädestä, istuivat viereen ja halasivat. Tässä laatua on fyysisen läsnäolon lisäksi emotionaalinen saatavilla oleminen, koska

lapset selvästi hakeutuivat niiden aikuisten lähelle, jotka olivat lasten näkökulmasta saatavilla.

Tärkeä osa varhaiskasvatuksen laatua on se, että aikuiset auttavat lapsia sekä konkreettisesti että erityisesti ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Auttaminen voi olla tavaroiden antamista, pukemisessa avustamista tai yksivuotiaan käsien pesemistä. Konkreettista apua tärkeämpää on kuitenkin lasten auttaminen ristiriitatilanteissa. Aikuisen tehtävä on auttaa rauhoittamaan ristiriitatilanteet ja auttaa lapsia sopimaan. Myös tässä aikuisen läsnäolon merkitys korostuu, sillä usein lapset tulivat pyytämään aikuista apuun sellaisissa tilanteissa, joita eivät osanneet itse selvittää.

Laadukas vuorovaikutus aikuisen kanssa sisältää lasten näkökulmasta myös mahdollisuuden auttaa aikuista. Lapset halusivat auttaa aikuisia monin tavoin – sekä konkreettisesti että neuvomalla ja opastamalla erilaisissa asioissa. Laadukkaassa varhaiskasvatusympäristössä aikuinen antaa lapselle tilaa ja mahdollisuuksia auttaa arkipäiväisissä asioissa ja neuvoa aikuista luottamalla lapsen kykyihin ja pyytämällä lapsia mukaan suorittamaan erilaisia tehtäviä. Yksivuotiaalle varhaiskasvatuksen laatua voi olla se, että pääsee aikuisen kanssa viemään ruokakärryjä ja viisivuotiaalle se, että saa neuvoa aikuista legorakentelussa.

Lapsen osaaminen ja osallisuus

TAULUKKO 14. Lapsen osaamisen ja osallisuus laatutekijänä.

LAPSILLE MERKITYKSELLISET ASIAT	Mahdollisuus vaikuttaa ja päättää itse
	Mahdollisuus tuoda esiin osaamistaan
	Mahdollisuus valita osallistumisen aste
LAATUTEKIJÄT	Lapsen osaaminen ja osallisuus

Lapsen osaaminen ja osallisuus muodostuivat tutkimuksessamme tärkeäksi laatutekijäksi. Osaamiseen liittyy vahvasti se, että lapsi saa varhaiskasvatusympäristössä osaamisen kokemuksia ja pystyy tekemään myös osaamistaan näkyväksi. Osallisuuden teemaan sisältyy lapsen mahdollisuudet vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja päättää itse. Lasten näkökulmasta

laadukas varhaiskasvatus ei siis ole vain aikuisjohtoista toimintaa, vaan siinä täytyy olla tilaa myös lasten omille valinnoille ja päätöksille. Nämä valinnat eivät välttämättä ole suuria, vaan lapset osoittivat tyytyväisyyttä jo pieniinkin vaikutusmahdollisuuksiin, kuten: *Hei, mulla on vielä yks uus sana. Voidaanko ope ottaa uusi kierros?* tai *Voidaanko tehdä sitä tikkukaatumista?*. Aina ei edes näyttänyt olevan merkityksellistä pystyttiinkö lapsen toive toiminnasta täyttämään, vaan tärkeää oli jo se, että lapsen idea tuli kuulluksi.

Merkittäväksi osaksi tätä varhaiskasvatuksen laatutekijää muodostui myös lapsen mahdollisuus valita itse osallistumisensa aste esimerkiksi leikeissä tai toimintatuokioilla. Laadukas varhaiskasvatus sisältää sekä mahdollisuuden osallistua että mahdollisuuden valita olla osallistumatta. Aina kuitenkin varhaiskasvatuksen arki ei mahdollistanut kaikkien osallistumista, mistä saattoi seurata mököttämistä tai harmitusta, kun taas toisaalta välillä lapset jaksoivat odottaa pitkäänkin vuoroaan, jotta kaikki pääsi osallistumaan. Laadukas varhaiskasvatus on siis osittain tasapainoilua sen välillä, saavatko kaikki osallistua vai saako valita sivusta seuraajaan roolin, jos lapsesta siltä tuntuu.

Perheen ja kodin näkyminen arjessa

TAULUKKO 15. Perheen ja kodin näkyminen arjessa laatutekijänä.

LAPSILLE MERKITYKSELLISET ASIAT	Perheen ja kodin näkyminen varhaiskasvatuksen arjessa
LAATUTEKIJÄT	Perheen ja kodin näkyminen arjessa

Perheen ja kodin näkyminen varhaiskasvatuksen arjessa tuntui olevan lasten mielestä myös osa varhaiskasvatuksen laatua. Tämä laatutekijä esiintyi aineistossa paljon edellisiä laatutekijöitä vähemmän, mutta silti niin, että se oli tulkintamme mukaan lapsille tärkeää. Lasten näkökulmasta katsottuna varhaiskasvatuksen laatua on se, että perhe tulee näkyväksi varhaiskasvatuksen arjessa. Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen kuuluu aikaa puhua perheestä ja kodin tapahtumista, aikaa vilkuttaa vanhemmille ikkunasta ja aikaa esitellä perheelle hakutilanteessa päivän aikana tehdyt lumiveistokset tai aikuisella oleva samanlainen reppu kuin isosiskolla. Päiväkodin aikuisilla tulee olla myös

aikaa ja aitoa kiinnostusta kuunnella lasten kertomia asioita perheestä ja kotona tapahtuneista asioista.

Parantamisen varaa voisi varhaiskasvatuksessa olla siinä, että perhettä tulisi enemmän osallistaa varhaiskasvatuksen arkeen, sillä: *No kyllä se (perhe) aika harvoin näkyy.* Tärkeää lasten mielestä oli esimerkiksi se, että läksyksi oli tullut tehdä asioita perheen kanssa, tai että joulujuhlaan oli osallistunut koko perhe. Muutama lapsi pohti myös varhaiskasvatuksen merkitystä siitä näkökulmasta, että se mahdollistaa vanhempien työssä käymisen - ja sen takia *hoidossa käyminen on tärkeää.*

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tehtävänä oli tarkastella mitkä tekijät ovat lapsille merkityksellisiä varhaiskasvatuksen arjessa ja niiden avulla selvittää, millaisia tekijöitä varhaiskasvatuksen laatu sisältää lasten näkökulmasta katsottuna. Tässä luvussa tarkastelemme keskeisiä tutkimustuloksia ja niiden suhdetta teorian tietoon varhaiskasvatuksen laadusta. Lisäksi pohdimme, millaisilla menetelmillä lapsilta on mahdollista saada tietoa. Sen jälkeen tarkastelemme tutkimusprosessin luotettavuutta ja eettisyyttä ja lopuksi pohdimme tutkimustulostemme merkitystä ja niiden tuomia ajatuksia jatkotutkimukselle.

6.1 Laatu lasten näkökulmasta

Suomalaisen varhaiskasvatuksen laatu on arvioitu Hujalan laadunarviointimallia (ks. luku 2.3) käyttäen erittäin hyväksi (Hujala, Fonsén & Elo 2012, 310). Myös suomalainen esiopetus on Niikon ja Havu-Nuutisen (2009, 442–443) mukaan hyvin suunniteltua ja vanhemmat, työntekijät sekä lapset ovat pääosin tyytyväisiä varhaiskasvatuksen aktiviteetteihin, organisaatioon ja oppimisympäristöön. Tässä tutkimuksessa painopiste ei kuitenkaan ole ollut laadunarviointi vaan se, millaisia asioita lapset ylipäänsä pitävät varhaiskasvatuksessa merkityksellisinä ja millaisia johtopäätöksiä tästä voidaan tehdä ajatellen laadunarviointia.

Tämän tutkimuksen tulosten merkitys liittyy ennen kaikkea siihen, mitä tekijöitä varhaiskasvatuksessa tulee arvioida, jotta varhaiskasvatuksen voidaan sanoa olevan laadukasta myös lasten näkökulmasta katsottuna. Tutkimuksemme mukaan varhaiskasvatuksen laatu lasten kokemana tarkoittaa *turvallista varhaiskasvatusympäristöä*, joka mahdollistaa *monipuolisen toiminnan*, kuten aktiivisen osallistumisen, sivusta seuraamisen ja rauhassa leikkimisen. Lasten mielestä on tärkeää olla *vuorovaikutuksessa* niin vertaisryhmässä kuin aikuisten kanssa. Aikuisten kanssa vuorovaikutuksen laatu liittyy vahvasti läsnäoloon ja kuulluksi tulemisen kokemukseen ja vertaisvuorovaikutuksessa taas korostuu hyvät kaverisuhteet. Mahdollisuus toteuttaa itseään *omaehtoisen*

leikin kautta on merkittävä osa varhaiskasvatuksen laatua. Myös *perheiden näkyminen* varhaiskasvatuksen arjessa on laatutekijä lasten näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa *monipuolinen ja turvallinen oppimisympäristö* nousi lasten näkökulmasta katsottuna tärkeimmäksi varhaiskasvatuksen laatutekijäksi. Layzerin ja Goodsonin (2006, 557) mukaan laadukkaaseen varhaiskasvatukseen kuuluu turvallinen ja hoivaa tarjoava ympäristö. Myös Alasuutarin ja Karilan (2014, 81-82) tutkimuksen mukaan lapset odottavat aikuisilta huolenpitoa, hoitoa ja turvallisuudesta huolehtimista. Tutkimuksessamme lasten näkökulma laadukkaasta oppimisympäristöstä sisälsi sekä fyysiseen ja emotionaaliseen turvallisuuteen että hyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Varhaiskasvatuksen toiminnassa tilat ja oppimisympäristö nähdäänkin merkittävässä asemassa (Alasuutari 2009, 66).

Lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen näkökulmasta on tärkeää, että lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi kasvuympäristössään (Alijoki ym. 2013, 27). Tämä ajatus sisältyy vahvasti tämän tutkimuksen emotionaalisen turvallisuuden teemaan. Laadukkaassa varhaiskasvatusympäristössä lapsen tulee saada tuntea sosioemotionaalista turvallisuutta ja ilmaista tunteitaan. Lisäksi laadukas varhaiskasvatusympäristö ei saa sisältää liiallisia turvallisuusriskejä. (Moser ym. 2017, 37-39.) Tässä tutkimuksessa vahvistusta sai myös Alasuutarin ja Karilan (2014, 77-78, 84) huomio siitä, että lapsille tärkeää on toiminnallisuus - mahdollisuus olla aktiivinen, leikkiä ja liikkua. Aikuisten tulisi myös osata nähdä vaikkapa riehuminen lapselle merkityksellisenä toimintana: tarvitseeko leikissä olla järkeä aikuisen mielestä vai riittääkö, jos sillä on merkitystä lapselle itselleen?

Tärkeimpänä varhaiskasvatuksen laatutekijänä monessa tutkimuksessa on ollut lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus (Kalliala 2008, 190; Karila 2016, 27; Sheridan 2001, 9). Lasten näkökulmasta katsottuna tämän tutkimuksen osalta tärkeimmäksi kuitenkin muodostui monipuolinen ja turvallinen oppimisympäristö. Toki esimerkiksi lapsen hyvinvoinnin osatekijät, jotka tässä tutkimuksessa on sisällytetty turvalliseen oppimisympäristöön, voidaan nähdä liittyvän myös aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Voidaankin ehkä

puhua laajemmin toimintakulttuurista, jossa turvallinen ja monipuolinen oppimisympäristö on lähtökohtana erilaisille vuorovaikutussuhteille. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) toimintakulttuurin katsotaan olevan yksi tärkeä laatutekijä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, sillä toimintakulttuurin nähdään vaikuttavan keskeisesti varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. Onkin tärkeää pohtia, mitä toimintakulttuurin käsite pitää sisällään, jos sen ajatellaan olevan keskeinen laatutekijä. Karilan (2016, 5) mukaan laadukas toimintakulttuuri varhaiskasvatuksessa on sellainen, jossa niin lapsilla kuin aikuisilla on hyvä olla. Kuten yleisesti ajatellaan, kasvattajien välinen vuorovaikutus ja työhyvinvointi heijastuvat myös lasten hyvinvointiin ja vertaisvuorovaikutukseen. Siksi edellinen lausuma sekä lasten että aikuisten hyvinvoinnista on varhaiskasvatuksen laadulle tärkeä.

Tässä tutkimuksessa *vertaisryhmä ja leikki* oli lapsille yksi merkittävä laatutekijä. Lasten hyvinvoinnin rakentajana sekä yhtenä varhaiskasvatuksen laadun kriteerinä voidaan Puroilan ja Estolan (2012, 32-33) mukaan pitääkin lasten sosiaalisten suhteiden määrää. Myös Virkin (2015) tutkimuksessa näkyi kavereiden merkitys päiväkodissa toisaalta niin, että kavereita on paljon, mutta tärkeää oli myös muutama läheinen kaveri. Leikki on oleellinen osa vertaisryhmässä toimimista, eikä niitä aina voida edes erottaa toisistaan. Esimerkiksi Roosin (2015) sekä Alasuutarin ja Karilan (2014) tutkimuksissa leikki oli lasten mielestä tärkeintä päiväkodin toiminnassa. Tutkimuksessamme käy ilmi, että leikeissä näkyy lasten suhde toimintaan, aikuisiin ja lapsille merkityksellisten asioiden kautta myös varhaiskasvatuksen laatuun. Leikin merkitystä varhaiskasvatuksessa ei siis tule aliarvioida, eikä missään nimessä todeta, että ”me vaan leikittiin tänään”.

Lapsiryhmällä ja siinä tapahtuvalla vuorovaikutuksella on suuri merkitys hyvinvoinnin lisäksi lapsen oppimisen edistäjänä (Moser ym. 2017, 18; Virkki 2015, 37). Lapsen näkökulmaa tavoittavat lähestymistavat osoittavat sen, että lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja jopa sivusta seuraamiseen liittyy

lapsille tärkeitä merkityksiä. Aikuisen näkökulmasta sen sijaan arvostetaan oppimista ja kehitystä (Turja 2004, 17). Tämän tutkimuksen tulokset kertovat siitä, kuinka paljon suuremman merkityksen vertaisvuorovaikutus lasten näkökulmasta saa verrattuna usein laatumittareissa painotettuun oppimiseen ja kehittymiseen. Tässä näkyy varhaiskasvatuksen laadun monimuotoisuus: toisaalta varhaiskasvatuksen laatu nähdään sen tuottaman kehityksen ja oppimisen kautta, kun taas toisaalta laatu on sitä, että lapsella on hyvä olla joka päivä.

Aiempien tutkimusten mukaan tärkeitä laatutekijöitä varhaiskasvatuksessa ovat lasten yksilöllinen huomiointi, toimivat ja lämpimät vuorovaikutussuhteet aikuisten ja lasten välillä, aikuisten toimintatavat lasten kanssa, aikuisen suhtautuminen lapseen, sekä herkkyys ja kyky reagoida lapsen tarpeisiin ja mielenkiinnonkohteisiin (Alasuutari & Karila 2014, 81–82; Moser ym. 2017, 33; Portel & Malin 2007, 13). Tässä tutkimuksessa *vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa* korostui eniten aikuisen rooli lasten auttajana, mihin sisältyy myös aikuisen herkkyys reagoida lasten erilaisiin tarpeisiin sekä aikuisen aito *läsnäolo*. Puroilan ja Estolan (2012, 34–35) tutkimuksessa lasten kertomuksista päiväkotiarjesta lapset kertoivat aikuisten ja lasten välisten suhteiden merkityksestä, niiden intensiivisyydestä, yksilöllisyydestä, emotionaalisuudesta ja fyysisyydestä. Myös Alasuutarin ja Karilan (2014, 81, 82) lapsinäkökulmainen tutkimus varhaiskasvatuksen arjesta vahvistaa tämän tutkimuksen havaintoja: yksilöllinen ja lämmin vuorovaikutus aikuisten ja lasten kesken on yksi lasten odotuksista varhaiskasvatuksessa.

Lapset toivovat aikuisilta riitojen selvittelyä ja vuorovaikutuksen tukemista, mutta toisaalta joskus lapset haluavat sovitella riitansa itse ja oppia sopimaan kiistansa ilman aikuisen apua (Alasuutari & Karila 2014, 81–82; Virkki 2015). Myös Roosin (2015, 143) tutkimus osoittaa aikuisten olevan lapsille merkityksellinen osa varhaiskasvatuksen arkea – että aikuisen apu on lähellä ja aikuisen syliin voi tarvittaessa mennä. Hyvin samankaltaiset asiat tulivat esille tässäkin tutkimuksessa. Kasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus on tärkeä laatu näkökulma myös CARE-hankkeen tuloksissa (Moser ym. 2017, 18, 37–39).

Tämän tutkimuksen tuloksista ehkä vähiten aiemman tutkimuksen ja laatukseskustelun kanssa yhtenevä tulos on *lapsen osaamiseen ja osallisuuteen* liittyvä teema. Osallisuus on kyllä vahvasti esillä nykyisessä varhaiskasvatusta koskevassa keskustelussa ja sen lisääminen parantaisi varhaiskasvatuksen laatua (Hujala, Fonsén & Elo 2012, 311). Myös uusissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) osallisuutta korostetaan, mutta laatukriteerinä se ei ainakaan vielä saa kovin paljon painoarvoa. Esimerkiksi Kuntaliiton hankkeen pohjalta kehitetyssä varhaiskasvatuksen laadunhallintamallissa lapsen osallisuutta koskee yksi laatukriteeri, jonka toteutuessa ”lasta kannustetaan itseilmaisuun ja itsenäiseen päätöksentekoon, ja hän on osallisena toiminnan suunnittelussa” (Karvonen 2010, 19). Lapsille omaan toimintaan vaikuttaminen näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella kuitenkin olevan lähes yhtä tärkeää kuin yleisesti paljon painoarvoa saava vertaisvuorovaikutus.

Sheridan (2009, 249) on tutkinut esiopetuksen pedagogista laatua. Hänen tutkimuksensa mukaan laadukkaissa esikouluissa oli avoimempi ilmapiiri ja lapset otettiin mukaan osallistumaan ja neuvottelemaan heitä koskevissa asioissa. Lisäksi lapset kokivat, että he saavat päättää omista leikeistään, toiminnasta ja asioista (Sheridan 2009, 249). Myös Virkin (2015) tutkimuksessa osallisuus ja mahdollisuudet vaikuttaa näkyivät pääasiassa leikissä ja ulkoilussa, sekä joskus mahdollisuutena vaikuttaa tilanteiden kulkuun – yleisesti kuitenkin aikuisten vastatessa suunnittelusta ja tilanteista. CARE-hankkeen laatukehysissä varhaiskasvatuksen laatutekijöihin kuuluu lasten näkökulmien huomioiminen, lasten mukaan ottaminen päätöksentekoon, mahdollisuuksien tarjoaminen oman toimijuuden kokemiseen sekä lasten toiveisiin ja ideoihin vastaaminen niin leikeissä kuin muussakin toiminnassa (Moser ym. 2017, 34–39). Samankaltaisia tuloksia näkyy myös tässä tutkimuksessa, mutta vähemmän keskusteltu osallisuuteen liittyvä tutkimustulos oli se, että lapsille on itse osallistumisen lisäksi merkityksellistä saada valita osallistumisen aste. Osallisuutta ja vaikutusmahdollisuutta on siis myös se, että voi valita, millä tavalla osallistuu.

Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen kuuluu lapsen positiivinen tunne omasta osaamisesta ja toimijuudesta (Moser ym. 2017, 37–39). Myös mahdollisuus ylittää omia rajojaan ja oppia uusia taitoja on lapsille tärkeää (Alasuutari & Karila 2014, 81). Tässä tutkimuksessa aikuisen antama vapaus kokeilla uusia taitoja ja toisaalta aikuisen tarjoama tuki ja rohkaisu liittyvät osallisuuden ja oppimisen laatuteemaan.

Aiemmissä tutkimuksissa yhdeksi varhaiskasvatuksen laatutekijäksi on nostettu yhteistyö vanhempien kanssa (Portel & Malin 2007, 13). Tämän tutkimuksen perusteella lapsille merkityksellistä päiväkodin ja perheen yhteistyössä on *perheen näkyminen yleisemmin varhaiskasvatuksen arjessa*. Se voi laajemmin ajateltuna tarkoittaa tiiviimpää yhteistyötä, mutta enemmän lasten keskusteluista pystyi tulkitsemaan sitä, että lapset haluavat nähdä perheitään päiväkodissa muutenkin kuin tuonti- ja hakutilanteissa. Lasten näkökulmasta katsottuna yhteistyö perheiden kanssa saa merkityksensä siinä, että perhe on osana lapsen arkea myös päiväkodissa. Tästä näkökulmasta yhteistyön perustan tulee olla tilan antaminen lapsen keskustelulle kodista ja perheestä. Myös Virkin (2015, 130) tutkimuksessa tuli esille kodin ihmissuhteiden näkymisen merkitys. Hyvän yhteistyön tulee siis lähteä siitä, että perheet otetaan osaksi varhaiskasvatuksen arkea sekä puheessa että yhteisen toiminnan kautta.

Luvussa 2.3.2 esittelimme neljä laadunarviointiin kehitettyä laadunarviointimallia tai -mittaria, jotka yhdistettynä sisältävät kymmeniä eri laadun osa-alueita – lähinnä aikuisnäkökulmasta katsottuna. Seuraavaan taulukkoon 16 on koottu varhaiskasvatuksen laadunarviointimallien sisältämät laatutekijät. Lisäksi samaan taulukkoon on koottu tämän tutkimuksen lapsinäkökulmaiset laatukeyhykset. Tutkimustuloksena saatiin siis 15 teemaa lapsille merkityksellisistä tekijöistä ja laatukeyhykset näistä muodostettiin viisi. Seuraavassa taulukossa asetetaan rinnakkain tämän tutkimuksen kategorioista muodostetut lapsinäkökulmaiset laatukeyhykset ja niiden alle sijoitetut merkityksellisten asioiden teemat sekä aiempien laadunarviointimallien kriteerit. Teemat on pilkottu osatekijöihin, jotta niitä voitaisiin paremmin havainnollistaa suhteessa laadunarviointimallien tekijöihin.

Jotta vertailu tämän tutkimuksen tuloksiin olisi helpompaa, laadunarviointimallien osatekijät on koodattu seuraavasti sen mukaan, mistä mallista on kyse: Hujalan varhaiskasvatuksen laadunarviointimalli (H), Kuntaliiton Varhaiskasvatuksen laadunhallintamalli (K), Layzer & Goodson (L) ja ECERS-3 (E).

TAULUKKO 16. Laatukehysten vertailu (Alila 2013, 52, 55; Hujala ym. 2012, 31; Hujala & Fonsén 2011, 317; Kronqvist & Jokimies 2008, 11–12; Layzer & Goodson 2006, 559–563).

TÄMÄN TUTKIMUKSEN LAPSINÄKÖKULMAISET LAATUKEHYKSET	LAADUNARVIOINTIMALLIEN LAATUKEHYKSET
<i>Monipuolinen ja turvallinen oppimisympäristö</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Fyysinen turvallisuus Emotionaalinen turvallisuus Hyvinvointi Mahdollisuus oppimiseen Mahdollisuus rauhallisille leikeille ja toiminnalle sekä mahdollisuus fyysiseen aktiivisuuteen Meluton ympäristö 	<ul style="list-style-type: none"> Monipuolinen ympäristö (K) Turvallisuus sisä- ja ulkotiloissa (K) Tunneilmasto (L); lapsi kokee olonsa turvalliseksi (K); tunteiden ilmaisu (K) Hyvinvoiva lapsi (H); hyvä hoito (K) Oppimistoiminnot (E); oppimisen ilo (H); oppimistilanteet (K) Ympäristö mahdollistaa liikkuvan ja hiljaisen työskentelyn (H) Tiloissa huomioitu melun vähentäminen (K)
<i>Vertaisryhmä ja leikki</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Kaverit ja vertaisvuorovaikutus Leikki ja mielikuvitus 	<ul style="list-style-type: none"> Aikuinen auttaa sosiaalisten suhteiden syntymisessä (K) Leikki pääasiallisena toimintana (K)
<i>Aikuisen läsnäolo ja vuorovaikutus aikuisen kanssa</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Aikuinen ristiriitojen selvittäjänä Aikuisen läsnäolo Lapsen kuunteleminen Mahdollisuus auttaa tai neuvoa aikuista 	<ul style="list-style-type: none"> Aikuinen-lapsi -vuorovaikutus (H); laadukas vuorovaikutus (K) Aikuinen auttaa ristiriidoissa (K) Aikuisen läsnäolo (K) Vuorovaikutus lapsen kanssa (L) Mahdollisuus osallistua päivittäisiin työtehtäviin aikuisen kanssa (K)
<i>Lapsen osaaminen ja osallisuus</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Mahdollisuus vaikuttaa ja päättää itse 	<ul style="list-style-type: none"> Lasta kannustetaan päätöksentekoon, osallisuus toiminnan suunnittelussa (K)
<i>Perheen ja kodin näkyminen arjessa</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> Vanhempien osallisuus (H)

Eniten yhtäläisyyksiä laadunarviointimallien sisällöistä löytyi tässä tutkimuksessa esille tulleiden oppimisympäristöön liittyvien tekijöiden kanssa – erityisesti turvallisuuteen ja hyvinvointiin. Niistä ainoastaan lasten toivomus vaihtelusta varhaiskasvatuksen arjessa eivät löydy mistään mallista. Aikuisen ja

lapsen välisen vuorovaikutuksen teemat olivat myös monelta osin yhtenäiset – toki joitain erojakin löytyi.

Vaikka tämän tutkimuksen tuloksista ja nykyisistä laadunarviointimalleista löytyy yhtäläisyyksiä, ne eivät kaikilta osin kohtaa. Seuraavassa taulukossa 17 esittelemme tulosten teemat, jotka eivät kohtaa minkään tässä tutkimuksessa esitellyn laadunarviointimallin kanssa sekä laadunarviointimallien tekijät, joita ei tullut esille tässä tutkimuksessa.

TAULUKKO 17. Eroavaisuudet tutkimustulosten ja laadunarviointimallien välillä

TÄMÄN TUTKIMUKSEN LAATUTEKIJÄT, JOITA EI LÖYDY LAADUNARVIOINTIMALLEISTA:

- Vaihtelua arkeen
- Mahdollisuus ohjattuun toimintaan
- Aikuinen auttajana
- Toisten lasten auttaminen ja pienempien hoitaminen
- Mahdollisuus tuoda esiin osaamistaan
- Mahdollisuus valita osallistumisen aste

TEKIJÄT, JOTKA EIVÄT TULLEET ESILLE TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA:

- Fyysinen ympäristö tukee lasten omaehtoista toimintaa ja luovuutta (H)
 - Oppimisympäristön välineet tukevat oppimista (K)
 - Tilojen esteettisyys (K)
 - Henkilökunta ohjaa lapsia sosiaalisen vuorovaikutuksen (K)
 - Tilat ja kalustaminen (E)
 - Päiväohjelma (E)
 - Kieli ja kirjallisuus (E)
 - Lapsi nauttii taiteellisesta toiminnasta (E)
 - Aikuinen-lapsi -suhdeluku (L)
 - Ryhmäkoko (L)
-

Kuten taulukosta 17 voidaan todeta, laadun arviointi varhaiskasvatuksessa vaatii selkeyttämistä ja yhteistä keskustelua siitä, mikä on laatua ja kuinka sitä voidaan arvioida eri toimijoiden näkökulmat huomioiden. Esimerkiksi laadunarviointimallien fyysiseen ympäristöön liittyviä tekijöitä ei löydy tämän tutkimuksen tuloksista. Sen sijaan tässä tutkimuksessa merkityksellisten osaamisen esille tuomiseen ja osallisuuteen liittyviä teemoja – mahdollisuus auttaa sekä aikuisia että toisia lapsia ja tuoda esiin osaamista – ei laadunarviointimalleista juuri löydy, joskin joissain malleissa todetaan yleisesti, että osallisuus tai lasten mielipiteiden huomioiminen on laatukriteeri.

Eryityisesti laajimmin käytössä olevan, fyysistä ympäristöä korostavan ECERS-laaturyökalun sisällöt ovat suurelta osin kaukana lasten merkityksellisinä pitämistä tekijöistä, kuten myös Kuntaliiton varhaiskasvatuksen laadunhallintamallin teemat. Siitä jätimmekin pois esimerkiksi resursointia ja johtamista koskevat teemat. Muistakin malleista poistimme sellaiset teemat – kuten henkilöstön koulutus tai toiminnan perustuminen varhaiskasvatussuunnitelmaan – joiden merkitystä lapselle on mahdoton saada selville tällaisella pieneen aineistoon perustuvalla lyhyen aikavälin tutkimuksella.

Jonkin verran eroavaisuuksia voidaan nähdä myös pedagogiikkaa, opetussuunnitelmaa ja erityisesti opetuksen sisältöjä koskevilta osa-alueilta. Tämä tosin on hyvinkin ymmärrettävää, sillä opetussuunnitelma ja pedagogiikka ovat kasvattajien työkaluja varhaiskasvatuksen arjessa. Tähän tulokseen vaikuttaa myös se, että tässä tutkimuksessa painopiste ei toisaalta ollut minkään yksittäisen päivittäis- tai oppimistoiminnan merkityksellisyys vaan ne nähtiin osana laajempaa kokonaisuutta. Havainnoinnin painopiste oli omaehtoisessa toiminnassa ja sen kautta laaditut haastatteluteemat eivät ohjanneet tuomaan esille niin paljon oppimiseen liittyviä tekijöitä. Yleisissä laadunarviointimalleissa on paljon myös sellaisia tekijöitä, jotka liittyvät resursseihin tai varhaiskasvatuksen järjestämiseen. Tällaiset tekijät eivät luonnollisesti voikaan näkyä lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa. Osa laatuksiteereistä – kuten ihmissuhteiden pysyvyys – on sellaisia, joiden merkitystä lapselle on vaikea tulkita näin lyhyen tutkimuksen perusteella. Lasten laatuksityksiä tavoittavia malleja tulisikin tämän tutkimuksen valossa kehittää enemmän ja painottaa näin ollen jo kauan kuulutettua lasten kokeman varhaiskasvatuksen laadun arviointia.

6.2 Miten saada esille lasten näkökulma?

Menetelmän valinta tässä tutkimuksessa aiheutti pohdintaa ja kysymyksiä jo tutkimuksen suunnittelusta lähtien: Miten saada selville lasten näkökulma laatuun? Miten lapset voivat ymmärtää laadun? Miten havainnoinnilla päästään

näkemään lasten laatu näkemyksiä? Onko haastattelu yhtään lapsinäkökulmainen tutkimusmenetelmä? Sopsisiko sadutus? Ja niin edelleen. Lopulta kuitenkin päädyimme havainnoinnin ja haastattelun yhdistelmään, kuten luvussa 4.3 olemme kuvanneet. Myös nämä valitut menetelmät aiheuttivat kriittistä pohdintaa alusta alkaen, mutta aineistonkeruun yhteydessä huomasimme nopeasti, kuinka paljon havainnoinnin avulla voidaankaan nähdä lapsille merkityksellisiä asioita varhaiskasvatuksen arjessa. Myös aivan ensimmäiset haastattelut näyttivät todeksi sen, miksi haastattelu lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa on osittain haasteellista. Seuraavissa kappaleissa pohdimme erityisesti tämän tutkimuksen haastatteluissa esille tulleita näkökulmia.

Haastattelutilanteissa lapset kiinnittivät paljon huomioita tilassa oleviin asioihin, kuten pöydällä tallentavaan puhelimeen, seinällä olevaan tauluun tai kaverin poskessa olevaan mustelmaan. Puhelin saattoi tuoda lapselle mieleen esimerkiksi äidin kesällä rikkoutuneen puhelimen, tai muistutti koko ajan päällä olevasta tallennuksesta, mitä lapset olisivat halunneet kuunnella vähän väliä. Roos (2015, 41) toteaaakin, että päiväkodin fyysinen ympäristö saattaa ohjata lasten kerronnan sisältöä, jolloin ympärillä oleva päätyy lasten vastauksiin. Voimme yhtyä myös Virkin (2015, 71) ajatukseen siitä, että lasten haastattelu on haasteellista, koska lasten ajattelu on niin konkreettista.

Haastattelujen konkretiasta kertoo myös se, että lapset kertoivat haastatteluissa paljon sellaisista asioista, jotka olivat tapahtuneet päiväkodissa sinä päivänä tai aivan viime aikoina. Tämä kertoo siitä, että lapset ovat vahvasti kiinni nykyhetkessä tai lähimenneisyydessä, sillä lasten lähtökohtana on usein eläminen tässä ja nyt (Turja 2004, 16-17). Valokuvien käyttämisen haastattelussa ajateltiin auttavan tähän haasteeseen, mutta valokuvien käyttö olikin haastavaa, sillä lasten huomio kiinnittyi niissäkin hyvin konkreettisiin asioihin: keitä kuvassa on ja mitä siinä tehdään. Valokuvien käyttö ei siis ainakaan tässä tutkimuksessa toiminut ennakkoon ajatellulla tavalla. Valokuvien tapahtumista alkaneet, usein aivan muihin asioihin liittyneet keskustelut liittyivät kuitenkin

usein varhaiskasvatuksen arkeen ja toivat esille myös lapsille merkityksellisiä asioita.

Haastatteluissa näkyi selvästi lasten kielellisten taitojen erot. Lapset joilla on kielellisiä haasteita tai jotka eivät ole kovin ulospäinsuuntautuneita, eivät saaneet haastattelussa tuotua asiaansa esille muiden tavoin. Myös Roos (2015, 57) teki tutkimuksessaan saman havainnon: ajatuksena ryhmähaastattelussa oli se, että toisten lasten kommentit ruokkisivat myös toisten kerrontaa, jolloin aineistosta tulisi rikkaampi, mutta puheenvuorot jakautuivatkin epätasaisesti eikä kaikkien ääni välttämättä päässyt esille. Tämänkin tutkimuksen haastatteluissa oli lapsia, jotka toivat vahvasti esille omia mielipiteitään, ja myös niitä lapsia jotka nyökyttelivät ja myötälivätkä näiden vahvempien ja kielellisesti taitavampien lasten kertomuksia. Lasten persoonalliset erot näkyvät selvästi haastatteluissa; hiljaisemmat lapset ovat tarkkailijoita ja aktiiviset vastaajia (Virkki 2015, 73). Lapsilla on luonnollisesti erilaisia tapoja kommunikoida, jolloin tarvitaan erilaisia menetelmiä heidän näkökulmiensa esille tuomiseen (Einarsdóttir 2007, 207). Mitkään haastattelun erilaiset variaatiot eivät tässä tutkimuksessa auttaneet siihen, että kaikkien näkökulma olisi varmasti saatu esille. Sen sijaan havainnoinneissa esille pääsee niin hiljaiset kuin aktiivisetkin lapset – kunhan tutkija osaa suunnata huomionsa myös hiljaiseen toimintaan.

Havainnoinnin vahvuus olikin se, että havainnointiaineistossa pääsee esille kaikkien lasten merkitykselliset asiat: hiljaisille lapsille merkityksellistä saattoi olla leikkien sivusta seuraaminen ja osallisuuden asteen valitseminen, kun taas aktiiviset ja rohkeat lapset toivat esille niin havainnoinneissa kuin haastatteluissakin ulkona riehakkaiden ja äänekkäiden leikkien merkitystä. Havainnoinnit toivat esille myös sellaisia asioita, mitä viisi- ja kuusivuotiaat lapset eivät välttämättä osanneet sanallistaa. Esimerkiksi havainnoinneissa tuli esille 44 kohtaa aikuisen läsnäoloon ja kuunteluun, kun haastattelussa vastaava lukumäärä oli neljä. Mielestämme tällainen esimerkki kertoo paljon siitä, että pelkällä haastattelulla toteutettuna tämänkin tutkimuksen aineistosta olisi tullut paljon köyhempi. Pelkkä haastattelu ei siis olisi tuonut esille yhtä kattavasti näkökulmia lasten maailmaan, kuten jo aiemmin lapsinäkökulmaisten

menetelmien teoriaa esittelevässä luvussa on kuvattu. Eri aineistojen ristiriitaisuus herätti välillä pohdintaa myös haastatteluaineiston luotettavuudesta. Aineistojen välisiin ristiriitoihin voidaan kuitenkin suhtautua ongelman sijasta analyttisinä haasteina (Mietola 2007, 167) ja tämän tutkimuksen yksi tärkeä oivallus onkin juuri tästä ristiriidasta herännyt pohdinta lapsitutkimukseen sopivasta menetelmästä

Kahden menetelmän yhdistäminen toi alun ristiriitaisista ajatuksista huolimatta varmuutta sille, että havainnoimamme asiat olivat lapsille merkityksellisiä, koska suurin osa niistä tuli esiin ja perusteltiin myös haastatteluissa. Esimerkiksi oppimisen tai turvallisuuden tärkeys lasten esille tuomana pelkästään haastattelemalla olisi saattanut tuntua aikuiselta opitulta, mutta koska se oli lapsille merkityksellistä myös havainnointien perusteella, vahvasti se aineistojen vuoropuhelulla myös mielestämme tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta taas lasten kokemaa tyytyväisyyttä ja hyvinvointia on lähes mahdotonta objektiivisesti mitata ainoastaan havainnoimalla eli tarvitaan myös lasten näkemysten kuulemista (Hännikäinen 2013, 52). Tämän tutkimuksen perusteella voidaan siis todeta, että lasten näkökulman esille saaminen vaatii huolellista pohdintaa menetelmää valittaessa. Näissä pohdinnoissa palataan Sommersin ja muiden (2013, 463–464) esittämiin edellytyksiin siitä, miten lapsinäkökulma voidaan tavoittaa (ks. luku 3.1). Tutkijana oleellista on myös tiedostaa vastuu tulkintojen tekemisestä ja pohtia tarkkaan, millä perusteella jonkin asian voi tulkita esimerkiksi lapselle merkitykselliseksi.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa yksinkertaisimmillaan sitä, että tutkija voi vakuuttaa lukijansa tulosten merkittävydestä ja oikeellisuudesta. Luotettavuus vaatii tutkimuksen vaiheiden avointa pohdintaa ja siihen liittyvien ratkaisujen näkyväksi tekemistä. (Lincoln & Guba 1985, 290.) Myös eettiset kysymykset kulkevat mukana kaikissa tutkimuksen toteuttamisen vaiheissa (Karlsson 2012, 47–48; Kuula 2006, 11). Varton (2005, 49) mukaan kaikki tutkijan

tekemät valinnat ovat eettisiä, ja tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen tulee kiinnittää huomiota koko tutkimusprosessin ajan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä käytetään kirjallisuudessa erilaisia käsitteitä, mutta voidaan kuitenkin todeta, että ne liittyvät tutkimusprosessin ja analyysin uskottavuuteen, tutkijan objektiivisuuden tavoitteluun sekä tulosten siirrettävyyteen ja vahvistettavuuteen. Oleellista luotettavuudessa on tutkijan toiminnan tarkka ja avoin kuvaaminen sekä tehtyjen valintojen reflektointi. (Malterud 2001, 483; Lincoln & Guba 1985.) ”Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla” (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Seuraavissa kappaleissa kuvaamme tämän tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja edellisistä näkökulmista tarkasteltuna.

Tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden pohjana tulee olla hyvät tieteelliset menettelytavat, kuten rehellisyys, huolellisuus, tarkkuus, eettiset valinnat ja avoimuus (Kuula 2006, 34–35; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Ihmistieteissä tutkimusta ohjaavat eettiset periaatteet jaetaan kolmeen osa-alueeseen, joita ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen ja yksityisyys sekä tietosuojat (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4). Koko tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden perustana on hyvien tieteellisten menettelytapojen noudattaminen, joita ovat rehellisyys, huolellisuus, eettisesti kestävä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät, avoimuus ja toisten saavutusten huomioiminen (Kuula 2006, 34–35). Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että tutkijat tunnistavat käyttämiensä menetelmien vahvuuksia ja heikkouksia sekä tutkijan osuutta niissä (Emond 2005, 126; Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2012, 515). Luvussa 4.3 olemmekin perustelleet aineistonkeruumenetelmien valintaa sekä pohtineet niiden soveltuvuutta tämän tutkimuksen toteuttamiseen.

Lapsitutkimuksessa tulisi lähteä liikkeelle samoista eettisistä lähtökohdista ja periaatteista kuin muussakin tutkimuksessa (Strandell 2005). Tutkimuksen toteuttamisen eettisyys ja luottamuksellisuus korostuvat kuitenkin erityisesti

lapsia koskevassa tutkimuksessa (Kiili 2006, 54–55; Nieminen 2010, 37; Vilkkä 2006, 58). Tärkeänä eettisten valintojen suunnannäyttäjänä lapsitutkimuksessa toimii tutkijan käsitys lapsesta ja lapsuudesta (Vehkalahti ym. 2010, 14) sekä kasvusta, oppimisesta, vuorovaikutuksesta ja leikistä. Nämä käsitykset vaikuttavat tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen, sillä tutkijan taustaoletukset ja teorian tiedot ovat perusta tutkimuksen toimenpiteille ja menetelmille. Tutkijan täytyykin tiedostaa omat lähtökohtansa, jotta lasten näkökulma voitaisiin saavuttaa ilman ristiriitoja menetelmien, teorian ja eettisyyden suhteen. (Karlsson 2012, 36.) Luottamuksellisen suhteen luominen lapseen on eettisesti kestävän tutkimuksen yksi tärkeimmistä tekijöistä (Vehkalahti ym. 2010, 16). Huomattava osa lapsitutkimuksessa esiin nousevista eettisistä kysymyksistä liittyy valta- ja auktoriteettisuhteeseen lasten ja aikuisten välillä ja lasten alisteiseen asemaan lapsuuden instituutioissa (Strandell 2005).

Kun tutkija kuuluu tutkittavaan yhteisöön, on luotettavuuden kannalta erityisen tärkeää osoittaa se tutkimusraportissa ja arvioida myös sen vaikutusta tutkimukseen (Vilkkä 2006, 60). Näitä kysymyksiä olemmekin pohtineet luvussa 4.7 arvioidessamme aineistonkeruun ja analyysin luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkijan pitää myös ratkaista, millaisiin tilanteisiin on eettistä osallistua ja miten niistä voi raportoida, millaiset tutkimustulokset voivat olla haitallisia lapsille ja mihin tietoon liittyy salassapitovelvollisuus. Tutkimuksen lopussa ratkaistaan, voivatko lapset tarkastaa tutkijan tekemiä tulkintoja sekä miten ja milloin lapsille ja muille osallistujille kerrotaan tutkimustuloksista ja raportista. (Karlsson 2012, 47–48.) Tutkimukseen osallistuminen tai tutkimuksen tulokset eivät saa millään tavalla hankaloittaa tai vahingoittaa lapsen elämää (Vehkalahti ym. 2010, 16). Tutkija joutuukin pohtimaan omaa asemaansa siinä, sekä tutkimuksen mahdollisia laajempia seurauksia lasten elämälle (Strandell 2005). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen aihe on melko neutraali ja lapset näyttivät nauttivan siitä, että pääsivät ääneen ja heitä kuunneltiin sen sijaan, että olisivat kokeneet havainnoinnit tai haastattelut taakkana. Tästä kertoo muun muassa yhden lapsen toteamus ennen haastattelua lastentarhanopettajalle: *Koska me Elman kanssa päästään tonne kuulusteluun.*

Etnografista tutkimusta kritisoidaan liiallisesta subjektiivisuudesta ja yleistettävyyden puutteesta (Bloor & Wood 2006, 6). Tutkimusta tehdessä tutkijan on toki pyrittävä objektiivisuuteen, mutta koska tutkimus on jo alunperin rajattu tutkijaa kiinnostavaan aihepiiriin, objektiivisuus ei voi tarkoittaa neutraaliutta. Laadullisen tutkimuksen arvioinnin lähtökohtana onkin myös tutkijan subjektiviteetin myöntäminen, jolloin olennaista on koko tutkimuksen ajan tehdä lukijalle näkyväksi tutkijan ja tutkittavien välillä oleva yhteys. (Varto 2005, 50.) Tässä tutkimuksessa olemme tuoneet esille oman roolimme ja yhteytemme tutkimuksemme informantteina toimivien lasten arkeen. Objektiivisena pysymistä helpotti tutkimuksen aihe, joka ei suoranaisesti vaatinut arvioimaan tuttua yhteisöä tai sen toimintatapoja. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen laatua ei olisi välttämättä mahdollista arvioida objektiivisesti tutussa yhteisössä.

Tulosten oikeellisuus suhteessa aineistoon on myös olennainen osa tutkimuksen luotettavuutta (Lincoln & Guba 1985). Lapsitutkimuksessa tulokset ovat lopulta aina aikuisen käsissä ja siksi on tärkeää pohtia, vastaavatko ne oikeasti lasten ideoita, toimintaa ja kokemuksia (Einarsdóttir 2007, 207). Tätä kysymystä on pohdittu tässä tutkimuksessa useita kertoja alkaen tutkimusmenetelmän valinnasta ja päätyen analyysimenetelmän kautta luotettavuuden pohdintaan. Etnografisen tutkimuksen laatuvaatimuksena on reflektiivisyys eli oman toiminnan kriittinen pohtiminen (Bloor & Wood 2006, 4; Lappalainen 2007a, 78-79). Lisäksi tutkijan pitää antaa tekstin ja aineiston puhua puolestaan, eikä tuloksiin saa lisätä sellaisia asioita, mitä aineistossa ei oikeasti ilmene (Graneheim & Lundman 2004, 111).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta erityisesti vahvistettavuuden osalta voidaan parantaa löytämällä samankaltaisia ilmiöitä toisista tutkimuksista (Lincoln & Guba 1985; Moilanen & Räihä 2001, 59). Tämän tutkimuksen tuloksia on vertailtu aiempiin tutkimuksiin tämän luvun alussa. Yhtäläisyyksiä löytyi paljon, mutta tämä tutkimus toi myös muutamia uusia näkökulmia esille lasten laatu- ja näkökulmasta. Luotettavuus ei kuitenkaan ole sitä, että jokainen tutkimus tuottaisi samanlaisia tuloksia, sillä muutenhan tutkiminen

ei olisi kannattavaa. Vahvistettavuuden kriteeriin liittyy myös se, että tutkimusprosessia arvioi ulkopuolinen henkilö (Lincoln & Guba 1985, 319). Tätä tutkimusta on ollut arvioimassa tutkimussuunnitelman laadinnasta lähtien seminaariryhmämme opiskelijat sekä ohjaava opettaja, jotka ovatkin haastaneet ajattelemaan tutkimuksen toteuttamista eri näkökulmista.

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei voidakaan puhua yleistettävyydestä, tutkimuksen ulkoista luotettavuutta tulee silti pohtia. Tästä käytetään siirrettävyyden käsitettä. (Malterud 2001, 483.) Siirrettävyys tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa kuvataan tarpeeksi selvästi tutkimuksen konteksti, osallistujat, aineistonkeruu ja analyysi, jotta tutkimus voitaisiin periaatteessa toteuttaa uudestaan eri tutkijoiden toimesta (Graneheim & Lundman 2004, 110). Voidaan myös puhua tutkimuksen avoimuudesta, mikä määrittää tieteellisen tutkimuksen pätevyyttä ja kriittistä arviointia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 10). Kuitenkaan minkään tutkimuksen tulokset eivät ole yleisesti siirrettävissä, koska tutkimus on niin kontekstisidonnaista. Tutkimuksen tavoitteena onkin tuottaa tietoa, jota voidaan jakaa ja käyttää tutkimusta koskevassa ympäristössä. (Malterud 2001, 484–485.) Tässä tutkimuksessa tulokset liittyvät varhaiskasvatuksen kontekstiin ja lasten näkökulmaan, jolloin jollain tasolla voidaan puhua lasten laatonäkökulmasta varhaiskasvatuksessa yleisemminkin. Koska tutkimus kattaa kolme päiväkotia ja 42 lasta, ei tutkimuksen tuloksia voida kuitenkaan yleistää - mikä ei ole laadullisen tutkimuksen tarkoituksenaan.

6.4 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusideoita

Tämän tutkimusten tulosten perusteella voidaan sanoa, että lasten näkökulmasta katsottuna laatu saa jonkin verran erilaisia näkökulmia kuin aikuisnäkökulmasta arvioituna. Tämä tutkimus voikin ehkä rikastaa lapsinäkökulmallaan aiempaa laaduntutkimusta, josta lapsinäkökulma on usein puuttunut. Lapset näkevät varhaiskasvatuksen merkityksellisimmiksi laatutekijöiksi *monipuolisen ja turvallisen oppimisympäristön, vertaisryhmän ja leikin, vuorovaikutuksen aikuisen kanssa sekä aikuisen läsnäolon, lapsen osaamisen ja osallisuuden sekä perheen ja kodin*

näkymisen arjessa. Vastaavasti aikuisnäkökulmasta katsottuna halutaan laatua arvioida esimerkiksi fyysisen varhaiskasvatusympäristön, kasvatustavoitteiden, henkilöstön koulutuksen tai yhteiskunnallisen vaikuttavuuden kannalta. Nämä kaikki ovat myös erittäin tärkeitä näkökulmia varhaiskasvatuksen laatuun, mutta laadunarviointiin tulisi kiinnittää huomiota myös lasten näkökulmasta katsottuna. Aikuisten ja lasten näkökulma eivät ole vastakkaisia tai toisiaan poissulkevia vaan toisiaan täydentäviä: lapsen jokapäiväinen hyvinvointi ja mielekkäät kokemukset vaikuttavat varmasti myös kasvatustavoitteiden toteutumiseen ja varhaiskasvatuksen vaikuttavuuteen.

Lapsinäkökulmaista laadun tutkimusta tarvitaan, jos halutaan päästä syvemmälle varhaiskasvatuksen laadun maailmaan. Ei riitä, että laatua ovat arvioimassa kasvatushenkilöstö ja vanhemmat sekä virkamiehet ja asiantuntijatahot – tarvitaan myös varhaiskasvatuksessa olevien lapsiasiantuntijoiden ääntä. Laadusta tuleekin saada kokonaisvaltainen kuva. On tärkeää tietää selkeästi, mitä varhaiskasvatuksen laadulla tarkoitetaan, jotta voidaan tehdä hyviä ja kauas kantavia poliittisia päätöksiä varhaiskasvatusta koskien (Paananen 2017, 11–12). Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen laadun kannalta tärkeänä hankkeena on Karvin *Varhaiskasvatuksen järjestäjien tukeminen laadunhallinnassa 2016–2019* -hanke (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2017), joka toivottavasti myös ottaa huomioon lapsinäkökulman. Tämän tutkimuksen tuloksilla voisikin olla annettavaa kansallisia laatukriteereitä mietittäessä.

Johdannossa esille tuotu Layzerin ja Goodsonin (2006, 558) kysymys siitä, tavoittavatko yleisesti käytettävät laatumittarit lasten kokemuksia, voi tämän tutkimuksen valossa saada osittain kielteisen vastauksen. Jo pelkästään se haaste, minkä laatu käsitteenä asettaa tutkijoille ja lapsille, voi kertoa siitä, että lasten kokemuksia laadusta on vaikea saada esille. Tarvitaan siis enemmän lapsilähtöisiä menetelmiä laadunarviointiin ja menetelmien pohjaksi juuri tämän tutkimuksen kaltaista tietoa siitä, millaisena lapset kokevat varhaiskasvatuksen arjen ja mikä toiminnassa on lapsille merkityksellistä. Lapsi tulee nähdä “as a ‘being’ as well as ‘becoming’” – sekä tässä hetkessä olevana että kehittyvänä.

Lasten puheet ja ääneen lausutut ajatukset näyttävät aikuiselle, kuinka lapset ymmärtävät ja kokevat asiat, ja mitkä asiat heihin vaikuttavat. (Sommer ym. 2013, 468.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 61) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 41) velvoittavat päättämään, miten lapsilta kerätään palautetta varhaiskasvatuksen laadusta, ja miten lapset osallistetaan varhaiskasvatuksen suunnitteluun. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) lasten osallistamisen ja kuulemisen toimintatapojen pohtiminen jätetään kasvatushenkilöstön mietittäväksi muun muassa lapsitietämyksen ja -tuntemuksen pohjalta. Tämä tutkimus on kuitenkin osoittanut, että lasten kuuleminen ei ole kovin yksinkertaista, eikä lasten laatu näkökulmia ole välttämättä kovin helppoa tavoittaa. Tutkimus myös vahvistaa käsitystämme siitä, että lasten ottaminen mukaan varhaiskasvatuksen arviointiin ja suunnitteluun ei voi jäädä pelkän lasten haastattelun varaan. Tässä tutkimuksessa lapset olivat 5–6-vuotiaita, mutta oman haasteensa lasten kuulemiseen luo vielä pienempien lasten osallisuuden toteutuminen. Osa tämän tutkimuksen antia voisikin olla se, että lasten laadun arvioinnin menetelmien monipuolisuuteen tulee kiinnittää huomiota, jotta lasten ääni oikeasti saadaan kuuluville.

Lisäksi pohdintaa aiheutti lasten ja kasvattajien vuorovaikutuksen merkitys. Kasvattajien ja lasten välinen suhdelu on ollut pitkään esille varhaiskasvatukseen liittyvässä keskustelussa – etenkin, kun suhdelu nostettiin joissakin kaupungeissa ja kunnissa yli kolmevuotiaiden ryhmässä seitsemästä kahdeksaan lapseen yhtä aikuista kohti. Lasten ja aikuisten suhdeluilla ja lapsiryhmien koolla on todistettu olevan yhteys varhaiskasvatusympäristön laatuun (Karila 2016, 26; Layzer & Goodson 2006, 559; Puroila & Estola 2012, 32–33; Slot, Lerkkanen & Leseman 2016, 38). Esimerkiksi isot ryhmäkoot ovat yhteydessä matalampaan emotionaaliseen tukeen (Slot ym. 2016, 6). Koska lapsille on tärkeää, että aikuinen on saatavilla auttamassa ja läsnä, ei tämä lapsille merkityksellinen laatu tekijä toteudu niin hyvin, jos ryhmät kasvavat. Tällaisia näkökulmia tulisi painottaa entistä

enemmän varhaiskasvatusta koskevia päätöksiä tehdessä. Täytyy kuitenkin muistaa, että Suomessa jo perinteiseksi muodostunut keskustelu ryhmäkoosta ei saa olla syy, jolla toimimatonta vuorovaikutusta voi perustella. Esimerkiksi Kallialan (2008, 266–267) tutkimuksessa ryhmäkoon vaikutusta laatuun kyllä korostettiin, mutta se ei kuitenkaan ollut ratkaiseva vuorovaikutuksen laatueroja selittävä tekijä.

Tutkimusprosessin aikana ja tuloksia tarkastellessamme olemme pohtineet sitä, mikä merkitys lasten laatu näkemyksiin on päiväkodin henkilöstöllä: lapset kokevat aikuisen läsnäolon tärkeäksi, mikäli heillä on kokemuksia siitä, että aikuinen on saatavilla. Myös esimerkiksi aikuisen kanssa hassuttelu voidaan kokea merkitykselliseksi vain, jos lapsella on kokemus siitä, että aikuisen kanssa voi nauraa ja hassutella. Kalliala (2008, 230) toteaa interventiotutkimuksensa perusteella, että ”lapset näyttävät harvoin saavan aikuisilta enemmän kuin osaavat odottaa”. Jäimme pohtimaan myös sitä, että monissa tutkimuksissa ikävänä koetut asiat, kuten päiväunet ja erilaiset kokoontumiset (esim. Alasuutari & Karila 2014; Roos 2015; Virkki 2015) eivät tämän tutkimuksen perusteella ole lapsille epämieluisia. Voidaanko ajatella, että tässäkin ratkaisevaa on se, kuinka näissä toiminnoissa pystytään vastaamaan lasten tarpeisiin? Hujalan ym. (2012, 30) sanoin laadun kannalta keskeistä on kasvun ja kehityksen tukeminen lapsilähtöisesti ja lasten tarpeisiin vastaaminen.

Lopuksi voidaan Karilan (2016, 21) sanoin todeta, että ”vain laadukas varhaiskasvatus tuottaa myönteisiä vaikutuksia”. Näin ollen olisi tärkeää tutkia sitä mitä laadukas varhaiskasvatus on ja miten sitä pystytään arvioimaan eri näkökulmista katsottuna. Laadukkaan varhaiskasvatuksen merkitykset eivät rajoitu vain lapsuuteen, vaan mitä laadukkaampaa varhaiskasvatus on, sitä paremmin lapset tulevat pärjäämään koulussa, opinnoissaan ja elämässään.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144-157.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9-30.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54-69.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2014. Päivähoito ja varhaiskasvatus lasten silmin. Raportti varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Teoksessa M. Alasuutari, K. Karila, K. Alila & M. Eskelinen. (toim.) Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana lainsäädäntöprosessia. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 63-87.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P. 2000. Children as Researchers: the Effects of Participation Rights on Research Methodology. Teoksessa P. Christensen & J. Allison. 2000. Research with children. Perspectives and Practices. New York: Routledge, 241-257.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. 2013. Pedagogiset toiminnat erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. JECER 2 (1), 2013, 24-47
- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972-2012. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Alila, K. 2004. Varhaiskasvatuksen ohjaustoiminta ja asiakirjat laadunhallinnan taustalla. Teoksessa R. Ruokolainen, K. Alila (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edita Prima, 27-40 .
- Bloor, M. & Wood, F. 2006. Ethnography. Teoksessa M. Bloor & Wood, F (toim.) Keywords in Qualitative Methods. London; United Kingdom: Sage

- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 2006 (3), 77–101.
- Brooker, L. 2011. Taking children seriously: An alternative agenda for research. *Journal of Early Childhood Research* 2011 (9), 137–149.
- Broström, S. 2012. Children's participation in research, *International Journal of Early Years Education*, 20 (3), 257–269
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251.
- Browning, P. C. & Hatch, J. A. 1995. Qualitative Research in Early Childhood Settings: A Review. Teoksessa J. A. Hatch (toim.) *Qualitative Research in Early Childhood Settings*, 99–110
- Ceglowski, D. & Bacigalupa, C. 2002. Four Perspective on Child Care Quality. *Early Childhood Education Journal* 30, 87–92.
- Christensen, Pia Haudrup. 2004. Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. *Children & Society* 18 (2), 165–176.
- Clark, A. 2007. A Hundred Ways of Listening. Gathering Children's Perspectives of Their Early Childhood Environment. *Young Children* 62 (3), 76–81.
- Crivello, G., Camfield, L. & Woodhead, M. 2009. How can children tell us about their wellbeing? Exploring the potential of participatory research approaches within Young Lives. *Social Indicators Research* 90 (1) 51–72.
- Dahlberg, G. & Moss, P. 2007. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. CESifo DICE Report 2/2008.
- Darbyshire, P., MacDougall, C. & Schiller, W. 2005. Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research* 5 (4), 417–436.
- Dockett, S., Einarsdóttir, J. & Perry, B. 2009. Researching with children: ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research* 7 (3), 283–298.
- Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15(2), 197–211.
- Emond, R. 2005, *Ethnographic Research Methods with Children and Young People*. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching Children's Experience*. Lontoo: Sage, 123–139.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Vastamäki J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. & Tolonen T. 2005. Gazing with intent: ethnographic practice in classrooms. *Qualitative Research* (5)133, 113–131.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 2004 (24), 105–112.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. 3rd ed. London and New York: Routledge
- Hangasmaa, M. 2014. Lapsen oppimissuunnitelma. Etnografinen seurantatutkimus eräessä päiväkotikoulukontekstissa. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. 2014. *Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition. ECERS-3*. Columbia University: Teachers College Press.
- Helavirta, S. 2011. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. *Acta Universitatis Tamperensis* 1669. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista hermistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6), 629–640.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2011. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen, Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 312–327.
- Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. 2012. Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care* 182, 299–314.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R., & Korkeakoski E. 2012. *Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Hujala, E. & Turja, L. 2011. *Esipuhe*. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 8–9.
- Hännikäinen, M. 2013. *Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä*. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Johansson, E. 2003. Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8, 42–57.

- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?. Helsinki: Gaudeamus.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2017. Varhaiskasvatuksen järjestäjien tukeminen laadunhallinnassa 09/2016 – 12/2019.
<https://karvi.fi/event/varhaiskasvatuksen-jarjestajien-tukeminen-laadunhallinnassa-arviointimallin-kehittaminen/>. Viitattu 19.3.2017.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Karlsson, L. 2016. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa: K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseura. Lapsuudentutkimuksen seura. Tampereen yliopiston. Verkkojulkaisuja 106, 121–142.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karvonen, J. 2010. Laadunhallinta opetustoimessa ja varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Kuntaliitto.
- Katz, L. 1993. Multiple perspectives on the quality of early childhood programs. *European Early Childhood Education Research Journal* 1 (2), 5-9.
- Kiili, J. 2006. Lapsen osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. *Jyväskylä Studies in Education, psychology and Social Research* 283. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus, Jyväskylä, 68–84.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 390. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kronqvist, E-L. 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–30.
- Kronqvist, E-L. & Jokimies, J. 2008. Vanhemmat varhaiskasvatuksen laadun arvioijina. Tuloksia Vaikuta vanhempi -selvityksestä. Stakesin raportteja 22/2008. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Kuukka, A. 2015. Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys. Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten

- päiväkoti-arjessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 536. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2016. Päiväkoti ja koti lapsen paikkana. Teoksessa: K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseura. Lapsuudentutkimuksen seura*. Tampereen yliopiston. *Verkkojulkaisuja* 106, 197–214.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. & Määttä, K. 2012. What do the children really think about a day-care centre – the 5–7-year-old Finnish children speak out. *Early Child Development and Care*, 182 (5). 505–520.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen., E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta. 2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>. Viitattu 30.4.2017.
- 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). <http://ecrp.uiuc.edu/v14n1/laparo.html>. Viitattu 30.4.2017.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen., E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lappalainen, S. 2007a. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen., E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Lappalainen, S. 2007b. Havainnoinnista kirjoitukseksi, Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen., E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 113–133.
- Lapsen oikeuksien sopimus. 1989. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. Viitattu 24.11.2016.
- Layzer, J. I. & Goodson, B. D. 2006. The “Quality” of Early Care and Education Settings. *Definitional and Measurement Issues. Evaluation Review*, 30 (5), 556–576.

- Limberg, L. 2000. Phenomenography: a relational approach to research on information needs, seeking and use. *The New Review of Information Behavior Research* 1, 51-67.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. 1985. Establishing trustworthiness. Teoksessa Y. S. Lincoln & E. G. Guba (toim.) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, London, New Delhi: Sage. 289-331.
- Lämsä, T. 2009. Monta ikkunaa lapsen maailmaan: lapsitietämys aikuisten havaintoina ja lasten kertomuksina. Teoksessa: A. Rönkä., K. Malinen & T. Lämsä (toim.) *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 89-124.
- Malterud, K. 2001. Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet* 358 (9280), 483-488.
- Mayall, B. 2000. Conversations with Children. Working with Generational Issues. Teoksessa P. Christensen & J. Allison. 2000. *Research with children. Perspectives and Practices*. New York: Routledge, 120-135.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen., E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 151-176.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. & Slot, P. 2017. CARE. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC. D6.3: European framework of quality and Wellbeing Indicators. Kongsberg: University College of Southeast Norway.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 25-42.
- Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. 2009. In Search of Quality in Finnish Pre-School Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (5) , 431-445.
- Nummenmaa, A. R. 2004. Varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen - yhteistyötä ja jaettuja merkityksiä. Teoksessa R. Ruokolainen, K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 2004:6. Helsinki: Edita Prima, 81-87.

- Paananen, M. 2017. Imaginaries of Early Childhood Education Societal roles of early childhood education in a transnational era of accountability. Faculty of Educational Sciences, Helsinki Studies in Education, 3. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Paananen, M., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2015. Quality drift within a narrative of investment in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 690–705.
- Paju, E., Salo, U-M., Guttorm, H., Hohti, R., Lappalainen, S., Mietola, R. & Niemi, A-M. 2014. Feministinen etnografia. Tietämistä ja tutkimista kasvatuksen kentillä. *Sukupuolentutkimus-Genusforskning* 27 (4), 30–41.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen., E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Palmu, T. 2007a. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värrä (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopisto, 159–174.
- Palola, E. 2004. Euroopan Unioni, kansainvälistyminen ja varhaiskasvatuksen laatu. Teoksessa R. Ruokolainen, K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 41–52.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja kehittämiseen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Oulu: Oulun yliopisto. Merikosken kuntoutus- ja koulutuskeskus.
- Parrila, S. 2004. Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa. Teoksessa R. Ruokolainen, K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 69–79.
- Portel, T. & Malin, M. 2007. Taustaa varhaiskasvatuksen laatukatsaukselle. Työpapereita 9/2007. Helsinki: Stakes.
- Puroila, A-M. & Estola, E. 2012. Lasten hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Research* 1 (1), 22–43.
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. 2013. Researcher’s and parents’ perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care* 183, 294–307.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38/2001. Väestöntutkimuslaitos. Helsinki: Väestöliitto.

- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*. Vol 3 (2), 27–47.
- Ruokolainen, R. & Alila, K. 2004. Johdanto. Teoksessa R. Ruokolainen, K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 11–12.
- Saint-Exupéry, A. *Pikku prinssi = Le petit prince*. Helsinki: Finn Lectura, 2015.
- Sheridan, S. 2009. Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 5 (3), 245–261.
- Sheridan, S. 2007. Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education* 15, 197–217.
- Sheridan, S. 2001. Quality evaluation and quality enhancement in preschool: a model of competence development. *Early Childhood Development and Care* 166, 7–27.
- Slot, P., Lerkkanen, M-K. & Leseman, P. 2016. CARE. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC. D2.2: The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Utrecht: Utrechtin yliopisto.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. 2013. Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal* 21.4: 459.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. 2010. *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. London: Springer.
- Stake, R. E. 2010. *Qualitative research: studying how things work*. New York: A Division of Guilford Publications.
- Stolp, M. 2012. Näemmekö lapsia puilta? Lapsuudentutkimuksen kysymyksistä. *Kasvatus* 43 (4), 424–428.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 92–112.
- Strandell, H. 2005. Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Teoksessa M. Heikkilä & M. Pajukoski (toim.) *Laadullisen tutkimuksen eettiset kysymykset. Kutsuseminaari 2.5.2005*. Helsinki: Stakes, 28–35.

- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylän tutkimuskeskuksen julkaisu* 165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen., E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Torrance, H. 2012. Triangulation, respondent validation and democratic participation in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 6 (2), 111–123.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa; P. Kupila (toim.) *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 9-30.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Viitattu 12.4.2017.
- Vanderbeck, R. B. 2016. Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen "aikuisista". Teoksessa: K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusseura. Tampere: Tampereen yliopisto. Verkkojulkaisu 106, 33–54.
- Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet. 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Varhaiskasvatuslaki 1973/36. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Viitattu 20.11.2016.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Opetushallitus.
- Varto, J. 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki 2011. *Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 13–24.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Viitattu 30.4.2016.

- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010 Kohti eettisesti kestävää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 10-23.
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. "Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi". Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Työpapereita 2010:3. Helsinki: Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.
- Viitala R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Publications the University of Eastern Finland, Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 66. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 467. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LIITTEET

LIITE 1

Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Hei,

Olemme Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatustieteen maisteriopiskelijoita ja nyt tarkoituksena on kerätä aineistoa pro gradu -tutkielmaamme varten. Tutkimuksemme aihe on varhaiskasvatuksen laatu lasten näkökulmasta katsottuna. Varhaiskasvatuksen laadulla tässä tutkimuksessa tarkoitamme kaikkia niitä asioita, joita lapset tuovat esiin esimerkiksi tyytyväisyytenä varhaiskasvatuksen arjessa, tärkeinä asioina jokapäiväisessä toiminnassa ja niin edelleen. Tässä tutkimuksessa laadun määritelmä selviää vasta sitten, kun lapset ovat saaneet tuoda mielipiteensä esille ja antaa näkökulmiaan koskien tätä hieman moniulotteista ja vaikeaa käsitettä. Tässä tutkimuksessa lasten ääni on tärkein!

Tutkimuksen aineisto tullaan keräämään päiväkodissa loppuvuodesta 2016. Tutkimuksen informanteiksi on valikoitunut 5–6-vuotiaat lapset, koska koemme että heillä on jo valmiuksia kertoa näkemyksiään laadusta. Aineistonkeruumenetelminä tässä tutkimuksessa on lasten leikin ja arjen havainnointi, sekä lasten pari- tai ryhmähaastattelut tai niin sanottu lastenkokous. Tarkoituksena havainnoinnissa on saada esille arjesta ja leikistä niitä asioita, joita lapset pitävät arvokkaana ja merkityksellisinä tai millaisiin asioihin he ilmaisevat tyytyväisyyttään. Haastatteluissa jatketaan lasten tasolla keskustelua niistä teemoista mitä havainnoinnissa on noussut esille ja millaisia teemoja tutkimuksen teoriasta nousee liittyen laatuun. Tärkeää on toteuttaa tätä tutkimusta lasten ehdoilla ja lasten toimintatapoja mukailten. Niinpä tutkiminen, leikkiminen ja toiminnallisuus ovat tärkeitä elementtejä osana havainnointia ja haastattelua.

Tutkimukseen osallistuvat lapset ja heidän henkilöllisyytensä eivät näy missään vaiheessa tutkimusta, vaan jokainen lapsi anonymisoidaan tutkimusaineistossa. Tutkimukseen osallistuminen on lapselle vapaaehtoista ja tutkijoina velvollisuutemme on huolehtia siitä, että lapsi saa kieltäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tutkimusta vain. Pyrimme myös selittämään lapsille mahdollisimman konkreettisesti ja ikätasoisesti, mistä tutkimuksessa on kyse pyytäessämme heiltä itseltään suostumusta tutkimukseen osallistumiseen.

Tutkimusterveisin,

Hanna Saari

hanna.l.saari@student.jyu.fi

Laura Saramäki

laura.r.saramaki@student.jyu.fi

PALAUTA TÄMÄ OSA PÄIVÄKOTIIN, KIITOS.

Lapseni

saa osallistua tutkimuksen haastatteluihin	()
saa osallistua tutkimuksen havainnointeihin	()
ei saa osallistua tutkimukseen	().

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Lapsen allekirjoitus