Varhaiskasvatuksen laatu suomalaisten ja portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmasta - Q-menetelmällinen tutkimus

Anna Virtanen ja Soile Runtti

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Runtti, Soile & Virtanen, Anna. 2017. Varhaiskasvatuksen laatu suomalaisten ja portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmasta – Q-menetelmällinen tutkimus. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 88 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisten ja portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmia varhaiskasvatuksen laadusta. Kasvatusta ei koskaan toteuteta tyhjiössä vaan se luodaan vallitsevan kulttuurin ja siinä toimivien yksilöiden kesken. Toimintaperiaatteet ja käytännöt ovat ajallisesti, paikallisesti ja sosiaalisesti rakentuneita, jolloin niin varhaiskasvatus kuin sen laadun määritelmätkin vaihtelevat eri kulttuureissa. Tarkastelemalla rinnakkain eri kulttuureja on mahdollista päästä lähemmäksi sitä, mitä kunkin maan varhaiskasvatus on ytimeltään.

Tutkimus toteutettiin Q-menetelmää käyttäen ja tutkimusjoukkona oli 24 suomalaista ja 25 portugalilaista lastentarhanopettajaa. Suomessa aineisto kerättiin neljästä eri kunnasta tai kaupungista kesän 2016 aikana ja portugalissa syksyn 2016 ja kevään 2017 aikana. Aineistonkeruutilanteessa lastentarhanopettajat lajittelivat 69 varhaiskasvatuksen laatuun liittyvää väittämää jakaumalle vähemmän tärkeä - neutraali - erittäin tärkeä. Lisäksi suomalaiset lastentarhanopettajat perustelivat valintojaan ja vastasivat lisäkysymyksiin. Tutkimusaineistona olivat väittämät jakaumalle sijoitettuna sekä suomalaisten lastentarhanopettajien puhe litteroituna. Väittämien lajitteluiden pohjalta tehtiin pääkomponenttianalyysi ja suomalaisten lastentarhanopettajien puhetta käytettiin tulkinnan syventämiseen.

Tulokset osoittivat, että suomalaisten ja portugalilaisten lastentarhanopettajien laatunäkökulmissa on eroja. Suomalaiset lastentarhanopettajat jakavat yhtenäisen näkökulman varhaiskasvatuksen laadusta. Näkökulmassa korostetaan tunne- ja vuorovaikutusilmapiiriä, jossa lapsen kohtaamista ja kunnioitusta pidetään tärkeämpänä kuin tiloja, materiaaleja tai yksittäisiä oppimistoimintoja. Portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmat varhaiskasvatuksen laadusta ovat taas moninaisempia ja niitä kuvaamaan löydettiin neljä näkökulmaa. Ensimmäisessä näkökulmassa korostuvat lämmin ja kunnioittava suhtautuminen lapseen, toisessa yksilöllinen keskustelu ja vuorovaikutus, kolmannessa turvallisuus ja neljännessä sosiaaliset taidot sekä kielelliset toiminnot.

Tulosten perusteella voidaan päätellä, että painotukset siitä, mitä lastentarhanopettajat pitävät varhaiskasvatuksen laadun kannalta tärkeänä, vaihtelevat maakohtaisesti ja maan sisäisestikin. Tällöin laatua on mahdotonta määritellä universaalisti yhdellä kaiken kattavalla tavalla. Suomalaisten lastentarhanopettajien näkökulman voidaan kuitenkin ajatella olevan yhdenlainen tiettyyn kulttuuriin sidottu laadun määritelmä, sillä lastentarhanopettajien arvopohja on hyvin yhtenäinen.

Asiasanat: laatu, varhaiskasvatus, lastentarhanopettaja, näkökulma, kulttuurien välinen tutkimus, Q-menetelmä

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO 4
2 VARHAISKASVATUKSEN LAADUN MÄÄRITTELYÄ JA TARKASTELUA 6
2.1 Moniulotteinen laadun käsite 6
2.2 Laadun tutkimus ja osallistujatahojen moninaiset äänet 9
2.3 Laatu pedagogisena prosessina 12
3 LASTENTARHANOPETTAJIEN NÄKÖKULMIEN INTERSUBJEKTIIVINEN RAKENTUMINEN 18
3.1 Merkitysperspektiivi yksilön viitekehyksenä 18
3.2 Kulttuuri laatua määrittämässä - globaalista lokaaliin 20
3.2.1 Suomalaisen varhaiskasvatuksen viitekehys 24
3.2.2 Portugalilaisen varhaiskasvatuksen viitekehys 27
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 29
4.1 Tutkimuskysymykset 29
4.2 Q-menetelmällinen tutkimus 29
4.3 Aineiston keruun suunnittelu ja toteutus 33
4.4 Aineiston analyysi 38
4.4.1 Suomalaisen aineiston analyysi 38
4.4.2 Portugalilaisen aineiston analyysi 43
5 SUOMALAISTEN LASTENTARHANOPETTAJIEN YHTENÄINEN NÄKÖKULMA VARHAISKASVATUKSEN LAADUSTA 47
6 PORTUGALILAISTEN LASTENTARHANOPETTAJIEN MONINAISET NÄKÖKULMAT VARHAISKASVATUKSEN LAADUSTA 52
6.1 Lämpimän ja kunnioittavan suhtautumisen korostajat 52
6.2 Yksilöllisen keskustelun ja vuorovaikutuksen korostajat 54
6.3 Turvallisuuden korostajat 56
6.4 Sosiaalisten taitojen ja kielellisten toimintojen korostajat 57
7 POHDINTA 60
7.1 Varhaiskasvatuksen laatu pedagogisena prosessina lastentarhanopettajien näkökulmissa 60
7.2 Tutkimuksen luotettavuus 66
7.3 Tutkimuksen eettisyys 72
7.4 Jatkotutkimusaiheet 74
LÄHTEET 76
LIITTEET 82

1 JOHDANTO

Kiinnostus varhaiskasvatuksen laatuun on lisääntynyt merkittävästi viime vuosikymmenien aikana (Alila 2013, 25; Dahlberg, Moss & Pence 1999, 1). Toiminnan arvioinnin kautta tapahtuvaa laadun edistämistä painotetaan myös syksyllä 2017 voimaan tulevassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016). Perusteissa todetaan yleisellä tasolla, että arvioinnin tulee kohdistua varhaiskasvatussuunnitelmiin ja niiden toteutumiseen, mutta itsessään laadun käsite jää tarkentamatta. Alila (2013) on väitöskirjassaan tutkinut varhaiskasvatuksen valtionhallinnon normi- ja informaatio-ohjausasiakirjojen laatupuhetta ja päätynyt tulokseen, että laadusta puhutaan usein selventämättä, mitä sillä tarkalleen ottaen tarkoitetaan. Toisin sanoen asiakirjoissa ei selkeästi eritellä tai kerrota mitä laadulla tarkoitetaan, vaikka se varhaiskasvatuksen tavoitteeksi asetetaankin. (Alila 2013, 281–283.) Mahdollisia syitä miksi laatua ei ole pystytty tarkasti määrittelemään on laadun käsitteen dynaaminen ja relationaalinen luonne (Woodhead 1998, 5, 15) sekä laadun näkeminen aikaan ja paikkaan sidonnaisena ilmiönä (Alila 2013, 87).

Tässä tutkimuksessa laadun ymmärretään rakentuvan yksilöiden ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa intersubjektiivisesti eikä se tällöin ole puhtaasti objektiivista tai subjektiivista (Parrila 2004, 72–73). Varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta tämä tarkoittaa, että subjektiivisiin laatukäsityksiin on aina yhteydessä sen hetkisen maailman sosiaaliset arvot, yhteiset merkitykset ja rakenteet (Alila 2013, 75; Parrila 2004, 72–73). Voidaankin ajatella, että se miten lapsiin ja lapsuuteen suhtaudutaan, mitä merkityksiä lapsuuden instituutioille annetaan sekä mikä on perheen ja yhteiskunnan välinen suhde, vaihtelee kulttuureittain ja aikakausittain (Dahlberg ym. 1999, 43–44, 62, 106; Rosenthal 2003, 101; Sheridan 2009, 246).

Tutkimuksen yhtenä lähtökohtana hyödynnämme Jack Mezirowin (2000) merkitysperspektiivin käsitettä, jossa yhdistyvät sekä yhteisön kulttuuriset että yksilön psykologiset oletukset. Yksilön merkitysperspektiivin eli henkilökohtaisen viitekehyksen kautta lastentarhanopettaja jäsentää

varhaiskasvatuksen laatua sekä niitä tekijöitä ja näkökulmia, joita hän siihen liittää. (Mezirow 2000, 16–17.) Merkitysperspektiivi vaikuttaa lastentarhanopettajien tietoiseen ja tiedostamattomaan toimintaan ja valintoihin, ja näin ollen myös toteutuneen varhaiskasvatuksen laatuun (Kansanen ym. 2000, 60; Kupila 2007, 39–43; Mezirow 2000, 16–19). Tästä syystä ajattelemme, että laadun tutkimuksessa on tärkeää tuoda esiin lastentarhanopettajien ääni tutkijakeskeisyyttä korostavien näkökulmien rinnalle (Fenech 2011).

Kuten Alilan (2013) väitöskirjan tulokset osoittivat, ovat varhaiskasvatuksen laadun jäsentäminen ja hahmottaminen sekä teemallinen laajentaminen tarpeen. Vaikka varhaiskasvatuksen laadun jäsentäminen on haasteellista, on se siitä huolimatta tärkeää. (Alila 2013, 148, 283–284.) Tavoitteenamme on tarkastella mitä lastentarhanopettajat pitävät varhaiskasvatuksen laadun ytimenä ja ymmärtää sitä poikkikulttuurisesti. Tutkimuksessa tarkastelemme suomalaisten ja portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmia varhaiskasvatuksen laadusta. Tämänkaltainen rinnakkain tarkastelu antaa mahdollisuuden ymmärtää paremmin suomalaisen kulttuurin varhaiskasvatusta ja sen piirteitä osana kasvatuskulttuurien kirjoa.

Aluksi kuvaamme varhaiskasvatuksen laadun moniulotteista ja prosessimaista luonnetta, sen tutkimusperinteiden kehittymistä ja transmodernistisen ajan hengessä syntynyttä moniäänisyyttä sekä dialogia eri osallistujatahojen välillä. Tämän jälkeen tarkastelemme lastentarhanopettajien merkitysperspektiivien rakentumista sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Tutkimuksen toteuttamisen kuvauksessa avaamme Q-menetelmällisen tutkimuksen periaatteita ja lähtökohtia sekä aineiston keruun ja analyysin etenemistä. Tutkimustuloksia seuraa pohdinta, jossa teemme johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista, tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta sekä pohdimme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 VARHAISKASVATUKSEN LAADUN MÄÄRITTELYÄ JA TARKASTELUA

2.1 Moniulotteinen laadun käsite

Tutkimus ja kiinnostus varhaiskasvatuksen laatuun on lisääntynyt huimasti 1970-luvulta alkaen. Tähän johtivat yhteiskunnalliset muutokset naisten siirtyessä työmarkkinoille, jolloin kodin ulkopuolisen hoidon tarve kasvoi. Lisäksi varhaisen oppimisen merkitys alettiin nähdä niin itseisarvona kuin myös välinearvona akateemisen suoriutumisen vahvistajana. (Dahlberg ym. 1999, 1.) Ceglowskin ja Bacigalupan (2002, 87) mukaan varhaiskasvatuksen laadulla on merkittävä vaikutus lapsen kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Saman toteavat myös Harrist, Thompson ja Norris (2007, 305–306), joiden mukaan virikkeellinen ja kannustava ilmapiiri varhaiskasvatuksessa tukee lapsen kasvua ja kehitystä. Kolmas syy kiinnostuksen lisääntymiseen oli varhaiskasvatuksen merkitys varhaisen puuttumisen ja ongelmien ennaltaehkäisemisen näkökulmasta (Dahlberg ym. 1999, 1).

Laadun käsite ei kasvatuksen kentällä ole kuitenkaan ongelmaton eikä sen määrittely ole helppoa tai yksiselitteistä (Dahlberg ym. 1999, 87–88; Niikko & Havu-Nuutinen 2009, 433; Renzou & Sakellariou 2013, 294–295). Woodheadin (1998, 5, 15) mukaan laadun määrittelyn haasteena on erityisesti käsitteen dynaaminen ja relationaalinen luonne. Hänen tuo esille, kuinka taloudellista, kasvatuksellista ja kulttuurista kontekstia ei voi koskaan erottaa laadun viitekehyksestä ja että kyse on myös siitä, miten määritelmät vaihtelevat ja kehittyvät ajan kuluessa.

Parrilan (2004) mukaan varhaiskasvatuksen laatua tarkastellaan yleensä teoreettisten näkemysten ja lähtökohtien sekä vallalla olevien "pedagogisten virtausten" kautta. Hän toteaa laadun määrittelyn pohjautuvan viime kädessä näkemykseen tieteenfilosofisista lähtökohdista eli siihen, miten maailmaa voidaan tutkia ja sen ilmiöitä selittää ja ymmärtää. (Parrila 2004, 71–73.) Vallitsevasti laatunäkemykset varhaiskasvatuksesta pohjautuvat

kehityspsykologiseen ja positivistiseen käsitykseen lapsen kehityksestä. Vaikka kasvatuksen kenttä jakaa samoja näkökulmia ja menetelmiä psykologian kentän kanssa, on kehityspsykologian hallitsevaa roolia laadun määrittelyssä kuitenkin kritisoitu voimakkaasti. Ensinnäkin se tarkastelee lapsuutta objektiivisena, universaalina ja yleistettävissä olevana ilmiönä, joka on mitattavissa ja jota pyritään ohjaamaan ja hallitsemaan. Toiseksi laadun tarkastelu yksistään kehityspsykologisesta näkökulmasta rajaa muut näkökulmat, lähtökohdat ja äänet tarkastelun ulkopuolelle. Esimerkiksi sosiologinen näkökulma on vasta hiljattain vahvistunut varhaiskasvatuksen laadun määrittelyn diskurssissa. (Dahlberg ym. 1999, 99–103; Fenech 2011, 105, 111–112.)

Keskeisinä osa-alueina laadun määrittelyssä ja arvioinnissa voidaan tänä päivänä nähdä myös asiakastyytyväisyys, tulostavoitteet ja tehokkuus (Dahlberg ym. 1999, 97–99; Tanner, Welsh & Lewis 2006, 6). Perinteisesti laatua on tutkittu liiketoimintamaailmasta omaksutun objektiivisen näkökulman kautta, jolloin korostuvat ulkoapäin mitattavissa olevat tunnusluvut, ilmiöiden määrällistäminen, tarjonnan ja saatavuuden kohtaaminen sekä kustannustehokkuus (Hujala & Fonsén 2012, 313; Niikko & Havu-Nuutinen 2009, 433). Tämä laadun määrittelyn näkökulma edustaa modernismia ja positivistista ajattelua, jossa todellisuus pyritään ottamaan haltuun ja mittaamaan objektiivisesti tieteellisin keinoin. Näin pyritään standardoimaan laatu universaalina, vertailtavissa olevana ja säännönmukaisena ilmiönä. (Dahlberg ym. 1999, 87–93; Parrila 2004, 71–72.)

Parrila (2004) kutsuu tätä ajattelutapaa objektiiviseksi laadun paradigmaksi, jossa määrittelijöinä toimivat asiantuntijat ja tutkijat. Lähtökohtana on, että tietty asiantuntijajoukko voi tieteellisiin tutkimuksiin perustuen määritellä ja rakentaa virallisen ja objektiivisen totuuden laadusta, johon varhaiskasvatuksen laatu universaalisti perustuu. Näkökulman mukaan samat varhaiskasvatuksen laatukriteerit ovat valideja kontekstista riippumatta. Objektiiviseen laatuajatteluun kuuluukin vahva käsitys tällaisesta professionaalisesta tai eksklusiivisesta tavasta määrittää laatua. (Alila 2013, 64–65; Dahlberg ym. 1999, 87–95; Hujala & Fonsén 2012, 314; Parrila 2004, 71–72;

Pence ja Moss 1994, 172.) Objektiivinen laadun paradigma etsii varmuutta ja yksiselitteisyyttä eli toisin sanoen yhtä pysyvää laadun kokonaisuutta eikä se näin ollen jätä sijaa moninaisuudelle, dynaamisuudelle tai dialogille eri toimijoiden, kontekstien ja näkökulmien kesken (Dahlberg ym. 1999, 92–95; Parrila 2004, 72).

Kritiikkinä asiantuntijapainotteiselle objektiiviselle laadun paradigmalle on esitetty laadun subjektiivista paradigmaa (Dahlberg ym. 1999, 103–105; Parrila 2004, 72). Dahlbergin ym. (1999, 103–105) mukaan tämä laatunäkökulma tarkastelee laatua dynaamisena, sosiaalisena ja kulttuurisena sekä subjektiivisesti rakentuvana ilmiönä. Näkökulman mukaan laatu ei ole koskaan neutraalia tai itsestään selvää, vaan aina arvojen ja odotusten kyllästämää, jolloin sitä ei voida ottaa haltuun pelkästään tieteellisin, mitattavin keinoin (Alila 2013, 70–71; Moss & Dahlberg 2008, 5). Lähtökohdiltaan näkökulma sitoutuu postmodernismiin ja konstruktivismiin korostaen laadun moninaisuutta ja kontekstuaalisuutta. Subjektiivisesta näkökulmasta ei ole mahdollista - eikä ehkä edes tarpeellista - luoda universaaleja laadun kriteerejä, vaan tärkeämpää on huomioida missä, milloin, miten ja kuka tai ketkä laatua määrittävät. (Alila 2013, 70–72; Dahlberg ym. 1999, 104; Parrila 2004, 72.)

Dahlbergin ym. (1999) mukaan subjektiivinen paradigma pyrkii hyväksymään varhaiskasvatuksen laadun käsitteen epävarmuuden ja monitulkintaisuuden sekä sen monet määrittelijät. He tuovat esille, että subjektiivisuutta korostava laatunäkemys ei kuitenkaan ole relativismia, vaan yksinkertaisesti moninaisen todellisuuden ja sen ilmiöiden hyväksymistä. (Dahlberg ym. 1999, 105–110, 116–117.) Alila (2013, 71–72), Hujala ja Fonsén (2012, 314) sekä Tauriainen (2000, 21) kutsuvat eri osallistujatahojen näkökulmia korostavaa laadun määritelmää inklusiiviseksi laadun paradigmaksi. Tuomalla esiin ja kuvaamalla eri ryhmien yksilöllisiä käsityksiä laadusta, tehdään niitä myös ymmärrettäviksi muille (Alila 2013, 71–72).

Tässä tutkimuksessa yhdymme Dahlbergin ym. (1999, 25) ajatukseen, että edellä kuvattuja laadun objektiivista ja subjektiivista paradigmaa ei tarvitse nähdä toisiaan poissulkevina. Niin Dahlberg ym. (1999, 25) kuin

Parrila (2004, 72–73) korostavat laatuajattelussa *sekä-että* -ajattelua *joko-tai* -jaottelun sijaan. Parrila (2004) käyttää laadun paradigmat yhdistävästä näkökulmasta nimeä intersubjektiivinen laadun paradigma. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen laatu ei ole puhtaasti vain objektiivista tai subjektiivista, vaan intersubjektiivisen paradigman mukaan yksilön käsitys laadusta on aina yhteydessä sen hetkiseen arvomaailmaan, rakenteisiin ja merkityksiin. Nämä osin tiedostetut ja osin tiedostamattomat merkitykset rakennetaan yhteiskunnassa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Alila 2013, 75; Parrila 2004, 72–73.)

Alilan (2013) mukaan intersubjektiivinen laadun paradigma, johon mekin tutkimuksessa sitoudumme, yhdistyy transmodernismiin. Transmodernismi korostaa minuuden kehittymistä kohtaamisten ja elämänkokemusten kautta sekä aikaan, paikkaan ja kulttuuriin sidottuja merkitysrakenteita. Täten laadun objektiivisuus ja subjektiivisuus ovat molemmat olennaisia laadun määrittelyssä. (Alila 2013, 73–80, Parrila 2004, 72–73.) Ajattelemme, että erona inklusiiviseen laatukäsitykseen, jossa huomioidaan eri osallistujatahojen näkökulmat sellaisenaan, intersubjektiivisuus korostaa näiden osallistujatahojen aktiivista vuoropuhelua ja laadun luomista synergiassa tietyssä kontekstissa. Pelkistettynä ajattelemme, että laadun määrittelyssä kaikki vaikuttaa kaikkeen.

2.2 Laadun tutkimus ja osallistujatahojen moninaiset äänet

Tutkimusten mukaan tutkijakeskeinen objektiivinen näkökulma laadun määrittelyyn ja tutkimiseen on ollut ja on yhä edelleenkin vallitseva, vaikka moninaisuus tutkimuksessa onkin laadun paradigmojen muutosten myötä lisääntynyt (Ceglowski 2002, 104; Dahlberg ym. 1999, 97–99; Fenech 2011, 105–106; Katz 1993, 7). Fenech (2011, 103–106) analysoi tutkimuksessaan kolmen vuosikymmenen (1980–2008) aikana tehtyjä varhaiskasvatuksen laadun tutkimuksia ja havaitsi, että lähes 90 prosenttia laatututkimuksista tehtiin tuona aikana tutkijakeskeisyyttä korostavasta näkökulmasta. Tämän tyyppinen

tutkimus ajoittuu varsinkin laadun tutkimuksen ensimmäiseen aaltoon 1970-luvulle, jolloin yhteiskunnallisten muutosten vuoksi vertailtiin päivähoidon ja kotihoidon vaikutuksia lapseen. Aihepiiri päivähoidon myönteisistä ja kielteisistä vaikutuksista on kuitenkin pitänyt pintansa vielä 2000 -luvullakin. (Alila 2013, 83–84; Fenech 2011, 103; Hujala & Fonsén 2012, 315; Parrila 2004, 69–70.) Fenech (2011, 105–106) tuo myös esille kuinka määrälliset menetelmät ja positivistinen ote ovat hallinneet laadun tutkimusta viimeisten vuosikymmenien aikana.

Katz (1993, 2) nimittää tutkijoiden arvioimaa laatua *top-down* näkökulmaksi, jossa tutkijan roolissa toimiva aikuinen arvioi varhaiskasvatuksen laatua sen eri osa-alueiden ja tekijöiden sekä vaikutusten kautta. Tutkijoiden arvioimana varhaiskasvatuksen laatu perustuu laatuun vaikuttavien tekijöiden tunnistamiseen ja siihen, miten nämä tekijät ovat yhteydessä kokonaislaatuun (Ceglowski 2004, 103; Fenech 2011, 106–107; Harrist ym. 2007, 307; Parrila 2004, 70). 1980 -luvulle tultaessa laadun tutkimuksen toisen aallon tutkimustyö painottui juuri tämän kaltaiseen tutkimukseen (Parrila 2004, 70). Niin Katz (1993, 8–9) kuin Cryer, Tietze ja Wesselskin (2002, 261) toteavat, että laadun eri osa-alueilla on yhteys lapsen myönteiseen kehitykseen. Lisäksi Parrila (2004, 73) tuo esille, että vaikka varhaiskasvatuksen laatu käsitetään intersubjektiivisesti dynaamisena ja moninaisena, sen tietyistä perusosa-alueista ollaan suhteellisen yksimielisiä. Dahlberg ym. (1999, 97–98), jakavat nämä laadun osa-alueet puite-, prosessi- ja vaikuttavuustekijöihin ja samankaltaista jakoa käytetään myös suomalaista varhaiskasvatuksen laatua jäsennettäessä ja sitä arvioitaessa (Alila 2013, 50–54; Hujala & Fonsén 2012, 317–318). Puite- prosessi- ja vaikuttavuustekijöitä käsittelemme lisää myöhemmin alaluvussa 2.3.

Laadun moniulotteisuuden, kontekstisidonnaisuuden ja dynaamisen luonteen vuoksi on olennaista tarkastella varhaiskasvatuksen laatua eri näkökulmista (Alila 2013, 45; Rentzou & Sakellariou 2013, 249). Laadun käsitteen moninaisuutta ja eri osallistujatahojen näkökulmien tarkastelua voidaan jäsentää muun muassa Katzin (1993) luoman mallin avulla. Hänen mukaansa laatua tulisi tarkastella jo aiemmin mainitun tutkijanäkökulman

lisäksi myös lasten, vanhempien, päiväkodeissa työskentelevien ammattilaisten sekä yhteiskunnan näkökulmasta. (Katz 1993, 7–8.) Jokaisella osallistujataholla ja siihen kuuluvalla yksilöllä on omat tarpeensa ja arvonsa, jonka kautta he laatua tarkastelevat (Ceglowski 2004, 103). Fenech (2011, 105–106), kuitenkin toteaa, että moninaisten näkökulmien tuominen varhaiskasvatuksen laadun tutkimuksen kentälle ei ole ollut viime vuosikymmenten aikana merkittävää.

Laadun kolmas tutkimusaalto sitoutuu subjektiivisiin näkemyksiin laadusta ja 1980-luvun lopulla ja 1990-luvulla tutkimuksessa nostettiinkin esiin laajempi näkemys lapsen kasvuympäristöstä ja sen vaikutuksista (Alila 2013 82–86; Fenech 2011, 103; Hujala & Fonsén 2012, 315; Parrila 2004, 96–71). Alila (2013) kuitenkin toteaa, että vielä tässäkään tutkimusaallossa ei kaikkien varhaiskasvatukseen osallistuvien tahojen näkemys ole tullut esiin, vaan määrittelyä ja tutkimusta tehtiin edelleen tutkijoiden lähtökohdista. Vasta nykyään laadun tutkimuksen neljännessä aallossa, postmodernin paradigman yleistyessä, on laatua alettu tarkastelemaan laajemmin eri näkökulmista aikaan ja paikkaan sidonnaisena ilmiönä. Neljännen aallon laadun tutkimuksen ajatuksena on, että hyväksytään eri sidosryhmien monenlaiset käsitykset siitä, mikä ylipäätään on laatua ja mihin sillä pyritään. (Alila 2013, 86–87; Parrila 2004, 70–71).

Kuten todettu, varhaiskasvatuksen laadun tutkimuksessa lasten, vanhempien ja lastentarhanopettajien perspektiivit jäävät yhä tutkijoiden näkökulman jalkoihin (Fenech 2011, 105–106). Myös Ceglowski ja Bacigalupa (2002) toteavat, että Katzin (1993, 7–8) *bottom-up* eli lasten näkökulmaa laatuun on tutkittu vain vähän. Tutkijat ovat kuitenkin vakuuttuneita, että tämä näkökulma monipuolistaisi laadun nykyistä määritelmää. (Ceglowski & Bacigalupa 2002, 88–91.) Hujala ja Fonsén (2012, 315) toteavat, että tämän hetkisessä laadun arvioinnissa lasten näkökulman arvostaminen on lisääntymässä. Suomessa muun muassa Niikko ja Havu-Nuutinen (2009, 436–443) ovat tutkineet laatua lasten näkökulmasta ja heidän tutkimuksessaan lapset toivat esiin laatutekijöinä vertaissuhteet, mahdollisuuden leikkiin ja oppimiseen. Katzin (1993) mallin mukaan kolmas näkökulma laatuun eli vanhempien *outside-*

inside näkökulma muodostuu vanhempien arvioinnista ja kokemuksista varhaiskasvatuksesta (Alila 2013, 46; Katz 1993, 11–12). Vanhemmat määrittelivät usein varhaiskasvatuksen laatua lapsen viihtymisen ja hyvän varhaiskasvatuksen ja kodin välisen yhteistyön kautta. Vanhemmat toivat esiin myös koulutetun henkilökunnan ja yksilöllisen opetuksen osana varhaiskasvatuksen laatua. (Harrist ym. 2007, 315; Hujala, Fonsén & Elo 2012, 309–310; Niikko & Havu-Nuutinen 2009, 439–441.)

Ammattilaisten *inside*-näkökulma taas liittyy päiväkodin henkilöstön kokemuksiin ja näkemyksiin laadusta (Alila 2013, 46; Katz 1993, 12–14). Hujalan ym. (2012) tutkimuksesta kävi ilmi, että suomalaiset lastentarhanopettajat olivat ylipäätään tyytyväisiä varhaiskasvatuksen laatuun. Opettajat arvostivat laadun kannalta lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen, toimivaa kasvatuskumppanuutta, sosioemotionaalista turvallisuutta ja vertaissuhteiden tukemista. Varhaiskasvatussuunnitelman sisältöalueet eivät korostuneet laatua tarkasteltaessa. (Hujala ym. 2012, 305–310.)

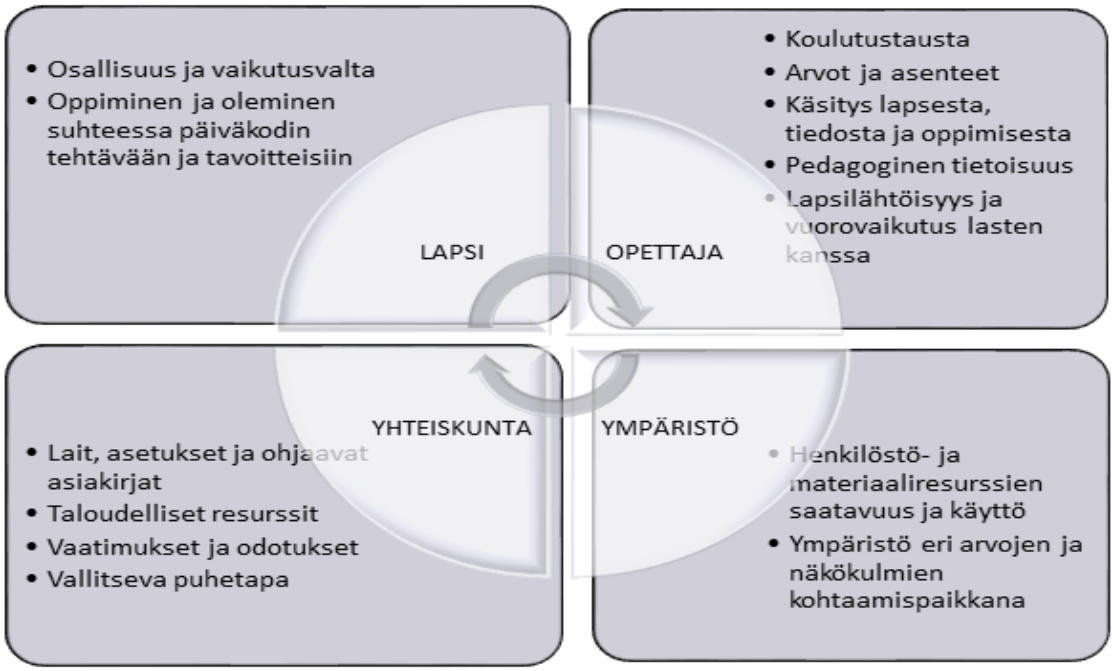
Vastaavasti Portugalissa Barrosin ja Lealin (2014) tutkimuksen mukaan alle kolmivuotiaiden lasten lastentarhanopettajat korostivat vastauksissaan perushoidon, lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen, kielellisen tukemisen sekä vertaissuhteiden merkitystä. Laadun kannalta olennaisena opettajat toivat esille myös sisätilat, huonejärjestelyt, turvallisuuden ja ryhmänhallinnan. (Barros & Leal 2014, 215–217.) Tutkimuksessamme keskitymme lastentarhanopettajien näkemyksiin varhaiskasvatuksen laadusta, sillä heidän näkemyksiään on aiemmissa tutkimuksissa tarkasteltu vain vähän. Katzin (1993, 14–15) mallin mukaan viides näkökulma laadun määrittelyyn on tarkastella yhteisön ja laajemman yhteiskunnan käsityksiä laadusta osana laadun määrittelyä.

2.3 Laatu pedagogisena prosessina

Kuten aiemmin totesimme, tutkimuksemme pohjaa laadun intersubjektiiviseen paradigmaan. Sen mukaan laadulla ajatellaan olevan niin objektiivinen kuin

subjektiivinen tiettyyn aikaan, paikkaan ja kulttuuriin kytkeytyvä ulottuvuus, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Parrila 2004, 72–73). Koska kaikki osallistujatahot yksilöstä yhteiskuntaan ovat synergiassa keskenään, ajattelemme laadun olevan luonteeltaan prosessimaista. Niin Sheridan (2009) kuten myös Tanner ym. (2006) ymmärtävät varhaiskasvatuksen laadun prosessina, joka luodaan päivittäisessä toiminnassa eri osallistujatahojen toimesta. Tanner ym. korostavat yhteisen keskustelun ja reflektion merkitystä prosessin eläessä ja Sheridan taas painottaa pedagogisen tietoisuuden merkitystä. Hän näkee laadukkaan vuorovaikutuksen takaajana opettajan, joka on pedagogisesti tietoinen omista arvoistaan, uskomuksistaan ja oppimisen teoreettisista näkökulmista suhteessa lasten kanssa tekemäänsä työhön. (Sheridan 2009, 256; Tanner ym. 2006, 11.)

Tässä tutkimuksessa laatu ymmärretään edellä kuvatun kaltaisena pedagogisena prosessina, johon vaikuttavat lastentarhanopettajien henkilökohtaiset näkökulmat eli merkitysperspektiivit. Merkitysperspektiivin käsitteeseen syvennymme alaluvussa 3.1. Pedagogisen laadun kokonaisuuden tavoittamiseksi on laatua tutkittava neljän eri ulottuvuuden kautta, joita ovat lapsen, opettajan, oppimisympäristön ja yhteiskunnan ulottuvuudet (Alila 2013, 59–60, Sheridan 2009, 250–254). Ulottuvuudet on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Pedagogisen laadun ulottuvuudet Sheridania (2009, 251) mukaillen

Ulottuvuudet pohjaavat Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan, joka selittää kuinka mikro-, meso, ekso- ja makrosysteemit vaikuttavat lapsen oppimiseen ja kehitykseen. Ensimmäinen ulottuvuus keskittyy lasten mahdollisuuksiin oppia, osallistua ja vaikuttaa. Ulottuvuus korostaa lapsen näkemistä aktiivisena ja kompetenttina yhteiskunnan jäsenenä ja lisäksi siinä tarkastellaan lapsen oppimista ja olemista suhteessa päiväkodin tehtävään ja tavoitteisiin.

Toinen ulottuvuus painottaa opettajan kykyä suhteuttaa lasten oppiminen ja mielenkiinnonkohteet yhteiskunnan tavoitteisiin. Tähän ulottuvuuteen liittyvät opettajan käsitykset lapsesta, tiedosta ja oppimisesta. (Sheridan 2009, 248–254; Sheridan 2007, 205–212.) Alila (2013, 58–60) näkee opettajien tietoisuuden varhaiskasvatuksen kansallisista tavoitteista, taloudesta, yhteiskunnan muutosten vaikutuksista varhaiskasvatukseen sekä kansainvälisistä sopimuksista olevan osa yhteiskunnallista ulottuvuutta, mutta tässä tutkimuksessa me tulkitsemme sen osaksi opettajuutta. Huomio voidaan kiinnittää myös opettajan koulutustaustaan, arvoihin ja asenteisiin sekä vuorovaikutukseen lasten kanssa. (Sheridan 2009, 248–254; Sheridan 2007, 205–212.)

Kolmas ulottuvuus eli oppimisympäristön ulottuvuus tuo esiin kansallisen ja kansainvälisen vaihtelun varhaiskasvatuksen ympäristöjen laadussa. Tämän ulottuvuuden osalta voidaan tarkastella, kuinka henkilöstö- ja materiaaliresursseja on saatavilla, kuinka niitä käytetään ja millaisena niiden käyttö koetaan. Ympäristö voidaan nähdä myös ilmapiirinä, jossa arvot, näkökulmat ja kasvatusprosessit kohtaavat.

Neljäs ulottuvuus nähdään laajempana näkökulmana eli yhteiskunnan makrotasona. Se auttaa ymmärtämään sosioekonomista ja kulttuurista kontekstia, jossa koulutusjärjestelmä toimii. Yhteiskunnan tasoa voidaan tarkastella varhaiskasvatusta ohjaavien lakien ja asiakirjojen, taloudellisten resurssien sekä yhteiskunnan vaatimusten ja vallitsevan puhetavan kannalta. (Sheridan 2009, 248–254; Sheridan 2007, 205–212.) Sheridan (2007, 204) lisää, että varhaiskasvatuksen laatua voidaan tarkastella joko yksittäisestä näkökulmasta kerrallaan tai kaikkien näiden yhteen kietoutuneiden

ulottuvuuksien kokonaisuutena, kuten me teemme. Uskomme kaikkien näiden ulottuvuuksien näkyvän ja vaikuttavan lastentarhanopettajan kasvatusajattelussa.

Sheridan (2009, 247) tuo esille, kuinka pedagogisen laadun neljää eri ulottuvuutta voidaan tarkastella aiemmin mainittujen puite-, prosessi- että vaikuttavuustekijöiden kautta. Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajien näkökulmien tarkastelun taustalla on Early Childhood Environment Rating Scale -Revised eli ECERS-R -mittari, joka on luotu tarkastelemaan puite-, prosessi- ja vaikuttavuustekijöitä (Cassidy ym. 2005, 505; Dahlberg 1999, 97–98; Sylva ym. 2006, 84–85). ECERS -mittari on varhaiskasvatuksen laadun kansainvälisistä mittareista ehkä tunnetuin ja sen kehittivät 1980-luvulla amerikkalaiset tutkijat Thelma Harms ja Richard M. Clifford. ECERS sekä muita laatua arvioivia mittareita ja järjestelmiä luotiin laadun tutkimuksen toisessa aallossa postmodernismin ja konstruktivistinen näkemyksen noustessa esiin. (Alila 2013, 83–85; Fenech 2011, 103; Hujala & Fonsén 2012, 315; Parrila 2004, 69–71; La Paro ym. 2012.) ECERS ja sen monet muunnokset ja versiot kuten ITERS (infant toddler environment rating scale), tässä tutkimuksessa käytetty uudistettu versio ECERS-Revised (ECERS-R) sekä uusin ECERS-3 ovat kansainvälisesti arvostettuja ja paljon käytettyjä varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin menetelmiä. (Alila 2013, 26, 65; Hujala & Fonsén 2012, 315–316; La Paro ym. 2012; Parrila 2004, 70; Sakai, Whitebook & Howes. 2003, 427–428).

Se mitä varhaiskasvatuksen puite-, prosessi- tai vaikuttavuus tekijöihin sisältyy tai miten ne määritellään, vaihtelee (Cassidy ym. 2005, 506–507; Sylva ym. 2006, 87). Cassidy ym. (2005, 507) tuovat esille, että Phillipsen ym. (1997) mukaan *puitetekijöiden* määrittelyyn vaikuttavat aina myös valtion laatimat säädökset ja yhteiskunnan taloudellinen tilanne. Cryer ym. (2002, 261) kuitenkin toteavat, että länsimaissa varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden näkemykset laadukkaasta varhaiskasvatuksesta eroavat suhteellisen vähän toisistaan ja varsinkin monista varhaiskasvatuksen laadun puitetekijöistä ollaan Euroopassa samaa mieltä (Sylva, Ereky-Stevens & Aricescu 2015, 84). Varhaiskasvatuksen laadun puitetekijöitä ovat muun muassa tilat ja saatavilla

olevat materiaalit sekä virikkeet. Myös ammatillisen kehittymisen mahdollisuus, aikuinen-lapsi-suhdeluku, päiväkodin aikataulut, säännöt ja muut ryhmän käytännöt kuuluvat puitetekijöihin. (Cassidy ym. 2005, 510–511; Hujala & Fonsén 2012, 319–321; Sylva ym. 2015, 7–8, 84.) ECERS-R -mittarin avulla voidaan arvioida myös laadun *prosessitekijöitä* eli päivittäisiä ryhmässä tapahtuvia toimintoja sekä lasten keskinäisiä, aikuisten ja lasten sekä henkilökunnan ja vanhempien välisiä vuorovaikutustilanteita. (Cassidy ym. 2005, 510–511; Hujala & Fonsén 2012, 319-324; Sakai ym. 2003, 428).

Cassidy ym. (2005, 505, 516–517) tulivat tutkimuksessaan siihen tulokseen, että ECERS-R -mittarin osoittimista yli puolet mittaavat laadun puitetekijöitä. He kuitenkin toteavat, ettei mittarin osoittimien määrittely puite- tai prosessitekijöiksi ole yksiselitteistä vaan niiden välillä on vuorovaikutteinen suhde ja toisinaan tekijät tulevat esiin yhteen kietoutuneina. Tutkijoiden mukaan ECERS-R -mittaria voidaan käyttää myös *vaikuttavuustekijöiden* mittaamisen (Cassidy ym. 2005, 505; Sylva ym. 2006, 76). Vaikuttavuustekijöitä ovat lapsen myönteiset kokemukset, kehitys ja oppiminen sekä asiakastyytyväisyys (Hujala & Fonsén 2012, 317, 324). Mielenkiintoista on, kuinka Sylva ym. (2006, 84–88) havaitsivat tutkimuksessaan, että ECERS-R -mittarissa vaikuttavuustekijöiden osalta korostuu lapsen sosiaalinen kehitys kognitiiviseen kehitykseen verrattuna.

ECERS-R -mittari luo tässä tutkimuksessa objektiivisen pohjan laadun subjektiiviselle tarkastelulle. Kuten aiemmin mainittiin, edellyttää laadun intersubjektiivinen näkökulma laadun tarkastelua subjektiivisen ja objektiivisen laatunäkemyksen dialogina (Alila 2013, 75, Parrila 2004, 72–73). Tanner ym. (2006) näkevät virallisen ja asiakirjoissa olevan objektiivisen sekä yksilön subjektiivisen näkökulman laadun eri ulottuvuuksina, jotka voidaan sijoittaa laadun määrittelyn jatkumon eri päihin. Molemmat ulottuvuudet ovat merkityksellisiä laadun ymmärtämisen kannalta. Laadun objektiivinen tarkastelu ja kansallisesti luodut laatukriteerit tarjoavat lähtökohdan laadun tarkastelulle sekä kehittämiselle. Yhteisten kriteereiden ollessa osa varhaiskasvatuksen perustyötä, on mahdollista siirtyä kohti subjektiivista, eri sidosryhmien moninaista ymmärrystä korostavaa näkemystä laadusta. (Tanner

ym. 2006, 4–7.) Intersubjektiivisuuden lisäksi laadun jäsennys lastentarhanopettajien näkökulmasta sekä laatu pedagogisena ja moniulotteisena prosessina luovat tässä tutkimuksessa viitekehyksen laadun ymmärtämiselle.

3 LASTENTARHANOPETTAJIEN NÄKÖKULMIEN INTERSUBJEKTIIVINEN RAKENTUMINEN

3.1 Merkitysperspektiivi yksilön viitekehyksenä

Tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on merkitysperspektiivin käsite, jonka kautta lastentarhanopettaja jäsentää varhaiskasvatuksen laatua sekä niitä tekijöitä ja näkökulmia, joita hän siihen liittää. Ajattelemme merkitysperspektiivin heijastavan lastentarhanopettajan sen hetkistä subjektiivista tapaa ymmärtää varhaiskasvatuksen laatua määrittävät tekijät. Käsitteen on luonut ja määritellyt Jack Mezirow transformatiivisen oppimisen teorian kehyksessä (Mezirow 2000). Hänen mukaansa ihmisillä on tarve ymmärtää ja antaa merkityksiä kokemuksilleen. Mezirowin teoriassa tällaista henkilökohtaista viitekehystä kuvataan merkitysperspektiivin käsitteellä. Merkitysperspektiivin kautta yksilö jäsentää suhdettaan ympäristöönsä, tulkitsee aikaisempia kokemuksiaan sekä hahmottaa tulevaa toimintaansa integroiden tietonsa ja kokemuksensa selkeiksi kokonaisuuksiksi. Merkitysperspektiivi määrittää sitä, miten yksilö tarkastelee omia kokemuksiaan ja miten kokemukset ohjaavat hänen toimintaansa. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 65; Kupila 2007, 39; Mezirow 2000, 3,16–18.) Koska merkitysperspektiivissä yhdistyvät sekä yksilön psykologiset että yhteisön kulttuuriset oletukset, ajattelemme käsitteen rakentuvan intersubjektiivisesti (Mezirow 2000, 16–17).

Mezirow (2000) kuvaa merkitysperspektiivin sisältävän yksilön *ajattelun tavat* (habits of mind), jotka muodostuvat henkilökohtaisista olettamuksista. Olettamukset taas toimivat suodattimena sille, kuinka kokemuksia tulkitaan. Mezirow on kuvaa ajattelutapojen moninaisuutta kuuden eri ulottuvuuden avulla. (Mezirow 2000, 16–19.) Ensimmäinen ulottuvuus on sosiolingvistinen ajattelu (1), jonka Kupila on väitöskirjassaan nimennyt sosiokulttuuriseksi ajattelutavaksi (Kupila 2007, 41). Ulottuvuus pitää sisällään kulttuuriset koodit, sosiaaliset normit, kielen ja ideologiat. Toisessa ulottuvuudessa korostuu moraalis-eettinen ajattelu (2), sisältäen omantunnon ja

moraaliset normit. Episteeminen ulottuvuus (3) on tietoa koskevaa ajattelua ja siihen liittyvät muun muassa käsitykset erilaisista oppimistyyleistä. Neljännessä eli filosofisessa ulottuvuudessa (4) ajattelu käsittää uskontoon, filosofiaan ja maailmankatsomukseen liittyviä asioita. Psykologisessa ajattelutavassa (5) keskeiseksi nousevat yksilön minäkäsitys, persoonallisuuden piirteet, emotionaaliset toimintamallit, mahdolliset psykodynaamiset ongelmat ja traumat sekä mielikuvat, fantasiat ja unet. Viimeisessä eli esteettisessä ulottuvuudessa (6) ajattelua sävyttävät omat arvot ja asenteet sekä kauneuden kriteerit ja esteettisyys.

Arvot ankkuroituvatkin vahvasti merkitysperspektiivin käsitteeseen. (Mezirow 2000, 17–18; Kupila 2007, 41–42.) Edellä kuvatut yksilön ajattelun tavat ilmenevät tiettynä *näkökulmana tai katsantokantana* (point of view), joka muodostuu merkitysrakenneskeemoista. Näitä ovat esimerkiksi odotukset, uskomukset, tunteet, asenteet ja arvostelukyky. Skeemat ohjaavat ja muokkaavat tiedostamatta tulkintaamme - mitä ja miten asiat näemme - sekä toimintaamme. (Mezirow 2000, 18–19.)

Cottle ja Alexander (2012) ovat tutkineet mihin lastentarhanopettajien näkökulmat laadusta perustuvat. Heidän mukaansa käsityksiin vaikuttavat yksilöllisten kokemusten, työhistorian ja koulutuksen lisäksi päiväkodin konteksti sekä yleinen poliittinen agenda. Lastentarhanopettajat pohjasivat käsityksiään laadusta muun muassa siihen "mikä toimii" ja oman lapsuutensa tai perheensä arvomaailmaan. Näkökulmaa rakennettiin myös suhteessa lapsiin ja vanhempiin sekä kansallisiin ulkoisiin odotuksiin ja tavoitteisiin. (Cottle & Alexander 2012, 644, 647; Cottle 2011, 254–255.) Lastentarhanopettaja rakentaa omaa laatukäsitystään koulutuksensa, teoriaosaamisensa ja käytännön kokemusten kautta peilaten sitä varhaiskasvatuksen tavoitteisiin ja kansainvälisiin suosituksiin.

Käytännössä tapahtuva kasvatustoiminta ei siis pohjaa vain laatuajattelun taustalla olevaan teoreettiseen tutkimustietoon tai varhaiskasvatussuunnitelmiin vaan yksilöt tulkitsevat ja toteuttavat sitä henkilökohtaisista viitekehyksistä käsin erilaisten sosiokulttuuristen

reunaehtojen vallitessa. (Alila 2013, 79; Hujala & Fonsén 2012, 317; Nummenmaa 2004, 84–85; Rutanen ym. 2013, 125; Sylva ym. 2015, 8; Tauriainen 2000, 33). Kuviossa 2 on havainnollistettu, miten näemme merkitysperspektiivin ja varhaiskasvatuksen laadun olevan yhteyksissä toisiinsa.

KUVIO 2. Merkitysperspektiivin suhde varhaiskasvatuksen laatuun

Kuvio 2 havainnollistaa sitä, kuinka merkitysperspektiivit siirtyvät päiväkodin arkeen lastentarhanopettajan tietoisten ja tiedostamattomien valintojen ja toiminnan kautta ja näin ollen vaikuttavat myös toteutuneen varhaiskasvatuksen laatuun (Kansanen ym. 2000, 60; Kupila 2007, 39–43; Mezirow 2000, 16–19). Tässä tutkimuksessa emme tutki lastentarhanopettajien ajattelun tapoja, vaan keskitymme tarkastelemaan nimenomaan lastentarhanopettajien näkökulmia varhaiskasvatuksen laadusta.

3.2 Kulttuuri laatua määrittämässä - globaalista lokaaliin

Varhaiskasvatus ja sen laadun määrittely eivät koskaan tapahdu tyhjiössä vaan ne rakentuvat vallitsevan kulttuurin ja siinä toimivien yksilöiden välillä. Tällöin

kulttuurista tai taloudellista kontekstia ei koskaan voi erottaa laadun viitekehyksestä (Woodhead 1998, 5, 15). Tässä tutkimuksessa ajattelemme, että varhaiskasvatuksen toimintaperiaatteet ja käytännöt ovat aina ajallisesti, paikallisesti, sosiaalisesti ja historiallisesti rakentuneita (Rutanen ym. 2013, 123; Woodhead 1998, 5, 15). Toisin sanoen eri kulttuureissa niin varhaiskasvatus kuin sen laadun määritelmäkin vaihtelevat (Rosenthal 2003, 101; Sheridan 2009, 246).

Varhaiskasvatuksen laadun käsite ja sen arviointi perustuvat aina näkemykseen siitä, minkä ajatellaan olevan kasvatuksessa, hoidossa ja opetuksessa tärkeää eli toisin sanoen siitä, minkä ajatellaan olevan parasta lapselle (Hujala & Fonsén 2012, 312). Vaikka käsitys lapsen hyvinvoinnista ja lapsen parhaasta on varhaiskasvatuksen ydintä, sekin vaihtelee kulttuureittain. (Rutanen ym. 2013, 128, 138; Sheridan 2009, 252). Pohjimmiltaan varhaiskasvatuksen laadun määrittely on sitä, miten lapsiin ja lapsuuteen suhtaudutaan, mitä merkityksiä lapsuuden instituutioille kuten päiväkodeille annetaan sekä mikä on perheen ja yhteiskunnan välinen suhde (Dahlberg ym. 1999, 43–44, 62, 106).

Tässä tutkimuksessa on piirteitä kulttuurisesta relativismista, mutta emme kuitenkaan sitoudu siihen täysin. Kuten Sheridan (2009, 245–246) toteaa, ei relativismin seurauksena voitaisi kansainvälisiä, kansallisia tai paikallisia standardeja laadulle määritellä lainkaan ja vaarana olisi todellisuus, jossa ei tunneta ihmisoikeuksia. Kulttuurisen relativismin ajatuksen mukaan ei siis ole olemassa universaaleja, yleistettäviä ja kontekstista riippumattomia laatustandardeja vaan laadun tarkastelu nähdään pikemminkin prosessina kuin valmiina tuotteena. Tästä syystä tietyssä kulttuurissa varhaiskasvatuksen laatuun liittyviä uskomuksia, käytäntöjä ja standardeja ei tule pitää universaaleina. Laatuun liittyvät standardit ovat aina tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottujen ihmisten näkemyksiä arvoista ja asioista. Tällöin myöskään tietyn maan uskomuksia ja käytäntöjä ei voi tarkoituksenmukaisesti arvioida käyttämällä toisessa kulttuurissa luotua ja toiseen kulttuuriin sidottua laatukriteeristöä. (Tobin 2005, 424–426.)

Tutkijoiden mukaan käsitykset hyvistä varhaiskasvatuksen käytännöistä juontavat liian usein juurensa vallitsevasta amerikkalaisesta tutkimuksesta (Alila 2013, 25; Dahlberg & Moss 1999, 15; Fenech 2011, 105; Rosenthal 2003, 103; Tobin 2005, 423). Esimerkiksi ranskalaiset, jotka kasvatuksessaan korostavat opettajakeskeistä akateemista opetussuunnitelmaa kuten myöskin japanilaiset, joiden aikuis-lapsi-suhdeluvut ovat täysin amerikkalaisten laadun arvioinnissa käytettävien standardien ulkopuolella, näyttävät olevan onnellisia ja demokraattisia ihmisiä (Ks. Tobin 2005). Tyypillinen japanilainen ja ranskalainen kasvatusajattelu saattaa tuntua vieraalta suomalaisessa kontekstissa, mutta tutkijat kuitenkin painottavat, kuinka tärkeää olisi löytää vaihtoehtoisia ajattelutapoja ja kyseenalaistaa oman kulttuurin itsestäänselvyyksiä. (Rogoff 2003, 11; Sanders 2009, 11; Tobin 2005, 422–425.)

Tobin (2005, 427–429) korostaa ajattelussaan myös sitä, kuinka tärkeää olisi konteksti riippumattoman ajattelun sijaan keskittyä paikallisuuteen eli sovittaa paikalliset lähestymistavat ja arvot kontekstiin ja ottaa ne huomioon tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen laatua. Tässä tutkimuksessa emme painota Tobinin tavoin pelkästään paikallisuutta vaan intersubjektiivinen paradigma - joka ottaa huomioon myös laajemmat sosiaaliset rakenteet - ohjaa ajatteluamme myös kulttuurisen vaihtelun teeman läpi. Varhaiskasvatus ei ole säästynyt kansainvälisiltä vaikutuksilta, joten voidaan ajatella, että laadun määrittelyyn vaikuttavat kansainväliset virtaukset sekä ohjeistukset (Alasuutari & Alasuutari 2012, 129–130; Palola 2004, 41; Rutanen ym. 2013, 128).

Parrila (2004, 73) esittää, että intersubjektiivisen laatukäsityksen mukaisesti on otettava huomioon niin paikallisesti ja kansallisesti laaditut asiakirjat kuin myös valtion varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja asetukset. Aktiivinen toimija varhaiskasvatusympäristössään mukauttaa laadun ohjauksen omaan toimintaansa ja tuottaa varhaiskasvatusta toteen muiden osallistujatahojen kanssa (Alasuutari & Alasuutari 2012, 132). Howesin (2010, 16–17) tapaan ajattelemmekin, että kulttuurinen vaihtelu varhaiskasvatuksessa ja sen laadussa näkyy lastentarhanopettajien arjen käytännöissä, toimintatavoissa ja ajattelussa. Varhaiskasvatuksen kulttuuriseen vaihteluun ja laadun

määritelmään vaikuttavat siis useat eri tasot, kun laatua tarkastellaan intersubjektiivisen paradigman kautta kuten kuviossa 3 on havainnollistettu.

KUVIO 3. Eri tasot varhaiskasvatuksen laadun kulttuurisessa vaihtelussa

Kansainvälistymiseen ja paikalliseen laatutyöhön liittyen Palola (2004) nostaa esille Ulrick Beckin käsitteen glokalisaatio, jossa yhdistyvät globaali ja lokaali sekä näiden välinen vuoropuhelu. Esimerkiksi Euroopan Unionilla (EU) ei ole suoranaista toimivaltaa varhaiskasvatuksen alueella, mutta se kuitenkin vaikuttaa monin tavoin muun muassa jäsenmaidensa sosiaalipolitiikkaan ja sitä kautta myös varhaiskasvatukseen. Vaikkakin EU-jäsenvaltioiden hyvinvointimallit ja palvelujen organisointitavat ovat kovin erilaisia eikä ohjelmilla pyritä luomaan yleispäteviä standardeja ja järjestelmiä koko Euroopan alueelle, niin eri maiden kesken on silti mahdollista löytää yhteisiä pedagogisia periaatteita, tärkeänä pidettyjä tekijöitä sekä myös kehittämisalueita ja laatutavoitteita (Palola 2004, 43–44, 51; Sylva ym. 2015, 6–8, 35, 48, 82–84). Sylva ym. (2015, 6, 48) kuitenkin toteavat, että se miten näitä painotetaan, vaihtelee maakohtaisesti.

Tobinin (2005, 426) mukaan valtiolla on oikeus ja jopa velvollisuus esittää kansalliset standardit varhaiskasvatuksen laatuun liittyen eli toisin sanoen luoda kansalliset puitteet sille. OECD-arvioinneissa tuodaan esille, kuinka kansallisia puitteita varhaiskasvatukselle luo ensinnäkin se, minkä

hallinnollisen yksikön kautta sitä ohjataan ja toteutetaan. Toiseksi varhaiskasvatuksen viitekehykseen vaikuttaa se, minkä ikäisille lapsille palveluja tarjotaan ja kolmanneksi se, minkä muotoisiin päivähoitopalveluihin resursseja keskitetään. Neljänneksi kansalliseen viitekehykseen vaikuttaa se, mihin varhaiskasvatuksella pyritään eli mikä on sen tavoite. (Kamerman 2000, 19–26.)

Seuraavissa alaluvuissa kuvailemme niitä viitekehyksiä, joissa suomalaista ja portugalilaista varhaiskasvatusta toteutetaan. Tarkastelun voidaan ajatella heijastavan kuvion 1 varhaiskasvatuksen laadun yhteiskunnallista sekä oppimisympäristön ulottuvuutta, joissa lastentarhanopettajat Suomessa ja Portugalissa toimivat. Tulevissa alaluvuissa on havaittavissa myös opettajaan sekä lapseen liittyvää ulottuvuutta kuvattaessa muun muassa koulutusta sekä Euroopassa vallalla olevia kasvatusfilosofisia ja pedagogisia käsityksiä lapsesta ja oppimisesta. (Alila 2013, 59–60, Sheridan 2009, 250–254; Sylva ym. 2015, 6–7.)

Poikkikulttuurinen tutkimus varhaiskasvatuksen saralla, jota tämäkin tutkimus edustaa, on tärkeää monestakin syystä. Kulttuurinen vaihtelu määrittää sitä, mitä pidetään laadukkaana varhaiskasvatuksena. Eri kulttuureissa arvostetaan ja pidetään tärkeänä eri asioita ja rinnakkain tarkastelun kautta on mahdollista päästä lähemmäksi sitä, mitä kunkin maan varhaiskasvatus on ytimeltään. Tämänkaltainen tarkastelu tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää paremmin suomalaisen kulttuurin varhaiskasvatusta osana kasvatuskulttuurien kirjoa. (Rogoff 2003, 11–12; Rosenthal 2003, 112; Sanders 2009, 10–11.) Tarkoituksenamme ei ole asettaa paremmuusjärjestykseen suomalaista ja portugalilaista varhaiskasvatusta, vaan ymmärtää varhaiskasvatuksen laatua poikkikulttuurisesti.

3.2.1 Suomalaisen varhaiskasvatuksen viitekehys

Suomessa varhaiskasvatus on hallinnollisesti ollut vuoteen 2013 asti sosiaali- ja terveysministeriön alaisena, jolloin se siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriön

alaisuuteen osaksi kasvatus- ja koulutuspalvelujen järjestelmää (Alila ym. 2014, 13). Varhaiskasvatusta tarjotaan kaikille ikäryhmille syntymästä siihen saakka, kunnes lapsi täyttää seitsemän vuotta ja aloittaa peruskoulun. Varhaiskasvatusta tarjotaan kunnallisissa päiväkodeissa, yksityisissä päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa (European Comission 2015, 38; Säkkinen & Kuoppala 2015, 11). Tällä hetkellä lapsen subjektiivista oikeutta varhaiskasvatukseen on rajoitettu lapsilla, joilla toinen tai molemmat vanhemmat ovat kotona, mutta jokaisella lapsella on kuitenkin oikeus saada varhaiskasvatusta 20 tuntia viikossa (Varhaiskasvatuslaki 1973).

Varhaiskasvatuspalveluiden piirissä olevien eri-ikäisten lasten määrissä on isoja eroja, alle 1-vuotiaiden lasten hoidon keskittyessä kotiin (Säkkinen & Kuoppala 2015, 1, 4–5). Vuonna 2014 Suomessa 63 prosenttia lapsista oli kunnallisessa päiväkodissa, yksityisessä päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai esiopetuksessa. Esiopetusikäisistä lapsista 71 prosenttia oli myös päivähoidossa. (European Comission 2014, 65, 68; Säkkinen & Kuoppala 2015, 1–6.) Maksuton esiopetus tuli pakolliseksi kaikille 6-vuotiaille vuonna 2015 (Perusopetuslaki 2014).

Sylva ym. (2015, 77) tuovat esiin, kuinka aikuinen-lapsi-suhdeluku on tärkeä osa varhaiskasvatuksen laatua. Suomen suhdeluku 5-vuotiaiden ryhmässä onkin Euroopan matalin sen ollessa 7:1. Vuoden 2015 syksystä varhaiskasvatuslain uudistuksen myötä kunta on voinut päättää suhdeluvun kasvattamisesta yli 3-vuotiaiden ryhmissä seitsemästä lapsesta kahdeksaan lasta yhtä aikuista kohden. 1–3-vuotiaiden aikuinen-lapsi suhdeluku on yhä 4:1. Myös lapsiryhmän enimmäiskoko ja siitä poikkeaminen määritellään varhaiskasvatuslaissa. Yhdessä ryhmässä voi olla yhtä aikaa enintään kolmea hoito- ja kasvatustehtävässä olevaa henkilöä vastaava määrä lapsia. Suhdeluvun mitoitukset osapäiväisessä toiminnassa ovat kuitenkin erilaiset. (Asetus lasten päivähoidosta 6 §; European Commission 2015, 38; Opetusalan Ammattijärjestö; Varhaiskasvatuslaki 1973.)

Päiväkodeissa työskentelee lastenhoitajia (sosiaali- ja terveysalan perustutkinto tai muu vastaava tutkinto) sekä lastentarhanopettajia (vähintään

kasvatustieteen kandidaatin tutkinto tai sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto). Osaavan ja pätevän henkilökunnan ajatellaan olevan avainasemassa varhaiskasvatuksen laadun kannalta ja henkilökunnan kelpoisuusvaatimukset on kirjattu laissa (Alila ym. 2014, 17; European Comission 2014, 95; Varhaiskasvatuslaki 1973).

Sylva ym. (2015) toteavat, että yleisesti eurooppalainen varhaiskasvatus perustuu kokonaisvaltaiseen käsitykseen aktiivisesta ja kompetentista lapsesta sekä lapsilähtöisyyden, yksilöllisyyden, inkluusion ja tasavertaisuuden ajatuksiin. Huolimatta maakohtaisista painotuksista akateemisen ja holistisen oppimiskäsityksen välillä, Euroopan varhaiskasvatussuunnitelmissa korostuvat lapsen hyvinvointi ja turvallisuus sekä hyvä lapsuus. (Sylva ym. 2015, 6–7, 27, 38–40.) Suomessa kansallinen varhaiskasvatussuunnitelma on tarkoitettu kaikille varhaiskasvatusikäisille, lisäksi esiopetuksessa käytetään erillistä esiopetuksen kansallista suunnitelmaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat työntekijöitä velvoittavia asiakirjoja. Yhdessä ne luovat pohjan kunta- ja kaupunkikohtaisille sekä myös päiväkotikohtaisille varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmille. (Opetushallitus 2016; Opetushallitus 2014; Sylva ym. 2015, 22–25, 69–71.)

Sylva ym. (2015) toteavat suomalaisten opetussuunnitelmien painopisteiden olevan hyvässä lapsuudessa sellaisenaan eikä tarkkoja oppimistavoitteita ole asetettu, vaikka sisältöalueista ja kouluvalmiuksista puhutaankin. Aikuisen tehtävänä on tukea ja ohjata lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. (Opetushallitus 2016; Sylva ym. 2015, 28–32, 49, 53.) Henkilökunta työskentelee yhteistyössä vanhempien kanssa lapsen parhaaseen tähdäten. Yhteistyössä vanhempien kanssa lapselle laaditaan yksilöllinen varhaiskasvatus- tai esiopetussuunnitelma ja vanhemmat ovat mukana myös varhaiskasvatuksen laadun valvonnassa asiakastyytyväisyyskyselyiden kautta. (European Comission 2014, 133; Opetushallitus 2016; Opetushallitus 2014; STAKES 2005; Sylva ym. 2015, 63–71.)

3.2.2 Portugalilaisen varhaiskasvatuksen viitekehys

Portugalissa laillinen päivähoito-oikeus alkaa lapsen täyttäessä 3-vuotta (European Comission 2014, 39). Toisin kuin Suomessa, päivähoidon hallinnollinen yksikkö on jakautunut kahtia. Alle 3-vuotiaiden hoidon järjestämisestä vastaa sosiaaliministeriö (Ministry of Solidarity, Employment and Social Security) ja hoitoa toteutetaan joko kodin ulkopuolella päiväkodeissa tai perhepäivähoidon tapaan. Yli 3-vuotiaiden hoidosta ja opetuksesta vastaa opetusministeriö. Kaikilla tämän ikäisillä lapsilla on oikeus osallistua 5–6 tuntia päivässä maksuttomaan varhaiskasvatukseen (jardim de infância) kuuteen ikävuoteen asti, jolloin oppivelvollisuus alkaa. (European Comission 2014, 33; OECD 2006, 401; Pessanha, Aguiar & Bairrâo 2007, 204–205.)

Päivähoitopalveluihin kuuluu erilaisia ohjelmia, jotka ovat valtiollisesti tai yksityisesti järjestettyjä. Tästä esimerkkinä liikkuva esikoulu (educação pré-escolaritinerante), joka on tarkoitettu maaseudulla asuville 3–5-vuotiaille lapsille. (European Comission 2015, 34; European Comission 2014, 33; OECD 2006, 401; Pessanha, Aguiar & Bairrâo 2007, 204–205.) Vuonna 2013–2014 81 prosenttia 3-vuotiaista, 91 prosenttia 4-vuotiaista ja 96 prosenttia 5-vuotiaista portugalilaisista lapsista oli varhaiskasvatuksen piirissä (European Comission 2015, 34).

Aikuinen-lapsi-suhdeluku Portugalissa on alle 3-vuotiailla 7,5:1. Kuten Euroopan maissa yleensä, myös Portugalissa suhdeluku kasvaa mitä vanhemmista lapsista on kyse. 4–5-vuotiailla tämä on 12,5 lasta yhtä aikuista kohden ja maksimiryhmäkoko on 25 lasta. (European Comission 2015, 34; European Comission 2014, 43–45). Lastentarhanopettajat käyvät nelivuotisen yliopistokoulutuksen tai ammattikorkeakoulun. Päiväkodeissa työskentelee myös sairaanhoitajia, sosiaalityöntekijöitä (yliopistokoulutus tai ammattikorkeakoulu) sekä matalamman koulutuksen saaneita avustajia. (European Comission 2014, 95–98; OECD 2006, 401–402.)

3–6-vuotiaiden varhaiskasvatus on säädetty laissa (Framework law for Pre-school education) ja ikäryhmälle on olemassa kansallinen ohjaava

opetussuunnitelma sekä sen toteuttamista ohjaavia asiakirjoja. Yli 3-vuotiaiden opetussuunnitelmaa päivitetään parhaillaan ja alle 3-vuotiaiden opetussuunnitelma on tekeillä. Portugalin opetussuunnitelma korostaa oppimisen ja kehityksen kokonaisuutta ja lapsen näkemistä aktiivisena toimijana osana varhaiskasvatusprosessia. Myös ongelmanratkaisutaitoja ja lasten ohjaamista kriittiseen ajatteluun korostetaan**.** Toisin kuin Suomessa, paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia ei vaadita kirjallisena. (Cadima, Peixoto & Leal 2013, 151; European Comission 2015, 34; Sylva ym. 2015, 21–26, 40.) Aikuisen tehtävänä on tukea kasvua ja oppimista ja toiminnot ovat usein projektimaisia kokonaisuuksia. Akateemisten taitojen oppimisen tärkeys on mainittu, mutta niitä ei ole kuitenkaan tarkasti määritelty. Portugalissa esiopetuksen ulkoinen laadun valvonta on laissa määritelty. (Sylva ym. 2015, 21, 30–32, 52, 53, 74).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisten ja portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmia varhaiskasvatuksen laadusta. Tarkastelemalla rinnakkain eri kulttuureja on mahdollista päästä lähemmäksi sitä, mitä kunkin maan varhaiskasvatus on ytimeltään. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia näkökulmia suomalaisilla lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuksen laadusta?
2. Millaisia näkökulmia portugalilaisilla lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuksen laadusta?

4.2 Q-menetelmällinen tutkimus

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Q-menetelmää. Q-menetelmällinen tutkimus aloitetaan tutkittavan ilmiön ympärillä olevan kirjallisuuden, tutkimuksen ja keskustelun kartoittamisesta edeten väittämäotoksen luomiseen ja tästä edelleen väittämien lajittelujen kautta faktorianalyysiin ja tulosten tulkintaan (van Exel & de Graaf 2005, 1; Ramlo 2016, 31–32; Watts & Stenner 2012, 58). Tämän prosessin kuvailuun keskitymme seuraavissa alaluvuissa. Tässä alaluvussa kuvaamme tutkimuksessa käytetyn Q-menetelmän teoreettisia lähtökohtia. Valitsimme lähestymistavaksi Q-menetelmän, koska tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella lastentarhanopettajien subjektiivisia laatukäsityksiä. Menetelmä tarjoaa systemaattisen tavan yksilöiden näkökulmien tutkimiseen.

Q-menetelmän perusidea on tutkia subjektiivisuutta objektiivisesti (Brown 1993, 93; Stephenson 1953, 22–23). Menetelmän kehitti vuonna 1935 psykologian parissa työskennellyt William Stephenson ja se pohjautuu tilastolliseen menetelmään, faktorianalyysiin (Brown 1993, 92, 110–117; Newman

& Ramlo 2010, 506–507; Ramlo 2016, 28, 32; Stephenson 1953, 2, 8). Toisin kuin faktorianalyysi, jonka tarkoituksena on löytää havaintoyksikön ominaisuuksia kuvaavasta muuttujajoukosta piileviä yhdenmukaisuuksia eli faktoreita, Q-menetelmän avulla pyritään löytämään ja selittämään ihmisten välisiä korrelaatioita ja luomaan ihmisryhmäfaktoreita. Tällöin muuttujina ovat ihmiset ja korrelointi tapahtuu suhteessa henkilöihin, ei asioihin. Näin voidaan selittää subjektiivisia eroja ja samankaltaisuuksia tutkittavien käsitysten tai mielipiteiden välillä. (Brown 1993, 117–120; van Exel & de Graaf 2005, 1; Watts & Stenner 2012, 5–7, 10–12, 22.) Faktorianalyysin tavoite on aineistoa pelkistämällä tunnistaa aineistosta eri ihmistyyppejä tai mielipiteitä ja niiden välisiä korrelaatioita. Tässä tutkimuksessa tarkastelun alla ovat lastentarhanopettajien käsitykset varhaiskasvatuksen laadusta. Menetelmän avulla pyrimme hahmottamaan mitä lastentarhanopettajat pitävät varhaiskasvatuksen laadun ytimenä ja millaisia näkökulmia heillä siitä on.

Q-menetelmä on hybridi laadullisia ja määrällisiä tutkimusmenetelmiä (Ramlo & Newman 2011, 186). Vaikka Q-menetelmä pohjaa määrälliseen menetelmään, on se vahvasti sitoutunut laadulliseen tutkimukseen (Dziopa & Ahern 2011, 39; Ramlo 2016, 35–36; Ramlo & Newman 2011, 173). Q-menetelmän tarkoituksena on kuvailla ja tutkia ilmiötä perustuen tutkittavien subjektiivisiin näkemyksiin. Tavoite ymmärtää ihmisten merkityksenantoprosessia ja eri näkökulmia vahvistavat Q-metodologian näkemistä laadullisena tutkimusmenetelmänä. (Ramlo & Newman 2011, 176–177). Faktorit tulkitaan laadullisesti määrällisiä tuloksia apuna käyttäen. (Dziopa & Ahern 2011, 39; Ramlo 2016, 31–32 Ramlo & Newman 2011, 177.)

Tutkimusparadigmojen ajatteleminen yhteen kietoutuneena tuo Q-menetelmän monimenetelmäisen tutkimuksen viitekehykseen. Monimenetelmäinen tutkimus laajentaa ja syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä yhdistämällä elementtejä sekä laadullisesta että määrällisestä tutkimusperinteestä (Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007, 122–123). Metsämuuronen (2005, 245) vahvistaa tutkimusperinteiden yhdistämisen olevan hyödyllistä eikä niitä tulisi nähdä toisiaan poissulkevina. Alla olevassa

taulukosta 1 käy ilmi, kuinka Q-menetelmä sijoittuu määrällisen ja laadullisen tutkimuksen jatkumolle.

Taulukko 1. Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen jatkumo ja Q-menetelmän sijoittuminen siihen Teddlietä ja Tashakkoria (2009) mukaillen (Ramlo & Newman 2011,183)

Määrällinen tutkimus (Post-positivismi)		**Laadullinen tutkimus (Konstruktivismi)**
Objektiivinen tarkoitus	↔ Q	Subjektiivinen tarkoitus
Selittävä	↔ Q	Tutkiva
Numeerinen aineisto	↔ Q	Kerronnallinen aineisto
Strukturoitu	↔ Q	Avoin
Tilastollinen analyysi	↔ Q	Temaattinen analyysi
Satunnaisotos	↔ Q Väittämäotos	Tarkoituksenmukainen otos
Deduktiivinen päättely	↔ Q Abduktiivinen päättely	Induktiivinen päättely
Arvovapaa	↔ Q	Arvosidonnainen

Ramlon ja Newmanin (2011, 175–177) mukaan Q-metodologialla on piirteitä postpositivismissa, joka yhdistetään määrälliseen tutkimukseen. Watts ja Stenner (2012) kuitenkin toteavat, että menetelmän pohja on konstruktivismissa tai sosiaalisessa konstruktionismissa riippuen tutkimuksen tarkoitusperistä. Tutkimuksemme sitoutuu tieteenfilosofiselta suuntaukseltaan sosiaaliseen konstruktionismiin, joka tarkoittaa, että subjektiiviset merkitykset luodaan aina sosiaalisessa kontekstissa (Watts & Stenner 2012, 41–44). Q-menetelmän mukaan subjektiivisuus ei ole pelkästään mielensisäistä vaan subjektiivisuuden ajatellaan olevan toimintaa, joka on ymmärrettävissä suhteessa ympäristöön (operant subjectivity) (Stephensonin 1953, 22–25).

Tällä perusteella näemme menetelmän yhdistyvän sosiaalisen konstruktionismin tieteenfilosofian tapaan ymmärtää ja selittää ilmiöitä. Yksilön toiminta perustuu aina objektiiviseen (world-stuff) ja myös subjektiiviseen (mind-stuff) toimintaa eikä niitä pitäisi Q-menetelmässä nähdä erillisinä kokonaisuuksina vaan toisiaan täydentävinä toimintoina. (Watts & Stenner 2012, 25–29, 44–45). Ajattelemme, että lastentarhanopettajien merkitysperspektiiveissä yhdistyvät niin yksilöllinen ajattelu kuin ympäristön vaikutus, kulttuuri mukaan lukien.

Koska tarkoituksenamme on selvittää suomalaisten ja portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmia varhaiskasvatuksen laadusta, on sosiaalinen konstruktionismi tieteenfilosofisena lähtökohtana mielekäs valinta. Sen avulla voidaan tuoda esiin vallitsevia näkökulmia tietystä ilmiöstä, tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen laadusta. Q-menetelmällä pystytään tunnistamaan vallitsevia näkökulmia systemaattisesti ja kokonaisvaltaisesti. Q-menetelmän keskeisiä käsitteitä on abduktiivisen päättelyn logiikka. Abduktiivisen päättelyn tarkoituksena on oivaltaa ja selittää tutkittavaa ilmiötä, mikä tulee esiin faktorianalyysissa ja erityisesti tulosten tulkinnassa. (Watts & Stenner 2012, 38–44.) Tuomi ja Sarajärvi (2011, 95–100) puhuvat abduktiivisesta päättelystä keksimisen logiikkana, jossa on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava vaan enemmin juuri uusia ajattelutapoja luova.

Q-menetelmä on viimeisten vuosikymmenien aikana levinnyt sekä maantieteellisesti että eri tieteenalojen keskuudessa, myös kasvatuksen kentälle (Newman & Ramlo 2010, 508; Watts & Stenner 2012, 20). Muun muassa Gamelas ja Aguiar (2013) ovat käyttäneet Q-menetelmää tutkiessaan esiopettajien ajatuksia vertaissuhteiden tukemisesta. Q-menetelmää on kasvatuksen kentällä käytetty myös muun muassa tutkittaessa opettajien käsityksiä luokkahuonekäytännöistä (Storch Bracken & Fischel 2006) sekä inkluusiosta (Berry 2010).

4.3 Aineiston keruun suunnittelu ja toteutus

Alla olevassa taulukossa on havainnollistettu, kuinka tämän tutkimuksen aineiston keruun suunnittelu ja toteutus ovat edenneet. Taulukossa 2 on esitetty tiivistettynä tutkimusjoukko, menetelmä ja aineisto.

TAULUKKO 2. Aineiston keruun suunnittelun ja toteutuksen eteneminen tässä tutkimuksessa

AINEISTON KERUUN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS
Väittämäotoksen luominen - **69 väittämää**
Pilotointi
Tutkimusjoukko - **24 suomalaista ja 25 portugalilaista lastentarhanopettajaa**
Aineiston keruun toteutus - **Q-menetelmällinen tutkimus: Väittämien lajittelu ennalta määrättyyn ruudukkoon, valintojen perustelu ja lisäkysymykset** - **Suomi: Neljästä eri kunnasta / kaupungista kesän 2016 aikana** - **Portugali: Syksyn 2016 ja kevään 2017 aikana**
Aineisto - **Suomi: Lastentarhanopettajien lajittelemat väittämät ruudukkoon sijoitettuna (numeerinen aineisto) ja lajittelutilanteessa tuotetun puheen litterointi** - **Portugali: Lastentarhanopettajien väittämät ruudukkoon sijoitettuna (numeerinen aineisto)**

Väittämäotoksen luominen. Q-menetelmälliset tutkimukset aloitetaan keskusteluavaruuden kartoittamisella. Keskusteluavaruus koostuu tyypillisesti tutkijoiden laatimasta väittämäkokoelmasta, joka sisältää tutkimuksessa käsiteltävään aiheeseen tai ilmiöön liittyvät puheenaiheet. Se voidaan luoda esimerkiksi tutkimuskirjallisuuden, teorian, mittarin tai julkisen keskustelun pohjalta. Usein keskusteluavaruus on valittu empiirisesti edustamaan aiheeseen liittyviä keskustelumahdollisuuksia. Tasapainoisen Q-väittämäotoksen tulisi kattaa mahdollisimman hyvin tutkimuskysymysten kannalta keskeisten mielipiteiden ja näkökulmien vaihtelu. (Watts & Stenner 2012, 56–61.) Tässä tutkimuksessa kyse on varhaiskasvatuksen laatuun liittyvistä väittämistä.

Valittujen väittämien lukumäärä edustaa Q-menetelmässä otoskokoa (Q-set) (Ramlo 2015, 31–32; Watts & Stenner 2012, 56–61). Väittämien määrä voi vaihdella 40:n ja 80:n välillä, vaikka jo pienemmälläkin väittämämäärällä on saatu tuloksia. On myös todettu, että liian monta väittämää

saattavat tehdä otoksesta hankalan ja tutkittavan mielestä vaativan toteuttaa. (Watts & Stenner 2012, 61.) Tutkittavien ei myöskään tulisi kokea väittämäotosta rajoittavana tai turhauttavana vaan heidän tulisi pystyä ilmaisemaan ja tuomaan esiin oma subjektiivinen näkökulma. Aluksi onkin hyvä luoda riittävästi väittämiä, joita voidaan pilotoinnin jälkeen yhdistellä tai poistaa pyrittäessä tutkimuskysymyksen kannalta tasapainoiseen ja kattavaan väittämäotokseen. (Watts & Stenner 2012, 58–61.)

Tämän tutkimuksen alustavan väittämäotoksen loivat portugalilaiset tutkijat Ana Madalena Gamelas ja Theresa Leal, jotka toimivat yhteistyökumppaninamme hankkeessa. Väittämät luotiin ECERS-R-mittarin ja sen taustalla olevien teoreettisten lähtökohtien perusteella. Mittari on tarkoitettu 3 - 5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmien laadun arviointiin. ECERS-R-mittari on jaettu seitsemään eri alueeseen, jotka kuvaavat varhaiskasvatuksen eri osa-alueita (liite 1). Näitä ovat tilat ja kalustaminen, henkilökohtaiset hoitorutiinit, kieli ja päättely, oppimistoiminnot, vuorovaikutus, päiväohjelma sekä vanhemmat ja henkilökunta. Osa-alueet sisältävät yhteensä 43 osiota, joiden alla on eri määrä osoittimia laadun tason arviointia varten. Jokaista osiota arvioidaan seitsenportaisella asteikolla. (Sheridan 2007, 199; Sylva ym. 2006, 78–79.)

Tutkimuksemme väittämät on luotu ECERS-R mittariston avulla kattamaan mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti varhaiskasvatuksen laadun osa-alueita (esim. työssäni pidän tärkeänä liikuntaa ja tanssia; työssä pidän tärkeänä, että henkilökunta mallintaa hyviä sosiaalisia taitoja). Gamelas ja Leal käänsivät ECERS-R mittaristosta valitsemansa 77 väittämää portugalista englanniksi ja lähettivät ne meille. Suomessa hankkeessa toimivat meidän lisäksemme kolmas varhaiskasvatuksen maisteriopintoja suorittava opiskelija sekä Jyväskylän yliopiston lehtori Raija Raittila, joiden kanssa suomensimme ja muokkasimme väittämäotoksen. Kiinnittämällä huomiota kieliasuun ja sanavalintoihin muokkasimme väittämistä mahdollisimman ymmärrettäviä ja selkeitä (esim. staff = päiväkodin aikuiset, classroom = ryhmän tilat). Kaikki väittämät aloitettiin samalla tavalla, jotta väittämät olisivat selkeämpiä. Suomennetut väittämät aloitettiin sanoilla *"Työssäni pidän tärkeänä..."* kun taas

englanniksi väittämät aloitettiin *"In my practice I value..."* Karsimme pois esimerkit, jotka eivät mielestämme vaikuttaneet väittämän ymmärrettävyyteen.

Haasteita lajittelutilanteessa saattaa aiheuttaa myös niin sanotut kaksoisväittämät eli väittämät jotka sisältävät useamman toteamuksen. Tällöin tutkittavalla on mahdollisuus olla samaa mieltä yhden toteaman kanssa ja eri mieltä toisen toteaman kanssa saman väittämän sisällä. Wattsin ja Stennerin (2012, 61) mukaan kaksoisväittämiä tulisi välttää. Päätimme kuitenkin jättää kaksoisväittämät väittämäotokseen, sillä kokonaismäärään suhteutettuna kaksoisväittämiä ei ollut montaa eivätkä ne pilotoinnissa aiheuttaneet ongelmia. Emme siis uskoneet muutamien kaksoisväittämien vääristävän tutkimustuloksia.

Seuraavaksi yhdistimme saman sisältöisiä väittämiä muotoilemalla niiden semanttista sisältöä laajemmaksi, jotta menetelmä olisi miellyttävämpi tutkittaville. Saimme vähennettyä väittämien määrää 77:stä 60:een. Tämän jälkeen neuvottelimme muutoksista Portugalin tutkijoiden kanssa ja päädyimme yhdessä 69 väittämän otokseen (liite 2). Jokainen väittämä numeroitiin sattumanvaraisesti välillä 1–69 ja ne laminointiin erillisiksi korteiksi. Näistä korteista muodostui konkreettinen työkalu aineiston keruuseen. Pilotoimme väittämät Suomessa (4 lastentarhanopettajaa) ja viimeistelimme väittämät palautteen sekä omien kokemustemme perusteella.

Tutkimusjoukko ja aineiston keruuseen valmistautuminen. Q-menetelmällisessä tutkimuksessa P-otos (P-set) on tutkittavien ryhmä. Tutkija voi yrittää valikoida tutkittaviksi sellaisia henkilöitä, joiden avulla esiin tulisi eriäviä näkökulmia aiheesta, mutta suuri tutkittavien määrä ei sinänsä ole merkityksellinen. Tavoitteenamme oli tarkastella syvemmin pienempää tutkittavien joukkoa. Tutkijat kutsuvat tätä tarkoituksenmukaiseksi tai harkinnanvaraiseksi otokseksi. (Ramlo 2016, 31–32; Teddlie & Tashakkori 2009, 179, 186–187; Watts & Stenner 2012, 71–74).

Tutkimusjoukko tässä tutkimuksessa muodostui 24 suomalaisesta ja 25 portugalilaisesta lastentarhanopettajasta. Tutkimme nimenomaan lastentarhanopettajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen laadusta, koska heillä on

pedagoginen vastuu lapsiryhmässä. Kriteerinä tutkimukseen osallistumiselle oli, että tutkittava työskentelee lastentarhanopettajana. Erilaiset koulutustaustat eivät olleet rajoitteena tutkimukseen osallistumiselle. Mikäli lastentarhanopettaja työskenteli parhaillaan alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä, ohjeistettiin häntä tarkastelemaan laatua 3–5-vuotiaiden lasten näkökulmasta. Aineiston keruuseen valmistauduttiin hakemalla tutkimusluvat, ottamalla yhteyttä päiväkoteihin tutkittavien löytämiseksi ja sopimalla aikatauluista heidän kanssaan. Valmistelimme ja hankimme materiaalit (ruudukko, laminoidut väittämät ja nauhurit) sekä saimme Portugalista yhtenäiset käytännöt siihen, kuinka ohjeistaa tutkittavaa aineistonkeruutilanteessa.

Aineiston keruun toteutus. Aineistonkeruutilanne oli yksilötilanne, jossa lastentarhanopettajat lajittelivat väittämäotoksen oman näkemyksensä mukaan ruudukkoon jakaumalle vähemmän tärkeä - neutraali - erittäin tärkeä (kuvio 4). Aluksi tutkittavaa pyydettiin lukemaan kaikki 69 väittämää rauhassa ja lajittelemaan ne karkeasti kolmeen pinoon edellä olevan jaon mukaisesti. Tämän jälkeen häntä ohjeistettiin aloittamaan lajittelu valitsemastaan ääripäästä. Kerroimme, että sillä ei ole merkitystä, kuinka ylhäällä tai alhaalla ruudukossa väittämät olivat suhteessa toisiinsa. Ohjeistuksessa korostimme, että väittämille ei ole olemassa oikeaa tai väärää järjestystä vaan ennen kaikkea meitä kiinnostaa juuri tutkittavan oma näkemys ja mielipide siitä, mikä on hänen mielestään lastentarhanopettajan työssä tärkeää tai olennaista laadun kannalta. Toimme myös esille, että lajittelutilanteen aikana tutkittava saa vaihtaa väittämien paikkaa niin monesti kuin kokee tarpeelliseksi.

Vähemmän tärkeä					Neutraali					Erittäin tärkeä
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5

KUVIO 4. Väittämien lajittelutilanteessa käytetty ruudukko

Väittämäotoksen lajittelun aikana lastentarhanopettajia pyydettiin perustelemaan valintojaan ja pohtimaan väittämiä ääneen reflektoiden niitä omaan työhönsä. Lopuksi heitä pyydettiin pohtimaan seuraavia asioita:

1. Perustele, miten valitsit neljä tärkeintä väittämää.
2. Kerro, miksi valitsit neljä vähemmän tärkeää väittämää.
3. Kattoiko väittämät sinun näkemyksesi varhaiskasvatuksen laadusta (jäikö jotain puuttumaan)?
4. Mitkä asiat ohjaavat laatuajatteluasi varhaiskasvatuksessa?
5. Arvioi viime vuosina käytyä varhaiskasvatuksen laadusta käytyä keskustelua; mistä on puhuttu ja mistä ei puhuta lainkaan

Aineisto kerättiin neljästä eri kunnasta tai kaupungista Suomessa kesän 2016 aikana (Pohjois-Pohjanmaa, Keski-Suomi, Satakunta ja Kanta-Häme). Portugalissa aineisto kerättiin syksyn 2016 ja kevään 2017 aikana. Aineiston keruun Suomessa toteuttivat hankkeeseen osallistuvat opiskelijat sekä yliopiston lehtori ja Portugalissa puolestaan hankkeeseen osallistuva opiskelija.

Aineisto. Tutkimuksemme suomalainen aineisto sisältää lastentarhanopettajien väittämät ruudukkoon sijoitettuna sekä tilanteessa tuotetun puheen litteroinnin. Ruudukkoon sijoitetut etukäteen numeroidut

väittämät saavat tietyn arvon välillä -5 – +5 sen perusteella mihin kohtaan lastentarhanopettaja väittämän ruudukolla sijoittaa. Näin ruudukkoon sijoitetut väittämät muodostavat tutkimuksemme numeerisen aineiston. Käytännön syistä johtuen saimme Portugalista käyttöömme vain numeerisen aineiston. Wattsin ja Stennerin (2012, 57) mukaan puhe on tärkeä osa väittämäotoksen lajittelua ja aineiston analyysiä, ja siksi lajittelutilanteet Suomessa nauhoitettiin. Lajittelun aikaista puhetta ja lisäkysymyksiä hyödynnettiin tulosten tulkinnassa ja ryhmien kuvailuissa.

Näemme Q-menetelmän vahvuutena sen, että lastentarhanopettajat ovat ikään kuin pakotettuja arvottamaan varhaiskasvatuksen laatuun liittyviä tekijöitä suhteessa toisiinsa. Kaikki väittämät ovat tärkeitä ja yhteyksissä laatuun, mutta lastentarhanopettaja tekee valinnan, mitä asioita juuri hän subjektiivisesti pitää vähemmän tai enemmän tärkeänä ja miksi. Lisäksi menetelmän vahvuutena näemme numeerisen aineiston lisänä kerronnallisen aineiston, sillä sen avulla voimme päästä numeroiden takana olevien ajatusten ja perusteluiden äärelle. Nämä ovat merkittäviä perusteita tutkimuksen menetelmän valinnalle.

4.4 Aineiston analyysi

4.4.1 Suomalaisen aineiston analyysi

Seuraavaksi olemme kuvanneet tiivistetysti, kuinka tämän tutkimuksen suomalaisen aineiston analyysi on edennyt:

- Pääkomponenttianalyysi Varimax-rotaatiolla
- Sopivan komponenttiratkaisun valinta
- Ideaalilajittelun luominen komponenttipisteiden perusteella
- Ideaalilajittelun tarkastelu ja väittämien alustava teemoittelu
    - Väittämien järjestely teemoittain
- Litteraattien syvempi tarkastelu
    - Alustavat teemat ohjasivat lukemista
- Teemojen uudelleen tarkastelu ja aineistoa yhdistävien ominaisuuksien etsiminen
    - Väittämien järjestyksen hiominen ja teemojen nimien muokkaaminen
    - Näkökulmalle merkityksellisten väittämien etsiminen
    - Koko aineistoa luonnehtivien seikkojen tarkastelua

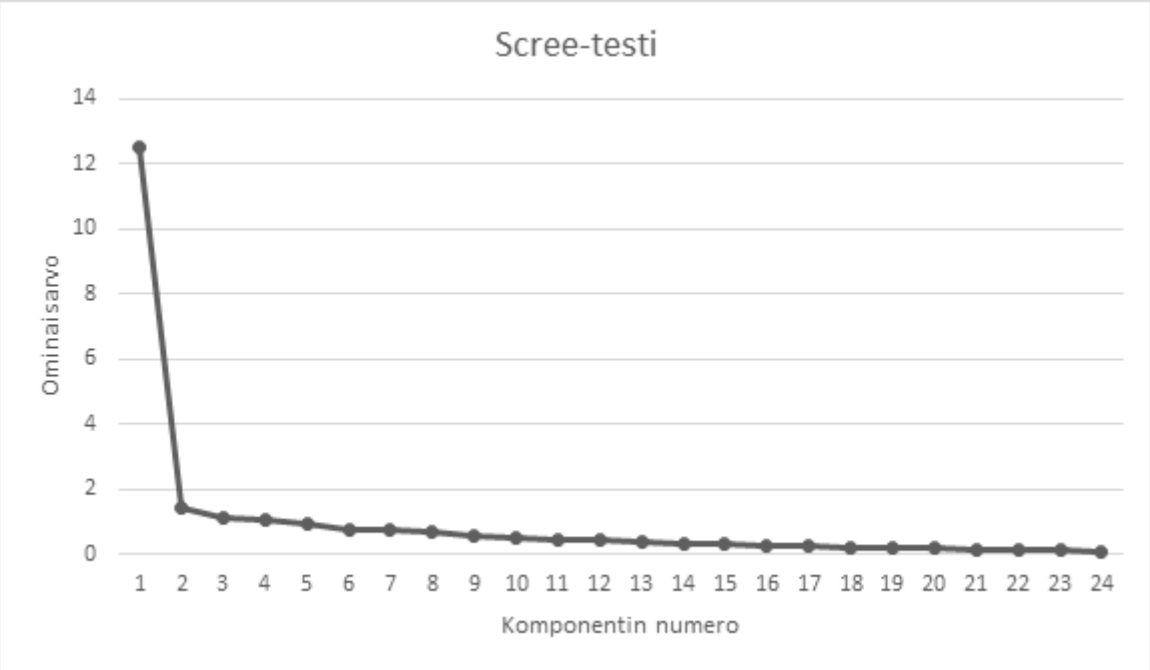
- Aineistolainauksien etsiminen teemojen tueksi
- Näkökulman muodostaminen teemojen, väittämien ja aineistolainauksien perusteella

Yhteensä 24 lastentarhanopettajan väittämien lajittelut analysoitiin SPSS 24 -ohjelmistolla. Faktorointimenetelmäksi valittiin pääkomponenttianalyysi (*principal component analysis, PCA*) ja rotaatio suoritettiin Varimax-rotaatiolla. Watts ja Stenner (2012, 111) toteavat, että Q-menetelmällisen tutkimuksen analyysi on mahdollista toteuttaa SPSS-ohjelmistolla, vaikka sitä varten on luotu myös oma PQ-ohjelmistonsa. SPSS-ohjelmiston käyttöön ja pääkomponenttianalyysiin analyysimenetelmänä päädyimme hankkeessa mukana olevan Q-menetelmällistä tutkimusta tehneen tutkijan ohjeistuksen (henkilökohtainen tiedonanto Gamelas 2016) sekä Q-menetelmällisen tutkimuksen kirjallisuuden mukaisesti (Dziopa & Ahern 2011, 40; Watts & Stenner 2012, 99–100, 125–126, 142).

Koska Q-menetelmä on kokonainen metodologia eikä vain tilastollinen menetelmä (Stephenson 1953), eivät määrällisen tutkimuksen säännöt päde suoraan Q-menetelmällisen tutkimuksen analyysiin. Määrälliset tunnusluvut ovat hyödyllisiä, mutta Q-menetelmällisessä tutkimuksessa niitä ei kannata noudattaa liian orjallisesti lopullista komponenttiratkaisua valittaessa (Watts & Stenner 2012, 92). Tiettyjen sääntöjen tiukan tarkastelun sijaan, komponenttiratkaisua on harkittava suhteessa aineistoon ja tutkimuksen tarkoitukseen (Brown 1993, 93, 110; Dziopa & Ahern 2011, 40; Watts & Stenner 2012, 92, 111–112). Tässä tutkimuksessa niin määrällisiä kuin laadullisiakin kriteerejä käytettiin määrittelemään suomalaisen aineiston komponenttiratkaisua. Sopivan komponenttiratkaisun valinnassa hyödynsimme kommunaliteettien, scree-testin ja rotatoimattoman komponenttimatriisin tarkastelua sekä litteraattien sisällöllistä tarkastelua. Suomalaisten lastentarhanopettajien näkökulmaa kuvaamaan löydettiin yksi komponentti ja se nimettiin tunne- ja vuorovaikutusilmapiirin näkökulmaksi.

Yhden komponentin löytyminen tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa mukana olleet lastentarhanopettajat jakavat samankaltaisen näkökulman

varhaiskasvatuksen laadusta. Muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat välillä 0.17–0.74, joista lastentarhanopettajat 4, 19, 20, 22 ja 24 saivat arvon < 0.38. Gamelasin ja Aguiarin (2013, 141) mukaan alle 0.38 arvon saavat tutkittavat tulisi jättää analyysin ulkopuolelle, koska heidän lajittelunsa eivät kovinkaan vahvasti edusta pääkomponentin näkökulmaa. Litteraattien perusteella kuitenkin huomasimme, että kyseisten lastentarhanopettajien näkökulmissa ei ollut huomattavia eroja muihin näkökulmiin verrattuna ja siksi pidimme kaikki lastentarhanopettajat mukana analyysissa. Scree-testin visuaalinen tarkastelu (kuvio 5) toimi perusteena komponenttien lukumäärän valinnalle (Gamelas & Aguiar, 2014, 141; Metsämuuronen 2005, 610-611; Watts & Stenner 2012, 108). Scree-testiä tarkastelemalla havaitsimme kriittisen kohdan ensimmäisen pääkomponentin jälkeen, jolloin ominaisarvoissa ei tapahtunut enää suurtakaan muutosta. Tätä havaintoa tuki myös rotatoimattoman komponenttimatriisin tarkastelu, jossa ensimmäinen komponentti sai lähes kaikki lataukset.



KUVIO 5. Scree-testi suomalaisesta aineistosta

Komponenttipisteiden perusteella ensimmäisen ja toisen komponentin välillä olisi voinut olettaa löytyvän joitain erottavia teemoja lastentarhanopettajien näkemyksissä, sillä komponenttien painotetuissa keskiarvoissa oli eroja. Toisin

sanoen väittämät latautuivat komponenteille eri tavoin numeerisessa tarkastelussa. Q-menetelmällisen tutkimuksen mukaisesti on aineistoa tarkasteltava myös sisällöllisesti aineistoa kunnioittaen, jotta siitä saataisiin kokonaisvaltaisen ymmärrys (Watts & Stenner 2012, 111). Tarkastelimme kahta mahdollista komponenttia sisällöllisesti jakamalla lastentarhanopettajien lajittelut latauksien mukaisesti: ensimmäiselle komponentille latautui 12 opettajaan ja toiselle 5 opettajaa. 7 lajittelua latautuivat yhtä vahvasti molemmille komponenteille, joten ne jätettiin sisällöllisen tarkastelun ulkopuolelle (Watts & Stenner 2012, 129–130). Litteraattien perusteella emme kuitenkaan löytäneet sisällöllisesti merkittäviä eroja komponenttien välillä. Tästä syytä yhden pääkomponentin ratkaisu, johon kaikki tutkittavat kuuluivat, oli tutkimuksemme kannalta mielekäs ja sopiva lähtökohta tulosten tulkinnoille.

Lopullisen komponenttivalinnan jälkeen loimme niin sanotun ideaalilajittelun (*factor array*) valitsemallemme komponenttiratkaisulle. Ideaalilajittelu on yksittäinen lajitteluruudukko (kuvio 4), joka edustaa tiettyyn komponenttiin latautuneiden lastentarhanopettajien näkökulmaa. Se perustuu komponenttipisteisiin, joista on nähtävissä kuinka yksittäiset väittämät latautuvat komponentille. Ideaalilajittelu luotiin manuaalisesti järjestelemällä komponenttipisteet suurimmasta pienimpään. Väittämä, joka lastentarhanopettajien näkökulmassa sai suurimman arvon, päätyi erittäin tärkeäksi väittämäksi ruudukolla (+5) ja pienimmän arvon saanut vähiten tärkeäksi (-5). Näin jokainen väittämä sijoittui ruudukolle painotetun keskiarvonsa mukaan. Ideaalilajittelua käytimme komponentin kuvaamisen perustana.

Ideaalilajittelun tarkastelun tavoitteena on selvittää, *millainen* näkökulma suomalaisilla lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuksen laadusta ja mitä asioita he pitävät laadun kannalta tärkeänä. Q-menetelmällisessä tutkimuksessa on olennaista, että koko näkökulma tulee esille. Kuvailussa ei käytetä ainoastaan jakauman ääripäihin sijoitettuja väittämiä vaan tarkastellaan myös mitä neutraalilla alueella olevat väittämät antavat näkökulmalle (Watts & Stenner 2012, 148–156). Aloitimme väittäminen tarkastelun asettamalla ne

ruudukkoon ideaalilajittelun mukaisesti. Kävimme sarake kerrallaan (+5, +4, +3 jne.) ruudukkoa läpi ja ryhmittelimme kussakin sarakkeessa olevia väittämiä niiden sisältöjen perusteella sekä kirjasimme näitä ylös. Tämän jälkeen tarkastelimme, onko saman sisältöisiä väittämiä löydettävissä useammasta sarakkeesta. Väittämät, jotka olivat sisällöltään samankaltaisia, päätyivät saman teeman alle. Nimesimme teemat alustavasti.

Löysimme aineistosta yhdeksän teemaa, jotka ovat suhtautuminen lapseen ja lapsen kohtaaminen (1), sosiaalisten taitojen harjoitteleminen (2), tiedonjako (3), turvallisuus (4), kommunikointi ja vuorovaikutus lasten kanssa (5), ryhmäratkaisut (6), monikulttuurisuus (7), oppimistoiminnot ja materiaalit (8) sekä tilat (9). Huomasimme, että tiettyihin teemoihin kuten esimerkiksi suhtautuminen lapseen ja lapsen kohtaamiseen liittyvät väittämät sijoittuivat kaikki ruudukon erittäin tärkeään päähän. Yhtäkään tähän teemaan liittyvää väittämää ei ollut ideaalilajittelun vähemmän tärkeässä päässä, jolloin päättelimme teeman olevan lastentarhanopettajien näkökulmassa tärkeä laadun kannalta. Tiettyihin teemoihin liittyvät väittämät taas sijoittuivat ruudukon vasempaan laitaan, jolloin päättelimme lastentarhanopettajien pitävän niitä vähemmän tärkeänä laadun kannalta. Tällä tavoin kävimme läpi kaikki teemat.

Lukiessamme lajittelupuheen litteraatteja tämän jälkeen uudelleen meillä oli jo oletus siitä, millaisista teemoista lastentarhanopettajien näkökulma muodostuu. Luimme litteraatit läpi noudattaen abduktiivista päättelyä. Alustavat teemat ohjasivat lukemistamme ja etsimme selityksiä tulkintojemme tueksi, mutta pidimme mielemme avoinna myös mahdollisille teemojen muutoksille tai uusille teemoille. Tämän jälkeen siirryimme takaisin teemoittelun ääreen. Neuvottelimme väittämä väittämältä, pitikö aiempi teemoittelu litteraattien sisällön perusteella paikkansa. Osa väittämistä järjesteltiin uudelleen eri teemojen alle ja teemojen nimiä muokattiin sisältöjä vastaaviksi.

Seuraavaksi pohdimme, mitä yksittäinen väittämä näkökulmalle antoi ja oliko lastentarhanopettajien puheessa annettu painoarvoa kyseiselle väittämälle. Neuvottelujen pohjalta etsimme väittämät, jotka olivat mielestämme merkityksellisiä lastentarhanopettajien näkökulman kannalta litteraattien

perusteella. Mikäli emme olleet varmoja väittämän merkityksellisyydestä, tarkistimme litteraateista mitä lastentarhanopettajat kyseisestä väittämästä sanoivatkaan.

Lopuksi etsimme aineistolainauksia jokaisen teeman alle tukemaan niiden muodostamaa näkökulmaa. Rakensimme lastentarhanopettajien näkökulman varhaiskasvatuksen laadusta löydettyjen teemojen, merkityksellisten väittämien ja niitä kuvaavien aineistolainauksien perusteella. Aineistolainauksien tarkoituksena oli tuoda tutkittavien ääni kuuluviin, lisätä näkökulman autenttisuutta ja auttaa meitä ymmärtämään lastentarhanopettajien näkökulmaa syvemmin. Aineistolainauksia ei kuitenkaan käytetty sellaisenaan tulosten raportoinnissa vaan ne ohjasivat meitä näkökulman kuvailussa. Lisäksi huomasimme lastentarhanopettajien puheessa toistuvia näkökulmaa kokonaisuutena luonnehtivia seikkoja. Nämä yhteiset ominaisuudet toistuivat jokaisen teeman väittämistä puhuttaessa ja toimivat punaisena lankana näkökulman kuvailussa.

4.4.2 Portugalilaisen aineiston analyysi

Seuraavaksi olemme kuvanneet tiivistetysti, kuinka tämän tutkimuksen portugalilaisen aineiston analyysi on edennyt:

- Pääkomponenttianalyysi Varimax-rotaatiolla
- Sopivan komponenttiratkaisun valinta
- Ideaalilajitteluiden luominen komponenttipisteiden perusteella
- Näkökulmien ydinväittämien kokoaminen
    - Erottelevat väittämät suhteessa toisiin näkökulmiin
    - Näkökulmien alustava tarkastelu ja nimeäminen
- Tarkentavien väittämien lisääminen
    - Näkökulmalle merkityksellisten lisäväittämien etsiminen
- Näkökulmien muodostaminen väittämien perusteella
    - Väittämien tarkistaminen ja pohdinta

Portugalilaisen aineiston määrällinen analyysi eteni muuten samoin kuin suomalaisen aineiston analyysi lukuun ottamatta komponenttiratkaisun valinnassa käytettyjä kriteerejä. Koska lajittelutilanteiden aikaista puhetta ei ollut käytettävissä, emme voineet hyödyntää litteraattien sisällöllistä tarkastelua

komponenttiratkaisua tehdessä. Portugalilaisten lastentarhanopettajien lajittelujen perusteella muodostui komponenttianalyysin tuloksena neljä näkökulmaa. Näkökulmat ovat lämpimän ja kunnioittavan suhtautumisen korostajat (1), yksilöllisen keskustelun ja vuorovaikutuksen korostajat (2), turvallisuuden korostajat (3) sekä sosiaalisten taitojen ja kielellisten toimintojen korostajat (4). Alla olevassa taulukossa 3 on esitetty näkökulmat ja näkökulmia edustavien lastentarhanopettajien määrät.

TAULUKKO 3. Portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmat

Portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmat	Ominaisarvo	Selitysosuus	Näkökulmaa edustavien lastentarhanopettajien määrä
Lämpimän ja kunnioittavan suhtautumisen korostajat	6.66	27 %	9
Yksilöllisen keskustelun ja vuorovaikutuksen korostajat	2.26	9 %	4
Turvallisuuden korostajat	1.75	7 %	6
Sosiaalisten taitojen ja kielellisten toimintojen korostajat	1.51	6 %	6

Neljän komponentin löytyminen tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa mukana olleiden lastentarhanopettajien näkökulmat varhaiskasvatuksen laadusta eroavat toisistaan. Muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat välillä 0.28–0.73, joista lastentarhanopettajat 11, 12, 14, 16 ja 24 saivat arvon < 0.38. Watts ja Stenner (2012, 104) kuitenkin toteavat, että matalasta kommunaliteetista huolimatta yksittäisellä lajittelulla on annettavaa näkökulmalle, jos se on latautunut lähes yksinomaan yhdelle tietylle faktorille. Edellä mainitut lastentarhanopettajat latautuivat kaikki yhdelle faktorille välillä 0.43–0.54 ja siksi päätimme pitää heidät mukana analyysissä. Portugalista saatujen ohjeiden mukaisesti päädyimme neljän komponentin ratkaisuun (henkilökohtainen tiedonanto Gamelas 2017).

Näkökulmien ideaalilajitteluiden tarkastelun aloitimme vertailemalla niitä rinnakkain (taulukko 3). Jokaisessa näkökulmassa väittämät sijoittuvat eri kohtaan ruudukkoa (-5 – +5) sen mukaan, mitä kunkin näkökulman lastentarhanopettajat pitää laadun kannalta tärkeänä. Esimerkiksi

väittämä 1 on ensimmäisen näkökulman ideaalilajittelussa kohdassa +2, kun taas toisessa näkökulmassa se on kohdassa -1 ja niin edelleen. Tätä on havainnollistettu alla olevassa taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Esimerkki väittämien sijoittumisesta ruudukolle lastentarhanopettajien näkökulmien mukaisesti

Väittämä	**Näkökulma 1**	**Näkökulma 2**	**Näkökulma 3**	**Näkökulma 4**
1. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset näkevät hieman enemmän vaivaa luonto- ja tiedetoiminnan sekä matemaattisen toiminnan järjestämiseksi (esim. leipominen, pituuksien mittaaminen yms.).	+2	-1	+1	-1
2. Työssäni pidän tärkeänä, että eri teemoihin liittyviä roolileikkimateriaaleja on tarjolla.	0	-3	0	-1
3. Työssäni pidän tärkeänä, että lasten ja aikuisten syrjiviin ennakkoasenteisiin puututaan asianmukaisesti.	+3	+3	0	+1

Tämän taulukon pohjalta jatkoimme näkökulmien ydinväittämien kokoamiseen. Ydinväittämien kokoaminen aloitettiin kirjaamalla ylös jokaisen lajittelun ääripäiden väittämät (-5 ja +5) sekä väittämät, jotka oli lajiteltu korkeammalle tai matalammalle kyseisessä näkökulmassa verrattuna muihin näkökulmiin. Q-menetelmällisessä tutkimuksessa nämä ovat väittämiä, jotka muodostavat kyseisen näkökulman ytimen (Watts & Stenner 2012, 151–154). Seuraavaksi tarkastelimme ydinväittämiä ja hahmottelimme näiden perusteella näkökulmaa kuvaavia teemoja. Pyrimme ymmärtämään, mitä tiettyä näkökulmaa edustavat lastentarhanopettajat ajattelevat varhaiskasvatuksen laadusta. Tämän tarkastelun perusteella nimesimme näkökulmat alustavasti.

Alustava nimeäminen ja teemojen hahmottaminen ohjasivat näkökulmien rakentumisen seuraavaa vaihetta. Kävimme jokaisen näkökulman uudelleen läpi väittämä väittämältä, lisäten näkökulmaan sitä tarkentavia eli tukevia tai ristiriitaisia väittämiä. Lastentarhanopettajat eivät siis ole lajitelleet

lisäväittämiä tilastollisesti merkittävin eroin, vaan lisäväittämät ovat tutkijoiden valitsemia väittämiä, jotka tuovat tarkennusta näkökulmaan. Jokaisen väittämän kohdalla pohdimme ja keskustelimme mitä annettavaa sillä on kyseiselle näkökulmalle suhteessa ydinväittämien muodostamiin teemoihin. Tällaisen työskentelytavan etuna on Wattsin ja Stennerin (2012, 150–160) mukaan se, että näin jokainen väittämä tulee huomioiduksi eikä näkökulman kannalta olennaisia väittämiä jää tarkastelematta. Analyysin edetessä tarkastelimme näkökulmia myös suhteessa toisiinsa, mikä auttoi kirkastamaan jokaisen näkökulman ydintä. Jokaisen näkökulman kohdalla väittämiä tarkasteltiin uudelleen ennen lopullista raportointia.

5 SUOMALAISTEN LASTENTARHANOPETTAJIEN YHTENÄINEN NÄKÖKULMA VARHAISKASVATUKSEN LAADUSTA

Pääkomponenttianalyysin perusteella suomalaisten lastentarhanopettajien näkökulmia kuvaamaan löydettiin yksi komponentti (ominaisarvo 12.60), johon kaikki tutkittavat kuuluivat. Pääkomponentti nimettiin *tunne- ja vuorovaikutusilmapiirin näkökulmaksi*. Komponentti selitti kaikkiaan 52 % lastentarhanopettajien näkökulmien vaihtelusta suhteessa varhaiskasvatuksen laatuun. Tekstissä käytetään lyhenteitä kuvaamaan sitä, mihin tietty väittämä on lastentarhanopettajien näkökulmassa sijoitettu ruudukolla. Esimerkiksi lyhenne V22: +5 tarkoittaa, että väittämä 22 on lastentarhanopettajien mielestä erittäin tärkeä väittämä varhaiskasvatuksen laadun kannalta sijoittuen sarakkeeseen +5.

Suomalaiset lastentarhanopettajat korostavat laatuajattelussaan sitä, että lasta kunnioitetaan, lapsi kohdataan arvostaen ja häneen suhtaudutaan lämpimästi (V22: +5; V24: +5; V54: +2). Pohtiessaan varhaiskasvatuksen laatua lastentarhanopettajat painottavat, kuinka jokainen lapsi on tärkeä ja hänet tulisi hyväksyä omana itsenään. He näkevät lapsen yksilöllisen huomioimisen laadukkaan varhaiskasvatuksen lähtökohtana. Väittämät, jotka koskivat monikulttuurisia lapsia ja lapsia, joilla on erityistarpeita (V17: -4; V46: +1) jäävät näkökulmassa vähemmän tärkeiksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö lastentarhanopettajat näkisi moninaisuutta tärkeänä. Sen sijaan näkökulmassa korostuu laadun rakentuminen ryhmän tarpeista eikä tämänhetkisestä ryhmästä välttämättä löytynyt monikulttuurisia tai erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

Lastentarhanopettajien näkökulmassa tulee esille, kuinka päiväkodin aikuiset vaikuttavat merkittävästi siihen, miten lapsi tulee kohdelluksi ja kohdatuksi päivän aikana. Tärkeänä pidetään, että lapsi huomioidaan lämpimästi ja yksilöllisesti päiväkotiin saapuessa ja sieltä lähtiessä (V68: +5). Lasten ja aikuisten välisen kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen ajatellaan mahdollistavan jokaisen lapsen henkilökohtainen huomioiminen päivän aikana. Lastentarhanopettajien mukaan laadukkaassa

varhaiskasvatuksessa aikuiset keskustelevat lasten kanssa yksilöllisesti (V19: +2; V23: +2) ja rohkaisevat lapsia puhumaan (V58: +2). Keskustelujen ytimenä nähdään lämmin vuorovaikutus ja se, että lapsi kokee olevansa tärkeä ja hänen mielipiteillään ja ajatuksillaan on merkitystä.

Vaikka lastentarhanopettajat ajattelevat, että varhaiskasvatuksen laatu lähtee yksilöllisyydestä, korostavat he kuitenkin myös sosiaalisten taitojen tärkeyttä nykymaailmassa. Lastentarhanopettajat näkevät roolinsa sosiaalisten taitojen mallintajana sekä kaikkia kunnioittavan käyttäytymisen edistäjänä (V27: +3; V3: +3). Aikuiset ovat päiväkodin arjessa lasten tukena rohkaisemassa heitä (V55: +4) sekä auttamassa kehittämään ja ymmärtämään sosiaalisia taitojaan (V39: +4; V44: +4). Sosiaalisten taitojen harjoitteleminen nähdään erittäin tärkeänä oppimisen alueena varhaiskasvatusikäisillä lapsilla. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapset oppivat olemaan ryhmän jäsenenä ja toimimaan siinä. Lastentarhanopettajien mielestä on tärkeää, että lapsi oppii olemaan itsensä ja muiden ihmisten kanssa. He näkevät kokoryhmätoiminnan merkityksen (V31: +3) sosiaalisten taitojen harjoittelemisen paikkana, mutta perustelevat pienryhmätoimintaa (V7: 0) yksilöllisen huomioimisen mahdollistajana. Erilaisissa ryhmäratkaisuissa nähdään omat hyvät opetukselliset ja kasvatukselliset puolensa laadukkaan varhaiskasvatuksen kannalta.

Lastentarhanopettajien näkökulmasta tiedonjako kasvattajien kesken (V21: +3) sekä tiedon jakoa vanhempien ja kasvattajien välillä (V13: +4) korostuu. Vanhemmat nähdään tärkeinä yhteistyökumppaneina, joiden kanssa jaetaan tietoa siitä, mitä lapselle kuuluu. Lastentarhanopettajat tuovat usein esille turvallisuuteen liittyvät tekijät vanhempien kautta: Lastentarhanopettajat tiedostavat, kuinka tärkeää vanhemmille on jättää lapsensa fyysisesti ja psyykkisesti turvalliseen paikkaan. Turvallisuutta pidetään ehdottoman tärkeänä perusasiana, jonka toteutumisesta aikuisella on vastuu. Aikuisten on huolehdittava turvallisuuden valvomisesta (V35: +3) ja keskusteltava lasten kanssa turvallisuussäännöistä (V20: +1). Turvallisuus nähdään varhaiskasvatuksen laadun kulmakivenä, mutta se ei kuitenkaan saavuttanut näkökulman erittäin tärkeää päätä, koska sen ajatellaan jo toteutuvan päiväkodin

arjessa. Toisaalta lastentarhanopettajat tuovat esille, että välillä turvallisuuden valvonta menee helposti liiallisuuksiinkin, lapsia ei voi myöskään pumpulissa kasvattaa tai elämää tehdä liian siloiseksi.

Lastentarhanopettajien näkökulmassa tilat (V33: -5; V42: -2) ja materiaalit (V29: -4; V40: -4; V2: -3) nähdään vähemmän tärkeänä suhteessa ihmisten väliseen kanssakäymiseen. Tiloista puhutaan usein neutraaleina, jo olemassa olevina ja itsestään selvinä asioina suomalaisessa päiväkodissa. Tiloja ei nähdä täysin merkityksettöminä, muttei myöskään olennaisimpana laatutekijänä. Lastentarhanopettajien mielestä pienissäkin tiloissa on mahdollista toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta. Lapset ja aikuiset luovat fyysisen ja psyykkisen tilan yhdessä ja lapset kehittelevät ja käyttävät materiaaleja luovasti oman tarpeensa mukaan. Näkökulman mukaan hienoimmatkaan tilat tai välineet ilman sensitiivistä ja osaavaa henkilökuntaa eivät takaa laadukasta varhaiskasvatusta.

Myös oppimistoiminnot kokonaisuudessaan jäävät suomalaisten lastentarhanopettajien näkökulmassa vähemmän tärkeäksi laadun osa-alueeksi. Oppimistoimintojen ajatellaan rikastavan ja monipuolistavan päiväkodin toimintaa, mutta niiden ei ajatella olevan kaikista tärkein asia varhaiskasvatuksen laadun kannalta. Oppimistoimintojen keskinäisessä järjestyksessä kielelliset (V11: +1; V41: 0) ja motoriset toiminnot (V62: 0; V64: 0) korostuvat. Kielelliset taidot tukevat lapsen oppimista ja kommunikaatiota sekä mahdollistavat lapsen osallistumisen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Motorisia toimintoja lastentarhanopettajat perustelevat sillä, kuinka liikkumisen nähdään vaikuttavan lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja hyvinvointiin, ja kuinka lapset liikkuvat nykyisin liian vähän. Kaikista vähiten tärkeimpänä lastentarhanopettajat pitävät television, videoiden ja tietokoneen käyttöä päiväkodissa (V43: -5), koska heidän mielestänsä näitä käytetään riittävästi kotona. Lastentarhanopettajat kuitenkin tiedostavat tieto- ja viestintäteknologisten välineiden merkityksen tulevaisuuden kannalta.

Kaiken kaikkiaan näkökulmaa leimasi lapsen hyvinvointi: Varhaiskasvatuksen ajatellaan olevan onnistunutta silloin, kun lapsi voi hyvin.

Lastentarhanopettajat ajattelevat, että lapsi on oikea ihminen, jonka asiat ovat tärkeitä. Lastentarhanopettajat tiedostavat oman toimintansa merkityksen ja sen kuinka paljon heillä on valtaa ja vastuuta suhteessa lapsiin. Päiväkodin aikuisten nähdään olevan niitä, jotka mahdollistavat tai estävät lapsen laadukkaan päivän ja varhaiskasvatuksen. Toiminnan tulee olla johdonmukaista ja perusteltua (V48: +4). Läsnäolo lasten kanssa nähtiin työn perustana (V67: +5), johon työnkuvan monipuolistuminen ja kuormittuminen on tuonut ristiriitaa. Niin sanottu oheistoiminta kuten kirjalliset työt ja suuret ryhmäkoot vievät aikaa lapsilta ja vuorovaikutukselta eli siltä, minkä lastentarhanopettajat kokevat olevan työn ydintä laadun kannalta. Punaisena lankana läpi näkökulman korostuu lapsen oikeus läsnä olevaan aikuiseen sekä ohjaukseen, opetukseen ja kasvatukseen. Alla olevassa kuviossa 6 on havainnollistettu suomalaisten lastentarhanopettajien tunne- ja vuorovaikutusilmapiirin näkökulma.

<table>
<tr><td colspan="3">Vähemmän tärkeä</td><td colspan="3">Neutraali</td><td colspan="5">Erittäin tärkeä</td></tr>
<tr><td>-5</td><td>-4</td><td>-3</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td colspan="5">Suhtautuminen lapseen ja lapsen kohtaaminen</td></tr>
<tr><td colspan="6">Oppimistoiminnot ja materiaalit</td><td></td><td colspan="2">Sosiaalisten taitojen harjoittelu</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">Tilat</td><td></td><td colspan="4">Tiedonjako</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td colspan="6">Turvallisuus</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="5">Kommunikointi ja vuorovaikutus lasten kanssa</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Monikulttuurisuus</td><td></td><td colspan="4">Ryhmäratkaisut</td><td></td><td></td></tr>
</table>

KUVIO 6. Suomalaisten lastentarhanopettajien näkökulma varhaiskasvatuksen laadusta tutkimuksessa käytetylle jakaumalle sijoitettuna

Suomalaisten lastentarhanopettajien näkökulmasta tärkeintä on varhaiskasvatuksen tunne- ja vuorovaikutusilmapiiri. Näkökulmassa lapsen kohtaamiseen ja sosiaalisten taitojen oppimiseen liittyvät väittämät sijoittuivat ruudukon oikeaan laitaan, jolloin voidaan ajatella niiden olevan suomalaisen varhaiskasvatuksen laadukasta ydintä. Koska päiväkodin tiloihin,

materiaaleihin tai yksittäisiin oppimistoimintoihin liittyvät väittämät sijoittuivat ruudukon vasempaan laitaan, ei niiden nähty juurikaan määrittelevän varhaiskasvatuksen laatua.

6 PORTUGALILAISTEN LASTENTARHANOPETTAJIEN MONINAISET NÄKÖKULMAT VARHAISKASVATUKSEN LAADUSTA

6.1 Lämpimän ja kunnioittavan suhtautumisen korostajat

Pääkomponenttianalyysin perusteella portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmia kuvaamaan löydettiin neljä komponenttia. Neljä komponenttia selittivät kaikkiaan 49 % lastentarhanopettajien näkemysten vaihtelusta suhteessa varhaiskasvatuksen laatuun. Lämmintä ja kunnioittavaa suhtautumista korostivat yhdeksän lastentarhanopettajaa, yksilöllistä keskustelua ja vuorovaikutusta neljä lastentarhanopettajaa, turvallisuutta kuusi lastentarhanopettajaa sekä sosiaalisia taitoja ja kielellisiä toimintoja korostivat myöskin kuusi lastentarhanopettajaa. Tässä alaluvussa kuvataan ensimmäisen näkökulman eli lämmintä ja kunnioittavaa suhtautumista korostavien lastentarhanopettajien näkökulma ja seuraavissa alaluvuissa kuvataan muut näkökulmat.

Ensimmäistä näkökulmaa edustavat lastentarhanopettajat korostavat laatuajattelussaan sitä, että lapseen ja lapsen käytökseen suhtaudutaan myötätuntoisesti ja johdonmukaisesti (V54: +5; V48: +5) sekä sitä, että aikuisten odotukset ovat lasten ikä- ja kehitystasoon sopivia (V59 +5; V57; +3). Heidän mielestään on tärkeää, että aikuiset suhtautuvat lapsiin rohkaisten, kannustaen ja arvostaen heitä ja heidän saavutuksiaan (V55: +4; V66: +4). Laadukkaassa varhaiskasvatuksessa sosiaalisten taitojen harjoitteleminen nähdään tärkeänä oppimisen alueena esimerkiksi verrattuna lasten hygieniakasvatukseen (V50: -2), jota muissa näkökulmissa pidetään tärkeämpänä kuin tässä näkökulmassa.

Aikuinen omalla toiminnallaan mallintaa sekä auttaa lasta ymmärtämään ja kehittämään sosiaalisia taitojaan esimerkiksi ottamalla lapset aktiivisesti mukaan selvittämään ristiriitatilanteita (V44: +5; V39: +4; V27: +3).

Myös kunnioittavan ilmapiirin luominen ja syrjiviin ennakkoasenteisiin puuttuminen näkyvät lastentarhanopettajien laatuajattelussa (V24: +4; V3: +3). Monimuotoisuus näkyy päiväkodin arjessa ja lastentarhanopettajat pitävät tärkeänä muutosten tekemistä ympäristöön, toimintoihin ja ohjelmaan siten, että kaikki lapset voivat olla osa ryhmää ja osallistua toimintoihin (V17: +3; V46: +2). Turvallisuuteen liittyvät väittämät kuten aikuisten riittävä valvonta ja ennakointi (V35: +3) sekä helposti valvottavat tilat (V49:0) nähdään melko tärkeinä, mutta turvallisuussäännöistä keskustelua lasten kanssa (V20: -5) ei pidetä tärkeänä.

Ensimmäisen näkökulman edustajat pitävät sosiaalisten taitojen rinnalla tärkeänä luonto-, tiede- ja matemaattista toimintaa (V1: +2). He korostavat luonto-, tiede- ja matemaattista *toimintaa*, mutta eivät näe laadun kannalta olennaisina tiedepelejä ja -materiaaleja (V34: -5) eivätkä sitä, että luonto- ja tiedetoimintaa liitetään jokapäiväisiin ilmiöihin (V36: -3). Oppimisen toiminnoista päivittäistä musiikkitoimintaa ei pidetty tärkeänä (V4: -4) mutta taide- ja musiikkimateriaaleja pidetään tärkeämpänä kuin muita materiaaleja (V29: +2; V47: 0). *Materiaalien* ylipäätään ei juurikaan nähty määrittelevän varhaiskasvatuksen laatua (V6: -4; V52: -3; V40: -2; V60: -1) eivätkä lastentarhanopettajat esimerkiksi koe materiaalien määrittävän lasten kanssa käytäviä keskusteluja (V65: -4) vaan pitävät tärkeänä vuorovaikutusta, jossa laajennetaan lasten käsitteistöä, ajatuksia ja vastauksia (V25: +4). Vaikka tätä näkökulmaa edustavat lastentarhanopettajat korostivat laatuajattelussaan lämmintä lapsen kohtaamista, he eivät näe laadun kannalta erityisen tärkeänä päivän aloitusta ja lopetusta (V56: -4; V68: -1) tai tiedonjakoa vanhempien kanssa näissä tilanteissa (V13: -4). Alla olevassa taulukossa 5 on kuvattu lastentarhanopettajien näkökulma tiivistetysti.

TAULUKKO 5. Lämpimää ja kunnioittavaa suhtautumista korostavien lastentarhanopettajien näkökulma varhaiskasvatuksen laadusta

Vähemmän tärkeää	**Erittäin tärkeää**
- Materiaalit	+ Suhtautuminen lapseen
- Terveys- ja hygieniakasvatus	+ Sosiaalisten taitojen oppiminen
- Päivän aloitus ja lopetus	+ Monimuotoisuus päiväkodin arjessa
- Tiedonjako vanhempien kanssa	+ Luonto-, tiede- ja matemaattinen toiminta
- Keskustellaan lasten kanssa turvallisuussäännöistä	+ Turvallisuuden valvominen

Ensimmäistä näkökulmaa edustavat lastentarhanopettajat pitävät laadun kannalta tärkeimpänä aikuisen lämmintä ja kunnioittavaa suhtautumista lapseen. Myötätuntoinen ja johdonmukainen aikuinen suhtautuu lapsiin kannustavasti ja rohkaisee sekä tukee lapsia sosiaalisten taitojen oppimisessa. Materiaalien ei ensimmäisessä näkökulmassa juurikaan nähdä määrittelevän varhaiskasvatuksen laatua.

6.2 Yksilöllisen keskustelun ja vuorovaikutuksen korostajat

Toista näkökulmaa edustavat lastentarhanopettajat korostavat laatuajattelussaan yksilöllistä keskustelua lasten kanssa (V23: +5). Heidän mukaansa on tärkeää, että aikuiset sallivat ja kannustavat lapsia puhumaan ja keskustelemaan päivän aikana (V58: +3; V19: +1). Kieli nähdään osittain myös oppimisen välineenä (V15: +4; V53: +1; V65: +1), mutta kaiken kaikkiaan vuorovaikutuksellinen puhe korostuu oppimiseen tähtäävän puheen ja kielellisten toimintojen sijaan (V11: -4; V25: -4; V41: -4: V32: -2; V18: 0). Yksilöllisyys näkyy aikuisten odotuksissa ja suhtautumisessa lapsen käytökseen ikä- ja kehitystason mukaisesti (V57: +2; V59: +2). Yksilöllisyys näkyy myös siinä, että lapsi huomioidaan lämpimästi päiväkotiin saapuessaan ja häntä rohkaistaan sekä autetaan pääsemään mukaan toimintoihin (V68: +3; V56 +3; V55: +2). Näkökulman mukaan on tärkeää, että aikuiset nauttivat lasten kanssa olemisesta (V67: +5) sekä arvostavat lasten aikaansaannoksia, saavutuksia ja yksilöllisen kädenjäljen näkemistä. (V66: +4; V5: +3).

Muita näkökulmia enemmän toisen näkökulman edustajien ajattelussa korostuvat niin tiedonjako työyhteisön sisällä kuin vanhempienkin kesken, jolloin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen on helpompaa (V21 +4; V13: +2). Myös valvonnan sovittaminen ryhmän tarpeisiin (V26: +5), ryhmäratkaisut ja erityisesti pienryhmissä toimiminen mahdollistavat lapsen yksilöllisen huomioimisen (V31 +4; V7: +2). Lastentarhanopettajat ajattelevat, että turvallisuussäännöistä keskusteleminen (V20: +1) lasten kanssa on tärkeämpää kuin se, että tilat ovat helposti valvottavissa (V49: -5; V51: -4). Koska

jokaisen lapsen yksilöllinen huomioiminen ja kohtaaminen nähdään tämän näkökulman ytimenä, eivät lastentarhanopettajat erikseen korostaneet monikulttuuristen tai tukea tarvitsevien lasten huomioimista (V17: -5; V46: -4; V8: -3). Suhteessa muihin näkökulmiin ainoastaan toisessa näkökulmassa korostuu, kuinka tärkeää lasten on oppia huolehtimaan terveydestään ja hygieniastaan itsenäisesti (V50: +5).

Tilat, kuten lukunurkkaus tai tarkoin määritellyt leikkialueet (V37: -5; V42: -1) eivät tämän näkökulman mukaan määrittele varhaiskasvatuksen laatua. Kuitenkin toisen näkökulman edustajat pitävät muihin näkökulmiin verrattuna hieman tärkeämpänä viihtyisiä alueita, joissa lapset voivat rentoutua (V14: 0). Toisin kuin muissa näkökulmissa yksikään materiaaleja koskeva väittämä ei yltänyt tärkeäksi laatua määrittelevä̈ksi tekijäksi. Varsinkin väittämät taidemateriaaleista (V29: -5) sekä roolileikkimateriaaleista (V2: -3) lajiteltiin vähemmän tärkeiksi. Alla olevassa taulukossa 6 on kuvattu lastentarhanopettajien näkökulma tiivistetysti.

TAULUKKO 6. Yksilöllistä keskustelua ja vuorovaikutusta korostavien lastentarhanopettajien näkökulma varhaiskasvatuksen laadusta

Vähemmän tärkeää	**Erittäin tärkeää**
- Tilat ja materiaalit - Kielelliset toiminnot - Monikulttuuristen ja tukea tarvitsevien lasten huomioiminen - Tilat ovat helposti valvottavissa	+ Lapsen yksilöllinen huomioiminen + Keskustelu ja vuorovaikutus + Aikuiset nauttivat lasten kanssa olemisesta + Arvostetaan lasten aikaansaannoksia + Tiedonjako työyhteisössä ja vanhempien kanssa + Ryhmäratkaisut ja pienryhmätoiminta + Terveys- ja hygieniakasvatus + Keskustellaan lasten kanssa turvallisuussäännöistä

Toista näkökulmaa edustavat lastentarhanopettajat pitävät laadun kannalta tärkeimpänä lapsen yksilöllistä huomiointia. Kieli nähdään tärkeänä vuorovaikutuksen mahdollistajana sekä tiedonjaon välineenä, mutta ei niinkään oppimistoimintona. Yksilöllisyys näkyy vuorovaikutuksen lisäksi myös käytetyissä ryhmäratkaisuissa, tiedonjaossa ja lasten aikaansaannosten arvostamisessa. Tässä näkökulmassa päiväkodin tiloja tai materiaaleja ei pidetä tärkeänä varhaiskasvatuksen laadun kannalta.

6.3 Turvallisuuden korostajat

Kolmatta näkökulmaa edustavat lastentarhanopettajat korostavat laatuajattelussaan aikuisten tietoisuutta ryhmän toiminnoista sekä aikuisten valvontaa turvallisuuden takaamiseksi (V51: +4). He näkevät tärkeänä, että leikkialueet ovat selkeästi määriteltyjä (V42: +5; V30: -1). Laadun kannalta päiväkodin tilojen tulee olla turvallisia ja organisoitu niin, etteivät eri toiminnon häiritse toisiaan (V12: +2; V49: +2). Heistä on myös tärkeää, että ympäristö ja päiväkodin ohjelma on järjestelty niin, että kaikki lapset pääsevät osallistumaan toimintoihin (V46: +5). Aikuisen tehtävänä on poistaa mahdolliset riskitekijät ja välttää vaaratilanteita (V35: +4), mutta turvallisuussäännöistä keskustellaan myös lasten kanssa (V20: +3). Fyysisen turvallisuuden lisäksi on tärkeää huolehtia lasten psyykkisestä turvallisuudesta eikä käytetyissä audiovisuaalisissa materiaaleissa ja ohjelmissa saa olla väkivaltaa (V16: +1).

Lastentarhanopettajat pitävät tärkeänä, että lapsia kannustetaan loogiseen ajatteluun ja heidän kanssaan keskustellaan syy-seuraussuhteista (V65: +4; V15: +1). Päivittäisten kielellisten toimintojen ajatellaan rikastuttavat lasten ajattelun taitoja (V11: +5) ja luonto- ja tiedetoimintaa sekä matemaattista oppimista arvostetaan (V36: +4; V38: +4; V34: +3; V1: +1). Lisäksi lasten kannustamista monenlaiseen luovaan toimintaan pidetään tärkeänä (V69: +3) ja sitä, että luovuus sekä yksilöllisyys näkyvät esillä olevista lasten töistä (V9: +5; V5: +3). Oppimistoiminnoissa tai päivärutiineissa eri ryhmäratkaisujen hyödyntämistä ei kuitenkaan nähdä laadun kannalta kovinkaan tärkeänä (V31: -2; V7: -1). Vanhempien sitoutumista ryhmän toimintoihin ei myöskään pidetä tärkeänä (V28: -4).

Suhteessa toisiin näkökulmiin, lastentarhanopettajat korostavat materiaaleja oppimisen välineinä. Materiaaleista arvostetaan eniten matematiikkaan ja karkeamotoriikkaan liittyvää välineistöä (V6: +2; V40: +2: V64: +1). Vaikka tiloja korostetaan turvallisuuden ja osallistumisen kautta, ei avaria, viihtyisiä tai rauhallisia tiloja kuitenkaan nähdä laatua määrittävinä tekijöinä (V14: -5; V61: -5; V33: -4). Näkökulmaa edustavien

lastentarhanopettajien laatuajattelu painottuu muista näkökulmista poiketen turvallisuuteen, ajattelun taitoihin sekä materiaaleihin, vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen sijaan (V17: -5; V48: -5; V58: -4; V67: -4; V27: -3; V57: -3; V39: -2; V19: -2; V24: -1; V44: -1; V3: 0). Alla olevassa taulukossa 7 on kuvattu lastentarhanopettajien näkökulma tiivistetysti.

TAULUKKO 7. Turvallisuutta korostavien lastentarhanopettajien näkökulma varhaiskasvatuksen laadusta

Vähemmän tärkeää	**Erittäin tärkeää**
- Vuorovaikutus	+ Turvallinen varhaiskasvatusympäristö
- Sosiaalisten taitojen oppiminen	+ Keskustellaan lasten kanssa turvallisuussäännöistä
- Ryhmäratkaisut	+ Ajatteluntaitojen kehittäminen
- Vanhempien sitoutuminen	+ Luonto-. tiede- ja matemaattinen toiminta
	+ Luova toiminta
	+ Materiaalit

Kolmatta näkökulmaa edustavat lastentarhanopettajat pitävät laadun kannalta tärkeimpänä turvallista varhaiskasvatusympäristöä, jossa päiväkodin tilat ovat aikuisten organisoimia ja helposti valvottavissa. Laatuajattelussa tärkeänä pidetään myös materiaaleja, joista eniten arvostetaan matematiikkaan ja karkeamotoriikkaan liittyvää välineistöä. Muista näkökulmista poiketen lastentarhanopettajat eivät korosta tunneilmapiiriä, vuorovaikutusta ja sosiaalisten taitojen harjoittelua.

6.4 Sosiaalisten taitojen ja kielellisten toimintojen korostajat

Kuten ensimmäisen näkökulman lastentarhanopettajat, myös neljättä näkökulmaa edustavat lastentarhanopettajat korostavat laatuajattelussaan sosiaalisten taitojen harjoittelua. Kaikista tärkeimpänä he pitivät sitä, että aikuiset auttavat lapsia ymmärtämään ja kehittämään sosiaalisia taitojaan (V44: +5) sekä ottavat lapset aktiivisesti mukaan selvittämään ristiriitoja ja ongelmatilanteita (V39: +5). Tärkeänä nähdään myös aikuisen oma rooli sosiaalisten taitojen mallintajana sekä keskinäisen kunnioituksen edistäjänä (V24: +4; V27: +3; V3: +1). Lastentarhanopettajien näkökulmassa eivät korostuneet erikseen lapsen yksilöllinen huomiointi päiväkotiin saapuessa ja

sieltä lähtiessä tai lasten rohkaisu (V68: -4; V66: -4; V55: -2), mutta kuitenkin lastentarhanopettajat pitävät tärkeänä, että aikuiset kunnioittavat lapsia ja suhtautuvat näihin lämpimästi ja kannustavasti (V22: +4).

Näkökulmassa monet oppimisen toiminnot (V62: -4; V38: -3; V64: -2; V69: -1; V4: 0; V45: 0) jäävät vähemmälle huomiolle. Yksikään näkökulma ei korosta TV:n, videoiden ja tietokoneen käyttöä laajentamaan ja tukemaan toimintoja, neljäs näkökulma pitää sitä kaikkein vähiten tärkeänä laadun kannalta (V43: -5). Oppimisen toiminnoista kieli on ainoa, joka korostuu lastentarhanopettajien näkökulmassa. Kieli nähdään ennen kaikkea opetuksen välineenä ja päivittäistä monipuolista kielenkäyttöä ja kirjoja korostetaan (V41: +4; V32: +4; V18: +3; V8: +2; V11: +1). Keskustelu nähdään välineenä laajentaa lasten ajattelu- ja päättelytaitoja (V25: +3; V15: +2; V65: +2). Kielen liittämistä kirjoitettuun kieleen ei kuitenkaan pidetty tärkeänä (V53: -3). Koska kieli on tärkeä opetuksen väline, eivät lastentarhanopettajat erikseen korostaneet kielen käyttöä yksilöllisesti lasten ikä- ja taitotason mukaan (V59: -5; V23: -3).

Tässä näkökulmassa tilojen merkitystä painotetaan suhteessa muihin näkökulmiin. Lastentarhanopettajat arvostavat selkeästi määriteltyjä leikkialueita (V42: +5; V37: 0) sekä tiloja, jotka mahdollistavat aikuisten ja lasten vapaan liikkumisen (V33: +1) ja myös leikkirauhan (V61: +1). Tiloja ei tuotu esiin turvallisuuden kautta (V12: -2; V49: -1) eikä aikuisten valvontaa turvallisuuden toteutumiseksi korosteta (V35: -5). Lastentarhanopettajat pitävät kuitenkin tärkeänä, että turvallisuussäännöistä keskustellaan lasten kanssa (V20: +3). Heidän mukaansa on erittäin tärkeää, että valvonnan ei tule pohjautua rankaisemiseen, vaan se on aina sovitettu ryhmän tarpeisiin (V26: +5). Vanhempien sitoutumista ryhmän toimintoihin pidetään erittäin tärkeänä suhteessa muihin näkökulmiin (V28: +4), mutta tiedonjakoa vanhempien ja kasvattajien sekä työyhteisön kesken ei pidetä niin tärkeänä (V21: -5; V13: -2). Alla olevassa taulukossa 8 on kuvattu lastentarhanopettajien näkökulma tiivistetysti.

TAULUKKO 8. Sosiaalisia taitoja ja kielellisiä toimintoja korostavien lastentarhanopettajien näkökulma varhaiskasvatuksen laadusta

Vähemmän tärkeää	**Erittäin tärkeää**
- Muut oppimisen toiminnot kieltä lukuun ottamatta - Television, tietokoneen ja videoiden hyödyntäminen - Tiedonjako vanhempien kanssa - Turvallisuuden valvominen	+ Sosiaalisten taitojen oppiminen + Lapsen kunnioitus + Kielelliset toiminnot + Ajatteluntaitojen kehittäminen + Tilat + Vanhempien sitoutuminen + Lasten kanssa keskustellaan turvallisuussäännöistä

Neljättä näkökulmaa edustavat lastentarhanopettajat pitävät laadun kannalta tärkeimpänä sosiaalisten taitojen kehittämistä. Aikuisen tehtävä on toimia mallina, mutta myös aktiivisesti ottaa lapsia mukaan selvittämään lasten välisiä ongelmatilanteita. Oppimistoiminnoista korostetaan monipuolisia kielellisiä toimintoja, jotka tukevat ajatteluntaitoja. Päiväkodin tiloja, kuten selkeästi määriteltyjä leikkialueita pidetään tärkeänä laadun kannalta, kun taas turvallisuus jää vähemmälle painoarvolle tässä näkökulmassa.

7 POHDINTA

7.1 Varhaiskasvatuksen laatu pedagogisena prosessina lastentarhanopettajien näkökulmissa

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen laatua suomalaisten ja portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmasta. Tavoitteena oli ymmärtää, mitä asioita näiden kahden maan lastentarhanopettajat pitävät laadun kannalta tärkeänä ja mitä kunkin maan varhaiskasvatus on ytimeltään. Tulosten mukaan suomalaiset lastentarhanopettajat jakavat hyvin yhtenäisen näkökulman varhaiskasvatuksen laadusta, kun taas portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmat ovat moninaisempia. Niin Suomen kuin Portugalinkin kaikissa lastentarhanopettajien näkökulmissa pidetään tärkeänä sitä, että aikuiset kunnioittavat lapsia ja suhtautuvat heihin lämpimästi ja kannustavasti. Tämän voidaan ajatella olevan yhteistä eurooppalaista varhaiskasvatuksen arvopohjaa (Sylva ym. 2015, 52–53).

Suurin yhteneväisyys maiden välisissä näkökulmissa on se, että portugalilaisista lastentarhanopettajista lämpimän ja kunnioittavan suhtautumisen korostajat jakavat pitkälti samanlaisen näkökulman varhaiskasvatuksen laadusta suomalaisten lastentarhanopettajien kanssa. Yhtenäisistä laadun tekijöistä huolimatta, yksityiskohtaisemmat painotukset vaihtelevat maakohtaisesti ja Portugalissa maan sisäisestikin. Tulokset mukailevat siis Dahlbergin ym. (1999, 43–44, 62, 106) näkemystä siitä, kuinka pedagogiset periaatteet ja tärkeänä pidetyt tekijät ovat aina ajallisesti, paikallisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneita ilmiöitä.

Portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmat varhaiskasvatuksen laadusta siis vaihtelevat ja niitä kuvaamaan löydettiin neljä näkökulmaa. Ensimmäisessä näkökulmassa korostuvat lämmin ja kunnioittava suhtautuminen lapseen, toisessa yksilöllinen keskustelu ja vuorovaikutus, kolmannessa turvallisuus sekä neljännessä sosiaaliset taidot ja kielelliset toiminnot. Tämän tutkimuksen lastentarhanopettajien näkökulmissa on

yhteneväisyyksiä aiemmin Portugalissa tehdyn tutkimuksen kanssa (Barros & Leal 2014). Barros ja Leal (2014) tulivat tutkimuksessaan tulokseen, että tärkeimpinä laadun tekijöinä portugalilaiset lastentarhanopettajat pitävät aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta (vrt. näkökulmat 1 ja 2 ja 4), turvallisuutta (vrt. näkökulma 3) ja vertaissuhteita (vrt. näkökulmat 1 ja 4) sekä kielen käytön tukemista (vrt. näkökulmat 2 ja 4) (Barros & Leal 2014, 216).

Seuraavaksi kuvaamme portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmia varhaiskasvatuksen laadusta Sheridanin mallin *ympäristön* ja *yhteiskunnan* ulottuvuuksien kautta (kuvio 1, s. 15). Tässä tutkimuksessa esiin tullutta näkökulmien vaihtelua saattaa yhteiskunnan tasolla selittää Portugalin varhaiskasvatusjärjestelmä moninaisine toimintamuotoineen (OECD 2006, 402-403; Pessanha, Aguiar & Bairrão 2007, 204). On mahdollista, että esimerkiksi puitetekijät, kuten tilat ja materiaalit, jotka korostuivat kahdessa tämän tutkimuksen lastentarhanopettajien näkökulmassa, eivät välttämättä ole itsestään selviä jo toteutuvia laadun tekijöitä kaikissa varhaiskasvatustoiminnan muodoissa. Vaikka kahdessa näkökulmassa korostetaan puitetekijöitä, on jokaisessa näkökulmassa neljän laadun kannalta tärkeimmän väittämän (+5) joukossa yksi tai useampi väittämä prosessitekijöistä, jotka liittyvät aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. Tulos on yhtenevä Barrosin ja Lealin (2014, 221) Portugalissa tekemän tutkimuksen kanssa.

Portugalissa on myös erilainen sosiaalinen tarve varhaiskasvatukselle lapsiköyhyyden ollessa 15,6 % (Suomessa 2,8 %) (OECD 2006, 401). Lisäksi Barros ja Aguiar (2010, 533–534) toteavat, että Portugalissa on vielä lähivuosikymmeninäkin ollut korkea lukutaidottomien ja kouluttamattomien määrä. Tällöin on esimerkiksi ymmärrettävää, että kielellisiä toimintoja korostetaan varhaiskasvatuksessa eroja tasaavana toimintona. Keskustelu ja oppimista tukevat kielelliset toiminnot korostuvat portugalilaisten lastentarhanopettajien kahdessa näkökulmassa (näkökulmat 2 ja 4). Kielellisten toimintojen voidaan myös ajatella tukevan lasten kouluvalmiuksia, kuten kirjoitus- ja lukuvalmiuksia, jotka ovat mainittu Portugalin varhaiskasvatussuunnitelmassa (Sylva ym. 2015, 32). Edellä mainittujen asioiden

lisäksi monet muut yhteiskunnan ja ympäristön viitekehyksessä vaikuttavat tekijät ovat vuoropuhelussa varhaiskasvatuksen laatua tarkasteltaessa, unohtamatta *lapsen* ja *opettajan* ulottuvuuksia. Emme kuitenkaan tarkastele näitä ulottuvuuksia Portugalin osalta rajoittuneen kulttuurisen tietämyksemme sekä lajittelutilanteen aikaisen puheen puuttuessa, koska se olisi ollut meistä eettisesti arveluttavaa.

Portugalilaisten lastentarhanopettajien moninaisista näkökulmista voidaan päätellä, että tietyn maan tai kulttuurin ja jopa päiväkotien sisälläkin käsitykset varhaiskasvatuksen laadusta vaihtelevat (Rosenthal 2003, 112) eikä varhaiskasvatuksen laatua voida siis määritellä universaalisti. Samankaltainen vaihtelu laatutekijöiden painotuksissa ei kuitenkaan tule esiin suomalaisessa aineistossa, jossa lastentarhanopettajat jakavat yhtenäisen näkökulman varhaiskasvatuksen laadusta. Näkökulmassa korostetaan tunne- ja vuorovaikutusilmapiirin merkitystä varhaiskasvatuksen laadun kulmakivenä. Lapsen lämmintä kohtaamista ja kunnioitusta pidetään tärkeämpänä kuin tiloja, materiaaleja tai yksittäisiä oppimistoimintoja. Vaikka lastentarhanopettajat jäsentävät varhaiskasvatuksen laatua ja siihen liittyviä tekijöitä henkilökohtaisen merkitysperspektiivinsä kautta, voidaan yhtenäisestä näkökulmasta päätellä suomalaisten lastentarhanopettajien tekevän työtään samanlaisesta arvopohjasta käsin. Se ei kuitenkaan tarkoita, että toteutunut varhaiskasvatus olisi aina samankaltaista ja tasalaatuista, sillä pedagogisen laadun muutkin ulottuvuudet opettajan ulottuvuuden lisäksi vaikuttavat varhaiskasvatuksen laatuun.

Varhaiskasvatuksen pedagogisen ja prosessimaisen laadun (Sheridan 2009) kaikki ulottuvuudet esiintyvät **suomalaisten lastentarhanopettajien** näkökulmassa, kuten lähtökohtaisesti oletimme. Kuinka ulottuvuuksista sitten puhuttiin ja mitä ulottuvuuksia lastentarhanopettajat painottivat puheessaan? Seuraavaksi tarkastelemme tutkimuksemme suomalaisia tuloksia suhteessa lapsen, opettajan, ympäristön ja yhteiskunnan ulottuvuuksiin Sheridanin mallia mukaillen (kuvio 1, s. 15). Huomionarvoista on, että ulottuvuudet limittyvät yhteen eikä niitä voi täysin erotella toisistaan

(Sheridan 2009). Kuten sanottua, näemme varhaiskasvatuksen laadun intersubjektiivisena kokonaisuutena, jossa kaikki asiat vaikuttavat kaikkeen.

Suomalaiset lastentarhanopettajat ymmärtävät *lapsen* ja lapsuuden itsessään arvokkaana asiana. Muutamat lastentarhanopettajat painottavat puheessaan muita enemmän tasa-arvoista ja kompetenttia lasta: Lasta, joka on oman elämänsä toimija ja jonka kanssa neuvotellaan päiväkodin aitojen sisällä tapahtuvista asioista. Tällainen lapsikäsitys ei kuitenkaan kuvaa yhtä vahvasti suomalaisten lastentarhanopettajien kokonaisnäkökulmaa, vaan jää muutamien yksittäisten lastentarhanopettajien puhetta kuvaavaksi piirteeksi. Lapsen arvostaminen ja tunneilmapiirin valtava merkitys kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta taas kuvaa koko lastentarhanopettajien joukon näkökulmaa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016; Stakes 2005) tavoite lapsen kokonaisvaltaisesta kasvun ja kehityksen tukemisesta näkyy lastentarhanopettajien näkökulmassa. Tämän tutkimuksen lastentarhanopettajat eivät pidä varhaiskasvatuksen tavoitteena akateemisten taitojen edistämistä, vaan näkökulmassa painottuu holistinen käsitys hyvinvoivasta lapsesta ja tulevaisuudessa tasapainoisesta ihmisestä. Erittäin tärkeänä nähdään, että lapsi luo terveen suhteen omaan itseensä ja ympäröivään sosiaaliseen maailmaan. Mielenkiintoisesti taas Niikon ja Havu-Nuutisen (2009, 437, 441) tutkimuksen mukaan esiopetusikäisten lasten opettajat painottavat sosiaalisten taitojen lisäksi kognitiivisten taitojen oppimista ja kouluvalmiuksia.

Kaiken kaikkiaan suomalaisten lastentarhanopettajien näkökulmassa ja puheessa painoarvon saa *opettajan* ulottuvuus. Niikko ja Havu-Nuutinen (2009) ovat tutkimuksessaan päätyneet samankaltaisiin tuloksiin. Kuten heidän tutkimuksessaan, myös tämän tutkimuksen lastentarhanopettajat antavat suuren merkityksen omalle toiminnalleen suhteessa lapsiin. Tuloksistamme on pääteltävissä, että lastentarhanopettajat ajattelevat lapsen tarvitsevan aikuisen kasvatusta, ohjausta ja tukea elämässään. Lasta on autettava löytämään oma potentiaalinsa. Lastentarhanopettajat ovat tietoisia omasta vallastaan ja vastuustaan, ja he kokevat olevansa kasvattajina niitä, jotka joko mahdollistavat tai estävät laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen.

Laadukkaan toiminnan ajatellaan lähtevän lasten tarpeista, joihin kasvattaja vastaa ja laatutekijöiden nähdään painottuvan eri tavoin eri ryhmissä. Voidaan päätellä, että myös tämän tutkimuksen lastentarhanopettajat käsittävät laadun prosessina, joka elää ja rakentuu dialogissa eri toimijoiden välillä (Sheridan 2009, Tanner ym. 2006).

Hujala ym. (2012, 306) Suomessa tehdyn tutkimuksen mukaan päiväkodin puutteelliset puitetekijät saattavat rajoittaa laadukasta pedagogista toimintaa. Kuitenkaan tässä tutkimuksessa tilojen ja materiaalien ei ajatella olevan varhaiskasvatuksen laadun ydintä. *Ympäristön* ulottuvuudesta puhuttaessa lastentarhanopettajat korostavat huomattavasti enemmän psyykkistä ja sosiaalista ympäristöä kuin fyysistä ympäristöä. Lisäksi monet lastentarhanopettajista tuovat esille, että suomalaisessa kontekstissa varhaiskasvatuksen fyysiset puitteet ovat jo lähtökohtaisesti melko hyvät kaikissa päiväkodeissa. Myös fyysinen turvallisuus ymmärretään usein samoin. Sen ajateltiin jo toteutuvan ja olevan osittain itsestäänselvyyskin, eikä sitä tällöin tarvitse erikseen korostaa. Voidaan päätellä, että suomalainen varhaiskasvatus on hyvällä tasolla, kun fyysisten ja perustavanlaatuisten tarpeiden sijasta voidaan keskittyä lasten yhteenkuuluvuuden, arvonannon ja itsensä toteuttamisen tarpeiden tyydyttämiseen. Hujalan ym. (2012, 305) tutkimuksessakin lastentarhanopettajat arvioivat suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun yleisesti hyväksi.

Myös ympäröivän *yhteiskunnan* nähdään vaikuttavan varhaiskasvatukseen ja toteutuvaan laatuun. Päiväkotia ei ajatella irrallaan olevana saarekkeena, vaan ympäröivän yhteiskunnan muutosten nähdään heijastuvan myös varhaiskasvatukseen. Tämän tutkimuksen suomalaiset lastentarhanopettajat puhuivat yhteiskunnasta usein kriittiseen sävyyn. Monet lastentarhanopettajista kokevat, että paine yhteiskunnan suunnasta on kasvanut taloudellisten leikkausten myötä. Ryhmäkokojen kasvaessa ja kasvattajien työnkuvan monipuolistuessa lastentarhanopettajat kokevat, että työn ydin eli lapsen kohtaaminen kärsii eikä heillä ole aikaa tehdä työtään laadukkaasti.

Monesta muusta ollaan valmiita luopumaan, mutta ei lapsen yksilöllisestä huomioimisesta ja läsnäolosta.

Yhteiskunnan käsitys varhaiskasvatuksen laadusta heijastuu koulutukselle ja kasvatukselle asetettuihin arvoihin ja pedagogisiin käytäntöihin. Muutokset yhteiskunnassa saattavat muuttaa käsitystä myös varhaiskasvatuksen tavoitteista. (Rosenthal 2003, 104, 112; Sylva ym. 2006, 87.) Voidaan ajatella, että tutkimuksemme tulokset ovat yhdenlainen määritelmä suomalaisen varhaiskasvatuksen laadusta lastentarhanopettajien näkökulmasta. Mielenkiintoista on seurata, kuinka syksyllä voimaan tulevat opetushallituksen alaisuudessa tehdyt uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kohtaavat tämän tutkimuksen lastentarhanopettajien näkökulman kanssa. Esimerkiksi tänä keväänä kansallisessa yleisradiossa varhaiskasvatussuunnitelman sisällöistä olivat keskustelemassa opetushallituksen opetusneuvos Elisa Helin ja varhaiskasvatuksen dosentti Marjatta Kalliala (Yle, 2017). Puheessaan he painottivat oppimistoimintojen kuten musiikki-, taide- ja liikuntakasvatuksen merkitystä laadukkaassa varhaiskasvatuksessa sekä oppimisympäristöä lähinnä fyysisten puitteiden kautta. Uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oppimistoimintojen nähdäänkin olevan pedagogisen toiminnan keskeisiä sisältöjä, mutta oppimisympäristön käsite sisältää fyysisten puitteiden lisäksi psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden (Opetushallitus 2016, 31, 39).

Edellä esitetyn tutkijanäkökulman (Yle 2017) lisäksi laatua tulisi tarkastella myös päiväkodeissa työskentelevien ammattilaisten näkökulmasta. (Katz 1993, 7–8.) Tutkimuksemme lastentarhanopettajien mukaan yksittäiset oppimistoiminnot sekä tilat ja materiaalit ovat vähemmän tärkeitä asioita suhteessa laadun muihin osa-alueisiin. Oppimistoimintojen ajatellaan rikastuttavan ja monipuolistavan toimintaa, mutta niiden ei ajatella olevan kaikista tärkein asia laadun kannalta. Sitä, mitä tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajat pitävät laadun ytimenä, vain sivuttiin asiantuntijoiden puheessa yleisradiossa. Tutkimustulostemme mukaisiin tuloksiin ovat tulleet myös Hujala ym. (2012, 305, 308–309), joiden mukaan opetussuunnitelmaan ja oppimistoimintoihin liittyvät tekijät olivat lastentarhanopettajien mielestä

vähemmän tärkeitä laadun osa-alueita. Jäimmekin pohtimaan, että muuttuvatko varhaiskasvatuksen tavoitteet uusien perusteiden seurauksena kohti akateemisempaa painotusta.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Koska Q-menetelmä on yhdistelmä laadullista ja määrällistä tutkimusta (Ramlo & Newman 2011, 186), ei luotettavuuden tarkastelussa perinteinen määrällisen tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin tarkastelu ole sellaisenaan riittävää (Dziopa & Ahern 2011, 41; Watts & Stenner 2012, 51). Q-menetelmällisellä tutkimuksella on pohjimmiltaan subjektiivinen tarkoitus. Näin ollen luotettavuuden tarkastelussa on olennaista huomioida myös laadullisen tutkimuksen arvioinnissa ja tulosten luotettavuudessa käytetyt kriteerit. Sekä Patton (2002, 542) että Tuomi ja Sarajärvi (2011, 134) toteavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun tulisi tapahtua aina tutkimuksen erityispiirteiden mukaan. Tärkeää on jokaisen tutkimusvaiheen, mutta myös tutkijan roolin huolellinen tarkastelu. Voidaan ajatella, että tutkimuksen luotettavuudessa on kyse tutkimuksen eri vaiheiden ja näiden suhteiden hahmottamisesta ja arvioinnista. Toisin sanoen luotettavuuden arviointi on tutkimuksen kokonaisvaltaista arviointia. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 134–141.) Olemme käyttäneet luotettavuuden arvioinnissa seuraavia kriteereitä:

- Tutkijoiden suhde tutkittavaan ilmiöön ja tutkittaviin
- Tutkittavien tarkastelu
- Keskusteluavaruus ja väittämäotos

Tutkijoiden suhde tutkittavaan ilmiöön ja tutkittaviin. Tutkijan position tarkastelu on olennainen osa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua (Tuomi & Sarajärvi 2011, 140–141). Suhteemme tutkittavaan ilmiöön eli varhaiskasvatuksen laatuun on läheinen. Olemme lastentarhaopettajakoulutuksen kautta perehtyneet varhaiskasvatuksen laatuun

ilmiönä ja kandidaatintutkielmassamme syvennyimme laatuun vanhempien näkökulmasta (Runtti & Virtanen 2015). Näistä syistä–meillä on jo tietynlaisia ajatuksia ja käsityksiä varhaiskasvatuksen laadusta. Olemme itse lastentarhanopettajia, joten työkokemuksen, vaikkakin vähäisen, kautta jaamme varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta ja osaamista sekä mahdollisesti samoja käsityksiä ja ajattelutapoja kuin tutkittavat.

Tutkimuksen uskottavuutta lisää se, että tunnemme suomalaisen kontekstin (Guba & Lincoln 1985, 294–296). Tämän näemme tutkimuksemme vahvuutena suomalaista kontekstia tarkasteltaessa, mutta haasteena portugalilaista kontekstia tarkasteltaessa. Portugalissa lastentarhanopettajat työskentelevät erilaisessa kulttuurisessa ympäristössä kuin lastentarhanopettajat Suomessa, emmekä me tutkijoina voi täydellisesti ymmärtää heidän lähtökohtiaan varhaiskasvatuksen laadun tarkastelulle. Luotettavuutta heikentää se, että Portugalista emme saaneet ollenkaan laadullista aineistoa ideaalilajitteluiden analyysin tueksi. Tämä toi omat haasteensa näkökulmien muodostamiseen. Näkökulmat kuitenkin muodostettiin järjestelmällisesti Q-menetelmällisen kirjallisuuden mukaisesti. Lisäksi ennen aineiston analyysissä pyrimme hahmottamaan mahdollisimman hyvin portugalilaista päiväkotimaailmaa lukemalla portugalilaisessa päiväkotikontekstissa tehtyjä tutkimuksia (Ks. esim. Gamelas & Aquiar 2014; Pessanha, Aquiar & Bairrão 2007) sekä OECD:n maaraportteja (OECD 2006).

Suomalaisen aineiston keruussa tavoitteenamme oli kuulla avoimesti tutkittavan ajatuksia varhaiskasvatuksen laadusta. Tämän vuoksi pohdimme ennen aineiston keruuta mahdollisia ennakkoajatuksiamme, jotka saattaisivat vaikuttaa ohjeistukseen ja keskusteluun väittämien lajittelutilanteessa. Tutkijoiden aiempi tietämys helpottaa hahmottamaan tutkittavaa ilmiötä, mutta toisaalta tieto saattaa myös ohjata aineistonkeruutilannetta. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 76.) On mahdollista, että yhteisesti sovituista ohjeistuksista huolimatta kokemattomuus Q-menetelmän käytössä ja aineiston keruuseen osallistuneiden opiskelijoiden vähäinen tutkimustausta on osaltaan vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen. Ennalta

mietittyjen tarkentavien kysymysten avulla, kuten "*Tarkentaisitko vielä…*" ja "*Mitä tarkoitit, kun sanoit…*", pyrimme vähentämään johdattelun määrää. Harjoittelimme väittämien lajittelutilannetta pilottitutkimuksilla ennen varsinaista aineiston keruuta. Kokeilimme myös itse, miltä lajittelutilanne tuntuu ja perehdyimme väittämiin huolella. Yhdelle tutkijalle tutkittavat olivat ennestään tuttuja, mikä on saattanut vähentää molemminpuolista turhaa jännitystä väittämien lajittelutilanteessa.

Guban ja Lincolnin (1985) mukaan tutkimuksen vahvistettavuus lisääntyy, kun tutkija sitoutuu kaikissa tutkimuksen vaiheissa noudattamaan näkökulmien tasapainoisuutta ja rehellisyyttä. Toisin sanoen tutkija tuo esiin tasapuolisesti kaikki näkökulmat sellaisina kuin ne ovat, omista ennakko-oletuksista huolimatta. (Guba & Lincoln 1985, 299–301.) Raportoimme mahdollisimman tarkasti analyysin periaatteet ja menettelyt, jotta lukija saa käsityksen, miten tutkimuksemme on edennyt ja miten tuloksiin on päädytty.

Erityisesti analyysivaiheessa tutkimuksen luotettavuutta lisää myös tutkijoihin liittyvä triangulaatio, sillä aineistoa on ollut analysoimassa kaksi tutkijaa (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 145–149). Tutkijatriangulaationa näemme myös tutkimuksen tekemisen yhteistyössä samassa projektissa työskentelevien muiden tutkijoiden kanssa. Tämä ei kuitenkaan ole täysin ongelmatonta. Esimerkiksi aineistonkeruuvaiheessa jokainen tutkija on yhteisesti sovituista käytännöistä huolimatta toteuttanut sen persoonallisella tavallaan. Lisäksi Q-menetelmä jo itsessään edustaa menetelmällistä triangulaatiota (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 145–149), koska siinä hyödynnetään sekä määrällistä että laadullista tutkimusperinnettä.

Tutkittavien tarkastelu. Määrällisessä tutkimuksessa mittarin luotettavuuden ajatellaan olevan suoraan verrannollinen tutkimuksen luotettavuuteen (Metsämuuronen 2005, 109). Kuten aiemmin on todettu (Ks. 4.2), Q-menetelmällisessä tutkimuksessa muuttujina ovat ihmiset, jolloin korrelointi tapahtuu suhteessa henkilöihin, ei asioihin (Watts & Stenner 2012, 70–71). Näin ollen voidaan tutkittavien tarkastelun ajatella olevan osa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua. Luotettavuuden kannalta Q-menetelmällisessä

tutkimuksessa tutkittavien määrälle ei ole yhtä sääntöä. P-otoksen koko, 49 tutkittavaa, on kuitenkin yhdenmukainen Wattsin ja Stennerin (2012, 72) käsityksen kanssa riittävästä ja hyvästä tutkittavien lukumäärästä.

Aineistonkeruun jälkeen huomasimme väittämien lajitteluissa jonkinasteista aineiston kylläänytymistä. Havaitsimme, että suomalainen aineisto alkoi niin sanotusti toistaa itseään eivätkä uudet tutkittavat olisi luultavasti tuoneet enää uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. (Ks. Eskola & Suoranta 2008, 62–63.) Tutkittavien asiantuntijuuden voidaan ajatella lisäävän tutkimuksen validiteettia, sillä varhaiskasvatuksen laatu ja väittämissä olleet laadun teemat olivat kaikille tutkittaville tuttuja ja niitä kommentoitiin kriittisestikin. Osalle tutkittavista myös ECERS-mittari oli entuudestaan tuttu. Koska aineisto kerättiin eri puolilta Suomea, voidaan otoksen ajatella olevan monipuolisempi, kun yhdestä kunnasta tai kaupungista kerättynä.

Niin kuin ei laadullisen tutkimuksen (Eskola & Suoranta 2008, 65–68) ei myöskään Q-menetelmällisen tutkimuksen pohjalta ole tarkoitus tehdä yleistyksiä (Dziopa & Ahern 2011, 41). Niinpä tämänkin tutkimuksen tulosten yleistettävyys on rajallinen. Q-menetelmällisessä tutkimuksessa reliabiliteetista puhuttaessa viitataan siihen, tuottaisivatko samat tutkittavat tai samankaltaiset ihmisryhmät samankaltaisia komponentteja myöhemmin. (Dziopa & Ahern 2011, 41; Watts & Stenner 2012, 51.) Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä ja toistettavuutta, eli toisin sanoen tutkimuksen siirrettävyyttä ja varmuutta, arvioidaan tutkimuskohteesta saadun informaation määrän ja laadun riittävyydellä (Guba & Lincoln 1985, 296–299). Olemme pyrkineet antamaan Tutkimuksen toteuttaminen -luvussa lukijalle mahdollisimman tarkat tiedot tutkimuskohteesta, tutkimuksen kontekstista sekä menetelmästä ja analyysista. Näin lukija voi itse arvioida tulosten siirrettävyyttä ja mahdollista käyttöä omassa kontekstissaan.

Keskusteluavaruus ja väittämäotos. Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimukseen valittu väittämäotos kuvaisi mahdollisimman laajasti tutkittavaa ilmiötä. Tutkijan on kiinnitettävä huomiota siihen, ettei väittämäotos ole arvolatautunut tai vääristynyt, vaan mahdollisimman kattava ja

tasapainoinen suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja tutkimuskysymyksiin. (Watts & Stenner 2012, 58–62.) Tämän tutkimuksen 69 väittämän otos luotiin varhaiskasvatuksen laadun arviointiin tarkoitetun ECERS-R -mittarin pohjalta. Tämä voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä asiana, sillä ECERS-R on tutkimuksiin pohjautuva mittari (Ks. Sakai ym. 2003, 427–428). Luotettavuutta lisää myös se, että portugalilaiset varhaiskasvatuksen laatua tutkivat asiantuntijat olivat mukana luomassa väittämäotosta.

Voidaankin ajatella, että olipa sitten kyseessä minkä tahansa laadun arvioinnin mittarin tai muilla tavoin kartoitetun keskusteluavaruuden pohjalta luotu väittämäotos, on se aina jonkun ymmärrys ja tulkinta varhaiskasvatuksen laadusta (Brown 1993, 106). Tähän liittyen Alila (2013, 76–77) tuo esille väitöskirjassaan, kuinka laatua ohjaavien asiakirjojen takana on aina jokin tekijä, ryhmä tai taho, joten se on myös aina jonkun muodostamaa. Näiden seurauksena voidaan kyseenalaistaa se, että onko objektiivista laadun määritelmää olemassakaan.

Brown (1993, 97–99) toteaa, että väittämäotosta varten kartoitettava keskusteluavaruus ei voi koskaan olla täydellinen. Hyödyntämällä muitakin kuin ECERS-R -mittarin laatutekijöitä väittämäotoksen luomisessa, olisimme mahdollisesti pystyneet laajentamaan väittämäotosta ja näin tuomaan esiin useampia näkökulmia tai kulttuurisia erityispiirteitä. Lisäksi ajankohtaisen varhaiskasvatukseen liittyvän julkisen keskustelun huomioiminen olisi ehkä luonut mahdollisuuden erilaisten laatukäsitysten löytymiselle. Suomalaisille tutkittaville annettiin kuitenkin mahdollisuus tuoda esiin väittämäotoksen ulkopuolelle jääneitä laadun teemoja. Tutkittavilta kysyttiin, että kattavatko väittämät tutkittavan näkemyksen varhaiskasvatuksen laadusta vai jäikö jotain puuttumaan. Moni tutkittava oli sitä mieltä, että väittämäotos oli kattava tai ainakaan sillä hetkellä ei tutkittaville tullut mieleen mitä väittämäotoksesta olisi jäänyt puuttumaan.

Vaikka pyrimme luomaan väittämäotoksesta mahdollisimman selkeän, jäi väittämäotokseen joitain luotettavuuden kannalta huomioon otettavia asioita. Väittämäotoksessa oli monta melko samankaltaista väittämää,

jotka käsittelivät samaa laadun osa-aluetta eri näkökulmista. Suomalaiset lastentarhanopettajat rinnastivat esimerkiksi kielen käyttöön, kielellisiin toimintoihin ja lukemiseen liittyvät väittämät samaksi tai lähes samaksi asiaksi kuten alla olevasta sitaatista käy ilmi.

Sit numero 41, tää on monta kertaakin ollut tää kirjojen lukeminen lapsille, se on siellä taas. Lajittelu 3

Ja sitten tässä oli mun mielestä niin paljon samoja, että oli kielellistä, kielellistä, kielellistä, että minkäköhän kohan sää laitat tonne noin, että periaatteessa sää voisit laittaa yhen kielikohan tänne (TÄRKEEKS), nii ja toisen sää voisit tonne (VÄHEMMÄN TÄRKEEKSI), että nehän (KUMOAA TOISENSA MERKITYKSEN). Lajittelu 22

Tästä seuraten tutkittavat saattoivat lajitella esimerkiksi yhden kieltä koskevista väittämistä jakauman erittäin tärkeä -osioon ajatellen sen kattavan kaikki kieleen ja kirjallisuuteen liittyvät väittämät. Loput kieltä koskevat väittämät he saattoivat sijoittaa vähemmän tärkeä -päähän tai ruudukon keskelle neutraaliosioon. Ajattelemme Q-menetelmän hienouden kuitenkin piilevän siinä, että numeroiden lisäksi komponenttien tulkinnassa hyödynnetään tilanteessa nauhoitettua puhetta. Näin pystymme hahmottamaan kokonaisvaltaisemman kuvan suomalaisten lastentarhanopettajien käsityksistä. Jo väittämäotosta luotaessa pohdimme väittämien määrää ja samankaltaisuuksien yhdistämistä (Ks. alaluku 4.3). Projektin portugalilaiset jäsenet painottivat samankaltaisten väittämien säilyttämistä näkökulmaerojen vuoksi. Heidän mielestään juuri nämä pienet näkökulmaerot väittämissä toisivat mielenkiintoisia eroja esille maiden välisessä vertailussa. Tässä vaiheessa huomasimme, kuinka tarkastelemme varhaiskasvatuksen laatua eri lähtökohdista jo väittämäotosta luotaessa.

Suurimmasta osasta suomalaisista tutkittavista tuntui, että väittämiä oli paljon. Aineistonkeruutilanteessa osa tutkittavista turhautui väittämien määrästä ja lajittelun vaikeudesta. Diziopa ja Ahern (2011, 41) toteavat, että Q-menetelmää on kritisoitu, koska se pakottaa tekemään sellaisia valintoja, joita ihmisten ei muuten tarvitsisi tehdä. Tutkittaville oli haastavaa asettaa väittämiä varsinkin vähemmän tärkeään -päähän ruudukkoa. Toisaalta arvottaminen ja

valintojen tekeminen saivat ihmiset miettimään ja tiedostamaan käsityksiään varhaiskasvatuksen laadusta.

Tää ois huomattavasti helpompaa, jos näitä ois vähemmän… … ne oli nyt vaan pakko lätkii jonnekin, koska ne on niinku niin sanotusti… tota noin johonki ne on saatava. Lajittelu 1

...ihan mielenkiintoinen pisti sillain hetkellisesti pysähtymään ja ajattelemaan asioita eri tavalla... Lajittelu 4

...tämmönen ois ihan mielenkiintonen vaikka koko työyhteisönki kerralla ja sitä kautta sitte lähtee miettimään niinku työyhteisön asioita etteenpäin. Lajittelu 12

Väittämäotoksen luomisessa käännöstyö englannista suomeksi on vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen. ECERS-R-mittari on kuitenkin käännetty suomeksi ja portugaliksi, joten näiden käännösten hyödyntäminen väittämäotoksen käännöstyössä parantaa luotettavuutta. Käännöstyötä tehdessä, kääntäjiä oli useampia ja väittämien järkevästä kieliasusta neuvoteltiin. Huomionarvoista on, että yhteistyössä käytetty kieli on ollut englanti, mikä ei ole kenenkään projektissa työskentelevän äidinkieli.

7.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkijoina emme ole vastuussa tutkimuksen eettisyydestä vain itsellemme vaan ennen kaikkea myös tutkittaville, muille ihmisille ja tieteelle (Tuomi & Sarajärvi 2013, 130). Eettisyyden voidaan ajatella kietoutuvan tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikriteereihin (Kuula 2006, 34; Tuomi & Sarajärvi 2013, 127; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7), joita olemme tarkastelleet edellisessä alaluvussa. Työtämme on ohjannut tutkimuksen suunnittelusta raportointiin hyvä tieteellinen käytäntö, johon kuuluvat rehellisyys, huolellisuus, tarkkuus, avoimuus sekä muiden työn ja saavutusten kunnioittaminen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7).

Tutkittavien kohtelun sekä tutkijan ja tutkittavien välisen suhteen tarkastelu on tutkimusetiikan pohdinnassa olennaista (Kuula 2006, 40). Noudatimme avoimuutta tutkittavia informoitaessa ja myös aineiston keruu

perustui rehellisyyteen ja avoimuuteen tutkijan ja tutkittavien välillä. Tutkimuslupia haettaessa kerroimme tarkasti tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta. Lisäksi tutkimukseen osallistuvien päiväkotien henkilökunta sai tietoja tutkimuksesta ja ennen tutkimukseen suostumista jokaista tutkittavaa informoitiin sen tarkoituksesta, tavoitteista ja Q-menetelmästä sekä aineiston käytöstä ja säilytyksestä. Tutkittavilta ei pyydetty henkilökohtaista kirjallista suostumusta osallistumiseen. Kuulan (2006, 99–108) mukaan allekirjoitettu tutkimuslupa ei ole välttämätön, jos tutkittavia informoidaan riittävän tarkasti ja näiden tietojen perusteella hän haluaa edelleen osallistua tutkimukseen. Tutkimuksesta ei koitunut tutkittaville taloudellista tai sosiaalista haittaa ja jokaisella oli oikeus keskeyttää mukanaolonsa milloin tahansa tutkimuksen aikana (Eskola & Suoranta 2008, 52–59; Kuula 2006, 106–107; Tuomi & Sarajärvi 2013, 131–132).

Tutkimusetiikan mukaisesti tutkittavien tulee voida luottaa siihen, että heitä ei tunnisteta aineistosta tai heidän yksityisyyttään loukata (Tuomi & Sarajärvi 2013, 131). Emme paljastaneet tutkittavien nimiä tai tarkkoja paikkakuntatietoja raportoinnissa ja tarkoituksena oli, ettei kukaan ulkopuolinen pysty yksiselitteisesti päättelemään keitä tutkittavat ovat (Kuula 2006, 112). Koko tutkimuksen ajan aineisto säilytettiin noudattaen yksityisyyden suojaa eikä aineistoa näytetty ulkopuolisille. Tutkittaville kerrottiin aineiston säilyttämisestä. Aineisto on tarkoitus säilyttää anonymisoituna Jyväskylän yliopiston suojattuun Dataverse-aineistopankkiin mahdollista myöhempää tutkimuskäyttöä varten. Myöhempi käyttö sallitaan vain tämän tutkimushankkeen tutkijoiden luvalla. Aineistosta saadut tulokset julkaistaan tämän projektin yhteydessä tehtävissä kahdessa pro gradu -tutkielmassa Jyväskylän yliopiston JYX-julkaisuarkistossa sekä mahdollisesti muissa julkaisuissa yhteistyössä Porton yliopiston kanssa. Tulokset lähetetään myös tutkimukseen osallistuneille päiväkodeille Suomessa.

7.4 Jatkotutkimusaiheet

Q-menetelmä osoittautui mielestämme toimivaksi tavaksi tarkastella varhaiskasvatuksen laatua ja pidämmekin sitä innostavana ja monia mahdollisuuksia tarjoavana menetelmänä. Tämän tutkimuksen tutkimusjoukko koostui lastentarhanopettajista, mutta tutkimusjoukon voisi koota niinkin, että osallistujat edustaisivat kaikkia varhaiskasvatuksen laadun kannalta merkityksellisiä osallistujatahoja (Watts & Stenner 2012, 71). Mielenkiintoista olisi esimerkiksi tutkia, kohtaavatko lasten, vanhempien, ammattikasvattajien ja päättäjien näkökulmat varhaiskasvatuksen laadusta Katzin mallin (1993) mukaisesti.

Eri toimijoiden valitseminen tutkimusjoukkoon mahdollistaa osallistujatahojen moninaisten äänten kuulemisen ja niiden tuomisen vuoropuheluun keskenään intersubjektiivisen laadun paradigman mukaisesti. Koska väittämät voivat käytännössä olla mitä tahansa olennaista tutkimuskysymysten ja -kohteen kannalta, voisi kuvien tai esineiden kautta saavuttaa myös lasten näkökulmia varhaiskasvatuksen laadusta. Päiväkodin moniammatillisessa työyhteisössä myös eri ammattiryhmien näkökulmien esille tuominen on tärkeää yhteisten laatutavoitteiden löytämiseksi. Lisäksi pedagogisen toiminnan kannalta olisi tärkeää tarkastella, kuinka lastentarhanopettajien tärkeänä pitämät laatutekijät toteutuvat päiväkodin arjessa.

Lastentarhanopettajat toivat aineistonkeruutilanteessa esille, kuinka haastavaa on arvottaa varhaiskasvatuksen laatuun liittyviä tekijöitä. Loppujen lopuksi suurin osa heistä koki sen kuitenkin uudenlaisena, mielenkiintoisena ja ajatuksia herättävänä menetelmänä. Tässä näemme Q-menetelmän potentiaalin reflektiivisenä työkaluna, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi päiväkodin työtiimin laadun arvioinnissa ja kehittämisessä. Keväällä 2017 aloitettiinkin laadun kehittämisen hanke Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen sekä Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatuspalveluiden kesken. Yhtenä hankkeen osana olemme muokanneet tässä tutkimuksessa käytettyä

väittämäotosta, jota tullaan mahdollisesti hyödyntämään päiväkotien työtiimien arvokeskustelun tukena syksystä 2017 alkaen. Kun laatu ymmärretään reflektion ja vuoropuhelun kautta syntyvänä pedagogisena prosessina, on työtiimien yhteinen keskustelu ja työn takana olevien arvojen reflektointi yhtä tärkeää kuin yksilöiden pedagoginen tietoisuus omista arvoista.

LÄHTEET

Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1997). *Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta : systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Alasuutari, P. & Alasuutari, M. (2012). The domestication of early childhood education plans in Finland. *Global Social Policy 12(2),* 129–148. doi: 10.1177/1468018112443684

Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012* (Väitöskirja). Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto.

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

Asetus lasten päivähoidosta 6 §. Lainattu 1.10.2016, saatavilla: http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239

Barros, S. & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese childcare programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly 25*, 527–535. doi:10.1016/j.ecersq.2009.12.003

Barros, S. & Leal T. B. (2014). Parents´ and teachers´perceptions of quality in Portuguese childcare classrooms. *European Journal of Psychology of Education 30(2)*, 209–226. doi:10.1007/s10212-014-0235-4

Berry, R. A. W. (2010). Preservice and Early Career Teachers´Attitudes towards Inclusion, Instructional Accommodations, and Fairness: Three Profiles. *The Teacher Educator 45*, 75–95. doi: 10.1080/08878731003623677

Brown, S. R. (1993). A Primer on Q methodology. Lainattu 19.10.2016, saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/244998835_A_Primer_on_Q_Methodology

Brown, S. R. (1980). *Political Subjectivity. Applications of Q methodology in political science*. Lontoo: Yale University Press.

Cadima, J., Peixoto, C. & Leal, T. (2013). Observed classroom quality in first grade: associations with teacher, classroom, and school characteristics. *European Journal of Psychology of Education 29(1)*, 139–158. doi: 10.1007/s10212-013-0191-4

Cassidy, D.J., Hestenes, L.L., Hansen, J.K., Hegde, A., Shim, J. & Hestenes, S. (2005). Revisiting the Two Faces of Child Care Quality: Structure and Process. *Early Education & Development 16(4)*, 505–520. doi: 10.1207/s15566935eed1604_10

Ceglowski, D. (2004). How Stake Holder Groups Define Quality in Child Care. *Early Childhood Education Journal 32*, 101–111. doi:10.1007/s10643-004-1076-6

Ceglowski, D. & Bacigalupa, C. (2002). Four Perspective on Child Care Quality. *Early Childhood Education Journal 30*, 87–92. doi:10.1023/A:1021245017431

Cottle, M. (2011). Understanding and achieving quality in Sure Start Children's Centres: practitioners' perspectives. *International Journal of Early Years Education* 19(34), 249–265. doi.org/10.1080/09669760.2011.638859

Cottle, M. & Alexander, E. (2012).Quality in early years settings: government, research and practitioners' perspectives. *British Educational Research Journal* 38(4), 635–654. doi.org/10.1080/01411926.2011.571661

Cryer, D., Tietze, W. & Wessel H. (2002). Parent´s perceptions of their children´s child care: a cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly 17*, 259–277. doi:10.1016/S0885-2006(02)00148-5

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern perspectives*. Lontoo: Routledge.

Dziopa, F. & Ahern, K. (2011). A Systematic Literature Review of the Applications of Q-Technique and Its Methodology. *European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences 7(2*), 39–55. doi: 10.1027/1614-2241/a000021

Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. painos). Tampere: Vastapaino.

European Commission (2015). *Early Childhood Education and Care Systems in Europe.* National Information Sheets – 2014/15. Eurydice Facts and Figures. Luxemburg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/48986

European Commission (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe.* 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/75270

van Exel, J. & de Graaf, G. (2005). Q methodology: A sneak preview. Lainattu 17.3.2016, saatavilla: http://fcis.vdu.lt/~n.klebanskaja@evf.vdu.lt/FOV1-000B33EC/Q-methodology%2520-%2520A%2520sneak%2520preview.pdf.

Fenech, M. (2011). An Analysis of the Conceptualisation of `Quality` in Early Childhood Education and Care Empirical Research: promoting `blind spots`as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood 12(2)*, 102–117. doi: 10.2304/ciec.2011.12.2.102

Gamelas, A. (2017). Henkilökohtainen tiedonanto, sähköposti 1.3.2017.

Gamelas, A. M. & Aguiar, C. (2013). Preschool Teachers' Ideas About Practices To Promote Peer Relations: Using Q Methodology To Determine Viewpoints. *Social and Behavioral Sciences 141*, 1304–1308. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.223

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1985). Establishing Trustworthiness. Teoksessa Y. S. Lincoln & E. G. Guba (Toim.), *Naturalistic Inquiry (s.* 289–331). Lontoo: SAGE.

Harrist, A., Thompson, S. & Norris, D. (2007). Defining Quality Child Care: Multiple Stakeholder Perspectives. *Early Education and Development 18*, 305–336. doi:10.1080/10409280701283106

Howes, C. (2010). *Culture and Child Development in Early Childhood Programs. Practices for Quality Education and Care*. New York: Teachers College Press.

Hujala, E. & Fonsén, E. (2012). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (Toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 312–327). Jyväskylä: PS-kustannus.

Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. (2012). Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care 182*, 299–314. doi:10.1080/03004430.2011.646721

Johnson, B., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Towards a Definition of Mixed Methods research. *Journal of Mixed Methods Research 1*, 112–133. doi:10.1177/1558689806298224

Kamerman, S. B. (2000). Early childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Educational Research 33*, 7–29. doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00041-5

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. *Teachers´Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. New York: Peter Lang Publishing.

Katz, L. (1993). *Five Perspective on Quality in Early Childhood Programmes. Perspective from ERIC and EECE: A Monograph Series*. Lainattu 13.05.2016, saatavilla: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360101.pdf

Kupila, P. (2007). *Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen* (Väitöskirja). Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Science 302. Jyväskylän yliopisto.

Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka*. Tampere: Vastapaino.

Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (3.painos). Jyväskylä: Gummerus.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow ym. (Toim.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a theory in progress* (s. 3–34). San Francisco: Jossey-Bass.

Moss, P. & Dahlberg, G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care - Languages of Evaluation. *New Zealand Journal of Teacher´s Work 5*, 3–12.

Newman, I. & Susan Ramlo, S. (2010). Using Q Methodology and Q Factor Analysis in Mixed Methods Research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (Toim.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2. painos, 505–530). doi:http://dx.doi.org/10.4135/9781506335193.n20

Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. (2009). In Search of Quality in Finnish Pre-School Education. *Scandinavian Journal of Educational Research 53*, 431–445. doi:10.1080/00313830903180711

Nummenmaa, A. (2004). Varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen - yhteistä työtä ja jaettuja merkityksiä. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (Toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta* (s. 81–87). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edita Prima.

OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and car*e. Annex E. Country Profiles: An Overview of ECEC Systems in the Participating Countries.

Opetusalan Ammattijärjestö (n.d.) *Varhaiskasvatuslaki*. Lainattu 1.10.2016, saatavilla: http://www.oaj.fi/cs/oaj/varhaiskasvatuslaki

Opetushallitus (2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016: 17.

Opetushallitus (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1.

Palola, E. (2004). Euroopan unioni, kansainvälistyminen ja varhaiskasvatuksen laatu. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (Toim.), *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta* (s. 41–52). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edita Prima.

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)*.

Parrila, S. (2004). Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (Toim.), *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta* (s. 69–79). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edita Prima.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research & Evaluation Methods (3. painos). Lontoo: SAGE.

Pence, A. & Moss, P. (1994). Towards an inclusionary approach in defining quality. Teoksessa P. Moss & A. Pence (Toim.), *Valuing Quality in Early Childhood Services. New approaches to defining quality* (s. 172–181). doi:10.4135/9781446252048

Perusopetuslaki. (2014). Lainattu 1.10.2016, saatavilla: http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P26a

Pessanha, M., Aquiar, C. & Bairrão, J. (2007). Influence of structural features in Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly 22*, 204–214. doi:10.1016j/.ecresq.2007.02.003

Ramlo, S. (2016). Mixed method Lesson Learned From 80 Years of Q Methodology. *Journal of Mixed Methods Research 10(1),* 28–45. doi: 10.1177/1558689815610998

Ramlo, S. E. & Newman, I. (2011). Q Methodology and Its Position in the Mixed-Methods Continuum. *The International Journal of Q Methodology 34(3),* 172–191.

Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2013). Researcher´s and parents´ perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care 183,* 294–307. doi:10.1080/03004430.2012.673486

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development.* Oxford: Oxford University Press.

Rosenthal, M.K. (2003). Quality in Early Childhood Education and Care: A cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal 11(2)*, 101–116. doi:10.1080/13502930385209191

Runtti, S. & Virtanen, A. (2015). *Parents` satisfaction on the quality of education and care in Qatar-Finland International School* (Kandidaatin tutkielma).

Rutanen, N., de Souza Amorim, K., Colus, K. M. & Piattoeva, N. (2013). What is Best for the Child? Early Childhood Education and Care for Children under 3 Years of Age in Brazil and in Finland. *International Journal of Early Childhood* 46(2), 123–141. doi: 10.1007/s13158-013-0095-0

Sakai, L.M., Whitebook, M. & Howes, C. (2003). Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing differences between the first and revised edition. *Early Childhood Research Quarterly 18*, 427–445. doi: 10.1016/j.ecersq.2003.09.004

Sanders, B. (2009). Childhood in Different Cultures. Teoksessa T. Maynard & N. Thomas (Toim.), *An Introduction to Early Childhood Studies* (2.painos, s. 9–20). Lontoo: SAGE.

Sawyer, L. B. E. & Campell, P. H. (2009). Beliefs About Participation-Based Practices in Early Intervention. *Journal of Early Intervention 31(4)*, 326–343. doi:10.1177/1053815109351536

Sheridan, S. (2009). Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research 5(3)*, 245–261. doi:10.1080/00313830902917295

Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education 15*, 197–217. doi:10.1080/09669760701289151

STAKES (2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus oppaita 56.

Stephenson, W. (1953). *The Study of Behavior: Q-Technique and Its Methodology*. Chicago: The University of Chicago Press.

Storch Bracken, S. & Fischel, J. E. (2006). Assessment of preschool classroom practices: Application of Q-sort methodology. *Early Childhood Research Quarterly 21*, 417–430. doi:10.1016/j.ecresq.2006.09.006

Sylva, K., Ereky-Stevens, K. & Aricescu, A-M. (2015). Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early childhood education and care: promoting quality for individual, social and economic benefits*. D2.1: Overview of European ECEC curricula and curriculum template. Lainattu 17.10.2016, saatavilla: http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_1_European_ECEC_Curricula_and_Curriculum_Template.pdf

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K. & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly 21,* 76–92. doi:10.1016/j.ecresq.2006.01.003

Säkkinen, S. & Kuoppala, T. (2015). Lasten päivähoito 2014. Barndagvård 2014. Tilastoraportti – Statistikrapport – Statistical report 28/2015. Helsinki: Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos. Lainattu 1.10.2016, saatavilla: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129632/Tr28_15.pdf?sequence=5

Tanner, E., Welsh, E. & Lewis, J. (2006). The Quality-Defining Process in Early Years Services: A Case Study. *Children & Society 20,* 4–16. doi: 10.1002/CHI.861

Tauriainen, L. (2000). *Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä* (Väitöskirja). Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 198. Jyväskylän yliopisto.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Lontoo: SAGE.

Tobin, J. (2005). Quality in Early Childhood Education: An Anthropologist's Perspective. *Early Education and Development 16(4*), 421–434. doi: 10.1207/s15566935eed1604_3

Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (10. painos). Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Lainattu 28.11.2016, saatavilla http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto

Varhaiskasvatuslaki. (1973). Lainattu 1.10.2016, saatavilla: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036#L1P5a

Watts, S. & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research: theory, method and interpretation*. Lontoo: SAGE. doi.org/10.4135/9781446251911.n4

Woodhead, M. (1998). `Quality` in Early Childhood Programmes – a contextually appropriate approach. *International Journal of Early Years Education 6*, 5–17. doi:10.1080/0966976980060101

Yle. (2017). Näitä asioita varhaiskasvatukselta voi vaatia. Helsinki: Yleisradio, 8.2.2017. Saatavilla: http://areena.yle.fi/1-3978806

LIITTEET

Liite 1. ECERS-R -mittarin osa-alueet ja osiot

I Tilat ja kalustaminen	1. Sisätilat 2. Kalusteet perushoitoa, leikkimistä ja oppimista varten 3. Rentoutumiseen ja viihtyisyyden lisäämiseen tarkoitetut kalusteet 4. Huonejärjestely leikkiä varten 5. Tilat yksinoloa varten 6. Lapsille suunnattu esillepano 7. Tilat karkeamotorista leikkiä varten 8. Karkeamotorinen välineistö
II Henkilökohtaiset hoitorutiinit	9. Tervehtiminen/lähteminen 10. Ateriat/välipalat 11. Päiväuni/lepo 12. WC- ja vaipanvaihtotilanteet 13. Hygienia 14. Turvallisuus
III Kieli ja päättely	15. Kirjat ja kuvat 16. Lasten kannustaminen vuorovaikutukseen /viestintään 17. Kielen käyttäminen päättelytaitojen kehittämisessä 18. Vapaamuotoinen kielenkäyttö
IV Toiminta ja sisällöt	19. Hienomotoriikka 20. Taide 21. Musiikki/Liikkuminen 22. Rakennuspalikat 23. Hiekka-/vesileikki 24. Draama-/mielikuvitusleikki 25. Luonto/tiede 26.Matematiikka/numerot 27. Tv:n, videoiden ja/tai tietokoneiden yms. käyttö 28. Suvaitsevaisuuden edistäminen
V Vuorovaikutus	29. Karkeamotoristen toimintojen valvonta

	30. Yleinen lasten valvonta (muissa kuin karkeamotorisissa toiminnoissa) 31. Hallinta 32. Henkilökunnan ja lasten välinen vuorovaikutus 33. Lasten väliset vuorovaikutustilanteet
VI Päiväohjelma	34. Aikataulu 35. Vapaa leikki 36. Ryhmän yhteinen aika 37. Erityistä tukea tarvitsevien lasten huomioon ottaminen
VII Vanhemmat ja henkilökunta	38. Järjestelyt/toiminta vanhempia varten 39. Järjestelyt/toiminta henkilökunnan erityistarpeita varten 40. Järjestelyt/toiminta henkilökunnan ammatillisia tarpeita varten 41. Henkilökunnan välinen vuorovaikutus ja yhteistyö 42. Henkilökunnan toiminnan valvonta/seuranta ja arviointi 43. Mahdollisuudet ammatilliseen kasvuun

Liite 2. Väittämäotos

1. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset näkevät hieman enemmän vaivaa luonto- ja tiedetoiminnan sekä matemaattisen toiminnan järjestämiseksi (esim. leipominen, pituuksien mittaaminen yms.).
2. Työssäni pidän tärkeänä, että eri teemoihin liittyviä roolileikkimateriaaleja on tarjolla.
3. Työssäni pidän tärkeänä, että lasten ja aikuisten syrjiviin ennakkoasenteisiin puututaan asianmukaisesti.
4. Työssäni pidän tärkeänä päivittäin järjestettävää musiikkitoimintaa.
5. Työssäni pidän tärkeänä, että suurimmassa osassa esillä olevista töistä näkyy lasten yksilöllinen kädenjälki ja luovuus.
6. Työssäni pidän tärkeänä karkeamotorista välineistöä, joka kehittää monipuolisesti karkeamotorisia taitoja.
7. Työssäni pidän tärkeänä, että monet leikit ja päivärutiinit tehdään pienryhmissä tai yksilöllisesti.
8. Työssäni pidän tärkeänä, että käytössä olevat kirjat, kuvat ja materiaalit sisältävät kulttuurista moninaisuutta (esim. tasavertaisuus, monikulttuurisuus, eri ikäiset).
9. Työssäni pidän tärkeänä, että suurin osa esillä olevista töistä on lasten tekemiä ja että työt liittyvät tiiviisti ajankohtaisiin toimintoihin.
10. Työssäni pidän tärkeänä, että lapsille tarjotaan useita mahdollisuuksia olla osana itse valittua pienryhmää.
11. Työssäni pidän tärkeänä päivittäisiä kielellisiä toimintoja, kuten kirjojen lukemista ja tarinankerrontaa.
12. Työssäni pidän tärkeänä, että sisä- ja ulkotilat ovat turvallisia ja organisoitu niin, etteivät eri toiminnot häiritse toisiaan.
13. Työssäni pidän tärkeänä tulo- ja lähtötilanteita, joissa voidaan jakaa tietoja vanhempien ja kasvattajien kesken.
14. Työssäni pidän tärkeänä viihtyisiä alueita, joissa lapset voivat rentoutua ja jotka ovat saatavilla osan ajasta.

15. Työssäni pidän tärkeänä, että lapsia kannustetaan loogiseen ajatteluun pitkin päivää todellisia tilanteita ja kokemuksia hyödyntäen.
16. Työssäni pidän tärkeänä, että käytettävät audiovisuaaliset materiaalit ja ohjelmat ovat sopivia lapsille (esim. ei väkivaltaa).
17. Työssäni pidän tärkeänä, että monimuotoisuus ja monikulttuurisuus näkyvät päivittäisessä toiminnassa ja leikissä (esim. etniset ruuat, roolileikkimateriaalit).
18. Työssäni pidän tärkeänä lapsia kommunikointiin kannustavien toimintojen käyttöä niin vapaassa leikissä kuin ryhmätilanteissa.
19. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset ja lapset keskustelevat vapaan leikin ja päivärutiinien aikana.
20. Työssäni pidän tärkeänä, että lasten kanssa keskustellaan turvallisuussäännöistä.
21. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset jakavat lapsia koskevaa tietoa keskenään.
22. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset kunnioittavat lapsia ja suhtautuvat näihin lämpimästi ja kannustavasti.
23. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset keskustelevat lasten kanssa yksilöllisesti.
24. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset edistävät keskinäistä kunnioitusta lasten ja aikuisten välillä.
25. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset keskustelevat lasten kanssa kysyen lapsilta asioista laajentaakseen näiden käsitteistöä, ideoita ja vastauksia.
26. Työssäni pidän tärkeänä, että suurin osa valvonnasta ei pohjaudu rankaisemiseen vaan valvonta on sovitettu ryhmän tarpeisiin.
27. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset mallintavat hyviä sosiaalisia taitoja lapsille.
28. Työssäni pidän tärkeänä vanhempien sitoutumista ryhmän toimintoihin.
29. Työssäni pidän tärkeänä, että lasten saatavilla on paljon vaihtelevaa taidemateriaalia sisältäen kolmiulotteisen materiaalin.

30. Työssäni pidän tärkeänä rakentelunurkkausta, jossa lapsille on tarjolla tarpeeksi rakennuspalikoita ja muuta materiaalia.
31. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset hyödyntävät kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa sekä yksilö-, pienryhmä- että kokoryhmätoimintaa.
32. Työssäni pidän tärkeänä lapsia suulliseen kommunikointiin rohkaisevien materiaalien saatavuutta erilaisissa toimintapisteissä (esim. pienhahmot ja eläimet rakentelunurkkauksessa, nuket lukunurkkauksessa).
33. Työssäni pidän tärkeänä avaria sisätiloja, jotka mahdollistavat lasten ja aikuisten vapaan liikkumisen.
34. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodissa on monia kehityksellisesti sopivia tiedepelejä, -materiaaleja ja –toimintaa.
35. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset valvovat lapsia riittävästi taatakseen näiden turvallisuuden, poistaen mahdolliset riskitekijät ja välttäen vaaratilanteita.
36. Työssäni pidän tärkeänä, että luonto- ja tiedetoiminta liitetään jokapäiväisiin ilmiöihin (esim. säätilat, leijojen lennätys tuulisella säällä).
37. Työssäni pidän tärkeänä lukunurkkausta, jossa on kirjoja eri aihealueilta.
38. Työssäni arvostan päivittäisiä toimintoja, jotka edistävät matemaattista oppimista.
39. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset ottavat lapset aktiivisesti mukaan selvittämään lasten välisiä ristiriitoja ja ongelmatilanteita.
40. Työssäni pidän tärkeänä, että lapsilla on saatavilla kehitystasoon sopivia monenlaisia matemaattisia materiaaleja.
41. Työssäni pidän tärkeänä vapaamuotoista lukemista lapsille.
42. Työssäni pidän tärkeänä useita, selkeästi määriteltyjä leikkialueita, joissa lapset voivat käyttää materiaaleja itsenäisesti.
43. Työssäni pidän tärkeänä TV:n, videoiden ja tietokoneen käyttöä tukemaan ja laajentamaan toimintaa ja teemoja.
44. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset toimivat auttaakseen lapsia ymmärtämään ja kehittämään sosiaalisia taitojaan.

45. Työssäni pidän tärkeänä erilaisia hiekka- ja vesileikkejä.
46. Työssäni pidän tärkeänä muutosten tekemistä ympäristöön, toimintoihin ja ohjelmaan siten, että erityistä tukea tarvitsevat tai kehitysvammaiset lapset voivat olla osa ryhmää ja osallistua suurimpaan osaan toimintoja.
47. Työssäni pidän tärkeänä, että lasten saatavilla on paljon erilaista musiikkimateriaalia ja eri tyyppistä musiikkia.
48. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset suhtautuvat johdonmukaisesti lasten käytökseen.
49. Työssäni pidän tärkeänä, että ryhmän tilat ovat helposti valvottavissa.
50. Työssäni pidän tärkeänä, että lapset opetetaan huolehtimaan terveydestään ja hygieniastaan itsenäisesti (vessakäynnit, käsienpesu, henkilökohtainen siisteys yms.).
51. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset ovat tietoisia koko ryhmästä, vaikka toiminta tapahtuisikin pienryhmissä tai yhden lapsen kanssa.
52. Työssäni pidän tärkeänä, että lasten saatavilla on eri tasoisia, monipuolisia ja kehityksellisesti tarkoituksenmukaisia hienomotorisia materiaaleja.
53. Työssäni pidän tärkeänä sitä, että puhuttua kieltä liitetään kirjoitettuun kieleen.
54. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset suhtautuvat myötätuntoisesti lapsen ollessa harmissaan, loukkaantunut tai vihainen.
55. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset auttavat lapsia ja rohkaisevat heitä tarvittaessa.
56. Työssäni pidän tärkeänä, että saapuessaan ryhmän tiloihin lasta autetaan, jotta tämä pääsee osallistumaan toimintoihin.
57. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuisten odotukset lasten käyttäytymistä kohtaan ovat ikä- ja kehitystasoon sopivia.
58. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset sallivat ja kannustavat lapsia puhumaan paljon päivästään.
59. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset käyttävät kieltä lasten ikä- ja taitotason mukaan.

60. Työssäni pidän tärkeänä, että lapsia rohkaistaan tutkimaan luonnonmateriaaleja.
61. Työssäni pidän tärkeänä tiloja, joissa yksi tai kaksi lasta voivat leikkiä rauhassa ilman häiriötekijöitä.
62. Työssäni pidän tärkeänä toimintoja, joissa hyödynnetään liikuntaa ja tanssia.
63. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset tarjoavat lapsille joitain mahdollisuuksia työskennellä yhdessä yhteisissä projekteissa.
64. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset auttavat lapsia kehittelemään karkeamotorisia toimintoja tarjoamalla resursseja ja tukemalla myönteistä, sosiaalista vuorovaikutusta.
65. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset puhuvat syy-seuraussuhteista lasten kanssa näiden leikkiessä loogiseen ajatteluun ohjaavilla materiaaleilla. (kuvat, äänikirjat, muotopalikat yms.)
66. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset arvostavat lasten aikaansaannoksia ja saavutuksia.
67. Työssäni pidän tärkeänä, että päiväkodin aikuiset nauttivat lasten kanssa olemisesta.
68. Työssäni pidän tärkeänä, että jokainen lapsi huomioidaan lämpimästi ja yksilöllisesti päiväkotiin saapuessaan ja sieltä lähtiessään.
69. Työssäni pidän tärkeänä lasten rohkaisemista monen tyyppiseen luovaan toimintaan.