

**Eriarvoistavaa laatua varhaiskasvatuksessa?
Päiväkotien oppimisympäristöjen laadunarviointi
ECERS-R -mittarilla**

Erja Valkama

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Valkama, Erja. 2018. Eriarvoistavaa laatua varhaiskasvatuksessa? Päiväkotien oppimisympäristöjen laadunarviointi ECERS-R -mittarilla. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 75 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppimisympäristöjen laatua päiväkodeissa. Laadunarvioinnilla pyritään saamaan näkyväksi oppimisympäristön vahvuudet, kehittämisen painopistealueet sekä mahdolliset laatueroet päiväkotiryhmien välillä. Tutkimuksen tavoitteena on tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä ja edistää näin lapsen hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen edellytyksiä päiväkotien oppimisympäristöissä.

Tutkimus toteutettiin strukturoidulla ECERS-R (The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised) oppimisympäristön laadunarvioinnin mittarilla, jossa keskeistä on systemaattinen havainnointi. Aineisto kerättiin 10 päiväkotiryhmästä vuosina 2013–2014. Mittarin avulla laatua tarkastellaan oppimisympäristö -käsitteen ja näkökulman kautta, korostaen oppimisympäristön pedagogista ulottuvuutta.

Tutkimuksen tulokset osoittivat oppimisympäristöjen olevan päiväkodeissa hyvälaatuisia. Laadun vahvuutena oli vuorovaikutus ja kehittämisen painopistealueeksi muodostui pedagoginen toiminta ja sisällöt. Tulosten perusteella pystytään myös osoittamaan ryhmien välillä olevan suuria laatueroja, jolloin varhaiskasvatuksen vaihtelevan laadun voidaan ajatella asettavan lapsia eriarvoiseen asemaan.

Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että laadunarvioinnilla on erittäin suuri merkitys oppimisympäristön kehittämisessä, koska arvioinnin avulla saadaan tietoa juuri niistä tekijöistä, jotka ovat keskeisiä kehittämisen kannalta.

Asiasanat: varhaiskasvatuksen laatu, oppimisympäristö, ECERS-R, laadunarviointi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LAATU VARHAISKASVATUKSESSA	6
	2.1 Varhaiskasvatuksen laatututkimuksen kohteet ja paradigmat	8
	2.2 Varhaiskasvatuksen laadun kriteerit	10
	2.3 Varhaiskasvatuksen laadunarviointi	11
3	OPPIMISYMPÄRISTÖN NÄKÖKULMA	18
	3.1 Hoidosta ja kasvatuksesta EDUCARE-malliin.....	18
	3.2 Päiväkodin pedagogisen oppimisympäristön monet ulottuvuudet.....	20
	3.3 Oppimisympäristön laatu tutkimuksen kohteena.....	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
	4.1 Aineistonkeruumenetelmä	27
	4.2 Aineiston keruu	30
	4.3 Aineiston analyysi	34
	4.4 Aineiston keruun luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua.....	37
5	OPPIMISYMPÄRISTÖJEN LAATU	41
	5.1 Oppimisympäristöjen laadun vahvuudet.....	43
	5.2 Oppimisympäristöjen laadun kehittämisen painopistealueet.....	51
	5.3 Eriarvoistava laatu.....	55
6	POHDINTA	60
	6.1 Tulosten koonti	60
	6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet	67
7	LÄHTEET	71

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen laatua päiväkotiryhmissä oppimisympäristön näkökulmasta, mikä on hyvää ja mihin asioihin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Tutkimuksessa tarkastellaan myös päiväkotiryhmien välisiä laatueroja, joiden on useissa aiemmissa tutkimuksissa osoitettu olevan suuria. Tutkimus on ajankohtainen, koska varhaiskasvatuksen laatu ja laadun arviointi kiinnostavat yhteiskunnallisesti juuri nyt ja niistä puhutaan paljon muun muassa mediassa (ks. Helsingin Sanomat 2018).

Suomessa varhaiskasvatuksen toteutusta ohjataan valtakunnallisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) avulla, joka on normi. Se pohjautuu Varhaiskasvatukseen (2015) sekä Valtionneuvoston periaatepäätökseen varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002). Valtakunnallisen ohjauksen tarkoituksena on luoda yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kokonaisvaltaiselle kasvatukselle, kehitykselle ja oppimiselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.)

Valtakunnallisesta ohjauksesta huolimatta, varhaiskasvatuksen laatu on kunnissa hyvin vaihtelevaa. Aikaisempien tutkimusten mukaan laadun vaihtelut eivät rajoitu vain kuntien välille, vaan laadun on todettu vaihtelevan myös kunnan sisällä eri yksiköiden kesken. (Hujala, Fonsén & Elo 2012, 15.) Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laadun on todettu olevan kokonaisuudessaan hyvä, mutta päiväkotiryhmien välillä on laadussa havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää eroa (ks. Kalliala 2012, 2013; Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi 2013; Hujala ym. 2012a; Tauriainen 2000; Parrila 2002; Sheridan & Schuster 2001, Sheridan 2007; sekä Alila 2013).

Varhaiskasvatuksen hallinnon työntekijänä olen tottunut työssäni seuraamaan määrällisiä tunnuslukuja, kuten päiväkotiryhmien käyttö- ja täyttöasteita sekä hoitopäivän hintaa, mutta ne eivät kerro varsinaisesti mitään päiväkotien pedagogisesta

laadusta. Pedagogisesta laadusta on ollut vaikeaa saada konkreettista käsitystä. Tämän tutkimuksen myötä sain mahdollisuuden mennä päiväkotiryhmiin havainnoimaan ja arviomaan oppimisympäristön pedagogista laatua.

Raittila (2013, 71, 93) on todennut, ettei päiväkotia ole tutkimuskohteena uusi, mutta ympäristö -käsitettä on käytetty vielä varsin vähän tutkimukseen perustuvana lähtökohtana. Varhaiskasvatusympäristön tutkiminen on kuitenkin tärkeää, sillä ”päiväkodin varhaiskasvatusympäristön järjestäminen luo lähtökohdan sille mitä, minkälaista ja mihin painottuvaa on yhteiskunnan alle kouluikäisille tarjoama kasvatusta ja opetus” (Raittila 2013, 71, 93).

Toivon, että tämä tutkimus toimii käynnistävänä tekijänä tutkimuspäiväkotien laatu keskusteluissa sekä yleisemminkin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen kehittämisessä. Ympäristöä tulee jatkuvasti kehittää paremmin lasta osallistavaksi sekä lapsen kasvua ja oppimista tukevaksi.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen laatua tarkastellaan oppimisympäristö -käsitteen ja näkökulman kautta, korostaen pedagogista ulottuvuutta ECERS-R -mittarin mukaisesti. Tutkimus toteutettiin erään pienen maalaiskaupungin varhaiskasvatuksessa. Aineisto kerättiin kaupungin jokaisesta kokopäiväisestä päiväkotiryhmästä, joita oli kymmenen.

Tutkimuksen teoriaosuudessa, luvuissa kaksi ja kolme pohditaan varhaiskasvatuksen laatua ja tarkastellaan sitä oppimisympäristön näkökulmasta. Tutkimuksen neljännessä luvussa kuvataan tutkimuksen toteuttamista ja aineiston analyysiä sekä tarkastellaan aineiston keruun luotettavuutta ja eettisyyttä. Viidennessä luvussa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Tutkimuksen tavoitteena oli kokonaislaadun arviointi, mutta tulososassa halutaan eritellä tarkemmin kehittämiskohteita. Tavoitteena on, että se hyödyttää paremmin kehittämistä. Kuudennessa luvussa pohditaan tulosten merkitystä ja arvioidaan tutkimuksen onnistumista, nostaen esiin myös uusia jatkotutkimushaasteita.

2 LAATU VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä luvussa tarkastellaan varhaiskasvatuksen laatua ohjaavien asiakirjojen sekä aiempien tutkimusten avulla. Luvun lopussa pohditaan tutkimuksen keskeisintä asiaa eli laadunarviointia.

Laatuun liittyvät käsitteet eivät ole varhaiskasvatusalalla tuttuja, selkeitä tai edes vakiintuneita termejä, jotka ymmärrettäisiin yhdenmukaisesti. Laadusta puhutaan usein jopa valtionhallinnon normi- ja informaatio-ohjausasiakirjoissa selventämättä, mitä sillä tarkoitetaan. (Alila 2013, 148, 281–284.)

Laatu on käsitteenä hyvin moniselitteinen, abstrakti ja dynaaminen käsite, mikä tekee siitä samalla hyvin haastavan ja kiehtovan (Alila 2013, 37) ja siksi laatua on mahdollonta määritellä tarkasti (Woodhead 1998, 5,15). Toistaiseksi laadusta ei ole siis vielä pystytty esittämään mitään universaalia ja objektiivista määritelmää (Alila 2013, 37).

Laatu voidaan kuitenkin ymmärtää määriteltävissä olevana ilmiönä moniulotteisuudestaan huolimatta. Ilmiönä laatu saadaan näkyviin, kun se liitetään johonkin objektiin ja substanssiin (Oksanen 2003, Alilan 2013, 38 mukaan). Tässä tutkimuksessa laatu liitetään päiväkodin oppimisympäristöön. Laatua määritellään ECERS-R laatu-mittarilla, jonka laatu näkemys perustuu Harmsin, Cliffordin ja Cryerin (2005, 1) mukaan nykyiseen tutkimustietoon pienten lasten parhaasta hoidosta, opetuksesta ja kasvatuksesta.

Suomessa varhaiskasvatuksen laatua raamittavat ja normittavat lait ja asetukset. Ylin ohjaava asiakirja on Varhaiskasvatuslaki (2015). Se määrittelee normina suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun minimitason (Alila, 2013, 20). Keskeisiä laatua sisällöllisesti ohjaavia asiakirjoja ovat sen lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014).

Varhaiskasvatuksen laadun vaikuttavuudesta on verraten paljon tutkimustietoa. Laajojen seuranta tutkimusten perusteella on voitu osoittaa, että lapset ovat hyötynneet emotionaalisesti, sosiaalisesti sekä kognitiivisesti laadukkaasta varhaiskasvatuksesta.

Varhaiskasvatuksen laadukkuudella on voitu osoittaa olevan jopa nuoruus- ja aikuisikään asti ulottuvia positiivisia vaikutuksia. (Kronqvist 2017, 12; Karila 2016, 17,19.) Laadukkaasta varhaiskasvatuksesta hyötyvät eniten lapset, joilla on kasvuun, kehitykseen sekä oppimiseen liittyviä pulmia tai joiden elinolot ovat vaikeat (Karila 2016, 5). Laadulla ei voida kuitenkaan täysin kompensoida lapsen kasvu- ja oppimisympäristöstä aiheutuvia kehityksellisiä puutteita (Burger 2010, Kronqvistin 2017, 12 mukaan), eikä mikään laatutekijä yksistään ole vaikuttavuuden osalta ratkaiseva tekijä, vaan laatutekijöiden kokonaisvaikutus on merkityksellinen (Kronqvist 2017, 12).

Yleisen näkemyksen mukaan hyvälaatuisella, virikkeitä tarjoavalla varhaiskasvatuksella on positiivinen vaikutus lapsen myöhempään kehitykseen ja psyykkiseen hyvinvointiin (Alijoki ym. 2013, 27; Kronqvist, 2017, 12). Heikkolaatuisella varhaiskasvatuksella on puolestaan voitu osoittaa olevan riskinsä lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille (Kronqvist 2017, 22; Karila 2016, 17). Erityisen haitallista lapselle ovat ristiriidat ja lapseen kohdistuva kielteinen huomio sekä konfliktilatautunut ympäristö varhaiskasvatuksessa. Riskitekijöitä ovat myös yksilöllisen huomion puute, vastavuoroisuuden vähäisyys sekä ryhmässä vallitseva negatiivinen moraalinen mielenlaatu. (Rutter 2002, Kronqvistin 2017, 22 mukaan.) Varhaiskasvatuksen ajatellaan yleisesti olevan laadukasta, kun se tuottaa lapsen hyvinvointia sekä hyviä oppimistuloksia.

Päiväkodissa annettavan laadukkaan varhaiskasvatuksen on todettu useissa tutkimuksissa edistävän lapsen ajattelu- ja vuorovaikutustaitoja sekä vahvistavan minäkuvaa. Tutkimuksissa on myös osoitettu, että laadukas varhaiskasvatus ohjaa lapsen kehitystä suotuisasti sekä lisää lasten hyvinvointia. (Alijoki ym. 2013, 25.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun vahvuudeksi on voitu aikaisemmissa tutkimuksissa osoittaa vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, laadukas hoito ja kasvatustekijä sekä koulutettu henkilökunta. Tutkimusten mukaan huomiota tulisi kuitenkin kiinnittää enemmän johtajuuteen, oppimisympäristöjen suunnitteluun ja rakentamiseen sekä toiminnan huolelliseen pedagogiseen suunnitteluun (Kronqvist 2017, 28; Hujala & Fonsén 2017, 324.) Oppimisympäristön tulee tukea lasten luontaista tapaa tutkia ja oppia. Esimerkiksi edelleen päiväkotiryhmien tiloja sisustetaan kodinomai-

suus -näkökulma edellä, hyvin aikuislähtöisesti, jolloin niistä unohtuu helposti pedagoginen näkökulma sekä lasten mielenkiinnon kohteisiin, omaehtoiseen tutkimiseen ja niiden kautta oppimiseen liittyvät asiat.

2.1 Varhaiskasvatuksen laatututkimuksen kohteet ja paradigmat

Varhaiskasvatuksen laatu on noussut maailmanlaajuisesti tärkeäksi tutkimusaiheeksi (Tauriainen 2000,9; Alila 2013, 25; Dahlberg & Moss 2007, 1) ja tutkimusta on tehty viimeaikoina paljon. Suomessa varhaiskasvatuksen laatua ovat viime vuosina tutkinut muun muassa Hujala ym. (2012a, 2012b), Parrila (2002) sekä Tauriainen (2000). Valtiohallinnon ohjausasiakirjoissa ilmenevää varhaiskasvatuksen laatupuhetta on puolestaan tutkinut Alila (2013). Runsaasta laatututkimuksesta huolimatta, varhaiskasvatuksen laadusta ja siitä miten se rakentuu ja koetaan, tiedetään vielä vähän (Alila 2013, 58).

Varhaiskasvatuksen laatututkimuksen nähdään etenevän Hujalan ja Fonsénin (2017, 314–315) mukaan neljässä aallossa, alkaen 1970-luvulta, jolloin ensimmäinen tutkimusaalto keskittyi selvittämään onko päivähoito ylipäänsä huono vai hyvä asia.

Päivähoitopalveluiden yleistyessä 1980-luvulla saavutettiin toinen aalto, jolloin tutkimuksen pääkohteena olivat erilaisten päivähoitomuotojen vaikutukset lapsen kehitykseen. Tällöin tutkijoiden kiinnostusta herättivät laadun sisäiset vaihtelut eri päivähoitomuotojen välillä.

Kolmannen aallon aikana, 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa tutkimusulottuvuudet olivat monipuolistuneet; pyrittiin selvittämään miten perheeseen liittyvät tekijät yhdessä varhaiskasvatuksen laatutekijöiden kanssa vaikuttavat lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Näissä tutkimuksissa päivähoiton laatu sekä oppimiseen ja kehitykseen liittyvät tulokset oli kuitenkin yleensä määritelty tutkijan toimesta. Näin ollen esimerkiksi laatukäsityksen kulttuuri- ja arvosidonnaisuutta ei oltu huomioitu.

2000-luvulla siirryttiin neljännelle aallolle, jonka aikana laadun määrittely nousi laatu keskustelun lähtökohdaksi. Laadun kontekstisidonnaisuuden ymmärtäminen yhdessä ajan hengen sekä määrittelijän näkökulman vaikutuksen kanssa, on tuonut

tietoa erilaisista laatukäsityksistä. (Hujala & Fonsén, 2017, 314–315.) Dahlbergin ja Mossin (2007, 6) mukaan neljännen aallon näkökulma korostaa kontekstisidonnaisen laadunarvioinnin ja mittaamisen sekä dokumentoinnin merkitystä.

Myös viidennen aallon olemassaoloa on jo pohdittu. Alilan (2013, 88–89) mielestä siihen on jo joitain tuntomerkkejä olemassa, kuten lapsen ja vanhempien osallisuuden korostuminen niin laatututkimuksissa kuin laadunarviointimenetelmien kehittämisessä. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa on siirrytty yhä enemmän tavoittelemaan lasten aktiivista roolia sekä kokemuksia. Viidennen aallon mukaista lähestymistapaa olisi myös arvioinnin ja reflektoinnin nouseminen tutkimukseen, kuten myös tutkimuksen keskittyminen pedagogiikan laatuun. (Alila 2013, 88–89.) Varhaiskasvatuksen tutkimuksessa voidaan kyllä jo puhua siirtymisestä laadun viidennelle aallolle, jota myös tämä tutkimus edustaa keskittymällä pedagogisen ympäristön laadun arviointiin.

Varhaiskasvatuksen laatututkimuksen historiaa voidaan jäsentää myös edellä esiteltyjen tutkimusaaltojen lisäksi paradigmojen kautta. Paradigmat ovat malleja, ohjeistoja ja ajatuskulkuja, joilla kuvataan tiettyjä itsestään selvinä pidettyjä tai vakiintuneita toiminnan tapoja tieteessä (Alila 2013, 63). Niiden avulla maailmaa ja sen ilmiöitä voidaan nähdä ja ymmärtää eri tavoin.

Laadun objektiivista paradigmaa painotettiin erityisesti 1980-luvulla, jolloin uskottiin vahvasti, että laatu voidaan ottaa haltuun asiantuntijoiden määrittelemänä. Laatu hahmotettiin objektiivisesti havaittavana kokonaisuutena, jota tieteen keinoin voitiin mitata, arvioida ja jäsentää (Parrila 2002, 42). Perinteisesti laatua on mitattu ulkoisesti mitattavissa olevien tunnuslukujen avulla, jolloin arviointi on keskittynyt voimakkaasti määrälliseen arviointiin, kuten käyttö- ja täyttöpöytäprosenttien mittaamiseen sekä hoitopäivähinnan tarkkailuun. Laadunarviointia sekä kehittämistyötä on Hujalan ym. (1999, 1–2) mukaan tehty painottuen lähinnä varhaiskasvatuksen hallinnon edustajien näkemyksiin laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Tällöin itse kasvatusprosessin systemaattinen arviointi on ollut vähäistä tai mikäli sitä on tehty, on se toteutettu ilman tietoista arviointiperustaa.

Myös useat laadunarviointimenetelmät, kuten tässä tutkimuksessa käytetty ECERS, pohjautuvat objektiiviseen lähestymistapaan. Objektiivinen lähestymistapa on asiantuntijakeskeinen, eikä laadun määrittelyssä huomioida lasten, vanhempien, eikä henkilöstön subjektiivisia näkemyksiä laadusta (Parrila 2002, 42).

Kun taas laadun subjektiivisen paradigman mukaan laatu on jokaisen ihmisen oman ajattelun ja ymmärryksen kautta rakentuvaa tietoa, eikä objektiivisesti havaittavaa (Parrila 2002, 42). Objektiivinen ja subjektiivinen laadunmäärittely eivät ole välttämättä toisiaan poissulkevia, vaikka tutkijat pitävätkin laadun määrittelyssä tärkeimpänä rajanvetona niiden erottamista (Parrila 2002, 44). Tässä tutkimuksessa laatu lähestytään objektiivisesti valmiin laatumittarin avulla, mutta havainnot perustuvat subjektiiviseen kokemukseen ja näkemykseen arvioitavasta tilanteesta.

2.2 Varhaiskasvatuksen laadun kriteerit

Suomalaisen varhaiskasvatuksen sekä siihen kuuluvan esiopetuksen laatua määritellään vahvimmin ja kaikkia sitovin kriteerein varhaiskasvatusta normin tavoin ohjauksessa asiakirjoissa. Uusi Varhaiskasvatuslaki (L 2015/580) määrittelee varhaiskasvatukselle tiettyjä tavoitteita, ehtoja ja puitteita, joiden nähdään olevan varhaiskasvatuksen laatutekijöitä. Lain 2§ mukaan laadukkaana varhaiskasvatuksen tulee:

1. edistää jokaisen lapsen iän ja kehitystason mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia; 2. tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista; 3. toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset; 4. varmistaa kehittävä, oppimista edistävän, terveellisen ja turvallisen ympäristön; 5. turvata lasta kunnioittavan toimintatavan ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä; 6. antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa; 7. tunnistaa lapsen yksilöllinen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä; 8. kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen; 9. varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin; 10. toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukea lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatustyössä. (Varhaiskasvatuslaki L 2015/580 2§.)

Edellä olevien varhaiskasvatuslain tavoitteiden täyttyessä nähdään varhaiskasvatuksen olevan laadukasta (Karila 2016, 30). Tavoitteet korostavat varhaiskasvatuksen

merkitystä lapsen kasvun, kehityksen, terveyden, hyvinvoinnin ja oppimisen edistämässä ja tukemisessa. Myös toiminnan sisällöllinen ohjaus sekä ympäristön järjestäminen korostuvat. Lasten yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, varhaisen tuen saantia sekä yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa pidetään tärkeänä. Laki velvoittaa varmistamaan, että ympäristö on oppimista edistävä, millä viitataan siihen, että toiminnan tavoitteena on oppiminen. Aiemman tutkimuksen perusteella oppimisympäristön odotetaan tällöin olevan mahdollisimman laadukas ja sisältävän sekä didaktisen että pedagogisen ulottuvuuden. (Piispanen 2008, 15.)

Varhaiskasvatuksen laadun viitekehyksenä toimii myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) -asiakirja, jonka tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteutumista koko maassa ja toteuttaa laissa säädetyt tavoitteita. Asiakirja on normi, jolla ohjataan varhaiskasvatuksen toteuttamista valtakunnallisesti. Esiopetus on myös osa varhaiskasvatusta, jonka toimintaa ohjaavana asiakirjana toimii Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 31–32) määritellään myös laatuvaatimukset oppimisympäristölle. Sen mukaan ympäristön tulee tukea lasten luontaista uteliaisuutta, oppimisen halua sekä ohjata lapsia leikkiin, tutkimiseen, taiteelliseen ilmaisuun ja kokemiseen sekä fyysiseen aktiivisuuteen. Maailmaa tulee voida tutkia koko keholla ja kaikilla aisteilla. Ympäristön tulee tarjota vaihtoehtoja leikkeihin ja peleihin, mieluisaan tekemiseen, monipuoliseen ja vauhdikkaaseen liikkumiseen sekä myös rauhalliseen oleiluun ja lepoon. Oppimisympäristön tulee olla myös yhdenvertaisuutta sekä sukupuolten tasa-arvoa kunnioittava, lasten kielellistä kehitystä ja kielitietoisuutta edistävä sekä ilmapiiriltään turvallinen. Ympäristössä tulee näkyä lasten tekemät työt, ideat sekä leikit. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 31–32.)

2.3 Varhaiskasvatuksen laadunarviointi

Laadunarvioinnin tarkoituksena on Hujalan ja Fonsénin (2017, 312) mukaa tuottaa tietoa toteutetusta varhaiskasvatuksesta sekä sen vahvuuksista ja kehittämishaasteita. Tällöin kehittämistä osataan suunnata oikeisiin asioihin ja päästään pureutumaan

juuri niihin tekijöihin, jotka vaativat muutosta. Hujala ja Fonsén ovat sitä mieltä, että laadunarvioinnin avulla saadaan varhaiskasvatuksen tavoitteet ja toteuttaminen näkyväksi. Arvioinnin tulos kertoo siitä, minkälaisia pedagogisia käytäntöjä toteutetaan, miten lapsiin suhtaudutaan sekä mitä varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä. Arvioinnit tekevät laadukkaan toiminnan näkyväksi myös päiväkodin ulkopuolisille tahoille. (Hujala & Fonsén 2017, 312.)

Varhaiskasvatuksen arviointi on määritelty lakisääteiseksi tehtäväksi jo vuoden 1973 Varhaiskasvatuslaissa (1973/36, 9b§), siitä huolimatta useat kunnat ovat jättäneet tämän velvoitteen toteuttamatta tai keskittyneet määrällisiin lukuihin ja asiakasnäkökulmaan.

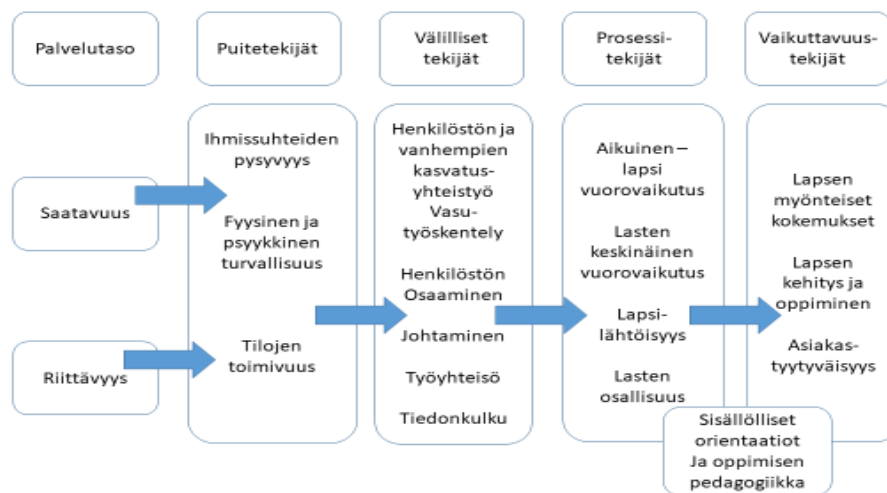
Varhaiskasvatuksen laadun ja sen arvioinnin ympärillä on monia koulukuntia, joilla on erilaiset näkemykset laadusta ja sen arvioinnista. Toiset ovat olleet sitä mieltä, että laatua voidaan arvioida vain varhaiskasvatuksen tavoitteiden pohjalta (Andersen 1993; Vanne 1994, Hujalan & Fonsénin 2017, 313 mukaan), toisten mukaan laatua ei voida määritellä, eikä arvioida ollenkaan, koska se nähdään olevan subjektiivinen asia (Hujala & Fonsén 2017, 313).

Varhaiskasvatuksen arviointiin ja kehittämiseen ryhdyttäessä tarvitaan kuitenkin jonkinlainen näkemys siitä, millaista on hyvä ja laadukas varhaiskasvatus (Alila 2013, 44; Hujala ym. 1999, 1). Tämä näkemys edellyttää tietämystä siitä, miksi ja miten varhaiskasvatusta toteutetaan (Alila 2013, 44; Kronqvist 2017, 10). Ellei ole olemassa perustaa tai keinoa erottaa hyvää laatua huonosta, ei voida puhua laadusta, sen arvioinnista tai hallinnasta (Lillrank 1998, Hujalan ym. 1999, 1 mukaan). Tämän johdosta varhaiskasvatuksen laadunarvioinnilla on suuri merkitys varhaiskasvatuksen kehittämisessä.

Varhaiskasvatuksen laatua on pyritty teoreettisesti jäsentämään erilaisten laadunarviointimallien avulla jo pitkään. Niitä ovat esimerkiksi, Hujala-Huttusen Varhaiskasvatuksen laadunarviointimalli, Sheridanin laadun neljä eri ulottuvuutta sekä ECERS laadunarviointimittari. Näiden laadunarviointimallien rakentumisessa on kes-

keisenä teoreettisena perustana toiminut Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen psykologiaan perustuva kasvun kontekstuaalinen näkökulma sekä konstruktivistinen oppimiskäsitys (Hujala ym. 1999, 79).

Tunnetuin Suomalainen arviointimalli on Hujala-Huttusen vuodesta 1995 lähtien useiden välivaiheiden kautta rakentama *Varhaiskasvatuksen laadunarviointimalli* (kuvio 1), jossa voidaan erottaa neljä, näkökulmiltaan erilaista laatutekijää. Ne ovat: 1) puitetekijät, 2) välilliset tekijät, 3) prosessitekijät sekä 4) vaikuttavuustekijät. Nämä jakaantuvat vielä pienempiin tekijöihin. Laatumalli pohjautuu kansainvälisten laatututkimusten analyysiin sekä 1990-luvun taiteessa alkaneeseen professori Eeva Hujala-Huttusen tutkimustyöhön, johon on osallistunut monia varhaiskasvatuksen tutkijoita. (Hujala ym. 1999, 79.)



KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen laadunarviointimalli (alun perin: Hujala-Huttunen 1995; Hujala ym. 1999; Hujala & Fonsén 2017)

Palvelutaso pitää sisällään palvelun saatavuuden ja riittävyyden (Hujala ym. 1999, 82–83), joiden lähtökohtana on lakisääteinen vaatimus (Hujala & Fonsén 2017, 317). Saatavuudella kuvataan ihmisten realistisia mahdollisuuksia saada palveluja, jota voidaan mitata "saannin nopeutena" sekä subjektiivisen oikeuden tasapuolisena toteutumisena. Saatavuus ja riittävyys rinnastetaan usein toisiinsa. Tässä mallissa riittävyydellä tarkoitetaan palvelujen kysynnän ja tarjonnan suhdetta, kuten myös palvelujen

kattavuutta. (Hujala ym. 1999, 82–83.) Yleisterminä palvelutaso painottaa muun muassa seuraavia asioita: henkilökunnan määrää ja taitoja, sisustusta, työkaluja, asiakirjoja, tietoverkkoyhteyksiä, palvelupisteen sijaintia, aukioloaikoja, asiakasjonoja sekä ulkoista ilmettä (Penttinen 1998, Hujalan ym. 1999, 83 mukaan).

Puitetekijät, varhaiskasvatuksen varsinaiset perusrakenteet, määrittävät Hujalan ym. (1999, 88) mukaan keskeisesti varhaiskasvatuksen laatua. Niihin sisältyvät seuraavat tekijät: ihmissuhteiden pysyvyys, fyysinen ja psyykkinen turvallisuus sekä tilojen toimivuus (Alila 2013, 52). Pedagoginen laatu rakentuu näiden edellytysten varaan.

Puitetekijöiden ohella myös *välillisten tekijöiden* toimivuus on Hujalan ym. mukaan edellytys laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Yhdessä ne luovat reunaehdot sille, millaiseksi muodostuu itse kasvatustilanne sekä lapsen kokemus varhaiskasvatuksessa. (Hujala ym. 1999, 130.) Välilliset tekijät säätelevät toiminnallista laatua, kuten henkilöstön ja vanhempien välistä kasvatustyöskentelyä, kasvatustyöskentelyä, henkilöstön osaamista, johtamista sekä työyhteisön toimivuutta (Alila 2013, 50–51).

Prosessitekijät liittyvät kasvatustilanteen ja kasvatustilanteen laatuun. Niitä ovat aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus, lasten keskinäinen vuorovaikutus, lapsilähtöisyys sekä lasten osallisuus. (Alila 2013, 50–51).

Vaikuttavuustekijät kuvaavat varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden laatua ja tasoa, kuten lapsen myönteisiä kokemuksia, lapsen kehitystä ja oppimista sekä asiakastytytyä (Alila 2013, 51). Ne ovat asioita, joita varhaiskasvatus saa aikaan, joko palvelun käyttäjissä tai toimintaympäristössään. Arvioinnilla ja toiminnan kehittämällä pyritään vaikuttavuuden lisäämiseen. (Hujala ym. 1999, 157.)

Sisällölliset orientaatiot ja oppimisen pedagogiikka on Alilan (2013, 51) mukaan viimeisimmässä, niin kutsutussa vasupäivitettyssä laadunarviointimallissa irrotettu prosessitekijöistä omaksi laatutekijäksi, liittyen kuitenkin edelleen tiivistä prosessi- sekä vaikuttavuustekijöihin. Tämä muutos johtuu siitä, että arvioinnin nähdään sisällöllisten orientaatioiden ja oppimisen pedagogiikan osalta eriytyvän muiden laatutekijöiden arvioinnista. Ammatillaiset arvioivat opetuksen sisältöä prosessitekijänä, kun taas vanhemmat lähestyvät sitä vaikuttavuuden näkökulmasta eli miten vanhemmat

kokevat lapsen kehittymisen ja opettamisen. Muiden laatutekijöiden osalta arvioinnin kriteerit ovat samanlaiset lasten vanhemmille sekä ammattilaisille. (Alila 2013, 50–51.)

Uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan sisällölliset orientaatiot on päivitetty laaja-alainen osaaminen -käsitteeksi, toimien kehyksenä sille, millaisia kokemuksia lapsille tulisi tarjota. Laaja-alainen osaaminen muodostuu tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuudesta.

Alilan (2013, 52–53) mukaan edellä esitellyn varhaiskasvatuksen laadunarviointimallin eri laatutekijöistä muodostuu kokonaisuus, joka toimii kokonaisvaltaisen laadunarvioinnin kehyksenä sekä varhaiskasvatuksen laadun teoreettisena jäsentäjänä. Kaikkien laatutekijöiden tasapainoista toteutumista pidetään tärkeänä.

Hujalan laadunarviointimallista luodun mittarin avulla on kerätty varhaiskasvatuksen laatuaineistoa Suomessa jo koko 2000-luvun ajan. Vastaajaryhminä tutkimuksissa ovat olleet lasten vanhemmat sekä toisena ryhmänä päiväkotien henkilöstöt. Näiden laadunarviointien tulokset ovat osoittaneet suuria hajontoja molempien vastaajaryhmien sisällä, jolloin ne kertovat laadun vaihtelevan melko paljon eripuolilla maata ja eri varhaiskasvatustyksyksissä (Hujala & Fonsén 2017, 319–321).

Laadunarviointimallin taustalla on objektiivinen näkemys siitä, että ymmärrystä laadukkaasta lapsuudesta ja kasvatuksesta saadaan teoria- ja tutkimustiedon avulla, jonka pohjalta laadukkaita kasvatuskäytäntöjä voidaan kehittää (Hujala & Fonsén 2017, 317).

Alilan (2013, 50) mukaan edellä esiteltyä mallia on päivitetty kansainvälisestä ja suomalaisesta laatututkimuksesta tehtyjen analyysin kautta vuosina 1997–2000 sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta. Laatumallit elävät kuitenkin jatkuvasti kontekstuaalisina ajassa ja paikassa (Alila 2013, 50), jolloin myös uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) asettaa haasteen mallin kehittämiseksi (Hujala & Fonsén 2017, 318).

Sheridan (2007, 204–212) määrittelee pedagogiselle laadulle *neljä eri ulottuvuutta*, joiden kautta laatua voidaan arvioida ja tavoittaa pedagogisen laadun kokonaisuus. Ulottuvuudet ovat: 1) yhteiskunnallinen ulottuvuus, joka muodostaa kehyksen, sel-

kiyttäen oppimisympäristön arvoja, opetukseen liittyviä näkökulmia, resursseja, rakenteita ja pedagogisia prosesseja laajasta näkökulmasta. 2) Lapsiulottuvuus arvioi sitä, mitä lapset ovat oppineet varhaiskasvatuksessa. Lapset nähdään osaavina toimijoina yhteiskunnassa. 3) Opettajan ulottuvuuden painopiste on opettajan vuorovaikutuksessa lasten kanssa, pedagogisessa tietoisuudessa sekä pedagogisissa suunnitelmissa suhteessa lapsen oppimisprosessiin. 4) Oppimisympäristön ulottuvuus -näkökulmasta pedagogisen laadun arviointi sisältää rakenteelliset näkökohdat ja pedagogiset prosessit. Arvioitavana ovat tilat, laitteet, materiaalit ja niiden järjestäminen ja käyttö sekä sisällön ja toiminnan organisointi suhteessa aikatauluun. Arvioitavana ovat myös kaikki päivän aikana tapahtuvat pedagogiset prosessit, kuten kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus, lasten välinen vuorovaikutus, ilmapiiri, kasvattajan asenne, suunnitelmat ja lasten oppimisen. Ympäristö asettaa kehyksen lapsen oppimiselle ja kehittymiselle. Näiden neljän ulottuvuuden kautta voidaan varhaiskasvatuksen laatua arvioida joko yhtä aspektia kerrallaan tai kokonaisuutena, jolloin saadaan pedagogiikan laadusta vielä syvällisempi ja laajempi kuva. (Sheridan 2007, 204–211.)

Kansainvälisesti varhaiskasvatuksen laadunarvioinnissa ehkä eniten käytetty menetelmä on ollut ECERS (The Early Childhood Environment Rating Scale) sekä siitä johdetut mittarit, kuten ECERS-R, ECERS-E sekä ECERS-3 ja niiden kansalliset käännökset (Sheridan 2007, 199). ECERS-R laatumittari on luotu tarkastelemaan pääasiassa puite- ja prosessitekijöitä, mutta ei kuitenkaan yhtä laajasti kuin Suomalainen laadunarviointimalli. ECERS-R -mittarin indikaattoreista yli puolet mittaavat laadun puitetekijöitä (Cassidy ym. 2005, 505, 516–517). Suomalainen Varhaiskasvatuksen laadunarviointimalli on ECERS-R -mittariin nähden kokonaisvaltaisempi. Vaikka Alila (2013, 26) pitääkin ECERS laadunarvioinnin mittaria sen eri muodoissaan jopa tutkimusta dominoivana menetelmänä, on mittari käytetty Suomessa kuitenkin vielä hyvin vähän. Tässä tutkimuksessa mittari käytettiin oppimisympäristön laadun määrittäjänä. Mittarista kerrotaan enemmän luvussa 4.

Varhaiskasvatuksen hallinnonalan siirryttyä Opetus- ja kulttuuriministeriölle, on varhaiskasvatuksen arvioinnin ulkopuoliseksi ja riippumattomaksi asiantuntijaorganisaatioksi asetettu Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Kansallisten

arviointien toteuttaminen sekä laadunarviointiin ja laadunhallintaan liittyvät kehittämis- ja konsultointitehtävät, kuten myös järjestäjien tukeminen itsearviointitehtävässä kuuluvat jatkossa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tehtäviin (Kansallisen koulutuksen arviointikeskus 2017). Mielenkiintoista on nähdä, miten arviointeja jatkossa toteutetaan, kuka arvio, mitä arvioidaan ja millaisilla mittareilla?

Seuraavassa luvussa varhaiskasvatuksen laatua tarkastellaan oppimisympäristön näkökulmasta, joka on tämän tutkimuksen keskeisin lähestymistapa.

3 OPPIMISYMPÄRISTÖN NÄKÖKULMA

Kuten edellisessä laatua käsittelevässä luvussa tuli esiin, varhaiskasvatuksen laatua voidaan arvioida ja määritellä usean eri näkökulman kautta, eikä siihen, mitä laatu on, voi löytyä yksiselitteistä näkemystä. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen laatua tarkastellaan määrällisellä ECERS-R -mittarilla oppimisympäristön laadun näkökulmasta, jossa korostuu pedagoginen ulottuvuus. Oppimisympäristö voi olla mikä tahansa vuorovaikutteista oppimista sisältävä ympäristö, jossa oppimista ohjaavat yksilön oma käyttäytyminen ja vuorovaikutus toisten kanssa. (Piispanen 2008, 16.)

Tässä luvussa tarkastellaan päiväkodin pedagogista oppimisympäristöä. Aluksi kuvataan varhaiskasvatuksen EDUCARE-mallin muotoutumista, mikä luo perustan tämän päivän Suomalaiselle varhaiskasvatukselle. Sen jälkeen määritellään pedagogisen oppimisympäristön ulottuvuuksia ja lopussa tarkastellaan aikaisempia oppimisympäristön laatuun liittyviä tutkimuksia.

3.1 Hoidosta ja kasvatuksesta EDUCARE- malliin

Lasten hoito ja kasvatusta ovat olleet eriytyneitä käsitteitä vielä lastenhoitohistorian alkutaipaleella. Kahtiajolle löytyy perustaa niin perinteisestä kotikasvatuksesta talonpoikaisympäristössä, kuin myös säätyläisväestön piirissä. Säätyläisväestöllä oli taloudellisia mahdollisuuksia eriyttää nämä toiminnot. Hoitoelementin ei perinteisesti katsottu vaativan erikoisosaamista, kun taas kasvatuksellinen osion ajateltiin sitä vaativan. Hoitoratkaisuissa konkretisoitui kasvatuksen ja hoidon käsitteellinen eriytyneisyys. (Välimäki 1998, 82-94.)

Myös ensimmäisissä julkishallinnon ohjelmissa oli lasten hoidollinen ja kasvatuksellinen näkökulma eriytetty (Välimäki 1998, 212-213). Varhaiskasvatustalain (1973) myötä nämä kaksi näkökulmaa yhdistettiin toiminnallisesti yhdeksi fyysiseksi rakennukseksi: päiväkodiksi. Toiminta käsitteellistettiin sosiaalipalveluksi ja sisältö varhais-

kasvatukseksi, joka määriteltiin pitämään sisällään saumattomasti sekä hoidon, kasvatuksen että opetuksen elementit. Puhtaasti kasvatuksellinen toiminta ei ole saanut Suomessa kantavuutta, kuten muualla Euroopassa. (Välimäki 1998, 212–213; Karila & Lipponen 2013, 14–18.)

Hännikäisen (2013, 36, 52) mukaan hoito ymmärretään varhaiskasvatuksessa edelleenkin usein lapsen terveyden ja fyysisen kasvun edistämiseen liittyvänä huolenpitona ja huolehtimisena; fyysisenä hoitamisena, perushoitona, joka tapahtuu rutiinitilanteissa, kuten ruokailussa, pukemiseen tai riisumiseen sekä hygieniaan ja lepoon liittyvissä tilanteissa. Hännikäinen painottaa, että hoito on myös psyykkistä ja tunnepohjaista hoitamista; välittämistä, eettistä asennoitumista lapseen. Hänen mukaansa päiväkodin nuorimmillakin on oikeus olla oppijoita, hoidetuksi ja kasvatetuksi tulemisen lisäksi. Hoitoon ja kasvatukseen voidaan hänen mukaansa nivoa opetuksellisia elementtejä ilman, että pitäisi pelätä leikin ja läheisyyden katoamista pienten lasten lapsuudesta heidän viettäessään päivää päiväkotiryhmässä.

Varhaiskasvatuksessa oppimisella ei kuitenkaan vielä tarkoiteta, että lapsi opettelisi koulumaisia taitoja vaan sitä, että lapsen luontaiselle toiminnalle luodaan suotuista olosuhteet (Kronqvist 2017, 19). Nämä suotuisat olosuhteet eli varhaiskasvatuksen pedagoginen ympäristö rakentuu Raittilan (2013, 71) mukaan arjen käytännöissä, päivittäisten prosessien tuloksena. Ympäristö ymmärretään jatkuvasti muuttuvaksi sosiaalisiksi prosessiksi, jonka muotoutumiseen ovat vaikuttamassa yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät. Näin rakentuva toimintaympäristö vaikuttaa siihen, miten varhaiskasvatus kussakin yhteiskunnassa toimii ja mitä se on. (Raittila 2013, 71.)

Tämän päivän Suomessa varhaiskasvatus nähdään pedagogiikkaa painottavana prosessina, jossa lapsen kasvatusta, opetusta ja hoitoa sulautuvat toisiinsa kokonaisuudeksi. Puhutaan EDUCARE -mallista, jossa lapsi osallistuu toimintaan kokonaisvaltaisesti ja oppiminen nähdään toimintana, jota tapahtuu koko ajan. Näin myös hoitoympäristö on osa oppimisympäristöä, hoidon ja oppimisen sulautuessa toisiinsa. Oppimisympäristöksi voidaan näin ollen nähdä lapsen koko arki. (Hujala & Lindberg 1998, 26.) Tämän näkemyksen pohjalta hyvälaatuisen oppimisympäristön merkitys koros-

tuu lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen tukemisessa. Tästä syystä oppimisympäristön laadunarvioinnilla on suuri merkitys varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä.

3.2 Päiväkodin pedagogisen oppimisympäristön monet ulottuvuudet

Oppimisympäristöstä puhutaan paljon, mutta sen sisällön ulottuvuuksien määrittäminen on vaikeaa eri tahojen asettamien odotusten ja vaatimusten vuoksi. Ongelmia yhteisen ymmärryksen luomiseksi tekevät ilmiön monitahoisuus sekä ihmisten sanojen ja merkitysten moniulotteisuus. (Piispanen 2008, 25.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) määrittelee oppimisympäristökäsitteen sisältävän fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden, asioiden, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Alilan ja Parrilan (2011, 164) mukaan fyysisellä ulottuvuudella viitataan konkreettisiin tiloihin, välineisiin ja materiaaleihin, joiden kanssa toimitaan. Psyykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus viittaavat lasten ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen, lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, koko ryhmän ilmapiiriin sekä toimintaa määrääviin sääntöihin ja periaatteisiin. (Alila & Parrila 2011, 164.)

Kaikilla näillä kolmella ulottuvuudella on kytkökset toisiinsa. Laadukas ja hyvin suunniteltu fyysinen ympäristö menettää merkityksensä jos aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus ei toimi, eivätkä lapset voi ryhmässään emotionaalisesti hyvin. Fyysisen ympäristön tulee tarjota lapsille mahdollisuuksia mielenkiintoiseen, oppimiseen haastavaan ja innostavaan toimintaan, jolloin lapset viihtyvät varhaiskasvatuksessa ja oppivat halutulla tavalla. (Alila & Parrila 2011, 164–165.)

Alila ja Parrila (2011, 165–166) nostavat tarkasteluun edellisten lisäksi myös pedagogisen näkökulman. Käsitteellä he viittaavat niihin pedagogisiin perusteisiin ja ratkaisuihin, joiden pohjalta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden esittämät fyysinen, psyykkinen sekä sosiaalinen varhaiskasvatusympäristö suunnitellaan. Heidän

mielestään hyvä oppimisympäristö tukee jokaisen lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen edistämistä.

Hannafin ja Land (1997, 172) näkevät myös pedagogisen näkökulman merkityksisen tärkeyden hyvän oppimisympäristön luomisessa. He esittävät tutkimuksessaan viisi tärkeää näkökulmaa lasten oppimista tukevan ympäristön suunnitteluun. Niitä ovat: psykologinen-, pedagoginen-, tekninen-, kulttuurinen-, sekä käytännöllinen -näkökulma. Nämä näkökulmat ovat Nummenmaan, Karilan, Joensuun ja Rönnholmin (2007, 19) mukaan peilattavissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, joka voidaan nähdä Hannafin ja Landin ajattelua mukaillen myös kehitys- ja oppimisympäristönä, jolla on erilaisia perusteita ja ulottuvuuksia.

Hannafin ja Landin (1997, 172) mukaan *psykologinen näkökulma* tarkastelee lasten ajattelun ja oppimisen perusluonnetta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden psykologinen perusta nähdään muodostuvan siitä, miten kasvun ja kehityksen olemus tulkitaan (Nummenmaa ym. 2007, 19).

Pedagoginen näkökulma korostaa oppimisympäristön materiaalisia mahdollisuuksia eli tarjoumia ja toimintoja, joita ympäristössä on tarjolla ja mahdollista toteuttaa (Hannafin & Land 1997, 174). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pedagoginen perusta nähdään sen sijaan muodostuvan oppimisympäristössä tapahtuvista metodeista, struktuureista sekä aktiviteeteista (Nummenmaa ym. 2007, 19).

Tekninen näkökulma ottaa huomioon oppimisympäristön välineet muun muassa tietokoneet ja älylaitteet osana leikkejä ja muuta toimintaa (Hannafin & Land 1997, 175). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tekninen perusta nähdään muodostuvan myös siitä, miten voidaan mahdollisimman hyvin optimoida saatavilla olevan teknologian mahdollisuudet (Nummenmaa ym. 2007, 19).

Kulttuurinen näkökulma viittaa globaaliin ja paikalliseen toimintaa sekä lasten yhteisölliseen toimintaan. Oppimisympäristöt muovautuvat kulttuurisesti erilaisiksi, koska niitä määrittelevät kunkin kulttuurin säännöt, normit ja tavat. (Hannafin & Land 1997, 176.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kulttuuriset perusteet nähdään heijastavan yhteisössä vallitsevia kehitystä, kasvatusta sekä opetusta käsitteleviä arvoja ja uskomuksia (Nummenmaa ym. 2007, 19).

Käytännöllinen näkökulma korostaa käytettävissä olevien tilojen, tekniikan ja resurssien toiminnalle asettamia rajoja ja mahdollisuuksia (Hannafin & Land 1997, 177). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käytännön perustan muodostavat hallinto, johtaminen, rahoitus, henkilöstöresurssit, aika sekä tilat. Ne määrittelevät, mikä päiväkodissa on mahdollista käytännön näkökulmasta. (Nummenmaa ym. 2007, 19.)

Päiväkoti on siis tietoisesti ja tiedostamatta tietynlaiseksi rakentunut ja rakennettu paikka, jonka jokainen kokee ja näkee omalla tavallaan (Raattila 2013, 71–73). Siihen millaisen ympäristön lapset päiväkodissa kohtaavat, ovat oleellisesti vaikuttamassa kaikki varhaiskasvatukseen liittyvät lait, säädökset, asetukset, ohjausasiakirjat, viralliset julkaisut, epäviralliset periaatteet, ideat, suuntaukset, toiset päiväkodit sekä myös aikuisten asenteet ja näkemykset.

Raattilan (2009, 247) mukaan erilaisia ympäristöjä luomalla aikuiset vaikuttavat suuresti lasten kokemuksiin ympäristöstä. Hänen mielestään aikuisten lapsille suunnittelemat paikat sisältävät valmiita näkemyksiä lapsille sopivasta ja turvallisesta toiminnasta. Tällaisessa ympäristössä lapset oppivat sen, millaisia asioita pidetään tärkeänä, miten siellä voi toimia, mitkä säännöt vallitsevat ja kuka päättää asioista.

Päiväkotien pedagogiset toimintaympäristöt ovat Raattilan (2013, 69, 74–75) mukaan tänä päivänä voimakkaassa muutoksessa. Käyttöön on otettu uusia toimintatapoja, muun muassa pienryhmätoiminta, parityöskentely sekä leikkialuepedagogiikka. Nämä uudet pedagogiset toimintatavat edellyttävät myös toimintaympäristön rakentumista uudella tavalla, sillä ne muokkaavat toimintaympäristöön liittyviä ideologisia ja kulttuurisia periaatteita, kuin myös fyysisiä ympäristöjä. (Raattila 2013, 69, 74–75.) Käytäntöjen muuttaminen edellyttää aina myös muutoksia pedagogisen toiminnan syvärakenteissa. Kasvattajien tuleekin arvioida omia uskomuksiaan ja perusteita aina uuden teoreettisen kasvatustiedon valossa. (Turja 2017, 54.)

Raattilan (2013, 91) mukaan ympäristö luo päiväkodissa kehyksen, jossa lapset saavat käsityksen kulttuurissa elämisestä sekä käsityksen ihmisyyhteisöstä. Niihin liittyy esimerkiksi periaatteita siitä, millainen yksilön tulisi olla toimijana, jotta hän voisi hyvin ja pärjätä maailmassa. Ympäristön järjestelyt säätelevät hänen mielestä myös

sitä, millaisia sosiaalisia suhteita ympäristö tukee tai millaisia asemia eri ihmiset voivat toiminnassa saada.

Björklid (2005, 169, 175) näkee oppimisympäristön tehtäväksi tukea oppimista koko yleissivistyksen kentällä, tietojen, taitojen ja asenteiden alueella, eikä oppimista tule hänen mielestään kohdistaa ainoastaan tiedon lisääntymiseen. Hän korostaa kaikkien ympäristöjen voivan olla oppimisympäristöjä, koska toimiessaan yksilö kehittää usein sekä sosiaalisia, emotionaalisia, motorisia sekä tiedollisia taitojaan, jolloin kasvua ja oppimista tapahtuu arkipäivän toiminnoissa.

Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tulee olla vahvasti sisäistettynä leikin ja oppimisen tiivis yhteys, jolloin voidaan nähdä paremmin mahdollisuuksia ympäristön rikastamiseen sekä käyttää pedagogista osaamista tilan ja ajan luomiseen leikilliselle oppimiselle. (Kronqvist 2017, 19, 27.) Kasvua, kehitystä ja oppimista tapahtuu lasten ja aikuisten ja lasten keskinäisen toiminnan tuloksena, eikä kasvattajien toimenpiteiden seurauksena (Hujala ym. 1999, 10).

Varhaiskasvatuksessa tulisi voida antaa lapselle myönteisiä ja rohkaisevia oppimiskokemuksia, koska ne kannustavat itsensä kehittämiseen ja uusien taitojen oppimiseen. Oppimistilanteisiin liittyvät vaikeudet voivat taas johtaa pysyvästi suotuisan koulunkäynnin estymiseen ja mahdolliseen ongelmakäyttäytymiseen. (Aunola 2000, Kronqvistin 2017, 16, mukaan.)

Martin (2006, 102–103) esittää kysymyksen: onko oppimisympäristö suunniteltu siten, että se vastaa siellä toimivien lasten sekä aikuisten tarpeisiin? Hänen mielestään tilat ja ympäristö vaikuttavat jokaisen ihmisen käyttäytymiseen, keskittymiseen, motivaatioon, asenteisiin, läsnäoloon sekä myös itsetuntoon, jolloin ne voivat parhaimmillaan lisätä oppimista tai huonoimmillaan olla oppimista haittaavia. Tilojen hyvä suunnittelu on siis erittäin tärkeää. Kasvattajien tulee pysähtyä aika ajoin jokaisen lapsiryhmän lapsen äärelle pohtimaan, tarjoaako ympäristö lapselle toimintaa, josta lapsi innostuu, johon hän keskittyy, josta hän nauttii ja iloitsee? Toimiva ympäristö vapauttaa aikuisten resursseja enemmän yksilölliseen havainnointiin ja ohjaamiseen (Alila & Parrila 2011, 165), jolloin myös aikuisten työhyvinvointi paranee.

Päiväkodin ympäristöä määrittävät voimakkaasti siellä työskentelevät kasvattajat sen perusteella, millaiset ovat heidän näkemyksensä hyvästä kasvatuksesta ja opetuksesta sekä niihin liittyvistä säännöistä ja periaatteista (Raittilan 2006, 62). Kasvattajilla on näkemys siitä, millainen toiminta on mahdollista ja sallittua päiväkodissa, millaisiin ryhmiin lapset jaetaan, millaista on lasten vuorovaikutus näissä ryhmissä erilaisten toimintojen aikana sekä milloin ja millaisessa tilassa nämä ryhmät voivat toimia. (Raittila 2006, 62; Kalliala 2013, 61.)

3.3 Oppimisympäristön laatu tutkimuksen kohteena

Päiväkodin oppimisympäristön laatua on tutkittu Suomessa vielä melko vähän. Tutkimusta olisi kuitenkin erittäin tärkeää tehdä, sillä oppimisympäristölle asetetaan yhä enemmän vaatimuksia lasten kehityksen, oppimisen ja vuorovaikutuksen tukemisessa (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 31–32). Oppimisympäristöä tulee jatkuvasti kehittää siten, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa. Kehittämiskohteiden esiin nostamiseksi tarvitaan laadunarviointia.

Oppimisympäristön laatua kansainvälisellä ECERS-R -mittarilla ovat aiemmin Suomessa, Jyväskylän Yliopistossa tutkineet muun muassa Liukkonen, Raittila ja Turja (2014), toteuttaen tutkimuksen osana EU:n Comenius -hanketta, jossa päiväkotien oppimisympäristöjä vertailtiin viiden muun Euroopan maan kesken. Vertailussa suomalaiset päiväkodit todettiin laadukkaiksi oppimisympäristöiksi. Erityisen myönteistä niissä oli turvallinen ilmapiiri sekä keskinäinen luottamus aikuisten ja lasten välillä, jossa keskustelu ja kommunikaatio toimivat vapautuneesti. Lisäksi yleinen toiminnan suunnitelmallisuus oli huippuluokkaa.

Tutkimuksen mukaan Suomessa tulisi kuitenkin kiinnittää enemmän huomiota tiede- ja ympäristökasvatukseen sekä suvaitsevaisuuskasvatukseen. Lasten luontaista uteliaisuutta ja tiedonhalua tulisi kannustaa nykyistä enemmän. Tutkijat toivovat, että ECERS-R -mittaria voitaisiin jatkossa käyttää Suomalaisen päivähoiton laatujärjestelmän perustyökaluna. He ovatkin jo kouluttaneet ison joukon suomalaisia varhaiskasvatuksen ammattilaisia käyttämään mittaria arviointityökaluna. ”Ammattilaiset ovat

saaneet välineen, jolla vertailla ja kehittää omaa työympäristöään ja ammatillista osaamista” (Liukkonen ym. 2014).

Lindberg (2014, 6–7) on selvittänyt päiväkotien visuaalista laatua alle kolmivuotiaiden ryhmässä, peilaten tuloksia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Tutkimuksen tulokset osoittivat visuaalisen ympäristön olevan päiväkodeissa aliarvioitu voimavara. Päiväkotien ympäristöissä eivät näkyneet Varhaiskasvatussuunnitelman sisällöt, vaikka niiden pitäisi olla pedagogisen toiminnan kehys jokaisessa päiväkodissa. Tutkimus toi myös esiin, että vallitseva näkökulma päiväkotien ympäristöissä oli kodinomaisuus, joissa leluihin ja tavaroihin sekä niiden merkitykselliseen järjestykseen ei ollut kiinnitetty kovinkaan paljon huomiota. Yleisesti ympäristöissä vallitsi jonkinlainen tyhjyys. Lindbergin mukaan visuaalisella ympäristöllä on voitu osoittaa olevan suuri merkitys lasten kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Hän näkeekin jatkotutkimustarpeiden liittyvän tarjoumien eli oppimisympäristön materiaalisten mahdollisuuksien toteutumiseen ja ehdottaa tähän hyväksi tutkimusmenetelmäksi havainnointia. (Lindberg 2014, 6–7.)

Kodinomaisuutta pidetään myös Piispasen (2008, 115–116) mukaan edelleen positiivisena ilmauksena päiväkotitiloista puhuttaessa, vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ei sitä enää korosta. Hänen mielestään kodinomaisuus ei ole päiväkotiympäristöön soveltuva näkökulma, jos hyvällä oppimisympäristöllä halutaan nähdä pedagoginen ulottuvuus, eikä se tarkoita sitä, etteivätkö tilat olisi visuaalisesti kauniita ja myös pehmeitä elementtejä sisältäviä. Mikäli oppimisympäristö toistaa vuosikymmenestä toiseen samoja, vanhentuneita asioita ja toimintatapoja, kuinka sen käyttäjien voidaan olettaa toimivan tulevaisuuden yhteiskunnassa sen vaatimien tapojen mukaan? Oppimisympäristön tulee vastata toiminnaltaan niihin haasteisiin, joita siltä nykyaikana ja tulevaisuudessa odotetaan. (Piispanen 2008, 115–116).

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu lasten käytettävissä olevilla välineillä ja ympäristöllä olevan selkeä yhteys leikin tasoon (Hower & Smithin 1995, Hujalan ym. 1999 mukaan). Hyvässä ympäristössä lasten leikit ovat monimutkaisempia ryhmäleikkejä

ja lapset käyttävät enemmän luovuutta ja ajattelutoimintoja kuin heikkotasoisessa ympäristössä (Hujala ym. 1999, 28). Lasten toiminnan monipuolisuuden ja oppimisen etenemisen kannalta on siis erittäin oleellista, miten ympäristö on rakennettu.

Sheridanin (2007, 211) tutkimuksessa oppimisympäristön laadunarviointi toi esiin merkittävän variaation ympäristöjen laadussa, mikä tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatuksen eri toimipisteissä lasten mahdollisuudet oppia ja kehittyä erosivat toisistaan. Laadun vaihtelut riippuivat paljon siitä, miten opettaja käytti omaa osaamistaan vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa lasten kanssa. Hyvin koulutettu, osaava ja sensitiivinen henkilökunta onkin useissa aiemmissa tutkimuksissa todettu varhaiskasvatuksen tärkeimmäksi laatutekijäksi (Kronqvist 2017, 12).

Päiväkotiympäristöä on ryhdytty viimeaikoina tutkimaan entistä enemmän yhdessä lasten kanssa sekä lasten näkökulmasta (ks. Kalliala 2013; Raittila 2008). Jos lapset saisivat itse päättää, olisi heillä ympäristössään mahdollisuudet laajaan itsenäiseen liikkumiseen, tuettuun sekä vapaaseen toimintaan ja näiden kautta mahdollisuus monien eri materiaalien mahdollisuuksien eli tarjoumien hyväksikäyttöön (Raittila 2006, 40).

Seuraavassa luvussa tarkastellaan tämän tutkimuksen toteuttamista, tutkimuskysymyksiä, käytettyä tutkimusmenetelmää, aineiston analyysiä sekä pohditaan aineiston keruun luotettavuutta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia varhaiskasvatuksen laatua oppimisympäristön näkökulmasta ECERS-R laatumittarin avulla. Tutkimuskohteena ovat yhden kunnan päiväkodit. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää päiväkotiryhmien oppimisympäristöjen laadun vahvuuksia ja kehittämisen painopistealueita. Tutkimus vastaa myös kysymykseen, millaisia laatueroja päiväkotiryhmien välillä on. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen on oppimisympäristöjen laatu päiväkotiryhmissä ECERS-R laatumittarilla määriteltynä?
2. Mitä vahvuuksia varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä löytyy ECERS-R laatumittarilla?
3. Mitä kehitettävää varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä löytyy ECERS-R laatumittarilla?
4. Millaisia laatueroja päiväkotiryhmien väliltä löytyy ECERS-R laatumittarilla?

4.1 Aineistonkeruumenetelmä

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin havainnoimalla kymmentä päiväkotiryhmää vuosien 2013–2014 aikana. Havainnoinnin apuna käytettiin systemaattista ECERS-R laadunarviointimittaria, johon kuuluvat laadun indikaattorit sekä strukturoitu pisteytyslomake. Havainnointi valikoitui tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, koska sen avulla asiat voidaan nähdä luonnollisissa yhteyksissään. Havainnointia pidetään myös hyvänä tiedonhankkimiskeinona, jos tutkittavasta ilmiöstä tiedetään hyvin vähän tai jos tutkittavasta ilmiöstä on vaikeaa saada muuten tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94; Grönfors 2015, 149; Vilkkä 2006, 37.) Samalla saadaan tietoa muun muassa siitä, toimivatko kasvattajat siten kuin he sanovat toimivansa (Vilkkä 2006, 37).

Havainnointi voidaan Vilkan (2006, 42) mukaan jakaa tarkkailevaan havainnointiin (ulkopuolinen havainnointi), osallistuvaan havainnointiin (sisällä toiminnassa havainnointi), aktivoivaan osallistuvaan havainnointiin (toimintatutkimus), kokemalla oppimiseen (etnografia) sekä piilohavainnointiin. Tämän tutkimuksen aineistonkeruu perustui tarkkailevaan havainnointiin. Tarkkailevassa havainnoinnissa tutkija ei osallistu tutkimuskohteen toimintaan. Tarkkailu on ennalta jäsenneiltyä ja järjestelmällistä, jolloin havainnoinnin kohteena on usein ennalta määrätyt asia tutkimuskohteessa. (Uusitalo 1995, 90, Vilkan 2006, 43 mukaan.)

Havainnoinnin apuna käytettävän ECERS-R -mittarin ovat kehittäneet 1980-luvulla yhdysvaltalaiset varhaiskasvatuksen asiantuntijat Thelma Harms ja Richard M. Clifford. Mittaria on päivitetty vuosina 1999, 2005 sekä 2015. Tässä tutkimuksessa käytettiin 2005 päivitettyä ja suomeksi käännettyä ECERS-R -laatumittaria.

ECERS (The Early Childhood Environment Rating Scale) ja siitä johdetut mittarit, kuten ECERS-R, ECERS-E sekä uusin versio ECERS-3, ovat kansainvälisesti ehkä eniten käytettyjä varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin menetelmiä. Mittaria voidaan pitää Sheridanin (2001, 10–11) mukaan hyvin kattavana arviointimenetelmänä, koska se ottaa huomioon fyysisen ympäristön lisäksi myös sosiaalisen ympäristön ja rakenteet sekä ryhmän toimintatavat ja pedagogisen sisällön. Mittarin taustalla on oletus laadukkaasta varhaiskasvatuksesta ja erilaisten laatutasojen näkymisestä pedagogisissa prosesseissa. (Sheridan 2001, 10–11).

ECERS-R -mittari kohdistuu seitsemään varhaiskasvatuksen oppimisympäristön osa-alueeseen ja 43 osioon, joita arvioidaan 470 laadun indikaattorin avulla. Tässä tutkimuksessa arvioitavina olivat mittarin kuusi osa-alueita, 35 osiota sekä 372 laadun indikaattoria. Osa-alueet sekä osiot esitellään taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tässä tutkimuksessa arvioidut ECERS-R -mittarin osa-alueet sekä osiot

OSA-ALUE	OSIO
TILAT JA KALUSTAMINEN	Sisätilat Kalusteet perushoitoa, leikkiä ja oppimista varten Rentoutumiseen ja viihtyisyyden lisäämiseen tarkoitettut kalusteet Huonejärjestely leikkiä varten Tilat yksinoloa varten Lapsille suunnattu esillepano Tilat karkeamotorista leikkiä varten Karkeamotorinen välineistö
HENKILÖKOHTAISET HOITORUTIINIT	Saapuminen ja lähteminen Ateriat / välipalat Päiväuni / lepo WC- ja vaipanvaihtotilanteet Hygienia Turvallisuus
KIELI JA PÄÄTTELY	Kirjat ja kuvat Lasten kannustaminen vuorovaikutukseen / viestintää Kielen käyttäminen päättelytaitojen kehittämisessä Vapaamuotoinen kielenkäyttö
TOIMINTA JA SISÄLLÖT	Hienomotoriikka Taide Musiikki / liikkuminen Rakennuspalikat Hiekka- ja vesileikki Draama- ja mielikuvitusleikki Luonto- ja tiede Matematiikka ja numerot Suvaitsevaisuuden edistäminen
VUOROVAIKUTUS	Karkeamotoristen toimintojen valvonta Yleinen lasten valvonta Hallinta Henkilökunnan ja lasten välinen vuorovaikutus Lasten väliset vuorovaikutustilanteet
PÄIVÄOHJELMA	Aikataulu Vapaa leikki Ryhmän yhteinen aika

Mittarin indikaattorit heijastavat niitä arvoja ja periaatteita, joita varhaiskasvatuksessa pidetään yleisesti tärkeänä. Indikaattorien avulla pyritään luomaan yleiskuva lapsen

kokemuksista varhaiskasvatuksen arjessa. Mittariston huomio kiinnittyy fyysisten tilojen ja tarvikkeiden lisäksi lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen ja suhteisiin, määritellen niiden laatutasot. Harms ym. (2005, 2, 5) mukaan mittarin mukaiseen oppimisympäristöön kuuluvat myös lapsen kehitystä rikastuttavat kokemukset, tarjottu ohjaus, tilan käyttö, päivittäinen aikataulu sekä erilaiset materiaalit.

Metsämuurosen (2009, 67) mielestä valmiin mittarin käyttöönottoa perustelelee pyrkimys havainnoida tutkittavaa kohdetta mahdollisimman objektiivisesti. ECERS-R -mittarin taustalla on tietynlainen näkemys siitä, mikä on laatua oppimisympäristössä, jolloin se ohjaa havainnoinnin selkeästi määriteltyihin asioihin. Vaikka mittarissa on valmiit indikaattorit havainnoitaville kohteille, ovat havainnot siitä huolimatta tutkijan subjektiivisia kokemuksia oppimisympäristöistä.

4.2 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin havainnoimalla kymmenen päiväkotiryhmän oppimisympäristöä strukturoidun ECERS-R -mittarin avulla. Aineiston keruuta varten oli tärkeää tutustua käytettävään mittariin. Tämä tapahtui varhaiskasvatuksen laadunarviointikurssilla, jonka aikana mittariin perehdyttiin tarkemmin ja sen käyttöä harjoitettiin päiväkotiryhmissä. Havainnointia pidetään tieteellisessä tutkimuksessa perusmenetelmänä, jonka avulla tutkittavasta ilmiöstä kerätään tietoa tutkimukseen. Sitä pidetään toimivana menetelmänä muun muassa ympäristöä ja ihmisten välistä vuorovaikutusta tutkittaessa (Vilkka, 2006, 37–38). Ennalta suunniteltua ja jäsenneltä havainnointia käytetään tyypillisesti määrällisissä tutkimuksissa, jolloin havainnointi tapahtuu usein rajatuissa tiloissa (Vilkka 2006, 40). Myös tässä tutkimuksessa havainnointi oli suunniteltua ja jäsenneltä valmiin mittarin avulla. Tutkimus tapahtui rajatuissa päiväkotiryhmän tiloissa sisällä sekä ulkona.

Saatuani tutkimusluvan kohdekaupungin sivistysjohtajalta havainnointien suorittamiseen päiväkodeissa, alkoi varsinainen aineiston keruu. Havainnoinnin etuna pidetäänkin sitä, että sen avulla havainto tehdään aina siinä asiayhteydessä, jossa se ilmenee (Vilkka 2006, 37). Tutkimusjoukoksi valikoituivat kaikki tutkimuskaupungin

kymmenen päiväkotiryhmää, jotka olivat kooltaan 14–21 paikkaisia, 1–6-vuotiaiden sisarusryhmiä. Osapäiväiset esiopetusryhmät rajautuivat tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska ne toimivat koulujen tiloissa ja tämä tutkimus keskittyi kokopäiväisiin päiväkotiryhmiin.

Toimin tarkkailevana havainnoijana jokaisessa päiväkotiryhmässä yhden kokonaisen toimintapäivän. Tarkkailevassa havainnoinnissa tutkija pyrkii olemaan mahdollisimman sivullinen, huomaamaton ja toimintaan osallistumaton tutkija. Näin tarkkailevan havainnoin avulla voidaan määrälliseen tutkimukseen tuottaa mitattavissa olevia tutkimusaineistoja. (Vilkkä 2006, 43.)

Grönfors (2015, 155) muistuttaa, ettei tutkijan tule heittäytyä liian innokkaasti toimintaan osalliseksi, vaan antaa itselleen mahdollisuuden olla sivullisena ja asettua noviisin rooliin. Päivän aikana tuli eteen useita tilanteita, jolloin en voinut pysyä täysin ulkopuolisena tutkijana, vaan heittäydyin osallistuvaan tutkimukseen. Tällaisia tilanteita olivat muun muassa lounashetket, joihin osallistuin ryhmän kanssa sekä eräät vaaratilanteet, joihin jouduin puuttumaan.

Päivän aikana lapset tottuivat minuun, eikä minua enää iltapäivästä ihmetelty. Grönfors (2015, 152) on sitä mieltä, että tutkijan tilapäinen läsnäolo voi muuttaa tutkittavien käyttäytymistä, mutta pitkä läsnäolo totuttaa tutkittavat tutkijaan. Pitkällä läsnäololla hän todennäköisesti tarkoittaa pidempää ajanjaksoa kuin yhtä päivää, mutta kokemukseni perusteella voin sanoa jo yhden päivän olevan riittävän pitkä aika lasten tottua tutkijan läsnäoloon. Lapset olivat nopeasti sopeutuvia, toisin kuin aikuiset. Yhden päivän aikana ehti hyvin tarkasti ja luotettavasti havainnoida ja arvioida mittarin mukaiset indikaattorit. Aikaisempi kokemus mittarin käytöstä helpotti varsinaisessa tutkimustilanteessa.

Käytännössä arviointi aloitettiin valitsemalla havainnointipaikka niin, että siitä näki ja kuuli mahdollisimman paljon. Mittarin indikaattorit olivat hyvin mielessäni, jolloin havainnoinnin pystyi kohdistamaan useaan eri osa-alueeseen ja osioon samanaikaisesti. Indikaattoreille annetut pisteet tuli perustua tarkasti mittarin kuvauksiin eri kohteista. Pisteet merkittiin erilliseen pisteytyslomakkeeseen, jossa lähdettiin liik-

keelle laatutasosta 1 (taulukko 2). Esitettyihin indikaattoreihin tuli havainnointiin perustuen saada vastaus *ei, eli indikaattorin väite ei pidä paikkaansa*. Mikäli laatutasossa 1 yhteenkin kohtaan vastaus oli *kyllä, eli indikaattorin väite pitää paikkansa*, jäi kyseisen kohdan laatupisteeksi 1, eli riittämätön taso. Vastausten ollessa kaikkiin väittämiin ei, päästiin 1 laatutasosta etenemään laatutasolle 2. Laatutasosta 2 eteenpäin indikaattorin väittämiin olisi pitänyt havainnoinnin avulla saada vastaus kyllä. Mikäli kyseisen laatutason kaikkiin indikaattoreihin pystyttiin vastaamaan kyllä, päästiin etenemään seuraavalle sanallisesti kuvatulle laatutasolle tarkastelemaan sen indikaattoreiden täyttymistä. Ja näin edettiin laatutasolta seuraavalle. Saadakseen esimerkiksi laatutason 7, tuli kaikkien tason kuusi sanallisten indikaattoreiden täytyä. Jos yli puolet indikaattoreista täyttyi, jäi laatupisteeksi 6 ja mikäli kyseessä olevan kohdan indikaattoreista vain alle puolet täyttyivät, jäivät pisteet laatutasolle 5. Tulokset kirjattiin pisteytyslomakkeeseen välittömästi. Näin edeten käytiin läpi mittarin kaikki osa-alueet, osiot ja niiden indikaattorit. Jokaisen tason indikaattorit arvioitiin, vaikka osion kokonaisarvio olisi jäänyt alemmalle tasolle. (Harms ym. 2005, 2, 5–6, 10). Tarvittaessa voitiin esittää lisäkysymyksiä kasvattajille.

Arviointiasteikon laatutasot kuvataan numeerisesti sekä sanallisesti (taulukko 2). Laatutasot ovat ECERS-R -mittarin mukaiset yhdestä seitsemään: 1= riittämätön, 3= vähimmäistaso, 5= hyvätasoinen ja 7= erinomainen. Tasoja 2, 4 ja 6 ei ole sanallisesti kuvailtu.

TAULUKKO 2. Esimerkki ECERS-R -mittarin laatutasoista sekä indikaattoreista (Tilat yksinoloa varten -osio)

LAATUTASO 1 (riittämätön)

- 1.1 Lasten ei anneta leikkiä yksin tai ystävän kanssa, suojassa muiden lasten aiheuttamilta häiriöiltä.

LAATUTASO 2 Ei sanallisia indikaattoreita.

LAATUTASO 3 (vähimmäisvaatimukset täyttävä)

- 3.1 Lasten annetaan etsiä tai luoda yksityisiä tiloja (esim. kalusteiden tai huoneenjakajien taakse tai ulkoleikeissä varusteiden taakse; huoneen hiljaisessa nurkassa).

- 3.2 Henkilökunnan on helppo valvoa yksinoloon tarkoitettuja tiloja.

LAATUTASO 4 Ei sanallisia indikaattoreita.

TAULUKKO 2. Esimerkki ECERS-R -mittarin laatutasoista sekä indikaattoreista (Tilat yksinoloa varten –osio)

LAATUTASO 5 (hyvä)

- 5.1 Tilaa on varattu syrjemmälle yhdelle tai kahdelle lapselle leikkimistä varten, suojassa muiden lasten aiheuttamilta häiriöiltä (esim. ei keskeytyksiä – sääntö; pieni hyllyillä suojattu tila).
- 5.2 Tilaa yksinoloa varten on käytettävissä huomattavan osan päivästä.

LAATUTASO 6 Ei sanallisia indikaattoreita.

LAATUTASO 7 (erinomainen)

- 7.1 Useampi kuin yksi tila tarjolla yksin tai kaverin kanssa olemiseen.
- 7.2 Henkilökunta järjestää toimintoja yhdelle tai kahdelle lapselle tehtäväksi yksityisessä tilassa, syrjässä muista ryhmätoiminnoista (esim. materiaaleja pienellä pöydällä hiljaisessa nurkkauksessa; tietokone yhden tai kahden lapsen käyttöön).
-

Ryhmän kasvattajat olivat saaneet tiedon ulkopuolisen havainnoijan tulosta ja roolista etukäteen lukemastaan ennakkotiedotteesta, jolloin he osasivat jättää minut toiminnan ulkopuolelle ja mahdollisimman vähäiselle huomiolle. Lapset ovat luonnostaan uteliaita, he halusivat tietää kuka olen ja mitä teen ryhmässä papereideni kanssa. Itseni esiteltyä ja roolistani kerrottua he pääsivät jatkamaan omia tekemisiään. Grönfors (1985, 84) onkin todennut, että tutkimuskohteessa tutkijaan tutustutaan aina ensin ihmisenä ja vasta sen jälkeen tutkijana.

Kasvattajat kokivat arvioijan tulon ryhmään epämiellyttävänä, jopa pelottavana ja ahdistavana. Epätietoisuus arvioinnin indikaattoreista aiheutti jännitystä. Hujalan ym. (1999, 58–60) mukaan arviointi saatetaankin kokea negatiivisena kontrollina, vaikka se pitäisi kokea positiivisena, sillä arvioinnin tulosten kautta toimintaan saateen saada hyviä vaihtoehtoja ja ehdotuksia, jotka ovat tärkeitä kehittämisen kannalta.

Kasvattajat tottuivat päivän aikana näennäisesti läsnäolooni, mutta olemiseni ryhmässä ulkopuolisena tarkkailijana näkyi heitä silti häiritsevän. Grönforsin (2015, 155) mielestä tavoitteena tulisi olla tilanne, jossa tutkijan läsnäoloon ei kiinnitettäisi suurempaa huomiota, vaan tutkija pystyisi tekemään havainnot luontevasti. Ryhmissä ei ollut totuttu ulkopuolisiin ihmisiin, jotka eivät osallistuneet toimintaan. Havain-

nointi oli heille vierasta. Välillä minusta tuntui, että toimintoja ja tapahtumia toteutettiin arviointia varten ja niistä haluttiin antaa mahdollisimman laadukas kuva. Kasvattajat eivät tienneet mittarin indikaattoreita, eivätkä näin voineet valmistautua tutkimukseen etukäteen, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

Kasvattajien ennakkopelkoja arviointia kohtaan voidaan oletettavasti selittää sillä, että laadunarviointi oli vielä nuori käsite päiväkotiryhmissä vuosina 2013–2014. Laatua ei ollut aiemmin mitattu ECERS -mittarilla, eikä millään muullakaan laatumittarilla. Aiemmat laadunarvioinnit olivat olleet lähinnä vanhemmille suunnattuja asiakastytyväisyyskyselyjä. Laadunarviointi ja laatukäsite ovat kuitenkin tärkeitä työkaluja pedagogisen laadun kuvaamisessa, analysoinnissa sekä kehittämisessä. Kasvattajien tulisi olla tietoisia toiminnan nykyisestä laatutasosta, sekä ymmärtää, miten he voivat tavoitteiden pohjalta laatua parantaa. (Sheridan 2001, 7–10.)

Tämä tutkimus oli ensimmäinen varsinainen laatututkimus, joka tutkimuskäytössä toteutettiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa päiväkoteihin ulkopuolisen arvioimaan tietoa siitä, mitä vahvuuksia sekä kehitettävää ryhmän oppimisympäristöstä löytyy. Asioita, joita ryhmässä työskentelevien on usein vaikea havaita. Kasvattajien on kyllä helppo hahmottaa, mitä laadukkaan varhaiskasvatuksen tulisi yleisellä tasolla olla, mutta näiden periaatteiden konkretisoiminen arjen tapahtumiksi on vaikeaa (Tauriainen 2000, 222).

4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tarkoituksena oli saada selville ECERS-R -mittarin mukaisten osalueiden sekä osioiden kokonaiskeskiarvot päiväkotiryhmittäin sekä ryhmien yhteinen kokonaistulos. Keskiarvojen avulla saatiin määriteltyä ECERS-R -mittarin mukaiset laatutasot.

Aineiston analyysi alkoi siitä, että päiväkotiryhmäkohtaiset pisteytyslomakkeet, joihin havainnot oli pisteytetty, numeroitiin juoksevalla numerolla. Tämän jälkeen päi-

väkodin nimeä ei ollut taulukoissa enää näkyvillä, jolloin päiväkotit pysyivät tunnistamattomana. Vain tutkija tiesi päiväkodin ja numeron vastaavuuden, jolloin oikeaan aineistoon oli myöhemmin helppo palata tekemään tarkistuksia.

Tämän jälkeen jokaisen päiväkotiryhmän arviointilomakkeen kuuden osa-alueen kaikkien osioiden pisteet kirjattiin ja tallennettiin Excel-taulukkoon. Sen jälkeen yksittäisen päiväkotiryhmän osa-aluekohtaisten osioiden saamat pisteet laskettiin yhteen. Tulos jaettiin osioiden lukumäärällä, jolloin saatiin selville osa-alueen keskiarvo.

Esimerkiksi (taulukko 3) ensimmäinen rivi kuvaa ensimmäisessä päiväkotiryhmässä tehtyä päiväohjelmaa osa-alueen arviointia kolmella eri osiolla. Ryhmä 1. on saanut aikataulu -osion pisteeksi 2, vapaa leikki -osion pisteeksi 4 ja ryhmän yhteinen aika -osion pisteeksi 1. Nämä lasketaan yhteen, jolloin saadaan tulos 7. Tämä jaetaan osioiden lukumäärällä, joita tässä oli kolme. Näin saatiin selville 1. ryhmän päiväohjelmaa osa-alueen keskiarvo, joka oli 2,33. Keskiarvo pyöristettiin yhden desimaalin tarkkuuteen, jolloin 1. ryhmän keskiarvoksi saatiin 2,3, mikä tarkoittaa laatutason riittämättömän (1) ja vähimmäistason (3) välissä. Päiväohjelmaa osa-alue voidaan määrittellä päiväkotiryhmä 1. kehittämisen painopistealueeksi, koska se jäi alle hyvän laatutason (5).

TAULUKKO 3. Esimerkki ECERS-R -mittarilla tuotetun aineiston analyysistä (päiväohjelmaa osa-alue)

Ryhmä	Aikataulu	Vapaa leikki	Ryhmän yhteinen aika	Pisteet yhteensä	Keskiarvo	Likiarvo
1.	2	4	1	7	2,33	2,3
2.	2	4	7	13	4,25	4,3
3.	7	4	7	18	6	6
4.	4	4	1	9	3	3
5.	7	6	7	20	6,75	6,8
6.	2	4	6	12	4	4
7.	7	6	7	20	5,75	5,8
8.	2	4	6	12	4	4
9.	7	7	7	21	7	7
10.	2	7	7	16	5,333	5,3
YHT.	42	50	56	148		
	42:10=4,2	50:10=5,0	56:10=5,6	148:30=4,9		

Mittarin mukainen kokonaislaatuaso saatiin selville laskemalla yhteen kaikkien havainnoitujen ryhmien ($n=10$) saamat pisteet tietyllä osa-alueella ja jakamalla tulos pisteytysten kokonaislukumäärällä. Esimerkiksi (taulukko 3) päiväohjelma osa-alueen kokonaislaatuaso saatiin selville jakamalla kaikkien ryhmien yhteinen pistemäärä (148) pisteytettyjen osioiden kokonaislukumäärällä ($3 \text{ osiota} \times 10 \text{ ryhmää} = 30$). Näin päiväohjelma osa-alueen kokonaiskeskiarvoksi saadaan 4.9, mikä tarkoittaa päiväohjelma osa-alueen jäämistä kokonaisuutena kehittämisen painopistealueeksi, koska tulos jäi alle hyvän laatuason (5).

Laadun vahvuudeksi katsottiin se osa-alue, joka sai korkeimman keskiarvon ja ylitti vähintään hyvän (5) laatuason. Vastaavasti kehittämisen painopistealueeksi katsottiin se osa-alue, joka sai alhaisimman keskiarvon ja jäi alle hyvän (5) laatuason. Myös osiokohtaisesti määriteltiin yksittäisiä laadun vahvuuksia sekä kehittämisen painopistealueita, sen mukaan ylittikö tulos hyvän laatuason, vai jäikö tulos sen alle. Kuten edellisessä esimerkissä (taulukko 3), päiväohjelma osa-alueen laadun vahvuutena oli ryhmän yhteinen aika -osio, joka sai arvioinneista kaikkien ryhmien yhteiseksi keskiarvoksi 5.6, mikä ylittää hyvän laatuason. Kehittämisen painopistealueeksi jäi aikataulu -osio, jonka saama keskiarvo kaikkien ryhmien osalta oli 4.2, jääden alle hyvän laatuason.

Analysoinnissa käytettiin apuna myös tilastollista SPSS -ohjelmistoa, jonka avulla laskettiin päiväkotiryhmien saamien pisteiden vaihteluvälit, keskiarvot sekä keskihajonnat (ks. taulukko 4.). Niiden avulla saatiin näkyviin ryhmien väliset laatuerot. Laadun vaihtelun voidaan sanoa olevan tässä tutkimuksessa suurta kun vaihteluväli ryhmien pisteissä oli 1-7 yhden osion sisällä.

Päiväohjelma osa-alueessa oli kolme osiota: 1) aikataulu, 2) vapaa leikki sekä 3) ryhmän yhteinen aika. Ryhmän yhteinen aika -osiossa ryhmien välinen piste-ero havaittiin olevan 1-7, jolloin laatueron ryhmien välillä voitiin sanoa olevan suurta.

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston analyysistä SPSS -ohjelmiston avulla (päiväohjelma -osio)

PÄIVÄOHJELMA OSA-ALUE					
Osio	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1.	10	2,00	7,00	4,2000	2,48551
2.	10	4,00	7,00	5,0000	1,33333
3.	10	1,00	7,00	5,6000	2,45855

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppimisympäristöjen laatua päiväkodeissa. Kokonaislaatuksen määritteli numeerinen keskiarvo, joka saatiin selville aineiston analyysin avulla. Analyysin avulla saatiin näkyviin laadun kokonaistulos ja ne osa-alueet ja osiot, jotka ovat laadukkaita sekä ne osa-alueet ja osiot, joissa on kehittämässä varaa. Palaamalla osioiden indikaattorien äärelle, päästiin vielä tarkemmin pohtimaan tuloksia ja niihin vaikuttaneita seikkoja. Indikaattoreiden avulla voitiin osoittaa sanallisesti laadun vahvuudet sekä kehittämisen painopistealueet. Indikaattoreita tarkastelemalla voitiin myös osoittaa ne kriittiset indikaattorit, joiden johdosta osa-alue, osio tai yksittäinen päiväkotiryhmä jäi alhaisiin tuloksiin. Näin saatiin konkretisoitua tarkasti laadun kehittämisen painopistealueet.

4.4 Aineiston keruun luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

ECERS-R -mittarin käyttö perustuu systemaattiseen havainnointiin, jossa havainnot pyritään tekemään ja tallentamaan mahdollisimman objektiivisesti mittarin mukaisten laatuindikaattoreiden avulla. Havainnot kirjattiin välittömässä tilanteessa pisteytyslomakkeeseen.

Mittarin käyttöönotto edellytti varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laadunarviointikurssille osallistumista, jossa perehdyttiin mittarin käyttöön, sisältöön

sekä ohjeisiin. Pystyäkseen toimimaan arvioinnissa ulkopuolisena tutkijana, oli arviointia harjoiteltava etukäteen. Näiden harjoitusten avulla opin tuntemaan mittarin osa-alueet, osiot sekä niiden indikaattorit ja keskittämään huomioni pelkästään havainnoitavaan kohteeseen, pitäen itseni tilanteissa ulkopuolisena. Arviointiharjoitteluiden avulla opin ymmärtämään ulkopuolisen roolin merkityksen.

Grönfors (2015, 147) on sitä mieltä, että erilaisten roolien erillään pitäminen tutkimusta tehdessä riippuu tutkijan ammattitaidosta, mikä on opittavissa havainnointikoulutuksessa. Koulutuksessa oli mahdollista käydä läpi kriittisesti tehtyjä havaintoja toisten tutkijoiden kanssa ja keskustella niistä.

Tutkimusaineistoksi valittiin kaupungin kaikki päiväkotiryhmät, joita oli kymmenen. Varsinaisesta tutkimuksen ajankohdasta sovittiin etukäteen päiväkodin johtajan kanssa. Päiväkotiryhmien lapsia ja kasvattajia sekä lasten vanhempia tiedotettiin etukäteen havainnoinneista sekä ajankohdasta. Tiedotteessa kerrottiin, että havainnointikohteena on kokonainen oppimisympäristö, ei yksittäiset kasvattajat, eivätkä lapset. Näin ollen erillistä lupaa tutkimukselle ei heiltä tarvittu.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009, 4) tuo esiin, että tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista ja tutkittavien tulee olla riittävän tietoisia tutkimuksesta. Tähän tutkimukseen kasvattajat eivät voineet ilmoittautua vapaaehtoisina tai jättäytyä sen ulkopuolelle, vaan he kuuluivat työrooleissaan tutkimukseen. Tämä saattoi lisätä kasvattajien ennakkopelkoja tutkimusta kohtaan, jolloin tutkijan tulo koettiin joissain ryhmissä epämiellyttävänä. Tutkimuksen tavoite sekä menetelmä kerrottiin heille etukäteen, mikä on tärkeää tutkimuksen eettisyyden kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 131). Ennakkotiedotteessa ei voinut kuitenkaan avata mittarin indikaattoreita, muuten luotettavuus olisi kärsinyt. Ryhmät olisivat pystyneet valmistautumaan havainnointiin, mikäli he olisivat tienneet tarkemmin havainnoitavat kohteet. Epätietoisuus aiheutti kasvattajissa ennakkojännitystä, mikä kävi ilmi päivän aikana käydyissä keskusteluissa heidän kanssaan.

Tutkimuksen viisi päiväkotiryhmää olivat minulle ennestään tuttuja ja minulla oli omat ennakkokäsitykset niiden oppimisympäristöistä, tämä lisäsi haastetta havain-

nointeihin. Pystyisinkö käyttämään strukturoitua arviointilomaketta riittävän objektiivisesti, ettei subjektiivinen kokemukseni vaikuttaisi liikaa? Halusin käyttää laadunarviointiin ehdottomasti juuri kansainvälistä ECERS-R -mittaria, koska se heijastaa samoja arvoja ja periaatteita, joita myös Suomen varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä. Tutkimuksen vahvistettavuus toteutuu, kun tulokset pohjautuvat sellaiseen aineistoon, jonka laatuun eivät ole tutkijan oma ennako-oletukset vaikuttaneet (Lincoln & Guba 1985, 294–300, 316–318). Tässä tutkimuksessa käytetty ECERS-R -mittari ohjasi havainnoinnin niin vahvasti ennalta määriteltyihin kohteisiin, etteivät omat ennakkokäsitykset päässeet vaikuttamaan tulokseen, jolloin havainnointiaineiston luotettavuus kasvoi.

Tutkimuspäivän aikana tapahtuvat havainnot pyrittiin tekemään ja tallentamaan jokaisessa päiväkotiryhmässä systemaattisesti ja tarkasti. Tämä vahvistaa aineiston keruun luotettavuutta. Mielestäni pisteytyslomakkeen täyttö havainnoinnin aikana ei vaikuttanut asioiden luonnolliseen kulkuun, vaikka Grönfors (2015, 156) sitä epäileekin ja suosittelee muistiinpanojen tekemistä myöhemmin, eikä samassa hetkessä. ECERS-R -mittarin käytössä se olisi mielestäni heikentänyt aineiston luotettavuutta, tuoden havainnointiin enemmän subjektiivista kokemusta.

Metsämuuronen (2009, 67) on sitä mieltä, että kehityksellä mittareilla ei välttämättä tavoiteta tutkittavan ilmiön todellista luonnetta, vaan niillä saadaan esiin vain se, mitä kyseisellä mittarilla voidaan saada selville. Kuitenkin mittari on väline, jolla empiirinen aineisto hankitaan. Myös tässä tutkimuksessa aineisto hankittiin mittarin avulla. Käytetystä ECERS-R -mittarista voi sanoa, että se korostaa enemmän sosiaalisten- kuin kognitiivisten taitojen kehittämistä. Myös varsinainen liikuntaosio puuttui mittarin indikaattoreista lähes kokonaan. Liikunta on kuitenkin hyvin tärkeää suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Arvioitavina olivat liikuntaan liittyen karkeamotoriset tilat ja välineet sekä niiden valvonta, mutta ei ohjatut liikuntamahdollisuudet. Liikuntaa arvioitiin ainoastaan musiikkiin liittyvänä musiikkiliikuntana.

Metsämuuronen (2009, 67) suosittelee valmiin mittarin käyttöä, jonka reliabilitteetti ja validiteetti on tutkittu. Valmiin mittarin luotettavuus on yleensä tutkittu ja kuvattu sekä myös testattu laajoilla tutkimusjoukoilla. Tällöin saadut tulokset ovat

vertailukelpoisia muiden saatujen tulosten kanssa. ECERS-R -mittarin validiteetin voidaan Harmsin, Cliffordin ja Cryerin (2014, 2) mielestä olettaa olevan suhteellisen korkea, jolloin mittari mittaa juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Mittarin indikaattorit on muotoiltu Harmsin ym. (2002, 2) mukaan niin, että kansallinen ja kansainvälinen vertailu laadun määrittelylle on mahdollista.

Tässä tutkimuksessa toimittiin hyvän tieteellisen käytännön mukaan, jossa on Kuulan (2006, 64) mukaan tärkeää, ettei tutkittavien tunnistamisriskiä ole. Tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti havainnoitu yksittäisiä lapsia tai aikuisia, vaan oppimisympäristöjä kokonaisuutena. Tunnistetietona tallennettiin ainoastaan päiväkotiryhmän nimi, joka muutettiin aineistoa analysoitaessa numerotunnisteeksi. Vain tutkijalle jäi tieto numeron ja ryhmän vastaavuudesta. Kasvattajien ja lasten nimiä ei tutkimuksessa edes tiedusteltu. Näin tutkimusjoukko sekä kohdekaupunki säilyvät tutkimuksessa tunnistamattomina.

Lincolnin ja Guban (1985, 290–301) näkemyksen mukaan tutkijan ilmiöstä tekemät tulkinnat tulee olla tutkittaville uskottavia. Tulos on uskottava, mikäli se vastaa tutkittavien näkemystä asiasta. Uskottavuutta voi heidän mielestään parantaa keskustelemalla tutkimuksesta sen teon aikana tutkimukseen osallistuvien kanssa. Tämän tutkimuksen aikana tutkimuksesta keskusteltiin kasvattajien kanssa havainnoinnin jälkeen pidetyssä palautekeskustelussa. Keskustelun aikana ei tullut esiin, että kasvattajat olisivat olleet tuloksista eri mieltä, vaikkakin monessa kohtaa yllättyneitä. Kerätty aineisto vaikutti kokonaisuudessaan hyvin todenmukaiselta.

Aineiston luotettavuutta lisää se, että aineisto kerättiin useasta päiväkotiryhmästä (n=10), eikä vain yhdestä. Vaikka tutkimus kohdistui yhden kaupungin päiväkoteihin, ovat tulokset vastaavia muiden tutkimusten kanssa (ks. Liukkonen ym. 2014; Leppämäki 2015; Leppänen 2015; Nummila 2016).

Seuraavassa luvussa esitellään tarkemmin tämän tutkimuksen keskeisiä tuloksia määrällisen tutkimuksen tavoin.

5 OPPIMISYMPÄRISTÖJEN LAATU

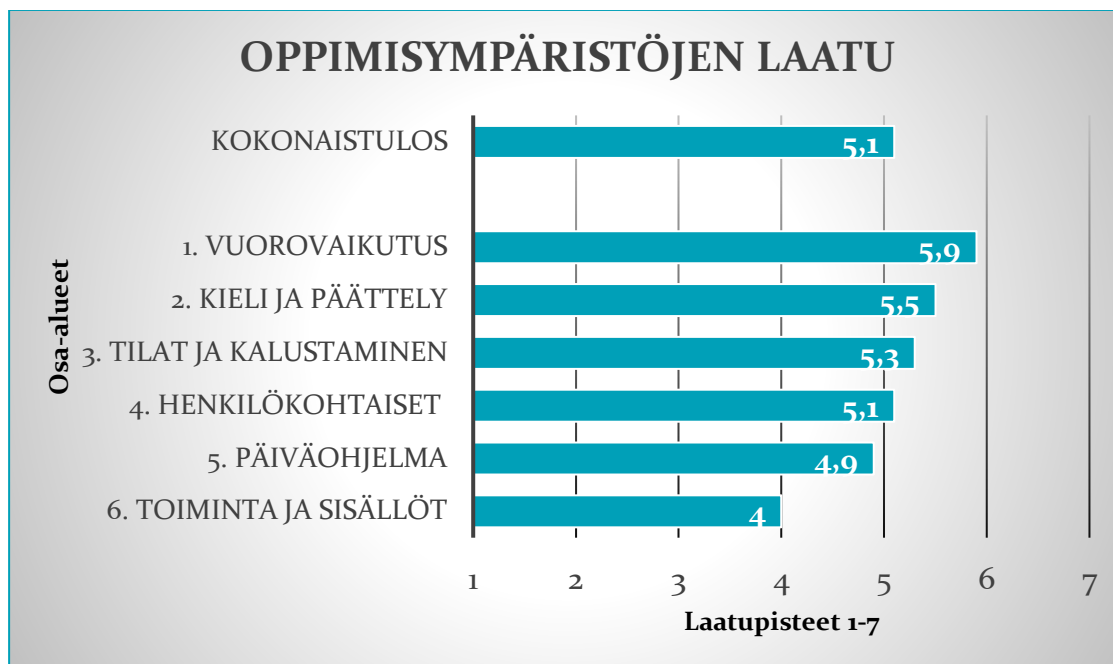
Tässä luvussa kuvataan tämän tutkimuksen keskeisiä tuloksia, joiden avulla vastataan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimus tarkastelee varhaiskasvatuksen laatua oppimisympäristön näkökulmasta, ECERS-R laatumittarin avulla. Mittarin laatunäkemys perustuu nykyiseen tietoon parhaasta kasvatuksesta, hoidosta, opetuksesta sekä tutkimuksesta (Harms ym. 2005, 1).

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää päiväkotiryhmien oppimisympäristöjen laatua sekä laadun vahvuuksia ja kehittämisen painopistealueita. Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää myös vastaus kysymykseen, millaisia laatueroja päiväkotiryhmien väliltä löytyy? Käytettäessä sanaa laatu, tarkoitetaan sillä tässä tutkimuksessa ECERS-R -mittarin mukaista laatua.

Aluksi tuloksissa esitellään päiväkotiryhmien (n= 10) oppimisympäristöjen laadunarvioinnin kokonaistulos sekä laadun vahvuudet ja kehittämisen painopistealueet. Tämän jälkeen tuloksia tarkastellaan kutakin kuutta osa-aluetta kerrallaan. Osa-aluekohtaisessa tarkastelussa nostetaan esiin osa-alueen vahvuudet sekä kehittämisen painopistealueet. Lopuksi käydään läpi yksittäisten päiväkotiryhmien saamat laatutulokset, nostaen tarkasteluun suurimmat laadun vaihtelut ryhmien välillä.

Millainen on oppimisympäristöjen laatu päiväkotiryhmissä ECERS-R laatumittarilla määriteltynä? Siihen vastataan seuraavaksi kuvaamalla yleinen laadun kokonaistulos kaikkien kymmenen havainnoidun päiväkotiryhmän osalta (kuvio 2). Tulokset esitetään edeten laadun vahvuudesta kehittämisen painopistealueelle.

Yleinen kokonaistulos



KUVIO 2. Päiväkotiryhmien (n=10) kokonaistulos oppimisympäristöjen laadussa sekä mittarin kuudessa eri osa-alueessa. 1= riittämätön, 3= vähimmäistaso, 5= hyvätasoinen ja 7= erinomainen

Kokonaistulosten tarkastelussa oppimisympäristöjen laatu oli hyvätasoinen (ka 5.1). Laadun vahvuudeksi osoittautui vuorovaikutus osa-alue (ka 5.9) ja kehittämisen painopistealueeksi toiminta ja sisällöt osa-alue (ka 4).

Seuraavassa luvussa tarkastellaan laadun vahvuutta eli vuorovaikutusta tarkemmin, mitä eri asioita tässä osa-alueessa on havainnoitu ja arvioitu. Tämän lisäksi käydään läpi myös mittarin kolme muuta osa-aluetta, jotka ylittivät kokonaistuloksissa hyvän laatutason (5). Niitä olivat kieli ja päättely, tilat ja kalustaminen sekä henkilökohtaiset hoitorutiinit. Kunkin kappaleen alkuun on koottu kuvio kuvaamaan päiväkotiryhmien keskiarvoja (kuviot 3–9). Osa-alueet esitetään laadukkaimmasta heikoimpaan. Keskiarvot esitetään myös osioittain ja niiden avulla tarkastellaan yksittäisten osioiden vahvuuksia ja heikkouksia.

Tämän tutkimuksen kokonaistulosten mukainen, varsinainen laadun kehittämisen painopistealue eli toiminta ja sisällöt osa-alue sekä toinen alle hyvän laatutason jäänyt päiväohjelma osa-alue käydään läpi tarkemmin luvussa 5.2.

5.1 Oppimisympäristöjen laadun vahvuudet

Tässä luvussa vastataan toiseen tutkimuskysymyksen. Mitä vahvuuksia varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä löytyy ECERS-R laatumittarilla?

Vuorovaikutus



KUVIO 3. Vuorovaikutus osa-alueella arvioitujen osioiden saamat keskiarvot kaikkien päiväkotiryhmien osalta (n=10). 1= riittämätön, 7= erinomainen

Vuorovaikutus osa-alue sai parhaimman kokonaistuloksen ja ylitti hyvän laatutason (ka 5.9). Se osoittautui tässä tutkimuksessa laadun varsinaiseksi vahvuudeksi. Seuraavaksi käydään läpi osa-alueen viisi osiota, joiden kaikkien tulokset ylittivät hyvä laatutason. Tulokset esitetään laadukkaimmasta heikoimpaan.

Hallinta arvioitiin 12 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa kasvattajien ohjaustaitoja, lasten kehitystason tuntemusta sekä ryhmän sääntöjä ja kasvattajien menettelytapoja. Nämä toteutuivat ryhmissä lähes erinomaisesti (ka 6.2).

Henkilökunnan ja lasten välinen vuorovaikutus arvioitiin 10 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa kasvattajien tapaa reagoida lapsiin, osoittaa heille empatiaa, kunnioitusta sekä oikeudenmukaisuutta. Nämä toteutuivat ryhmissä lähes erinomaisesti (ka 6.1).

Karkeamotoristen toimintojen valvonta arvioitiin 10 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa kasvattajien toimintaa lasten valvonnassa sekä ennaltaehkäisevää toimintaa vaarallisissa tilanteissa, kasvattajien vuorovaikutusta lasten kanssa sekä kykyä auttaa lapsia eri taitojen kehittämisessä. Näiden toteutuminen ryhmissä toteutui hyvätasoisesti (ka 5.9).

Yleinen lasten valvonta muissa kuin karkeamotorisissa toiminnoissa arvioitiin 11 indikaattorin avulla. Havainnoitavina olivat muun muassa tapaturmien ennaltaehkäisy, lasten tarkoituksenmukainen valvonta sekä kasvattajien sensitiivisyys. Nämä toteutuivat ryhmissä hyvätasoisesti (ka 5.6).

Lasten väliset vuorovaikutustilanteet arvioitiin 10 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa miten lapsia kannustettiin vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa ja miten vuorovaikutustaitoja opetettiin sekä miten kasvattajat toimivat mallina hyvälle sosiaalisille taidoille. Myös nämä toteutuivat ryhmissä hyvätasoisesti (ka 5.6).

Kieli ja päättely



KUVIO 4. Kieli ja päättely osa-alueella arvioitujen osioiden saamat keskiarvot kaikkien päiväkotiryhmien osalta (n=10). 1= riittämätön, 7= erinomainen

Kieli ja päättely osa-alue ylitti myös kokonaistuloksena hyvän laatutason (ka 5.5). Seuraavaksi käydään läpi tämän osa-alueen neljä osiota, joista kaksi ylitti hyvän laatutason ja kaksi jäi sen alle. Tulokset esitetään laadukkaimmasta heikoimpaan.

Lasten kannustaminen vuorovaikutukseen ja viestintään arvioitiin 9 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa kasvattajien käyttämiä toimintoja lasten vuorovaikutuksen lisäämiseksi sekä niiden soveltuvuutta ryhmän lapsille. Myös eri toimintojen tarjoamista päivän aikana sekä lasten saatavilla olevia materiaaleja arvioitiin. Nämä toteutuivat ryhmissä lähes erinomaisesti (ka 6.5). Ryhmien välinen keskihajonta oli tässä osiossa tutkimuksen pienin (0.53).

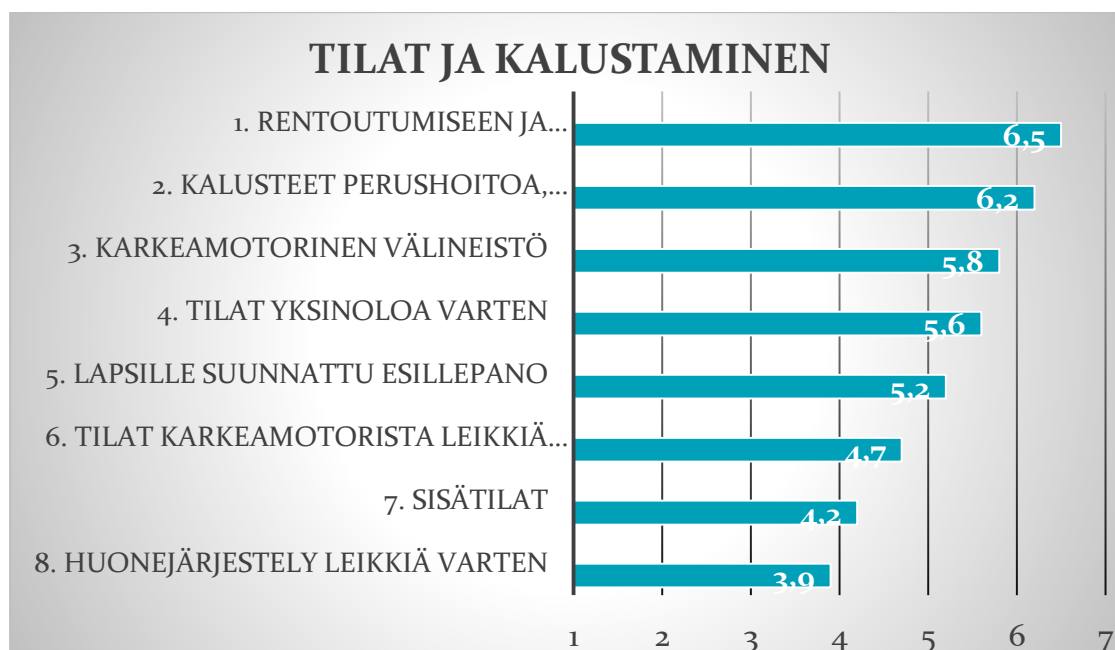
Vapaamuotoinen kielenkäyttö arvioitiin 11 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa kasvattajien ja lasten välisiä keskusteluja sekä lasten kannustamista vuorovaikutukseen. Nämä toteutuivat ryhmissä lähes erinomaisesti (ka 6.3).

Kielen käyttäminen päättelytaitojen kehittämisessä arvioitiin 8 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa kasvattajien käsitteiden käyttöä ja niiden soveltuvuutta ryhmän lapsille, materiaaleja sekä lasten päättelykykyä tukevia tilanteita ja toimintoja. Havainnoidut asiat jäivät ryhmissä alle hyvän laatutason (ka 4.7), johtuen lähinnä siitä, ettei kasvattajien havaittu puhuvan riittävästi loogisista yhteyksistä lasten leikkiessä

päätelykykyä edistävillä materiaaleilla. Lasten leikkiessä kasvattajat eivät olleet useinkaan lasten leikki-tilanteissa mukana, vaan lapset leikkivät itsekseen tai toisten kanssa. Kasvattajat eivät osallistuneet riittävästi lasten leikkeihin, jolloin he olisivat pystyneet tukemaan lasten kielenkäyttöä päätelytilanteissa.

Kirjat ja kuvat arvioitiin 11 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa lasten saatavilla olevia materiaaleja, kuten kirjoja sekä kielellisiä lisämateriaaleja sekä kielellisten materiaalien ja toimintojen soveltuvuutta ryhmän lapsille. Myöskin kirjojen käyttöä ja niiden sijoittelua havainnoitiin tarkasti. Näiden toteutuminen ryhmissä jäi alle hyvän laatutason (ka 4.3), johtuen lähinnä siitä, että kirjoja havaittiin olevan hyvin vähän lasten saatavilla. Myöskään kirjojen sijoittamiseen ei ollut kiinnitetty huomiota. Kirjat saattoivat sijaita hyvinkin hälyisissä huoneissa, jolloin niihin keskittyminen ei onnistunut lapsilta. Mittarin indikaattori mukaan kirjat olisi tullut sijaita lukukeskuksessa, jossa olisi ollut lukurauha ja kirjat lasten vapaasti saatavilla.

Tilat ja kalustaminen



KUVIO 5. Tilat ja kalustaminen osa-alueella arvioitujen osioiden saamat keskiarvot kaikkien päiväkotiryhmien osalta (n=10). 1= riittämätön, 7= erinomainen

Tilat ja kalustaminen osa- alue ylitti myöskin kokonaistuloksena hyvän laatutason (ka 5.3). Seuraavaksi käydään läpi osa-alueen kahdeksan osiota, joista viisi ylitti hyvän laatutason ja kolme jäi sen alle. Tulokset esitetään laadukkaimmasta heikoimpaan.

Rentoutumiseen ja viihtyisyyden lisäämiseen tarkoitetut kalusteet arvioitiin 9 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa lasten käytettävissä olevia pehmeitä kalusteita sekä leluja, niiden kuntoa, puhtautta ja riittävyttä sekä niin sanotun viihtyisän alueen käyttöä. Asiat osoittautuivat olevan ryhmissä lähes erinomaisella laatutasolla (ka 6.5).

Kalusteet perushoitoa, leikkimistä ja oppimista varten arvioitiin 10 indikaattorin avulla. Havainnoitavina olivat muun muassa peruskalusteiden riittävyys, kunto, muunneltavuus, koko, käytännöllisyys sekä höyläpenkin, hiekka- ja vesileikkipöydän sekä maalaustelineen käyttö. Nämä asiat toteutuivat ryhmissä lähes erinomaisesti (ka 6.2).

Karkeamotorinen välineistö arvioitiin havainnoiden muun muassa välineistöä, niiden kuntoa sekä sopivuutta, riittävyttä ja monipuolisuutta ryhmän lapsille. Lisäksi havainnoitiin karkeamotorisen välineistön käyttöä ja taitojen stimulointia. Nämä toteutuivat ryhmissä hyvätasoisesti (ka 5.8).

Tilat yksinoloa varten arvioitiin 7 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa lasten käytössä olevia yksityisiä tiloja ja niiden käytettävyyttä, tilojen valvontaa sekä kasvattajien tarjoamia toimintoja. Nämä toteutuivat ryhmissä hyvätasoisesti (ka 5.6).

Lapsille suunnattu esillepano arvioitiin 9 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa materiaalien saatavuutta, tarkoituksenmukaisuutta ja ajankohtaisuutta sekä lasten töiden kaksi- ja kolmiulotteisuutta. Nämä toteutuivat ryhmissä hyvätasoisesti (ka 5.2).

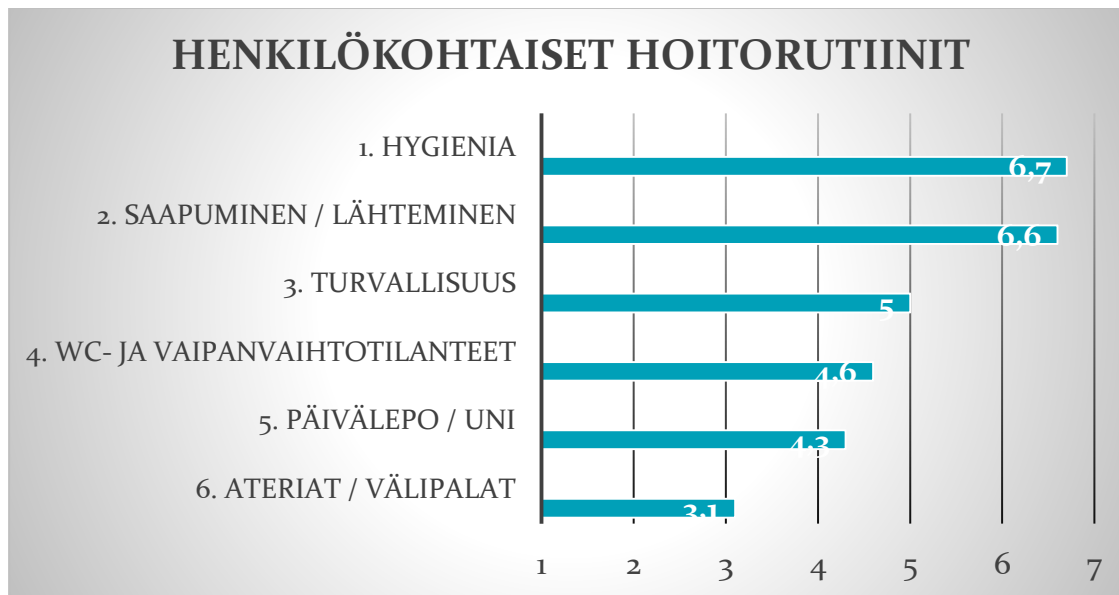
Tilat karkeamotorista leikkiä varten arvioitiin 10 indikaattorin kautta. Havainnoitavina olivat muun muassa tilat ulkona sekä sisällä, niiden riittävyys lapsiryhmälle, tilojen käytettävyyys, käytännöllisyys sekä niiden järjestys, karkeamotorisen leikin turvallisuus ja toimintojen monipuolisuus. Näiden toteutuminen jäi ryhmissä hyvän laatutason alle (ka 4.7), johtuen lähinnä siitä, ettei kaikissa ryhmissä ollut sisällä riittävästi

mahdollisuuksia karkeamotoriseen leikkiin. Myös ulkotilojen suunnittelu laski pisteitä, koska useassa päiväkodissa karkeamotoriset toiminnot oli järjestetty niin, että ne häiritsivät toisiaan.

Sisätilat arvioitiin 14 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa tiloja riittävyttä, valaistusta sekä lämpötilaa. Nämä toteutuivat ryhmissä alle hyvätasoisesti (ka 4.2). Syynä siihen olivat lähinnä ryhmien käytössä olevat riittämättömät tilat. Mittarin mukaiseen hyvään laatuun pääsemiseksi, olisi ryhmien käytössä tullut olla runsaasti tilaa.

Huonejärjestely leikkiä varten arvioitiin 12 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa erilaisten toimintapisteiden määrää, tarkoituksenmukaisuutta, sijoittelua, järjestelyä sekä niiden tarjoamia oppimiskokemuksia. Lisäksi havainnoitiin alueiden valvottavuutta, lisämateriaalien saatavuutta sekä tilan käyttöä ja määrää. Näiden toteutuminen jäi ryhmissä lähemmäksi vähimmäistasoa kuin hyvää tasoa (ka 3.9), johon tuen lähinnä niistä syistä, ettei ryhmien tiloissa ollut havaittavissa selkeästi määriteltyjä toimintapisteitä tai leikkialueiden valvonta oli katsomalla vaikeaa. Rauhallisia ja levottomia tiloja ei ollut sijoitettu niin, etteivät ne olisi häirinneet toisiaan. Lapset pysyivät kulkemaan usein toisten lasten leikkien läpi, häiriten leikkiä. Mittarin mukaan tiloissa olisi tullut havaita vähintään kolme selvästi määriteltyä ja tarkoituksenmukaisesti varustettua toimintapistettä, esimerkiksi erillinen taidetila, jossa taidemateriaalit olisivat olleet lasten saatavilla. Mikäli ryhmissä oli eri toimintapisteitä havaittavissa, ei niitä ollut kuitenkaan järjestetty siten, että lapset olisivat voineet käyttää niitä oma-toimisesti. Tilassa tarvittavat materiaalit olivat usein kaapeissa näkymättömissä, eri huoneessa tai jopa lukollisessa varastossa, jolloin tilojen ja materiaalien käyttämiseen tarvittiin yleensä aikuisen apua.

Henkilökohtaiset hoitorutiinit



KUVIO 6. Henkilökohtaiset hoitorutiinit osa-alueella arvioitujen osioiden saamat keskiarvot kaikkien päiväkotiryhmien osalta (n=10). 1= riittämätön, 7= erinomainen

Henkilökohtaiset hoitorutiinit osa-alue ylitti kokonaistuloksena hyvän laatutason (ka 5.1). Seuraavaksi käydään läpi osa-alueen kuusi osiota, joista kolme ylitti hyvän laatutason ja kolme jäi sen alle. Tulokset esitetään laadukkaimmasta heikoimpaan.

Hygienia arvioitiin 11 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa hygieniaa, kasvattajien toimintaa ja esimerkkinä olemista, lasten oikeanlaista pukemista eri olosuhteisiin sekä lasten puhtaudesta huolehtimista. Lisäksi havainnoitiin lasten tukemista ja kannustamista omatoimisuuteen. Ryhmissä korostui hygienian lähes erinomainen taso (ka 6.7). Hygienia sai koko tutkimuksen korkeimman osiokohtaisen keskiarvon.

Saapuminen ja lähteminen arvioitiin 12 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa lasten vastaanottoa sekä poislähtöä, yksilöllistä huomiointia, kiireettömyyttä sekä yhteistyötä vanhempien kanssa. Nämä toteutuivat ryhmissä lähes erinomaisesti (ka 6.6).

Turvallisuus arvioitiin 10 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa turvallisuusriskejä, valvontaa, saatavilla olevia tarvikkeita hätätilanteiden varalle, kasvattajien toimintaa, leikkialueiden turvallisuutta sekä laadittuja turvallisuussääntöjä sekä niiden käyttöä ja noudattamista. Nämä toteutuivat ryhmissä hyvätasoisesti (ka 5.0).

Wc- ja vaipanvaihtotilanteet arvioitiin 14 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa hygieniaa wc- ja vaipanvaihtotilanteissa, perusjärjestelyjä, valvontaa, aikataulutuksen sekä kalusteiden sopimista ryhmän lapsille, vuorovaikutusta sekä lasten tukemista ja kannustamista. Näiden toteutuminen jäi ryhmissä alle hyvän laatutason (ka 4.6), johtuen usein lähinnä siitä, että lasten valvonta oli wc-tiloissa riittämätöntä tai epämiellyttävää kontrollointia, jolloin lasten ja kasvattajien välinen vuorovaikutus oli epämiellyttävää. Joissain ryhmissä hygieniaolojen ylläpito oli puutteellista: lasten potat saattoivat jäädä tyhjentämättä, seuraavan jo tullessa niitä käyttämään. Voidaan yleistettävästi sanoa, että valvonta ei ollut riittävää lasten ikään ja kykyihin nähden wc-tiloissa.

Päiväuni ja lepo arvioitiin 12 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa niiden aikataulun sopivuutta ryhmän lapsille, tilaa, varusteiden hygieenisyyttä, valvontaa, kasvattajien toimintatapoja sekä yksilöllisyyden huomiointia. Näiden toteutuminen jäi ryhmissä alle hyvätasoisien (ka 4.3). Päiväunen ja levon aikataulutus ei ollut aina sopiva kaikille lapsille, eikä aikataulutus joutanut riittävästi lasten yksilöllisten tarpeiden mukaan. Suurin syy pisteiden jäämiseen alle hyvätasoisien, löytyy usean ryhmän toimintatavasta päiväuniaikana: valvonta ei ollut riittävää koko päiväunen ajan. Yleistä oli, että nukahtamista valvova kasvattaja poistui huoneesta kaikkien lasten nukahdettua, jolloin huoneeseen ei jäänyt ketään valvomaan tilannetta. Mittari edellytti hyvää laatutasoon pääsemiseksi riittävää ja rauhallista valvontaa koko lepo hetken ajaksi. Monet unihuoneet olivat myös niin täyteen ahdettuja, ettei sänkyjen asettelu voinut taata mittarin edellyttämää yksityisyyttä. Sängyt ja patjat olisi tullut olla vähintään 90 cm etäisyydellä toisistaan tai kiinteän esteen erottamia.

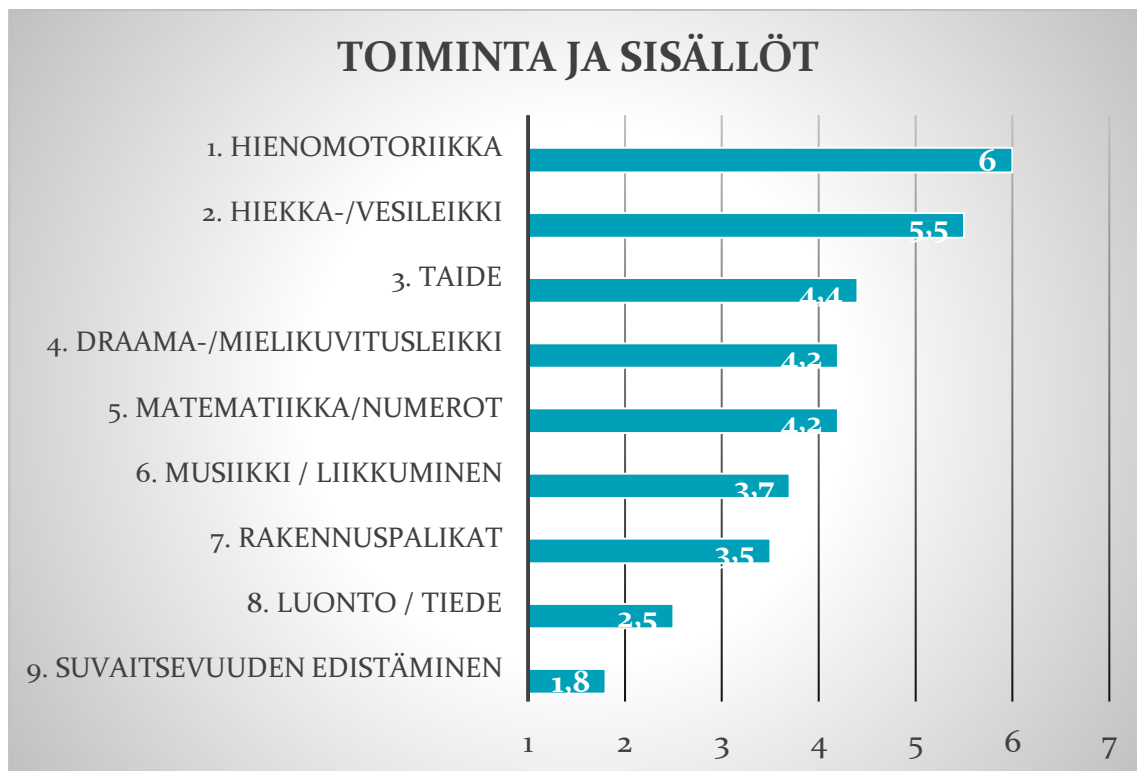
Ateriat ja välipalat arvioitiin 18 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa aterioiden ja välipalojen aikataulun sopivuutta ryhmän lapsille, ruoan ravintoarvoa,

hygieniaa, sosiaalista ilmapiiriä, lasten yksilöllistä huomiointia, kasvattajien läsnäoloa, lasten kannustamista sekä lasten osallistamista. Näiden toteutuminen jäi ryhmässä huolestuttavasti lähelle vähimmäistasoa, lähinnä aterioiden aikataulun sopimattomuuden johdosta (ka 3.1). Useassa ryhmässä aamupalan ja lounaan välinen aika venyi liian pitkäksi ja lapset ilmaisivat näläntunnetta usein paljon ennen lounasta.

5.2 Oppimisympäristöjen laadun kehittämisen painopistealueet

Tässä luvussa vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen. Mitä kehitettävää varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä löytyy ECERS-R laatumittarilla?

Toiminta ja sisällöt



KUVIO 8. Toiminta ja sisällöt osa-alueella arvioitujen osioiden saamat keskiarvot kaikkien päiväkotiryhmien osalta (n=10). 1= riittämätön, 7= erinomainen

Toiminta ja sisällöt osa-alue sai kokonaistuloksissa pienimmän keskiarvon, jäädessä alle hyvän laatutason (ka 4.0). Se voidaan määrittellä tämän tutkimuksen varsinaiseksi laadun kehittämisen painopistealueeksi. Seuraavaksi käydään läpi osa-alueen yhdeksän osiota, joista ainoastaan kaksi ylitti hyvän laatutason ja seitsemän jäi sen alle. Tulokset esitetään laadukkaimmasta heikoimpaan.

Hienomotoriikka arvioitiin 9 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa materiaaleja ja niiden saatavilla oloa, järjestystä, vaikeusastetta sekä kuntoa ja lasten oma-toimisuuden tukemista. Nämä toteutuivat ryhmissä lähes erinomaisesti (ka 6.0). Tutkimuspäiväkodeissa toiminta sisätiloissa oli hyvin hienomotoriikka -painotteista, mikä näkyi päiväkotien runsaina hienomotorisina materiaalivalikoimina sekä useina pöytätyöskentelytuokioina.

Hiekka- ja vesileikki arvioitiin 9 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa lasten mahdollisuuksia hiekka-, lumi- ja vesileikkiin sisällä ja ulkona, leikkiin saatavilla olevia materiaaleja sekä kasvattajien tarjoamia toimintoja. Nämä toteutuivat ryhmissä hyvätasoisesti (ka 5.5). Hiekka- ja vesileikkimahdollisuus tuli hyvin huomioituksi jokaisen ryhmän ulkotiloissa, joissain ryhmissä myös sisätiloissa.

Taide arvioitiin 9 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa taidetoimintojen mahdollisuutta, yksilöllistä ilmaisua, taidemateriaalien määrää, monipuolisuutta, saatavilla oloa sekä lapsille tarjottavia taidetoimintoja. Näiden toteutuminen jäi ryhmissä alle hyvän laatutason (ka 4.4). Taidetoimintoja ei ollut riittävästi havaittavissa.

Draama- ja mielikuvitusleikki arvioitiin 12 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa sisällä sekä ulkona saatavilla olevia materiaaleja ja välineistöä sekä niiden säilytystä, monimuotoisuutta ja määrää sekä leikkiin käytössä olevaa aluetta ja kasvattajien tapaa leikin rikastuttamiseen. Näiden toteutuminen jäi ryhmissä alle hyvän laatutason (ka 4.2). Draama- ja mielikuvitusleikkivälineistö oli melko vähäistä ja yksipuolista, leikkiin käytössä olevaa aluetta ei oikeastaan ollenkaan, eikä kasvattajilla aikaa leikin rikastuttamiseen.

Matematiikka ja numerot arvioitiin 10 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa materiaaleja ja niiden saatavuutta, määrää, järjestystä, käyttöä ja soveltuvuutta

ryhmän lapsille sekä kasvattajien tarjoamia toimintoja. Näiden toteutuminen jäi ryhmissä alle hyvän laatutason (ka 4.2). Matematiikka- ja numeromateriaaleja oli huonosti saatavilla, huonossa järjestyksessä, eikä kasvattajien tarjoamia toimintoja niiden parissa ollut havaittavissa tutkimuspäivän aikana.

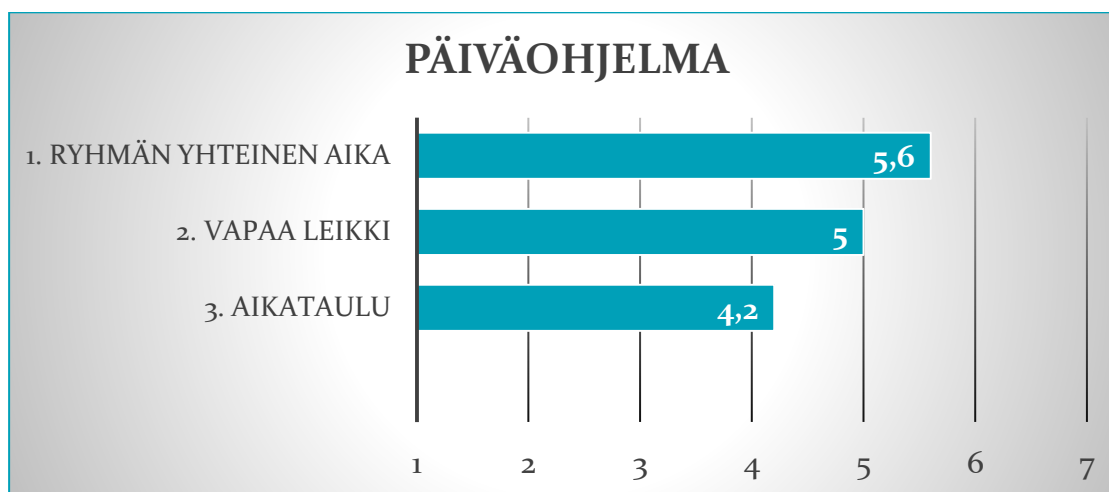
Musiikki ja liikkuminen arvioitiin 10 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa lapsille tarjottuja musiikki- ja liikkumiskokemuksia, lapsille tarkoitettujen musiikkimateriaalien saatavilla oloa ja määrää sekä lasten kannustamista luovuuteen. Näiden toteutuminen jäi ryhmissä lähemmäksi vähimmäistasoa kuin hyvätasoista (ka 3.7). Lapsille tarjottuja musiikki- ja liikkumiskokemuksia, musiikkimateriaalien saatavilla oloa ja määrää oli havaittavissa aivan liian vähän. Toteutetut musiikkitoiminnat olivat kasvattajien suunnitteleamia ja hyvin aikuisjohtoisia, jolloin lasten kannustamista luovuuteen ei ollut riittävässä määrin havaittavissa. Soittimet eivät olleet lasten vapaasti saatavilla missään päiväkotiryhmässä. ECERS-R -mittari huomio melko heikosti varsinaista liikuntaa, joten tästä tuloksesta ei voida tehdä päätelmiä liikunnan vähyydestä tai runsaudesta.

Rakennuspalikat arvioitiin 11 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa rakennuspalikoiden sekä lisätarvikkeiden saatavilla oloa, määrää ja järjestelyä, leikkiin käytössä olevaa aluetta sekä lasten omatoimisuuden tukemista. Näiden toteutuminen jäi ryhmissä lähemmäksi vähimmäistasoa kuin hyvätasoista (ka 3.5). Mittarin arvioimia rakennuspalikoita sekä lisätarvikkeita oli hyvin harvassa ryhmässä lasten saatavilla. Vaikuttaakin siltä, että kasvattajat ovat niihin vuosien aikana kyllästyneet, koska rakennuspalikat ovat olleet päiväkotien perusmateriaaleina jo Fröbelin lastentarha-ajoilta saakka.

Luonto ja tiede arvioitiin 10 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa materiaaleja, niiden saatavilla oloa ja järjestystä, lasten kannustamista ja motivointia sekä kasvattajien tarjoamia toimintoja. Näiden toteutuminen jäi ryhmissä alle vähimmäistason (ka 2.5). Aihepiiriin liittyviä materiaaleja oli todella vähän tai ei ollenkaan. Ja jos niitä oli, eivät lapset saaneet niitä vapaasti käyttöönsä. Lapsia kyllä kannustettiin tekemään ulkona luontohavaintoja, mutta riittävä ja oikeanlainen välineistö puuttui, joka olisi motivoinut lasta tutkimaan.

Suvaitsevaisuuden edistäminen arvioitiin 10 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa kulttuurisen monimuotoisuuden näkymistä, materiaaleja, kasvattajan toimintaa ja asenteita. Näiden toteutuminen jäi ryhmissä lähemmäksi riittämätöntä kuin vähimmäistasoa (ka 1.8). Osio sai koko tutkimuksen alhaisimman keskiarvon. Kulttuurinen monimuotoisuus ei näkynyt vielä maaseutukaupungin päiväkotiryhmissä materiaaleina tai kasvattajien toiminnassa. Ryhmät olivat ympäristöltään hyvin perussuomalaisia, vaikkakin niissä oli jo eri kulttuuritaustasta tulevia lapsia.

Päiväohjelma



KUVIO 7. Päiväohjelma osa-alueella arvioitujen osioiden saamat keskiarvot kaikkien päiväkotiryhmien osalta (n=10). 1= riittämätön, 7= erinomainen

Päiväohjelma osa-alue jäi myös kokonaistuloksissa alle hyvän laatutason (ka 4.9). Seuraavaksi käydään läpi osa-alueen kolme osiota, joista kaksi ylitti hyvän laatutason ja yksi jäi sen alle.

Ryhmän yhteinen aika arvioitiin 10 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa erikokoisten ryhmien hyödyntämistä, vuorovaikutusta sekä lasten mahdollisuuksia ja kuulemistä. Nämä toteutuivat ryhmissä hyvätasoisesti (ka 5.6).

Vapaa leikki arvioitiin 10 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa lasten vapaan leikin mahdollisuuksia, valvontaa, vuorovaikutusta, lelujen, pelien ja välineiden saatavilla oloa ja niiden määrää ja sopivuutta ryhmän lapsille. Nämä toteutuivat ryhmissä hyvätasoisesti (ka 5.0).

Aikataulu arvioitiin 11 indikaattorin avulla, havainnoiden muun muassa yleistä päivän aikataulua ja sen soveltuvuutta ryhmän lapsille, kirjallista aikataulua, leikkiaikaa, siirtymähetkiä sekä lasten yksilöllistä huomiointia. Näiden toteutuminen jäi ryhmissä alle hyvän laatutason (ka 4.2), johtuen lähinnä siitä, ettei kirjallista aikataulua päivän kulusta ollut päiväkotiryhmissä esillä tai jos sellainen oli, se ei liittynyt päivän tapahtumiin. Mittarin indikaattorit olisivat myös edellyttäneet hyvän laatutason saamiseksi sitä, ettei päivittäisten tapahtumien välisissä siirtymähetkissä olisi tullut pitkiä odottamisaikoja.

Seuraavassa luvussa käydään läpi yksittäisten päiväkotiryhmien tulokset nostaten esiin suurimmat laadun vaihtelut ryhmien välillä. Tässä tutkimuksessa laadun vaihtelun voidaan sanoa olevan suurta kun piste-ero ryhmien välillä oli (1) riittämättömästi (7) erinomaiseen.

5.3 Eriarvoistava laatu

Tässä luvussa vastataan neljänteen tutkimuskysymykseen. Millaisia laatueroja päiväkotiryhmien väliltä löytyy ECERS-R laatumittarilla? Alussa esitellään yksittäisten päiväkotiryhmien saamat keskiarvot (kuvio 9) ja sen jälkeen tuodaan esiin analyysin avulla löydetyt suurinta laadunvaihtelua tuottaneet indikaattorit (taulukko 5). Tulokset esitetään laadukkaimmasta heikoimpaan.

Päiväkotiryhmien keskiarvot



KUVIO 9. Päiväkotiryhmäkohtaiset (n=10) keskiarvot koko ECERS-R laadunarvioinnista. 1= riittämätön, 3= vähimmäistaso, 5= hyvätasoinen ja 7= erinomainen

Oppimisympäristöjen kokonaislaatu taso vaihteli päiväkotiryhmien välillä. Laadukain oppimisympäristö oli tuloksissa lähellä erinomaista laatu taso (ka 6.4), heikoimpien jäädessä lähelle vähimmäislaatu taso (ka 3.9).

Tarkasteltaessa yksityiskohtaisemmin niitä laadunarvioinnin osioita, joiden pistehajonta oli erityisen suuri, löytyi ne yksittäiset indikaattorit, joissa laadunvaihtelu oli erityisen suurta (taulukko 5). Päiväkotiryhmien saamat pisteet jakaantuivat kymmenessä eri osiossa riittämättömän (1) laatu tason ja erinomaisen (7) laatu tason välille. Tämä tarkoittaa sitä, että joissain päiväkodeissa sama osio saattoi saavuttaa erinomaisen laatu tason (7) ja toisessa ryhmässä jäädä riittämättömälle laatu tasolle (1).

TAULUKKO 5. Osiot ja indikaattorit, joissa ryhmien välinen laadunvaihtelu oli suurinta

OSIO	INDIKAATTORIT
SISÄTILAT	▪ Riittämättömät tilat lapsille, aikuisille ja kalustukselle
KALUSTEET PERUSHOITOA, LEIKKIÄ JA OPPIMISTA VARTEN	▪ Riittämätön peruskalustus perushoidolle, leikille ja oppimiselle (esim. ei riittävästi tuoleja kaikille lapsille samanaikaiseen käyttöön; hyvin vähän hyllytilaa leluille)
HUONEJÄRJESTELY LEIKKIÄ VARTEN	▪ Leikkialueen valvonta katsomalla vaikeaa
KARKEAMOTORINEN VÄLINEISTÖ	▪ Hyvin vähän karkeamotorista välineistöä leikkimiseen
ATERIAT JA VÄLIPALAT	▪ Aterioiden ja välipalojen aikataulu ei ole sopiva (esim. lapsi joutuu odottamaan, vaikka on nälkäinen)
WC- JA VAIPANVAIHTO TILANTEET	▪ Perusjärjestelyjen puute haittaa lastenhoitoa (esim. Ei wc-paperia tai saippuaa, samaa pyyhettä käyttää useampi
YLEINEN LASTEN VALVONTA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Riittävä valvonta suojaamaan lasten turvallisuutta ▪ Huomiota kiinnitetty puhtauteen ja sopimattomien materiaalien käytön ehkäisemiseen ▪ Suurin osa valvonnasta ei ole rankaisevaa ja hallintavaltaa käytetään järkevällä tavalla
HENKILÖKUNNAN JA LASTEN VÄLINEN VUORO-VAIKUTUS	▪ Henkilökunta yleensä reagoi lapsiin lämpimällä, kannustavalla tavalla
LASTEN VÄLISET VUORO-VAIKUTUSTILANTEET	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lasten välisiä vuorovaikutustilanteita ei kannusteta ▪ Vähän tai ei lainkaan henkilökunnan opastusta myönteiseen vertaisvuorovaikutukseen
RYHMÄN YHTEINEN AIKA	▪ Lapset pidetään yhdessä kokonaisena ryhmänä suurimman osan päivästä

Sisätilat -osiossa yksi ryhmä kymmenestä jäi riittämättömään (1) laatutasoon pienten tilojen johdosta. Kahden ryhmän tulos oli erinomainen (7). Näissä kahdessa ryhmässä oli runsaasti sisätilaa käytössä.

Kalusteet perushoitoa, leikkiä ja oppimista varten -osiossa yksi ryhmä kymmenestä jäi riittämättömään (1) laatutasoon. Ryhmässä ei ollut riittävästi peruskalustusta perushoidolle, leikille sekä oppimiselle. Seitsemän ryhmän tulos oli erinomainen (7). Näissä ryhmissä kalusteet olivat hyvässä kunnossa, mukautuvia ja käytännöllisiä. Käytössä oli myös joko höyläpenkki, hiekka- ja vesileikkipöytä tai maalausteline.

Huonejärjestely leikkiä varten -osiossa kaksi ryhmää kymmenestä jäi riittämättömään (1) laatutasoon. Ryhmissä leikkialueiden valvonta oli katsomalla vaikeaa. Toisen ryhmän tilat sijaitsivat kahdessa eri kerroksessa. Yhden ryhmän tulos oli erinomainen (7). Tässä ryhmässä leikkialueita oli helppo valvoa. Rauhalliset ja levottomat tilat oli sijoitettu niin, etteivät ne häirinneet toisiaan.

Karkeamotorinen välineistö -osiossa yksi ryhmä kymmenestä jäi riittämättömään (1) laatutasoon. Ryhmässä oli hyvin vähän karkeamotorista välineistöä leikkimiseen. Neljän ryhmän tulos oli erinomainen (7). Näissä ryhmissä karkeamotorista välineistöä oli tarpeeksi, niin että lasten ei tarvinnut odottaa vuoroaan pitkään. Välineistö stimuloi taitoja eri taitotasolla. Sekä paikallaan pysyvää että liikuteltavaa välineistöä käytettiin paljon.

Ateriat ja välipalat -osiossa kuusi ryhmää kymmenestä jäi riittämättömään (1) laatutasoon. Näissä ryhmissä aamupalan ja lounaan välinen aika oli liian pitkä. Lapset osoittivat olevansa nälkäisiä jo paljon ennen lounaan alkamista. Pääasiassa lounas tuotiin päiväkotiin suuresta keuhkeittimestä, eikä aikatauluun voinut vaikuttaa. Yhden ryhmän tulos oli erinomainen (7). Tässä ryhmässä aterioiden ja välipalojen aikataulu oli lapsille sopiva.

Wc- ja vaipanvaihtotilanteet -osiossa yksi ryhmä kymmenestä jäi riittämättömään (1) laatutasoon. Ryhmässä ei ylläpidetty hygieniaoloja riittävän hyvin. Esimerkiksi wc-pöntöt vedettiin harvoin, eikä pottia puhdistettu jokaisen käyttökerran jälkeen. Viiden ryhmän tulos oli erinomainen (7). Näissä ryhmissä hygieniaoloja oli helppo ylläpitää ja järjestelyt olivat käytännöllisiä. Lapsia perehdytettiin toimimaan omin avuin, kun he olivat siihen valmiita.

Yleinen lasten valvonta -osiossa yksi ryhmä kymmenestä jäi riittämättömään (1) laatutasoon. Ryhmässä ei ollut riittävää valvontaa suojaamaan lasten turvallisuutta, eikä huomiota kiinnitetty puhtauteen tai sopimattomien materiaalien käytön ehkäisemiseen. Tässä ryhmässä suurin osa valvonnasta oli rankaisevaa, eikä hallintavaltaa käytetty järkevällä tavalla. Neljän ryhmän tulos oli erinomainen (7). Näissä ryhmissä lasten huolellinen valvonta oli mukautettu tarkoituksenmukaisesti eri ikäin ja kykyihin

sopivaksi. Lapsen tarve tutustua asioihin itsenäisesti ja kasvattajien panos oppimisessa olivat tasapainossa.

Henkilökunnan ja lasten välinen vuorovaikutus -osiossa yksi ryhmä kymmenestä jäi riittämättömään (1) laatutasoon. Ryhmän vuorovaikutustilanteet vaikuttivat yleisesti epämiellyttäviltä, äänet kuulostivat kireiltä ja ärsyyntyneiltä, fyysistä kosketusta käytettiin pääasiassa kontrollointiin, esimerkiksi hoputtamaan lapsia. Kahdeksan ryhmän tulos oli erinomainen (7). Näissä ryhmissä kasvattajat näyttivät nauttivan lasten kanssa olosta, he osoittivat lämpöä ja kunnioitusta lapsia kohtaan.

Lasten väliset vuorovaikutustilanteet -osiossa yhden ryhmän tulos jäi riittämättömään (1) laatutasoon. Ryhmässä ei kannustettu lasten välisiä vuorovaikutustilanteita, eikä opastettu lapsia myönteiseen vuorovaikutukseen. Viiden ryhmän tulos oli erinomainen (7). Näissä ryhmissä vertaisvuorovaikutustilanteet olivat myönteisiä. Kasvattajat toimivat mallina hyvälle sosiaalisille taidoille ja he auttoivat lapsia kehittämään sosiaalisia käyttäytymistapoja.

Ryhmän yhteinen aika -osiossa kahden ryhmän tulos jäi riittämättömään (1) laatutasoon. Näissä ryhmissä lapsia pidettiin yhtenä kokonaisuutena ryhmänä suurimman osan päivästä, jolloin kasvattajilla oli hyvin vähän mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa yksittäisten lasten tai pienryhmien kanssa. Kuuden ryhmän tulos oli erinomainen (7). Näissä ryhmissä erilaiset ryhmittymät tarjosivat vaihtelua koko päivän ajan. Lapsilla oli useita mahdollisuuksia olla osa itse valittuja pienryhmiä.

Tämän tutkimuksen mukaan päiväkotiryhmien oppimisympäristöjen laadun voidaan sanoa oleva hyvin vaihtelevaa, jopa lapsia eriarvoistavaa. Päiväkodeissa oli vallalla hyvin erilaisia toimintakulttuureja, jotka mahdollistivat laadun vaihtelut ryhmien välillä. Myös ryhmien erilaiset tilat ja ympäristöt luovat lähtökohtaisesti eroja ryhmien välille. Saadut tutkimustulokset mukailevat aikaisempia tuloksia varhaiskasvatuksen laadusta (ks. Kalliala 2012; Alijoki ym. 2013; Hujala ym. 2012).

Seuraavassa luvussa tehdään tulosten koonti. Alussa pohditaan tutkimuksesta saatuja tuloksia peilaten niitä aikaisempiin tutkimuksiin. Luvun lopussa arvioidaan tutkimusta kokonaisuutena sekä sen onnistumista ja käytettyä ECERS-R -mittaria sekä esitetään tutkimuksen aikana heränneitä jatkotutkimushaasteita.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää varhaiskasvatuksen laatua oppimisympäristön näkökulmasta, tuoden esiin laadun vahvuudet, kehittämisen painopistealueet sekä päiväkotiryhmien väliset laatuerot. Arvioinnin avulla varhaiskasvatuksen kehittämistä osataan kohdistaa oikeisiin asioihin. Tutkimus toteutettiin havainnoimalla päiväkotiryhmiä (n=10) strukturoidulla ECERS-R laatumittarilla.

Luvun alussa pohditaan tutkimuksen keskeisiä tuloksia peilaten niitä aikaisempiin tutkimuksiin. Sen jälkeen arvioidaan tutkimusta kokonaisuutena sekä esitetään tutkimuksen aikana esiin tulleita jatkotutkimushaasteita.

6.1 Tulosten koonti

Tutkimuksen *kokonaistulokset* osoittivat, että päiväkotien oppimisympäristöjen laatu on hyvätasoista ja ryhmissä toteutuu lähes erinomainen vuorovaikutus, toiminnan ja sisältöjen jäädessä kuitenkin huolestuttavan heikolle tasolle.

Laadun vahvuutena päiväkotien oppimisympäristöissä oli vuorovaikutus (ka 5.9), jota voidaan Sheridanin (2007, 208) mukaan pitää pedagogisen laadun ytimenä. Lasten ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen on todettu lukuisissa tutkimuksissa olevan varhaiskasvatuksen laadun tärkein tekijä (ks. Karila 2016, 27; Kalliala 2012, 2013; Alijoki ym. 2013; Hujala ym. 2012a, 2012b).

Yksittäisenä osiona huomiota kiinnitti hygienia, joka sai koko tutkimuksen korkeimman osiokohtaisen keskiarvon (6.7), lähennellen erinomaista laatutasoa. Päiväkodeissa lapsia opetetaan selviytymään henkilökohtaisesta hygieniasta itsenäisesti jo hyvin varhaisessa vaiheessa; opetetaan käsienpesutapoja, käymään potalla tai wc-pöntöllä, vetämään wc ja niin edelleen. Lapsista pidetään hyvää huolta; vaatteita puetaan sopiva määrä säästä riippuen ja märät tai likaiset vaatteet vaihdetaan kuiviin ja puh-taisiin. Suomen päiväkodeissa ollaan hyvin korkealla hygienian tasossa, ehkä välillä liikaakin. Hygienian korostuminen saattaa jopa haitata toiminnan toteuttamista, kuten

lasten osallistumista ruoan valmistamiseen ja tarjoiluun. Myös ”sotkuisista” toiminoista, kuten maalauksesta, puutöistä, leivonnasta sekä muista perinteisistä tekemisistä on saatettu luopua niiden aiheuttaman sotkun ja epähygieenisyyden vuoksi. Hampaiden harjauksesta on myös luovuttu hygieniasyistä ja tilalle on otettu fluoritabletit.

Toisena osiona huomiota herätti hienomotoriikka, joka oli lähellä erinomaista laatutasoa (ka 6.7). Tulososiossa kerrottiin tutkimuspäiväkotien toiminnan olevan hyvin hienomotoriikka -painotteista. Osaltaan myös tilajärjestelyt tukevat runsasta pöytätyöskentelykulttuuria, sillä ryhmien tiloissa oli paljon pöytiä. Jopa niissä, missä ruokailu tapahtui erillisessä ruokasalissa. Askartelut ja pöytätyöskentelyt olivat vielä vahvasti vallalla päiväkotien arjessa.

Hyvälaatuinen kokonaistulos (5.1) jätti näkymättömiin monta laadultaan riittämätöntä kohtaa sekä laatueroja ryhmien välillä. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esiin toiminnan kehittämiskohteita, täytyy juuri poikkeavat tulokset nostaa tarkasteluun, sillä muuten ne olisivat jääneet hyvän kokonaislaadun varjoon. Esiintuotuna ne hyödyttävät kehittämistä.

Kehittämisen painopistealueeksi tässä tutkimuksessa osoittautui pedagoginen toiminta ja sisällöt, joka jäi tuloksissa alle hyvän laatutason (ka 4.0). Myös EU:n Comenius-hankkeen arvioinneissa toiminta ja sisällöt jäi suurimmaksi kehittämisen painopistealueeksi keskiarvolla 4.8 (ks. Liukkonen ym. 2014).

Toiminta ja sisällöt osa-alue pitää sisällään keskeisiä päiväkodin pedagogiseen toimintaan kuuluvia osioita kuten taide, draama- ja mielikuvitusleikki, matematiikka ja numerot, musiikki ja liikkuminen, rakennuspalikat, luonto ja tiede, suvaitsevaisuuden edistäminen, hiekka- ja vesileikki sekä hienomotoriikka. Ainoastaan hienomotoriikka- sekä hiekka- ja vesileikki -osiot saivat muista osioista poiketen lähes erinomaiset laatutasotulokset, kaikkien muiden jäädessä alle hyvän laatutason. Luonto ja tiede sekä suvaitsevaisuuden edistäminen jäivät tuloksissa jopa alle vähimmäislaatutason.

Aiemmissä tutkimuksissa kasvattajat itse ovat arvioineet luonnontieteellisten ja lähiympäristöön liittyvien sisältöalueiden heikoimmin toteutetuiksi. Myös vanhemmat ovat kokeneet, että luontoon ja luonnonilmiöihin tutustutaan päiväkodissa melko

vähän. (Hujala & Fonsén 2017, 324.) EU: n Comenius -hankkeen ECERS-R -arvioinneissa luonto- ja tiede -osio jäi myös kehittämisen painopistealueeksi keskiarvolla 3.5 ja suvaitsevaisuuden edistäminen -osio keskiarvolla 3.3 (ks. Liukkonen ym. 2014).

Kalliala (2012, 61) väittää, etteivät lapset saa suomalaisissa päiväkodeissa riittävästi maalata, musisoida, nikkaroida ja askarrella. Hän pitää sitä ristiriitaisena sen kanssa, että lapsen ensimmäiset ikävuodet ovat kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeitä. Tutkimuksen mukaan Suomalaiset lastentarhanopettajat pitävät (ks. Virtanen & Runtti 2017) laadun näkökulmasta tärkeimpänä varhaiskasvatuksen tunne- ja vuorovaikutusilmapiiriä, kun taas materiaalien tai yksittäisten oppimistoimintojen ei nähdä juurikaan määrittelevän varhaiskasvatuksen laatua. Tämä käy ilmi Virtasen ja Runtin (2017) pro gradu -tutkimuksesta, jossa he ovat selvittäneet varhaiskasvatuksen laatua suomalaisten ja portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmasta. Tämä ei kuitenkaan ole uuden Varhaiskasvatussuunnitelman (2016) mukaista, sillä hyvä vuorovaikutus ei yksistään riitä lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 20–22) mukaan varhaiskasvatus tulee nähdä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutena, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Laadukkaalla pedagogisella toiminnalla vahvistetaan lasten laaja-alaista osaamista, jonka kehittymiseen vaikuttaa vahvasti se, miten lasten hyvinvointia ja oppimista tuetaan, miten oppimisympäristöjä käytetään sekä miten varhaiskasvatuksessa toimitaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20–22.)

Varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa ja sisältöjä voidaan pitää varhaiskasvatuksen suurimpana kehittämishaasteena, sillä juuri niiden hyvällä toteutuksella tuetaan parhaiten lasten luontaista tapaa tutkia ja toimia. (Hujala & Fonsén 2017, 324.)

Yksittäisistä osioista alle hyvän laatutason jäivät myös kirjat ja kuvat (ka 4.3), kielen käyttäminen päättelytaitojen kehittämisessä (ka 4.7), tilat karkeamotorista leikkiä varten (ka 4.7), sisätilat (ka 4.2), huonejärjestely leikkiä varten (ka 3.9), wc- ja vaipanvaihtotilanteet (ka 4.6), päiväuni ja lepo (ka 4.3), ateriat ja välipalat (ka 3.1), aikataulu (ka 4.2), taide (ka 4.4), draama- ja mielikuvitusleikki (ka 4.2), matematiikka ja numerot

(ka 4.2), musiikki ja liikkuminen (ka 3.7), rakennuspalikat (ka 3.5), luonto ja tiede (ka 2.5) sekä suvaitsevuuuden edistäminen (ka 1.8).

Kirjat ja kuvat -osion (ka 4.3) havainnointi paljasti, että vain muutamassa päiväkotiryhmässä oli runsaasti kirjoja lasten saatavilla. Pääsääntöisesti kirjoja oli vähän ja ne olivat huonossa järjestyksessä. Kirjojen sijoittelua ei ollut mietitty riittävästi, sillä usein kirjat sijaitsivat samassa huoneessa muiden toimintojen kanssa. Varsinaista rauhallista lukutilaa löytyi vain muutamasta päiväkotiryhmästä. Vaikuttaa siltä, että kirjojen ja lukemisen merkitys on vähentynyt päiväkotiarjessa, mikä on melko huolestuttavaa.

Kielen käyttäminen päättelytaitojen kehittämisessä -osion (ka 4.7) havainnoinnit osoittivat, etteivät kasvattajat olleet riittävästi läsnä lasten leikki-tilanteissa rikastuttamassa niitä kielellisesti. Mielestäni tämän päivän uudet pedagogiset toiminnot, esimerkiksi leikkialuetoiminta, on vienyt kasvattajan kauemmaksi lasten leikeistä. Yksinkertaisesti lapset valitsevat leikki-aulun äärellä leikin, paikan ja kaverit, joihin sitoudutaan aikuisen määrittelemäksi ajaksi. Kalliala (2013, 21) kuvaakin uusia toimintoja tiukimmillaan järjestyksenpitomenetelmiksi, joita määrittelevät kasvattajien näkemykset. Havainnoiteja tehdessäni ei kaikissa ryhmissä ollut vielä käytössä pienryhmätoimintaa, jossa lapset jaettaisiin päivän ajan pienempiin ryhmiin. Uskon tämän toimintatavan vievän aikuisen lähemmäksi lasta ja lasten leikkiä, jolloin kielen käyttäminen tulee yksilöllisemmin tuetuksi.

Tilat karkeamotorista leikkiä varten- sekä sisätilat -osioiden (ka 4.7) havainnoinnit toivat näkyviin päiväkotiryhmien melko pienet tilat, varsinkin uusimmissa päiväkodeissa, joissa neliömäärät oli karsittu minimiin. Ryhmien sisätilat eivät mahdollistaneet karkeamotorista leikkiä, vaan sellaisia varten oli siirryttävä mahdolliseen jumpasaliin. Tutkimusta tehdessä eteistiloja ei vielä hyödynnetty liikkuviin leikkeihin. Myöskään päiväkotien ulkotilat eivät saaneet hyvää arvosanaa. Useilla pihilla näki leikkejä, jotka häiritsivät jatkuvasti toisiaan. Pihilla ei ollut riittävästi tilaa juosta ja touhuta aktiivisesti. Pihaleikkivälineet oli usein sijoiteltu tiiviiksi ryhmäksi, mikä hel-

potti kasvattajien valvontatehtävää, mutta aiheutti lasten leikkeihin häiriöitä. Leikki-
reviirit pidettiin melko pieninä. Voisi sanoa, että päiväkotipihat oli suunniteltu ja to-
teutettu vahvasti aikuisnäkökulmasta.

Huonejärjestely leikkiä varten -osio (ka 3.9) sai myös alhaiset pisteet. Tilat oli
kalustettu aikuisnäkökulmasta helposti valvottaviksi. Rauhalliset ja levottomat leikit
tapahtuivat usein samassa tilassa, jolloin leikkiin keskittyminen häiriintyi useasti. Tilat
olivat melko levottomia. Tilojen kodinomaisuus näkyi huonekalujen sijoitteluissa.
Hyllyt ja sohvut oli pääsääntöisesti sijoitettu huoneen seinustoille, jolloin keskelle jäi
yksi suuri leikkialue rauhallisten ja levottomien leikkien jaettavaksi. Varsinaisia sel-
keitä toimintapisteitä, kuten roolileikkiä, autoleikkiä, rakenteluleikkiä tai muuta vas-
taava ei ollut riittävästi havaittavissa. Myös esimerkiksi leikki-, peli-, musiikki- ja tai-
demateriaalit olivat harvoin lasten vapaasti saatavilla. Ne olivat usein kaapeissa ja kas-
vattajien annettavissa. Tilat ja materiaalit eivät olleet riittävästi lasten vapaassa käy-
tössä vaan kasvattajat kontrolloivat niitä vahvasti.

Päiväuni ja lepo -osio (ka 4.3) jäi myös alhaisiin pisteisiin. Huolestuttava ha-
vainto oli se, että joissain ryhmissä unihuoneessa ei ollut lasten nukkuessa kasvattajaa
valvomassa tilannetta. Viimeinen kasvattaja poistui lasten nukahdettua. Toimintata-
paa perusteltiin sillä, että kasvattajat ovat oven takana, toisessa huoneessa. Toinen pe-
rustelu oli se, että ovi jätetään raolleen, josta heräävät lapset osaavat tulla itse pois.
Tämä ei ollut ECERS-R -mittarin indikaattoreiden mukaista toimintaa, jossa edellyte-
tään riittävää ja rauhallista valvontaa koko lepohetken ajaksi. Joissain ryhmissä val-
vonta oli unihuoneessa rankaisevaa ja negatiivista.

Kehittämiskohtia miettiessä, nousee esiin ajatus kasvattajien vahvasta tarpeesta
ja halusta kontrolloida lasten toimintaa. Kasvattajien mieltymykset vaikuttavat ratkai-
sevasti monessa asiassa ja tilanteessa. Yksi esimerkki on rakennuspalikoiden puuttu-
minen lasten leikeistä. Niitä ei ryhmistä löytynyt, kuten niitä olisi pitänyt mittarin mu-
kaan olla havaittavissa, hyvän laatutason saavuttamiseksi. Tulososiossa (5.2) pohdin
kasvattajien kyllästyneen rakennuspalikkoihin, koska niitä on ollut päiväkodeissa jo
Fröbelin ajoista saakka. Tämän päivän kasvattajat ovat selkeästi unohtaneet palikoi-

den perimmäiset tavoitteet. Brotherus, Hasari ja Helimäki (1990, 43) ovat olleet vahvasti sitä mieltä, että rakenteluleikin avulla lasten matemaattiset alkuvalmiudet kehittyvät ja vahvistuvat, lapsen käsitys muodosta ja määrästä täsmentyy. Rakenteluleikit palikoilla edistävät myös hyvin hahmotuskykyä ja ne antavat mahdollisuuden luovaan toimintaan, koska palikoilla ei ole valmista käyttötarkoitusta.

Tämä tutkimus toi esiin myös *päiväkotiryhmien väliset laatuero*t, lukuisten aikaisempien tutkimusten tavoin (ks. Kalliala 2012, 2013; Alijoki ym. 2013; Hujala ym. 2012a, 2012b; Tauriainen 2000; Parrila 2002; Sheridan & Schuster 2001, Sheridan 2007; sekä Alila 2013). Ryhmien välisiä laatueroja esitellään tarkemmin luvussa 5.3. Laatuero

ryhmien välillä saivat minut tutkijana miettimään kokonaistulosta syvemmin: kaikki ei olekaan niin hyvälaatuista, mitä kokonaistulos antaa ymmärtää.

Hujala ym. (2012a, 81) ovat todenneet esiopetuksen laadun osin jopa hyvin vaihtelevaksi. Laatu vaihteli erityisesti esiopetusta antavien yksiköiden välillä, mutta myös alueellisesti sekä kunnittain. Tutkimuksen mukaan opettajien pedagoginen tietoisuus näytti olevan puutteellista, jolla voidaan osaltaan selittää ryhmien välisiä laatueroja. Opettajat kyllä painottivat oppimisympäristön laatua toiminnan muokkaajana sekä oppimiskäsityksessään lasta yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Teorioissa korostuivat lasten erilaisuuden ja yksilöllisyyden kunnioittaminen, mutta opettajien oppimiskäsitys ei siitä huolimatta näyttänyt toteutuvan käytännössä. (Hujala ym. 2012a, 82.)

Sheridanin (2007) tutkimuksen tulos tuo myös esiin merkittävän variaation oppimisympäristöjen laadussa. Vaihtelut riippuivat hänen mukaansa myös siitä, miten opettaja osasi käyttää osaamistaan. Lapsen oppimista tukevaa ympäristöä painotetaan kasvattajien puheissa, mutta kovinkaan monessa tutkituista päiväkotiryhmässä ei ollut ympäristöön kiinnitetty riittävästi huomiota. Ympäristöt olivat kodinomaisia, jolloin tilojen hyödyntäminen erikokoisten ryhmien kanssa oli heikkoa. Lasten omaehtoiselle toiminnalle ei ollut paljon mahdollisuuksia. Karilan (2001, 277) mukaan hyvin vahva painotus tilojen kodinomaisuuteen ja turvallisuuteen saattaa muodostaa ongelmaksi sen, ettei lapselle mahdollisteta uteliasta ja aktiivista toimintaa ympäristössään

ja ettei lapsen toiminnallisia kiinnostuksia ja tarpeita tiedosteta. Myös tämän tutkimuksen pohjalta voin sanoa, ettei pedagogista näkemystä ja osaamista mielestäni riittävästi käytetä. Ympäristöjä rakennetaan ja kalustetaan hyvin kodinomaisesti.

Aikuisten rakentamat oppimisympäristöt ovat oleellisesti vaikuttamassa siihen, miten lasten omaehtoinen toiminta ja ympäristön tutkiminen pääsevät kehittymään (Suhonen 2006, 98). Aikuiset arvioivat ja määrittelevät hyvän, lapsiystävällisen ympäristön sen mukaan, antaako se lapsille mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä turvassa sekä suotuisasti ja toteutuuko siellä niin sanottu hyvä lapsuus (Raittila 2006, 42). Aikuisten suunnittelemiin tiloihin ja ympäristöihin sisältyy näkemys lapsille sopivasta ja turvallisesta toiminnasta (Raittila 2009, 247), jolloin ne eivät välttämättä ole lapsen oppimista parhaalla mahdollisella tavalla tukevia.

Myös Kallialan (2013, 92, 185) tutkimustulosten tarkastelu paljastaa päiväkotiryhmien välisiä eroja toimintaympäristön laadussa. Laatu oli epävakaa ja taso saattoi heittelehtiä huomattavasti. Kalliala kiinnittää huomion tuloksissa kahteen tekijään, jotka voivat mahdollistaa sen, että työtä voidaan tehdä hyvin tai huonosti tai jättää kokonaan tekemättä. Ensimmäinen niistä on asiakasnäkökulma. Varhaiskasvatuksen asiakkaana on lapsi, joka ei pysty tekemään valitusta asiasta ja on hyvin sopeutuvainen vallitsevaan tilanteeseen sekä vanhemmat, jotka eivät ole näkemässä mitä tapahtuu. Toinen tekijä Kallialan mukaan on päiväkotityön epäselvät tehtäväkuvat, mistä seuraa laadun riippuvuus kunkin työntekijän henkilökohtaisesta osaamisesta, motivaatiosta sekä ammattietiikasta. Laadun vaihtelua voivat hänen mielestään selittää myös päiväkotityön heikko seuranta, arviointi sekä ohjaus yhdistyneenä epäselviin tehtäväkuviin. (Kalliala 2013, 92, 185.)

Kallialan edellä esitetty näkemys tukee myös omaa pohdintaani esimerkiksi osista henkilökunnan ja lasten välinen vuorovaikutus, jossa yksi ryhmä jäi riittämättömään laatutasoon. Ryhmässä oli tutkimuspäivänä sijaisia töissä, joilla ei havainnointin perusteella ollut riittävää osaamista lasten kanssa toimimisesta. Vuorovaikutus oli kylmää ja etäistä, ehkä jopa vastenmielistä. Heidän voi sanoa tehneen työtä huonosti tai jopa jättää osin tekemättä. Havainnointini perusteella olen Kallialan (2013, 92, 185)

kanssa samaa mieltä, että päiväkotiryhmien laatutaso riippuu siitä, millainen on kasvattajien osaaminen, motivaatio ja ammattietiikka.

6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen arvioinnin tarkoitus voidaan jakaa Pattonin (1997, 76) mukaan kolmeen luokkaan sen mukaan kenelle tutkimus tietoa tuottaa. Luokat ovat: 1) tietoa tuotetaan tutkimuksen ulkopuoliselle taholle tutkimuksen aikana, 2) tietoa tuotetaan kehittämistä varten (vahvuudet ja heikkoudet), 3) tuotetaan yleistettävää arviointitietoa. Tässä tutkimuksessa tietoa tuotetaan oppimisympäristön laadun vahvuuksista sekä osoitetaan laadun kehittämisen painopistealueet tutkimuksessa mukana oleville päiväkotiryhmille sekä varhaiskasvatuksen johtajille kehittämistä varten. Sen perusteella voin arvioida tämän tutkimuksen onnistuneet hyvin, koska se tuotti hyödynnettävää tietoa tutkimuskohteille sekä laajemminkin varhaiskasvatuksen laadusta ja kehittämisestä kiinnostuneille. Pattonin (1997, 76) mukaan keskeinen kriteeri arvioinnin onnistumisesta on juuri syntyvän tiedon hyödynnettävyys.

Lincoln ja Guba (1985) viittaavat tutkimuksen arvioinnilla tutkijan huolellisuuden tutkimuksen aikana. Siihen sisältyy myös mahdollisten muutosten huomioon ottaminen tutkittavassa ilmiössä. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty erityistä huolellisuutta noudattaen, vuosina 2013–2014, jonka jälkeen varhaiskasvatuksessa on tapahtunut yhteiskunnallisesti isoja muutoksia. Muutokset, kuten esimerkiksi uusi Varhaiskasvatuslaki (2015) sekä uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja (2016) ja niiden vaikutukset on otettu tässä tutkimuksessa huomioon.

ECERS-R -mittarin indikaattorit pyrkivät luomaan yleiskuvaa varhaiskasvatuksen arjesta, mutta lasten mielipidettä ei mittarissa suoraan kysytä. Raittilan (2013, 94) mukaan olisi kuitenkin tärkeää kysyä lapsilta heidän kokemuksiaan, varsinkin näissä uusissa ympäristöissä, joita on luotu uudenlaisten pedagogisten periaatteiden, kuten pienryhmätoiminnan sekä leikkialuepedagogiikan mukaisesti. Päiväkoti kun on kui-

tenkin olemassa lapsen kasvua ja oppimista varten. (Raittila 2013, 94.) Myös Sheridanin (2007, 214) mielestä pedagogisen laadun arviointiin olisi otettava lapset mukaan, jolloin saataisiin käsitys siitä, miten lapset kokevat laadun varhaiskasvatuksessa.

Useat laadunarviointimenetelmät, kuten myös ECERS, pohjautuvat objektiiviseen lähestymistapaan. Objektiivinen lähestymistapa on asiantuntijakeskeinen, eikä laadun määrittelyssä huomioida lasten, vanhempien, eikä henkilöstön subjektiivisia näkemyksiä laadusta (Parrila 2002, 42). Taustalla on näkemys siitä, että ymmärrystä laadukkaasta lapsuudesta ja kasvatuksesta saadaan teoria- ja tutkimustiedon avulla, jonka pohjalta laadukkaita kasvatuskäytäntöjä voidaan kehittää.

Kalliala (2012, 171) on sitä mieltä, että lasten vanhemmat ovat huonoja arvioimaan päiväkodin pedagogista laatua, koska he eivät tiedä, mitä päiväkodeissa todellisuudessa tapahtuu. He eivät tiedä, mitä laadukkaan varhaiskasvatuksen tulisi olla, jolloin he eivät osaa kaivata parempaa. Sen johdosta asiantuntijoiden laatiman arviointimittarin käyttö on tärkeää ja perusteltua pedagogisen laadun arvioinnissa. Useiden eri tutkimusmenetelmien yhdistelmän käyttö mahdollistaisi kuitenkin entistä monipuolisemman ja kokonaisemman kuvan pedagogisesta laadusta (Sheridan 2007, 203).

Tutkimus kannatti ehdottomasti tehdä. Havainnointi strukturoidulla ECERS-R -mittarilla tuotti laadukasta ja luotettavaa aineistoa, jonka avulla voitiin osoittaa ne tekijät, joihin toivotaan muutosta. Tulosten pohjalta voidaan päiväkodeissa lähteä laatimaan kehittämissuunnitelmaa pedagogisesti laadukkaan oppimisympäristön vahvistamiseksi ja sen avulla tavoitella Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) vaatimaa laatutasoa.

Jatkossa olisi erityisen kiinnostavaa tutkia, millä tavoin lasten mielipiteitä saataisiin otettua paremmin huomioon päiväkotien suunnittelu- ja toteutusvaiheissa? Sillä oppimisympäristö on lapsille erittäin merkityksellinen, jopa tärkein laatutekijä varhaiskasvatuksessa. Tämä käy ilmi Saramäen ja Saaren pro gradu -tutkielmasta (ks. Saramäki & Saari 2017), jossa lapset nostivat varhaiskasvatuksen tärkeimmäksi laatutekijäksi monipuolisen ja turvallisen oppimisympäristön. Ympäristön tulee lasten mielestä mahdollistaa monenlainen toiminta: rauhassa leikkiminen, sivusta seuraaminen tai

aktiivinen osallistuminen. Myös Raittilan (2006, 62) mielestä lasten näkemyksiä ja mielipiteitä tarvitaan ympäristöjen luomisessa, jotta ne olisivat mahdollisimman kiinnostavia ja oppimista tukevia. Viimekädessä lasten kokemukset kuitenkin määrittelevät sen, voidaanko varhaiskasvatusta pitää laadukkaana vai laaduttomana (Kalliala 2012, 9).

Kiinnostavaa olisi myös tutkia, minkä verran ja missä asioissa kasvattajien koulutukset vaikuttavat oppimisympäristön laatuun? Miten eri ammattiryhmät näkevät oppimisympäristön merkityksen ja sen mahdollisuudet toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa? Vaikka henkilökunnan koulutuksen vaikutus varhaiskasvatukseen laatuun on Kallialan (2013, 271) mielestä edelleen Suomessa arka asia, siitä huolimatta, että tutkimuksissa koulutustason vaikuttavuus on todettu kerta toisensa jälkeen. Lastentarhanopettajien ja muiden ammattiryhmien kuten lastenhoitajien ja sosionomien toiminnan väliset tasoerot ovat Kallialan (2013, 188–189) mukaan tilastollisesti merkitseviä. Koulutus ei hänen mielestään automaattisesti takaa hyvää laatua, mutta mitä vähemmän kasvattajilla on koulutusta, sen vaikeampaa on saavuttaa ja ylläpitää riittävän korkeaa tasoa kasvatuksessa, hoivassa sekä opetuksessa.

Mielenkiintoista olisi myös havainnoida tässä tutkimuksessa mukana olleet päiväkodit uudelleen ja arvioida miten uusi Varhaiskasvatussuunnitelma (2016) näkyy varhaiskasvatuksen arjessa. Onko pöytätyöskentely vielä korostunutta? Miten tilat ja materiaalit ovat lasten vapaassa käytössä? Millaiseksi uudet pedagogiset toiminnot, kuten leikkialue toiminta ja pienryhmätoiminta ovat muodostuneet – vievätkö ne kasvattajan lähemmäksi yksittäistä lasta vai ovatko ne enemmän hallinta- ja kontrollointimenetelmiä?

Näin tutkimuksen loppumetreillä on Piispanen (2008, 126, 194–195) kanssa helppoa olla samaa mieltä: oppimisympäristö on aina persoonallinen, tekijöidensä näköinen, muotoutuen kokonaisuudessaan tilanteen ja ihmisten mukaan. Loppujen lopuksi tilassa toimivat ihmiset ja heidän toimintansa ja olemuksensa ratkaisevat sen, millainen oppimisympäristöstä muotoutuu. Hyvä oppimisympäristö auttaa kasvamaan ja oppimaan tasapainoisessa ja turvallisessa ympäristössä, jossa kutakin jäsentä arvostetaan hänen omista lähtökohdistaan käsin. Se voi myös olla lapsen elämässä eheyttävä

paikka, jossa saa kokea huolenpitoa ja ohjausta, joka muutoin saattaa lapsen elämästä puuttua. Näin rakennetaan perustaa sille, millaiseksi yksilö kokee itsensä tulevaisuudessa. Parhaimmillaan hyvä oppimisympäristö luo kaikille lapsille tasa-arvoiset lähtökohdat ja mahdollisuudet yhteiskuntaan jäsentymiselle ja tulevaisuuden kohtaamiselle. (Piispanen 2008, 126, 194–195).

Toivon kasvattajille rohkeutta käyttää pedagogista osaamista ja näkemystä laadukkaiden oppimisympäristöjen suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä yhdessä lasten kanssa ja lasten näkökulmasta katsottuna.

7 LÄHTEET

- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. 2013. Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *JECER* 2(1), 2013, 24–47.
- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupeuhet varhaiskasvatuksen valtioneuvoston ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Alila, K. & Parrila, S. (toim.) 2011. Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Oulu: Uniprint.
- Björklid, P. 2005. Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Myndigheten för skolutveckling.
- Dahlberg, G. & Moss, P. 2007. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation. CESifo DICE Report 2/2008.
- 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 and Development* 16 (4), 505–520.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 146–161.
- Hannafin, M. & Land, S. 1997. The Foundation and Assumptions of Technology Enhanced Student-Centered Learning Environments. In *Instructional Science* 25, 167–202.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. 2005. Early Childhood Environment Rating Scale. Uudistettu painos. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. 2014. Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition. ECERS-3. Columbia University: Teachers College Press.
- Helsingin Sanomat. 2018. Varhaiskasvatus on pop, ainakin puheissa. 28.3.2018. <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000005620173.html>. Viitattu 21.4.2018.
- Hujala, E. & Lindberg, P. 1998. Suomalainen päivähoito. Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.

- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012a. Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. 2012b. Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care* 182 (3-4), 299-314.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2017. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 312-326.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30-52.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki University Press: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2013. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki University Press: Gaudeamus.
- Kansallisen koulutuksen arviointikeskus 2017. Varhaiskasvatuksen järjestäjien tukeminen laadunhallinnassa 09/2016-12/2019. <https://karvi.fi/event/varhaiskasvatuksen-jarjestajien-tukeminen-laadunhallinnassa-arviointimallin-kehittaminen/>. Viitattu 9.4.2017.
- Karila, K. 2001. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen: Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 271-282.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Karila, K. & Lipponen, L. 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kronqvist, E. L. 2017. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-28.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

- Leppämäki, M. 2015. Päiväkotien oppimisympäristöjen laadunarvioinnista tukea tiimin kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Leppänen, T. 2015. Esiopetuksen laatu oppimisympäristöjä havainnoimalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. 1985. Establishing trustworthiness. Teoksessa Y.S. Lincoln & E. G. Guba (toim.) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, London, New Delhi: Sage. 289-331.
- Lindberg, P. 2014. In search of affordances and visual quality-Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres. Tutkimus: 2014_132. Oulun yliopisto. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-254-6>. Viitattu 1.10.2017.
- Liukkonen, J., Raittila, R. & Turja, L. 2014. Päiväkodit pärjäsivät kansainvälisessä vertailussa. <https://www.juy.fi/ajankohtaista/arkisto/2014/01/tiedote-2014-01-29-13-02-30-877929>. Viitattu 1.10.2017
- Martin, S. H. 2006. The classroom environment and children's performance-is there a relationship? Teoksessa C. Spencer & M. Blandes (toim.) *Children and their environments: learning, using and designing spaces*, 91-107.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Nummila, M. 2016. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen ja varhaiskasvatussuunnitelmien ECERS-R laatu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää: näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Oulu: Oulun yliopisto. Merikosken kuntoutus- ja koulutuskeskus.
- Patton, M.Q. 1997. *Utilization Focused Evaluation*. The New Century Text. Lontoo: Sage.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

- Raittila, R. 2006. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö on lapsen arkea. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2010*, 57–68.
- Raittila, R. 2008. *Retkellä: lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research; 333.
- Raittila, R. 2009. Ympäristön lapset-lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino 2009, 227–248.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69–94.
- Saramäki, L. & Saari, H. 2017. *Lapsinäkökulmainen tutkimus varhaiskasvatuksen laatutekijöistä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Sheridan, S. 2001. Quality evaluation and quality enhancement in preschool: A model of competence development. *Early Childhood Development and Care* 166, 7–27.
- Sheridan, S. 2007. Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15 (2), 197–217. Routledge.
- Sheridan, S. & Schuster, K-M. 2001. Evaluation of Pedagogical Quality in Early Childhood Education: A Cross-National Perspective. *Journal of Research in Childhood Education* 16:1, 109–124.
- Suhonen, E. 2006. Vuorovaikutussuhteiden merkitys taaperoiden kehitykseen ja oppimiseen varhais (erityis) kasvatuksessa. Teoksessa K. Alila, S. Parrila, (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2010*, 93–106.
- Tauriainen, L. 2000. *Kohti yhteistä laatua: henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 38–55.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Viitattu 1.5.2018.
- Valtionneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/70095/kasvatus.pdf>? Viitattu 20.2.2018.
- Varhaiskasvatuslaki 1973/36. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Viitattu 7.10.2017.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Opetushallitus.
- Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Virtanen, A. & Runtti, S. 2017. Varhaiskasvatuksen laatu suomalaisten ja portugalilaisten lastentarhanopettajien näkökulmasta: Q-menetelmällinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Välimäki, A. L. 1998. Päivittäin: lasten (päivä) hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Oulun yliopisto.
- Woodhead, M. 1998. Quality in Early Childhood Programmers –a Contextually Appropriate Approach. *International Journal of Early Years Education* 6, 5–17.