

**Varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijät henkilöstön  
arvioimana**

Iina Pitkälä

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Syyslukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

# TIIVISTELMÄ

**Pitkälä, Iina. 2019. Varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijät henkilöstön arvioimana. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 48 sivua + liitteet.**

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää varhaiskasvatuksen prosessitekijöiden laatua henkilöstön näkökulmasta sekä eritellä laatua heikentäviä tai parantavia tekijöitä. Tutkimusongelmaan haettiin vastausta selvittämällä henkilöstön arvioita laadun prosessitekijöistä ja niiden yhteyttä henkilöstön raportoimaan laadun kokonaisarvioon sekä sitä, millä tekijöillä henkilöstö perusteli henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatua. Tutkimusaineistona toimi Jyväskylän kaupungin vuonna 2017 teettämä henkilöstökysely varhaiskasvatuksen työntekijöille. Verkkokyselyyn vastattiin kaikista Jyväskylän kunnallisista päiväkodeista (n=276). Aineisto analysoitiin käyttäen määrällisiä tutkimusmenetelmiä ja parametrittomia testejä. Kyselylomakkeessa oli joitakin avoimia kysymyksiä, jotka analysoitiin samoin määrällisin menetelmin kvantifioimalla vastaukset. Tutkimustulosten mukaan henkilöstö arvioi varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijät kaiken kaikkiaan hyvin toteutuviksi. Kaikki prosessitekijät olivat positiivisesti yhteydessä henkilöstön arvioon varhaiskasvatuksen kokonaislaadusta. Lasten ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen laatua perusteltiin henkilöstön vuorovaikutuskäytännöillä, lasten yksilöllisillä haasteilla tai ominaisuuksilla sekä rakenteellisilla tekijöillä. Rakenteelliset tekijät sekä lasten haasteet olivat yhteydessä matalampaan arvioon vuorovaikutuksen laadusta. Henkilöstön toimintatavat ja lasten aktiivinen rooli olivat yhteydessä korkeampaan laadun arvioon. Tutkimus vahvistaa osaltaan käsitystä siitä, että laadukkaan varhaiskasvatustoiminnan kannalta sekä rakenne-, että prosessitekijöiden tulee olla riittävän hyvällä tasolla.

*Asiasanat: varhaiskasvatuksen laatu, laadun prosessitekijät, henkilöstön itsearviointi, vuorovaikutus*

# SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ .....	3
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 VARHAISKASVATUKSEN LAATU .....</b>	<b>8</b>
2.1 Varhaiskasvatuksen laadun määrittely .....	8
2.2 Varhaiskasvatuksen laadun arviointi .....	10
2.3 Karvin laatima laadun arvioinnin ja kehittämisen malli .....	13
2.3.1 Arvot Karvin mallin taustalla .....	13
2.3.2 Laadun prosessitekijät .....	14
2.4 Varhaiskasvatuksen laatu henkilöstön arvioimana.....	16
<b>3 KASVATTAJAN JA LAPSEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS VARHAISKASVATUKSESSA .....</b>	<b>19</b>
3.1 Vuorovaikutuksen laadun merkitys.....	19
3.2 Kasvattajan ja lapsen välinen laadukas vuorovaikutus.....	20
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMA.....</b>	<b>23</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>24</b>
5.1 Lähestymistapa .....	24
5.2 Aineisto ja tutkimusmenetelmät .....	24
5.3 Eettiset ratkaisut .....	26
5.4 Mittarit ja muuttujat .....	27
5.5 Aineiston analyysi .....	28
<b>6 TULOKSET .....</b>	<b>32</b>
6.1 Henkilöstön arvio varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöistä ja niiden yhteys kokonaislaadunarvioon .....	32
6.2 Henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta selittävät tekijät ja niiden yhteys vuorovaikutuksen laadun arvioon.....	35
<b>7 POHDINTA .....</b>	<b>38</b>
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....	38

7.2 Tutkimuksen yleistettävyys ja rajoitukset .....	41
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>44</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>49</b>
Liite 1 - Henkilöstökysely .....	49

# 1 JOHDANTO

Kiinnostus varhaiskasvatustoiminnan laatuun ja laadun tutkimukseen alkoi sekä kansainvälisesti, että kotimaassa 1970-luvun tienoilla ja on jatkunut sen jälkeen kasvavana. Erityisesti alkuun siihen vaikuttivat kodin ulkopuolisen hoidon lisääntynyt tarve naisten siirryttyä vahvemmin työmarkkinoille. Varhaiskasvatus alettiin kuitenkin vähitellen nähdä paitsi itseisarvona, mutta myös merkityksellisenä lapsen myöhemmälle akateemiselle menestykselle. Kiinnostusta varhaiskasvatuksen laatuun lisäsi myös käsitys varhaisen puuttumisen merkityksestä mahdollisten myöhempien ongelmien ennaltaehkäisyssä. (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 1; Fonsén & Hujala 2017.)

Korkealaatuisen varhaiskasvatuksen merkityksestä on sittemmin tehty useita tutkimuksia ja sen on havaittu olevan positiivisesti yhteydessä lasten kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen sekä koulumenestykseen. (mm. Burchinal ym. 1999, 40-41; Harrist, Thompson & Norris 2007, 305-306.) Varhaiskasvatuksen positiivisten vaikutusten edellytyksenä on, kuten on todettu, toiminnan korkea laatu, sillä mikä tahansa varhaiskasvatustoiminta ei tuota positiivisia tuloksia (Karila 2016, 21). Henkilöstöllä on tutkitusti merkittävä rooli päivittäisessä varhaiskasvatustoiminnassa ja yksittäisistä tekijöistä esimerkiksi kasvattajien ja lasten vuorovaikutuskäytännöt nousevat laadun kannalta huomattavaan asemaan (mm. Barbarin ym. 2008; De Coster, Downer, Hamre, Pianta 2013; Hamre & Pianta 2005).

Varhaiskasvatustoiminta ja sen laatu ovat tällä hetkellä erityisen ajankohtaisia puheenaiheita, sillä uudistuneen varhaiskasvatuslain myötä koko varhaiskasvatuksen kansallinen ohjausjärjestelmä on muuttunut. Lakiuudistuksen sisältyi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016) muuttuminen kansallisesti normittaviksi asiakirjoiksi on vienyt varhaiskasvatusta yhä tavoitteellisempaan ja ohjatumpaan suuntaan kohti pedagogista hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostamaa

kokonaisuutta. (Karila ym. 2018, 17; Salminen & Poikonen 2017.) Lisäksi kaikkia varhaiskasvatuksen järjestäjiä koskee nykyään arviointivelvoite, joka velvoittaa järjestäjät arvioimaan säännöllisesti ja suunnitelmallisesti sekä oman, että ulkopuolisen varhaiskasvatustoiminnan laatua (Opetushallitus 2016, 60; Varhaiskasvatusturvelaki 2018/540 § 24). Systemaattisen arvioinnin kautta saadaan tietoa toiminnan heikkouksista ja kehittämiskohteista, mikä puolestaan edesauttaa varhaiskasvatuksen laadunhallintaa ja erityisesti laadun parantamista (Karila ym. 2018, 13). Siksi tässäkin tutkimuksessa varhaiskasvatuksen laadun ilmiötä on lähdetty tutkimaan kasvattajien omien näkemysten kautta.

Varhaiskasvatuksen laadunarviointia ja henkilöstön itsearviointia tukemaan valmistui vastikään Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset (Karila ym. 2018). Asiakirja luo perustan arviointityölle määritellen tutkimustietoon perustuen varhaiskasvatuksen laadun osatekijät ja niistä johdetut laadun indikaattorit (Karila ym. 2018, 3). Kyseistä dokumenttia on hyödynnetty myös tässä tutkimuksessa laadun kriteerien erittelyssä ja laadun tekijöiden jakamisessa rakenne- ja prosessitekijöihin.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lähinnä laadun prosessitekijöitä, jotka kuvaavat yksiköiden tasolla tapahtuvaa varhaiskasvatustoiminnan nk. ydintä, jolla on suora yhteys lapsen kokemuksiin. Prosessitekijöihin sisältyvät ryhmän pedagogiset toimintaperiaatteet ja vuorovaikutuskäytännöt (Karila ym. 2018, 11.) Tämä tutkimus pureutuu yksittäisistä tekijöistä tarkemmin henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen ja tekijöihin, joilla sen laatua on henkilöstön toimesta selitetty.

Niin ikään Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tuoreen, vuonna 2019 julkaiseman Varhaiskasvatuksen laatu arjessa- arviointiraportin mukaan varhaiskasvatuksen sisällöllisen laadun toteutuminen vaihtelee ja siinä on paikoin vakaviakin puutteita. Arvioinnissa tutkittiin

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) asettamien tavoitteiden toteutumista päiväkotien arjessa sekä tavoitteiden toteutumista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Puutteita ja kehittämiskohteita havaittiin sekä varhaiskasvatuksen prosessi-, että rakennetasolla. (Eskelinen ym. 2019, 156-160.) Tutkimusraportin tuloksiin palataan ja niitä verrataan tämän tutkimuksen tuloksiin luvussa 7.

Tämän tutkimuksen kautta saadaan tietoa siitä, millaiseksi varhaiskasvatushenkilöstö arvioi toiminnan päivittäisen laadun ja miten henkilöstö hahmottaa roolinsa heidän ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimus pyrkii nostamaan esille varhaiskasvatustoiminnan ja -laadun kehittämiskohteita sekä tarjoaa mahdollisuuden tarkastella henkilöstön itsearviointia laadunarviointimenetelmänä. Tutkimuksen aineisto koostuu Jyväskylän kaupungin teettämästä henkilöstökyselystä varhaiskasvatuksen työntekijöille keväällä 2017. Kyselyyn on vastattu kaikista Jyväskylän seudun kunnallisista päiväkodeista (n=276). Aineisto on analysoitu kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin.

## 2 VARHAISKASVATUKSEN LAATU

### 2.1 Varhaiskasvatuksen laadun määrittely

Yleisesti laatu voidaan määrittellä esimerkiksi asiakkaan näkökulmasta tapahtuvaksi palveluiden välittömäksi onnistumiseksi. Kun on kyse pidempiaikaisista ja pysyvistä vaikutuksista asiakkaan elämässä, puhutaan puolestaan vaikuttavuudesta. (Salmela 1997, 24.) Laatu voidaan myös määrittellä eri palveluja ohjaavien vaatimusten mukaisena toimintana (Karila ym. 2018, 15). Laadun määrittely ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, sillä laatu ei ole objektiivisesti asiantuntijoiden mitattavissa oleva asia, vaan moniulotteinen ja arvoihin sekä uskomuksiin perustuva sosiaalinen kokonaisuus (Nummenmaa 2004, 81; Palola 2004, 45). Myös Alila (2013, 37) korostaa laadun käsitteen moniselitteistä luonnetta ja toteaa sen olevan suhteellinen käsite, jonka määrittely vaihtelee laatua määrittävästä tahosta riippuen. Eri osapuolilla voi olla erilaiset käsitykset siitä, mikä on tärkeää ja mihin toiminnalla tulisi pyrkiä, mikä puolestaan vaikuttaa laadun standardien määrittämiseen (Woodhead 1996, 16).

Myös varhaiskasvatuksessa laadun määrittely on moniselitteistä. Laajasti määriteltynä varhaiskasvatuksen laatu käsittää kasvuympäristön piirteet ja lasten kokemukset, jotka tukevat lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia, kasvua ja kehitystä (Kronqvist & Jokimies 2008, 11). Varhaiskasvatuksen laadun määrittely on kuitenkin ollut erilaista eri aikoina riippuen vallitsevista tieteenfilosofisista ja kulttuurisista lähtökohdista sekä varhaiskasvatuksen tutkimuksen kehityksestä. Laadun tarkastelu heijastelee siten aikansa yhteiskunnallista tilaa ja senhetkisiä tutkimusaloja. (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 1-3; Moss & Pence 1994, 1.)

Laadun arvioinnin suhteen on syntynyt erilaisia koulukuntia ja laatua voidaan lähestyä erilaisten paradigmojen kautta (Alila 2013, 75; Fonsén & Hujala 2017; Parrila 2002, 42-44). Jotkut ovat sitä mieltä, että laatua voi arvioida, mutta vain suhteessa varhaiskasvatuksen tavoitteisiin, kun taas toisten mukaan laatua



ei voi lainkaan objektiivisesti mitata. Kolmas, hallinnon näkökulma laadun arviointiin puoltaa laadun mittaamista ulkoisten tunnuslukujen avulla. (Fonsén & Hujala 2017.) Parrilan (2002, 41–44) mukaan varhaiskasvatuksen laadun määrittelyssä on viime vuosina edetty objektiivisesta asiantuntijoiden toteuttamasta laadun määrittelystä kohti subjektiivisen laadun paradigmaa. Objektiivinen laadun paradigma perustuu käsitykseen, jonka mukaan laatu perustuu yleistettäviin tosiasioihin ja on tutkittavissa ajasta ja kontekstista irrallisena ilmiönä. Subjektiivisen laadun paradigman mukaisesti laatu käsitetään yksilön subjektiivisena kokemuksena ja sitä tulisi määrittää ensisijaisesti niiden, joita laatu koskettaa. (Parrila 2002, 41–44.) Fenechin (2011, 105–106) mukaan lasten, vanhempien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmat laadun tutkimuksessa ovat jääneet kuitenkin hyvin vähäisiksi. Vaikka tutkijoiden näkökulman osuus laadun tutkimuksessa viime vuosina on hiukan vähentynyt, suurin osa varhaiskasvatuksen laadun tutkimuksesta tehdään edelleen tutkijalähtöisesti. (Fenech 2011, 105–106.)

Edellä kuvattujen subjektiivisen ja objektiivisen paradigman mukaisen näkökulman laadun määrittelyssä ei kuitenkaan tarvitse olla toisiaan poissulkevia, vaan kummallakin näkökulmalla voidaan nähdä olevan oma tehtävänsä laadun jäsentämisessä (Parrila 2004, 73). Koska ihminen on sosiaalinen olento, joka rakentaa todellisuutta koko ajan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, laatu ei tosiasiallisesti määräydy koskaan pelkästään subjektiivisesti, vaikka sitä tutkittaisiinkin tietyn yksilön näkökulmasta. Todellisuudessa käsityksemme erilaisista ilmiöistä vaikuttavat ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa syntyneet sosiaalinen arvomaailma sekä yhteiset, tiettyyn aikaan, paikkaan ja kulttuurin sidotut merkitysrakenteet, jotka voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia. (Alila 2013, 75; Parrila 2002, 41–44). Parrila (2002, 44.) käyttää tällaisesta inklusiivisesta, subjektiivisen ja objektiivisen paradigman yhdistävästä näkökulmasta nimitystä intersubjektiivinen laadun paradigma. Siinä laadun määrittelyssä huomioidaan osapuolten subjektiiviset

kokemukset, mutta myös eri osapuolten, eli lasten, huoltajien, henkilöstön ja tutkijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa syntyneet, ilmiöön kytkeytyvät, yhteiset merkitykset ja yhteiskunnassa vallitsevat arvot sekä olemassa oleva asiantuntijatieto. (Alila 2013, 76–77; Fonsén & Hujala 2017.) Inklusiivisen paradigman mukaiseen laadunarviontiin vaikuttavia tiedostettuja merkitysrakenteita ja yhteiskunnallisia arvoja luovat Suomessa varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä, eli varhaiskasvatuslaki sekä kansalliset päivähoiton toteuttamista ohjaavat asiakirjat, jotka puolestaan perustuvat Suomen perustuslakiin sekä kansainvälisiin sopimuksiin, muun muassa vuoden 1989 YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (Parrila 2002, 44; Alila 2013, 75; Karila ym. 2018, 41.). Tiedostamattomat rakenteet ovat puolestaan ajattelun ja toiminnan taustalla vaikuttavia yhteisiä sääntöjä, jotka ilmenevät esimerkiksi asenteina (Alila 2013, 76).

Varhaiskasvatuksen laadun voidaan määritellä tiivistyvän monista osatekijöistä koostuvaksi arjen toiminnaksi, jota lapset, vanhemmat, varhaiskasvatuksen henkilöstö ja asiantuntijat joko yksin tai vuorovaikutuksessa arvioivat. Laadun määrittelyssä välitetään aina myös arvoja ja eri tahoilla voi olla erilaisia käsityksiä siitä, mitkä asiat ovat laadun kannalta keskeisiä. Laadun kehittämisen kannalta onkin tärkeää vahvistaa eri arvioitsijoiden kesken yhteistä arvopohjaa sekä muodostaa yhteiset käsitykset lapsesta, kasvatuksesta ja oppimisesta. (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 1–3; Parrila 2002, 34; Portell & Malin 2007, 12.)

## **2.2 Varhaiskasvatuksen laadun arviointi**

Kuten edellä kuvattiin, varhaiskasvatuksen laatu on käsitteenä kompleksinen ja sitä voidaan tutkia hyvin monesta näkökulmasta. Erilaiset teoreettiset mallinnukset ja laadun arvioinnin mallit kuitenkin auttavat paitsi laadun jäsentämisessä, myös sen arvioinnissa ja kehittämisessä. (Alila 2013, 45.) Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin kautta kootaan tietoa

varhaiskasvatustoiminnan vahvuuksista ja kehittämiskohteista. Laadun arvioinnin kautta saadaan tietoa myös päiväkodin pedagogisista toimintatavoista, ja siitä mitä toiminnassa pidetään tärkeänä ja miten lapsiin suhtaudutaan. (Fonsén & Hujala 2017, 312.)

Laatua on tutkittu kansainvälisesti pääsääntöisesti seuraavan jaottelun kautta, jossa laadun kriteerit jaetaan kolmeen luokkaan: rakenteellisiin tekijöihin sekä prosessi-, ja tulostekijöihin (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 97-98). *Rakenteelliset tekijät* kuvaavat toiminnan resursseja ja organisationaalisia ulottuvuuksia, joita ovat esimerkiksi ryhmäko, henkilöstön koulutus, aikuisten määrä suhteessa lapsiin sekä opetussuunnitelman käyttö ja sisällöt. *Prosessitekijöillä* viitataan puolestaan varhaiskasvatustyksiköiden sisällä toteutuvaan käytännön toimintaan, päivähoidon ydintoimintoihin. Prosessitekijöitä ovat muun muassa lasten ja henkilökunnan päivittäinen toiminta sekä lasten keskinäinen, aikuisten ja lasten välinen sekä henkilöstön ja vanhempien välinen vuorovaikutus. *Tulostekijät* määrittävät nimensä mukaisesti varhaiskasvatuksen saavutettuja tuloksia. Ne on useimmiten liitetty lapsen toivottuihin kehityksellisiin piirteisiin, mutta niillä voidaan myös viitata lapsen myönteisiin kokemuksiin varhaiskasvatuksesta tai vanhempien tyytyväisyyteen. (Alila & Parrila 2004, 31; Dahlberg, Moss & Pence 1999, 97-99; Nummenmaa 2004; 82-83.)

Edellä kuvatun kolmijaottelun lisäksi kansainvälisessä päivähoidon laadun tutkimuksessa on hyödynnetty merkittävän paljon yhdysvaltalaisista ECERS-mittaria (Harms & Clirfford 1980). (Fonsén & Hujala 2017; Sheridan 2007, 199.) ECERS on päiväkotiympäristön laadun arviointimittari, jolla mitataan varhaiskasvatuksen kokonaislaatua tai sen osatekijöiden yhteyttä kokonaislaatuun. Mittari sisältää seitsemän osa-aluetta, joilla laatua kartoitetaan. Mitattavia osa-alueita ovat perushoitotilanteet, päiväkodin välineet ja varusteet, kieli- ja päättelykokemukset, hieno- ja karkeamotoriset toiminnat, luovat toiminnat, sosiaalinen kehittyminen sekä aikuisten tarpeet. Mittari on

kansainvälisesti vertaisarvioitu ja sen on todettu olevan luotettava, mutta yhtenä ongelmana on pidetty sitä, ettei mittarin taustalla olevaa teoriaa ole tuotu näkyviin. (Alila & Parrila 2004, 56; Sheridan 2007, 199.) Sheridanin (2007, 199–200) mukaan ECERS mittaa pedagogisen prosessin laatua lapsen näkökulmasta suhteessa varhaiskasvatuksen tavoitteisiin. Rajoituksena on huomioitava, että mittari on kuitenkin laadittu objektiivisesti asiantuntijanäkökulmasta, eikä se suoraan mittaa lasten subjektiivisia kokemuksia päivähoiton laadusta.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen laatua ja sen osatekijöitä on tutkittu 2000-luvun alusta lähtien päivähoiton laadunarviointimallin (Hujala & Fonsén 2010; Hujala-Huttunen 1995; Hujala ym. 1999;) avulla. Se on rakennettu laadun ohella varhaiskasvatustoimintaa ohjaavien teoreettisten käsitysten pohjalta, joihin lukeutuvat esimerkiksi Bronfenbrennerin ekologinen teoria ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Varhaiskasvatuksen laadun arviointimallissa lähtökohtana ovat lainmukaiset vaatimukset varhaiskasvatuspalveluiden riittävydestä ja saatavuudesta. Malli rakentuu lisäksi neljästä laadun osatekijästä, jotka toimivat toisistaan riippuvaisina ja sisältävät samoja piirteitä, kuin edellä esitelty laadun kriteerien kolmijako (ks. Dahlberg, Moss & Pence 1999, 97). Tutkimuksessa niitä voidaan tarkastella yhtenä prosessimaisena kokonaisuutena tai yksittäin erillisinä osa-alueina (Hujala & Fonsén 2017).

Varhaiskasvatuksen laatua mittaavassa Varhaiskasvatuksen laadunarviointimallissa (Hujala ym. 1999.) esitellään neljä laatuun olennaisesti vaikuttavaa osatekijää, jotka ovat *puitetekijät*, *välilliset tekijät*, *prosessitekijät* sekä *vaikuttavuustekijät*. *Puitetekijät* luovat edellytyksiä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseksi ja niihin kuuluvat pysyvät ihmissuhteet, fyysinen ja psyykinen turvallisuus sekä tilojen toimivuus. *Välilliset tekijät* vaikuttavat laatuun välillisesti ja mittaavat muun muassa henkilöstön osaamiseen ja kasvatusprosessin ohjaamiseen liittyviä tekijöitä, kuten kasvatusyhteistyötä, johtajuutta ja vasutyöskentelyä. *Prosessitekijät* mittaavat itse kasvatusprosessia, pedagogisia käytänteitä, kuten toiminnan lapsilähtöisyyttä ja

lasten osallisuutta sekä vuorovaikutuksen laatua. *Vaikuttavuustekijöillä* voidaan arvioida varhaiskasvatuksen koettua laatua ja vaikuttavuutta käyttäjien, eli lapsen ja vanhemman näkökulmasta. Tässä varhaiskasvatuksen laadun arviointimallissa arviointitieto perustuu päiväkodin kirjallisiin dokumentteihin, henkilöstön ja lasten havainnointiin, keskusteluihin henkilöstön kanssa sekä lapselta saatuun tietoon. Lapsen näkökulmaa laatuun ei kysytä suoraan lapselta, vaan se ilmenee henkilöstön ja vanhempien arviointien kautta. (Alila 2013, 50–52; Hujala & Fonsén 2017.)

## **2.3 Karvin laatima laadun arvioinnin ja kehittämisen malli**

Tässä tutkimuksessa laadun jäsentäminen perustuu pääasiassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) vuonna 2018 (Karila ym. 2018) laatimaan varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen malliin. Karvin laadun arvioinnin ja kehittämisen malli on tuore, ajankohtaisiin ohjeistuksiin ja lainsäädäntöön sekä aiempaan kansainväliseen ja kansalliseen tutkimustietoon perustuva malli nimenomaan suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun tekijöistä. (Karila ym. 2018, 14–15.) Mallissa varhaiskasvatuksen laatutekijöiden määrittelyssä on hyödynnetty niin kansainvälistä (mm. Eurooppalainen CARE-hanke) kuin suomalaistakin tutkimustietoa. Laadun arviointimallin soveltamiseksi suomalaiseen varhaiskasvatuskontekstiin sopivaksi on hyödynnetty myös edellisessä luvussa esiteltyä Hujala-Huttusen (1995) laatimaa ja myöhemmin edelleen kehitettyä päivähoiton laadun arviointimallia. Karvin laadun arvioinnin ja kehittämisen mallissa laatutekijät on jaettu *rakenne-* ja *prosessitekijöihin*, jotka toimivat laadun kokonaisprosessissa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Karila ym. 2018, 15, 39.)

### **2.3.1 Arvot Karvin mallin taustalla**

Karvin (2018) laadun arvioinnin ja kehittämisen prosessin perustana ja läpäisevänä periaatteena toimivat arvot, jotka konkretisoituvat toiminnassa sekä

rakenne- että prosessitekijöiden osalta kansallisella, paikallisella ja pedagogisella tasolla. (Karila ym. 2018.) Arvot luovat perustan laadun määrittelylle, sillä ne määrittävät sen, mitä varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä ja tavoiteltavana. Viimekädessä ne määrittävät myös varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita. (Moss 1994, 1.)

Varhaiskasvatukseen perustuva ja sitä konkretisoiva Opetushallituksen laatimat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) on nykyisin kaikkia varhaiskasvatuksen järjestäjiä velvoittava asiakirja, joka luo samalla toiminnalle kansallista arvopohjaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvatut arvot tulevat näkyviksi ja konkretisoituvat toiminnan tasolle Karvin laatiman mallin laadun indikaattoreissa (Karila ym. 2018, 39-41). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 18-19) kuvatun arvoperustan yhtenä keskeisimmistä lähtökohdista on lapsen oikeuksista kumpuava näkemys lapsuuden itseisarvosta, jonka mukaan jokainen lapsi on sellaisenaan ainutlaatuinen ja arvokas ja ansaitsee tulla kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään. Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan jokaisen lapsen oikeutta yksilölliseen varhaiskasvatukseen ja tarvitsemaansa tukeen sekä ihmisyyteen kasvamiseen. Varhaiskasvatuksen arvoperustan nähdään muodostuvan kestävästä elämäntavasta ja ihmisoikeuksien kunnioittamisesta sekä ihmisarvon loukkaamattomuudesta. Varhaiskasvatuksen keskeisiä tavoitteita ovat myös tasa-arvon, yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden, hyvinvoinnin ja demokratian edellytysten luominen. (Karila 2018, 41-42; Varhaiskasvatustalaki 2018/540 § 4 ja § 12; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18-19.)

### **2.3.2 Laadun prosessitekijät**

Tässä tutkimuksessa huomio kohdistuu varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöihin. *Prosessilaadulla* tarkoitetaan lapsiryhmän toimintaa ja toimintoja, eli päivittäistä vuorovaikutusta, pedagogiikkaa ja eri toimijoiden

(lapset ja vanhemmat) osallisuutta. Prosessitekijät ilmentävät varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja varhaiskasvatussuunnitelmien käytännön toteutusta ja niillä on suora yhteys lapsen kokemuksiin päiväkodin arjessa. Prosessitekijöillä viitataan siten varhaiskasvatukseen ”yttimeen”, jossa tavoitteellinen kasvatuksen, hoidon ja opetuksen muodostama kokonaisuus käytännössä toteutuu. (Alila 2013, 51, 286; Dahlberg, Moss & Pence 1999, 98; Karila ym. 2018, 3, 11.) Koska tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita erityisesti henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta, sille on tutkielmassa oma päälukunsa. Karvin laadunarviointimallissa muiksi prosessitekijöiksi nimetään ryhmän muut vuorovaikutukselliset suhteet, esimerkiksi henkilöstön ja vanhempien välinen vuorovaikutus ja lasten keskinäinen vuorovaikutus sekä ryhmän pedagoginen toiminta ja lasten osallisuus.

Huoltajien ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen, eli kasvatusyhteistyön osalta painotetaan vanhempien osallisuuden mahdollistamista, sekä molemminpuolista avoimuutta ja luottamusta. (Karila 2018, 61-62.) Parhaimmillaan vanhemman asema linkkinä varhaiskasvatuksen ja kodin välillä tuo uusia näkökulmia kasvatukseen ja voi parantaa varhaiskasvatuksen laatua (Fenech 2013, 96).

Lasten positiiviset keskinäiset vuorovaikutussuhteet, eli nk. vertaissuhteet puolestaan edistävät lasten kokonaisvaltaista kehitystä (Karila ym. 2018, 59-60). Lapsille on luontevaa olla vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa ja päivittäiset sosiaaliset vuorovaikutuskokemukset vertaisten kanssa tarjoavat lapsille mahdollisuuksia kehittymiseen sosiaalisissa, viestinnällisissä ja kognitiivisissa taidoissa (Sung & Tsao 2014, 69). Vaikka vertaissuhteiden mahdollistaminen onkin yksi varhaiskasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä, tuoreen kotimaisen tutkimustiedon mukaan päiväkodeissa on paljon lapsia, joilla ei ole omassa varhaiskasvatusryhmässään ollenkaan kavereita (Eskelinen ym. 2019, 158).

Pedagogisen toiminnan osalta Karvin laadunarviointimallissa (Karila ym. 2018, 54-58) puolestaan painotetaan toiminnan lapsilähtöisyyttä ja kokonaisvaltaista hyvinvoinnin tukemista sekä oppimisen laaja-alaisuutta. Keskeisiksi toimintatavoiksi mainitaan leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja itseilmaisuus. Lisäksi painotetaan pedagogisen johtamisen merkitystä laatua edistävälle toimintakulttuurille. Lasten osallisuus puolestaan todentuu pedagogisessa toiminnassa, joka mukautuu lasten näkökulmiin ja kokemuksiin. (Karila ym. 2018, 51-59.) Varhaiskasvatuksessa *osallisuudella* tarkoitetaan sitä, että lapsi voi ikätasolleen sopivalla tavalla paitsi osallistua, myös vaikuttaa arkielämänsä ympäristössä tapahtuvaan toimintaan (Kangas 2017, 3; Turja 2011, 26). Osallisuuden edellytyksenä ovat aikuiset, joilla on halu kuulla ja ymmärtää lasta ja tämän viestejä. (Karila ym. 2018, 58.)

Kuten tässäkin tutkimuksessa, prosessitekijöitä voidaan tarkastella erillisenä laadun ulottuvuutena. Ne eivät kuitenkaan ole riippumattomia laadun rakennetekijöistä, jotka määrittävät reunaehdot ja puitteita käytännön toiminnalle. Edellytyksenä laadukkaalle varhaiskasvatustoiminnalle tarvitaan esimerkiksi riittäviä resursseja ja ammattitaitoista henkilöstöä. (Alila 2013, 51; Karila 2016, 25-26; Karila ym. 2018, 3, 11.) Joissakin kansainvälisissä raporteissa (mm. Eurofound 2015; OECD 2012) rakennetekijöistä on todettu, etteivät henkilöstön koulutusmahdollisuudet ja työolot ole kansainvälisesti laadukkaan varhaiskasvatuksen ja sen tavoitteiden kannalta riittävällä tasolla. Esimerkiksi ryhmäkoolla ja kasvattajien koulutuksella on tutkitusti yhteys laadukkaaseen varhaiskasvatustoimintaan. Tutkimuksissa on muun muassa todettu, että korkeasti ja laadukkaasti koulutettu henkilöstö kykenee tarjoamaan muuta henkilöstöä paremmin lasta tukevaa vuorovaikutusta. (Karila 2016, 25-27.)

## **2.4 Varhaiskasvatuksen laatu henkilöstön arvioimana**

Varhaiskasvatuksen laadusta voidaan saada erilaista tietoa riippuen siitä, keneltä kysytään. Vaikka 2000-luvulla tutkimuksessa on alettu yhä enemmän



huomioida eri näkökulmia varhaiskasvatuksen laadun suhteen (Hujala & Fonsén 2017; Parrila 2004, 70–71.), vielä vuonna 2011 julkaistun tutkimuksen mukaan valtaosa tutkimuksesta on toteutettu tutkijalähtöisesti. Fenechin (2011, 106) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen laadun tutkimuksesta noin 18% oli huomioitu henkilöstön näkökulma, ja niistä vain n. 2,5% on tehty lapsiryhmässä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Kuten aiemminkin todettiin, varhaiskasvatuksen laatu määrittyy lopulta aina päiväkotien arjessa, lapsiryhmien käytännön toiminnassa, jossa nimenomaan lapset, vanhemmat ja henkilöstö ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Parrila 2004, 76).

Varhaiskasvatuksen viime vuosien lakimuutosten myötä astui voimaan myös varhaiskasvatuksen arviointivelvoite. Varhaiskasvatuksen järjestäjät velvoitetaan arvioimaan sekä tarjoamaansa varhaiskasvatusta, että ulkopuolista toimintaa (Varhaiskasvatustalaki 2018/540 § 24). Lain mukaan arvioinnilla tuetaan varhaiskasvatustalain sisältöjen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista. Karvin laatimat varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset (Karila ym. 2018, 16) on luotu mm. tukemaan varhaiskasvatuksen järjestäjiä tässä lakisääteisessä itsearvioinnissa. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteiden ja suositusten (Karila ym. 2018, 31–33.) mukaan arvioinnin tulee olla osa varhaiskasvatuksen laajempaa laadunhallintajärjestelmää, jonka tarkoituksena on toiminnan kokonaiskehittäminen.

Jotta itsearviointi edistää toiminnan laadun kehittämistä, sen tulee olla mahdollisimman todenmukaista (Karila ym. 2018, 12). Kasvattajien tekemien laadun itsearviointien on havaittu jonkin verran poikenneen ulkopuolisten tekemistä laadun arvioista. Sheridanin (2001) tekemässä tutkimuksessa varhaiskasvatustoiminnan, jonka ryhmän kasvattajat arvioivat hyväksi, ulkopuoliset arvioitsijat arvioivat puolestaan laadultaan huonoksi. Samoin, kun kasvattajat arvioivat toimintansa kriittisemmin, ulkopuoliset asiantuntijat arvioivat heidän toimintansa laadukkaammaksi. Näissä ryhmissä muun muassa

lasten osallisuus toteutui paremmin. (Sheridan 2001, 107.) Vuosina 2000-2010 toteutetussa suomalaisen varhaiskasvatuksen laatututkimuksessa ilmeni, että henkilöstön ja vanhempien arviot laadun tekijöistä (ks. Päivähoidon laadunarviointimalli, Hujala-Huttunen 1995) erosivat toisistaan. Vanhempiin verrattuna henkilöstö arvioi välilliset- ja prosessitekijät sekä sisällölliset orientaatiot laadultaan paremmiksi. Prosessitekijöistä henkilöstö arvioi muun muassa lasten yksilöllisen huomioinnin ja kohtaamisen hieman paremmaksi kuin vanhemmat. (Hujala & Fonsén 2011.)

Karvin (Karila ym. 2018, 74-75.) laatiman varhaiskasvatuksen laadun arviointimallissa prosessitekijöitä kuvaavissa indikaattoreissa kuvataan pääsääntöisesti henkilöstön toimintaa, eli kriteerit asetetaan nimenomaan päiväkotiryhmän aikuisille. Tällainen tavoitteiden asettelu tukee ajatusta siitä, että henkilöstöllä on merkittävä vastuu taata varhaiskasvatuksen korkea laatu lapsiryhmän sisällä. Osaava ja työhönsä lasten kanssa sitoutunut henkilöstö on merkittävä tekijä varhaiskasvatuksen laadun kannalta. (Dahlberg & Moss 2008, 21; Karila 2016, 42-43.) Kuten jo todettiin, laatu on "arvosidonnainen" ilmiö ja siksi myös sen määrittely ja arviointi paljastavat sitä määrittävän tahon tai yksilön arvoja. Asioiden priorisointi suhteessa laatuun kertoo näin ollen myös henkilöstön arvoista. (mm. Dahlberg & Moss 2008, 21-22.)

# 3 KASVATTAJAN JA LAPSEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS VARHAISKASVATUKSESSA

## 3.1 Vuorovaikutuksen laadun merkitys

Kasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus on merkittävä laatutekijä varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus* käsitteenä voidaan määritellä vuorovaikutukseksi kasvattajien ja lasten välillä (Alasuutari ym. 2006; Karila ym. 2018, 52). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan varhaiskasvatustoiminta rakentuu lasten, kasvattajien ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, jossa myönteiset vuorovaikutussuhteet tuovat lapselle turvallisuuden tunnetta ja myönteisiä kokemuksia sekä edistävät lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista. Vuorovaikutuksen laatu heijastuu lapsen elämänlaatuun tässä ja nyt, mutta myös myöhemmissä vaiheissa. (Karila 2016, 15; Opetushallitus 2016, 20-21.)

Laadukkaan kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen on tutkittu olevan positiivisesti yhteydessä lapsen koulumenestykseen sekä myöhempään sosiaaliseen, emotionaaliseen ja akateemiseen suoriutumiseen (Hamre & Pianta 2001, 630-634; La Paro, Pianta, Stuhlman 2004, 420-423; Lerkkanen, Muhonen, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Vasalampi 2016, 117-120). Erityisen vahvana vuorovaikutuksen merkitys korostuu erityislasten kohdalla, mutta myönteisestä vuorovaikutuksesta hyötyvät luonnollisesti kaikki lapset. (Karila 2016, 5, 27; Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2011, 25.) Kotimaisessa, vuosina 2006-2011 toteutetussa seurantatutkimuksessa (osana laajempaa Alkuportaattutkimusta) ilmeni niin ikään, että opettajan vuorovaikutuksen laatu esiopetuksessa on yhteydessä lasten matemaattisten taitojen ja lukutaidon oppimiseen sekä oppimismotivaatioon (Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2011, 25-26). Lerkkanen ym. (2013, 886-892) havaitsivat tutkimuksessaan myös

vuorovaikutuksen laadun positiivisen yhteyden lasten sosiaalisiin kykyihin ja vähempään häiriökäyttäytymiseen.

Vuorovaikutus vaikuttaa laajasti myös osana muita laatutekijöitä. Esimerkiksi pedagogisen laadun kannalta keskiössä on nimenomaan henkilöstön ja lasten välinen toimiva vuorovaikutus (Sheridan 2007, 83). Ja kuten aiemmin todettiin, myös osallisuuden edellytyksenä on kasvattajien herkkyyys vuorovaikutuksessa lapsen kanssa (Karila ym. 2018, 58).

### **3.2 Kasvattajan ja lapsen välinen laadukas vuorovaikutus**

Kuten edellisessä alaluvussa kuvattiin, laadukkaalla kasvattajan ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella on tutkitusti positiivinen yhteys sekä lapsen nykyiseen elämänlaatuun, että tulevaisuuden akateemiseen ja sosiaaliseen suoriutumiseen ja erilaisten kykyjen kehittymiseen (mm. Hamre & Pianta 2001; Siekkinen 2013). Vuorovaikutuksen laadun kannalta keskeisessä asemassa ovat ammattikasvattajat, joiden toimintatapojen vaikutus ulottuu niin yksittäisiin lapsiin, kuin koko lapsiryhmään (Karila 2016, 15). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 21, 30, 41) kasvattajan ja lapsen välistä hyvää vuorovaikutussuhdetta kuvataan mm. myönteiseksi, sensitiiviseksi, vastavuoroiseksi, kunnioittavaksi, kannustavaksi ja tasa-arvoiseksi. Lisäksi korostetaan vuorovaikutussuhteiden pysyvyyden ja turvallisuuden merkitystä lapsen eheän kasvun ja oppimisen polulla (Opetushallitus 2016, 15, 18).

Monissa viimevuosien tutkimuksissa vuorovaikutuksen laatua on mitattu kolmen laajemman ulottuvuuden kautta, jotka ovat tunnetuki, ryhmän organisointi sekä ohjauksellinen tuki (Karila 2018, 52-53). Niihin pohjautuu myös paljon käytetty CLASS-havainnointimenetelmä (*Classroom Assessment Scoring System*; Pianta, La Paro & Hamre 2008), jonka avulla voidaan arvioida ryhmän vuorovaikutuksellista ilmapiiriä kasvatusympäristöissä. Laadukas *tunnetuki* ilmenee kasvattajien sensitiivisyytenä kohdata lapsi ja huomioida tämän näkökulma sekä yksilölliset emotionaaliset ja kognitiiviset tarpeet eri tilanteissa.

Tunnetukeen sisältyy myös ryhmän ilmapiiri, joka voi olla negatiivinen tai positiivinen, eli lämmin ja myönteistä kommunikointia sisältävä ilmapiiri. (Hamre ym. 2013, 463-465; Karila 2018, 52.) Vahvan tunnetuen on tutkittu olevan yhteydessä lasten parempiin sosiaalisiin taitoihin (La Paro, Wiliamson & Hatfield 2014, 883-886). Kasvattajien myönteinen ja sensitiivinen vuorovaikutus edesauttaa lasten identiteetin kehittymistä ja parantaa näin oppimisen edellytyksiä (Hännikäinen 2006, 128).

Toinen vuorovaikutuksen ulottuvuus, *ryhmän organisointi* sisältää ryhmän käyttäytymisenhallinnan johdonmukaisin ja ennakoitavin keinoin. Siihen liittyy myös toiminnan organisointi niin, että esimerkiksi oppimiseen osallistuminen on mahdollista ja mielekästä kaikille lapsille ja, että sille jää mahdollisimman paljon aikaa. (Hamre ym. 2013; 463-465; Karila 2018, 52.) Lerkkanen ja Rasku-Puttonen (2011, 26) havaitsivat seurantatutkimuksessaan positiivisen yhteyden hyvin organisoidun esiopetustoiminnan ja lasten motivaation välillä. Hyvä ryhmän toiminnan organisointi yhdessä myönteisen tunnetuen kanssa parantaa lasten sosiaalisia taitoja ja vähentää ei toivottua käyttäytymistä myös myöhemmin, kouluiässä (Broekhuizen, Burchinal, Garret-Peters & Mokrova 2016).

Opettajan *ohjauksellinen tuki* tarkoittaa lapsen kehityksen ja oppimisen vuorovaikutuksellista tukea. Korkeatasoinen ohjauksellinen tuki sisältää kielen monipuolista ja rikasta käyttöä sekä oppimisprosessien sanallistamista ja palautteen antamista. Laadukas ohjauksellinen tuki on tutkimuksissa liitetty nimenomaan kognitiivisten ja akateemisten taitojen kehitykseen (Karila 2018, 53). Hyvän ohjauksellisen tuen on tutkittu olevan yhteydessä mm. matematiikan sekä muiden akateemisten taitojen kehittymiseen (Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2011, 26; Mashburn ym. 2008, 741-742). Yhdessä laadukkaan tunnetuen kanssa, opettajan hyvällä ohjauksellisella tuella on tutkittu olevan myös suojaava vaikutus riskiryhmässä olevien lasten myöhemmälle koulumenestykselle sosiaalisten ja akateemisten taitojen, sekä ongelmakäyttäytymisen saralla (Hamre & Pianta 2005, 958-961).

Edellä kuvattujen useiden tutkimustulosten mukaan laadukkaalla vuorovaikutuksella on siten moninaisia hyötyjä lapsen kehitykselle ja oppimiselle. Kuten edellä mainittiin, laadukas vuorovaikutus edesauttaa lasten monien varhaisten akateemisten taitojen kehittymistä, parantaa heidän sosiaalisia taitojaan sekä lisää motivaatiota ja kiinnostusta oppimiseen. Laadukas vuorovaikutus sisältää monia ulottuvuuksia, mutta se on ennen kaikkea sensitiivistä ja lapsen tarpeet ja aloitteet huomioivaa vuorovaikutuksellista toimintaa. (Karila ym. 2018; 52-53.) Esiteltyjen vuorovaikutuksen ulottuvuuksien lisäksi suhteiden pysyvyydellä on toteutuneen laadun kannalta suuri merkitys. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016, 15, 18) painottaa useissakin kohdissa vuorovaikutussuhteiden pysyvyyden merkitystä, jolla on tutkittu olevan yhteys esimerkiksi lasten vähempään ongelmakäyttäytymiseen sekä parempiin sosiaalisiin taitoihin (Choi, Elicker & Ruprecht 2015, 9-10).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

### TUTKIMUSONGELMA

JA

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaiseksi varhaiskasvatuksen prosessilaatu on henkilöstön toimesta arvioitu ja millainen yhteys sillä on arvioituun kokonaislaatuun. Yksittäisistä tekijöistä oltiin kiinnostuneita siitä, kuinka laadukkaaksi henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus on arvioitu sekä miten ja millä tekijöillä sitä on selitetty. Kysymyksiin haettiin vastausta henkilöstön numeeristen arvioiden perusteella, mutta vuorovaikutuksen laatua selittäviä tekijöitä haettiin henkilöstön avoimista vastauksista. Tutkimuksen kautta saadaan tietoa varhaiskasvatuksen laadusta ja sitä mahdollisesti edistävästä tai estävästä tekijöistä. Viime aikoina kotimaisessa varhaiskasvatuksen arviointitutkimuksessa on ilmennyt vaihtelevuutta ja osin puutteitakin toiminnan laadun suhteen (Eskelinen ym. 2019). Laadun tutkimus on varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden kannalta hyvin olennaista, sillä laadunarvioinnin kautta saadaan tietoa toiminnan kehittämistarpeista ja vahvuuksista (mm. Fonsén & Hujala 2017, 312).

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaiseksi henkilöstö arvioi varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijät ja onko niillä yhteyttä henkilöstön arvioon ryhmän kokonaislaadusta?
2. Millä tekijöillä henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatua on selitetty ja onko tekijöillä yhteyttä vuorovaikutuksen laadun arvioon?

## **5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

### **5.1 Lähestymistapa**

Tutkimuksen lähestymistapa on kvantitatiivinen, eli määrällinen tutkimusmenetelmä. Kvantitatiivisen tutkimuksen perusominaisuuksia ovat tiedon mittaaminen ja esittäminen numeerisesti, jotka edellyttävät tutkimuksen keskeisten käsitteiden operationalisointia mitattavaan muotoon. Määrällinen tutkimus pyrkii antamaan objektiivisen ja yleistettävissä olevan kuvan joidenkin muuttujien välisistä suhteista tai eroista tutkitussa joukossa. Aineisto kerätään yleensä suurelta määrältä tutkittavia. (Ketokivi 2015; Vilka 2007 13-14.) On huomioitava, ettei määrällinen tutkimus sulje pois laadullisen aineiston käyttöä. Laadullinen aineisto on mahdollista kvantifioida, mikä tarkoittaa verbaalisen aineiston muuttamista määrälliseen muotoon. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty kyselylomakkeen vuorovaikutusta koskevia avoimia vastauksia luokiteltuina numeeriseen muotoon. Luokittelun kautta saadaan enemmän tietoa vastaajien näkemysten kirjosta. (Mäkelä 1991, 57-58; Valli 2015.)

### **5.2 Aineisto ja tutkimusmenetelmät**

Tutkimuksen aineistona toimii Jyväskylän kaupungin keväällä 2017 teettämä henkilöstökysely varhaiskasvatuksen työntekijöille. Tällainen tutkimuksessa käytetty, toisen käden aineisto, jota ei ole kerätty varsinaisesti tutkimuskäyttöön, voidaan luokitella sekundaariaineistoksi. Henkilöstökysely toteutettiin Webropol-verkkokyselynä (ks. Liite 1) ja henkilöstölle annettiin vastausaikaa kaksi viikkoa. Linkki kyselyyn jaettiin kaikille Jyväskylän alueen kunnallisten varhaiskasvatuspaikkojen (n= 57) johtajille, jotka välittivät linkin henkilöstölleen. Henkilöstökyselyyn on vastattu kaikista päiväkodeista, eli yhteensä 57 eri yksiköstä. Kyselyitä palautui yhteensä 276, sillä lukuun ottamatta kahta päiväkotia, täytettyjä kyselyitä palautui samasta yksiköstä enemmän kuin



yksi. Kyselyyn vastasivat varhaiskasvatuksen ryhmissä toimivat työntekijät eli mm. lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja avustajat. 48% (n=133) kyselyistä oli vastattu pareittain ja 34% (n= 95) kyselyistä kolmen hengen tiimissä. Neljän tai useamman henkilön tiimissä oli vastattu 15% (n=40) kyselyistä ja vain 3% (n=8) kyselyistä oli vastattu yhden työntekijän toimesta. Yhteensä kyselyyn on ollut vastaamassa 733 henkilöä. Tutkittavien vastaavuudesta suhteessa perusjoukkoon ei ole tarkkaa tietoa, joten aineistoa tulee kutsua näytteeksi. (Hirsijärvi ym. 2014, 186; Metsämuuronen 2008, 54; Vilkka 2007, 33-34.)

Kyselylomake soveltuu aineistonkeruumenetelmäksi tämän tutkimuksen kaltaisissa tapauksissa, joissa otanta koostuu suuresta määrästä tutkittavia ja tutkittavasta ilmiöstä halutaan yleiskatsaus. Kysely aineiston hankinnan tapana tukee myös tutkimuksen objektiivisuutta, sillä siinä kysymykset on standardoitu: kaikilta tutkittavilta kysytään anonyymisti täsmälleen samat asiat, samalla tavalla ja samassa järjestyksessä. Tällöin tutkijaan läsnäolo ei vaikuta tutkittavan vastauksiin ja tutkittavat voivat ilmaista myös henkilökohtaisia mielipiteitään esimerkiksi kokemastaan laadusta. (Vilkka 2007, 27-28.)

Strukturoidussa kyselylomakkeessa käytettiin osittain valmiita vastausvaihtoehtoja, jotka nopeuttavat kyselyn täyttämistä, mikä on etu esimerkiksi usein hektisessä päiväkotiympäristössä. Tällaisten kyselyiden heikkous voi olla väärinymmärrysten mahdollisuus, jos vastaaja ei pääse tarkentamaan vastausvalintaansa. Ongelmaa voidaan pienentää esim. avoimilla vastauksilla, joita tässäkin tutkimuksessa on käytetty. Avoimissa vastauskentissä vastaaja pääsee tarkentamaan vastauksiaan ja vaikkapa korostamaan tärkeänä pitämiänsä asioita. (Valli 2015; Vilka 2007, 27-28.)

Tutkimuksessa käytetty nk. toisen käden aineisto ei välttämättä suoraan anna vastausta tutkimusongelmaan, toisin kuin primääriset aineistot, jotka on operationalisoinnin kautta luotu vastaamaan suoraan tutkimusongelmaan (Vilkka 2007, 33-34). Tässä tutkimuksessa käytetty henkilöstökysely perustuu kuitenkin selkeästi tutkimuksen luvuissa 2 ja 3 esiteltyihin

varhaiskasvatuksen yleisiin laadun arviointisuositukseen (vrt. Karila ym. 2018: *rakenne- ja prosessitekijät*), jotka on laadittu varhaiskasvatuksen tavoitteiden suuntaisesti (vrt. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Kyselyssä on tiedusteltu laadun prosessitekijöiden osalta keskeisimpiä osa-alueita, eli pedagogisia toimintatapoja, lasten osallisuutta sekä ryhmän vuorovaikutuksellisia suhteita. Näin ollen voidaan todeta, että kysely antaa vastauksia tutkimusongelmaan ja on linjassa tutkimuksen pohjana olevan teorian kanssa. Laadun prosessitekijöistä lasten osallisuutta tiedusteltiin kyselyssä avoimella kysymyksellä, joten niiden luokittelu jätettiin ajan puutteen pois aineiston analyysistä. Tutkimusongelmien selvittämisessä hyödynnettiin kyselylomakkeen kysymyksiä 3., 4., 7., 10. ja 13 (ks. Liite 1).

### **5.3 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden edellytys on hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen, joka velvoittaa niin ammattitutkijoita, kuin opiskelijoitakin. Tutkimustyötä, aineiston keräämistä ja käsittelyä sekä tulosten arviointia tulee tehdä rehellisesti. Lisäksi tutkimusprosessissa tulee noudattaa yleistä avoimuutta, puolueettomuutta, huolellisuutta ja tarkkuutta. Asianmukaiset viittauskäytännöt osoittavat muiden tutkijoiden työlle niiden ansaitseman kunnioituksen. (TENK 2012 6; Vilka 2007, 90-92.) Edellä kuvattujen tutkimuseettisten käytäntöjen lisäksi tutkittavien yksityisyyttä tulee varjella ja henkilötietoja tulee kerätä, säilyttää ja käyttää asianmukaisesti. Tutkittavien tulee esiintyä tutkimuksessa tunnistamattomina. (Kuula 2006, 64.) Tämän tutkimuksen aineisto säilytettiin tutkimuksen tekemisen aikana salasanalla suojattuna niin, ettei se voinut päätyä ulkopuolisten käsiin. Tutkimuksen tekemisen jälkeen aineisto hävitettiin asianmukaisesti. Jyväskylän kaupunki tiedusteli henkilöstökyselyssä vastaajien työpaikkoja, mutta ne eivät ole näkyvillä tässä tutkimuksessa tai tutkimuksen aineistossa, joten niiden perusteella ei voida päätellä vastaajien henkilöllisyyttä. Vastaajien anonymiteetti

on siis tutkimuksessa hyvin turvattu, sillä muita taustatietoja (ikä, sukupuoli jne.) ei tiedusteltu.

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on noudatettu edellä kuvattuja, tutkimuseettisesti kestäviä toimintatapoja, pois lukien aineistonkeruuvaihe, josta ei ole tarkkaa tietoa. Ei ole esimerkiksi tiedossa, onko vastaajilta kysytty lupaa kyselyn tulosten hyödyntämiseen varhaiskasvatuksen laadun arviointitutkimuksessa. Jyväskylän kaupunki on kuitenkin luovuttanut aineiston tutkimuskäyttöön, joten oletus on, että aineistoa voi käyttää tutkimuksessa.

## 5.4 Mittarit ja muuttujat

Varhaiskasvatusryhmän laadun prosessitekijöiden osalta kyselyistä (Liite 1) tarkasteltiin arvioita pedagogisista toimintatavoista, henkilöstön ja vanhempien välisestä vuorovaikutuksesta (kasvatusyhteistyö), lasten ja henkilöstön välisestä sekä lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta.

*Pedagogisten toimintatapojen* laatua mitattiin viidellä väittämällä, joissa henkilöstö arvioi lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointia, varhaiskasvatussuunnitelmassa sovittujen yksilöllisten tavoitteiden toteutumista, mahdollisten tukitoimenpiteiden toteutumista, päiväunikäytäntöjen sujuvuutta sekä sitä saavatko lapset riittävästi liikuntaa hoitopäivän aikana. Vastaajat arvioivat väitteitä kuusiportaisella vastausasteikolla (1= täysin samaa mieltä, 2= osittain samaa mieltä, 3= osittain eri mieltä, 4= täysin eri mieltä, 5= kanta epävarma, 6= ei koske ryhmäämme). Muuttujasta poistettiin vastausvaihtoehdot 5 (kanta epävarma) ja 6 (ei koske ryhmäämme), koska tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita koetusta laadusta. Mittari koodattiin uudelleen käänteisesti (1= eri mieltä, 2= osittain eri mieltä, 3= osittain samaa mieltä ja 4= samaa mieltä), jolloin suuri luku kuvastaa korkeaa laadun arviota. Tällöin pedagogisten toimintatapojen osalta 35 (13%) vastausta jäi tutkimuksen ulkopuolelle.

Suurin osa poisjääneistä vastauksista (n= 32) koski vaihtoehtoa "ei koske ryhmäämme". Vähän informaatiota sisältävien vastausvaihtoehtojen (esim. "kanta epävarma" tai "ei koske ryhmäämme") poistaminen voi parantaa Cronbachin alfan kertoimen arvoa (Metsämuuronen 2011, 76-79), ja niin tapahtui myös tässä tutkimuksessa. Kyselyn väittämistä muodostettiin pedagogisten toimintatapojen laadunarviota kuvaava keskiarvosummamuuttuja, jonka Cronbachin alfan kertoimeksi muodostui .751. Cronbachin alfan suuruus kuvastaa mittarin sisäistä yhteneväisyyttä ja alfan arvoa ( $\alpha = .751$ ) voidaan pitää kohtuullisen hyvänä.

*Vuorovaikutussuhteita* mitattiin kolmella väittämällä. Niissä tiedusteltiin, miten hyvin vuorovaikutus toteutuu 1) henkilöstön ja lasten välillä, 2) lasten kesken sekä 3) henkilöstön ja vanhempien välillä. Väittämiä arvioitiin Likertin 5-portaisella vastausasteikolla 1 (erittäin huonosti) – 5 (erittäin hyvin). Muuttujista olisi voinut muodostaa yhden, ryhmän vuorovaikutussuhteita kuvaavan summamuuttujan, mutta sen sisäinen konsistenssi osoittautui heikoksi ( $\alpha = .579$ ), jolloin muuttujat päätettiin pitää erillisinä.

*Kokonaislaadunarviota* mitattiin henkilöstön toiminnalle antamien kouluarvosanojen perusteella. Arvosanat luokiteltiin arvion mukaan uudelleen kolmiluokkaiseksi muuttujaksi, jonka luokat ovat tyydyttävä (4-7), hyvä (8) ja erittäin hyvä (9-10) arvosana. *Henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatua selittäviä tekijöitä* haettiin kyselyn avoimesta kysymyksestä numero 8. (ks. Liite 1), jossa vastaajia pyydettiin perustelemaan arviotaan (kysymys 7., Likert-asteikko) henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta.

## 5.5 Aineiston analyysi

Analyysia varten tutkimuksen aineisto siirrettiin IBM SPSS Statistics 24-analysointiohjelmaan, jossa aineisto tarkasteltiin mahdollisten virheiden tai puuttuvien vastausten takia. Laadun arvioita kuvaavista muuttujista tarkasteltiin niitä kuvaavat tiedot, kuten frekvenssit, prosenttiosuudet,

keskihajonnat, keskiarvot, mediaanit, moodit sekä minimi- ja maksimi-arvot. Muutamalta vastaajalta puuttui vastaus yksittäisiin kysymyksiin, mutta koska puutteita oli vain satunnaisissa ja hyvin harvoissa kohdissa, kaikki vastauslomakkeet päätettiin pitää mukana aineistossa. Kaiken kaikkiaan aineiston analyysissä käytettiin parametrittomia testejä, koska mitkään tutkimuksen muuttujista eivät olleet normaalisti jakautuneita. Tilastollisen merkitsevyyden rajana pidettiin kaikissa testeissä  $p < .05$  (vrt. Metsämuuronen 2011, 441-442).

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkasteltiin henkilöstön arviota varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöistä ja niiden yhteyttä kokonaislaadunarvioon. Kuvaavien tietojen lisäksi laadun prosessitekijöiden arvioita koskevia muuttujia tutkittiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroimen avulla. Korrelaatiokerroin mittaa kahden muuttujan välistä yhteyttä välillä -1 -1. Mitä suurempi korrelaation arvo on, sitä suurempi osuus toisen muuttujan varianssista on selitettävissä toisen muuttujan avulla. (Metsämuuronen 2011, 366-368; Valli 2015.) Korrelaatiokerroimet on esitetty taulukossa 1, sivulla 30. Seuraavaksi mitattiin, kuinka henkilöstön arviot prosessilaadusta jakautuivat kolmessa arvosanan mukaan jaetussa ryhmässä (heikko, hyvä, erittäin hyvä arvosana). Näiden kolmen ryhmän välisiä eroja testattiin Kruskal-Wallis testillä. Testituloksille laskettiin efektikoko (2, eetan neliö) verkkolaskurilla. Yleisesti efektikoon raja-arvoina voidaan pitää seuraavia arvoja: .01= pieni efekti, .06= keskikokoinen efekti ja .14= suuri efekti. (Lenhard & Lenhard 2016.) Efektikoko kuvastaa ryhmien välisen eron suuruutta (Metsämuuronen 2011, 468). Ryhmien välisten testitulosten vaikuttavuus (2) on raportoitu taulukoissa 2 ja 3 sivulla 31 ja 32.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selittäviä tekijöitä henkilöstön ja lasten väliselle vuorovaikutukselle luokiteltiin avoimista vastauksista. Ennen luokittelua aineisto tulee tarkastella läpi, jotta saadaan selville, millaisia luokkia avoimista vastauksista muodostuu (Valli 2015). Henkilöstön vastauksia luettiin

ja tarkasteltiin useaan kertaan, jonka jälkeen ne luokiteltiin viiteen eri luokkaan sen perusteella, millä tekijöillä he perustelivat antamaansa arviota vuorovaikutuksen laadusta. Tutkimuksessa avointen kysymysten käyttämisen huono puoli voi olla se, että niihin jätetään vastaamatta (Valli 2015). Tässä tutkimuksessa ongelmaa ei kuitenkaan ilmennyt, sillä avoimeen kysymykseen oli vastattu kaikissa kyselyissä (n= 276), joten luokittelustakin saatiin kattava. Haasteeksi avointen vastausten analyysissa muodostui se, että vaikka vastaukset olivat pääsääntöisesti lyhyitä ja ytimekkäitä, joissakin vastauksissa esiintyi useita syytekijöitä. Vastaukset (n=40), joissa vuorovaikutuksen laatua oli perusteltu erikseen kahdella tai useammalla eri tekijällä, luokiteltiin kuuluvaksi useampaan vastausluokkaan. Muista vastauksista (n=236) pystyttiin erottamaan yksi, selkeä syytekijä. Luokiksi muodostuivat lopulta:

1. Henkilöstön vuorovaikutuskäytännöt. Tähän luokkaan sisältyivät kaikki kuvaukset henkilöstön aktiivisesta roolista vuorovaikutuksessa. Rooli ilmeni esimerkiksi lasten osallisuuden mahdollistajana, toiminnan sanoittajana, lasten tarpeiden huomioijana sekä sensitiivisenä suhtautumisena lapsiin.

2. Lapset aktiivisina vuorovaikutuksessa. Luokan 2. vastauksissa vuorovaikutuksen laadun kuvattiin määrittyvän lasten toiminnan kautta. Vastauksissa lasten kuvattiin olevan rohkeita, luottavaisia, oma-aloitteisia, kielellisesti kyvykkäitä sekä ottavan itse kontaktia aikuiseen.

3. Lasten yksilölliset haasteet. Tähän luokkaan sisältyivät vastaukset, joissa yksittäisen lapsen tai lasten yksilölliset haasteiden kautta perusteltiin vuorovaikutuksen laatua. Tällaisia seikkoja olivat esimerkiksi impulsiivisuus ja kielelliset pulmat, mutta myös yleisesti kuvattu joidenkin lasten ”haastavuus”.

4. Henkilöstön työolot ja resurssit. Tässä luokassa vuorovaikutuksen laadun arvio perustettiin mm. kiireeseen, suureen ryhmäkokoon, henkilöstön vaihtuvuuteen sekä resurssien puutteeseen.

5. Henkilöstön motivoituneisuus. Luokan 5. vastauksissa vuorovaikutuksen laatua perusteltiin henkilöstön sitoutuneisuuden ja

motivoituneisuuden kautta. Vastauksissa kuvattiin myös henkilöstön halua ja pyrkimystä tehdä parhaansa.

Luokista muodostettiin 5 dikotomista muuttujaa, joiden oli kunkin vastaajan kohdalla mahdollisuus saada arvo 0 (=ei esiinny vastauksessa) tai 1 (esiintyy vastauksessa). Muuttujan arvon perusteella jokaisen muuttujan kohdalle muodostui kaksi ryhmää, joiden välisiä eroja tarkasteltiin suhteessa heidän antamaansa arvioon vuorovaikutuksen laadusta. Ryhmien välisiä eroja ja muuttujien välisiä yhteyksiä testattiin Mann-Whitneyn U-testillä. Myös U-testille laskettiin efektikoko (2). Testitulosten efektikoon suuruudet on esitelty taulukossa 5 sivulla 34. Sekä Kruskal-Wallisin testi, että Mann-Whitneyn U-testi mittaavat ryhmien mahdollisten erojen suuruutta ja tilastollista merkitsevyyttä.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Henkilöstön arvio varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöistä ja niiden yhteys kokonaislaadunarvioon

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin henkilöstön arvioita laadun prosessitekijöistä. Laatu oli arvioitu kaiken kaikkiaan hyväksi ja muuttujien keskiarvot osoittautuivat korkeaksi. Pedagogisten toimintatapojen arvion keskiarvo oli 3,3 (neliportainen asteikko) ja vuorovaikutussuhteiden yhteenlaskettu keskiarvo oli 4,2 (viisiportainen asteikko). Muuttujien väliset keskinäiset järjestyskorrelaatiokertoimet on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöiden keskinäiset korrelaatiokertoimet.

Henkilöstön arvio laadun prosessitekijöistä	1.	2.	3.	4.
1.Pedagogiset toimintatavat	1	.420**	.198**	.353**
2.Henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus	.420**	1	.289**	.455**
3.Lasten keskinäinen vuorovaikutus	.198**	.289**	1	.177**
4.Henkilöstön ja vanhempien välinen vuorovaikutus	.353**	.455**	.177**	1

\*\*p<0.01

Kohtalainen ja tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys havaittiin pedagogisten toimintatapojen ja henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen välillä ( $r = .420$ ,  $p < .001$ ,  $r^2 = 18\%$ ). Pedagogisten toimintatapojen arvion ollessa



korkea, samaa voidaan mahdollisesti olettaa henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laadusta –ja toisinpäin. Myös henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen ja henkilöstön ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen välillä havaittiin kohtalaisen voimakas ja tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $r=.455$ ,  $p<.001$ ,  $r^2= 21\%$ ). Näiden vuorovaikutussuhteiden osalta toisen korkea laadunarvio voi siis ennustaa korkeaa laatua myös toisen muuttujan kohdalla.

Laadun arvioita mittaavien muuttujien sisäisten korrelaatioiden lisäksi tutkittiin niiden yhteyttä henkilöstön antamaan kokonaisarvosanaan. Yhteyttä testattiin vertailemalla annetun arvosanan mukaan jaetun kolmen ryhmän välisiä keskiarvollisia eroja. Erojen suuruutta ja tilastollista merkitsevyyttä testattiin Kruskal-Wallis testillä (taulukko 2 ja 3). *Pedagogisten toimintatapojen osalta* vastaajien lukumäärä oli hieman pienempi ( $n=241$ ), sillä muuttujien arvon poistamisen (ks. luku 5.3) vuoksi muutama vastaus jäi tarkastelusta pois. Heikon arvosanan antaneita oli 17 (7%), hyvän arvosanan antaneita 84 (35%) ja erittäin hyvän arvosanan antaneita 140 (58%). Testin perusteella ilmeni, että arvosana oli yhteydessä henkilöstön arvioon pedagogisten toimintatapojen laadusta siten, että mitä parempi arvosana on annettu, sitä korkeammaksi myös pedagogisten toimintatapojen laatu on arvioitu (taulukko 2). Yhteys osoittautui tilastollisesti erittäin merkitseväksi ( $\chi^2 = 56.85$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2 = .23$ ).

Taulukko 2. Heikon, hyvän tai erittäin hyvän arvosanan antaneiden yhteys arvioon pedagogisten toimintatapojen laadusta.

	Heikko arvosana		Hyvä arvosana		Erittäin hyvä arvosana		Kruskal-Wallis testi		
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	$\chi^2$	p	$\eta^2$
Pedagogiset toimintatavat	2,61	.53	3,21	.38	3,51	.37	56.84	<.001	.23

Pedagogisten toimintatapojen lisäksi prosessitekijöiden laadun arvioinnin jakautumista arvosanaryhmissä tutkittiin vuorovaikutussuhteiden osalta. *Vuorovaikutussuhteiden laatua* koskevien muuttujien kohdalla mukana olivat kaikki vastaajat (n=276). Ryhmät jakoutuivat seuraavasti: heikon arvosanan antoi 18 vastaajaa (7%), hyvän arvosanan 96 vastaajaa (35%) ja erittäin hyvän arvosanan 162 vastaajaa (58%). Tulosten mukaan arvosana oli yhteydessä myös henkilöstön ja lasten sekä henkilöstön ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen, että lasten keskinäisen vuorovaikutuksen laatuun (taulukko 3). Ryhmien väliset erot osoittautuvat kaikkien muuttujien kohdalla tilastollisesti merkitseväksi. Lisäksi henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen kohdalla ryhmien välinen vaikutus osoittautui suureksi ( $\chi^2 = 57.841$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .21$ ) ja henkilöstön ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen kohdalla vaikutus oli keskisuurta ( $\chi^2 = 24.277$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .08$ ). Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen osalta ryhmien väliset erot olivat hieman pienempiä, mutta kuitenkin tilastollisesti merkitseviä. Vaikutuksen suuruus, eli efektikoko ryhmien välillä osoittautui myös pieneksi ( $\chi^2 = 7.951$ ,  $p = .019$ ,  $\eta^2 = .022$ ).

Taulukko 3. Heikon, hyvän tai erittäin hyvän arvosanan antaneiden yhteys henkilöstön arvioon varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksellisista suhteista.

	Heikko arvosana		Hyvä arvosana		Erittäin hyvä arvosana		Kruskal-Wallis testi		
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	$\chi^2$	p	$\eta^2$
Henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus	3,22	.81	4,17	.52	4,54	.54	57.84	<.001	.21
Lasten keskinäinen vuorovaikutus	3,56	.70	3,75	.56	3,92	.57	7.95	.019	.02
Henkilöstön ja vanhempien välinen vuorovaikutus	4	.49	4,19	.51	4,48	.54	24.28	<.001	.08

Edellä kuvattujen tulosten perusteella henkilöstön kokonaislaadunarviota paransi laadukas pedagoginen toiminta, henkilöstön ja lasten välinen, lasten keskinäinen sekä henkilöstön ja vanhempien välinen hyvä vuorovaikutus.

## 6.2 Henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta selittävät tekijät ja niiden yhteys vuorovaikutuksen laadun arvioon

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatua selittäviä tekijöitä. Taulukossa 4 on esitetty henkilöstön avoimista vastauksista luokitellut henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta kuvaavat perustelut ja niiden esiintyvyys. Yhdessä vastauksessa saattoi esiintyä useita nk. selittäviä tekijöitä.

Taulukko 4. Henkilöstön avoimissa vastauksissa mainitsemat perustelut henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laadulle (n=276).

Vuorovaikutuksen laatua selittävä tekijä	n	%
1. Henkilöstön vuorovaikutuskäytännöt	148	54
2. Lapset aktiivisina vuorovaikutuksessa	47	17
3. Lasten yksilölliset haasteet	33	12
4. Henkilöstön työolot ja resurssit	67	24
5. Henkilöstön motivoituneisuus	21	8

Avoimien vastausten luokittelun jälkeen tutkittiin vuorovaikutuksen laatua selittävien tekijöiden yhteyttä arvioon vuorovaikutuksen laadusta. Mann-Whitneyn U-testin tulosten mukaan henkilöstön kuvaama vuorovaikutuksen laatua kuvaava tekijä oli yhteydessä vuorovaikutuksen laadun arvioon (taulukko 5). Testitulokset on raportoitu taulukossa 5. Yhteys laadun arvioon on tilastollisesti merkitsevä henkilöstön vuorovaikutuskäytäntöjen ( $U= 6538$ ,  $p<.001$ ,  $z= .071$ ), lapsen aktiivisen roolin ( $U= 3336$ ,  $p<.001$ ,  $z= .061$ ), lasten yksilöllisten haasteiden ( $U= 1750.5$ ,  $p<.001$ ,  $z= .1$ ), sekä henkilöstön työolojen ja resurssien ( $U= 3368.5$ ,  $p<.001$ ,  $z= .309$ ) mukaan jaetuissa ryhmissä. Henkilöstön motivoituneisuuden maininneet arvioivat laadun hieman huonommaksi, mutta tulos ei ole tilastollisesti merkitsevä ( $U= 2491.5$ ,  $p=.56$ ,  $z= .001$ ).

Taulukko 5. Henkilöstön ja lasten väliselle vuorovaikutuksen laadulle annettujen perusteluiden yhteys arvioon vuorovaikutuksen laadusta.

	n	Arvio vv:n laadusta		U-testi		
		ka	kh	U	p	$\eta^2$
1. Henkilöstön vuorovaikutuskäytännöt						
Kyllä	148	4,5	.58	6538	<.001	.071
Ei	128	4,1	.66			
2. Lapset aktiivisena vuorovaikutuksessa						
Kyllä	47	4,43	.50	3336	<.001	.061
Ei	229	4,33	.56			
3. Lasten yksilölliset haasteet						
Kyllä	33	4,15	.51	1750.5	<.001	.1
Ei	243	4,37	.55			
4. Henkilöstön työolot ja resurssit						
Kyllä	67	3,8	.57	3368.5	<.001	.309
Ei	209	4,5	.59			
5. Henkilöstön motivoituneisuus						
Kyllä	21	4,24	.7	2491.5	.56	.001
Ei	255	4,33	.64			

Huom. Mann-Whitney U-testin tulokset.

Testitulokset osoittavat (taulukko 5), että vastaajat, jotka perustelivat vuorovaikutuksen laatua kasvattajien vuorovaikutuskäytäntöjen tai lapsen aktiivisuuden kautta arvioivat vuorovaikutuksen laadun paremmaksi. Vastaavasti ne henkilöstön jäsenet, jotka perustelivat laatua lasten yksilöllisten haasteiden, henkilöstön työolojen ja resurssien tai henkilöstön motivoituneisuuden kautta arvioivat vuorovaikutuksen laadun hieman huonommaksi.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää henkilöstön arvioita varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöistä, eli ryhmän pedagogisesta toiminnasta ja vuorovaikutuksellisista suhteista. Lisäksi tarkasteltiin prosessitekijöiden yhteyttä henkilöstön kokonaislaadunarvioon. Yksittäisistä tekijöistä pureuduttiin tarkemmin henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatuun ja tekijöihin, joilla henkilöstö perusteli sitä. Laatu oli arvioitu henkilöstön toimesta kaiken kaikkiaan melko korkeaksi.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Laatumuuttujien keskinäisten yhteyksien osalta tutkimuksessa havaittiin, että pedagogisten toimintatapojen sekä henkilöstön ja lasten välisen sekä henkilöstön ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen välillä oli positiivinen yhteys. Vaikka yhteisvaihtelut eivät olleet kovin suuria (taulukko 1), niistä voidaan silti päätellä, että nämä varhaiskasvatuksen ulottuvuudet ovat todennäköisesti yhteydessä toisiinsa. Tämä tulos tukee aiempia tutkimustuloksia siitä, että hyvällä vuorovaikutuksella on merkittävä rooli laadukkaan pedagogisen toiminnan kannalta – ja toisinpäin (mm. Karila 2018, 52-53; Sheridan 2007, 83).

Laatua tarkasteltiin myös suhteessa henkilöstön varhaiskasvatustoiminnalle antamiin kouluarvosanoihin. Vaikka arvosanojen keskiarvo ( $\bar{x} = 8,6$ ) oli lähes kiitettävä ja kaikki laadun prosessitekijät oli arvioitu verrattain korkeaksi, arvosanan mukaan jaetuissa ryhmissä oli eroja suhteessa laatutekijöihin (taulukot 2 ja 3). Selkeä yhteys arvosanaan oli pedagogisilla toimintatavoilla, henkilöstön ja lasten välisellä vuorovaikutuksella sekä henkilöstön ja vanhempien välisellä vuorovaikutuksella. Pedagogisen toiminnan laadulla sekä henkilöstön suhteilla lapsiin ja lasten vanhempiin on siis merkitystä henkilöstön kokemukselle varhaiskasvatuksen kokonaislaadusta. Tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että varhaiskasvatuksen pedagoginen

toimintakulttuuri ja vuorovaikutuskäytännöt ovat hyvin näkyvä ja oleellinen osa varhaiskasvatuksen laatua (mm. Eskelinen ym. 2019, 19).

Lisäksi positiivinen, mutta hiukan pienempi yhteys havaittiin myös arvosanan ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen välillä. Lasten keskinäinen vuorovaikutus oli myös arvioitu muita tekijöitä hiukan huonommaksi. Tulos voi osittain viitata Karvin tuoreessa tutkimuksessa havaittuun ilmiöön siitä, että osalla lapsista vertaissuhteita on hyvin vähän tai ei ollenkaan (Eskelinen ym. 2019). Vertaissuhteet ovat kuitenkin lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta hyvin tärkeitä (Karila ym. 2018). Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvatus toimintakulttuurin ytimessä on lasten vertaissuhteiden mahdollistaminen ja tukeminen (Opetushallitus 2016, 29). Varhaiskasvatusryhmissä tuleekin kiinnittää huomiota henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen lisäksi myös lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen.

Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutuksen laadunarviota tarkennettiin avoimissa vastauksissa. Puolet varhaiskasvatuksen henkilöstöstä perusteli henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatua henkilöstön sensitiivisillä ja lapset huomioivilla vuorovaikutuskäytännöillä. Perustelu oli myös yhteydessä vuorovaikutuksen laadun parempaan arvioon (taulukko 5). Tulos on linjassa useiden aiempien tutkimustulosten kanssa, joissa opettajan laadukkaat vuorovaikutuskäytännöt edesauttavat vuorovaikutuksen laatua ja sitä kautta lapsen kokonaisvaltaista kehitystä (mm. Hamre ym. 2013; Karila ym. 2018; La Paro, Williamson & Hatfield 2014; Mashburn ym. 2008).

Toiseksi eniten vuorovaikutuksen laatua perusteltiin henkilöstön työoloihin ja resursseihin liittyvillä syillä, esimerkiksi henkilöstövajauksen tai suuren ryhmäkoon kautta. Verrattuna muihin tekijöihin, henkilöstön jäsenet, jotka kuvasivat avoimessa vastauksessa laadun perusteena tällaisia rakenteellisia tekijöitä (taulukko 5) olivat arvioineet vuorovaikutuksen laadun kaikkein huonommaksi. Laadun arvioinnissa on tärkeää muistaa, etteivät laadun prosessi-

rakennetekijät ole toisistaan riippumattomia. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tuoreessa laadunarviointiraportissa (Eskelinen ym. 2019) kuvatut tulokset ovat osittain saman suuntaisia, kuin tämän tutkimuksen tulokset. Kyseisessä tutkimuksessa varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista oli osittain estämässä heikkoudet rakenteellisissa tekijöissä, kuten henkilökunnan riittämättömyys ja vähäiset resurssit. Onkin oleellista tarkastella kumpaakin ulottuvuutta ja ymmärtää laadukkaiden rakenteiden merkitys toiminnan edellytyksenä, mutta myös prosessin tärkeys laadukkaan toiminnan ytimenä. (Eskelinen ym. 2019, 20, 160-161.) Varhaiskasvatuksen rakenteita ovat käytännössä mm. henkilöstörakenne ja -resurssit, henkilöstön koulutus, ryhmä koko ja ohjausjärjestelmä (Karila ym. 2018, 49-51). Edellä kuvattujen tutkimustulosten valossakin on todettava, että toiminnalle tulee mahdollistaa tarpeeksi hyvät rakenteelliset reunaehdot, jotta sen on mahdollista toteutua laadukkaana.

Rakenteellisten tekijöiden lisäksi lasten yksilölliset haasteet olivat yhteydessä heikompaan laadunarvioon. Karvin tuoreessa tutkimusraportissa esitetään myös tämän tekijän kohdalla samankaltaisia tuloksia. Sen mukaan Varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista estävät eniten yksittäisiin lapsiin ja lapsiryhmään liittyvät syyt, kuten tuen tarpeet ja kehitykselliset haasteet. (Eskelinen ym. 2019, 161.) Tämänkaltaisten tutkimustulosten mukaan lasten yksilölliset haasteet tai tuen tarpeet voivat henkilöstön näkökulmasta katsottuna estää tai huonontaa varhaiskasvatuksen hyvää laatua. Kuitenkin esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lasten yksilölliset tarpeet ja lapsiryhmän monimuotoisuus kuvataan toiminnan lähtökohdiksi ja henkilöstön tulee suunnitella toimintaa ensisijaisesti lasten tarvetta ja etua ajatellen (Opetushallitus 2016, 10, 19, 20). Karvin tutkimusraportissa esitetään, että mikäli henkilöstö näkee lapsiryhmän heterogeenisyyden haasteena varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumiselle, syy sille on ainakin osittain henkilöstön osaamisen puutteessa. Tällöin lasten ja lapsiryhmän moninaisuuden



huomioimiseen tulisi keskittyä entistä enemmän jo henkilöstön koulutuksessa (Eskelinen ym. 2019, 161.)

Noin joka viides kuvasi vuorovaikutuksen laadun selityksenä lasten aktiivisen ja oma-aloitteisen roolin vuorovaikutuksessa, joka oli puolestaan yhteydessä parempaan laadunarvioon. Tämä sekä edellä kuvatut tulokset lasten yksilöllisten haasteiden vaikutuksesta vuorovaikutuksen laatuun, herättävät ajattelemaan, millaisen vastuun lasten toiminnalle tai yksilöllisille ominaisuuksille varhaiskasvatuksen laadusta voi ja saa antaa? Useissa tutkimuksissa on todettu nimenomaan kasvattajan vuorovaikutuskäytäntöjen merkitys lasten kasvulle ja kehitykselle (mm. Hamre ym. 2013; Karila ym. 2018; La Paro, Williamson & Hatfield 2014; Mashburn ym. 2008). Tutkimustulosten lisäksi myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvataan useassa kohdassa, kuinka kasvattajan tehtävä on pyrkiä hyvään lapsituntemukseen, kohdella kaikkia lapsia tasa-arvoisesti, luoda luottamuksellinen vuorovaikutussuhde lasten ja henkilöstön välille sekä toimia lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukena (Opetushallitus 2016). Kasvattajien tuleekin ymmärtää roolinsa lapsiryhmän moninaisuuden huomioijana ja tukijana.

## **7.2 Tutkimuksen yleistettävyyden ja rajoitukset**

Vaikka tutkimuksessa oli mukana kaikki tutkittavat, joille kysely toimitettiin, tutkimuksen yleistettävyyttä heikentää se, että tutkittavat ovat ainoastaan yhden kaupungin alueelta. Jyväskylä voi olla tämänkaltaiselle tutkimukselle kasvatustieteisiin erikoistuneena yliopistokaupunkina hiukan muista poikkeava. Henkilöstökyselyä ei myöskään teetetty yksityisille päiväkodeille tai ryhmäperhepäiväkodeille. Kyselyyn vastattiin suurimmaksi osaksi pareittain tai kolmen hengen tiimissä. Jos kyselyyn olisi vastattu yksin, vastauksissa olisi voinut näkyä enemmän vaihtelevuutta. Toisaalta vastauksia on voitu miettiä huolellisemmin ja useammalta kantilta kuin yksin vastatessa. Vastaajilta ei

pyydetty minkäänlaisia taustatietoja. Esimerkiksi koulutus taustamuuttujana voisi tuoda uutta näkökulmaa tulosten tarkasteluun esimerkiksi suhteessa henkilöstön osaamiseen ja koulutuksen laatuun.

Tutkimuksessa käytettynä aineistona toimi ns. sekundaariaineisto, jolloin esimerkiksi kyselylomaketta ei oltu laadittu nimenomaan tätä tutkimusta varten. Kysely oli melko pitkä ja sisälsi 24 kysymystä, joista 17 oli avointa kysymystä. Kyselylomakkeessa kysyttiin paljon asioita, joista tässä tutkimuksessa ei oltu varsinaisesti kiinnostuneita. Tutkimuksessa käytetyt kysymykset sijoittuivat kuitenkin kyselyn alkupäähän, jolloin voidaan olettaa, että niiden vastaamiseen on vielä jaksettu keskittyä. Tutkimuksessa käytetyt kysymykset mittasivat laadun prosessitekijöitä myös melko pintapuolisesti, mikä saattaakin joskus osoittautua kyselytutkimusten heikkoudeksi (Valli 2015). Jatkotutkimuksissa voisi pureutua vielä tarkemmin eri laatutekijöihin, esimerkiksi siihen, mitkä asiat pedagogisessa toiminnassa toimivat ja mitkä eivät.

Mahdollisissa jatkotutkimuksissa olisi myös hyvä ottaa huomioon henkilöstön lisäksi muita näkökulmia laatuun. Kuten aiemmin todettiin, laatu arvioitiin tässä tutkimuksessa henkilöstön toimesta lähes kaikkien tekijöiden osalta hyvin korkeaksi. Aiemmissä tutkimuksissa on kuitenkin ilmennyt eroja toiminnan laadunarvioinnissa riippuen arviointia toteuttavasta tahosta. Henkilöstön arviot laadusta ovat poikenneet esimerkiksi vanhempien kokemuksista tai ulkopuolisen asiantuntijan tekemästä arviosta. Henkilöstö on arvioinut esimerkiksi pedagogisen toiminnan laatua jonkin verran paremmaksi kuin ulkopuolinen arvioitsija. (Hujala & Fonsén 2011; Sheridan 2001, 107.) Nämä tutkimustulokset vahvistavat käsitystä siitä, että mahdollisimman monipuolisen ja todellisen kuvan saamiseksi, laatua tulee tutkia useista näkökulmista (lapset, vanhemmat, henkilöstö), ja nähdä näkökulmat toisiaan täydentävinä, sen sijaan, että ne sulkisivat toisensa pois. (mm. Goodson & Layzer 2006, 556.) Tässä tutkimuksessa käytetty kysely teetettiin vuonna 2017 myös asiakastyytyväisyyskyselynä varhaiskasvatuksen piirissä olevien lasten

vanhemmille. Mielenkiintoista näkökulmaa toisi esimerkiksi näiden aineistojen vertaaminen.

Johtopäätöksenä voidaan lopuksi todeta, että sen lisäksi, että laadun arvioinnissa tulee huomioida useita näkökulmia, sitä tulee tarkastella tarpeeksi monella tasolla. Laki edellyttääkin nykyisin varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaista arviointia, sillä kaikkien varhaiskasvatuksen järjestäjien tulee toteuttaa sekä itsearviointia, että ulkopuolisen toiminnan arviointia. Lisäksi laki velvoittaa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) säännölliseen varhaiskasvatuksen laadunarviointityöhön (Eskelinen ym. 2019, 154; Opetushallitus 2018, 61-62; Varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 24.) Tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen prosessien ja rakenteiden laadun tilasta tullaan siis varmasti saamaan ajankohtaista tietoa entistä säännöllisemmin, mikä onkin, kuten todettu, laadukkaan ja vaikuttavan varhaiskasvatustoiminnan elinehto.

## LÄHTEET

- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu: Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972-2012. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1302.
- Barbarin, O.A., Bryant, D., Burchinal, M., Downer, J.T., Early, D.M., Hamre, B.K., Mashburn, A.J. & Pianta, R.C. 2008. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Broekhuizen, M.L., Burchinal, M.R., Garret-Peters, P.T. & Mokrova, I.L and The Family Life Project Key Investigators. 2016. *Early Childhood Education Research Quarterly*, 36, 212-222.
- Burchinal, M. R., Byler, P., Clifford, R.M., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S.L., Peisner-Feinberg, E., Rustici, J., Sharon, L., Yazejian, N. & Zelazo, J. 1999. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Choi, J.Y., Elicker, J. & Ruprecht, K. 2015. Continuity of care, caregiver-child interactions, and toddler social competence and problem behaviors. *Early Education and Development*, 27.
- Dahlberg, Moss & Pence. 1999 *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- DeCoster, J., Downer, J.T., Hamre, B.K. & Pianta, R.C. 2013. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Eskelinen, M., Gammelgård, L., Hjelt, H., Kivistö, A., Lerkkanen, M-K., Marjanen, J., Mattila, V., Paananen, M., Repo, L. & Ulvinen, J. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15: 2019. [https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf)
- Fenech, M. 2011. An analysis of the conceptualisation of `quality` in early childhood education and care empirical research: promoting `blind spots` as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 102-117.

- Fenech, M. 2013. Quality early childhood education for my child or for all children? Parents as activists for equitable, high-quality early childhood education in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 92–98.
- Fonsén, E. & Hujala, E. 2010. Työyhteisön pedagoginen kehittäminen työhyvinvoinnin perustana päivähoidossa- projektin loppuraportti. Tampereen yliopisto, Varhaiskasvatus.  
<https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108439-LOPPURAPORTTI%5b1%5d.tsrversiopdf.pdf/dad364bd-e179-4e17-bf01-4bfedbd7105d>
- Fonsén, E. & Hujala, E. 2017. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Goodson, B.D. & Layzer, J.I. 2006. The “quality” of early care and education settings: definitional and measurement issues. *Evaluation Review*, 30(5), 556–576.
- Hamre, B.K., La Paro, K.M. & Pianta, R.C. 2008. Classroom assessment scoring system. Manual K-3. Baltimore. MD: Brookes Publishing.
- Hamre, K. & Pianta, R. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Harrist, A., Thompson, S. & Norris, D. 2007. Defining quality child care: multiple stakeholder perspectives. *Early Education and Development*, 18, 305–336.
- Hatfield, B., La Paro, K.M. & Williamson, A.C. 2014. Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25, 875–893.
- Hujala-Huttunen, E. 1995. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi. Teoksessa E. Estola & E. Hujala-Huttunen (toim.) *Näkökulmia varhaiskasvatukseen*. Oulun lastentarhanopettajaopisto.
- Hujala, E., Lindberg, P., Nivala, V., Parrila, S., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa*. Oulu: Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuskeskus.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R.

- Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Jokimies, J. & Kronqvist, E-L. 2008. Vanhemmat varhaiskasvatuksen laadun arvioijina. Stakesin työpapereita 22: 2008.  
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77107/R22-2008-VERKKO.pdf?sequence=1>
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus: Tilannekatsaus Toukokuu 2016. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2016:6.
- Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., Repo, L., Salminen, J., Sulonen, H. & Vlasov, J. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018. [https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI\\_2418.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_2418.pdf)
- Ketokivi, M. 2015. Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kinnunen, S. & Puroila, A-M. 2017. Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2017: 78.  
[https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78\\_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd/78\\_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf.pdf?version=1.0](https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd/78_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf.pdf?version=1.0)
- La Paro, K., Pianta, R. & Stuhlman, M. 2004. The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. 2016. Calculation on effect sizes. Dettelbach, Germany. *Psychometrica*. [https://www.psychometrica.de/effect\\_size.html](https://www.psychometrica.de/effect_size.html)
- Lerikkanen, M-K., Nurmi, J-E., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., Poskiparta, E., Salminen, J. & Siekkinen, M. 2013. Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education & Development*, 24(6), 877-897.
- Lerikkanen, M-K. & Rasku-Puttonen, H. 2011. Vuorovaikutuksen laadun yhteys lasten oppimiseen ja motivaatioon: Alkuportaattitutkimuksen esiopetusvuoden tuloksia. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2011:3. Näkymätön näkyväksi. Varhaiskasvatustutkimuksen kutsuseminaarin 2010 kooste.

- Malin, M. & Portell, T. 2007. Taustaa varhaiskasvatuksen laatukatsaukselle. Stakesin työpapereita: 2007: 9.  
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/76638/T9-2007-VERKKO.pdf?sequence=1>
- Metsämuuronen, J. 2008. Tutkimuksen tekeminen ihmistieteissä 2. International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: e-kirja, opiskelijalaitos. International Methelp Ky.
- Moss, P. & Pence, A. 1994. Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality. London: Paul Chapman Publishing.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47(2), 112-124.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K.Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Nummenmaa, A.R. 2004. Varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen. Teoksessa K. Alila & R. Ruokolainen (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta: Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6: 81-88.  
[http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72926/Jul\\_04\\_06.pdf?sequence=1](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72926/Jul_04_06.pdf?sequence=1)
- Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016: 17.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää: Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268741.pdf>

- Sheridan, S. 2001. Pedagogical quality in preschool: An issue of perspectives. Academic dissertation. Göteborg Studies in Educational Sciences, 160.
- Sheridan, S. 2007. Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.
- Sung, J. & Tsao, L-L. 2014. Interaction interventions for young children with disabilities. *Early childhood and special education. Advances in Early Education and Day Care*, 18, 69-86.
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti*. Toukokuu 2011, 24-35.
- Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Vilkkä, H. 2014. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.
- Woodhead, M. 1997. Psychology and the cultural constructions of children's needs. In A. James & J. Prout (Toim.) *Constructing and deconstructing the child: Contemporary Issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.



# LIITTEET

## Liite 1 - Henkilöstökysely

Henkilöstökysely, päiväkodit (kunnalliset). Kevät 2017, vastaajia 276.

1. Päiväkoti (valitse valikosta).
2. Kyselyyn vastataan joko työparina tai kolmen tai useamman henkilön tiiminä.
  - Vastaamme työparina
  - Vastaamme kolmen työntekijän tiiminä
  - Vastaamme useamman työntekijän tiiminä, vastaajien lukumäärä
3. Arvioi seuraavia (täysin/osittain samaa mieltä, osittain/täysin eri mieltä)
  - Lapset viihtyvät hyvin lapsiryhmässämme.
  - Lasten yksilölliset tarpeet on otettu huomioon lapsiryhmässämme.
  - Henkilökunnan työmotivaatio ryhmässämme on hyvä.
  - Toimintamme mahdollistaa lasten varhaiskasvatussuunnitelmassa sovittujen yksilöllisten tavoitteiden toteutumisen.
  - Toimintamme mahdollistaa lasten varhaiskasvatussuunnitelmassa sovittujen tukitoimenpiteiden toteutumisen.
  - Lapsiryhmän päiväunikäytännöt ovat sujuvia.
  - Lapset saavat riittävästi liikuntaa hoitopäivän aikana.
4. Antakaa ryhmällemme kouluarvosana (4 - 10)
5. Perustelut arvosanalle
6. Millaista mielestänne on hyvä vuorovaikutus lasten ja henkilökunnan välillä?
7. Miten hyvä vuorovaikutus lasten ja henkilökunnan välillä toteutuu lapsiryhmässänne?
8. Perustelut edellä olevaan vastaukseen
9. Millaista on mielestänne hyvä vuorovaikutus vanhempien ja henkilökunnan välillä?

10. Miten hyvä vuorovaikutus vanhempien ja henkilökunnan välillä toteutuu lapsiryhmässänne?

erittäin hyvin 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - erittäin huonosti

11. Perustelut edellä olevaan vastaukseen

12. Millaista on mielestänne hyvä vuorovaikutus lasten kesken ryhmässänne?

13. Miten hyvä vuorovaikutus lasten kesken toteutuu varhaiskasvatuspaikassa?

14. Miten hyvä vuorovaikutus lasten kesken toteutuu varhaiskasvatuspaikassa?

15. Millainen ilmapiiri lapsiryhmässänne on?

16. Millä tavoin lapsiryhmänne lapset ovat päässeet suunnittelemaan, toteuttamaan, arvioimaan ja esittämään omia ajatuksiaan ja mielipiteitään?

17. Myös lapsen huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Miten tämä on huomioitu ryhmässänne?

18. Arvioi seuraavia väittämiä (täysin/osittain samaa mieltä, osittain/täysin eri mieltä)

-Varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijana relto on tukenut tiimejä yleisen tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa

-Varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijana relto on tukenut tiimejä tehostetun tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa

19. Mielestämme relton kolme tärkeintä tehtävää ovat (1.\_\_\_\_\_, 2.\_\_\_\_\_, 3.\_\_\_\_\_)

20. Reltotyön kokeilu 2016-2018 näyttäytyy tällä hetkellä yksikössämme: onnistumiset ja kehittämisen kohteet

21. Miten tiiminne arvioi omaa toimintaansa?

22. Millainen työmotivaatio tiimissä on ja onko työmotivaatiossa eroja yksilöiden välillä?

23. Palaute esimiestyölle

24. Mitä muuta haluaisitte sanoa?