

**Varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia
varhaiskasvatuksen laadusta**

Marjo Pöllänen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pöllänen, Marjo. 2022. Varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia varhaiskasvatuksen laadusta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Suomalaista varhaiskasvatuksen laatua ohjaavat monet valtakunnalliset lait, asetukset, asiakirjat ja sopimukset. Tästäkin huolimatta laatua on sellaiseen vaikeaa määrittellä. Lisäksi laadun arviointi ja kehittäminen vaihtelee paikallisestikin. Tämä tutkimus keskittyy siihen, mitä varhaiskasvatuksen opettajat ajattelevat varhaiskasvatuksen laadusta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä laatukriteerit painottuvat merkittävästi varhaiskasvatuksen opettajien ajattelussa ja mitkä merkitykset korostuvat heidän laatuspuheessaan.

Tutkimuksessa haastateltiin harkinnanvaraisella otannalla 24 varhaiskasvatuksen opettajaa neljältä eri paikkakunnalta Suomessa. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin Q-metodia sekä syvähaastattelua. Aineisto kerättiin kesällä ja syksyllä 2016. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä.

Varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeimpinä laatukriteereinä varhaiskasvatuksessa kunnioittavaa ja yksilöllistä vuorovaikutusta lasten kanssa, fyysisistä turvallisuutta, lapsen rohkaisemista luovaan toimintaan, lapsen vuorovaikutustaitojen tukemista. Puheessaan varhaiskasvatuksen opettajien korostivat lapsen arvoa ja oikeuksia, laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen arvostusta sekä laatuun vaikuttamista.

Johtopäätöksinä voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen opettajien laatuajattelu myötäilee vahvasti varhaiskasvatuksen valtakunnallista arvopohjaa sekä aikaisempia tutkimuksia varhaiskasvatuksen laadusta. Samankaltaisuuksien ilmentyminen varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksissa oli merkittävää yksilö- ja paikkakuntaeroista huolimatta.

Avainsanat: varhaiskasvatuksen laatu, laatuajattelu, varhaiskasvatuksen opettaja, laatukriteerit, Q-menetelmä.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	4
2	LAATU VARHAISKASVATUKSESSA	6
2.1	LAADUN MÄÄRITELMÄ	6
2.2	LASTEN LAATU, VANHEMPIEN LAATU	7
2.3	LAADUN ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN	9
3	LAATUAJATTELUA OHJAAVAT TEKIJÄT	14
3.1	YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN	14
3.2	VARHAISKASVATUKSEN KANSALLISET ARVOT JA LAATUKRITEERIT	16
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	19
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	19
4.2	Q-METODI AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ.....	19
4.4	AINEISTON ANALYYSI.....	25
4.5	EETTISET KYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	30
5	TULOKSET	34
5.1	LAATUAJATTELUSSA PAINOTTUNEET LAATUKRITEERIT	35
5.2	LAATUAJATTELUSSA KOROSTUNEET MERKITYKSET	39
6	POHDINTA.....	46
	LÄHTEET.....	51
	LIITTEET	57

JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen laatu puhututtaa niin maamme päättäjien, tutkijoiden kuin varhaiskasvatuksen henkilöstön keskuudessa. Laatu käsitteenä on monitahoinen käsite, jonka määrittelyyn vaikuttavat niin valtakunnalliset asiakirjat kuin yksilön omat arvot ja kokemukset. Suomessa sekä Varhaiskasvatustalaki (540/2018) että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) edellyttävät varhaiskasvatuksen henkilöstöltä laadun arviointia ja kehittämistä. Vaikka Suomen varhaiskasvatuksesta on puuttuneet pitkään selkeät laatukriteerit, lainsäädäntö säätelee kuitenkin toiminnan toteuttamista varhaiskasvatuksessa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on luonut arvopohjan. Vuonna 2018 voimaan astunut varhaiskasvatustalaki säätelee muun muassa päiväkotien henkilöstön kelpoisuuksia sekä henkilöstörakennetta. Laki pyrkii vahvistamaan varhaiskasvatuksen laatua nostamalla henkilöstön koulutustasoa ja selkeyttämällä tehtävänimikkeitä (Karvi 2019, 15.) Laadun arviointia ja kehittämistä varhaiskasvatuksessa valvoo kansallisella tasolla Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvi, joka sai tämän tehtävän osaksi toimintaansa vuonna 2015 (Karvi 2019, 14).

Tutkimukset Suomessa ovat myös osoittaneet, että laatukäsitykset eroavat jonkin verran lasten, vanhempien ja henkilöstön kesken. Siinä, missä vanhempien laatukäsitykset pohjautuvat oman lapsen fyysisen ja psyykkiseen hyvinvointiin, henkilöstö painottaa ajattelussaan monipuolista toimintaa, lapsen hyvinvointia ja yksilöllisyyttä, ryhmään kuulumista sekä lapsen kehittymistä sosiaalisissa taidoissa. Lapset sitä vastoin tarkastelevat laatua eri toiminnoissa saatujen välittömien kokemustensa pohjalta orientoituen nykyhetkeen. (Tauriainen 2000, 190–196.) Varhaiskasvatuksen opettajat työskentelevät varhaiskasvatuksen muun henkilöstön kanssa laatutyön keskiössä. Se, millainen laatukäsitys varhaiskasvatuksen opettajalla on ryhmänsä pedagogisena johtajana, vaikuttaa suuresti varhaiskasvatuksessa arkeaan viettävän lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen.

Tämä kvalitatiivinen tutkimus keskittyy selvittämään suomalaisten varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia varhaiskasvatuksen laadusta. Tutkimuksen

tarkoituksena on tutkia tarkemmin sitä, mitkä laatukriteerit painottuvat merkittävästi varhaiskasvatuksen opettajien laatuajattelussa. Lisäksi tutkimuksessa paneudutaan siihen, mitkä merkitykset korostuvat varhaiskasvatuksen laatualueissa.

Tutkimukseen valittiin harkinnaisotannalla 24 varhaiskasvatuksen opettajaa neljältä eri paikkakunnalta. Nämä opettajat osallistuivat kesällä ja syksyllä 2016 haastattelutilanteeseen, jossa heitä haastateltiin Q-metodin ja syväluotaavan haastattelun keinoin. Haastattelutilanteessa varhaiskasvatuksen opettajat lajittelivat arvojärjestykseen ECERS-R -mittarin pohjalta laadittuja laatukriteereitä suhteessa omaan työhönsä ja sanoittivat valintojaan vastaten myös haastattelukysymyksiin valinnoistaan, omaa laatukäsitystä ohjaavista tekijöistä sekä yleisestä keskustelusta varhaiskasvatuksen laadun ympärillä. Varhaiskasvatuksen opettajien Q-metodin avulla tekemät valinnat sekä tallennetut ja litteroidut haastattelut analysoitiin tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen aineiston keruu sekä litterointi toteutettiin yhteistyössä neljän Jyväskylän yliopiston tutkijan kesken.

2 LAATU VARHAISKASVATUKSESSA

2.1 Laadun määritelmä

Niin laadun käsite yleensä kuin laatu varhaiskasvatuksessa ovat riippuvaisia määrittäjän omista intresseistä, arvoista, uskomuksista, tarpeista ja pyrkimyksistä. Tästä syystä laadun käsitteellä on usein hyvin subjektiivinen, arvosidonnainen ja dynaaminen luonne. (Hujala ym. 1999, 56–57; Ovaska 2004, 158.) Soukaisen (2016, 170) mukaan laatua voidaan pitää joko jonakin asiana tai sellaisena mittarina, miten hyvin on onnistuttu jossakin asiassa. Alila (2013, 17) toteaa väitöskirjassaan laadun määrittelyn elävän ajassa ja paikassa. Näin ollen laatu määrittyy ja jäsentyy kontekstuaalisesti sekä kulttuurisesti muuttuen dynaamisesti.

Myös viime vuosien tutkimukset varhaiskasvatuksen laadusta ovat osoittaneet, että laadun määritelmää olisi lähestyttävä subjektiivisena, muuttuvana ja arvovälitteisenä käsitteenä, jonka merkitys on riippuvainen niin ajasta kuin paikastakin. Tämän vuoksi asiantuntijoiden objektiiviset ja staattiset laatu-kriteerit ovat joutuneet kritiikin kohteeksi, ja laatua koskeva tutkimus on siirtynyt kohti arvo- ja prosessipainotteista sekä kontekstisidonnaista laadun määrittelyä. (Parrila 2004, 72; Moss ym. 2000, 105.) Tämä kaikki kertoo selkeästi laatu-käsitteen monitahoisuudesta ja muutoksesta vuosien saatossa myös varhaiskasvatuksessa.

Tauriaisen (2000, 205) mukaan laatukäsitykset ovat dynaamisia, ajan mukana muuttuvia niin yksilö- kuin yhteisötasolla. Laatu varhaiskasvatuksessa on myös erilaisten laatukäsitysten summa siitä, minkä kriteerien ajatellaan kuvaavan parhaiten hyvää ja huonoa laatua. Yksilöllisten erojen lisäksi näissä käsityksissä voi olla niin maantieteellisiä kuin paikallisia eroja. Se, mikä tuntuu tärkeältä varhaiskasvatuksen laadun kannalta toisella paikkakunnalla tai toisessa kaupunginosassa, voi olla vähäpätöisempää toisaalla.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin (2019, 157) mukaan, että laatu vaihtelee varhaiskasvatussyksiköstä toiseen. Tämä johtuu jo siitä, että

varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asettamat sisällölliset tavoitteet eivät kaikkialla toteudu perusteiden edellyttämällä tavalla.

Myös Kalliala (2012, 15–16) yhtyy kannanottoon laadun vaihtelusta ja perustelee tätä vaihtelua sillä, että päiväkodin rakenteet ja ilmapiiri eivät aina kannusta tekemään työtä lasten parissa hyvin. Tämä lisää myös uusien työntekijöiden riskiä samaistua heikkoon ammatilliseen työotteeseen.

Kallandin (2012, 55) mukaan laadun minimikriteerinä voidaan pitää sitä, ettei varhaiskasvatus millään tapaa vahingoita lapsen kehitystä. Hän korostaa tutkimusten osoittaneen varhaiskasvatukseen liittyvän merkittäviä riskitekijöitä lapsen kehityksen kannalta, kuten lapsen nuori ikä, ylisuuret ryhmäkoot, pitkät hoitoajat, kasvattajien vaihtuvuus ja ammatillinen epäpätevyys sekä välinpitämättömät kasvatuskäytännöt. Soukainen (2016, 183) toteaa, että lapsen saama varhaiskasvatuksen laatu toteutuu vuorovaikutuksessa päivittäisissä arjen tilanteissa laatuprosesseista huolimatta.

1.1 Lasten laatu, vanhempien laatu

Laadun määrittäminen on usein subjektiivista ja arvosidonnaista. Tästä syystä myös laatuksitykset eroavat sen mukaan, kuka laatua määrittelee. Kyrönlampi (2011, 29–30) toteaa väitöskirjassaan leikin olevan lapsille niin tärkeää, että leikkiajan puuttuminen aiheuttaa lapsille pahaa mieltä. Tutkimuksessaan hän havaitsi, että lapset hakeutuvat yhteisölliseen vuorovaikutukseen kavereiden ja aikuisten kanssa ja että oman paikan löytäminen suhteessa muuhun ryhmään voi olla lapselle erittäin haasteellista lapsiryhmän muuttuvissa kokoonpanoissa. Leikin mahdollistumista voitaisiin pitääkin yhtenä varhaiskasvatuksen laatukriteereistä lasten näkökulmasta katsottuna.

Myös lämpimät vuorovaikutussuhteet niin muiden lasten kuin aikuisten kanssa ovat lapsille tärkeitä. Jotta huolenpidosta tulisi lapselle emotionaalisesti tärkeä ja lapsen emotionaalista kasvua tukeva, on aikuisen ja lapsen välillä synnyttävä myötämielinen ja lämmin suhde (Kalland 2012, 54).

Koivisto (2011, 44–48) korostaa väitöskirjassaan lasten itsetunnon rakentuvan varhaiskasvatuksessa lapsen vuorovaikutussuhteissa, joissa lapsella on mahdollisuus lämminkeskiseen läheisyyteen ja yhdessäoloon sekä kuulluksi

tulemiseen. Tämä edellyttää kuitenkin kasvattajalta henkistä läsnäoloa, lasten tarpeiden havaitsemista ja kiinnostusta lasten ajatuksia sekä tekemisiä kohtaan. Kalland (2012, 59) tiivistääkin, että lapsen silmin katsottuna laatu tarkoittaa henkilöä, johon lapsi voi kiintyä ja joka tarjoaa hänelle tarpeiden tyydytyksen auttaen myös tunteiden säätelyssä. Myös vuorovaikutussuhteet muiden lasten kanssa tukevat lapsen sosiaalista kehitystä ja kokemusta omasta kompetenssitään vahvistaen samalla myös itsetuntoa.

Leikin ja vuorovaikutuksen lisäksi myös varhaiskasvatuksen oppimisympäristöllä on merkitystä lapsen oppimiselle. Raittila (2011, 66) toteaa artikkelissaan, että lapsen on päästävä vaikuttamaan oppimisympäristön rakentumiseen vuorovaikutuksessa kasvattajan kanssa laadukkaan varhaiskasvatuksen mahdollistamiseksi. Oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa fyysisen ympäristön lisäksi kasvattajien pedagogista ajattelua sekä yhteisössä sovittuja sääntöjä.

Hujalan ja Fonsénin (2011, 323–324) tutkimusten mukaan vanhemmille varhaiskasvatuksen laadussa korostuu erityisesti se, että lapsi hyväksytään sellaisena kuin hän on ja että hän pääsee leikkimään saamiensa kavereiden kanssa. Lisäksi vanhemmat arvostavat lapsen henkilökohtaista huomioimista tulo- ja hakutilanteissa. Vanhemmille myös lasten tyytyväisyys ja hyvinvointi ovat merkittäviä asioita varhaiskasvatuksessa.

Fonsén (2016, 116–118) huomasi tutkiessaan ylöjärveläistä esiopetusta, että lapset arvostivat varhaiskasvatuksessa eniten leikkiä ja vuorovaikutussuhteita ryhmän sisällä toiminnan sisällön jäädessä näiden varjoon. Vanhemmat taas olivat tyytyväisimpiä ammattitaitoiseen, motivoituneeseen ja innostuneeseen henkilöstöön nostaan esiin erityisesti toiminnan lapsilähtöisyyden sekä aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen, kun taas henkilöstö osoitti eniten kritiikkiä suuria lapsiryhmiä sekä suunnittelu- ja dokumentointiajan vähäisyyttä kohtaan.

Suomalaisella varhaiskasvatuksella on kuitenkin kaikki edellytykset tuottaa hyvää laatua. Hujala ym. (2007, 153) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun kansallisiksi vahvuustekijöiksi seuraavat asiat:

1. kasvatuksellinen, opetuksellinen ja hoidollinen kokonaisuus
2. esiopetus osana varhaiskasvatuksen kokonaisuutta
3. kokonaisvaltainen näkemys varhaiskasvatuksesta
4. korkea koulutustaso
5. yhteiskunnan takaama päivähoito-oikeus kaikille alle kouluikäisille.

Kansainvälisessä laatukeskustelussa nämä tekijät leimaavat vahvasti suomalaista varhaiskasvatusta. On kuitenkin selvää, että varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteiden myötä varhaiskasvatuksen laatua on arvioitava jatkossa järjestelmällisemmin arviointiprosesseja sekä arviointiin käytettäviä työkaluja kehittämällä.

2.2 Laadun arviointi ja kehittäminen

Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavat useat lainsäädännöt, asetukset, suositukset ja asiakirjat. Näistä Varhaiskasvatuslaki ja valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat laadun arvioinnin näkökulmaa varhaiskasvatuksessa edellyttäen kasvattajilta jatkuvaa arviointia ja kehittämistä sekä paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia (Hujala & Fonsén 2011, 312; Soukainen 2016, 169). Jotta varhaiskasvatuksen laatua voitaisiin kehittää, on siis kerättävä tietoa laadun toteutumisesta – sen vahvuuksista ja kehittämistarpeista.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa arvioinnilla on aina joku tarkoitus. Arvioinnin päämääränä on edistää lasten hyvinvointia, oppimista ja kehitystä (Heikka & Turja 2009, 59). Kasvattajien näkökulmasta tarkasteltuna laadunarvioinnin tarkoituksena on lisätä kasvattajien tietoisuutta oman työnsä laadusta ja siihen liittyvistä pedagogisista prosesseista sekä tuoda tietoa siitä, mihin tekijöihin heidän olisi keskityttävä kehittäessään toiminnan laatua kohti kansallisia velvoitteita (Sheridan 2001, 8). On kuitenkin mahdotonta lisätä kasvattajien laatu-tietoisuutta laadunarvioinnin keinoin. Kysymys voi olla siitä, että kasvattajat eivät ymmärrä laatua käsitteenä tai laadunarvioinnin tarpeellisuutta kehitystyön kannalta. Laadun arviointi ja kehittäminen on usein riippuvainen kasvattajien

halusta oppia uutta ja muuttaa toimintatapojaan, laadun arviointiin ja kehittämiseen on alettu kiinnittää enemmän huomiota niin kansainvälisellä kuin kansallisella tasolla. (Sheridan 2001, 6.)

Mihin laadun arviointia ja mittaamista sitten tarvitaan? Hujalan ym. (2007, 154–155) mukaan arvioinnista saatu tieto voi toimia varhaiskasvatuksessa seuraavissa tehtävissä:

1. kaiken kehittämistyön pohjana toimiminen
2. asiakkaiden näkökulman esiintuominen
3. varhaiskasvatuksen tekeminen avoimeksi yleiselle keskustelulle
4. yhteisten tavoitepäämäärien selkiyttäminen
5. kehittämistyön kytkeminen tutkimukseen
6. varhaiskasvatuksen laadullisen tasa-arvon toteutuminen.

Hujalan ja Fonsénin (2011, 312) mukaan laadunarviointi tekee varhaiskasvatuksen toteutuksesta ja tavoitteista näkyvää varhaiskasvatuksen piirissä työskentelevien ammattiryhmien lisäksi lasten vanhemmille, jotka saavat tällöin mahdollisuuden osallistua kasvatusta koskevaan dialogiin ja päätöksentekoon. On siis tärkeää, että varhaiskasvatuksen laatua arvioitaisiin sekä henkilöstön että lasten ja vanhempien näkökulmasta. Vain tällainen toimintatapa voi tuoda esiin mielipide-eroja eri kohderyhmien kesken. Vanhempien ja lasten mielipiteet tuovat esiin asiakasnäkökulman, jota ei voi sivuuttaa toiminnan kehittämisessä (Hujala & Fonsén 2011, 315).

Vaikka vanhempien, lasten ja henkilöstön laatukäsityksissä saattaakin olla eroja, löytyy käsityksistä myös yhteneväisyyksiä. Tauriaisen (2000, 197) toteaa, että lasten, vanhempien ja henkilöstön laatukäsityksissä yhteisinä tekijöinä korostuvat lasten tyytyväisyys ja ryhmään kuuluminen, sopivan haasteellinen toiminta, monipuolinen kommunikaatio ja lapsen omatoimisuuteen tähtäävä kulttuuri. Näin ollen myös näiden tahojen yhteistyö laadun hyväksi kohtaa edellä mainittujen merkitysten äärellä.

Suomessa laadunarviointimalleja on kehitetty 1990-luvulta alkaen. Merkittävimpiä näistä ovat olleet Oulun yliopiston Laadun arviointi päivähoitossa –

projekti 1997–2000, Efektia Oy:n Lapsi ja laatu -hanke, Edufin Oy:n TAK-järjestelmä (Tutki-Arvioi-Kehitä) sekä saman yhtiön Erinomainen Varhaiskasvatus. (Soukainen 2016, 173.)

Vielä 2000-luvun alussa Suomessa oli kuntien kesken suuria eroja laadunarvioinnissa suurempien kuntien loistaessa aktiivisuudellaan. Laadunarvioinnin erot johtuivat osaltaan mittareiden puuttumisesta sekä siitä, että laatu ja arviointi olivat käsitteinä vielä varhaiskasvatuksessa selkiytymättömiä. (Alila 2003, 3.) Hujala ja Fonsén (2011, 317–321) kehittivät jo 2000-luvun alussa suomalaisen laaduntutkimuksen pohjalta laadunarviointimallin, jolla arvioitiin varhaiskasvatuksen puitetekijöiden (esimerkiksi fyysinen ja psyykinen turvallisuus), välillisten tekijöiden (esimerkiksi henkilöstön osaaminen) ja prosessitekijöiden (esimerkiksi lasten osallisuus ja aikuinen-lapsi-vuorovaikutus) lisäksi vaikuttavuustekijöitä (esimerkiksi lapsen kehitys ja oppiminen sekä asiakastyytyväisyys). Tutkimus osoitti lasten vanhempien olevan henkilöstöä tyytyväisempiä puitetekijöiden ja vaikuttavuustekijöiden osalta, kun taas henkilöstö oli tyytyväisempi välillisiin tekijöihin sekä sisällöllisiin orientaatioihin. Prosessitekijöiden osalta sekä henkilöstö että vanhemmat olivat yhtä tyytyväisiä.

Kallialan (2012, 171) mukaan vanhemmat antavat tyytyväisiä vastauksia Suomessa suosituiksi tulleet asiakaskyselyihin, mutta hän epäilee vanhempien tietävän liian vähän lastensa arjesta varhaiskasvatuksessa. Lisäksi siinä, missä Suomessa suositaan varhaiskasvatuksen laadun arvioinnissa erilaisia asiakastyytyväisyyskyselyjä, muissa maissa arvioidaan opettajan toimintaa tai lasten oppimistuloksia (Kalliala 2012, 191).

Kansainvälisesti käytetyin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laadunarviointimittari on ECERS (The Early Childhood Environment Rating Scale) ja tämän mittarin johdannaiset sekä kansalliset käännökset. ECERS-mittarin osiot keskittyvät kriteereineen laadunarvioinnissa varhaiskasvatuksen yleisiin olosuhteisiin, joissa lapsi oppii, toimii aktiivisesti, kommunikoi ja toimii yhteistyössä muiden kanssa säädellen kiinnostuksen kohteitaan ja tavoitteitaan oppimiseen. (Sheridan 2001, 10.) Myös paljon käytetyt ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale) sekä PROFILE (Assessment Profile for Early Childhood

Programs) mittaavat varhaiskasvatuksen laatua havainnoimalla päivähoitoympäristöjä ja niissä tapahtuvia toimintoja esittäen myös opettajille kysymyksiä näistä kohteista, kun taas ASTOS (Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education) mittaa aikuisen toiminnan laatua suhteessa lapsen tarpeisiin nostamalla aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen keskeisimmäksi laatu-kriteeriksi. Kansallisista mittareista monipuolisimpana pidetään kuitenkin australialaista QIAS-laadunarviointimallia (Quality Improvement and Accreditation System), joka oli sosiaali- ja terveysministeriön toimesta käytössä koko maan päiväkotien laadunarvioinnissa. (Hujala ym. 2007, 172–175.)

Suomessa laadunarviointi on vielä jokseenkin hajanaista ja jäsentymätöntä, vaikka laadunarviointi onkin pakollista varhaiskasvatuksen tuottajille varhaiskasvatustalainlainsäädännön nojalla. Soukainen (2016, 173) korostaa tämän johtuvan siitä, että laatua ei ole kansallisella tai kuntatasolla selkeästi määritelty ja että yhteiset kriteerit puuttuvat.

Koska laatu ei ole yksiselitteinen käsite, sen arvioinnissa ja mittaamisessa on käytettävä tarkkaa harkintaa. Laadun kokonaiskuvaa muodostettaessa eri näkökulmien demokraattinen tarkastelu voi tuottaa kuitenkin parhaimmillaan yhteistä ymmärrystä varhaiskasvatuksen laadusta. (Fonsén 2016, 126.)

Vuonna 2018 voimaan astunut Varhaiskasvatustalain (540/2018) ilmoittaa kuitenkin, että niin lasten kuin vanhempien ja muiden huoltajien pitäisi päästä osalliseksi varhaiskasvatuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Lisäksi tämä lainsäädäntö kertoo yksiselitteisesti arvioinnin tarkoituksena olevan lainsäädännön toteutumisen lisäksi varhaiskasvatuksen kehittäminen ja lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen. Siis ensisijaisesti varhaiskasvatuksessa etusijalla on oltava lapsen etu.

Suomessa laadun arviointia ja kehitystyötä on valvonut vuodesta 2015 alkaen Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteissa ja suosituksissa (Vlasov ym. 2018, 21) Karvi ilmoittaa kansallisen arvioinnin valvonnan lisäksi tehtäväkseen myös tukea varhaiskasvatuksen järjestäjien itsearviointia. Tämä saavutetaan nimenomaan antamalla

perusteita ja suosituksia varhaiskasvatuksen laadulle sekä rakentamalla varhaiskasvatuksen kansallista laadunarviointijärjestelmää. (Karvi 2021, 14.)

Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriö on laatinut vuosille 2020–2022 varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laatua ja tasa-arvoa parantavaa Oikeus oppia -kehittämisohjelman turvamaan tasa-arvoista alkua lasten oppimiselle. Tämä ohjelman asettaa varhaiskasvatuksen tavoitteiksi tasa-arvoisten edellytysten luomisen lasten oppimiselle, oppimisen tuen edistämisen, oppimisen joustavamman alun luomisen sekä varhaiskasvatuksen laadun parantamisen. Viimeistä tavoitetta pyritään saavuttamaan muun muassa laatimalla varhaiskasvatukselle kokonaan kattavat laatukriteerit. (OKM 2020.)

Talvella 2021 Karvi pilotoi varhaiskasvatushenkilöstön parissa kuutta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan liittyvää työkalua, jotka liittyivät seuraaviin teemoihin: lapsen ja henkilöstön välinen vuorovaikutus, leikki, pedagoginen prosessi, yksilöllinen tuki, oppimisympäristö sekä moninaisuus varhaiskasvatuksessa. Tällä pilotilla Karvi keräsi tietoa laadunarviointijärjestelmänsä työkalujen toimivuudesta ja käytännöllisyydestä. Lisäksi pilotti antoi tietoa myös kokonaisprosessin eri vaiheiden toteutuksesta. (Karvi 2021, 15.)

3 LAATUAJATTELUA OHJAAVAT TEKIJÄT

3.1 Yhteisöllinen oppiminen

Yhteisöllinen oppiminen edellyttää jatkuvaa arviointia osana jokapäiväistä työtä. Soukaisen (2016, 179) mukaan oppivassa organisaatiossa tosiasiat tunnustetaan ja visioidaan, kiinnitetään huomiota työkuultuuriin ja ilmapiiriin sekä laatuun ja sen prosessien kehittämiseen, kehitetään yhteistoimintaa ja pyritään joustavuuteen. Hänen mielestään olisi tärkeää, että organisaatiossa käytäisiin myös yhteisesti keskustelua yksilöllisten näkemysten ja visioiden samansuuntaisuudesta. Tällaiselle keskustelulle on hektisessä työelämässä aikaa liian vähän.

Niin yhteisöllinen kuin yksilöllinen oppiminen alkaa vuorovaikutuksesta muiden kanssa. Vuorovaikutuksessa lapsi tai aikuinen voi etsiä ajatuksilleen merkityksiä maailmaa ympärillään tutkien. Mossin ja Dahlbergin (2005, 101) tässä vuorovaikutuksessa sekä opettajan että lapsen täytyisi opetella oikeasti kuuntelemaan toisiaan.

Varhaiskasvatuksessa henkilöstön kollektiivinen motivoiminen laadun arviointiin ja kehittämiseen voi olla haasteellista, jopa joissain tapauksissa mahdotonta. Tämä johtuu siitä, että kasvattaja työskentelee omalla persoonallaan ja tämä persoona sisältää yksilötasolla muun muassa metakognitiiviset taidot, maailmankatsomuksen, arvot ja oppimiskäsityksen. Myös aiemmilla kokemuksilla ja taidoilla on suuri merkitys oman työn toteutuksessa ja reflektoinnissa. Hujala ja Fonsén (2011, 316) muistuttavatkin tutkimustuloksista, joiden mukaan kasvattajien koulutustausta on yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun sekä lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen.

Usein korkealaatuista varhaiskasvatusta toteuttavat kasvattajat ovat kriittisempiä työnsä suhteen kuin heikompaa laatua toteuttavat kasvattajat. Huonon laatuarvosanan saaneet selittelevät usein huonoa laatua vetoamalla resursseihin, kun taas hyvän arvosanan saaneet pitävät selvänä kehittämisen kohteena omaa toimintatapaansa. (Hujala & Fonsén 2011, 316.) Varhaiskasvatuksen heikkoa

laatua saatetaankin selitellä ajan, työvoiman ja välineiden puutteella. Myös lapsiryhmän koko ja koostumus sekä esimiestyö toimivat usein taustasyinä.

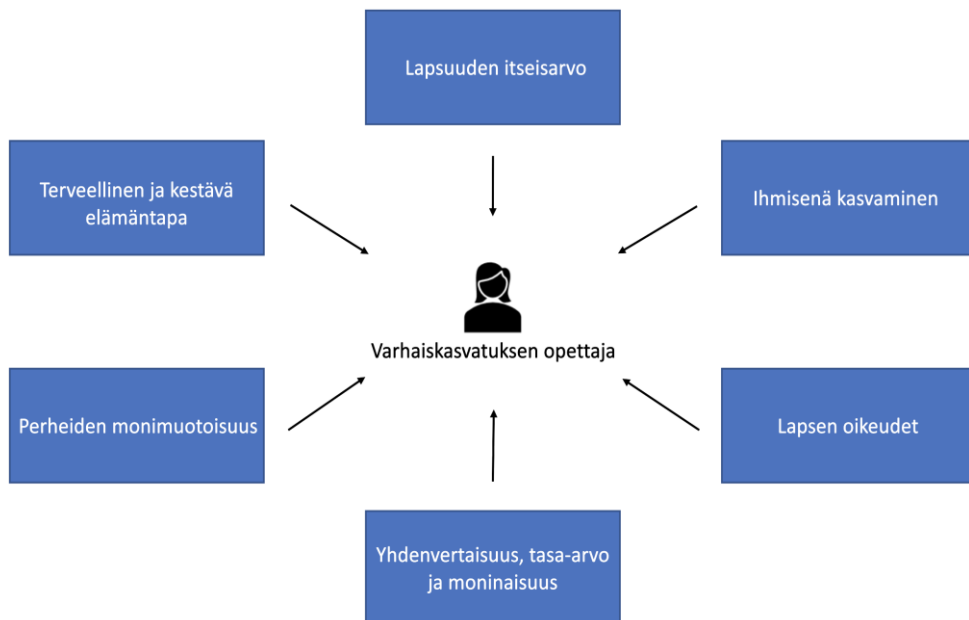
Hujala ym. (2007, 24) mukaan lapsen laadukkaan kasvun ja kehityksen mahdollistaa ainoastaan se, missä määrin lapsen kasvatuksesta huolehtivat aikuiset kokevat kasvatuksen yhteisenä hankkeena. Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa myös varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisuutta luonnehtii keskeisesti dynaamisuus, mikä tarkoittaa joustavuutta, uudelleen- ja täydenkoulutusta, elinikäistä oppimista tai jopa useampien ammattien opiskelua. Nämä asiat edesauttavat myös varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista kasvua. (Hujala ym. 2007, 105.)

Lähtökohtana laadukkaan varhaiskasvatuksen kehittämiseksi voidaan pitää toiminnan laadulle kohdistettuja vaatimuksia sekä yleisiä, tutkimustietoon pohjautuvia laatutavoitteita. Jotta tämä tieto siirtyisi varhaiskasvatuksessa käytännön tasolle, henkilökunnan on keskustelun kautta pyrittävä tunnistamaan laadukkaan toiminnan tekijöitä ja niihin kytkeytyviä merkityksiä yhteisönsä toiminnassa. (Tauriainen 2000, 205.) Tästä syystä myös varhaiskasvatuksen opettajien on osallistuttava tähän arviointikeskusteluun niin työyhteisössään että ammatillisissa verkostoissaan.

Suomessa varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin arvoperusta myötäilee yhteiskuntamme yleistä arvoperustaa, mutta kohdentaa huomionsa varhaiskasvatuslaissa sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määriteltyihin varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin keskeisimpiin arvoihin. Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä perustuu Suomen perustuslain lisäksi kansainvälisiin sopimuksiin, joista mainittakoon YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevaan yleissopimukseen. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa korostetaankin lapsen edun vaalimista ja painotetaan kaikkien lasten oikeutta saada tukea kokonaisvaltaiselle kasvulleen, oppimiselleen ja hyvinvoinnilleen. Varhaiskasvatuksen laatua tarkasteltaessa keskiöön nousee ennen kaikkea näkemys lapsuuden itseisarvosta, jonka mukaan jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas omana itsenään. (Karvi 2018, 41.)

3.2 Varhaiskasvatuksen kansalliset arvot ja laatukriteerit

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvi määrittelee laadun olevan sidoksissa arvoihin, jotka kertovat varhaiskasvatuksen laatuun liittyviä tavoitteista ja syistä laadun kannalta tärkeänä pidettävien asioiden taustalla (Karvi 2019, 7). Myös varhaiskasvatuksen opettajan laatuajattelua ohjaavat kansalliset varhaiskasvatuksen arvot. Ammatilliseen laatuajatteluun antaa ohjaavan arvoperustan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Tämä asiakirja nimeää arvot, jotka varhaiskasvatuksen opettajan tulisi huomioida työssään lasten parissa (kuvio 1).



Kuvio 1. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarjoama arvopohja

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 20–21) tarkoittaa **lapsuuden itseisarvolla** lapsen oikeutta tulla kuulluksi, nähdyksi ja huomioiduksi. **Ihminenä kasvaminen** on lapsen kasvun tukemista kohti ihmisyyttä eli arvoperustan opettamista lapselle ohjauksen ja keskustelun keinoin. **Lapsen oikeuksiin** kuuluu oikeus itseilmaisuun ja ymmärretyksi tulemiseen, hyvään huolenpitoon,

oppimiseen ja opetukseen, yhteisöllisyyteen sekä tunteiden säätelyyn, kun taas **yhdenvertaisuudella, tasa-arvolla ja moninaisuudella** halutaan edistää suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja. **Perheiden moninaisuus** tarkoittaa ammatillista, avointa ja kunnioittavaa suhtautumista kaikkiin perheisiin. **Terveellinen ja kestävä elämäntapa** tulisi opettaa lapselle ohjaten tätä kohti terveyttä ja hyvinvointia edistäviä valintoja. Kaikki nämä edellä mainitut arvot ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajaa työssään lasten parissa.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvi julkaisi 2019 kansalliset Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit. Indikaattorilla tarkoitetaan konkreettista ja todennettavissa olevaa kuvausta laadukkaan varhaiskasvatuksen olennaisista ja tavoiteltavista ominaisuuksista, joilla voidaan kuvata kohteen ominaisuutta, tilaa tai tasoa. Indikaattoreista syntyvät myös laadun arviointiperusteet eli kriteerit, jotka ovat käytäntöä kuvailevia väittämiä ja kysymyksiä ja joilla voi myös kuvata arvioitavan asian tasoa. (Karvi 2019, 5.) Myös tämän tutkimuksen tiedonkeruumenetelmässä on hyödynnetty varhaiskasvatuksen kansainvälisiä laatu-kriteereitä.

Kriteerit ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajaa tunnistamaan oman laatuajattelunsa liittyviä tekijöitä ja niiden vaikutusta laatuun. Varhaiskasvatuksen laatu on todettu koostuvan varhaiskasvatuksen rakennetekijöiden ja prosessitekijöiden yhteisvaikutuksessa niin, että nämä tekijät täydentävät toisiaan toden-tuen kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla. (Karvi 2019, 7.) Jos varhaiskasvatuksen opettaja tunnistaa näiden tekijöiden merkityksen työssään, hän voi myös arvioida niiden vaikutusta laatuun.

Jotta varhaiskasvatuksen opettaja voisi omalta osaltaan työssään myös vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun, hänen pitäisi arvioida työtään reflektion ja itsearviointin keinoin. Kupila (2007, 20) muistuttaa varhaiskasvatuksen opettajan luoden työllään elinikäisen oppimisen perustan lapselle. Tästä syystä varhaiskasvatuksen opettajien tulisi kyetä kohtaamaan työssään tulevien sukupolvienkin tarpeet ja tukea varhaiskasvatuksessa tärkeitä kasvun ja oppimisen varhaisvaiheita. Näin ollen varhaiskasvatuksen opettajalta edellytetään niin

mukautumista muutoksiin kuin jatkuvaa ammatillisuuden kehittämistä edistääkseen varhaiskasvatuksen laatua.

Kallialan (2012, 14) mukaan henkilöstön on myös yhdessä huolehdittava myös siitä, että lapsi kokee olevansa rakastamisen arvoinen ja että hänen perustarpeisiinsa ja aloitteisiinsa vastataan läsnäololla. Tämä siitäkin huolimatta, että lapsia pyritään ohjaamaan Suomessa varhaiseen itsenäistymiseen. Kalliala (2012, 152) muistuttaa kuitenkin ammattitaidon, motivoituneisuuden ja työmoraalin vaihtelevan niin varhaiskasvatuksen opettajien kuin varhaiskasvatuksen muiden ammattiryhmien sisällä. Tällaiset eroavaisuudet vaarantavatkin hänen mielestään laadukkaan varhaiskasvatuksen tavoitteet ja saavutukset.

Mitä varhaiskasvatuksen opettajan luotsaama laadukas arki sitten antaa parhaimmillaan? Laadukas arki tuo lapselle hyvinvointia ja mahdollisuuden tärkeän lapsuusajan kasvuun ja kehitykseen. Opettajalle se voi antaa mahdollisuuden sitoutua omaan työhönsä ja huomata laadukkaan varhaiskasvatuksen merkityksen myös omalle työhyvinvoinnilleen. (Reunamo ym. 2014, 118.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä oli tarkastella suomalaisten varhaiskasvatuksen opettajien laatuajattelua. Tutkimustehtävään liittyvät tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Mitkä laatuksiteerit painottuvat merkitsevästi varhaiskasvatuksen opettajien laatuajattelussa?
2. Mitkä merkitykset korostuvat varhaiskasvatuksen opettajien laatu-
puheessa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää laatuksiteereiden arvojärjestyttä varhaiskasvatuksen opettajien laatuajattelussa. Tärkeää on etenkin se, miten eri laatuksiteerit sijoittuvat arvoasteikolla ja löytyykö varhaiskasvatuksen opettajien kesken samankaltaisuutta tässä arvojärjestyksessä.

Toisen tutkimustehtävän tavoitteena on keskittyä varhaiskasvatuksen opettajien tuottamaan puheeseen ja siinä esiintyviin merkityksiin valintojen taustalla. Olennaista on siis se, miten varhaiskasvatuksen opettajat perustelevat valintojaan ja täten myös työssään esiintyviä laatuksimerkityksiä.

4.2 Q-metodi aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimus toteutettiin osana Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden laitoksen tutkimushanketta, jossa työskentelivät minun lisäksi lehtori Raija Raittila ja kaksi muuta varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijää. Hankkeeseen kuului myös yhteistyö Porton yliopiston tutkijoiden Theresa Leal ja Ana Madalena Gamelas kanssa. Tämän tutkimuksen osalta yhteistyöni muiden varhaiskasvatuksen tutkijoiden sekä Porton yliopiston kanssa keskittyi tutkimusprosessin alkuun. Yhteistyön tarkoituksena oli väittämaotoksen luominen Q-metodiin,

tutkimusjoukon valinta sekä aineistonkeruun toteuttaminen ja sanallisen puheen litterointi. Q-metodissa sekoittuvat niin kvalitatiivisen kuin kvantitatiivisen tutkimuksen näkökulmat ja tästä syystä metodi kuuluukin menetelmiin, joista käytetään nimitystä 'mixed methods' (Ramlo & Newman 2011, 173; Ramlo 2016, 28).

Q-metodi tarjoaa siis tutkittavalle mahdollisuuden pohtia omia mielipiteitään ja arvojaan väittämien pohjalta sekä reflektoida omia valintojaan dialogissa niin itselleen kuin tutkijalle. Q-metodi sisältää yleensä 40–50 väittämää, jotka tutkija valitsee tarkoin saadakseen väittämätoksesta kattavan ja sisällöltään monipuolisen. Tämän jälkeen valitut väittämät numeroidaan ikään kuin pelikorteiksi Q-otoksen lajitteluruudukkoa varten. (Van Exel & De Graaf 2005, 5.) On kuitenkin hyvä muistaa, että vasta lajittelussa väittämät saavat subjektiivisen merkityksen tutkittavan sanoittaessa valintojaan. Kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyvän konstruktivismiin tavoin Q-metodi tarjoaa siis mahdollisuuden merkitysten tarkasteluun (Ramlo & Newman 2011, 173).

Q-metodissa erilaisista väittämistä koostuvaa otosta kutsutaan Q-otokseksi eli väittämätokseksi (Van Exel & De Graaf 2005, 1). Tämän tutkimuksen alustava väittämätotos luotiin keväällä 2016 pohjautuen kansainväliseen ECERS-R-varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen arvioimisen laatumittariin ja sen sisältämiin osa-alueisiin (liite 1). Nämä osa-alueet kuvaavat varhaiskasvatuksen osa-alueita, kuten vuorovaikutusta, vanhempien ja henkilökunnan yhteistyötä, oppimistoimintoja sekä tiloja ja kalustamista. Edellä mainitut osa-alueet koostuvat 43 osiosta. Osioihin sisältyy eri määrä osoittimia, joita arvioidaan seitsemänportaisella asteikolla 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. (Sheridan 2007, 199.)

Tätä tutkimusta varten luotiin Q-otos, joka sisälsi väittämiä varhaiskasvatuksen laadusta. Kaikki väittämät alkoivat samoilla sanoilla "Työssäni pidän tärkeänä..." ja sisälsivät ECERS-R-mittarin mukaisia varhaiskasvatuksen laatuun liittyviä tekijöitä. Väittämien tilalla voidaan käyttää myös kuvia, ääniä tai muita aiheita. Väittämät eivät kuitenkaan saa sisältää faktoja vaan ainoastaan kannanottoja. (Ramlo & Newman 2011, 178.) Tässä tutkimuksessa väittämien alkusanoilla viitattiin tutkittavan subjektiivisen mielipiteeseen tietyssä kontekstissa.

Q-metodin käytössä edettiin vaiheittain ja haastateltavaa selkeästi ohjeistaen. Ennen varsinaista väittämien lajittelua osallistujaa pyydettiin lukemaan kaikki väittämöotoksen sisältämät väittämät läpi huolella. Tämän jälkeen haastateltavaa pyydettiin muodostamaan väittämistä kolme pinoa, joista ensimmäiseen hän asetti omasta mielestään tärkeimmät, toiseen neutraalit tai yhdentekevät ja kolmanteen vähiten tärkeät laatuväittämät. (Van Exel & De Graaf 2005, 7.)

Vasta tämän vaiheen jälkeen osallistuja lajitteli väittämät Q-otoksen lajitteluruudukon (kuvio 2) arvoasteikkoon perustellen valintojaan samalla puhumalla tutkijalle. Arvoasteikossa +5 merkitsee osallistujan ajattelun kannalta tärkeimpiä väittämiä, kun arvon -5 saavat vähiten tärkeät väittämät. (Van Exel & De Graaf 2005, 7; Gamelas & Aguiar 2014, 1305.) Metodin aikana on tärkeää ohjeistaa tutkittavaa pitämään mielessä myös tutkimuksen tarkoitus. Tässä tutkimuksessa osallistujia ohjeistettiin miettimään henkilökohtaisesti, mitä he itse pitivät tärkeinä tekijöinä varhaiskasvatuksen laatua ajatellen. Tästä syystä Q-metodissa ei väittämöotoksen lajittelussa olekaan oikeita tai väriä vastauksia, ainoastaan subjektiivisia mielipiteitä (Ramlo & Newman 2011, 178).

Q-menetelmä tarjosi varhaiskasvatuksen opettajille mahdollisuuden arvottaa varhaiskasvatukseen liittyviä väittämiä oman laatuikäsitelmänsä pohjaksi. Osallistujat saivat itse valita, mistä kohdasta ruudukkoa aloittivat. Väittämät arvotettiin ruudukossa ainoastaan vaakatasossa, joten pystysuunnassa väittämien sijainnilla ei ollut merkitystä. Lisäksi väittämien sijainti sai pohjautua täysin osallistujan ammatilliseen mielipiteeseen siitä, mitkä tekijät olivat tärkeitä varhaiskasvatuksen laatua ajatellen lapsiryhmän toimintaan peilaten.

Q-metodilla tutkitaan yksilöiden mieltymyksiä, tunteita, tavoitteita ja motiiveja ja jo tästä syystä sillä pyritään tuottamaan yksilön subjektiivisia mielipiteitä faktatiedon sijaan. Tästä syystä metodia arvostellaankin usein tulosten luotettavuuden ja yleistettävyyden sekä tutkimuksen toistettavuuden kannalta. (Van Exel & De Graaf 2005, 2-3).

4.3 Syvähaastattelu Q-metodin tukena

Vaikka tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa päärooli aineistonkeruussa olikin Q-metodilla, haastattelukysymykset täydensivät Q-metodilla saatuja tuloksia. Tässä tutkimuksessa käytettiin haastattelua Q-metodilla saatujen vastausten syventämiseksi ja tutkittavan subjektiivisuuden korostamiseksi. Tarkoitukseltaan tässä tutkimuksessa käytettyä haastattelua voidaankin pitää syvähaastatteluna. Syvähaastattelu eroaa muista haastattelumenetelmistä rakentamalla tutkijan ja tutkittavan läheisessä dialogissa, jossa tutkijan tarkoituksena on etsiä tarkoituksenmukaista tietoa itse dialogista. Syvähaastattelua käytetään harvoin ainoana aineistonkeruumenetelmänä, vaan pikemminkin tukemaan toisen metodin avulla saatuja havaintoja ja tutkimaan tiettyjen toimintojen moninaisia merkityksiä. (Johnson 2001, 4.) Tässä tutkimuksessa syvähaastattelu antoi lisävastauksia tutkimustehtävään ja tutkimusongelmiin.

Syvähaastattelun käytön lähtökohtana on, että syvä ymmärrys syntyy vain tosielämän jäsenten keskuudessa tutkittavan opettaessa tutkijaa ja että syvä ymmärrys ei aina kohtaa maalaisjärjen selityksiä kulttuurista, toiminnasta, paikoista tai esineistä. Sitä vastoin syvä ymmärrys voi paljastaa tutkijalle maalaisjärjellä syntyneet ennako-olettamukset, käytännöt ja puhuvat mahdollistaen monenlaisten näkökulmien esiintymisen. (Johnson 2001, 7-8.)

Syvähaastattelun käytössä tutkijan on varauduttava siihen, että haastattelu ei menekään suunnitellulla tavalla tai tutkittava esimerkiksi kieltäytyy syvemmästä dialogista haastattelun aikana. Tällainen haastattelumuoto sallii kuitenkin tutkijan heittäytymisen dialogiin keskinäisen luottamuksen ja ymmärryksen löytämiseksi. Johnson (2001, 21-23) muistuttaa kuitenkin, että eettisestä näkökulmasta katsottuna tutkijan on hyvä pitää mielessä dialogin aikana syväluotaamisen rajallisuus, tutkittavien ja näiden yhteisöjen suojaaminen sekä totuudenmukaisen tiedon tuottaminen.

Valitsimme tutkimukseni aineistonkeruumenetelmiksi Q-metodin ja syväluotaavan haastattelun, jotta saisin mahdollisimman kattavan ja monipuolisen

aineiston tutkimukseeni. Nämä kaksi metodia täydensivät tutkimuksen aikana hyvin toisiaan.

Ennen varsinaista aineistonkeruuta hankimme tutkimusluvut neljältä paikkakunnalta eri puolilta Suomea. Nämä paikkakunnat sijoittuivat Pohjois-Pohjanmaalle, Keski-Suomeen, Kanta-Hämeeseen ja Satakuntaan. Lisäksi otimme yhteyttä tutkimukseen valittujen paikkakuntien varhaiskasvatusjohtajiin löytääksemme tutkimukseen osallistuvat varhaiskasvatuksen opettajat. Kun osallistujat olivat tiedossa, tiedotimme vielä tutkittavia tutkimuksen tarkoituksesta ja aineistonkeruumenetelmästä sekä sovimme tarkemman aikataulun haastattelujen toteuttamiseksi.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin 24 varhaiskasvatuksen opettajalta. Aineistoanalyysia ajatellen tämä tutkimusjoukko sopi hyvin kuvaamaan varhaiskasvatuksen opettajien laatuajattelua sekä tuon ajattelu sisältämiä näkökulmia kansallisella tasolla. Tutkimukseen osallistujat työskentelivät varhaiskasvatuksen opettajina varhaiskasvatuksessa. Sillä, mikä varhaiskasvatuksen opettajan koulutustausta tai minkä ikäisten lasten parissa hän työskenteli, ei ollut merkitystä. Haastattelutilanteessa ohjeistimme osallistujaa kuitenkin ajattelemaan laatuvaittämiä 3–5-vuotiaiden lasten näkökulmasta, vaikka osa haastateltavista työskentelikin alle 3-vuotiaiden, esiopetusikäisten tai iltapäivähoidossa olevien lasten parissa.

Varhaiskasvatuksen opettajat osallistuivat työpaikoillaan yksilöhaastatteluun sovittuina aikoina. Haastattelutilanteessa kaikilla tutkijoilla oli mukanaan Q-otoksen lajitteluruudukon lisäksi väittämät ja äänitallennin haastatteluiden tallentamista varten. Haastattelutilanteessa käytettävistä ohjeista sovimme ennen aineistonkeruuta yhdessä portugalilaisten tutkijoiden kanssa.

Työskentelyn aikana osallistujan oli mahdollista vaihtaa väittämien paikka ruudukossa sekä perustella valintojaan oman työnsä kannalta. Kun väittämät olivat löytäneet lopullisen sijaintinsa ruudukolla, osallistuja vastasi vielä lopuksi seuraaviin haastattelukysymyksiin:

1. Perustele, miten valitsit neljä tärkeintä väittämää.

2. Kerro, miksi valitsit neljä vähemmän tärkeää väittämää.
3. Kattoivatko väittämät sinun näkemyksesi varhaiskasvatuksen laadusta vai jäikö mielestäsi jotain puuttumaan?
4. Mitkä asiat ohjaavat laatuajatteluasi varhaiskasvatuksessa?
5. Arvioi viime vuosien varhaiskasvatuksen laadusta käytyä keskustelua – mistä puhutaan ja mistä ei puhuta lainkaan?

Haastattelutilanteen päätteeksi kirjasimme ylös tutkimuslomakkeeseen väittämien järjestyksen lajitteluruudukolla. Tämän jälkeen haastattelutilanteista tehdyt tallenteet litteroitiin väittämätöksen tarkistusta sekä aineistoanalyysia ajatellen tässä tutkimuksessa.

Haastattelutallenteiden yhteenlaskettu kesto oli lähes 30 tuntia, josta yksittäisen haastattelun kesto vaihteli vajaasta tunnista yli puoleentoista tuntiin. Litterointi tapahtui yhteistyössä muiden suomalaisten tutkijoiden kanssa talvella 2016–2017. Litteroitua aineistoa kertyi kaiken kaikkiaan osallistujan ohjeistukseen ja tunnistetietoineen 251 sivua kirjasinlajilla Arial (fonttikoko 12, riviväli 1). Haastattelutallenteiden litterointi toteutettiin sanatarkasti puheen taukoja, nauhduksia ja huokauksia huomioiden. Osallistujan äänenpainot, äänenvoimakkuudet tai taukojen kestot jätettiin kuitenkin huomiotta.

1.2 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineistonkeruu tuotti tietoa niin numeerisessa kuin litteroinnin jälkeen sanallisessa muodossa. Koska tutkimustehtäväni oli perehtyä varhaiskasvatuksen opettajien laatuajatteluun kahden eri tutkimuskysymyksen avulla, valitsin aineistoni analyysiksi sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi sopii laadullisessa tutkimuksessa hyvin jopa strukturoimattomankin aineiston analyysiin. Tällä analyysillä voidaan etsiä tekstistä merkityksiä ja saamaan tällä tavalla tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

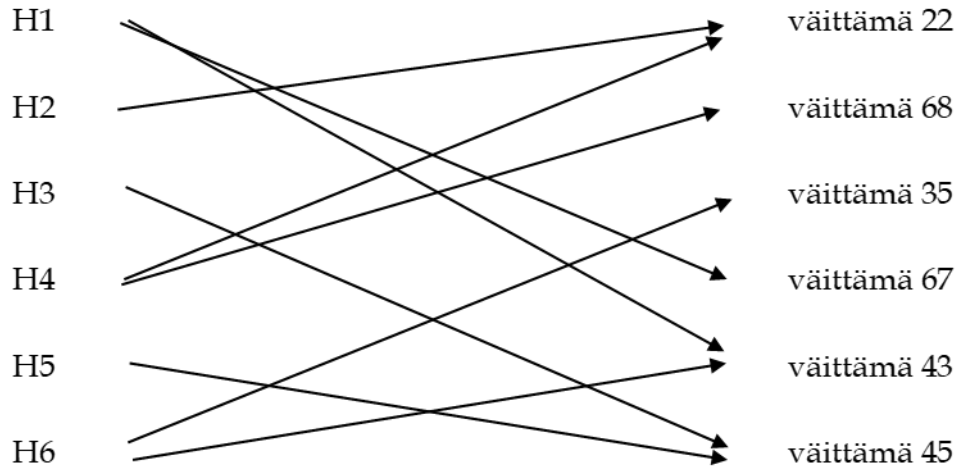
Neuendorfin (2017) mukaan sisällönanalyysissa määritelty joukko ihmisiä tuottaa erilaisia näkemyksiä, joista tutkija tekee omat tulkintansa tutkimuksen

laajuutta ja monimutkaisuutta ajatellen kuitenkin hyvän tieteen sääntöjä noudattaen. Analysoin tutkimusaineistoni kahdessa vaiheessa; analysoimalla ensin numeerisesti tuotetun tiedon ja tämän jälkeen sanallisen puheen. Numeerisen tiedon avulla halusin vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni siitä, mitkä laatuksiteerit painottuvat merkittävästi varhaiskasvatuksen opettajien laatuajattelussa. Tämän jälkeen puhetta analysoimalla etsin vastauksia toiseen tutkimuskysymykseeni siitä, mitkä merkitykset korostuvat varhaiskasvatuksen laatualueissa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) muistuttavat, että tutkimustehtävän sekä tutkimuskysymysten olisi oltava sisällönanalyysissä linjassa raportoidun kohteen kanssa.

Syvähaastattelussa tutkimukseen osallistujat mainitsivat laatuvaittämissä (liite 2) tärkeimmiksi ja vähiten tärkeimmiksi sijoittamansa laatuvaittämät. Näin ollen valitsin analyysiyksiköksi aluksi mainitun laatuvaittämän numeron. Analyysiyksikkö voi olla sisällönanalyysissä sana, lause tai jopa merkityksellinen kokonaisuus tai ajatus. Analyysiyksikön tehtävänä on auttaa jäsentämään aineistoa analyysin toteutusvälineenä. Analyysiyksikön avulla voidaan myös etsiä ja tarkistaa tekstin eri kohtia myöhemmin. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Kävin siis aluksi aineiston läpi niin, että koodasin aineistosta esiin eri väreihin merkitykselliseksi mainitut laatuvaittämät sekä vähiten tärkeät laatuvaittämät. Tässä vaiheessa jätin vielä sanallisen puheen huomiotta. Tämän jälkeen tarkistin mainittujen laatuvaittämien paikkansapitävyyden meidän haastattelijoiden muistiinpanoista. Saadakseni hieman laajemman näkökulman varhaiskasvatuksen opettajien mainitsemiin laatuksiteereihin, huomioin muistiinpanoista vähiten tärkeistä väittämissä asteikolla -5- ja -4-asteikoille sijoitetut väittämät sekä tärkeimmistä +5- ja +4-asteikoille sijoitetut väittämät. Kirjasin nämä kahdessa eri asteikon ääripäässä esiintyneet laatuvaittämät ylös osallistujakohtaisesti.

Kun mainitut laatuvaittämät oli kirjattu osallistujakohtaisesti, aloitin näiden havaintomäärien yhdistämisen ja luokittelun paikkakuntakohtaisesti. Tätä analyysin vaihetta selventää kuvio 3, missä näkyy esimerkki luokittelun etenemisestä haastateltujen ja mainittujen laatuvaittämien välillä. Kuviossa 3 koodi H

tarkoittaa aineiston yksittäistä haastattelua ja luokkina toimivat mainitut laatuväittämät.



Kuvio 3. Otos mainittujen laatuväittämien luokittelusta

Kuvion 3 mukaan luokittelin siis haastatteluaineiston ja muistiinpanojen pohjalta sitä, mitä laatuväittämiä opettajat olivat maininneet laatuajattelussaan tärkeimmiksi ja mitä vähiten tärkeimmiksi. Tämän vaiheen tarkoituksena oli etsiä aineistosta esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. Erot tai samanlaisuudet havaintoyksiköiden välillä ovat tärkeitä jo siitä syystä, että ne antavat analyysissa vinkkejä ilmiön taustasyistä tai selittää ilmiötä ymmärrettäväksi. (Alasuutari 2011.) Kun olin luokitellut havainnot eli mainitut laatuväittämät paikkakunnittain, kirjasin ylös eniten mainintoja saaneet laatuväittämät Q-otoksen lajittelu-ruudukon kahdesta ääripäästä. Tämän jälkeen vertailin luokitteluja paikkakuntien kesken etsien samanlaisuuksia paikkakuntien välillä laskemalla yhteen ääripäissä eniten mainitut laatuväittämät. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi voi alkeellisimmillaan olla luokkien määrittelyä ja laskemista, kuinka monta kertaa jokainen luokka esiintyy aineistossa.

Toista tutkimuskysymystäni ajatellen tarkastelin litteroitua aineistoa syvähaastattelun näkökulmasta. Syvähaastattelussa tutkijan tehtävänä on pitää haastattelu aiheessa, mutta antaa haastateltavan puhua myös vapaasti.

Haastattelun sisällön on kuitenkin liityttävä tutkimuksen tarkoitukseen ja tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Haastattelutilanteissa osallistujat olivat perustelleet sanallisesti valintojaan ja ajatuksiaan jo Q-otoksen lajitteluruudukkoa täyttäessään, joten huomioin haastattelusta avoimiin kysymyksiin liittyvien vastausten lisäksi myös nämä perustelut. Tämän jälkeen aloitin alkuperäisilmausujen korostamisen aineistosta ja kirjaamisen ylös luetteloksi pelkistämistä varten. Tässä analyysissä käytin analyysiyksikkönä ajatusta, joka saattoi koostua useammasta lauseesta.

Pelkistämisen tarkoituksena on kerätä aineistosta tehdyt havainnot luetteloksi ja karsia näiden havaintojen määrää ryhmittelemällä havaintoja pelkistyksiksi. Näin havaintojen määrästä saadaan myös karsittua tutkimuskysymyksen kannalta olennainen tieto ja myöhemmin tuloksia ajatellen mahdollisimman suppea havaintojen joukko. (Alasuutari 2011.) Pelkistäminen oli tärkeä vaihe myös minun aineistossani, koska luetteloituja alkuperäisilmauksia kertyi kaikkiaan paikkakunnasta riippuen 65–115 ajatusta (kokonaismäärä 362 ajatusta). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan on kuitenkin tärkeää, että tässä aineiston redusointivaiheessa kaikki ajatukset kirjataan ja luetteloidaan. Luetteloinnissa karsin alkuperäisilmauksista ylimääräiset täytesanat. Lisäksi jätin huomiotta huokaukset ja tauot puheessa sekä ne kommentit, jotka koskivat laatuvaittämiä Q-otoksen lajitteluruudukon ”neutraalilla” alueella. Datan pelkistämistä varten päätin etsiä samankaltaisuuksia haastateltujen puheesta tutkimuskysymystäni ajatellen. Tätä päätöstä ohjasi myös voimakkaasti luetteloidun datan sisältö. Kuviossa 4 esitän esimerkin siitä, kuinka ensin ryhmittelin samankaltaiset alkuperäisilmaukset pelkistyksiksi.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
Minusta on tärkeää tuo, että kunnioitetaan lapsia ja myös toisia työkavereita. Se työkaverin kunnioittaminen heijastuu myös sitte lapsiin.	Lasten ja työkavereiden kunnioittaminen, heijastus lapsiin.
Jokainen lapsi huomioidaan yksilöllisesti ja etenkin tuontitilanteissa. Se voi olla haastava hetki lapsesta erota vanhemmasta.	Lapsen yksilöllinen kohtaaminen, ero vanhemmista.

Henkilökunnalla on keskenään hyvät suhteet ja välit, nii se heijastuu niihin lapsiin ja opettaa sosiaalisia taitoja sitte lapsilleki.	Henkilökunnan keskinäinen vuorovaikutus, heijastus lapsiin, sosiaalisten suhteiden opettaminen.
Päiväkodin aikuiset keskustelelee lasten kanssa yksilöllisesti, kun osa on semmosia hiljasempia, jotka vetäytyy omiin oloihinsa, et neki huomioitas yksilöllisesti.	Yksilöllinen keskustelu lapsen kanssa, hiljaisimpien huomiointi.
Tosi tärkeä, että päiväkodin aikuiset nauttii lasten kanssa olemisesta, et sitten pystyy antamaan jotakin lapsille.	Työstä nauttiminen lasten parissa.
Aikuisten on autettava lapsia ymmärtämään ja kehittämään sosiaalisia taitoja.	Aikuisen tuki sosiaalisten taitojen oppimisessa.

Kuvio 4. Esimerkki alkuperäisilmausten pelkistämisestä

Vaikka olinkin ensimmäistä tutkimuskysymystäni selvittäessä valinnut havaintojen luokittelun sisällönanalyysissa, valitsin varhaiskasvatuksen opettajien puhetta analysoidessani kuitenkin teemoittelun. Vaikka teemoittelu on luokittelun kaltaista, teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu. Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä kokosin samaan alateemaan kuuluvat pelkistykset. Tämän jälkeen aloitin aineiston abstrahoinnin eli alateemoja kuvaavien yläteemojen ja lopulta pääteemojen muodostamisen teemoja yhdistämällä sekä antamalla teemoille aiempia sisältöjä kuvaavia nimiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Teemoittelun avulla aineistoni tiivistyi yksittäisistä ajatuksista yleisimpiin teemoihin, joiden pohjalta minun oli mahdollista tehdä johtopäätöksiä tutkimusongelmaani ajatellen. Aineistoni teemoittelu on kuvattu tarkemmin tuloksissa.

Etsiessäni aineistostani vastauksia kahteen tutkimuskysymykseeni, aloitin molemmat sisällönanalyysit teoreettismetodologisesta näkökulmasta induktiivisen päättelyn keinoin. Tämä tarkoittaa sitä, että siirryin aineistopohjaisessa analyysissäni yksittäisistä ajatuksista kohti yleistä ilmiötä. Induktiivinen päättely olisi kuitenkin tarkoittanut sitä, että minun aiemmat havaintoni, tietoni ja teoriani varhaiskasvatuksen opettajan työstä eivät olisi vaikuttaneet analyysin teokoon tai tuloksiin. Tästä syystä tein aineistoni sisällönanalyysia abduktiivisesti

päätelleen, jolloin havaintojeni tekoon liittyi selkeä johtoajatus tutkimustehtävääni ja tutkimuskysymyksiini liittyen. Tällöin analyysin tekeminen tapahtui teoriasidonnaisesti tai -ohjaavasti, jolloin teoria toimi analyysissä auttavana tekijänä uusia ajattelutapoja luoden. (Eskola 2001.)

4.4 Eettiset kysymykset ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen toteuttamiseen liittyi monia eettisiä kysymyksiä. Kanasen (2017, 174) mukaan eettiset kysymykset ja tutkimuksen luotettavuus olisi huomioitava jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. Jo tutkimusaiheen valintaan kuuluu ajatus siitä, kenen ehdoilla tutkimusaihe valittiin ja miksi tutkimukseen ryhdyttiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kuten aiemmin mainitsin, tämä tutkimus toteutettiin ja suunniteltiin aineistonkeruun osalta osana Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimushanketta. Aiempien opintojeni ja työkokemukseni pohjalta olin kiinnostunut tutkijana saamastani aiheesta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusetiikan ongelmat liittyvät pääasiassa itse tutkimustoimintaan eli haastateltavien informointiin, aineiston keräämiseen ja analyysissä käytettävien menetelmien luotettavuuteen, anonymiteettiin ja tutkimustulosten esittämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tästä syystä tutkimuksen toteuttamiseen haettiin tutkimusluvut ensin paikkakunnittain. Lupien saannin jälkeen haastateltavia lähestyttiin vielä kirjeellä, jossa haastateltaville annettiin tietoa tutkimustehtävästä, tiedonkeruumenetelmästä, tutkimuksen osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä aineiston myöhemmästä analysoinnista ja arkistoinnista. Haastattelutilanteissa tutkimukseen osallistujalle kerrottiin vielä osallistumiseen liittyvästä vapaaehtoisuudesta ennen muiden ohjeiden antamista. Kuulan (2015) mukaan tutkimukseen osallistumisen täytyy perustua vapaaehtoisuuteen jo ihmisarvon ja ihmisen itsemääräämisoikeuden nojalla. Tutkittavien anonymiteettiä ajatellen tutkimusaineistoa keränneet tutkijat kirjasivat haastattelussa osallistujan taustatiedoiksi vain koulutustaustan ja työkokemuksen vuosina. Tällä haluttiin varmistaa, että tutkimukseen osallistujat olivat varhaiskasvatuksen opettajina toimivia henkilöitä, joilla oli myös muodollinen pätevyys tehtävään. Mitään

näistä taustatiedoista ei luovutettu ulkopuolisille. Tutkittavan tietosuojan takia onkin vältettävä tarpeettomien tunnistetietojen keräämistä ja säilyttämistä sekä poistettava suorat tunnistetiedot aineiston analyysin jälkeen (Kuula 2015). Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa sitä, että haastateltujen tarkemmin paikkakuntatietoja ei tässä tutkimuksessa kerrota.

Tutkimukseen liittyvä aineisto säilytetään anonymisti Jyväskylän yliopiston suojatussa Data Verse-aineistopankissa myöhempää tutkimuskäyttöä varten. Mahdolliseen myöhempään käyttöön tarvitaan tutkimushankkeeseen osallistuneiden tutkijoiden lupa. Aineistosta saadut tulokset ovat nähtävissä kahdessa pro gradu -tutkielmassa Jyväskylän yliopiston JYX-julkaisuarkistossa sekä mahdollisesti muissa julkaisuissa, kuten tieteellisinä artikkeleina, ja opetuksen lähdemateriaalina. Myös tutkimukseen osallistuneilla varhaiskasvatuksen opettajilla on mahdollisuus tutustua JYX-julkaisuarkistossa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kriteereitä arvioida uskottavuuden, vastaavuuden, siirrettävyyden ja luotettavuuden kannalta. Uskottavuuden osalta on pohdittava, vastaavatko minun tekemä analyysi ja analyysin tuloksena syntynyt käsitteellistäminen ja ilmaisten tulkinta tutkittavien käsityksiä. Vastavuudessa on huomioitava se, että vastaavatko minun tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuutta kuvaavia alkuperäisiä konstruktioita. Siirrettävyys tarkoittaa saatujen tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin tietyn ehdoin, vaikka yleistyksset eivät olisikaan mahdollisia juuri sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tutkimuksen uskottavuutta ajatellen olen tehnyt tulkintani aineistosta huolellisuutta ja tutkijan objektiivisuutta noudattaen. Tästä huolimatta uskon tulkintaani vaikuttaneen aiempi koulutukseni ja työkokemukseni varhaiskasvatuksen alalta. Toisaalta tätä taustaa vasten minun on ollut helpompi ymmärtää juuri sitä todellisuutta, jossa varhaiskasvatuksen opettajat työskentelevät. On kuitenkin muistettava kontekstin eli haastattelutilanteen merkitys tulosten uskottavuuden osalta siten, että analysoitava puhe on tuotettu tietyssä aikana ja tietyssä paikassa (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 35–37; Siltaoja & Sorsa 2020, 232). Moni haastateltavista totesikin puheessaan, ettei ollut varma

laativäittämien pysyvästä sijainnista Q-otoksen lajitteluruudukolla ulkoisten olosuhteiden muuttuessa. Ilmonen (2018, 135) muistuttaakin, että kerätty aineisto voi myös muuttua pitkällä aikavälillä ja sosiaalisen kontekstin muuttuessa. Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että vuosien aikana varhaiskasvatuksen opettajien laatuajattelu ja sen taustalla vaikuttavat tekijät ovat saattaneet muuttua ja muuttuvat edelleen. Tämä vaikuttaa suoraan tutkimuksen luotettavuuteen ja toistettavuuteen eli reliabiliteettiin. Myös tulosten siirrettävyys tapahtuu näin ollen tietyin ehdoin ja suuntaa antavasti. Tuomi ja Sarajärvi (2018) muistuttavatkin, että laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan jotain ilmiötä tai antamaan tuolle ilmiölle teoreettisesti mielekästä tulkintaa tai ymmärtämään tietyn tyyppistä toimintaa ilmiön äärellä. Se ei siis pyri tilastollisiin yleistyksiin eikä tulosten siirrettävyysskään usein sellaisenaan toteudu.

Luotettavuutta tarkasteltaessa arvioidaan tutkimustilannetta, varmuutta ja riippuvuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkijalla on oma osuutensa tutkimustulosten syntyyn myös aineistonkeruun aikana. Tässä tutkimuksessa tiedonkeruuseen osallistui neljä eri tutkijaa, jotka tavalla tai toisella olivat myös osa tutkittavaa ilmiötä. Vaikka haastattelutilanteessa annettavat ohjeet olivatkin etukäteen sovittuja, tämä ei voinut täysin estää tutkijan vaikutusta tutkittavaan esimerkiksi johdattelevien kommenttien muodossa. Lisäksi tutkijan oma subjektiivinen kokemustausta alalta voi vaikuttaa tutkimusprosessiin. Toisaalta se, että tutkijat ovat olleet osa tutkittavaa ilmiötä, on saattanut tuottaa luotettavampia tuloksia. Vaikka tutkijat ovat ottaneet haastatteluissa mahdollisimman hyvin huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat tekijät (esimerkiksi keskeytykset muiden työntekijöiden tai lasten taholta), edellä mainitut tekijät vaikuttavat silti tutkimuksen varmuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tutkittavien on ollut mahdollista luottaa tutkijoihin, mikä on mahdollistanut syvähaastattelun sekä yhteisen ymmärryksen ammattikielestä ja muista varhaiskasvatukseen liittyvistä näkökulmista. Lisäksi syvähaastattelun käyttö aineistonkeruumenetelmänä sallii tutkijan suuremman osallisuuden muihin haastatteluihin nähden, koska menetelmän tarkoituksena on progressiivisesti rakentaa yhteistä ymmärrystä ja luottamusta tutkijan ja tutkittavan välillä (Johnson

2001, 12). Edellä mainittu tutkijan objektiivisuusvaatimus voi olla aineiston analyysivaiheessa on mahdotonta. Tämä siitä syystä, että puheen tulkinta on aina spekulatiivista ja produktiivista. Lisäksi dialogi tekstin kanssa avaa jatkuvasti mahdollisuuden uusille ymmärtämisen tavoille. (Ilmonen 2018, 142.)

Tässä tutkimuksessa ydinhenkilöitä ovat olleet varhaiskasvatuksessa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat neljältä eri paikkakunnalta Suomessa. Ydinhenkilöiden valintakriteerinä ei ole käytetty työkokemusvuosia tai lapsiryhmän ikäjakaumaa. Haastattelut ovat tapahtuneet tutkittavien työpaikoilla erillisessä tilassa, jossa tutkija ja tutkittava ovat työskennelleet pääasiassa ilman häiriötekijöitä. Joissain tapauksissa tilanteeseen on tullut hetkellisesti tutkittavan kollega tai lapsia ryhmästä. Haastattelutilanteet ovat kestäneet noin yhden tunnin ajan ja tilanteessa käyty keskustelu on tallennettu myöhempää literointia ja aineistonanalyysia varten. Haastattelutilanteissa tutkijat ovat pyrkineet objektiivisuuteen. Lisäksi tutkittavien osallistuminen tutkimukseen on perustunut vapaaehtoisuuteen eikä heidän vastauksiaan ole muunneltu aineistonkeruun tai aineistonanalyysin aikana. Tutkimus on toteutettu tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisesti tutkimuksen kaikkia osapuolia kunnioittaen.

5 TULOKSET

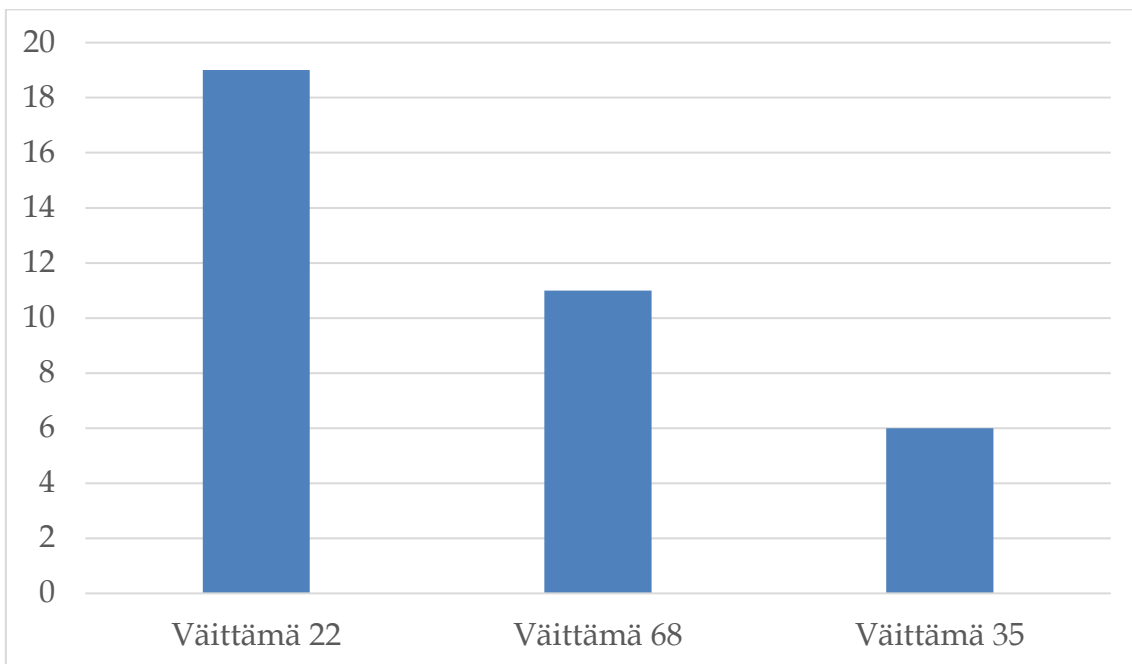
Sisällönanalyysissa keskityin erityisesti Q-metodin ja syvähaastattelun avulla tuotettuun ja litteroituun puheeseen. Aluksi luokittelin puheessa mainittuja laatukriteereitä hyödyntäen analyysin tekemisessä myös tutkijoiden tekemiä muistiinpanoja Q-otoksen lajitteluruudukkoon. Analyysiyksikkönä tässä analyysissa toimi varhaiskasvatuksen opettajien mainitsemien laativäittämien numerot. Luokittelussa kokosin haastattelukohtaiset väittämät paikkakuntakohtaisesti (katso edellä kuvio 3) ja vertailin lopuksi eri paikkakuntien välisiä samankaltaisuuksia kirjatun ylös havainnot. Näin sain vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: mitkä laatukriteerit painottuvat merkittävästi varhaiskasvatuksen opettajien laatuajattelussa? Tätä tutkimuskysymystä ajatellen keskityin analyysissä varhaiskasvatuksen opettajien perusteluihin Q-otoksen lajitteluruudukon kahdesta ääripäästä eli tärkeisiin väittämiin asteikolla +5 - +4 ja vähemmän tärkeisiin väittämiin asteikolla -5 - -4.

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli se, mitkä merkitykset korostuvat varhaiskasvatuksen opettajien lautupuheessa. Tätä tutkimuskysymystä varten keräsin sisällönanalyysissa varhaiskasvatuksen opettajien tuottamasta puheesta analyysiyksikkönä toimivia ajatuskokonaisuuksia ja ryhmittelin ne pelkistetyiksi ilmauksiksi. Jatkoin teemoittelin pelkistetyt ilmaukset ala-, ylä- ja pääteemoihin tuloksia varten. Esimerkki luetteloiduista ajatuskokonaisuuksista ja niiden pelkistämisestä on nähtävissä aiemmin kuviossa 4.

Seuraavassa tarkastelen aineiston analyysin pohjalta syntyneitä tuloksia tarkemmin. Aineistoesimerkeissä on käytetty tutkimuksessa haastatelluille annettuja merkkejä H1-H9. Numerot eivät kuitenkaan viittaa osallistujien haastattelujärjestykseen. Tutkimusaineistosta tehdyt suorat lainaukset on merkitty kursivoidusti.

5.1 Laatuajattelussa painottuneet laatuksiteerit

Tarkastellessani varhaiskasvatuksen opettajien sanoittamassa laatuajattelussa merkittävästi painottuneita laatuksiteereitä havaitsin selkeitä samankaltaisuuksia haastateltavien välillä paikkakuntaeroista huolimatta. Merkittävästi tärkeimpiin laatuksiteereihin Q-otoksen lajitteluruudukon asteikolle +5 kaikki 24 varhaiskasvatuksen opettajaa sijoittivat seuraavat laatuväittämät (väittämät esitetty arvojärjestyksessä kaaviossa 1 esiintyvyyden mukaan):

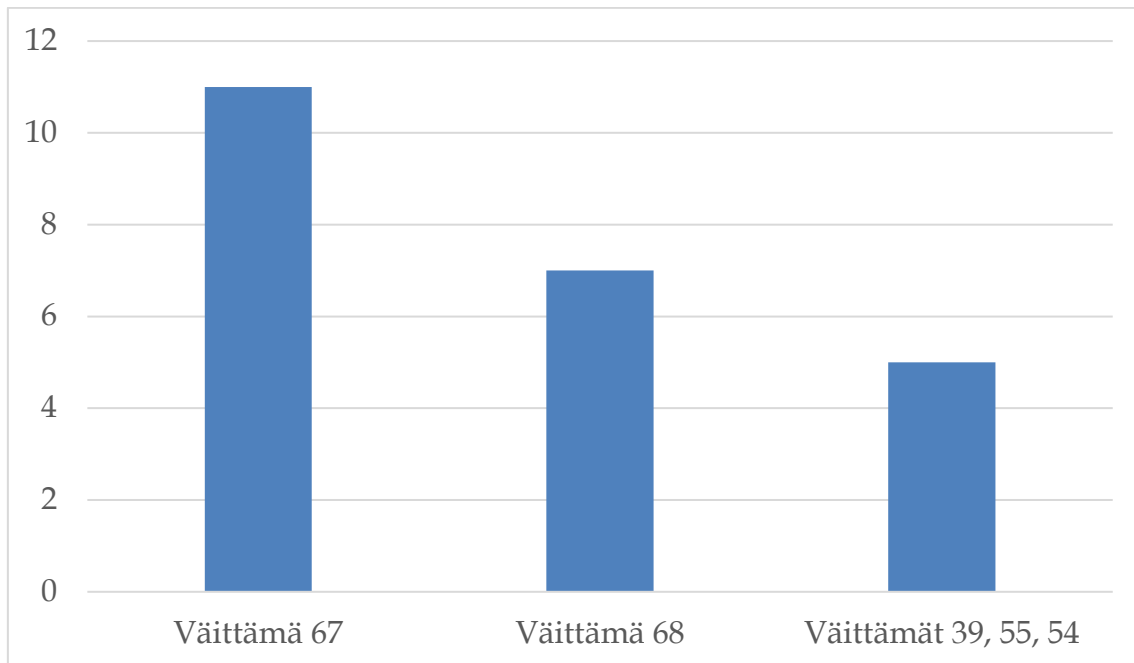


Kaavio 1. Tärkeimpien laatuksiteerien esiintyvyyden asteikolla +5.

Kaikkien paikkakuntien kesken nämä laatuväittämät sijoittuivat siis kaikista tärkeimpiin laatuksiteereihin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä koskien. Q-otoksen laatuväittämät ovat nähtävissä tarkemmin liitteessä 2. Laatuksiteereistä tärkeimpinä varhaiskasvatuksen opettajat pitivät paikkakuntaeroista huolimatta sitä, että päiväkodin aikuiset kunnioittavat lapsia ja suhtautuvat näihin lämpimästi ja kannustavasti (22). Lisäksi he halusivat päiväkodin aikuisten rohkaisevan lasta monentyyppiseen luovaan toimintaan (68) sekä valvovan

lapsia riittävästi taatakseen näiden turvallisuuden poistaen mahdolliset riskitekijät ja välttämällä vaaratilanteita (35).

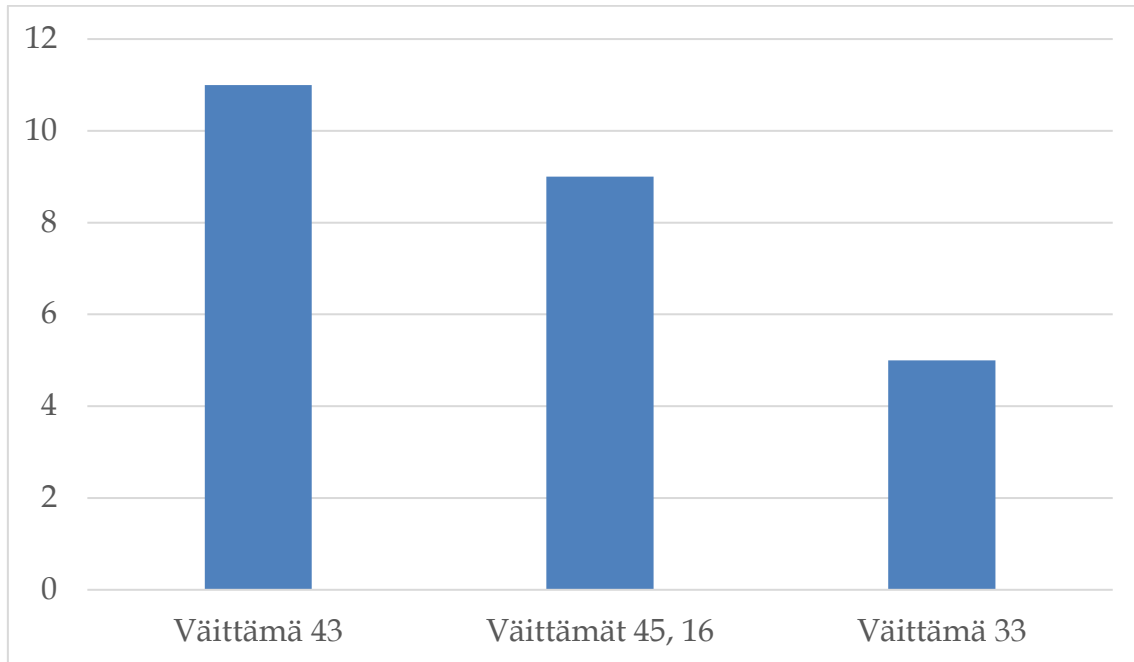
Vastaavasti seuraavaksi tärkeimpien laatukriteereiden joukkoon Q-otoksen lajitteluruudukon asteikolla +4 esiintyivät merkittävästi seuraavat laatuvaittämät varhaiskasvatuksen opettajien kesken (vaittämät esitetty arvojärjestyksessä kaaviossa 2 esiintyvyyden mukaan:



Kaavio 2. Toiseksi tärkeimmät laatukriteerit asteikolla +4.

Toiseksi tärkeimpiin laatukriteereihin varhaiskasvatuksen opettajat sijoittivat siis sen, että jokainen lapsi huomioidaan lämpimästi ja yksilöllisesti päiväkotiin saapuessaan ja sieltä lähtiessään (67). Myös tällä asteikolla esiintyi lapsen rohkaiseminen luovaan toimintaan (68). Tämän lisäksi opettajat halusivat, että aikuiset päiväkodissa ottavat lapset aktiivisesti mukaan selvittämään lasten välistä ristiriita- ja ongelmatilanteita (39) sekä auttavat ja rohkaisevat lapsia tarvittaessa (55). Myös aikuisten myötätuntoinen suhtautuminen lapsen erilaisiin tunnetiloihin (54) oli opettajille tärkeää.

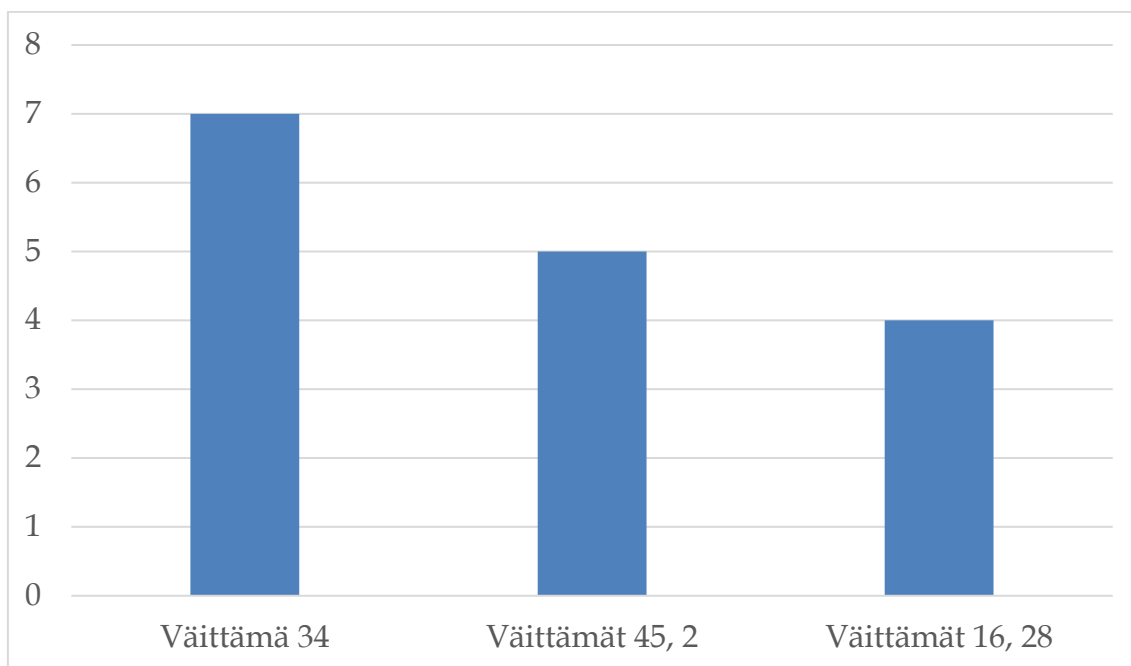
Tarkasteltaessa vähiten tärkeimpiin laatukriteereihin sijoitettuja laatuvaittämiä Q-otoksen lajitteluruudukon asteikolle -5, yleisimmin esiintyvyydeltään varhaiskasvatuksen opettajien mainitsivat seuraavat laatuvaittämät (kaavio 3):



Kaavio 3. Vähiten tärkeimmät laatukriteerit asteikolla -5.

Vähiten tärkeimpien laatukriteereiden joukkoon varhaiskasvatuksen opettajat sijoittivat sen, että päiväkodissa tuettaisiin tv:n, videoiden ja tietokoneen käyttöä ja laajennettaisiin tätä kautta toimintaa ja teemoja (43). Myös erilaiset hiekka- ja vesileikit (45) sekä lapsille sopivien audiovisuaalisten materiaalien ja ohjelmien käyttö (16) saivat hyvin vähän arvostusta osakseen varhaiskasvatuksen toiminnassa. Avaria sisätiloja, jotka mahdollistavat lasten ja aikuisten vapaan liikkumisen (33), ei myöskään nähty tarpeellisena varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä.

Tarkasteltaessa edelleen toiseksi vähiten tärkeimpiin laatukriteereihin sijoitettuja laatuvaittämiä Q-otoksen lajitteluruudukon asteikolle -4, yleisimmin esiintyvyydeltään varhaiskasvatuksen opettajien mainitsivat seuraavat laatuvaittämät (kaavio 4):



Kaavio 4. Toiseksi vähiten tärkeimmät laatuksiteerit asteikolla -4.

Vaikka tällä asteikolla esiintyi jo enemmän hajontaa laatuväittämiensä esiintyvyydessä, silti varhaiskasvatuksen opettajat arvostivat hyvin vähän monia kehityksellisesti sopivia tiedepelejä, -materiaaleja ja -toimintaa päiväkodissa (34). Lisäksi erilaiset hiekka- ja vesileikit (45) sekä eri teemoihin liittyvien roolileikkien tarjolla oleminen (2) esiintyivät asteikolla -4 kaikkien varhaiskasvatuksen opettajien kesken. Myös lapsille sopivien audiovisuaalisten materiaalien ja ohjelmien käyttö (16) sekä vanhempien sitoutuminen ryhmän toimintoihin (28) sijoittuivat toiseksi vähiten arvostettujen laatuksiteereiden joukkoon.

Edellä esitetyistä kaavioista on havaittavissa, että 24 varhaiskasvatuksen opettajaa olivat hyvin yksinmielisiä etenkin laatuksiteereiden tärkeysjärjestyksestä Q-otoksen lajitteluruudukon ääripäissä paikkakuntaeroista huolimatta. Tärkeimpien laatuksiteereiden joukossa asteikolla +5 ja +4 korostuivat etenkin kunnioittava ja rohkaiseva vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä, lapsen turvallisuudesta huolehtiminen sekä lapsen tukeminen ongelmatilanteissa ja erilaisissa tunnetiloissa. Vähiten tärkeimpien laatuksiteereiden joukossa asteikolla -5 ja -4 esiintyivät etenkin erilaisten digilaitteiden, -materiaalien ja -ohjelmien

käyttö sekä hiekka/vesileikkien, tiedemateriaalien ja teeman mukaisten rooli-
leikkien tarpeellisuus varhaiskasvatuksessa.

Hujala ym. (2007, 62) sekä Kalland (2012, 54) määrittelevät varhaiskasva-
tuksen laatutekijät seuraavasti:

1. puitetekijät (esim. ryhmäkoko, henkilöstötiheys)
2. laatua säätelevät välilliset tekijät (esim. henkilöstön koulutus, työkoke-
mus)
3. kasvatustekijät liittyvät tekijät (esim. pedagogiikka, perheiden ja
lasten kohtaaminen)
4. vaikutukselliset tekijät eli tuotoksen taso (esim. lapsen viihtyminen,
vanhempien tyytyväisyys)

Näihin laatutekijöihin verrattuna varhaiskasvatuksen opettajien laatuajattelu-
telussa painottuvat varhaiskasvatuksen laatukriteereistä eniten varhaiskasva-
tuksen laatutekijöihin nähden kasvatustekijät liittyvät tekijät sekä vaikutuk-
selliset tekijät puitetekijöiden ja laatua säästelevien tekijöiden sijaan.

5.2 Laatuajattelussa korostuneet merkitykset

Löytääkseni vastauksia toiseen tutkimuskysymykseeni, mitkä merkitykset
korostuvat varhaiskasvatuksen opettajien laatuaiheissa, pelkistin ensin sisäl-
lönanalyysissä litteroidun puheen sisältämät varhaiskasvatuksen opettajien aja-
tukset. Tämän jälkeen teemoittelin samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset alatee-
moiksi, yläteemoiksi ja lopulta pääteemoiksi. Nämä teemat ovat nähtävissä tar-
kemmin kuviossa 5. Kuviossa on huomattavissa, että varhaiskasvatuksen opetta-
jien laatuaiheissa korostuivat kolme pääteemaa. Nämä ovat lapsen arvo ja oi-
keudet, laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen arvostus sekä laatuun vaikuttami-
nen.

Alateema	Yläteema	Pääteema
Lapsen yksilöllisyyden hyväksyvä vuorovaikutus Lapsen arvostus vuorovaikutuksessa	Lapsen ihmisarvon huomiointi	Lapsen arvo ja oikeudet
Oppiminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa Aikuisen antaman tuen muodot vuorovaikutuksessa	Vuorovaikutus oppimisen välineenä	
Aikuisen vastuu vuorovaikutuksessa Turvallisuus aikuisen vastuulla	Lapsen turvallisuudesta huolehtiminen	
Digilaitteet kuuluvat lapsen vapaa-aikaan Esteet digilaitteiden käytölle	Digitaitojen vähäinen arvostus	Laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen arvostus
Digitaalisuutta tärkeämmät asiat päiväkodissa Tilojen ja materiaalien toissijainen merkitys	Yksittäisten sisältöalueiden ja fyysisten puitteiden toissijaisuus	
Lapsen osallisuus päiväkodin toiminnassa Vanhempien osallisuuden huomiointi	Osallisuus varhaiskasvatuksessa	Laatuun vaikuttaminen
Ammatillinen vuorovaikutus työyhteisössä Laadun edistäminen työyhteisössä	Ammatillinen yhteistyö laadun hyväksi	
Laatua heikentävät tekijät Opettajan laatuajattelua ohjaavat tekijät	Tekijät laatuajattelun taustalla	

Kuvio 5. Aineiston teemoittelu eli abstrahointi.

Edellä mainitut pääteemat saivat merkityksensä varhaiskasvatuksen opettajien laatusuhteessa keskinäisten samankaltaisuuksien kautta paikkakuntatasa-arvoista huolimatta. **Lapsen arvo ja oikeudet** saivat merkityksensä lapsen ihmisarvon huomiointina, vuorovaikutuksen käyttämisenä oppimisen välineenä sekä turvallisuuden huolehtimisena. Lapsen ihmisarvon huomiointi esiintyi haluna kohdata lapsi yksilöllisenä ja arvokkaana ihmisenä tämän mahdollisista tuen tarpeistaan, perhetaustastaan tai oppimisen haasteistaan huolimatta.

"Nää on ihan perusasioita... että nää täytyy nämä lapsen kunnioitus ja kannustus ja suhtautuminen lapseen niinkun nimenomaan lämpimästi ja hyöäksyvästi." (H1)

Varhaiskasvatuksen opettajille oli myös selvää se, että lapsi oppii vuorovaikutuksessa. Samalla he tiedostivat, että lapsella on myös oikeus saada tukea oppimiseen vuorovaikutuksen avulla sekä sosiaalisten taitojensa kehittymiseen.

"Jokainen lapsi tarttee yksilöllistä tukea ja toimintaa jossain vaiheessa jossain vaiheessa enemmän tai vähemmän..." (H2)

"... niistä sosiaalisista taidoista, mitkä nyt viel nykymaailmassa korostuu... et (lapsi) oppii selvittämään ristiriitoja ja muita tilanteita." (H3)

Varhaiskasvatuksen opettajat tunnistivat myös vastuunsa lapsen turvallisuuden tunteen suhteen. Puheessa korostui etenkin psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden merkitys lapsen hyvinvoinnille.

"Et se lapsi kokee niinku olevansa henkisesti turvassa ja luottaa siihen aikuiseen ja kokee sen, että lasta kannustetaan, että hän on hyöä ja kelpaa juuri sellaisena kuin hän on." (H4)

Se, että lapsen arvo ja oikeudet korostuvat korostuivat suomalaisten varhaiskasvatuksen opettajien laatusuhteessa, ei ole varsinaisesti yllätys aiempiin tutkimustuloksiin verrattuna. Myös Tauriainen (2000, 205) on todennut varhaiskasvatuksen henkilöstön korostavan laatuksittaisissaan myönteistä ilmapiiriä sekä lasten yksilöllisyyttä. Yksilöllisyyden arvostus näkyy siinä, että lapsi hyväksytään osaksi ryhmää hänen tuen tarpeistaan huolimatta.

Lapsen arvon ja oikeuksien huomiointi kertoo kuitenkin ilahduttavasti siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat arvostivat työssään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarjoamaa arvopohjaa varhaiskasvatukselle. He ymmärsivät lapsen oikeuden tulla kuulluksi, nähdyksi ja huomioiduksi lapsiryhmän arjessa. Samalla he tiedostivat, että yksilöllisyydestään huolimatta lapsi tarvitsee tukea ihmisenä kasvamiseen ja oppimiseen niin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden lasten ja aikuisten kanssa kuin sosiaalisten taitojen kehittymiseen turvallisessa ilmapiirissä. Juuri näitä asioita tuodaan esille myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 20–21) arvopohjassa.

Karvi (2019, 157–158) on tutkimuksessaan varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisesta varhaiskasvatuksessa todennut, että henkilöstö arvioi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet selkeäksi ja ymmärrettäväksi asiakirjaksi. Vaikka asiakirja antaa hyvät suuntaviivat varhaiskasvatuksessa toteutettavalle pedagogiselle toiminnalle, henkilöstön itsearviointin mukaan kaikki suunnitelman edellyttämät asiat eivät kuitenkaan toteudu käytännössä. Vaikka varhaiskasvatuksen opettajat osoittivat laatusuhteessaan arvostavansa työssään lapsen arvoa ja oikeuksia, tämänkään tutkimuksen tulokset eivät anna kuvaa näiden toteutumisesta käytännön tasolla lapsiryhmän arjessa.

Toisena pääteemana varhaiskasvatuksen opettajien laatusuhteessa esiintyi **laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen arvostus**. Tämä pääteema sai merkityksensä digitaalisten taitojen vähäisen arvostuksen sekä yksittäisten sisältöalueiden ja fyysisten puitteiden toissijaisuuden kautta. Tieto- ja viestintäteknikkaan liittyviä välineitä oli käytössä vähän tai ei ollenkaan lapsiryhmän arjessa. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kokivat lasten viettävän vapaa-aikaansa jo paljon

digilaitteiden äärellä, joten opettajien mielestä lapsia oli tärkeä ohjata muuhun toimintaan varhaiskasvatuksessa.

"Toi on vähä ehkä semmonen kakspiipunen homma tuo TV:n ja videoiden ja tietokoneiden käyttö... toisaalta niitä käytetään niin paljo kotonaki... eikä meidän päiväkodissa siis käytetä käytännössä ollenkaan TV:tä, videoita eikä tietokoneita..." (H5)

Yksittäiset sisältöalueet tai fyysiset puitetekijät, kuten tilat ja välineet, koettiin toissijaisiksi varhaiskasvatuksen laadussa. Sillä, millaisen ilmapiirin aikuiset pystyivät yhdessä lasten kanssa luomaan lapsiryhmään, oli enemmän merkitystä kuin fyysisillä puitteilla. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat pitivät lapsen laaja-alaista osaamista ja oppimista tärkeämpänä yksittäisiin sisältöalueisiin nähden.

"... ei niitä (tiloja) niinku tarvii koko ajan hirviästi vaan sitä vaihtelevuutta voi tuua sillain pienemmälläki tilalla ja määrällä..." (H6)

"... et materiaalit niinkun on ja pysyy, mut siteen me aikuiset... luodaan se psyykkinen tila ja ympäristö." (H7)

Myös Karvi (2019, 160) on tutkimuksissaan todennut varhaiskasvatuksen henkilöstön tarjoavan vähän tai ei laisinkaan moniluku- ja digitaitoja vahvistavaa toimintaa lapsille. Vaikka monilukutaito sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen varhaiskasvatuksen pedagogiikassa edistävät Karvin mukaan lasten kasvatuksellista ja koulutuksellista tasa-arvoa, kokivat varhaiskasvatuksen opettajat tässä tutkimuksessa vastuun etenkin digitaitojen kehittymisestä kuuluvan huoltajille. Tämän kasvatusvastuun siirtämistä huoltajille perusteltiin digivälineiden puuttumisella varhaiskasvatuksessa sekä muun toiminnan, kuten leikin ja muiden ryhmän jäsenten kanssa toimimisen, nojalla. Karvin mukaan vastuu edellä mainittujen taitojen kehittymisen tukemisesta kuuluu kuitenkin varhaiskasvatushenkilöstölle (2019, 160). Tämän tehtävän tiedostamista ja toteuttamista

ajatellen varhaiskasvatuksen opettajat kaipaisivat lisää ammatillista koulutusta sekä opetusvälineitä.

Yksittäisten sisältöalueiden ja fyysisten puitteiden toissijaisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa myötäilee aiempien tutkimusten tuloksia. Tauriaisen (2000, 205) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö huomio kääntyy fyysisistä puitteista usein lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen. Tällöin ilmapiirillä on tiloja suurempi merkitys varhaiskasvatuksen laadussa. Karvi (2019, 161) kuitenkin toteaa, että rakenteellisten tekijöiden heikkoudet, kuten tilojen ja välineiden puute, voivat haitata varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Vaikka laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen arvostuksella olisikin siis fyysisiä puitteita, yksittäisiä sisältöalueita ja digitaitoja vahvempi rooli varhaiskasvatuksessa, voivat rakenteellisten tekijöiden puuttuminen tai vähäisyys heikentää varhaiskasvatuksen laatua pitkällä tähtäimellä.

Pääteemoista **laatuun vaikuttaminen** sai merkityksensä varhaiskasvatuksen opettajien puheessa perheiden osallisuuden, ammatillisen yhteistyön sekä laatuajattelun taustalla ilmenneiden tekijöiden kautta. Perheiden osallisuudessa lasten osallisuus pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa koettiin helpommin toteutuvaksi kuin vanhempien osallisuus jo siitä syystä, että vanhemmilla koettiin olevan muitakin velvollisuuksia kuin varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttaminen.

”Vanhempienki osallistuminen on vähä... ihan mukava että ne niihin vanhempien iltoihin osallistuu ja jaksavat niihin tulla, emmä tämmöiseen päivöään tai muuhun ryhmän toimintaan...” (H8)

Laatuun vaikuttaminen edellyttää ammatillista yhteistyötä, tämän tiedostivat myös varhaiskasvatuksen opettajat tässä tutkimuksessa. Tämä yhteistyö ilmeni vastaajien puheessa ammatillisena vuorovaikutuksena perheiden kanssa ja työyhteisön kesken, mutta myös laadun tietoisena edistämisenä työyhteisön keskinäisellä sitoutumisella yhteisiin arvoihin.

”... ilma meitä, osaavaa pedagogista henkilökuntaa ja vanhempia me ei päästäis laatuun.”
(H9)

Varhaiskasvatuksen opettajat sanoittivat myös laatuajattelua ohjaavia tekijöitä niin henkilökohtaisella kuin yhteisöllisellä ja julkisella tasolla. Henkilökohtaiseen laatuajatteluun heidän puheissaan vaikuttivat eniten oma koulutus ja työkokemustausta, mutta myös lapsuudessa saatu kasvatus. Yhteisöllisesti he toivoivat koko työyhteisön sitoutumista laadun edistämiseen etenkin keskinäisen arvokeskustelun pohjalta sekä alan julkista arvostusta julkisessa keskustelussa ja päätöksenteossa. Alan vähäinen arvostus näkyi varhaiskasvatuksen opettajien mukaan muun muassa ryhmäkokojen kasvuna, mikä oli monen mielestä pois vuorovaikutuksesta perheiden ja muun henkilöstön kanssa.

Yhteistyön merkitys ja omaa laatuajattelua ohjaavien tekijöiden tiedostaminen on varhaiskasvatuksen opettajalle tärkeää laadun vaikuttamisessa. Vaikka varhaiskasvatussuunnitelmasta on yksiselitteisesti luettavissa varhaiskasvatuksen henkilöstön sitoutumista vaativat tehtävät, työyhteisöt ja tiimit ovat usein eri tasoilla arvotietoisuuden käsittelyssä yksikön, tiimin sekä yksittäisten työntekijöiden taustoista, historiasta sekä oppimis- ja kehittymismotivaatiosta johtuen. Kuitenkin toimintakulttuurin tasalaatuinen kehittäminen edellyttää yhteisöltä yhteisiä arvoja ja niiden mukaan sisäistettyä toimintaa. (Vauhkonen 2022, 37–39.) Vaikka laatuun vaikuttaminen edellyttääkin ammatillista yhteistyötä ja yhteisiä arvoja työyhteisöllä, varhaiskasvatuksen opettaja voi myös vaikuttaa laatuun myös oman työn arvostuksen kautta. Tämä arvostus näkyy sekä vuorovaikutuksena lapsen kanssa että varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen toimintakulttuurin rakentamisena yhteistyössä lasten ja muiden työntekijöiden kanssa (Kattaja ym. 2022, 31).

6 POHDINTA

Tulosten tarkastelussa merkittävää oli varhaiskasvatuksen opettajien halu painottaa laatuajattelussaan niitä laatukriteereitä, jotka sisältävät ajatuksen lapsen kunnioittavasta ja empaattisesta kohtaamisesta vuorovaikutuksessa. Tämän lisäksi lasta halutaan tukea, auttaa ja rohkaista sosiaalisten taitojen kehittämisessä turvallisuudesta huolehtien. Tämä tulos myötäilee aiempia tutkimustuloksia siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstö painottaa laatuajattelussaan lapsen hyvinvointia, yksilöllistä hyväksymistä sekä kehittymistä sosiaalisissa taidoissa ryhmän jäsenenä (Tauriainen 2000, 191).

Varhaiskasvatus on ennen kaikkea ihmissuhdetyötä, joka edellyttää myös varhaiskasvatuksen opettajilta hyviä vuorovaikutustaitoja ja perustehtävän toteuttamista nimenomaan vuorovaikutuksessa asiakkaan kanssa. Asiakkaan kohtaamisessa kohtaamisessa korostuukin halu ja kyky olla psyykkisesti läsnä, kuunteleminen, välittäminen ja vastuu toisesta ihmisestä, halu ymmärtää ja arvostaa toista ihmistä, vastavuoroisuus ja molemminpuolinen hyvän olon kokemus. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2013, 159.) Laadun arvioinnissa laadukas varhaiskasvatus tunnustetaan aikuisten ja lasten runsaasta vuorovaikutuksesta sekä siitä, millaisena lapset tämän vuorovaikutuksen kokevat (Kalliala 2012, 44).

Nummenmaa (2004, 82) jakaa laadun arviointikriteerit kolmeen ryhmään: rakenteellisiin kriteereihin (ryhmäkoko, henkilökunnan koulutus, opetussuunnitelman sisältö), tulokriteereihin (lasten toivotut kehitys piirteet sekä vanhempien tyytyväisyys varhaiskasvatuspalveluihin) sekä prosessikriteereihin (henkilöstön toiminta, lasten aktiviteetit ja ryhmän sisäinen vuorovaikutus). Tässä tutkimuksessa haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat painottivat prosessikriteereitä muiden kriteereiden sijaan. Rakenteellisilla ja tulokriteereillä on kuitenkin oma paikkansa laadun arvioinnissa. Kallandin (2012, 55) mukaan kuitenkin puitetekijöillä, kuten ryhmäkoko, ja laatua säätelevillä tekijöillä, kuten henkilöstön koulutuksella, on tutkimuksissa todettu olevan vaikutusta juuri vuorovaikutuksen laatuun ja sitä kautta myös lapsen

hyvinvointiin varhaiskasvatuksessa. Holkeri-Rinkinen (2009, 219) huomauttaakin lasten lukumäärän olevan suorassa yhteydessä lapsen mahdollisuuteen tulla kuulluksi ja nähdyksi vuorovaikutuksessa – mitä enemmän lapsia on paikalla suhteessa aikuisten lukumäärään, sitä heikommat ovat lapsen mahdollisuudet päästä aitoon vuorovaikutukseen aikuisen kanssa.

Varhaiskasvatuksen opettajien laatupuheessa korostuvat merkitykset olivat tässä tutkimuksessa lapsen arvo ja oikeudet, laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen arvostus sekä laatuun vaikuttaminen. Lapsen arvo ja oikeudet kertoivat varhaiskasvatussuunnitelman sisältämän arvopohjan sisäistämisestä laatuajattelusta, mutta ei arvopohjan toteutumisesta käytännössä lapsiryhmän arjessa. Laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen arvostus taas kätki sisälleen monipuolisen pedagogisen toiminnan arvostuksen, mutta toi esiin myös varhaiskasvatuksen opettajien heikon osaamisen ja koulutuksen tarpeen lapsen digitaitojen tukemisessa. Karvin (2019, 161) mukaan varhaiskasvatuksen on tuettava jokaisen lapsen oppimisen edellytyksiä, koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista sekä toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa. Tämä tarkoittaa myös lapsen tieto- ja viestintäteknisten taitojen tukemista varhaiskasvatuksessa henkilöstön osaamiseen tai välineiden heikkoon saatavuuteen liittyvistä puutteista huolimatta.

Laatuun vaikuttamisessa varhaiskasvatuksen opettajat tunnistivat ammatillisen yhteistyön ja perheiden osallisuuden merkityksen sekä laatuajatteluaan ohjaavat tekijät. Jo pelkästään laadun määrittämisen tulisi olla osallistava ja demokraattinen prosessi, jossa lapsilla, näiden vanhemmilla ja varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tulisi olla mahdollisuus jakaa, pohtia ja ymmärtää toistensa arvoja, tietoa ja kokemuksia. Tällöin laadun määrittäminen ja laatuun vaikuttaminen sisältävät jatkuvan ja dynaamisen prosessin, joka edellyttää säännöllistä vuorovaikutuksellista tarkastelua kaikkien edellä mainittujen tahojen kesken. (Palola 2004, 44.)

Tutkimukseni **luotettavuutta** tarkasteltaessa on arvioitavaa tutkimustilannetta, varmuutta ja riippuvuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Näitä olen käsitellyt

tarkemmin luvussa 4.5. Tässä yhteydessä on kuitenkin hyvä huomioida aineiston keruumenetelmieni heikot puolet. Ensiksikin Q-metodilla tutkitaan yksilöiden mieltymyksiä, tunteita, tavoitteita ja motiiveja ja jo tästä syystä sillä pyritään tuottamaan yksilön subjektiivisia mielipiteitä faktatiedon sijaan. Tästä syystä metodia arvostellaankin usein tulosten luotettavuuden ja yleistettävyyden sekä tutkimuksen toistettavuuden kannalta. (Van Exel & De Graaf 2005, 2–3). Myös haastatteluun saattavat vaikuttaa muun muassa haastateltavan vireystila, ohjeiden ymmärtäminen, fyysiset olosuhteet sekä tutkijan vuorovaikutustaidot ja objektiivisuus aineiston keruun aikana. Tässä tutkimuksessa aineiston keräämiseen osallistui lisäksi kolme muuta tutkijaa, joten haastattelutilanteita oli vaikea yhdenmukaistaa. Haastattelun etuna on kuitenkin se, että tutkijalla on mahdollisuus käydä keskustelua osallistujan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus sekä prosessin aikana tehdyt tutkimuskohtaiset ratkaisut painottuvat suhteessa tutkimuksen tavoitteena olevan ilmiön saavutettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Alasuutarin (2001, 68) mukaan tutkimusprosessin vaiheita on raportoitava mahdollisimman tarkasti, jotta saatavan tiedon merkitystä ja tulkinnan luotettavuutta on mahdollista arvioida. Olen kuvannut tutkimusprosessini vaiheita tarkemmin luvussa 4 huomioiden prosessin aikana tekemiäni valintojen merkityksen tuotetun tiedon luotettavuudelle. Olen kuvannut tutkimukseni kohdetta ja tarkoitusta tutkimustehtäväni ja -kysymysteni avulla. On kuitenkin myönnettävä, että oma sitoumukseni tähän tutkimukseen on vaihdellut vuosien myötä johtuen henkilökohtaisen elämän ja yleismaailmallisen tilanteen eteen tuomista vastoinkäymisistä. Lisäksi aiemman työkokemukseni merkitys varhaiskasvatuksesta on luonut sekä haasteita objektiivisen tiedon tuottamiseen että auttanut ymmärtämään varhaiskasvatuksen opettajien laatuajattelua kuvaavaa puhetta. Olen myös kuvannut aineiston keruumenetelmät, tutkimukseen osallistujat, tutkimuksen keston sekä aineiston analyysin mahdollisimman tarkkaan ajatellen tutkimusraporttini luotettavuutta tiedon riittävyden kannalta.

Laadullisen tutkimuksen **uskottavuus** on riippuvainen siitä, vastaavatko tutkijan tekemä aineiston käsitteellistäminen ja tulkinta tutkittavien käsityksiä. Tutkimustulosten **siirrettävyyteen** vaikuttaa se, onko tulokset mahdollista siirtää samankaltaiseen kontekstiin tutkimuksen ulkopuolelle. **Varmuuteen** tutkija voi vaikuttaa ottamalla huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat tekijät. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162.) Tässä tutkimuksessa oma osallisuuteni näkyy vahvimmin juuri aineiston analyysivaiheessa, kun olen pelkistänyt puheessa esiintyneitä ajatuksia ja teemoitellut pelkistyksiä. Olen pyrkinyt analyysissa huolellisuuteen lukemalla moneen kertaan haastateltujen puheessa esiintyneet ilmaukset ja näin ollen tavoittamaan teemoittelussa haastateltujen perimmäiset ajatukset ilmauksien taustalla. Siirrettävyyden kannalta saamani tulokset ovat suuntaa antavia. Tämä siitä syystä, että haastateltavat itsekin epäilivät laatukriteerien sijoittumista samaan tapaan toisena päivänä tai toisenlaisessa tilanteessa. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien puheessa esiintyneet ajatukset kuvaavat tämän tutkimuksen aineistolähtöisen sisällönanalyysin teoreettista mallia, jolle on aina löydettävissä vaihtoehtoisia malleja ja variaatioita (Tuomi & Sarajärvi 2018). On myös muistettava, että tieto on aina subjektiivista, jokaisen yksilön oman ajattelun ja ymmärryksen kautta rakentuvaa (Parrila 2004, 72). Tässä tutkimuksessa tiedon rakentumisessa sekä minulla tutkijana että haastatelluilla tiedon tuottajina on ollut väistämättä oma subjektiivinen roolinsa tutkimuksen tuottaman tiedon rakentumisessa.

Tutkimukseni **yleistettävyyttä** rajoittaa myös laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkasteluun liittyvät ongelmat. Luotettavuus on tutkijan arvioinnin ja näytön varassa eikä luotettavuutta voida arvioida ja laskea numeerisesti määrällisen tutkimuksen tapaan. Objektiviivisen luotettavuuden saavuttaminen onkin lähes mahdotonta laadullisessa tutkimuksessa. (Kananen 2017, 175.) Tästäkin syystä yleistettävyyden kannalta tutkimukseni tuloksia ovat suuntaa antavia ei voida sellaisenaan soveltaa varhaiskasvatukseen.

Varhaiskasvatuksen laatua koskevissa tutkimuksissa tutkimuskohteena ovat aiemmin olleet laadun määrälliset tekijät, kuten ryhmäkoko, taloudelliset ja materiaaliset tekijät, henkilökunnan koulutus ja didaktiset järjestelyt (Ovaska

2004, 158). Kansainväliset tutkimukset keskittyvät kuitenkin varhaiskasvatuksen laatuun laajemmin. Sheridan (2001) kertoi väitöskirjassaan tutkineensa ECERS-mittarilla pedagogisen prosessin laatua ja yleiskuvaa lapsen kokemuksista esi-koulun arjessa. Tuloksissa hän nimesi varhaiskasvatuksen keskeisimmiksi laatu-tekijöiksi kasvattajan asenteen, kompetenssin ja kehittymismahdollisuudet sekä yhteistyön vanhempien kanssa ja johtajuuden. Rakenteelliset tekijät jäivät vähäpätöisemmiksi pedagogiikkaan liittyville tekijöille.

Varhaiskasvatuksen opettajien laatuajattelua on Suomessa tutkittu vähän. Tästä syystä mahdollisina jatkotutkimuskohteena esittäisinkin tutkimustuloksiini viitaten varhaiskasvatuksen opettajien koulutustaustan vaikutusta laadun edistämiseen varhaiskasvatuksessa sekä laatukriteereiden monipuolista käytännön toteutumista varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Varhaiskasvatuksen laatua ei Suomessa voida edes arvioida tiedostamatta kansallista luonnetta ja vahvuuksia, joita ovat tutkimus, koulutus, perinteet ja arvot sekä suomalainen yhteiskunta (Hujala ym. 2007, 152). Näistä useimmat ohjasivat myös varhaiskasvatuksen opettajien laatuajattelua.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajien opettajien laatuajattelua kuvaa-
vassa puheessa jokainen lapsi oli arvokas yksilö, jolla oli oikeus tulla kohdatuksi empaattisesti ja kannustavasti tuen tarpeistaan huolimatta. Tähän vetoaa myös tuorein Varhaiskasvatuslaki (540/2018) asettamalla varhaiskasvatuksen tavoitteiksi muun muassa lasta kunnioittavan toimintatavan turvaamisen sekä lapsen ohjaamisen toisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Vaikka haastateltujen laatuajattelussa esiintyikin tiedollisen osaamisen puutteita varhaiskasvatussuunnitelmaan sisältöön nähden, luottivat he silti puheessaan ammatillisen yhteistyön ja osallisuuden voimaan varhaiskasvatuksen laadun edistämiseksi.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino. elibrary.com/reader/9789517685030. Luettu 27.5.2022.
- Alila, K. 2003. Laadun kehittäminen ja ohjaustoiminta varhaiskasvatuksessa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2003:1. Helsinki: Edita Prima.
- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatu- ja laatuvarhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto.
- Brooks, R. 2016. Ethics and Education Research. SAGE. Research Methods Core. doi: <https://ldx-doi.org/104135/9781473909762>. Luettu 30.5.2022.
- Dahlberg, G. & Moss, P. 2005. Ethics and Politics in Early Childhood Education. London and New York: Taylor & Francis Group.
- Eskola, J. 2001. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Fonsén, E. 2016. Case Ylöjärvi – Esiopetuksen arviointi moninäkökulmaisesti. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Juva: PS-Kustannus.
- Gamelas, A. M. & Aquiar, C. 2014. Preschool Teachers' Ideas about practices to promote peer relations: using Q methodology to determine viewpoints. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 141 (2014): 1304 - 1308.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiaalitutkimuksen laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 1407.

- Hujala, E. & Fonsén, E. 2012. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja (s. 312–327). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin Oy.
- Ilmonen, K. 2018. Muuan diskurssianalyysi: esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Keuruu: PS-Kustannus.
- Johnson, J. M. 2001. In-Depth Interviewing. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein. Handbook of Interview Research. Thousand Oaks: SAGE Publications, 103 – 120.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2013. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Helsinki: Kirjapaja.
- Kalland, M. 2012. Päivähoidon laatu. Teoksessa K. Kanninen & A. Sigfrids. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Juva: PS-Kustannus.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. Jyväskylä.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2021. Varhaiskasvatuksen kansallisten arviointityökalujen pilotointi. Karvi tiivistelmät 13:2021. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/06/KARVI_1321.pdf. Luettu 12.4.2022.

- Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Julkaisu 15:2019. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf. Luettu 26.5.2022.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2019. Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit. Karvi tiivistelmät 13:2019. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_T1319.pdf. Luettu 2.4.2022.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Julkaisu 24:2018. https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf. Luettu 25.4.2022.
- Kataja, E., Oja, E., Terho, T. & Roos, P. 2022. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tuuletusta – yhdessä kohti onnistumisia. Teoksessa E. Kataja (toim.) Lumoudu lapsesta (s. 21–36). Artikkeleita arkipedagogiikasta. Hämeenlinnan kaupunki.
- Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Science 302. Jyväskylän yliopisto.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. ellibslibrary.com/reader/9789517685139. Luettu 30.5.2022.
- Kyrönlampi, Taina. 2011. Päiväkodin arki lapsen kokemana. Teoksessa K. Allila & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin 2006–2010. Oulu: Edita.
- Lundán, A. 2011. Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus päiväkodissa – mahdollisuuksia ja toimintavaihtoehtoja. Teoksessa K. Allila & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin 2006–2010. Oulu: Edita.

- Moss, P., Dahlber, G. & Pence, A. 2000. Getting beyond the problem with quality. *European Early Childhood Education Research Journal* 8 (2), 103–115.
- Neuendorf, K. A. 2017. *The content analysis guidebook*. Second Edition. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802878>. Luettu 31.5.2022.
- Nummenmaa, A. R. 2004. Varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen – yhteistä työtä ja jaettuja merkityksiä. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu (s. 81–87) Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edita Prima.
- Opetushallitus. 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. http://oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf. Luettu 20.10.2020.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. *Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma Oikeus oppia 2020–2022*. http://www.minedu.fi/varhaiskasvatuksen_kehittämisohjelma. Luettu 10.10.2020.
- Ovaska, M. 2004. Päivähoidon laatukriteerit lasten näkökulmasta sadutuksen keinoin. Teoksessa Keskinen, S. & Virjonen, H. (toim.) *Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa*. Helsinki: Tammi.
- Parrila, S. 2004. Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatuksessa. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta* (s. 69–79). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edita Prima.
- Palola, E. 2004. Euroopan unioni, kansainvälistyminen ja varhaiskasvatuksen laatu. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu (s. 41–52) Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edita Prima.

- Raittila, R. 2011. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö on lapsen arkea. Teoksessa K. Allila & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin 2006 – 2010. Oulu: Edita.
- Ramlo, S. 2008. Determing various perspectives and consensus within a classroom using Q Methodology. 2008 Physics Education Reseach Conference.
- Ramlo, S. E. & Newman, I. 2011. Q Methodology and its position in the mixed-methods Continuum. *The International Journal of Q Methodology* 34 (3): 172 – 191.
- Ramlo, S. 2016. Mixed Method Lessons Learned From 80 Years of Q Methodology. *Journal of Mixed Methods Research* 2016, vol. 10 (1), 28 – 45.
- Reunamo, J., Virkki, S. & Hietala, M. 2014. Oppimisympäristön kehittäminen. Teoksessa J. Reunamo (toim.) Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sheridan, S. 2001. Pedagogical quality in preschool. An issue of perspectives. *Acta Universitatis Gothoburgensis*.
- Sheridan, S. 2001. Quality evaluation and quality enhancement in preschool: a model of competence development. *Early Childhood Development and Care* 166 (1), 7-27.
- Siltaoja, M. & Sorsa, V. 2020. Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna, Viro: Gaudeamus Oy.
- Soukainen, V. 2016. Laatutyö ja kehittävän työotteen omaksuminen. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsi- kirja käytännön työhön. Juva: PS-Kustannus.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 165. Jyväskylän yliopisto.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. elibslibrary.com/reader/9789520400/18. Luettu 28.5.2022.
- Van Exel, J. & De Graaf, G. 2005. Q methodology: A sneak preview. Vrije Universitat Amsterdam. https://www.researchgate.net/publication/228574836_Q_Methodology_A_Sneak_Preview. Luettu 20.3.2021.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/2018-0540>. Luettu 18.10.2020.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018.
- Vauhkonen, A.-M. 2022. Millaisia arvoja arvostan? Teoksessa E. Kataja (toim.) Lumoudu lapsesta (s. 37-50). Artikkeleita arkipedagogiikasta. Hämeenlinnan kaupunki.
- Watts, S. & Stenner, P. 2012. Doing Q methodological Research: Theory, Method and Interpretation. Lontoo: SAGE.

LIITTEET

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

I Tilat ja kalustaminen
1. Sisätilat 2. Kalusteet perushoitoa 3. Rentoutumiseen ja viihtyisyyden lisäämiseen tarkoitettut kalusteet 4. Huonejärjestely leikkiä varten 5. Tilat yksinoloa varten 6. Lapsille suunnattu esillepano 7. Tilat karkeamotorista leikkiä varten 8. Karkeamotorinen välineistö
II Henkilökohtaiset hoitorutiinit
9. Tervehtiminen/lähteminen 10. Ateriat/välipalat 11. Päiväuni/lepo 12. WC- ja vaipanvaihtotilanteet 13. Hygienia 14. Turvallisuus
III Kieli ja päättely
15. Kirjat ja kuvat 16. Lasten kannustaminen vuorovaikutukseen / viestintään 17. Kielen käyttäminen päättelytaitojen kehittämisessä 18. Vapaamuotoinen kielenkäyttö
IV Toiminta ja sisällöt
19. Hienomotoriikka 20. Taide 21. Musiikki/liikkuminen 22. Rakennuspalikat 23. Hiekka-/ vesileikit 24. Draama-/ mielikuvitusleikki 25. Luonto/tiede 26. Matematiikka/numerot 27. TV:n, videoiden ja/tai tietokoneiden yms. Käyttö 28. Suvaitsevaisuuden edistäminen
V Vuorovaikutus
29. Karkeamotoristen toimintojen valvonta 30. Yleinen lasten valvonta (muissa kuin karkeamotorisissa toiminnoissa) 31. Hallinta 32. Henkilökunnan ja lasten välinen vuorovaikutus

33. Lasten väliset vuorovaikutustilanteet

VI Päiväohjelma

- | |
|---|
| 34. Aikataulu
35. Vapaa leikki
36. Ryhmän yhteinen aika
37. Erityistä tukea tarvitsevien lasten huomioon ottaminen |
|---|

VII Vanhemmat ja henkilökunta

- | |
|---|
| 38. Järjestelyt/toiminta vanhempia varten
39. Järjestelyt/toiminta henkilökunnan erityistarpeita varten
40. Järjestelyt/toiminta henkilökunnan ammatillisia tarpeita varten
41. Henkilökunnan välinen vuorovaikutus ja yhteistyö
42. Henkilökunnan toiminnan valvonta/seuranta ja arviointi
43. Mahdollisuudet ammatilliseen kasvuun |
|---|

Liite 2. Tutkimuksessa käytetty väittäjä otos

Työssäni pidän tärkeänä...

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

16. että käytettävät audiovisuaaliset materiaalit ja ohjelmat ovat sopivia lapsille (esim. ei väkivaltaa).
17. että monimuotoisuus ja monikulttuurisuus näkyvät päivittäisessä toiminnassa ja leikissä (esim. etniset ruuat, roolileikkimateriaalit).
18. lapsia kommunikointiin kannustavien toimintojen käyttöä niin vapaassa leikissä kuin ryhmätilanteissa.
19. että päiväkodin aikuiset ja lapset keskustelevalt vapaan leikin ja päivärutiinien aikana.
20. että lasten kanssa keskustellaan turvallisuussäännöistä.
21. että päiväkodin aikuiset jakavat lapsia koskevaa tietoa keskenään.
22. että päiväkodin aikuiset kunnioittavat lapsia ja suhtautuvat näihin lämpimästi ja kannustavasti.
23. että päiväkodin aikuiset keskustelevalt lasten kanssa yksilöllisesti.
24. että päiväkodin aikuiset edistävät keskinäistä kunnioitusta lasten ja aikuisten välillä.
25. että päiväkodin aikuiset keskustelevalt lasten kanssa kysyen lapsilta asioista laajentaakseen näiden käsitteistöä, ideoita ja vastauksia.
26. että suurin osa valvonnasta ei pohjaudu rankaisemiseen vaan valvonta on sovitettu ryhmän tarpeisiin.
27. että päiväkodin aikuiset mallintavat hyviä sosiaalisia taitoja lapsille.
28. vanhempien sitoutumista ryhmän toimintoihin.
29. että lasten saatavilla on paljon vaihtelevaa taidemateriaalia sisältäen kolmiulotteisen materiaalin.
30. rakentelunurkkausta, jossa lapsille on tarjolla tarpeeksi rakennuspalkoita ja muuta materiaalia.
31. että päiväkodin aikuiset hyödyntävät kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa sekä yksilö-, pienryhmä- että kokoryhmätoimintaa.
32. lapsia suulliseen kommunikointiin rohkaisevien materiaalien saatavuutta erilaisissa toimintapisteissä (esim. pienhahmot ja eläimet rakentelunurkkauksessa, nuket lukunurkkauksessa).

33. avaria sisätiloja, jotka mahdollistavat lasten ja aikuisten vapaan liikkumisen.
34. että päiväkodissa on monia kehityksellisesti sopivia tiedepelejä ja -materiaaleja ja -toimintaa.
35. että päiväkodin aikuiset valvovat lapsia riittävästi taatakseen näiden turvallisuuden, poistaen mahdolliset riskitekijät ja välttämällä vaaratilanteita.
36. että luonto- ja tiedetoiminta liitetään jokapäiväisiin ilmiöihin (esim. säätilat, leijojen lennätys tuulisella säällä).
37. lukunurkkausta, jossa on kirjoja erialueilta.
38. päivittäisiä toimintoja, jotka edistävät matemaattista oppimista.
39. että päiväkodin aikuiset ottavat lapset aktiivisesti mukaan selvittämään lasten välisiä ristiriitoja ja ongelmatilanteita.
40. että lapsilla on saatavilla kehitystasoon sopivia monenlaisia matemaattisia materiaaleja.
41. vapaamuotoista lukemista lapsille.
42. useita, selkeästi määriteltyjä leikkialueita, joissa lapset voivat käyttää materiaaleja itsenäisesti.
43. TV:n, videoiden ja tietokoneen käyttöä tukemaan ja laajentamaan toimintaa ja teemoja.
44. että päiväkodin aikuiset toimivat auttaakseen lapsia ymmärtääkseen ja kehittämään sosiaalisia taitojaan.
45. erilaisia hiekka- ja vesileikkejä.
46. muutosten tekemistä ympäristöön, toimintoihin ja ohjelmaan siten, että erityistä tukea tarvitsevat tai kehitysvammaiset lapset voivat olla osa ryhmää ja osallistua suurimpaan osaan toimintoihin.
47. että lasten saatavilla on paljon erilaisia musiikkimateriaalia ja erityyppistä musiikkia.
48. että päiväkodin aikuiset suhtautuvat johdonmukaisesti lasten käyttökseen.
49. että ryhmän tilat ovat helposti valvottavissa.

50. että lapset opetetaan huolehtimaan terveydestään ja hygieniastaan itsenäisesti (vessakäynnit, käsienpesu, henkilökohtainen siisteys yms.).
51. että päiväkodin aikuiset ovat tietoisia koko ryhmästä, vaikka toiminta tapahtuisikin pienryhmissä tai yhden lapsen kanssa.
52. että lasten saatavilla on eri tasoisia, monipuolisia ja kehityksellisesti tarkoituksenmukaisia hienomotorisia materiaaleja.
53. että puhuttua kieltä liitetään kirjoitettuun kieleen.
54. että päiväkodin aikuiset suhtautuvat myötätuntoisesti lapsen ollessa harmissaan, loukkaantunut tai vihainen.
55. että päiväkodin aikuiset auttavat lapsia ja rohkaisevat heitä tarvittaessa.
56. että saapuessaan ryhmän tiloihin lasta autetaan, jotta tämä pääsee osallistumaan toimintoihin.
57. että päiväkodin aikuisten odotukset lasten käyttäytymistä kohtaan ovat ikä- ja kehitystasoon sopivia.
58. että päiväkodin aikuiset sallivat ja kannustavat lapsia puhumaan paljon päivästä.
59. että päiväkodin aikuiset käyttävät kieltä lasten ikä- ja taitotason mukaan.
60. että lapsia rohkaistaan tutkimaan luonnonmateriaaleja.
61. tiloja, joissa yksi tai kaksi lasta voivat leikkiä rauhassa ilman häiriötekijöitä.
62. toimintoja, joissa hyödynnetään liikuntaa ja tanssia.
63. että päiväkodin aikuiset tarjoavat lapsille joitain mahdollisuuksia työskennellä yhdessä yhteisissä projekteissa.
64. että päiväkodin aikuiset auttavat lapsia kehittämään karkeamotorisia toimintoja tarjoamalla resursseja ja tukemalla myönteistä, sosiaalista vuorovaikutusta.
65. että päiväkodin aikuiset puhuvat syy-seuraussuhteista lasten kanssa näiden leikkiessä loogiseen ajatteluun ohjaavilla materiaaleilla (kuvat, äänikirjat, muotopalikat yms.).

66. että päiväkodin aikuiset nauttivat lasten kanssa olemisesta.
67. että jokainen lapsi huomioidaan lämpimästi ja yksilöllisesti päiväko-
tiin saapuessaan ja sieltä lähtiessään.
68. lasten rohkaisemista monentyypoiseen luovaan toimintaan.