

# **Varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksia työn laatuun vaikuttavista tekijöistä**

Kasvatustieteen maisteriohjelma

Pro gradu- tutkielma

Piirainen Maria

2.2.2023

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

Pro gradu – tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Maria Piirainen

**Otsikko:** Varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksia työn laatuun vaikuttavista tekijöistä

**Ohjaaja:** professori Arto Jauhiainen

**Sivumäärä:** 69 sivua, 3 liitesivua

**Päivämäärä:** 2.2.2023

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksia työn laatuun vaikuttavista tekijöistä. Laatua tarkasteltiin varhaiskasvatuksen oppimisympäristön ja henkilökunnan riittävän koulutustason, ammattitaidon ja työn tietoisuuden kehittämisen sekä aikuisten ja lasten välisten suhdelukujen ja ryhmän koon näkökulmasta. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilta (n=6). Tutkimukseen osallistui kuusi varhaiskasvatuksen työntekijää, kolme varhaiskasvatuksen opettajaa ja kolme varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa kolmesta eri varhaiskasvatustyöyksiköstä. Analyysi menetelmänä käytettiin teemoittelua.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksissa varhaiskasvatuksen ryhmäkoko ja sen sisältö nousivat merkittäviksi varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttaviksi tekijöiksi. Suuren ryhmäkoon ja ryhmän sisällön koettiin vaikuttavan lasten huomioimiseen. Erityisesti tukea tarvitsevien lasten tuen ja huomiontarpeen koettiin vaikuttavan heikentävällä tavalla lasten tasapuoliseen huomioimiseen ja toiminnan toteuttamiseen. Ryhmäkoon koettiin vaikuttavan merkittävästi myös lasten leikkiin, isossa ryhmässä lasten on vaikea leikkiä ja he kokevat turvattomuutta. Haastateltavat toivat esille ryhmäkoon vaikuttavan myös siirtymätilanteisiin, he kuvasivat isoissa ryhmissä tapahtuvien siirtymätilanteiden aiheuttavan lasten turhaa odottelua, jonka johdosta niistä tulee levottomia. Isoissa ryhmissä tapahtuvat siirtymätilanteet koettiin haasteellisiksi myös niiden hallittavuuden vuoksi. Tulokset osoittivat aikuisten ja lasten välisten suhdelukujen olevan yksi varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä. Haastateltavat toivat esille aikuisten ja lasten välisissä suhdelukumääräyksissä tapahtuvan ylityksiä erityisesti iltapäivisin. Haastateltavien mukaan ryhmän kaikki työntekijät ovat päivän aikana samanaikaisesti paikalla kolmesta neljään tuntiin.

Tulokset kertoivat oppimisympäristön turvallisuuden olevan tärkeä asia varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksissa, sen koettiin syntyvän riittävästä määrästä kasvattajia. Lisäksi oppimisympäristön laatutekijöinä pidettiin lapsen tasoisia oppimisympäristöjä sekä niiden saatavuutta ja virikkeellisuutta. Oppimisympäristön pedagogiikka koettiin myös merkittäväksi oppimisympäristön laatuun vaikuttavaksi tekijäksi. Haastateltavat kokivat pedagogiikan olevan lapsen ja lapsiryhmän tarpeista lähtevää toimintaa ja pedagogisen vastuun katsottiin kuuluvan ryhmän varhaiskasvatuksen opettajalle. Haastateltavat kokivat laadukkaana pedagogiikan olevan toimintaa, jossa resurssit on huomioitu ja oppimisympäristö on valmisteltu etukäteen.

Ammattitaito ja osaaminen koettiin yhdeksi varhaiskasvatuksen laatua kuvaavaksi tekijäksi. Koulutuksen koettiin olevan osaamisen pohjatekijä, erityisesti pedagogiikan ja pedagogisen osaamisen koettiin tulevan koulutuksen kautta. Myös työkokemuksen koettiin vaikuttavan ammattitaitoon ja osaamiseen. Sen koettiin antavan varmuutta työskentelyyn, erityisesti perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön. Varhaiskasvatuksen työntekijät kokivat työn vaatimusten mukaisen työskentelemisen olevan tällä hetkellä haastavaa ja he kokivat tarvitsevänsä koulutusta tukea tarvitsevien lasten sekä Ukrainasta tulevien lasten kanssa työskentelyyn sekä kommunikointiin.

**Avainsanat:** Varhaiskasvatuksen laatu, lapsiryhmän koko, tukea tarvitsevat lapset, varhaiskasvatuksen oppimisympäristö, turvallisuus, aikuisten ja lasten väliset suhdelut.

## Sisällys

1 JOHDANTO .....	5
2 VARHAISKASVATUS SUOMESSA .....	7
2.1 Varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja asetukset historiasta nykypäivään.....	7
2.2 Varhaiskasvatuksen tarkoitus ja tehtävä.....	11
2.3 Koulutus ja kelpoisuus varhaiskasvatuksessa .....	14
3 VARHAISKASVATUKSEN LAATU .....	18
3.1 Laadun käsite.....	18
3.2 Laadun tekijät ja edellytykset varhaiskasvatuksessa.....	19
3.3 Laadukkaan varhaiskasvatuksen merkitys .....	21
3.3.1 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö.....	22
3.3.2 Henkilökunnan ammattitaito.....	23
3.3.3 Aikuisten ja lasten väliset suhdeluvut ja ryhmän koko.....	25
3.4 Laadun arviointi .....	27
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	30
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys.....	30
4.2 Tutkimusaineisto .....	30
4.3 Tutkimusmenetelmä .....	31
4.4 Aineistonkeruu .....	31
4.5 Aineiston analyysi .....	33
4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	35
5 TULOKSET .....	37
5.1 Teemat.....	37
5.1.1 Lapsiryhmän koko ja ryhmän sisältö .....	37
5.1.2 Aikuisten ja lasten väliset suhdeluvut.....	41
5.1.3 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö.....	42
5.1.4 Ammattitaito ja osaaminen .....	44
5.2 Tulosten yhteenveto .....	48
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	50
6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	58

LÄHTEET.....	60
LIITTEET .....	67
Liite 1. Saatekirje .....	67
Liite 2. Haastattelurunko .....	68
Liite 3. Taulukko tuloksista.....	69

## 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen tilanne on aiheuttanut laajaa julkista keskustelua viime aikoina, keskustelua on aiheuttanut varhaiskasvatuksessa työskentelevien työntekijöiden palkkaus, koulutettujen varhaiskasvatuksen työntekijöiden puute sekä henkilöstömitoitukseen ja ryhmäkokoon liittyvät säännökset. Myös inklusiivinen kasvatusta ja sen toteuttaminen kouluissa ja päiväkodeissa ovat aiheuttaneet suurta keskustelua. Erot varhaiskasvatuksen palveluiden järjestämisessä ja laadussa ovat suuria eri kuntien välillä. Joissain kunnissa päiväkodin hoito-, kasvatusta ja opetushenkilöstöstä kaksi kolmasosaa on varhaiskasvatuksen opettajia, kun taas joissakin kunnissa vain kolmannes hoito-, kasvatusta ja opetushenkilöstöstä on varhaiskasvatuksen opettajia.

Lapsen oppimisen ja kasvun tärkeä osa on laadukas varhaiskasvatusta. Jokaisen lapsen on oikeus saada hyvinvoinnilleen tukea, hyvää ja laadukasta hoitoa, kasvatusta ja opetusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Laadukkaana varhaiskasvatuksen merkitys on erittäin tärkeää, koska sen vaikutukset kantautuvat aina myöhempään elämänvaiheisiin.

Nislin (2016) kuvaa koulutettua henkilöstöä keskeiseksi laadun kuvaavaksi tekijäksi, mutta korostaa myös työolosuhteiden, niin fyysisten kuin psyykkistenkin tekijöiden olevan merkittävä laatuun vaikuttava tekijä. Myös oppimista tukevaa kasvu ympäristöä voidaan pitää merkittävänä varhaiskasvatuksen laadun korostavana tekijänä. Oppimista tukeva kasvu ympäristö mahdollistaa lapselle turvallisen nykyhetken. Kasvu ympäristön tehtävä on tukea myös sosiaalisten suhteiden ja erilaisten vertaisryhmien muodostumista sekä luottamuksellisen suhteen muodostumista aikuisiin. Hän toteaa, että edellä mainittujen piirteiden johdosta varhaiskasvatusta voidaan pitää varhaisen puuttumisen paikkana. (Nislin 2016, 218–219.) Kalliala (2012) nostaa esille varhaiskasvatuksen ryhmäkoot, joita voidaan pitää yhtenä varhaiskasvatuksen laadun kuvaavana tekijänä (Kalliala 2012, 15).

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tutkia varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia varhaiskasvatuksen laadusta. Millaisista asioista he kokevat varhaiskasvatuksen laadun muodostuvan? Tämän tutkimuksen kohteina ovat päiväkodissa työskentelevät varhaiskasvatuksen työntekijät: varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen sosionomit sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitajat.

Kiinnostukseni tutkia varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia laadukkaasta varhaiskasvatuksesta painottuu pitkälti siihen, että laatu käsitteenä on hyvin monitahoinen asia

ja siksi sen tutkiminen on mielenkiintoista. Laadun määrittäminen kertoo meille sen, mitä asioita pidämme varhaiskasvatuksessa tärkeinä ja tavoiteltavina asioina. Tutkimuksen tekemiseen vaikutti merkittävästi myös se, että oma työkokemukseni varhaiskasvatusalalta on pitkä. Uskon oman pitkän työkokemukseni ja sosiaalisessa mediassa olevien keskusteluiden vaikuttaneen innostukseeni ottaa selvää siitä, millaisista asioista varhaiskasvatuksen laatutekijät muodostuvat tällä hetkellä. Myös keskustelut ja erilaiset näkemykset inklusiivisen kasvatuksen toimivuudesta varhaiskasvatuksessa lisäsivät kiinnostusta selvittää millä tavalla inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun työntekijöiden kokemuksissa.

Ensimmäisessä teorialuvussa tarkastelen suomalaista varhaiskasvatusta ja sen toimintaa ohjaavia lakeja ja asetuksia historiasta nykypäivään. Sen jälkeen tarkastelen varhaiskasvatuksen tarkoitusta ja tehtävää. Ensimmäisen teoriaosuuden päättää luku, jossa tarkastelen koulutuksen ja kelpoisuuden merkitystä varhaiskasvatuksessa. Toisen teorialuvun aloitan tarkastelemalla laatua ja avaamalla laadun käsitettä. Sen jälkeen tarkastelen mitkä ovat laadun tekijät ja edellytykset varhaiskasvatuksessa sekä pohdin laadun merkitystä varhaiskasvatuksessa. Sen jälkeen tarkastelen varhaiskasvatuksen laatua oppimisympäristön, henkilökunnan ammattitaidon ja aikuisten ja lasten välisten suhdelukujen ja ryhmän koon kautta. Teoriaosuuden päättää luku laadun arvioinnista.

## 2 VARHAISKASVATUS SUOMESSA

Varhaiskasvatus tunnetaan tutkimus- ja tieteenalana sekä siitä, että se polveutuu käytännön kasvatuksena seimistä ja lastentarhoista. Suomessa on järjestetty pienten lasten hoitoa ja kasvatusta jo 1800-luvulta lähtien, mutta käsitteenä varhaiskasvatus otettiin käyttöön 1970-luvun alkupuolella. (Kinos & Palonen 2012, 229.) Alila ym.(2014) toteavat varhaiskasvatuskäsitteen olevan 50- vuotta vanha, virallisesti se otettiin käyttöön vuonna 1974 Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomiteassa. Varhaiskasvatus hahmottui englanninkielisen Early Childhood Education- käsitteen pohjalta. Vielä 1980-luvulla varhaiskasvatus käsitettiin niin kotona, kuin koulutusinstituutiossa tapahtuvaksi alle kouluikäisten tapahtuvaksi kasvatus ja opetustoiminnaksi. (Alila ym. 2014, 13.)

Nykyään varhaiskasvatus määritellään kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta muodostuvaksi suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kokonaisuudeksi, jossa pedagogiikka korostuu erityisesti (Varhaiskasvatuslaki 2018, 2§). Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu ja se on osa suomalaista koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatuksen toteuttamisen muodot ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä avoin varhaiskasvatustoiminta, jota toteutetaan kerho- ja leikkitoimintana. Varhaiskasvatuksen merkitys lapsen oppimisen ja kasvun polulla on erittäin tärkeä, se kattaa lapsen hoidon ensimmäisestä elinvuodesta peruskoulun aloittamiseen asti. Varhaiskasvatuksen keskeisimpiin tehtäviin kuuluu tukea lasta hänen kehityksessään, kasvussaan ja oppimisessaan, sekä edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. (Opetushallitus 2022.) Varhaislapsuuden aikaiset tapahtumat ovat merkityksellisiä lapselle hänen elämän sen hetkisen laadun ja tulevaisuudessa tapahtuvan kehityksen kannalta (Karila 2016, 11).

### 2.1 Varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja asetukset historiasta nykypäivään

Lastensuojelullinen näkökulma oli ennen päivähoitolain syntymistä vahvasti rakennuttamassa päivähoitolakia, ja se ehti toimia päivähoidon viitekehyksenä lähes 40 vuotta. Päivähoidosta asetettua lakia (36/1973) voidaan pitää merkityksellisenä asiana päivähoitojärjestelmän luomisessa. Päivähoitolain (36/1973) syntymisen myötä lasten seimet ja lastentarhat yhdistettiin ja tilalle syntyi uusi nimi päiväkotit. Päivähoitolaki vaikutti myös kokopäivähoidon tarpeen kasvamiseen ja kasvu jatkoi kasvamistaan aina 1990-luvun alkuun asti. (Hujala ym.

1998, 111; Meretniemi 2015, 14.) Päivähoitolaki (1973) määritteli päivähoiton muodoiksi päiväkodin, perhepäivähoidon ja leikkitoiminnan (Alila ym. 2014, 14).

Päivähoitolakiin (36/1973) perustuva toiminta päiväkodeissa ei sisältänyt opetussuunnitelman mukana tulleita tavoitteita, eikä sisältöjä, arviointeja eikä työtapoja, vaan toiminta perustui toimintasuunnitelmiin, jossa lastentarhaopettajakoulutus ja lastentarhaopettajankoulutuksen opetussuunnitelmat toimivat viitekehyksenä toiminnalle. Kasvatuksen painopisteet olivat lasten omatoimisuudessa, luontoon tutustumisessa, uskollisuudessa sekä siinä, että lapset osoittavat toisille auttavaa mieltä. 1970-luvulla tavoitteiden asettelun ja toiminnan suunnittelun voidaan katsoa tapahtuneen työyksikkötasolla. Työtapojen yhdenmukaisuuden valvominen tapahtui järjestettävien täydennyskoulutusten kautta sekä lastentarhanopettajien valmistumista valvomalla. (Kinos ym. 2021, 25–26.)

Vuonna 1990 päivähoitolakiin asetettiin säännökset subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta. Ensimmäisessä vaiheessa vuonna 1990 tehdyssä säännöksessä subjektiivinen päivähoito-oikeus koski alle 3-vuotiaiden lasten vanhempia. Tähän liittyi myös asetus, että alle 3-vuotiaiden lasten vanhemmat saivat valita lapsensa hoidoksi joko kunnallisen päivähoiton tai kotihoidon tukeman kotihoidon. Vuonna 1996 säännökseen tehtiin lisäys, subjektiivinen päivähoito-oikeus koskisi kaikkia alle kouluikäisten lasten vanhempia. Subjektiivinen päivähoito-oikeus tarkoitti kunnan velvollisuutta järjestää jokaiselle alle kouluikäiselle lapselle hoitopaikka riippuen perheen asuinpaikasta tai sosioekonomisesta taustasta. Vaihtoehtoisena palveluna kunnalliselle päivähoitolle vanhemmat saivat oikeuden hakea vuodesta 1985 alkaen kotihoidontukea ja vuodesta 1996 yksityistä hoidon tukea, vanhemmat saivat valita lapsen hoitomuodoksi kotihoidon, yksityisen hoidon tai kunnallisen hoidon. (Alila ym. 2014, 12–13.)

Vuonna 1990 asetettu subjektiivinen päivähoito-oikeus johti siihen, että lapsen oikeuksien ja osallisuuden merkitys korostui ja parhaan hoitopaikan miettiminen jäi vähemmälle (Ranta ym. 2021, 64). Lapsen oikeutta osallistua pedagogiseen toimintaan varhaiskasvatuksessa voidaan pitää subjektiivisen päivähoito-oikeuden taustalla. Tämän subjektiivisen oikeuden kautta jokainen lapsi sai oikeuden osallistua varhaiskasvatukseen, jonka taustalla on päivähoitolaki. (Hujala ym. 1998, 3.) Päivähoitoprosessin voidaan katsoa tulleen päätökseen vuonna 1996, kun se siirtyi vaihe vaiheelta tarveharkintaisesta sosiaalipalvelusta kaikkien lasten subjektiiviseksi oikeudeksi saada varhaiskasvatusta (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi 2017, 61).



Subjekttiivista päivähoito-oikeutta ja kunnan velvollisuutta järjestää jokaiselle lapselle hoitopaikka voidaan pitää varhaiskasvatuksen laatuun merkittävästi vaikuttavana tekijänä. Suomessa jokainen lapsi on oikeutettu saamaan kunnan järjestämää varhaiskasvatusta, jokainen lapsi ja perhe ovat tasa-arvoisessa asemassa. Varhaiskasvatustilain 5§ ja 4 momentin mukaan kunta on velvollinen järjestämään varhaiskasvatusta kunnassa esiintyvän tarpeen mukaisesti. Varhaiskasvatusta tulee tarjota lähellä ja tarpeita vastaavina aukioloaikoina. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022.)

Vuonna 1998 opetushallitus laati asiakirjan esiopetussuunnitelman perusteista ja esiopetus siirtyi osaksi perusopetusta koskevaa lakia (Alila ym. 2014, 13). Vuonna 2000 Suomi siirtyi viimeisempinä Euroopan maina maksuttomaan esiopetukseen, joka tarkoitti sitä, että maksuttomaan esiopetukseen oli oikeutettu jokainen kuusivuotias (Heinonen ym. 2016, 258). Perusopetustilain (628/1998) velvoitti kunnat järjestämään esiopetusta 1.8.2001 alkaen. Vuonna 2000 julkaistiin esiopetusta järjestäville tahoille ensimmäinen esiopetussuunnitelma. Esiopetus linkittyi osaksi perusopetusta ja muotoutui samalla osaksi koulutusjärjestelmää. (Alila ym. 2014, 15.) Maksuttomaan esiopetukseen sisältyi oikeus osallistua 700 tuntia ennen oppivelvollisuuden alkua esiopetukseen. Valtioneuvoksen antama (422/2012) asetus asetti esiopetuksen erityiseksi tavoitteeksi edistää lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä, vahvistaa hänen sosiaalisia taitoja, sekä tervettä itsetuntoa leikin- ja myönteisten oppimiskokemuksien kautta. (Alila ym. 2014, 39.) Paavo Lipposen toisen hallituksen hallitusohjelman koulutus- ja tiedepoliittisen linjauksen mukaan 1.8.2001 alkaen maksuton esiopetus kattaisi kaikki kuusivuotiaat. Vuotta myöhemmin, vuonna 2002 otettiin käyttöön ensimmäinen velvoittava esiopetussuunnitelma. Esiopetusta ohjasi edelleen vapaaehtoisuus, mutta kunnat saivat määräyksen esiopetuksen järjestämisestä. (Kinos & Palonen 2012, 244, 9.)

Vuonna 2004 varhaiskasvatusta täsmennettiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla (Varhaiskasvatussuunnitelma 2004). Perusteet oli tarkoitettu ohjaamaan alle 6-vuotiaiden lasten päivähoitossa tapahtuvaa hoitoa, kasvatusta ja opetusta (Ojala 2020, 17). Varhaiskasvatustilain astui voimaan 1.8.2015 ja korvasi vuosikymmeniä vallalla olleen lasten päivähoitolain. Laki on vaikuttanut ohjaavasti varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden (2016) laatimiseen. (Hytönen 2017, 102–103.) Laissa varhaiskasvatuksen toimintamuodoiksi asetettiin päiväkotitoiminta, perhepäivähoito ja avoin varhaiskasvatustoiminta (Ojala 2020, 17–18).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat varhaiskasvatustilain perusteella Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikalliset ja lasten

varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan ja varhaiskasvatus toteutetaan. Varhaiskasvatussuunnitelmakokonaisuus on kolmitasoinen. Se koostuu valtakunnallisesta ja paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan ”Varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet perustuvat Suomen perustuslakiin, varhaiskasvatuslakiin ja varhaiskasvatuksesta annettuun valtioneuvoston asetukseen sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin” (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Yhteinen kokonaisuus hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta näyttäytyy myös varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Hoito, kasvatus ja opetus painottuvat varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa eri tavoin eri-ikäisillä lapsilla. (Karila 2013, 30–31.) Kunnan omissa suunnitelmissa voidaan sopia paikallisesti painopisteistä sekä erilaisista menettelytavoista. Lainsäädäntö ja opetussuunnitelma on tehty jokaisen ammattilaisen noudatettavaksi. (Sandberg 2021,18.) Kunnat voivat päättää varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan monista asioista, paikallisesti päätettäviä asioita ovat esim. varhaiskasvatuspalveluiden järjestäminen, yhteistyö eri toimijoiden kanssa sekä educare-malli. Suomessa alle kouluikäisillä lapsilla on ollut käytössä ns. educare-malli, joka muodostuu sanoista education. Education tarkoittaa opetusta ja kasvatusta, sekä care, joka tarkoittaa hoitoa. Nykyään Educare-mallin mukaan toimiminen tarkoittaa kasvatuksen, hoidon ja pedagogiikan luomaa yhteisen kokonaisuuden toteuttamista lapsille samassa ympäristössä. (Sandberg 2021, 24.) Paikalliset suunnitelmat toimivat valtakunnan perusteiden tarkentavina tekijöinä, mutta kaikki lakiin, asetuksiin tai varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin edellyttämät sisällöt ja tavoitteet tulee säilyä muuttumattomina. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 8, 12–13.)

Lakien ja asetusten kautta varhaiskasvatus on saanut toiminnalleen reunaehdot, jonka puitteissa toimintaa toteutetaan. Vlasov ym. (2018) toteavat lakien ja asetusten määrittelevän ja säätelevän varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevia tekijöitä, kuka vastaa varhaiskasvatustoiminnasta, millaiset puitteet toiminnalle luodaan ja missä varhaiskasvatustoimintaa toteutetaan. Näitä tekijöitä hän kutsuu laadun rakennetekijöiksi. (Vlasov ym. 2018, 11.)

Varhaiskasvatusta järjestetään erimuotoisina, varhaiskasvatuksen eri muotoja ovat kerhotoiminta, päiväkotitoiminta, kotihoidon tuki sekä perhepäivähoito. Varhaiskasvatuksen eri muodot poikkeavat toisistaan ryhmäkoon ja ryhmärakenteen sekä järjestämisen ja henkilöstön koulutusvaatimusten suhteen. Kunnat järjestävät ja tukevat varhaiskasvatusta erimuotoisesti,

mikä vaikuttaa oleellisesti perheen mahdollisuuksiin valita eri päivähoitomuotoja. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 18.) Varhaiskasvatuksen toimintamuodoista yleisempänä voidaan pitää päiväkodeissa toteutettavaa varhaiskasvatusta. Toiminta päiväkodeissa perustuu ryhmätoimintaan, ryhmät on muodostettu lasten iän, sisarusuhteiden tai tarvittavan tuen tarpeen mukaan. Ryhmien muodostamisessa tulee ottaa huomioon ryhmien enimmäiskokoon ja henkilöstön mitoittamiseen liittyvät säännökset. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 18.)

## 2.2 Varhaiskasvatuksen tarkoitus ja tehtävä

Päivähoitolain (36/1973) kautta syntyi yhtenäinen ja eri toimintamuotoja käsittelevä selkeälinjainen kokonaisuus, kunnallinen päivähoitojärjestelmä. Päivähoidon palvelujärjestelmän syntyvaiheessa korostui sen työvoimapoliittinen tehtävä. Sotien jälkeen perheet muuttivat maalta kaupunkiin ja naisten töihin meno synnytti tarvetta päivähoitopaikoille. Työvoimapoliittista tehtävää voidaan edelleen pitää yhtenä varhaiskasvatuksen tehtävänä. Alila ym. (2014) toteavat varhaiskasvatuksen tavoitteiden sisältävän edelleen työvoimapoliittisen tehtävän, joka tarkoittaa turvallisen ympäristön tarjoamista lapselle vanhemman opiskelun tai työssäolon ajaksi (Alila ym. 2014, 11–12). Päivähoidon sisältämä työvoimapoliittinen tehtävä jakautuu yhteisötasolla ja yksikkötasolla tapahtuviin tehtäviin. Yhteisötasolla tapahtuvassa työvoimapoliittisessa tehtävässä yhteiskunta tarvitsee kansalaisten työpanoksen ylläpitääkseen toimintojaan. Yksilötasolla työvoimapoliittinen tehtävä näkyy siinä, että päivähoito mahdollistaa vanhempien työssäkäynnin huolehtimalla lastenkasvatustehtävästä vanhempien työssäoloaikana. (Huttunen 1991, 26.) Nykyisin varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää tasa-arvon, yhdenvertaisuuden toteutumista ja ehkäistä syrjäytymistä. Tietojen ja taitojen oppiminen varhaiskasvatuksessa toimivat lasten osallisuutta ja aktiivista toimijuutta tukevin tekijöinä yhteiskunnassa. Varhaiskasvatus mahdollistaa vanhempien osallistumisen työelämään tai opiskeluun ja tukee heitä kasvatustehtävässä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 14.) Varhaiskasvatus on merkittävä järjestelmä ja sitä toteutetaan kaikissa kunnissa. Vuonna 2020 varhaiskasvatuksen piirissä oli 245 255 lasta (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2022).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen merkittävämmäksi tehtäväksi nousee lapsen edun vaaliminen. Varhaiskasvatuksessa lapsen edun huomioiminen on aina keskeisessä asemassa, niin varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa sekä kehittämisessä.

Varhaiskasvatus on myös yksi osa suomalaista koulutusjärjestelmää, jossa sen tehtävä on koulutuksellisissa asioissa tukea tasa-arvon toteutumista sekä lasten elinikäistä oppimista. (Vlasov ym. 2018, 17, 41.) Lapsen edun huomioiminen ja lapsen oikeudet varhaiskasvatuksen tehtävissä ja tavoitteissa näyttäytyvät voimakkaasti. Päivähoidon toimintamallista korostetaan lapsen edun mukaista ajattelua, jossa päämääränä nähdään lapsen ja perheen auttaminen ja tukeminen. Lapsen perusoikeudet ja lapsen ihmisoikeudet tulee huomioida varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa sekä arvioinnissa. Näiden lisäksi ne on huomioitava valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa, sekä lapsen omassa henkilökohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. (Heinonen ym. 2016, 20, 148–149.)

Varhaiskasvatuksessa jokainen lapsi on oikeutettu saamaan varhaiskasvatuslain turvaamana opetusta ja hoitoa, jossa korostuu suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus. Jokaiselle lapselle laaditaan oma henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan lapsen mahdollinen kehityksen, oppimisen tuki ja sen toteuttaminen. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista sekä lapsen tuen tarvetta, tuen riittävyttä ja tarkoituksenmukaisuutta on arvioitava ja suunnitelma on tarkistettava vähintään kerran vuodessa. Suunnitelma on kuitenkin tarkistettava aina, kun siihen on lapsen tarpeista johtuva syy. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa arvioitaessa arviointi kohdistuu erityisesti toiminnan järjestelyihin ja pedagogiikan toteutumiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 10–11.) Yleinen tuki on jokaisen varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen oikeus. Sitä annetaan varhaiskasvatuksen perustoimintana lapselle tuen tarpeen ilmennettyä. Yleinen tuki rakentuu yksittäisistä hoitomuodoista. (Varhaiskasvatuslaki 2021, 3, 15§) Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien lasten tukimuodot ovat hyvin moninaisia ja varhaiskasvatuksessa oppimisympäristöjä ja työtapoja muutetaan lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan. Järjestelyt voivat olla pedagogisia esim. varhaiskasvatuksen opettajan konsultoiva tuki, erilaiset tulkitsemis- ja avustamispalvelut sekä erilaisten apuvälineiden ja viestintävälineiden käyttö. Myös erilaiset viittomat ja kuvien käyttö kuuluvat lapsen pedagogiseen tukeen. Rakenteellisella tuella tarkoitetaan lapsiryhmän pienentämistä ja henkilöstörakenteisiin liittyviä järjestelyjä. Lapsen hyvinvointia tukevana tukimuotona voidaan myös käyttää eri asiantuntijoiden konsultaatiota ja ohjausta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018,52.) Jotta rakenteellisen tuen aloittaminen mahdollistuu, vaaditaan siihen tietynlaisia diagnooseja sekä erilaisia päätöksiä ja lausuntoja. Myös avustajan ja lisähenkilökunnan saaminen sekä ryhmäkoon pienentäminen sisältää erilaisia ehtoja, jotka toimivat vaikeuttavina ja hidastavina tekijöinä tuen

saamisessa. Rakenteellisten tukitoimien toteutuminen on haasteellista eikä aina toteudu tai ole saatavissa, vaikka lapsen tarve saada tukitoimia on selkeä. (Heiskanen ym. 2021, 106.)

Varhaiskasvatuslaki (2018) sisältää tavoitteita. Tavoitteet on laadittu kokonaisvaltaisesti tukien lasten hyvinvointia, oppimista, tasa-arvoa, yksilöllistä tukea sekä yhteiskunnan jäseneksi kasvamista toimimalla yhdessä muiden kanssa ja vaikuttamalla itseään koskeviin asioihin. Lisäksi varhaiskasvatuslaki määrittelee varhaiskasvatuksen tavoitteeksi tukea vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatustehtävässä sekä toimia yhteistyössä lapsen parhaaksi. (Varhaiskasvatuslaki 2018, 3§.)

Lastentarhojen toiminta on ollut ensimmäisistä kansanlastentarhoista lähtien pedagogista. Ensimmäiset lastentarhanopettajat saivat koulutuksensa fröbeliläisen kasvatustieteen mukaan, jossa korostui köyhien lasten auttaminen ja kasvattaminen. (Raittila ym. 2017, 61.) Pedagogiikka näkyy lapsen hoidossa, kasvatuksessa ja opetuksessa ja sen tulee olla varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintakulttuurissa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa. (Sandberg 2021, 18–19.) Pedagogiikka on monitieteinen ja perustuu erityisesti varhaiskasvatus- ja kasvatustieteelliseen tietoon perustuvaksi, ammatillisesti johdetuksi ja ammattihenkilöstön toteuttamaksi suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi (Hytönen 2017, 103).

Lastentarhojen ja päiväkotien toiminnassa on aina ollut voimakkaasti läsnä kasvatukseen ja oppimiseen liittyvä tavoite (Heinonen ym. 2016, 13). Varhaiskasvatuksen tehtävä on kehittää lapsen perustaitoja, kuten ruokailu- ja muita käytöstapoja, ihmisten kunnioittamista sekä oppimaan oppimisen valmiuksia. Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat kokonaisuuden, joka etenee johdonmukaisella, lapsen kehitystä vastaavalla tavalla. Pohja elinikäiselle oppimiselle tapahtuu varhaiskasvatuksessa. (Karila 2016, 10, 22.) Päivähoidon koulutuspoliittinen tehtävä näyttäytyy siinä, että päivähoito toteuttaa tavoitteellista varhaiskasvatusta ja esiopetuksen tavoitteet ovat asetettu antamaan lapselle valmiuksia kouluelämää varten (Huttunen 1991, 27). Varhaiskasvatus on tavoitteellista hoito- kasvatustieteellistä ja opetustoimintaa, jonka päämäärä on lapsen kasvun vahvistaminen oman elämän vaikuttajana (Hujala ym. 1999, 5).

Yhteistyö huoltajien kanssa on vaihdellut määrän, suunnan, laadun ja toteuttamismuotojen kesken vuosikymmenten aikana. Varsinkin 1970-lukua pidetään aikana, jolloin yhteistyö oli todella vähäistä. Päivähoitohenkilökunnan koulutuksen ja työkokemuksen katsottiin olevan niin hyvä, että niiden perusteella heidän ajateltiin kykenevän tekemään lasta koskevia ratkaisuja.

1980-luvulla suhtautuminen perheisiin muuttui, asenne muuttui päivähoitokasvatusta ohjaavan teoriaperusteen myötä. Teoriaperuste Bronfenbrennerin ekologisesta teoriasta ja sen vaikutuksesta varhaiskasvatukseen nosti perheiden kanssa tehtävän yhteistyön tarkastelun keskeiseksi päivähoidon tehtäväksi. (Hujala ym. 1998, 127–128.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) määrittelevät huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkittäväksi varhaiskasvatuksen tehtäväksi. Yhteistyö lapsen huoltajien kanssa on kokonaisvaltaista lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista edistävää toimintaa. Yhteistyön muodot ja tehtävät voivat vaihdella lapsen varhaiskasvatuksen aikana, mutta erityisen tärkeäksi yhteistyö koetaan lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksen, vaihtaessa varhaiskasvatuksen ryhmää, vaihtaessa päiväkotia tai aloittaessa esiopetuksen. Yhteistyössä korostetaan vanhempien mahdollisuutta osallistua varhaiskasvatustoimintaan sekä sitä koskevaan suunnitteluun ja kehittämiseen yhdessä varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 14, 34.)

### 2.3 Koulutus ja kelpoisuus varhaiskasvatuksessa

Sodan jälkeen tapahtuva suurten ikäluokkien muutto kaupunkeihin ja naisten lisääntyvä työssäkäynti lisäsivät tarvetta päivähoitopaikoille. Kasvavan päivähoitotarpeen myötä lastentarhanopettajista syntyi pulaa ja Jyväskylään perustettiin vuonna 1947 Ebeneserin sivuhaarana seminaariosasto, jossa lastentarhanopettajia koulutettiin. Lisääntyvän tarpeen myötä vuonna 1949 käynnistyi poikkeusvalmistuskursseja, joissa alakoulunopettajista ja sosiaalikasvattajista koulutettiin lastentarhanopettajia. (Rinne & Jauhiainen 1988, 247, 251.)

1970-luvulla kouluttamattoman henkilökunnan osuus lastentarhoissa oli kuitenkin edelleen suuri. Henkilökunnan koulutusta annettiin monissa eri paikoissa, mutta koulutus oli hyvin erilaista. Pienten lasten parissa työskentelevän henkilökunnan koulutus haluttiin nostaa samalle tasolle mitä oli opettajilla, jotka työskentelivät isompien lasten kanssa. Päivähoitolain (1973) astuttua voimaan ja lastentarhanopettajiksi opiskelevien ainejärjestön ehdotuksesta tasa-arvoista ”päivähoitokohtelua” alettiin toteuttaa myös alle kolmevuotiaiden kanssa. Samalla alkoi myös lastentarhan opettajakoulutuksen opetussuunnitelman kehittäminen. (Kinos & Palonen 2012, 233–234.)

Lastentarhanopettajien akateeminen koulutus lähti kunnolla liikkeelle päivähoitolain asettamisen aikaan vuonna 1973. Sen seurauksena lastentarhanopettajien koulutuksessa alkoi monia uudistuksia, joiden johdosta koulutuksen aloituspaikat moninkertaistuivat, koulutusratkaisuja monipuolistettiin sekä koulutuksen vaativuustaso nousi merkittävästi. (Hytönen 2017, 100.) 1970 - lukua voidaan pitää lastentarhanopettajien ja lastentarhojen voimakkaan kasvun vuosikymmenenä, lastentarhanopettajien määrä kolminkertaistui (Rinne & Jauhiainen 1988, 254).

Vuodesta 1973 alkaen päiväkodeissa työskenteli lastentarhanopettajia, jotka olivat saaneet koulutuksensa seminaari tai opistokoulutuksena, sekä sosiaalikasvattajia ja lastenhoitajia, joilla oli terveydenhoidollinen koulutus. Lastenhoitajat työskentelivät pääosin alle 3-vuotiaiden lasten kanssa ja lastentarhanopettajat työskentelivät 3-6-vuotiaiden ryhmissä, päiväkotiapulaiset toimivat päivähoiton avustavissa tehtävissä. Päivähoidon vakiintumisen jälkeen alkoi myös koulutuksen uudistaminen. Lastentarhanopettajien koulutus muuttui kolmevuotiseksi opistotason koulutukseksi ja päivähoitajakoulutus sivuutti lastenhoitajakoulutuksen. Päiväkodin ammattilaiset työskentelivät lastenhoitajan ja lastentarhanopettajan tehtävissä, päiväkotiapulaiset poistuivat henkilöstörakenteesta. (Karila 2013, 14, 18.)

Lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien työtehtäviä pidettiin hyvin yhteneväisinä 1980-luvulla, mutta ammattiryhmissä niiden painotus oli hyvin erilainen. Lastentarhanopettajien työn keskeisessä roolissa oli toimintatuokioiden suunnittelu ja toteuttaminen. Lastenhoitajien työnkuvassa korostui hoivan merkitys. (Hujala ym. 1998, 115.)

Päivähoitohenkilökunnan kelpoisuusehtoja muutettiin vuonna 1988 sosiaalihuollon toimesta. Aiemman kahden lastentarhanopettajan tai sosiaalikasvattajan sijaan lapsiryhmässä tuli uuden säädöksen mukaan olla yksi lastentarhanopettaja tai sosiaalikasvattaja ja kaksi muuta tehtävään kelpoisuuden tuottavaa työntekijää. Uuden säädöksen myötä lastentarhanopettajien ja sosiaalikasvattajien määrä väheni. (Kinos 1997, 204.) 1990-luvun ratkaisut korostivat päivähoiton hoidollisen tehtävän merkitystä ja pedagogisen vastuun jakautumista eri ammattiryhmien välille. Rakenteelliset tekijät ja pedagogisen koulutuksen saaneiden työntekijöiden puuttuminen nousivat kuitenkin pedagogiikan toteuttamisen esteeksi. (Onnismaa, Kalliala, & Tahkokallio 2017, 6.)

Päiväkodin koulutustason voidaan kuitenkin katsoa laskeneen 1990-luvulla, vaikka samalla koulutus siirtyi korkeakouluihin ja työn vaativuus kasvoi. Tähän on vaikuttanut merkittävästi se, että kunnat käyttivät hyvin löysiä kelpoisuusehtoja valitessaan sopivaa henkilökuntaa.

Päiväkotien henkilöstö muodostui hyvin erilaisista koulutustaustoista tulleista työntekijöistä ja yhteiseksi nimikkeeksi nousi moniammatillinen työyhteisö. (Karila & Nummenmaa 2001, 38–41.)

Vuonna 1992 alkoi kokeilumielessä sosionomien koulutus lastentarhanopettajan tehtäviin, joka vakiintui vuosien 1996 - 2000 välisenä aikana. Pätevöityäkseen varhaiskasvatuksen tehtäviin sosionomien tuli suorittaa osana tutkintoa 60 opintopistettä varhaiskasvatuksen opintoja. Henkilöstörakenteiden isot muutokset; sosionomi koulutuksen vakinaistaminen ja aloituspaikkojen väheneminen lastentarhanopettajakoulutuksessa johtivat siihen, että päiväkodissa työskentelevästä henkilökunnasta vähemmistöllä oli pedagoginen koulutus. Ratkaisua tähän haettiin vuosina 2001 - 2003 mahdollistamalla sosionomeille väylä pätevöityä esiopettajaksi erillisopintojen kautta. (Alila ym. 2014, 17.)

Varhaiskasvatuslaki (2018) määritteli myös varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia: ”Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin oli vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, oli vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, joita voidaan säätää tarkemmin valtioneuvoston asetuksella, tai joita on täydennetty mainituilla opinnoilla. Varhaiskasvatuksen sosionomin kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäviin oli vähintään sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyivät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot, joita oli mahdollista säätää tarkemmin valtioneuvoston asetuksella, tai sosionomin tutkinto, jota oli täydennetty mainituilla opinnoilla. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävään oli kasvatustieteen perustutkinto, sosiaali- ja terveysalan perustutkinto tai muu vastaava soveltuva tutkinto, joihin sisältyi tai joita oli täydennetty riittävän laajoilla lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tutkinnon osilla”. (Varhaiskasvatuslaki, 2018 26§-28§.) Koulutuksen ja osaamisen merkitys nousee tässä tutkimuksessa merkittäväksi varhaiskasvatuksen laatua kuvaavaksi tekijäksi. Varhaiskasvatuksen laatua voidaan määrittellä sen mukaan, miten siihen vastataan koulutuksen, kokemuksen ja osaamisen kautta (Heinonen ym. 2016, 30).

Varhaiskasvatuksen työtehtäviin valmistuu tällä hetkellä henkilöstöä yliopistoista, kasvatustieteen kandidaatteja ja varhaiskasvatuksen opettajia sekä kasvatustieteen maistereita ja erityisopettajia. Ammattikorkeakoulusta valmistuu sosionomeja ja ylemmän AMK- tutkinnon



suorittaneita. Toiselta asteelta valmistuu lähihoitajia, lastenohjaajia sekä perhepäivähoidon tutkinnon suorittaneita. Varhaiskasvatuksen työntekijöitä valmistuu myös hyvin erilaisilta koulutusaloilta, liikunta-alalta, sosiaali- ja terveysalalta sekä humanistiselta ja kasvatusalalta, tämän johdosta teoriapohja varhaiskasvatuksen koulutuksissa on myös hyvin erilainen. Lastentarhanopettajien ja kasvatustieteen kandidaattien koulutus perustuu kasvatustieteeseen, sosionomien sosiaalitieteeseen ja lähihoitajien hoitotieteeseen. (Alila ym. 2014, 17.)

”Kaikki tekee kaikkea” tiimityön haitat myönnetään laajasti ja työtehtävien selkeyttämistä ja tarkentamista pidetään tärkeänä. OECD:n raportin liiteosassa (2006) on maininta halukkuudesta säilyttää suomen päiväkodeissa moniammatillinen tiimityö niin, että ammatilliset tehtävät ja roolit säilyvät. (Kalliala 2012, 143–144.)

Vuonna 2018 asetetun varhaiskasvatuslain (540/2018) oli tarkoitus selventää ja tarkentaa eri ammattiryhmiin kuuluvien työnkuvia ja irrottautua ”kaikki tekee kaikkea” toimintamallista, jonka mukaan päiväkodeissa on toimittu. Lain tarkoituksena oli korostaa pedagogiikan merkitystä osana lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen edistämistä, pedagogiikka on jäänyt siinä kuitenkin määrittelemättä. (Ranta ym. 2021, 65.) Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee vähintään olla varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus. (Ukkonen - Mikkola, Yliniemi & Wallin 2020, 324.)

### 3. VARHAISKASVATUKSEN LAATU

Laatu on mielenkiintoinen tutkimuskohde, koska se perustuu arvoihin ja odotuksiin. Se mitä pidämme tärkeänä vaikuttaa siihen mitä laadulta odotamme. Laadun määrittelyssä ei ole kyse yksittäisistä piirteistä ja ominaisuuksista, vaan niiden keskinäisistä suhteista. Laatua voidaan kuvata monien piirteiden ja ominaisuuksien kautta, mutta eri tarkastajat painottavat eri asioita. (Laukkanen 2000, 259–260.) Laadun tarkasteleminen on hyvin monipuolista, sitä voidaan tarkastella hyvin erilaisten näkökulmien kautta. Laadun tarkastelussa voidaan käyttää myös jotain tiettyä valittua näkökulmaa, joka sisältää erilaisia laatua kuvaavia osatekijöitä. (Alila 2013, 61.) Laadun arviointimenetelmät ovat myös erilaisia ja ne sisältävät erilaisia painotuksia. Erilaiset käsitykset laadusta vaikuttavat laadun erilaisiin arviointimenetelmiin. (Saarinen 1993, 294.)

#### 3.1 Laadun käsite

Laatu on käsitteenä mielenkiintoinen tutkimuskohde, se löytyy monen tutkimuksen otsikosta ja liittyy olennaisesti jonkin asian tai ilmiön kehittämiseen. Laatu elää ajassa ja paikassa ja määräytyy sekä jäsentyy kontekstin ja kulttuurin vaikutuksesta. Laatu on määriteltävä substanssikohtaisesti erikseen, koska sitä on vaikea määritellä vastaamaan yhtä ainoaa oikeaa objektiivista määritelmää ja käsitteellistä jäsenystä. (Alila 2013, 16, 44.) Laatu on sosiaalinen kokonaisuus, joka perustuu uskomuksiin ja arvoihin, käsitteenä se on hyvin muutosvoimainen ja poliittinen. Laatua ei voida tulkita yleismaailmallisesti ja tärkeää olisi löytää jokin demokraattinen prosessi, joka mahdollistaa moniulotteisen laadusta keskustelun. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa monipuolisuus, demokraattinen osallistuminen, vuoropuhelu sekä erilaiset vaikutusmahdollisuudet nousevat keskeisiksi tekijöiksi laatua koskevassa työssä. Erilaiset näkökulmat vaikuttavat teorian ja käytäntöjen kehittämiseen, siksi niitä on tärkeää pitää arvokkaina. (Ruokolainen & Alila 2004, 45.)

### 3.2 Laadun tekijät ja edellytykset varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen laatua on tarkasteltu erilaisten näkökulmien kautta. Ensimmäiset laadun tutkimuksen vaiheet sijoittuvat 1970 - luvulle. Kiinnostuksen kohteena oli kotihoidon ja päivähoidon vertaaminen. Voimakasta keskustelua herätti kysymys päivähoidon vaikutuksesta lapsiin, oliko se lasten eduksi vai haitaksi. Toinen laadun tutkimuksen vaihe sijoittuu 1980-luvulle. Laadun tarkastelun kohde kiinnittyi päivähoitomuotojen laadun sisäiseen vaihteluun ja siihen, miten eri päivähoitomuodot vaikuttavat lapsen kehitykseen. Kolmas laadun tarkastelu vaihe sijoittuu 1980-1990-lukujen vaihteeseen. Laadun tarkastelu kiinnittyi siihen, millaiset pitkäaikaiset vaikutukset päivähoidolla on lapsen myöhempään elämänvaiheeseen. Neljäs ja viimeinen varhaiskasvatuksen laatua tarkasteleva vaihe sijoittuu 2000- luvulle. Kiinnostuksen kohteeksi nousivat ihmisten henkilökohtaiset käsitykset ja kokemukset sekä laadun erilaiset näkökulmat. (Hujala & Fonsen 2011, 315.)

Merkittävänä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavana tekijänä voidaan pitää päivähoitolain (36/1973) syntymistä, sekä ennen kaikkea sen kautta kehittyneitä kasvatustavoitteellisen työn alkamista ja eri ikäryhmille suunnattuja toimintasuunnitelmia. Laki kasvatustavoitteista astui voimaan 1983 Päivähoidon kasvatuskomitean (1980) mietinnön seurauksena. Lakiin lisättiin kasvatustavoitepykälä 2a (304/1983.) Vuonna 1988 Kasvatustavoitepykälän voimaantulemisen jälkeen, sosiaalhallitus julkaisi kolme (SH 1984; SH 1986; Salminen 1988) toimintasuunnitelmaa ikäryhmittäin, toimintasuunnitelmat muodostivat yhdessä päivähoiton kehittämiseksi pedagogiset puitteet. Toimintasuunnitelmien kautta syntyi kokonaisuus, jossa työ- ja toimintatapoja yhdisti yhdenmukaisuus ja loogisuus. Päivähoitolain jälkeen kesti viisitoista vuotta odottaa kaikkien päiväkotiryhmien pääsemistä virallisen toiminnasuunnittelun piiriin. (Kinos ym. 2021, 27.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi (2019) erottaa varhaiskasvatuksen laadun erilaisina osa-alueina, osa-alueet jakaantuvat rakennetekijöihin ja prosessitekijöihin. Rakennetekijöitä ovat; opetussuunnitelma, henkilöstön koulutus, lapsiryhmien rakenne ja työaikarakenteet. Prosessitekijät liittyvät pedagogiseen toimintaan ja vuorovaikutussuhteisiin. Laadun rakennetekijät ja prosessitekijät yhdessä tuottavat laadukasta toimintaa, jos rakennetekijät eivät ole kunnossa eivät prosessitkaan voi olla kovin laadukkaita. Varhaiskasvatuksen laatu koostuu siis näiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta ja niiden

tarkastelussa tulee huomioida se, että ne toimivat toisiaan täydentävinä tekijöinä. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019, 7, 20.)

Kunta- ja toimintayksikötasolla toteutettava varhaiskasvatuksen laatutyö on moniammatillisen henkilöstön oman työn tietoista ja järjestelmällistä kehittämistä, jota toteutetaan yhdessä vanhempien ja eri sidosryhmien kanssa lasten hyvinvoinnin turvaamiseksi (Portell & Malin 2007, 18). Alila ym. (2014) toteavat varhaiskasvatuksessa laadun olevan hyvin moninainen tarkasteltaessa sitä sisällöllisesti ja käsitteellisesti. Palvelujen saatavuutta ja riittävyttä voidaan pitää laadun minimi tasona. Laadun indikaattorit ja niiden suuri määrä liittyvät varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan kasvatustapahtumaan ja pedagogiikkaan. Indikaattorit muodostuvat henkilöstön koulutuksesta ja ammatillisesta osaamisesta, lapsiryhmän koostumuksesta ja vuorovaikutuksesta. Myös ympäristö sekä siihen kuuluva kasvattajien ja johdon toiminta, yhteistyö sekä kasvatuskumppanuus ovat merkittäviä laadun indikaattoreita. Tärkeä osa laadun indikaattoreita ovat myös toiminnan suunnitelmallisuus ja sen pohjautuminen valtakunnalliseen ohjaukseen ja arviointiin. (Alila ym. 2014, 57.)

Myös leikkiä voidaan pitää yhtenä varhaiskasvatuksen laatutekijänä. Leikin mahdollistaminen, tukeminen ja ohjaaminen ovat osa laadukasta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. (Ranta ym. 2021, 67.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) kuvaavat leikkiä varhaiskasvatuksen keskeiseksi toimintatavaksi. Leikin vaikutus lapselle on hyvin moninainen, leikin kautta lapsi hahmottaa maailmaa ja tapaansa olla ja elää. Leikin kautta lapsi oppii ja kehittyy, leikki edistää kokonaisvaltaisesti lapsen hyvinvointia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38.) Leikin kautta lapselle syntyy mieluinen ja omakohtainen kokemus ympärillä olevista asioista sekä käsitys siitä, että omalla toiminnallaan hänellä on mahdollisuus vaikuttaa asioihin. Leikki lisää tietoisuutta muista ihmisistä sekä omasta itsestä. (Lonka 2015, 114.) Lapsen oppimisen perusta voidaan katsoa rakentuvan leikin ympärille, jossa toiminnallisuus ja elämyksellisyys ovat keskeisessä roolissa. Leikissä lapsi toteuttaa luontaista ja omaehtoista oppimista. (Hujala ym. 1998, 62.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) tiivistääkin leikin merkityksen: ”Leikkiin kannustavassa toimintakulttuurissa tunnustetaan leikin merkitys lapsen hyvinvoinnille ja oppimiselle.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

### 3.3 Laadukkaan varhaiskasvatuksen merkitys

Suomalaista päivähoitoa ja varhaiskasvatusta on pidetty historiallisesti laadukkaana, silti epätasaisuus laadussa on tätä päivää ja näyttäytyy päiväkodeissa ja niissä toimivissa lapsiryhmissä eri tavoin. Laatuero vaikuttavat varhaiskasvatuksessa olevien lasten oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin. (Ranta ym. 2021, 67.)

Laatua on pidetty tärkeänä varhaiskasvatuksen ohjekirjoissa ja sen merkitystä on korostettu. Kansallista varhaiskasvatuksen laatua määriteltäessä keskeiseksi tarkastelun kohteeksi nousevat ne tekijät, joiden johdosta varhaiskasvatusta pidetään tärkeänä ja tavoiteltavana. Varhaiskasvatuksen laadun määrittelyyn vaikuttavat monet eri tahot ja näkökulmat. Lapset, huoltajat, varhaiskasvatuksen henkilöstö, tutkijat sekä erilaiset poliittiset päättäjät, jotka vastaavat lainsäädäntöön ja kansalliseen ohjaukseen liittyvistä päätöksistä sekä yhteiskunta ja siinä vallitsevat arvot. (Vlasov ym. 2018, 15–16.)

Laadukkaan varhaiskasvatuksen merkitys on tärkeää, koska sen vaikutukset kantautuvat pitkälle nuoruusikään ja myöhempiin elämänvaiheisiin. Varhaiskasvatuksen kautta lapselle muodostuu kyky oppia ja työskennellä toisten kanssa. Hän oppii kärsivällisyyteen ja kehittämään erilaisia taitoja, joiden vaikutus on merkittävää sosiaalisissa suhteissa ja koulupolulla. Edellä mainittujen taitojen kehittymisen estyminen vaikuttaa myös vastaavasti pitkälle aikajänteelle ja niiden korjaaminen myöhemmässä vaiheessa on mahdollista, mutta inhimillisesti katsottuna paljon raskaampaa ja taloudellisesti mitattuna kalliimpaa, kuin ongelmien ennaltaehkäiseminen. Laadukas varhaiskasvatus vastaa eri-ikäisten lasten monenlaisiin tuen tarpeisiin, yksilöllisestä tuesta kasvatuksellisiin ja hoidollisiin tarpeisiin (Sandberg 2021, 24). Keskeiseksi asiaksi varhaiskasvatuksen laatua määriteltäessä nousee näkemys lapsuuden itseisarvosta, jokainen lapsi määritellään arvokkaaksi ja ainutlaatuiseksi omana itsenään (Vlasov ym. 2018, 11). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005, 7).

Kuntien tehtävä on huolehtia varhaiskasvatuksen järjestämisestä, laadusta sekä valvonnasta. Kunnalla on mahdollisuus tarjota ja järjestää palveluita itse, mutta sillä on myös vaihtoehtoisia tapoja järjestää varhaiskasvatusta. Kunta voi tehdä erilaisia sopimuksia toisten kuntien kanssa, se voi olla itse jäsenenä kuntayhtymässä tai se voi hankkia palveluita valtiolta, kuntayhtymältä

tai toiselta kunnalta. Kunnan on myös mahdollisuus tarvittaessa käyttää muun julkisten tai yksityisten palvelun tuottajia. Kunta voi myös käyttää palveluseteliä. (Alila ym. 2014, 35.)

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen laatua tarkastellaan varhaiskasvatuksen oppimisympäristön, henkilökunnan ammattitaidon ja osaamisen sekä aikuisten ja lasten välisten suhdelukujen ja ryhmän koon näkökulmasta. Tutkimuksen laadun näkökulmien valintaan vaikutti oma kokemus varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavista tekijöistä. Myös Karvi (2019) on määritellyt varhaiskasvatuksen tilojen, henkilökunnan ammattitaidon ja lapsiryhmien rakenteen merkityksen olevan keskeinen varhaiskasvatuksen laatua kuvaava rakennetekijä (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019, 7).

### 3.3.1 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) määrittelevät varhaiskasvatuksen oppimisympäristön tarkoittavan paikkoja, tiloja, erilaisia yhteisöjä ja käytänteitä sekä tarvikkeita ja välineitä joiden tarkoitus on toimia lapsen kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta edistävänä tekijänä. Oppimisympäristöt mahdollistavat monipuolisen pedagogisen toiminnan toteuttamisen ja niitä voidaan muuttaa tarpeen vaatiessa. Oppimisympäristöjen tehtävä on tarjota varhaiskasvatuksessa oleville lapsille vaihtoehtoja tekemistä ja pelaamista, monipuolista liikkumista sekä mahdollisuuden rauhoittumiseen ja lepoon. On tärkeää, että lapsen saatavilla on riittävästi monipuolisia ja lapsen ikätasoon sopivia toimintavälineitä, jotka ovat turvallisia ja pedagogisia. Oppimisympäristöjen suunnittelussa ja toteutuksessa on tärkeää huomioida lasten erilaiset mielenkiinnon kohteet sekä yksilölliset tarpeet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, 20.) Hujalan ym. (1998, 106) mukaan, oppimisympäristöjen suunnittelua tulisi toteuttaa yhtäläillä kuin muutakin suunnittelua varhaiskasvatuksessa. Oppimisen näkökulma näyttäytyy oppimisympäristön suunnittelussa siten, että se muuntuu ja kehittyy lapsen oppimisen ja kehityksen mukaan. Hyvä ja oppimista tukeva ympäristö herättää lapsessa mielenkiintoa oppia uusia tietoja ja taitoja sekä asettaa sopivia lapsen kehitystä eteenpäin vieviä haasteita. Oppimisympäristön keskeinen tehtävä on tarjota lapselle hänen kehitystasoaan vastaavia haasteita sekä erilaisia kokeilumahdollisuuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhdessä asiantuntijuuden ja opittavan asian kanssa (Manninen ym. 2007, 20). Lapsen mielekkääseen oppimiseen ovat vahvasti yhteydessä vuorovaikutus, fyysinen ja sosiaalinen ympäristö sekä motivaatio ja tunteet (Lonka 2015, 72).

Kaikkien työtapojen tulee olla varhaiskasvatuksessa sellaisia, että ne tukevat lapsen oppimista ja kehitystä. Keskeistä on myös toiminnan pedagoginen sisältö, jonka tulee olla perusteltua. Se miten henkilöstö toimii ja on vuorovaikutuksessa välittyy suoraan lapsille, henkilöstön toiminnan kautta lapset omaksuvat varhaiskasvatuksen asenteita, arvoja ja tapoja toimia. Oppimisympäristössä keskeistä on huomioida että se on turvallinen ja terveellinen. Keskeistä on huomioida toimitilojen ja toimintavälineiden asianmukaisuus sekä niiden esteettömyys. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 16, 28.)

### 3.3.2 Henkilökunnan ammattitaito

Varhaiskasvatuksen laatuun keskeisimmin vaikuttavana tekijänä voidaan pitää varhaiskasvatushenkilöstön ammattitaitoa. Laadun parantajana voidaan pitää sitä, että henkilöstön ammatilliseen osaamiseen panostetaan. Ammatilliseen osaamiseen panostaminen on myös kustannustehokas keino, koska suurin osa varhaiskasvatuksen kuluista johtuu henkilöstömenoista. OECD:n tekemän tutkimuksen mukaan henkilöstöllä, joka on saanut laadukkaan koulutuksen tarjoavat lapsille muuta henkilöstöä stimuloivampaa ja vuorovaikutuksellisesti lämpimämpää hoitoa ja huolenpitoa. Vaikutukset lasten kehitykseen ovat positiivisia. (Karila 2016, 25–26.) Myös Nislin (2016, 218–219) mukaan korkeasti koulutettua ja osaavaa henkilöstöä voidaan pitää keskeisenä edellytyksenä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisessa, koulutuksen kautta syntyy osaamista ja taitoa toimia pedagogisesti.

Varhaiskasvatuksen työtehtävissä toimivien työntekijöiden koulutukset ja koulutusalat vaihtelevat paljon varhaiskasvatuksen työtehtävissä toimivien työntekijöiden kesken. Koulutuksen keskeinen asia on vastata sisällöltään sellaista osaamista, jota työelämässä tarvitaan. Tärkeää on myös pohtia miten koulutuksen kautta saatua osaamista voidaan parhaiten kytkeä työtehtäviin. Ammattiryhmien välisten työtehtävien ja ammattinimikkeiden selkiyttämisen kautta hyödynnetään parhaiten eri ammattiryhmien omaa koulutuksen tuomaa osaamista. (Alila ym. 2014,56.) Sandberg (2021) toteaa varhaiskasvatuksessa työskentelevän henkilökunnan moninaisen koulutuksen ja osaamisen olevan rikkaus. Koulutukset täydentävät toinen toisiaan, niiden kautta opitaan uutta ja luodaan uusia näkökulmia. (Sandberg 2021, 24.)

Päivähoitohenkilöstön toiminta määrittyy myös paljon sen kautta, millaisia valmiuksia, asenteita ja taitoja koulutus on antanut. Kasvatustieteen kandidaatin koulutus painottuu enemmän varhaiskasvatuksen tehtäviin ja koulutuksen konteksti on kasvatustieteen ja

opettajankoulutuksessa, koulutus on kokonaisuudessaan varhaiskasvatuksen tehtäviin tähtäävä tutkinto. Sosionomin tutkinnossa painopiste on enemmän sosiaalialan tehtävissä ja koulutuksen kontekstin muodostaa sosiaali- ja terveysala. Osaamisvahvuudet ovat kasvatustieteen kandidaatin tutkinnossa ja sosionomin tutkinnossa myös erilaiset. Kasvatustieteen kandidaattien osaamisvahvuudet painottuvat varhaispedagogiikkaan sekä lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Sosionomin osaamisvahvuudet painottuvat kasvatuskumppanuusosaamiseen sekä perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön. (Karila ym. 2017, 82–83.)

Lähihoitajien työskenteleminen varhaiskasvatuksessa on koettu ongelmalliseksi sen vuoksi, että koulutuksen ei ole nähty antavan riittäviä valmiuksia toimia pienten lasten kanssa. Lähihoitajan koulutuksessa varhaiskasvatukseen liittyvät opinnot on koettu liian kapea-alaisiksi työn vaativuuteen nähden. (Alila ym. 2014, 17.)

Päiväkotien toiminnasta on jo vuosien vastanneet moniammatilliset tiimit. Moniammatillisen tiimin kautta päiväkotien lapsiryhmien toiminnasta voidaan tehdä hyvin tehokasta ja taloudellista toimintaa. Moniammatillisen yhteistyön periaatteina toimivat myös selkeä ymmärrys perustehtävästä, sekä oman työn tavoitteista, mutta tärkeää on tiedostaa myös niiden rajat. Eri ammattiryhmien rajojen läpikäymisen jälkeen kunkin työntekijän työn selkeytymisen jälkeen on mahdollista odottaa yhteistyöltä hyviä tuloksia. Pedagogista toimintaa toteuttaessa on kuitenkin tärkeää, että tiimin johtajalla on varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto. Tärkeämmäksi varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto nousee tiimissä silloin, kun halutaan kehittää pedagogiikkaa ja kokeilla pedagogiikan toimivuutta toiminnassa. Varhaiskasvatuksen opettajan on ehdottoman tärkeää olla silloin perehtynyt varhaiskasvatuksen alueen kehittämistyöhön. (Hytönen 2017, 103.) Laadukkaan pedagogiikan toteuttaminen on kaikkien vastuulla, riippuen varhaiskasvatuksen toimintamuodoista ja ammattinimikkeestä. Ryhmätasolla pedagogiikan toteuttamisen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista tulee vastata sellaisen henkilön, jolla on varhaiskasvatusopettajan kelpoisuus. (Vlasov ym. 2018, 25; Linner - Matikka 2020, 81.)

Suomalaisten tutkimusten (Hujala ym. 1998; Tauriainen 2000; Parrila 2002) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö korostaa työyhteisön sisäisen yhteistyön merkitystä ja hyvää ilmapiiriä ammattitaidon ja koulutuksen lisäksi. Keskeiseksi asiaksi tutkimuksissa nousee se, miten aikuiset toimivat ja suhtautuvat lapsiin ja mitä asioita he korostavat kasvatuksessa. (Portell & Malin 2007, 13.) Tärkeää on päättää yhdessä yhteisestä kasvatuksellisesta linjasta, sekä siihen kuuluvista tavoitteista ja toimintamenetelmistä. Yhteisen linjan kautta toiminnan johdonmukaisuus ja oikeudenmukaisuus lisääntyy ja lisää lasten turvallisuuden tunnetta.



(Pihlaja & Viitala 2018, 38.) Tutkimukset osoittavat korkeammalla koulutustasolla olevan myönteinen vaikutus työntekijän tietoihin, taitoihin ja ammatillisiin asenteisiin sekä sen vaikutus lapsen kehitykseen ja oppimiseen on positiivinen. Tutkimuksen tulokset osoittavat myös pitkään varhaiskasvatuksessa työskennelleiden työntekijöiden vuorovaikutuksen lasten kanssa olevan myönteisempää, kielellisesti rikkaampaa, sensitiivisempää sekä käyttäytymisen hallinnan olevan rakentavampaa, kuin lyhyemmän työkokemuksen omaavien työntekijöiden. (Vlasov ym. 2018, 46, 49.)

Varhaiskasvatuslain (2018) 39§ mukaan ”Varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan on huolehdittava siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstö osallistuu riittävästi ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään täydennyskoulutukseen. Täydennyskoulutuksen toteutumista ja vaikuttavuutta on seurattava ja arvioitava. Opetus- ja kulttuuriministeriön asetuksella voidaan antaa tarkempia säännöksiä täydennyskoulutuksen sisällöstä, määrästä, järjestämisestä, seurannasta ja arvioinnista”. (Varhaiskasvatuslaki 2018.)

### 3.3.3 Aikuisten ja lasten väliset suhdeluvut ja ryhmän koko

Varhaiskasvatuksen laatua tarkasteltaessa merkittäväksi tekijäksi nousee ryhmän koko sekä aikuisten ja lasten väliset suhdeluvut, koska niiden vaikutus lasten elämänlaatuun ja oppimiseen on merkittävä. Isot lapsiryhmät lisäävät ryhmässä tapahtuvien vuorovaikutussuhteiden määrää, joka tutkimusten mukaan vaikuttaa lasten sosiaalisten suhteiden kuormittavuuteen sekä siihen, miten aikuiset voivat toteuttaa ammatillista toimintaa lapsiryhmässä. Varhaiskasvatuksen työntekijöille jää vähemmän aikaa havainnoida ja ohjata lasten kehitystä ja oppimista silloin, kun aikuisten ja lasten välisiä suhdelukuja kasvatetaan. Haastavaksi se käy silloin, kun työntekijöille on asetettu sellaiset odotukset, että lapsen huomioiminen varhaiskasvatuksessa perustuu yksilöllisyyteen. Ryhmäkoon merkitys on riippuvainen niistä tavoitteista, joita eri maiden lainsäädäntöasiakirjat ja opetussuunnitelmat varhaiskasvatukselle asettavat. Ryhmäkoon on oltava riittävän pieni silloin, kun tavoitteeksi on asetettu yksilöllisen oppimisen edistäminen. (Karila 2016, 26–27.) Mannerheimin Lastensuojeluliiton (2018) mukaan varhaiskasvatuksen ryhmäkokojen suurentaminen ja kasvattajien määrän vähentäminen vaikuttavat heikentävästi mahdollisuuksiin tukea lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä. Suuret lapsiryhmät vaikeuttavat myös tuen tarpeen tunnistamista ja toteuttamista, sekä vaikuttavat lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin heikentävällä tavalla. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2018.)

Asetukset päiväkotien ryhmäkoosta ovat muuttuneet menneiden vuosien aikana erilaisten asetusten seurauksena. Vuosina 1970 ja 1980 lasten ja aikuisten määrää säänneltiin asettamalla enimmäisryhmäkokoja, mutta vuonna 1992 päivähoitolakiin lisättiin asetus, jossa kasvattajien ja lasten määriä ryhdyttiin mitoittamaan suhdeluvun avulla ja lukumäärään perustuvista ryhmäkokojen määrittelystä luovuttiin. (Alila ym. 2014, 12.)

Varhaiskasvatuslaki (2018) on määritellyt päiväkodissa työskentelevien varhaiskasvatuksen työntekijöiden henkilöstömitoitusta seuraavasti: Päiväkodissa toimivan kasvatus-, opetus ja hoitotehtävissä olevan henkilö, jolla on varhaiskasvatuslain (540/2018) 26–28 §:ssä säädetty kelpoisuus voi toimia enintään seitsemän kolme vuotta täyttäneen lapsen kanssa, joiden hoitopäivä on pidempi kuin viisi tuntia. Alle kolmivuotiaiden lasten kanssa toimiessa yhtä kasvatus-, opetus ja hoitotehtävissä olevaa henkilöä kohden voi olla neljä lasta. (Varhaiskasvatuslaki 2018, 1§.)

Vuonna 2021 voimaan tullessa varhaiskasvatuslain muutoksessa (36 §) puututtiin henkilöstön poissaoloista johtuviin tilapäisiin henkilökuntamitoituksiin. Päiväkotien on huolehdittava tulevaisuudessa tarkemmin riittävän kasvatus- ja opetushenkilökunnan määrästä suhteessa lapsimäärään jokapäiväisessä toiminnassa. Aikaisempi laki tilapäisestä henkilöstön ja lapsimäärän suhdeluvun ylityksestä on sisältänyt paljon tulkinnanvaraa ja kunnat ovat noudattaneet lakia vaihtelevasti. Nykyinen laki määrittää äkillisten poissaolojen tilalle palkattavaksi heti sijaisen, mutta suureksi haasteeksi tässä asiassa nousee sijaisten ja varsinkin koulutettujen varhaiskasvatuksen opettajien löytyminen ja palkkaaminen. Varhaiskasvatuslain tuoma uudistus pitää sisällään myös varhaiskasvatuksen työntekijöitä koskevan ilmoitusvelvoitteen (57 a ja b §). Työntekijöiden on tehtävä kirjallinen ilmoitus havaitsemastaan epäkohdasta tai sen uhasta päiväkodin johtajalle. Epäkohdat voivat koskea esim. päiväkodin tiloja, kelpoisuuteen tai henkilöstön mitoitukseen liittyviä asioita, tai ne voivat koskea lasten epäasiallista kohtelua. (Yle-uutiset 17.9.2021.)

Ammattiliitto Superin julkaisemassa tiedotteessa 21.11.2019 puheenjohtaja Silja Paavola toteaa varhaiskasvatuslaissa pykälän 36§ mahdollistavan vain tilapäisen henkilöstömitoituksesta poikkeamisen. Hän toteaa lain tulkintemisen olevan väljää ja vaihtelevaa joka on johtanut päiväkotiryhmien henkilöstövajeeseen. Lasten laadukkaan ja turvallisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen edellyttää kaikkina toimintapäivinä riittävää kasvattajamäärää. (Suomen lähi- ja perushoitajaliitto SuPer, 2019.)

### 3.4 Laadun arviointi

Valtakunnan tasolla tapahtuvassa varhaiskasvatuksen laatuksatksessa arvioidaan työn edellytysten ja hyvän laadun toteutumista eri kunnissa. Arvioinnin kautta syntyy suuntaa antavaa tietoa siitä, miten kuntien päivähoitossa on toteutettu asiakirjojen mukaista varhaiskasvatusta. (Portell & Malin 2007, 19.) Varhaiskasvatuksessa laadun arviointi tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatuksen tavoitteet ja toteuttaminen tehdään näkyväksi. Laadunarvioinnin kautta saadaan tietoa siitä, mitä asioita varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä, miten lapsiin suhtaudutaan, sekä minkälaisia pedagogisia käytäntöjä varhaiskasvatuksessa toteutetaan. Laadunarviointi toimii myös kasvattajien ammatillisen toiminnan jäsentämisen ja kehittämisen välineenä. (Hujala & Fonsén 2011, 312.)

Suomessa toimivat varhaiskasvatuksen järjestäjät ovat velvoitettuja arvioimaan omaa toimintaansa. Arvioinnin tulee sisältää mitkä ovat toiminnan vahvuuksia ja mitkä ovat toiminnan kehittämiskohteita, arvioinnissa tulee korostua sen suunnitelmallisuus ja järjestelmällinen toteutus. Varhaiskasvatuksen järjestäjien lisäksi arvioinnista vastaa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Myös Opetushallitus, Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valvira sekä aluehallintovirastot toimivat varhaiskasvatuksen ohjauksesta ja valvonnasta vastaavina tahoina. (Kansallisen koulutuksen arviointikeskus 2018.)

Aluehallintovirasto valvoo varhaiskasvatuksen laatua ja toteutumista. Valvonta on toimintaa, jolla selvitetään, onko käsiteltävässä asiassa toimittu lainvastaisesti tai muuten moitittavalla tavalla. Valvonnalla varmistamme varhaiskasvatuksen lainmukaisuuden, laadun ja oikeusturvan toteutumisen. Valvomme sekä kunnallisten että yksityisten varhaiskasvatuksen järjestäjien toimintaa. Valvomme sitä, onko tarjottu varhaiskasvatus lain mukaista. Varhaiskasvatuslaissa on määräyksiä esimerkiksi ryhmäkoosta ja henkilökunnan määrästä, varhaiskasvatuksen sisällöstä ja lasten tasa-arvoisesta kohtelusta. (Aluehallintovirasto, AVI. )

Karvin (2018) julkaisema asiakirja Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteista ja suosituksista muodostaa teoreettisen ja käsitteellisen pohjan kansallisesti ja paikallisesti tapahtuvalle laadun arvioinnille varhaiskasvatuksessa. Asiakirjassa on tutkimuskootia siitä, mistä varhaiskasvatuksen laatu muodostuu, sekä tutkimuksesta johdettuja suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun indikaattoreita. Laadun indikaattorit, jotka ovat varhaiskasvatukseen laadittuja laadun mittareita luovat pohjan sille, mihin varhaiskasvatuksen laadun arviointia tulisi

kohdistaa. (Vlasov ym. 2018, 3–4.) Kokonaisvaltainen päivähoiton laadun arviointi syntyy siitä, kun laatutekijät muodostavat yhdessä kokonaisuuden (Hujala ym. 1998, 18).

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvin (2018) mukaan laadun rakennetekijöitä ovat varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvät tekijät, joiden määrittelystä ja säätelystä vastaavat lait, asetukset ja muut valtakunnalliset asiakirjat. Rakenteisiin liittyviä laatutekijöitä eli laadun rakennetekijöitä voidaan pitää pysyvinä tekijöinä. esim. kuka vastaa varhaiskasvatustoiminnasta, missä sitä toteutetaan ja millaiset puitteet varhaiskasvatustoiminnalle on luotu. Rakennetekijöiden kautta syntyvät reunaehdot laadun prosessitekijöille eli pedagogiselle toiminnalle. Laadun prosessitekijöitä voidaan pitää yksikön pedagogista toimintakulttuuria kuvaavina tekijöinä ja varhaispedagogiikan ydintoimintoina, joiden yhteys lapsen kokemuksiin on suora. Laadun prosessitekijät määrittelevät miten käytännössä toteutetaan varhaiskasvatukselle asetettuja sisältöjä ja tavoitteita. Laadun rakenne- ja prosessitekijät ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja todentuvat varhaiskasvatuksessa sen eri tasoilla. (Vlasov ym. 2018, 11.)

Yhtenä keskeisenä laadun arviointia koskevana tekijänä voidaan pitää tavoitteellista itse arviointia, joka edellyttää varhaiskasvatushenkilöstöltä reflektiivistä työtettä. Reflektiivinen työote korostaa työntekijän tietoisuutta omasta toiminnasta ja sen kehittamisestä, tämä tarkoittaa kykyä perustella omaa pedagogista toimintaansa sekä kykyä muuttaa toimintaansa niin, että sen toteutuminen tapahtuu varhaiskasvatusta ohjaavien tavoitteiden mukaisesti. Varhaiskasvatuksen arviointia voidaan pitää ohjaamisen työvälineenä, jolla toteutetaan pedagogiikan kokonaisvaltaista kehittämistä. (Vlasov ym. 2018, 24–25, 27.)

Varhaiskasvatuksen järjestämisen ja arviointi on järjestäjän vastuulla, mikä tarkoittaa myös sitä, että se miten arviointi toteutetaan jää myös paikallisella tasolla päätettäväksi asiaksi. Järjestäjän tukena toimivat varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset asiakirja. Lainsäädäntö velvoittaa kuitenkin palveluntuottajat ja järjestäjät arvioimaan toimintaansa systemaattisesti, mutta erityistä tapaa ja menetelmiä arvioinnin toteuttamiseksi ei ole määritelty, vaan ne ovat järjestäjien ja palveluntuottajien itse valittavissa. Arvioinnin tulosten julkistamiseen liittyy myös epäselvyyttä, laki ei aseta velvoitteita sille, miten, missä ja millä laajuudella arvioinnit tulee julkistaa. Jotta laatua voidaan arvioida ja toimintaa kehittää tarvitaan siihen varhaiskasvatuksen järjestäjiltä ja palveluntuottajilta toimivaa laadunhallintajärjestelmää. Sen kautta on mahdollista varmistaa saavutettavuus siitä, että lapsiryhmistä kerätty arviointitieto

on koko organisaation ja poliittisten päätöksentekijöiden saatavilla. (Vlasov ym. 2018, 14, 19–23.)

Järjestelmällistä laadunhallintaa ja arviointia tapahtuu vain muutamassa kunnassa. Määrällisen arvioinnin määrä on suurempi, kuin laadullisen, säännöllisesti tapahtuvan arvioinnin. Säännöllisesti tapahtuvaa laadullista arviointia tapahtui kunnista vain puolista. Kunnat ovat toivoneet tukea ohjaukseen ja ohjeistukseen, miten tehdä ja toteuttaa varhaiskasvatuksen laadun kehittämistyötä. Keskeisinä asioina kunnat pitivät laadunhallinnan käytäntöjen ja menetelmien käyttöönottoa varhaiskasvatuksessa. (Portell & Malin 2007, 3.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kerrotaan tutkimukseni toteutuksesta ja tarkoituksesta sekä esitellään tutkimuksen tutkimuskysymys. Sen jälkeen esitellään tutkimuksen tutkimusjoukko. Tämän jälkeen kerrotaan tutkimuksen tutkimusmenetelmästä sekä siitä, miten tutkimusta on toteutettu eli millä tavalla tietoa on hankittu sekä millaisia menetelmiä tiedon saamiseksi on käytetty. Luvun lopussa kerrotaan millä tavalla tämän tutkimuksen aineiston analyysia on toteutettu ja millaisia menetelmiä aineiston analyysiin toteuttamisessa käytettiin. Tämän kappaleen viimeinen luku päättyy pohdintaan tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä.

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia varhaiskasvatuksen työn laatuun vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksessa minua kiinnostaa, minkälaisista asioista varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat varhaiskasvatuksen laadun muodostuvan.

Tutkimuskysymykseksi muotoutuivat seuraava kysymys:

1. Millaisista asioista varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat varhaiskasvatuksen laadun muodostuvan?

### 4.2 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukko muodostui kuudesta varhaiskasvatuksen työntekijästä, jotka kaikki työskentelivät saman kunnan päiväkodeissa. Tutkimusjoukon koulutustaustat jakautuivat niin, että kolmella haastateltavalla oli lähihoitajan tutkinto, kahdella haastateltavalla oli sosionomin tutkinto ja yhdellä haastateltavalla oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Mahdollisimman monipuolisen ja laajan varhaiskasvatuksen laatua kuvaavan näkemyksen saamiseksi tässä tutkimuksessa haastattelujoukoksi valittiin eri koulutustaustoista olevia varhaiskasvatuksen työntekijöitä. Haastateltavien työkokemus vaihteli seitsemästä vuodesta 28 vuoteen.

### 4.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia varhaiskasvatuksen laadusta. Keskeiseksi asiaksi tutkimuksessani nousevat varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemat ajatukset ja näkemykset, siksi laadullisen tutkimusmenetelmän valinta tutkimusmenetelmäksi tuntui olevan tähän tutkimukseen sopiva. Laadullisen tutkimuksen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää todellisen elämän kuvaamista. Laadullisen tutkimuksen keskeinen pyrkimys on tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti sekä löytää todellisessa elämässä tapahtuvia asioita ja ilmiöitä. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2016, 161.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä yleisiä päätelmiä vaan sen syimpänä tarkoituksena on tutkimuskohteen ymmärtämien. Ilmiön kannalta merkittävät oletukset löytyvät tutkimalla yksittäisiä tapauksia. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ei hae aineistosta tilastollisia säännönmukaisuuksia eikä keskimääräisiä yhteyksiä vaan yksittäistä tapausta tutkimalla selviää tutkittavan ilmiön merkittävät ja toistuvat piirteet. (Hirsijärvi ym. 2016, 181–182.) Laadulliseen tutkimukseen kohdistetaan ihmisten subjektiivisia kokemuksia ja näkemysten tarkasteluja. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkimuksen kohteena olevien ihmisten ajatuksista, kokemuksista sekä tunteista ja erilaisista merkityksistä, joita he tutkittavalle asialle/ilmiölle antavat. Tutkijan tapa tulkita ja ymmärtää havaintoja on keskeisessä asemassa laadullista tutkimusta tehtäessä. Tutkijan havaintoihin vaikuttaa merkittävästi tutkijan omat näkemykset. (Puusa & Juuti 2020, 9, 59–60.)

### 4.4 Aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu prosessi alkoi helmikuussa 2022 tutkimusluvan hakemisella xxx-kunnasta. Tutkimusluvan myönsi kyseisen kunnan varhaiskasvatuspäällikkö. Luvan saamisen jälkeen aloin kerätä tutkimukseni aineistoa toteuttamalla xxx-kunnan päiväkodeissa työskenteleville varhaiskasvatuksen työntekijöille teemahaastatteluja kesäkuussa 2022. Ennen teemahaastattelujen alkua jokainen haastatteluun osallistunut varhaiskasvatuksen työntekijä oli saanut tiedokseen saatekirjeen, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimuksesta saatujen tietojen käyttämisestä sekä tutkimuksen luotettavuudesta. Erityisesti haastateltaville

korostettiin sitä, että kaikki haastattelusta kertyvä nauhoitettu tutkimusaineisto säilytetään sekä käsitellään luottamuksellisesti ja tutkimuksen valmistuttua kaikki aineistot hävitetään.

Toteutin teemahaastattelun kolmessa saman kunnan päiväkodissa. Kaikki teemahaastattelut toteutettiin varhaiskasvattajien omalla työpaikalla päiväkodissa niin, ettei se häirinnyt varhaiskasvattajien työtä lasten kanssa. Kaikki haastattelut toteutettiin lasten lepohetkellä.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruussa suositaan sellaisia metodeja, joissa tutkittavien ääni ja näkökulmat pääsevät parhaiten esille. (Hirsijärvi ym. 2016, 164). Yleisimpinä aineistonkeruumenetelminä laadullisessa tutkimuksessa pidetään haastattelua, havainnointia sekä erilaisten dokumenttien kautta saatua tietoa. Haastattelun etuna voidaan pitää mahdollisuutta valita haastatteluun juuri ne ihmiset, joilla on kokemusta ja tietoa tutkittavasta asiasta/ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83, 86.) Haastattelu on keskustelu, jonka tarkoitus on ennalta päätetty. Haastattelu ja keskustelu sisältävät yhteisiä piirteitä, ajatukset, mielipiteet ja tunteet välittyvät kielellisen ja ei-kielellisen kommunikaation kautta. Haastattelulla tähdätään informaation keräämiseen kun keskustelun funktioksi nousee enemmän pelkkä yhdessä olo. (Hirsijärvi & Hurme 2008, 42.)

Teemahaastattelulle tyypillistä on se, että kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei ole määriteltä, mutta haastattelun aihepiirit eli teema - alueet ovat tiedossa. Teemahaastattelun kautta vastaajalle syntyy mahdollisuus kertoa tutkittavasta asiasta laajemmin. Teemat ovat keskeinen osa teemahaastatteluja, haastattelurunko muodostuu teemoista ja haastattelukysymykset kohdistuvat teemoihin (Hirsijärvi & Hurme 2008, 66).

Teemahaastattelun onnistumiseen vaikuttaa tutkijan ja hänen ymmärryksensä tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä. Tutkija on perehtynyt haastateltavan työnkuvaan ja organisaatioon sekä selvittänyt tutkittavasta kohteesta keskeisimmät asiat. Lisäksi tutkija on tutustunut aiheeseen kirjallisuuden sekä aikaisempien tutkimusten kautta. Kokonaisvaltainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä mahdollistaa paremmin saman kielen puhumisen ja käsitteistön käyttämisen haastattelutilanteessa. (Puusa & Juuti 2020, 112–113.)

Tässä tutkimuksessa teemojen muodostamiseen vaikuttivat teorian lisäksi oma henkilökohtainen pitkän työkokemuksen kautta karttunut tuntemus varhaiskasvatusalasta sekä myös varhaiskasvatuksen saama julkinen huomio sosiaalisessa mediassa. Tutkijan ymmärrys tutkittavasta asiasta/ilmiöstä on merkittävä tekijä teemahaastattelussa, koska teemahaastattelussa on tyypillistä esittää haastateltavien vastauksiin perustuvia tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä



(Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88). Ilmiön kokonaisvaltaisen ymmärryksen lisäksi dialogisuuden merkitys teemahaastattelussa on keskeisessä asemassa, haastattelijan ja haastateltavan välinen syvä dialogi mahdollistaa rikkaamman ja runsaamman aineiston saamisen (Hirsijärvi & Hurme 2008, 135).

Ensimmäisenä tutkimuksessa kysyttiin varhaiskasvatustyöntekijän esitietoja: koulutusta ja työkokemusta varhaiskasvatusalalla. Sen jälkeen haastattelua eteenpäin vei haastattelurunko, joka muodostui teoriaosuudesta nousseiden teemojen mukaan. Teemat, joiden mukaan haastattelurunko muodostui olivat: 1. Oppimista tukeva ympäristö, 2. Työn tietoinen ja järjestelmällinen kehittäminen, 3. Henkilökunnan ammattitaito, 4. Aikuisten ja lasten väliset suhdeluvut sekä ryhmän koko (Liite 2). Viimeinen, eli viides teema muodostui vapaasta kysymyksestä: Jos sinulla olisi valtaa päättää, miten järjestäisit varhaiskasvatusta?

Haastattelut kestivät 20–30 minuuttia. Haastateltavat olivat motivoituneita ja innostuneita olemaan haastateltavina, haastateltavista välittyi selkeä yhteistyöhalukkuus ja haastatteluista sopiminen onnistui hyvin. Haastattelutilanteeseen oli varattu riittävästi aikaa sekä tila, jossa ei ollut minkäänlaisia häiriötekijöitä. Riittävä, haastatteluille varattu aika ja siitä johtuva kiireettömyyden tunne toimivat avoimuutta ja keskustelua lisäävinä tekijöinä haastattelussa. Kaikki haastattelut nauhoitettiin matkapuhelimella, jonka jälkeen ne litteroitiin sana sanalta tekstimuotoon. Litteroinnin jälkeen tekstiä oli yhteensä 46 sivua kirjoitettuna Times New Romanilla, rivivälillä 1,5.

#### 4.5 Aineiston analyysi

Haastatteluaineiston litteroinnin jälkeen alkoi aineiston analyysivaihe, joka on tärkeä osa tutkimusta. Aineiston analyysi pitää sisällään kolme toisiinsa liittyvää vaihetta; aineiston luokittelu, analysoiminen ja tulkitseminen. Aineiston luokittelu ei tarkoita sen analysoimista, se kuvaa paremminkin aineiston tuntemista ja haltuunottoa. (Ruusuvuori & Nikander & Hyvärinen 2010, 11–12.)

Huolellinen keskittyminen analyysivaiheeseen mahdollistaa uuden teorian luomisen sekä teoreettisen keskustelun rikastuttamisen uudella tiedolla. Laadullisen tutkimuksen analyysin päämääränä voidaan pitää onnistuneisiin tulkintoihin päätymistä. (Puusa & Juuti 2020, 147–148.) Analyysivaiheen valintaan vaikuttavana pääperiaatteena voidaan pitää sellaista

analyysitapaa, joka mahdollistaa parhaimman vastauksen saamisen tutkimustehtävään tai ongelmaan (Hirsijärvi ym. 2016, 224).

Litteroidun aineiston huolellisen lukemisen ja oikeinkirjoitus tarkistuksen jälkeen valitsin analyysitavaksi teemoittelu - menetelmän. Menetelmänä teemoittelu tarkoittaa sitä, että tekstimassasta erotetaan tutkimusongelmaan olennaisesti liittyvät aiheet. Teemoittelu on havaintojen luokittelua, jossa toteutetaan analyysiyksiköiden ryhmittelyä ennalta määritettyihin kategorioihin tai luokkiin. Tutkimusongelmaa kuvaavien teemojen esille nosto mahdollistaa tiettyjen teemojen ilmenemisen ja esiintymisen vertailemisen aineistossa (Puusa & Juuti 2020, 153).

Luokkien eli teemojen valinta voi olla rakentunut tutkijalle jo etukäteen suunniteltujen aineistonkeruu vaiheessa määriteltyjen teemojen mukaisesti, mutta joskus aineistosta nousee esiin kokonaan uusia teemoja. Teemoittelussa pyritään löytämään aineistosta sellaisia piirteitä, joita esiintyy usealla haastateltavalla. Aineiston yhdistämisen tarkoitus on säännönmukaisuuksien ja samankaltaisuuksien löytäminen eri luokkien väliltä. Aineiston yhdistämisen jälkeen samankaltaiset ilmaisut ja samaa tarkoittavat ilmaisut nimetään. Tutkijan tehtäväksi jää tulkintapäätösten teko, tutkimuksessa esiin nostetut teemat perustuvat tutkijan tekemiin tulkintoihin siitä tiedosta, jonka hän saa haastateltavilta. (Puusa & Juuti 2020, 152–153.) Tutkimuskysymys, sekä tutkijan tapa lukea, tulkita ja tehdä valintoja toimivat ohjaavina ja jäsentävinä tekijöinä aineiston käsittelyssä (Ruusuvoori ym. 2010, 15).

Tässä tutkimuksessa aineiston pilkkominen ja uudelleen järjestäminen alkoi aineistosta nousseiden teemojen mukaan. Valitsin eri teemoille eri värit ja värjäsin aineistosta kuhunkin teema-alueeseen liittyvät merkitykselliset ja yhteneväiset seikat valitun teeman mukaisella värillä. Aineiston pilkkomisen ja uudelleen järjestelyn tavoitteena on löytää ja erottaa aineistosta sellaiset tekijät, jotka ovat olennaisia suhteessa tutkimusongelmaan ja tutkimuskysymykseen.

Aineiston uudelleen järjestämisen jälkeen teemahaastattelurungon teemojen sisällöistä nousi esille aineistossa toistuvia ominaisuuksia ja ilmauksia, sekä uusia, jotka nimesin uusiksi teemoiksi. Haasteita aineiston uudelleen järjestelyssä syntyi siitä, että samankaltaiset vastaukset esiintyivät eri teemojen kohdalla. Aineistosta nousi kuitenkin selkeästi esille neljä pääteemaa, jotka nimesin: 1. Lapsiryhmän koko ja sisältö, 2. Aikuisten ja lasten väliset suhdeluvut, 3. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö, 4. Ammattitaito ja osaaminen

## 4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Puusa & Juuti (2020) kuvaavat laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kolmen käsitteen kautta, jotka ovat luotettavuus, uskottavuus ja eettisyys. Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa tutkijan kykyä vakuuttaa lukija vakain perusteluin uskomaan siihen, että hän on käyttänyt ja valinnut oikeanlaisia ja perusteltuja lähestymistapoja tutkimuksensa toteuttamiseen ja tutkimusongelman ratkaisemiseen. Uskottavuus laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa tutkimuksen tuloksien todellisuutta sekä aineiston huolellista ja asianmukaista keräämistä ja analysointia. Eettisyyttä kuvaa tutkimuksen luotettavuutta siten, että kaikki tutkijan käyttämät analyysitavat ja menetelmät ovat sellaisia, että ne voivat toimia erilaisten hyvin tehtyjen tutkimusten malleina. Eettisyys laadullisessa tutkimuksessa korostaa myös sitä, että tutkimuksen tarkoituksena on hyvien asioiden tuottaminen tutkimuksen kohteena oleville ihmisille. (Puusa & Juuti 2020, 175.)

Tutkimuksessa käytettävien metodien soveltuvuus suhteessa tutkimuksen kohteeseen ja tutkimuksen tavoitteisiin on laadullisen tutkimuksen yksi luotettavuuden mittari. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida aina paremmin, mitä selkeimmin tutkija havainnollistaa ja mitä yksityiskohtaisimmin hän kertoo tutkimuksen eri vaiheista. Tutkimuksen toteuttamisessa tarkkaa raportointia tulee toteuttaa tutkimuksen kaikissa vaiheissa. (Puusa & Juuti 2020, 181; Hirsijärvi ym. 2016, 232.)

Tutkittavaa ilmiötä tai kohteen valintaa sekä tutkimusongelmia voidaan pitää osittain tutkijan henkilökohtaisiin näkemyksiin sekä motivaatioon perustuvina tekijöinä. Tuttu tutkimuskonteksti toimii tutkijan etuna, koska kieli ja konteksti ovat tutkijalle entuudestaan tuttuja, tämän johdosta tutkijan on helpompi suunnitella ja toteuttaa haastatteluja. Tutkimuskontekstin tunteminen toimii luotettavuutta lisäävänä tekijänä. (Puusa & Juuti 2020, 181–182.) Uskon oman kiinnostukseni ja innostumiseni tutkimuksen aiheesta sekä tutkimusaiheen ajankohtaisuuden vaikuttavan merkittävästi siihen, että minun oli helppo löytää tutkimukseeni haastateltavia. Haastateltavien vapaaehtoisuus ja innostuneisuus tuoda omaa ääntä esille tärkeässä asiassa on mielestäni tutkimuksen luotettavuutta lisäävä seikka. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi mielestäni haastateltavien erilaiset koulutustaustat sekä työkokemustaustat. Luotettavuutta lisäävänä tekijänä pidän myös haastatteluissa ollutta avointa ja keskustelevaa ilmapiiriä, joka mahdollisti haastatteluiden aikana tapahtuvan kysymysten tarkentamisen molemmille osapuolille niin tutkijalle kuin haastateltavalle. Tutkimuksessa on tärkeää, että lukijalle syntyy ymmärrys tutkimuksesta sekä siitä, millaisia menetelmiä ja valintoja tutkija on tehnyt

tutkimuksessa. Tutkimukseni validiteettia kuvaa selkeä raportointi tutkimukseni kulusta sekä siinä käytetyistä menetelmistä, analyysitavoista ja tulkinnoista. Tutkimukseeni luotettavuutta lisää raporttiin lisätyt haastateltavien yksittäiset lainaukset. Yksittäiset lainaukset lisäävät lukijoiden ymmärrystä tutkimuksen tuloksista. Aineiston pienen koon vuoksi on tärkeää varmistaa haastateltavien anonymiteetti. Haastateltavien vastauksissa käytetään lyhennettä (H).

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Tutkimuksen tulokset esittelen aineistosta nousseiden pääteemojen ja niiden sisältöä kuvaavien alateemojen mukaan. Tulosten esittelyssä käytän aineistosta esille nousseita suoria sitaatteja. Kappaleen päättää luku, jossa muodostan tutkimuksen tuloksista yhteenvedon ja vastaan tutkimukseni tutkimuskysymykseen.

### 5.1 Teemat

Analyysivaihe sisälsi etukäteen päätettyjä teemahaastattelurungon teemoja, mutta aineiston yhdistelemisen ja uudelleen järjestämisen jälkeen aineistosta muodostui neljä pääteemaa, jotka nimesin niiden sisältöä kuvaavien tekijöiden mukaan: 1. Lapsiryhmän koko ja sisältö, 2. Aikuisten ja lasten väliset suhdeluvut, 3. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö, 4. Ammattitaito ja osaaminen

#### 5.1.1 Lapsiryhmän koko ja ryhmän sisältö

Ensimmäisessä teemassa käsitellään lapsiryhmän kokoa ja ryhmän sisältöä sekä niiden vaikutusta varhaiskasvatuksen laatuun. Lapsiryhmän kokoa voidaan pitää tämän tutkimuksen tärkeimpänä ja merkittävämpänä varhaiskasvatuksen laatua kuvaavana tekijänä. Haastateltaville esitettiin kysymys ryhmäkoon merkityksestä varhaiskasvatuksessa. Kaikkien haastateltavien kuvauksissa lapsiryhmän koon merkitys näkyi selkeänä ja vahvana kannanottona siitä, että ryhmäkoko on merkittävä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä. Haastateltavat tuovat kuvauksissaan esille ryhmäkoon merkityksen olevan todella suuri ja sen vaikutusten näkyvän monissa eri asioissa, pienemmän ryhmäkoon nähtiin mahdollistavan paremman laadun tarjoamisen varhaiskasvatuksessa.

*”Se on kaiken a ja o et jos olis pienemmät lapsiryhmät mitä täl hetkel on ni väitän et varhaiskasvatus olis laadukkaampaa”. (H)*

*”Ihan järkyttävän suuri, mä nostaisin kaikkein tärkeimmäksi sen, se vaikuttaa niin moneen asiaan. Siis todella moneen asiaan”. (H)*

*”No se ei saa ainakaan missään tapauksessa olla yhtään suurempi”. (H)*

*”No ihan älyttömän suuri”. (H)*

### Lapsiryhmän koon vaikutus lasten huomioimiseen

Haastateltavilta kysyttiin millaisiin asioihin he kokevat ryhmäkoon vaikuttavan eniten ja miksi. Haastateltavien vastaukset ryhmäkoon vaikuttavuudesta erosivat jonkin verran toisistaan, mutta selkeimmin (3kpl) oli nähtävillä ryhmäkoon vaikutus lasten huomioimiseen. Haastateltavat toivat vastauksissaan esille pienemmän lapsiryhmän koon mahdollistavan paremmin lasten huomioimisen, isossa lapsiryhmässä lapset eivät tule kuulluksi ja nähdyksi. Seuraavissa sitaateissa haastateltavat kuvailevat lapsiryhmän koon vaikuttavuutta lasten huomioimiseen.

*”No ainakin niin, et lapsiryhmät olis pienempiä, simmotti pienempiä et mä huomioisin jokasen lapsen joka päivä ja kun mä menisin töistä kotiin ni mä tietäisin et mä oon jokaisen lapsen huomionu ja viettäny aikaa sen kanssa”. (H)*

*”No sil on merkitys se, et jos ryhmä on liian suuri ni toiminta ei oo laadukasta, koska silloin siel ei lapset tuu kuulluksi ja nähdyksi. Se pitää olla rajattu tiettyyn määrään”. (H)*

*”No lasten huomioimiseen ainakin et tietty osa lapsista ottaa aina sen tilansa ja aikuisen huomion mut sit on paljon niitä lapsia ketä sopeutuu ja tavallaan jää vähemmälle just sen takia et ryhmäkoko on aika suuri”. (H)*

Yksi haastateltava koki ison lapsiryhmän vaikuttavan yleiseen rauhallisuuteen ja työllistävän henkilökuntaa niin paljon, että arempien ja hiljaisten lasten huomioiminen jää kokonaan.

*”No ihan jo siihen yleiseen rauhallisuuteen ja niinko et pystyis huomioimaan niitä kaikkia lapsia jos on hirveesti lapsia mitä nykypäivänä on ni välil vaan käy niin, ettei oo huomionu niitä arempii ja hiljaisempii lapsia ollenkaan et jää niinku väkisinkin ne huomaamatta ku kädet on täynnä”. (H)*

Lapsiryhmän koon merkitystä korosti tutkimuksen vapaavalintainen teema, jossa haastateltaville esitettiin kysymys ”Jos sinulla olisi valtaa päättää, miten järjestäisit varhaiskasvatusta” Yli puolet haasteltavista toi vastauksissaan esille järjestävänsä varhaiskasvatusta pienemmissä ryhmissä. Seuraavat sitaatit kuvaavat, miten haastateltavista kaksi järjestäisi varhaiskasvatusta. Ensimmäisessä sitaatissa haastateltava kuvailee pienemmän ryhmäkoon mahdollistavan monen asian tekemisen ja toisessa sitaatissa haastateltava kuvailee maltillisen ryhmäkoon mahdollistavan pienryhmätoiminnan pitämisen.

*”Mä järjestäisin sitä niin, et ryhmäkoko olis pienempi. Kyl se pienempi ryhmäkoko mahdollistais monen asian tekemisen”. (H)*

*”Ryhmäkoot olis ehkä se tärkein juttu mihin haluaisin muutosta, et ne olis maltillisia ja semmosia et ne mahdollistais pienryhmien pitämisen”. (H)*

Yksi haastateltava koki pienempien ryhmäkokojen olevan hyvää oloa ja riittävyyden tunnetta lisäävä tekijä.

*”Mä uskon et pienemmät lapsiryhmät tois sitä hyvää oloa ja riittävyyden tunnetta nin aikuisille kuin lapsillekin ja hyvää mieltä”. (H)*

### **Lapsiryhmän koon vaikutus leikkiin**

Haastateltavat kokivat ryhmäkoon vaikuttavan merkittävästi myös lasten leikkiin. Kaksi haastateltavaa kuvailee ryhmäkoon vaikuttavan merkittävästi siihen, kuinka turvalliseksi lapset kokevat olonsa leikkiessään.

*”Kyl se pienempi ryhmä vaikuttaa siihen, et siel on turvallisempi leikkiä ja touhuta.” (H)*

*”Kyl mä sanon et se ryhmäkoko vaikuttaa siihen tosi paljon, miten niinkö lapset voi leikkiä. Lasten on tärkeet saada leikkii ja olla rauhassa, kyl se turvallinen olo tulee siit et on niinko leikkirauha”. (H)*

Isossa lapsiryhmässä lapset kokevat pelkoa ja turvattomuutta koska leikkirauhan saaminen on vaikeaa. Leikkirauhan saamiseen vaikuttaa haastateltavan mukaan vaikeus keskittyä leikkiin, koska isossa lapsiryhmässä tilan saaminen leikille on vaikeaa. Myös pelko siitä, että joku vie omat lelut kesken leikin vaikeuttaa lasten keskittymistä leikkiin. Isossa ryhmässä myös isompien lasten fyysinen läsnäolo pelottaa pienempiä lapsia, koska siihen liittyy rajumpaa ja fyysisempää leikkiä, esim. lelujen heittämistä.

*”No siihen leikkitaitoihin ja siihen että pystyy keskittymään omiin leikkeihinsä, isossa ryhmässä joku kulkee kokoajan leikin ohi eikä silloin lapsi pysty keskittymään omiin leikkeihinsä ja hommaansa ja sitte siihen ilmapiiiriin he ovat vähän niinku paineissa koko ajan kun he pelkää että heidän leluja viedään ja sitte taas ihan pienemmät saattaa olla paineissa sen takia kun kokoajan tulee isompia lähelle ja tavaroita lentää, heillä saattaa olla pikkusen turvaton olo välillä”. (H)*

Yksi haastateltava koki ryhmäkoon vaikuttavan siirtymätilanteisiin ja erityisesti niiden turvallisuuteen. Haastateltava koki isoissa ryhmässä tapahtuvien siirtymätilanteiden aiheuttavan lasten turhaa odottelua jonka johdosta niistä muodostuu haasteellisia.

*”Siirtymätilanteisiin, ne ei aina oo turvallisii, lapset joutuu odottamaan ku on isoja ryhmiä. Ne on haasteellisii tuol meil ainaki ollu”.*

Ryhmäkoon koettiin vaikuttavan siirtymätilanteiden lisäksi myös ryhmän hallittavuuteen. Ison ryhmän hallinta koettiin vaikeaksi erityisesti siirtymätilanteissa.

*”Sit ku se ryhmän koko on liian iso ni sen ryhmän hallittavuus on tosi vaikeeta ja se näkyy ehkä eniten semmosis siirtymätilanteissa ”.(H)*

### **Lapsiryhmän sisällön vaikutus lasten huomioimiseen**

Lapsiryhmän koon lisäksi lasten huomioimiseen tässä tutkimuksessa vaikutti merkittävästi lapsiryhmän sisältö. Haastateltavat kokivat erityisesti tukea tarvitsevien lasten aikuisen ja huomion tarpeen vaikuttavan merkittävästi lasten tasapuolisen huomioimisen toteuttamiseen. Seuraavissa sitaateissa haastateltavat kuvailevat lapsiryhmän sisällön vaikuttavuutta lasten tasapuoliseen huomioimiseen.

*”Mut sit jos on näitä erityisiä haasteita ryhmässä ni se tekee tosi haastavaa siitä, et miten tarjota muillekin lapsille yhtä paljon sitä huomioo tasapuolisesti”. (H)*

*”Kyl näil lapsil on nykyään niin paljon kaikkea sellast erityistä, mihin ne niinko tarvii aikuista enemmän ja se vaan vaikuttaa toimintaan ja se vaikuttaa siihen et lapsii ei voi huomioida tasavertasesti”. (H)*

Yksi haastateltava toi esille lasten tasapuolisen oikeuden saada varhaiskasvatusta ja olla osa sen toimintaa.

*”Ainakin mä nostaisin yhdeks tärkeimmistä asioista lapsen tasapuolisen oikeuden tähän kaikkeen toimintaan ja et ei mentäis liikaa siihen integroimiseen Et ei olis niit lapsia siellä ku päivän jälkeen pitää miettiä, et mitä tää lapsi teki muuten täällä tänään et mä en oo tän kanssa ehtinyt tänään mitään puuhata tai jutella ja puhua et oon tyyliin vaan moikannu aamulla ja se on melkein siinä ku lapsi on niin omatoiminen ja menee ryhmän mukana mut hänelläkin olisi silti mun mielestä yhtäläinen oikeus niinko siihen huomioon ku niillä jotka ottaa sen väkisin”. (H)*

Seuraavassa suorassa sitaatissa yksi haastateltava kuvailee lasten epäoikeudenmukaisen huomioimisen tuntuvan ja olevan epäreilua muita lapsia kohtaan. Haastateltava kokee tukea tarvitsevien lapsien vaativan niin paljon huomiota, että muut lapset jäävät huomiotta, erityisesti kiltit ja rauhalliset lapset. Haastateltava kokee tukea tarvitsevien lasten vaativan niin paljon



huomiota, että päivän päätteeksi täytyy miettiä, tulinko edes tervehtineeksi niitä ryhmän kiltimpiä ja rauhallisempia lapsia.

*”On paljon erityis lapsia jotka tarttis paljon omaa huomioo ja sit sul on monta lasta siin ja sun pitäis kaikki pystyy huomioimaan siin ja sit se yks laps vie sen kaiken huomion. Se on aika epäreiluu muit lapsia kohtaan, he jää ihan paitsioon ja sit niit on välil tosi monta paikalla, ja sit ne kiltit ja rauhalliset lapset jää sinne jalkoihin ja päivän päätteeksi miettii et sanoinko mä sille edes moita tänään”. (H)*

Yksi haastateltava toi haastattelussa esille tukea tarvitsevien lasten tuovan haasteita ryhmän toimintaan, yhden lapsen ehdoilla toteutuvan toiminnan koettiin harmittavan myös muita lapsia.

*”Jos on näitä erityisiä haasteita lapsilla ni tai tehostettua tukea ni se tekee haasteita siihen toimintaan, se kuormittaa aikuisia ja se kuormittaa lapsia. Se myös harmittaa muita lapsia, ku joudutaan yhden lapsen ehdoilla aina sit tekee toimintaa mitä voidaan tehdä”. (H)*

### 5.1.2 Aikuisten ja lasten väliset suhdeluvut

Haastateltavilta kysyttiin millä tavalla he kokevat aikuisten ja lasten välisten suhdelukumääräysten toteutuvan ja kokevatko he niissä tapahtuvan poikkeamisia. Haastateltavien vastauksista tuli selkeästi ilmi, että suhdeluku määräyksistä poikkeamisia on tapahtunut. Seuraavat sitaatit kuvaavat haastateltavien kokemuksia suhdeluku määräysten poikkeamisista.

*”Joo kyllä tapahtuu suhdeluvuista poikkeamista”. (H)*

*”No kyllä niitä suhdeluvuista poikkeamisia tapahtuu”. (H)*

*”Ei se kyl aina, kyl niit päivii tulee ku niit ylityksii vaan tulee”. (H)*

Seuraavassa sitaatissa haastateltava kuvailee suhdelukujen toteutumisen olevan ok keskipäivällä, mutta iltapäivällä henkilökunnan vähäinen määrä tekee toiminnasta vaikeaa ja ulos on mentävä todella aikaisin, koska ison ryhmän kanssa sisällä oleminen yksin on lähes mahdotonta.

*”Keskipäivällä suhdeluku on ok mutta tosi monesti on huomattu iltapäivällä et meidän täytyy miettiä miten me mennään ulos tai sitten on pakko mennä sinne ulos*

*hirveen aikaisin sen takia et olis tarpeeksi aikuisia ko sen viidentoista lapsen kanssa ei kukaan pysty olemaan yksin sisällä ni sittepitää sinne ulos mennä niin aikaisin et toinen ryhmä ehtii sinne myös”. (H)*

Edellisessä sitaatissa haastateltava kuvailee suhdelukumääräysten toteutuvan vain osan aikaa päivästä, keskipäivällä. Myös seuraavassa sitaatissa on havaittavissa suhdelukumääräysten toteutumiseen liittyvien määräysten toteutuvan vain osan aikaa päivästä. Haastateltava kuvailee varhaiskasvatuksen henkilökunnan olevan päivän aikana kolmesta neljään tuntiin yhtä aikaa paikalla.

*”No kyl niit tapahtuu kyl niit tulee semmosii yllättävii tilantei esim joku epidemia tilanne et yhtäkkiä henkilökuntaa on pois, mut riippuu vähän välil on rauhallisempaa ja välil tulee joku yllättävä hässäkkä ku poissaoloja yhteen päivään paljon ja sit ku siihen tulee viel joku yllättävä sairaus ni homma on selvä. Mut semmosii hetkellisii tulee päivittäin koska jos laskee sitä varhaiskasvatuksen henkilökuntaa ni ne on kaikki yhtä aikaa päivästä sen kolme neljä tuntiin i sit se loppupäivä mennä yleensä vajaalla miehistöllä”. (H)*

### 5.1.3 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö

#### **Turvallisuuden merkitys**

Haastateltavilta kysyttiin, minkälaisen oppimisympäristön he kokevat tukevan parhaiten lapsen oppimista - ja kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Kolme haastateltavaa koki turvallisuuden olevan merkittävä lapsen oppimista – ja kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä tukeva asia varhaiskasvatuksessa. Kolme haastateltavaa kuvailee oppimisympäristön turvallisuuden syntyvän riittävästä määrästä aikuisia. Haastateltavat kokivat tärkeäksi turvallisuuteen vaikuttavaksi tekijäksi lasten syliin pääsemisen sekä sen, että lapset saavat lohdutusta.

*”Ni kyl mä sanoisin et se oppimisympäristö on niinku turvallinen, siel on aikuisia riittävästi pitämään lapsia sylissä ja lohduttamaan”. (H)*

*”Siel on aikuisia riittävästi pitämään lapsia sylissä ja lohduttamaan se luo must sitä turvallisuutta lapsille ku he pääsee syliin tarvittaessa”. (H)*

*”No siihen mul tulee ensiks mieleen syli, siel on syliä tarjolla ja siel on aikuinen lasta varte”. (H)*

### Oppimisvälineiden merkitys

Kolme haastateltavaa kuvailee oppimisvälineiden olevan tärkeä lapsen oppimista – ja kokonaisvaltaista kasvua sekä kehitystä tukeva tekijä. Kaksi haastateltavaa kuvailee oppimisvälineiden virikkeellisyyttä ja saavutettavuutta.

*”Mun mielestä semmonen, mikä antaa niinko virikkeitä ja kaikki asiat on lapsen saavutettavissa”. (H)*

*”No semmonen mis on paljon erilaisia oppimisvälineitä ja virikkeitä. Sit materiaalit ja oppimisvälineet on mietitty sillai, et ne on helposti saatavilla”. (H)*

Oppimisvälineiden virikkeellisyyden ja saatavuuden lisäksi yksi haastateltava koki oppimisvälineiden tärkeäksi tehtäväksi sen, että ne ovat lapsen ikätasonsa mukaisia.

*”Mun mielestä semmonen, mikä antaa niinko virikkeitä ja on lapsen tasolla kaikki asiat ja lapsen saavutettavissa”. (H)*

### Pedagogiikan merkitys

Haastateltavilta kysyttiin, millainen merkitys pedagogiikalla on varhaiskasvatuksen toiminnassa? Ensimmäisessä suorassa sitaatissa haastateltava kuvailee pedagogiikan merkityksen näkyvän siinä, että se on mukana lähes kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa.

*”Pedagogiikka on niinku päivittäin kaiken takana ja periaatteessa kaikki mitä me tehdään aamupuuron jakamisesta vessakäynteihin on pedagogisia tilanteita”. (H)*

Haastateltavat kokivat pedagogiikan olevan läsnä kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa. Haastateltavista kolme toi vastauksissaan esille pedagogiikan merkityksen korostuvan siinä, että se on etukäteen mietittyä ja suunniteltua toimintaa, jossa on huomioitu lasten ja lapsiryhmän tarpeet parhaalla mahdollisella tavalla ja ikätasoisesti.

*”Se on semmost et sitä toimintaa ei vaan tempasta yhtäkkiä vaan sitä on mietitty ja ajateltu myöskin sen mukaan, mikä toiminta palvelisi just sitä lapsiryhmää tai tiettyjä lapsia”. (H)*

*”No kyl se pitää näyttäytyä sil taval et sitä toimintaa on suunniteltu ja se on niinku tukee lapsen kehitystä oppimista parhaalla mahdollisella tavalla ja ikätasoisesti”. (H)*

Yksi haastateltava kuvailee pedagogiikan merkityksen näkyvän siinä, että etukäteen mietityn ja suunnitellun toiminnan lisäksi myös ympäristö ja resurssit on huomioitu ja valmisteltu etukäteen.

*”Sillai se näkyy, et toimintaa on mietitty etukäteen resurssit on huomioitu ja ympäristö on valmisteltu etukäteen, Sen näkee niinku et se on suunniteltu ja mietitty”. (H)*

Haastateltavilta kysyttiin millä tavalla he kokevat pedagogisen päävastuun toteutuvan lapsiryhmässä ja kokevatko he pedagogisen päävastuun kuuluvan lapsiryhmän varhaiskasvatuksen opettajalle. Haastateltavien vastauksista nousi selkeästi esille pedagogisen päävastuun kuuluminen varhaiskasvatuksen opettajalle. Neljä haastateltavaa koki pedagogisen päävastuun kuuluvan ryhmän varhaiskasvatuksen opettajalle, jonka tehtävä on toteuttaa lapsen tavoitteita tukevaa toimintaa.

*”Vastuu siitä et se toiminta on sen mukaista et se tukee lasten tavoitteita on kyl semmonen et se kuuluu sil opettajalle sama esimerkiksi semmonen viestittäminen koteihin ja toiminnan näkyväksi tekeminen on opettajan vastuulla, tavallaan ne narut on semmoset, et opettaja pitää päästä kiinni”. (H)*

*”Joo kyllä se on. ja niinkai sen kuuluukin olla. mutta se on ollu selkee että opettaja hoitaa sen pedagogiikan ja pyrkii saamaan tilanteessa ku tilanteessa jotain opeteltavaa niille lapsille”. (H)*

*”Kyl mä koen et se päävastuu on sil varhaiskasvatuksen opettajalla. Yhdes tietenki suunnitellaan mut päävastuu toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta on varhaiskasvatuksen opettajalla”. (H)*

*”No tota päävastuu on tietty opettajalla ollu tänäkin vuonna näis pedagogisis kaikis kirjauksissa ja vasujen pidoissa”. (H)*

#### 5.1.4 Ammattitaito ja osaaminen

##### **Koulutuksen vaikutus ammattitaitoon ja osaamiseen**

Haastateltavilta kysyttiin kuinka tärkeänä osaamiseen ja ammattitaitoon vaikuttavana tekijänä he pitävät koulutusta. Haastateltavista yli puolet koki koulutuksen vaikuttavan merkittävästi osaamiseen. Ensimmäisessä sitaatissa haastateltava kuvailee koulutuksen kautta saadun tiedon olevan merkityksellinen ammattitaitoon ja osaamiseen vaikuttava tekijä.

*”Kyl mä pidän sitä tärkeänä et tota periaatteessa jos on ihan kokonaan kouluttamaton ni siit puuttuu sit niinko semmonen tieto, et sit se on vaan semmost valvontaa. Kyl se koulutus on tärkeä, sekä lastenhoitajien et opettajien koulutus”. (H)*

Seuraavissa suorissa sitaateissa haastateltavat kuvailevat koulutuksen tuovan pohjan osaamiseen lasten kehityksestä ja oppimisesta sekä pedagogista näkemystä ja ymmärrystä lasten eri ikäkausiin ja oppimiseen liittyvistä asioista.

*”No kyl se koulutus on semmonen pohja siel mikä luo sen katsannon siihen, sä voit olla ihan hyvä työntekijä ilmankin koulutusta mutta se koulutus tuo siihen semmosen pedagogisen näkemyksen”. (H3)*

*”No kyl mä pidän sitä tosi tärkeänä, et tota kyl se on se no voi sanoo et jokainen kenel on omia lapsia osaa hoitaa niitä, mut kyl se koulutus tuo semmost erityis osaamista lapsen kehityksestä, oppimisesta ja kaikesta semmosesta. Kyl se on niinku tosi tärkeä et sä tiedät mikä kuuluu mihinki ikäkauteen ja missä ikäkaudessa lapset harjaantuu oppimaan tiettyjä taitoja”. (H)*

*”Pedagogiikka tulee tosi paljon sieltä koulutuksen kautta”. (H)*

Yksi haastateltava koki koulutuksen merkityksen olevan iso asia, mutta ei kokenut sen olevan ammattitaitoon vaikuttava asia, haastateltava koki ammattitaidon syntyvän persoonallisuuden kautta.

*”No mä oon sitä mieltä ettei se koulutus ole se mikä tekee sun ammattitaitos, se on tietty iso asia me tehdään kuitenkin jokainen omalla persoonallamme tätä työtä ja se et vaik olisit kuin taitava koulus ja opiskellut ni se ei välttämättä näy kuitenkaan siel arjessa, se ammattitaito tulee niinku sen ihmisen mukana”. (H)*

### **Työkokemuksen vaikutus ammattitaitoon ja osaamiseen**

Haastateltavilta kysyttiin työkokemuksen merkitystä ammattitaitoon ja osaamiseen. Haastateltavat kokivat työkokemuksen olevan merkittävä ammattitaitoon ja osaamiseen vaikuttava tekijä, haastateltavista puolet koki työkokemuksen tuovan varmuutta työntekoon.

*”Pidän sitäkin hyvin tärkeänä ja nyt tuntuukin itsel ainakin et työvuosien kautta on tullu sitä varmuutta työhön ja vanhempien kohtaamiseen on tullu ihan hirveesti sitä varmuutta. Siis ihan hirveesti työkokemus on kasvattanu tähän työhön”. (H)*

*”Työkokemus tuo semmosta varmuutta sekä semmost kokemust arkisiin tilanteisiin esim. vanhempien kohtaamiseen ja semmost sit ku sul on lasten kanssa toimimisesta pitkä kokemus ni sä osaat sen perustella, päätellä ja tehdä asioita eikä niitä tartte tarkistaa mistään oppikirjasta. Kokemus sanoo miten ja mitä sun täytyy tehdä et joo on se tosi tärkeä”. (H)*

*”Pitkä työhistoria tuo semmosta varmuutta siihen tekemiseen ja on nähnyt paljon kaikkeen ni pystyy toimimaan erilaisten lasten ja perheiden kanssa. Mut jos on liian uhrautunut tähän työhön ni sit ei välttämättä nää sitä ja pysty kehittymään sen mukana mitä tää uus vasu ja muu vaatii”. (H)*

### **Työn vaatimusten mukainen työskentely ja koulutuksen tarve**

Haastateltavilta kysyttiin kokevatko he voivansa työskennellä työn vaatimusten mukaisesti. Haastateltavista viisi toi esille työn vaatimusten mukaisen työskentelyn olevan haastavaa. Haastateltavat kokivat työn vaatimuksista erityisesti tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelemisen olevan sellaista, johon he kokevat tarvitsevänsä koulutusta, yksi haastateltava koki tarvitsevänsä koulutusta lääkinnälliseen osaamiseen. Seuraavat viisi suoraa sitaattia kuvailevat haastateltavien kokemuksia työn vaatimusten mukaisesta työskentelystä ja koulutuksen tarpeesta.

*”Erityislapsia on tällä hetkellä niin paljon tullut ryhmiin et mä koen et siihen tarttis työnpuolesta saada jotain lisää, siihen pitäis työn puolesta saada kunnolla semmosta koulutusta”. (H)*

*”Mä oon sitä mieltä et niitten koulutusten pitäis olla erilaisia mitä meil annetaan just niinku täl hetkel ne erityislapsset siihen pitäis olla sellanen niinku jotenkin”. (H)*

*”No mun mielest tarttis saada semmosta osaamista, että osais noitten lasten kans olla, joilla on haasteita esim. käyttäytymisessä”. (H)*

*”Ku siel on täl hetkel paljon niitä tukea tarvitsevia lapsia ehkä mihin tarvittais semmosta erityispedagogista osaamista ni sitä ei ehkä pysty ihan itekseen kehittämään”. (H)*

*”No niinku mä tos edellä jo mainitsin ni kyl mä kokisin et tän hetken lapsiryhmissä on niin paljon semmosia tukea tarvitsevia lapsia et semmost erityispedagogista osaamista”. (H)*

Yksi haastateltava koki tarvetta saada lääkinnällistä koulutusta.

*”Sit myös ehkä semmosta et on noita tukea tarvitsevia lapsia paljon mut sit on täl hetkel myös paljon semmosia lapsia hoidossa, joil on jotain erityistä sairautta on esim diabetestä ja semmosta, et semmosta lääkinnällistä koulutusta olis tärkeää saada myöskin tosi paljon”. (H)*

Haastateltavilta kysyttiin, millä tavalla työnantaja kouluttaa ja kehittää varhaiskasvatushenkilökunnan osaamista ja ammattitaitoa. Haastateltavista neljä koki työnantajan tarjoavan kerran vuodessa koulutusta, kolme haastateltavaa koki koulutuksen olevan yleispätevää koulutusta.

*”Siis kerran vuodessa on sellanen koulutuspäivä, johon koko henkilöstö osallistuu. Muuta koulutusta mulle ei oo tarjottu enkä usko että on muillekaan tarjottu”. (H)*

*”No tarjoaa, mut munmielestä ne on perustunu semmosiin kerta vuodes tapahtuviin koulutuksiin aika semmosiin yleispäteviin koulutuksiin. Ja sit on tietty niit lakisääteisiä koulutuksia, mitä työnantaja tarjoaa esim. ensiapu ja turvallisuuskoulutukset”. (H)*

*”Yleensä mun mielest meil on kerran vuodessa ollu joku yhteinen koulutus ja enemmän ne on ollu semmosia niinku yleisiä koulutuksia” (H)*

*”Siis kerran vuodessa on sellanen koulutuspäivä, johon koko henkilöstö osallistuu. Muuta koulutusta mulle ei oo tarjottu enkä usko että on muillekaan tarjottu”. (H)*

Haastateltavista melkein kaikki kokivat tarvitsevansa koulutusta tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelemiseen ja kommunikointiin. Haastateltaville esitettiin kysymys, minkälaisen koulutuksen he kokisivat juuri kyseisellä haastatteluhetkellä kaikkein tarpeellisimmaksi. Vastauksista nousi selkeästi esille tarve saada koulutusta Ukrainasta ja muista ulkomaataustoista tulevien lasten kanssa työskentelyyn ja kommunikointiin.

*”No varsinkin nyt kun on tulossa ulkomaataustaisia lapsia niin sitte haluaisin jotain siihen, miten voisin heidän kanssa kommunikoida”. (H)*

*”Sit mä mietin noita ukrainalaisia ku on nyt tullu päiväkotiin, ni sitä miten heidän kans pitäis olla ja ehkä jotain kieleen liittyvää koulutustaki olis must tärkeä saada”. (H)*

*”Ja sit tietty nyt on paljon näitä ku tulee esimerkiksi ukrainasta, ni siihen tarttis osaamista ite esim noihin s2 lapsiin ja aina on niitä lapsen tuen tarpeisiin liittyviä haasteita ja niihin olis hyvä saada kans koulutusta”. (H)*

## 5.2 Tulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen tulosten (liite 3) mukaan, varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttaa merkittävästi **lapsiryhmän koko ja ryhmän sisältö**. Kaikki haastateltavat kokivat ryhmäkoon vaikuttavan merkittävimmin lasten huomioimiseen. Suuressa ryhmässä lasten huomioiminen on vaikeaa ja varsinkin sopeutuvaiset lapset jäävät helposti vähemmälle huomiolle. Ryhmäkoon koettiin vaikuttavan myös toiminnan toteuttamiseen, pienemmässä ryhmässä koettiin olevan enemmän mahdollisuuksia toteuttaa eri asioita. Tulokset osoittivat ryhmäkoon vaikuttavan merkittävästi myös pienryhmätoiminnan toteuttamisen mahdollisuuksiin, maltillisten ryhmäkokojen koettiin olevan pienryhmätoiminnan mahdollistava tekijä. Ryhmäkoon koettiin vaikuttavan merkittävästi myös lasten leikkiin, isossa ryhmässä lasten on vaikeaa keskittyä leikkiin ja he kokevat turvattomuutta. Tulokset kertoivat ryhmäkoon vaikuttavan myös siirtymätilanteisiin, haastateltavat kokivat isoissa ryhmissä tapahtuvien siirtymätilanteiden olevan levottomia lasten lisääntyvän odottelun vuoksi. Haastateltavat kokivat ison ryhmäkoon vaikuttavan heikentävällä tavalla ryhmän hallittavuuteen. Haastateltavat kokivat ryhmäkoon vaikuttavan merkittävästi ryhmän yleiseen rauhallisuuteen, pienemmän ryhmäkoon koettiin lisäävän aikuisten ja lasten hyvää oloa ja riittävyden tunnetta. Ryhmäkoon merkittävyyttä korosti tässä tutkimuksessa esitetty vapaavalintainen teema, jossa haastateltaville esitettiin kysymys: ”Jos sinulla olisi valtaa päättää, miten järjestäisit varhaiskasvatusta?” Kaikki vastaajat toivat esille järjestävänsä varhaiskasvatusta pienemmissä lapsiryhmissä. Haastateltavat kokivat myös ryhmän sisällön vaikuttavan merkittävästi lasten huomioimiseen. Erityisesti tukea tarvitsevien lasten huomion ja tuen tarpeen koettiin vaikuttavan merkittävästi siihen, millä tavalla lasten tasapuolista huomioimista voidaan ryhmässä toteuttaa. Tukea tarvitsevien lasten huomion ja tuen tarpeen koettiin vaikuttavan myös toiminnan toteuttamiseen, haastateltavat kertoivat toiminnan toteuttamisen tapahtuvan joskus yhden lapsen ehdoilla. Toiminnan toteuttamisessa tapahtuvat muutokset harmittivat muita lapsia.

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat **aikuisten ja lasten välisten suhdelukujen** olevan merkittävä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä. Tutkimuksen tulokset osoittivat suhdelukujen olevan pääsääntöisesti suhdelukumääräysten mukaisia keskipäivän aikaan, mutta iltapäivällä suhdeluvut ylittyivät ja aikuisia oli liian vähän lasten määrään nähden, tämän koettiin vaikuttavan merkittävästi toiminnan toteuttamiseen. Haastateltavat toivat esille ryhmän henkilökunnan olevan päivän aikana yhtä aikaa paikalla vain muutamia tunteja.



**Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä** voidaan pitää myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavana tekijänä. Tutkimuksen tulokset kertovat oppimisympäristön turvallisuuden olevan merkittävä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä, sen koettiin syntyvän riittävästä määrästä aikuisia. Turvallisuuden lisäksi tutkimuksen tulokset kertoivat oppimisvälineiden olevan merkityksellisiä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä. Lapsen ikätasolla olevat välineet, sekä niiden virikkeellisyys ja saatavuus koettiin tukevan lapsen oppimista – ja kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Tutkimuksen tulokset kertovat oppimisympäristön laatuun vaikuttavan merkittävästi pedagogiikka. Haastateltavat kokivat pedagogiikan olevan mukana lähes kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa. Haastateltavat toivat selkeästi esille pedagogiikan olevan etukäteen suunniteltua toimintaa, jossa resurssit on huomioitu ja ympäristö valmisteltu. Haastateltavat kokivat lapsen ja lapsiryhmän tarpeiden määrittelevän sen, millaista pedagogiikkaa ryhmässä toteutetaan. Pedagogisen päävastuun kuuluminen varhaiskasvatuksen opettajalle näyttäytyi selkeästi haastateltavien kokemuksissa.

**Ammattitaitoa ja osaamista** voidaan pitää myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavana tekijänä. Tutkimuksen tulokset osoittavat koulutuksen olevan merkittävä ammattitaitoon ja osaamiseen vaikuttava tekijä. Koulutuksen koettiin olevan merkittävä pohjatekijä osaamisessa, koulutuksen kautta syntyy tietoa lapsen kehityksestä ja oppimisesta sekä siitä, missä iässä lapset harjaantuvat oppimaan erilaisia taitoja. Pedagogiikan ja pedagogisen osaamisen koettiin tulevan myös koulutuksen kautta. Ammattitaitoon ja osaamiseen vaikutti tämän tutkimuksen tulosten perusteella koulutuksen lisäksi työkokemus. Tulokset osoittivat työkokemuksen olevan merkittävä varmuutta tuova tekijä. Haastateltavat kokivat työkokemuksen tuovan varmuutta erilaisten perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä kokemuksen tuovan varmuutta siihen miten tehdä, toimia ja päätellä erilaisia asioita. Tutkimuksen tulokset kertoivat ammattitaitoon ja osaamiseen vaikuttavan myös työntekijän persoonallisuus. Tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatushenkilöstö kokee työn vaatimusten mukaisen työskentelyn tällä hetkellä haasteelliseksi. Haastateltavat kokivat tarvitsevansa koulutusta erityistä tukea tarvitsevien ja Ukrainasta tulevien lasten kanssa työskentelemiseen ja kommunikointiin. Myös lääkinnälliselle koulutukselle koettiin olevan tarvetta. Tutkimuksen tulokset osoittavat varhaiskasvatushenkilöstön saavaan työnantajan kautta ammattitaitoonsa ja osaamiseensa tukea ja koulutusta kerran vuodessa järjestetyn kaikille yhteisen koulutuksen kautta. Haastateltavat vastaukset olivat selkeän yksimieliset, he kokivat koulutuksen olevan hyvin yleispätevää.

## 6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa voidaan todeta ryhmäkoon olevan merkittävä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä. Ryhmäkoko voidaan pitää merkittävänä laatuun vaikuttavana tekijänä, koska se vaikuttaa merkittävästi lasten huomioimiseen. Ryhmäkoon merkitystä lasten huomioimiseen tukee Holkeri - Rinkinen (2009) tutkimus, jossa hän toteaa lasten kuulluksi ja nähdyksi tulemiseen vaikuttavan merkittävästi lasten määrä, osa lapsista saa aikuisen huomion pitämällä viimeiseen asti kiinni aikuisen huomiosta, kun taas osa lapsista luovuttaa heti huomattuaan jäävän ilman aikuisen huomiota. (Holkeri - Rinkinen 2009, 219.) Lapsen kasvun ja kehityksen kannalta on tärkeää saada ryhmään kuulumisen ja osallisuuden kokemuksia. Osallisuus nähdään toimintana, jonka pohja on vastavuoroisuudessa. Lapsi kokee olevansa vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä saa mahdollisuuden tietoisesti vaikuttaa omassa sosiaalisessa ympäristössään. Turja & Vuorisalo (2017, 36.) Keskeistä osallisuuden kokemuksessa on se, millä tavalla lapsi kokee oman osallisuutensa sekä kykynsä olla mukana suunnittelemassa toimintaa. Osallisuuden kokemus syntyy siitä, kun lapsi kokee tulevaisuudessa omassa maailmassaan nähdyksi ja kuulluksi sekä saa kokemuksia siitä, että hänen kiinnostuksen kohteensa otetaan huomioon ja niihin suhtaudutaan kunnioittavasti. (Virkki 2015, 9–10.) Lapsille on tärkeää saada positiivisia kokemuksia lapsiryhmässä. Myönteisten vuorovaikutuskokemusten saaminen ryhmässä on tärkeää, koska niiden vaikutukset edistävät lasten kokonaisvaltaista kehitystä, kasvua ja oppimista. Negatiiviset kokemukset vuorovaikutuksesta syntyvät ryhmän ulkopuolelle jäämisen kokemuksena ja vaikuttavat heikentävällä tavalla lasten hyvinvointiin. Varhaislapsuudessa koetut ongelmalliset vertaissuhteet voivat ennustaa myöhemmässä elämän vaiheessa syrjäytymistä. (Syrjämäki 2019,13.) Isossa lapsiryhmässä myös vuorovaikutussuhteet lisääntyvät. Tutkimusten mukaan vuorovaikutussuhteiden lisääntymisellä on vahva yhteys lasten sosiaaliseen kuormittavuuteen sekä aikuisten mahdollisuuden toteuttaa ammatillista toimintaa lapsiryhmässä (Karila 2016, 26–27.)

Haastateltavat kertoivat varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokevan tukea tarvitsevien lasten tuen- ja huomiontarpeen vaikuttavan merkittävästi siihen, kuinka tasapuolisesti lasten huomioimista voidaan lapsiryhmässä toteuttaa. Tutkimuksen tulokset osoittivat lasten epäoikeudenmukaisen huomioimisen harmittavan myös muita ryhmän lapsia. Syrjämäki (2019) toteaa yhteenkuuluvuuteen ja vuorovaikutukseen liittyvien kokemusten olevan erittäin tärkeitä kaikille ihmisille. Jokaisen lapsen, riippumatta hänen moninaisista piirteistä tai yksilöllisistä

tarpeista on oikeus saada näitä kokemuksia. (Syrjämäki 2019, 66.) Kokemukset epäoikeudenmukaisuudesta aiheuttavat lasten välille helposti erimielisyyksiä. Yhteenkuuluvuuden tunne vahvistaa lasten keskinäisiä välejä ja ehkäisee erimielisyyksiä. Yhteenkuuluvuus lisää myös lasten välistä keskinäistä kunnioitusta ja vaikuttaa siihen, että erilaisuutta ei koeta uhkana. (Havu - Nuutinen, Korhonen & Rouvinen 2022, 157–158.) Jokainen lapsi on oikeutettu saamaan hyvää ja laadukasta hoitoa, kasvatusta ja opetusta sekä hyvinvoinnilleen tukea (Opetus - ja kulttuuriministeriö, 2021). Lapsen edun huomioiminen tulee tehdä näkyväksi varhaiskasvatuksen tehtävissä ja tavoitteissa. Päivähoidon tarjoamassa varhaiskasvatuksessa ei ole mitään pedagogista perustetta sille, että joku toinen lapsi tarvitsisi sitä enemmän, kuin joku toinen (Huttunen, 1991, 24, 30).

Haastateltavat kertoivat varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokevan ryhmäkoon vaikuttavan merkittävästi pienryhmätoiminnan toteuttamiseen. Pienryhmätoiminnan toteuttamisen merkittävyyttä korostaa Koiviston (2007) tutkimus, jossa hän toteaa pienryhmätyöskentelyn antavan kasvattajille paremmat mahdollisuudet tunnistaa lapsen tuen ja ohjauksen tarpeita sekä ohjata lasta yksilöllisesti. Pienryhmätoiminta lisää myös lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta ja lapset saavat paremmat mahdollisuudet esittää omia toiveitaan ja tehdä asioita oman tahdin mukaisesti. Pienryhmässä toimiminen ja siellä tapahtuva kasvattajan ja lasten välinen vuorovaikutus tarjoavat kasvattajalle myös mahdollisuuden tukea lasten keskinäisiä, alkavia vuorovaikutussuhteita. (Koivisto 2007, 87, 122–123.) Pienryhmä antaa kasvattajille myös paremmat mahdollisuudet toteuttaa lasten havainnointia. Havainnoinnin tärkeyttä tukee Syrjämäen (2019) näkemys, jossa hän toteaa aikuisten saavan havainnoinnin kautta tietoa lapsen olemuksesta, lasten välisistä vuorovaikutuksista sekä tietoa lapsen tavasta toimia ja reagoida. Havainnoinnin kautta voidaan myös kartoittaa millaista tukea lapsi tarvitsee. (Syrjämäki 2019, 31.) Havainnointi ja lapsen kuunteleminen antavat varhaiskasvatuksen työntekijöille paremmat mahdollisuudet vahvistaa lapsen osallisuutta ja toiminnallisuutta sekä tukea lapsen omaa näkökulmaa (Havu - Nuutinen ym. 2022, 50). Kettukangas (2017) toteaa kasvattajien kokevan varhaiskasvatuksen pienryhmätilanteet lasten itsetuntoa vahvistaviksi ja perusturvallisuutta lisääviksi toimintamuodoiksi yhdessä perushoitoon kuuluvien tilanteiden kanssa (Kettukangas 2017, 146).

Tutkimuksen tulokset osoittivat ryhmäkoon vaikuttavan merkittävästi lasten leikkiin. Isossa ryhmässä lasten keskittymisen leikkiin on vaikeaa, koska leikki keskeytyy. Lapset kokevat isossa ryhmässä leikkiessään myös turvattomuutta, koska pelkäävät jonkun vievän leluja leikistä. Lehtinen & Koivula (2017) toteavat sosioemotionaalisen ympäristön olevan

merkityksellinen lapsen leikille, lapsen on tärkeää kokea olonsa turvalliseksi leikkiessään. Turvallisuuden kokemus lisää lapsen leikkiin uppoutumista ja heittäytymistä. (Lehtinen & Koivula 2017, 184–185.) Lapsen on tärkeää saada leikkiä rauhassa ja kokea olonsa turvalliseksi. Leikki on varhaiskasvatuksen keskeinen työtapana ja siksi sen merkitystä varhaiskasvatuksessa on syytä korostaa. Virkki (2015) toteaa lasten leikin olevan lasten kehitystä edistävää, vapaaehtoista ja luontaista toimintaa, joka ei sisällä mitään tavoitteita eikä sääntöjä. Leikki edistää lasten kehitystä merkittävästi, leikkiessään lapset sisäistävät todellisuutta ja tuovat leikin kautta esille asioita, joiden ymmärtäminen on muuten vielä vaikeaa. Leikki vaikuttaa myös lapsen kielen kehitykseen sillä leikin kehittyessä lapsen sanavarasto ja sanojen merkitysten määrä kasvaa. Sanavaraston määrän lisääntyminen sekä lisääntynyt ymmärrys sanojen merkityksistä rikastuttavat lasten leikkiä ja kieli alkaa enemmän ohjata leikkiä. Sanojen käsitteellistäminen lisää myös lasten abstraktin ajattelun kehittymistä. (Virkki 2015, 42–45.) Myös varhaiskasvatuslaki (2018) on määritellyt varhaiskasvatuksen yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteeksi varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö (Varhaiskasvatuslaki 2018, 3§, 4).

Haastateltavat kokivat ryhmäkoon vaikuttavan merkittävästi myös siirtymätilanteisiin. Isoissa ryhmissä tapahtuvat siirtymätilanteet aiheuttavat lapsille turhaa odottelua, jonka johdosta niistä tulee helposti levottomia. Kasvattajat kokivat myös isoissa ryhmissä tapahtuvien siirtymätilanteiden vaikeuttavan ryhmän hallittavuutta. Lasten turhan odottelun ja ryhmän hallittavuuden haasteet ovat merkittäviä turvallisuuteen vaikuttavia asioita. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on varmistaa jokaisen hetken turvallisuus, tätä väitettä tukee myös Nislinin (2016) näkemys turvallisuudesta, jossa hän toteaa varhaiskasvatuksen keskeisemmäksi tehtäväksi sen, että se luo jokaiselle lapselle turvallisen nykyhetken (Nislin 2016, 218). Myös varhaiskasvatuslaissa (2018) varhaiskasvatuksen tavoitteeksi on asetettu varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö (Varhaiskasvatuslaki 2018, 3§, 4). Yleinen järjestys on merkittävä turvallisuutta lisäävä asia varhaiskasvatuksessa minkä toteuttamista edistää ryhmän mahdollisimman hyvä koossa pitäminen sekä sellaisten tilanteiden välttäminen, jossa lapsia on samassa paikassa yhtä aikaa paljon ilman valvontaa (Holkeri - Rinkinen 2009, 230). Siirtymätilanteiden huolellisella suunnittelulla lapset tehdään tietoisiksi mitä seuraavaksi tapahtuu ja mitä lapselta odotetaan. (Lämsä 2021, 84). Tutkimuksen tulokset kertoivat varhaiskasvatuksen ryhmäkoon vaikuttavan merkittävästi myös kasvattajien kokemuksiin hyvästä olostaan ja riittävyden tunteesta. Näiden merkitys on keskeistä varhaiskasvatuksessa, koska sen vaikutukset siirtyvät suoraan lapsiin ja näkyvät mm.

vuorovaikutuksen laadussa. Havu - Nuutinen ym. (2022, 45) mukaan, aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta voidaan pitää merkittävänä, koska sen vaikutukset kantautuvat lasten toiminnan lisäksi koko ilmapiiriin.

Suhdeluvut koettiin merkityksellisiksi laadun kannalta. Suhdelukumääräysten ylitykset vaikuttavat merkittävästi toiminnan toteuttamiseen ja turvallisuuteen ja näin niiden merkitys varhaiskasvatuksen laatua kuvaavana tekijänä on erittäin merkittävä. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisessa merkittävää on riittävä aikuisten määrä. Työntekijöiden töihin tulo vaihtelee ja johtaa siihen, että päiväkodin niin kutsutuissa äärivuoroissa (aamu- ja iltavuorot) työskentelee yksi aikuinen. Varhaiskasvatuksen laadusta puhuttaessa henkilöstön merkitys on avainasemassa, ammattitaitoisen henkilökunnan paikallaolosta on viime kädessä vastuussa päiväkodin johtaja (Ranta ym. 2018, 12, 7.) Myös varhaiskasvatuslaissa (2018) todetaan ”Kunnan, kuntayhtymän ja yksityisen palveluntuottajan on huolehdittava, että varhaiskasvatuksessa on riittävä määrä tässä luvussa säädettyä eri kelpoisuusvaatimukset täyttävää henkilöstöä, jotta varhaiskasvatukselle säädetyt tavoitteet voidaan saavuttaa ja jotta myös vammaisten ja muiden lasten tuen tarpeisiin vastataan” (Varhaiskasvatuslaki 2018 § 25).

Oppimisympäristö on keskeinen laadun tekijä. Haastateltavat kokivat oppimisympäristön turvallisuuden merkittäväksi varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavaksi tekijäksi. Sen koettiin syntyvän riittävästä määrästä aikuisia pitämään lapsia sylissä ja lohduttamaan. Lapsella on tarve saada fyysistä läheisyyttä, lapsi haluaa syliin, lapsi haluaa että häntä pidetään kädessä ja hän haluaa kokea hellyyttä. Lapsi harjoittelee erilaisia taitoja, pyytämään ja antamaan hoivaa sekä tahtomaan erilaisia asioita. Lapsi harjoittelee myös itsestään vastuunottamista, kuulluksi ja nähdyksi tulemisen kokemukset vahvistavat hänen itsetuntoa. Se, miten sensitiivisesti lapsen hoivan tarpeeseen vastataan, vaikuttaa merkittävästi sen laatuun. Lämmin ja herkkä suhtautuminen ja vastaaminen toisen ihmisen tunteisiin muodostavat kasvatuksesta sensitiivisen kokemuksen. (Kettukangas 2017, 118, 169.) Sylissä pitämisellä ja lohduttamisella on tärkeä merkitys lasten kasvuun ja hyvinvointiin. Havu - Nuutinen ym. (2022, 157) toteavat lasten turvallisuuden tunteen kasvavan ja kehittyvän reiluksi sensitiivisessä ympäristössä, jossa kaikkia lapsia rauhoitetaan ja lohdutetaan. Turvallisessa oppimisympäristössä lapselle kasvaa myönteinen kuva itsestään, siellä on lupa tehdä virheitä ja epäonnistua. Turvallisessa oppimisympäristössä lasta kannustetaan ja hän saa kehittää omaa osaamistaan myönteisessä, iloisessa ja innostavassa ilmapiirissä. (Ranta 2020, 19.) Lapsen turvallisuuden tunteen kokemiseen liittyy merkittävästi se, miten häneen suhtaudutaan. Lapsen kuunteleminen ja

hänelle vastaaminen ystävällisesti ja kohteliaasti viestivät lapselle siitä, että häntä kunnioitetaan ja arvostetaan. (Holkeri - Rinkinen 2009, 224.)

Oppimisympäristöllä on myös merkittävä vaikutus lasten oppimiseen, kiinnostus oppimiseen käynnistyy usein kiinnostuksena ympäristöä kohtaan. Laadukas oppimisympäristö toimii oppimista edistävänä ja tukevana tekijänä yhdessä ohjaavan aikuisen kanssa. (Karila ym. 2017, 72.) Teemahaastattelut osoittivat oppimisympäristön oppimisvälineiden vaikuttavan merkittävästi varhaiskasvatuksen laatuun. Oppimisvälineiden koettiin tukevan lasten oppimista - ja kokonaisvaltaista kasvua sekä kehitystä parhaiten silloin, kun ne olivat lapsen kehitystasoon sopivia, virikkeellisiä ja ne olivat helposti lasten saatavilla. Oppimisvälineiden käytännölläheisyys ja helpot ratkaisut toimivat lasten omatoimisuutta tukevin tekijöinä. Lasten omatoimisuus lisää aikuisten mahdollisuuksia tukea lapsia enemmän leikissä ja vuorovaikutussuhteissa. (Ranta 2021, 71.) Virkin (2015, 134) mukaan, lapsen osallisuuden kokemukset muotoutuvat sen mukaan millainen oppimisympäristön laatu ja rakenteet ovat.

Oppimisvälineiden lisäksi varhaiskasvatuksen työntekijät kokivat varhaiskasvatuksen laadun muodostuvan merkittävästi pedagogiikasta. Pedagogiikan merkitys varhaiskasvatuksessa on keskeinen, se on läsnä lähes kaikissa tilanteissa, pukemistilanteissa, ulkoilussa sekä ohjatuissa tuokioissa ja sen merkitys pedagogisesti näissä kaikissa tilanteissa on yhtä merkittävä. (Karila ym. 2017, 10). Kokopäiväpedagogiikka on toimintaa, jossa kasvatuksellisia ja opetuksellisia tilanteita ei luokitella erillisiksi opetustilanteiksi vaan kaikki arjessa tapahtuvat tilanteet nähdään pedagogisesti arvokkaiksi (Lämsä 2021, 80). Kasvattajan tietous lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvistä asioista sekä tilannetietoisuus ja herkyys toimia ja olla vuorovaikutuksessa erilaisten yksilöiden kanssa muodostavat varhaiskasvatuksen pedagogiikan. Pedagogisen toiminnan hyvä laatu näyttäytyy lapsiryhmässä mielenkiintoisena sekä hyvin suunniteltuna toimintana, jossa kasvattajan työote on ennakoiva ja johdonmukainen. Kasvattajan selkeät käyttäytymisodotukset ja lämmin vuorovaikutus sekä innostava työote tukevat lasten sosiaalisten taitojen ja akateemisten taitojen kehittymistä. (Salminen 2017, 168, 173–174.) Tietoisuus ja ymmärrys lasten kehityksestä sekä tarpeesta oppia antavat reunaehdot pedagogisen toiminnan toteuttamiselle. Pedagogisen asiantuntemuksen johdosta ympäristön havainnoiminen ja lasten aloitteiden huomioiminen vaativat myös joskus etukäteen suunnitellusta toiminnasta poikkeamista. Kussakin tilanteessa yksittäisen lapsen tai lapsiryhmän parhaan mahdollisen ja tavoitteellisen toiminnan, pedagogiikan toteuttamiseksi täytyy tehdä joskus ympäristö - ja kulttuurisidonnaisia arvovalintoja. (Syrjämäki 2019, 22.) Varhaiskasvattajan ammattitaitoon kuuluu suunnitella

toimintaa niin, että siinä vuorottelevat sekä lapsilähtöiset että opettajajohtoiset käytännöt. Erilaisten ryhmien kanssa toimiminen vaatii erilaisten käytäntöjen hyödyntämistä, tärkeää molemmissa käytänteissä on huolellinen etukäteissuunnittelu. (Salminen 2017, 169.)

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella koulutusta voidaan pitää merkittävänä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavana tekijänä. Koulutuksen koettiin tuovan selkeän pohjan osaamiselle. Vlasov ym. (2018) toteavat koulutuksen vaikuttavan myönteisellä tavalla henkilökunnan tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Myönteisyydellä on merkittävä vaikutus, se vaikuttaa suoraan lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Myös koulutuksen sisällöllisellä merkityksellä on tärkeä vaikutus sen laatuun, laadukkaasti kouluttautunut henkilöstö tarjoaa lapsille laadultaan lämpimämpää ja vahvempaa vuorovaikutusta kuin muu henkilöstö. (Vlasov ym. 2018, 46.) Erityisesti pedagogiikan ja pedagogisen osaamisen koettiin tulevan koulutuksen kautta. Ranta (2020) toteaa tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen perustuvan lapsen kasvuun, kehitykseen ja varhaisen oppimisen pedagogiikkaan (Ranta 2020, 7). Kasvatustieteen kandidaatin (varhaiskasvatuksen opettajan) yliopistossa toteutettava koulutus muodostuu kasvatustieteen opinnoista, joissa pääosa on pedagogiikalla. Varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen saaneiden osaaminen perustuu vahvasti lapsen kasvuun, kehitykseen ja varhaisen oppimisen pedagogiikkaan. Tulokset koulutuksen tavoitteista ja varhaiskasvatuksen tehtävästä sekä varhaiskasvatusopettajan pätevyydestä vaihtelevat eri aikoina ja vaikuttavat siihen millä tavalla varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ja päiväkodin pedagogiikka muotoutuvat. (Ranta 2021, 7–8.). Koulutetun varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista osaamista voidaan pitää merkittävänä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavana tekijänä. Koulutuksen kautta varhaiskasvatuksen opettaja oppii erilaisten oppimismenetelmien ja sisältöjen hallintaa (Havu - Nuutinen ym. 2022, 114.) Asiantuntijuuden johdosta varhaiskasvatusopettajien tulee tietää mitkä asiat ovat lasten tärkeitä oppia sekä millä tavalla lapset saadaan kiinnostumaan tärkeistä asioista. (Ranta ym. 2021, 65). Alan asiantuntijuuden lisäksi toiminnan rakentamiseen, muokkaamiseen ja kehittämiseen sekä oppimisympäristön vaatimuksiin vaikuttavat opettajan omat näkemykset oppimisesta sekä kasvusta ja kehityksestä (Havu - Nuutinen ym. 2022, 49–50).

Haastateltavat kertoivat myös työkokemuksen olevan merkittävä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä, työkokemuksen koettiin tuovan ammattitaitoon ja osaamiseen varmuutta. Varsinkin erilaisten perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön työkokemuksen katsottiin tuovan selkeää varmuutta. Vlasov ym. (2018) mukaan pitkä työkokemus vaikuttaa merkittävästi lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen tehden siitä rikkaampaa ja sensitiivisempää. Pitkään

varhaiskasvatustyötä tehneiden työntekijöiden käyttäytyminen ja käyttäytymisen hallinta on rakentavampaa kuin lyhyemmän ajan varhaiskasvatustyötä tehneiden työntekijöiden. (Vlasov ym. 2018, 46.) Henkilöstön työkokemuksella, koulutustasolla ja vuorovaikutuksen laadulla on yhdysvaikutus. Pitkä työkokemus yhdessä korkean koulutustason kanssa muodostavat tehokkaan ja hyvin organisoidun varhaiskasvatustoiminnan. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Karvi 2019, 32.)

Tutkimuksen tulokset osoittivat koulutuksen ja työkokemuksen lisäksi persoonallisuuden olevan merkittävä tekijä ammattitaidossa ja osaamisessa. Salminen (2017) toteaa kasvattajan persoonallisuudella olevan merkittävä vaikutus työn tekemiseen, kasvatustyötä tehdään aina koko persoonalla. Työn tekemiseen vaikuttaa lisäksi myös kasvattajan ymmärrys lapsesta ja lapsen kasvuun ja oppimiseen liittyvistä asioista sekä kasvattajan omat arvot ja uskomukset. (Salminen 2017, 167–168.) Myös Koivisto (2007) toteaa kasvattajan ja opetustyötä tekevän työntekijän työtä ohjaavan omat henkilökohtaiset käsitykset kasvattamisesta ja opettamisesta. Käsitykset ovat muodostuneet kasvattajalle oman kokemuksen ja teoreettisen tiedon kautta. (Koivisto 2007, 52.)

Tutkimuksen tulokset kertoivat lähes kaikkien tutkimukseen osallistuvien kokevan työn vaatimusten mukaisen työskentelyn vaikeaksi tällä hetkellä. Viisi vastaajaa koki tarvitsevansa erityisesti koulutusta tukea tarvitsevien lasten ja Ukrainasta tulevien lasten kanssa työskentelyyn ja kommunikointiin. Erityispedagogista osaamista voidaan pitää merkittävänä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavana tekijänä. Varhaiskasvatuksen järjestämisessä toteutetaan inklusio periaatetta, jossa varhaiskasvatuksen järjestäminen on kaikille lapsille yhteistä riippumatta eri kulttuuritaustasta, tuen tarpeesta tai vammaisuudesta. Lasten tarpeiden huomioiminen osana ryhmän toimintaa vaatii henkilökunnan ammattitaitoa ja pedagogista osaamista, jotta voidaan mahdollistaa lapsen ja lapsiryhmän oppiminen, kasvu ja kehitys. (Karila ym. 2017, 73.) Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen vaatii ammattitaidon ja pedagogisen osaamisen lisäksi riittävän määrän henkilökuntaa ja muita toimintaa tukevia resursseja toteutuakseen niin, että lapsilla on tasavertaiset mahdollisuudet kasvaa ja oppia ryhmässä. (Eerola - Pennanen & Turja 2017, 205.) Erityispedagogiikka ja siihen kuuluva erityispedagoginen osaaminen ovat osa varhaiskasvatusta ja siihen panostaminen varhaiskasvatuksen koulutuksissa on tärkeää. Erityispedagoginen osaaminen ja sen käyttäminen työtapana on tärkeää kaikille varhaiskasvatuksessa työskenteleville työntekijöille, koska kaikki lapset hyötyvät siitä. (Heiskanen ym. 2021, 105.)



Pihlaja (2009) toteaa kirjallisuuskatsauksensa perusteella suomalaisen varhaiskasvatuksen tarjoavan enemmän tukea ja resursseja integroidussa ryhmässä oleville lapsille. Integroidussa eli erillisessä erityisryhmässä lasten tukena toimii myös kasvattaja, joka on saanut pedagogisen koulutuksen lisäksi myös erityispedagogista koulutusta. Erityispedagoginen koulutus näkyy erityispedagogisena osaamisena, josta integroidussa erityisryhmässä vastaa vähintään yksi opettaja, joka on saanut erityisopettajakoulutuksen. Integroidussa erityisryhmässä olevilla lapsilla on asiantuntijan kirjoittama kirjallinen lausunto, Pihlajan (2009) mukaan asiantuntijan kirjallinen lausunto avaa lapselle selkeästi paremmat mahdollisuudet saada tukea. Vuonna 1997–2007 välisenä aikana tehtyjen päivähoitoon liittyvien tutkimusten mukaan, 6 prosenttia erityistä tukea tarvitsevista lapsista sai erityispedagogista tukea tai terapiaa tavallisessa lapsiryhmässä kun taas integroidussa erityisryhmässä olevat lapset saivat tukea 50 prosenttia. (Pihlaja 2009, 152.)

Kokemuksia työn vaatimusten mukaisesta työskentelystä ja koulutuksen tarpeesta voidaan pitää merkittävänä perustuen varhaiskasvatuslakiin (2018) jossa todetaan, että ”Varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan on huolehdittava siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstö osallistuu riittävästi ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään täydennyskoulutukseen. Täydennyskoulutuksen toteutumista ja vaikuttavuutta on seurattava ja arvioitava. Opetus- ja kulttuuriministeriön asetuksella voidaan antaa tarkempia säännöksiä täydennyskoulutuksen sisällöstä, määrästä, järjestämisestä, seurannasta ja arvioinnista” (Varhaiskasvatuslaki 2018.)

Kasvatus- tai opetustoimintaa parantavana tekijänä voidaan pitää omassa ammatissa kehittymistä ja täydennyskoulutusta. Täydennyskoulutuksen merkitystä lisää Vlasovin (2018) mukaan se, että sen sisältö kohdentuu juuri oikeaan henkilökunnan ammatilliseen tarpeeseen. (Vlasov ym. 2018, 46.) Laadukkaan opetuksen ja kasvatuksen toteuttamista kulttuurisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa voidaan pitää monikulttuurisen kasvatuksen lähtökohtana. Monikulttuurinen osaaminen on tärkeää, yhdenvertaisiin mahdollisuuksiin saada monikulttuurista kasvatusta ei pidä vaikuttaa etninen, sosiaalinen tai kulttuurinen tausta eikä väestöryhmä. Monikulttuurista varhaiskasvatusta tulisi toteuttaa niin, että lähtökohtana ovat lapsen mielenkiinnon kohteet ja aikaisemmat kokemukset, sekä uusien asioiden opettelussa on tärkeää huomioida niiden yhteys lapsen taitoihin sekä aikaisempiin kokemuksiin ja omaan kulttuuriseen taustaan. Monikulttuurisessa päiväkodin toimintaympäristössä haasteita koetaan toimintaympäristön resurssitekijöissä ja lapsiryhmän koossa ja heterogeenisuudessa, lisäksi haasteet liittyivät vuorovaikutukseen. Vahvuudet monikulttuurisessa toimintaympäristössä

liittyvät mahdollisuuksiin tutustua erilaisiin kulttuureihin ja kieliin sekä katsomuksiin, jonka johdosta tietous erilaisissa monikulttuurisissa ja moniarvoisessa yhteiskunnassa toimimisesta kehittyivät. (Arvola 2021, 18, 25, 32.)

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan pitää merkittävänä, koska ne ovat linjassa kansallisen arviointikeskuksen Karvin tekemien varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijöiden kanssa. Karvin (2019,7) mukaan varhaiskasvatuksen laatu muodostuu varhaiskasvatuksen tiloista, henkilökunnan ammattitaidosta ja lapsiryhmän rakenteesta.

Tutkimuksen tulokset osoittivat kuitenkin, että vaikka varhaiskasvatus on tällä hetkellä keskellä myllerrystä niin varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat varhaiskasvatuksen laadun muodostuvan suurimmaksi osaksi tekijöistä, joissa lapsen edun ja hyvinvoinnin ensisijaisuus näyttäytyy selkeänä tavoitteena. Tavoitetta voidaan pitää merkittävänä, koska se kertoo mielestäni siitä, että varhaiskasvatuksen työntekijät tekevän työtä sydämellään. Työntekijät asettavat lapsen edun ja hyvinvoinnin varhaiskasvatuksen laatua kuvaaviksi tekijöiksi, vaikka kokevatkin välillä työssään mittavaa riittämättömyyden tunnetta.

## 6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämän tutkimuksen luotettavuutta kuvastaa se, että tutkimuksen eri vaiheita on pyritty kuvailemaan mahdollisimman avoimesti ja tarkasti koko tutkimuksen tekemisen ajan. Tutkimuksen luotettavuutta tässä tutkimuksessa on pyritty lisäämään tuomalla mahdollisimman laajasti esille aineistosta esille nousseita suoria sitaatteja. Ruusuvuori ym. (2010) toteavat tutkimuksen luotettavuuden lisääntyvän silloin, kun lukijalle voidaan esittää mistä aineiston kokonaisuus on koostunut ja mitkä asiat ovat vaikuttaneet päähavaintojen rakentumiseen. Sen lisäksi erilaiset aineiston visualiset koonnit lisäävät lukijoiden ymmärrystä kokonaisuudesta. (Ruusuvuori ym. 2010, 26–27.) Puusa & Juuti (2020, 180) toteavat tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden syntyvän siitä, kun tutkimusprosessissa on käytetty selkeää kuvausta, analyysia ja perusteluja. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan tämän tutkimuksen tekemisessä pitää haastateltavien halua ja vapaaehtoisuutta tuoda omaa ääntä kuuluviin heitä koskevassa tärkeässä asiassa. Uskon että vapaaehtoisuutta ja halua osallistua tutkimukseen lisäsi varhaiskasvatusjohtajan työntekijöille antama lupa osallistua haastatteluun työaikana. Luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää myös

tutkijan ymmärrystä tutkittavasta asiasta, yhteinen ymmärrys tutkittavasta asiasta toimii luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Tutkimuksen tulosten luotettavuutta lisäsi tutkimusaineiston kerääminen eri yksiköistä, tämä mahdollisti laajemman kuvan saamisen tutkittavasta asiasta. Tutkimuksen validiteetin toteutumisen voidaan todeta onnistuneen tässä tutkimuksessa, tutkimuksessa tutkittiin juuri sitä asiaa, mitä oli tarkoituskin tutkia.

Tämän tutkimuksen tuloksia olisi hyvä käyttää tukemaan varhaiskasvatuksen työntekijöille suunniteltavien koulutusten sisältöä. Työnantajien tarjoamien koulutusten olisi tärkeää olla juuri tarvetta vastaavaa. Tämän tutkimuksen tulokset tuovat selkeästi esille, minkälaista osaamista varhaiskasvatuksen työntekijät tällä hetkellä tarvitsevat. Yhtenä jatkotutkimusmahdollisuutena voisi pitää sellaista tutkimusta, jossa tutkittaisiin ja vertailtaisiin lasten huomioimiseen vaikuttavia asioita ennen inklusiivisen kasvatusajattelun alkamista sekä nyt, kun sitä on varhaiskasvatuksessa toteutettu.

## LÄHTEET

- Alila, K. (2013) Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatu puhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Tampereen yliopisto.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014) Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Taustaineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Aluehallintovirasto: Varhaiskasvatuksen valvonta. Viitattu 22.4.2022. Saatavilla: <https://avi.fi/asioi/henkiloasiakas/valvonta-ja-kantelut/opetus-ja-kulttuuri/varhaiskasvatuksen-valvonta>.
- Arvola, O. 2021. Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana. Turun yliopisto. Väitöskirjatutkimus. Turun yliopiston julkaisuja. Viitattu 9.11.2022. Saatavilla: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8468-8>.
- Havu - Nuutinen, S., Korhonen, R. & Rouvinen, R. (toim.) 2022. Tutkimuksesta ja kokemuksesta vahvuutta varhaiskasvatukseen. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology No 23. Joensuu.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016) Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: Ps – kustannus.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sarjavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Holkeri - Rinkinen, L. (2009). Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta hakemassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1407.
- Hujala, E. & Fonsen, E. (2010b) Varhaiskasvatuksen laadun vahvuudet ja kehittämisenkohteet. Lastentarha 2/2010, 8–11. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Hujala, E. & Fonsen, E. (2011) Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS – kustannus.
- Hujala, E. Parrila, S. Lindberg, P. Nivala, V. Tauriainen, L. & Vartiainen, P. (1999). Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Hujala, E. Puroila, A-M. Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998) Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Huttunen, E. 1991. Päivähoidon toimiva arki. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Hytönen, J. (2017) Yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. Kasvatus & Aika, 11(3). Viitattu 14.3.2022. Saatavilla: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68729>
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. (1986) Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava. Teoksessa: Koulutus, professionalistuminen ja valtio. Rinne, R & Jauhiainen, A. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A: 128 1988.
- Kalliala, M. (2012.) Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa Helsinki: Gaudeamus.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tiivistelmät 13:2019. Viitattu 17.5.2022. Saatavilla: [https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_T1319.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_T1319.pdf)
- Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Viitattu 17.5.2022. Saatavilla: [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf)
- Karila, K. & Nummenmaa, A. (2001). Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkoti. Helsinki: WSOY.

- Karila, K. (2013) Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa: Varhaiskasvatuksen pedagogiikka: Karila, K & Lipponen, L. (toim.) Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. (2016) Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus: Toukokuu 2016 Raportit ja selvitykset 2016:6 Helsinki: Opetushallitus.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S (2017) Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030 Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kettukangas, T. (2017). Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa. Väitöskirja. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 110. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Kinos, J. & Palonen, T.(2012). Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa: Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Tiedon ja osaamisen suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000 luvulle. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino.
- Kinos, J. (1997). Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 133.
- Kinos, J., Rosqvist, L., Alho – Kivi, H. & Korhonen, R.(2021). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. Kasvatus & Aika, 15 (2), 22–42.
- Koivisto, P.(2007). ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa” Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus 2017. Tampere: Vastapaino.
- Laukkanen, R.(2000) Löytyykö laatu? Aikuiskasvatus, 20 (3), 259–261.
- Lehtinen, E. & Koivula, M. Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P (toim.) Valloittava varhaiskasvatus 2017. Tampere: Vastapaino.
- Linner - Matikka, J. 2020. Seuraa punaista lankaa. Jyväskylä PS- kustannus.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika*, 15(2), 79 – 86
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, E. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Vammala: Opetushallitus.
- Meretniemi, M. 2015. Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina. Aate- ja käsitehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajakoulutuslaitos.
- Meretniemi, M., Rantala, J., Salminen, J. & Takala, M. (toim.) 2007. Tähtinen, J. 2007. Ebeneser 100 vuotta lasten hyväksi. Helsinki: Ebeneser-koulutus. *Kasvatus & aika* 2 (1), 85–103.
- Mielipide: Lapsen oikeudet on huomioitava paremmin laissa. Viitattu 17.5.2022. Saatavilla: <https://www.superliitto.fi/viestinta/tiedotteet-ja-kannanotot/mielipide-lapsen-oikeudet-on-huomioitava-paremmiin-laissa/>
- Mitä on varhaiskasvatus? Viitattu 17.5.2022. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-varhaiskasvatus>
- Monen mutkan varhaiskasvatuslaki. Viitattu 26.8.2022. Saatavilla: <https://www.mll.fi/lapsemme-lehti/monen-mutkan-varhaiskasvatuslaki/>
- Nislin, M. (2016) Hermoja raastavaa vai palkitsevaa työtä päiväkodissa? Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti, 53 (3). Viitattu 27.9.2021. Saatavilla: <https://journal.fi/sla/article/view/59161>.
- Ojala, M. (2020) Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 2020.
- Onnismaa, E-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljellä. Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 4–20.
- Opetushallitus, 2021(Varhaiskasvatuslaki 21§, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Viitattu 17.5.2022. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp446638432>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021: Suomi tarvitsee laadukasta varhaiskasvatusta ja hyvinvoivia varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Viitattu 1.9.2022. Saatavilla: <https://valtioneuvosto.fi/>

[//1410845/opetusministeri-andersson-selvitys-ja-pyorea-poyta-loytamaan-ratkaisuja-varhaiskasvatusalan-ongelmiin](https://1410845/opetusministeri-andersson-selvitys-ja-pyorea-poyta-loytamaan-ratkaisuja-varhaiskasvatusalan-ongelmiin)

- Pihlaja, P.(2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 49 (2), 146 – 156.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) 2018. *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Portell, T. & Malin, M. (2007). *Stakesin työpapereita 9/2007. Taustaa varhaiskasvatuksen laatukatsaukselle*. STAKES: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus ja kehittämiskeskus Helsinki: Valopaino Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P (toim.) 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* Tallinna: Gaudeamus.
- Raittila, R., Liinamaa, T. & Tuominiemi, L. *Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede*. *Kasvatus & Aika* 11 (3) 2017, 60–69.
- Ranta, S (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, numero 283.
- Ranta, S. (2021). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. *Kasvatus & Aika*, 15 (1), 69–74.
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T.(2021) *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa*. *Kasvatus & Aika*, 15 (2), 60–72. Viitattu 1.10.2021. Saatavilla: <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Ranta, S. Kettumäki, S. Tilli, S. Kuitunen, H. Seppänen, E. K. & Vikeväkorva, S.(2018)*Suhdelukuselvitys. Käyttöasteajattelun vaikutukset, haasteet ja ongelmat*. Viitattu 21.1.2023. Saatavilla: <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.files.wordpress.com/2018/06/suhdelukuselvitys-2018.pdf>
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. *Koulutus, professionalistuminen ja valtio*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A: 128 1988.
- Ruokolainen, R. & Alila, K (toim.) 2004. *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.



- Ruusuvuori, J., & Nikander, P., & Hyvärinen, M (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, T. (1993) Nousukaudesta lamaan, määrästä laatuun. Koulutuksen laadun erilaiset merkitykset. Teoksessa: Aikuiskasvatus. The Finnish Journal of Adult Education Vol. 13, 4/93 ISSN 0358–6197 Summary.
- Salminen, J. Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola - Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus 2017. Tampere: Vastapaino.
- Sandberg, E. (2021) Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Jyväskylä: PS kustannus.
- Syrjämäki, M. (2019) Leikkien, havainnoiden, kannatellen. Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 59.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Lasten päivähoito. Viitattu 14.4.2022. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/varhaiskasvatus>
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos: Tilastoraportti 32/2019. Viitattu 14.4.2022. Saatavilla: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138571/Tr32\\_19\\_vuositolasto.pdf](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138571/Tr32_19_vuositolasto.pdf)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus 2017. Tampere: Vastapaino.
- Ukkonen - Mikkola, T., Yliniemi, R & Wallin, O. (2020) Varhaiskasvatuksen työ muuttuu - muuttuuko asiantuntijuus? Työelämän tutkimus 18 (4).
- Varhaiskasvatuksen ryhmäkoko ja mitoitusta on noudatettava. Viitattu 12.3.2022. Saatavilla: <https://www.talentia.fi/uutiset/varhaiskasvatuksen-ryhmakokoa-ja-mitoitusta-noudatettava/>
- Varhaiskasvatuslaki 2018. Viitattu 26.4.2022. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L2P10>

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 Viitattu 17.11.2021. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in education, Humanities and Theology, 66.
- 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. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018. Viitattu 11.3.2022 Saatavilla: [https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI\\_vaka\\_laadun-arvioinnin-perusteet-jasuositukset.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-jasuositukset.pdf)
- Weckström, E. 2021. Kertoen rakennettu - toimien toteutettu: Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen varhaiskasvatuksessa. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 177. Finland: Joensuu.
- Yle-uutiset: Päiväkotien henkilöstömitoituksesta ei saa poiketa enää edes sairastapauksissa – moni kunta on vaikeuksissa, kun sijaisia ei ole. Viitattu 14.3.2022 Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-12102322>

## LIITTEET

### Liite 1. Saatekirje

Hei!

Opiskelen Turun yliopistossa kasvatustieteen maisteriksi ja teen Pro - gradu tutkielmani varhaiskasvatuksen laadusta. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millaisista asioista / tekijöistä varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat varhaiskasvatuksen laadun muodostuvan. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen työntekijöitä ovat varhaiskasvatuksessa työskentelevä varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitaja.

Aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa käytän teemahaastattelua, jonka kautta kartoitan varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia laadusta. Varhaiskasvatuksen työntekijä, toivon että sinulla on hetki aikaa osallistua haastatteluuni ja samalla tukea minua viemään tutkimustani eteenpäin. Tutkimus on täysin luottamuksellinen ja tutkimuksesta saatuja tietoja käytetään vain tämän tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen kaikki siihen liittyvä haastatteluaineisto hävitetään.

## Liite 2. Haastattelurunko

Taustatiedot:

Mikä on koulutuksesi ja kuinka kauan olet työskennellyt varhaiskasvatusalalla?

### **TEEMA 1. OPPIMISTA TUKEVA VARHAISKASVATUS YMPÄRISTÖ**

1. Millainen oppimisympäristö varhaiskasvatuksessa tukee mielestäsi lapsen oppimista – ja kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä parhaiten?
2. Millainen merkitys pedagogiikalla on varhaiskasvatuksen toiminnassa?

### **TEEMA 2. TYÖN TIETOINEN JA JÄRJESTELMÄLLINEN KEHITTÄMINEN**

1. Millä tavalla työnantaja kouluttaa ja kehittää varhaiskasvatushenkilökunnan osaamista ja ammattitaitoa?
2. Tuntuuko sinusta, että voit työskennellä työn vaatimusten mukaisesti?
3. Millaisen koulutuksen kokisit tällä hetkellä tarpeelliseksi ja tärkeäksi?

### **TEEMA 3. HENKILÖKUNNAN RIITTÄVÄN KORKEA KOULUTUSTASO JA AMMATTITAITO**

1. Miten tärkeänä osaamiseen ja ammattitaitoon vaikuttavana tekijänä pidät koulutusta?
2. Miten tärkeänä osaamiseen ja ammattitaitoon vaikuttavana tekijänä pidät työkokemusta?
3. Millainen käsitys sinulla on lapsiryhmän pedagogisesta vastuusta, koetko päävastuun olevan varhaiskasvatuksen opettajalla?

### **TEEMA 4. AIKUISTEN JA LASTEN VÄLISET SUHDELUVUT SEKÄ RYHMÄN KOKO**

1. Millainen merkitys ryhmäkoolla on mielestäsi varhaiskasvatuksessa?
2. Millaisiin asioihin koet ryhmäkoon vaikuttavan eniten ja miksi?
3. Millä tavalla ryhmässäsi toteutuu aikuisten ja lasten välinen määritelty suhdeluku määräys ja tapahtuuko siitä poikkeamista?

### **TEEMA 5 JOS SINULLA OLISI VALTAA PÄÄTTÄÄ, MITEN JÄRJESTÄISIT VARHAISKASVATUSTA?**

1. Jos sinulla olisi valtaa päättää, miten järjestäisit varhaiskasvatusta?

## Liite 3. Taulukko tuloksista

<i>Laatutekijä</i>	<i>Merkitys/Vaikutus</i>
<b>LAPSIRYHMÄN KOKO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lasten huomioiminen</li> <li>- Toiminnan toteuttaminen</li> <li>- Pienryhmätoiminta</li> <li>- Leikki</li> <li>- Siirtymätilanteet</li> <li>- Yleinen rauhallisuus</li> <li>- Hyvän olon ja riittävyyden tunne</li> </ul>
<b>LAPSIRYHMÄN SISÄLTÖ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lasten tasapuolinen huomioiminen</li> <li>- Toiminnan toteuttaminen</li> </ul>
<b>AIKUISTEN JA LASTEN VÄLISET SUHDELUVUT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toiminnan toteuttaminen</li> </ul>
<b>OPPIMISYMPÄRISTÖ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Turvallisuus</li> <li>- Oppimisvälineet</li> <li>- Pedagogiikka</li> </ul>
<b>AMMATTITAITO JA OSAAMINEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koulutus</li> <li>- Työkokemus</li> <li>- Persoonallisuus</li> </ul>
<b>KOULUTUKSEN TARVE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erityispedagoginen osaaminen</li> <li>- Ukrainasta ja muista ulkomaalaistaustoista tulevien lasten kanssa työskentely ja kommunikointi</li> <li>- Lääkinnällinen osaaminen</li> </ul>

Taulukko 1. Tutkimustulokset taulukon muodossa