

**Varhaiskasvatuksen laatu vanhempien arvioimana  
Suomessa, Yhdysvalloissa ja Venäjällä**

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Varhaiskasvatuksen koulutus

Pro gradu -tutkielma

Janniina Elo

marraskuu 2012

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Varhaiskasvatuksen koulutus  
**JANNIINA ELO: Varhaiskasvatuksen laatu vanhempien arvioimana  
Suomessa, Yhdysvalloissa ja Venäjällä**  
Pro gradu -tutkielma, 76 sivua + 1 liite  
Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus  
Marraskuu 2012

---

## **TIIVISTELMÄ**

Tämän vertailevan tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka 3–5-vuotiaiden päivähoitolaisten vanhemmat arvioivat varhaiskasvatuksen laatua Suomessa, Yhdysvalloissa ja Venäjällä. Tutkimuksessa selvitetään myös, kuinka vanhempien käsitykset varhaiskasvatuksen laadusta eroavat kolmessa lähtökohdiltaan hyvin erilaisessa maassa, joista Suomi edustaa poikkeuksellisen homogeenista yhteiskuntaa, Yhdysvaltojen ja Venäjän ollessa varsin heterogeenisia. Kaikissa tutkimukseen valituissa maissa varhaiskasvatusjärjestelmä on omanlaisensa, niin nykyisyyden kuin historiansa kautta arvioituina. Lisäksi tutkimuksella tuotettiin tietoa siitä, millaisille tekijöille lasten viihtyminen päivähoitossa perustuu ja millaisilla toiminnoilla päivähoiton laatua tulisi vanhempien mielestä kehittää. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana oli varhaiskasvatuksen kontekstuaalinen näkökulma ja vertailevan tutkimuksen metodologiaa lähestyttiin Berryn (1989) emic–etic -asetelman näkökulmasta. Laadun paradigma pohjautui inkluusiiviseen näkökulmaan.

Tutkimuksen aineistona olivat lapsikohtaiset päivähoitokasvatuksen arvioinnit. Poikkileikkausaineisto analysoitiin kvantitatiivisesti maakohtaisesti. Kvalitatiivista aineistoa hyödynnettiin kvantitatiivisen aineiston analysoinnin tukena ja tulostuksessa pyrittiin metodiseen triangulaatioon (Niglas 2004) tutkimuksen validiteetin lisäämiseksi.

Tulosten perusteella kaikkein tyytyväisimpiä päivähoiton kokonaislaatuun olivat yhdysvaltalaiset vanhemmat ja toiseksi tyytyväisempiä suomalaiset vanhemmat. Venäläisten vanhempien arviot kokonaislaadusta olivat selvästi alhaisemmat. Kaikissa maissa vanhemmat olivat tyytyväisimpiä päiväkodin vaikuttavuuteen sekä prosessitekijöihin. Suomalaiset ja venäläiset vanhemmat olivat kaikkein tyytymättömmimpiä puitetekijöihin, erityisesti aikuinen–lapsi -suhdelukuun. Yhdysvaltalaiset vanhemmat olivat tyytymättömämpiä välillisiin tekijöihin, erityisesti johtajuuteen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että vertailu on tärkeää osoittamaan niitä vahvuuksia tai epäkohtia, joita kansainvälisessä varhaiskasvatuksessa ilmenee. Vaikka laatua ei voi suoraan verrata kulttuurista toiseen, sitä indikoivien yksittäisten muuttujien tarkastelu laajemmassa perspektiivissä avartaa ymmärrystä myös varhaiskasvatuksen erityispiirteistä omassa maassa.

Avainsanat: Varhaiskasvatuksen laatu, laadun arviointi, päivähoito, vertaileva tutkimus, kulttuuri

# Sisällys

<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>1 VARHAISKASVATUS YHTEISKUNNALLISENA ILMIÖNÄ</b> .....	<b>6</b>
1.1 VARHAISKASVATUKSEN ASEMA JA HYVINVOINTIMALLIT .....	7
1.2 SUBJEKTIIVISEN PÄIVÄHOIDON SUOMI .....	10
1.3 VARHAISKASVATUKSEN KIRJAVUUS YHDYSVALLOISSA .....	14
1.4 VARHAISKASVATUS VENÄJÄLLÄ – NEUVOSTOAJOILTA TÄHÄN PÄIVÄÄN .....	17
<b>2 VARHAISKASVATUKSEN LAATU JA LAADUNARVIOINTI</b> .....	<b>22</b>
2.1 VARHAISKASVATUKSEN LAADUN TUTKIMUS JA PARADIGMAT .....	23
2.2 LAATUTEKIJÄT VARHAISKASVATUKSESSA .....	25
<b>3 VARHAISKASVATUKSEN KULTTUURINEN TARKASTELU</b> .....	<b>28</b>
3.1 YKSILÖLLISYYS JA YHTEISÖLLISYYS KULTTUURIN ILMENTÄJINÄ .....	28
3.2 VARHAISKASVATUKSEN LAADUN KULTTUURISIDONNAISUUS.....	30
3.3 STRATEGIANA VERTAILEVA TUTKIMUS .....	31
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>37</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>38</b>
5.1 TUTKIMUSMENETELMÄ.....	38
5.2 AINEISTONKERUU JA KOHDERYHMÄ.....	39
5.3 AINEISTON ANALYYSI.....	42
5.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....	44
<b>6 TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>49</b>
6.1 MILLAISTA ON VARHAISKASVATUKSEN LAATU SUOMESSA, YHDYSVALLOISSA JA VENÄJÄLLÄ?.....	49
6.2 VARHAISKASVATUKSEN LAATU MUUTTUJITTAIN TARKASTELTUNA.....	51
6.3 LASTEN VIIHTYMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT PÄIVÄHOIDOSSA .....	55
6.4 LASTEN VIIHTYMISTÄ TUKEVAT TEKIJÄT.....	60
<b>7 POHDINTA</b> .....	<b>63</b>
7.1 TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	63
7.2 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA .....	68
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>70</b>

## JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen laatu on tällä hetkellä esillä lukuisissa päivähoitoa koskevissa keskusteluissa. Se millaista laatua tarjotaan, ei ole yhdentekevää. Suomalaista varhaiskasvatusta, sen laatua ja järjestelmää, pidetään yleisesti hyvänä ja se on herättänyt myös paljon kansainvälistä huomiota Suomen PISA-menestyksen myötä. Julkisin varoin organisoitu ja valtakunnallisen ohjausjärjestelmän kautta säädelty varhaiskasvatus on osa hyvinvointivaltiojärjestelmää, jota ei muiden pohjoismaiden ohella löydy muualta.

Yhdysvalloissa lasten kasvua, kehitystä ja niihin vaikuttavia interventioita on tutkittu paljon (ks. esim. Barnett 2010; Barnett 2011; Burger 2010; Halfon, Russ, Oberklaid, Bertrand & Eisenstadt 2009; Kamerman & Gatenio-Gabel 2007). Siitä huolimatta järjestelmällinen kouluvuosia edeltävä varhaiskasvatus on varsin kehittymätön ja vaihtelu sen saatavuudessa ja laadussa on suurta. Varhaiskasvatusta ei tuoteta laajamittaisesti julkisin verovaroin, eikä koko maan kattavaa, yleisellä tasolla organisoitua päivähoitojärjestelmää ole. Paineita kodin ulkopuolisen hoidon järjestämiselle on, sillä naisten siirtyminen työelämään on lisääntynyt voimakkaasti muutaman viimeisen vuosikymmenen aikana (mm. Barnett 2010; Hill-Scott 2000). Yhdysvaltalaiset perheet ovat hyvin eriarvoisessa asemassa siinä, millaisia ja kuinka laadukkaita varhaiskasvatuspalveluita heidän on mahdollista saada. Barnettin (2010) mukaan yksityisiä päivähoitopalveluja käyttävät eniten hyvätuloisimmat perheet ja vastaavasti valtion varoilla tuettu varhaiskasvatus kohdistuu yleensä vähäosaisiin tai kehityksellisesti viivästyneisiin lapsiin. Laadun vaihtelu on suurta ja se on keskimäärin heikohkoa. (Barnett 2010, 9.)

Venäläisellä varhaiskasvatuksella on vahva traditio ja asema yhteiskunnassaan. Graves ja Gargiulo (1994, 1) totesivat päivähoitotutkimuksessaan, että venäläinen yhteiskunta arvostaa lapsuutta ja lapset nähdään arvokkaana tulevaisuuden voimavarana. Tutkijoiden mukaan lapsiin kohdistetaan resursseja ja voidaan sanoa, että lapset ovat etuoikeutetuimmassa asemassa koko yhteiskunnassa. Päivähoidolla onkin Venäjällä kaksi toistaan tukevaa funktiota: työvoimapolitiittinen tehtävä, mutta myös varhaiskasvatuksen merkitystä korostetaan. Valtion tasolla koordinoitu varhaiskasvatusjärjestelmä on tavoitteiltaan yhtenäinen, vaikka laadunvaihtelu saattaa olla alueellisesti suurta.

Varhaiskasvatuksen laadusta on paljon tutkimustietoa (ks. esim. Cryer 1999; Fenech 2011; Scarr 1989; Sheridan 2007). Erityispiirteinä tässä tutkimuksessa on sen vertaileva ulottuvuus, eli se, millaiset kulttuuriset orientaatiot vaikuttavat laatuajattelun taustalla. Suomessa varhaiskasvatuksen

alalta on vielä melko vähän kansainvälisesti vertailevaa tutkimusta. Tutkimuksessa selvitetään, kuinka vanhempien käsitykset varhaiskasvatuksen laadusta eroavat Suomessa, Yhdysvalloissa ja Venäjällä. Tutkimuksessa selvitetään myös, kuinka laadukkaana vanhemmat näkevät päiväkotihoidon kolmessa lähtökohdiltaan hyvin erilaisessa maassa, joista Suomi edustaa poikkeuksellisen homogeenista yhteiskuntaa, Yhdysvaltojen ja Venäjän ollessa varsin heterogeenisia. Kaikissa tutkimukseen valituissa maissa varhaiskasvatusjärjestelmä on omanlaisensa, niin nykyisyyden kuin historiansa kautta arvioituina.

Varhaiskasvatuksen laatua ei tässä tutkimuksessa nähdä kontekstistaan irrallisena ja ulkopuolisiin määrittelyihin perustavana, vaan inkluusiivisena, kaikkien asianosaisten näkökulmat huomioon ottavana. Inklusiivisen laadun paradigman mukaan koetaan tärkeäksi, että laadun määrittelyyn osallistuvat kaikki ne, joita se koskettaa. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen laadun painopiste on käyttäjänäkökulmassa, jota peilataan laadun teoreettisiin lähtökohtiin. Laadun kulttuurisia kytkentöjä pyritään todentamaan vertailemalla vanhempien käsityksiä laadusta kolmen maan välillä.

Myös kasvatuskäytänteet ovat kulttuurisidonnaisia ja ne muovautuvat pitkän ajan kuluessa, eikä ole realistista olettaa niiden toimivan erilaisissa yhteiskunnissa. Kansainvälinen vertaileva tutkimus auttaa meitä arvioimaan omaa varhaiskasvatuskulttuuriamme ja tarjoaa uudenlaisia näkökulmia oman järjestelmämme vahvuuksista ja heikkouksista. Vertailevan tutkimuksen tavoitteena ei ole osoittaa kulttuuristen laatuerojen huonommuutta tai paremmuutta, vaan avartaa ajattelua ja esitellä vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa varhaiskasvatusta. Triandis (1994, 3) painottaa, ettemme voi tulla tietoisiksi omasta kulttuuristamme, ennen kuin tutustumme toiseen kulttuuriin. Hän jatkaa myös, ettei mikään kulttuuri ei ole toista parempi, on vain erilaisia kulttuureja. Ymmärtääkseen varhaiskasvatusjärjestelmiä eri maissa, on hyvä tiedostaa ne kulttuuriset, historialliset ja yhteiskunnalliset vaikutteet, jotka ovat olleet osaltaan muovaamassa systeemiä.

Tutkimuksessa käyttämäni laadunarviointimallin (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999) teoreettisena viitekehyksenä on kontekstuaalisen kasvun malli (Hujala 1996), joka pohjautuu Brofenbrennerin (1979) ekologiseen teoriaan. Kontekstuaalisen kasvun tarkastelussa huomio kohdistuu lapsen toimijuuteen osana vallitsevaa ympäristöä, sekä lapsen erilaisten kasvu ympäristöjen keskinäiseen vuorovaikutukseen. Työssäkäyvien vanhempien lapset viettävät noin kolmasosan päivästään päivähoidossa ja se, mitä kehittyville lapsille tapahtuu päivien aikana, on tärkeää paitsi lapsille itselleen, myös heidän vanhemmilleen. Sillä on myös merkitystä koko yhteiskunnalle laajassa merkityksessä, ovathan perheet sen tärkeä voimavara ja tulevaisuus (Weikart 2000, 16).

# 1 VARHAISKASVATUS YHTEISKUNNALLISENA ILMIÖNÄ

Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä on kontekstuaalisen kasvun näkökulma, jonka mukaan lapsen toimintaa voidaan ymmärtää vain osana koko ympäristönsä toimintaa. Lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä ei nähdä irrallisina tapahtumaketjuina, tai seurauksina vanhempien ja opettajien erilaisista toimenpiteistä, vaan lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tuloksena. Lapsen toimintaan ja elämään vaikuttavat oleellisesti lapsen lähipiirin aikuisten todellisuus, vanhempien työ ja ystäväpiiri sekä kulttuuriset ja yhteiskunnalliset osatekijät yleisesti. Tämän seurauksena eritasoisten kasvu-ympäristötekijöiden välinen vuorovaikutussuhde muodostuu merkitykselliseksi lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen kannalta. Kasvattajan tulee olla tietoinen siitä kulttuurisesta ja sosiaalisesta todellisuudesta, jossa lapsi elää ja jossa lasta kasvatetaan. (Hujala ym. 1999, 10; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 11–12, 20.)

Kontekstuaalisen kasvun näkökulman juuret ovat Bronfenbrennerin (1979) ekologisessa teoriassa. Lisäksi se on saanut vaikutteita Gallimoren, Weisnerin, Kaufmannin ja Bernheimerin (1989) ekokulttuurisesta, Giddensin (1984) rakenteistumisen sekä Bergerin ja Luckmannin (1995) sosiaalisen konstruktionismin teorioista. Kaikkien näiden teorioiden mukaan lapsen kasvu-ympäristöjä tarkastellaan suhteessa siihen todellisuuteen, johon ympäristöt ovat suoraan tai välillisesti yhteyksissä.

Urie Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian merkitys varhaiskasvatukselle voidaan katsoa liittyvän teorian ekologisuuteen ja kokonaisvaltaisuuteen, eli näkökulmaan, joka huomioi kehittyvän yksilön ja erilaisten kasvu-ympäristöjen vuorovaikutuksen. Bronfenbrennerin (1979, 3–4) systeemiajatteluun perustuvan teorian mukaan yksilön elämä muodostuu useista sisäkkäisistä, ”maatuskanukkemaisesti” rakentuneista elämänpiireistä sekä niiden välisistä suhteista. Näitä rakennelmia tarkastellaan mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeinä, jolloin hypoteesina on, että yksilön kehitykseen vaikuttavat oleellisesti myös sellaiset ilmiö- ja tapahtumakentät, joihin yksilöllä ei ole suoraa kosketusta. Mikrotaso ilmentää lapsen lähiympäristöä, kuten kotia ja päiväkotia, laajentuen merkityksessään makrotasolle, eli yhteiskunnalliselle tasolle saakka. Lapsen kehityksen kannalta oleelliseksi muodostuvat ne sosiaaliset yhteydet, joissa lapsi elää ja toimii ja joissa osanottajilla, kuten vanhemmilla ja kasvattajilla, on tietyt lapsen kannalta merkitykselliset roolit. Tällöin myös laajemmat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ympäristötekijät, kuten päivähoito- ja yhteiskuntapolitiikka, tulee huomioida. (ks. myös Hujala ym. 1998, 10–11; Karila & Puroila 2001, 206–207.)

Koska makrotason eli yhteiskunnan vaikutukset varhaiskasvatukseen ja sitä kautta yksittäisen lapsen elämään ovat kiistattomat, haluan seuraavissa kappaleissa kuvata kolme erilaista varhaiskasvatuskontekstia, Suomessa, Yhdysvalloissa ja Venäjällä. Ja koska varhaiskasvatuspalveluiden järjestäminen on aina sidoksissa laajempaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen, kuvaan tätä Esping-Andersenin (1990) tunnetun hyvinvointivaltiomallin kautta. Tämän jälkeen avaan kunkin tutkimusmaan varhaiskasvatusjärjestelmiä tarkemmin. Tarkoitukseni on kuvata varhaiskasvatuksen kehittymistä kussakin maassa ja sitä, millainen historia varhaiskasvatuksella kussakin yhteiskunnassa on.

## **1.1 Varhaiskasvatuksen asema ja hyvinvointimallit**

Weikartin (2000) mukaan naisten siirtyminen työelämään yhä enenevässä määrin lähes jokaisessa maassa sekä muutto maaseudulta kaupunkiin on pakottanut poliittiset päätöksentekijät ja julkista valtaa säätelevät instanssit pohtimaan ratkaisua lasten päivähoidon järjestämiseksi. 1800-luvulla lapset olivat arvokasta työvoimaa niin maatiloilla kuin teollistuneemmissakin yhteiskunnissa, mutta kaupungeissa lasten hoito tuli järjestää toisin. Myös naisten koulutus sekä paremmat työllistymismahdollisuudet ovat lisänneet pienten lasten äitien siirtymistä kotoa työelämään myös kehitysmaissa. (Weikartin 2000, 15.) Kajanoja (1999, 37) vahvistaa kansainvälisten vertailujen osoittavan, että päivähoitoikäisten lasten molempien vanhempien laajamittainen työssäkäynti lisääntyy selvästi niistä maissa, joissa on julkisin verovaroin tuettua päivähoitoa. Toisaalta kansainväliset tutkimukset viittaavat siihen (ks. Kajanoja 1999, 40), ettei julkinen päivähoito syrjäytä yksityistä päivähoitoa. Sellaiset yhdysvaltalaiset ja eurooppalaiset korkeasti koulutetut ja hyvätuloiset äidit, joilla on varaa palkata yksityistä hoitoa lapselleen, kykenevät palaamaan työelämään lasten synnyttyä. Keskeinen syy julkisen päivähoitojärjestelmän syntyyn onkin Kajanojan (1999, 40) mukaan ollut perheiden heikko taloudellinen tilanne, joka on pakottanut myös äidit työelämään. Lisäksi systemaattisen ja universaalien päivähoitojärjestelmän maissa, kuten Suomi ja Venäjä, julkiseen päivähoitoon ajatellaan liittyvän sosiaalisia normeja, jolloin lasten ulkopuolinen hoito koetaan kulttuurisesti hyväksyttäväksi kotihoidon rinnalla. (Kajanojan 1999, 40)

Mielenkiintoisen näkökulman varhaiskasvatusjärjestelmien tarkasteluun ja vertailuun maiden välillä tarjoaa erilaiset sosiologiset valtiomalliluokittelut. Olen valinnut tähän tutkimukseen tanskalaisen sosiologin, Esping-Andersenin (1990) typologisoinnin hyvinvointivaltioista. Hyvinvointivaltio regiimin mukaan varhaiskasvatusjärjestelyt heijastelevat yhteiskunnan laajempaa sosiaalipolitiikkaa, eli vastuunjakoa valtion, perheiden ja markkinoiden välillä (Esping-Andersen

1990, 167.) Esping-Andresen jakaa hyvinvointivaltiot kolmeen erilaiseen malliin sen mukaan, kenellä on vastuu hyvinvoinnin tuottamisessa. Näitä ovat: liberaali, konservativistis-korporaattinen sekä sosiaalidemokraattinen hyvinvointimalli (Esping-Andersen 1990, 167–168.)

Useimmat anglo-amerikkalaiset valtiot, kuten Yhdysvallat, Kanada ja Australia edustavat Esping-Andersenin typologian mukaan ”liberaalia hyvinvointivaltiomallia”, jossa päävastuu on yksilöllä ja valtiollista tukea on tarjolla vain vähän muun muassa varhaiskasvatuspalvelujen tuottamiseen (Esping-Andersen 1990, 167). Teplova (2007, 286) kuvaa mallia sukupuolten välisiä eroja tasaavana siten, että valtio tarjoaa erilaisia ratkaisuja, jotka mahdollistavat naisten osallistumista työmarkkinoille. Käytännössä tämä kuitenkin tarkoittaa sitä, että perheiden tulee järjestää varhaiskasvatuspalvelunsa itse, joko työvuorojärjestelyin tai isovanhempien tarjoaman hoitoavun turvin, tai he voivat ostaa varhaiskasvatuspalveluja vapailta markkinoilta tulojensa puitteissa. Valtio saattaa tukea vanhempia myöntämällä verovähennyksiä maksullisista varhaiskasvatuspalveluista, sekä tarjoamalla tietotusta ja sääntelemällä yksityistä palveluntuottamista jollakin asteella. Vähätuloisille voi olla tarjolla tarveharkintaisia vaihtoehtoja, tai erilaisia ilmaisia varhaiskasvatusohjelmia, kuten kansallinen Head Start -varhaiskasvatusohjelma. (Mahon 2008, 23–26.)

Länsieurooppalainen eli ”konservativistis-korporaattinen” hyvinvointimalli perustuu niin kutsuttuun perinteiseen perhe-malliin, jossa perheen pää, yleensä isä, hankkii työnteollaan perheen elannon. (Esping-Andersen 1990, 168; Teplova 2007, 286.) Mahon (2008) kutsuu mallia uus-familialistiseksi malliksi, sillä valtio tarjoaa jonkin verran sosiaalietuuksia, mutta pääasiallisesti esimerkiksi lastenhoito on perheiden, ja siis yleensä äitien, vastuulla. Tämän vuoksi kunnallinen tai valtiollinen varhaiskasvatusjärjestelmä on melko kehittymätön. Julkista varhaiskasvatusta on tarjolla yleensä puolipäiväisesti ja yli kolmevuotiaalle. Uus-familialistinen malli mahdollistaa naisten osittaisen siirtymisen työelämään, mutta pyrkimys säilyttää perinteiset perhearvot on silti voimakkaampaa yhteiskunnallisella tasolla. (Mahon 2008, 24.)

Kolmas Esping-Andersenin (1990) nimeämistä hyvinvointivaltioregiimeistä on niin sanottu sosiaali-demokraattinen malli, joka yleisesti tunnetaan myös ”pohjoismaisena hyvinvointimallina”. Kansainvälisesti tarkasteltuna pohjoismainen malli on ainutkertainen sen valtiollisen tulonsiirtojärjestelmän vuoksi (Esping-Andersen 2002, 13). Hyvinvointivaltion etujen piiriin kuuluvat kaikki kansalaiset, sillä julkisin verovaroin tuettu sekä valtiollisella normiohjauksella säädelty varhaiskasvatus on mahdollista kaikille perheille (Kröger 2009, 101). Mahon (2008, 286) kuvaa sosiaali-demokraattista mallia egalitaariseksi malliksi, jolloin se ei rajaa mallia poliittisessa mielessä vain sosiaali-demokraattiseksi. Toisaalta egalitaarisen mallin yksi keskeisin tavoite on



kansalaisten sekä luokka- että sukupuolten välinen tasa-arvo. Pohjoismainen hyvinvointivaltiomallin mukaisesti laadukasta kokopäivähoitoa, jota tarjoaa korkeasti koulutettu henkilöstö, on tarjolla kaikille tasapuolisesti. Tutkimuksissa on Mahonin mukaan todistettu, että pohjoismainen hyvinvointimalli ei ole anglo-amerikkalaista mallia kalliimpi järjestelmän kokonaishintaan suhteutettuna. Se mitä pohjoismaalaiset maksavat veroissaan, heidän yhdysvaltalaiset vertaisensa maksavat omasta pussistaan. (Esping-Andersen 1990 168–169; Mahon 2008, 23–26.) Dahlberg, Moss ja Pence (2007, 113–114) puolestaan varoittavat, ettei julkinen varhaiskasvatus aina ole laadun tae. Vaarana on laadun kustannuksella tapahtuva tehokkuusajattelu, jota varjostavat esimerkiksi taloudelliset paineet, kuntien säästötoimet, sekä tulostavoitteet.

Kröger (2009) kuvaa Pohjoismaisia hyvinvointivaltioita sosiaali-palveluvaltioiksi niiden poikkeuksellisten kattavien ja laajojen julkisten hyvinvointipalvelujen vuoksi. Keskieurooppalaisia hyvinvointivaltioita kuvataan useimmiten sosiaali-vakuutusvaltioiksi. Suomalaisessa kontekstissa hyvinvointivaltio-termin voisi yhtälailla korvata hyvinvointikunta termillä, sillä vastuu hyvinvointipalvelujen järjestämisestä kuuluu lähes poikkeuksetta kunnille. Kunnat edustavat suomalaista julkista valtaa, mutta ne eivät ole vain valtion alaisia paikallishallintoyksiköitä, vaan perustuslain nojalla turvattuja kansalaisten muodostamia yhteisöjä. Toisaalta, kunnat eivät voi toimia täysin vapaasti, vaan reunaehdot palvelujärjestelmää koskeville ratkaisuille on määritelty kansallisella tasolla. Tällöin EU:n päätöksenteolla sekä muissa pohjoismaissa tehdyillä linjauksilla on vaikutusta myös meidän kuntatasollamme. (Kröger 2009, 100–101.)

Venäjää on hankala sijoittaa varmuudella mihinkään edellä kuvattuun Esping-Andersenin (1990) hyvinvointivaltio-regiimeistä. Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen Venäjällä oli voimakkaat pyrkimykset uusliberalismiin, markkinoiden vapauttamiseen sekä talouden yksityistämiseen. Toisaalta uusliberalismia vastustettiin voimakkaasti. (Teplova 2007, 285.) Toisin kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa, valtion asema on Venäjällä vahva. Kansalaiset odottavat valtion hoitavan tietyt asiat, mutta toisaalta he eivät kuitenkaan luota valtion kykyyn ottaa vastuuta kansalle tärkeistä asioista (Puolustusministeriö 2008, 9). Teplovan (2007) mukaan Venäjä edustaakin osittain konservativistis-korporaattista (Esping-Andersen 1990, 168) tai uus-familialistista (Mahon 2008, 24) regiimiä, osittain uusliberalistista hyvinvointivaltiomallia. Teplovan (2007) pitkittäistutkimuksen tulosten perusteella valtio pyrkii takaamaan pitkät äitiyslomat ja hoitovapaat, jotta nimenomaan äideillä olisi mahdollisuus hoitaa lapsensa kotona. Käytännössä tämä ei kuitenkaan toteudu, sillä miesten korkea työttömyysaste, matala palkkataso sekä pienet sosiaaliavustukset pakottavat naiset työelämään. Erityisesti yksinhuoltajaäitien siirtyminen työelämään näyttäisi olevan laajamittaista. Valtiollinen varhaiskasvatusjärjestelmä ei myöskään riitä kattamaan päivähoitopaikkojen tarvetta, jolloin naiset joutuvat usein tasapainottelemaan työn ja

perhe-elämän välillä. Epäviralliset lasten hoitomuodot lisääntyvät varsinkin pienituloisilla, joilla ei ole varaa yksityiseen hoitoon. (Teplova 2007, 312–316.)

Päivähoidon integroitumista yhteiskuntaan voidaan pohtia myös sen aseman kautta, joka sillä valtion hallinnossa on. Jos vertaillaan kolmen tutkimusmaan varhaiskasvatuksen hallintoa, huomataan niiden olevan myös tässä suhteessa hyvin erilaisia. Krögerin (2009) mukaan Suomessa päivähoito on melko yleisesti määritelty sosiaalipalveluksi, joka on kansainvälisesti verrattuna melko harvinaista. Yhdysvalloissa, kuten myös useimmissa Euroopan maissa alle kouluikäisten lasten hoito mielletään yleisesti varhaiskasvatukseksi ja sitä nimitetään jopa esikouluksi (preschool). Toisaalta näissä maissa varhaiskasvatuksen katsotaan yleisesti kohdistuvan yli 3-vuotiaisiin lapsiin, sillä sitä nuorempien lasten ei katsota hyötyvän varsinaisesta varhaiskasvatustoiminnasta. Vahvoissa varhaiskasvatuksen maissa hoivapalveluja ei juuri ole tarjolla pienille, alle 3-vuotiaille lapsille ja varhaiskasvatusikäisillekin vain osapäiväisesti, jolloin se ei yksikään riitä mahdollistamaan molempien vanhempien kokopäiväistä työssäkäyntiä. Suomalainen päivähoitojärjestelmä on rakennettu kattamaan myös alle 3-vuotiaiden lasten hoidon ja sen voidaan katsoa olevan tässä suhteessa kansainvälinen harvinaisuus. (Kröger 2009, 107–108.) Venäläisen päivähoiton voidaan katsoa olevan sekoitus yllä olevia, sillä vaikka päivähoitojärjestelmä on luotu sosiaali- ja työvoimapolitiittiseksi järjestelmäksi, on sillä historiansa kautta myös vahva varhaiskasvatuksen asema (Taratukhina ym. 2007, 7).

## **1.2 Subjektiiivisen päivähoiton Suomi**

Suomessa päivähoiton katsotaan kuuluvan osaksi sosiaali-, perhe- ja työvoimapolitiittista palvelumuotoa. Karila, Kinos ja Virtanen (2001, 14–15) määrittelevät varhaiskasvatuksen saaneen muotonsa tässä päivähoiton kontekstissa. Varhaiskasvatuspalvelut ovat osa lapsiperheille tarkoitettuja palvelu- ja tukijärjestelmää. Sosiaalihuoltolaki (710/1982) velvoittaa kunnat järjestämään yleisiä sosiaalipalveluita, joita ovat mm. sosiaalityö, kasvatus- ja perheneuvonta sekä kotipalvelut ja laitoshuolto. Näiden lisäksi laki velvoittaa kunnat järjestämään myös sellaisia sosiaalipalveluita, joista on säädetty erikseen omalla lainsäädännöllään. Lasten päivähoito on yksi tällainen. Päivähoito määritellään peruspalveluksi, joka rahoitetaan pääosin yhteiskunnan verovaroin.

Erilaisia päivähoitomuotoja Suomessa ovat päiväkotihoito, perhepäivähoito, ryhmäperhepäivähoito, kolmiperhepäivähoito, vuorohoito, leikkitoiminta, esiopetus sekä koululaisten aamu- ja

iltapäivätoiminta. Suurin osa palveluista on kunnallista, mutta näiden lisäksi perheet voivat valita kelan tukemaa yksityistä hoitoa tai hoitaa alle 3-vuotiaat lapsensa kotona kelan maksaman kotihoidon tuen turvin. Päivähoito on määritelty niin sanottuihin lähipalveluihin, mikä tarkoittaa palvelujen tuottamista kunnan sisällä lähellä asiakasta (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 98).

Päivähoitoa ohjataan Suomessa eri tasoilla: valtakunnallisesti, alueellisesti, kunnallisesti sekä yksikkökohtaisesti. Valtakunnallisesti tarkasteltuna päivähoiton ohjaus on tällä hetkellä Alilan ja Kronqvistin mukaan hajautunutta (STM 2007, 42). Päävastuu varhaiskasvatuksen ohjauksesta on toistaiseksi sosiaali- ja terveysministeriöllä, joka vastaa lasten päivähoitosta ja sitä tukevasta päivähoitolainsäädännöstä, sen valmistelusta ja kehittämisestä. Edellisessä hallitusohjelmassa (2011, 32) on kuitenkin päätetty, että varhaiskasvatuksen ja päivähoitopalvelujen lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus siirretään opetus- ja kulttuuriministeriöön. Lisäksi ohjelmassa päätettiin tiivistää varhaiskasvatuksen yhteistyötä sosiaali- ja terveydenhuollon kanssa. Varhaiskasvatuksen piiriin kuuluva esiopetus sekä pienten koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta ovat jo opetusministeriön valvonnan alaisuudessa. Varhaiskasvatuksen vaiheittainen siirtyminen sosiaalihuollosta koulutoimen alaisuuteen, on osaltaan edistänyt julkista diskurssia myös varhaiskasvatuksen koulutuspoliittisesta yhteiskunta-asemasta.

Erilaisia varhaiskasvatusta linjaavissa asiakirjoissa varhaiskasvatus määritellään pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista (mm. STM 2007:7, 15; STM 2007:72, 29, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Asiakirjoissa korostuu vanhempien ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu lapsesta sekä yhteiskunnan tarjoama ammatillinen varhaiskasvatustyö ja sen kotikasvatusta tukeva tehtävä.

### *Suomalaisen päivähoiton taustaa*

Suomalainen päivähoito pohjautuu Friedrich Fröbelin (1782–1852) luomaan kindergarten -perinteeseen, jonka keskeisenä ajatuksena oli lasten henkisten toimintojen kehittäminen ja tukeminen, eli oppimaan oppimisen tukeminen. Fröbelin voidaan katsoa luoneen pohjan koko varhaiskasvatuksen tieteenalalle, sekä toimineen suunnannäyttäjänä nykyiselle päivähoitoinstituutiolle. Fröbel loi aivan uudenlaisen mallin pienten lasten kanssa tapahtuvaan toimintaan Pestalozzin (1746–1827) alkeisopetuksen pohjalta. Kotikasvatuksen rinnalle Fröbel kehitti varhaiskasvatuksen yhteisöllisen, julkisen instituution, jonka hän nimesi ”lasten puutarhaksi”. Tällaiselle laitokselle oli teollistumisen myötä muodostunut selkeä kysyntä ja lastentarhat levisivätkin melko nopeasti Saksasta muualle Eurooppaan, Yhdysvaltoihin ja Japaniin.

Suomeen fröbeliläisen aatteen toi kansakoulumme perustaja Uno Cygnaeus, mutta varsinaisen lastentarhatoiminnan alkuna pidetään vuotta 1888, jolloin Hanna Rothman perusti Helsinkiin ensimmäisen kansanlastentarhan. (Helenius 2001 45–56; Niiranen & Kinos 2001, 62; Petäjaniemi & Pokki 2010, 7.)

Suomalainen päivähoitojärjestelmää on rakennettu pitkälti osana sosiaalishallintoa ja -palveluja (Petäjaniemi & Pokki 2010, 7). Jo varhaisen lastentarhatoiminnan perusajatuksena oli tukea vähäosaisia lasten kasvatuksessa ja hoidossa. Lapset valittiin tuolloin lastentarhoihin sosiaalisin ja pedagogisin perustein, eikä paikkoja riittänyt kaikille halukkaille. Lastentarhat oli tarkoitettu 3–6 -vuotiaille lapsille ja niiden ensisijainen tehtävä oli kasvatusta. Tätä nuoremmille, lähinnä työssäkäyvien äitien lapsille, oli tarjolla lastenseimiä, joiden ensisijainen tehtävä oli hoiva. (Niiranen & Kinos 2001, 58–63, 67.) Nykyisen päivähoitojärjestelmämme perustana on vuonna 1973 voimaan astunut Laki lasten päivähoitosta (36/1973), jonka myötä käsitteet 'lastentarha ja -seimi' poistuivat ja ne muutettiin päiväkodeiksi. Päiväkodeille määriteltiin laissa sekä sosiaalinen että kasvatuksellinen tehtävä, jota nimitetään educare-malliksi. Varhaispedagogiikassa education -termillä tarkoitetaan kasvatusta ja opetusta, johon perushoito on integroitu. Care -termi käsitetään tässä yhteydessä yhteiskunnallisena hoitopalveluna perheille. (Hujala & Lindberg 1998; Hujala ym. 1999, 6; Hujala ym. 2007, 12.)

Päivähoitolakia on täydennetty vuosina 1990 ja 1996 merkittävällä uudistuksella, kun lakiin lisättiin lasten subjektiivinen oikeus päivähoitoon, ensin alle 3-vuotiaalle ja myöhemmin koskemaan kaikkia alle kouluikäisiä lapsia. Subjektiivisen päivähoito-oikeudella oli laaja työvoimapolitiittinen merkitys, sillä erityisesti pienten lasten äitien työllistyminen mahdollistui laajamittaisemmin. (Petäjaniemi & Pokki 2010, 7.) Hujala ja kumppanit (2007, 12) näkevät päivähoitolakimme kansainvälisestikin tarkasteltuna ainutlaatuisena juuri subjektiivisen päivähoito-oikeuden vuoksi. Voimassa oleva päivähoitolakimme laadittiin kuitenkin aikana, jolloin päivähoito nähtiin sosiaalisena palveluna ja naisten työssäkäynnin mahdollistajana. Näkökulma oli silloin vahvasti aikuiskeskeinen. Vaikka päivähoitolakia on täydennetty ja muutettu perustamisen jälkeen lukuisia kertoja, ei sitä ole kokonaisvaltaisesti tarkasteltu lapsinäkökulmasta käsin. Nykyinen hallituksemme on tehnyt päätöksen uuden varhaiskasvatuslain laatimisesta (hallitusohjelma 2011, 32), joka toivottavasti tulee huomioimaan juuri lasten näkökulman. Sosiaali- ja terveysministeriön sekä opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta Petäjaniemi ja Pokki (2010) laativat selvityksen, jossa käsiteltiin päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemaa valtionhallinnossa. Hallintouudistuksessa huomioitiin ehdotukset hallinnonalan muutoksesta sekä korostettiin päivähoiton muutosta varhaiskasvatukseksi ja erityisesti lapsen palveluksi. Tärkeänä pidettiin myös Educare-mallin mukaista, kokonaisvaltaista näkemystä päivähoitosta ja varhaiskasvatuksesta.

Toisaalta Suomalaista päivähoitoa voidaan luonnehtia myös hoivan näkökulmasta, johon varhaiskasvatus on integroitu. Repo ja Kröger (2009) määrittelevät lasten päivähoiton olevan yksi suomalaisen hoivapolitiikan kulmakivistä. Heidän näkemyksensä mukaan tämä tarkoittaa julkisen vallan tukemaa ja suurimmaksi osaksi myös tuottamaa palvelua, joka tasoittaa lasten hoitojärjestelyistä aiheutuneita kustannuksia perheiden välillä. Samalla edellytykset perheen ja ansiotyön yhteensovittamiseksi mahdollistuvat, jolloin sillä voidaan katsoa myös olevan välillisiä vaikutuksia perheen perustamiseen ja lasten hankkimiseen. Revon ja Krögerin mukaan päivähoito edesauttaa samanaikaisesti sekä syntyvyyttä että työvoiman saatavuutta työmarkkinoilla. Laki lasten päivähoidosta (1973) sekä lakiin tehty 1996 lisäys subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta ilmentävät voimakkaasti hoivapolitiittista oikeutta. Voidaan jopa puhua universaalista sosiaalisesta oikeudesta, jonka suomalainen hyvinvointivaltio kansalaisilleen tarjoaa. Lakiin perustuen jokaisella lapsiperheellä on oikeus kunnan järjestämään päivähoitopaikkaan tulotasosta, työllisyydestä tai sosiaalisista ongelmista riippumatta. Suomalainen päivähoito ei myöskään stigmatsoi palveluiden käyttäjiä huono-osaisiksi tai pienituloisiksi. Vielä erityislaatuisekman suomalaisesta hoivapolitiikasta tekee se, että hyvinvointivaltio tukee lastenhoidon kaikkia vaihtoehtoja. Kunnallisen päivähoiton lisäksi lapsiperheillä on laillinen oikeus yksityisen hoidon tukeen sekä lasten kotihoidon tukeen. Nämä vaihtoehtoiset tukimuodot mahdollistavat perheille valinnanvapauden lasten hoidon järjestämisen suhteen. (Repo & Kröger 2009, 200–202.)

Repo ja Kröger (2009) puhuvat hoivan yhteiskunnallistumisesta, sillä kunnallisen päivähoiton myötä lasten kasvatuksesta on tullut perheiden ja valtion yhteinen hanke. Yhteiskunnallistaminen ilmenee sekä perheiden oikeutena saada hoivaa, että oikeudesta antaa hoivaa. Suomalaisen hyvinvointivaltiomallin mukaisesti perheille maksettava kotihoidon tuki on laajentanut vanhempien mahdollisuuksia tarjota hoivaa lapsilleen ja vastaavasti kunnallinen päivähoito oikeuttaa perheet saamaan hoivaa alle kouluikäisille lapsilleen. (Repo & Kröger 2009, 206–207.)

Sosiaalipalvelun näkökulmasta päivähoito näyttäytyy nimenomaan perheiden oikeutena saada päivähoitoa lapsilleen. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta asia näyttäytyy eri tavoin, kyse on tällöin nimenomaan lasten oikeudesta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus näkee lapset aktiivisina toimijoina, joilla on sosiaalisia oikeuksia ja kompetenssia osallistua myös kodin ulkopuoliseen toimintaan. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta päivähoitopalveluiden ei ajatella korvaavan vanhempien antamaa hoivaa, vaan täydentävän ja tukevan sitä. Jännitteitä aiheuttaa yleensä kysymys siitä, kenen tarpeet päivähoitoa kehitettäessä ovat ensimmäisellä sijalla: lasten vai vanhempien. (Repo & Kröger 2009, 214–217.)

### 1.3 Varhaiskasvatuksen kirjavuus Yhdysvalloissa

#### *Yhdysvaltalaisen varhaiskasvatuksen historiaa*

Varhaiskasvatuksella on Yhdysvalloissa yli 150-vuotinen historia, joka syntyi alun perin lastensuojelullisista, erityiskasvatuksellisista ja työvoimapolitiittisista tarpeista (Kamerman & Gatenio-Gabel 2007, 26). Kuten useimmissa valtioissa, varhaiskasvatus on Yhdysvalloissa noussut julkiseen keskusteluun kuitenkin vasta toisen maailman sodan jälkeen. Weikart (2000) näkee, että varsinainen varhaiskasvatuksen läpimurto tapahtui 1950-luvulla kansalaisyhteiskunnan aatteiden vaikutusten myötä, jolloin kansakunnassa herättiin pohtimaan erityistä tukea vaativien lasten kuntoutusta. Fokuksessa olivat alkuun kehitysvammaiset, mutta myöhemmässä vaiheessa myös köyhistä oloista tulevat lapset. (Weikart 2000, 19.)

Ensimmäiset yhdysvaltalaiset pienille lapsille suunnatut kasvatukselliset ohjelmat olivat ”infant schools” -päiväkodit 1800-luvun alussa. Nämä walesilaisen tehtaanjohtajan ja utopistisen sosialistin, Robert Owenin, ajatuksiin pohjautuvat päiväkodit oli tarkoitettu niin köyhien kuin työläistenkin lapsille. Owen oli alun perin perustanut päiväkotia tehtaansa työntekijöiden lapsille, jotta nämä saisivat paremmat eväät elämään vanhempien työskennellessä pitkiä päiviä. Owenin yhdysvaltalaiset kannattajat halusivat tarjota lapsille ikäkehityksen mukaista ja mielekästä tekemistä ja ohjata vanhempia vanhemmuudessa sekä yhteiskuntakelpoisuudessa. ”Infant schools” -päiväkodit eivät kuitenkaan sopineet tuon ajan amerikkalaiseen kulttuuriin, sillä pienten lasten kasvattaminen kodin ulkopuolisessa hoidossa oli vastoin perhe-etiikkaa. (Fuller, Bridges & Seeta 2007, 2; Spodek & Saracho 2006, 2.)

Saksalaisten maahanmuuttajien mukana levisi Yhdysvaltoihin fröbeliläinen lastentarha-aate, jonka voidaan katsoa olevan perusta nykypäivän ”Kindergartenille” (Spodek & Saracho 2006, 2). Kindergartenit ovat osa preschool-ohjelmia ja ne vastaavat meidän esiopetusvuotamme sillä erotuksella, että kindergarteniin osallistuvat lapset ovat pääsääntöisesti viisivuotiaita, koska ensimmäinen luokka aloitetaan kuusivuotiaana. Kamermanin ja Gatenio-Gabelin (2007, 24) mukaan lasten osallistuminen julkisrahoitteiseen kindergarten-opetukseen on nykyään melko universaalia Yhdysvalloissa, sillä 98 prosenttia lapsista osallistuu puolipäiväiseen esiopetukseen ennen ensimmäistä kouluvuotta ja noin 60 prosenttia esiopetusikäisistä osallistuu kokopäiväiseen opetukseen. Vielä vuonna 1965, vain 18 osavaltiota rahoitti julkista esiopetusta. Vuoteen 1970 mennessä 80 prosenttia lapsista osallistui kindergarteniin ja vuonna 2000 jokainen osavaltio tarjosi jonkin asteista esiopetusta, suurin osa julkisin varoin. Esiopetuksen opetussuunnitelmissa on kuitenkin suurta vaihtelua osavaltioiden välillä.

Spodekin ja Sarachon (2006) näkemysten mukaan, toinen yhdysvaltalaiseen varhaiskasvatukseen vaikuttava haara levisi Yhdysvaltoihin 1900-luvun alkupuolella englannista. Näitä päiväkoteja kutsuttiin nimellä ”Nursery Schools”, ja ne perustettiin palvelemaan vähäosaisten perheiden tarpeita. Nykyään Nursery Schoolit ovat nivoutuneet osaksi preschool-järjestelmää. Ensimmäisen maailmansodan jälkeen myös Montessori-pedagogiikka rantautui maahan, joka on osaltaan muovannut maan varhaiskasvatusta. Vaikka yhdysvaltalaisella varhaiskasvatuksella on eurooppalaiset juuret, se on aikojen kuluessa muovautunut amerikkalaiseen kulttuuriin. (Spodek & Saracho 2006, 2.)

Yhdysvalloissa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tarve ja arvostus ovat Hill-Scottin (2000) mukaan kokeneet rajun mullistuksen. 1970-luvulla suurin osa varhaiskasvatuspalvelujen piirissä olevien lasten äideistä ei ollut työelämässä, vaan he järjestivät lastenhoitonsa itse, ja valtiollisia varhaiskasvatusohjelmia tai päiväkoteja oli tarjolla vain harvoille. Päiväkotipalvelut olivat tällöin tiukasti valtionohjauksessa, sillä toimintaa ohjailtiin rahoitusjärjestelmien kautta. 1980-luvulla valtionohjausta purettiin ja varhaiskasvatuksen hallinnointia ja rahoitusta hajautettiin. 1990-luvulla suurin osa valtioneudesta ohjattiin yksityiselle sektorille ja vanhemmat pystyivät täten ostamaan varhaiskasvatuspalveluja suoraan. 2000-luvulla työssäkäyvien äitien osuus kasvaa vuosittain tasaisesti, mikä kasvattaa varhaiskasvatuspalvelujen tarvetta ja käyttöastetta edelleen. (Hill-Scott 2000, 204–205.)

Hill-Scott (2000) määrittelee varhaiskasvatuspalvelut bruttotulojensa ja kasvunäkymiensä vuoksi kuuluvan merkittäväksi osaksi sosiaalista infrastruktuuria. Päivähoitoa ei perinteisesti ole pidetty liiketoimintana sanan kaupallisessa mielessä, mutta liikevaihdon ja työllistävyyden indikaattoreilla mitattuna varhaiskasvatuspalvelut ovat merkittävä osa sosiaalipalveluita. Rajulla kasvulla on myös vaaransa, sillä hajanaisten varhaiskasvatuspalvelujen tarjonnan määrällinen kasvu uhkaa heikentää laatua. (Hill-Scott 2000, 205–206.)

Yhdysvalloissa varhaiskasvatuspalveluja päiväkodeissa tarjoavat kolmenlaiset organisaatiot: yksityiset, voittoa tavoittelevat päiväkodit, yksityiset voittoa tavoittelemattomat päiväkodit sekä julkisen sektorin, kuten kansallisen Head Start -ohjelman, koulujen tai uskonnollisten organisaatioiden, ylläpitämät päiväkodit. Valtiollinen työllistämishjelma lisää naisten työvoimaosuutta, joka puolestaan entisestään kasvattaa tarvetta päivähoidolle. Perhepäivähoitotyyppisen hoidon sijaan perheet ovat entistä kiinnostuneempia päiväkotihoidosta ja tämä osaltaan lisää painetta kehittää varhaiskasvatuspalveluita siten, että ne kattaisivat koko maan päivähoitoikäiset lapset. (Hill-Scott 2000, 205; Kamerman & Gatenio-Gabel 2007, 24.)

Hill-Scottin (2000) tähdentää, että päivähoidon lisääntynyt kysyntä tarkoittaa myös lisääntyneiden resurssien tarvetta. Korkealaatuinen varhaiskasvatus maksaa enemmän, kuin mitä päivähoiton asiakasmaksut tuottavat. Eikä korkea hinta suoraan takaa laadukasta hoitoa. Hill-Scottin (2000) mukaan National Association for the Education of Young Children (NAEYC) teettämässä tutkimuksessa osoitettiin, että tasaisen laadun takaamiseksi päiväkoteihin tarvitaan merkittäviä ja pysyviä investointeja, kuten intensiivistä asiakaslähtöistä tukea niin johtajatasolle kuin suorittavalle tasolle, tukiryhmiä esimiehille sekä asiantuntevaa, teknistä apua. Sen lisäksi tämä tarkoittaa rahoitusjärjestelmien uudelleen suunnittelua ja kohdentamista. Jotta rahoitus olisi mahdollista kohdentaa oikein juuri laadun parantamiseksi, tulisi päivähoiton johtajuutta kehittää. (Hill-Scott 2000, 207.)

### *Varhaiskasvatuksen kehittyminen ja haasteet Yhdysvalloissa*

Varhaiskasvatuksen merkitystä lapsen kasvulle ja kehitykselle, ja sen tuomaa hyötyä myöhemmällä iällä on tutkittu paljon. Tästä huolimatta Yhdysvaltoihin ei ole luotu yhtenäistä, koko maan kattavaa varhaiskasvatusjärjestelmää. Yhdysvalloissa korostetaan traditionaalisia perhearvoja, joista johtuen lastenhoito on perinteisesti ollut naisten tehtävä ja ideaalinen kuva viisikymmenluvun kotiäidistä on lähes kulttuurinen myytti. Scarr (1998) kirjoittaa Yhdysvaltain päivähoitoa käsittelevässä artikkelissaan kodin ulkopuolisen hoidon merkityksestä niin historiallisesti kuin maailmanlaajuisesti. Lasten hoito on aina ollut jaettua, erityisesti suvun muiden naisten kesken. Viime vuosituhannen lopulle asti suurinta osaa työssäkäyvien vanhempien lapsia hoitivat naispuoliset sukulaiset. Naisten voimakas työllistyminen on kuitenkin vaikuttanut siihen, ettei lasten hoitoa kyetä enää järjestämään perheen sisäisesti, vaan tarvitaan toisenlaista, kodin ulkopuolista hoitoa. Kulttuuri muuttuu kuitenkin hitaasti, eikä lasten päiväkotihoidon edelleenkään arvosteta yhtä paljon kuin kotihoitoa. Vaikka vanhemmat eivät tähänkään asti ole aina olleet lastensa ensisijaisia päivähoitajia, ei sukulaisia ole mielletty toissijaisiksi hoitajiksi. Päiväkotihoidon sijaan on. Ja koska päiväkotihoidolla on historiallisesti syvät sosiaalipalvelulliset juuret, sen arvostuksen nousu on keskivertoamerikkalaisessa perheessä hidasta. (Scarr 1998, 95.)

Halfon (2009) kumppaneineen on esittänyt mahdollisia syitä varhaiskasvatuspolitiikan kehittymättömyydelle. Ensimmäisenä asiana he nostavat esiin kotiolojen vaikutuksen lapsen hyvinvoinnille. Yhdysvaltalaisessa kulttuurissa perheellä on hyvin autonominen suhde valtioon nähden, eivätkä lasten hyvinvointi ja hoito perinteisesti ole olleet valtion asioita, vaan perheen sisäisiä, lukuun ottamatta tapauksia, jotka vaativat lastensuojelullisia toimenpiteitä. Julkisen päivähoiton asema sosiaalipalveluna ja erityisen tuen muotona on vahvempi kuin näkemys kaikkien lasten oikeudesta varhaiskasvatukseen. Toiseksi, vaikka varhaiskasvatuksen merkitys



lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta tiedostetaan, palvelun laajuudesta ja kohdentamisesta ei valtiossa ole yhtenäistä käsitystä. Koska päivähoito on alun perin ollut vähäosaisten lasten tarpeisiin kehitetty palvelu, useimmat tutkimukset tukevat tätä käsitystä (esim. Perry Preschool Project, Abecedarian study, Chigago Preschool project). (Halfon ym. 2009, 2–3.)

Tutkijat tähdentävät, että päivähoitoa ei myöskään tulisi nähdä irrallisena lasten hyvinvointipalveluista. Heidän mukaansa tarvittaisiin kokonaisvaltaista lähestymistapaa, joka edellyttäisi tiedonvaihtoa erilaisten lapsen elämänpiirissä vaikuttavien instanssien kesken, kuten lääkärin ja päivähoidon välillä. Myös laadukkaan varhaiskasvatuksen määritelmästä ei ole yhtenäistä valtiollista linjausta. Vaikeasti mitattavat laadun kriteerit, kuten keskinäinen luottamus, positiivinen tunneilmasto, hoiva ja lasten tarpeisiin vastaaminen, vaikuttavat lasten hyvinvointiin pitkällä tähtäimellä ja näiden toteutumista tulisi tutkia lisää. (Halfon ym. 2009, 3.)

Varhaiskasvatusjärjestelmän hajanaisuudesta huolimatta yli 11 miljoonaa 23,5 miljoonasta alle viisivuotiaasta yhdysvaltalaisesta lapsesta kuuluu jonkinlaisen varhaiskasvatustoiminnan piiriin. Lapset, joiden äidit työskentelevät, viettävät keskimäärin 36 tuntia viikossa päivähoitossa. Kolmasosaan lapsista kohdistuu monimuotoista ja usean tahon kautta organisoitua hoitoa, jotta vanhempien työssäkäynti mahdollistuu. Noin viidesosa (19 %) työssäkäyvien vanhempien lapsista hoitaa isovanhemmat ja lähes yhtä suuri määrä (18 %) lapsista käy päiväkodissa. (naccrra 2010)

Naccrra:n teettämän tuoreen (2010) selvityksen mukaan, noin 90 prosenttia päivähoitomaksuista tulee vanhemmilta. Tämän lisäksi valtio tukee osavaltioiden järjestämää varhaiskasvatusta noin 10 miljardilla dollarilla. Valtio ei kuitenkaan sääntele määrärahojen kohdentamista, vaan päätöksenteko tapahtuu osavaltiotasolla. Varhaiskasvatuspalveluihin ei myöskään kohdistu normisääntelyä valtion tasolla. Kansalliset pätevyys- ja koulutusvaatimukset alalle ovat puutteelliset, eikä niitä säädelä profession sisällä, toisin kuin useimmilla aloilla. Yhteinen valtiollinen linjaus on hajanainen myös siksi, koska päätöksenteko varhaiskasvatuspalvelujen järjestämisestä, sääntelystä ja alan koulutusvaatimuksista tapahtuu osavaltiotasolla. (Mitchell 2000, 152; naccrra 2010.)

## **1.4 Varhaiskasvatus Venäjällä – Neuvostoajoilta tähän päivään**

Jos yhdysvaltalainen varhaiskasvatusjärjestelmä on vielä varsin kehittymätön, eikä julkisin varoin tuettua päivähoitoa ole nähty valtion tehtäväksi, niin Venäjällä valtion varoilla tuettu päivähoitojärjestelmä luotiin jo 1920-luvulla ja se on edelleen kiinteä osa venäläistä

koulutusjärjestelmää (Rubtsov & Yudina 2010, 6). Suomalaisessa ja venäläisessä päivähoitopolitiikassa on nähtävissä paljon yhteneväisyyksiä verrattuna Yhdysvaltoihin. UNESCO:n teettämän raportin (Status and Development... 2010, 2), mukaan koko maan kattavalla päivähoitojärjestelmällä on merkitystä myös Venäjän väestökehitykselle. Kokopäiväinen, vahvasti valtion varoin tuettu päivähoito on paitsi perustuslaillinen oikeus, se myös mahdollistaa erityisesti naisten siirtymisen työelämään äitiyslomien jälkeen. Vaikka päivähoidon yksi funktio on työvoimapolitiittinen, myös lasten kasvun ja kehityksen tukemista painotetaan (Belfield 2006, 11; Status and Development... 2010, 2).

Venäläinen varhaiskasvatusjärjestelmä on koordinoitu valtion tasolla koulutusministeriön alaisuudessa ja päiväkotihoidon organisointi ja implementointi tapahtuu alue- ja kuntatasolla. Luultavasti valtion perinteisesti vahvasta roolista yhteiskunnassa johtuen, päiväkodeista 98 prosenttia on valtion tai kunnan omistuksessa, ja vain kaksi prosenttia maan päiväkodeista on yksityisiä. Yksityisten päiväkotien tulee olla lisensoituja, ja niiden tulee täyttää säädetyt laatuvaatimukset, kuten kaikkien koulutusinstituutioiden. Kasvatushenkilöstön (vospitateli, joka tarkoittaa kasvattajaa ”upbringer”) koulutusta tarjotaan 190:ssä toisen asteen pedagogisessa oppilaitoksessa, sekä yli 30:ssa korkeamman asteen koulutusinstituutissa. Alle kolmivuotiaille lapsille päivähoitoa tarjotaan lasten seimissä (*yasli*), joihin otetaan lapsia kahden kuukauden iästä kolmeen ikävuoteen asti. Suurin osa äideistä pitää lapsensa kotona vuoden mittaisen palkallisen äitiysloman ajan ja osa jatkaa edelleen palkattomalla hoitovapaalla siihen saakka, kunnes lapsi täyttää kolme (ks. esim. Status and Development... 2010, 2–9; Teplova 2007, 310.) Lastentarhat (*detskii sad*) on tarkoitettu 3–6 -vuotiaille lapsille. Usein miten nämä kaksi erityyppistä päiväkotia sijaitsevat samoissa tiloissa. Erityistä tukea tarvitsevat lapset on yleensä sijoitettu erityispäiväkoteihin. (Status and Development... 2010, 2–9.)

#### *Venäläisen varhaiskasvatuksen historiaa*

Venäläisen varhaiskasvatuksen historialliset juuret voidaan liittää Pietariin ja A.I. Hertenin pedagogiseen yliopistoon. Pietarin Fröbel-yhteisö perustettiin yliopiston alaisuuteen 1871 ja sen tarkoituksena oli kehittää esiopetusikäisten lasten varhaiskasvatusta. Tämän seurauksena naisopettajia ryhdyttiin kouluttamaan ja vastaavat varhaiskasvatuksen koulutukseen tähtäävät kurssit levisivät myös muualle maahan. Fröbel-yhteisöt olivat merkittävässä roolissa varhaiskasvatuksen teorian ja pedagogiikan kehittämisessä Venäjällä. Ensimmäiset lastentarhat toimivat Fröbel-periaatteella, mutta niihin sekoittuivat vahvasti myös Venäjän oma kasvatuskulttuuri. Montessori-päiväkodit levisivät maahan vasta myöhemmin, vuodesta 1913 alkaen. Lastentarhojen ohella erityyppisiä varhaiskasvatusinstituutioita oli useita. Yksityisiä

päiväkoteja, maksuttomia julkisia päiväkoteja sekä päiväkoteja, joissa oli alhainen kuukausimaksu. Päivähoitomuodot vaihtelivat osapäivähoidosta (3–4 tuntia) kokopäivähoitoon (12 tuntia), jotka oli tarkoitettu lähinnä orvoille ja laiminlyödyille lapsille. Lisäksi leikkipuistoissa järjestettiin terveyskasvatusperustaista ja sosiaalisuuteen ja kollektiivisuuteen ohjaavaa leikkitoimintaa, joissa lapsia kävelytettiin ja leikitettiin koulutettujen ohjaajien toimesta. Ennen Neuvosto-aikaa, julkisia päiväkoteja oli vähän ja lähinnä suurissa kaupungeissa. Varhaiskasvatuksen perustehtävä tuolloin oli valmistaa lapsia koulua varten ja ne olivat pääasiassa varakkaille perheille. (Gradskova 2010, 271; Taratukhina, Polyakova, Berezina, Notkina, Sheraizina & Borovkov 2006, 2–3.)

Lokakuun vallankumouksen jälkeen päiväkotitoiminta liitettiin julkisen koulutuksen piiriin ja se siirrettiin koulutusministeriön alaisuuteen. Naisten tasa-arvon edistäminen oli yksi Neuvosto-ajan ideologioista ja naisten työllisyysluvut olivat suurimmat maailmassa. Kollektiivisuuden periaate korostui ja tämä heijastui myös lasten hoitoon. Sosialismin yhtenä suurimpana saavutuksena voidaankin pitää lasten oikeuksia tasavertaiseen opetukseen ja kasvatukseen. Naisten työllistymisen myötä äiti-roolin sosiaalinen arvostus laski. Tämä, sekä lasten kollektiivisen varhaiskasvatuksen tärkeyden korostaminen edestivät vahvan julkisen varhaiskasvatusjärjestelmän luomista. Varsinaisen lastentarhoissa (tarkoitettu 3–6 -vuotiaille), tarjottavan varhaiskasvatuksen lisäksi, myös pikkulasten seimet, (2 kk – 3v) olivat osa julkista varhaiskasvatusjärjestelmää. (Taratukhina ym. 2006, 4.) Gradskovan (2010) mukaan seimet ja lastentarhat toimivat erillisinä instituutioina vuoteen 1959 asti, jolloin ne valtion toimesta määrättiin yhdistettäväksi. Syynä tähän olivat kehityspsykologian tutkimukset, jotka osoittivat, että myös alle taaperoikäiset hyötyvät intensiivisestä varhaiskasvatuksesta. Käytännössä seimien ja lastentarhojen toiminta jatkui toisistaan erillisinä, vaikkakin fyysisesti saman katon alla. Useimpia yhdistyneitä varhaiskasvatusinstituutiota kutsuttiin nimellä yasli-sad, eli seimi-lastentarhat, ja ne liitettiin opetusministeriön alaisuuteen. Siihen saakka seimet olivat toimineet terveysministeriön alaisuudessa ja valvonnassa niiden pienten lasten hoitoa painottaneen roolinsa vuoksi. (Gradskova 2010, 273.)

Julkinen päivähoito oli avointa kaikille perheille ja kuukausimaksut olivat matalat, mutta perheiden oli vaikea saada lapsia hoitoon, sillä päivähoitopaikkojen määrä ei vastannut väestön todellista tarvetta. Neuvostoliiton aikaan jopa noin 70 prosenttia lapsista oli päivähoidossa, useimmat heistä kokopäivähoidossa, mutta myös kahdenkymmenenneljän tunnin lapsiryhmiä perustettiin. Huolimatta valtion pyrkimyksistä saada kaikki lapset varhaiskasvatusjärjestelmän piiriin, isoa osaa lapsista hoitivat isovanhemmat, muut sukulaiset, naapurit tai palkatut lastenhoitajat. Myös koulutetun henkilökunnan puute vähensi päivähoitopaikkoja. Vuonna 1944 kuudella prosentilla päiväkodin kasvattajista oli korkeamman asteen koulutus, 53,5 prosenttia oli peruskoulun käyneitä

ja 40,5 prosentilla henkilökunnasta oli takanaan vain seitsemän vuoden koulupolku. Vuosikymmenten saatossa henkilöstön koulutustaustat paranivat ja 1990-luvun puoliväliin mennessä noin 70 prosentilla henkilöstöstä oli alan pedagoginen koulutus. (Gradskova 2010, 273.)

Kommunismien periaatteet näkyivät myös julkisessa lastenhoidossa, sillä Neuvostoaikaan vanhempien asema kasvattajina oli lähinnä opettajia tukeva, ei tasavertaiseen kasvatuskumppanuuteen perustuva. Valtion voidaan jopa sanoa omineen vastuu lasten kasvattajina. (Gradskova 2010, 272–273; Taratukhina ym. 2006, 5.) Päiväkodit ja lastenseimet, jotka oli tarkoitettu pääasiallisesti työssäkäyvien äitien lapsille sekä köyhille perheille, käsitettiin hyvinvointi-instituutioiksi, ja niiden eräs tehtävä oli kouluttaa vanhempia lasten kasvatuksessa. (Gradskova 2010, 271; Taratukhina ym. 2006, 3–5.) Samankaltaisia tuloksia löysivät Tobin, Wu ja Davidson (1989, 209) vertaillessaan varhaiskasvatusta Japanissa, Kiinassa ja Yhdysvalloissa. Myös Kiinassa, jolla on voimakas kommunistinen historia kuten Venäjälläkin, varhaiskasvatuksen rooli miellettiin valtiolliseksi, ja esiopettajien tehtävä oli edustaa yhteiskuntaa ja opastaa vanhempia tulevien sosialistikansalaisten kasvatuksessa.

Varhaiskasvatuspedagogiikka kehittyi merkittävästi Neuvosto-vuosien aikana. Merkittävin 1930-luvun vaikuttajista oli L.S. Vygotsky, jonka ”Pedagoginen psykologia” -teos sekä sisäistymisen periaate ja lähikehityksen vyöhykkeen teoria levisivät myös kansainvälisesti laajalle. Vygotskyn kuoltua hänen oppilaansa ja seuraajansa, kuten A.N. Leont’ev, A.V. Zaporozec, D.B. El’konin ja L.A. Venger, jatkoivat vahvaa tieteellisen tutkimuksen perinnettä 1950–1980 -luvulla. Moderni venäläinen kehityspsykologia sekä varhaiskasvatuksen tutkimus jatkavat edelleen näiden viime vuosituhanen alun vaikuttajien jalanjäljissä. (Veraksa & van Oers 2011, 6.) Tieteellinen näyttö ja varhaiskasvatuksen vankka kenttäkokemus heijastuivat myös 1962 luotuun ”Programme of Kindergarten Education” -varhaiskasvatusohjelmaan. Tämä valtion tasolla luotu ja voimakkaasti strukturoitu varhaiskasvatusohjelma satoi yhteen kaikki alle kouluikäisten lasten kasvatukseen ja opetukseen liittyneet ohjelmat. Perestroikan myötä kaikille yhteisestä varhaiskasvatusohjelmasta luovuttiin ja varhaiskasvatussuunnitelmien sisällöllinen vaihtelu sallittiin. (Taratukhina ym. 2006, 4–6; Veraksa & van Oers 2011, 12.) Ispan (2002, 398) tutkimuksesta ilmenee, että Programmesta luopumisella oli suuri vaikutus perestroikan jälkeisen Venäjän päiväkodin johtajille ja -opettajille. Päivähoitohenkilöstöllä oli nyt enemmän vapautta suunnitella toimintaansa, joskin valtion tasolla säädeltiin yhteiset tavoitteet, joihin ikäryhmittäin tuli pyrkiä. Programme pakotti päiväkodit opettajälähtöiseen kasvatustajatteluun, joka on säilynyt venäläisessä päivähoidossa vahvasti vielä näihin päiviin saakka, vaikka kasvatuskäytänteet ovat muuttumassa lapsilähtöisemmiksi. (Rubtsov & Yudina 2010, 12–13.)

Rubtsovin ja Yudin (2010, 6) mukaan päivähoiton tavoitteet oli neuvosto-aikaan laadittu vahvasti valtion intressien pohjalta, ei niinkään lasten tarpeiden pohjalta. Samankaltaisia päätelmiä teki myös Gradskova (2010) tutkimuksessaan, jossa hän analysoi suurimman neuvostoaikaisen varhaiskasvatuslehden Doshkolnoe Vospitanien artikkeleja vuosina 1945–1989. Lapsia tuli tuon ajan yleisen ideologian mukaan kasvattaa muun muassa kuuliaisuuteen, rehellisyyteen, täsmällisyyteen sekä vahvaan työmoraaliin. Päämääränä oli kasvattaa kunnollisia tulevaisuuden kansalaisia palvelemaan neuvostovaltiota. Ajan pedagogiikka korosti aikuisjohtoisuutta, mutta kaikkein tärkeimpänä toiminnan muotona pidettiin kuitenkin leikkiä. (Gradskova 2010, 273)

Vaikka länsimaisen varhaiskasvatusideologian mukaan lapsen näkökulman ohittava varhaiskasvatussysteemi ei vastaa laadukkaan päivähoiton kriteerejä, on venäläinen varhaiskasvatusjärjestelmä saanut historiansa aikana vankan aseman osana maan koulutusjärjestelmää. Systemaattisesti ja teoriaperusteisesti luotua, sekä valtion varoista tuettua järjestelmää on viime vuosien aikana pyritty uudistamaan myös tavoitteiden osalta (Rubtsov & Yudin 2010, 7). Ispa (2002) on tutkinut venäläisen varhaiskasvatuksen tavoitteita ja arvoja, sekä niissä tapahtuneita muutoksia pitkittäistutkimuksessaan, jossa aineistoa kerättiin kahtena kohorttina vuosina 1991 ja 2001. Stabiileina säilyneitä tavoitteita ja arvoja olivat Ispan tutkimuksessa terveys, ystävällisyys, hyvät tavat ja estetiikan arvostaminen. Muutoksia sen sijaan näkyi seuraavissa tavoitteissa tai arvoissa: yksilöllisyyden kunnioittaminen ja itsenäisyyden tukeminen, onnellisuus ja itseluottamus, akateemiset paineet sekä Venäläisen historian kunnioitus.

Yksi keskeisimmistä varhaiskasvatuksen tavoitteista oli Ispan (2002, 398) tutkimuksen mukaan lasten terveys ja terveyskasvatus. Samankaltaiseen tulokseen päätyi myös Hujala (2004, 123) tutkimuksessaan. Gradskovan (2010, 278) tutkimuksesta ilmenee, että venäläisen terveyskasvatuksen juuret ovat 1920-luvulla, jolloin lapsikuolleisuus oli suurta. Valtion toimesta päiväkotien ja äitiysklinikoiden yhdeksi tehtäväksi määriteltiin terveys- ja hygieniavalistuksen välittäminen asiakkaille. Vaikka väestön terveys koheni sotien jälkeen, terveysvalistus säilyi varhaiskasvatuksen tehtävänä, ja sen voidaan jopa sanoa institutionalisoituneen. Terveystieteiden integroiminen varhaiskasvatukseen on kansainvälisestikin ajateltuna erityispiirre, sillä venäläisissä päiväkodeissa on edelleen omat sairaanhoitajansa, jotka seuraavat lasten kasvua ja kehitystä sekä huolehtivat akuuteista terveysongelmista. Terveystieteiden huoltoa varhaiskasvatuksessa pidetään Venäjällä erityisen tärkeänä, koska fyysisellä kehityksellä ja terveydellä on selvät yhteydet lapsen psyykkiseen kehitykseen. (Status and Development... 2010, 4). Oikeus terveydenhoitoon on yksi lasten oikeuksista Venäjällä ja sen toteutuminen varmistetaan ja turvataan laissa (Children's Rights: Russian Federation.).

## 2 VARHAISKASVATUKSEN LAATU JA LAADUNARVIOINTI

Tässä kappaleessa kuvaan varhaiskasvatuksen laadun ja laadunarvioinnin teoreettisia lähtökohtia tutkimukseni kannalta. Ensin avaan laadun käsitettä yleisesti, sitten kuvaan laadun tutkimuksen erilaisia vaiheita, jotka ovat muovanneet ja kehittäneet nykyistä vallalla olevaa laatukäsitystämme. Laadun arviointi on ollut keskeisellä sijalla kansainvälisessä varhaiskasvatuksen tutkimuksessa jo useiden vuosikymmenien ajan. Laadun määrittely on kuitenkin aina sidoksissa kunkin yhteiskunnan omaan kulttuuriseen kontekstiin ja se, mitä tarkoitamme laadukkaalla kasvatuksella, pohjautuu omaan etnosentriseen käsitykseen laadusta. Laatukriteerit myös muuttuvat sukupolvesta toiseen, jopa vuosikymmenestä toiseen (Tobin 2005, 426). Koska eri tieteenalojen näkökulma laatuun on erilainen, tulee jokaisen tutkijan määrittää laatu omasta substanssistaan käsin. Tässä tutkimuksessa keskitytään laatuun, sen arviointiin ja kehittämiseen liittyviin kysymyksiin varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

Laatu on käsitteenä laaja ja monimuotoinen, eikä sen määrittelemiseksi nykykäsityksen mukaan löydy yhtä ainoaa objektiivista totuutta. Lillrank (1998, 24) määrittelee laadun olevan pohjimmiltaan tapa erottaa huono hyvästä sekä asettaa asioita tärkeys- tai paremmuusjärjestykseen määriteltujen kriteerien mukaan. Ennen laatua käsitettiin enemmän ylellisyytenä, kuin välttämättömyytenä. Nykyään laatua pidetään erittäin tärkeänä, sillä useimmat kokevat laadun tavoittelun pyrkimyksenä, jonkinlaisena haasteena, ei niinkään ongelmana, tai kyseenalaistettavana asiana. (Dahlberg ym. 2007, 3–4.) Laatu on läsnä kaikissa arkisissa rutiineissamme, emme välttämättä tiedosta sitä, mutta huomaamme taatusti jos se puuttuu.

Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnilla on tärkeä merkitys toiminnan ohjaamisen ja uuden tiedon tuottamisen kannalta. Laadunarviointi tekee näkyväksi varhaiskasvatuksen tavoitteet ja toiminnan sisällön, ylläpitää professionaalisuutta sekä mahdollistaa päivähoiton kehittämisen ja laadun hallinnan. Parhaimmillaan varhaiskasvatuksen laadunarviointiin ja -määrittelyyn osallistuvat asiantuntijoiden ohella kaikki tahot – lapset, vanhemmat ja henkilöstö. (Hujala & Fonsén 2011, 312.) Kulttuurisella laadunarvioinnilla voimme laajentaa yleisiä käsityksiä laadusta ja selittää joitakin paikallisia ilmiöitä.

## 2.1 Varhaiskasvatuksen laadun tutkimus ja paradigmat

Varhaiskasvatuksen laadun tutkimuksissa on erotettavissa neljä vaihetta, niin sanottua tutkimusaaltoa, joiden avulla voidaan tarkastella sitä kuinka varhaiskasvatusta koskeva laatututkimus ja sitä kautta käsitys laadusta on painottunut, muuttunut ja kehittynyt eri aikakausina. Eri tutkijat ovat jäsentäneet laadun tutkimuksen vaihteita hieman eri tavoin, joista esitän tässä koosteen suomalaisten (Hujala & Fonsén 2011; Parrila 2002; 2004) sekä yhdysvaltalaisien (Scarr 1998; Scarr & Eisenberg 1993) ja australialaisen Fenechin (2011) tutkimusten pohjalta.

Ensimmäinen tutkimusaalto sijoittuu 1970-luvulle, jolloin naisten työssäkäynti yleistyi merkittävästi. Tutkimuksissa vertailtiin tuolloin kotihoidon ja päivähoiton laatua yleisellä tasolla, ottamatta kantaa varhaiskasvatuskontekstiin tai toiminnan sisältöön. Tutkimuksen fokus oli päivähoiton mahdollisesti aiheuttamissa negatiivisissa vaikutuksissa lapsen kehitykseen. Tutkimuksessa ei huomioitu kotihoidon tai päivähoitomuotojen laadullisia variaatioita, eikä niiden yhteyksiä lasten yksilölliseen kehittymiseen. (Hujala & Fonsén 2011, 315; Parrila 2002, 45–46; Parrila 2004, 69–70; Scarr & Eisenberg 1993; Scarr 1998, 101.)

Ensimmäisen tutkimusaallon aiheuttama voimakas keskustelu kodin ulkopuolisen hoidon eduista ja haitoista lapselle olivat sysäys toiselle tutkimusvaiheelle 1980-luvulla. Kritiikki kohdistui erityisesti siihen, voidaanko päivähoiton vaikutuksista esittää yleispäteviä päätelmiä, ellei päivähoitopaikkojen laadullista variaanssia huomioida. Koska naisten työskentely kodin ulkopuolella oli lähes itsestäänselvyys, painottui tutkimuksissa erilaisten päivähoitomuotojen vaikutukset lapsen kehitykseen. Tutkijat kiinnostuivat päivähoitopaikkojen laadullisten erojen lisäksi myös siitä, kuinka eritavoin lapset reagoivat erilaiseen päivähoitoon. Scarrin (1998, 101) mukaan 1980-luvulla varhaiskasvatustutkimuksissa yleistyi myös havainnointi päiväkodeissa, hoidon laadullinen evaluaatio sekä lasten yksilöllinen arviointi. (Parrila 2002, 45–46; Parrila 2004, 69–70; Scarr & Eisenberg 1993; Scarr 1998, 101.)

Varhaiskasvatuksen laadun tutkimusparadigma oli laatututkimuksen alkuaikoina vahvasti objektiivinen. Objektiivinen laadunparadigma määrittelee laadun ajasta ja kontekstista irrallisena, yleismaailmallisena kokonaisuutena, joka on tieteen keinoin mitattavissa ja arvioitavissa ja voidaan siten esitellä universaalina ”laatutotuutena” (Parrila 2002, 42; Parrila 2004, 71). Dahlberg ja kumppanit (2007, 94) kuvailevat objektiivista näkökulmaa luonteeltaan eksklusiiviseksi, didaktiseksi prosessiksi, jossa asiantuntijoiden laatimat laatukriteerit määriteltiin ja esiteltiin siten yleistettävänä ja arvovapaina standardeina. Lähestymistapa oli voimakkaasti asiantuntijakeskeinen, eikä lasten, vanhempien tai henkilöstön näkemyksiä huomioitu (Parrila 2004, 71).

1980- ja 1990-luvun vaihteeseen sijoittuva kolmas tutkimusaalto laajensi tutkimusintressin päivähoidon lyhyen aikavälin vaikuttavuudesta pitkäaikaisiin, lapsen myöhäisempiin elämänvaiheisiin heijastuviin vaikutuksiin. Tutkimuksen näkökulma oli kontekstuaalinen ja huomio päivähoitomuotojen moninaisuuden lisäksi perheen sekä lasten yksilölliset eroavaisuudet. Tuolloin ymmärrettiin, että erot päivähoiton vaikutuksissa lasten kehitykseen voivat selittyä niin päivähoitomuotojen ja -paikkojen eroilla kuin lapsen perhetaustaan liittyvillä eroilla. (Parrila 2002, 45–46; Parrila 2004, 69–70; Scarr & Eisenberg 1993; Scarr 1998, 101.) Tauriainen (2000, 9) mukaan laadun määrittely sekä lasten kehitymis- ja oppimistavoitteet ovat olleet pitkälti tutkijoiden muodostamia, eikä arvo- ja kulttuurisidonnaisuutta vielä tässä vaiheessa pohdittu.

90-luvun lopulla neljännelle ja samalla tämän hetkiselälle tutkimusaallolle siirryttäessä oli syntynyt ymmärrys siitä, että laadun määrittelyyn osallistuvat samanaikaisesti useammat tahot, eikä yhtä oikeaa, kaikille todellista laatua ole (Tauriainen 2000, 9). Laatu ei myöskään käsitteenä ole neutraali, vaan se on sosiaalisesti rakentunut ja nykyisen tutkimuksen (mm. Dahlberg ym. 2007, Moss and Pence 1994) mukaan aina subjektiivista ja perustuu arvoihin, uskomuksiin ja siihen, mitä pidetään tärkeänä tai mielenkiintoisena. Tämän vuoksi myös varhaiskasvatuksen laatu näyttäytyy eri tavoin eri ihmisille, tarkastelukulmasta riippuen. Myös Cryer (1999, 40) toteaa artikkelissaan, että laatua voidaan määrittellä monesta eri näkökulmasta ja siihen vaikuttavat erilaiset indikaattorit. Koska laadunmääritelmät muodostetaan aina omista lähtökohdista ja tarpeista käsin, niiden kyseenalaistaminen on helppoa. Tästä syystä laadun määritelmät tulee aina perustella.

Varhaiskasvatuksessa perinteisesti vallinnut melko dikotominen kahtiajako objektiivisen ja subjektiivisen laadun paradigman välillä, mutta nyt rinnalle on noussut inklusiivisen paradigman käsite, joka muodostaa yhteisen laadun määritelmän kaikkien määrittelyyn osallistuneiden asianosaisten käsitysten pohjalta. Tieto ei ole enää vain valtaa pitävien käsissä, vaan myös kentän toimijoiden subjektiiviset näkökulmat tulee ottaa huomioon. Inklusiivinen laadun paradigma määrittelee laadun arvovälitteiseksi, subjektiiviseksi ja dynaamiseksi ilmiöksi, joka on aina myös kulttuurisidonnaista. Inklusiivisella laadunarvioinnilla pyritään huomioimaan sekä varhaiskasvatuksen tavoitteet, asiantuntijatieto että käyttäjänäkökulma. (Hujala & Fonsén 2010, 314.) Laadun kulttuuriset kytkennät tulee huomioida myös Palolan (2004, 51) mukaan, eikä varhaiskasvatuksen laatua tulisi käsittää vain tekniseksi tai universaaliksi standardiksi, vaan sitä tulisi tarkastella eettisenä, poliittisena ja kulttuurisena rakennelmana, joka saa useita eri merkityksiä. Erilaiset yhteiskuntamallit tuottavat hyvin erilaisia varhaiskasvatuspalveluja ja niitä tulisi arvioida niiden omien arvojen ja tavoitteiden pohjalta.



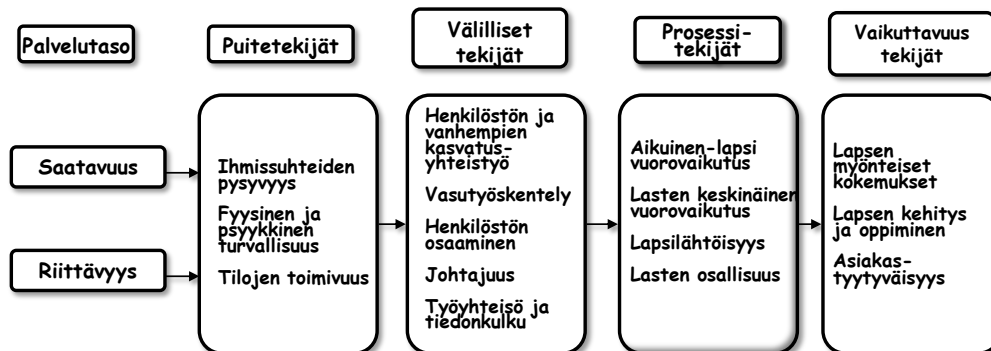
Laadun kontekstuaalisuutta korostaa myös Sheridan (2001, 2007) tutkimustensa pohjalta. Hän määrittelee laadun professionaalisen eli teoriaperusteisen ja korostaa erityisesti pedagogisen laadun merkitystä varhaiskasvatukselle. Sheridan kuvaa laadun käsitettä neljän dimension kautta, joita ovat yhteiskunnan, opettajien, lasten ja oppimisympäristöjen dimensiot. Laadua voidaan tarkastella joko näiden neljän dimension kautta kokonaisvaltaisesti tai yhden dimension kautta kerrallaan. Niiden yhteisvaikutuksia ei voi kuitenkaan pois sulkea erillisissä tarkasteluissa. Yhteiskunnan dimensio kuvaa makrotason vaikutuksia, eli sitä, kuinka yhteiskunnan arvomaailma, koulutuspolitiikka, sekä pedagogiikan toteuttamiselle varatut resurssit ja puitteet määrittävät varhaiskasvatusta ja sen laatua. Muut kolme dimensiota kuvaa meso- ja mikrotasojen päivähoito kontekstissa. Sheridanin tutkimukset laadusta osoittivat laadun kompleksisuuden ja sen, että laadun määrittely on sidoksissa laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin mikrotasolta makrotasolle asti. (Sheridan 2001; Sheridan 2007, 198–204.)

## 2.2 Laatutekijät varhaiskasvatuksessa

Vaikka varhaiskasvatuksen laatu on aina konteksti- ja kulttuurisidonnaista, sen voidaan kuitenkin ajatella muodostuvan tietyistä peruselementeistä (Cryer 1999, 40; Cryer, Tietze & Wessels, 2002, 261; Myers 2004, 16). Cryerin (1999, 40) mukaan varhaiskasvatuksen laadun kompleksista käsitettä voidaan hahmottaa päivähoito puite- (structural) ja kasvatustekijöiden (process) tekijöiden näkökulmasta. Dahlberg, Moss ja Pence (2007, 97) liittävät puite- ja prosessitekijöihin vielä vaikuttavuustekijät. Puitetekijät luovat reunaehdot prosesseille, joita lapset päivähoitossa kokevat ja joilla on selvä vaikutus (outcome) lapseen ja sitä kautta tämän perheeseen. Myös Myers (2004, 16) käyttää samankaltaista jaottelua sillä erotuksella, että hän puhuu puitetekijöiden sijaan syötetekijöistä (the inputs). Puitetekijät liittyvät päivähoito ympäristötekijöihin, ne ovat mitattavissa ja säädeltävissä ja niiden voidaan ajatella luovan perustan laadulle. Tällaisia tekijöitä ovat henkilöstön koulutus ja pätevyys, aikuinen–lapsi -suhdeluku, asianmukaiset sisä- ja ulkotilat sekä terveys- ja turvallisuus määräykset ja niistä huolehtiminen. Kun puitetekijät ovat kunnossa, ne luovat vakaan pohjan prosessitekijöille. Prosessitekijät säätelevät sitä, kuinka laadukkaaksi lapset kokevat päivähoito. (Myers 2004, 16.) Dahlberg, Moss ja Pence (2007, 97) viittaavat prosessitekijöillä siihen, millaisia lapsen kehitystä aktivoivia ja tukevia sisällöllisiä toimintoja päivähoitossa on, millaista on aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus sekä yhteistyö vanhempien kanssa. Laadun vaikuttavuustekijät (outcome) mittaavat Dahlbergin ja kirjoittajien mielestä lapsen kehitystä sekä hänen myönteisiä kokemuksiaan päivähoitosta. Cryerin ja kumppaneiden (2002)

kansainvälinen, vertaileva tutkimus osoitti, että ainakin länsimaisten asiantuntijoiden näkemykset varhaiskasvatuksen laadusta ja sen määrittelystä olivat hyvin yhteneväiset.

Seuraavaksi avaan tutkimuksen laadun käsitettä edellisessä kappaleessa kuvatun laatutekijämäärittelyn mukaisesti, mutta laajennan sitä alun perin Hujala-Huttusen (1995) rakentaman varhaiskasvatuksen laadunarviointimallin avulla. Laatumalli on teoriaperusteisesti kehitetty ja sen lähtökohdat ovat Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen teoriaan pohjautuvassa kontekstuaalisen kasvun mallissa sekä konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä. Alkuperäistä, kansainvälisten tutkimusten analyysien pohjalta muokattua mallia on kehitetty Laadunarviointi päivähoidossa -projektissa vuosina 1997–2000 pedagogisempaan suuntaan. Painotus on nyt kasvatustilanteiden systemaattisessa ja kokonaisvaltaisessa arvioinnissa. (Hujala ym. 1999, 79–81.) Tarkastelen nyt päivähoidon laadunarviointimallia laatutekijöittäin ja selvitän millaisin kysymyksin laatua määritellään tässä tutkimuksessa.



KUVIO 1. Päivähoidon laadunarviointimalli (Hujala ym. 1999)

### *Päivähoidon laatutekijät*

*Palvelutasolla* tarkoitetaan päivähoidon saatavuutta ja riittävyyttä. Hujala työryhmineen (1999) on määritellyt laatutavoitteet palvelutasolle, joita myös tässä tutkimuksessa sovelletaan kulttuurien väliset erot huomioiden. Laadukkaan palvelutason yksi kriteeri on päivähoitopaikan sijainti, aukioloajat ja palvelusta suoritettava maksu, joiden tulisi olla sellaisia, että palvelun käyttö on perheelle mahdollista. Suomessa perheillä on päivähoitoon subjektiivinen oikeus, mutta Venäjällä ja Yhdysvalloissa tilanne on toinen. Venäjällä päivähoito on pääasiassa julkisesti tuotettua, mutta sen saatavuudessa on ongelmia. USA:ssa päivähoitoa tuotetaan pääasiassa vapailla markkinoilla, jolloin päivähoidon riittävyys ja toiminta määräytyvät usein kysynnän mukaan. Perheet joutuvat

valitsemaan itselleen sopivan päivähoitomuodon usein tulojensa perusteella. Tässä tutkimuksessa palvelutasoa on kartoitettu asiakastyytyväisyydellä aukioloaikoihin, päiväkodin fyysiseen sijaintiin sekä päivähoitomaksuihin.

Päivähoidon *puitetekijät* ovat toiminnan fyysisiä ja psyykkisiä edellytyksiä ja samalla niiden ajatellaan olevan pedagogisen laadun perusta (Hujala ym. 1998, 187; Hujala ym. 1999, 79). Tässä tutkimuksessa vanhempien tyytyväisyyttä päivähoidon puitetekijöihin kartoitettiin henkilökunnan pysyvyyden, fyysisten puitteiden sekä lapsiryhmän koon arvioinneilla.

*Välilliset tekijät* ohjaavat ja tukevat päivähoidon toimintaa nimensä mukaisesti välillisesti. Päivähoidon laadun kannalta välillisillä tekijöillä on kasvatusprosessin suunnittelussa toiminnallinen rooli, ne joko estävät tai edistävät sitä. Sekä puitetekijät että välilliset tekijät ovat helposti mitattavissa ja niillä on usein yhteyttä muihin laatutekijöihin, mutta ne eivät yksistään takaa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista. Puite- ja välilliset tekijät vaikuttavat päivähoiton kasvatusprosessiin, joka määrittelee millaiseksi lapsen oma kokemus päivähoitossa muodostuu. (Hujala ym. 1998, 190–191; Hujala ym. 1999, 101.) Välillisten tekijöiden laatua mitattiin tässä tutkimuksessa perheen kanssa tehtävän yhteistyön, johtajan pätevyyden, vanhempien vaikuttamismahdollisuuksien sekä päiväkodin toimintaohjeiden kysymyksillä.

*Prosessitekijät* ovat laatu keskustelun ydintä, sillä niissä painottuvat lapsen kokemukset. Päivähoidon toimintaa arvioidaan tällöin lapsilähtöisyyden ja lasten osallisuuden näkökulmasta ja määrittelevinä tekijöinä ovat lapsen kasvua, kehitystä, oppimista ja kokonaisvaltaista hyvinvointia edistävät prosessit. (Hujala ym. 1998, 191; Hujala & Fonsén 2010, 9.) Vanhempien tyytyväisyyttä päivähoiton prosessitekijöihin arvioitiin seuraavien osatekijöiden kautta: aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus, oppimisen sisällöt ja pedagogiikka, lapsen yksilöllinen huomiointi, lasten keskinäinen vuorovaikutus.

Päivähoidon *vaikuttavuustekijöillä* tarkoitetaan palvelun käyttäjiin tai toimintaympäristöön kohdistuneita vaikutuksia. Vaikuttavuutta voidaan arvioida joko lapsen, vanhempien tai yhteiskunnan näkökulmista. (Hujala ym. 1999, 157.) Tässä tutkimuksessa vaikuttavuutta mitattiin lapsen viihtymistä arvioivilla kysymyksillä sekä vanhempien tyytyväisyydellä päivähoitoon yleisesti. Lapsen kokemukset tavoitetaan välillisesti vanhempien arvioimina.

### **3 VARHAISKASVATUKSEN KULTTUURINEN TARKASTELU**

Tässä kappaleessa tarkastelen tutkimuskontekstia kulttuurin näkökulmasta. Kontekstuaalisen teorian mukaan perustan lapsen käyttäytymisen ymmärtämiselle muodostaa tietoisuus siitä, että lapsi ja sitä kautta lasten kasvatusta ovat erottamaton osa sosiaalista ympäristöään (Hujala ym. 1998, 22.) Siten yhteiskunnallisen kontekstin kuvaamisen lisäksi myös kulttuurin tarkastelulla on suuri merkitys vertailevassa tutkimuksessa.

Kulttuuri ilmentää jokaista yhteisöä tai yhteiskuntaa sekä niiden yhteisesti ja usein tiedostamattomasti jaettuina oletuksina tai käsityksinä maailmasta. Nämä näkymättömät oletukset vaikuttavat hyvin merkittävällä tavalla yhteisön jäsenten toimintaan, vaikka eivät suoraan ohjaa tai määrää sitä. Maarit Alasuutari (2006, 70) käyttää termiä ”kulttuuriset kehykset” kuvaamaan todellisuutta, joka ilmenee kaikessa sosiaalisessa kanssakäymisessä. Alasuutari käyttää kehyksen käsitettä kuvaamaan sellaisia kulttuurisia tulkintatapoja, joiden avulla voimme jäsentää esimerkiksi kasvatusta. Yhtä ja samaa asiaa, kuten kasvatusta, voidaan ymmärtää erilaisissa yhteyksissä ja vuorovaikutustilanteissa erilaisten kulttuuristen kehysten kautta. (Alasuutari 2006, 70–71.) Vertailevassa tutkimuksessa on tärkeää tulla tietoiseksi niistä eroavaisuuksista, joita kulttuurien välillä on ja joilla on väijäämättä vaikutuksensa kasvatukseen. Se mitä pidetään tärkeänä yhtäällä, voi toisaalla saada aivan toisenlaisia merkityksiä.

#### **3.1 Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys kulttuurin ilmentäjinä**

Kulttuurintutkija Triandis (1994, 4) määrittelee kulttuurien tärkeimmäksi erottavaksi tekijäksi individualistisen ja kollektiivisen kulttuurisen orientaation. Tämän määritelmän avulla on mahdollista hahmottaa myös suomalaisen, yhdysvaltalaisen ja venäläisen kasvatuskulttuurien eroavaisuuksia. Erot tulevat esille yksilöllisissä ominaisuuksissa, minäkuvassa, motivaatiossa, asenteissa, ongelmienratkaisu tavoissa, sosiaalisessa käyttäytymisessä ja vuorovaikutussuhteissa. Yhteiskunnat, joissa ryhmän etu asetetaan yksilön edun edelle, ovat kollektiivisia yhteiskuntia. Kollektiivisissa kulttuureissa, kuten Venäjällä, ihmisillä on pyrkimys harmoniaan ja heille on tärkeämpää normien mukainen käyttäytyminen kuin siitä. (Triandis 1994, 4.) Individualistisessa yhteiskunnassa, joita Yhdysvallat ja Suomi edustavat muiden modernien valtioiden kanssa, korostuu ihmisten yksilöllisyys. Individualistisen orientaation omaaville yhteiskunnille on ominaista subjektiivisten arvojen, kuten henkilökohtaisen vapauden, itsemääräämisoikeuden, yksityisyyden, uteliaisuuden, luovuuden ja kriittisen ajattelun korostaminen. Yksilöllisyys ja

itsenäisyys ovat rationaalisuuteen pohjautuvia arvoja, jotka ilmenevät individualistisen kulttuurin periaatteissa, säännöissä ja laeissa. (Rosenthal 2003, 105.)

Rosenthal (2003, 104) määrittää tietyn kulttuurisen yhteisön ymmärrystä lasten kasvatuksesta ja kehityksestä kulttuurisen skriptin eli mallin käsitteen kautta. Rosenthalin mukaan kulttuuriset mallit sisältävät kullekin kulttuurille tai yhteiskunnalle ominaisia odotusrakenteita, eli käsityksiä siitä, miten asiat elämässä ja maailmassa ovat tai miten niiden kuuluisi olla. Kulttuuriset mallit heijastelevat sosiokulttuurisessa yhteisössä jaettuja uskomuksia, asenteita, normeja ja arvoja ja ne edustavat kulttuurissa arvostettua tasapainoa yksilön ja yhteisön välillä. Skriptien muotoutumista määrittävät yhteiskunnan tasolla kulttuuriset, ideologiset ja sosiaaliset tekijät ja yksilötasolla henkilökohtainen kokemus, tieto ja uskomukset. Kulttuuriset mallit omaksutaan sosialisatioprosessin kuluessa, kun yksilöt ehdollistuvat osin tietoisesti ja osin tiedostamattaan noudattamaan yhteiskunnan, alakulttuurin, etnisen tai sosioekonomisen ryhmän sääntöjä, arvoja ja tapoja. (Rosenthal 2003, 104.) Koska kasvatusta on perusolemukseltaan sosiaalista toimintaa, on sillä merkityksellinen rooli yhteisön kulttuurin luomisessa ja siirtämisessä. Kasvatuksessa synnytetään, uusinnetaan ja uudistetaan kulttuuria ja saadaan näin aikaan itseään ruokkiva kehä. (Nummenmaa 2006, 19.)

Eri kulttuureiden erilaisia kasvatuskäytänteitä voidaan tarkastella myös aiemmin esitetyn kollektivismiin ja individualismiin näkökulmista. Triandiksen (1994, 24, 176) mukaan kollektiivisen kulttuurin maissa kasvatuksessa korostetaan lasten tottelevaisuutta, uhrautumista ja ahkeruutta enemmän kuin individualistisissa kulttuureissa. Yksilöllisyyttä korostavissa kulttuureissa puolestaan arvostetaan lasten uteliaisuutta ja tutkimista, luovuutta ja itsenäisyyttä. Ispan (2002) tutkimuksessa venäläisen päivähoiton arvoista ja tavoitteista nousivat esiin kollektiivisen kulttuurin piirteet lasten kasvatuksessa. Tutkimuksen mukaan suurin muutos päivähoiton tavoitteissa liittyi juuri lasten yksilöllisyyden korostamiseen. Siinä missä kommunistinen valtio oli pyrkinyt kasvattamaan ideologioiltaan yhtenäistä kansaa, oli perestroikan jälkeen havaittavissa suuria muutoksia pedagogisissa sisällöissä. Lasten yksilöllisyyden tunnustaminen ja hyväksyminen, jopa itsenäiseen toimintaan ja ajatteluun kannustaminen olivat nyt sallittuja. (Ispa 2002, 402–405.) Yhdysvalloissa tämänkaltaisten yksilöllisten piirteiden tukeminen ja vahvistaminen ovat kulttuuriin lähes sisäänkirjoitettuja.

Nummenmaa (2006, 22) tarkastelee lasten kehitystä kulttuurisena prosessina. Lapset kasvavat ja kehittyvät ympäristöissään, jotka ovat syntyneet tietyn kulttuurin kehityksen tuloksena. Toisaalta kehitys itsessään on kulttuurisesti konstruoitu, jossa kasvattajien toimintaa ohjaavat tietyn kulttuurin keskuudessa synnytetty tieto. Triandis (1994) kuvaa erilaisia kasvatuskulttuureita käsitteillä ”loose”

ja ”tight”. Hän kuvaa yhdysvaltalaisista kulttuuria löysäksi (loose), joka sallii enemmän varianssia kulttuurisissa normeissa. Yksi selitys tälle on se, että Yhdysvalloissa on historiallisen siirtolaistaustansa vuoksi useita alakulttuureja ja kulttuuriset normit ovat muodostuneet melko väljiksi. Yhdysvalloissa kasvatusote on sallivampaa ja yhdessä sovitut säännöt ja normit ovat joustavampia. Ääriesimerkkinä tiukasta kulttuurista on Japani, jossa äärimmäistä itsehillintää ihannoidaan ja jossa kulttuuriset normit ovat tiukat, eikä poikkeamia niissä sallita. (Triandis 1994, 159.) Venäjällä kulttuuriset traditiot eivät ole aivan yhtä tiukkoja kuin Japanissa, mutta heidän kulttuuriaan värittää voimakkaasti neuvostoajoilta peräisin oleva yhteiskunnallinen kontrolli. Triandis (1994, 159) esittääkin, että itsehillintää ja impulsiivista kontrollia opitaan paremmin maissa, joissa kulttuuri on tiukkaa. Tämä ilmenee myös venäläisissä päivähoitotutkimuksissa, joiden mukaan venäläiseen kasvatuskulttuuriin on traditionaalisesti kuulunut kasvattajan autoritäärinen asema suhteessa lapsiin. Lapsilta vaaditaan ehdotonta kuuliaisuutta ja itsehillintää, hyviä käytöstapoja sekä siisteyttä. Neuvostoajkaan kollektivismiin vaaliminen oli yksi kriittisimmistä lastenkasvatuksen tavoitteista. (Gradskova 2010, 274; Ispa 2002, 389–399).

### **3.2 Varhaiskasvatuksen laadun kulttuurisidonnaisuus**

Tämä kappale pohjautuu Tobinin (2005) antropologiseen artikkeliin, jossa varhaiskasvatuksen laadun ajatellaan perustuvan enemmän kulttuuriin uskomuksiin ja arvoihin, kuin objektiiviseen ja empiirisesti tuotettuun tietoon. Artikkelin esimerkit korostavat hyvin laadun suhteellisuutta ja sitä, kuinka laadun määrittely on sidoksissa kunkin tutkimusyhteiskunnan sosiaaliseen todellisuuteen. Tobin vertaa esimerkinomaisesti yhdysvaltalaisia ja japanilaisia päiväkotia, mutta yhtä hyvin ajattelua voi laajentaa kattamaan yhteiskunnallista ja kulttuurista vertailua yleisesti. Hänen melko kärjistävä näkökulmansa mukaan, japanilaiset päiväkodit rikkovat lähestulkoon kaikkia yhdysvaltalaisen NAYEC-kasvatusjärjestön (National Association for the Education of Young Children) asettamia laatukriteerejä. NAYEC:n laatukriteerejä siteerataan eniten Yhdysvalloissa ja niillä on eniten vaikutusvaltaa sikäläiseen varhaiskasvatukseen. Suhdeluvut japanilaisessa päiväkodissa ovat kaukana suomalaisista tai yhdysvaltalaisista suosituksista, jopa 1:30. Individualistisen kulttuurin näkökulmasta tällaisessa ryhmässä lapsia ei ole mahdollista huomioida yksilöllisesti. Mutta japanilaiseen kulttuuriin ei kuulu yksilöllisyyden, vaan yhteisöllisyyden korostaminen ja siten pyrkimys harmoniaan. Japanilaisille lapsille annetaan paljon enemmän vastuuta selviytyä ongelmallisista tilanteista itsenäisesti ja vertaistuen avulla. (Tobin 2005, 422–425.)

Vastaavasti Tobin (2005) kertoo tutkimuksestaan ranskalaisessa päiväkodissa, école maternellessa. Siellä, kuten Japanissakin, suhdeluku oli huomattavan korkea, 1:25. Opettajat olivat päteviä ja korkeasti koulutettuja, mutta heillä ei ollut varhaiskasvattajan spesifiä koulutusta. Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma oli erittäin opettajakeskeinen ja akateemisiin taitoihin painottunut. Leikkiaikaa lapsilla oli vain ulkona opetustuokioiden välissä, eikä varhaiskasvatussuunnitelmassa huomioitu monikulttuurisuutta. Tästä huolimatta ranskalaiset vanhemmat ja koko yhteiskunta ovat hyvin tyytyväisiä päivähoitoon. Vaikka varhaiskasvatus perustuu vapaaehtoisuuteen, yli 95 prosenttia vanhemmista laittoi lapsensa päivähoitoon ainakin kahdeksi vuodeksi ennen oppivelvollisuuden alkamista. (Tobin 2005, 424) Varhaiskasvatuksen laatu on paitsi kulttuurisesti vaihtelevaa, myös perustelut toimintakulttuurin tukemiseksi ovat erilaiset eri yhteiskunnissa.

Tobin (2005, 425) puhuu siis kulttuurisesta relativismista, jolla hän tarkoittaa sitä, ettei kulttuurisia uskomuksia ja tapoja voi tarkoituksenmukaisesti arvioida toisen kulttuurin kriteerien mukaisesti. Kulttuurinen relativismi on epistemologinen taustaoletus, jonka mukaan toisia kulttuureja ei voi intellektuellisesti ja metodologisesti ymmärtää vain omista kulttuurisista oletuksista käsin. Se, että japanilaisissa ja ranskalaisissa päiväkodeissa suhdeluku on korkea ja opettajat kykenevät silti hallitsemaan ryhmänsä, asettaa meidän alhaisen suhdelukumme kyseenalaiseksi. Tuottavatko matalat suhdeluvut sittenkään korkeampaa varhaiskasvatuksen laatua? Toisaalta, tätä kysymystä on lähestyttävä jälleen kulttuurisesta orientaatiosta käsin. Yksilöllisyyttä korostavissa yhteiskunnissa (Triandis 1994), kuten Suomessa ja Yhdysvalloissa, opettajan ja lapsen välistä kahdenkeskistä vuorovaikutusta pidetään niin tärkeänä, että pienet suhdeluvut ovat sen vuoksi perusteltuja.

Myös yhteiskunnan sisällä käsitykset laadusta voivat vaihdella. Esimerkiksi Yhdysvalloissa kulttuurinen variaatio on niin suurta, että laatukriteerien tulee olla joustavia. Harvaan asutuilla seuduilla, laatuajattelu voi olla hyvinkin erilaista, kuin valkoisten keskiluokkaisten asettamat kriteerit laadulle. Tobin (2005, 430) antaa kiitosta NAYEC:n laatukriteereille ja erityisesti sen Developmentally Appropriate Program (DAP) -ohjelmalle, sillä NAYEC:n valtuuttamien päiväkotien tulee osoittaa sensitiivisyyttä kulttuuriselle erilaisuudelle.

### **3.3 Strategiana vertaileva tutkimus**

Vertaileminen on luonnollinen tapa ajatella ja jo hyvin pienet lapset vertailevat asioita ja ilmiöitä suhteessa toisiinsa. Kekkonen (2008, 33) näkee vertailun intuitiivisena, ajattelumme sisään rakentuneena prosessina. Käytämme komparatiivisia ilmaisuja jatkuvasti, usein huomaamattamme.

Siksi ei liene harvinaista, että useissa tutkimuksissa saattaa olla vertailevaa ainesta, vaikka tuota näkökulmaa ei tutkimuskysymyksissä edes nostettaisi esille. Phillipsin (1999, 15) mukaan vertailu on olennainen osa ajattelua, joka auttaa meitä ymmärtämään ympäröivää maailmaa ja kokemuksiamme siitä.

Vertaileva tutkimus on tutkimusstrategia, jonka avulla pyritään löytämään valittujen kohteiden välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Yksinkertaisimmillaan Arminen ja Alapuro (2004) määrittävät vertailun olevan ilmiöiden tarkastelua suhteessa toisiin ilmiöihin. Oyenin (1992, 4) mukaan mitään sosiaalista ilmiötä ei voida kuitenkaan eristää ja tutkia vertaamatta sitä ensin muihin sosiaalisiin ilmiöihin. Jos halutaan tutkia normaalia käytöstä ja normeja, on ensin määriteltävä normaaliuden poikkeavuudet. Jotta vaihtelua olisi mahdollista selittää, tulee ensin pohtia vaihtelun taustalla vallitsevaa samankaltaisuutta ja erilaisuutta. Raivola (1984, 5) tähdentää, että vertailu on kuitenkin vain työtapu, ei itsetarkoituksellinen tai päämäärä. Vertailun tueksi, sekä käsitteiden ja ilmiöiden määrittelemiseksi tutkija tarvitsee usein muita menetelmiä. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on kuvata ja vertailla vanhempien käsityksiä päivähoiton laadusta kolmessa kulttuurissa. Empiirisen tutkimuksen lisäksi tutkimuksen teoriaosuudella on merkittävä rooli. Jotta kolmen maan varhaiskasvatuksen vertailu olisi ylipäättään järkevää, tai edes mahdollista, olen pyrkinyt perehtymään tutkimusmaiden varhaiskasvatukseen ja sen yhteiskunnalliseen asemaan.

Kasvatustieteen alalla vertailevan tutkimuksen juuret ovat syvällä esihistoriassa. Muinaisten matkamiesten kertomukset oudoista kasvatustapahtumista syntyivät uteliaisuudesta ja kummallisuuden etsimisestä. Jo tuolloin ”travellers’ tales” -tarinoiden perustana oli usko, etteivät järjestelmät ole vain jumalan tai ihmisjärjen absoluuttisia ilmentymiä, vaan alati muuttuvia ja vajavaisia. Vielä nykyään vertailevan kasvatustieteen lähtökohtana on vieraisiin kulttuureihin tutustuminen sekä nähdyn ja koetun vertailu oman kulttuurin vastaaviin ilmiöihin. (Raivola 1984, 11–12.) Vertaileva tutkimus mahdollistaa hyvin ilmiön subjektiivisen ymmärryksen objektiivisen totuuden etsimisen sijaan (Hujala 1999, 385).

Raivolan (1984, 110) mukaan vertaileva kasvatustiede pyrkii periaatteessa samaan kuin kasvatustiede yleensäkin. Molemmissa tutkimuskohteena on kasvatustapahtuma, sen tavoitteet, prosessit, resurssit ja rakenteet, mutta vertaileva kasvatustiede tarkastelee kasvatustapahtumaa eri kulttuureissa. Kulttuurien vertailun ei välttämättä tarvitse olla vertailua valtioiden tai kansakuntien välillä, vaan se voi tapahtua valtiollisten rajojen sisäpuolella toisistaan jollain tapaa erottuvien ryhmien välillä.



### *Kansainvälinen vertaileva tutkimus vai kulttuurintutkimus?*

Kulttuurintutkimuksessa keskeistä on tutkittavan ilmiön paikallinen selittäminen. Erilaisia kulttuurisia käytänteitä, kuten varhaiskasvatusta, ei pyritä selittämään yhteiskunnasta erillisinä, vaan nivoutuneina yhteiskunnassa vallitseviin valtasuhteisiin (Alasuutari 1999, 46–47).

Kansainvälisellä vertailevalla tutkimuksella on Hujalaa (1999) mukailleen kaksi toisiaan täydentävää tavoitetta. Vertailevan tutkimuksen pyrkimys on löytää ja selittää kulttuurisia yhdenmukaisuuksia ihmisten elämästä ja käyttäytymisestä. Toisaalta taas pyrkimyksenä on löytää sellaisia ilmiöitä, jotka vaihtelevat kulttuurista toiseen. Kun tutkija tarkastelee itselle tuttua asiaa toisen kulttuurin valossa, saattavat hänen silmänsä avautua uusille hedelmällisille kysymyksille. (Hujala 1999, 389.) Vertailun avulla tutkijan on mahdollista parantaa oman yhteiskuntansa järjestelmän tuntemusta sekä etsiä yhdenmukaisuuksia yksittäisten ongelmanratkaisutapausten massasta.

Kansainvälisesti voidaan vertailemalla tutkia, mikä on kansallista, mikä yleisimmillä tekijöillä selittyvää. (Kekkonen 2008, 32–37; Raivola 1984, 4–5.) Mason (2007, 166) kehottaa tutkijoita varovaisuuteen vertaillessaan eri kulttuureita keskenään. Vertailevan tutkijan tulee välttää yleistämistä tai stereotyyppien luomista. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohdetta ei ole tarkoitus tarkastella irrallisena kontekstistaan, vaan osana sitä yhteiskuntaa ja kulttuuria, jota ilmiö heijastelee. Siksi kolmen eri maan varhaiskasvatuksen laatua ei voi yksiselitteisesti vertailla keskenään, vaan tarkastella erityisesti maiden ja niissä vaikuttavien kulttuurien lähtökohdista käsin. Vertailussa sovellan J.W. Berryn (1989) emic–etic -lähestymistapaa, jota avaan tarkemmin tuonnempana.

Crossley ja Watson (2003, 36) kirjoittavat vertailevan tutkimuksen ongelmallisuudesta, erityisesti kansainvälisellä tasolla. Omat ennakkoluulomme, implisiittiset arvokäsityksemme sekä ennakkokäsityksemme tekevät meistä puolueellisia, sillä olemme kaikki kasvatuksemme, kulttuurimme, koulutuksemme ja ympäristömme muovaamia. Myös Triandis 1994 (85–86) sekä Hujala (1999, 395) pohtivat etnosentrismien haasteita kulttuureita vertailevalle tutkimukselle. Etnosentrismillä tarkoitetaan ihmisen pyrkimyksiä suosia omaa kulttuuriaan ja tarkastella ilmiöitä oman kulttuurinsa näkökulmasta. Kun tutkija pyrkii tarkasteluissaan ilmentämään toista, vierasta kulttuuria, hän tekee sen aina omasta orientaatiostaan käsin. Tietoisuus kulttuurien vaikutuksista on lähtökohta myös tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille. Kuinka hyvin tutkijan onnistuu irrottautumaan omasta kontekstistaan ymmärtääkseen toisen kulttuurin tuomia vivahteita ilmiöön?

### *Emic–Etic -lähestymistapa kulttuurisissa vertailuissa*

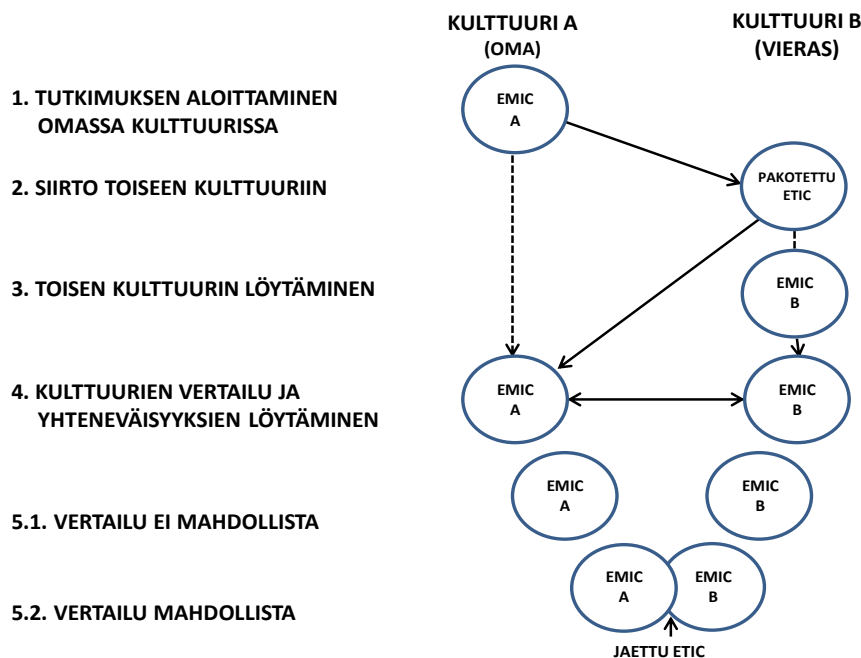
Kulttuureja vertaileva psykologi, J. W. Berry (1989) on pyrkinyt ratkomaan kulttuurin tutkimuksen ydinongelmia K. L. Piken (1967) alun perin kielitieteisiin kehittämän emic-etic -asetelman avulla. Emic ja etic pohjautuvat kielitieteiden sanoista 'phonemic' ja 'phonetic', jossa emic pyrkii kuvaamaan tutkittavaa kohdetta systeemin sisältä päin ja etic sen ulkopuolelta. Nämä kaksi näkökulmaa eivät muodosta dikotomiaa, vaan niiden tarkoituksena on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä eräänlainen "stereokuva", jossa samaa ilmiötä tarkastellaan kahdesta eri näkökulmasta. Berry (1999, 168) kuvaa emic–etic suhdetta enemmän symbioottiseksi, kuin että ne olisivat keskenään ristiriidassa tai toistensa vastakkaisia näkökulmia.

Piken (1967) kehittämää emic–etic -lähestymistapaa on sovellettu kielitieteiden lisäksi antropologisessa tutkimuksessa (ks. esim. Harris 1976). Tähän tutkimukseen valitsin Berryn vertailevan psykologian paradigmaan pohjautuvan emic–etic -lähestymistavan, mutta sovelletin sen periaatteita vertailevan kasvatustieteen näkökulmasta. Laajennan ymmärrystäni antropologisesta paradigmasta käsin, ottamalla huomioon kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutukset laajemmin, kuin vain psykologisesta ihmisen käyttäytymiseen liittyvästä näkökulmasta käsin.

Ymmärtääkseen ihmisten kehitystä ja käyttäytymistä, on ensiarvoisen tärkeää ymmärtää sitä kontekstia, jossa kehittymistä on tapahtunut ja tapahtuu (Berry 1999, 168). Koska kasvatusta on kulttuurinen ilmiö, sitä ei voida luotettavasti arvioida vain ulkopuolelta (etic). Emic-näkökulma pyrkii ymmärtämään kasvatusta sidoksissa siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa sitä luodaan ja ylläpidetään. Nykyään kulttuureja vertailevan tutkimuksen painopiste onkin siirtynyt yksinkertaisesta vertailusta tarkastelemaan kutakin kulttuuria sen omilla ehdoilla ja kulttuurin sisältä käsin. Koska samankaltaisilla toiminnoilla on erilaiset tarkoitukset eri yhteiskunnissa, ei niitä mittaavia muuttujia voida suoraan verrata keskenään. Toisaalta, tutkittavien ilmiöistä tulee luonnostaan löytyä riittävästi vastaavuuksia, jotta vertailu ylipäätään olisi mahdollista (Berry 1989, 726). Juuri tällaisiin vertailun ongelmiin Berry (1989) kehitti emic ja etic lähestymistavat.

Berry (1989) kuvaa vertailevan tutkimuksen operationalisointia viidessä vaiheessa (Kuvio 2). Kun tutkija aloittaa vertailevan tutkimuksensa, hän määrittelee tutkittavan ilmiön ensin oman kulttuurinsa lähtökohdista käsin (emic A). Tällöin puhutaan tutkijan etnosentisestä (Hujala 1999, 395; Triandis 1994, 85–86) näkökulmasta tutkittavaan kohteeseen. Tutkijan luoma konsepti tai tutkimusinstrumentti toimii orientaationa etic-näkökulmalle kahdesta syystä: ensimmäiseksi tutkija olettaa, että hänen luomansa tutkimuskonsepti toimii validina pohjana ilmiön tarkastelulle toisessa kulttuurissa. Toiseksi tutkija olettaa, että tutkimuskonsepti mahdollistaa ilmiön vertailun kulttuurien välillä. Tutkimuksen toisessa vaiheessa tutkija siirtää tutkimusasetelmansa sellaisenaan

toiseen kulttuuriin, jota Berry (1989) kuvaa termillä ”pakottu etic” (imposed etic). Emic-etic -asetelmaan sisältyy ontologinen oletus, että tutkijan on ennen pitkää mahdollista omaksua toinen kulttuuri ja ymmärtää sitä enemmän natiivin näkökulmasta, kuin omasta, ulkopuolisesta näkökulmastaan käsin. Vertailevan tutkimuksen kolmannessa vaiheessa tutkijan tulee hetkellisesti irtaantua alkuperäisestä näkökulmasta ja tutkimusasetelmasta (pakotettu etic), tai jopa hylätä se, ja pyrkiä syvällisemmin ymmärtämään vierasta kulttuuria saavuttaakseen emic-näkökulman. Emic-näkökulmaan pyritään yleensä etnograafisia tutkimusmenetelmiä, kuten osallistuvaa havainnointia, hyväksi käyttäen. Vasta kolmannessa vaiheessa (Emic B) tutkija voi saada validia tietoa tutkittavasta kulttuurista ja vertailu eri kulttuurien välillä mahdollistuu.



KUVIO 2. Vertailevan tutkimuksen viisi vaihetta (Berry 1989)

Neljännessä vaiheessa tutkijalla on edessään kaksi erilaista tutkimusaineistoa ja kaksi erilaista käsitystä tutkittavasta aiheesta. Vertailun edellytyksenä on, että tutkija saattaa aineistot yhteen. Jos aineistot ovat täysin toisensa poissulkevia, niitä ei ole mahdollista vertailla keskenään. Jos yhteneväisyyksiä puolestaan löytyy, joko käsitteellisellä tai empirian tasolla, vertailu on mahdollista, mutta vain yhteneväisyyksien osalta. Näitä vertailtavia yhteneväisyyksiä Berry (1989) nimittää termillä ”derived etic”, jonka Hujala (1999, 396) on suomentanut termillä ”jaettu etic”.

Tämän tutkimuksen vertailevan metodin teoreettisena lähtökohtana toimii siis Berryn emic – etic -asetelma. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe toteutettiin kaksikymmentä vuotta sitten, jolloin tutkimuksessa käytetyt mittarit muokattiin yhteistyössä yhdysvaltaisten ja venäläisten tutkijoiden kanssa kuhunkin kulttuuriin sopiviksi. Kyselylomakkeiden laadinnassa huomioitiin paitsi kielenkääntämisen tarkkuuteen, myös kysymysten kulttuurisuuteen liittyviä tekijöitä. Kun itse otin osaa tutkimusprojektiin sen kolmannessa vaiheessa, kyselylomakkeet olivat jo valmiina. Seuraavaksi oli vuorossa vieraaseen kulttuuriin tutustuminen ja sen omaksuminen. Vaihtopöytävuoteni Yhdysvalloissa sekä venäläiset sukujuureni edesauttoivat maiden kulttuurien ymmärtämystä. Berryn asetelmaa on kritisoitu (ks. esim. Helfrich 1999) juuri siitä syystä, ettei vierasta kulttuuria ole täysin mahdollista omaksua, kuten omaansa. Berryn (1989) mukaan emic-lähestymistavan omaksuminen edellyttää sen tosiasian hyväksymistä, että vierastakin kulttuuria voi ymmärtää sen omilla ehdoilla. Kulttuuriin tutustuminen edellyttää kuitenkin havainnointia, osallistumista tai muita etnograafisia menetelmiä. Olen omakohtaisesti elänyt yhdysvaltalaisista kulttuuria asuessani ja opiskellessani maassa vuoden. Toisaalta venäläisten sukulaisteni myötä olen saanut seurata heidän kulttuuriaan hyvinkin läheltä. Tiedonkeruumatkallamme vietin kaksi viikkoa yhdysvaltalaisissa päiväkodeissa ja viikon venäläisissä tutustuen heidän päiväkotiarkeensa ja -kulttuuriinsa syventäen tietämystäni maiden varhaiskasvatustodellisuudesta.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Käsillä oleva vanhempien laatu-arvioita vertaileva työ on osa laajempaa pitkittäistutkimusta ”Kasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa” (Education in a Changing Society), jota johtaa professori Eeva Hujala Tampereen yliopistosta. Kokonaistutkimuksen tavoitteena on selvittää perheessä ja päivähoitossa ja niiden kasvatustehtävissä tapahtuneita muutoksia kahdenkymmenen vuoden aikana sekä arvioida yhteiskunnallisten muutosten vaikutusta päivähoiton toteutumiseen. Tutkimus on kolmivaiheinen: Ensimmäinen vaihe toteutettiin vuosina 1990–1991, toinen vaihe vuosina 2000–2001 ja vuosi 2010–2011 on tutkimuksen kolmas ja viimeinen vaihe. Tutkimuksen informantteina Suomessa, Venäjällä ja Yhdysvalloissa ovat 3–5-vuotiaiden päivähoitolaisten vanhemmat, päivähoiton kasvattajat sekä päiväkodin johtajat. Tutkimus on luonteeltaan harkinnanvaraiseen otantamenetelmään (Heikkilä 2008, 33; Nummenmaa 2004, 20–26.) perustuva tapaustutkimus. Tutkimuspäiväkodit eivät valikoituneet tutkimukseen sattumalta, vaan ne valikoituivat saatavuuden mukaan, kuten melko yleisesti kansainvälisissä vertailevissa tutkimuksissa (Boehnke, Lietz, Schreier & Wilhelm 2011, 104).

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, kuinka laadukkaaksi 3–5 -vuotiaiden päivähoitolaisten vanhemmat arvioivat päivähoiton varhaiskasvatuksen Suomessa, Yhdysvalloissa ja Venäjällä tällä hetkellä. Tutkimus pohjautuu kokonaistutkimuksen kolmannessa vaiheessa, vuonna 2011 kerättyyn aineistoon. Mikrotasolla tutkimuksen fokus on päivähoitossa ja sen laadukkuudessa vanhempien arvioimana. Vaikka laadun arvioijina toimivat vanhemmat, kyselylomakkeen painopiste on lapsen näkökulmassa. Makrotason, eli yhteiskunnan kulttuurisen ja sosiaalisen todellisuuden vaikutuksia tutkimukseen otetaan huomioon teorialähtöisesti, mutta niitä ei todenneta empiirisesti. Kulttuuriset erot ovat kuitenkin keskeisessä roolissa tulosten tulkinnan näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisena päivähoiton laadukkuuden tekijät näyttäytyvät Suomessa, Yhdysvalloissa ja Venäjällä vanhempien arvioimina?
2. Millaisille tekijöille lasten viihtyminen päivähoitossa perustuu?
3. Mitkä tekijät lisäävät lasten viihtymistä päivähoitossa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmänä oli survey-tyyppinen kyselylomake, jossa oli sekä strukturoituja monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeena käytettiin samaa lapsikohtaista varhaiskasvatuksen arviointilomaketta, mutta noin kolmasosaan lyhennettynä alkuperäisestä, vuonna 1990 laaditusta lomakkeesta, jota on käytetty kokonaistutkimuksen kahdessa aiemmassakin vaiheessa. Tutkimuksen kolmannessa vaiheessa lomakkeesta poistettiin kysymyksiä niiden ajankohtaisuuden ja toimivuuden perusteella. Kuten Harkness, Van der Vijver ja Mohler (2002, 24) toteavat, tutkimuslomakkeen aiempi käyttö ja saadut tulokset ovat tarjonneet parhaan esitestauksen lomakkeelle. Lomakkeiden voidaan katsoa myös toteuttavan niin kutsuttua ASQ, ”Ask the Same Question” -mallia (Harkness ym. 2002, 46–56). Lomakkeen kysymykset on laadittu siten, että ne ovat kulttuurisesti ja kielellisesti valideja kussakin yhteiskunnassa. Tutkimuslomakkeen suomen-, venäjän- ja englanninkieliset versiot ovat valtaosaltaan täysin identiteettiset, vain tulotasoa kysyttäessä oli eroa. Suomalaisilta ja venäläisiltä vanhemmilta kysyttiin kuukausituloina, kun taas yhdysvaltalaisilta vanhemmilta pyydettiin vastaus vuosituloina. Perusteena tässä oli tulodiskurssin kulttuurinen ero.

Kokonaistutkimuksessa kirjallisesti täytettäviä tutkimuslomakkeita oli kaksi erilaista. Vanhemmille tarkoitettu lomake kartoitti taustamuuttujien lisäksi tietoa vanhempien kasvatuskäytännöistä, päivähoiton laadukkuudesta, yhteistyöstä päiväkodin kanssa, päivähoitohenkilöstön toiminnasta sekä varhaiskasvatuksen kehittämisestä. Päiväkodin henkilöstölle tarkoitettu lomake on niin ikään lapsikohtainen. Lomakkeiden tarkoitus on tuottaa tietoa lapsen kehityksestä ja käyttäytymisestä, lapsen kasvatuksesta kotona ja päivähoitossa, kodin ja päivähoiton yhteistyöstä sekä varhaiskasvatuskäytännöistä lapsikohtaisesti sekä vanhempien että henkilöstön arvioimana. Tämän pro gradu -tutkielman aineisto pohjautuu kyselylomakkeiden päivähoiton laatua mittaaviin kysymyksiin vanhempien arvioimina. Henkilöstön arviointeja ei tässä tutkimuksessa käsitellä.

Tutkimuksen varhaiskasvatuksen laatua kartoittavan mittarin pohjana on vanhempien lomakkeen monivalintakysymys numero 16, johon on lisäksi liitetty kysymys 17 sekä väittämiä kysymyksestä numero 24. Mittari on rakennettu tutkimuksen teoriaosassa esitetyn laadunarviointimallin (Hujala ym. 1999) mukaisesti ja käytetyn mittarin muuttujat operationaalistavat tutkimuksen laadukäsityksen. Tutkimuksen painotus on pedagogisessa laadussa ja sitä on kartoitettu vanhempien tyytyväisyyden näkökulmasta. Mittarissa käytetyt muuttujat on koodattu varhaiskasvatuksen

laatumalliin Inter-Rater Reliability, eli tutkijoiden arviointien yhdenmukaisuus -menetelmää soveltaen (Ravid 2011, 196–197). Pitkittäistutkimuksen toisen tiedonkeruuvaiheen aikana yksittäisten muuttujien sijoittamisen laatutekijöihin on varmistanut kolme eri tutkijaa siten, että kukin tutkija sijoitti muuttujat laatumalliin laatutekijöittäin (puite-, välilliset, prosessi- ja vaikuttavuus tekijät), jonka jälkeen koodaukset vietiin yhteen ja eroavaisuuksia tarkasteltiin. Lopputuloksessa pyrittiin muuttujien objektiiviseen ja teoreettiseen sijoittamiseen laatumalliin. Tämän vuoksi on perusteltua sanoa, että kyselylomakkeella saadaan validia tietoa varhaiskasvatuksen laatutekijöistä Suomessa kehitetyn (Hujala ym. 1998) ja sittemmin edelleen kehitetyn valtakunnallisen laadunarviointimittarin (Hujala & Fonsén 2010) mukaisesti.

## **5.2 Aineistonkeruu ja kohderyhmä**

Tutkimuksen aineisto kerättiin maittain kevätlukukaudella 2011. Syyslukukauden 2010 aikana aloitin yhteydenotot aiemmin tutkimuksessa mukana olleisiin yhdysvaltalaisiin päiväkodeihin. Viidestä alkuperäisistä, vuosina 1990 ja 1991 mukana olleista Virginian osavaltion päiväkodista totesin kolmen vielä toimivan ja aloitin yhteydenotot kyseisiin päiväkodeihin puhelimitse. Tutkimuslupien saaminen yhdysvaltalaisiin päiväkodeihin osoittautui erittäin hankalaksi, sillä ulkomaalaiseen tutkimukseen suhtauduttiin epäluuloisesti. Tämä ilmeni lähettämieni sähköpostiviestien systemaattisesta tuhoamisesta osoitteen alkuperän perusteella sekä puhelinkeskustelujen luonteesta. Viesteihini suhtauduttiin epäluuloisesti, koska ne lähetettiin Yhdysvaltojen ulkopuolelta. Näin totesi useampi päiväkodinjohtaja, joihin olin yhteydessä. Lopulta vain yksi päiväkotiviidestä alkuperäisestä suostui mukaan tutkimukseen Virginian osavaltiosta. Tämän lisäksi tutkimuksen johtajan kontaktin, paikallisen tutkimusyhteistyökumppanin avulla tutkimukseen suostui mukaan toinen päiväkotiviidestä New Yorkin osavaltiosta.

Molemmat tutkimukseen osallistuneet yhdysvaltalaispäiväkodit olivat voittoa tavoittelemattomia, yksityisiä päiväkoteja. Charlottesvillessä, Virginiassa toiminut päiväkotiviidestä oli kooltaan pieni, kahden ryhmän päiväkotiviidestä ja perheiden sosioekonominen tausta oli heikohko. Tämä ilmeni johtajan haastattelussa, sillä suurin osa vanhemmista sai hoitomaksuihinsa tukea valtiolta. Lapsia päiväkodissa oli 35 ja he olivat iältään 3–5 -vuotiaita. Buffalossa, New Yorkissa toiminut päiväkotiviidestä toimi Buffalon yliopiston kampus alueella kahdessa eri toimipisteessä. Päiväkotiviidestä oli iso ja se oli tarkoitettu 16 viikon ikäisistä vauvoista aina 5 vuotiaisiin saakka. Pääasiassa yliopiston opiskelijoiden ja henkilökunnan lapsille tarkoitettu päiväkotiviidestä toimi huomattavasti suuremmalla liikevaihdolla, kuin toinen tutkimuspäiväkotiviidestä Virginiassa. Yhdysvaltojen osalta päiväkodit

edustavat sikäläisen järjestelmän ääripäitä ja kuvaavat siten hyvin Yhdysvaltalaisen varhaiskasvatusjärjestelmän hajanaisuutta.

Matkustimme tutkimuksen johtajan kanssa kahdeksi viikoksi Yhdysvaltoihin keräämään aineistoa paikan päälle. Kummassakin osavaltiossa päiväkodin johtajat perehdytettiin tutkimukseen lähettämällä heille ensin kirjallista materiaalia tutustuttavaksi ja sen jälkeen keskustelemalla heidän kanssaan ensi tapaamisessamme. Myös henkilöstölle järjestettiin infotilaisuudet, joissa heidät perehdytettiin tutkimukseen ja sen tarkoitukseen, ja heitä ohjeistettiin tutkimuslomakkeiden täytössä. Erityistä huolellisuutta lomakkeita käsiteltäessä pyydettiin kiinnittämään tutkimuksen lapsispesifiseen luonteeseen, jolloin samasta lapsesta saadaan sekä vanhempien että henkilöstön arvio. Henkilöstö oli vastuussa vanhempien lomakkeiden jakamisesta sekä tutkimuksen informoinnista heille. Vanhemmille varattiin aikaa viikko vastata kyselylomakkeeseen, ennen kuin he palauttivat sen suljetussa kirjekuoressa takaisin päiväkotiin. Vierailin päiväkodeissa päivittäin kahden viikon ajan muodostaakseni kuvaa yhdysvaltalaisesta päivähoitoarjen todellisuudesta, ensin kolme päivää Virginalaisessa päiväkodissa ja sitten viisi päivää New Yorkilaisessa päiväkodissa. Sain liikkua päiväkodeissa vapaasti seuraamassa eri ryhmien toimintaa ja henkilöstö suhtautui tutkimukseen myönteisesti ja avoimesti. Keskustelin kasvatushenkilöstön kanssa ja tutustuin heidän materiaaleihinsa. Lisäksi haastattelin päiväkodin johtajia osana kokonaistutkimusta.

Suomen osalta aineisto kerättiin Joensuulaisista päiväkodeista helmikuun lopulla 2011. Tutkimusluvan saaminen Joensuun kaupungin varhaiskasvatuksen hallinnosta oli helppoa ja suurin osa päiväkodin johtajista muisti tutkimuksen aiemmat vaiheet kymmenen ja jopa kaksikymmentä vuotta sitten. Kuusi päiväkotia pitkäaikaistutkimuksen seitsemästä alkuperäisestä päiväkodista osallistui tutkimuksen kolmanteen vaiheeseen. Seitsemäs päiväkotito oli muuttunut vuorohoitopäiväkodiksi, jonka vuoksi se jätettiin pois aineistosta. Mukana olleet päiväkodit olivat kaikki kunnallisia päiväkotiteja ja edustavat hyvin tyypillistä suomalaista, melko homogeenista päivähoitojärjestelmää. Myös Joensuussa päiväkodin johtajille järjestettiin yhteinen infotilaisuus, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta sekä lomakkeiden käsittelystä. Kiersin päiväkodeissa perehdyttämässä henkilöstöä tutkimuksen toteutukseen liittyvissä asioissa, haastattelin kaikki kuusi päiväkodin johtajaa sekä vierailin ryhmissä tutustumassa päiväkotien toimintaan.

Venäjältä tutkimuksessa oli alun perin mukana viisi päiväkotito, joista kolme oli valtion omistamaa ja kaksi tiettyjen tehtaiden ylläpitämiä päiväkotiteja. Tutkimuksen kolmannessa vaiheessa ilmeni, että tehtaiden päiväkodit oli lakkautettu ja loput kolme tutkimukseen suostunutta päiväkotito olivat nyt kunnallisia. Koska yhteydenpito päiväkotiteihin oli kielimuurin vuoksi vaikeaa, tutkimuksen suunnittelussa ja tiedonkeruussa meitä avusti tulkki. Tutkimuksen perustiedot käännettiin venäjäksi



ja ne lähetettiin päiväkodin johtajille tutustuttaviksi etukäteen. Huhtikuun lopulla 2011 matkustin tutkimuksen johtajan sekä tulkin kanssa Vladimiriin kaupunkiin, Moskovon lähelle. Ensimmäisen tutkimuspäivän aikana kiersimme kaikissa päiväkodeissa tapaamassa päiväkodin johtajia ja henkilöstöä ja järjestimme heille infotilaisuudet. Perekäyttämisen jälkeen henkilöstö huolehti lomakkeista ja siitä, että ne palautuivat viiden päivän kuluttua tutkijoille suljetuissa kirjekuorissa. Kiersin viikon ajan tutustumassa tutkimuspäiväkoteihin sekä lasten ja kasvattajien arkeen siellä. Päiväkodeissa meitä kohdeltiin tutkijoina vieraanvaraisesti, mutta emme saaneet liikkua tiloissa vapaasti vaan joku henkilökunnasta opasti meitä. Henkilöstö järjesti meille runsaasti ohjelmaa, kuten lasten esityksiä ja ohjattuja toimintatuokioita.

Tämän tutkimuksen perustana on siis kolmesta eri maasta ja yhteensä yhdestätoista päiväkodista kerätty kyselyaineisto. Alla olevaan taulukkoon (2) on koottu tutkimuspäiväkotien ryhmäkoot ja niiden vaihteluvälit sekä laskennalliset suhdeluvut maittain.

TAULUKKO 1. Päivähoidon rakenteet ja resurssit Suomessa, USA:ssa ja Venäjällä

	<b>USA</b>	<b>Suomi</b>	<b>Venäjä</b>
<b>Ryhmäkoko</b>	15,31	19,81	24,57
<b>Vaihteluväli</b>	12–17	13–24	14–29
<b>Suhdeluku</b>	7,65	6,23	12,29

Kun vertaillaan tutkimuspäiväkotien rakenteita tutkimusyhteiskunnissa, voidaan havaita, että ryhmät ovat suurimmat Venäjällä ja pienimmät Yhdysvalloissa. Ryhmäkokojen vaihteluväli on suurin Venäjällä, jossa 0–3 -vuotiaat on yleensä sijoitettu pienempiin ryhmiin kuin 3–5 -vuotiaat ja tämä käytäntö on sama Suomessa. Yhdysvalloissa ryhmät ovat tasalukuisempia ikäjakaumasta riippumatta, sillä siellä myös isompien lasten ryhmissä oli lapsia keskimäärin viisitoista kahta aikuista kohden. Suhdeluku on pienin Suomessa ja vastaavasti suurin Venäjällä. Venäjän suurta suhdelukua tosin selittää se, etteivät venäläiset tutkimukseen osallistuneet ryhmät merkinneet ryhmässä toimivia avustajia henkilöstövahvuuteen, vaan ryhmään laskettiin kuuluviksi vain kaksi pedagogisen koulutuksen saanutta lastentarhanopettajaa.

### 5.3 Aineiston analyysi

Palautuneet kyselylomakkeet tallennettiin jatkokäsittelyä varten SPSS for Windows 16.0 tilasto-ohjelmaan tutkimusdataksi. Tietojen syöttämisen jälkeen havaintomatriisia tarkasteltiin mahdollisten puuttuvien tai virheellisesti syötettyjen tietojen paikantamiseksi. Tutkimuskysymyksiin vastaavien muuttujien kuvailevia tunnuslukuja tarkasteltiin tämän jälkeen tarkemmin ja niiden todettiin niiden olevan silmämääräisesti oikeita. Aineisto analysoitiin pääosin määrällisin menetelmin ja laadullista analyysia on käytetty tulosten raportoinnissa. Lomakkeita jaettiin Yhdysvalloissa 124 kappaletta, Suomessa 263 kappaletta ja Venäjällä 224. Kun tarkastellaan lomakkeiden palautusprosentteja, voidaan maiden välillä havaita suuria eroja. Kaikkein aktiivisimpia vastaajia olivat venäläiset vanhemmat, joilta lomakkeita palautui 200 kappaletta (89 %). Seuraavaksi eniten lomakkeita palautui yhdysvaltalaisilta vanhemmilta, 78 prosentilta kaikista lomakkeen saaneista. Suomalaisten vanhempien vastausaktiivisuus jäi matalimmalle tasolle, sillä lomakkeita palautti vain 55 prosenttia vanhemmista.

TAULUKKO 2. Vastaajien aktiivisuus ja palautusprosentit

<b>Lomakkeen palauttaneet vanhemmat</b>		
	fr	%
<b>USA</b>	97	78
<b>SUOMI</b>	145	55
<b>VENÄJÄ</b>	200	89

Vanhempien tyytyväisyyttä päivähoitoon selvitettiin kyselyn pohjalta laaditulla laatumittarilla, joka muodostui yhteensä 31 väittämästä kyselylomakkeen neljästä eri kysymyksestä. Pääaineiston ensimmäiseen tutkimuskysymykseen muodostaa kysymys 16, joka on 28-kohtainen päivähoiton laatua mittaava monivalintakysymys. Lisäksi kysymyksestä 24 otettiin mukaan 4 kysymystä (kohdat c, h, i, o), joiden katsottiin laajentavan laadun prosessitekijöiden arviointia. Kysymys 17, joka mittaa päivähoiton vaikuttavuutta liitettiin myös mukaan laatukysymykseen. Vanhemmat arvioivat esitettyjä väittämiä viisiportaisella Likert-asteikolla, jossa vaihtoehto 1 edustaa matalaa laatutasoa ja 5 korkeinta laatutasoa.

Lapsen näkökulmaa päivähoiton laadukkuudesta selvitettiin kolmella avoimella kysymyksellä: ”Mistä lapsenne erityisesti pitää päiväkodissa?” (kysymys 18), ”Mistä lapsenne ei pidä päiväkodissa?” (kysymys 19) ja ”Millaisilla asioilla mielestänne lapsen viihtyvyyttä päivähoitossa voitaisiin lisätä?” (kysymys 20). Avoimet vastaukset analysoitiin sisällönanalyysimenetelmällä ja tulokset koodattiin kvantitatiivista analysointia varten. Avointen vastausten analysoinnissa vastaukset koodattiin jo olemassa oleviin, kokonaistutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa luotuihin yläluokkiin, jonka vuoksi sisällönanalyysia menetelmänä ei tässä ole tarpeen selvittää. Määrällisesti analysoidun aineiston tueksi raportoidaan sitaatteja avoimista vastauksista. Tulostuksessa on pyritty metodiseen triangulaatioon (Niglas 2004) tutkimuksen validiteetin nostamiseksi. Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät on koottu seuraavaan taulukkoon ongelmittain. Maiden välisiä eroja tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA) ja jatkotarkastelut Scheffen testillä osoittaa tarkemmin ne maat, joiden välillä on eroa. Avoimissa vastauksissa hyödynnetään frekvenssitaulukoita vertailun pohjana.

TAULUKKO 3. Tutkimuskysymykset ja analyysimenetelmät

Millaisena päivähoiton laadukkuuden tekijät näyttäytyvät Suomessa, Yhdysvalloissa ja Venäjällä vanhempien arvioimina?	Summamuuttujat; keskiarvot maittain Tilastolliset vertailut: ANOVA, Scheffen testi
Millaisille tekijöille lasten viihtyminen päivähoitossa perustuu?	Avoimet vastaukset; sisällönanalyysi; koodaukset olemassa oleviin luokkiin. Frekvenssitaulukot
Mitkä tekijät lisäävät lasten viihtymistä päivähoitossa?	Avoimet vastaukset; sisällönanalyysi; koodaukset olemassa oleviin luokkiin. Frekvenssitaulukot.

Ensimmäiseen tutkimusongelmaan etsittiin vastauksia muodostamalla väittämistä summamuuttujia, joiden keskiarvoja tarkasteltiin ja vertailtiin (Nummenmaa 2004, 151). Summamuuttujat muodostettiin laatutekijöittäin varhaiskasvatuksen laadunarviointimallin (Hujala ym. 1999) mukaisesti, jotta aineistoa saatiin tiivistettyä. Nummenmaan (2004, 152) mukaan on erittäin tärkeää, että summamuuttujiksi yhdistettävät muuttuvat mittaavat samaa ominaisuutta, jotta summamuuttujan tulkinnallisuus ja teoreettisuus säilyvät tarkoituksenmukaisina. Summamuuttujia

muodostettiin varhaiskasvatuksen laadunarviointimalliin (Hujala ym. 1999) perustuen viisi: palvelutaso, puitetekijät, välilliset tekijät, prosessitekijät ja vaikuttavuustekijät.

Analyysimenetelmänä ensimmäisessä tutkimusongelmassa käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysia (ANOVA), jolla testattiin tutkimusmaiden välisiä tilastollisesti merkitseviä eroja varhaiskasvatuksen laatutekijöiden keskiarvojen arvioinneissa. ANOVA perustuu ryhmien välisen sekä ryhmien sisäisen vaihtelun vertaamiseen, jos ryhmiä on kaksi tai enemmän. Jos ryhmien keskiarvosummamuuttujien välinen vaihtelu on huomattavasti suurempaa kuin ryhmien sisäinen vaihtelu, on ryhmien välillä eroa. (Heikkilä 2008, 224; Ravid 2011 157–175.)

Testisuure varianssianalyysissa on F-arvo ja siihen liittyvä p-arvo (Sig.), jotka kuvaavat ryhmien välisten erojen tilastollista merkitsevyyttä. F-arvo noudattaa Fisherin F-jakaumaa vapausastein ( $k-1$ ,  $n-k$ ), missä  $k$  on vertailtavien ryhmien lukumäärä ja  $n$  otoskoko (Nummenmaa 2004, 180). Nollahypoteesina on oletus, että ryhmien keskiarvot ovat samat ja jos testissä saatu p-arvo on yli merkitsevyystason (tässä 0,05) jää nollahypoteesi voimaan. Jos p-arvo jää alle valitun merkitsevyystason, on ryhmien välillä tilastollisesti merkitsevää eroa. (Heikkilä 2008, 224; Ravid 2011 157–175.) Jotta on mahdollista selvittää minkä ryhmien välillä erot ovat tilastollisesti merkitseviä, tehdään seuraavaksi post hoc -testaukset eli jälkikäteen tehdyt parittaiset vertailutestit. Tässä tutkimuksessa maiden välisiä eroja tarkasteltiin Scheffen testillä. (Pallant 2010, 208.)

Ravid (2011) listaa tilastollisia ehtoja varianssianalyysin käytölle, mutta soveltaa niitä erityisesti kasvatustieteellisen alan tutkimuksiin. Ryhmien välinen riippumattomuus sekä muuttujan mittaaminen joko järjestys- tai suhdeasteikolla ovat ehtoja, joiden tulee aina täytyä ja jotka myös tässä tutkimuksessa täyttyvät. Sen sijaan Ravid (2011, 158) antaa myönnytyksiä kasvatustieteellisille tutkimuksille siinä, ettei riippuva muuttuja ole aina normaalisti jakautunut. ANOVA on niin kutsuttu robusti menetelmä (Ravid 2011, 158), joka tarkoittaa sitä, että menetelmä toimii lähes optimaalisesti oletusten vallitessa, mutta ei ole kovin herkkä oletusten toteutumiselle tai virheellisille havainnoille.

## **5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tässä kappaleessa pohdin tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää selvittää käytetyn mittarin reliabiliteetti sekä validiteetti, jotta tutkimustiedon käytettävyyttä ja yleistettävyyttä on mahdollista arvioida.

## *Luotettavuus*

Mittarin *reliabiliteettia*, eli tulosten tarkkuutta ja toistettavuutta arvioitiin Cronbachin alfa - kertoimella (vaihteluväli 0, 1), jossa suuret kertoimen arvot ilmoittavat korkeasta reliabiliteetista, eli siitä mittaavatko mittarin osiot samantyyppistä asiaa. Mitä korkeampi on alfan arvo, sitä pienempi on todennäköisyys, että virhe johtuu sattumasta. Reliabiliteettia voidaan tarkastella myös mittauksen jälkeen ja se voidaan määritellä kahden riippumattoman mittauksen väliseksi korrelaatioksi. (Pallant 2010, 97; Ravid 2011, 192–193.) Vaikka mielipiteet hyväksyttävästä alfan raja-arvosta vaihtelevat (ks. esim. Heikkilä 2008, 187; Pallant 2010, 100), voidaan käyttäytymistieteissä pitää alfan arvoja 0,5–0,6 hyväksyttävinä (Ravid 2011, 199).

Tutkimuksen laadunarviointimittarin kokonaisreliabiliteettia tarkasteltiin maittain ja saadut kertoimet osoittivat korkeaa sisäistä konsistenssia, eli johdonmukaisuutta. Tämä osoittaa, että tutkimuksessa käytetty laadunarviointimittarin osiot mittaavat samantyyppistä asiaa. Korkein alfa-kerroin muodostui Yhdysvaltojen osalta arvolla 0,947 (Items 32). Suomen osalta alfakertoimeksi saatiin 0,940 (Items 32) ja Venäjälle 0,929 (Items 32).

Laatutekijöistä muodostettujen keskiarvosummamuuttujien reliabiliteettia tarkasteltiin kaikkien maiden tasolla yhteisesti. Summamuuttujat saivat melko korkeita alfan arvoja muiden, paitsi palvelutason ja vaikuttavuuden kohdalla. Palvelutason alfa jäi matalimmalle tasolle 0,363 (Items 3). Päivähoidon palvelutasoa mittaavat kysymykset eivät ole yhteismitallisia, joten alfan arvon voitiin olettaa jäävän matalaksi. Vaikuttavuustekijöiden alfaksi saatiin hyväksyttävä arvo 0,521 (Items 2). Puitetekijöiden kohdalla alfan arvo oli 0,818 (Items 7) ja välillisten tekijöiden alfa 0,735 (Items 4) ja ne edustivat hyvää reliabiliteettia. Korkein alfa-arvo saatiin prosessitekijöiden kohdalla, 0,906 (Items 16). Saadut reliabiliteettikertoimet ovat riittävän korkeat ja antavat näin luotettavan perustan muiden, paitsi palvelutason summamuuttujien käytölle analyyseissa.

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, mittasiko tutkimus mitä pitikin. Se voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Validiteettia on vaikea tarkastella jälkikäteen, vaan validius liittyy aina sovellusalueen teoriaan ja sen käsitteisiin. *Sisäinen validiteetti* kuvaa mittarin tarkkuutta suhteessa mitattavaan asiaan. *Ulkoinen validiteetti* puolestaan viittaa tutkimustulosten yleistettävyyteen suhteessa perusjoukkoon. (Heikkilä 2008, 186.) Tämän tutkimuksen ulkoinen validiteetti jää hieman matalaksi erityisesti Yhdysvaltojen kohdalla. Kappaleessa 1.3 kuvattu Yhdysvaltalainen varhaiskasvatusjärjestelmä on kokonaisuudessaan niin heterogeeninen, että perusjoukkoa on lähes mahdoton kuvata. Tutkimus antaa kuitenkin arvokasta tietoa päivähoidosta ja sen laadukkuudesta tapauskohtaisesti.

Sisäistä validiteettia kuvaillessaan, Pallant (2010, 7) käyttää lisäksi termejä sisältö (content) validiteetti sekä kriteereihin liittyvä validiteetti (criterion validity) tutkimuksen luotettavuuden ja yleistettävyyden arvioinnissa. *Sisältö- eli aineistovaliditeetti* kuvastaa sitä, kuinka hyvin mittarin käsitteet vastaavat taustateoriaa ja kattavatko ne riittävän laajasti varhaiskasvatuksen laatuun liittyvän ilmiön. Sisältövaliditeettia parantaa tässä tutkimuksessa sen liittyminen pitkäikäistutkimukseen, jolloin tiedonkeruuseen käytetystä lomakkeesta on saatu onnistuneita tuloksia jo aiemmissa datankeruuvaiheissa ja se, että lomaketta on muokattu saatujen tulosten pohjalta. Toisaalta varhaiskasvatuksen laatua kuvaavana mittarina käytetty kyselylomake on melko suppea, eikä kovin syvällisiin ja yksityiskohtaisiin tarkasteluihin ole mahdollisuutta. Tutkimuksen vertailevan ominaispiirteen vuoksi, suurin linjoihin keskittynyt lomake oli sopiva, sillä kulttuurien väliset erot tuli huomioida tutkimuksen jokaisessa vaiheessa.

*Kriteerivaliditeetti* (Pallant 2010, 7) kuvaa sitä, kuinka hyvin käytetty lomake vastaa toisella tiedonkeruumenetelmällä saatuja tuloksia tai noudattaa jotakin muuta tutkimukselle asetettua kriteeriä. Tutkimuksessa käytettyä mittaria sovellettiin varhaiskasvatuksen laadunarviointimalliin (Hujala ym. 1999), jolla on saatu luotettavaa tutkimustietoa suomalaisesta varhaiskasvatuksesta. Malli on kehitetty teoreettisesti kansainvälisten tutkimusten pohjalta, jolloin sen käyttö myös maiden välisessä vertailussa on perusteltua. Tämän tutkimuksen tulokset olivat Suomen osalta hyvin yhdenmukaiset Hujalan, Fonsénin ja Elon (2012) laadunarviointitutkimuksen tulosten kanssa, mikä lisää tutkimuksen validiteettia. Varhaiskasvatuksen laaduntutkimukseen on kehitetty myös useita kansainvälisesti käytössä olevia laatumittareita, joilla on saatu onnistuneita tuloksia. Yksi yleisimmin käytetyistä mittareista on ECERCS (Early Childhood Environment Rating Scale, joka on kehitetty globaaliin varhaiskasvatuksen laadunarviointiin (Harms & Clifford 1980). Kansainvälisestä vertailevasta tutkimuksesta oli mahdollista löytää tukea tämän tutkimuksen tuloksiin.

Kansainvälisessä vertailevassa tutkimuksessa luotettavuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota myös siitä näkökulmasta, kuinka eri tavoin vastaajat arvioivat kysymyksiä. Johnson, Shavitt ja Holbrook (2011) käyttävät termiä Socially Desirable Responding style (SDR) kuvaamaan vastaajien subjektiivisuutta arvioidessaan aihealueita. Termillä kirjoittajat viittaavat sellaiseen vastaustendenssiin, joka perustuu yleisesti hyväksytyihin sosiaalisiin normeihin, eli vastaajien pyrkimykseen vastata yleisesti hyväksytyllä tavalla. Eli vastasivatko vanhemmat todella siihen, kuinka laatu todella näyttäytyi päiväkodissa, vai subjektiivisesti siihen, mitä he arvostivat ja pitivät tärkeänä? Tämänkaltaisiin tuloksiin päätyivät Cryer, Tietze ja Wessels (2002) Yhdysvaltojen ja Saksan päivähoitoa vertailevassa tutkimuksessaan. Tulokset osoittivat vanhempien arvioivan

päivähoidon systemaattisesti laadukkaammaksi kuin tutkijat, erityisesti sellaisissa asioissa, joita vanhemmat itse arvostivat tai joita arvostettiin yleisesti päivähoitossa.

Mielenkiintoista tutkimuksessa oli myös vanhempien vastausprofiilien eroavaisuudet maiden välillä. Erityisesti venäläiset vanhemmat arvioivat laatua kauttaaltaan vaihtelevammin, eli he käyttivät arviointiskaalaa kaikkein laajimmin. Venäläisten vanhempien vastaukset vaihtelivat suurimmalla vaihteluvälillä (2,85–4,46) verrattuna suomalaisten (3,61–4,68) ja yhdysvaltalaisien (3,85–4,49) arviointeihin. Johnson, Shavitt ja Hollbrook (2011, 148) käyttävät tämänkaltaisen vastausprofiilin kuvaamiseen termiä Extreme Response Style (ESR), eli äärimmäinen vastaustyyli. Johnsonin ja kumppaneiden mukaan tutkimuksissa osoitettu, että ESR lisääntyy jos tutkimusaihe on vanhemmille erityisen läheinen tai tärkeä. Voiko olla niin, että Venäjällä, jossa perestroikan jälkeen rajat avautuivat ja yhteiskunnasta tuli avoimempi, myös mielipiteiden ilmaisua pidetään nyt tärkeämpänä? Etenkin, kun vanhemmat saivat vastata nimettömästi ja ulkopuoliselle taholle. Erilaisten vastausprofiilien vuoksi vanhempien arvioita päivähoitosta ei vertailtu maiden välillä keskiarvojen mukaan, vaan lähinnä keskityttiin siihen, millaisten tekijöiden vanhemmat arvioivat toteutuvan laadukkaasti tai vähemmän laadukkaasti kussakin maassa. Näin saatiin validia tietoa varhaiskasvatuksen laadukkuudesta kolmessa eri yhteiskunnassa.

### *Eettisyys*

Tutkimuksen eettiset näkökulmat pyrittiin huomioimaan tutkimuksen suorittamisen kaikissa vaiheissa. Tutkimustietoa kerättiin tutkimukseen osallistuvista päiväkodeista kyselylomakkeella lasten vanhemmilta ja tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville täysin vapaaehtoista. Osallistujille jaettiin kirjallista tietoa tutkimuksen tarkoitukseen, toteutukseen ja dokumentointiin liittyvistä seikoista ja päiväkotihenkilöstölle järjestettiin koulutus- ja keskustelutilaisuus tiedonkeruun alkuvaiheessa kussakin tutkimuspäiväkodissa. Yhdysvalloissa kirjallinen lupa vanhemmilta oli edellytys tiedon keruun toteuttamiselle ja vanhemmille oli selvitettävä, ettei tutkimus aiheuta tutkittaville fyysistä tai henkistä haittaa ja että tutkija pyrkii tutkittavia arvostavaan kohteluun niin aineiston keruu kuin julkaisu vaiheessa. Yhdysvalloissa tutkimuksilta edellytetään eettistä ennakoarviointia sekä virallinen IRB (Institutional Review Board) hyväksyntä. Tämän vuoksi kokonaistutkimuksen eettisyys tutkittiin Tampereen alueen ihmistieteiden eettisessä toimikunnassa, joka kirjoitti hyväksyvän lausunnon tutkimuksen eettisistä periaatteista.

Tutkittavien yksityisyys taattiin tutkimuksen kaikissa vaiheissa, samoin tietosuojaa. Tutkittavien anonyymiteetti säilytettiin niin ikään tutkimuksen kaikissa vaiheissa, eikä suoria tunnisteita, kuten henkilötietoja dokumentoitu, vaan tutkittavat saivat numeron, joka toimii tutkijalle tunnisteenä. Henkilön nimeen liittyvän numeron koodausavain säilytetään erillään analysoitavasta aineistosta ja vain tutkijalla on mahdollisuus purkaa kooditus. Yhdysvaltalaisilta tutkittavilta kerätyt kirjalliset suostumukset on arkistoitu erillään muista aineistosta. Tutkimusaineisto tallennettiin sähköiseen muotoon ja siitä otettiin varmuuskopiot.



## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 6.1 Millaista on varhaiskasvatuksen laatu Suomessa, Yhdysvalloissa ja Venäjällä?

Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen laatua tarkasteltiin aluksi kokonaisuutena yleiskuvan muodostamiseksi. Mittarista mukaan valituista muuttujista muodostettiin summamuuttuja, joka kuvaa varhaiskasvatuksen kokonaislaatua. Aineistona oli yhteensä 588 vanhemman antama arvio päivähoiton laadusta, joista kokonaislaadun arvioon hyväksyttiin 326 vanhemman vastaus. Loput hylättiin osittain puuttuvien muuttujakohtaisten tietojen vuoksi. Näin saatu maiden yhteinen keskiarvo 4,11 (SD .56) kuvaa varhaiskasvatuksen kokonaislaatua, jota voidaan pitää erittäin hyvänä, kun viisiportaisella asteikolla arvioituna arvo 1 edustaa matalaa laatutasoa ja arvo 5 korkeaa laatutasoa.

Kun varhaiskasvatuksen kokonaislaatua tarkasteltiin maittäin, havaittiin tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja maiden välillä,  $F_{(2;323)} = 15,549$ ,  $p < 0,000$ . Korkeimman kokonaislaatuarvion saa yhdysvaltalainen päivähoito keskiarvolla 4,27. Suomen osalta varhaiskasvatuksen kokonaislaatuarvioksi muodostuu 4,21, joka ei post hoc -vertailujen mukaan eroa tilastollisesti merkitsevästi yhdysvaltalaisten vanhempien antamasta laatuarviosta. Post hoc vertailuna käytettiin Scheffen testiä. Heikoimman kokonaislaatuarvion varhaiskasvatukselle antavat venäläiset vanhemmat keskiarvolla 3,89. Post hoc -vertailuissa havaittiin, että tämä kokonaislaatuarvio eroaa tilastollisesti erittäin merkitsevästi sekä yhdysvaltalaisten ( $p < 0,000$ ) että suomalaisten ( $p < 0,000$ ) vanhempien arvioista.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>USA</b>	83	4,27	,55
<b>SUOMI</b>	124	4,21	,51
<b>VENÄJÄ</b>	119	3,89	,56
<b>yhteensä</b>	326	4,11	,56

TAULUKKO 4. Päivähoiton kokonaislaatu maittäin (keskiarvot *M* ja hajonnat *SD*)

Seuraavaksi Suomen, Yhdysvaltojen ja Venäjän varhaiskasvatuksen laatua tarkastellaan laatutekijöittäin muodostettujen summamuuttujien keskiarvoina. Keskiarvojen perusteella päivähoiton kokonaislaatuun ollaan tyytyväisiä Suomessa ja Yhdysvalloissa ja melko tyytyväisiä Venäjällä.

Laatutekijöistä päivähoiton palvelutason reliabiliteetti jäi matalaksi 0,363 (Items 3), eikä tilastollisia eroja ( $F_{(2,415)} 1,67, p < 0,189$ ) maiden välillä löytynyt varianssianalysissa. Palvelutason mitattiin päivähoiton aukioloaikoihin, sijaintiin sekä päivähoitomaksun suuruuteen liittyvillä kysymyksillä. Palvelutason saamat laatuarviot on tulostettu taulukkoon, mutta niitä ei analysoida tarkemmin.

<b>Laatutekijä</b>	<b>Maa</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Ryhmäerot</b>
<b>Palvelutaso</b>	Suomi	143	4,07	0,74	1,67	0,189	
	USA	95	4,21	0,68			
	Venäjä	180	4,19	0,67			
<b>Puitetekijät</b>	Suomi	140	3,85	0,77	31,79	0,000	(S, U)
	USA	92	4,20	0,66			(U, V)
	Venäjä	174	3,47	0,73			(S, V)
<b>Välilliset tekijät</b>	Suomi	141	4,22	0,72	17,57	0,000	(U, V)
	USA	94	4,05	0,70			(S, V)
	Venäjä	183	3,75	0,74			
<b>Prosessitekijät</b>	Suomi	132	4,39	0,46	21,66	0,000	(U, V)
	USA	90	4,31	0,59			(S, V)
	Venäjä	140	4,05	0,58			
<b>Vaikuttavuustekijät</b>	Suomi	143	4,45	0,56	14,12	0,000	(U, V)
	USA	95	4,36	0,60			(S, V)
	Venäjä	190	4,03	0,64			

TAULUKKO 5. Laadun puitetekijät ja tilastollisesti merkitsevät erot maiden välillä

Tarkasteltaessa laadun puitetekijöitä havaittiin tilastollisesti erittäin merkittäviä eroja maiden välillä,  $F_{(2;403)} 31,79, p < 0,000$ . Jatkotarkastelu Scheffén testillä osoitti, että erot olivat tilastollisesti erittäin kaikkien maiden välillä. Päivähoiton puitetekijöille korkeimman laatuarvion antavat yhdysvaltalaiset vanhemmat keskiarvolla 4,20. Suomalaisten (3,85) ja venäläisten (3,47) vanhempien antamat arviot puitetekijöistä ovat matalimmat kaikista laatutekijöistä.

Välillisten tekijöiden kohdalla venäläisten ja yhdysvaltalaisien, sekä venäläisten ja suomalaisten vanhempien väliset arviot eroavat tilastollisesti erittäin merkittävästi toisistaan,  $F_{(2;415)} 17,57$ ,  $p < 0,000$ . Suomalaisten vanhempien arvioima päivähoiton välillisten tekijöiden laatu (4,22) on hyvää. Hieman matalamman arvion välillisille tekijöille antavat yhdysvaltalaiset vanhemmat arvolla 4,05. Kaikkein tyytymättömmimpiä päivähoiton laatuun välillisesti vaikuttaviin tekijöihin olivat venäläiset vanhemmat keskiarvolla 3,75.

Prosessitekijät saivat hyvää laatutasoa edustavia arvioita kaikissa maissa. Maiden välillä löytyi tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja  $F_{(2;359)} 21,66$ ,  $p < 0,000$ . Tarkempi tarkastelu Scheffén testillä osoittaa, että tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja oli yhdysvaltalaisien ja venäläisten, sekä suomalaisten ja venäläisten vanhempien antamien arvioiden välillä. Tyytyväisimpiä laadun prosessitekijöihin, eli lapsen kokemuksiin päivähoitosta olivat suomalaiset vanhemmat (4,39) ja yhdysvaltalaiset vanhemmat (4,31). Myös venäläiset vanhemmat olivat tyytyväisiä päivähoiton prosesseihin arvolla 4,05.

Vaikuttavuustekijöitä tarkasteltaessa tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja  $F_{(2;425)} 14,22$ ,  $p < 0,000$  havaittiin jälleen venäläisten ja yhdysvaltalaisien ja venäläisten ja suomalaisten vanhempien arvioiden välillä. Tyytyväisempiä päivähoitoon yleisesti sekä lasten viihtyvyyteen olivat suomalaiset vanhemmat keskiarvolla 4,45, mikä oli korkein annettu arvio kaikista laatutekijöistä. Myös yhdysvaltalaiset vanhemmat arvioivat päivähoiton vaikuttavuuden laadukkaimmaksi kaikista laatutekijöistä (4,36). Venäläiset vanhemmat arvioivat vaikuttavuutta keskiarvolla 4,03, vaikka kaikkein tyytyväisimpiä he olivatkin palvelutason (4,19) ja prosessitekijöiden laatuun.

## **6.2 Varhaiskasvatuksen laatu muuttujittain tarkasteltuna**

Tarkempi analyysi muuttujatasolla antaa tietoa siitä, millaisista yksittäisistä tekijöistä vanhempien arviot varhaiskasvatuksen laadusta kolmessa eri yhteiskunnassa muodostuvat. Tutkimuksen luotettavuustarkasteluissa laadun palvelutason reliabiliteetin havaittiin jääneen matalaksi, eikä maiden välisiä tilastollisesti merkittäviä eroja löytynyt. Tämän vuoksi palvelutason laadun yksityiskohtainen tarkastelu jätettiin pois.

### *Puitetekijät*

Puitetekijöiden kohdalla kaikkien maiden välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja. Myös erot yksittäisten muuttujien välillä eri maissa olivat mielenkiintoisia. USA:ssa lasten määrään aikuista kohden ryhmässä (4,28) oltiin kaikkein tyytyväisimpiä ulkoisten puitteiden (4,28) ohella. Suomessa

(3,61) ja Venäjällä (2,85) vanhemmat sitä vastoin olivat kaikkein tyytymättömmimpiä juuri suhdelukuun. Mielenkiintoista on, että vertailtaessa päivähoiton rakenteita eri maissa, Suomessa suhdeluvut olivat kaikkein matalimmat, noin kuusi, kun taas Venäjällä suhdeluku oli lähes puolet suurempi. Toiseksi tyytymättömmimpiä Suomalaiset vanhemmat olivat ryhmäkokoon (3,62) sekä ulkoisiin puitteisiin (3,63). Kansainvälisesti vertailtuna suomalaisilla päivähoiton puitteilla on hyvä maine sen lisäksi, että maan ryhmäkoot pieniä ja suhdeluku matala. Tämän kaltainen tutkimustulos viestii kulttuureja vertailevan tutkimuksen tärkeydestä. Vertailevalla tutkimuksella voimakkaaksi koetut epäkohdat saattavat näyttää hyvinkin maltillisilta, kun niitä peilataan laajemmassa perspektiivissä. Venäläisten vanhempien tyytymättömyys aikuinen–lapsi -suhdelukuun (2,85) tässä tutkimuksessa on ymmärrettävää, olihan suhdeluku huomattavasti suurempi kuin Suomessa ja USA:ssa. Toisaalta tämä voi kertoa siitä, että venäläiset vanhemmat ajattelevat individualistisemmin kuin ennen. Suhdelukujen lisäksi venäläiset vanhemmat olivat tyytymättömiä päiväkodin leikkitiloihin (2,97). Viestiikö tämä siitä, että perinteisesti akateemisia taitoja painottaneessa yhteiskunnassa vanhemmat arvostavat nykyään myös lasten mahdollisuuksia leikkiin?

TAULUKKO 6. Laadun puitetekijöiden arviointia

Puitetekijät	USA		Suomi		Venäjä	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Henkilöstön pysyvyys	3,99	1,06	4,26	0,92	4,41	0,86
Ulkoiset puitteet	4,28	0,91	3,63	1,17	3,58	1,28
Lapsiryhmän koko	4,21	0,87	3,62	1,17	3,29	1,22
Onnettomuuksien ennaltaehkäisy	4,22	0,89	4,09	0,85	3,52	1,07
Suhdeluku	4,28	0,81	3,61	1,19	2,85	1,20
Leikkitilat	4,13	1,03	3,89	0,98	2,97	1,35
Terveys ja turvallisuus	4,26	0,82	3,96	0,99	3,68	1,11

Henkilöstön pysyvyyteen liittyvä kysymys jakaantui mielenkiintoisesti eri maiden välillä. Suomessa (4,26) ja Venäjällä (4,41) vanhemmat olivat puitetekijöiden osalta kaikkein tyytyväisimpiä henkilöstön pysyvyyteen, kun taas yhdysvaltalaiset vanhemmat (3,99) olivat tähän kaikkein tyytymättömmimpiä. Venäläiset vanhemmat olivat melko yksimielisiä henkilöstön pysyvyydestä, sillä hajonta oli pienintä verrattuna puitetekijöiden muiden muuttujien arvioihin. Vaikkakin, hajonnat olivat melko suuria kaikkien tekijöiden kohdalla.

### Välilliset tekijät

Välillisten tekijöiden osalta vanhempien antamat arviot olivat melko yhteneväiset kaikissa maissa. Kaikkein tyytyväisempiä vanhemmat olivat päiväkodin yhteistyöhön perheiden kanssa: Suomessa 4,44, USA:ssa 4,34 ja Venäjällä 4,22. Sen sijaan johtajan pätevyyteen yhdysvaltalaiset vanhemmat (3,85) olivat kaikkein tyytymättömmimpiä, kun taas Suomessa (4,30) ja Venäjällä (3,79) vanhemmat olivat johtajuuteen toiseksi tyytyväisempiä. Johtajan pätevyys oli korkean päivähoitomaksun jälkeen eniten tyytymättömyyttä aiheuttanut osatekijä Yhdysvalloissa. Suomalaiset ja venäläiset vanhemmat olivat kaikkein tyytymättömmimpiä vanhempien mahdollisuuksiin vaikuttaa päivähoitossa (Suomessa 3,90; Venäjällä 3,20). Venäjällä vaikutusmahdollisuudet oli arvioitu kolmanneksi matalimmilla laatuarvioilla kaikista laatutekijöistä.

TAULUKKO 7. Päivähoitoon välillisesti vaikuttavien tekijöiden arviointi

Välilliset tekijät	USA		Suomi		Venäjä	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Yhteistyö perheiden kanssa	4,34	0,90	4,44	0,70	4,22	0,86
Johtajan pätevyys	3,85	1,17	4,30	0,92	3,79	1,14
Vanhempien mahdollisuus vaikuttaa	3,95	0,91	3,90	0,97	3,20	1,01
Päiväkodin toimintaohjeet	4,05	0,96	4,24	0,98	3,78	1,04

### Prosessitekijät

Yhdysvaltalaisen vanhempien tyytyväisyys päivähoiton prosessitekijöihin oli melko tasaista. Kaikkein tyytyväisimpiä vanhemmat olivat lasten mahdollisuuksiin vapaaseen leikkiin (4,49) ja päivähoiton joustavuuteen (4,45), esimerkiksi lapsen hoitoon tuloajoissa. Myös lasten keskinäisten vuorovaikutussuhteiden vahvistaminen ja toisten huomioonottaminen nähtiin toteutuvan laadukkaasti (4,36). Vaikka yhdysvaltalaiset vanhemmat olivat osin tyytyväisiä kasvattajien hellyyteen lapsia kohtaan (4,37), vanhemmat olivat silti tyytymättömiä kasvattajien innostuneisuuteen lasten toimintoja kohtaan (3,97). Vanhemmat eivät myöskään ole tyytyväisiä kasvattajien kannustavaan kasvatustoteutukseen (4,06).

TAULUKKO 8. Laadun prosessitekijät maittain tarkasteltuna

Prosessitekijät	USA		Suomi		Venäjä	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Opetus	4,31	0,89	4,66	0,52	4,19	0,92
Vapaa leikki	4,49	0,65	4,58	0,59	3,98	0,91
Ulkoilu	4,31	0,87	4,57	0,67	4,30	0,92
Lepohetki	4,18	0,92	4,37	0,98	4,46	0,79
Ruokailu	4,22	0,96	4,52	0,68	3,73	1,21
Retket	4,24	0,94	4,32	0,85	2,90	1,17
Lasten mahdollisuus oppia uutta	4,31	0,87	4,57	0,59	4,09	0,96
Yksilöllinen huomiointi	4,30	0,88	4,24	0,83	4,03	0,88
Päivähoidon joustavuus	4,45	0,82	4,68	0,58	4,42	0,79
Kasvattajien hellyys	4,37	0,83	4,38	0,72	4,39	0,76
Kasvatusmenettelyt	4,21	0,94	4,40	0,68	4,18	0,92
Materiaalien monipuolisuus	4,28	0,82	4,14	0,87	3,75	1,17
Kasvattaja-lapsi vuorovaikutus	4,18	0,82	4,09	0,74	4,11	0,77
Kasvattajien kannustus	4,06	0,95	4,17	0,69	4,09	0,88
Kasvattajien innostuneisuus	3,97	1,16	4,24	0,66	4,18	0,86
Lasten keskinäisten vuorovaikutussuhteiden vahvistaminen	4,36	0,99	4,28	0,65	4,44	0,75

Suomalaiset vanhemmat arvioivat prosessitekijöiden laatua hyvin samankaltaisesti kuin yhdysvaltalaiset. Kaikista kolmesta maasta, suomalaiset vanhemmat olivat kaikkein tyytyväisimpiä päivähoiton prosessitekijöiden laatuun. Kuten aiemmin esitellystä taulukosta 5. ilmenee, prosessitekijöiden vastauksien hajonta (0,46) oli suomalaisilla kaikkein pienin verrattuna muihin maihin (USA 0,59; Venäjä 0,58), tai verrattuna muihin laatutekijöihin. Tämä kertoo suomalaisten vanhempien näkemysten yhdenmukaisuudesta. Suomalaisen päivähoiton joustavuus (4,68) ja ohjatun toiminnan taso (4,66) koettiin erittäin laadukkaina. Vanhemmat olivat tyytyväisiä myös lasten vapaaseen leikkiin (4,58), ulkoiluun (4,57) ja mahdollisuuksiin oppia uusia asioita (4,57). Tyytymättömiä vanhemmat olivat kasvattajien vuorovaikutukseen sitoutumisen (4,09) laatuun. Lasten kokeilunhaluun kannustamiseen oltiin myös melko tyytymättömiä (4,17).

Venäjällä vanhempien arviot päivähoiton prosessitekijöistä vaihtelivat melko suuresti. Kaikkein tyytyväisimpiä vanhemmat olivat lasten päivälepoon (4,46). Tiedonkeruun yhteydessä tehtyjen havaintojen pohjalta voidaan todeta, että Venäläisissä tutkimuspäiväkodeissa lepo hetken merkitys päivän ohjelmassa oli suuri ja kaikki lapset lepäsivät 2-3 tuntia päivittäin, myös kaikkein isoimmat. Päivähoidon joustavuus (4,42), lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen (4,44) sekä kasvattajien osoittama hellyys lapsia kohtaan (4,39) saivat vanhemmilta hyvät arviot. Myös ohjatut

toimintahetket (4,19), ulkoilu (4,19), henkilökunnan innostuneisuus (4,18) ja kasvatukseenmenetelmät (4,18) toteutuivat venäläisten vanhempien mukaan laadukkaasti. Toisaalta venäläiset vanhemmat olivat erittäin tyytymättömiä lapsiryhmien retkeilyyn (2,90) päivähoiton puitteissa. Tämä herättää kysymyksen siitä, eikö venäläisissä päiväkodeissa ole retkeily-kulttuuria, kuten lännessä? Retkien lisäksi vanhemmat olivat tyytymättömiä ruokailun tasoon, materiaalien ja lelujen monipuolisuuteen sekä lasten vapaaseen leikkiin.

#### *Vaikuttavuustekijät*

Kaikkein tyytyväisimpiä varhaiskasvatuksen laatuun yleisesti olivat tämän aineiston perusteella suomalaiset vanhemmat (4,49). Vanhempien mielestä myös lapset viihtyivät päivähoitossa erittäin hyvin (4,42). Seuraavaksi tyytyväisempiä olivat yhdysvaltalaiset vanhemmat (4,48). Heidän mukaansa myös lapset viihtyivät hyvin (4,24). Tyytymättömiä päivähoitoon olivat venäläiset vanhemmat (4,05). Venäläisten vanhempien mukaan myös heidän lapsensa viihtyivät päivähoitossa melko hyvin (4,00).

TAULUKKO 9. Varhaiskasvatuksen vaikuttavuus

Vaikuttavuustekijät	USA		Suomi		Venäjä	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Vanhempien tyytyväisyys	4,48	0,70	4,49	0,65	4,05	0,77
Lasten viihtyminen	4,24	0,83	4,42	0,66	4,00	0,87

### **6.3 Lasten viihtymiseen vaikuttavat tekijät päivähoitossa**

Vanhemmilta kysyttiin avoimina kysymyksinä: ”Mistä lapsenne erityisesti pitää päivähoitossa?” (kysymys 18) sekä ”mistä lapsenne ei pidä päivähoitossa?” (kysymys 19). Näillä kysymyksillä haluttiin selvittää, millaisille laatutekijöille lasten viihtyminen päivähoitossa perustuu.

Avoimet vastaukset koodattiin olemassa oleviin luokkiin siten, että kysymyksen numero 18 vastaukset oli mahdollista koodata neljälle eri muuttujalle. Koodausluokat perustuvat tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa 1990-luvulla luotuihin luokkiin, eikä niitä pitkäaikaistutkimuksen vertailtavuuden vuoksi muutettu.

Useimmissa avoimissa vastauksissa vanhemmat olivat luetelleet yhdestä neljään erilaista tekijää, joista lapset erityisesti pitivät päiväkodissa. Kysymyksen 19 kohdalla vastaukset koodattiin kahteen eri muuttajaan vastausten laajuuden perusteella, eli olivatko vanhemmat maininneet yksi tai kaksi tekijää, joista lapset päiväkodissa pitivät. Koodausluokkia oli yhteensä yhdeksän kummassakin kysymyksessä myöhemmin esitetyn taulukon mukaisesti. Vastaukset muodostivat näin ollen luokitteluasteisia muuttujia, joiden jatkotarkastelu suoritettiin frekvenssien perusteella. Muuttujien frekvenssit laskettiin yhteen ja näistä edelleen esiintymisprosentit. Esiintymisprosentit ilmentävät sellaisten tekijöiden mainintatiheyksiä, joista lapset erityisesti pitävät päiväkodissa. Nominaali- eli luokitteluasteiset muuttajat eivät täytä tilastollisia kriteerejä, joiden perusteella olisi voitu selvittää maiden välisiä mahdollisia merkitsevyseroja.

*Millaiset tekijät lisäävät lasten viihtyvyyttä päiväkodissa?*

Alla olevasta taulukosta 10 ilmenee, että lasten viihtyminen perustuu samoille tekijöille kaikissa maissa hieman eri painotuksin. Näyttää siltä, että vaikka päivähoitokulttuurit vaihtelevat maasta toiseen, lapsuus ja lasten elämä päivähoitossa perustuu samankaltaisille tekijöille kaikissa tutkituissa yhteiskunnissa. Päivähoito sosiaalisena toimintaympäristönä oli vanhempien mukaan kaikkein eniten lasten viihtyvyyteen vaikuttava tekijä. Lapset kaipaavat ympärilleen kavereita, joiden kanssa he voivat touhuta ja leikkiä, oli kyse sitten aikuisten ohjaamista hetkistä tai vapaasta, pitkäkestoisemmasta leikistä. Vertaisryhmä, ohjattu toiminta sekä leikki muodostavat yhdessä lähes kolmasosan niistä mainituista tekijöistä, jotka vaikuttavat lasten viihtyvyyteen päivähoitossa kaikissa tutkituissa maissa. Seuraavaksi tarkastelen lasten viihtyvyyttä lisääviä laatutekijöitä tarkemmin.

TAULUKKO 10. Lasten viihtyvyyteen vaikuttavat tekijät päivähoitossa

Mistä lapset erityisesti pitävät päiväkodissa?	USA	Suomi	Venäjä
toisista lapsista ja leikistä toisten kanssa	24,7	27,3	29,3
ohjatuista toimintahetkistä	20,7	22,8	27,3
vapaavalintaisista toiminnoista (leikki)	20,7	22,3	18,5
kasvatushenkilöstöstä	12,3	12,3	8,6
ulkoilusta	9,7	4,7	8,8
leluista, leikkikentästä	7,1	4,5	5,0
muusta esimerkiksi tietokoneet	2,6	4,5	1,8
retkistä	2,2	1,7	0,5
nukkumisesta	0	0	0,3
yhteensä	100 %	100 %	100 %



Venäjällä lähes kolmasosa (29,3 %) vastauksista painotti vertaisryhmän merkitystä lapsen viihtymiseen eniten vaikuttavana tekijänä. Myös Suomessa (27,3 %) ja USA:ssa (24,7 %) vastauksista korosti lasten kaverisuhteita.

*”Kanssakäymisestä toisten lasten kanssa, leikeistä ja juhlista.” (Vanhempi / Venäjä 2011)*

Päivähoidon ohjatut toimintahetket olivat seuraavaksi mieluisimpia lapsille kaikissa maissa, Venäjällä 27,3 %, Suomessa 22,8 % ja USA:ssa 20,7 %. Kolmanneksi eniten vastauksia saanut tekijä oli lasten vapaasti valitsemat toiminnot, yleisimmin vapaa leikki. Suomessa 22,3, USA:ssa 20,7 ja Venäjällä 18,5 prosenttia lapsista vanhempien mukaan piti leikkiä päivähoidon viihtyvyyttä lisäävänä tekijänä.

*”Kaikenlaisesta tekemisestä. Toisten kanssa leikkimisestä, tapahtumista ja esim. lauluhetkistä.” (Vanhempi / Suomi 2011)*

Muita mainittuja tekijöitä, jotka ovat päivähoidon laatua lasten näkökulmasta, olivat kasvatushenkilöstö, ulkoilu ja päivähoidon leikkivälineet. Vastausten mukaan suomalaiset (12,3 %) ja yhdysvaltalaiset (12,3 %) lapset pitivät päivähoidon henkilöstöä melko merkittävänä tekijänä viihtyvyyden näkökulmasta.

*”He likes his teachers and the toys.” (Vanhempi / USA 2011)*

Venäjällä lapset kokivat kasvatushenkilöstön (8,6 %) ja päivittäisen ulkoilun (8,8 %) vaikuttavan päivähoitopäivään neljänneksi eniten. Myös yhdysvaltalaisten vanhempien mukaan ulkoilu oli lapsille mieluisaa (9,7 %). Suomalaisten vanhempien vastausprofiilit jakautuivat tasaisemmin kasvatushenkilöstön (4,7 %), ulkoilun (4,5 %) ja muiden tekijöiden, kuten tietokoneella pelailun (4,5 %), kesken. Joitakin yksittäisiä mainintoja oli myös retkistä ja päiväunista, mutta niiden frekvenssit jäivät kokonaistasolla mataliksi.

*Millaiset tekijät vähentävät lasten viihtyvyyttä päiväkodissa?*

Kysyttäessä vanhemmilta, millaiset tekijät vähentävät lasten viihtyvyyttä päiväkodissa, vastaukset vaihtelivat hieman eri tutkimusmaissa. Taulukkoon on luokiteltu tekijät, jotka saivat eniten mainintoja vastauksissa. Viimeinen luokka ”muut” on prosentuaalisesti melko iso luokka, mutta se koostuu yksittäisistä maininnoista, joille ei löytynyt yhteistä yläluokkaa. ”Muut tekijät” kohtaa ei näin ollen liitetä vertailuun.

TAULUKKO 11. Lasten viihtyvyyttä vähentävät tekijät

Mistä lapset eivät pidä päiväkodissa?	USA	Suomi	Venäjä
nukkumisesta	32,4	27,6	18,5
ruuasta	15,5	11,2	28,5
jos ongelmia vuorovaikutustilanteissa toisten lasten tai aikuisten kanssa	14,1	23,5	21,9
joutuu olemaan erossa vanhemmista	18,3	6,1	6,0
ulkoisista puitteista	2,8	10,2	8,6
ohjatuista toimintahetkistä	5,6	2,0	3,3
opettajasta	1,4	6,1	2,7
päiväkodin säännöistä	1,4	3,1	2,7
muut (yksittäisiä mainintoja)	9,9	10,2	8,0
yhteensä	100 %	100 %	100 %

Yhdysvaltalaisten vanhempien mukaan kolmasosa (32,4 %) lapsista ei pitänyt päivälepoa ja tämä oli kaikkein eniten negatiivisia mainintoja saanut tekijä. Näyttää siltä, että aikuisten vaatima päivälepo on lapsille enemmän ikävä pakko. Vaatimukset hiljaisesta lepäämisestä voivat olla ylivoimaisia 3–5 -vuotiaille lapsille, joilta päiväunet olisivat ehkä luonnostaan jo jäämässä pois.

*”Nap time. She would like to skip nap; however she is in much better mood in the afternoon with the nap.” (Vanhempi / USA 2011)*

Seuraavaksi eniten yhdysvaltalaisten lasten päiväkotiviihtyvyyteen vaikutti vanhempien mukaan se, että he joutuvat olemaan erossa vanhemmista (18,3 %). Lapset kaipaavat ystäviä ja toimintaa heidän kanssaan, mutta pitkä ero vanhemmista päivähoitopäivän ajan voi olla osalle lapsista hyvinkin stressaavaa. Toisaalta, voiko olla niin, että vanhempi tulkitsee lapsen eroahdistuksen päivähoitoon tulohetkillä niin voimakkaana, että se värittää vanhemman kokemusta lapsensa viihtymisestä hoidossa?

*”Being away from parents, otherwise she likes everything else.” (Vanhempi / USA 2011)*

Seuraavaksi eniten lasten viihtyvyyttä vähentäviä mainintoja USA:ssa olivat päiväkodissa tarjotun ruoan laatu (15,5 %) sekä ongelmalliset vuorovaikutustilanteet (14,1 %). Yksi yleisimmistä vanhempien lapsille esittämistä päiväkotipäivään liittyvistä kysymyksistä lienee ”mitä oli tänään ruoaksi?”. Ruokailuun ja nukkumiseen liittyvät kysymykset ovat konkreettisuutensa vuoksi helposti hahmotettavissa pienelle lapselle, sillä hän joko pitää ruoasta tai nukkumisesta, tai ei pidä. Yhdysvalloissa kouluruokailu on maksullista ja moni vanhempi laittaa lapsensa mukaan eväät kotoa. Samaa ehdotettiin tämän tutkimuksen vastauksissa ratkaisuksi lapsen syömättömyyteen päivähoitossa, että vanhemmat voisivat laittaa lapsille omat eväät mukaan. Päiväkodin

ristiriitatilanteet hoitokavereiden kanssa ovat pienellekin lapselle helposti eriteltävissä, samoin se, kokeeko lapsi tullessa kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti kasvattajan taholta.

Venäläisten vanhempien vastauksista selkeästi eniten negatiivisia mainintoja oli saanut päiväkotiruoka (28,5 %). Toiseksi eniten lasten päiväkotielämään negatiivisesti vaikuttanut tekijä oli vastausten perusteella ongelmaiset vuorovaikutustilanteet (21,9 %).

*”Joskus valittaa ruoasta, välillä riitoja muiden lasten kanssa.” (Vanhempi / Venäjä 2011)*

Liittykö ongelmaisten vuorovaikutustilanteiden suhteellisen suuri prosenttiosuus kollektiiviselle kulttuurille tyypilliseen piirteeseen, jonka mukaan ryhmäharmoniaan pyrkimystä ja sen säilyttämistä pidetään kulttuurisesti tärkeinä? Individuaalisen kulttuurin omaavassa Yhdysvalloissa vuorovaikutustilanteet oli myös mainittu useissa vastauksissa, mutta huomattavasti vähemmän kuin Venäjällä. Toisaalta Suomessa tämä oli mainittu venäläisiäkin vastauksia useammin. Kolmanneksi eniten mainintoja venäläisten vanhempien vastauksissa oli saanut päivälepo (18,5 %), mikä oli selkeästi vähemmän kuin USA:ssa ja Suomessa. Eroaako venäläisen päivähoiton lepoa hetki jollain tavoin suomalaisten ja yhdysvaltalaisen lasten päivälevosta, vai ovatko venäläiset lapset niin tottuneita nukkumaan päivällä pitkä unet (kenttähavaintojen mukaan jopa 3 tuntia), että siitä on muodostunut monille lapsille itsestään selvyys? Edellä mainitut kolme tekijää (ruoka, ristiriitatilanteet ja päivälepo) muodostivat yhteensä lähes 70 prosenttia päivähoiton viihtyvyyttä alentavista tekijöistä. Useita mainintoja olivat lisäksi saaneet ulkoiset puitteet (8,6 %) sekä ero vanhemmista (6,0 %).

Suomalaiset lapset olivat vanhempiensa mukaan kaikkein tyytymättömmimpiä päivälepoon (27,6 %). Meillä niin sanottu päiväunipakko on jo vuosikymmeniä ollut kuuma puheenaihe päivähoitossa (Huttunen 1989). Henkilöstö korostaa levon tärkeyttä ja he peräänkuuluttavat päiväunia. Toisaalta vanhemmat valittavat lastensa valvovan illalla, jos he nukkuvat päiväsaikaan ja vaativat lapsensa valvottamista tai jopa herättämistä kesken unien. Pienen lapsen näkökulmasta kumpikaan vaihtoehto ei ole hyvä, sillä lapsen luontainen uni-valverytmi määrittää sen, tarvitseeko hän päiväsaikaan unta vai ei. Päivälepoa, sen merkitystä ja järjestämistä tulisi tutkimuksen tuloksen valossa tarkastella laajemmin – mitä olisi tehtävissä toisin?

*”Päiväunista lapsen itse kertomana. Vanhemmat kyllä toivovat lapsen ottavan päivittäin unet. Lapsi ei myös pidä siitä, että leikit pitää keskeyttää jonkin toiminnon vuoksi.” (Vanhempi / Suomi 2011)*

Toiseksi eniten mainintoja lasten viihtyvyyttä alentavista tekijöistä olivat saaneet ongelmat vuorovaikutussuhteissa joko lasten keskinäisissä, tai aikuisten kanssa (23,5 %). Kaikissa tutkituissa maissa lasten päiväkotiviihtyvyyteen vaikuttivat eniten toiset lapset ja leikki heidän kanssaan. On

siis melko ymmärrettävää, että viihtyvyyttä vähentävät ongelmat ja ristiriidat kaverisuhteissa, koska vuorovaikutuksella on niin suuri merkitys lasten päivähoitoarjessa. Kolmanneksi eniten suomalaisten vanhempien vastauksissa oli päiväkodin ruokaan ja ulkoisiin puitteisiin liittyviä mainintoja. 11,2 prosentissa vastauksissa lapset eivät pitäneet ruoasta ja 10,2 prosenttia mainitsi ulkoiset puitteet negatiivisina asioina. Negatiivisia mainintoja saivat myös ero vanhemmista (6,1 %) sekä päiväkodin kasvattajiin (6,1 %) liittyvät asiat. Mielenkiintoista on, että verrattuna USA:n tai Venäjään, päivähoiton kasvattajat vaikuttivat suomalaisten lasten päiväkotikokemuksiin negatiivisesti merkittävästi enemmän. Suomessa päivähoitohenkilöstön sitoutuneisuutta ja sensitiivisyyttä peräänkuuluttaa muun muassa Kalliala (2012) nostamalla aiheen uutisiin uudella kirjallaan. Onko päivähoitohenkilöstö liian kiireistä vai ovatko he kyynistyneet liaksi kohtaamaan lapsen aidosti, jolloin lapset kokevat henkilöstön vaikuttavan negatiivisesti päiväkotiarkeensa?

#### 6.4 Lasten viihtymistä tukevat tekijät

Kyselylomakkeessa vanhempia pyydettiin pohtimaan ”Millaisilla asioilla lapsen viihtyvyyttä päivähoitossa voitaisiin lisätä?” (kysymys 20). Kysymyksellä halutaan tietää, millaisia kehittämiskohteita tutkittavien maiden päivähoitossa on vanhempien mukaan. Vastaukset koodattiin yhdelle muuttujalle olemassa olevien, vuoden 1990 tutkimuskierroksella laadittujen luokkien mukaisesti. Luokkia oli yhteensä seitsemän. Valtaosa vanhemmista oli jättänyt vastaamatta nimenomaiseen kysymykseen, joten puuttuvia tietoja oli runsaasti. Toteutuneet vastausprosentit kysymykseen maittain olivat: USA 42,7; Suomi 23,3 ja Venäjä 46,5.

TAULUKKO 12. Toiminnot, joilla lasten viihtyvyyttä päivähoitossa voidaan lisätä

Miten lasten viihtyvyyttä päiväkodissa voidaan lisätä?	USA n=53	Suomi n=58	Venäjä n=115
monipuolisemmalla toiminnalla, retkillä	41,5	34,5	23,0
lelujen ja leikkipaikkojen monipuolisuudella	20,8	15,5	24,0
ryhmäkoon pienentämisellä	5,7	31,0	15,0
lisää henkilöstöresursseja	13,2	12,1	6,0
henkilökohtaisen huomioinnin lisäämisellä	9,4	3,4	16,0
ruoan laadun parantamisella	7,5	1,7	13,0
joustavammilla kasvatusotteilla	1,9	1,7	0
yhteensä	100 %	100 %	100 %

Yhdysvaltalaisista vanhemmista valtaosa (41,5 %) toivoi päivähoitoon monipuolisempaa, lasta kehittävää toimintaa sekä retkiä päiväkodin ulkopuolelle, jotta lasten käsitys ympäröivästä yhteisöstä laajenisi. Yhdysvaltalaisen vanhempien vastauksista heijastuu selkeästi toiveet varhaiskasvatuksen opetuksellisesta (early learning) palvelumuodosta. Vaikka kokopäivähoito vastasi perheen hoidollisiin tarpeisiin, vanhemmat odottivat professionaalilta varhaiskasvatukselta lasta kehittävää toimintaa, erityisesti akateemisten taitojen osalta. Toisaalta monissa vastauksissa toivottiin ulkoilun lisäämistä ja esimerkiksi päiväunien sijaan toisenlaista toimintaa.

*”More outdoor activities and less time spent in the nap – otherwise this about as good as experience as you can get in the absence of the immediate family.” (Vanhempi, USA 2011)*

Viidesosa (20,8 %) yhdysvaltalaisista vanhemmista toivoi päiväkodin leikkimateriaalien sekä leikkipaikkojen, erityisesti ulkoalueiden, monipuolistamista ja uudistamista. Lisäksi lapsille toivottiin lisää tilaa rauhallisille leikeille ja ryhmätoiminnoille. Vanhemmista 13,2 prosenttia peräänkuulutti lisää henkilöstöresursseja päivähoitoon. Päivähoidon laadukkuuden takuuna on vanhempien mielestä riittävä kasvatushenkilöstö, joka voi tarjota lapsille yksilöllistä ja kehittävää toimintaa ja jotta lasten henkilökohtainen huomiointi (9,4 %) olisi mahdollista.

*”More learning activities and memory games. Opening her imagination.” (Vanhempi / USA 2011)*

Suomalaisista vanhemmista kolmasosa (34,5 %) toivoi päivähoitoon monipuolisempaa ja virikkeellisempää toimintaa varhaiskasvatuksen laadun lisäämiseksi. Monipuolisempia kädentaitojen harjoittamiseen liittyviä tehtäviä, lisää liikuntaa sekä retkiä lähiympäristöön mainittiin useissa vastauksissa. Lähes yhtä useissa vastauksissa (31,0 %) toivottiin ryhmäkokojen pienentämistä tai vastaavasti pienryhmätilanteiden lisäämistä, jotta lasten yksilölliset tarpeet olisi mahdollista huomioida paremmin ja sitä kautta lisätä lasten viihtyvyyttä päivähoitossa. Suomessa toiveet ryhmäkokojen pienentämisestä olivat huomattavasti suuremmat kuin muissa tutkimusmaissa (USA 5,7 %; Venäjä 15 %). Kasvatushenkilöstön lisäämistä toivottiin 12,1 prosentissa vastauksista. Ryhmäkokojen sekä aikuinen–lapsi -suhdeluvun pienentäminen ovat olleet merkittävässä osassa suomalaista varhaiskasvatusdiskurssia jo vuosikymmeniä. Viimeisimmäksi asian nosti uutisotsikoihin Kalliala (2012) huolenaiheenaan liian suurien ryhmien vaikutus lasten hyvinvointiin päivähoitossa. Yhtenä varhaiskasvatuksen laatua lisäävänä tekijänä suomalaisten vanhempien vastausten perusteella (15,5 %) näyttäisivät olevan päiväkodin ulkoiset puitteet. Päiväkodin tiloja toivottiin viihtyisimmäksi ja ryhmille toivottiin lisätilaa, jotta lasten leikeille olisi enemmän tilaa. Leikkimateriaaleihin toivottiin lisäksi monipuolisuutta.

Eräs suomalaisista vanhemmista kiteytti varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen ja sitä kautta lasten viihtyvyyden lisäämiseen vaikuttavat tekijät seuraavasti:

*”Monipuolisella toiminnalla: liikunta, kulttuuri, tiedot, taidot, vierailut jne. Pysyvällä ja ammattitaitoisella henkilökunnalla, sopivan kokoisilla ryhmillä, yksilöllisyyden huomioonottamisella sekä hyvillä leluilla ja ulkoleikkipaikoilla.” (Vanhempi / Suomi 2011)*

Venäläisten vanhempien vastausten perusteella eniten päivähoidon laatua lisäävinä tekijöinä mainittiin leikkivälineiden ja tilojen (24,0 %) sekä ryhmän monipuolisempaan toimintaan (23,0 %) liittyviä asioita. Erityisesti päivähoidon ulkoisiin puitteisiin toivottiin parannuksia. Tilojen remontointi sisällä lapsille paremmin soveltuviksi sekä viihtyisimmiksi toistui vastauksissa. Kaikkein eniten vastauksissa korostuivat kuitenkin ulkoalueiden uusiminen ja perusparantaminen.

*”Monipuolistaa leikkitiloja, lisätä kehittävien lelujen määrää sekä varata psykologi jokaiseen lapsiryhmään.” (Vanhempi / Venäjä 2011)*

Seuraavaksi eniten varhaiskasvatuksen laadun lisäämiseen liittyviä mainintoja oli lasten yksilölliseen huomiointiin (16,0 %), ryhmäkoon pienentämiseen (15,0 %) sekä ruoan laadun parantamiseen (13,0 %). Vastausten perusteella näyttää siltä, että kaksituhattaluvun venäläiset vanhemmat peräänkuuluttavat enenevässä määrin yksilöllisiä arvoja, joihin liittyy lasten tarpeiden huomiointi ja pienemmät ryhmät. Samankaltaisen päätelmän oli tehnyt Ispa (2002) perestroikan jälkeiseen aikaan liittyvässä tutkimuksessaan.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, kuinka päiväkotilasten vanhemmat arvioivat varhaiskasvatuksen laatua Suomessa, Yhdysvalloissa ja Venäjällä. Lisäksi tuotettiin tietoa siitä, millaisille tekijöille lasten viihtyminen päivähoidossa perustuu ja millaisilla toiminnoilla päivähoidon laatua tulisi vanhempien mielestä kehittää. Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena kyselytutkimuksena kolmessa lähtökohdiltaan erilaisessa yhteiskunnassa. Tutkimuksen kulttuureja vertailevan luonteen vuoksi kunkin maan varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset ja kulttuuriset erityispiirteet nousivat keskiöön ja niiden huomioiminen on tärkeää tuloksia tarkasteltaessa. Tutkimuksen laadun paradigma pohjautuu inklusiiviseen näkökulmaan ja lähtöajatuksena oli tarkastella vanhempien näkemyksiä laadusta. Käyttäjänäkökulma, eli lasten kokemukset päivähoidosta tuotiin esiin vanhempien arvioiden kautta.

Tulosten perusteella kaikkein tyytyväisimpiä päivähoidon kokonaislaatuun olivat yhdysvaltalaiset vanhemmat ja toiseksi tyytyväisempiä suomalaiset vanhemmat. Venäläisten vanhempien arviot kokonaislaadusta olivat selvästi alhaisemmat kuin yhdysvaltalaisien ja suomalaisten. Tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja todettiin yhdysvaltalaisien ja venäläisten sekä venäläisten ja suomalaisten arvioiden välillä. Laatutekijöittäin tarkasteltuna suomalaiset vanhemmat arvioivat päivähoidon toteutuvan laadukkaammin kuin yhdysvaltalaiset ja venäläiset. Kaikkein tyytyväisempiä suomalaiset vanhemmat olivat päivähoidon vaikuttavuuteen sekä prosessitekijöihin. Välillisten tekijöiden he arvioivat toteutuvan myös melko laadukkaasti, mutta laadun puitetekijöissä vanhemmat kokivat kehittämisen tarvetta. Suomalaisten vanhempien arviot ovat selkeästi linjassa Hujalan, Fonsénin ja Elon (2012) suomalaista päivähoitoa arvioivan tutkimuksen tulosten kanssa. Tosin valtakunnallisen laadunarviointitutkimuksen (Hujala ym. 2012) valossa vanhemmat arvioivat puitetekijät huomattavasti laadukkaammiksi kuin tähän tutkimukseen osallistuneet vanhemmat. Prosessitekijöitä säätelevät puitetekijät ovat sidoksissa päivähoitoon myönnettäviin resursseihin, eivätkä yksittäiset päiväkodit voi näihin juuri vaikuttaa.

Tutkimuksen kannalta erittäin mielenkiintoista oli, että sekä suomalaiset että venäläiset vanhemmat olivat kaikkein tyytymättömmimpiä aikuinen–lapsi -suhdelukuun kaikista laatutekijöistä. Suomalaiset vanhemmat olivat lisäksi tyytymättömiä lapsiryhmän kokoon sekä päiväkodin ulkoisiin puitteisiin. Mielenkiintoista tämä on siksi, että kansainvälisissä vertailuissa (ks. esim. OECD 2006) on osoitettu suomalaisen päivähoidon suhdeluvun olevan alhainen verrattuna moniin muihin maihin. Myös tässä

tutkimuksessa suomalaisten päiväkotien suhdeluku oli alhaisempi kuin USA:ssa ja Venäjällä. Liian suuriksi mielletyt lapsiryhmät ovat jatkuvasti suomalaisen varhaiskasvatusdiskurssin keskiössä, mutta ovatko päivähoidon ongelmat sittenkään seurausta suurista ryhmistä tai huonoista puitteista, vai onko suurempi syy pedagogisen tieto-aidon vähenemisessä? Pedagogisen osaamisen on todettu vähentyneen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa muun muassa eläköitymisen sekä henkilöstörakenteiden muutoksen seurauksina (Kalliala 2012, Hujala; Fonsén & Elo 2012). Sheridan (2007) arvioi tutkimuksessaan, että kasvattaja, jonka pedagoginen osaaminen ei yltänyt laadukkaalle tasolle, siirsi usein syyn itsensä ulkopuolelle, vedoten riittämättömiin resursseihin tai puitteisiin. Yhdysvaltalaiset vanhemmat olivat puitetekijöistä kaikkein tyytyväisimpiä juuri ryhmäkoko, joka USA:ssa oli pienin verrattuna kahteen muuhun tutkimusmaahan. Viestivätkö arviot suhdeluvuista ja ryhmäkoosta maiden välisistä kulttuurieroista ja individualismin ihailusta? Yhdysvalloissa individualismin perinteet ovat vahvat (Rosenthal 2003; Triandis 1994) ja tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että varhaiskasvatuksen pedagoginen painotus on edelleen kasvattajien ja lasten välisessä tiiviissä vuorovaikutuksessa sekä yksilön kohtaamisessa. Yhdysvaltalaiset vanhemmat olivat erittäin tyytyväisiä lasten yksilölliseen huomiointiin, lasten sosiaalisten suhteiden vahvistamiseen sekä kasvattajien vuorovaikutukseen ja kasvatuserittelyihin.

Venäjällä ryhmäkoko ja suhdeluku olivat tutkimuksen suurimpia ja venäläiset vanhemmat olivat kaikkein tyytymättömiä suhdelukuun kaikista laatutekijöistä. Ispa (2002, 402) havaitsi pitkittäistutkimuksessaan, että yksilöllisyyden korostamisen lisääminen oli suurin muutos, joka Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen oli havaittavissa venäläisessä päivähoidossa. Rajojen avautumisen jälkeen länsimainen kasvatuskirjallisuus saavutti venäläiset varhaiskasvattajat ja oletettavaa on, että yksilöllisyyden korostaminen on kasvanut edelleen vuosien saatossa. Venäläiset vanhemmat olivat lisäksi tyytymättömiä päiväkodin leikkitiloihin ja lasten mahdollisuuksiin leikkiä. Rubtsov ja Yudina (2010, 9) analysoivat artikkelissaan venäläistä varhaiskasvatuspedagogiikkaa ja leikkiä todeten, että venäläinen pedagogiikka painottaa leikin kautta oppimista enemmän kuin vapaata leikkiä. Onko niin, että venäläiset vanhemmat toivoisivat lapsilleen mahdollisuuksia vapaaseen leikkiin ja yksilölliseen valinnan vapauteen, mutta päivähoitopedagogiikka korostaa edelleen aikuislähtöisyyttä? Rubtsov ja Yudina (2010, 12) jakavat varhaiskasvatusohjelmat eri maissa opettaja- ja lapsilähtöisiin ja toteavat, että historiallisesti tarkasteltuna Venäjä edustaa juuri opettajajohtoista pedagogiikkaa. Voidaanko siis todeta, että yhteiskunnallisella tasolla professionaalinen kasvatuskulttuuri muuttuu hitaammin kuin kasvatukseen ja yksilöllisyyden korostamiseen liittyvät arvot. Kulttuurilla ja historialla on niin voimakas vaikutus yhteiskunnassa,



että ne ylläpitävät traditionaalisia arvoja ja vaikuttavat sitä kautta myös varhaiskasvatuksessa toteutettavaan pedagogiikkaan.

Puitetekijöistä yhdysvaltalaiset vanhemmat olivat kaikkein tyytyväisimpiä päiväkodin ulkoisiin puitteisiin, myös verrattuna muihin tutkimusmaihin. Tutkijan omakohtaiseen havainnointiin ja arviointiin perustuen, yksi kolmesta tutkimuspäiväkodista oli tiloiltaan verrattain heikkolaatuinen kahteen muuhun nähden ja silti vanhempien arviot ylsivät kiitettävälle tasolle. Merkittävää on, että myös suomalaiset vanhemmat olivat tyytymättömiä päivähoitotiloihin ja piha-alueisiin, vaikka yleisesti tarkasteltuna suomalaiset päiväkodit ovat tarkoituksenmukaisia ja yleensä päivähoitotiloiksi suunniteltuja. Tulosten perusteella näyttää siltä, että vanhemmat arvioivat myös päivähoiton tiloja kulttuurisidonnaisesti. Ovatko suomalaiset vanhemmat tottuneet verrattain laadukkaisiin puitteisiin ja arvioivat sen vuoksi tiloja kriittisemmin kuin yhdysvaltalaiset vanhemmat, joille merkityksellisempää on ehkä tiloissa toteutettu pedagogiikka kuin niiden ulkoinen olemus? Vanhempien päivähoitopaikan valintaan liittyvässä tutkimuksessaan Jang, Lee ja Lee (2012, 34–35) tekivät johtopäätöksen, että puitetekijät olivat merkittävimmissä asemassa päivähoitopaikkaa valitessa. Tämä johtuu tutkijoiden mukaan siitä, että muun muassa päiväkodin ulkoiset puitteet ovat vanhemmille helpommin havaittavissa arvioitavissa olevia kuin usein käsitteelliselle tasolle jäävät laadun prosessitekijät. Onko siis mahdollista, että vanhemmat arvioivat kriittisesti juuri ulkoisia puitteita, koska epäkohdat niissä on helpommin havaittavissa ja osoitettavissa?

Päivähoidon välillisiä tekijöitä tarkasteltaessa ilmenee, että kaikissa maissa vanhemmat olivat tyytyväisimpiä päiväkodin ja perheiden väliseen yhteistyöhön. Suomessa Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) myötä kasvatuskumppanuutta pidetään tärkeänä varhaiskasvatuksen osa-alueena ja tämän tutkimuksen perusteella yhteistyö toteutuu laadukkaasti. Toisaalta yhteistyön laadukkuutta varjostaa se, että vanhemmat kokivat mahdollisuutensa vaikuttaa toteutuneen melko huonosti tässä tutkimuksessa.

Venäjällä yhteistyö vanhempien kanssa on verrattain uusi asia. Gradskova (2010) huomauttaa, että neuvostoliittolaisen ideologian mukaisesti lapsuus miellettiin enemmän valmistelevana vaiheena kohti kommunistista aikuisuutta kuin arvona sinänsä. Päivähoidon yksi tärkeimmistä tehtävistä oli tuolloin opastaa vanhempia vanhemmuudessaan ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö oli yksipuolista ja sanelevaa. (Gradskova 2010, 280) Nyt tilanne näyttäisi muuttuneen ja vanhemmat kokivat, että yhteistyö on laadukasta, vaikka edelleen vanhempien arvioiden mukaan heidän todelliset vaikutusmahdollisuutensa olivat kapeat. Tällä tutkimuksella ei tosin pureuduta siihen, onko yhteistyö myös tasa-arvoista? Hujalan ja Elon (artikkelin käsikirjoitus 2012) tutkimuksen

tulokset viittaavat siihen, että arviot venäläisten perheiden ja päivähoidon välisestä yhteistyöstä ovat nousseet merkittävästi kahden vuosikymmenen aikana, mikä osoittaa individualismin kasvua perheiden näkökulmasta. Myös USA:ssa vanhemmat ovat erittäin tyytyväisiä yhteistyöhön päiväkodin kanssa. Yamamoto ja Li (2012, 313) selvittävät tuoreessa tutkimuksessaan, että vanhempien osallisuutta päivähoitoon korostetaan Yhdysvalloissa voimakkaasti ja se on kirjattu myös NAYEC:n varhaiskasvatusta ohjaavaan asiakirjaan.

Välillisistä tekijöistä mielenkiintoisen vertailunäkökulman muodostaa päivähoiton johtajuus. Suomessa johtajan pätevyyteen oltiin erittäin tyytyväisiä, mutta Yhdysvalloissa ja Venäjällä vanhemmat olivat melko tyytymättömiä. Tässä tutkimuksessa johtajien lukumäärä Yhdysvalloissa oli pieni, joten yleistettäviä johtopäätöksiä ei tämän tuloksen perusteella voi muodostaa. Toisaalta, tyytymättömyys johtajuuteen Yhdysvalloissa, samoin kuin vanhempien tyytymättömyys henkilöstövaihdoksiin sekä henkilöstön innostuneisuuteen työstään voivat viestiä hajanaisen varhaiskasvatusjärjestelmän, henkilöstön kouluttamattomuuden sekä henkilöstön palkkauksen tasosta. Tämänkaltaisia tuloksia esittelivät Miller ja Bogatova (2009, 257–258) varhaiskasvatuksen henkilöstöön liittyvässä tutkimusprojektissaan ”T.E.A.C.H. Early Childhood”. Päivähoidon henkilöstö on tehtävänsä nähden paitsi kouluttamattomin, myös yksi matalimmin palkattu henkilöstöryhmä Yhdysvalloissa ja muun muassa näiden syiden vuoksi vaihtuvuus kentällä on suurta. Kun huomioidaan laadukkaan varhaiskasvatuksen merkitys lapselle, ovat Millerin ja Bogatovan tulokset huolestuttavia. Heidän projektinsa yksi tarkoitus onkin kohottaa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista arvostusta ja saada aikaan konkreettisia muutoksia päivähoiton implementointiin osavaltiotasolla ja sitä kautta lisää varoja varhaiskasvatukselle. Lisäämällä validia tutkimustietoa laadukkaan varhaiskasvatuksen vaikutuksista, on mahdollista saada aikaan merkittäviä ja todellisia muutoksia, mutta tämä vaatii tietysti aikaa ja reiluja muutoksia varhaiskasvatuksen arvostuksessa myös hallintoelimissä (Barnett 2010; Burger 2010).

Päivähoidon prosessitekijöiden arvioinnit vahvistavat edelleen tutkimusmaiden kontekstuaalisia erityispiirteitä. Yhdysvalloissa vanhemmilla on vapaus valita itselleen heidän arvoihinsa ja budjettiinsa sopivin päivähoitomuoto, mikä edistää vanhempien kuluttajatietoisuutta. Päivähoidon vaikuttavuuden jälkeen yhdysvaltalaiset vanhemmat olivat kaikkein tyytyväisimpiä päivähoiton prosesseihin. USA:ssa yleinen laatu käsitys korostaa lapsilähtöisen pedagogiikan, sensitiivisten ja emotionaalisesti sitoutuneiden kasvattajien, sekä leikin kautta oppimisen tärkeyttä varhaiskasvatuksessa (Cryer 1999, 39). Yksilöllisyyden ja luovuuden ihannoiti on myös tyypillistä yhdysvaltalaiselle varhaiskasvatusihanteelle. Suomessa varhaiskasvatuksen pedagogiikka perustuu hyvin samankaltaisille elementeille ja vanhempien arviot prosessitekijöiden laadukkuudesta olivat hyvin yhteneväiset yhdysvaltalaisien kanssa. Molemmissa maissa päivähoiton joustavuus

perheiden näkökulmasta, sekä lasten mahdollisuudet vapaaseen leikkiin sisällä ja ulkona sekä ohjatut toimintahetket oli arvioitu toteutuvan laadukkaasti. Individualistisen kulttuurin mukaisesti tämänkaltaisia yksilöiden itsemääräämisoikeuteen perustuvia toimintoja arvostetaan ja ne näyttävät toteutuvan hyvin.

Venäläiset vanhemmat sen sijaan olivat kaikkein tyytyväisimpiä päivälepoon sekä esimerkiksi ulkoiluun. Venäjällä terveystieteillä on traditionaalinen asema varhaiskasvatuksessa (Gradska 2010, 278) ja vanhemmat nähtävästi arvostavat lasten perustarpeisiin liittyviä elementtejä ylitse muiden. Toisaalta sekä vanhemmat että lapset olivat hyvin tyytymättömiä päiväkodin ruokaan. Ruoan laatu ei oletettavasti yltänyt tyydyttävälle tasolle, minkä vuoksi vanhemmat arvioivat tähän perustarpeeseen liittyviä kysymyksiä systemaattisesti varsin kriittisesti. Aiemmin esitellystä varhaiskasvatuksen asemasta ja opettajakeskeisyydestä viestii vanhempien tyytyväisyys kasvattajien ammatillisuuteen sekä kasvatusmenetelmiin. Cryer, Tietze ja Wessels (2002, 274–275) havaitsivat kansainvälisessä vertailevassa tutkimuksessaan, että vanhemmat arvioivat usein subjektiivisesti laadukkaammaksi sen, mitä he itse arvostavat. Toisaalta tähän voi vaikuttaa vanhempien mahdollinen tietämättömyys lapsiteorioista, toisaalta se, että harva vanhempi haluaa myöntää laittaneensa lapsensa päiväkotiin, joka ei olisi laadukas.

Tutkimuksessa lasten käyttäjänäkökulmaa varhaiskasvatuksen laatuun kysyttiin heidän vanhempiensa kautta. Tulokset osoittavat, että lasten ajattelussa on universaaleja, kulttuurista tai yhteiskunnasta riippumattomia piirteitä. Kaikkien tutkimusmaiden vanhempien arvioiden mukaan lapsille tärkeintä päivähoidossa olivat kaverisuhteet ja leikki heidän kanssaan. Tämän lisäksi lapset nauttivat ohjatusta toiminnasta, jota päivähoidossa on tarjolla. Valtaosa suomalaisista ja yhdysvaltalaisista lapsista ei pidä nukkumispakosta, joka päivähoidossa on edelleen melko voimakkaasti vallalla. Avoimissa vastauksissa yhdysvaltalaiset vanhemmat toivoivat jopa enemmän kehittäväää toimintaa päiväunien sijaan, kun taas meillä Suomessa päiväunet ovat olleet pitkään esillä julkisissa varhaiskasvatuskeskusteluissa niin päivähoitohenkilöstön kuin vanhempien näkökulmasta jo vuosikymmenien ajan (Huttunen 1989). Aiheeseen liittyy myös erään suomalaisen vanhemman toteamus siitä, mistä lapsi ei pidä: ”nukkumisesta – eikös ne kaikki?” Osoittaako tämä päivälevon traditionaalisen aseman suomalaisessa varhaiskasvatuksessa? Onko päiväunista muodostunut eräänlainen valtapeli ammattilaisten ja vanhempien välillä, jossa molemmat tahot yrittävät ajaa lapsen parasta? Koska lasten unirytmit ja -tarpeet ovat yhtä yksilöllisiä kuin lapset, myös päivälepoa koskevat ratkaisut tulisi päivähoidossa tehdä yksilöllisemmin.

Suomalaiset ja venäläiset lapset kokivat riidat ja ongelmat vuorovaikutussuhteissa epämiellyttävinä. Toisaalta, kuten jo aiemmin on todettu, erityisesti venäläiseen, edelleen melko kollektiiviseen

kasvatuskulttuuriin kuuluu tottelevaisuus ja kuuliaisuus, eikä eripuraa sallita (Ispa 2002). Samantapaista tiukkuutta on havaittavissa myös suomalaisessa kasvatuskulttuurissa. Yhdysvalloissa tämän suhteen ollaan sallivampia.

Vanhempien toiveet päivähoidon kehittämiseen olivat myös yhdenmukaisia kaikissa maissa. Kaikkien tutkimusyhteiskuntien vanhemmat painottivat päivähoidon prosessitekijöitä ja peräänkuuluttivat monipuolisen ja kehittävän toiminnan tärkeyttä varhaiskasvatukselle. Vaikka suomalaiset vanhemmat olivat tyytyväisimpiä juuri ohjatun toiminnan laatuun, sitä toivottiin silti lisää. Onko tämä merkki varhaiskasvatustietoisuuden heräämisestä päivähoidon sosiaalisen funktion sijaan? Näyttäisi siltä, että ainakin yhteiskunnallisella tasolla päivähoito mielletään varhaiskasvatuspalveluna, mutta varhaiskasvatuksen sisällä sosiaalipalvelun stigma on vielä voimakas.

Toisaalta, kuten Pramling Samuelssonin, Sheridanin ja Williamsin (2006) kansainvälinen varhaiskasvatussuunnitelmia vertaillut tutkimus osoittaa, laatuerojen tai yhteneväisyyksien etsimisen sijaan laaduntutkimuksen tulisi ensisijaisesti keskittyä siihen, millainen päiväkotihoido antaa lapsille hyvän alun elämään. Lähes kaikki laatututkimukset (ks. esim. Fenech 2011) painottavat lasten kehityksen ja kasvun kannalta samankaltaisia laatutekijöitä, mutta ensisijaisena arvona tulisi kuitenkin olla lapsi ja lapsuus sinänsä.

## **7.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia**

Kansainvälisesti vertailevaa tutkimusta on varhaiskasvatuksen alalla Suomessa tehty suhteellisen vähän. Kuten tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, vertailu on tärkeää osoittamaan niitä vahvuuksia tai epäkohtia, joita kansainvälisessä varhaiskasvatuksessa ilmenee. Vaikka laatua ei voi suoraan verrata kulttuurista toiseen, sitä indikoivia yksittäisiä muuttujia voi ja pitäisi tarkastella aina hieman laajemmassa perspektiivissä. Tämä voi auttaa suhteuttamaan erityisen negatiivisiksi koettuja asioita, kuten päivähoidon puitteet tai aikuinen–lapsi -suhdeluku Suomessa. Kansainvälisen vertailun avulla moni omassa kontekstissa ihmetystä herättänyt asia voi saada aivan uudenlaisia merkityksiä, kun sitä tarkastellaan muiden kulttuurien valossa. Ovatko asiat todella niin hyvin tai huonosti, kuin annetaan ymmärtää?

Tutkimuksen toteuttaminen kansainvälisenä vertailututkimuksena oli samaan aikaan haastava ja antoisa prosessi. Omakohtaiset kokemukseni ulkomailla asumisesta ovat lisänneet kiinnostustani kulttuuristen erityispiirteiden ymmärtämiseen sekä oman kulttuurini tarkasteluun, jopa

kyseenalaistamiseen. Kulttuuriset erot eivät tarkoita ainoastaan maiden välisiä eroavaisuuksia, vaan ihmisten arvomaailmojen, ajattelun ja uskomusten kirjo on suuri myös maiden sisällä. Kulttuurintutkimus auttaa meitä ymmärtämään ja arvostamaan erilaisuutta sekä oivaltamaan uusia näkökulmia. Tämän vuoksi koin erityisen tärkeäksi tutkimuskontekstiin tutustumisen ja sen avaamisen myös lukijoille. Varhaiskasvatusjärjestelmien kuvaaminen historian kautta tähän päivään oli tietoinen valinta, sillä ilman historian tuntemusta emme voi ymmärtää nykyisyyttä.

Vertailevan tutkimuksen tekoon liittyi valtavasti haasteita, joita en osannut ennalta odottaa. Tutkimuslupien ja yhteistyöpäiväkotien hankkimiseen Yhdysvalloista kului useita kuukausia aikaa ja valtavasti energiaa. Toisaalta se, että meihin ulkomaisiin tutkijoihin suhtauduttiin epäluuloisesti, on mielestäni oiva osoitus vertailevan tutkimuksen tärkeydestä. Globalisoituvassa maailmassa kulttuurinen ymmärrys ja avoimuus voivat auttaa vähentämään epäluuloja ja sitä kautta lisäämään yhteistyön mahdollisuuksia. Vaikka tutkimukseen osallistuneita päiväkoteja oli vähän, pystyttiin tutkimuksella tuottamaan arvokasta tietoa varhaiskasvatuksen tilasta erilaisissa yhteiskunnissa sekä refleктоimaan maiden välisiä eroja ja yhteneväisyyksiä.

Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen laatua tarkasteltiin vanhempien arvioimana. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella muutoksia vanhempien laadun arvioinneissa pitkällä aikavälillä. Kokonaistutkimuksen aineistoa on kerätty kahdenkymmenen vuoden ajalta, joka mahdollistaa esimerkiksi yhteiskunnallisten muutosten aiheuttamien vaikutusten tarkastelun pitkällä aikavälillä. Varhaiskasvatuksen tutkimuskontekstin historiallinen kuvaaminen indikoi selkeitä muutoksia, joita olisi mielenkiintoista todentaa empiirisesti. Millaisia muutoksia varhaiskasvatuksen laadussa oli havaittavissa Venäjällä perestroikan jälkeen? Tai kuinka yhdysvaltalainen varhaiskasvatusjärjestelmä on muuttunut ja kehittynyt vuosien saatossa? Hon, Campbell-Barrin ja Leesonin (2010, 246) tutkimuksessa ilmenee, että varhaiskasvatuksen asema on vahvistunut useissa maissa, kun inhimillisen pääoman (human capital) arvostaminen on noussut. Tällainen ajattelu on pakottanut poliittiset päätöksentekijät pohtimaan, millainen merkitys varhaiskasvatuksella on laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Erittäin mielenkiintoista olisi tutkia, kuinka varhaiskasvatuspalvelut ovat kehittyneet tutkimusmaissa kymmenen vuoden kuluttua ja millaisena niiden laatu tällöin mielletään.

Inkluusivisen laadun paradigman mukaan laadun määrittelyyn tulisi osallistua kaikki ne tahot, joita se koskettaa. Kokonaistutkimuksen aineisto mahdollistaa henkilöstön näkökulman tarkastelun, mutta erityisen mielenkiintoisena näyttäytyisivät lasten omat arviot päivähoiton laadukkuudesta. Koska lasten kokemukset vaikuttivat olevan universaaleja, toisi asian syvällisempi tarkastelu arvokasta tietoa siitä, millaisena tämän päivän lapsi kokee päivähoiton globaalissa mielessä.

## LÄHTEET

- Arminen, I. & Alapuro, R. (toim.) 2004. Vertailevan tutkimuksen ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Barnett, W. S. 2010. Universal and Targeted Approaches to Preschool Education in the United States. *International Journal of Child Care and Education Policy* 4 (1), 1–12.
- Barnett, W. S. 2011. Effectiveness of Early Educational Intervention. *Science* 333 (975), 975–978.
- Belfield, C. R. 2006. Financing Early Childhood Care and Education: An International Review. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education. UNESCO 2007/ED/EFA/MRT/PI/4. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147443e.pdf>. luettu 3.12.2011.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedon sosiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Berry, J.W. 1989. Imposed etics, emics and derived etics: The operationalization of a compelling idea. *International Journal of Psychology* 24 (1), 721–735.
- Berry, J. W. 1999. Emics and etics: A symbiotic conception. *Culture Psychology* 5 (2), 165–171.
- Boehnke, K., Lietz, P., Schreier, M. & Wilhelm, A. 2011. Sampling: The selection of cases for culturally comparative psychological research. Teoksessa D. Matsumoto, D. & F. J. R. van de Vijver (toim.) *Cross-cultural research methods in psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 101–129.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burger, K. 2010. How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly* 25, 140–165.
- Children's Rights: Russian Federation. Law Library of Congress. [www.loc.gov/law/help/child-rights/russia.php](http://www.loc.gov/law/help/child-rights/russia.php). luettu 3.12.2011.
- Crossley, M. & Watson, K. 2003. *Comparative and international research in education. Globalisation, context and difference*. London: Routledge Falmer.
- Cryer, D. 1999. Defining and assessing early childhood program quality. Teoksessa S. Helburn (toim.) *The silent crisis in U.S. child care [Special issue]*. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 563, 39–55.

- Cryer, D., Tietze, W. & Wessels, H. 2002. Parents' perceptions of their children's child care: a cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly* 17 (2), 259–277.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 2007. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation.* Toinen painos. London: Routledge.
- Esping-Andersen, G. 1991. *The three worlds of welfare capitalism.* Toinen painos. Cambridge University Press.
- Esping-Andersen, G., with Gallie, D., Hemerijck, A. & Myles, J. 2002. *Why we need a new welfare state.* Oxford: Oxford University Press.
- Fenech, M. 2011. An analysis of the conceptualisation of 'quality' in early childhood education and care empirical research: Promoting 'blind spots' as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12 (1), 102–117.
- Fuller, B., Bridges, M. & Seeta, P. 2007. *Standardized Childhood: The Political and Cultural Struggle over Early Education.* Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1–31.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Kaufmann, S. Z. & Bernheimer, L. P. 1989. The social construction on ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal of Mental Retardation* 94 (3), 216–230.
- Giddens, A. 1984. *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration.* Cambridge: Polity Press.
- Gradskova, Y. 2010. Educating parents: Public preschools and parenting in Soviet pedagogical publications, 1945–1989. *Journal of Family History* 35, 271–285.
- Graves, S.B. & Gargiulo, R.M. 1994. Early Childhood Education in Three Eastern Europe Countries. *Childhood Education* 70 (4).
- Halfon, N., Russ, S., Oberklaid, F., Bertrand, J. & Eisenstadt, N. 2009. *An International Comparison of Early Childhood Initiatives: From Services to Systems. Reports: Commonwealth Fund.* [http://www.healthychild.ucla.edu/PUBLICATIONS/Halfon\\_intl\\_comparison\\_early\\_child\\_init\\_svcs\\_to\\_sys\\_FINAL.pdf](http://www.healthychild.ucla.edu/PUBLICATIONS/Halfon_intl_comparison_early_child_init_svcs_to_sys_FINAL.pdf). Luettu 15.6.2011.
- Hallitusohjelma 17.6.2011. [http://yle.fi/tv/uutiset/uutiset/upics/liitetiedostot/hallitusohjelma\\_2011.pdf](http://yle.fi/tv/uutiset/uutiset/upics/liitetiedostot/hallitusohjelma_2011.pdf). Luettu 4.8.2011.
- Harkness, Van der Vijver & Mohler 2002. *Cross-Cultural survey methods.* Hoboken, NJ: Wiley.
- Harms, T. & Clifford, R. 1980. *The early childhood environmental rating scale.* New York: Teachers College, Columbia University.
- Harris, M. 1976. History and significance of the emic/etic distinction. *Annual Review of Anthropology* 5, 329–50.
- Heikkilä, T. 2008. *Tilastollinen tutkimus. 7. uudistettu painos.* Helsinki: Edita.
- Helenius, A. 2001. *Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia.* Jyväskylä: PS-kustannus, 40–57.

- Helfrich, H. 1999. Beyond the dilemma of cross-cultural psychology: Resolving the tension between etic and emic approaches. *Culture Psychology* 5 (131), 1–24.
- Hill-Scott, K. 2000. Leadership in child development programs: Prospects for the future. Teoksessa M. L. Culkin (toim.) *Managing quality in young children's programs. The leader's role*. New York: Teachers College Press, 203–220.
- Ho, D., Campbell-Barr, V. & Leeson, C. Quality improvement in early years settings in Hong Kong and England. *International Journal of Early Years Education* 18 (3), 243–258.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehityksen rakentuminen. *Kasvatus* 5 (27), 489–500.
- Hujala, E. 2004. Early childhood education in a changing society – International reflections. Teoksessa M. Lundkvist & C. Öhberg (toim.) *Det synliga barnet. Praktiska och teoretiska perspektiv på pedagogiken. Festskrift tillägnad Marita Lindahl*. Vasa: Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 9.
- Hujala, E. & Elo, J. 2012. Education in a changing society. Article Draft.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2011. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 312–327.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2010. Varhaiskasvatuksen laadun vahvuudet ja kehittämiskohteet. *Lastentarha* 2/2010, 8–10.
- Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. 2012. Evaluating the Quality of the Child Care in Finland. *Early Child Development and Care* 182 (3-4), 299–314.
- Hujala, E. & Lindberg, P. 1998. *Suomalainen päivähoito. Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen*. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A-M, Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E., Puroila A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Vantaa: Edufin.
- Hujala-Huttunen, E. 1995. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi. Teoksessa E. Hujala-Huttunen & E. Estola (toim.), *Näkökulmia varhaiskasvatukseen*. Oulun lastentarhanopettajaopistonjulkaisuja.
- Huttunen, E. 1989. *Päivähoidon toimiva arki*. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.
- Ispa, J. M. 2002. Russian child care goals and values: from Perestroika to 2001. *Early Childhood Research Quarterly* 17, 392–413.



- Jang, Y. J., Lee, J. & Lee Y. S. Parents perceptions on quality of early childhood education using the analytic hierarchy process. *International Journal of Early Childhood Education* 18 (1), 23–38.
- Johnson, T. P., Shavitt, S. & Holbrook, A. L. Survey response styles across cultures. Teoksessa D. Matsumoto, D. & F. J. R. van de Vijver (toim.) *Cross-cultural research methods in psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 130–178.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. *Varhaiskasvatusta ammattitaidolla*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kajanoja, J. 1999. *Lasten päivähoido investointina. Tutkimuksia 50*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Kalliala, M. 2012. *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kammerman, S. B. & Gatenio Gabel, S. 2007. Early childhood education and care in the United States: An overview of the current policy picture. *International Journal of Child Care and Education Policy* 1 (1), 23–34.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K. & Puroila, A.-M. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–226.
- Kekkonen, J. 2008. Vertailevan tutkimuksen haasteita. *Tieteessä tapahtuu* 26 (3–4), 32–37.
- Kröger, T. 2009. Hoivapolitiikan rajanvetoja. Teoksessa A. Anttonen, H. Valokivi & M. Zechner (toim.) *Hoiva. Tutkimus, politiikka ja arki*. Tampere: Vastapaino, 99–125.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973
- Lillrank, P. 1998. *Laatuajattelu: laadun filosofia, tekniikka ja johtaminen tietoyhteiskunnassa*. Helsinki: Otava.
- Mahon, R. 2008. Cross-national comparisons of early learning and child care: What can political scientists contribute? Teoksessa I. Järventie ja M. Lähde (toim.): *Methodological challenges in childhood and family research*. Tampere: Tampere University Press, 23–33.
- Mason, M. 2007. Comparing cultures. Teoksessa M. Bray, B. Adamson ja M. Mason (toim.) *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Hong Kong: Springer, 165–196.
- Miller, J. A., & Bogatova, T. 2009. Quality improvements in the early care and education workforce: outcomes and impact of the T.E.A.C.H. Early Childhood Project. *Evaluation and program planning*, 32 (3), 257–77.

- Mitchell, A. 2000. The case for credentialing directors now and considerations for the future. Teoksessa M. L. Culkin (toim.) *Managing quality in young children's programs. The leader's role*. New York: Teachers College Press, 152–169.
- Moss, P. & Pence, A. (toim.). 1994. *Valuing Quality on Early Childhood Services*. London: Paul Chapman publishing.
- Myers, R. G. 2004. In search of quality in programmes of early childhood care and education (ECCE). Background paper prepared for the education for all global monitoring report 2005, *The Quality Imperative*.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146677e.pdf>. Luettu 24.2.2012
- naccrra 2010. *Child Care in America. 2010 State fact sheet*. [www.naccrra.org](http://www.naccrra.org). Luettu 2.3.2011.
- Niglas, K. 2004. *The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research*. Tallinn Pedagogical University. *Dissertations on Social Sciences*.
- Niiranen & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–85.
- Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 19–33.
- Nummenmaa, L. 2004. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- OECD 2006. *Starting Strong II: Early childhood education and care*.  
<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/37423404.pdf>. Luettu 23.9.2012
- Oyen, E. (toim.) 1992. *Comparative methodology. Theory and practice in international social research*. Toinen painos. London: Sage.
- Pallant, J. 2010. *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS*. 4. painos. Berkshire: Open University Press.
- Palola, E. 2004. Euroopan unioni, kansainvälistyminen ja varhaiskasvatuksen laatu. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6, 41–52.
- Parrila, S. 2004. Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6, 69–80.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis E59*. Oulu.

- Petäjaniemi, T. & Pokki, S. 2010. Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. STM. OPM.
- Phillips, D. 1999. On Comparing. Teoksessa R. Alexander, P. Broadfoot & D. Phillips (toim.) *Learning from Comparing. New directions in comparative educational research.* Oxford: Cambridge University Press, 15–20.
- Puolustusministeriö 2008. Haasteiden Venäjä. [http://www.defmin.fi/files/1232/Haasteiden\\_Venaja.pdf](http://www.defmin.fi/files/1232/Haasteiden_Venaja.pdf). Luettu 11.8.2011.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. & Williams, P. 2006. Five preschool curricula – comparative perspective. *International Journal of Early Childhood* 38 (1), 11–29.
- Raivola, R. 1984. *Vertaileva Kasvatustiede.* Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A, Tutkimusraportti 30.
- Ravid, R. 2011. *Practical statistics for educators.* 4. painos. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Repo, K. & Kröger, T. 2009. Lasten päivähoito – oikeus hoivaan ja varhaiskasvatukseen. Teoksessa A. Anttonen, H. Valokivi & M. Zechner: *Hoiva. Tutkimus, politiikka ja arki.* Tampere: Vastapaino, 200–218.
- Rosenthal, M. K. 2003. Quality in early childhood education and care: A cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal* 11 (2), 101–116.
- Rubtsov, V.V. & Yudina E. G. 2010. Current problems of preschool education. *Psychological Science and Education* 3, 5–15.
- Scarr, S. 1998. American child care today. *American Psychologist* 53, 95-108.
- Scarr, S. & Eisenberg, M. 1993. Child care research: Issues, Perspectives, and Results. *Annual Review Psychology* 44, 613–644.
- Sheridan, S. 2001. Pedagogical quality in preschool. An issue of perspectives. *Acta universitatis Gothoburgensis.*
- Sheridan, S. 2007. Dimension of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education* 15, 197–217.
- Sosiaalihuoltolaki (710/1982). <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1982/19820710>. Luettu 4.11.2011.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (toim.) 2006. *Handbook of research of the education of young children.* Second edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Status and development of the preschool education system in the Russian Federation. Early childhood care and education country report. Prepared by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation for the World Conference on Early Childhood Care and Education 27-29 September 2010, Moscow, Russian Federation UNESCO: 2010/ED/BAS/ECCE/RP/5. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001893/189374e.pdf>. Luettu 3.11.2011.

- STM 2007:72. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Laatineet K. Alila & E.-L. Kronqvist. Helsinki: STM.
- STM selvityksiä 2007:7. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Helsinki: STM.
- Taratukhina, M. S., Polyakova, M. N., Berezina, T. A., Notkina, N. A., Sheraizina, R. M. & Borovkov, M. I. 2006. Early childhood care and education in the Russian Federation. Background paper for the Education for all global monitoring report 2007: strong foundations: early childhood care and education. 2007/ED/EFA/MRT/PI/29. UNESCO.
- Tauriainen, L. Kohti yhteistä laatua. 2000. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Teplova, T. 2007. Welfare state transformation, childcare, and women's work in Russia. *Social Politics* Fall 2007, 284–322.
- Tobin, J. 2005. Quality in Early Childhood Education: An anthropologist's perspective. *Early Education & Development* 16, 421–434.
- Tobin, J., Wu, D., & Davidson, D. 1989. *Preschool in three cultures*. New Haven: Yale.
- Triandis, H. C. 1994. *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Veraksa, N., & van Oers, B. 2011. Early childhood Education from a Russian perspective. Editorial to the special issue. *International Journal of Early Years Education*, 19 (1), 5–18.
- Weikart, D. P. 2000. *Early childhood and education: need and opportunity*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Yamamoto, Y. & Li, J. 2012. What makes a high-quality preschool? Similarities and differences between Chinese immigrant and European American parents' views. *Early Childhood Research Quarterly* 27, 306–315.

Liite 1 – kyselylomake vanhemmille

# PERHE JA PÄIVÄHOITO KASVUYMPÄRISTÖNÄ

## Kyselylomake vanhemmille

Vastatkaa seuraaviin perhettä ja päivähoitoa koskeviin kysymyksiin joko kirjoittamalla vastaus sille varattuun tilaan tai rastittamalla mielestänne sopivin vaihtoehto. Kysymyksiin ei odoteta "oikeita tai vääriä" vastauksia, vaan vanhempien näkemyksiä ja mielipiteitä heidän omasta lapsestaan ja hänen kasvatuksestaan kotona ja päiväkodissa. Antamasi vastaukset ovat ehdottoman luottamuksellisia ja tulevat vain tutkijoiden käyttöön.



## VANHEMMAT JA PERHE:

1. Lasten lukumäärä perheessä \_\_\_\_\_

2. Vanhempien siviilisäätö

\_\_\_\_\_ naimisissa

\_\_\_\_\_ avoliitossa

\_\_\_\_\_ eronnut tai leski

\_\_\_\_\_ naimaton

3. Vanhempien koulutus

\_\_\_\_\_ äiti:

\_\_\_\_\_ isä:

\_\_\_\_\_

akateeminen tutkinto

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3 vuotta tai enemmän opiskelua

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1–2 -vuotinen koulutus

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ylioppilastutkinto

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

keski- / peruskoulu tai vähemmän

\_\_\_\_\_

4. Perheen kuukausitulot verot vähennettyinä = käteen jäävä osuus

\_\_\_\_\_ alle 1000€

\_\_\_\_\_ 1000–2999€

\_\_\_\_\_ 3000–4999€

\_\_\_\_\_ 5000–6999€

\_\_\_\_\_ 7000–8999€

\_\_\_\_\_ 9000€ tai enemmän

5. Kuinka paljon käytätte rahaa seuraaviin menoihin kuukaudessa?

\_\_\_\_\_ € päivähoitoon

\_\_\_\_\_ € ruokaan

\_\_\_\_\_ € asumiskustannuksiin (vuokra, sähkö, vesi jne.)

\_\_\_\_\_ € vapaa-aikaan, harrastuksiin

\_\_\_\_\_ € muihin kuluihin (kuten liikkuminen, puhelin jne.)

## ASUMINEN

6. Perhe asuu

\_\_\_\_\_ omakotitalossa

\_\_\_\_\_ rivitalossa

\_\_\_\_\_ kerrostalossa

7. Asunto on

\_\_\_\_\_ oma

\_\_\_\_\_ vuokra-asunto



**8. Asunnon koko:**

- \_\_\_\_\_ yksiö tai kaksio
- \_\_\_\_\_ kolme huonetta + keittiö
- \_\_\_\_\_ neljä huonetta + keittiö
- \_\_\_\_\_ suurempi

**PERHETILANNE**

**9. Jokaisessa perheessä on erilaisia ongelmia.**

Mitkä seuraavista ovat teidän perheenne ongelmia tai stressitekijöitä?

- \_\_\_\_\_ jatkuvat rahahuolet
- \_\_\_\_\_ ahdas asunto
- \_\_\_\_\_ työajat (esim. vuorotyö)
- \_\_\_\_\_ perheestä puuttuu isä/äiti
- \_\_\_\_\_ isovanhempien puuttuminen perheen asioihin
- \_\_\_\_\_ puolisoiden sairaudet
- \_\_\_\_\_ työttömyys tai työttömyyden uhka
- \_\_\_\_\_ lasten sairastelu
- \_\_\_\_\_ ongelmat työpaikalla
- \_\_\_\_\_ ongelmat sukupuolielämässä
- \_\_\_\_\_ puolisoiden riidat
- \_\_\_\_\_ alkoholin käyttö
- \_\_\_\_\_ väsymys, liian raskas työ
- \_\_\_\_\_ ei tuttaviam lähiympäristössä
- \_\_\_\_\_ asunnon tai paikkakunnan muuttaminen
- \_\_\_\_\_ lapsen hoitopaikkojen tai hoitajien vaihtuminen
- \_\_\_\_\_ lasten häiritsevä käyttäytyminen
- \_\_\_\_\_ vanhempien erimielisyydet lasten kasvatuksessa
- \_\_\_\_\_ jotain muuta, mitä: \_\_\_\_\_

**LAPSEN TEMPERAMENTTI**

**10. Arvioikaa lapsenne luonteenpiirteitä seuraavilla ulottuvuuksilla.**

Esim. jos lapsenne on erittäin usein "reipas ja iloinen" pankaa rasti vasempaan laitaan, mutta mikäli lapsi on melko usein "sulkeutunut ja itkeskelevä" pankaa rasti oikealle puolelle. Mikäli lapsi on toisinaan näitä molempia, pankaa rasti keskipaikkeille. Täyttäkää joka rivi.

- |   |       |       |       |       |       |   |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| reipas, iloinen                                     | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | sulkeutunut,<br>itkeskelevä               |
| lyhytjännitteinen,<br>vaikeuksia<br>keskittymisessä | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | pitkäjännitteinen,<br>keskittymiskykyinen |

oma-aloitteinen  
aktiivinen,  
itsenäinen \_\_\_\_\_

hyökkäävä,  
aggressiivinen \_\_\_\_\_

rohkea \_\_\_\_\_

levoton, meluisa,  
riehautuva \_\_\_\_\_

hyväntuulinen,  
tyytyväinen \_\_\_\_\_

aikuiseen takertuva,  
riippuva,  
passiivinen

tasapainoinen,  
neuvottelunhaluinen

ujo, arka,  
pelokas

hiljainen,  
rauhallinen

ärtyisä,  
tyytymätön



## KASVATUS

**11. Kaikki kasvattajat kohtaavat ongelmatilanteita lasten kanssa.  
Millaisissa asioissa teillä on esiintynyt erimielisyyksiä lapsenne  
kanssa?**

erittäin usein 5

usein 4

toisinaan 3

harvoin 2

ei koskaan 1

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| - lapsen nukkumaanmenoon ja<br>ylösnousuun liittyvissä asioissa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ruokailuun liittyvissä asioissa                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lapsi on tottelematon ja uhmakas                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lapsi ei huolehdi tavaroistaan                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lapsi riitelee toisten lasten kanssa                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lapsi vaatii liikaa huomiota                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lapsi leikkii liian rajuja ja meluisia leikkejä               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lapsi on ärtyisä ja pahantuulinen                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lapsi saa kiukun- ja raivonpuuskia                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lapsi on mustasukkainen                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



12. Kuinka monta tuntia päivässä (arkipäivinä / viikonloppuna) lapsenne katsoo televisiota?

arkipäivinä

viikonloppuna

- \_\_\_\_\_ vähemmän kuin tunti päivässä \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ enemmän kuin 1 tunti päivässä \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ enemmän kuin 2 tuntia päivässä \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ enemmän kuin 3 tuntia päivässä \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ enemmän kuin 4 tuntia päivässä \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ enemmän kuin 5 tuntia päivässä \_\_\_\_\_



## PÄIVÄHOITO

13. Kuinka kauan lapsenne on ollut päivähoitossa? \_\_\_\_\_ vuotta

Kuinka monta tuntia lapsenne on päivähoitossa päivittäin (keskimäärin): \_\_\_\_\_ tuntia.

14. Arvioikaa seuraavista päivähoiton tavoitealueista *kolme* kohtaa, joita pidätte tärkeimpinä oman lapsenne kannalta?  
Merkitkää vaihtoehdot numeroilla 1,2 ja 3 seuraavasti:

- 1= tämä tavoite on tärkein  
2= tämä tavoite on toiseksi tärkein  
3= tämä tavoite on kolmanneksi tärkein

- a. Lapsen terveydestä huolehditaan ja häntä ohjataan huolehtimaan omasta terveydestään \_\_\_\_\_
- b. Lapsi saa kodin ulkopuolisia ihmissuhteita ja oppii kanssakäymistä eri-ikäisten lasten ja aikuisten kanssa \_\_\_\_\_
- c. Lapsi saa turvallisuuden tunteen ja oppii kunnioittamaan toista ihmistä sekä saa kokea hyväksytyksi tulemista \_\_\_\_\_
- d. Lasta ohjataan havaitsemaan kauneutta eri muodoissaan ja sitä kautta kehittämään mielikuvitustaan \_\_\_\_\_
- e. Lapselle opetetaan erilaisia taitoja sekä kehitetään hänen ajattelukykyään \_\_\_\_\_
- f. Lasta ohjataan inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen ihmissuhteissa sekä suhtautumaan rakkaudella lähiympäristöönsä ja kielteisesti väkivaltaan \_\_\_\_\_
- g. Lasta ohjataan saamaan tietoja kristinuskon keskeisistä asioista ja kulttuuriperinnöstä sekä juhlapyhien perinteestä \_\_\_\_\_

15. Onko kodin ja päiväkodin kasvatusnäkemyksissä ja -käytännöissä ilmennyt erimielisyyksiä kodin ja päiväkodin välillä?

- \_\_\_\_\_ ei  
\_\_\_\_\_ joskus  
\_\_\_\_\_ usein

Millaisia? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. Kuinka tyytyväinen olette päivähoitokasvatukseen?

tyytyväinen 5  
jokseenkin tyytyväinen 4  
ei kumpikaan 3  
jokseenkin tyytymätön 2  
tyytymätön 1

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| - ohjattuihin toimintoihin ja opetustuokioihin   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lasten vapaisiin leikkeihin  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ulkoiluun  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - nukkumiseen  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ruokailuun   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - retkiin ja tutustumiskäynteihin  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - päiväkodin aukioloaikoihin   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lasten mahdollisuuksiin oppia uusia asioita  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lasten yksilölliseen huomiointiin  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - joustavuuteen, esimerkiksi lapsen hoitoon tuloajoissa                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - henkilökunnan pysyvyyteen (pieni vaihtuvuus)   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - hoitajien hellyyteen lasta kohtaan   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - vanhempien ja päivähoitohenkilöstön väliseen yhteistyöhön                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - päiväkodin sijaintiin suhteessa kotiin ja työhön                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - päiväkodin ulkoisiin puitteisiin   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - johtajan pätevyyteen   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - päivähoitomaksun suuruuteen  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - terveys- ja turvallisuusseikkoihin päiväkodissa  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lapsiryhmäkokoon   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lelujen, materiaalien ja välineiden monipuolisuuteen ja sopivuuteen                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - onnettomuuksien ennaltaehkäisyyn   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - kasvatustenettelyihin ja lasten kohteluun  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lasten määrään aikuista kohden ryhmässä  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - vanhempien mahdollisuuksiin vaikuttaa päiväkodin toimintoihin ja kasvatustenettelyihin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - päiväkodin toimintaa koskeviin ohjeisiin perheille                                     |   |   |   |   |   |

(esimerkiksi hoitoajat, lelujen tuominen päiväkotiin,  
lasten lievät sairastapaukset jne.)

- leikkitiloihin

- kuinka tyytyväinen olette lapsenne päivähoidoon yleisesti

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

Kirjoittakaa joitakin syitä tyytyväisyyteenne tai tyytymättömyyteenne tätä päiväkotia kohtaan

---

---

---

---

---

## LAPSEN KOKEMUKSIA PÄIVÄHOIDOSTA

**17.** Kuinka lapsenne viihtyy päiväkodissa?

\_\_\_\_\_ erittäin hyvin

\_\_\_\_\_ hyvin

\_\_\_\_\_ melko hyvin

\_\_\_\_\_ ei kovin hyvin

\_\_\_\_\_ ei lainkaan



**18.** Mistä lapsenne erityisesti pitää päiväkodissa?

---

---

---

---

---

**19.** Mistä lapsenne **ei** pidä päiväkodissa?

---

---

---

---

---

**20.** Millaisilla asioilla mielestänne lapsen viihtyvyyttä päivähoidossa voitaisiin lisätä?

---

---

---

---

---

## YHTEISTYÖ

21. Kuinka usein hoitajat juttelevat teille lapsen päivästä hakiessanne lasta päivähoidosta tai tuodessanne häntä sinne?

- \_\_\_\_\_ joka päivä
- \_\_\_\_\_ muutamia kertoja viikossa
- \_\_\_\_\_ muutamia kertoja kuukaudessa
- \_\_\_\_\_ kerran kuukaudessa
- \_\_\_\_\_ harvemmin

22. Arvioikaa seuraavista kodin ja päiväkodin yhteistyömuodoista *kolme* parhaita. Merkitkää vaihtoehdot numeroilla 1,2 ja 3 seuraavasti:

- 1= mielestäni paras yhteistyömuoto
- 2= toiseksi paras yhteistyömuoto
- 3= kolmanneksi paras yhteistyömuoto

- \_\_\_\_\_ kasvatusaiheiset esitelmät vanhemmille
- \_\_\_\_\_ vanhempien keskusteluryhmät
- \_\_\_\_\_ vanhempien ja hoitajan kahdenkeskiset keskustelut
- \_\_\_\_\_ vierailut kotiin
- \_\_\_\_\_ yhteiset retket
- \_\_\_\_\_ kirjalliset yhteydenotot (kirjeet, lappuset)
- \_\_\_\_\_ lyhyet keskustelutuokiot lasta tuotaessa ja haettaessa
- \_\_\_\_\_ muita hyviä yhteistyömuotoja \_\_\_\_\_

23. Kirjoittakaa joitakin syitä tyytyväisyyteenne tai tyytymättömyyteenne kodin ja päiväkodin väliseen yhteistyöhön

---

---

---

---

---

## PÄIVÄHOITOHENKILÖSTÖN TOIMINNAN ARVIOINTI

24. Missä määrin seuraavat väittämät sopivat oman lapsenne hoitajiin päiväkodissa.

ehdottomasti samaa mieltä 5  
samaa mieltä 4  
en osaa sanoa 3  
erimieltä 2  
ehdottomasti erimieltä 1

Yleensä hoitajat,

- |    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| a. | puhuvat lapsille lämpimällä äänensävyllä                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. | ovat vaativia ja arvostelevia lapsia kohtaan                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. | keskittyvät kuuntelemaan lapsia kun lapset puhuvat heille    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. | korostavat tottelevaisuutta                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. | näyttävät etäisiltä ja välinpitämättömiltä suhteessa lapsiin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

f.	näyttävät iloitsevan lapsista	1	2	3	4	5
g.	kun lapset ovat tottelemattomia, he perustelevat lapsille säännöt, joita tulee noudattaa	1	2	3	4	5
h.	rohkaisevat lapsia saamaan uusia kokemuksia	1	2	3	4	5
i.	näyttävät innostuneilta lasten toiminnoista ja yrityksistä	1	2	3	4	5
j.	esittävät uhkauksia yrittäessään kontrolloida lapsia	1	2	3	4	5
k.	käyttävät paljon aikaa muuhun toimintaan, kuin olemiseen lasten kanssa	1	2	3	4	5
l.	huomioivat lapsia yksilöllisesti ja myönteisesti	1	2	3	4	5
m.	puhuvat lapsille siten, että lasten on helppo ymmärtää	1	2	3	4	5
n.	ovat lujia ja vaativia, kun on tarpeen	1	2	3	4	5
o.	rohkaisevat lapsia ottamaan huomioon toinen toisensa, esim. jakamaan tavaroita ja toimimaan yhteistyössä	1	2	3	4	5
p.	eivät näytä olevat kiinnostuneita lasten toiminnoista	1	2	3	4	5
q.	näyttävät kieltävän monia asioita, joita lapset haluaisivat tehdä	1	2	3	4	5
r.	valvovat lapsia etäisesti ja huolimattomasti	1	2	3	4	5
s.	odottavat lasten kontrolloivan omaa käyttäytymistään, esim. lapset pystyvät seisomaan jonossa rauhallisesti	1	2	3	4	5
t.	puhuessaan lapsille polvistuvat, kumartuvat tai istuvat lapsen tasolla saadakseen paremman katsekontaktin	1	2	3	4	5
u.	näyttävät turhan ankarilta nuhdellessaan tai kieltäessään lapsia	1	2	3	4	5

## VARHAISKASVATUKSEN KEHITTÄMINEN PÄIVÄHOIDOSSA

**25.** Mitä seuraavista toiminnoista tulisi korostaa päivähoidossa ajatellen lapsenne kehittymistä, viihtymistä ja tyytyväisyyttä siellä? Ja mitkä toiminnoista eivät ole kovin tärkeitä?

Rastittakaa **viisi** asiaa, jotka mielestänne ovat **tärkeitä** lapsellenne

Rastittakaa **kolme** jotka **eivät ole kovin tärkeitä**

_____	ulkotoiminnot	_____
_____	pelit	_____
_____	lapsen vapaavalintaiset toiminnot ja vapaa leikki	_____
_____	pienet työtehtävät	_____
_____	ohjatut toiminnot (esim.toimintatuokiot)	_____
_____	retket	_____
_____	askartelu	_____
_____	musiikki	_____
_____	urheilu ja voimistelu	_____
_____	sadut ja kertomukset	_____
_____	piirtäminen ja maalaaminen	_____
_____	muut luovat toiminnot	_____



---

---

---

---

---

---

---

---



Paljon kiitoksia yhteistyöstä!  
*Eeva Hujala ja Janniina Elo*