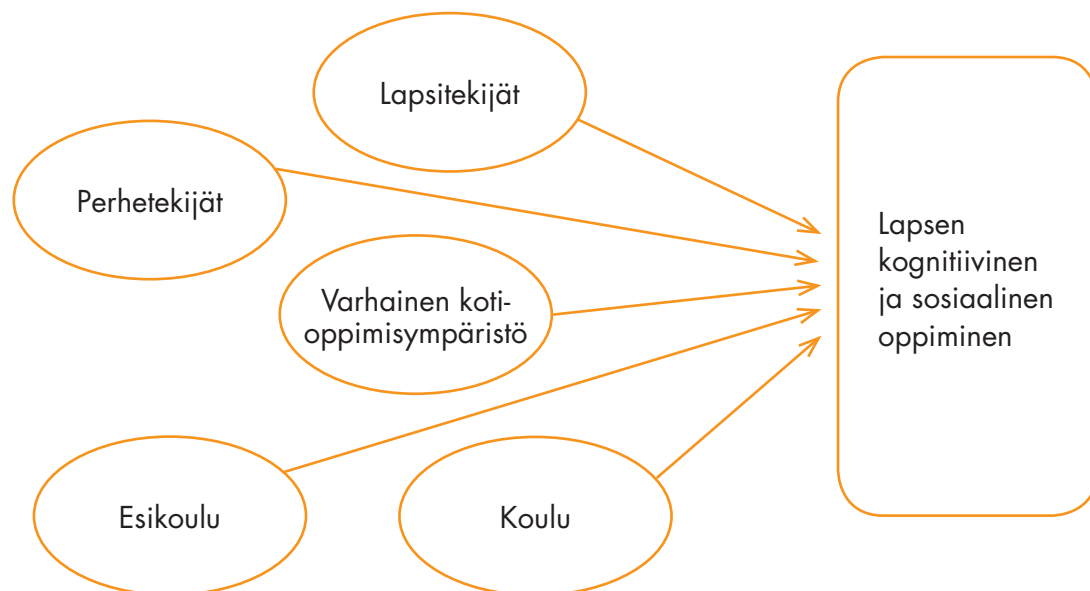


seuraustarkastelun sijaan puhutaankin mieluummin *seuraamusten* tarkastelusta (Melhuish ja muut 2015, 7). Tämä tulee hyvin ymmärrettäväksi myös Euroopan komission varhaiskasvatuksen työryhmän työskentelyn avulla. Työryhmä on varhaiskasvatuksen laatukehystä laatiessaan hyödyntänyt Vandellin ja Wolfen (2000) mallinnusta niistä tekijöistä, joilla on merkitystä lasten oppimistulosten muodostumiselle. Tässä mallissa huomioidaan oppimistuloksiin vaikuttavina tekijöinä varhaiskasvatukseen osallistuminen (aloitusaika, kesto ja intensiteetti) sekä se, millaisessa varhaiskasvatusympäristössä osallistuminen on toteutunut (opetussuunnitelma, pedagoginen toteutus, opetuksen laatu). Koska lapsi useimmiten elää kahdessa samanaikaisessa kasvuympäristössä, sekä kotona että varhaiskasvatusympäristössä saaduilla kokemuksilla on merkitystä lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Lapsi on myös ainutkertainen yksilö, ja hänen yksilöllinen olemuksensa ja toimintatapansa heijastuu oppimiseen. Hieman vastaavaa mallinnusta ovat käyttäneet myös Sylva ja muut (2004) laajassa EPPE-tutkimuksessaan, joka on Englannissa 1980–2000-luvuilla toteutettu laaja varhaiskasvatuksen vaikutuksia selvittävä pitkittäistutkimus. Heidän mallinsa on esitetty seuraavassa:



Kuvio 2. Lapsen oppimiseen vaikuttavat tekijät. EPPE-tutkimuksessa käytetty kognitiivisen ja sosiaalisen oppimisen vaikuttavuustekijöiden mallinnusstrategia.

Kuvattu prosessi toteutuu yhteiskunnallis-kulttuurisessa kontekstissa, joka tuottaa monenlaisia vaikutuksia sekä mallin yksittäisiin tekijöihin että kokonaisuuteen. Melhuish ja muut (2015) korostavatkin, että vaikuttavuustulokset saattavat vaihdella johtuen erilaisista varhaiskasvatuksen järjestelmistä ja niiden tuottamista erilaisista ympäristöistä. Tähän suureen vaihteluun erilaisten varhaiskasvatusympäristöjen välillä viittaa myös Sarocha (2015, 1255–1267)) esitellessään erilaisten yhdysvaltalaisen ja eurooppalaisten varhaiskasvatuksen ohjelmien arviointeja.

Varhaiskasvatuksen vaikutusta koskevien tutkimusten merkitystä tulee arvioida myös tutkimuslöydösten siirrettävyyden näkökulmasta. Suurin osa varhaiskasvatuksen pitkäaikaisia vaikutuksia käsitelleistä tutkimuksista on tehty ympäristöissä, joissa lasten elinolo, perheiden sosioekonominen asema ja varhaiskasvatusjärjestelmä ovat monilta osin

suomalaisista poikkeavia. Myös opetussuunnitelmakehys ja se, millä tavoin oppimisen ja oppimistulosten arviointiin suhtaudutaan, vaihtelevat eri maiden välillä. Yhden esimerkin tutkimuksen kulttuurisidonnaisuudesta tuo Eurofoundin (2015b) julkaisu. Tämän laajan eurooppalaisen varhaiskasvatustutkimuksen meta-analyysin tekijöiden yhtenä tarkoituksena oli analysoida varhaiskasvatuksen henkilöstön työolojen ja ammatillisen kehittymisen tukitoimien merkitystä varhaiskasvatuksen laadulle ja lasten oppimistuloksille. He havaitsivat kuitenkin, ettei eurooppalaisen tutkimuksen perinne mahdollista tällaisia päätelmiä. Yhdysvaltalaisista ja australialaisista tutkijakollegoistaan poiketen eurooppalaiset tutkijat eivät ole kiinnittäneet juurikaan huomiota vaikutuksiin.

Tutkimustulosten siirrettävyyttä yhteiskunnallis-kulttuurisesti erilaiseen ympäristöön on harkittava jokaisen tutkimuksen kohdalla erikseen. Kansainvälisten vaikuttavuustutkimusten tulokset antavat kuitenkin runsaasti pohdittavaa myös suomalaisen varhaiskasvatuksen ja lastenhoidon politiikkojen kehittämiseen. Tärkeää on myös lisätä varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta koskevaa suomalaista tutkimusta.

2.1.1 Varhaiskasvatuksen merkitys lasten elämänlaadun ja hyvinvoinnin kannalta

Kuten edellä on todettu, varhaiskasvatukseen osallistumista ja sen myötä lasten saamaa tukea pidetään yleisesti merkityksellisenä lapsen varhaisvuosien kehityksen ja oppimisen, mutta myös myöhemmän koulumenestyksen ja elämänhallinnan näkökulmasta. Suuri osa varhaiskasvatuksen vaikutuksia koskevasta tutkimuksesta käsittelee niitä seuraamuksia, joita erilaiseen varhaiskasvatustoimintaan osallistumisella on lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Näiden tutkimusten tuloksia kuvataan hieman myöhemmin tässä osiossa, mutta ensin tarkastellaan varhaiskasvatuksen merkitystä lasten elämänlaadun ja mielekkään arjen näkökulmasta. Näkökulma tässä yhteydessä on suomalainen ja perustuu viime aikoina tehtyyn suomalaiseen tutkimukseen.

Suomalaislasten varhaiskasvatus toteutuu vaihtelevissa toimintaympäristöissä. Päiväkotiin, perhepäivähoidon tai kerhotoiminnan ympäristöt ovat erilaisia niin fyysisiltä, toiminnallisilta kuin sosiaalisiltakin ominaisuuksiltaan. Kerhotoimintaa ja perhepäivähoitoa sekä niiden tuottamia kasvuympäristöjä on tutkittu Suomessa varsin vähän. Keskeisin mielenkiinto on kohdistunut päiväkoteihin, jotka toimivat Suomessa useimmiten tähän tarkoitukseen suunnitelluissa tiloissa ja joiden lapsiryhmämuotoisesta toiminnasta vastaa koulutettu henkilöstö. Enemmistö suomalaiseen varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista on päiväkodeissa, joten sikäli tutkimuksen antama kuva vastaa tilannetta.

Varhaiskasvatustilain valmistelussa haluttiin selvittää lasten näkökulmia siihen, millaisena lapset näkevät varhaiskasvatustyöympäristön merkityksen ja oman asemansa tuossa ympäristössä. Alasuutari ja Karila (2014) toteuttivat kyseistä teemaa koskevan tutkimuksen, jossa yhteensä 48 eri puolilta Suomea olevaa 2–6-vuotiasta lasta valokuvasi omaa päiväkotitai perhepäivähoitoympäristöään. Lasten kasvattajat katsoivat kuvia yhdessä lasten kanssa ja haastattelivat heitä ryhmissä, jolloin lapset saattoivat kertoa omista tulkinnoistaan. Tutkimuksessa lapset nostivat selkeästi esille kaksi seikkaa: aktiivisen ja liikunnallisen toiminnan sekä toisten lasten merkityksen arjessa. Lapset korostivat haastattelussa kaverisuhteita päiväkodin ja perhepäivähoidon mukavana asiana. Tätä kuvaavat vaikkapa puheenvuorot ”Että saa uusia kavereita. Näkee päiväl’ aina.” ja ”Että oppii uusia asioita ja uusia kavereita saa”. Vertaissuhteiden onkin todettu olevan lapselle merkityksellisiä (Corsaro 2003). Vertaisten eli toisten lasten kanssa lapsilla on mahdollisuus työskennellä itseään kiinnostavien asioiden parissa ja siten edistää omaa oppimistaan. Varhaiskasvatustyöympäristön merkityksen

ja vaikutusten arvioinnissa onkin tärkeää muistaa tämä lapsen hyvinvoinnin ja elämän mielekkyyden merkitys. Mielekäs toiminta hyvien ystävien parissa tuottaa onnellisuuden kokemuksia, millä on merkitystä myös ihmisenä kasvamisen ja identiteetin kehittymisen näkökulmasta.

Lasten kokemusten valossa vertaissuhteet ovat siis heidän arjessaan merkityksellisiä. Lapset sosiaalisina toimijoina ja lasten osallistuminen ovatkin avainkäsitteitä tämänhetkisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, ja ne muodostavat merkittävän lapsuuden sosiologian innoittaman paradigmasiirtymän (Vandenbroeck & Bourverne-De Bie 2010). Suomessa on viime aikoina tehty melko runsaasti tutkimusta, joissa lasten toimijuus ja osallisuus on ollut huomion keskiössä. Näitä tutkimuksia on kuvattu tiivistetysti varhaiskasvatustieteellisen tutkimuksen valmisteluun tehdyssä tutkimuskartoituksessa (OKM 2014).

Alasuutarin ja Karilan (emt.) tutkimus osoitti lasten pitävän leikkiä ja liikkumista päiväkotija perhepäivähoitoarjen mieluisina toimintoina. Näihin yhdistyi edellä mainittu toiminta kavereiden parissa. Liikkumisen yhteydessä puhuttiin myös jännityksestä ja seikkailusta, esimerkiksi puihin kiipeämisestä ja kovista vauhdeista liukumäessä. Aikuisilta lapset odottivat yhtäältä leikkimisen ja liikkumisen mahdollistamista, kuten seuraava esimerkki kuvaa:

Työntekijä: Tuleeko vielä jotain mieleen, Paula?

Paula: Mä haluaisin että aikuiset määräis että saisi tehdä pellehyppyjä, niin mä voisin näyttää tytöille pellehyppyjä.

Työntekijä: Helmi?

Helmi: Sitä, että aikuisia pitäisi määrätä että lapsien pitäisi kävellä puissa- tai lapsien pitäisi kiipeillä puissa.

Työntekijä: Haluaisitko sä kiipeillä puissa?

Helmi: Joo, koska mä osaan kiivetä yhteen mäntyyn, mutta minäkin kans siihen tän päikyn...

Työntekijä: Mitäs Maijulla onks sulla vielä jotain?

Maiju: Jos Helmi haluaa kiivetä puuhun, siihen pitää laittaa, tökätä lapio koska ne oksat on liian ylhäällä.

Toisaalta aikuisilta odotettiin välittävää huolenpitoa, esimerkiksi hiusten laittamista, jos ne olivat huonosti. Melko usein aikuisiin viitattiin kuitenkin sellaisissa yhteyksissä, joissa lasten toiminnalle oli heidän oman kokemuksensa mukaan asetettu rajoituksia. Tällaisia olivat erilaiset arkiset käytännöt kuten päivälepo ja aamupiiri.

Kuulemisaineisto (Alasuutari ja Karila 2014), samoin kuin Puroilan ja Estolan (2012) tutkimus tuovat esille institutionaalisen varhaiskasvatuksen haasteita. Se, millä tavoin päiväkodeissa työskentelevät aikuiset organisoivat lapsiryhmien ja yksittäisten lasten toimintaa, millaisia sääntöjä ja rutiineja he toiminnallaan päiväkoteihin luovat, heijastuu merkittävästi lasten arkisiin kokemuksiin ja heidän elämänsä laatuun. Kummankin tutkimuksen mukaan lapset ovat hyvin tietoisia niistä käytännöistä, joita päiväkodissa vallitsee. Ajoittain lapset näyttävät sopeutuvan annettuihin sääntöihin ja rutiineihin, mutta usein he myös vastustavat niitä. (Ks. myös Bae 2009.) Rutiinien ja sääntöjen rajoittavuudesta huolimatta, päiväkotiympäristö näyttyy ilon, toiminnan ja onnen paikkana. Puroila ja Estola (2012) kuvaavat omia havaintojaan tutkimusaineiston keruun ajalta seuraavasti:

”Päiväkotiin sisältyy monia hetkiä, joissa lapsilla on mahdollisuuksia osallistumiseen, vaikuttamiseen sekä itsensä toteuttamiseen ja ilmaisemiseen. Totesimme, että päiväkotiarjessa lapsia kannustetaan luovaan toimintaan, esimerkiksi piirtämiseen, maalaamiseen, askarteluun ja laulamiseen. Heitä haastetaan tutustumaan kirjallisuuteen ja arkeen lapsille rakennetaan mahdollisuuksia omaehtoiseen leikkiin. Osallistimme moniin tilanteisiin, joissa lapset iloitsevat uuden oppimisesta ja esittelevät uusia taitojaan.

Puroila ja Estola (2012) analysoivat tutkimuksessaan lasten kertomuksia päiväkotiarjesta lasten hyvinvoinnin näkökulmasta. Säännöllisesti tarjottavien aterioiden, siistien ja lämpimien tilojen sekä lasten oppimista, kasvua ja kehitystä tukevan fyysisen ympäristön ja välineistön todettiin tutkimuksessa ilmentävän päiväkotiarjen aineellista hyvinvointia. Kansainvälisesti tarkastellen suomalaislasten materiaallinen hyvinvointi on korkealla tasolla. Maantieteellisesti laajemmassa tarkastelussa kunnollinen ravitsemus, kasvuympäristö ja turvalliset ihmissuhteet saattaisivat nousta esille lasten elämänlaadun puutteiden kuvaajina selvemmin kuin Suomessa. Viime aikojen selvitykset (ks. Salmi, Lammi-Taskula & Sauli 2014) kuitenkin osoittavat, että lapsiperheiden köyhyys on kasvamassa myös Suomessa. Varhaiskasvatusympäristön tarjoamat aineellista hyvinvointia tuottavat tekijät nousevat siis tällä hetkellä aiempaa tärkeämmiksi.

Puroila ja Estola (2012) havaitsivat tutkimuksessaan, että suurinta osaa päiväkodin aineellisista resursseista luonnehtii kollektiivinen omistajuus: leikkivälineet ja tilat ovat yhteisiä, ja niiden käytöstä neuvotellaan lasten ja aikuisten ja lasten keskinäisissä keskusteluissa säännöllisesti. Tämän kaltaisissa neuvotteluissa piileekin varhaiskasvatuksen arjen yhteisöllinen voima, lapset oppivat niissä elämään kansalaisina kansalaisten joukossa ja sovitamaan omat intressinsä ryhmän intresseihin. Neuvotteluissa ilmenee myös se, millaiset asemat lapsilla ja aikuisilla on tällaisissa arkisissa käytännöissä ja miten lasten osallisuus niissä toteutuu.

Ammattilaisilla on keskeinen merkitys lasten elämänlaadun säätelijöinä varhaiskasvatuksessa. Heidän merkityksensä liittyy sekä arkisten käytäntöjen ja rutiinien rakentamiseen, mutta myös välittömään vuorovaikutukseen yksittäisten lasten ja lapsiryhmän kanssa. Puroila ja Estola (2012) havaitsivat kolmea päiväkotiryhmää puolentoista vuoden ajan seurattessaan vaihtelua siinä, millaiseksi aikuisten ja lasten vuorovaikutus muodostuu. Joissakin tilanteissa aikuiset ovat paikalla, mutta heidän mielenkiintonsa suuntautuu jonnekin muualle kuin lapsiin. Aikuisten ja lasten välistä suhdetta luonnehtii etäisyys, sekä fyysisesti että emotionaalisesti. Vuorovaikutus on aluksi olematonta, mutta se aktivoituu tilanteessa, jossa aikuisen täytyy kehottaa tai kieltää lasta. Joskus taas vuorovaikutus on intensiivistä, mutta suuntautuu pikemminkin lapsiryhmään kuin yksittäisiin lapsiin. Kolmannessa muodossaan aikuisen vuorovaikutus on intensiivistä sekä yksittäisten lasten että lapsiryhmän kanssa. Tämän tutkimuksen perusteella aikuisten ja lasten vuorovaikutus siis vaihtelee yksiköissä, mikä muodostaa lapsille laadultaan vaihtelevan toimintaympäristön.

Suhosen, Sajaniemen, Alijoen, Hotulaisen, Nislin ja Kontun (2014) tutkimus, jossa he tarkastelivat lasten stressinsäätelyä, reagointitapumuksia ja leikkikäyttäytymistä päiväkotiympäristössä, tuo tutkimusmenetelmiltään ja lähestymistavaltaan toisenlaisen näkökulman lasten arkeen ja hyvinvointiin. Tutkimuksen lähtökohtana oli oletamus siitä, että hyvä oppimisympäristön laatu tukee lapsen leikkikäyttäytymistä huomioimalla lapsen yksilölliset reagointitapumukset. Samoin oletettiin, että sosiaaliseen yhteisleikkiin osallistuminen

kehittää lasten säätelytaitoja, joka taas vahvistaa stressinsietokykyä. Tutkimukseen osallistui 384 3–7-vuotiaasta lasta 32 lapsiryhmästä. Tutkimusaineistona käytettiin vanhempien arviointia oman lapsen reagoitaitapumuksesta, lastentarhanopettajien toteuttamaa lasten leikkikäyttäytymisen arviointia sekä erikseen koulutetun ryhmän tekemää oppimisympäristön laatuarviointia. Lisäksi lapsilta kerättiin lasten stressijärjestelmän toiminnan arvioimiseksi sylkinäytteitä (kortisolimittaukset) sekä päiväkodissa että kotona. Tutkimuksessa havaittiin päiväkotiryhmien laatuerojen olevan melko vähäisiä. Kuitenkin lasten kortisolien iltapäivällä ja illalla mitatut arvot olivat alhaisemmat niillä lapsilla, jotka olivat olleet osallisina laadultaan korkeatasoisempien ryhmien toimintaa. Keskeisiä laatutekijöitä tämän tutkimuksen perusteella olivat henkilökunnan toimiva, johdonmukaiseen lasten havainnointiin ja havaintojen hyödyntämiseen liittyvä tiimityö, lasten käyttäytymisen ohjaaminen (lasten tuntemus ja lasten kommunikoinnin ja tarkoituksenmukaisen käyttäytymisen vahvistaminen) ja toiminta- ja siirtymätilanteiden organisointi. Kokoavasti voidaan todeta laadukkaana toiminnan noilla alueilla tukevan lasten stressinsäätelyä ja mahdollistavan heille laadukkaan arjen. Tämä ennakoiki myös lasten mahdollisuutta keskittyä leikkitilanteisiin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tutkimus vahvistaa osaltaan, suomalaiseseen kontekstiin sijoitettuna, niitä seikkoja, jotka myöhemmin esiteltävissä suosituksissa on kuvattu laatua tuottavina tekijöinä.

Edellä on jo todettu, että aikuisten rakentamalla käytännöllä on keskeinen merkitys sen kannalta, millaiseksi lasten arki varhaiskasvatuksessa muodostuu. Karilan ja Kinoksen (2010) tutkimus kertoo lastentarhanopettajan päivästä, siinä ilmentyvistä ammatillisuudesta ja työn ehdoista. Tutkimuksessa havainnoitiin lastentarhanopettajan (käytännössä moniammatillisen kasvattajatiimin) yhtä työpäivää ja analysoitiin päivään kuuluvia tilanteita sekä niiden alkuperäisten että keskeytysten muuttamien tehtävien ja tarkoitusten näkökulmasta. Tutkimuksessa nousivat esille jatkuvat keskeytykset päiväkotiarjen kuvajina. Keskeytykset aiheutuivat ensisijaisesti ammattilaisten itsensä rakentamista työkäytännöistä: toisten ammattilaisten tai vanhempien näytti olevan sallittua keskeyttää mikä tahansa lasten kanssa meneillään oleva aktiviteetti. Henkilöstön keskinäisiä työnjakoon ja päivän etenemiseen liittyviä neuvotteluja käytiin myös niissä tilanteissa, joissa henkilöstön alkuperäisenä tarkoituksena oli ollut keskittyminen vaikkapa lasten leikin tai ulkoilun ohjaukseen. Kuvatussa hankkeessa (Karila & Kinos 2010) tutkimuksen keskiössä oli ammattilaisten toiminta. Videoitua aineistoa voidaan kuitenkin analysoida myös lapsille rakentuvan oppimisympäristön näkökulmasta. Jatkuvat keskeytykset ja toiminnan funktioiden muutokset eivät muodostu pulmallisiksi vain aikuisten mielekkään ammatillisen toiminnan kannalta, vaan tuottavat myös lapsille jatkuvaa leikki-ideoiden ja meneillään olevien toimintaprosessien muutoksia. Samalla aikuisten työkuulttuuriset käytännöt luovat lapsille piilo-opetussuunnitelman ja toimivat heille mallina kulttuurisesti hyväksytystä toiminnasta. Voidaankin aiheellisesti kysyä, missä määrin varhaiskasvatuksen ammattilaiset omalla toiminnallaan rakentavat tai sallivat sellaisten käytäntöjen muotoutumisen, joiden voi kiistatta arvioida heikentävän lasten keskittymistä meneillään olevaan toimintaan. Samaan aikaan ammattilaiset ovat kuitenkin kovin huolissaan lasten lisääntyneistä käyttäytymishäiriöistä tai oppimisvaikeuksista. Arkiset työkäytännöt tulisikin ottaa kriittisen tarkastelun kohteeksi.

2.1.2 Varhaiskasvatus tukee lasten kehitystä ja oppimista myös pitkällä aikajänteellä

Varhaiskasvatuksen kehityksellisten vaikutusten arviointi on vaativa tehtävä. Melhuish ja muut (2015) ovat tehneet laajan ja systemaattisen katsauksen asiaa koskevasta kansain-

välisestä tutkimuksesta. He toteavat tutkimuksen näkökulmien ja painotusten vaihdelleen eri aikoina. Varhaisimmat tutkimukset käsitelivät erityisesti sitä, kehittyivätkö muiden kuin oman vanhemman kasvatettavana olevat lapset toisin kuin kotona hoidetut ja kasvatetut lapset. Seuraavassa vaiheessa tarkastelu suuntautui kotona ja kodin ulkopuolella hankittujen kokemusten väliseen vuorovaikutukseen. Tällöin huomattiin, ettei kodin ulkopuolella tapahtuva hoito ja kasvatusta ole yksi ja sama asia kaikkialla, vaan että lasten kokemusten laadulla on merkitystä kehitykselle. Korkealaatuisen varhaiskasvatuksen havaittiin tämän ajan tutkimuksissa olevan erityisen merkityksellinen heikommista oloista tuleville lapsille ja heidän kehitykselleen. Näyttöä löytyi myös sille, että huonolaatuinen varhaiskasvatusta saattaa tuottaa negatiivisia vaikutuksia.

Melhuishin ja muiden (2015) katsauksessa hyödynnetty tutkimus osoittaa, että lasten osallistumisella varhaiskasvatukseen alle kolmivuotiaana on positiivisia vaikutuksia lasten kognitiiviseen ja kielenkehitykseen sekä akateemiseen suoriutumiseen joidenkin vaikutusten kestäessä nuoruuteen ja aikuisuuteen saakka. Tällaisia vaikutuksia on osoitettavissa erityisesti silloin, kun lapset ovat osallistuneet ryhmämuotoiseen, ammattilaisten toteuttamaan varhaiskasvatukseen (centre-based) ja kun päivähoiton aloitus on ajoittunut kahden kolmen vuoden ikään. Erityisen vaikuttavaa tällainen varhaiskasvatusta on heikommista oloista tuleville lapsille, joskin sen on osoitettu hyödyttävän myös muita lapsia (Melhuish ja muut 2015; ks. myös Leseman ja Slot 2014).

Pohjoismaissa päivähoitoon tai varhaiskasvatukseen osallistumisen vaikutuksia on tutkittu muutamassa hankkeessa. Ruotsissa 1980- ja 1990-luvuilla tehdyn tutkimuksen (Andersson 1989; Andersson 1992) mukaan lasten kognitiivisten taitojen kehittyminen on sitä myönteisempää ja pysyvämpää, mitä aiemmin lapsi on aloittanut päivähoiton. Suomessa Hämäläinen, Kouvo ja Silven (2009) ovat pitkäaikaistutkimuksessaan selvittäneet varhaisen päivähoiton yhteyksiä psyykkiseen kehitykseen. Tutkimuksessa lapset itse arvioivat nuoruusiässä sosiaalisia taitojaan, psyykkistä hyvinvointiaan ja koulumenestystään. Tutkimuksen mukaan mikään hoitomuoto ei näytä Suomessa toista paremmalta, eikä varhainen päivähoito näytä sysäävän liikkeelle sen paremmin kielteistä kuin myönteistäkään kehityskulkua. Mainittujen tutkimusten tuloksiin on syytä suhtautua varauksella, koska niissä esille tulevat päivähoitokokemukset ovat ajalta, jolloin lasten päivähoito (samoin kuin moni muu seikka lasten elämänpiirissä) oli luonteeltaan nykyisestä poikkeavaa. Uudempaa ja menetelmällisesti rikkaampaa tutkimusta kaivataan.

Varhaiskasvatuksella on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia myös lasten sosiaalisten taitojen ja sosio-emotionaaliseen kehitykseen. Sammonsin, Sylvan, Melhuishin, Sirajin, Taggartin ja Tothin (2013) tekemä ns. EPPSE (The Effectif Preschool, primary and Secondary Education) -tutkimus on yksi tunnetuimmista eurooppalaisia varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta käsittelevistä tutkimuksista. Siinä on havaittu varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten olevan itsenäisempiä ja mukautuvampia, kykenevän keskittymään paremmin, omaavan hyvät yhteistyötaidot sekä olevan positiivisemmin oppimiseen suuntautuvia kuin ne lapset, jotka eivät ole varhaiskasvatukseen osallistuneet. Tutkimuksessa havaittiin varhaiskasvatukseen osallistumisen tuottavan merkittäviä hyötyjä lasten kielenkehitykselle, kognitiiviselle kehitykselle ja matemaattisille taidoille ja samoin havaittiin näiden heijastuvan useita vuosia myöhemmällä koulupolulla. (Ks. tarkemmin Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2004.) Nämä vaikutukset olivat havaittavissa kuitenkin vain niillä lapsilla, jotka olivat osallistuneet laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Laadukkaana varhaiskasvatuksen kriteereitä tarkastellaan perusteellisemmin myöhemmin.

2.2 Varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset vaikutukset

Lapsen elinoloilla on keskeinen merkitys hänen elämänlaatuunsa ja tulevaisuuteensa. Monet kansainväliset tutkimukset osoittavat köyhyyden ja huono-osaisuuden negatiivisen vaikutuksen lasten kehitykseen (Morabito, Vandenbroeck ja Roose 2013). Hyvin organisoidulla institutionaalisella varhaiskasvatuksella nähdään voitavan osaltaan kohentaa lasten elinoloja. Samalla tutkijat kuitenkin huomauttavat, että varhaiskasvatuksen avulla voidaan tasata lasten erilaisia lähtökohtia ja kehityksen edellytyksiä, ei kokonaan poistaa yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja köyhyyttä tai rikkautta. He eivät kirjoituksessaan kiistä varhaiskasvatuksen vaikutuksia myöhemmälle elämälle ja yhteiskunnalle, mutta haluavat tuoda esille sen, ettei varhaiskasvatuksella voida ratkaista kaikkia yhteiskunnallisen eriarvoisuuden pulmia.

Varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset vaikutukset toteutuvat yhtäältä sen kautta, että lapsen huoltajilla on mahdollisuus osallistua kodin ulkopuoliseen työelämään ja tulojen ansaintaan. Hyvin organisoidut ja saatavilla olevat varhaiskasvatuspalvelut mahdollistavat työelämään osallistumisen niin miehille kuin naisillekin. Samalla ne tulevat mahdollistaneeksi työvoiman saannin, millä taas on merkittävä yhteiskunnallis-taloudellinen merkitys. Näin varhaiskasvatuksella on kasvatus- ja koulutustehtävän ohella edelleenkin merkittävä työvoimapolitiittinen ja perhepolitiittinen tehtävä. Kuvion 1 mukaisesti kuvattu vaikutusulottuvuus kohdistuu nykyhetkeen. Tämä varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä on Suomessa ollut vahvasti esillä aina vuoden 1973 päivähoitolain laadinnasta lähtien. Ajoittain näyttää siltä, että suomalaisessa keskustelussa tämä varhaiskasvatuksen vaikutusulottuvuus on keskustelijasta riippuen joko ainut näkökulma varhaiskasvatukseen ja sen vaikutuksiin tai vaihtoehtoisesti sellainen ulottuvuus, joka halutaan sivuuttaa varhaiskasvatuksen kasvatuksellisia ja koulutuksellisia tehtäviä ja vaikutuksia painotettaessa.

Toinen varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen liittyvä näkökulma juontaa inhimillisen pääoman merkitykseen yhteiskunnan kehittämisessä. Kuten edellä on kuvattu, varhaiskasvatus tuottaa vähintäänkin positiivisia seuraamuksia lasten kehitykselle ja oppimiselle. Osallistumisen laadukkaaseen institutionaaliseen varhaiskasvatukseen ajatellaan kasvattavan yksittäisen lapsen ja koko lapsiväestön inhimillistä pääomaa, johon sisältyvät esimerkiksi erilaiset kognitiiviset ja sosiaaliset taidot. Ajattelutapaan liittyy oletta- mus siitä, että lapsuudessa hankitulla inhimillisellä pääomalla on lapsuusaikaa kauaskantoisempaan vaikutusta: hankitut taidot voivat toimia erilaisista taustoista tulevien lasten mahdollisuuksia tasaavasti ja siten osaltaan vähentää yhteiskunnallista eriarvoisuutta. Niillä ajatellaan olevan merkitystä sekä mikro- että makrotaloudellisessa mielessä: Varhaislapsuudessa kehittyneet tiedot ja taidot muodostavat perustan myöhemmälle oppimiselle ja onnistumiselle työelämässä, mikä taas lisää yhteiskunnan menestystä. Tässä katsannossa inhimillinen pääoma nähdään keskeisenä sosioekonomisen menestymisen kannalta – sekä yhteiskunnan että yksilön näkökulmasta tarkastellen. (Ks. Heckman & Masterov 2007; Morabito, Vandenbroeck ja Roose 2013, 7.) Varhaislapsuuden ominaisluonne intensiivisenä kehityksen vaiheena luo sille erityisen merkittävän aseman tämän inhimillisen pääoman muodostumisessa.

Seuraavassa esitellään tarkemmin sellaisia tieteellisiä tutkimuksia, joihin usein viitataan asiasta keskusteltaessa. Yksi tunnetuimmista varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisten, erityisesti taloudellisten vaikutusten tarkastelijoista on ollut yhdysvaltalainen James Heckman, joka sai vuonna 2000 taloustieteen Nobel-muistopalkinnon. Heckman on tunnettu mikroekonometristen (yksilöaineistoihin perustuvien) tutkimusmenetelmien ja teoreettisten

työkalujen kehittämisestä. Näillä menetelmillä voidaan arvioida julkisen vallan politiikka-ohjelmien vaikutusta taloudellisiin lopputuloksiin. (Vartiainen 2015.) Heckmanin ja hänen kumppaneidensa tutkimustulokset muodostavat yhden merkittävän pohjan myös useiden kansainvälisten organisaatioiden ja yhteisöjen varhaiskasvatusta koskeville suosituksille.

Heckman (2011, 31–47) esittelee artikkelissaan ajatusta siitä, että tasavertaiset koulutusmahdollisuudet luovat perustan paitsi yksilöiden opinnoissa, työelämässä ja yleensäkin elämässä menestymiselle, myös makrotalouden tuottavuudelle ja kasvulle. Hän näkee tasavertaiset koulutusmahdollisuudet keskeisinä inhimillisen potentiaalin hyödyntämisen kannalta. Erityisesti ne lapset, joiden varhaisissa kasvuympäristössä on kuormittavia tekijöitä, kuten taloudellisia vaikeuksia, vanhempien terveysongelmia, päihteidenkäyttöä, sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmia tai puutteelliset vertaissuhdeverkostot, hyötyvät vertaisryhmissä järjestetystä, ammattilaisten ohjaamasta varhaiskasvatuksesta. Varhaisista kasvuympäristöistä johtuvien valmiuserojen kaventaminen edellyttää tuen tarjoamista jo alle 5-vuotiaana. (Heckman 2011.)

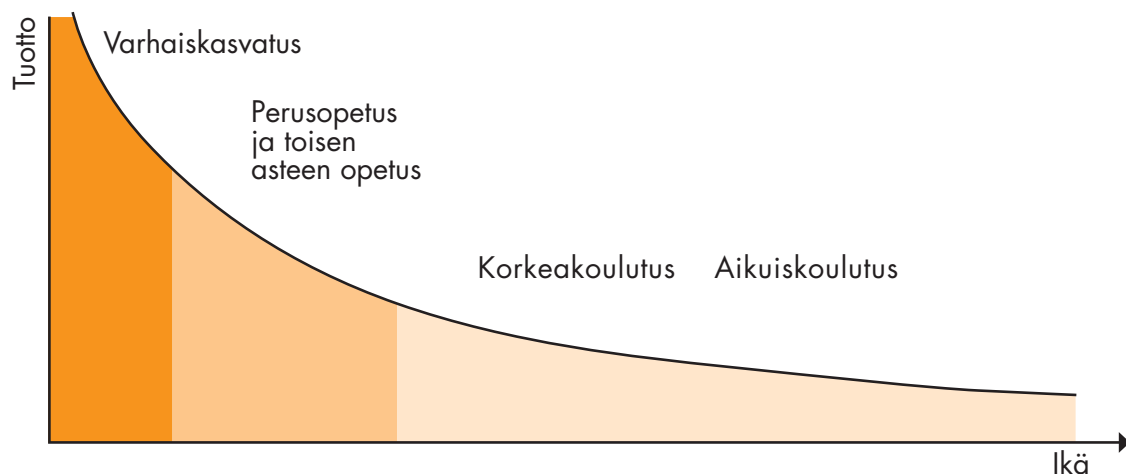
Vandenbroeckin (2013, 9) mukaan useimmiten mainittuja tutkimuksia ovat High/Scope Perry Preschool tutkimus, Chicago Child Parent Center tutkimus ja Abercedarian projekti. Näiden kolmen hankkeen esimerkit kuvaavat hyvin logiikkaa, joka sisältyy varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen. Varhaiskasvatukseen osallistumisen (mikä jossain tapauksessa sisältää myös vanhemmille suunnattuja koulutuksia) on todettu parantavan kouluvalmiutta ja myöhempää koulutuksellista menestystä. Esimerkiksi High/Scope Perry preschool ohjelmaan osallistujat olivat verrokkiryhmään osallistuneita nuoria useammin saaneet koulun päätökseen, mikä taas ennusti parempaa tulotasoa ja oman kodin omistamista aikuisena. Samoin ohjelmiin osallistumisen on todettu heijastuvan terveyteen, kun nuoret oppivat tekemään terveellisiä valintoja elämässään, esimerkiksi käyttämään turvavöitä ja välttämään päihdyttävien aineiden käyttöä. Myös riskikäyttäytymisen on todettu olevan vähäisempää kuin verrokkiryhmissä. Tämä taas ennustaa sujuvampaa aikuisuuteen siirtymistä. Kokonaisuudessaan ohjelmien on voitu havaita tukevan lasten itsesäätelyn kehittymistä.

Heckman ja hänen tutkimuskumppaninsa näkevät varhaiskasvatuksen inhimillisen pääoman muodostumisen kannalta merkittävänä, koska varhaisvuosien oppimisella on pitkäkestoinen ja kauaksi tulevaisuuteen ulottuva vaikutus (Heckman 2011; Heckman, Pinto & Savelyev 2013). Varhaiskasvatuksessa muodostuu kyky oppia, työskennellä toisten kanssa, olla kärsivällinen ja kehittää erilaisia taitoja, joita tarvitaan myöhemmällä koulupolulla ja yleisemminkin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tällä tavoin laadukkaalla varhaiskasvatuksella on pitkälle nuoruusikään ja myöhempäänkin elämään ulottuvia seuraamuksia. Mikäli edellä mainittujen taitojen kehittyminen varhaislapsuudessa estyy, on sillä vastaavasti pitkälle aikajänteelle ulottuvia vaikutuksia. Syntyneiden ongelmien korjaaminen myöhemmässä vaiheessa on toki mahdollista, mutta inhimillisesti raskasta ja taloudellisesti huomattavasti kalliimpaa kuin pulmien ennaltaehkäisy.

Varhaiskasvatukseen suunnatut investoinnit eivät ole merkityksellisiä vain varhaisvuosien palveluihin kohdistuvien investointien näkökulmasta, vaan niillä on kumulatiivinen vaikutus myös myöhempään koulutusinvestointeihin. Heckmanin (2011, 32) selkeä päätelmä onkin, että inhimillisten mahdollisuuksien epätasavertainen jakautuminen tuottaa negatiivisia sosiaalisia ja taloudellisia vaikutuksia. Niitä taas voidaan ja niitä tulee ennaltaehkäistä investoimalla varhaiskasvatukseen, erityisesti vähäosaisiin lapsiin ja heidän perheisiinsä.

Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus, erityisesti sen inhimillinen ja kustannustehokas ulottuvuus, liittyy palveluiden ennaltaehkäisevään eli preventioliuonteseen (ks. Sipilä & Österbacka 2013). Kaikille lapsille suunnatut varhaiskasvatuspalvelut edustavat ns. primaaripreventiota, jolloin palveluiden avulla pyritään tukemaan ihmisten selviytymistä omassa elämässään. Myöhemmissä sekundaari- ja tertiaariprevention vaiheissa ollaan tekemisissä jo riskien tai syntyneiden ongelmien kanssa. Varhaiskasvatuksen taloudellisia kustannuksia arvioitaessa usein esitetäänkin näiden primaaripreventioon kuuluvien, kaikille suunnattujen ennalta ehkäisevien palvelujen olevan pitkällä aikavälillä taloudellisesti perusteltuja. On havaittavissa, että kustannukset nousevat sitä mukaa, mitä myöhemmäksi mahdollisten ongelmien ehkäisy tai korjaaminen siirretään.

Heckmanin ja kumppaneiden (ks. tarkemmin <http://heckmanequation.org/content/resource/case-investing-disadvantaged-young-children>) useasti lainattu havainto onkin se, että varhaiskasvatukseen suunnatuilla interventioilla (esimerkiksi erilaiset varhaiskasvatuspalvelut) ei ole ainoastaan korkea kustannus-hyötysuhde, vaan että jokainen varhaiskasvatukseen suunnattu dollari tuo takaisin enemmän kuin mitä tuovat vanhempiin lapsiin tai aikuisiin suunnatut investoinnit. Heckman on tutkijakollegoineen arvioinut pitkittäistutkimusten perusteella, että laadukkaaseen varhaiskasvatukseen sijoitetut investoinnit tuottavat 7–10 prosentin vuosittaisen tuoton.



Kuvio 3. Sijoitetun pääoman tuotto elinikäisen oppimisen eri tasoilla. Kuvio: James Heckman (2008)

Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta käsittelevät tutkimukset on tehty usein suomalaisista oloista poikkeavissa ympäristöissä. Ne tuovat kuitenkin esille sellaisia varhaiskasvatuksen vaikutusmekanismeja, joilla on yleisempääkin merkitystä. Tutkimukset osoittavat selkeästi varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden olevan erityisen suurta heikommista oloista tulevien lasten osalla.

Uutta suomalaistutkimusta on kuitenkin tulossa Suomen Akatemian strategisen tutkimuksen neuvoston rahoittamassa Tasa-arvoinen yhteiskunta -ohjelmassa. Muun muassa Karhulan, Erolan ja Kilpi-Jakosen (2016) rekisteriaineistoja hyödyntävä suomalaistutkimus kertoo, että alle kolmivuotiaana päivähoidossa olleet jatkavat toiseen asteen koulutukseen, menevät lukioon ja opiskelevat yliopistossa muita useammin. Yhteydet ovat vahvimmat kaksivuotiaana päivähoidon siirtyneillä. Yhteys on sama matalasti ja korkeasti koulutettujen vanhempien lapsilla.

3 Vain laadukas varhaiskasvatus tuottaa myönteisiä vaikutuksia

Edellä kuvatut varhaiskasvatuksen vaikuttavuustutkimukset osoittavat institutionaalisen varhaiskasvatuksen hyödyn niin lapsille, perheille kuin yhteiskunnallekin. Kuvattujen positiivisten vaikutusten toteutuminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan edellyttää varhaiskasvatuspalveluiden hyvää saavutettavuutta ja korkeaa laatua. Varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden tunnistaminen ja tunnustaminen näkyvät selvästi myös kansainvälisten organisaatioiden toiminnassa. Niin YK, OECD kuin EU:kin ovat kuluvalla vuosituuhannel-la laatineet useita varhaiskasvatusta ja sen laadukasta järjestämistä koskevia suosituksia. Suositukset hyödyntävät varhaiskasvatuksen vaikutuksia koskevaa tutkimustietoa ja perustuvat osin myös eri maissa hyviksi koettuihin käytäntöihin. Suositusten tarkoituksena on yhtäältä nostaa esille varhaiskasvatuksen merkitystä ja toisaalta vaikuttaa varhaiskasvatuksen järjestämisen käytäntöihin eri maissa. Varhaiskasvatuksen järjestäminen vaihtelee suuresti eri maissa ja niiden sisälläkin erilaisissa ohjelmissa (ks. esimerkiksi Saracho 2015).

3.1 Kansainväliset suositukset ohjeistavat varhaiskasvatuksen järjestämistä ja laatua

Tässä osiossa tarkastellaan kansainvälisten suositusten ja niitä taustoittavien tutkimusten tai selvitysten valossa vaikuttavan varhaiskasvatuksen edellytyksiä.

YK ja Unesco

YK ja Unesco ovat vuodesta 2000 lähtien toteuttaneet Koulutus kaikille (Education for All) ohjelmaa. Ohjelman peruseriaatteena on ollut se, että koulutus on kaikille lapsille kuuluva ihmisoikeus. Ns. Dakarin toimintaohjelmassa osoitettiin vuosille 2000–2015 kuusi tavoitetta, joiden toteuttamisesta kansalliset tahot ovat olleet päävastuussa. Toteutuksen pohjaksi kukin valtio laati kansallinen Koulutus kaikille toimintasuunnitelman. Suomen toimintasuunnitelmaa kuluneelle kaudelle pohdittaessa on todettu suomalaisen koulutuspolitiikan perustan olevan yhtenevä Koulutus kaikille ohjelman periaatteiden kanssa. Sen mukaan jokaisella tulee olla yhtäläinen oikeus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti opetusta sekä kehittää itseään varallisuudesta riippumatta. Julkisen vallan tehtävänä on taata jokaiselle kansalaiselle sukupuolesta, asuinpaikasta, iästä, kielestä ja taloudellisesta asemasta riippumatta korkealaatuiset koulutusmahdollisuudet.

Suomen kansallisessa ohjelmassa painotetaan varhaiskasvatuksen osalta kaikille kuuluvaa oikeutta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksella nähdään olevan tärkeä tehtävä sosiaalisten ja oppimisvalmiuksissa olevien erojen tasoittamiseksi. Tärkeää on lasten perustaitojen kehittyminen jo varhaisessa vaiheessa. Varhaiskasvatuksessa opittavia perustaitoja ovat muun muassa oppimaan oppimisen valmius, sosiaalisten perustaitojen hallitseminen, hyvien käytös-, ruokailu- ja muiden tapojen hallinta sekä toisten, myös erilaisten lasten kunnioittaminen.

Elinikäisen oppimisen pohja katsotaan luotavan jo varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen sekä perusopetuksen nähdään muodostavan lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Esiopetusta on-

kin Suomessa pidetty tärkeänä, ja ohjelman toteuttamisaikana kuusivuotiaiden esiopetus säädettiin velvoittavaksi koko ikäluokalle (1.8.2015). Jo ennen velvoittavuutta lähes koko ikäluokka osallistui maksuttomaan esiopetukseen. Esiopetuksen keskeisiä tavoitteita on tasavertaisten koulunaloittamisvalmiuksien tarjoaminen lapsille. Siksi on kiinnitettävä huomiota esiopetuksen ulkopuolelle jäävien lasten asemaan.

OECD

OECD on ollut keskeinen varhaiskasvatuksen kansainvälinen vaikuttaja 1990-luvun lopulta lähtien. Paanasen, Kumpulaisen ja Lipposen (2015) mukaan OECD edustaa hallinnan pehmeää muotoa. Työvälineitä tässä ovat olleet eri maiden varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvät maaraportit sekä erilaiset selvitykset ja tutkimusperustaiset suositukset. Suositukset eivät ole sitovia, vaan niissä jaetaan hyviä käytäntöjä. Maaraporttien ja erilaisten tilastojen tuottamisessa toteutuu myös OECD:n toiminnan osallistava ulottuvuus, kun eri maat tuottavat omia aineistojaan OECD:n käyttöön. Kuten aiemmin on todettu, monet maat Suomi mukaan lukien, ovat kuitenkin suhtautuneet vakavasti julkaistuihin dokumentteihin ja maavertailuihin. Niiden kansallisia politiikkoja ohjaava vaikutus onkin suuri. OECD on tuonut asiakirjoissaan voimakkaasti esille varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta ja siihen investoinnin kannattavuutta. Myös elinikäisen oppimisen teema on ohjannut OECD:n toimintaa.

OECD on viitannut 15-vuotiaiden PISA-tutkimuksiin näyttönä varhaiskasvatukseen osallistumisen kannattavuudesta. Samalla on kuitenkin havaittu, että asiassa on maakohtaista vaihtelua, jonka oletetaan olevan yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun. Päätelmänä on kuitenkin se, että alhaiset varhaiskasvatukseen investoinnit saattavat johtaa puutteisiin varhaiskasvatuksen saavutettavuudessa, laadultaan alhaisempaan varhaiskasvatukseen sekä eriarvoiseen varhaiskasvatukseen osallistumiseen. Tämä voi tuottaa eriarvoisia mahdollisuuksia menestyä myöhemmällä opinpolulla. (OECD 2006.)

Varhaiskasvatuksen kannalta keskeisiä OECD:n dokumentteja ovat Starting Strong: Early Childhood Education and Care (OECD 2001), Starting Strong II: Early Childhood Education and Care (OECD 2006b), Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care (OECD 2012a) sekä Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (OECD 2015). Starting Strong I ja II kuvaavat varhaiskasvatukseen kohdistunutta teema-arviointia, ja Starting Strong III keskittyy varhaiskasvatuksen laatuun. Sarjan neljännessä osassa painopisteenä on laadun arviointi. Starting Strong IV osoittaa, että päätöksentekijöiden kiinnostus varhaiskasvatuksen laadun moninaiisiin näkökulmiin ja arviointiin on vahvistunut. Arviointi- ja seurantakäytännöissä on kuitenkin suuria eroja maiden välillä. (OECD 2015b.)

Teema-arviointien päätyttyä OECD on jatkanut jäsenmaiden välistä yhteistyötä perustamalla varhaiskasvatuksen verkoston (OECD Network on Early Childhood Education and Care, ECEC). Verkoston toiminnassa on sen aikana tapahtunut muutoksia, ja viimeiset vuodet se on toiminut OECD:n sihteeristön ja jäsenmaista muodostetun puheenjohtajiston vetovastuulla. (Ks. tarkemmin OKM 2014.)

OECD toteutti varhaiskasvatuksen laatuhankeen (Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care) vuosina 2009–2011 jatkona varhaiskasvatuksen teema-arvioinneille. Varhaiskasvatuksen verkosto osallistui kiinteästi hankkeen valmisteluun ja toteuttamiseen. Hankkeen loppuraportti ilmestyi tammikuussa 2012 (OECD 2012a). Raportti on hankkeen

pohjalta syntynyt laadun käsikirja, joka tarjoaa työvälineitä päätöksentekijöille varhaiskasvatuksen laadun arvioimiselle ja parantamiselle. Käsikirjan ohella jäsenmaille laadittiin myös kansalliset maaprofiilit. Suomen maaprofiili paneutuu henkilöstön osaamisen, koulutuksen ja työolojen parantamiseen (OECD 2012b). Olennaisena huomiona on esitetty muun muassa se, että henkilöstön työolot ja ammatillisen kehittymisen mahdollistaminen ovat keskeisiä rakenteellisen ja prosessilaadun kannalta.

EU-laatusuositukset

Euroopan unionin varhaiskasvatusta koskeva EU-yhteistyö tiivistyi vuonna 2011. Komission tiedonannon perusteella opetusministerit antoivat EU:n koulutusneuvostossa 2011 päätelmät varhaiskasvatuksesta: Varhaiskasvatuksella parhaat mahdolliset lähtökohdat lasten tulevaisuudelle (2011/C175/03). Päätelmissä jäsenvaltiot totesivat laadukkaana varhaiskasvatuksen tuovan mukanaan lukuisan määrän yhteiskunnallista hyötyä, ja erityinen merkitys varhaiskasvatuksella on sosioekonomisesti heikommassa asemassa oleville lapsille. Yleisesti ja tasapuolisesti saatavilla olevan korkealaatuisen varhaiskasvatuksen antaminen voi edistää tuntuvasti Eurooppa 2020 strategian onnistumista ja erityisesti kahden päätavoitteen saavuttamista: koulunkäynnin keskeyttävien nuorten osuuden vähentäminen alle 10 prosenttiin ja vähintään 20 miljoonan ihmisen saaminen pois köyhyysriskin ja sosiaalisen syrjäytymisen piiristä.

Päätelmissä sovittiin erilaisista toimenpiteistä, joilla jäsenvaltioiden on mahdollista vahvistaa varhaiskasvatusjärjestelmäänsä. Näitä ovat esimerkiksi varhaiskasvatuksen saattaminen heikommassa asemassa olevien ryhmien saataville, tehokkaiden rahoitusmallien suunnitteleminen, monialaisten lähestymismallien tukeminen sekä tutkimuksen ja työntekijöiden ammattitaidon tukeminen. Päätelmissä kehoitetaan jäsenvaltioita analysoimaan ja arvioimaan paikallisella, alueellisella ja kansallisella tasolla olevia varhaiskasvatuspalveluita niiden saatavuuden, kohtuuhintaisuuden ja laadun kannalta. Jäsenvaltioita pyydetään varmistamaan, että toteutetaan toimia, joilla taataan yleinen ja tasapuolinen pääsy varhaiskasvatukseen ja parannetaan sen laatua; lisäksi pyydetään investoimaan varhaiskasvatukseen pitkän aikavälin kasvua edistävänä toimenpiteenä. (OKM 2014.)

EU:n asettama päämäärä on, että jäsenmaissa vähintään 95 prosenttia lapsista tulisi osallistua varhaiskasvatukseen vuoteen 2020 mennessä (ET 2020 -strategia). Tavoitearvossa tarkastellaan osallistumista varhaiskasvatukseen 4 ikävuodesta oppivelvollisuuden alkuun. (Ks. tarkemmin Tuononen <http://tietotrendit.stat.fi/mag/article/144/#sthash.vVKSH2OF.dpuf>)

EU:ssa on työstetty 26 EU-jäsenvaltion edustajista koostuvassa työryhmässä myös varhaiskasvatuksen eurooppalaista laatukehystä (European Quality Framework on ECEC) jäsenmaiden käyttöön. Vaikkei laadusta olekaan olemassa yksiselitteistä kansainvälistä määrittelyä, suositellaan sitä mitattavaksi rakenteellisena, prosessi- ja tuloslaatuna. Laadun rakenteellisiin tekijöihin kuuluvat esimerkiksi henkilöstön kelpoisuudet, aikuisten ja lasten suhdeluvut, opetussuunnitelman luonne sekä erilaiset turvalliselle ja terveelliselle ympäristölle asetetut vaatimukset. Rakennetekijät muovaavat merkittävästi varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä. Prosessilaatu liittyy varhaiskasvatuksen käytäntöihin ja sisältää usein opetussuunnitelman sisällölliset painotukset, esimerkiksi leikin aseman opetussuunnitelmassa ja toiminnassa, ammattilaisten ja vanhempien välisen yhteistyön, aikuisten ja lasten välisen suhteen, lasten keskinäiset suhteet, laajuuden, jolla varhaiskasvatus on organisoitu integroidusti, vanhempien osallisuuden varhaiskasvatusyksiköiden toimintaan sekä päivittäiset pedagogiset käytännöt ja niiden laatu. Kyse on siis siitä, mitä varhaiskasvatuksessa

tapahtuu ja millaisia kokemuksia lapsille on mahdollista muodostua. Tulosta tarkastelee varhaiskasvatuksen hyötyjä lapsille, vanhemmille, yhteisöille ja yhteiskunnalle.

Varhaiskasvatuksen eurooppalainen laatukehys sisältää kahdeksan lausumaa tai kannanottoa, jotka ovat olennaisia korkean laadun saavuttamisessa. Lausumat sisältävät laadun edellytyksiä ja ovat seuraavat:

Varhaiskasvatukseen pääsy

1. Varhaiskasvatuspalveluiden on oltava avoimia ja saavutettavissa kaikille perheille ja heidän lapsilleen.
2. Varhaiskasvatuspalvelut tulee organisoida siten, että käyttäjiä rohkaistaan osallistumiseen, turvataan sosiaalinen inkluusio ja moninaisuus.

Henkilöstö

3. Tarvitaan pätevä henkilöstö, jonka perus- ja täydennyskoulutus tukee heidän ammatillisen roolinsa toteuttamista.
4. Edellytyksenä on tukeva työympäristö mukaan lukien ammatillinen johtajuus, mikä luo mahdollisuuksia havainnoinnille, reflektiolle, suunnittelulle, tiimityölle ja yhteistyölle vanhempien kanssa.

Opetussuunnitelma

5. Opetussuunnitelman tulee perustua pedagogisille tavoitteille, arvoille ja lähestymistavoille, jotka mahdollistavat lasten täyden potentiaalin saavuttamisen kokonaisvaltaisesti.
6. Opetussuunnitelman tulee edellyttää henkilöstön yhteistoimintaa lasten, kollegojen ja vanhempien kanssa sekä omien käytäntöjen reflektointia.

Arviointi

7. Arvioinnin tulee tuottaa tietoa paikallisella, alueellisella ja kansallisella tasolla, jotta se tukee politiikan ja käytäntöjen laadun jatkuvaa parantamista.
8. Arvioinnin tulee toteuttaa lasten parasta.
9. (European Quality Framework For Early Childhood Education 2014.)

Seuraavassa esitellään mainittujen suositusten keskeisiä kohtia ja luodaan niiden avulla pohjaa suomalaisen varhaiskasvatuksen tilanteen arvioimiselle.

3.2 Varhaiskasvatukseen osallistuminen edellytyksenä vaikuttavuudelle

Laajasti hyväksyttynä lähtökohtana kaikille mainituille suosituksille on ollut varhaiskasvatuksen yksilötasoisien ja yhteiskunnallisten positiivisten vaikutusten tunnistaminen. Kaikkien lasten tasavertaista osallistumista ja varhaiskasvatuspalveluiden saavutettavuutta on pidetty erityisen tärkeänä. Tätä tavoitetta tukemaan sekä OECD että Euroopan unioni keräävät säännöllisin väliajoin vertailutietoa, josta näkyy lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen.

Bennettin (2012) mukaan mahdollisuus osallistua laadukkaaseen varhaiskasvatukseen muodostaa perustan lasten oppimiselle ja sosiaaliselle inklusiolle. Kuten aiemmin on kuvattu, institutionaaliseen varhaiskasvatukseen osallistumisesta on muodostunut keskei-

nen osa nykylapsuuden ”rakennelmaa” (Alanen 2009). Aiemmin tässä tilannekatsauksessa esitellyt tutkimukset perustelevat yhdeltä osin tuon rakennelman muodostumista.

Lazzari & Vandenbroeck (2012) ovat laatineet laajan eurooppalaiseen tutkimukseen ja politiikka-asiakirjoihin perustuvan kirjallisuuskatsauksen, jossa he tarkastelevat varhaiskasvatukseen osallistumista inklusiivisesta näkökulmasta. He toteavat analyysin osoittavan kasvavan huolen siitä, kuinka tasavertaiset etnisistä vähemmistöistä ja taloudellisesti heikommista elinoloista tulevien lasten mahdollisuudet osallistua varhaiskasvatukseen todellisuudessa ovat. Huoli on ilmaistu myös Euroopan komission (2011) ja muissa kansainvälisissä (Naudeau ja muut 2011) raporteissa.

Varhaiskasvatukseen osallistumiseen liitetään usein niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa vanhempien valinta. Vanhempien valinta ei kuitenkaan toteudu kontekstittomasti, vaan on seurausta monenlaisista taloudellisiin kannusteisiin ja tukiin liittyvistä tekijöistä. (Vandenbroeck & Lazzari 2014; Alasuutari, Hautala, Karila, Repo & Lammi-Taskula 2016.) Mikäli osallistumista varhaiskasvatukseen halutaan lisätä, on olennaista myös kehittää varhaiskasvatusta vastaamaan erilaisten väestöryhmien kulttuurisia odotuksia. Vandenbroeck & Lazzari (2014) kehittivät aiemmin mainitun kirjallisuusanalyysin perusteella systeemisen mallin sellaisista tekijöistä, joiden voidaan ajatella eri tasoilla tukevan lasten tasavertaista varhaiskasvatukseen osallistumista. Tässä mallissa politiikkaohjauksen tasolla on tärkeää, että

- palvelut ovat julkisesti rahoitettuja
- hoito ja kasvatusta integroituvat kokonaisuudeksi
- palvelujärjestelmä on universaali, ei-diskriminoiva
- rakennetaan tuloihin perustuva maksujärjestelmä sekä
- kehitetään laadunarviointia.

Palvelujen organisoinnin tasolla keskeisiä tekijöitä taas ovat

- demokraattinen päätöksenteko
- erilaisten käyttäjäryhmien tavoittaminen
- joustavat paikallisia tarpeita vastaavat aukioloajat
- monikulttuurinen henkilöstö sekä
- sektorirajat ylittävä ammattilaisten yhteistyö.

Vanhempien tasolla olennaista on

- mahdollisuus osallisuuteen sekä
- saavutettava ja mielekäs informaatio.

3.3 Henkilöstön korkea ja monipuolinen osaaminen varmistaa laadun

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattitaidon on osoitettu olevan yksi keskeisimmistä varhaiskasvatuksen laatutekijöistä. Henkilöstön ammatilliseen osaamiseen panostamista voidaan pitää myös kustannustehokkaana laadun parantajana, koska varhaiskasvatuksen kaltaisella työvoimavaltaisella alalla henkilöstömenot muodostavat suuren osan toiminnan aiheuttamista kuluista.

Henkilökunnan ammattitaidon ja varhaiskasvatuksen laadun yhteyksiin on kiinnitetty huomiota useissa suosituksissa. Toukokuussa 2011 varhaiskasvatuksesta annetuissa Euroop-

pa-neuvoston päätelmissä todetaan varhaiskasvatuspalveluiden laatua voitavan parantaa tukemalla varhaiskasvatustyöntekijöiden ammattitaitoa painottaen heidän osaamisensa, pätevyytensä ja työolojensa kehittämistä ja ammatin arvostuksen vahvistamista. Myös varhaiskasvatuksen eurooppalainen laatukehys ja OECD:n varhaiskasvatuksen laatukehys painottavat varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattitaidon merkitystä varhaiskasvatuksen laadulle ja lasten oppimistuloksille (Eurofound 2015a).

OECD:n arvioinneissa henkilöstön koulutusmahdollisuudet liitetään heidän työoloihinsa. OECD (2012) toteaa, ettei vielä ole riittävän systemaattista tutkimustietoa työolojen, koulutuksen ja lasten oppimistulosten välisistä suhteista. Samassa raportissa todetaan myös se, etteivät henkilöstön työolot ja koulutusmahdollisuudet vastaa tasoltaan sitä merkitystä, joka varhaiskasvatukselle nykyisessä poliittisessa keskustelussa annetaan.

Samaa korostetaan Eurofoundin (2015b) julkaisemassa taustamateriaalissa. Siinä nostettiin esille henkilöstön koulutusmahdollisuuksien ja urakehityksen puute. Työolojen osalta todettiin, ettei aikuinen–lapsi-suhdelukuja ja ryhmäkokosäädöksiä aina noudateta. Taustamuistiossa pidetäänkin tärkeänä tutkia sitä, millaiset henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämisen muodot ja millaiset työoloihin tehdyt interventiot voisivat toimia parhaalla tavalla palveluiden laadun parantamiseksi.

Tutkimuksissa on osoitettu, että henkilöstön koulutustasolla on merkitystä lasten varhaiskasvatuksessa kehittymisen ja oppimisen näkökulmasta (Fukkink & Lont 2007; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2004). Laaja yhteisymmärrys vallitsee myös sen osalta, että hyvään ammattitaitoon tarvitaan riittävän laajuinen, riittävästi varhaiskasvatukseen paneutuva ja riittävän tasoinen koulutus. Usein sopivaksi koulutustasoksi on todettu tarvittavan kandidaattitaso. (OECD 2006.) Toisaalta tutkimus on osoittanut, ettei koulutuksesta itsessään vielä voi ennustaa varhaiskasvatustoiminnan laatua. Olennaista onkin se, millaisia sisältöjä ja opiskelumenetelmiä koulutuksessa tuotetaan – koulutuksessa tarvitaan teorian ja käytännön vuoropuhelua (Urban ja muut 2011). Laadukkaan koulutuksen omaavan henkilöstön on osoitettu kykenevän tarjoamaan muuta henkilöstöä stimuloivampaa, lämpimämpää ja lasta tukevampaa vuorovaikutusta, millä taas on positiivisia vaikutuksia lapsen kehitykseen (OECD 2006).

3.4 Lapsiryhmien koko ja aikuisten ja lasten suhdeluku laatutekijöinä

Lapsiryhmien lasten määrää sekä aikuisten ja lasten suhdelukuja tarkastellaan sekä monissa suosituksissa että tutkimuksissa keskeisenä laatutekijänä. OECD:n (2012a) mukaan lasten ja aikuisten suhdeluvulla ja lapsiryhmien koolla on yhteys varhaiskasvatusympäristön laatuun, mikä taas on merkityksellinen lasten oppimisen ja kehittymisen kannalta. Tutkimusten perusteella voidaan kuitenkin myös todeta se, ettei millään yksittäisellä rakenteellisella laatutekijällä ole osoitettavissa olevaa selkeää yhteyttä lasten oppimistuloksiin, vaan yhteydet ovat monimutkaisempia ja useiden tekijöiden yhteisvaikutus on keskeinen.

Ajatus ryhmän koon ja aikuisten ja lasten suhdeluvun tärkeydestä varhaiskasvatuksen laadulle perustuu näkemykseen siitä, että lasten elämänlaadun ja oppimisen kannalta on olennaista, millaiseksi varhaiskasvatuksen vuorovaikutusympäristö muodostuu. Lap-

siryhmien koon kasvaessa myös ryhmässä päivittäin toteutuvien vuorovaikutussuhteiden määrä kasvaa. Tällä on tutkimusten mukaan merkitystä sekä lasten sosiaalisen kuormittuvuuden että aikuisten ammatillisen toiminnan mahdollisuuksien kannalta.

Lapsiryhmien koko on ollut pohdinnan alla viime aikoina Ruotsissa. Pramling-Samuelsson, Williams, Sheridan and Hellman (2015) ja Williams, Sheridan, Harju-Luukkainen, Pramling-Samuelsson (2015) ovat analysoineet lapsiryhmien kokoa koskevaa tutkimusta. Yhteenvedona erilaisten tutkimusten tuloksista voidaan todeta, että erityisesti pienemmillä lapsilla ja erityistä hoivaa ja huolenpitoa tarvitsevilla lapsilla ryhmäkoon merkitys on suuri. Aikuisten ja lasten suhdeluvun kasvaessa varhaiskasvatuksen ammattilaisille jää vähemmän aikaa paneutua ryhmässä olevien lasten kehityksen ja oppimisen havainnointiin ja ohjaamiseen. Tämä on erityisen pulmallista silloin, kun ammattilaisille asetetaan odotus lasten yksilöllisestä huomioinnista varhaiskasvatuksessa, kuten on tilanne esimerkiksi Suomessa, missä asia on lainsäädäntötasolla todettu. Ryhmäkoon merkitys on siis osin riippuvainen siitä, millaisia tavoitteita eri maiden lainsäädäntöasiakirjat ja opetussuunnitelmat varhaiskasvatustoiminnalle asettavat. Kun tavoitteena on lasten yksilöllisen oppimisen edistäminen, on ryhmän koon oltava riittävän pieni.

Monissa ryhmäkokoihin liittyvissä tutkimuksissa on nostettu esille myös se, ettei ryhmäkoko yksittäisenä seikkana selitä laatua. Sen yhdistyminen esimerkiksi opettajan tai henkilöstön osaamiseen ja niistä muodostuva kokonaisvaikutus on keskeinen.

3.5 Pedagogiset käytännöt, sensitiivinen vuorovaikutus ja lasten osallisuus

Monet tutkimukset osoittavat, että lapset oppivat eri tavoin (Rogoff ja muut 2005). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten onkin tärkeää tunnistaa noita erilaisia oppimisen tapoja ja kehittää omia pedagogisia käytäntöjään sellaisiksi, että ne mahdollistavat lasten kokemusten ja mielenkiinnon vaihtelun huomioinnin toiminnassa. Tämä merkitsee huomion kiinnittämistä lasten keskinäisiin sekä aikuisten ja lasten suhteisiin. Se merkitsee myös tarvetta oppimisympäristön rakentamiseen tämän huomioiden. (Jensen 2011; Laevers 2011.)

Perusta lasten erilaisuuden ja mielenkiinnon kohteet huomioivalle pedagogiikalle rakentuu opetussuunnitelma-ajattelussa. Tutkijat painottavat sellaisen opetussuunnitelman rakentamista, joka huomioi lasten kokonaisvaltaisen kehityksen ja tarjoaa vaihtelevia resursseja leikkiin, tutkimiseen, itseilmaisuun ja merkitysten luomiseen. Tällainen opetussuunnitelma vaatii tuekseen yhdessä lasten ja vanhempien kanssa toteutuvan lasten toiminnan ja kiinnostusten aktiivisen havainnoinnin ja dokumentaation. (Mantovani 2007; Pramling & Carlsson 2008.)

Useissa tutkimuksissa on voitu osoittaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen olevan keskeinen laatutekijä. Erityisen merkityksellistä tämä on erityis-tukea tarvitsevien lasten kohdalla. On kuitenkin voitu osoittaa, että aikuisten sensitiivinen vuorovaikutus lapsiryhmän ja yksittäisten lasten kanssa auttaa lapsia oman identiteetin ja kuulumisuuden tunteen rakentamisessa (ks. Hännikäinen 2009). Mikäli lapsi kokee kuuluvansa ryhmään, muodostaa se hyvän perustan hänen oppimiskokemuksilleen. Lisääntynyt maahanmuutto Eurooppaan haastaa varhaiskasvatuksessa olevien lasten kulttuurisen taustan huomioimista pedagogiikassa. (Ks. Lazzari, Vandenbroeck ja Peters 2013.)

Usean tutkijan (Eurofound 2015b) laatimassa laajassa meta-analyysissä on paneuduttu varhaiskasvatuksen henkilöstön työolojen merkitykseen. Yhtenä tarkasteltavana asiana oli työolojen merkitys lasten ja aikuisten vuorovaikutukselle. Analysoitujen tutkimusten tulokset osoittavat, että aikuisten ja lasten vuorovaikutuksessa tapahtui muutoksia silloin, kun henkilöstölle annettiin aikaa vuorovaikutukselle ja kun heillä oli mahdollisuus reflektoida käytäntöjään. Tutkijat kuvaavat yhteenvedossaan useita tutkimuksia, joissa hyödynnettiin vuorovaikutustilanteiden videointeja ammattilaisten vuorovaikutuksen apuvälineenä.

4 Suomalaisen varhaiskasvatuksen tila

Varhaiskasvatus on ollut Suomessa kuluneella vuosituhanella monenlaisen hallinnollisen ja sisällöllisen kehittämisen kohteena. Strandell (2011) on arvioinut YK:n lastenoikeuksien ratifioimisen 1991 ja Euroopan unioniin liittymisen vuonna 1995 heijastuneen merkittävästi suomalaiseen varhaiskasvatustalouteen. On ollut myös nähtävissä, että Suomi on seurannut OECD:n laatimien raporttien ohjeistuksia (OECD 2001, 2006, 2012), erityisesti opetussuunnitelmien laadinnan osalta (Karila 2012). Sen sijaan lasten varhaiskasvatukseen osallistumisen osalta OECD:n suosituksilla ei ole Suomessa nähtävissä samoja vaikutuksia kuin monissa muissa Euroopan maissa. Suomi poikkeaa muista Pohjoismaista kotihoitoa vahvemmin tukevana. Nykyisin, muiden Keski-Euroopan maiden lisättyä lasten institutionaaliseen varhaiskasvatukseen osallistumista, on Suomi eriytyvässä lasten varhaiskasvatukseen osallistumisen osalta myös näistä maista. Henkilöstön koulutuksen ja aikuisten ja lasten suhdelukujen osalta suomalaiset säädökset näyttävät edellistä positiivisemmassa valossa.

Seuraavaksi tarkastellaan yksityiskohtaisemmin suomalaista lainsäädäntöä ja ohjausta, varhaiskasvatukseen osallistumista, henkilöstön koulutusta sekä varhaiskasvatuksessa toteutuvaa toimintaa. Suomalaista tilannetta peilataan aiemmin esiteltyyn varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta koskevaan tutkimukseen sekä kansainvälisiin ja eurooppalaisiin varhaiskasvatusta koskeviin suosituksiin.

4.1 Varhaiskasvatustalouden ja muuttuva varhaiskasvatustalouden politiikka

Pitkään vireillä ollut päivähoitolain uudistamista saatiin viedyksi jonkin verran eteenpäin, kun uusi varhaiskasvatustalouden laki astui voimaan 1.8.2015. Laissa varhaiskasvatustalouden tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatustalouden, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Se, että laissa on erikseen mainittu pedagogiikka, on uutta Suomessa. Uutta varhaiskasvatustalouden lakia voidaankin pitää erityisesti tavoiteasettelunsa osalta melko suurena muutoksena. Varhaiskasvatustalouden lähtökohdista ovat lasten oikeudet. Tämä näkyy lakitekstin muotoilussa muun muassa niiltä osin kuin varhaiskasvatustalouden tavoitteita tarkastellaan nimenomaan lasten näkökulmasta. Varhaiskasvatustalouden laissa painottuu myös aiempaa lainsäädäntöä selkeämmin lapsen kasvun, kehityksen ja uutena asiana oppimisen edistäminen. Tämä tulee esille esimerkiksi varhaiskasvatustalouden tavoitteiden kahdessa ensimmäisessä kohdassa:

Varhaiskasvatustalouden laki, 2 a §

Tässä laissa tarkoitettuna varhaiskasvatustalouden tavoitteena on:

- 1) edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia;
- 2) tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista;

Laissa varhaiskasvatustalouden asetetaan tavoitteet, joiden mukaan koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatustalouden tulee turvata. Nämä tavoitteet liittyvät siihen keskusteluun, jota tässäkin tilannekatsauksessa on käyty varhaiskasvatustalouden yhteiskunnallisten vaikutusten osalta. Kahden ensimmäisen tavoiteilmaisun ohella myös lain kuudes tavoitekohta konkretisoi tätä.

6) antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa;

Lain kuudes tavoitekohta painottaa myös varhaiskasvatuksen sivistyksellistä tehtävää viittaamalla kulttuuriperinteeseen ja erilaisten katsomuksellisten ja kielellisten taustojen ymmärtämiseen.

Varhaiskasvatuslaissa asetetaan kohdissa 3–7 tavoitteita, joiden toteutuminen on sidoksissa varhaiskasvatuksen toteutuneeseen laatuun. Edellä on tarkasteltu sitä, miten henkilöstön ammattitaito ja osaaminen sekä heille rakennetut työolot mahdollistavat laadukkaan varhaiskasvatuksen ja sen kautta lasten oppimisen ja kehittymisen toteutumisen.

- 3) toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset;
- 4) varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatussympäristö;
- 5) turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä;
- 7) tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä;

Lain tavoitteiden 8 ja 9 kohta ottavat kantaa lasten asemaan varhaiskasvatuksessa. Lapsen sosiaalinen kehitys nähdään tärkeänä, samoin korostetaan lasten vertaissuhteita. Samoin painotetaan lasten osallisuutta ja mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.

- 8) kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen;
- 9) varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin;

Laki nostaa esille myös vanhempien ja ammattilaisten välisen kasvatusyhteistyön seuraavasti:

- 10) toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukea lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatustyössä.

Varhaiskasvatuslaki muodostaa keskeisen pohjan varhaiskasvatukselle. Lain uudistaminen on ollut vaikeaa ja prosessi on edelleen kesken. Lakia valmistelleen työryhmän toimeksiannon osittainen – hallituksen rakennepoliittisen ohjelman tuottama – muuttuminen kesken ryhmän toimikauden vaikeutti merkittävästi ryhmän työskentelyä. Uuden hallituksen varhaiskasvatusta koskevat ratkaisut ovat olleet merkittäväällä tavalla aiempien hallitusten linjauksista poikkeavia. Subjektiviisen oikeuden rajaaminen 20 tuntiin, lasten ja aikuisten suhdeluvun muuttaminen yli kolmivuotiaiden lasten osalta sekä asiakasmaksujen korotuksiin tähtäävät toimet ovat hämmäntäviä vastikään voimaan tulleen lain varhaiskasvatukselle asettamien tavoitteiden näkökulmasta. Muutokset ovat siinä määrin suuria, että voidaan jopa puhua suomalaisen varhaiskasvatuspolitiikan linjanmuutoksesta. Universaalit, kaikille

yhdenmukaiset palvelut ovat olleet pitkään suomalaisen varhaiskasvatuspolitiikan linjana. Tämän on huomionnut myös OECD, joka kommentoi tätä suomalaista varhaiskasvatusta koskevassa maaraportissaan (OECD 2012b) Suomen vahvuutena. Subjektiviisen oikeuden nähtiin takaavan jokaiselle lapselle mahdollisuuden osallistua päivähoidon, mikä turvaa lasten välistä tasa-arvoa. Suomen viimeaikainen varhaiskasvatuspolitiikka poikkeaa selkeästi muiden Pohjoismaiden kehittämisen suunnasta.

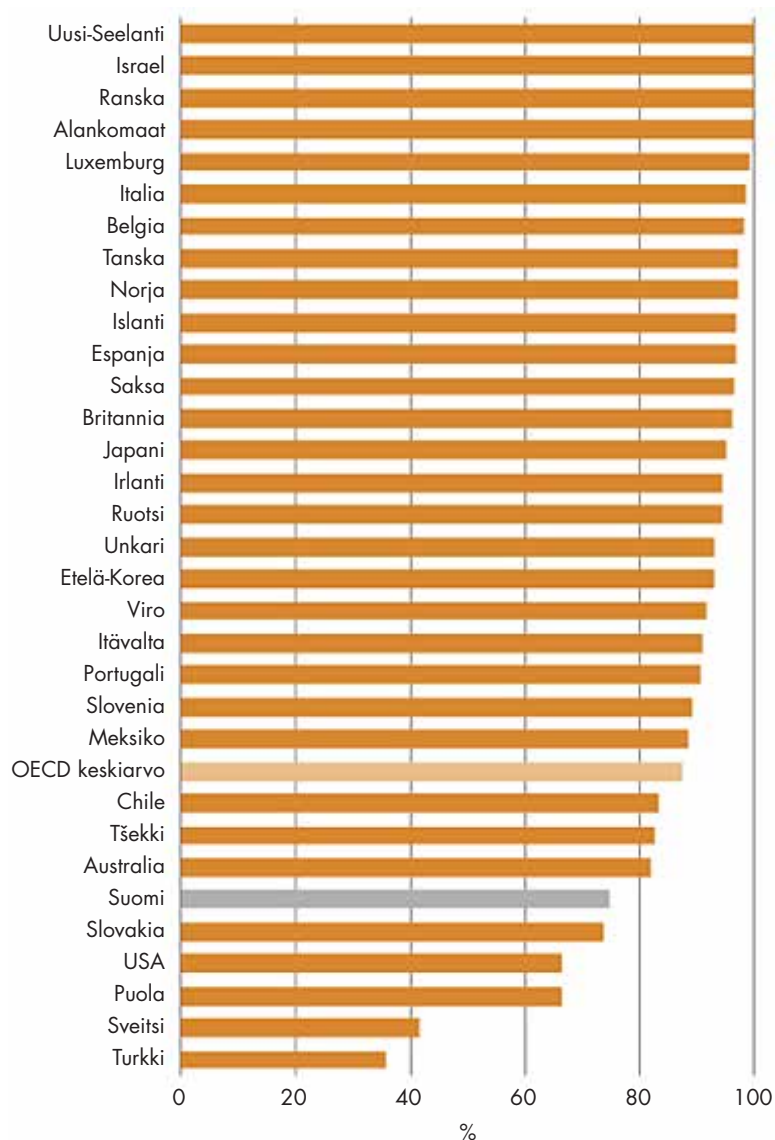
Varhaiskasvatustalouden uudistamiseen liittyvistä vaikeuksista huolimatta on Suomessa onnistuttu kirjaamaan lainsäädäntöön sellaiset varhaiskasvatuksen tavoitteet, jotka vastaavat yleismaailmallista varhaiskasvatuksen tulkintaa lasten oikeutena ja osana koulutus- ja kasvatusjärjestelmää. Sen sijaan on vielä runsaasti työtä tehtävänä siinä, että varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevat päätökset mahdollistavat asetettujen tavoitteiden toteutumisen. Tämä näyttää monella tapaa pulmalliselta. Erityisesti subjektiviisen oikeuden rajaaminen 20 tuntiin tuottaa palveluiden järjestäjille runsaasti pohdittavaa. Vaarana on se, että erityisesti alueilla, joilla vanhempien työmarkkina-asema on epävakaa, myös heidän lastensa varhaiskasvatus toteutuu epävakaisissa tilanteissa. Näillä alueilla lapset joutuvat vakaan työmarkkina-aseman omaavien vanhempien lapsia useammin lapsiryhmiin, joiden koostumus vaihtelee (ks. Paananen 2015). Kuinka tällaisessa tilanteessa toteutuvat laissa asetetut tavoitteet ”antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen” ja ”turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä”?

4.2 Alhainen varhaiskasvatukseen osallistuminen ja kotikasvatukseen rahalliset tuet Suomen tilanteen kuvaajina

Suomalaista lastenhoidon politiikkaa on jo yli pari vuosikymmentä leimannut eräänlainen dualismi. Yhtäältä sekä valtio että lukuisat kunnat tukevat pienten lasten kotihoitoa ja muita kunnallisten palvelujen ulkopuolisia hoitomuotoja taloudellisin tuin. Toisaalta lasten subjektiviinen oikeus varhaiskasvatukseen painottaa epäsuorasti palvelun kasvatuksellista merkitystä ja suuntaa sen käyttöön. (Alasuutari, Hautala, Karila, Repo & Lammi-Taskula 2016.)

Suomalaisten lasten varhaiskasvatukseen osallistuminen on selkeästi alhaisempaa kuin muiden EU-jäsenmaiden ja muiden Pohjoismaiden lasten osallistuminen; suomalaislasten osallistumisaste jää selvästi eurooppalaisen keskiarvon alapuolelle (ks. kuvio 4). Suomi jää siten selvästi jälkeen EU:n vuonna 2014 asettaman varhaiskasvatukseen osallistumisen tavoitteesta (ET 2020 ohjelma).

Uusimmassa OECD:n tilastoinnissa perhepäivähoidon sisällyttäminen uuden ISCED 2011 luokituksen mukaisiin vertailuihin nostaa Suomen ikävuosittaisia osallistumisasteita noin 10–15 prosenttiyksikköä verrattuna tilanteeseen, jossa perhepäivähoito ei olisi mukana. Osallistumisasteet ovat kuitenkin edelleen EU- ja OECD-keskiarvon alapuolella kuten seuraava kuvio kuvaa. (Ks. Tuononen 2015.)



Kuvio 4. Nelivuotiaiden lasten osallistumisasteet varhaiskasvatukseen OECD-maissa 2013 (OECD 2015).

Alhaiseen osallistumisasteeseen on kiinnitetty huomiota kaikissa kansainvälisten organisaatioiden suomalaisjärjestelmää koskevissa arvioinneissa ja palautteissa. OECD (2012) on todennut 3–5-vuotiaiden lasten osallistumisluvut alhaisiksi muihin OECD-maihin verrattuna. Viisivuotiaiden osalta osallistumisaste on yksi OECD-maiden alhaisimmista. Myös YK:n lapsen oikeuksien komitea kehotti viimeisissä päätelmissään Suomea (2011) kiinnittämään huomiota varhaiskasvatuspalvelujen kattavuuteen.

1–6-vuotiaista suomalaislapsista 63 % oli kunnan järjestämässä tai yksityisessä varhaiskasvatuksessa vuonna 2014. Näistä 21 % oli hoidossa vain osapäiväisesti. Suomessa alle 1-vuotiaat lapset hoidetaan pääsääntöisesti kotona. Kaksivuotiaista lapsista oli varhaiskasvatuksessa noin 53 % vastaavanikäisestä väestöstä, kolmivuotiaista noin 68 %, nelivuotiaista noin 75 % sekä viisivuotiaista noin 78 %. (THL 2015.) Ruotsissa, Tanskassa ja Norjassa noin 90 % 1–5-vuotiaista lapsista osallistuu varhaiskasvatukseen (OECD 2015).

Varhaiskasvatuksessa olevien lasten osuuksissa on myös alueellisia eroja: 1–6-vuotiaista lapsista oli Keski-Suomessa ja Pohjois-Pohjanmaalla varhaiskasvatuksessa hieman alle

puolet vastaavan prosenttiosuuden ollessa Uudellamaalla 71 (THL 2015). Kunnan järjestämässä varhaiskasvatuksessa olevista lapsista 8 % oli erityistä tukea saavia lapsia (noin 16 800 lasta) ja 7 %:lla (noin 15 600) lapsista oli maahanmuuttajatausta. (Luonnos hallituksen esitykseksi eduskunnalle laiksi varhaiskasvatustilain 11 a ja 11 b §:n muuttamisesta 2015².)

Varhaiskasvatuspalveluita on järjestetty Suomessa päiväkodeissa, perhepäivähoidossa tai avoimena varhaiskasvatuksena. Näistä päiväkotit on laajuudeltaan suurin, ja sen osuus on tämän vuosikymmenen aikana merkittävästi kasvanut. Vuonna 2014 kunnallisissa päivähoitokodeissa olleista lapsista 86 % oli kuntien omista päiväkodeista tai yksityisissä ostopalvelupäiväkodeista. Perhepäivähoidon osuus kunnallisesta päivähoitokodista oli samana vuonna 14 %, kun se vielä vuosikymmenen taitteessa oli 34 %. (THL 2015.)

Suomalaislasten alhaista varhaiskasvatukseen osallistumista selittää suurelta osin suomalainen lastenhoidon kokonaisjärjestelmä, jonka keskeisenä osana on kotihoidon tuki (Sipilä ja muut 2012). Suomalainen kotihoidontukikäytäntö ohjaa suuren määrän alle kolmivuotiaita lapsia kotona hoidettaviksi ja siten varhaiskasvatuspalveluiden ulkopuolelle. Tämän lisäksi alle kolmivuotiaiden hoitoon suunnatulla etuudella tullaan ohjanneeksi osa 3–5-vuotiaista lapsista kotihoitoon eurooppalaisista vertaisistaan poiketen. Tämä juontuu siitä, että alle kolmivuotiaiden kotihoidon tuen turvin myös suuri määrä perheen vanhempia lapsia hoidetaan kotona. (Ks. Rantalaiho 2012, 105.) Sipilä & Österbacka (2013, 29) huomauttavatkin osuvasti, että suomalaisiin kouluihin tulee lapsia, joiden kouluvalmiuden edellytykset ovat jääneet luomatta. Heidän näkökulmastaan erikoista on se, että valtio ja kunnat ovat maksaneet tästä. Tilanteella he viittaavat suomalaiseen kotihoidontukikäytäntöön, joka on suosittua erityisesti pienituloisten ja heikomman koulutuksen saaneiden äitien ja maahanmuuttajien keskuudessa (ks. myös Repo 2009 ja 2010).

Toki kotihoidon tukea käyttävät monenlaiset perheet, ja perheiden mahdollisuudet järjestää lapsille kotihoidon ohella erilaisia, kehitystä tukevia aktiviteetteja vaihtelevat. Kotihoito on vaihtelevaa myös sen osalta, millaisia vertaissuhteita se mahdollistaa lapsille. Kokonaisuudessaan on olemassa äärettömän vähän tutkimustietoa siitä, mitä kotihoidossa olevien lasten arjessa tapahtuu ja millaisia kasvuympäristöjä kotihoidon tuella tuetaan.

Sipilän ja Österbackan huomio on erityisen perusteltu, kun sitä tarkastellaan edellä kohdissa 2.1 ja 2.2 esitettyjen tutkimusten valossa. Varhaiskasvatuksen suurimpien positiivisten hyötyjen on osoitettu koituvan juuri niille lapsille, jotka tulevat heikoimmista olosuhteista. Tämä perustelee selvästi lasten tasavertaista osallistumista varhaiskasvatuspalveluihin, jolloin mahdollistettaisiin perhetaustasta riippumatta tasavertaiset oppimisen ja kehityksen edellytykset. Suomalaisessa varhaiskasvatuspoliittisessa keskustelussa tämä lasten koulutuksellisen tasa-arvon mahdollistuminen varhaiskasvatukseen osallistumisen kautta jää kuitenkin usein taka-alalle. Kotihoidontukeen liittyvä keskustelu on Suomessa osoittautunut hankalaksi. Tuella on sekä kannattajia että vastustajia.

Lasten kotihoidon tuki on Suomessa erittäin suosittu: 86 prosentissa perheistä lasta hoidetaan ainakin jonkin aikaa kotihoidon tuella (KELA 2014). Pienten lasten hoidon valinnat eroavat myös eri sosiaaliryhmien välillä. Noin kuudesosassa perheistä lasten kotihoidontu-

2 Tiedot perustuvat Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoraporttiin Lasten päivähoito 2014 (THL 28/2015) ja Lasten päivähoito 2013 –Kuntakyselyn osaraporttiin (THL 16/2014) sekä Tilastokeskuksen kuntien talous- ja toimintatilastoon sekä väestörakennetilastoon.

kea käytetään pisin mahdollinen kausi eli siihen asti, kun lapsi täyttää kolme vuotta. Näissä perheissä kotona oleva äiti on usein vähemmän koulutettu ja heikommassa asemassa työmarkkinoilla. Usein hänellä ei ole työpaikkaa, johon palata hoitovapaan jälkeen (Salmi ja muut 2009). Lisäksi pienituloisille maksettu lasten kotihoidon tuen lisäosa näyttää motivoivan pienituloisia äitejä pysymään poissa työmarkkinoilta ja hoitamaan lapsensa kotona. Useissa tapauksissa kunnalliset tuet vahvistavat tätä trendiä (Sipilä 2012). Isistä pidempiä perhevapaita pitävät lähinnä korkeasti koulutettujen äitien puoliset (Salmi ja muut 2009). Reilu kymmenesosa perheistä ei puolestaan käytä kotihoidon tukea lainkaan (KELA 2014). Nämä perheet ovat usein korkeasti koulutettujen, vakituisessa ja hyväpalkkaisessa työssä olevien vanhempien perheitä (Rissanen 2012). Viimeaikainen tutkimus myös viittaa siihen, että maahanmuuttajaäidit käyttävät kotihoidon tukea pidempään kuin muu äidit (Tervola 2015). (Ks. myös Alasuutari, Hautala, Karila, Lammi-Taskula & Repo 2016.)

Yksityinen palvelutarjonta on kunnissa viime vuosina lisääntynyt. Yksityisen palveluntuottajan toiminnan piirissä oli vuonna 2013 noin 27 000 lasta (12 % varhaiskasvatuspalveluihin osallistuvista lapsista) (Lahtinen & Selkee 2014). Kunnat ovatkin enenevästi ottaneet käyttöön yksityisen hoidon tuen kuntalisän ohella varhaiskasvatuksen palvelusetelin (Lahtinen & Selkee 2014). Yksityistä palvelutuotantoa koskevat Suomessa pääosin samat säädökset kuin julkisin varoin tuotettua. Monissa kunnissa ollaan lähitulevaisuudessa kuitenkin uuden tilanteen edessä, mikäli yksityinen palvelutuotanto laajenee suunnitellusti. Oletettavaa on, että yksityisten palveluntuottajien joukko moninaistuu ulottuen pienistä yhdistyksistä kansallisiin ja ylikansallisiin palveluketjuihin. Kunnissa on tarpeen pohtia, millä tavoin turvataan se, että yksityiset palveluntarjoajat huolehtivat toimintaansa osallistuvien lasten erityiskasvatuksesta, varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman todentumisesta ja henkilöstön täydennyskoulutuksesta.

Aiemmin on tuotu esille viimeaikaisen suomalaisen varhaiskasvatuspolitiikan poikkeavuus muiden Pohjoismaiden politiikoista. Yksi selkeä eroavaisuus esimerkiksi Suomen ja Ruotsin välillä liittyy varhaiskasvatuksen asiakasmaksuihin. Ruotsissa varhaiskasvatus on 15 viikkotuntin osalta ilmaista, kun taas Suomessa siitä peritään asiakasmaksut ja niiden korotusta työstetään parhaillaan. Tämän kaltaiset tekijät heijastuvat myös vanhempien ratkaisuihin lasten varhaiskasvatukseen osallistumisesta. Asiakasmaksujen korottaminen ilman selkeää panostusta laatuun saattaa aiheuttaa sen, että maksukykyiset, usein muita kriittisemmät vanhemmat, siirtyvät laadulla kilpailevien yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden käyttäjiksi (Kekkonen 2014).

Melko vähän on olemassa tutkittua tietoa siitä, millaisin perustein vanhemmat erilaisia lastenhoidon ratkaisujaan tekevät ja millaisia varhaiskasvatuksen tai hoidon polkuja lapsille vanhempien valintojen seurauksena muotoutuu. Uutta tutkimustietoa kuntien lastenhoidon ja varhaiskasvatuksen politiikoista sekä vanhempien valinnoista tullaan saamaan strategisen tutkimuksen neuvoston (Suomen Akatemia) rahoittaman CHILDCARE-tutkimushankkeen (www.jyu.fi/childcare) myötä. Siinä tutkitaan ensimmäistä kertaa Suomen oloissa kyseistä ilmiökenttää kymmenen tapauskunnan ja niiden tarjoaman vaihtelevan lastenhoidon ja varhaiskasvatuspalveluiden järjestelmän valossa. Tutkimuksessa selvitetään, millaisissa tilanteissa ja millaisten valintojen kautta lasten varhaiskasvatuksen polut muodostuvat sekä millaista vaihtelua niissä on alueellisesti ja eri väestöryhmiin ja kulttuuritaustaan kuuluvien lasten osalta.

4.3 Varhaiskasvatussuunnitelmat välittävinä asiakirjoina lainsäädäntöohjauksen ja ammatillisten käytäntöjen välillä

Suomalainen opetussuunnitelmakehys edustaa laaja-alaista ja väljää kehystä. Se tuo esille integroidun varhaiskasvatuksen educare-mallin, joka on lähtökohdiltaan holistinen ja lapsen kokonaisvaltaista kehitystä painottava. OECD:n (2012b) arviointien perusteella yksi suomalaisen varhaiskasvatuksen vahvuus on juuri hoidon ja opetuksen toteuttaminen ehyenä kokonaisuutena, johon liittyy myös erityistä tukea tarvitsevien lasten integrointi peruspalveluihin. Tämä tulee esille myös suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden yhtenä tehtävänä on muuntaa varhaiskasvatustalainsäädännössä varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita opetussuunnitelmallis-pedagogisiksi teksteiksi ja ohjata varhaiskasvatuksen järjestäjiä, palveluntuottajia sekä toimintayksiköitä toteuttamaan lain henkeä. Sillä on siis välittävä tehtävä.

Uudessa varhaiskasvatustalainsäädännössä on määritelty varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden normiluonteisuus aiemman suosituluonteen sijaan. Tämä on hyvin suuri muutos, ja tarvitaan pedagogiikan johtamista, jotta muutos voi toteutua. Olennaiseksi muodostuu se prosessi, jonka kautta paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan. Sekä esiopetussuunnitelmien että aiempien varhaiskasvatussuunnitelmien paikallisia tasoja laadittaessa on aiemmin ollut jossain määrin havaittavissa kansallisen tason suunnitelmatekstien kopioimista lähes sellaisenaan paikallisiksi suunnitelmiksi. Tällainen käytäntö ei tue opetussuunnitelmatekstien siirtymistä arkisiksi käytännöiksi.

Varhaiskasvatuksen nykyinen lainsäädäntö painottaa vanhempien ja lasten osallisuutta suunnittelussa. Kuntien tehtäväksi asetuu nyt luoda sellaisia käytäntöjä, joilla tämä osallisuus mahdollistuu sekä laajemmin paikallisella tasolla että varhaiskasvatuksen toimintayksiköissä. Kun vanhempien osallisuus aiemmin on keskittynyt oman lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan, on kyseessä siis muutos, joka vaatii uusia työtapoja ja ajattelumalleja. Erityisen tärkeää niiden kehittämisessä on perheiden erilaisten kulttuuritaustojen huomioiminen. Tämä edellyttää henkilöstön osaamisen kehittämistä.

Kansallisen tason varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tulee olemaan melko väljä opetussuunnitelmakehys. Sen sisältö tulee uudistumaan johtuen jo siitä, että varhaiskasvatukselle asetetaan lainsäädännössä aiempaa kasvatuksellisempia tavoitteita. Jotta laki voisi tavoitteitten osalta toteutua, tarvitsee kansallinen väljä varhaiskasvatussuunnitelma tuekseen harkitun tukimateriaalin. Sen avulla on mahdollista järjestää paikallisella ja yksikkötasolla henkilöstön täydennyskoulutusta ja pohtia yhdessä uuden lain ja uuden kansallisen varhaiskasvatussuunnitelman työlle tuomia vaatimuksia.

Yksi suomalaisen varhaiskasvatussuunnittelun pulmakohdista liittyy siihen, millaiset henkiset ja aineelliset resurssit erilaisilla varhaiskasvatuksen toimintamuodoilla on vastata sekä lain tavoitteiden että varhaiskasvatussuunnitelman asettamiin odotuksiin. Tässäkin tilannekatsauksessa esitellyissä tutkimuksissa ja suosituksissa on pidetty keskeisenä henkilöstön koulutustasoa. Perhepäivähoidon ja kerhotoiminnan tai muun avoimen varhaiskasvatuksen osalta henkilöstön kelpoisuusvaatimukset poikkeavat päiväkotien henkilöstölle asetetuista pätevyysvaatimuksista. Varhaiskasvatuksen erilaiset toimintamuodot ovat erilaisia myös ympäristöltään ja niiden sisältämien resurssien osalta. On sekä tavoitteiden toteutumisen että henkilöstön jaksamisen vuoksi aiheellista pohtia, miten nämä seikat

huomioidaan paikallisen tason varhaiskasvatussuunnitelmissa. Kysymys on oleellinen myös lasten välisen tasa-arvon näkökulmasta.

Jyväskylän yliopiston Alkuportaati-hankkeessa (esim. Ahtola 2012) on saatu tutkimusnäyttöä siitä, että opetussuunnitelmallisella jatkumolla ja esi- ja perusopetuksen välisellä yhteistyöllä, erityisesti lasta koskevan tiedon siirtämisellä seuraavalle asteelle, on merkittävä yhteys lasten koulumenestykseen. Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnan yhteydessä on tärkeää huomioida myös jatkumon rakentaminen varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen peruskouluun. Monissa kunnissa on jo tällä hetkellä kehitetty näihin siirtymiin liittyviä käytäntöjä, ja kuntien kokemusten jakaminen olisi nyt tärkeää.

4.4 Osaava henkilöstö varmistaa varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumisen

Varhaiskasvatustavan tavoitteet asettavat henkilöstön osaamiselle suuria haasteita. Tavoitteiden toteutumisen kannalta on välttämätöntä, että henkilöstö ymmärtää syvällisesti lain tavoitteet ja kykenee ammatillisessa toiminnassaan muuttamaan ne arkisiksi käytännöiksi.

Suomi osallistui OECD:n vuosina 2009–2011 toteuttamaan varhaiskasvatuksen laatu hankkeeseen. Suomea koskeva vuonna 2012 julkaistu maaraportti paneutui henkilöstökykyyn. OECD:n laatiman varhaiskasvatuksen maaraportin (OECD 2012b) mukaan Suomi sijoittuu eri maiden vertailussa kärkipäähän useilla laadun arvioinnin osa-alueilla. Esimerkiksi varhaiskasvatustahenkilöstön koulutustaso ja kasvatustahenkilöstön määrä suhteessa lasten määrään ovat korkeampia kuin OECD-maissa keskimäärin. Myös henkilöstön mahdollisuudet täydennyskoulutukseen ovat hyvät. Suomen vahvuutena on myös alan houkuttelevuus.

Jotta Suomi voisi varmistaa varhaiskasvatuksen jatkuvan laadun, sen olisi keskityttävä varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen vahvistamiseen

- 1) tarkastelemalla ammatillisiin kelpoisuuksiin liittyviä lisensointijärjestelyjä
- 2) kehittämällä johtajuuskoulutustaan
- 3) tarjoamalla mahdollisuuksia ammatilliseen kehitykseen yhteiskunnallisesti muuttuvilla alueilla, erityisesti tieto- ja viestintäteknologian käytössä ja maahanmuuttajalasten kieltenopetuksessa
- 4) tasapainottamalla henkilöstön sukupuolirakennetta lisäämällä miesten osuutta työvoimasta
- 5) informaalin oppimisen tunnistamisen ja tunnustamisen vahvistamisella.

Suomessa toteutettiin vuosina 2010–2013 mittava varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksen arviointi. Arvioinnin toteuttivat Koulutuksen arviointineuvosto ja Korkeakoulujen arviointineuvosto. Arvioinnin keskeisenä tavoitteena oli tuottaa kokonaiskuva ja tietoa varhaiskasvatuksen koulutuksen tilasta, eri koulutusten vahvuuksista ja kehittämishaasteista suhteessa varhaiskasvatustyön kehittyviin ja muuttuviin osaamisvaatimukseen ja koulutusjärjestelmän toimivuuteen. Arvioinnin piiriin rajattiin ne tutkinnot ja koulutukset (n = 9), jotka kattavat valtaosan alle kouluikäisten varhaiskasvatuksen hoito-, kasvat-, opetus- ja johtamistehtäviin kelpoisuuden tuottavista tutkinnoista. Näitä tutkintoja järjesti arviointiajankohtana seitsemän yliopistoa, 21 ammattikorkeakoulua ja 70 ammatillisen koulutuksen järjestäjää. (Karila ja muut 2013.) Arvioinnin yhtenä kohteena olivat koulutusten opetussuunnitelmat, joita suositeltiin kehitettäväksi seuraavien sisältöjen osalta:

- yhteiskunnan ja kulttuurin muutosta koskevat sisällöt
- lapsuutta ja sen muutosta koskevat sisällöt
- lasten kehitystä ja oppimista koskevat sisällöt
- varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa koskevat sisällöt sekä
- moniammatillista työtä, kasvatusyhteisöjen toimintaa ja kehittämistä koskevat sisällöt.

Mainitut sisällöt ovat eri tavoin painottuneina toisen asteen ja korkea-asteen koulutuksissa, mutta kaikkien koulutusten opetussuunnitelmissa nähtiin kehittämisen varaa. Viime aikojen maahanmuuttoon liittyvä tilanne luo paineita monikulttuurisuutta koskevien sisältöjen lisäämiseen koulutukseen. Tämä on ollut painotuksena myös eurooppalaisissa suosituksissa (ks. myös Lazzari, Vandenbroeck ja Peteers 2013).

Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta (OKM 2015) on todennut osaamisen kehittämistarpeen seuraavilla alueilla:

- pedagoginen osaaminen
- varhaiskasvatuksen johtamis- ja esimiestyön osaaminen, pedagogisen työn johtaminen
- lapsen ja perheen tuen tarpeiden huomioimiseen ja vastaamiseen liittyvä osaaminen
- lasten osallisuus ja toimijuus
- kulttuuri- ja sukupuolisensitiivinen osaaminen varhaiskasvatuksessa
- liikkuminen
- tiedekasvatus
- tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen liittyvä osaaminen varhaiskasvatuksessa
- kansalaisyhteiskuntakehityksen (vrt. aktiivinen ja osallistuva kansalaisuus) edistämiseen liittyvä osaaminen varhaiskasvatuksessa
- monialaiseen yhteistyöhön liittyvä osaaminen.

Arvio on pääosin yhteneväinen varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiryhmän johtopäätösten kanssa, vaikka käytetyt käsitteet ja tarkastelun taso osin poikkeavatkin toisistaan.

Tällä hetkellä pääosa varhaiskasvatuksen ammattilaisista on toisen asteen koulutuksen saaneita. Arviointiryhmä painotti sitä, että lähihoitajan ja lastenohjaajan koulutuksissa tulee turvata riittävä varhaiskasvatuksen osaaminen. Tähän on kiinnittänyt huomiota myös varhaiskasvatuksen neuvottelukunta. Se pitää tärkeänä, että vahvistetaan sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon (lähihoitaja) ja lapsi- ja perhetyön perustutkinnon (lastenohjaaja) antamaa varhaiskasvatukseen liittyvää osaamista uudistamalla tutkinnon perusteet. (OKM 2015.)

Varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiryhmä (Karila ja muut 2013) otti kantaa myös varhaiskasvatuksen koulutusrakenteen toimivuuteen ja koulutusjatkumoiden kehittämiseen. Suoritettu arviointi osoitti, että varhaiskasvatuksen koulutus on eriytynyt koulutuksen järjestämistahojen mukaisesti erillisiksi, toisiinsa hyvin löyhässä yhteistyösuhteessa oleviksi osiksi. Samoin varhaiskasvatuksen koulutusrakenteen ja ammattirakenteen keskinäiset suhteet hämmentävät sekä varhaiskasvatuksen koulutus- että ammatillista kenttää. Arviointiryhmä suosittelikin, että varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamisen yhteydessä selkiytettäisiin, millaista osaamista varhaiskasvatukseen tulevat työtehtävät henkilöstöltä edellyttävät ja millaisella ammatti- ja koulutusrakenteella tätä osaamista voidaan parhaimmillaan tuottaa. Samoin suositeltiin, että varhaiskasvatuksen koulutuksen

aloituspaikkojen määrää tarkastellaan kokonaisuutena ja eri tutkintojen aloituspaikkojen keskinäisiä suhteita arvioidaan kansallisen tulevaisuuteen luotaavan varhaiskasvatustalouden näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiryhmä tarkasteli myös perus- ja täydennyskoulutuksen suhdetta ja kehotti varhaiskasvatustalouden tuottajia ja koulutuksen järjestäjiä tiivistämään yhteistyötään täydennyskoulutuksen järjestämisessä siten, että peruskoulutuksesta ja täydennyskoulutuksesta muodostuu selkeä jatkumo. Tältä osin suosituksen täytäntöönpanossa on edistytty, kun Opetushallituksen opettajien täydennyskoulutukseen osoitettiin rahoitusta ensi kertaa vuonna 2015 myös varhaiskasvatuksen alueella. Tärkeitä täydennyskoulutuksen sisältöjä ovat tällä hetkellä monikulttuurisuus, opetussuunnitelmatyö, lasten kehitys ja oppiminen sekä varhaispedagogiikka ja sen johtaminen.

Varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiryhmän päätelmät nivoutuvat yhteen sekä edellä kuvatun varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta koskevan tutkimustiedon että kansainvälisten varhaiskasvatuksen laatua koskevien suositusten kanssa. Varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnin tulosten hyödyntäminen jää nähtäväksi. Se tulee esille erityisesti varhaiskasvatustalouden jatkotyöstämisessä ja ammattilaisten koulutusta koskevissa koulutuspoliittisissa ratkaisussa. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuusehdot, henkilöstön ammattirakenne erimuotoisessa varhaiskasvatuksessa sekä koulutuksen sisältöjä ja sisääntuloja koskevat ratkaisut ovat tätä tilannekatsausta kirjoittaessa tekemättä.

Monissa lähdemateriaaleissa pidetään tärkeänä sitä, että henkilöstö on sukupuolirakenteeltaan ja kulttuuriselta taustaltaan moninainen. Suomessa varhaiskasvatustalouden on hyvin naisvaltainen matalapalkka-ala, miesten osuus henkilöstöstä on marginaalinen. Alan sisäisen kehittämisen kautta voidaan henkilöstön sukupuolirakennetta jonkin verran tasapainottaa, mutta lisäksi tarvitaan myös alan palkkauksen korjaamista. Maahanmuuttajataustaisia ammattilaisia Suomessa on myös varsin vähän. Tilanteen korjaaminen taas edellyttää aktiivisia toimenpiteitä koulutuksen järjestäjiltä. Olennaista on kuitenkin se, että varhaiskasvatustalouden nykyinen ja tuleva henkilöstö omaa siinä määrin syvällisen yhteiskunta- ja kulttuuritietoa koskevan ammatillisen osaamisen, että kykenee ylittämään omasta elämäkokemuksesta, sukupuolesta tai kulttuuritaustasta kumpuavan toiminnan.

4.5 Moniammatillisuus suomalaisena vahvuutena ja pulmana

Suomalaisen varhaiskasvatustalouden yhdeksi ominaispiirteeksi esitetään usein moniammatillinen ja korkeasti koulutettu henkilöstö. Hankitun koulutuksen hyödyntämisen ja moniammatillisuuden toteutumiseen liittyvät pulmatilanteet tulevat toisaalta hyvin usein esille henkilöstön ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia ja työhyvinvointia tutkittaessa. Merkille pantavaa on se, ettei tutkimuksissa esille nouseviin pulmiin tunnu löytyvän ratkaisua. Karilan ja Kupilan (2010) tekemässä tutkimuksessa Varhaiskasvatustalouden työntekijöiden muotoutuminen eri ammattilaiskategorioihin ja ammattiryhmien kohtaamisissa nousivat esille aivan samat pulmat kuin Karilan ja Nummenmaan (2000) 2000-luvun vaihteessa tekemässä Matkalla moniammatillisuuteen -tutkimuksessa. Pulmat liittyvät henkilöstön ammattikuvien ja vastuiden ja velvoitteiden epäselvyyteen. Pahimmillaan tilanne näyttää johtavan erityisesti korkeakoulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien alalta poissiirtymisen pohdintaan (Onnismaa ja muut 2013). Kyseessä on siis myös koulutuksen vaikuttavuuteen liittyvä kysymys, mikäli päiväkotien työkalut muodostuvat sellaisiksi, etteivät ne tue korkeakoulutuksen saaneiden ammattilaisten osaamisen käyttöä arkisissa työtilanteissa.

Moniammatillisuuden haasteet liittyvät osaltaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattirakenteen ja varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden suhteeseen. Varhaiskasvatuksen tehtävät ja tavoitteet ovat muuttuneet aiempaa vahvemmin kasvatusta ja opetusta painottaviksi. Samanaikaisesti päiväkotihenkilöstön ammattirakenne on muuttunut siten, että pedagogisen koulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien suhteellinen osuus henkilöstössä on vähentynyt ja hoidollisen koulutuksen saaneiden lastenhoitajien osuus on lisääntynyt (STM 2007). Varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnin yhteydessä ilmeni, että ammattikorkeakoulut tuottavat tällä hetkellä suuren osan varhaiskasvatuksen korkeakoulututkinnoista. LTO-opinnot sisältävien sosionomi (AMK)-tutkintojen määrä oli arvioinnin aikaan yli kaksinkertainen kasvatustieteiden kandidaatin (lastentarhanopettaja) tutkintomäärään verrattuna. (Karila ja muut 2013.) Oletettavaa onkin, että Suomessa on suuri joukko päiväkoteja, joissa ei ole sisällöltään pedagogisesti painottunutta koulutusta. Ammattirakenteen muutosten lisäksi työtä on alkanut entistä vahvemmin ohjata moniammatillisuuden tulkinta, jossa työtehtävät, vastuut ja velvoitteet eivät nivoudu ammatilliseen koulutukseen tai osaamiseen, vaan tiettyyn työvuoroon. Tämä ns. kaikki tekevät kaikkea työkulttuuri on melko vallitseva työkulttuuri suomalaisissa päiväkodeissa. (Karila & Nummenmaa 2000; Karila 2008; Karila & Kinos 2010; Karila & Kupila 2010; Onnismaa & Kalliala 2010; Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala 2015.)

Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksessa nousee esille se, että varhaiskasvatuksen ammatilaisten on tässä työkultuurisessa ympäristössä vaikea jäsentää omaa ja työtovereiden erityisosaamista ja kunkin ammattiryhmän vastuita ja velvoitteita. Kun omaa ammatillisuuden ydintä ei tiedosteta, ei yhteinen moniammatillinen työskentely myöskään hyödy erilaisista näkökulmista ja osaamisen kontribuutioista. Suomalaisissa päiväkodeissa vallalla oleva moniammatillisuuden tulkinta näyttääkin alkuperäisen tarkoituksensa vastaisesti heikentävän varhaiskasvatustyön laatua. Nykytilanteessa osa varhaiskasvatuksen ammatilaisista tekee työtä sellaisten tehtävien parissa, joihin heillä ei ole itse asiassa koulutusta tai osaamista. Kuvattuun työkultuuriseen tulkintaan sisältyvä yhdenmukaisuuden normi ei myöskään mahdollista erilaisen osaamisen esille nostamista. Suomalaisen päiväkotityön laadun näkökulmasta asia on varsin merkittävä. Asia on pulmallinen myös koulutuksen vaikuttavuuden näkökulmasta.

Myös OECD:n (2012, 68) maaraportissa kiinnitettiin huomiota Suomen moniammatilliseen ja eritasoisen koulutuksen saaneeseen henkilöstörakenteeseen. Sen vahvuudeksi todettiin se, että korkeammin koulutettu henkilöstö voi kouluttaa ja opastaa alemmin koulutettua henkilöstöä niillä alueilla, joilla heillä itsellään on enemmän osaamista. Samaan aikaan raportissa todetaan myös, että haasteena Suomessa on eri ammattiryhmien vastuiden ja velvoitteiden epäselvyys, mikä usein johtaa ”kaikki tekevät kaikkea” käytäntöön.

Monet kunnat ovat ryhtyneet täsmentämään eri tavoin koulutetun henkilöstönsä työnkuvia, vastuita ja velvoitteita. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan työstämissä suuntaviivoissa kuntia kehoitetaan selkeyttämään varhaiskasvatuksen kussakin tehtävässä tarvittavaa osaamista (OKM 2015).

4.6 Osaava henkilöstö tarvitsee kunnolliset työolosuhteet

Ammattilaisten kokemukset työympäristönsä laadusta nousevat yhdenmukaisina esille monessa varhaiskasvatustyötä Suomessa koskevassa tutkimuksessa tai selvityksessä (ks. esimerkiksi Karila & Kupila 2010; Karila & Kinos 2010). Kokemuksia luonnehtivat kiire, työtehtävien moninaisuus, jatkuvat muutokset, päiväkodissa olevien lasten ja heidän taus-

tojensa moninaisuus, epäselvyys eri ammattiryhmien vastuissa ja velvoitteissa sekä kuntatalouden heikkenemisen heijastumat päiväkotien henkilöstöressurssien riittämättömyyteen.

Lähes kaikissa suomalaisen varhaiskasvatustyöhön kohdistuneissa tutkimuksissa ilmenee myös toimintayksiköiden toimintakäytäntöjen ja toimintakulttuurien vaihtelua. Vaikka merkittävä osa työoloista onkin sidoksissa kansalliseen ammattirakennetta ja henkilöstön osaamistasoa koskevaan sääntelyyn, on yksikkötasolla paljon mahdollisuuksia kehittää työolosuhteita työn mielekkyyttä ja sen myötä varhaiskasvatuksen laatua kohottaen. Tämä edellyttää kuitenkin paikallista panostusta, yhteisiä työkäytäntöjen kehittämishankkeita ja resursointia pedagogiikan johtamiseen. Pedagogiikan johtaminen on erityisen merkittävää tilanteessa, jossa suomalaiset varhaiskasvatuksen yksiköt tulevat olemaan subjektiivisen oikeuden rajaamiseen ja lasten ja aikuisten suhdelukuihin liittyvien lainsäädäntömuutosten astuessa voimaan. Ilman hyvää johtajuutta on vaarana, että lainsäädäntömuutosten pelätyt seuraamukset toteutuvat täysimääräisinä.

Suomessa yli kolmivuotiaiden lasten ja aikuisten suhdelukuja on päätetty nostaa. Nosto toteutetaan samanaikaisesti subjektiivisen oikeuden rajaamisen kanssa. Yhtäaikainen muutos sisältää tekijöitä, joiden voidaan arvioida laskevan varhaiskasvatuksen laatua. Osa-aikaisen varhaiskasvatuksen lisääntymisestä juontuvat ryhmien koostumuksen päivittäiset muutokset ja lapsimäärän kasvu ryhmässä nostaa merkittävällä tavalla sekä lasten että ryhmässä työskentelevien aikuisten sosiaalisen kuormituksen määrää. Monet kansalaisjärjestöt, lasten vanhemmat ja ammattilaiset ovat olleet huolissaan tilanteesta. Useat suomalaiset kunnat ovat päättäneet jättää lasten ja aikuisten suhdeluvut entiselleen. Suomalaislapsille muodostuukin asuinkunnasta riippuen sosiaalisilta suhteiltaan erilaisia varhaiskasvatusympäristöjä.

4.7 Laadukas varhaiskasvatustoiminta

Kuten edellä on todettu, varhaiskasvatuslaissa on säädetty varhaiskasvatukselle asianmukaiset tavoitteet. Edellä on myös tarkasteltu opetussuunnitelmaohjauksen sekä koulutetun henkilöstön osaamisen ja työolojen merkitystä näiden tavoitteiden toteutumisessa. Lain hengen ja kirjaimen toteutuminen tulee viime kädessä arvioiduksi varhaiskasvatuksen arkisissa käytännöissä. Suomessa ei ole tällä hetkellä käytettävissä systemaattista arviointitietoa siitä, millaisia varhaiskasvatuksen käytännöt ovat laadultaan. Edellä on todettu tutkimusten kertovan laadun vaihtelusta. Esiopetuksen osalta kattava arviointi toteutettiin Koulutuksen arviointineuvoston toimeksiannosta vuonna 2012 (Hujala ja muut 2012 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4807-8>). Myös esiopetuksen arvioinnissa todettiin toiminnan laatuvaihtelu.

Uudessa varhaiskasvatuslaissa on säädetty varhaiskasvatuksen arvioinnin tehtävistä seuraavasti:

Varhaiskasvatuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata tämän lain tarkoituksen toteuttamista ja tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä ja edistää lapsen hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen edellytyksiä.

Varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa varhaiskasvatusta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin.

Varhaiskasvatuksen ulkoisen arvioinnin toteuttaminen on määritelty Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tehtäväksi. Arviointitiedon avulla Karvi tukee varhaiskasvatuksen järjestäjiä laadunhallintaa koskeissa asioissa ja kehittää varhaiskasvatuksen arviointia yhdessä järjestäjien kanssa. Karvion valmistelemassa uutta kansallista arviointisuunnitelmaa vuosille 2016–2019, jossa määritellään koulutuksen ja varhaiskasvatuksen arviointitoiminnan suuntaviivat tuleville vuosille.

4.8 Yhteistyö perheiden kanssa

Perheiden ja ammattilaisten yhteistyön toimivuudella on osoitettu olevan merkitystä. Rönkä, Laakso, Tammelin, Metsäpelto, Sevon, Turja ja Poikonen (2014) ovat tutkineet Perheet 24/7 hankkeessaan epätyypillistä työaikaa tekevien vanhempien kokemuksia kasvatusyhteistyöstä. Tutkijat havaitsivat, että voimakkaatkaan vanhempien stressikokemukset eivät olleet yhteydessä lasten hyvinvointiin niissä tilanteissa, joissa kasvatusyhteistyön varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien kesken koettiin toimivan hyvin. Päätelmänä olikin, että toimiva kasvatusyhteistyö voi ehkäistä vanhempien kokeman stressin kielteisiä vaikutuksia lapsen arvioidulle hyvinvoinnille.

Aiemmin esitellyissä lähteissä on korostettu vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Tässä yhteydessä on erityisesti painotettu tarvetta huomioida se vaihtelu, joka varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kulttuurisissa taustoissa esiintyy. Myös Suomessa mainitut seikat ovat ajankohtaisia. Suomalaisissa asiakirjoissa on painotettu koko 2000-luvun ajan tiivistä kasvatuskumppanuutta perheiden kanssa. Vuosien varrella kasvatuskumppanuutta on tulkittu vaihtelevilla tavoilla. On ollut havaittavissa, että lapsen henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta yhdessä vanhempien kanssa on muotoutunut keskeiseksi, joskus jopa ainoaksi välineeksi kasvatuskumppanuuden toteuttamiseen.

Varhaiskasvatustalainsäädäntö tuottaa määrittelyjensä kautta uusia vaateita vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Se painottaa vanhempien osallisuutta oman lapsensa kasvatukseen lisäksi myös laajemmin varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittämiseen. Varhaiskasvatustalainsäädäntöä todetaan seuraavasti:

Lapsen vanhemmille tai muille huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.

Lapsille ja heidän vanhemmilleen tai muille huoltajilleen on toimintayksikössä järjestettävä säännöllisesti mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin. (7 b §)

Laki siis haastaa uudenlaisten kumppanuus-, yhteistyö- tai osallisuuskäytäntöjen kehittämiseen. Näiden käytäntöjen kehittämisessä vanhempien osallisuus on keskeistä. Hyvän foorumin tälle yhteiskehittelylle voi muodostaa paikallisten, erityisesti yksikötason varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta.

5 Johtopäätöksiä ja kehittämisehdotuksia

Varhaislapsuus on merkittävä elämänvaihe, jonka kuluessa lapsi elää ja kasvaa osana ja osaksi yhteisöään ja ympäröivää yhteiskuntaa. Institutionaaliseen varhaiskasvatukseen osallistumisesta on tullut merkittävä osa nykyajan lapsen elämää. Osallistumista pidetään tärkeänä lasten elämänlaadulle sekä lapsen lyhyen ja pitkän aikavälin sosiaaliselle ja kognitiiviselle kehitykselle. Varhaiskasvatus on monella tavoin vaikuttavaa. Se vaikuttaa lapsen elämänlaatuun tässä ja nyt, kun lapsilla on mahdollisuus osallistua itselle mielekkääseen ja pedagogisesti rakennettuun toimintaan. Varhaiskasvatuksen arjessa vuorovaikutus toisten lasten kanssa on keskeistä. Samoin on tärkeää, että varhaiskasvatuksen aikuiset kykenevät sensitiiviseen vuorovaikutukseen ja osaavat rakentaa lapsille hyvän oppimisympäristön. Näiden tekijöiden kokonaisvaikutuksesta syntyy merkityksellisiä oppimiskokemuksia, jotka tuottavat osaltaan lasten hyvinvointia. Nykyhetken vaikutukset heijastuvat myös perheiden elämään, kun varhaiskasvatus mahdollistaa vanhemmille työelämään ja opiskeluun osallistumisen ja niiden kautta perheen elinoloista huolehtimisen.

Pidemmällä aikajänteellä varhaiskasvatuksen kehitykselliset vaikutukset näkyvät positiivisena oppimiseen suuntautumisena ja koulupolun sujuvuutena. Lapsille muodostuu inhimillistä pääomaa, joka auttaa myöhemmissä opinnoissa ja mielekkään elämän rakentamisessa. Varhaiskasvatuksen vaikutukset ovat erityisen suuret niillä lapsilla, joilla on pulmia kehityksessä ja oppimisessa tai joiden elinolot ovat vaikeat. Varhaiskasvatuksella on siis voitu osoittaa olevan lapsiin, perheisiin ja heidän hyvinvointinsa kautta yhteiskuntaan yleisemminkin ulottuvia vaikutuksia. Siksi EU:n ja OECD:n kaltaiset kansainväliset organisaatiot painottavat suosituksissaan varhaiskasvatukseen investoinnin kannattavuutta ja suosittelvat jäsenvaltioitaan kehittämään järjestelmiään siten, että mahdollisimman suuri joukko varhaiskasvatusikäisistä lapsista voi osallistua varhaiskasvatukseen.

Varhaiskasvatukseen osallistuminen on lapsen oikeus. Varhaiskasvatustilain laki takaa kaikille suomalaislapsille oikeuden varhaiskasvatukseen, joskin tuota subjektiivista oikeutta on vastikään päätetty rajattu osalta lapsia. Tässä tilannekatsauksessa esitellyn tutkimustiedon ja kansainvälisten varhaiskasvatuksen laatusuosittelujen valossa huolestuttavaa on se, että rajaus kohdistuu niihin lapsiin, jotka saattaisivat eniten hyötyä varhaiskasvatukseen osallistumisesta.

Suomessa varhaiskasvatuspalveluiden ulkopuolella, kotihoidontuen turvin kotona hoidettuina, on enemmän maahanmuuttajataustaisten perheiden ja matalapalkkaisten äitien lapsia kuin korkean koulutustason ja vakaan työmarkkina-aseman omaavien perheiden lapsia. Pitkään kotona hoidettujen ja varhaiskasvatuspalveluihin osallistuneiden lasten lapsuus muotoutuu erilaiseksi. Osalla varhaiskasvatuspalveluiden ulkopuolella olevista lapsista saattaa olla riskinä se, ettei heidän yksilöllisiä oppimisen ja kehityksen ja mahdollisen tuen tarpeitaan tunnisteta riittävän varhain. Kotihoidossa olevien lasten elämäntilanne kuitenkin vaihtelee suuresti. Tällä hetkellä ei ole kattavaa tutkimustietoa siitä, millaisia kotihoidon tuen turvin tuetut kotiympäristöt ovat lasten sosiaalisten, kehityksellisten ja toiminnallisten tarpeiden näkökulmasta. Yhteiskunnan kotihoitoon kohdistuvat investoinnit perustuvat pikemminkin perinteisille kotihoidon merkitykseen liittyville uskomuksille kuin tutkitulle tiedolle investointien hyödyistä.

Varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta koskevat tutkimukset ja suositukset painottavat sitä, että vain laadukas varhaiskasvatus tuottaa positiivisia vaikutuksia. On myös todettu, ettei mikään yksittäinen laatutekijä ratkaise, vaan laatutekijöiden kokonaisvaikutus on merkityksellinen. Suosituksissa ja tutkimuksissa keskeisiksi laatutekijöiksi on todettu henkilöstön koulutus ja osaaminen: on tärkeää ymmärtää lapsen kehitystä, kyetä organisoimaan pedagogisia tilanteita sekä kyetä sensitiiviseen pedagogiseen ohjaukseen ja vuorovaikutukseen. Varhaiskasvatustilanteiden jatkotyöstämisessä onkin tärkeää huolehtia siitä, että edellä mainittuja valmiuksia omaavien korkea-asteen koulutuksen saaneiden osuus varhaiskasvatuksen henkilöstöstä nousee nykyistä suuremmaksi.

Tehdyt tutkimukset osoittavat, että henkilöstön työoloilla ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksilla on tärkeä merkitys myös varhaiskasvatuksen laadulle. Subjektiviivisen oikeuden rajaukseen sekä aikuisten ja lasten suhdelukujen kasvattamiseen liittyvät muutokset tuovat uusia haasteita varhaiskasvatuksen organisoimiselle. Uhkakuvana tällä hetkellä on se, että varhaiskasvatuspalveluiden arki muuttuu kokoaikaisen toiminnan lomaan sijoitetun osa-aikaisen varhaiskasvatuksen lisääntyessä aiempaa katkonaisemmaksi ja sosiaalisesti kuormittavammaksi. Henkilöstöltä vaaditaan tällaisessa tilanteessa erityisen hyvää pedagogista osaamista. Lisäksi tilanne edellyttää vahvaa pedagogiikan johtamista, jotta muutosten aiheuttamia kuormituksia voidaan minimoida. Nämäkin vaatimukset tulee huomioida varhaiskasvatustilanteiden jatkotyöstämisessä henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia pohdittaessa.

Varhaiskasvatuspalvelut ovat Suomessa kuntien vastuulla. Viime aikoina kuntakohtainen vaihtelu on kasvanut suuresti. Vaihtelua esiintyy subjektiviivisen varhaiskasvatusoikeuden tulkinnassa, aikuisten ja lasten suhdeluissa, palveluiden hallinnollisessa organisoimisessa, kunnallisen ja yksityisen palvelutuotannon määrissä, kotihoidon kuntalisten määrissä ja saantiperusteissa sekä tarjolla olevien varhaiskasvatuspalveluiden muodoissa ja painotuksissa. Jonkin verran on vaihtelua myös henkilöstön ammattirakenteessa sekä siinä, onko kunnassa mahdollisuus saada kelpoisuudet täyttävää henkilöstöä. Näinkin suuri vaihtelu tuottaa lapsille vaihtelevia varhaiskasvatusympäristöjä. On hyvä, että varhaiskasvatuksen arviointi sisältyy Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toimintaohjelmaan. Nyt tarvitaan luotettavaa tietoa siitä, onko vaihtelu kasvamassa niin suureksi, että se vaarantaa lasten ja perheiden tasa-arvon.

Varhaiskasvatustilanteiden muotoilu kiinnitti suomalaisen varhaiskasvatuksen kansainväliseen elinikäistä oppimista painottavaan suuntaukseen. Valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tehtävä on nyt konkretisoida ja linjata, kuinka lain henki saadaan viedyksi pedagogisiin käytäntöihin. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuureissa elää vielä runsaasti ajattelutapoja, jotka edustavat varhaiskasvatuksen tai päivähoiton aiemmin esillä olleita painotuksia. Lapsen oppimisen ja sen pedagogisen tukemisen hyväksyminen osaksi varhaiskasvatuksen arkea vaatii ammattilaisilta uuden oppimista ja omien ajattelutapojen kyseenalaistamista. On tärkeää luoda varhaiskasvatukseen sellainen laadukas toimintakulttuuri, jossa ammattilaiset voivat osallistua työnsä kehittämiseen ja jossa myös lapsilla ja vanhemmilla – kulttuuristaan ja sosio-ekonomiseen asemaan katsomatta – on mahdollisuus osallistua toiminnan kehittämiseen. Uudistuva varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostaa paikalliselle tasolle oivan areenan tälle työlle.

Yhdenmukaisista piirteistään huolimatta eri maiden varhaiskasvatus on kulttuurisesti ja historiallisesti omanlaisekseen muotoutunutta. Siksi tarvitaan tutkimusta, jossa varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta tarkastellaan suomalaislasten elinolojen ja suomalaisen var-

haiskasvatus- ja kotihoidontuen järjestelmissä. Tarvitaan myös tutkimustietoa siitä, mitä lasten kotiympäristöissä, perhepäivähoidon ja avoimen varhaiskasvatuksen ympäristöissä tapahtuu ja millaisen kehitysympäristön ne lapsille tarjoavat.

Lähteet

- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 7–30.
- Alasuutari, M. 2003. *Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen subde vanhempien puheessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M., Hautala, P., Karila, K., Repo, K. & Lammi-Taskula, J. 2016. *Suomalainen lastenhoidon politiikka ja tasa-arvon kysymykset*. CHILDCARE-tutkimuskonsortio. Luettavissa: <http://www.aka.fi/globalassets/33stn/tilannekuvaraportit/equa-alasuutari-suomalainen-lastenhoitopolitiikka-ja-tasa-arvo.pdf>
- Alasuutari, M., Karila, K., Alila, K. & Eskelinen, M. 2014. *Vaikuta varhaiskasvatukseen: Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja -selvityksiä 2014:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Andersson, B.-E. 1989. Effects of Public Day-Care: A Longitudinal Study. *Child Development*, 60, 857–866.
- Andersson, B.-E. 1992. Effects of Day-Care on Cognitive and Socioemotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish Schoolchildren. *Child Development*, 63, 20–36.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 17(3), 391–406.
- Bennett, J. 2012. *A shared European approach to quality in early childhood services*. Background paper prepared for policy roundtable 'Developing ECEC in challenging times: towards a European ECEC quality framework'. Luettavissa: www.eurochild.org/fileadmin/Events/2012/11_EYEC/Background_paper_PRTwcover.pdf
- Corsaro, W. 2003. *We're friends, right? Inside kid's culture*. Washington: Joseph Henry.
- Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020).
- Dahlberg, G. & Moss, P. 2005. *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. NewYork: RoutledgeFalmer.
- Eurofound. 2015a. *Early childhood care: Accessibility and quality of services*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Luettavissa http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1512en.pdf
- Eurofound. 2015b. *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Luettavissa <http://www.eurofound.europa.eu/publications/executive-summary/2015/working-conditions-social-policies/early-childhood-care-working-conditions-training-and-quality-of-services-a-systematic-review>
- European Commission. 2011. *Early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Luettavissa: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>
- European Quality Framework for Early Childhood end Care. 2014. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. Luettavissa: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- Fukkink, R. G. & Lont, A. 2007. Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 294–311.
- Heckman, J. The case for Investing in Disadvantaged Children. Luettavissa: <http://heckmanequation.org/content/resource/case-investing-disadvantaged-young-children>
- Heckman, J. 2011. The Economics of Inequality. The Value of Early Childhood Education. *American Educator*. (Spring 2011) 31–47.
- Heckman, J., Pinto, R. & Savelev, P. 2013. Understanding the Mechanism Trough Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review* 103 (6), 2052–2086.
- Heckman, J. & Masterov, D. 2007. The Productivity Argument for Investing inYoung Children. *Applied Economic Perspectives and Policy* 29(3), 446–93.

- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. *Esiopetuksen laatu*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. Luettavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4807-8>
- Hämäläinen, V-M., Kouvo, A. & Silven, M. 2009. Äiti vai hoitotäti? – Varhaisen päivähoidon yhteydet nuoruusiän psyykkiseen kehitykseen. *Psykologia* 44 (05-06), 364–375.
- Hännikäinen, M. 2009. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, AR. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Jensen, J. J. 2011. Understandings of Danish pedagogical practices. Teoksessa C. Cameron & P. Moss (toim.) *Social Pedagogy and Working with Children and Young People*. London: Jessica Kingsley Publishers, 141–157.
- Kampmann, J. 2004. Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands? Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde: Roskilde University Press, 127–152.
- Karhula, A., Erola, J., & Kilpi-Jakonen, E. (tulossa). Home sweet home? Long-term educational outcomes of childcare arrangements in Finland. Teoksessa H.- P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek & M. Triventi (toim.) *Childcare, Early Education and Social Inequality – A Cross-national Perspective*. Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Karila, K. 2012. A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*. Volume 47 (4), 584–595.
- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen ja K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 249–262.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. *Varbaikasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaiskoulupolviin ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Työsuojelurahaston hanke 108267 loppuraportti. Luettavissa https://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. 2013. *Varbaikasvatuksen koulutus Suomessa – Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto. (Julkaisuja 2013:7). Luettavissa: http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf
- Karila, K. & Kinon, J. 2010. Päivä lastentarhanopettajana – mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa oikein on kyse? Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö, J-A. Aerila (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 284–295.
- Karila, K. & Nummenmaa, AR. 2001. *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskosteena päiväkotia*. WSOY.
- Kekkonen, M. 2014. Perheiden lastenhoitojärjestelyt ja tyytyväisyys päivähoitopalveluihin. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*. Tampere: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 258–273.
- Kjortholt, A. T. 2013. Childhood as Social Investment, Rights and the Vulturing of Education. *Children & Society*, 27 (4), 245–257.
- Korkman, S. 2015. Subjektiviivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen on tyhmä päätös. *Helsingin Sanomat* 5.10.2015. Luettavissa <http://www.hs.fi/talous/a1444012151710>.
- Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatus tilastojen valossa. Koonti tilastotiedosta varhaiskasvatusta koskevan lain säädännön valmisteluun. Liiteosa 1. Teoksessa OKM 2014. *Varbaikasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat*. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamistyöryhmän alainen valmisteluryhmä. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.
- KELA. 2014. *Kelan tilastollinen vuosikirja 2013*. Suomen virallinen tilasto. Sosiaaliturva.
- Lahtinen, J. & Selkee, J. 2014. *Varbaikasvatuksen ballinto, palveluseteli ja kuntalisät 2014*. Helsinki: Kuntaliitto.
- Laevers, F. 2011. *Experiential Education: making care and education more effective through well being and involvement*. Encyclopedia on Early Childhood Development: Montreal, Centre of Excellence for Early Childhood Development. Luettavissa: www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf

- Lazzari, A. & Vandenbroeck, M. 2012. *Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and families in ECEC Services in Europe*. Teoksessa J. Bennett (toim.) *Early Childhood Education and Care (ECEC) for Children from Disadvantaged Backgrounds: Findings from European Literature Review and Two Case Studies*. Study commissioned by the Directorate general for Education and Culture. Brussels: European Commission.
- Lazzari, A., Vandenbroeck, M. & Peteers, J. 2013. *The early years workforce: A review of European research and good practices on working with children from poor and migrant families*. Background paper for the Transatlantic Forum on Inclusive Early Years in New York, 10–12th of July 2013.
- Leseman, P. & Slot, P. 2014. Breaking the cycle of poverty: challenges for European childhood education and care. *European Early Childhood Research Journal*, 22 (3), 314–326.
- Lister, R. 2003. Investing in the Citizen-Workers of the Future: Transformations in Citizenship and the State under New Labour. *Social Policy & Administration*, 37(5), 427–443.
- Mantovani, S. 2007. Early Childhood Education in Italy. Teoksessa R. S. New & M. Cochran (toim.) *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*. Westport CT: Praeger Publishers, 1110–1115.
- Melhuish, E., Sammons, P., Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2015. Home, Pre-school and Primary school effects when children are aged 11. Teoksessa E. Mellou (toim.) *Kindergarten Teachers's Handbook: Theory and Action* (Vol. 1, 2, 3). Athens.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M. & Leseman, P. 2015. *A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). Luettavissa <http://ecec-care.org/resources/publications>
- Morabito, C., Vandenbroeck, M. & Roose, R. 2013. 'The Greatest of Equalisers': A Critical Review of International Organisations' Views on Early Childhood Care and Education. *Journal of Social Policy*, 1–17.
- Moss, P. 2011. *Democracy as first practice in early childhood education and care*. Encyclopedia on Early Childhood Development: Montreal, Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Musatti, T., Picchio, M. & Mayer, S. 2011. *A continuous support to professionalism: the case of Pistoia ECE provision*. Unpublished case study report: CoRe Research Documents. Luettavissa: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/coreannex_en.pdf
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. & Elder, L. 2011. *Investing in Young Children. An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. World Bank.
- OECD. 2001. *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. 2012a. *Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. 2012b. *Quality Matters in Early Childhood Education and Care – Finland*. Organization for Economic Co-Operation and Development, OECD. Paris: OECD.
- OECD. 2015a. *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, Paris: OECD. Luettavissa: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OECD. 2015b. *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OKM 2014. *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat*. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmän tueksi. Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamistyöryhmän alainen valmisteluryhmä. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.
- OKM 2015. *Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:19
- Onnismaa, E-L, Tahkokallio, L. & Kalliala, M. 2015. From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers's transition to work. *Early Years*, 35 (2), 197–210.
- Onnismaa, E-L. & Kalliala, M. 2010. Finnish ECEC Policy: Interpretation, Implementation and Implications. *Early Years*, 30 (3), 267–277.

- Onnismaa, E-L, Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Reunamo, J. 2013. The Impact of Educational Background on the Early Attrition and Job Commitment Among Kindergarten Teachers. Paper presented at the annual meeting of EECERA, Tallinn, August 28–31.
- Paananen, M. 2015. Päivähoito-oikeuden rajaaminen suosisi hyvin toimeentulevia perheitä: Vieraskynä. *Helsingin Sanomat* 21.11.2015.
- Paananen, M., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2015. Quality drift within a narrative of investment in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 690–705.
- Piaget, J. 1929. *The Child's Conception of the World*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Picchio, M., Giovannini, D., Mayer, S. & Musatti, T. 2012. Documentation and analysis of children's experience: an ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 32 (2): 159–170.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. 2008. The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:6, 623–641.
- Pramling-Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S. & Hellman, A. 2015. Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. *Journal of Early Childhood Research*. 1–17.
- Puroila, A-M. & Estola, E. 2012. Lasten hyvä elämä? Päiväkoti- ja päiväkotien pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Research* 1(1), 22–43.
- Repo, K. 2009. Pienten lasten kotihoito: puolesta ja vastaan. Teoksessa A. Anttonen, H. Valokivi & M. Zechner (toim.) *Hoiva – tutkimus, politiikka ja arki*, 189–206. Tampere: Vastapaino.
- Repo, K. 2010. Finnish Child Home Care Allowance – User's Perspective and Perceptions. Teoksessa J. Sipilä, K. Repo & T. Rissanen (toim.) *Cash-for-Childcare: The Consequences for Caring Mothers*, 46–64. Cheltenham, UK ja Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Rissanen, T. 2012. Kotiin, töihin, työttömäksi – siirtymät työelämän ja kotihoidon tuen välillä. Teoksessa J. Sipilä, M. Rantalaiho, K. Repo & T. Rissanen (toim.) *Rakastettu ja vibattu lasten kotihoidon tuki*, 151–181. Tampere: Vastapaino.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M. & Solis, J. (2005). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. Teoksessa J. Grusec & P. Hastings (toim.) *Handbook of socialization*. New York: Guilford.
- Rönkä, A., Laakso, M-L., Tammelin, M., Metsäpelto, R-L., Sevon, E., Turja, L. & Poikonen, P. 2014. Aikuisten työ rytmittää lasten arjen. *Hyvinvointikatsaus*, 24 (1), 36–43. Luettavissa http://tilastokeskus/tup/hyvinvointikatsaus/hyka_2014_01.html
- Salmi, M., Lammi-Taskula, J. & Närvi, J. 2009. Perhevapaat ja työelämän tasa-arvo. *Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 24*. Helsinki: Edita Publishing Oy. Luettavissa: https://www.tem.fi/files/22983/TEM_24_2009_tyo_ja_yrittajyys.pdf. Luettu 3.1.2016
- Salmi, M., Lammi-Taskula, J. & Sauli, H. 2014. Lapsiperheiden toimeentulo. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*. Tampere: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 82–104.
- Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2004. The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal* 30(5), 691–712.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., & Toth, K. 2014. Influences on students' social-behavioural development at age 16: Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE). DfE Research Brief RB351. DfE: London.
- Saroja, O. 2015. Historical and contemporary evaluations of early childhood programmes. *Early Childhood Development and Care* 185 (8), 1255–1267.
- Sipilä, J., Rantalaiho, M., Repo, K. & Rissanen, T. 2012. *Rakastettu ja vibattu lasten kotihoidon tuki*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Sipilä, J. & Österbacka, E. 2013. *Enemmän ongelmien ehkäisyä, vähemmän korjailua? Valtiovarainministeriön julkaisuja 11/2013*.
- STM 2002. *Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista*. Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 2002:9.
- STM 2007. *Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen*. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä 2007:7.

- STAKES 2005 *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Stakes oppaita 56, Saarijärvi 2005: Gummerus kirjapaino.
- Strandell, H. 2011. Policies of Early Childhood Education and Care – Partnership, and Individualisation. Teoksessa A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Child Care Policies and Practices at a Crossroad* Basingstoke: PalgraveMacmillan, 222–240.
- Suhonen, E., Sajaniemi, N., Alijoki, A., Hotulainen, R., Nislin, M. & Kontu, E. 2014. Lasten stressinsäätely, reagoitaitapumukset ja leikkikäyttäytyminen päiväkotiympäristössä. *Psykologia* 49 (03), 184–197.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2004. *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES /Institute of Education, University of London.
- THL 2015. Lasten päivähoidon 2014. Tilastoraportti 28/2015. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. Luettavissa: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129632/Tr28_15.pdf?sequence=5
- Tervola, J. 2015. Maahanmuuttajien kotihoidontuen käyttö 2000-luvulla. *Yhteiskuntapolitiikka* 80(2), 121–33.
- Tuononen, M. 2015. Suomessa varhaiskasvatukseen osallistuminen vähäisempää kuin OECD-maissa keskimäärin. *Tieto ja trendit. Talous- ja hyvinvointikatsaus* 5/2015. Luettavissa: <http://tietotrendit.stat.fi/mag/article/144/#sthash.4iVMC5EB.dpuf>
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. & Van Laere, K. 2011. *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final report*. Luettavissa: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf
- Valtioneuvosto 2015. Luonnos hallituksen esitykseksi. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi varhaiskasvatustlain 11 a ja 11 b §:n muuttamisesta.
- Vandell, D. & Wolfe, B. 2000. Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved. Institute for Research on Poverty. Special Report 78. Luettavissa: <http://www.ssc.wisc.edu/irpweb/publications/sr/pdfs/sr78.pdf>
- Vandenbroeck, M. & Bourverne-De Bie, M. 2010. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa K-P Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 105.
- Vandenbroeck, M. & Lazzari, A. 2014. Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327–335.
- Vartiainen, J. 2015. Varhaisvuodet ratkaisevat lapsen tulevaisuuden. *Suomen Kuvalehti* 48/2015.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H. & Pramling Samuelsson, I. 2015 Does group size matter in preschool teacher's work? The skills teachers emphasise for children in preschool groups of different size. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 93–108.

Verkojulkaisu
ISBN 978-952-13-6306-1
ISSN 1798-8926