

Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoitossa ja varhaiskasvatuksessa

Samuli Ranta, Nina Sajaniemi, Mervi Eskelinen & Tiina Lämsä

Johdanto

Varhaiskasvatuksen merkitys osana lapsen opinpolkua on viime aikoina herättänyt kasvavaa julkista kiinnostusta. Keskustelun keskiöön ovat nousseet muun muassa tutkimukset, joiden mukaan päivähoito/varhaiskasvatus ei odotuksista huolimatta edistä lasten koulumestystä (esim. Karvi 2020; Saarinen 2020). Tulokset ovat huolestuttavia, koska tasa-arvon edistämistä pidetään tärkeänä varhaiskasvatuksen tavoitteena.

Tässä katsauksessa tarkastellaan suomalaisen päiväkotitoimintaan liittyviä koulutukselliseen tasa-arvoon pyrkiviä pedagogisia mahdollisuuksia päivähoiton ja varhaiskasvatuksen eri aikakausina. Tarkastelun kohteeksi on valittu keskeiset päivähoiton ja varhaiskasvatuksen muutokset vuosina 1980–2020. Suomalaista palvelujärjestelmää ja varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa käsittelevä keskeinen tutkimuskirjallisuus, opetushallituksen ja ministeriön laatimat selvitykset ja pedagogiseen toimintaan vaikuttaneet lakimuutokset sekä asiakirjat tarjoavat mielenkiintoisen ja tärkeän näkökulman muutosten vaikutusten tarkasteluun.

Tässä katsauksessa päivähoiton ja varhaiskasvatuksen aikakaudet erottuvat toisistaan hallinnonalan perusteella. Merkittävä rakenteellinen muutos tapahtui vuonna 2013, kun päivähoito siirtyi sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalalta opetusministeriön hallinnonalalle. Päivähoidon aikakautena voidaan pitää aikaa ennen hallinnonalan vaihtoa. Sen jälkeen siirryttiin varhaiskasvatuksen aikakauteen, ja sen kehitys jatkuu vielä tänäkin päivänä.

Jotta voidaan hahmottaa päivähoiton ja varhaiskasvatuksen pedagogisia mahdollisuuksia, on tarkasteltava sekä toiminnan rakenteita että toiminnalle kussakin ajassa asetettuja tavoitteita. Päivähoidolle ja varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet ovat vaikuttaneet sekä toiminnan rakenteisiin ja järjestämiseen että henkilökunnan käsityksiin omista tehtävistään ja rooleistaan (esim. Karila & Kupila 2010, 23, 24; Niikko 2010, 10). Varhaiskasvatuksessa toteutettavan toiminnan sisältö sekä laatu vaikuttavat olennaisesti siihen, mitä lapsi varhaiskasvatuksessa oppii.

Varhaiskasvatus tai päivähoito ei ole itseisarvoisesti myönteistä tai kielteistä lapsen hyvinvoinnille, oppimiselle ja kehitykselle. Laatutekijöiden epätasaisuus saattaakin olla

osasyynä sille ristiriitaiselle tutkimusnäytölle, jota päivähoidon tai varhaiskasvatuksen vaikuttavuudesta löytyy. Hyvälaatuinen varhaiskasvatus saa aikaiseksi myönteisiä vaikutuksia, ja heikkolaatuisessa varhaiskasvatuksessa ainakin osa lapsista voi huonosti (Havnes & Mogstad 2011; Karhula ym. 2017, Sylva ym. 2011, Felfe & Lalive 2018). Hyvälaatuiseen, tavoitteelliseen varhaiskasvatukseen osallistuminen on näyttänyt hyödyttävän erityisesti lapsia, jotka kasvavat kuormittavissa sosioekonomisissa oloissa tai joilla on erityistä tuen tarvetta (esim. Melhuish ym. 2015).

Toiminnan vaikuttavuuden arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota erityisesti oppimisympäristöön ja toiminnan sisältöihin sekä niiden kokonaisvaltaisuuteen, rakenteisiin ja tavoitteisiin. Vaikuttavuuteen liittyvät muuttujat ovat aina suhteessa yhteiskunnan arvoihin ja odotuksiin. Pyrittäessä ymmärtämään varhaiskasvatuksen nykytilaa on tärkeää tarkastella, millaisia tavoitteita suomalaisen palvelujärjestelmän osana toimivalle päivähoidolle on asetettu, ja toisaalta pohtia, mitä tämän päivän varhaiskasvatukselta tulisi odottaa. Odotukset määrittävät sen mukaan, mikä toiminnan tehtävä ja tavoite on.

Pedagogiikan asteittainen rappeutuminen päivähoidossa

Lastentarhotoiminta aloitettiin Suomessa jo vuonna 1880, ja se perustui aluksi Friedrich Fröbelin pedagogiikkaan. Lähtökohtana oli halu hoitaa ja opettaa köyhien kotien lapsia – huolehtia heidän ravinnostaan ja terveydestään sekä tarjota suunnitelmallista kasvatusta. Vuonna 1882 perustettiin ensimmäinen lastentarhanopettajakoulutuslaitos Sörnäisten kansanlastentarhan yhteyteen. Samalla perustettiin ensimmäinen nimenomaan naisille suunnattu ammattikunta Suomeen. Lastentarhanopettajakoulutuksen perustamista jo ennen itsenäistymistä voidaankin pitää edistyksellisenä, kauas tulevaisuuteen suuntautuneena päätöksenä. (Meretniemi ym. 2017, 107, 108.)

Fröbelin pedagogiikan keskeisinä ilmiöinä olivat leikki, toiminnallisuus, työkasvatus ja oppiminen. Fröbeliläisyys ja opettajajohtoisuus olivat vallalla aina 1980-luvulle asti. Jokaisesta ryhmästä oli vastuussa kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi avustava henkilö. Toiminta oli vahvasti suunnitelmallista ja fröbeliläisen pedagogiikan sävyttämää. (Esim. Kinos 2008, 226; Meretniemi ym. 2017, 107–109.)

Päivähoidon pedagoginen toiminta alkoi taantua 1980-luvulla. On ristiriitaista, että lastentarhanopettajien koulutuksen edelleen vahvistuessa ja varhaiskasvatukseen liittyvän tiedon lisääntyessä opettajien asema päiväkodeissa heikentyi. Kaukoluoto (2010) määrittelee erityiseksi taitekohdaksi vuoden 1982 sosiaalihuoltolain sekä päivähoitolain muutokset. Päivähoidon päätehtäväksi asetettiin kotikasvatuksen tukeminen ja päiväkodeissa tapahtuva toiminta, ja henkilöstön rooli määriteltiin sosiaalihuolloksi. Lastenhoito miellettiin erityisesti kotien tehtäväksi, ja tämä johti useiden lapsiryhmien lakkauttamiseen (Kinos 2008, 227). Päiväkotien tehtävän muutos siirsi toiminnan painopistettä lapsista aikuisyhteisöön. Samaan aikaan asetuksesta lasten päivähoidosta (239/1973) poistettiin henkilöstön kelpoisuusehtoja määrittävät kohdat. Muutokset vaikuttivatkin keskeisesti lastentarhanopettajien työnkuvaan ja heikensivät erityisesti pedagogisesti koulutettujen henkilöiden asemaa päiväkodissa. Muutos näkyi vuosikymmenen lopulla myös työehtosopimuksissa. Päivähoidon tehtävän vaihtuminen johti siihen, että pedagogisen koulutuksen saanut henkilöstö alkoi korvautua sosiaalihuollon ammatillisesti koulutetuilla työntekijöillä. (Kaukoluoto 2010, 145, 146.)

Vuonna 1988 päiväkodin henkilöstön viikkotyöaika lyheni 40 tunnista 38 tuntiin ja 15 minuuttiin. Lastentarhanopettajien kohdalla tämä toteutettiin vähentämällä poistunut viikkotyöaika heille kuuluvasta työpaikan ulkopuolisesta työajasta (ks. HE 166/1987; KVTES

1988). Edelleen oli kuitenkin yleistä, että lastentarhanopettaja oli ryhmävastuussa 5,5 tuntia päivässä ja muu aika oli suunnattu lapsiryhmän ulkopuolisiin tehtäviin. Tämä oli vallitseva käytäntö 2000-luvun alkuun asti. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 6.)

1990-luvulla lastentarhanopettajakoulutus jatkoi vahvistumistaan ja opettajien asema heikentymistään. Lamavuosien taloudelliset haasteet johtivat lastentarhanopettajakoulutuksen aloituspaikkojen puolittamiseen sekä päiväkotitoiminnan tehostamiseen (Alila ym. 2014, 19; Kaukoluoto 2011, 694, 695). Vuosikymmenen alussa asetukseen lasten päivähoidosta (239/1973) tehtiin muutos, jonka perusteella ainoastaan yhdellä kolmesta hoito- ja kasvatustehtävässä toimivalla työntekijällä tulee olla lastentarhanopettajan tehtäviin kelpoisuuden tuottava koulutus. Avoimeksi jääneitä lastentarhanopettajien toimia pyrittiin sen vuoksi täyttämään lastenhoitajilla. Muutos kiihtyi erityisesti lamavuosien aikana, ja vähitellen uusiutuneesta henkilöstörakenteesta tuli vallitseva käytäntö. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 6.)

Lainsäädännön muutosten myötä luovuttiin myös kiinteistä lapsiryhmistä, ja lapsiryhmät alkoivat määräytyä suhdelukujen perusteella (ks. 239/1973; 806/1992). Taloudelliset näkökulmat painottuivat entistä vahvemmin päivähoitotoiminnan ohjauksessa, ja suhdelukäytännöstä muodostui toiminnan taloudelliseen tehostamiseen tarkoitettu ohjausinstrumentti (Kaukoluoto 2011, 695). Vuonna 1997 toteutetussa kyselyssä lapsiryhmien koko vaihteli 7–38 välillä, suhdeluvut heittelivät, ja lapsimäärä suhteessa henkilöstöön saattoi ylittyä moninkertaisesti (Pihlaja & Junttila 2001, 9). Kuntien päivähoidon käyttöastetta pyrittiin nostamaan esimerkiksi muuttamalla työntekijöiden työvuoroja, olemalla palkkaamatta sijaista poissaolijan tilalle tai siirtämällä henkilöstöä tai lapsia ryhmien välillä (Pokki ym. 2014, 68; Ranta ym. 2018, 13). Suuntaus jatkui vielä 2010-luvulla. Useissa selvityksissä on jälkikäteen osoitettu, että lapsimäärät olivat suhteessa henkilöstöön hälyttävän suuria (ks. esim. Ranta ym. 2018, 7–10, 12; Siitonen 2011, 22, 23; ks. myös Färkkilä, Kahiluoto & Kivistö 2006, 23, 24).

Vuonna 1995 lastentarhanopettajakoulutus siirtyi yliopistoon, jolloin lastentarhanopettajat valmistuivat kasvatustieteen kandidaateiksi. Tätä ennen heitä oli koulutettu väliaikaisella tutkintosaännöllä yliopistoissa (ULO-koulutus). (Alila ym. 2014, 17.) Ammattikorkeakoulujen sosionomiopiskelijoiden koulutus lastentarhanopettajien tehtäviin käynnistyi kokeilumielessä vuonna 1992. Käytäntö vakiintui vuosien 1996–2000 aikana. Koulutus merkitsi kelpoisuutta toimia lastentarhanopettajan tehtävissä ilman tarvittavaa tutkintoa. Henkilöstörakenteen muutokset, sosionomin koulutuksen vakinaistuminen ja lastentarhanopettajakoulutuksen aloituspaikkojen väheneminen kiihdyttivät pedagogisen koulutuksen saaneiden työntekijöiden vähenemistä päiväkodin henkilöstöstä. (Alila ym. 2014, 17; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 10, 11.) Vuosina 2009–2011 lastentarhanopettajan tehtäviin valmistui sosionomeja yli kaksikertainen määrä kasvatustieteen kandidaatteihin verrattuna (Karila ym. 2013, 165, 166).

Vuonna 2012 ainoastaan 24 prosenttia päivähoidon henkilöstöstä oli lastentarhanopettajia. Heistä 57 prosentilla oli lastentarhanopettajan koulutus (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 6). Toisin sanoen sadasta työntekijästä noin 14:llä (13,68) oli taustallaan yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus. Rannan (2020, 115) tutkimus antaa viitteitä siitä, että 2020-lukua lähestyttäessä lastentarhanopettajakoulutuksen saaneiden suhteellinen osuus opettajien määrästä olisi edelleen pienentynyt.

Opettajien erilaiset koulutukset johtivat myös toisistaan eriävään osaamiseen. ULO-koulutuksen saaneiden opettajien toiminnassa näkyivät vahvasti fröbeliläisen pedagogiikan perinteet. Kasvatustieteen kandidaatin koulutuksen saaneiden opettajien käsityksissä korostuivat puolestaan lasten sosiaaliset taidot, koulukypsyys ja huomiointi ja akateemisten tai-

tojen opettaminen. Sosionomikoulutuksen vahvuutena on taas ollut aikuisyhteistyö, kuten huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 80–83; Niikko 2010, 7–10; Ranta, 2020 146–148.) Opettajien osaaminen olikin tarpeen, sillä 2000-luvulla päivähoitolle asetettiin entistä enemmän kasvatuksellisia ja opetuksellisia odotuksia. Osaamisen tarve voimistui edelleen, kun päivähoito laajeni lapsen subjektiiviseksi oikeudeksi (882/1995) ja kun toiminnan valtakunnallinen ohjaus lisääntyi varhaiskasvatussuunnitelman tultua voimaan. (Karila & Kupila, 2010, 67.) Ristiriita osaamisen tarpeen ja todellisuuden välillä kärjistyi, kun aikuislähtöisten tavoitteiden poliittisesti mielekäs suosiminen heikensi lastentarhanopettajien asemaa päivähoitossa entisestään (ks. Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 6).

Lastentarhanopettajien asema alkoi vakiintua päiväkodeissa esiopetusuudistuksen tultua voimaan vuosituhannen vaihteessa. Uudistuksen jälkeen päiväkodin toiminta jakautui kahdelle ohjaavalle taholle. Esiopetuksesta vastasi opetus- ja kulttuuriministeriö ja päivähoitosta puolestaan sosiaali- ja terveysministeriö. (Onnismaa & Paananen 2019, 226.) Esiopetusuudistusta perusteltiin pyrkimyksellä tasa-arvon ja koulukypsyyden edistämiseen. Tavoitteena oli yhdistää päivähoiton ja koulun pedagogisen toiminnan parhaat puolet. Esiopetuksessa painotettiin voimakkaasti pedagogiikkaa ja sen selkeää erottumista hoidosta. Esiopettajien kelpoisuus rakentui perusopetuksen yhteydessä osoitetun esiopetuskelpoisuuden pohjalta. Näin ollen esiopetukseen oli kelpoinen joko pätevä luokanopettaja tai lastentarhanopettajatutkinnon suorittanut henkilö. Perhepäivähoitajat sekä sosionomit rajattiin esiopetuksen ulkopuolelle. (HE 91/1999 vp.) Esiopetusta ohjaamaan laadittiin velvoittava asiakirja *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

Esiopetusuudistus johti siihen, että pedagogisesti koulutettujen ammattilaisten osuus painottui esiopetusta järjestävissä ryhmissä. Päivähoitossa alkoi puolestaan viritä moniammatillinen toiminta, jota toteutettiin määrittelemättä sen yksityiskohtia. Työtä ei enää eritellyt työntekijän koulutuksen tai osaamisen kautta, vaan kaikki ammattiryhmät alkoivat vähitellen ottaa vastuuta pedagogisesta toiminnasta. Toiminnan suunnittelu ei ollut enää entiseen tapaan opettajien tehtävä, vaan sitä toteutettiin yhteistyössä muun henkilöstön kanssa. Työehtosopimukset muuttuivat ja lastentarhanopettajien suunnittelu-aika siirtyi asteittain työpaikalla tapahtuvaksi – puitteet yhteissuunnitteluun siirtymiselle olivat hyvät (ks. KVTES 1998; 2007). Opettajien työvuorot saatettiin sijoittaa pedagogisesti epätarkoituksenmukaisin ajankohtiin, joissa paikalla oli vain muutamia lapsia. Velvoitteet sidottiin työvuoroihin ja lastentarhanopettajien vastuulle siirtyi erilaisia ei-pedagogisia oheistoimia, kuten siivoustehtäviä. (Karila & Kupila 2010, 38, 39; Onnismaa & Kalliala 2010, 273, 274; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 11.) Muutokset hämärsivät lastentarhanopettajien käsityksiä opettajuudesta ja ammatti-identiteetti heikkeni. Esimerkiksi Rouvisen (2007, 133, 134, 148, 149) tutkimuksessa osa lastentarhanopettajista koki itsensä pikemminkin kasvattajina ja ohjaajina sekä toiminnan, kuten leikin, mahdollistajina kuin opettajina.

Päivähoidosta varhaiskasvatukseen siirtyminen

Nykymuotoisen varhaiskasvatuksen juuret ovat 1970-luvun alun laissa lasten päivähoitosta (36/1973). Vaikka päivähoito oli tuolloin yksiselitteisesti tarveharkintainen sosiaalihuolto-palvelu, yhteiskunnallisessa keskustelussa lapsen kasvatukselliset tavoitteet alkoivat nousta työvoima-, sosiaalipolitiikka- ja lastensuojelu-ulottuvuuden rinnalle (Alila ym. 2014, 8; SoVM 39/1982).

Työelämässä olevien vanhempien lapset eivät 1980-luvulla olleet välttämättä oikeutettuja päivähoitopalveluihin. Tämän epäkohdan nähtiin vaarantavan perheiden ja lasten turval-

lisuutta sekä heikentävän sukupuolten tasa-arvoa. Perhepalveluiden voimakas kehittäminen sai alkunsa, ja yhtenä osana oli kaikkia alle kouluikäisiä lapsia koskevan subjektiivisen päivähoito-oikeuden valmisteleminen. Subjektiivinen päivähoito-oikeus toteutui vuonna 1996. (HE 202/1984 vp; HE 57/1985; HE 319/1990 vp.) Tämän jälkeen julkisen keskustelun painopiste alkoi siirtyä sisällöllisiin asioihin. Päivähoidon saatavuuden ja lapselle parhaan hoitopaikan pohtiminen jäi vähemmälle (Uoti 2003, 98, 99). Työvoimapolitiittinen ulottuvuus heikentyi varhaiskasvatuksen diskurssissa 2010-luvulle tultaessa. Lapsen oikeudet ja osallisuuden korostaminen sen sijaan vahvistuivat (Karila 2012).

Lokakuussa 2009 sosiaali- ja terveysministeriö asetti selvitysryhmän kartoittamaan päivähoitoa asemaa valtionhallinnossa. Siinä päädyttiin päivähoitoa hallinnon siirtämiseen opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) alaisuuteen. Asiakirjassa todettiin hallinnonalan vaihtamisen yhdenmukaistavan päivähoitoa ja varhaiskasvatuksen ohjauksjärjestelmää, mikä yhtenäistää varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kokonaisuutta. Samaisessa selvityksessä ehdotettiin lain nimen muuttamista varhaiskasvatuslaiksi. Perusteluina oli päivähoito-oikeuden määrittelemine huoltajan oikeudeksi ja varhaiskasvatus lapsen oikeudeksi. (Petäjaniemi & Pokki 2010.) Hallituksen esityksessä (HE 159/2012) siirron ajateltiin edistävän myös varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteistyötä, kasvatuksen kokonaisvaltaisuutta ja erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimista.

Hallinnonalan vaihto toteutui vuonna 2013. Sen jälkeen alkoi päivähoitolain päivittäminen, ja päivitetty laki astui voimaan vuonna 2015. Nimi muuttui varhaiskasvatuslaiksi, ja siihen kirjattiin tavoitteet varhaiskasvatukselle. Opetushallitus määrättiin hoitamaan varhaiskasvatuksen asiantuntijaviraston tehtäviä. (Varhaiskasvatuslaki 580/2015.)

Varhaiskasvatuksessa painottui entistä vahvemmin lapsen oikeus. Varhaiskasvatuslain (580/2015) valmistelussa painotettiin, että lain tulee edistää kaikkien lasten oikeutta pedagogisesti ja sisällöllisesti laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuspalveluiden järjestämisen lähtökohdaksi esitettiin pedagogiikka ja sen kehittäminen. (SiVM 29/2014.) Varhaiskasvatusta koskeviin säädöksiin pohjautuviin uudistuksiin ei kuitenkaan osoitettu määrärahaa talousarvioesityksessä, joten kattavuudeltaan vuoden 2015 laki jäi varsin vaatimattomaksi (HE 341/2014).

Opetushallitus alkoi hallinnonalan vaihduttua laatia varhaiskasvatukselle opetussuunnitelma-asiakirjaa: varhaiskasvatussuunnitelman perusteita. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes) oli jo laatinut varhaiskasvatukselle ensimmäisen perusteasiakirjan vuonna 2003. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005 -asiakirjan (s. 7) mukaan ”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita.” Asiakirja ei ollut nykyisen opetussuunnitelman tapaan velvoittava, mutta se otettiin kaikesta huolimatta käyttöön lähes kaikissa kunnissa (ks. Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönnholm 2007, 12). Tästä perusteasiakirjasta puuttuivat viittaukset pedagogiikkaan, ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö oli edelleen korostettuna. Sisällössä oli kuitenkin paljon yhteneväisyyttä nykyisen opetussuunnitelma-asiakirjan kanssa (mm. arvot, päämäärät, toimintatavat ja sisällöllinen orientaatio olivat samankaltaisia). Pääpaino oli kuitenkin lapsen sosiaalisessa kasvatuksessa, kehityksen tukemisessa ja hoivassa.

Ennen hallinnonalsiirtoa varhaiskasvatus ja esiopetus olivat eri ministeriöissä, ja ne saivat vaikutteita näiden hallinnonalojen perinteistä. Nykyisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan pohjana on ollut esiopetuksen opetussuunnitelma. Vaikka esiopetus katsotaan Suomessa osaksi varhaiskasvatusta, siitä kuitenkin säädetään perusopetuslais-

sa (628/1998), ja koulukasvatukselle asetetut lapsen kognitiivisen kehityksen ja akateemisten taitojen oppimisen tavoitteet näkyvät esiopetuksessa varhaiskasvatusta vahvemmin. Kun uuden varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman pohjaksi otettiin esiopetuksen opetussuunnitelma, oppimisen ja opettamisen diskurssi vahvistui varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa aiempaan verrattuna huomattavasti. Tällä oli luonnollisesti vaikutusta myös käytännön pedagogiikkaan ja didaktiikkaan. Samalla havahduttiin siihen, että varhaiskasvatuksen ammattilaisista melko pienellä osalla oli varhaispedagogiikkaan ja didaktiikkaan keskittyvä koulutus. (Alila ym. 2014, 17; Karila 2008, 219–221; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 10, 11.)

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan epämääräisyys

Varhaiskasvatuksen arvostaminen ja pyrkimys tieteellisen pohjan sekä varhaiskasvatuksen aseman vahvistamiseen on näkyvissä uudessa varhaiskasvatuslaissa, joka astui voimaan vuonna 2018. Lain valmisteleminen oli haasteellista, koska sen myötä oli odotettavissa suuria muutoksia varhaiskasvatuksen organisoitumiselle.

Uuden lain pyrkimyksenä on vahvistaa pedagogiikkaa, selkeyttää toimenkuvia, eheyttää lasten kokonaisvaltaista oppimista sekä vahvistaa varhaiskasvatuksen laatua lisäämällä henkilökunnan koulutustasoa. Ryhmässä toimivilla ammattilaisilla kahdella kolmesta tuleekin jatkossa olla korkeakoulututkinto, ja vähintään yhden kolmesta tulee olla kasvatustieteen kandidaatti. Myös ammattinimikkeet muuttuivat koulutuksen mukaisiksi: varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Eri ammattiryhmien yhteisen ja eriytyvän osaamisen tunnistaminen on yksi mahdollisuus toteuttaa varhaiskasvatuslain perimmäisiä tavoitteita. Opettajat ovat varhaisen opettamisen ja varhaisen pedagogiikan asiantuntijoita. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että varhaiskasvatuksen opettajien tulee tietää, minkälaisia taitoja lasten on hyvä oppia ja miten lasten kiinnostus tärkeisiin asioihin saadaan herätettyä. Myös muilla ammattiryhmillä on omien koulutusten tuottamaa eriytynyttä osaamista, joka on ensiarvoisen tärkeää kasvatuksen, hoidon ja opettamisen kokonaisuudelle.

Siitä huolimatta, että vuoden 2018 varhaiskasvatuslain (540/2018) tarkoituksena on selkeyttää eri ammattiryhmien tehtävänkuvia ja irtautua aiemmin vallalla olleesta “kaikki tekevät kaikkea” -kulttuurista (Varhaiskasvatuslakiluonnos 2018, 47), kriittistä käsitteiden tarkastelua ja täsmällistä käsitteiden käyttöä tarvitaan edelleen myös alan asiantuntijoilta ja tutkijoilta. Vaikka lain henkenä on ollut pedagogiikan roolin korostaminen osana lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämistä, on pedagogiikka jäänyt siinä määrittelemättä. Tämä on johtanut siihen, että varhaiskasvatuksesta ja pedagogiikasta puhuttaessa toisiinsa rinnastetaan päiväkotien varhaiskasvatuksen eri ammattilaiset, perhepäivähoitajat ja kerhon ohjaajat. Tästä esimerkkinä on paljon käytetty ’varhaiskasvattaja’-käsite, jolla voidaan hyvin epämääräisesti tarkoittaa koko päiväkodin henkilöstöä (ks. esim. Pihlainen, Reunamo & Kärnä 2019), opettajia sekä johtajia (ks. esim. Kekkonen 2012) tai se voidaan jättää kokonaan määrittelemättä (ks. Jämsen ym. 2013). Tämä onkin hyvä esimerkki siitä, kuinka 2000-luvun ajatusmallia pedagogisen toiminnan hajautumisesta kaikkien ammattiryhmien vastuulle pidetään edelleen yllä keskustelukulttuurissa, tutkimuksissa ja alan kirjallisuudessa. Tämä on johtanut siihen, että pedagogiikan ajatellaan kuuluvan kaikille. Toimintojen kuvauksissa toistuvat samat käsitteet, ja erot eri tasojen välillä ovat hämäriä. Tämä on hämmentävää silloin, kun tavoitteena on pyrkimys selkeyteen ja institutionaalisen varhaiskasvatuksen aseman vahvistamiseen osana jatkuvaa opinpolkua. Myös positiivisen pedagogii-

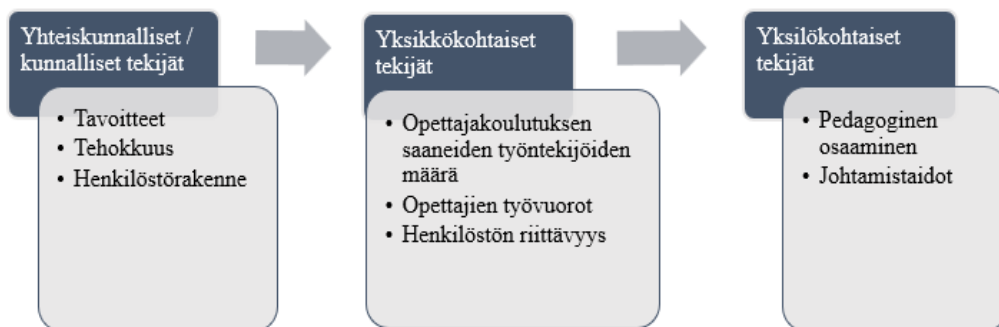
kan myötä pedagogiikkaa on ohjattu koko henkilöstön vastuulle (ks. esim. Leskisenoja 2019).

Vaikuttavuuden arviointi ja laatutekijät

Päivähoito nähtiin aikaisemmin erityisesti aikuisille suunnattuna palveluna, jonka tehtävänä oli kotihoidon tukeminen sekä vanhempien työssäkäynnin mahdollistaminen (ks. Onnismaa, Paananen & Lipponen, 2018, 8). Erityisesti 1990-luvulla tehdyt ratkaisut antoivat vauhtia päivähoiton hoidollisen tehtävän painottumiseen ja pedagogisen vastuun hajautumiseen eri ammattiryhmien välille. Pedagogiikan esteeksi tulivat erityisesti rakenteelliset tekijät, kuten pedagogisen koulutuksen saaneiden työntekijöiden puuttuminen (ks. Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 6) ja opettajien sijoittaminen ääriyövuoroihin (ks. Onnismaa & Kalliala 2010, 273, 274), työtä ohjaamaan tullut tehokkuusajattelu (ks. myös Hjelt & Karila 2017, 245, 246) sekä opettajan asemaan vaikuttavat tekijät (ks. Karila & Kupila 2010, 38, 39).

Eri aikakausien tulokset päivähoiton ja varhaiskasvatuksen tehtävästä vaikuttavat päiväkodin toiminnan toteuttamiseen (ks. Karila & Kupila 2010, 23, 24; Niikko 2010, 10). Vasta viime vuosina on ryhdytty ottamaan askelia kohti tavoitteellista, lapsen kehitystä ja oppimista tukevaa toimintaa. Toiminnan tavoitteet ovat siirtyneet aikuisten tarpeista lasten oikeuksiin. Onkin mahdollista, että varhaiskasvatuksen myönteiset vaikutukset ovat tulevaisuudessa entistä selvemmin nähtävissä. Työ tasa-arvoisen varhaiskasvatuksen eteen on kuitenkin vasta alkamassa. Voi kestää vielä kauan ennen kuin suomalaisen varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida yleisellä tasolla ottamatta huomioon laatueroja eri yksiköiden välillä.

Luotettava vaikuttavuuden arviointi edellyttää varhaiskasvatuksen pedagogiikan huolellista määrittelyä. Rakenteelliset tekijät luovat itsestäänselvästi viitekehyksen pedagogiselle toiminnalle: pedagogisen toiminnan suunnittelu, toteutus ja henkilökunnan osaaminen ovat kuitenkin laadun ytimessä. Kuvassa 1 on kuvattu niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat pedagogisen työn toteutumiseen.



Kuva 1. Pedagogiseen toimintaan vaikuttavat tekijät.

Vaikuttavuutta voidaan arvioida niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta. Osa vaikuttavuudesta liittyy vanhempien työssäkäynnin tai kouluttautumisen mahdollistamiseen, jolloin vaikuttavuus on yhteydessä varhaiskasvatuspaikan saantiin. (Ks. Karila 2016, 11.)

Vaikutukset lasten hyvinvointiin tai oppimiseen puolestaan vaativat sisällöllistä tarkastelua ja huomion kiinnittämistä toiminnan laatuun. Olisikin tärkeä pohtia vielä jatkossa, millaisia odotuksia päivähoitolle ja varhaiskasvatukselle voidaan asettaa, kun tarkastellaan palveluiden vaikutuksia lasten oppimistuloksiin. Lisäksi tulevaisuudessa olisi tärkeää arvioida, voidaanko perhepäivähoidossa toteutettavalta varhaiskasvatukselta odottaa samanlaista pedagogista toimintaa kuin päiväkotitoiminnalta.

Suomalaisen päivähoiton vaikuttavuutta arvioivat tutkimukset ovat viitanneet siihen, että päivähoitoon osallistuminen lisää koulutuksellista pääomaa, vaikka laadullisia tekijöitä ei näissä tarkasteluissa ole huomioitu. Esimerkiksi Karhula ym. (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että päivähoitoon osallistuminen tukee kotihoitoa vahvemmin lasten myöhemmää kouluttautumista. Päivähoiton myönteinen vaikutus ei kuitenkaan ole yllättävää. Koulutettu ja kasvatustehtäviin erikoistunut henkilökunta, pedagoginen osaaminen ja muu lapsiryhmä ympärillä antavat lapsen kehitykselle, kasvulle ja oppimiselle monipuolisen tuen. Sen lisäksi yhdessä toiminen vahvistaa lasten tunnesäätelyä ja sosiaalisia taitoja. Niiden vahvistumisella on välillisiä vaikutuksia myös oppimiseen (esim. Bolger ym. 1998, 1188; Sroufe 2005, 363; Schwartz ym. 2008, 727, 728).

Lopuksi

Varhaiskasvatus on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä jatkuvan oppimisen tärkeä alku. Sekä suomalainen päivähoito että varhaiskasvatus ovat näyttäytyneet historiallisesti monin tavoin laadukkaina. Tulevaisuudessa varhaiskasvatukselle asetetaan yhä enemmän odotuksia, jotka nimenomaan kohdentuvat opettajan ja muun henkilökunnan toimintaan ja toiminnan laatuun. Varhaiskasvatuksen tavoitteet eivät suoraan liity akateemisten taitojen oppimiseen (ks. varhaiskasvatuslaki 540/2018). On kuitenkin todennäköistä, että laadukkaaseen varhaiskasvatukseen osallistuminen tukee myös näiden taitojen kehittymistä (ks. esim. Perren ym. 2017, 144). Esimerkiksi leikki ja leikillinen toiminta vahvistavat epäsuorasti akateemisen oppimisen valmiuksia (ks. esim. Gmitrová & Gmitrov 2003, 245), ja leikki on yksi varhaiskasvatuksen keskeisistä ilmiöistä. Sen mahdollistaminen, ohjaaminen ja tukeminen muodostavat tärkeän osan laadukasta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa.

Päiväkodit ja niissä toimivat lapsiryhmät ovat edelleen laadultaan hyvin epätasaisia (ks. Repo ym. 2019, 4, 59, 60). Suomessa ollaan vielä kaukana niistä olosuhteista, joissa varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida yleisesti kansallisella tasolla. Onkin selvää, että laatuerot vaikuttavat päiväkodeissa olevien lasten kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin monin tavoin. Joissakin päiväkodeissa on lapsia, jotka eivät esimerkiksi ole päiväkotiaikanaan koskaan kohdanneet pedagogisen koulutuksen saanutta opettajaa. Tällä saattaa olla kauaskantoisia vaikutuksia juuri heidän tulevaisuudelleen. Lasten oppimisen edellytykset ovat hyvinkin erilaisia heidän siirtyessään taaperoikäisenä kotihoidosta päiväkotiin (esim. Suhonen ym. 2018). Sosioekonomiseen taustaan liittyvät erot lasten hyvinvoinnissa, terveydessä ja oppimisessa ovat kasvamassa myös Suomessa (esim. Ray ym. 2020). Mikäli varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena pidetään koulutuksellisen tasa-arvon varhaista vahvistamista, silloin laadukkaan pedagogiikan määrittämiseen, sen toteuttamisen ehtoihin ja siihen tarvittavan koulutuksen kehittämiseen on kiinnitettävä entistä voimakkaampaa huomiota.

Lähteet

Asetukset ja lakiesitykset

Asetus lasten päivähoidosta 239/1973. Annettu Helsingissä 16.3.1973.

Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 806/1992. Annettu Helsingissä 21.8. 1992.

Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen 2 §:n muuttamisesta 882/1995. Annettu Helsingissä 16.6.1995.

HE 166/1987 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle työntekijän yksilöllistä työaikaa koskevaksi lainsäädännöksi

HE 91/1999 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle esiopetusta koskevaksi lainsäädännöksi.

HE 159/2012 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta sekä eräksi siihen liittyviksi laeiksi.

HE 341/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi.

SiVM 29/2014 vp. Sivistysvaliokunnan mietintö.

SoVM 39/1982. Sosiaalivaliokunnan mietintö.

Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 580/2015. Annettu Helsingissä 8.5.2015.

Luonnos hallituksen esitykseksi eduskunnalle varhaiskasvatuslaiksi 2018.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018.

Kirjallisuus

Alila, Kirsi, Eskelinen, Mervi, Estola, Eila, Kahiluoto, Tarja, Kinos, Jarmo, Pekuri Hanna-Mari, Polvinen, Minna, Laaksonen, Reetta & Lamberg, Kirsi 2014. *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö [www-lähde]. < <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75258> > (Luettu 2.2.2021).

Arene 2017. *Sosionomi tuottaa hyvinvointia läpi elämänkaaren - Ammattikorkeakoulutus sosiaalialan muutoksen edistäjänä. Arene ry:n työryhmän selvitys sosiaalialan tilanteesta ja kehityksestä 2017*. Helsinki: Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry [www-lähde]. < http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_sosionomiselvitys_pitka_raportti_fin.pdf?t=1526901428 > (Luettu 2.2.2021).

Bolger, Kerry, E. Patterson, Charlotte, J. & Kupersmidt, Janis, B. 1998. Peer Relationships and Self-Esteem among Children Who Have Maltreated. *Child Development* 69 (4), 1171–1197. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06166.x>

Felfe, Christina & Lalive, Rafael 2018. Does early care affect children's development? *Journal of Public Economics* 159, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.01.014>

Färkkilä, Niilo, Kahiluoto, Tarja & Kivistö, Merja 2006. *Lasten päivähoidon tilannekatsaus – Syyskuu 2005*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:16. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Gmitrová, Vlasta & Gmitrov, Juraj 2003. The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal* 30 (4), 241–246. <https://doi.org/10.1023/A:1023339724780>

- Havnes, Tarjei, & Mogstad, Magne 2011. No child left behind: Subsidized child care and children's long-run outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy* 3 (2), 97–129. <https://doi.org/10.1257/pol.3.2.97>
- Hjelt, Hanna & Karila, Kirsti 2017. Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. *Työelämän tutkimus* 15 (3), 234–249.
- Jämsen, Anna, Villberg, Jari, Mehtälä, Anette, Soini, Anne, Sääkslahti, Arja, & Poskiparta, Marita 2013. 3–4-vuotiaiden lasten fyysinen aktiivisuus päiväkodissa eri vuodenaikoina sekä varhaiskasvattajan kannustuksen yhteys lasten fyysiseen aktiivisuuteen. *Journal of Early Childhood Education Research* 2 (1), 63–82.
- Karhula, Aleks, Erola, Jani, & Kilpi-Jakonen, Elina 2017. Home sweet home? Long-term educational outcomes of childcare arrangements in Finland. Teoksessa Blossfeld, Hans-Peter, Kulic, Nevema, Skopek Jan & Triventi Moris (toim.), *Childcare, Early Education and Social Inequality: An International Perspective* 4. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. <http://dx.doi.org/10.4337/9781786432094.00024>
- Karila, Kirsti 2008. A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/13502930802141634>
- Karila, Kirsti 2012. A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education* 47 (4), 584–595. <https://doi.org/10.1111/ejed.12007>
- Karila, Kirsti 2016. *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Tilannekatsaus toukokuu. Raportit ja selvitykset 2016:16. Helsinki: Opetushallitus.
- Karila, Kirsti, Harju-Luukkainen, Heidi, Juntunen, Armi, Kainulainen, Sakari, Kaulio-Kuikka, Kati, Mattila, Virpi, Rantala, Krister, Ropponen, Markus, Rouhiainen-Valo, Tuula, Sirén-Aura, Monica, Goman, Jani, Mustonen, Kirsi & Smeds-Nylund, Ann-Sofie 2013. *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa – Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Karila, Kirsti, Kosonen, Tuomas & Järvenkallas, Satu 2017. *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karila, Kirsti & Kupila, Päivi 2010. *Varhaiskasvatuksen työntekijöiden muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karvi 2020. *Alkumittaus – Koulutulokkaiden matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden taidot ja osaamisen taustatekijät*. Tiivistelmät 13:20. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Karvi 2021. *Digitaalisen laadunarviointijärjestelmän kehittäminen ja pilotointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus [www-lähde]. < <https://karvi.fi/varhaiskasvatus/ajankohtaista-varhaiskasvatuksesta/> > (Luettu 13.1.2021).
- Kaukoluoto, Eeva 2010. *Onko varhaisen tuen päiväkotimallin mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kaukoluoto, Eeva 2011. Kunnallinen päiväkotimalli, hyvinvointivaltion sydän. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (6), 692–697.
- Kekkonen, Marjatta 2012. *Kasvatuskumppanuus puheena: Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Kinos, Jarmo 2008. Professionalism—a breeding ground for struggle. The example of the Finnish day-care centre. *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (2), 224–241. <https://doi.org/10.1080/13502930802141642>
- Kjørholt, Anne Trine & Qvortrup, Jens 2012. Childhood and Social Investments: Concluding Thoughts. Teoksessa Kjørholt, Anne Trine & Qvortrup, Jens (toim.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market, Early Childhood Education and Care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 262–274. https://doi.org/10.1057/9780230314054_15
- KVTES 1988. *Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus*. Liite 12.
- KVTES 1998. *Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus*. Liite 12.
- KVTES 2007. *Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus*. Liite 5.
- Leskisenoja, Eliisa 2019. *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Melhuish, Edward, Ereky-Stevens, Katharina, Petrogiannis, Konstantinos, Ariescu, Anamaria, Penderi, Efthymia, Rentzou, Konstantina, Tawell, Alice, Leseman, Paul & Broekhuisen, Martine 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)* [www-lähde]. < https://www.researchgate.net/publication/291970194_A_review_of_research_on_the_effects_of_early_childhood_Education_and_Care_ECEC_upon_child_development_CARE_project > (Luettu 13.2.2021).
- Meretniemi, Maija, Sillanpää, Taina, Lauerma, Liisa, & Löfström, Jan 2017. Helsingin Ebeneser-talo: osa suomalaisen varhaiskasvatuksen historiaa ja nykypäivää. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 106–116.
- Niikko, Anneli 2010. Lastentarhanopettajien käsityksiä työnsä tavoitteista ja tehtävistä. Varhaiskasvatus tänään. *Suomen Varhaiskasvatus ry: n verkkolehti*, 1–14 [www-lähde]. < <https://ecefaf.org/wp-content/uploads/2014/03/2010-1-Niikko.pdf> > (Luettu 13.1.2021).
- Nummenmaa, Anna Raija, Karila, Kirsti, Joensuu, Maija & Rönnholm, Riikka 2007. *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa – Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssäoppiminen*. Tampere: Tampere University Press.
- Onnismaa, Eeva-Leena & Kalliala, Marjatta 2010. Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years* 30 (3), 267–277. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.511604>
- Onnismaa, Eeva-Leena, Kalliala, Marjatta & Tahkokallio, Leena 2017. Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosi-vaksi. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 4–20.
- Onnismaa, Eeva-Leena, & Paananen, Maiju 2019. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma-tradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa: Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 189–220.
- Onnismaa, Eeva-Leena, Paananen, Maiju, & Lipponen, Lasse 2014. Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika* 8 (2), 6–21.
- Opetushallitus 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Perren, Sonja, Herrmann, Sandra, Iljuschin, Irina, Frei, Doris, Körner, Carolin & Sticca, Fabio 2017. Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals’ attitudes, self-efficacy, and professional background.

- Early Childhood Research Quarterly* (38), 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.001>
- Petäjaniemi, Tuulikki & Pokki, Simo 2010. *Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö ja Opetusministeriö.
- Pihlainen, Kaisa, Reunamo, Jyrki, & Kärnä, Eija 2019. Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina. Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. *Journal of Early Childhood Education Research* 8 (1), 121–142. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1801667>
- Pihlaja, Päivi & Junttila, Niina 2001. *Julkishallinnon hajauttaminen – miltä päiväkodin lapsiryhmät näyttävät muutosten jälkeen*. Lastentarhanopettajaliiton moniste 1/2001. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.
- Pokki, Simo, Ekroos, Vesa & Kauhanen, Juhani 2014. *Kohti kannustavampaa kuntataloutta – Suoritusperusteisuuden avulla parempaan talouden ohjaukseen*. Nokia: Vertikal Oy.
- Pursiainen, Jouni, Rusanen, Jarmo, Raudasoja, Eva Maria, Nurkkala, Riitta, Kortelainen, Terttu, Partanen, Sauli & Peuna, Ilkka 2019. *Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ranta, Samuli 2020. *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ranta, Samuli, Kettumäki, Suvi, Tilli, Sanna, Kuitunen, Henni, Seppänen, Eeva Karoliina & Vikeväkorva, Susa. 2018. *Suhdelukuselvitys – Käyttöasteajattelun vaikutukset, haasteet ja ongelmat*. Tutkittua varhaiskasvatuksesta [www-lähde]. < <https://tutkittua-varhaiskasvatuksesta.files.wordpress.com/2018/06/suhdelukuselvitys-2018.pdf> > (Luettu 18.2.2021).
- Ray, Carola, Figueredo, Rejane, Vepsäläinen, Henna, Lehto, Reetta, Pajulahti, Riikka, Skaffari, Essi, Sainio, Taina, Hiltunen, Pauliina, Lehto, Elviira, Korkalo, Liisa, Katri Sääksjärvi, Sajaniemi, Nina, Erkkola, Maijaliisa & Roos, Eva 2020. Effects of the Preschool-Based Family-Involving DAGIS Intervention Program on Children’s Energy Balance-Related Behaviors and Self-Regulation Skills: A Clustered Randomized Controlled Trial. *Nutrients* 12 (2599), 1–18. <https://doi.org/10.3390/nu12092599>
- Repo, Laura, Paananen, Maiju, Eskelinen, Mervi, Mattila, Virpi, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Gammelgård, Lillemor, Ulvinen, Jyri, Marjanen, Jukka, Kivistö, Anne & Hjelt, Hanna 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. *Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Rouvinen, Ritva 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki” lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 119. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Saarinen, Aino 2020. *Equality in cognitive learning outcomes: the roles of educational practices*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Schwartz, David, Gorman, Andrea Hopmeyer, Dodge, Kenneth A., Pettit, Gregory S. & Bates, John E. 2008. Friendships with Peers Who are Low or High in Aggression as Moderators of the Link between Peer Victimization and Declines in Academic Functioning. *Journal of Abnorm Child Psychol* 36 (5), 719–730. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9200-x>

- Siitonen, Eva 2011. *Ihmeiden tekijät: Päivähoidon ryhmäkokoselvitys*. Tehyn julkaisusarja B 1/11. Helsinki: Tehy ry.
- Sroufe, L. Alan 2005. Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development* 7 (4), 349–367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- STM 2007. *Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen - Nykytila ja kehittämistarpeet*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Suhonen, Erja, Sajaniemi, Nina, K., Alijoki, Alisa & Nislin, Mari, A. 2018. Children's biological givens, stress responses, language and cognitive abilities and family background after entering kindergarten in toddlerhood. *Early Child Development and Care* 188 (3), 345–358. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1218157>
- Sylva, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford, Iram & Taggart, Brenda 2011. Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research* 9 (2), 109–124. <https://doi.org/10.1177/1476718X10387900>
- Uoti, Asko 2003. *Taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset perusoikeudet kunnallisessa päätöksenteossa*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

KT Samuli Ranta toimii tutkijatohtorina Itä-Suomen yliopiston filosofisessa tiedekunnassa soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastolla.

Professori Nina Sajaniemi toimii varhaiskasvatuksen professorina Itä-Suomen yliopistossa.

KM Mervi Eskelinen toimii väitöskirjatutkijana Tampereen yliopistossa.

KT Tiina Lämsä toimii varhaiskasvatustieteen yliopistonopettajana Jyväskylän avoimessa yliopistossa.