JYX
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Kauppinen, Anni; Alasuutari, Maarit

Title: Esiopetusvuoden palvelukokonaisuudet lasten hyvinvoinnin ja yhdenvertaisuuden näkökulmista

Year: 2018

Version: Published version

Copyright: © 2018 Anni Kauppinen and Maarit Alasuutari & Suomen Varhaiskasvatus ry. – E

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Kauppinen, A., & Alasuutari, M. (2018). Esiopetusvuoden palvelukokonaisuudet lasten hyvinvoinnin ja yhdenvertaisuuden näkökulmista. Journal of Early Childhood Education Research, 7(1), 147-169. https://journal.fi/jecer/article/view/114089

Varhaiskasvatuksen Tiedelehti
Journal of Early Childhood Education Research
Volume 7, Issue 1 2018, 147–169

jecer.

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Esiopetusvuoden palvelukokonaisuudet lasten hyvinvoinnin ja yhden-vertaisuuden näkökulmista

Anni Kauppinen [a] & Maarit Alasuutari [b]

[a] Jyväskylän yliopisto, s-posti: anni.kauppinen@gmail.com
[b] Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ: Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia palvelukokonaisuuksia esiopetusikäisten opetuksen ja hoidon järjestelyt Suomessa muodostavat sekä tarkastella niitä lasten hyvinvoinnin sekä keskinäisen yhdenvertaisuuden näkökulmista. Hyvinvoinnin kuvaajina käytetään vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä sekä opetuksen ja hoidon pysyvyyttä. Tutkimukseen haastateltiin puhelimitse varhaiskasvatuksen esimiehiä kymmenessä eri kunnassa. Tulokset osoittavat, että kunnissa on käytössä suuri määrä erilaisia esiopetusikäisten opetuksen ja hoidon palvelukokonaisuuksia. Palvelukokonaisuudet eroavat toisistaan lasten hyvinvoinnin näkökulmasta erityisesti yksittäisen lapsen opetuksen ja hoidon pysyvyyden osalta: esiopetus ja sitä täydentävä hoito voidaan järjestää yhdessä, kahdessa tai jopa kolmessa eri ryhmässä. Ryhmät saatetaan järjestää myös eri paikoissa. Lisäksi eroja löydettiin vuorovaikutussuhteisiin vaikuttavissa tekijöissä. Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että esiopetusvuoden palvelujen järjestämiseen ei ole tällä hetkellä Suomessa yhtä vakiintunutta tapaa, vaan vaihtelut ovat suuria sekä kuntien välillä että niiden sisällä. Siten voidaan myös kysyä, toteutuuko esiopetusikäisten lasten yhdenvertaisuus ja koulutuksellinen tasa-arvo.

Asiasanat: *esiopetus, varhaiskasvatus, hyvinvointi, yhdenvertaisuus*

ABSTRACT: The aim of this study is to examine how are the arrangements of education and care of children in pre-primary education organized in Finnish municipalities. The organization of education and care is analyzed from the viewpoint of children's welfare and equality. In the analysis of welfare, the focus is in the factors that impact interaction and the stability of education and care. Ten managers of early childhood education from different municipalities were interviewed. The results show that the organization of education and care of children in pre-primary education vary considerably in the municipalities, especially, when considering the stability of

© 2018 Anni Kauppinen and Maarit Alasuutari & Suomen Varhaiskasvatus ry. – Early Childhood Education Association Finland. Peer-review under responsibility of the editorial board of the journal
ISSN 2323-7414; ISSN-L 2323-7414 online

education and care. Pre-primary education and its complementary care can be arranged in one, two or even three different classes. The classes can be situated in different premises. In addition, differences were found in the factors that impact interaction. In all, the variation between and within the municipalities in the education and care services of children in pre-primary education seems to be wide, and may risk the educational equality of children.

Keywords: *pre-primary education, early childhood education, welfare, equality*

Johdanto

Esiopetus ja siihen liittyvät varhaiskasvatuspalvelut ovat olleet vilkkaan poliittisen keskustelun kohteena parin viime vuoden aikana. Vuonna 2017 julkaistu Varhaiskasvatuksen tiekartta (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017) esitti maksuttoman, vapaaehtoisen esiopetuksen ulottamista viisivuotiaisiin. Tämän seurauksena hallitus on käynnistänyt kokeilun viisivuotiaiden 20 viikkotunnin maksuttomasta varhaiskasvatuksesta syksyllä 2018. Toinen paljon keskustelua herättänyt aihe on ollut hallituksen esitys esiopetusikäisten varhaiskasvatusoikeuden muuttamisesta kerhotoiminnaksi. Käytännössä kyse on siitä, miten ja missä lapsen esiopetuksen lisäksi tarvitsemat kasvatus- ja hoitopalvelut järjestetään. Tutkimuksessa esiopetusvuoden palveluita eli esiopetusta, varhaiskasvatusta, aamu- ja iltapäiväkerhotoimintaa sekä vuorohoitoa on yleensä tarkasteltu toisistaan irrallisina (esimerkiksi Brotherus, 2004; Kalliala, 2011; Strandell, 2012). Arki on kuitenkin lapsille kokonaisvaltaista elämää, ei yksittäisiä irrallisia palasia (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007). Arjessa lapselle ovat tärkeitä niin muut ihmiset ja vuorovaikutussuhteet kuin toimintaympäristöt – niiden pysyvyys, vaihtuvuus, ennakoitavuus ja jatkuvuus. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, millaiseksi esiopetusikäisten lasten arjen kokonaisuus voi muodostua nykyisessä varhaiskasvatus- ja esiopetusjärjestelmässä. Tutkimuksessa selvitetään ensinnäkin, millaisia ovat esiopetusvuoden palvelukokonaisuudet kolmessa erilaisessa esimerkkitapauksessa erityyppisissä kunnissa. Toiseksi tutkitaan sitä, millaiset ovat lasten hyvinvoinnin edellytykset erilaisissa esiopetusvuoden palvelukokonaisuuksissa, ja kolmanneksi, millaisena nämä palvelukokonaisuudet näyttäytyvät lasten keskinäisen yhdenvertaisuuden näkökulmasta.

Tutkimus on osa Tasa-arvon kysymykset lasten päivähoidon, esiopetuksen ja hoidon tukien järjestelmissä (CHILDCARE) –projektia, jota rahoittaa Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvosto (SA 293049). Siinä haastateltiin puhelimitse varhaiskasvatuksen esimiehiä kymmenessä eri kunnassa. Artikkeli etenee siten, että

aluksi esitellään esiopetuksen palvelujen järjestämistä Suomessa sekä eritellään tutkimuksen pääkäsitteitä, lasten hyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä esiopetusvuoden palveluissa sekä yhdenvertaisuutta ja koulutuksellista tasa-arvoa. Tämän jälkeen kuvataan tutkimuksen toteutus. Tulokset esitellään tutkimuskysymysten mukaisesti siten, että ensin on vuorossa esiopetusvuoden palvelukokonaisuuksien tarkastelu ja tämän jälkeen palvelukokonaisuuksissa toteutuvien hyvinvoinnin edellytysten erittely. Viimeisessä tulososassa näitä molempia tarkastellaan yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Lopuksi pohditaan tulosten merkitystä ja niistä tehtäviä johtopäätöksiä.

Esiopetusvuoden palvelujen järjestäminen Suomessa

Jokaisen lapsen on Suomessa osallistuttava oppivelvollisuusvuotta edeltävänä vuonna vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan. Huolehtimisvastuu esiopetukseen osallistumisesta on lapsen huoltajilla. Esiopetuksesta säädetään perusopetuslaissa. Opetuksen tavoitteena on edistää sivistystä, tasa-arvoisuutta ja oppilaiden mahdollisuuksia osallistua koulutukseen ja kehittää itseään sekä taata koko maassa riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa. (Perusopetuslaki 1998/628, 1 §, 2 §, 26 §.)

Kaikilla alle oppivelvollisuusikäisillä lapsilla on Suomessa myös oikeus varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus on lainsäädännössä määritelty tavoitteelliseksi ja suunnitelmalliseksi toiminnaksi, jossa painottuu pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki, 2018/540, 2 §). Varhaiskasvatusta on tarjottava vähintään 20 h viikossa. Kokopäiväinen osallistuminen varhaiskasvatukseen on turvattu ennen oppivelvollisuusikää, mikäli lapsen huoltaja/t ovat työssä, opiskelevat tai mikäli kokopäiväinen varhaiskasvatus on tarpeen esimerkiksi lapsen kehityksen tukemiseksi (emt., 12 §). Lisäksi vuorohoitoa on järjestettävä ”tarpeen mukaisessa laajuudessa lapselle, joka tarvitsee sitä vanhemman tai muun huoltajan työssäkäynnin tai opiskelun vuoksi” (Varhaiskasvatuslaki 2018/540, 13 §). Varhaiskasvatusta voivat järjestää kunnat, kuntayhtymät tai muut palveluntuottajat. Sitä voidaan toteuttaa päiväkodeissa, perhepäivähoidossa tai muuna varhaiskasvatuksena. (Varhaiskasvatuslaki, 2018/540, 1 §.) Esiopetusta voidaan antaa perusopetuksen lisäksi myös varhaiskasvatuslain mukaisessa päivähoitopaikassa, jolloin esiopetukseen sovelletaan perusopetuslain lisäksi varhaiskasvatuslakia (Perusopetuslaki, 1998/628, 1 §, 2 §). Varhaiskasvatuslaki koskee esiopetusikäisiä päivähoidossa järjestettävän esiopetuksen lisäksi myös silloin, kun he tarvitsevat esiopetuksen ohella muuta hoitoa ja tuo hoito järjestetään varhaiskasvatuksen ympäristöissä.

Esiopetuksen paikan määräytymisessä kuntien tulee huomioida, että oppilaalla on mahdollisuus käyttää varhaiskasvatuspalveluita (Perusopetuslaki, 1998/628, 6 §), ja vastaavasti varhaiskasvatusta järjestettäessä on huolehdittava lapsen mahdollisuudesta osallistua perusopetuslain mukaiseen esiopetukseen (Varhaiskasvatuslaki, 2018/540, 1 §). Opetusministeriö linjaa, että vuorohoidossa olevat esiopetusikäiset lapset on huomioitava erityisesti esiopetusta järjestettäessä. Heidän opetuksensa on järjestettävä lasten edun mukaisesti, jopa yksilöllisesti tai joka tapauksessa niin, että heidän esiopetus- ja päivähoitopäivistään ei muodostu kohtuuttoman pitkiä ja rasittavia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011.)

Esiopetusvuoden palveluiden järjestämistä säätelee siis ensisijaisesti kaksi lakia (Varhaiskasvatuslaki 2018/540 ja Perusopetuslaki 1998/628), ja toimintaa ohjaava lainsäädäntö ja opetussuunnitelma muuttuvat kesken päivän samassakin ryhmässä. Lakien soveltaminen on koettu käytännössä hankalaksi (Hujala ym., 2012, s. 70) eikä niiden soveltamiseen ole olemassa selkeitä ohjeita (Mahkonen, 2015, s. 62).

Perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen lisäksi esiopetusvuoden täydentävää hoitoa järjestetään myös koulun kerhotoiminnassa (ks. esim. Aamulehti 12.4.2016). Koulun kerhotoiminnasta säädetään perusopetuslaissa. Käytännössä perusopetuksen, varhaiskasvatuksen ja kerhotoiminnan lainsäädännöllisestä ohjauksesta seuraa, että esimerkiksi säädökset ryhmän koosta, kasvatushenkilöstön koulutuksesta ja aikuisten ja lasten välisestä suhdeluvusta vaihtelevat näissä palvelumuodoissa. Näiden säädösten välinen vaihtelu on kuvattu taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Esiopetusta ja sitä täydentävää hoitoa koskeva lainsäädännöllinen ohjaus

	Esiopetus	**Varhaiskasvatus**	**Aamu- ja iltapäivähoito**
Lainsäädäntö	Perusopetuslaki Päiväkodissa toteutettaessa myös varhaiskasvatuslaki[1]	Varhaiskasvatuslaki[2]	Perusopetuslaki[1]
Henkilöstö	Luokanopettajat Lastentarhanopettajat Muut joilla tarvittava koulutus[3]	Lastentarhanopettajat Lastenhoitajat Perhepäivähoitajat[4,5,6]	Ohjaajat[3]
Ryhmäkoko	Suositus 13/20, voidaan ylittää tarvittaessa[7]	Päiväkodissa 24 (yli 3-vuotiailla)[2,4] Perhepäiväkodissa 4/8/12[4]	Ei rajoituksia
Suhdeluku	Suositus 1:13 tai 2:20 (toinen voi olla avustaja), voidaan ylittää tarvittaessa[6]	Kokopäivähoidossa yli 3-vuotiailla 1:8, osapäivähoidossa 1:13[4]	Ei määritelty
Toteuttamispaikat	Koulu tai päiväkoti, myös yksityiset toimijat[1,2]	Päiväkoti, ryhmäperhepäivähoito, perhepäivähoito, myös yksityiset toimijat[2]	Koulu, järjestöt tai yksityiset toimijat[1]
Palvelu	Esiopetus	Esiopetus ja / tai täydentävä hoito	Täydentävä hoito

[1]*Perusopetuslaki 1998/628*

[2]*Varhaiskasvatuslaki 2018/540*

[3]*Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986*

[4]*Asetus lasten päivähoidosta 1973/36*

[5]*Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005/272*

[6]*Vuonna 2018 säädetyssä varhaiskasvatuslaissa 2018/540 lastentarhanopettajan ammattinimike on poistettu ja sen tilalle ovat tulleet varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen sosionomi. Näin aiemmin yhtäläisen lastentarhanopettajapätevyyden tuottaneet kaksi koulutusalaa, sosionomikoulutus ja yliopistollinen kasvatustieteen kandidaatin koulutus (varhaiskasvatuksen alalla), on eriytetty toisistaan. Säädökset varhaiskasvatuksen lastenhoitajan ja perhepäivähoitajan pätevyyksistä on myös sisällytetty uudistettuun lakiin. Tämän tutkimuksen aineiston keruu toteutettiin kuitenkin vanhan lainsäädännön voimassaoloaikana.*

[7]*Opetusryhmien tila Suomessa 2014, 12*

Hyvinvointi

Lasten hyvinvointi on käsitteenä laaja ja sitä on mahdollista tarkastella useasta näkökulmasta (ks. esimerkiksi THL Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit). Tässä tutkimuksessa lasten hyvinvoinnin edellytysten käsitteellistämisen välineitä on haettu erityisesti varhaiskasvatustieteen tutkimuksesta. Hyvinvoinnin edellytyksiä eritellään siten lasten vuorovaikutussuhteiden sekä kasvatuksen pysyvyyden kautta.

Varhaiskasvatuksessa *vuorovaikutussuhteisiin* vaikuttavat muun muassa ryhmän koko, aikuisten ja lasten välinen suhdeluku sekä henkilökunnan koulutus (Hestenes, Cassidy, Shim, & Hedge, 2008). Nämä tekijät ovat yhteydessä yleisemminkin lasten kehitykseen (NICHD, 1999). Tässä tutkimuksessa lasten vuorovaikutussuhteita eritelläänkin käyttäen indikaattoreina lapsiryhmän kokoa, aikuisten ja lasten välistä suhdelukua sekä kasvatus- ja hoitopalvelun säädösten määräämää henkilökunnan koulutustasoa.

Varhaiskasvatuksen ryhmäkokoja tarkasteltaessa on todettu pienellä ryhmäkoolla olevan positiiviinen yhteys sekä vuorovaikutukseen (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2005, s. 289; Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 214) että lasten hyvinvointiin (De Schipper, Tavecchio, Van IJzendoorn, & Linting, 2003, s. 313; Rusanen, 2011, s. 232–239). Koululuokkia tutkittaessa on havaittu pienellä luokkakoolla olevan positiivinen vaikutus sekä lasten kehitykseen (Krueger, 1999; Lindahl, 2005) että akateemiseen ja taloudelliseen menestykseen myöhemmin elämässä (Fredriksson, Öckert, & Oosterbeek, 2013). Erityisesti pienestä luokkakoosta hyötyvät matalatuloisten perheiden lapset (Fredriksson, Öckert, & Oosterbeek, 2014). Pienen luokkakoon on havaittu lisäävän opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta riippumatta oppilaan kognitiivisista kyvyistä tai käyttäytymistyypistä (Folmer-Annevelink, Doolaard, Mascareno, & Bosker, 2010). Näin ollen tämän tutkimuksen oletuksena on, että pienempi ryhmäkoko on lapsen hyvinvoinnin kannalta todennäköisemmin parempi vaihtoehto kuin suurempi ryhmäkoko.

Vuorovaikutukseen vaikuttaa ryhmäkoon lisäksi aikuisten ja lasten välinen suhdeluku eli se, kuinka monta lasta ryhmässä on yhtä aikuista kohden. Suhdeluvun pienentämisellä on todettu olevan positiivisia vaikutuksia lasten hyvinvointiin sekä lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen (De Schipper ym., 2006, s. 871, 873). Suuremman suhdeluvun taas on todettu vaikuttavan negatiivisesti vuorovaikutukseen (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2005, s. 288) sekä yksilölliseen hoivaan, palautteenantoon ja kielelliseen mallintamiseen (Sandstrom, 2012, s. 155).

Myös työntekijän koulutuksella on tutkimusten mukaan vaikutusta vuorovaikutukseen. Korkeampi koulutus lisää työntekijöiden sensitiivisyyttä lasten kanssa (Burchinal, Cryer,

& Clifford, 2002; Kalliala, 2011, s. 250; OECD, 2012, s. 11) sekä vuorovaikutuksen laatua ja ikätasoista sopivuutta (Hestenes ym., 2008). Työntekijöiden koulutus myös parantaa hoidon vakautta ja virikkeellisyyttä (OECD 2012, s. 11). Lisäksi se edistää kokonaisvaltaisesti lasten kehitystä (OECD 2012, s. 11) ja heidän kielellisiä taitojaan (Burchinal ym., 2002).

Vuorovaikutussuhteiden lisäksi lasten hyvinvointia eritellään tässä artikkelissa *kasvatuksen pysyvyyden* käsitteen avulla. Tutkimusten mukaan ihmissuhteiden pysyvyys sekä suhteessa aikuisiin että vertaisiin lisää lasten hyvinvointia päivähoidossa (De Schipper ym., 2003; Kalland, 2012, s. 55; Rusanen, 2011, s. 233–238), ja oma ryhmä tuttuine ihmisineen pitää yllä lasten turvallisuudentunnetta (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 214). Kasvatuksen pysyvyyttä voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta: kasvatusjärjestelyjen pysyvyys, pitkäaikainen pysyvyys ja päivittäinen pysyvyys. Kasvatusjärjestelyjen pysyvyydellä tarkoitetaan sitä, osallistuuko lapsi yhteen vai useampaan rinnakkaiseen varhaiskasvatus- tai päivähoitojärjestelyyn. Yksi järjestely on kyseessä esimerkiksi silloin kun lapsi osallistuu sekä esiopetukseen että täydentävään hoitoon samassa päiväkotiryhmässä. Jos hän sen sijaan osallistuu esimerkiksi esiopetukseen perusopetuksen ryhmässä ja täydentävään hoitoon päiväkotiryhmässä, hän käyttää kahta järjestelyä. Pitkäaikainen pysyvyys tarkoittaa kasvatushenkilöstön pysyvyyttä pitkällä aikavälillä, ja päivittäinen pysyvyys kasvatushenkilöstön ja vertaisten pysyvyyttä yhden päivän aikana. (De Schipper ym., 2003, s. 313.)

Lapsen näkökulmasta vaihtuvat ympäristöt, hoitajat ja vertaisryhmä voivat olla stressaavia sekä yhden palvelumuodon sisällä, että eri palvelumuotojen välillä. Erityisen ongelmallista on, jos eri järjestelyissä on erilainen rakenne, erilaiset säännöt, työntekijöillä erilaiset asenteet ja käytännöt sekä erilaiset odotukset lasten käyttäytymiselle. Hankalia ovat etenkin ennakoimattomat siirtymät, mutta myös rutiininomaisesti tapahtuvat siirtymät päivittäin tai viikoittain voivat olla lapselle stressaavia. Siirtymät myös häiritsevät aikuisen ja lapsen välisiä vuorovaikutussuhteita. (Morrissey, 2009, s. 60.)

Rinnakkaisten palvelujärjestelmien käytön on havaittu vähentävän hyvinvointia ainakin alle neljävuotiailla lapsilla (De Schipper ym., 2003, s. 313) ja vaikuttavan lasten käytökseen negatiivisesti (Morrissey, 2009, s. 72). On mahdollista, että nämä vaikutukset koskevat myös vanhempia lapsia. Joidenkin tutkimustulosten mukaan useampien erilaisten palvelujärjestelmien käyttö voi myös lisätä lasten sosiaalisia taitoja, mutta useimmissa tutkimuksissa sen vaikutukset on todettu kielteisiksi. Lasten temperamentilla, päivähoidon laadulla tai tyypillä ei ole havaittu olevan merkitystä rinnakkaisten hoitojärjestelmien kielteisille vaikutuksille. (Morrissey, 2009, s. 60, 72.)

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus

Esiopetusvuoden palveluita voidaan tarkastella muiden koulutuspalvelujärjestelmien tavoin koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta. Koulutuksellisen tasa-arvon perustana on perustuslaki (Suomen perustuslaki, 1999/731), jota täydentää yhdenvertaisuuslaki (1325/2014). Palveluiden järjestäminen koulutuksen tasa-arvoa mahdollisimman hyvin tukevalla tavalla on yksi koulutuksen tasa-arvon olennaisimmista kysymyksistä, ja Jakku-Sihvosen (2009, s. 25–26) mukaan sitä tulisi pohtia Suomessa nykyistä enemmän.

Tasa-arvo on kuitenkin käsitteenä monimutkainen, ja sitä käytetään tutkimuksessa ja poliittisessa keskustelussa eri merkityksissä. Lazenby (2016) esittää kaksi eri näkökulmaa koulutuksellisen tasa-arvon käsitteellistämiseen. Yhtäältä koulutuksellista tasa-arvoa tarkastellaan usein siten, että koulutus saa keskustelussa välineellisen arvon. Kiinnostuksen kohteena on tällöin se, missä määrin koulutus tuottaa yleisemmin yhteiskunnallista tasa-arvoa esimerkiksi sukupuolten välillä. Toisaalta voidaan myös pohtia tasa-arvon toteutumista koulutusjärjestelmän tai tietyn koulutuksen sisällä sekä sen piirissä olevia koskien. Tällöin keskeisiä kysymyksiä voivat olla koulutuksen yhdenvertainen saavutettavuus ja sen resurssien yhdenvertainen jakautuminen. Kiinnostus kohdistuu siten koulutukseen tai koulutusjärjestelmiin sinänsä.

Baker, Lynch, Cantillon ja Walsh (2004, s. 21–22) erittelevät tasa-arvon tarkastelemisen näkökulmia yksilöidymmin. He esittävät, että tasa-arvoa tarkasteltaessa tulisi määritellä, minkä asian ja kenen tai keiden tasa-arvosta on kyse. Lisäksi tulisi rajata, mihin asia- tai tapahtumayhteyteen liittyen tasa-arvoa tarkastellaan. Westenin (1985) mukaan on myös olennaista määritellä ne esteet, joiden poistaminen tuottaa jollekin ihmisryhmälle tasa-arvoiset mahdollisuudet saavuttaa tietty tavoite. Ihmisten keskinäinen tasa-arvo riippuu hänen mukaansa siitä, mitä nähdään tasa-arvon esteiksi ja ovatko kyseiset esteet olennaisia tavoitteen saavuttamisen kannalta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan edellä kuvattujen hyvinvoinnin edellytysten tasa-arvoa esiopetusikäisten lasten kohdalla erilaisissa esiopetuspalveluiden kokonaisuuksissa Suomessa. Tutkimus voidaan siten sijoittaa Lazenbyn (2016) jaottelussa jälkimmäiseen luokkaan eli koulutusjärjestelmää sinänsä tutkivaan traditioon. Westenin (1985) ajattelua seuraten tutkimuksessa kiinnitetään huomio tasa-arvon haasteisiin ja esteisiin. Tasa-arvon haasteiksi tai esteiksi lasten hyvinvointia tukeviin palveluihin osallistumisessa esiopetusvuonna oletamme aiemmassa luvussa esitetyn tutkimustiedon perusteella vuorovaikutusta ja pysyvyyttä heikentävät tekijät: (muita vertailussa mukana olevia palveluja) suurempi ryhmäkoko, suurempi aikuisten ja lasten välinen suhdeluku, työntekijöiden alhainen koulutustaso sekä heikko opetuksen ja hoidon pysyvyys päivittäin, järjestelmien tasolla ja pidemmällä aikavälillä.

Tasa-arvoisten palvelujen tuottaminen ja kouluunlähtijöiden välisten erojen tasoittaminen on yksi esiopetuksen tavoitteista Suomessa (Etelälahti, 2014, s. 38). Tasa-arvoperiaatteen toteutuminen on kuitenkin aiemmassa kirjallisuudessa asetettu esiopetuksen osalta kyseenalaiseksi, koska esiopetuksen laadussa, toimintakulttuurissa ja vuorovaikutuksessa on todettu suurtakin vaihtelua yksiköiden ja eri alueiden välillä (Brotherus, 2004; Esiopetuksen tila Suomessa, 2004; Hujala ym., 2012; Karikoski, 2008). Eroja on löydetty myös koulun ja varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä toteutetusta esiopetuksesta (Brotherus, 2004; Karikoski, 2008). Tämän vuoksi esiopetus ei tutkimuksen mukaan onnistu aina tasoittamaan kouluunlähtijöiden eroja, vaan erot jopa kasvavat (Karikoski, 2008). Eduskunnan sivistysvaliokunta toteaakin esiopetuksen velvoittavuuden muuttamista koskevassa mietinnössään, että huomiota tulee kiinnittää sekä esiopetuksen laatuun, että alueelliseen yhdenvertaisuuteen (Sivistyslautakunnan mietintö, 2014).

Viime aikoina yhdenvertaisuuden käsite on julkisessa keskustelussa ja tutkimuksessa usein korvannut tasa-arvon käsitteen. Käsitteenä yhdenvertaisuus korostaa enemmän hallinnollisia ratkaisuja kuin aikaisemmin tärkeämpänä pidettyä mahdollisuuksien tasa-arvoa. Samalla keskustelu on siirtynyt arvolähtöisyydestä kohti rakenteiden korostamista. (Jakku-Sihvonen, 2009, s. 25–26.) Koska myös tässä tutkimuksessa keskiössä ovat palveluiden rakenteeseen liittyvät seikat, käytämme tekstissä yhdenvertaisuuden käsitettä. Siihen sisällytämme kuuluvaksi ensinnäkin kysymyksen, toteutuvatko edellä kuvatut lasten hyvinvoinnin edellytykset samanarvoisesti eri esiopetusvuoden palvelukokonaisuuksissa. Mikäli niissä on vaihtelua, tarkastelemme myös koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmaa eli sitä, onko lapsilla kuitenkin mahdollisuus osallistua hyvinvoinnin edellytysten osalta samanarvoisiin esiopetusvuoden palveluihin vai rajoittaako jokin asia heidän osallistumistaan.

Aineiston hankkiminen ja analyysi

Tutkimuksen aineisto käsittää varhaiskasvatuksen esimiesten haastattelut kymmenessä erityyppisessä ja maantieteellisesti eri alueilla sijaitsevassa kunnassa. Kunnista kuusi on tilastokeskuksen kuntaryhmityksen mukaisesti luokiteltavissa kaupunkimaisiksi kunniksi, kolme taajaan asutuiksi kunniksi ja kolme maaseutumaisiksi kunniksi (Tilastokeskus, 2017). Yhdessä kunnista varhaiskasvatuspalvelut järjestettiin kolmen kunnan yhteistoimintana. Näin ollen kymmenessä haastattelussa tietoa saatiin yhteensä kahdentoista kunnan alueen esiopetusjärjestelyistä. Haastateltavilla tosin oli mahdollisuus valita, vastaavatko he kysymyksiin koko kunnan vai ainoastaan oman työalueensa osalta. Erityisesti isompien kuntien kohdalla haastateltavalla ei välttämättä

ollut tarkkoja tietoja koko kunnan alueen palveluista. Tämän vuoksi tutkimuksessa ei saatu tietoa kaikista näiden kuntien alueilla olevista esiopetuksen järjestämisen vaihtoehdoista, mutta jokaisesta kunnasta saatiin tietoa vähintään yhden kunnan alueen osalta.

Haastattelu perustui vinjettien käyttöön. Vinjetit voidaan määritellä esimerkiksi lyhyiksi tarinoiksi hypoteettisista hahmoista tietyissä tilanteissa, joihin haastateltava kutsutaan vastaamaan (Finch, 1987 Barterin ja Renoldin, 1999 mukaan) tai lyhyiksi kirjoitetussa tai kuvallisessa muodossa oleviksi tapahtumakäsikirjoituksiksi (Hill, 1997 Barterin ja Renoldin, 1999 mukaan). Haastattelua varten oli muotoiltu kolme erilaista esiopetusikäisen lapsen tilannetta, joissa lapsilla oli erilainen esiopetusta täydentävän hoidon tarve: ei täydentävän hoidon tarvetta lainkaan, hoidon tarve arkisin päiväaikaan sekä ympärivuorokautisen vuorohoidon tarve kaikkina viikonpäivinä. Haastateltavia pyydettiin kertomaan, millaisia esiopetusvuoden kokonaisjärjestelyjä kyseisille lapsille oli heidän kunnassaan tarjolla tai käytössä. Lisäksi haastateltaville esitettiin kolme kartoittavaa kysymystä sekä tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa. Kartoittavat kysymykset koskivat sitä, minkä alueen osalta haastateltava vastasi kysymyksiin, esiopetukseen kuljettavien matkojen pituuksia ja kyyditysjärjestelyjä sekä esiopetuksen ja täydentävän hoidon paikan valikoitumiseen liittyviä tekijöitä. Lopuksi vastaajille annettiin mahdollisuus kertoa aiheesta sellaisia seikkoja, joita esitetyt kysymykset eivät kattaneet. Kysymykset ja vinjetit lähetettiin haastateltaville etukäteen.

Aineiston analyysiin poimittiin näkökulmia sekä deduktiivisesta että induktiivisesta sisällönanalyysista. Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda tiivis ja selkeä kuvaus kohteena olevasta ilmiöstä. Analyysin tuloksena on ilmiötä kuvaavia käsitteitä tai kategorioita, jotka usein muodostavat jonkin mallin tai käsitteellisen kartan. Induktiivisessa eli aineistolähtöisessä analyysissa analyysikategoriat muodostetaan aineistosta koodaamalla ne ensin ja ryhmittelemällä sekä muuntamalla ne abstraktimpaan muotoon (Elo & Kyngäs, 2008, s. 108, 110). Deduktiivisessa eli teorialähtöisessä analyysissa muodostetaan aiemman teorian pohjalta analyysirunko, johon ryhmitellään aineistosta nousevia asioita (Latvala & Vanhanen-Nuutinen, 2003, s. 30). Analyysirunko voi olla strukturoitu tai väljä. Mikäli se on väljä, analyysi on lähellä aineistolähtöistä eli induktiivista sisällönanalyysia. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, s. 30–31.)

Tässä tutkimuksessa deduktiivisesti muodostettuun analyysirunkoon poimittiin vinjettien mukaan koodatusta aineistosta jokainen erillinen palvelukokonaisuus (esimerkiksi esiopetus koulussa aamulla ja päiväkoti iltapäivällä) ja sitä koskevat tiedot ryhmäkoista, aikuisten määristä, suhdeluvuista, työntekijöiden koulutuksesta, ryhmien ikärakenteista ja päivittäisestä sekä kasvatusjärjestelyjen pysyvyydestä. Tämän jälkeen

palvelukokonaisuuksista tutkittiin, millaisia erilaisia tyyppejä niistä voitiin löytää. Esimerkiksi kaikki ryhmät joissa järjestettiin vain neljän tunnin esiopetusta pelkästään esiopetusikäisille, yhdistettiin luokaksi ”erilliset esiopetusryhmät”. Vastaavasti esimerkiksi palvelukokonaisuudet, joissa lapsi vietti esiopetuksen perusopetuksen yhdysluokassa ja täydentävän hoidon ajan ryhmäperhepäivähoidossa, yhdistettiin luokaksi ”yhdysluokka + ryhmäperhepäivähoito”. Kaikista kolmesta vinjetistä saadut palvelukokonaisuuksien luokittelut myös kvantifioitiin kuntatyyppien suhteen eli laskettiin kuinka monessa kaupunkimaisessa, taajaan asutussa ja maaseutumaisessa kunnassa kukin palvelukokonaisuus oli käytössä. Kvantifiointia voidaan käyttää myös laadullisessa tutkimuksessa aineiston selkeyttämiseen (Guest, MacQueen & Namey, 2012). Induktiivista näkökulmaa aineiston analyysin käytettiin lopuksi, kun analyysissä kiinnitettiin huomio haastateltavien esittämiin kiinnostaviin eroihin esiopetusvuoden palvelujen järjestämisessä, kuten esimerkiksi vuorohoitoa tarvitsevien lasten esiopetuksen ja eri ryhmien välillä tapahtuvien siirtymien järjestämisessä.

Tulokset

Palvelukokonaisuudet

Esiopetusikäisille lapsille oli tutkimuskunnissa käytössä runsaasti erilaisia palvelukokonaisuuksia. *Pelkässä esiopetuksessa käyvän lapsen opetus* järjestettiin aina yhdessä ryhmässä, joskin eräs haastateltava kuvasi omalla toimialueellaan esiopetusryhmän ja alkuopetusluokkien yhteistyöhön liittyen lapsen sukkuloivan päivän aikana eri ryhmien välillä. Esiopetusta järjestettiin osapäiväisissä esiopetusryhmissä, päiväkotiryhmissä, yhdysluokissa, esi- ja alkuopetuksen luokassa sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten pienryhmissä. Viimeksi mainittuihin osallistui myös ei erityistä tukea tarvitsevia lapsia silloin, kun kyse oli integroidusta pienryhmästä. Päiväkotiryhmäksi määriteltiin sekä päiväkotien että koulujen yhteydessä sijainneet ryhmät, joissa esiopetus ja tarvittaessa sitä täydentävä hoito päiväaikaan järjestettiin yhdessä ryhmässä, ryhmän työntekijät olivat lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia, ja ryhmän lapsi- ja henkilöstömitoitukset varhaiskasvatukselle tyypillisiä. On huomattava, että nämä ryhmät eivät siis kuitenkaan aina sijainneet ainakaan kiinteästi päiväkotien yhteydessä. Esi- ja alkuopetuksen ryhmä määriteltiin omaksi luokakseen, vaikka sellainen mainittiin toteutuvan tutkimuskunnissa vain yhdessä paikassa, koska se poikkesi erityisesti työntekijöiden koulutuksen osalta merkittävästi muista määritellyistä luokista.

Esiopetuksen lisäksi päiväaikaan täydentävää hoitoa tarvitsevan lapsen kasvatus oli haastateltavien mukaan järjestetty yhdessä tai kahdessa ryhmässä. Erilaisia palvelukokonaisuuksia heille muodostui yhteensä kymmenen. Lapsen kasvatus toteutui

yhdessä ryhmässä silloin, kun kyse oli päiväkotiryhmästä tai tukea tarvitsevien lasten kokopäiväryhmästä. Kun esiopetus ja täydentävä hoito järjestettiin eri ryhmissä, lapsen täydentävä hoito oli joko päiväkotiryhmässä, kerhotoiminnassa, ryhmäperhepäivähoidossa tai erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla pienryhmässä.

Päiväkodissa täydentävää hoitoa järjestettiin silloin, kun esiopetus järjestettiin osapäiväisessä esiopetusryhmässä, yhdysluokassa tai tukea tarvitsevien lasten pienryhmässä. Kerhotoiminnassa täydentävän hoidon saavat lapset olivat esiopetuksessa joko osapäiväisessä esiopetusryhmässä, yhdysluokassa tai esi- ja alkuopetusryhmässä. Ryhmäperhepäivähoidossa täydentävää hoitoa järjestettiin esiopetuksen ollessa yhdysluokassa. Tukea tarvitsevien lasten opetuksen ja hoidon kokonaisuus taas voitiin järjestää niin, että lapset osallistuivat päiväkotiryhmässä esiopetukseen ja viettivät täydentävän hoidon ajan tukea tarvitsevien lasten pienryhmässä, tai niin, että he osallistuivat esiopetukseen tukea tarvitsevien lasten pienryhmässä ja täydentävään hoitoon päiväkotiryhmässä. Esiopetus ja täydentävä hoito saatettiin ryhmän vaihtumisesta huolimatta järjestää samassa toimintaympäristössä, mutta ryhmien välillä saattoi olla myös siirtymä toimintaympäristöstä toiseen. Siirtymät paikasta toiseen hoidettiin niin, että aikuinen saattoi lapset, mikäli matka oli lyhyt, tai matkalle oli järjestetty kuljetus taksilla tai linja-autolla.

Esiopetuksen lisäksi ympärivuorokautista vuorohoitoa tarvitsevan lapsen palvelukokonaisuuksia aineistossa oli yhteensä kuusi ja ne koostuivat yhdestä, kahdesta tai kolmesta eri ryhmästä. Näistä yksi vaihtoehto oli sellainen, jossa lapsi vietti kaiken opetuksen ja hoidon ajan periaatteessa yhdessä ryhmässä eli päiväkodin vuorohoitoryhmässä. Vuorohoitoryhmän sisälläkin kuitenkin oli erilaisia ryhmän vaihtumisia vähintään ääriaikoina eli iltaisin, öisin ja viikonloppuisin. Neljässä vaihtoehdossa lapsen arki koostui kahdesta ryhmästä, ja yhdessä vaihtoehdossa kolmesta. Koska näissäkin vaihtoehdoissa yksi ryhmistä oli vuorohoitoryhmä, saattoi ääriaikojen hoidon vuoksi ryhmissä tapahtua enemmänkin vaihtelua.

Esiopetus ja vuorohoito saatettiin molemmat järjestää päiväkodin vuorohoitoryhmässä. Jos esiopetus järjestettiin erillisessä osapäiväisessä esiopetusryhmässä, hoidon osuus järjestettiin joko vuorohoitoryhmässä tai päiväkotiryhmässä ja vuorohoitoryhmässä. Lapsi saattoi olla myös päivällä esiopetuksessa ja täydentävässä hoidossa päiväkotiryhmässä ja siirtyä ääriajoiksi eli illoiksi, öiksi ja viikonlopuiksi vuorohoitoryhmään. Lisäksi lapsen opetuksen ja hoidon kokonaisuus saattoi rakentua niin, että hän ei siirtynyt suoraan kahden eri ryhmän välillä, vaan käytti kahta ryhmää toisistaan irrallisina. Toisessa ryhmässä järjestettiin siis esiopetusta ja toisessa täydentävää hoitoa. Lapsi saattoi käyttää näitä ryhmiä eri päivinä hoidon tarpeensa mukaan tai siten, että hän oli esimerkiksi aamupäivällä koulun erillisessä

esiopetusryhmässä, meni sieltä kotiin, ja kotoa vanhemmat kuljettivat hänet oman iltavuoronsa ajaksi vuorohoitoryhmään. Sellaista mahdollisuutta, että lapsi olisi osallistunut yhtämittaisesti sekä esiopetukseen että vuorohoitoon, ei näissä kahdessa palvelukokonaisuudessa ollut lainkaan. Haastateltavien kuvaamat siirtymät eri ryhmien välillä olivat lyhimmillään tien ylitys ja pisimmillään kahdeksan kilometriä. Yleensä opetuksen tai hoidon järjestäjä huolehti lapsen siirtymästä siten, että aikuinen saattoi lapsen tai ryhmien vaihto tapahtui taksi- tai linja-autokuljetuksella. Yhdessä kunnassa siirtymä oli jätetty lapsen ja vanhempien vastuulle.

Hyvinvoinnin edellytykset

Hyvinvoinnin edellytykset vaihtelivat palvelukokonaisuuksissa. Päivittäisessä pysyvyydessä oli vaihtelua, kun osa lapsista vietti päivän yhdessä ryhmässä, mutta osa vaihtoi ryhmää jopa useamman kerran päivän aikana. Kahdenkin ryhmän kokonaisuudessa päivä voi rakentua kolmesta osasta, kun täydentävää hoitoa tarvitaan sekä ennen esiopetusta, että sen jälkeen. Ääriaikoina täydentävää hoitoa tarvitseville lapsille vuorohoidon luonne tuo väistämättä vaihtelua lapsen vertaisryhmään ja aikuisiin, kun kaikki aikuiset ja lapset eivät ole yhtä aikaa paikalla. Vuorohoidon ryhmiä myös yhdisteltiin iltaisin, öisin ja viikonloppuisin resurssien järkevän käyttämisen vuoksi. Osassa järjestelyistä lisää vaihtelua tuotti se, että lapsen opetuksen ja hoidon kokonaisuus oli osittain järjestetty vuorohoidon lisäksi jossain tai joissain muissa ryhmissä.

Järjestelmien pysyvyydessä vaihtelua oli silloin kun palvelukokonaisuuden ryhmät kuuluivat eri tavoin säädeltyihin järjestelmiin: perusopetukseen, varhaiskasvatuksen päiväkotihoitoon, varhaiskasvatuksen ryhmäperhepäivähoitoon ja koulun kerhotoimintaan. Pitkäaikaisessa pysyvyydessä oli vaihtelua erityisesti loma-aikojen hoidon vuoksi, sillä pelkän esiopetuksen ryhmät, perusopetuksen ryhmät ja kerhotoiminta eivät olleet toiminnassa koulujen loma-aikoina. Lapsi vaihtoi siis loma-ajaksi näistä ryhmistä toisiin ryhmiin, mikäli tarvitsi hoitoa. Myös varhaiskasvatuksen ryhmiä kerrottiin yhdisteltävän loma-aikoina toisten ryhmien ja toisten päiväkotien kanssa.

Vuorovaikutukseen vaikuttavista tekijöistä eli lapsiryhmän koosta, aikuisten ja lasten välisestä suhdeluvusta ja työntekijöiden ammateista saatiin vaihtelevasti tietoa. Kattavimmin tietoa saatiin työntekijöiden ammateista: kaikissa ryhmissä kerrottiin olevan töissä kyseiseen toimintamuotoon päteviä aikuisia. Työntekijöiden ammatit vaihtelivat siten, että perusopetuksen ryhmissä työskenteli luokanopettajia ja koulunkäynninohjaajia, päiväkotiryhmissä lastentarhanopettajia, lastenhoitajia ja erilaisia avustajia, kerhotoiminnassa koulunkäynninohjaajia ja ryhmäperhepäivähoidossa ryhmäperhepäivähoitajia. Kerhotoiminnassa saattoi

työskennellä ohjaajien lisäksi myös lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Esi- ja alkuopetuksen ryhmässä työskenteli sekä luokanopettaja, lastentarhanopettaja että koulunkäynninohjaaja.

Aikuisten ja lasten väliset suhdeluvut vaihtelivat siten, että varhaiskasvatuksen kokopäiväryhmissä oli käytössä ryhmäperhepäivähoidossa suhdeluku 1:4 ja päiväkotiryhmissä 1:6, 1:7 sekä 1:8. Päiväkotiryhmässä voitiin käyttää myös suhdelukua 1:13 osapäivähoidossa olevien lasten kohdalla. Osa-aikaisissa esiopetusryhmissä käytettiin sekä suhdelukua 1:7 että 1:13. Osapäivähoitoon tarkoitettu suhdeluku (1:13) oli joissain ryhmissä käytössä, vaikka lapsella oli tarve kokopäivähoidolle. Kerhotoiminnassa suhdelukua ei aina oltu määritelty, mutta joskus käytettiin suhdelukuja 1:13 tai 1:15. Perusopetuksen ryhmissä eli yhdysluokissa ja esi- ja alkuopetuksen ryhmissä suhdelukuja ei ole määritelty. Erityistä tukea tarvitsevien lasten pienryhmistä suhdelukuja ei saatu selville tai niitä ei oltu määritelty. Osapäivälasten ja kokopäivälasten sijoittuminen samaan ryhmään aiheutti haasteita suhdeluvun määrittämiselle, sillä samassa ryhmässä kokopäivälapsiin voitiin soveltaa suhdelukua 1:7 tai 1:8 ja osapäivälapsiin suhdelukua 1:13.

Lapsiryhmien koot vaihtelivat siten, että pienimmillään ryhmässä oli vain kolme lasta, suurimmillaan ryhmän käsitteen määrittelystä riippuen 30 tai jopa lähes 50. Haastateltavat eivät pystyneet aina määrittelemään päiväkotiryhmien ryhmäkokoja tarkasti. Tätä selitettiin sillä, että osapäivälasten kerroin määriteltäessä ryhmän kokoa on erilainen kuin kokopäivälasten. Näin ollen ryhmän koko riippuu siitä, kuinka monta osapäivälasta ryhmässä kokopäivälasten lisäksi on. Päiväkotiryhmissä ryhmän koon määrittely oli ongelmallista myös siksi, että ryhmän koostuessa muistakin kuin esiopetusikäisistä lapsista esiopetusikäisten mainittiin usein toimivan esiopetusajan omana ryhmänään. Tämän vuoksi esiopetusajan todellinen ryhmäkoko voi olla joskus merkittävästikin pienempi kuin haastateltavien mainitsema ryhmäkoko. Yleisimmin haastateltavien kuvaamissa päiväkotiryhmissä oli kuitenkin pelkästään esiopetusikäisistä lapsista koostuvia ryhmiä.

Myös ryhmän käsite aiheutti epäselvyyttä ryhmäkoon tulkintaan, sillä esimerkiksi eräässä kunnassa ryhmän kuvattiin toisaalta koostuvan kahden työntekijän työparista ja heille lain mukaan mitoitettavasta lapsimäärästä. Toisaalta samassa kunnassa 2-3 työparin ja heidän vastuullaan olevien hoitolasten kuvattiin muodostavan omanlaisensa ryhmän. Mikäli ryhmäksi tulkitaan kyseisessä kunnassa kahden työntekijän työpari, päiväkotiryhmien ryhmäkoko oli suurimmillaan 30. Mikäli ryhmäksi tulkitaan kuitenkin kolmen työparin ryhmä, luku nousee mahdollisesti lähes viiteenkymmeneen.

Ryhmäkoko ei vaihdellut säännönmukaisesti eri järjestelmien välillä, vaan myös saman järjestelmän sisällä eri ryhmien välillä. Esiopetusta antavien ryhmien koko vaihteli pelkän esiopetuksen ryhmissä välillä 3-30, päiväkotiryhmissä välillä 8-30 (tai lähes 50), yhdysluokissa välillä 13-14 ja erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmissä välillä 8-12. Esi- ja alkuopetuksen ryhmän koko oli 24. Täydentävän hoidon ryhmissä ryhmien koot vaihtelivat kerhotoiminnassa välillä 7-29, ryhmäperhepäivähoidossa välillä 8-12 ja päiväkotiryhmissä välillä 4-30. Vuorohoitopäiväkodin ryhmäkoko vaihteli välillä 11-24.

Kaupunkimaisten, taajaan asuttujen ja maaseutumaisten kuntien välillä ei ollut merkittäviä eroja siinä, millaisia esiopetusvuoden palveluita niissä oli käytössä. Järjestelyjen ja päivittäisen pysyvyyden osalta kaikissa kuntatyypeissä oli esiopetuksen lisäksi päiväaikaan täydentävää hoitoa tarvitsevalle lapselle sekä yhdestä että kahdesta ryhmästä koostuvia palvelukokonaisuuksia. Esiopetuksen lisäksi ympärivuorokautista hoitoa tarvitsevalle lapselle oli kaikissa kuntatyypeissä käytössä sekä yhdessä, että kahdessa paikassa järjestettäviä palvelukokonaisuuksia. Aiemmin kuvattuja palvelukokonaisuuksia, joissa lapsi käytti kahta ryhmää irrallisina toisistaan, ei ollut kuitenkaan käytössä maaseutumaisissa kunnissa.

Yhdenvertaisuus

Kuten aiemmin totesimme, tässä tutkimuksessa tasa-arvon haasteina tai esteinä nähdään kasvatuksen vuorovaikutusta ja pysyvyyttä heikentävät tekijät: (muita vertailussa mukana olevia palveluja) suurempi ryhmäkoko, suurempi aikuisten ja lasten välinen suhdeluku, työntekijöiden alhainen koulutustaso sekä heikko opetuksen ja hoidon pysyvyys sekä päivittäin, järjestelmien tasolla ja pidemmällä aikavälillä. Edellisessä luvussa esiteltyjen hyvinvoinnin edellytyksiä koskevien tulosten perusteella jokainen näistä haasteista toteutui osalla lapsista.

Jotkut lapset osallistuivat palvelukokonaisuuksiin, joissa vähintään yhdessä ryhmässä oli selvästi toisia ryhmiä suurempi ryhmäkoko tai aikuisten ja lasten välinen suhdeluku. Täydentävän hoidon osalta osa lapsista osallistui palveluun, jossa työntekijöiden koulutustaso oli alhaisempi kuin toisissa ryhmissä. Myös kasvatuksen pysyvyys toteutui osalla lapsista selvästi toisia heikommin, kun heillä palvelukokonaisuuksissa oli vaihtelua päivittäisessä ja järjestelmien pysyvyydessä lähes kaikkia lapsia koskeneen pitkäaikaisen pysyvyyden vaihtelun lisäksi. Parhaiten yhdenvertaisuus näyttäisi toteutuvan siinä, että kaikki lapset osallistuivat korkeakoulutetun työntekijän toteuttamaan esiopetukseen.

Koska hyvinvoinnin edellytyksissä oli vaihtelua, on tarpeen tarkastella tilannetta myös koulutuksellisen tasa-arvon kannalta eli sitä, olisiko lapsilla ollut mahdollisuus osallistua hyvinvoinnin edellytysten osalta erilaisiin palveluihin. Tämän tutkimusaineiston

perusteella vanhemmat eivät voi aina vaikuttaa siihen, millaiseen palvelukokonaisuuteen heidän lapsensa osallistuu. Monissa kunnissa asuinpaikka vaikutti vanhempien valinnan mahdollisuuksiin niin, että palveluiden vaihtoehtoja tarjottiin vain tietyn maantieteellisesti rajatun alueen palveluista. Oppilaalle voitiin myöntää kunnan rahoittama koulukuljetus vain tiettyyn palveluun, ja joskus asuinpaikan yhteys lapsen tulevaan koulupolkuun vaikutti lapselle tarjottuun palveluun. Asuinpaikka mainittiinkin opetuksen ja hoidon valikoitumisen perusteena kaikissa haastatteluissa. Lisäksi asuinpaikka vaikuttaa tietenkin palvelukokonaisuuden valikoitumiseen siten, että sellaista palvelua ei voi valita, jota kunnassa ei ole lainkaan tarjolla. Myös kuntien käytännöt vaikuttavat siihen, minkä palvelun vanhemmat valitsevat. Kukaan haastateltavista ei kuvannut, että lapsi saisi itse vaikuttaa oman opetuksensa ja hoitonsa paikkaan tai tapaan. Näiden tietojen valossa ei vaikuta siltä, että lapsen tai vanhemman vapaa yksilöllinen valinta olisi ainakaan aina vaikuttanut siihen, millaiseen palvelukokonaisuuteen lapsi esiopetusvuonna osallistui. Ennemminkin kyse vaikuttaisi olevan palvelun tarjoajan tekemästä päätöksestä yhdistettynä yhteen lapsen taustaan liittyvään seikkaan eli asuinpaikkaan.

Lasten keskinäisen yhdenvertaisuuden näkökulmasta mielenkiintoisia eroja kuntien välille tuli myös kysyttäessä hoidon järjestämisestä loma-aikoina pelkässä esiopetuksessa käyvälle lapselle: osassa kunnista hoitoa järjestetään kysyttäessä, toisissa vain erityistapauksissa tai ei ollenkaan. Mikäli lapsi käyttäisi hoitoa loma-aikoina, vaihtaisi hän silloin usein eri ryhmään kuin missä käy esiopetuksessa. Kunnissa oli eroa myös siinä, saivatko esiopetusikäiset kulkea yksin matkat esiopetukseen ja takaisin kotiin. Osa kunnista antoi lapsen kulkea yksin, mikäli hän osallistui pelkkään esiopetukseen eikä lainkaan täydentävään hoitoon. Yhdessä kunnassa esiopetuksessa oleva lapsi sai lähteä kotiin koululla pidettävästä esiopetuksesta, mutta ei päiväkodissa pidettävästä esiopetuksesta. Yhdessä kunnassa yksin kulkeminen oli kaikilta esiopetusikäisiltä kielletty, ja toisessa haastateltava epäili tilanteen olevan näin poikkeustilanteita lukuun ottamatta, mutta ei ollut asiasta varma.

Kuntien tulkinnat ja ratkaisut ympärivuorokautista vuorohoitoa tarvitsevien esiopetusikäisten esiopetuksen velvoittavuuden suhteen olivat myös erilaisia. Tulkintatavalla ja ratkaisuilla on lapsen hyvinvoinnin kannalta merkitystä, koska niistä riippuu se, kuinka pitkiä lapsen opetuksen ja hoidon päivät ovat, ja kuinka paljon hänellä on viikossa vapaa-aikaa lepoon sekä ajan viettämiseen vanhempien kanssa. Oli mahdollista, että ympärivuorokautisessa vuorohoidossa oleva esiopetusikäinen lapsi velvoitettiin osallistumaan esiopetukseen tiettyyn aikaan päivästä. Yleisempää oli kuitenkin, että esiopetukselle oli järjestetty tietty aika (4–4,5 h), mutta siihen osallistuminen hoidon tarpeen ulkopuolella oli neuvoteltavissa vanhempien kanssa ja riippui usein kokonaistilanteesta sekä myös lapsen jaksamisesta. Näiden kuntien

vastaajista osa kuvasi, että esiopetukseen osallistumista esimerkiksi vapaapäivästä huolimatta suositellaan, vaikka ei velvoiteta. Osa haastateltavista kuvasi yksiselitteisemmin, että pois jääminen oli helposti hyväksytty ja ymmärretty tilanne. Joskus esiopetukselle oli määritelty laajempi aika (8–16 tai arkisin klo 18 saakka), jonka sisällä mihin aikaan vaan lapsi saattoi osallistua esiopetukseen. Oli myös mahdollista, että jokaiselle vuorohoitoa tarvitsevalle esiopetusikäiselle tehtiin oma henkilökohtainen suunnitelma, jolla seurattiin esiopetuksen tuntimäärän toteutumista vuoden aikana.

Johtopäätökset

Tutkimus osoitti, että esiopetusvuoden palvelujen järjestämisessä on suurta vaihtelua kuntien välillä ja jopa kuntien sisällä eikä esiopetusvuoden palvelujen järjestämiseen ole Suomessa vakiintunut yhtä selkeää tapaa. Osa lapsista viettää päivänsä yhdessä ryhmässä samojen lasten ja aikuisten kanssa. Osa lapsista sen sijaan vaihtaa ryhmää päivän aikana jopa useammin kuin kaksi kertaa, ja eri ryhmät kuuluvat usein eri palvelujärjestelmiin. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että monen esiopetusikäisen lapsen arkeen kuuluu useampia ryhmiä, joissa on eri aikuiset, lapset ja tilat, sekä todennäköisesti myös erilaiset ryhmän säännöt ja aikuisten odotukset lapsen toiminnalle. Tällainen tilanne voi olla riski lapsen hyvinvoinnille ja lisätä käytösongelmia (vrt. De Schipper ym., 2003, s. 13; Morrissey, 2009, s. 60). Kun lisäksi ryhmiä yhdistellään esimerkiksi koulujen loma-aikoina, näyttäisi opetuksen ja hoidon pysyvyys toteutuvan ainakin osalla esiopetusikäisistä lapsista huonosti.

Kaikissa palvelukokonaisuuksissa lapset eivät osallistuneet varhaiskasvatuksen järjestämään täydentävään hoitoon, vaikka heillä olisi siihen oikeus (Varhaiskasvatuslaki, 1973/36), vaan täydentävä hoito oli koulun kerhotoimintaa. Mikäli lapsen täydentävä hoito esitetään järjestettäväksi kerhotoimintana varhaiskasvatuksen sijaan, vanhemmille pitää tehdä selväksi varhaiskasvatuksen ja kerhotoiminnan erot (Heinonen ym., 2016, s. 114). Tulosten perusteella ei voida sanoa, oliko kunnissa näin tehty. Joissain kunnissa kerhotoiminta kuvattiin kuitenkin kunnan yleiseksi toimintatavaksi. Joissain kunnissa kerhotoiminta taas liittyi taajama-alueen ulkopuolella järjestettäviin esiopetuspalveluihin. Tärkeä merkitys onkin kunnassa tarjolla olevien palvelujen lisäksi vanhemmille annettavalla palveluohjauksella.

Palvelujen järjestämisen moninaisuus näkyi myös tarkasteltaessa lasten hyvinvoinnin edellytyksiä erilaisissa palvelukokonaisuuksissa. Ryhmäkokoa ja suhdelukua koskevia säädöksiä ei aina noudatettu: esiopetuksessa suositeltu ryhmäkoko on 13-20 lasta (Opetusryhmien tila Suomessa, 2014, s. 12), mutta tulosten perusteella kunnissa oli

käytössä myös tätä suurempia, jopa noin 30 oppilaan esiopetusryhmiä. Ryhmän käsitteen tulkinnasta riippuen ryhmät saattoivat olla vieläkin suurempia. Ryhmäkoosta ei voida esittää tarkkaa rajaa, jonka ylittämistä voitaisiin pitää riskinä lasten hyvinvoinnille, mutta on selvää, että suuret ryhmät lisäävät lasten vuorovaikutussuhteiden määrää. Esimerkiksi 30 hengen ryhmässä kontaktisuhteita on 435, kun 10 hengen ryhmässä niitä on vain 45 (Heinonen ym., 2016, s. 122). Isompi ryhmä vähentääkin yksittäisen lapsen aikaa ja mahdollisuutta vuorovaikutukseen aikuisen kanssa (Folmer-Annevelink ym., 2010; Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 214).

Lisäksi on otettava huomioon, että jotkut lapset voivat tutkimuksemme tulosten perusteella vaihtaa ryhmää useammankin kerran päivän aikana tai osallistua kahteen suureen ryhmään. Heidän vuorovaikutussuhteidensa määrä voi siksi sekä vertaisten että aikuisten osalta olla hyvinkin paljon suurempi kuin esimerkiksi perinteisessä varhaiskasvatuksen päiväkotiryhmässä. Vuorohoidossa olevien lasten osalta ryhmien vaihtuvuus ja vuorovaikutussuhteiden määrä voi olla vielä korkeampi. Toteutuuko tällöin kasvatushenkilöstön ja vertaisryhmän tuttuus ja turvallisuus? On esitetty, että lapsia tulisi suojata liialta vuorovaikutussuhteiden määrältä (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 20; Sinkkonen, 2008, s. 129), ja erottaa se, minkä verran aikuisten vaihtumista ja kuinka suuria lapsiryhmiä lapset sietävät siitä, mikä määrä näitä muutoksia olisi heille turvallista ja hyväksi (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 16).

Hyvinvoinnin edellytyksistä lasten ja aikuisten välisten suhdelukujen osalta esiopetusikäisten palveluissa oli käytössä sekä kokopäivätoimintaan tarkoitettuja suhdelukuja (1:7 ja 1:8) että osapäivätoimintaan tarkoitettu suhdeluku (1:13). Palveluja järjestettiin myös ryhmissä, joissa suhdelukuja ei tarvitse määritellä: perusopetuksen luokissa sekä kerhotoiminnassa. Joissakin palvelukokonaisuuksissa lapsi ei osallistunut päivän aikana lainkaan ryhmään, jossa olisi ollut käytössä aikuisten ja lasten välillä kokopäivätoimintaan tarkoitettu suhdeluku, vaikka hän osallistui opetukseen ja hoitoon enemmän kuin viisi tuntia. Joissakin tilanteissa hän osallistui näin suhdeluvultaan määriteltyyn ryhmään osan päivästä, mutta ei koko päivää.

Haastateltavat kuvasivat lapsiryhmien työntekijöiden olevan aina koulutukseltaan kuhunkin toimintaan päteviä henkilöitä. Kasvatushenkilöstön koulutus kuitenkin vaihtelee asetusten mukaisesti paljon sen mukaan, onko kyse kerhotoiminnasta, ryhmäperhepäivähoidosta, päiväkotitoiminnasta vai esiopetuksesta. Ryhmästä saattoi siis olla vastuussa korkeakoulutettu työntekijä (esiopetus, päiväkotiryhmä), tai työntekijä jolta vaaditaan matalampi koulutus (kerhotoiminta, ryhmäperhepäivähoito) (vrt. Asetus lasten päivähoidosta, 1973/36; Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuus-vaatimuksista, 1998/986; Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuus-vaatimuksista, 2005/272, Varhaiskasvatuslaki 2018/540). Kasvatushenkilöstön

korkeamman koulutuksen on todettu olevan yhteydessä vuorovaikutuksen sensitiivisyyteen (Burchinal ym., 2002; Kalliala, 2011, s. 250; OECD, 2012, s. 11), laatuun ja sopivuuteen ikätasolle (Hestenes ym., 2008).

Tuoreessa selvityksessä varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista (Puroila & Kinnunen, 2017, s. 145) todettiin varhaiskasvatuksen toimintatavoissa ja laadussa vaihtelua eri kuntien ja toimintayksiköiden välillä. Esiopetuksen osalta on arvioitu, että sen alueellisessa yhdenvertaisuudessa olisi parannettavaa (Sivistyslautakunnan mietintö, 2014). Myöskään tämän tutkimuksen perusteella lasten keskinäinen yhdenvertaisuus ja koulutuksellinen tasa-arvo eivät toteutuneet parhaalla mahdollisella tavalla. On syytä pohtia, tulisiko esiopetusvuoden palveluita säädellä hyvinvoinnin edellytysten kannalta nykyistä tarkemmin ja tiukemmin vai riittääkö nykyisten lakien ja asetusten tulkintapojen selkeyttäminen. Tulisi myös selvittää, onko vanhemmilla aito mahdollisuus valita lapselleen esiopetuksen täydentäväksi hoidoksi varhaiskasvatus silloin, kun kunnassa on tarjolla muitakin ratkaisuja. Tutkimus antaa viitteitä myös siitä, että vuorohoitoa tarvitsevien lasten yhdenvertaisuuden turvaamiseksi esiopetuksen järjestämisen ja velvoittavuuden tulkinta vuorohoitoa tarvitsevilla lapsilla kaipaisi lisäohjausta.

Tutkimuksen tulokset tuovat uuden näkökulman esiopetusvuoden palveluiden tarkasteluun kokonaisuuksina, ja niitä voidaan hyödyntää niin valtakunnan tasolla kuin yksittäisissä kunnissa, kun pohditaan esiopetusvuoden palvelujen järjestämistä. Vaikka tutkimuksen tulokset rajoittuvat 12 kunnan alueelle, tulosten yleistettävyyttä lisää se, että aineistossa oli edustettuna sekä kaupunkimaisia, taajaan asuttuja että maaseutumaisia kuntia. Kunnat myös sijoittuvat maantieteellisesti eri puolille Suomea. Aineiston rajoituksena hyvinvoinnin edellytysten tarkastelun osalta on se, että kaikista lapsiryhmistä ei saatu selville niiden kokoa, aikuisten ja lasten välistä suhdelukua eikä työntekijöiden koulutusta.

Jatkossa olisi tärkeää tutkia lasten esiopetusvuoden arjen kokonaisuutta ja sen merkityksiä useilla tutkimusotteilla. Lasten arjen rakentumisesta ja sen eri aspekteista voitaisiin tuottaa tietoa esimerkiksi etnografista lähestymistapaa soveltaen. Olennaista olisi myös saada lasten oma näkökulma ja ääni esiin. Lisäksi jatkotutkimuksissa voitaisiin selvittää kasvatuksen päivittäisen ja pitkäaikaisen pysyvyyden sekä palvelujärjestelmien pysyvyyden ja muutosten yhteyttä esiopetusikäisten lasten hyvinvointiin. Tarkempaa tutkimusta tarvittaisiin myös ryhmän käsitteestä sekä ryhmäkokojen ja suhdelukujen toteutumisesta esiopetusvuoden palveluissa. Palveluiden järjestämisen tavan, kuntien palvelutarjonnan tai palveluohjauksen vaikutukset perheiden yhdenvertaisuuden näkökulmasta ja niiden vaikutukset vanhempien tekemiin valintoihin olisivat yhtä lailla mielenkiintoisia tutkimusaiheita.

Lähteet

Aamulehti, 12.4.2016. *Keskustelu eppu-kerhoista jatkuu mielipidesivulla: vanhemmat ovat pääsääntöisin olleet tyytyväisiä.* Saatavana www-osoitteessa https://www.aamulehti.fi/kotimaa/keskustelu-eppu-kerhoista-jatkuu-mielipide-sivulla-vanhemmat-ovat-paasaantoisesti-olleet-tyytyvaisia-23576340 (Luettu 22.2.2017.)

Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239. Saatavana www-osoitteessa http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239 (Luettu 22.2.2016.)

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. Saatavana www-osoitteessa http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986 (Luettu 22.2.2016.)

Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S., & Walsh, J. (2004). *Equality. From theory to action.* Hampshire: Palgrave MacMillan.

Barter, C. & Renold, E. (1999). *The Use of Vignettes in Qualitative Research.* Social Research Update 25. Saatavana www-osoitteessa http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html (Luettu 3.9.2018.)

Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta.* Helsinki: Yliopistopaino. Saatavana www-osoitteessa https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20018/esiopetu.pdf?sequence=1 (Luettu 22.2. 2016.)

Burchinal, M.R., Cryer, D., & Clifford, R.M. (2002). Caregiver training and classroom quality in childcare centres. *Applied Developmental Science, 6*(1), 2–11. doi:10.1207/S1532480XADS0601_01

De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., Van IJzendoorn, M. H., & Linting, M. A. (2003). The relation of flexible childcare to quality of center daycare and children´s sosio-emotional functioning: A survey and observational study. *Infant Behavior & Development, 26*(3), 300–325. doi: 10.1016/S0163-6383(03)00033-X

De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: an Experimental Study. *Child Development, 77*(4), 861–874. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x.

Esiopetuksen tila Suomessa. (2004). Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja asetettujen tavoitteiden toteutumisesta. Opetusministeriön julkaisuja 2004:32. Saatavana www-osoitteessa http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitte%20et/opm_186_opm32.pdf?lang=fi (Luettu 24.2.2016.)

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115. Saatavana www-osoitteessa http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=32368134-fff2-439e-96a5-4e362625b2da%40sessionmgr103 (Luettu 27.9.2016.)

Etelälahti, A. (2014). *Näkökulmia esiopetuksen vaikuttavuuden tutkimiseen. Vaikuttavuustutkimus vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta.* Saatavana www-osoitteessa http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95327/978-951-44-94956.pdf?sequence=1 (Luettu 24.2.2016.)

Folmer-Annevelink, E., Doolaard, S., Mascareno, M., & Bosker, R.J. (2010). Class size effects on the number and types of student-teacher interactions in primary classrooms. *The Journal of Classroom Interaction, 45*(2), 30–38. Saatavana www-osoitteessa https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/817731850/800E73F8%20FCE04BF5PQ/6?accountid=11774 (Luettu 13.9.2016.)

Fredriksson, P., Öckert, B., & Oosterbeek, H. (2013). Long-term effects of class size. *Quarterly Journal of Economics, 128*(1), 249–285. doi:10.1093/qje/qjs048

Fredriksson, P., Öckert, B., & Oosterbeek, H. (2014). *Inside the black box of class size: Mechanisms, behavioral responses, and social background.* IZA Discussion Paper series 8019. Saatavana www-osoitteessa https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2409541 (Luettu 13.9.2016.)

Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M. & Riksen-Walraven, J. M. A. (2005). Child care under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and 2001. *Journal of Genetic Psychology*, *166* (3), 280–296. Saatavana www-osoitteessa http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4f51bd4c-537a-41df-957ee66e64c7f81d%40sessionmgr4008&vid=3&hid=4206 (Luettu 23.9.2016.)

Guest, G., MacQueen, K.M., & Namey, E.E. (2012). Data Reduction Techniques. Teoksessa Guest, G., MacQueen, K.M. & Namey, E.E. (toim.) *Applied Thematic Analysis* (s. 129–160). Sage. Saatavana www-osoitteessa http://methods.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/book/applied-thematic-analysis/n6.xml (Luettu 25.2.2017.)

Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R., & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa.* Juva: Bookwell Oy.

Hestenes, L.L., Cassidy, D.J., Shim, J,. & Hegde, A.V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development, 19* (4), 519–540. doi:10.1080/10409280802230973

Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa: diskurssianalyyttinen tutkimus päiväkodin arjesta.* Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavana www-osoitteessa https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66472/978-95144-7692-1.pdf?sequence=1 (Luettu 23.2.2016.)

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.* Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Saatavana www-osoitteessa https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39905/978-95139-4807-8.pdf?sequence=1 (Luettu 4.3.2017.)

Jakku-Sihvonen, R. (2009). Tasa-arvo ja laatu koulutuksen kehittämisperusteina. Teoksessa K. Nyyssölä, & R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Alueellinen vaihtelu koulutuksessa. Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta* (s. 25–37). Helsinki: Opetushallitus.

Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-carecentres? *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(2), 237–253. doi:10.1080/1350293X.2011.574411

Kalland, M. (2012). Päivähoidon laatu. Teoksessa K. Kanninen & A. Sigfrids (toim.), *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin* (s. 49–66). Juva: PS-kustannus.

Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön.* Saatavana www-osoitteessa http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf (Luettu 24.2.2016.)

Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Saatavana www-osoitteessa http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80221 (Luettu 3.2.2018.)

Krueger, A.B. (1999). Experimental estimates of education production functions. *The Quarterly Journal of Economics, 114*(2), 497–532. doi:10.1162/003355399556052

Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2007). *Arki lapsen kokemana: eksistentiaalisfenomenologinen haastattelututkimus.* Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilön kelpoisuusvaatimuksista 29.4.2005/272. Saatavana www-osoitteessa http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272 (Luettu 22.2.2016.)

Lazenby, H. (2016). What is equality of opportunity in education? *Theory and Research in Education*, 14(1), 65–76. doi:10.1177/1477878515619788

Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. (2003). Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä* (s. 25–29) Juva: WSOY.

Lindahl, M. (2005). Home versus school learning: A new approach to estimating the effect of class size on achievement. *Scandinavian Journal of Economics, 107*(2), 375–394. doi:10.1111/j.1467-9442.2005.00413.x

Mahkonen, S. (2015). *Varhaiskasvatuslaki*. Helsinki: Edita.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). *Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen.* Saarijärvi: Pedatieto.

Morrissey, T.W. (2009). Multiple child-care arrangements and young children's behavioral outcomes. *Child Development, 80*(1), 59–76. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01246.x

NICHD. (1999). Child outcomes when childcare center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health, 89*(7), 1072–1077. http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=2632bd07-36cf-4259-9710-5836a20dd484%40sessionmgr4007&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=2009967&db=s3h (Luettu 26.2.2016.)

OECD. (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care. Executive summary.* Saatavana www-osoitteessa https://www.oecd.org/edu/school/49325825.pdf (Luettu 13.9. 2016.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2011). *Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit. Tavoitteena tietoon perustuva lapsipolitiikan johtaminen.* Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:3. Saatavana www-osoitteessa

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75502/tr3.pdf?sequence=1 (Luettu 19.4.2016.)

Opetusryhmien tila Suomessa. Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle esi- ja perusopetuksen opetusryhmien nykytilasta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:4. Saatavana www-osoitteessa https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75266/tr04.pdf?sequence=1 (Luettu 22.2.2016.)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavana www-osoitteessa http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628 (Luettu 22.2.2016.)

Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista.* Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Saatavana www-osoitteessa http://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd?version=1.0 (Luettu 3.2.2018.)

Rusanen, E. (2011). *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys.* Porvoo: Bookwell.

Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education, 20* (2), 130–158. doi: 10.1080/09669760.2012.715012

Sinkkonen, J. (2008). *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun.* Juva: WS Bookwell Oy.

Sivistyslautakunnan mietintö 11/2014 vp. Saatavana www-osoitteessa https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Documents/sivm_11+2014.pdf#search=eduskuntatunnus%3ASiVM (Luettu 13.10.2016.)

Strandell, H. (2012). *Lapset iltapäivätoiminnassa. Koululaisten valvottu vapaa-aika.* Tallinna: Gaudeamus.

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. Saatavana www-osoitteessa http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731 (Luettu 9.8.2017.)

THL. *Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit.* Sotkanet.fi Tilastotietoja suomalaisten terveydestä ja hyvinvoinnista. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavana www-osoitteessa https://www.sotkanet.fi/sotkanet/fi/metadata/groups/139 (Luettu 9.8.2017.)

Tilastokeskus. (2017). *Kuntaryhmitys.* Saatavana www-osoitteessa http://tilastokeskus.fi/meta/luokitukset/kunta/001-2017/kunta_kr.html (Luettu 31.1.2017.)

Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36. Saatavana www-osoitteessa http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036 (Luettu 22.2.2016.)

Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Saatavana www-osoitteessa www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540 (Luettu 3.9.2018.)

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Saatavana www-osoitteessa http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325 (Luettu 9.8.2017.)

Westen, P. (1985). The Concept of Equal Opportunity. *Ethics, 95*(4), 837–850. Saatavana www-osoitteessa http://www.jstor.org.ezproxy.jyu.fi/stable/2381260 (Luettu 13.2.2017.)