

Jordi

C o l l e t - S a b é

G l ò r i a

O l m o s

& Alejandro

Paniagua (toim.)

Kohti uutta globaalia

**ja joustava lähestymistapa
varhaiskasvatus- ja
hoivapalveluihin**

Opetuksia Barcelonasta,
Milanosta ja Tampereelta



PETER LANG

Eurooppalaiset ja maailmanlaajuiset varhaiskasvatus- ja hoivajärjestelmät (ECEC) ovat paradoksin edessä. Vaikka varhaiskasvatuksen ja hoidon merkitys lasten kehitykselle ja tasa-arvon edistämiselle – erityisesti heikommassa asemassa olevien perheiden osalta – tunnustetaan laajalti, suuria haasteita on edelleen olemassa. Pääsy varhaiskasvatukseen on edelleen epätasa-arvoista, ja monet matalatuloisista tai maahanmuuttajataustaisista perheistä tulevat lapset joutuvat syrjityiksi. Samalla varhaiskasvatuksen ammatillaiset työskentelevät usein huonompissa olosuhteissa kuin muu opetus- ja hoitohenkilöstö, ja Euroopassa on yhä suurempi pula pätevistä työntekijöistä. Myöskään keskustelut sukupuolen roolista hoitoalalla eivät ole vielä päättyneet.

Tämä kirja on tulosta Erasmus+ KA2 -hankkeesta EDUFIRST, joka vastaa tähän tilanteeseen ottamalla oppia Barcelonan, Milanon ja Tampereen innovatiivisista käytännöistä. Vicin yliopiston (Barcelona) koordinoima hanke edistää joustavaa, kokonaisvaltaista varhaiskasvatuslähestymistapaa, jossa politiikka, instituutionaaliset ja pedagogiset ulottuvuudet kietoutuvat toisiinsa. Sen tavoitteena on vahvistaa osallisuutta, tasa-arvoa, yhteisön osallistumista ja ilmasto-oikeudenmukaisuutta sekä tukea kuntia paikallisten järjestelmien parantamisessa ja EU:n lapsitakuun edistämisessä.

Jordi Collet-Sabé on kasvatussosiologian professori Vicin yliopistossa (Barcelona, Espanja). Hän on toiminut vierailevana tutkijana UCL:n kasvatustieteellisessä instituutissa, Cambridgen yliopistossa ja UNESCOssa. Hänen tärkeimpiä tutkimusalueitaan ovat koulutuspolitiikka, eriarvoisuus ja sen torjumiseen tähtäävät strategiat, perhe-, koulu- ja yhteisölähestymistavat sekä sosio-kasvatukselliset vyöhykkeet uutena koulutuspolitiikan yksikkönä.

Glòria Olmos on varhaiskasvatuksen lehtori Vicin yliopistossa ja Vicin kolmen kunnallisen päiväkodin johtaja. Hänen ammatillisessa urassaan yhdistyvät koulutushallinto, yliopisto-opetus ja varhaiskasvatuksen alan tutkimus, jossa keskitytään erityisesti 0–3-vuotiaiden ikäryhmään.

Alejandro Paniagua on kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden lehtori Katalonian avoimessa yliopistossa (UOC). Hänellä on tohtorin tutkinto sosiaali-antropologiasta Barcelonan autonomisesta yliopistosta (UAB) sekä opettajan tutkinto, jossa hän on erikoistunut peruskoulun opetukseen. Hänen ammatilliseen taustaansa kuuluu opettaminen sekä pakollisessa että pakollisen koulutuksen jälkeisessä koulutuksessa sekä työskentely sosiaalis-kasvatuksellisten hankkeiden asiantuntijana voittoa tavoittelemattomissa järjestöissä.





www.peterlang.com

Kohti uutta globaalia ja joustavaa lähestymistapaa varhaiskasvatus- ja hoivapalveluihin

**Varhaislapsuuden käytännöt ja politiikat /
Varhaislapsuus ja kasvat**

Nouvelles perspectives sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants /
Uusia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja hoitoon

VOL. 8

Jordi Collet-Sabé, Glòria Olmos ja Alejandro Paniagua (toim.)

**Kohti uutta globaalia ja
joustavaa
lähestymistapaa
varhaislapsuuden kasvatukseen- ja
hoivapalveluihin**

Opetuksia Barcelonasta, Milanosta ja Tampereelta



PETER LANG

Bryssel · Berliini · Chennai · Lausanne · New York · Oxford

Saksan kansalliskirjaston julkaisemat bibliografiset tiedot

Saksan kansalliskirjasto on listannut tämän julkaisun Saksan kansallisbibliografiassa; yksityiskohtaiset bibliografiset tiedot ovat saatavilla Internetissä osoitteessa <https://dnb.dnb.de>.

Yhdysvaltain kongressin kirjaston julkaisutiedot

Tälle teokselle on haettu CIP-luettelointitietue Yhdysvaltain kongressin kirjastosta.

D/2026/5678/55

Tämän kirjan rahoitti espanjalainen SEPIE-virasto Erasmus+ KA220-SCH -ohjelmassa, joka tukee yhteistyökumppanuuksia kouluopetuksessa. Projektimme nimi on *"EDUFIRST: Varhaiskasvatus- ja hoivapalvelujen (ECEC) parantaminen osallisuuden, tasa-arvon, yhteisöllisen osallistumisen ja ilmasto-oikeudenmukaisuuden edistämiseksi"* (tunnus KA220-SCH-36AB9B94).

Tämä hanke on saanut rahoitusta Euroopan komissiolta. Tämä julkaisu edustaa ainoastaan tekijän näkemyksiä, eikä komissio ole vastuussa siitä, miten siinä olevia tietoja mahdollisesti käytetään.



ISSN 2506-8105

ISBN 978-3-0343-6587-1 (painettu)

ISBN 978-3-0343-6588-8 (ePDF)

ISBN 978-3-0343-6589-5 (ePUB) DOI

10.3726/b24200



Avoin pääsy: Tämä teos on lisensoitu Creative Commons Attribution CC-BY -lisenssillä, katso <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

© Jordi Collet-Sabé, Glòria Olmos, Alejandro Paniagua ja avustajat 2026 Julkaisija: Peter Lang International Scientific Publications (P.I.E.), Bryssel, Belgia

info@peterlang.com

Tämä julkaisu on käynyt läpi vertaisarvioinnin.

Yhteyshenkilö yleisen tuoteturvallisuusasetuksen (GPSR) osalta: gpsr@peterlang.com

www.peterlang.com

Tämä kirja on omistettu kaikille Euroopan lapsille ja perheille, sillä jokainen lapsi ansaitsee parhaan mahdollisen koulutuksen ja hoidon, jotka tulisi taata kaikille (EU:n lapsitakuu).

Sisällysluettelo

Kuvaluettelo	ix
Taulukkoluettelo	xi
Esipuhe: Varhaiskasvatuspalvelujen uudelleentarkastelu ja uudistaminen	xiii
<i>Peter Moss</i>	
Kiitokset	xix
Lyhenteiden luettelo	xxi
 Johdanto	 1
<i>Alejandro Paniagua, Laura Farré ja Berta Vila</i>	
 1 Kohti uutta globaalia ja joustavaa varhaiskasvatuspalvelujen lähestymistapaa: politiikkojen, instituutioiden ja pedagogisten käytäntöjen uudelleentarkastelu	 19
<i>Jordi Collet-Sabé, Verónica Jimenez, Mila Naranjo ja Glòria Olmos</i>	
 2 Kohti työkalua varhaiskasvatus- ja hoivapalvelujen jatkuvaan arviointiin ja parantamiseen varhaiskasvatus- ja hoivapalveluiden jatkuvaan arviointiin ja parantamiseen	 49
<i>Francesca Davoli, Mila Naranjo ja Verónica Jiménez</i>	
 3 Varhaiskasvatus- ja hoivapalvelut yhteisön ja perheverkoston solmukohtina: Barcelonan tapaus	 109
<i>Alicia Aguilera, Bet Bàrbara, Loida Sala ja Elisa Stinus</i>	
 4 Ilmastotasa-arvoa edistävät varhaiskasvatuspalvelut Barcelonassa	 127
<i>Alicia Aguilera, Emma Cortés ja Judit Cucala</i>	

5	Jatkuvuus integroidussa 0–6-vuotiaiden järjestelmässä: Oikeus, jännitteet ja käytäntö.....	145
	<i>Mattia Lambert, Franca Locati ja Elisabetta Dodi</i>	
6	Eurooppalaisen lapsitakuun toteuttaminen suurkaupunkialueen sosiaalisessa kontekstissa	165
	<i>Mattia Lamberti, Franca Locati ja Elisabetta Dodi</i>	
7	Monikulttuurinen ja monikielinen lähestymistapa varhaiskasvatuspalveluissa: Kehityskulku ja ajankohtaiset keskustelut Tampereella	187
	<i>Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma</i>	
8	Laatu, arviointi ja ammattimaisuus varhaiskasvatuspalveluissa: Keskusteluja ja haasteita Tampereella	205
	<i>Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma</i>	
	Lähdeluettelo	219
	Kirjoittajista	235

Kuva 0.1	Lakisääteinen oikeus vs. pakollisuus (2025) julkaisussa Keskeisiä tietoja varhaiskasvatuksesta ja hoidosta Euroopassa – 2025. Euroopan komissio / EACEA / Eurydice	4
Kuva 0.2	Alle 3-vuotiaiden lasten osallistumisaste varhaiskasvatukseen (2025) julkaisussa ”Keskeisiä tietoja varhaiskasvatuksesta ja hoidosta Euroopassa – 2025. Euroopan komissio / EACEA / Eurydice.	5
Kuva 0.3	Ilmainen varhaiskasvatus ja taatut paikat (2025) julkaisussa ”Keskeisiä tietoja varhaiskasvatuksesta Euroopassa – 2025. Euroopan komissio / EACEA / Eurydice	6
Kuva 0.4	Julkiset menot OECD-maissa (2024). Kirjoittajan laatima, perustuu julkaisuun Education at a Glance 2024: OECD Indicators. OECD..	8
Kuva 0.5	Ikä, josta alkaen paikka varhaiskasvatuksessa on taattu (2025) julkaisussa Avainlukuja varhaiskasvatuksesta ja hoidosta Euroopassa – 2025. Euroopan komissio / EACEA / Eurydice.....	9
Kuva 0.6	Varhaiskasvatuksen ja hoidon kuilu (2025) julkaisussa Keskeisiä tietoja varhaiskasvatuksesta ja hoidosta Euroopassa – 2025. Euroopan komissio / EACEA / Eurydice.	10
Kuva 1.1	EDUFIRST-lähestymistapa varhaiskasvatuspalveluihin. Tekijän laatima tekoälyn avulla	33
Kuva 3.1	Päivähoitoon ilmoittautuneiden lasten lukumäärän kehitys päiväkotityypeittäin (2024) julkaisussa Varhaiskasvatuksen ja hoidon analyysi Barcelonassa ja kasvun vaihtoehtoja. IMEB, Jaume Blasco.....	110
Kuva 3.2	Esikoulun kattavuus ikäryhmittäin ja laitostyypeittäin (lukuvuosi 2022–23, perustuen 1.1.2022 tehtyyn väestönlaskentaan)	

(2024) teoksessa Varhaiskasvatuksen ja hoidon analyysi ja kasvun vaihtoehtoja. IMEB, Jaume Blasco	112
--	-----

Kuvio

Taulukko 2.1 Indikaattorit lainsäädännön, sääntelyn, ja rahoituksen arviointia varten (makrotaso).....	61
Taulukko 2.2	V
arhaiskasvatuksen roolin arviointi yksilöllisessä ja yhteiskunnallisessa kehityksessä (makrotaso)	63
Taulukko 2.3 Varhaislapsuuden politiikan peruseriaatteiden arviointi (makrotaso)	66
Taulukko 2.4	V
arhaiskasvatuksen ammattilaisten työolojen arviointi (makrotaso)	71
Taulukko 2.5	V
arhaiskasvatuspalveluiden organisaatiokulttuurien arviointi (mesotaso)	78
Taulukko 2.6	V
arhaiskasvatuspalveluiden toimintaperiaatteiden arviointi (mesotaso)	82
Taulukko 2.7	V
arhaiskasvatuspalveluiden opetuskäytäntöjen arviointi (mesotaso)	85
Taulukko 2.8 Opetussuunnitelmaan ja osaamiseen perustuvan sisällön arviointi varhaiskasvatuspalveluissa (mikrotaso)	91
Taulukko 2.9 Psykopedagogisten käytäntöjen fyysisen kontekstin arviointi käytännöissä (mikrotaso)	95
Taulukko 2.10	S

uhteellisen kontekstin ja yhteisten toimintojen arviointi (mikrotaso)	98
Taulukko 2.11 Arviointi, laatu ja reflektiivinen ammattitaito (mikrotaso).....	104
Taulukko 3.1 Yhteisöpäiväkotien strategiat ja toimet varhaiskasvatuskeskuksina.....	119
Taulukko 4.1 Bressols pel clima -strategian toimet ja aktiviteetit.....	136

Tauluk ot

Varhaiskasvatuspalvelujen uudelleentarkastelu ja uudistaminen

*Peter Moss**

Nyt kun varhaiskasvatuspalvelut on tunnustettu tärkeäksi osaksi hyvinvointivaltiota ja maat haluavat lisätä pienten lasten osallistumista näihin palveluihin, on ongelmallista, että näihin palveluihin (muutamia merkittäviä poikkeuksia lukuun ottamatta) vaikuttaa syvästi ja kielteisesti niiden yli vuosisata sitten syntyneiden juurien perintö. Tämä perintö näkyy toimimattomina järjestelminä, jotka on jaettu ”koulutus”- ja ”lastenhoito”-palveluihin ja usein myös alle ja yli 3-vuotiaiden lasten palveluihin. Nämä hajanaiset järjestelmät ilmenevät erillisinä palveluina, erillisenä työvoimana, erillisenä rahoituksena ja erillisinä tavoitteina; lisäksi nämä järjestelmät ovat usein liian jäykkiä voidakseen vastata riittävästi ja asianmukaisesti muuttuvien yhteiskuntien ja monimuotoisten yhteisöjen erilaisiin tarpeisiin. Tätä toimimattomuutta pahentaa työllisyysmalli, joka perustuu kestäättömyyteen ja epäoikeudenmukaiseen oletukseen: että varhaislapsuuden palveluissa on käytettävissä pohjaton naistyövoiman varanto matalapalkkaisiin ja vähäarvoisiin töihin. Tämän mallin epäonnistuminen näkyy vaikeasti ratkaistavissa olevana henkilöstöpulana, josta raportoidaan yhä useammissa maissa sekä Euroopassa että sen ulkopuolella.

Tätä perittyä systeemistä toimintahäiriötä ja epäonnistumista on pahentanut uusliberalistisen hegemonian sukupolvi, joka on aiheuttanut tuhoa yhteiskunnissa ja julkisissa palveluissa, etenkin koulutuksessa ja hoivassa. Varhaislapsuuden järjestelmissä uusliberalismi on johtanut standardointia, markkinalistamista ja yksityistämistä edistäviin politiikkoihin, erityisesti mutta ei yksinomaan englanninkielisessä maailmassa. Yleisemmin se on johtanut siihen, että tekninen, talouskeskeinen ja hallinnollinen diskurssi on alkanut hallita varhaislapsuuden alaa ja kaikkia muita koulutuksen sektoreita.

* Thomas Coram Research Unit, UCL Institute of Education

Varhaiskasvatuksessa tämä diskurssi on luonut kuvia pienistä lapsista ”inhimillisenä pääomana”, heidän vanhemmistaan kuluttajina, varhaiskasvatuksen työntekijöistä teknikoina ja varhaiskasvatuspalveluista tehtaana, jotka tuottavat ennalta määrättyjä tuloksia – kaikki tämän tarkoituksena on tuottaa ennustettavia sijoitetun pääoman tuottoja (kattavampi keskustelu uusliberalismista varhaiskasvatuspalveluihin kohdistuvista vaikutuksista löytyy teoksesta Roberts-Holmes ja Moss, 2021). Kyseessä on diskurssi, jota olen kuvannut (Moss, 2014) nimellä ”laadun ja korkeiden tuottojen tarina”, jossa kerrotaan, kuinka oikeaa ihmisteknologiaa (”laatua”) sovelletaan jo varhaisessa iässä, jotta alkuinvestoinneista saadaan valtavia tuottoja.

Tämä kirja käsittelee tämän diskurssin kyseenalaistamista ja tämän toimintahäiriön muuttamista, ja se pohjautuu erityisesti kolmen eurooppalaisen kaupungin kokemuksiin, jotka ovat pyrkineet uudistamaan politiikkaa, palvelutarjontaa ja pedagogiikkaa. Ne eivät ole yksin. Muutamat maat (erityisesti Pohjoismaat) ovat osoittaneet, että on mahdollista luoda integroituja ja kattavia varhaislapsuuden järjestelmiä, joissa yhdistyvät koulutus, hoito ja kasvatus ja jotka perustuvat integroituun, korkeakoulutettuun varhaiskasvatuksen ammattikuntaan. Tässä esitellään Barcelonaa, Milanoa ja Tampereen, mutta on myös muita esimerkkejä yhteisöistä, jotka ovat rakentaneet esimerkillisiä järjestelmiä: Reggio Emilia, joka sijaitsee myös Italiassa, on maailmankuulu, mutta se ei ole ainoa.

On myös tärkeitä edelläkävijöitä, joiden työtä ei pidä unohtaa, vaan se voi todellakin inspiroida työtämme tänään. Yksi heistä oli professori Jack Tizard, joka perusti Thomas Coram -tutkimusyksikön Lontoon kasvatustieteelliseen instituuttiin vuonna 1573. Hänen prioriteettinaan tässä uudessa tutkimuskeskuksessa oli tutkia innovatiivisen varhaislapsuuden palvelumallin potentiaalia: lastenkeskusta. Tuolloin Englannissa olemassa olleet palvelut olivat paitsi määrällisesti riittämättömiä myös toivottoman hajanaisia, ja ”koulutus-” ja ”sosiaalipalvelujen” välinen perustavanlaatuinen jako heijastui hallituksen vastuun jakautumisena opetus- ja terveysministeriöiden kesken. Hänen mukaansa tarvittiin täysin uudenlainen palvelumalli: lastenkeskus, jonka tulisi olla avoin ja ilmainen kaikille pienten lasten perheille sen paikallisella toiminta-alueella (”lastenvaunulla kuljettavan matkan päässä”, kuten Tizard asian ilmaisi) ja tarjota laaja valikoima palveluja. Osa näistä palveluista tarjottaisiin kaikissa keskuksissa, erityisesti koulutus ja hoito, mukaan lukien alle kolmivuotiaat lapset (”näiden ryhmien palvelutarve on tunnustettava”) sekä lasten terveydenhuolto (”kattavaan palveluun tulisi

sisältyä vahva lastenlääketieteellinen osa”); mutta toiset

vastaisivat paikallisten perheiden erityistarpeisiin ja vaatimuksiin (Moss, 2023, s. 31).

Tizard ja muut käynnistivät tuolloin joitakin kokeiluhankkeita, mutta peräkkäiset englantilaiset hallitukset sivuuttivat ne, kunnes 2000-luvulla New Labour -hallitus otti idean omakseen. Se avasi sitten 3 700 lastenkeskusta vain seitsemässä vuodessa, mikä oli poikkeuksellinen saavutus – mutta tämä kehittyvä järjestelmä kuihtui seuraavien oikeistolaisten hallitusten välinpitämättömyyden ja säästötoimenpiteiden vuoksi: järkyttävä poliittisen vandalismin osoittava teko. Koska akateeminen urani alkoi juuri tällaisen ajattelun ja esimerkkien parissa, ei ehkä ole yllättävää, että olen jo pitkään puolustanut tarvetta varhaislapsuuden palvelujärjestelmälle, joka on integroitu, yleinen, julkinen ja koulutukseen perustuva, mutta monikäyttöinen. Palveluja, jotka ovat paikallisyhteisöjen ytimessä ja vastaavat niiden tarpeisiin, palveluja, jotka ovat sekä osallistavia että kokonaisvaltaisia, palveluja kuten tämä Englannin lastenkeskus, joka sijaitsee erään englantilaisen kaupungin aineellisesti köyhällä ja erittäin monimuotoisella alueella ja joka varhaiskasvatuksen ja kouluikäisille lapsille suunnatun vapaa-ajan tarjonnan lisäksi tarjosi lukuisia tukipalveluja paikallisyhteisölleen, mukaan lukien: apua käännös- ja tulkkausasioissa; aikuiskoulutusta; tanssi- ja muita työpajoja; pääsyä oikeus-, terveys-, asunto- ja muihin palveluihin; neuvontaa, edunvalvontaa ja ohjausta; kotihoitoa ja muita kotipalvelutyöntekijöitä; tilapäishoitoa vakavasti sairaille vanhemmille; tukea monille muille ryhmille, mukaan lukien kuolemansairaat lapset ja heidän vanhempansa, lapsena seksuaalisen hyväksikäytön, perheväkivallan ja naisten sukupuolielinten silpomisen uhrit; sekä laaja valikoima sukupolvien välisiä aktiviteetteja (Broadhead, Meleady ja Delgado, 2008).

Viime aikoina olen kuitenkin lisännyt uusia piirteitä ihanteelliseen varhaiskasvatusjärjestelmääni, erityisesti sen, että sen tulisi olla demokraattinen, mikä näkyy politiikassa, palvelujen tarjonnassa ja pedagogiikassa hallinnosta arviointiin (lisätietoja siitä, mitä demokraattinen varhaiskasvatusjärjestelmä voisi tarkoittaa, ks. Fielding ja Moss, 2011; Sousa ja Moss, 2023). Sen tulisi olla paitsi demokraattinen myös toimia huolenpidon etiikan mukaisesti: suhteellinen etiikka, jossa yhdistyvät ”*tietyt* huolenpidon *teot* ja yleinen huolenpitoon tähtäävä ”*ajattelutapa*” (Tronto, 1993, s. 128, alkuperäinen korostus). Ymmärtäessän ”huolenpidon” tällä tavalla hylkään englanninkielisessä maailmassa liiankin yleisen ”lastenhoitopalveluiden” kielenkäytön, joka keskittyy työssäkäyvien vanhempien lapsiin, ja kannatan sen sijaan ”koulutuspalveluita”, jotka tunnustavat

kaikkien vanhempien, myös työssäkäyvien, vaihtelevat tarpeet ja tunnustavat, että kaikki lapset (ja aikuiset) tarvitsevat huolehtivia suhteita.

Ympäristöaktivistien George Monbiotin ja Peter Hutchisonin (2024, s. 138) ajatuksen mukaisesti – he väittävät, että ”ainoa asia, joka voi syrjäyttää tarinan, on toinen tarina” – olen esittänyt vaihtoehdon teokselle ”Laadun ja korkeiden tuottojen tarina”. Se on ”Demokratian, kokeilun ja potentiaalin tarina” (Moss, 2014). Tämä tarina on tietoinen yritys politisoida uudelleen varhaiskasvatuksen (ja itse asiassa kaiken) koulutuksen ala, hylkäämällä uusliberalismille ominaisen teknisen käytännön ensisijaisuuden ja noudattamalla Malaguzzin neuvoa, jonka mukaan ”[pedagogiikka on] aina poliittista keskustelua, tiedämmekö sitä tai emme. Kyse on kulttuuristen valintojen käsittelystä, mutta se tarkoittaa selvästi myös poliittisten valintojen käsittelyä” (Malaguzzi, lainattu teoksessa Cagliari ym., 201G, s. 2G7). Tällaiset poliittiset valinnat vastaavat poliittisiin kysymyksiin, kysymyksiin, joihin ei ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta: kysymyksiin kuten mitkä ovat kasvatuksen perusarvot (demokratia ja kokeileminen ovat kaksi vaihtoehtoa), mikä on kasvatuksen tarkoitus ja millainen on käsityksesi lapsesta, varhaiskasvatuksen työntekijästä ja varhaiskasvatuskeskuksesta – joihin omat valintani sisällyttäisivät lapsen tuntemattomana potentiaalisuutena; työntekijä tutkijana, älykkönä ja demokraattisena ammattilaisena; sekä varhaiskasvatusyksikkö julkisena tilana tai foorumina.

Mitä tarkoitan ”julkisella tilalla tai foorumilla”? Kirjan *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care* toisen painoksen esipuheessa Gunilla Dahlberg, Alan Pence ja minä ilmaisimme asian näin:

Uskomme, että poliittisena ja eettisenä valintana varhaiskasvatuslaitos tulisi ymmärtää ja kehittää julkisena laitoksena, kohtaamisen ja vuorovaikutuksen paikkana, jossa lapset ja aikuiset kohtaavat ja sitoutuvat johonkin, jossa he voivat käydä vuoropuhelua, kuunnella ja keskustella merkitysten jakamiseksi. Katsomme, että sellaisenaan sillä on potentiaalia äärettömään määrään mahdollisuuksia – kulttuurisia, kielellisiä, sosiaalisia, esteettisiä, eettisiä, poliittisia ja taloudellisia – joista osa on odotettavissa ja ennalta määrättyjä, mutta monet eivät; ja että se voi olla tärkeässä roolissa demokratian uudistamisessa tuomalla demokraattisen toiminnan etualalle kaikissa elämänsä ja toimintansa osa-alueissa (Dahlberg, Moss ja Pence 2005, s. xiii).

Tämä on näkemys, joka kyseenalaistaa uusliberalistisen kuvan varhaiskasvatuskeskuksesta yksityisenä yrityksenä, joka kilpailee markkinoilla myydäkseen tuotetta tai hyödykettä vanhemmille, joita pidetään kuluttajina. Tästä näkökulmasta nykyinen

kirja antaa arvokkaan panoksen varhaiskasvatuskeskuksen – ja todellakin koulun yleisemminkin – kuvan kyseenalaistamiseen ja siitä käytävään keskusteluun. Se tarjoaa esimerkkejä siitä, mitä keskuksen kuva julkisena tilana voi tarkoittaa käytännössä.

Tähän haluaisin lisätä varoituksen. Varhaiskasvatuspalvelut, jotka on tarkoitettu vastasyntyneistä G-luokkaan tai jopa 8-vuotiaisiin ulottuville lapsille, tulisi mielestäni nähdä ja kohdella julkisen koulutusjärjestelmän ensimmäisenä sektorina, joka ulottuu syntymästä aikuisuuteen. Mutta tätä tai mitään muuta sektoria ei tulisi kohdella erillisenä; muuten järjestelmän vetovoima vetää innovatiivisen sektorin takaisin kohti yleistä ja jähmeää yhdenmukaisuutta. Tarvitsemme koulutusjärjestelmän, jolla on yhteiset tavoitteet, arvot, eettiset periaatteet, mielikuvat ja käytännöt, jotka on rakennettu yhdessä kaikkien sektoreiden välisen vuoropuhelun ja keskustelun kautta ja jotka koskevat yhtä lailla 18 kuukauden ikäisiä kuin 18-vuotiaita: kaikkien koulutuslaitosten uudelleenajattelu ja uudistaminen, ei vain pienten lasten laitosten. Tämä oli todellakin tehtävä, jonka Michael Fielding ja minä asetimme itsellemme kirjassamme **Radical Education and the Common School: a Democratic Alternative**, jossa puolustimme radikaalia koulutusta, jonka perusarvona on demokratia, keskeisenä eettisenä periaatteena huolenpito, ihmiskeskeistä koulutusta, joka on koulutusta laajimmassa merkityksessä, sekä kuvaa lapsesta, jolla on runsaasti potentiaalia. Radikaalia kasvatusta tulisi harjoittaa ”yhteiskoulussa”, joka on paikallisen koulupiirin kaikille lapsille tarkoitettu koulu, ikäryhmien sekoitettu, inhimillisen mittakaavan koulu, jossa keskitytään oppimisen syvyyteen... koulu, jota pidetään kaikkien kansalaisten julkisena tilana, monien tarkoitusten ja mahdollisuuksien kollektiivisena työpajana (Fielding ja Moss, 2011).

Kun ajattelen tulevaisuutta, jonka haluaisin nähdä varhaiskasvatuspalveluille – ja todellakin kaikille lapsille ja nuorille suunnatuille koulutuspalveluille –, visioni on edelleen Jack Tizardin lastenkeskuksen ja sen ”yhteiskoulun” mukainen, josta Michael Fielding ja minä kirjoitimme. Palvelut, jotka ovat paikallisyhteisöjen julkisia tiloja, ”yleinen peruspalvelu”, joka on kaikkien perheiden saatavilla ja johon kaikki voivat osallistua ilmaiseksi, ”avoimen ja demokraattisen kulttuurin elävät keskukset” (Malaguzzi, lainattu teoksessa Cagliari ym., 201G, s. 180). Palvelut, joiden ytimessä on koulutus – kokonaisvaltainen koulutus sen laajimmassa merkityksessä ja johon on syvälle juurtunut huolenpidon etiikka. Palvelut, jotka täyttävät myös monia muita tarkoituksia: perheiden tukeminen, solidaarisuuden rakentaminen, epäoikeudenmukaisuuksien

PETER MOSS

torjuminen, kulttuurin ylläpitäminen, paikallistalouden elvyttäminen, demokratian vahvistaminen jne. Elintärkeitä palveluja, joiden työntekijät heijastavat yhteisöjensä monimuotoisuutta (mukaan lukien

yhtä paljon naisia kuin miehiä), työntekijöitä, joiden arvo heijastuu heidän koulutuksessaan, työoloissaan ja asemassaan, ja jotka ovat kaikilta osin tasa-arvoisia muiden koulutusalan opettajien kanssa, työntekijöitä, jotka ovat tutkijoita, intellektuelleja ja ”demokraattisia ammattilaisia”, jotka ”tuovat etualalle yhteistyön ja yhteistoiminnan ammattikollegoiden ja muiden sidosryhmien välillä... [ja] ovat vuorovaikutuksessa ja verkostoituvat paikallisen yhteisön kanssa” (Oberhuemer, 2005, s. ei mainittu).

Visiossani ei ole kyse ”laadukkaista” palveluista; hylkään tämän johtamiskäsitteen ja suorituskäytännön tähtäävän työkalun, joka pyrkii noudattamaan yleismaailmallisia, asiantuntijoiden laatimia standardeja. Sen sijaan kyse on ”demokraattisista” palveluista, joiden tavoitteena on olla osallistavia, osallistavia ja reagoivia, ja joissa on halukkuutta nimetä ratkaiseva poliittinen valinta.

Varhaiskasvatuspalvelut, ja todellakin myös koulu, ovat kiistanalaista aluetta. Jotkut pelkäävät, että näitä koulutuslaitoksia ei voida uudistaa, vaan ne ovat aina tuomittuja jäämään mukautumisen ja valvonnan välineiksi, ”väestönhallinnan tekniikaksi” (Collet ja Ball, 2024, s. 4). Toiset ovat toiveikkaampia ja uskovat, että ne pystyvät luomaan ”äärettömän valikoiman mahdollisuuksia” ja toimimaan vapauttavina ja luovina tekijöinä, kunhan niillä on oikeat olosuhteet tällaisen potentiaalin toteuttamiseksi. Vaikka lähestyn aihetta kriittisesti, kuulun toiveikkaiden joukkoon. Jos olosuhteet ovat oikeat (ja myönnän, että se on erittäin suuri ”jos”), ja kuten tässä kirjassa ja muualla kuvatut esimerkit osoittavat, uskon, että toisenlainen varhaiskasvatuspalvelu – ja todellakin toisenlainen koulu – on mahdollinen, sellainen, joka sopii ja tukee oikeudenmukaisempaa, huolehtivampaa, kestävämpää ja demokraattisempaa maailmaa. Kaikki on vielä pelattavissa.

Kiitokset

Haluamme kiittää Barcelonan, Milanon ja Tampereen kuntia arvokkaasta työstä laadukkaiden varhaiskasvatuspalvelujen tarjoamisessa.

Haluamme myös kiittää Tampereen, Milanon ja Barcelonan paikallishallinnon loistavia johtajia: Tanja Moisalaa, Franca Locatia ja Alicia Aguileraa sekä heidän erinomaisia tiimejään.

Haluamme myös kiittää Vicin yliopiston ja Vicin kaupungin tiimejä niiden jatkuvasta tuesta ja sitoutumisesta.

Lopuksi haluamme kiittää espanjalaista SEPIE-virastoa (Servicio Español Para la Internacionalización de la Educación), joka hallinnoi Erasmus+-hankkeita.

Tämä kirja on rahoitettu Erasmus+ KA220-SCH -ohjelmasta, joka tukee yhteistyökumppanuuksia kouluopetuksessa. Hankkeemme nimi on ”EDUFIRST: Varhaiskasvatus- ja hoivapalvelujen (ECEC) parantaminen osallisuuden, tasa-arvon, yhteisöllisen osallistumisen ja ilmasto-oikeudenmukaisuuden edistämiseksi” (tunnus KA220-SCH-3GAB5B54).

Tämä hanke on rahoitettu Euroopan komission tuella. Tämä julkaisu edustaa ainoastaan kirjoittajien näkemyksiä, eikä komissio ole vastuussa siitä, miten siinä olevia tietoja mahdollisesti käytetään.

Verkkosivusto ja työkalupakki: <https://edu-first.eu>

Lyhenteet

DAVOPSI	Laite päiväkotien pedagogisen organisaation analysointiin ja arviointiin
DIGI	Digitaalinen koulutus (Tampere)
DIGI-ECEC	Digitaalisen koulutuksen koordinaattori (Tampere)
ECEC	Varhaiskasvatus
EFCM	Kuntien perheiden vanhemmuustilat (Barcelona)
FRA	Euroopan unionin perusoikeusvirasto
IMEB	Barcelonan kunnallinen koulutusinstituutti
INVALSI	Kansallinen koulutus- ja koulutusjärjestelmän arviointilaitos (Italia)
ITERS	Pikkulasten ympäristön arviointiasteikko
KETU	Kestävä tulevaisuus (Tampere)
KETU-ECEC	Kestävän tulevaisuuden koordinaattori (Tampere)
KUKA	Kulttuurikasvatus (Tampere)
KUKA-ECEC	Kulttuurikasvatuksen koordinaattori (Tampere)
NESET	Koulutuksen ja ammatillisen koulutuksen sosiaalisen ulottuvuuden parissa työskentelevien asiantuntijoiden verkosto
PANGI	Eurooppalaisen lapsitakuun täytäntöönpanon kansallinen toimintasuunnitelma (Italia)
PNRR	<i>Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza</i> – Kansallinen elvytys- ja palautumissuunnitelma (Italia)
RAV	<i>Rapporto di Autovalutazione</i> (itsearviointiraportti)
SALLI	Liikunta- ja ruokakasvatus (Tampere)
SALLI-ECEC	Liikunta- ja ruokakasvatuksen koordinaattori (Tampere)
SEND	Erityisopetuksen tarpeet ja vammaisuus

Johdanto

Alejandro Paniagua, Laura Farré ja Berta Vila

Eurooppalaiset ja maailmanlaajuiset varhaiskasvatus- ja hoivapalvelut (ECEC) ovat monimutkaisen paradoksin edessä. Toisaalta varhaiskasvatus tunnustetaan ratkaisevan tärkeäksi lasten kehitykselle, erityisesti tasa-arvon edistämisessä heikommassa asemassa olevien lasten osalta. Useat kansainväliset raportit ja meta-analyysit korostavat varhaiskasvatuksen merkittävää roolia heikommassa ja paremmassa asemassa olevien lasten välisen oppimiskuilun kaventamisessa. Tarkemmin sanottuna ECEC edistää kognitiivista ja sosio-emotionaalista kehitystä, vahvistaa resilienssiä sekä varmistaa tasapuoliset oppimistulokset ja pitkän aikavälin menestyksen kaikille lapsille (OECD, 2020, 2022, 2025; UNICEF ja UNESCO, 2024 jne.). Lapsen elämän ensimmäiset 1 000 päivää pidetään yleisesti ratkaisevina hänen tulevan kehityksensä kannalta, ja EU:n lapsitakuustrategian tavoitteena on vastata näihin tarpeisiin koko lapsuuden ajan.

Tiedot osoittavat kuitenkin, että monet lapset, erityisesti heikommassa asemassa olevista ja maahanmuuttajataustaisista perheistä tulevat lapset, jäävät edelleen pois varhaiskasvatuspalveluista. Nämä tiedot osoittavat myös, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset työskentelevät usein huonompissa olosuhteissa kuin kollegansa muissa koulutus- tai hoivapalveluissa. Lisäksi vuoden 2025 opettajien maailmanhuippukokouksessa (UNESCO, 2025) kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten pula on kasvamassa maailmanlaajuisesti, erityisesti Euroopassa. Naisten asema hoiva-aloilla on edelleen kiistanalainen aihe, jossa lukuisat keskustelut, lähestymistavat ja ehdotukset voivat lopulta vahingoittaa haavoittuvia lapsia ja perheitä, ja heikoimmassa asemassa olevat kärsivät tästä eniten. Pyrkinessään ymmärtämään paremmin tätä paradoksia ja etsimään sille innovatiivisia ratkaisuja Erasmus+ KA2 -hanke EDUFIRST: varhaiskasvatus- ja hoivapalvelujen parantaminen osallisuuden, tasa-arvon, yhteisöllisen osallistumisen ja ilmasto-oikeudenmukaisuuden edistämiseksi pyrki oppimaan kolmen tämän alan innovatiivisimman ja johtavan eurooppalaisen kaupungin – Barcelonan, Milanon ja Tampereen – parhaista käytännöistä. Vicin yliopiston (Barcelona, Espanja) koordinoima EDUFIRST-

-hanke ehdottaa uutta lähestymistapaa varhaiskasvatuspalvelupolitiikan muotoiluun Euroopassa näistä kaupungeista saatujen oivallusten pohjalta. Erityisesti EDUFIRST pyrkii tukemaan kuntia niiden yhteistyöppönnisteluissa varhaiskasvatus- ja hoivajärjestelmien, institutionaalisten puitteiden ja käytäntöjen parantamiseksi. Tämä Erasmus+-hankkeeseen perustuva kirja hyödyntää kolmen suuren eurooppalaisen kaupungin (Barcelona, Milano ja Tampere) laajaa kokemusta ja tietämystä sekä Vicin yliopiston tutkimus- ja politiikka-asiantuntemusta käsitelläkseen erilaisia yhteisiä haasteita, jotka liittyvät varhaiskasvatus- ja hoivapalvelujen saatavuuteen, saavutettavuuteen ja laatuun.

Kirjan tavoitteet ja yleinen rakenne

Kirjan päätavoitteena on edistää Euroopan unionin lapsitakuun tehokasta täytäntöönpanoa paikallisella ja kunnallisella tasolla, painottaen erityisesti paikallishallinnon avainroolia strategisena toimijana varhaiskasvatuspalvelujen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Eurooppalainen vertaileva analyysi osoittaa, että 0–G-vuotiaiden lasten kasvatus- ja hoitopalvelut toimivat hyvin erilaisissa konteksteissa, ei ainoastaan maiden välillä vaan myös saman valtion sisällä, kaupunkien välillä ja jopa saman kaupungin eri kaupunginosien välillä. Näihin eroihin ja eriarvoisuuksiin vaikuttavat tekijät, kuten paikallinen politiikka, palvelujen tarjoamismallit, kasvattajien perus- ja jatkokoulutus, työolot sekä kunkin varhaiskasvatuspalvelun erityiset sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset kontekstit.

Kirjassa tunnistetaan ja tarkastellaan useita varhaiskasvatuspalveluihin liittyviä keskeisiä haasteita – joita käsitellään seuraavassa luvussa – ja pyritään sitten vastaamaan niihin kolmiosaisen rakenteen avulla. Ensinnäkin 1. luvussa ehdotetaan uutta, kattavaa mallia nykyisten ja tulevien varhaiskasvatuspalvelujen uudelleentarkasteluun, joka kattaa kolme eri tasoa: julkisen politiikan (makro)tason; sen, miten näitä politiikkoja toteutetaan institutionaalisella (meso)tasolla; sekä varsinaisten kasvatus- ja hoitokäytäntöjen (mikro)tason. Toiseksi, luvussa 2 esitellään uusi varhaiskasvatuspalveluiden itsearviointi- ja jatkuvan parantamisen työkalu, joka on suunniteltu edistämään kollektiivisia pohdintaprosesseja, institutionaalista oppimista, laadun parantamista ja edistymistä kohti suurempaa tasa-arvoa. Kolmanneksi, jäljellä olevissa luvuissa esitellään kolmesta tutkituista kaupungista – Barcelonasta, Milanosta ja Tampereesta – poimittuja hyviä käytäntöjä, jotka havainnollistavat

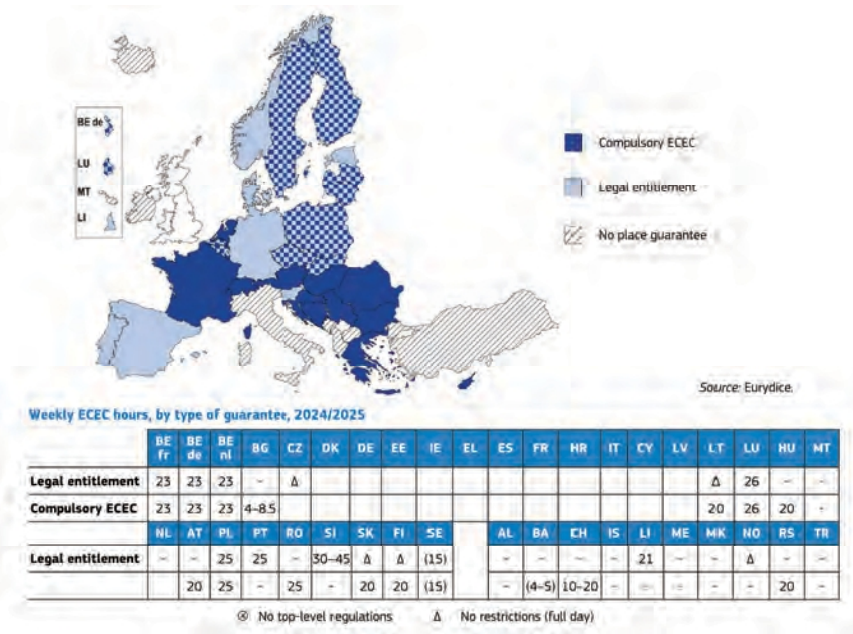
1. luvussa ehdotetun kattavan mallin. Rakenne etenee siis teoreettisemmasta ja yleisluonteisemmasta näkemyksestä kohti konkreettista soveltavaa panosta ja edelleen konkreettisten käytäntöjen tarkasteluun; ja se muodostaa samalla kirjan päätavoitteet.

Kun kirjan taustakonteksti sekä laaja katsaus sen päätavoitteisiin ja rakenteeseen on esitetty, tämän johdannon loppuosa keskittyy tarkastelemaan varhaiskasvatuspalvelujen suurimpia haasteita ja esittelee kunkin luvun sisällön tarkemmin.

Varhaiskasvatuspalvelujen haasteet

Tässä osiossa tunnistamme kolme varhaiskasvatuspalvelujen päähaastetta, jotka järjestämme Katerina Tomasevskin 4-A-mallin mukaisesti, joka koskee ihmisoikeusvelvoitteita koulutuksessa (200G) ja jonka hän esitti toimiessaan Unescon johtajana: saatavuus, saavutettavuus, hyväksyttävyyys ja mukautettavuus. Ensimmäinen haaste, tarjonta ja saatavuus, liittyy saatavuuteen ja saavutettavuuteen; toinen, laadunvarmistus, liittyy hyväksyttävyyteen; ja kolmas, paikallisen kontekstin ja järjestelyjen merkitys, liittyy mukautettavuuteen.

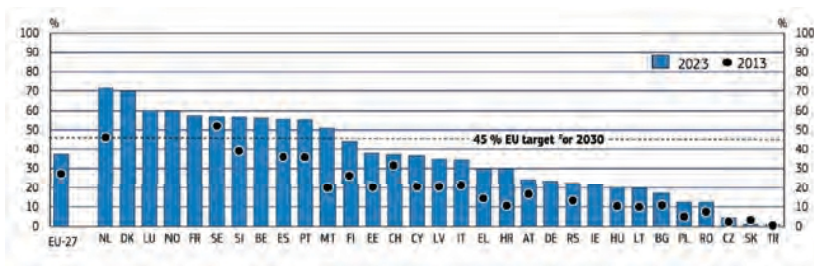
Ensimmäisestä haasteesta alkaen varhaiskasvatuspalvelujen tarjonta on ratkaiseva tekijä sen varmistamisessa, että kaikilla lapsilla ja perheillä on pääsy varhaiskasvatuksen tukeen. Palvelujen saatavuudessa on kuitenkin merkittäviä eroja Euroopan maiden välillä. Näihin eroihin vaikuttavat useat tekijät, kuten lailliset oikeudet, pakollinen osallistuminen ja ikä, josta lähtien lapsille taataan paikka varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen yleisen saatavuuden varmistamisessa on kaksi pääasiallista lähestymistapaa: lakisääteiset oikeudet ja pakollinen osallistuminen (ks. kuva 0.1). Lakisääteiset oikeudet takaavat paikan varhaiskasvatuksessa lapsille, joiden vanhemmat sitä pyytävät, kun taas pakollinen osallistuminen edellyttää, että lapset käyvät varhaiskasvatuksessa tietyn ajan ennen perusopetuksen aloittamista. Ikä, josta lähtien nämä takeet alkavat, vaihtelee suuresti maittain. Esimerkiksi Tanskassa, Saksassa, Virossa, Latviassa, Sloveniassa, Suomessa ja Ruotsissa taataan paikka varhaiskasvatuksessa jo varhaisesta iästä lähtien (G–18 kuukautta), kun taas muissa maissa, kuten Belgiassa, Tšekissä, Espanjassa, Ranskassa, Luxemburgissa, Unkarissa, Puolassa ja Portugalissa, paikka taataan noin 3-vuotiaasta lähtien.



Kuva 0.1 Lakisääteinen oikeus verrattuna pakollisuuteen (2025) julkaisussa "Key data on early childhood education and care in Europe – 2025". Euroopan komissio / EACEA / Eurydice.

Barcelonassa (Espanjassa) huomattava osa alle kolmivuotiaiden lasten perheistä ei käytä varhaiskasvatuspalveluja huolimatta kunnallisen varhaiskasvatuksen kasvusta, ja kustannukset ovat edelleen rajoittava tekijä. Milanossa (Italiassa) vanhempainvapaa ja pääasiassa maksullinen varhaiskasvatus yhdessä luovat merkittävän kuilun oikeuden ja todellisen saatavuuden välille, sillä palvelujen saatavuus vaihtelee huomattavasti alueittain. Sen sijaan Tampereella (Suomi) vahva koulutukseen sitoutumisen kulttuuri yhdistyy yleiseen oikeuteen varhaiskasvatukseen ja merkittäviin julkisiin investointeihin, mikä takaa sekä palvelujen saatavuuden että laadun. Nämä vastakkaiset tilanteet korostavat tarvetta ottaa huomioon laillisten oikeuksien, julkisen rahoituksen ja sosiaalisten normien välinen vuorovaikutus arvioitaessa varhaiskasvatuksen tarjontaa ja tasa-arvoisuutta. Nykyiset tarkistetut Barcelonan tavoitteet vuodelle 2030 tähtäävät siihen, että vuoteen 2030 mennessä 45 % alle 3-vuotiaista lapsista ja 5G % 3-vuotiaista pakollisen koulunkäynnin ikään saakka olevista lapsista osallistuu varhaiskasvatukseen, ja että lapset

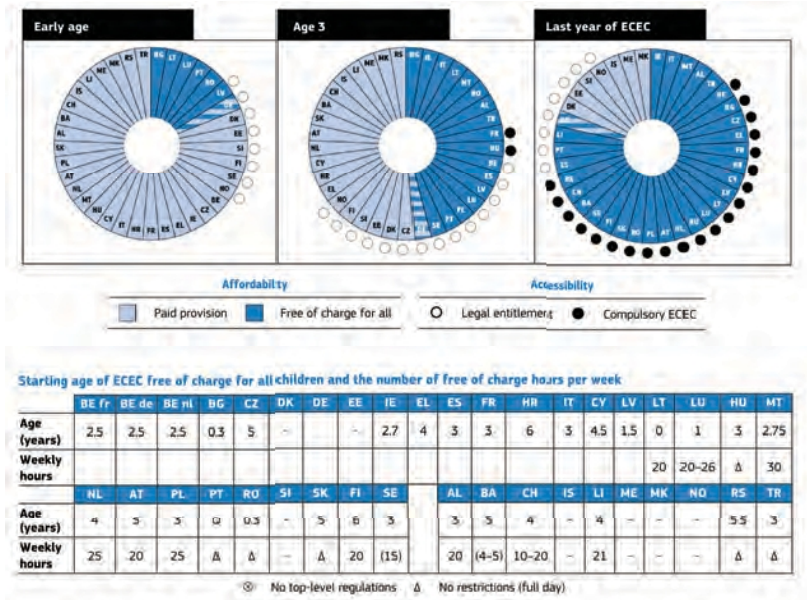
osallistuvat varhaiskasvatustilaisuuksiin vähintään 25 tuntia viikossa (neuvoston suositus 8. joulukuuta 2022 varhaiskasvatuksesta: Barcelonan tavoitteet vuodelle 2030). Kuvio 0.2 osoittaa, että vuonna 2023 keskimäärin 37,5 % alle 3-vuotiaista lapsista osallistui varhaiskasvatukseen EU-27:ssä.



Kuva 0.2 Alle 3-vuotiaiden lasten osallistumisaste varhaiskasvatukseen (2025) julkaisussa "Keskeisiä tietoja varhaiskasvatuksesta Euroopassa – 2025". Euroopan komissio / EACEA / Eurydice.

Kymmenen EU:n jäsenvaltiota ja Norja ovat jo saavuttaneet ja ylittäneet tarkistetun 45 prosentin Barcelonan tavoitteen. Tanska ja Alankomaat erottuvat joukosta korkeimmilla alle 3-vuotiaiden lasten osallistumisasteilla varhaiskasvatukseen, jotka olivat 70 prosenttia tai yli vuonna 2023. Belgiassa, Espanjassa, Ranskassa, Luxemburgissa, Maltalla, Portugalissa, Sloveniassa, Ruotsissa ja Norjassa osallistumisasteet ovat 50–60 prosentin välillä. Viimeisen vuosikymmenen aikana alle 3-vuotiaiden lasten keskimääräinen osallistumisaste varhaiskasvatukseen EU-27:ssä on parantunut merkittävästi, nousten 27,0 prosentista 37,5 prosenttiin.

Hintataso on ratkaiseva tekijä sen varmistamisessa, että mahdollisimman moni lapsi pääsee varhaiskasvatukseen. Kuviossa 0.3 tuodaan esiin tehokkain keino varmistaa varhaiskasvatuksen kohtuuhintaisuus kaikille perheille: kaikkien paikkojen tarjoaminen maksutta. Hintatasoa on kuitenkin tarkasteltava saatavuuden rinnalla, sillä julkisen varhaiskasvatuksen tarjonta voi olla rajallista ilman paikkatakuuta, mikä johtaa pitkiin jonotuslistoihin ja monimutkaisiin etusijajärjestyssääntöihin. Siksi kuvassa 0.3 esitetään maksuttoman varhaiskasvatuksen saatavuus suhteessa taattuihin paikkoihin kolmessa laajassa ikäryhmässä: varhaislapsuus (alle 2-vuotiaat); 3-vuotiaat (yli 2-vuotiaat, alle 4-vuotiaat) ja varhaiskasvatuksen viimeinen vuosi (4–G, koulutusjärjestelmästä riippuen). Euroopassa suurin osa perheistä maksaa varhaiskasvatusmaksuja nuoremmista lapsista.



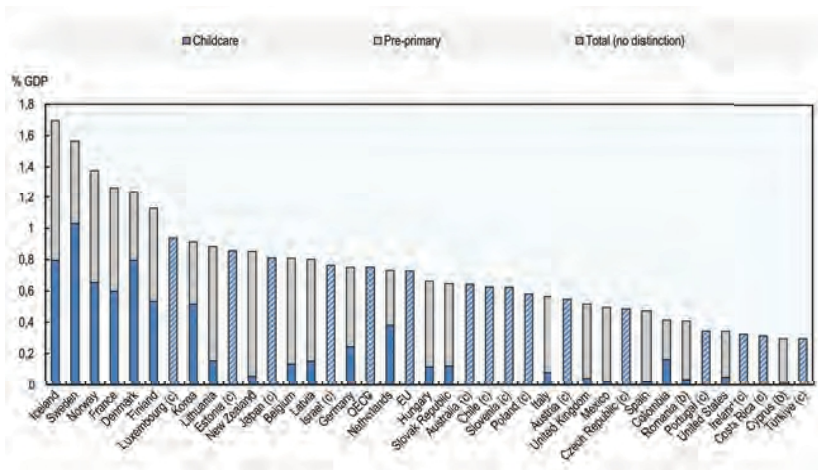
Kuva 0.3 Ilmainen varhaiskasvatus ja taatut paikat (2025) julkaisussa "Key data on early childhood education and care in Europe – 2025". Euroopan komissio / EACEA / Eurydice.

Toinen haaste koskee varhaiskasvatuspalvelujen laatua, jolla on merkitystä, koska se muokkaa pienten lasten, erityisesti heikommassa asemassa olevien lasten, kokemuksia ja oppimistuloksia. Varhaiskasvatuspalvelujen laatu voidaan karkeasti jakaa kahteen tyyppiin: rakenteelliseen ja prosessilaatuun. Rakenteellinen laatu viittaa varhaiskasvatusympäristöjen konkreettisempiin näkökohtiin, kuten lasten ja henkilökunnan väliseen suhdeluun, ryhmäkokoihin, henkilökunnan pätevyyteen ja fyysiseen ympäristöön, ja se luo edellytykset laadukkaille vuorovaikutuksille ja oppimiskokemuksille. Pienemmät lasten ja henkilökunnan väliset suhteet sekä pienemmät ryhmäkoot liittyvät lasten parempiin oppimistuloksiin. Ne mahdollistavat yksilöllisemmän huomion, reagoivan hoidon ja turvallisten kiintymyssuhteiden kehittymisen. Tutkimukset osoittavat, että pienemmät suhdeluvut ja ryhmäkoot edistävät parempaa emotionaalista tukea ja tehokkaampia opetuskäytäntöjä (Bendini ja Devercelli, 2022; OECD, 2025; UNICEF ja UNESCO, 2024; jne.). Ei ole yllättävää, että varhaiskasvatuksen henkilöstön työolot, pätevyys ja jatkuva ammatillinen kehittyminen ovat laadun ratkaisevia tekijöitä. Hyvin koulutettu

ja koulutettu henkilökunta pystyy paremmin toteuttamaan kehitystasolle sopivia käytäntöjä, osallistumaan mielekkäisiin vuorovaikutustilanteisiin lasten kanssa ja luomaan rikastuttavia oppimisympäristöjä. Jatkuva ammatillinen kehittyminen varmistaa, että henkilökunta pysyy ajan tasalla varhaiskasvatuksen uusimmista tutkimustuloksista ja parhaista käytännöistä. Lopuksi turvallinen, siisti ja innostava fyysinen ympäristö on olennaisen tärkeä lasten hyvinvoinnille ja oppimiselle. Laadukkaat varhaiskasvatusympäristöt tarjoavat ikätasolle sopivia materiaaleja, ulkoleikkialueita sekä tiloja, jotka kannustavat tutkimiseen ja luovuuteen.

Prosessin laatu puolestaan viittaa henkilökunnan ja lasten välisen vuorovaikutuksen luonteeseen, ”opetussuunnitelman” toteuttamiseen sekä yleiseen oppimisilmapiiriin, ja se kattaa lasten päivittäiset kokemukset varhaiskasvatusympäristöissä. Positiivinen, herkkä ja kannustava vuorovaikutus henkilökunnan ja lasten välillä on prosessin laadun kulmakivi. Tämä vuorovaikutus tukee lasten emotionaalista turvallisuutta, kielellistä kehitystä ja kognitiivista kasvua. Lisäksi positiivinen oppimisympäristö kannustaa lapsia tutkimaan, ottamaan riskejä ja kehittämään intoa oppimiseen. Tällaisissa ympäristöissä hyvin suunniteltu ”opetussuunnitelma”, toiminnot, vuorovaikutus jne., joita toteutetaan tehokkaasti, voivat parantaa varhaiskasvatuksen laatua. ”Opetussuunnitelman” tulisi olla lapsikeskeinen, kehitystasoon sopiva ja osallistava sekä edistää leikkipohjaista oppimista, luovuutta jne. Esimerkiksi laadun kannalta on harhaanjohtavaa olettaa, että pelkästään ilmoittautumisasteet ovat ratkaisevia. Sen sijaan on tärkeää huomata, että monissa EU:n jäsenvaltioissa, joissa 33 prosentin osallistumistavoite on saavutettu, suurin osa lapsista on ilmoittautunut vähemmän intensiivisiin ohjelmiin ja heille tarjotaan siten alle 30 tuntia viikossa palvelua (mikä heikentää myös vanhempien työ- ja yksityiselämän tasapainoa). Tämän vuoksi saatavuus ja laatu tulisi ottaa huomioon yhdessä arvioitaessa, täyttääkö koulutusjärjestelmä EU:n tavoitteet. Kuten kuvassa 0.4 esitetään, julkinen rahoitus on ratkaisevan tärkeää, jotta voidaan vähentää riippuvuutta yksityisistä menoista ja varmistaa tasapuolinen pääsy varhaiskasvatuspalveluihin. Riittämätön julkinen rahoitus voi johtaa korkeampiin kustannuksiin perheille, mikä vähentää niiden lasten ilmoittautumishalukkuutta, jotka hyötyisivät eniten varhaiskasvatukseen osallistumisesta. Maissa, joissa julkiset investoinnit varhaiskasvatukseen ovat suurempia, palvelut ovat yleensä tasapuolisempia ja laadukkaampia. Esimerkiksi Saksassa ja Norjassa yksityisten laitosten korkeat osallistumisasteet yhdistyvät huomattavaan julkiseen rahoitukseen, mikä varmistaa laadun ja saatavuuden säilymisen. Sen sijaan Yhdistyneen kuningaskunnan ja Yhdysvaltojen kaltaisissa maissa, jotka ovat vahvasti riippuvaisia

yksityiseen rahoitukseen, kohtaavat haasteita palvelujen kohtuuhintaisuuden ja laadun suhteen.

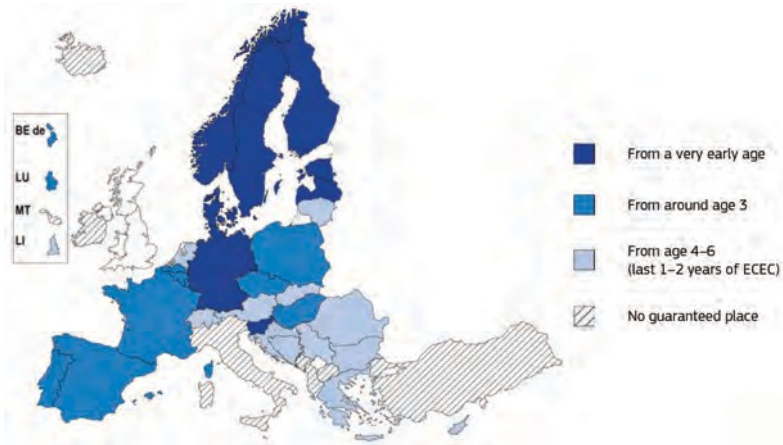


Kuva 0.4 Julkiset menot OECD-maissa (2024). Kirjoittajan laatima, perustuu julkaisuun Education at a Glance 2024: OECD Indicators. OECD.

Kolmas haaste liittyy sopeutumiskykyyn sekä paikallisen kontekstin ja järjestelyjen merkitykseen. Varhaiskasvatuspalveluille tyypillinen hajauttaminen ja monimuotoisuus pahentavat usein tarjontaan liittyviä ongelmia ja aiheuttavat hallinnollisia haasteita. Monissa maissa vastuu varhaiskasvatuspalvelujen rahoittamisesta ja tarjoamisesta on jaettu keskushallinnon, aluehallinnon ja paikallisviranomaiskesken. Tähän hajauttamiseen ei kuitenkaan aina liity riittäviä verotulojen siirtoja keskushallinnolta paikallisviranomaisille. Tämän seurauksena alueet, joilla on heikommat taloudelliset resurssit, kamppailevat varhaiskasvatuspalvelujen laajentamisen ja ylläpitämisen kanssa, mikä johtaa merkittäviin alueellisiin eroihin palvelujen saatavuudessa.

Tätä taustaa vasten kolmas varhaiskasvatuspalveluja määrittävä tekijä on paradoksaalisesti niiden ei-yleispätevä luonne. Koska pakollinen koulunkäynti alkaa useimmissa maissa vasta 5. luokalla, keskus-, alue- ja paikallisviranomaisilla ei yksinkertaisesti ole lakisääteistä velvollisuutta tarjota yleispätevää varhaiskasvatusta – näin ollen ne eivät voi vaatia kaikkia vanhempia ilmoittamaan lapsiaan varhaiskasvatuspalveluihin. Vaikka 3–G-ikäryhmän tai jopa 2. luokan koulutuksellinen merkitys on tunnustettu täysin, työ nuorempien lasten parissa kuuluu monin tavoin edelleen suurelle osalle yhteiskuntaa ”lastenvahtimisen” (*sic*) ja sen kaikkien eufemismien piiriin. Vaikka 0–G-ikäryhmä ei ole pakollinen, kaikki EU-maat ovat varmistaneet yleisen ja ilmaisen palvelutarjonnan 3–G-ikäryhmälle, jossa osallistumisasteet ovat lähes samat

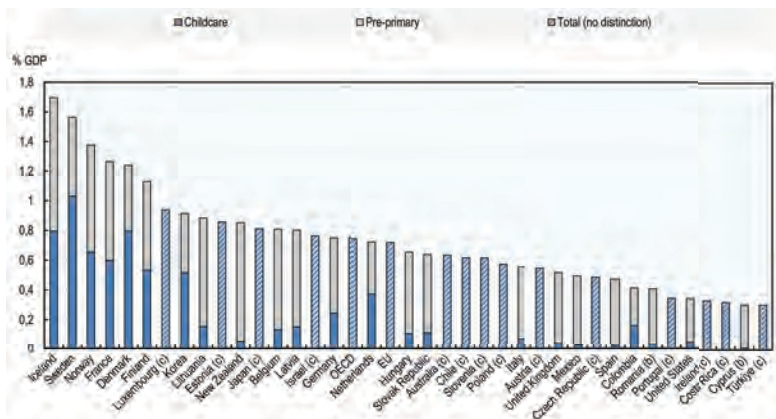
perusopetuksessa (53 %), kun taas 0–2-vuotiaiden ikäryhmässä osallistumisasteet ovat edelleen huomattavasti alhaisemmat – keskimäärin 38 %, ja vaihtelu on merkittävää 0., 1. ja 2. ikäryhmän välillä (Euroopan komissio / EACEA / Eurydice, 2025). Se, että suurimmassa osassa maista useimmat perheet eivät pääse käyttämään maksuttomia varhaiskasvatuspalveluja – kehitysmaissa tämä osuus voi nousta yli 55 prosenttiin äideistä (Staab, 2015) – aiheuttaa vanhemmille merkittävän taloudellisen taakan, ja ne, joilla ei ole varaa näihin palveluihin, joutuvat etsimään muita vaihtoehtoja, mukaan lukien joutumaan tekemään kompromisseja lastensa varhaiskasvatusta ja -hoitoa koskevien arvojensa ja ammatillisen uransa sekä taloudellisen itsenäisyytensä korkeiden kustannusten välillä, tai he eivät yksinkertaisesti pääse käyttämään näitä palveluja. Toinen merkittävä muuttuja, joka selittää varhaiskasvatuspalveluiden tarpeen 0–2-vuotiaiden ikäryhmässä, on sosiaaliturvaetuuksien taso ja hyvinvointivaltion tarjoama yleinen sosiaaliturva. Esimerkiksi hyvin palkatun lastenhoitovapaan kesto – jossa ”hyvin palkattu” tarkoittaa ansioperusteista korvausta, joka on vähintään GG % ansioista – on erittäin hyvä indikaattori siitä, kuinka suuresti tarve käyttää varhaiskasvatuspalveluja vaihtelee EU:ssa (Euroopan komissio / EACEA / Eurydice, 2025; OECD, 2025).



Kuva 0.5 Ikä, josta alkaen paikka varhaiskasvatuksessa on taattu (2025) julkaisussa ”Key data on early childhood education and care in Europe – 2025”. Euroopan komissio / EACEA / Eurydice.

Kuten kuvassa 0.5 esitetään, tilastojen mukaan lähes puolet Euroopan maista tarjoaa perheille mahdollisuuden jäädä pois töistä ja kasvattaa lapsiaan noin vuoden ajan tai pidempään. Unkarissa ja Romaniassa perheet voivat huolehtia lapsistaan ilman taloudellista riskiä jopa kahden vuoden ajan lapsen syntymän jälkeen.

Sen sijaan yli neljännes Euroopan maista tarjoaa hyvin palkattua vanhempainvapaata alle viiden kuukauden ajaksi. Jotta voidaan osoittaa politiikkojen välisen eron suuruus, varhaiskasvatuksen aukko ilmaisee sen ajanjakson, jonka aikana lapsella ei ole oikeutta hyvin palkattuun vanhempainvapaaseen eikä taattua paikkaa julkisesti tuetussa varhaiskasvatuksessa. Tämä on ajanjakso, jolloin pienten lasten perheiden on tehtävä vaikeita päätöksiä siitä, jäävätkö he kotiin (pääasiassa naisten valinta), turvautuvatko he epäviralliseen hoitoon vai maksavatko he kalliista yksityisistä varhaiskasvatuspalveluista ja miten. Vain seitsemässä maassa ei ole kuulua lastenhoitovapaan ja varhaiskasvatuspaikan takuun välillä (Euroopan komissio / EACEA / Eurydice, 2025). Kuten kuvasta 0.G nähdään, vaikka valtio myöntäisikin merkittävää rahoitusta varhaiskasvatukseen, se ei välttämättä itse tarjoa palveluja. Yksityisiä varhaiskasvatuksen tarjoajia ovat suuret konsernit; pienet, keskisuuret ja suuret yritykset; omassa kodissaan palveluja tarjoavat itsenäiset lastenhoitajat; kansalaisjärjestöt tai uskonnolliset järjestöt; paikalliset yhteisöryhmät; sekä osuuskunnat. Palvelut voivat vaihdella huomattavasti ohjelman keston suhteen, ja ne voivat olla puolipäiväisiä tai kokopäiväisiä, ja niitä voivat tarjota erilaiset toimijat, kuten julkiset, yksityiset ja voittoa tavoittelemattomat organisaatiot. Se, ovatko yksityisesti tarjotut palvelut saatavilla, kohtuuhintaisia ja riittävän laadukkaita, riippuu valtion rahoituksen ja sääntelyn tasosta. Esimerkiksi yksityiset, voittoa tavoittelevat palveluntarjoajat mukautuvat usein vanhempien toiveisiin, myös aukioloaikojen ja luokkahuoneen aktiviteettien suhteen. Tällaiset korkeamman hintaluokan palvelut ovat edelleen liian kalliita suurimmalle osalle kotitalouksista.



Kirjan lukujen pääpiirteet

Nämä kolme suurta haastetta sekä muut luvussa 1 tarkastellut haasteet ja uudet, esiin nousevat haasteet, kuten eurooppalaisten yhteiskuntien ja kaupunkien kasvava monimuotoisuus ja eriarvoisuus, edellyttävät varhaiskasvatuspalvelujen perusteellista uudelleentarkastelua. Tämä kirja pyrkii sekä vastaamaan tähän tarpeeseen että käsittelemään monia haasteita ehdottamalla 1. luvussa uudenlaista kokonaisvaltaista ja joustavaa lähestymistapaa, jossa varhaiskasvatuspalvelut lapsille ja perheille käsitetään yhteisenä hyödykkeenä UNESCO:n suositusten (2015b, 2021) mukaisesti. Sekä EU:n lapsitakuuehdotus että UNESCO:n lähestymistapa koulutuksesta yhteisenä hyödykkeenä viittaavat siihen, että varhaiskasvatuspalveluille tarvitaan uusi yhteiskuntasopimus. Tämä uusi yhteiskuntasopimus tunnustaisi julkisen sektorin roolin lasten ja perheiden yleisen ja laadukkaan hyvinvoinnin, hoidon ja kasvatuksen varmistamisessa, mikä on sekä erinomainen sijoitus (Heckman, 200G; OECD, 2017) että edistäisi yhteisöllistä hallintoa yhdessä yhteisön, perheiden ja ammattilaisten kanssa (Hayden ja Wai, 2013). Lisäksi se korostaa sellaisten ratkaisujen edistämisen merkitystä, jotka ovat kontekstuaalisia, joustavia ja johdonmukaisia – toisin sanoen reagoivia. Luvussa 1 ehdotetaan suhteellisen universalismin lähestymistapaa, jossa palvelut ovat yleisiä, mutta niiden intensiteetti ja tuki vaihtelevat kunkin lapsen ja perheen tarpeiden mukaan. Tämä lähestymistapa ilmentyy kolmen toisistaan riippuvaisen tason globaalissa ja reagoivassa integroinnissa, joiden tulisi olla johdonmukaisia ja tiiviisti koordinoituja keskenään, nimittäin:

1. Julkisen politiikan taso, joka sisältää arvot, rahoituksen, hallinnon ja arviointijärjestelmät (makro)
2. Institutionaalinen taso, jossa palvelujen organisointi, johtaminen, infrastruktuuri ja ammattitiimit ovat kaikki merkityksellisiä tekijöitä (meso)
3. Kasvatus- ja hoitokäytännöt, suhde perheisiin ja yhteisöön sekä kokonaisvaltaiseen kehitykseen suuntautuvat pedagogiset lähestymistavat ovat kaikki tärkeitä näkökohtia (mikrotaso)

Luku 2 on soveltava osuus, joka esitetään ehdotuksena uudeksi varhaiskasvatuspalvelujen itsearviointi- ja jatkuvan parantamisen välineeksi. Ehdotus on saanut inspiraationsa kolmesta kansainvälisesti tunnustetusta välineestä: ITERS-R-asteikosta (2003), osallisuusindeksistä (200G) ja DAVOPSI-mallista (2011; Clemente, 2012). Tätä uutta itsearvioinnin,

analyysiin ei ole tarkoitettu valvonnan tai tarkastuksen välineeksi, vaan se on suunniteltu edistämään yhteisiä pohdintaprosesseja, institutionaalista oppimista, laadun parantamista ja edistymistä kohti suurempaa tasa-arvoa. Keskeinen käsite tässä yhteydessä on ”prosessi”. ”Itsearviointi”-termillä tarkoitetaan vuoropuheluprosessia, joka koskee ammatillista tietoisuutta varhaiskasvatuspalvelujen tilanteesta sekä halua jatkuvaan henkilökohtaiseen, kollektiiviseen ja institutionaaliseen kehittymiseen. Tämän aloitteen tavoitteena on tarjota varhaiskasvatuspalvelujen johtajille, varhaiskasvatuspalvelujen vetäjille ja tiimeille itselleen työkalu, joka helpottaa palvelun kehittämisen itsehallintaa. Tämän seurauksena varhaiskasvatuspalvelujen ammattilaiset voivat toimia sekä arvioijina että koulutuksen ja muutoksen edistäjinä. Tätä helpottaa niiden tarpeiden tunnistaminen, joita syntyy varhaiskasvatuspalveluihin osallistuvien päiväkotien ja yhteisöjen moninaisissa tilanteissa, sekä sen selvittäminen, millaisia jatkuvasti parannettavia ja tilanteeseen reagoivia ratkaisuja varhaiskasvatuspalvelut voivat tarjota.

Kun on ehdotettu kokonaisvaltaista lähestymistapaa varhaiskasvatuspalveluiden uudelleentarkasteluun sekä itsearviointityökalua, jolla kannustetaan pohdintaan ja edistytään kohti suurempaa tasa-arvoa varhaiskasvatuspalveluiden kautta, jäljellä olevat luvut keskittyvät konkreettisiin hyviin käytäntöihin, jotka havainnollistavat ehdotettua kokonaisvaltaista lähestymistapaa – hyviin käytäntöihin, jotka voivat inspiroida muita kaupunkeja sekä osavaltio- ja aluehallintoja parantamaan omia varhaiskasvatuspalveluitaan. Kaksi ensimmäistä hyviä käytäntöjä käsittelevää lukua keskittyvät Barcelonaan, seuraava luku koko Italiaan, jota seuraa luku Milanosta, ja kaksi viimeistä lukua Tampereeseen; kaikki nämä perustuvat EDUFIRST-hankkeeseen, joka keskittyy näihin kolmeen varhaiskasvatuspalvelujen alalla johtavaan kaupunkiin.

Luku 3, *”Varhaiskasvatuspalvelut yhteisön ja perheverkoston solmukohtina: Barcelonan tapaus”*, analysoi Barcelonan kaupungin varhaiskasvatusjärjestelmää keskittyen sen kehitykseen ajan mittaan, nykyisiin haasteisiin sekä varhaiskasvatuskeskuksien nousevaan rooliin yhteisöpohjaisen verkoston solmukohtina. Espanjan varhaiskasvatusmalli (ECEC) erottuu hajautetusta hallintorakenteesta, alkuvaiheen vapaaehtoisuudesta sekä paikallisviranomaisten ja yksityisten palveluntarjoajien merkittävästä osallistumisesta. Tämä rakenne johtaa huomattavaan alueelliseen vaihteluun palvelujen kattavuuden, laadun ja tarjonnan suhteen. Barcelonan kaupungilla on laaja kunnallisten varhaiskasvatuskeskuksien verkosto, jonka laajentuminen on ollut erityisen merkittävää 2000-luvun alusta lähtien. Huolimatta siitä, että kirjoittautuneiden

lasten kokonaismäärä on pysynyt suhteellisen vakaana viime vuosina, on havaittavissa asteittainen

siirtyminen yksityisestä julkiseen tarjontaan. Ilmoittautumisasteet ovat nousseet huomattavasti ja ylittävät tällä hetkellä vuodelle 2030 asetetut eurooppalaiset tavoitteet. Kaupunginosien välillä on kuitenkin edelleen selkeitä eroja, jotka liittyvät läheisesti sosioekonomisiin tekijöihin ja perheiden työ- ja yksityiselämän tasapainotarpeisiin. Kaupunginvaltuusto on kehittänyt joukon täydentäviä palveluita, mukaan lukien kunnalliset perheiden vanhemmuustilat, joiden tarkoituksena on tarjota kasvatusneuvontaa ja helpottaa tukiverkostojen luomista perheiden keskuudessa. Erityistä huomiota kiinnitetään niihin perheisiin, joissa on alle kolmivuotiaita lapsia, jotka eivät ole kirjoilla virallisissa varhaiskasvatuspalveluissa. Näiden palvelujen on osoitettu vahvistavan julkista tukea vanhemmuudelle; ne eivät kuitenkaan vielä pysty täysin vastaamaan työn ja perhe-elämän yhteensovittamiseen liittyviin lastenhoitotarpeisiin. Tämän tutkimuksen viimeisessä osassa tarkastellaan yhteisöpohjaista näkökulmaa, jossa pikkulasten päiväkodit ja perheiden tilat käsitetään ”varhaislapsuuden taloina”. Tästä näkökulmasta kunnalliset varhaiskasvatuskeskukset täyttävät kaksi tehtävää: ensimmäinen on kasvatuksellinen, ja toinen on pyrkimys edistää terveellistä työn ja yksityiselämän tasapainoa. Näiden keskusten toinen tehtävä on toimia ”sosiaalisina infrastruktuureina”, jotka edistävät suhteita, tukiverkostoja ja yhteisiä toimintoja perheiden, palvelujen ja paikallisyhteisöjen välillä.

Luku 4, *”Varhaiskasvatuspalvelut ilmasto-oikeudenmukaisuuden edistämiseksi Barcelonassa”*, tarkastelee Barcelonan kaupunginvaltuuston edistämää kunnallista strategiaa *”Bressols pel Clima”* (ilmasto varten tarkoitettut päiväkodit), jonka tarkoituksena on integroida ilmasto-oikeudenmukaisuus 0–3-vuotiaille lapsille suunnattuihin kunnallisiin varhaiskasvatuspalveluihin. Luku perustuu siihen, että tunnustetaan lasten ja perheiden haavoittuvaisuus ilmastokriisin edessä. Siinä varhaiskasvatuspalvelut nähdään keskeisinä toimijoina, jotka varmistavat oikeuden terveellisiin, leikkimiseen kannustaviin ja kestäviin ympäristöihin sekä edistävät yhteisötasolla vaikuttavia rakenteellisia muutoksia. Strategia rakentuu kolmen päätavoitteen ympärille: ensinnäkin lasten tarpeiden näkyväksi tekeminen ilmastokriisin kontekstissa; toiseksi varhaiskasvatuskeskusten ympäristöjalanjäljen pienentäminen; ja kolmanneksi systeemisten muutosten edistäminen koordinoitun verkosto- ja yhteisöpohjaisen toiminnan kautta. Luvussa tunnistetaan useita vallitsevaan kaupunkimalliin liittyviä haasteita, kuten rajoitettu pääsy viheralueille, vähentyneet mahdollisuudet aktiiviseen leikkiin, altistuminen ympäristöriskeille, vaikeudet saada terveellistä ruokaa sekä kestävämmien kulutustottumusten jatkuminen. Näitä haasteita pahentavat entisestään sosiaaliset ja alueelliset eriarvoisuudet. Luvussa tarkastellaan

edelleen keskustelija, jotka liittyvät oppimisympäristöjen
luonnonmukaistamiseen,

aikuisten riskikäsitteet sekä tarve tukea perheitä positiivisen suhteen luomisessa luontoon. Lopuksi siinä korostetaan jatkuvan arvioinnin ja opetushenkilöstön ammatillisen kehityksen merkitystä sekä vankan institutionaalisen johtajuuden välttämättömyyttä merkittävän pedagogisen muutoksen vakiinnuttamiseksi. Siksi se esitetään erottamattomana osana lasten hyvinvointia, sosiaalista tasa-arvoa sekä oikeutta terveellisempään ja elinvoimaisempaan kaupunkiin.

Siirrytään nyt Italiaan: Milano on erinomainen esimerkki kaupungista, joka on onnistuneesti ottanut käyttöön kaksi huomionarvoista käytäntöä, joilla on potentiaalia toimia mallina lukuisille muille eurooppalaisille ja maailmanlaajuisille kaupungeille: 0–G-vuotiaiden ikäryhmä yhtenä jatkuvana kasvatusvaiheena sekä Euroopan lapsitakuu. Luvussa 5 tarkastellaan kasvatuksen jatkuvuutta Italian integroidun 0–G-kasvatusjärjestelmän peruseriaatteena. Lain 107/2015 ja asetuksen G5/2017 nojalla perustetun järjestelmän tavoitteena on ylittää varhaislapsuuden palveluiden (0–3) ja esikoulun (3–G) välinen historiallinen jako ja vahvistaa varhaislapsuus yhtenäiseksi kehitysvaiheeksi. Integrointi on kuitenkin edelleen kehittyvä prosessi, joka vaatii kulttuurista, ammatillista ja organisatorista johdonmukaisuutta. Jatkuvuus määritellään ensisijaisesti lapsen oikeudeksi: kasvatuskokemusten tulisi olla johdonmukaisia, merkityksellisiä ja lapsen identiteettiä kunnioittavia. Pelkän palvelujen välisen sujuvan siirtymän varmistamisen sijaan jatkuvuus koskee lasten kokemusten yleistä laatua ja johdonmukaisuutta ajan kuluessa. Kehitys ymmärretään dynaamiseksi ja epälineaariseksi; siksi jatkuvuus ei ole jäykkää yhdenmukaisuutta, vaan tuottavaa jännitettä vakauden ja muutoksen välillä. Katkokset voivat olla myönteisiä, kun niitä hallitaan ja ne ovat kehityksen kannalta merkityksellisiä. Luvussa analysoidaan jatkuvuutta sääntelyllisten, pedagogisten ja organisatoristen ulottuvuuksien kautta. Kansalliset pedagogiset ja varhaislapsuuden suuntaviivat tarjoavat yhteisen kulttuurisen viitekehyksen, joka edistää kokonaisvaltaista näkemystä lapsesta pätevänä ja aktiivisena toimijana. Jatkuvuus on sisällytetty opetussuunnitelman suunnitteluun, joka sisältää sekä eksplisiittisiä elementtejä (tavoitteet, suunnittelu, dokumentointi) että implisiittisiä näkökohtia (ihmissuhteet, ympäristöt, rutiinit). Edistyskellisen 0–G-opetussuunnitelman rakentaminen edellyttää yhteistä ammattikieltä ja tarkoituksellista suunnittelua. Organisaatiotasolla jatkuvuus riippuu pedagogisesta koordinoinnista, kollegiaalisesta työstä, yhteisestä koulutuksesta, jäsennellyistä siirtymävaiheista sekä yhteistyöstä perheiden ja paikallisten palvelujen kanssa. Työkalut, kuten havainnointi, dokumentointi ja pohdiskелеvat siirtymäraportit, tukevat narratiivista johdonmukaisuutta eri konteksteissa. Viime kädessä jatkuvuus esitetään systeemisenä vastuuna

ja laadun keskeisenä indikaattorina. Se heijastaa integroidun järjestelmän kykyä tarjota tasapuolisia, johdonmukaisia ja mielekkäitä koulutuspolkuja, joissa kunnioitetaan lasten kehityksen monimutkaisuutta ja oikeuksia.

Luvussa G analysoidaan Euroopan lapsitakuun täytäntöönpanoa suurkaupunkikontekstissa keskittyen Milanoon tapaustutkimuksena. Vuonna 2021 hyväksytyn lapsitakuun tavoitteena on ehkäistä ja torjua lasten köyhyyttä varmistamalla tehokas pääsy välttämättömiin palveluihin, mukaan lukien varhaiskasvatus- ja hoivapalvelut, koulutus, terveydenhuolto, ravitsemus ja asuminen. Siinä lapset nähdään oikeuksien haltijoina ja varhaiskasvatus (ECEC) strategisena infrastruktuurina, jolla ehkäistään rakenteellisia eriarvoisuuksia jo elämän varhaisimmista vaiheista lähtien. Luvussa esitetään aluksi Euroopan unionin poliittinen viitekehys ja sen painotus tasa-arvoisuuteen ja tehokkaaseen saatavuuteen, erityisesti niiden lasten osalta, jotka ovat vaarassa joutua köyhyYTEEN, joilla on vamma, jotka ovat maahanmuuttoon liittyvän haavoittuvuuden alaisia tai joilla on asumisvaikeuksia. Sen jälkeen tarkastellaan Italian kansallista toimintasuunnitelmaa (PANGI), jossa eurooppalaiset periaatteet on muunnettu kansallisiksi painopisteiksi. PANGI asettaa etusijalle 0–G-palvelujen laajentamisen ja laadun parantamisen, erityisesti 0–3-vuotiaiden ikäryhmän osalta, edistää integroitua hallintoa koulutus-, sosiaali- ja terveydenhuoltosektoreiden välillä sekä pyrkii vähentämään koulutuksellista köyhyYTEä sekä määrällisen laajentamisen että kohdennettujen toimenpiteiden avulla. Alueelliset erot ja osallistumiseen liittyvät sosioekonomiset kuilut korostavat kuitenkin edelleen olemassa olevia haasteita. Tätä taustaa vasten Milano esitetään suurkaupunkilaboratoriona, jossa eurooppalaisia periaatteita toteutetaan käytännössä monimutkaisessa kaupunkiympäristössä, jota leimaavat suuri asukastiheys, muuttoliike ja sosio-spatiaalinen polarisaatio. Kunnan 0–G-järjestelmä yhdistää suoran julkisen hallinnon akkreditoituihin palveluntarjoajiin ja on organisoitu paikallisten koulutusyksiköiden kautta pedagogisen johdonmukaisuuden ja alueellisen reagoitakyvyn varmistamiseksi. Pääsyä säännellään läpinäkyvien kriteerien ja tuloperusteisten maksujärjestelmien avulla, joita täydentävät haavoittuvassa asemassa olevia perheitä tukevat toimenpiteet. Erityistä huomiota kiinnitetään jatkuvuuteen 0-vuotiaista G-luokkaan asti tasa-arvon edistämisen välineenä sekä EDUFIRST-hankkeessa kehitettyihin käytäntöihin. Näitä ovat helpotetut pääsymenettelyt, vahvistetut koulu–perhe-suhteet, perheen resurssien tunnustaminen sekä verkostopohjainen yhteistyö. Luvun johtopäätöksenä on, että lapsitakuun toteuttaminen suurkaupunkikontekstissa on jatkuva, neuvottelujen kautta etenevä prosessi, joka vaatii reflektiivisyyttä, monitasoista koordinoitua sekä jatkuvia investointeja varhaislapsuuden palvelujen laatuun ja osallistavuuteen.

Kaksi viimeistä lukua keskittyvät Tampereeseen, jossa esitellään kaksi hyvää käytäntöä, jotka voivat toimia inspiraation lähteenä monille

muille toimijoille. Luvussa 7 esitetään yleiskatsaus varhaiskasvatuspalvelujen kyvystä reagoida joustavasti nopeasti muuttuviin ja monimuotoistuviin kielellisiin, etnisiin, kulttuurisiin ja uskonnollisiin väestörakenteisiin. Monikulttuuriset ja monikieliset haasteet ovat ilmiö, joka on havaittavissa kaikkialla Euroopassa. Nämä haasteet ovat ensiarvoisen tärkeitä, kun pyritään rakentamaan osallistavia ja tasa-arvoisia yhteiskuntia. Luvussa 8 tarkastellaan arvioinnin, laadun ja ammattimaisuuden keskeistä roolia varhaiskasvatuspalvelujen jatkuvan parantamisen edistämisessä.

Luku 7, *Monikulttuurinen ja monikielinen lähestymistapa varhaiskasvatuspalveluissa: kehityskulku ja ajankohtaiset keskustelut*, tarkastelee monikulttuuristen ja monikielisten varhaiskasvatuspalvelujen kehitystä ja nykyisiä haasteita paikallistasolla. Tampere on esimerkki siitä, miten paikallishallinnot voivat vastata strategisesti kasvavaan kulttuuriseen ja kielelliseen monimuotoisuuteen. Toisin kuin kansallisissa syntyvyyslukuissa, Tampereella on koettu uusien asukkaiden muuttoaalto, mikä on johtanut monikulttuuristen ja monikielisten perheiden määrän jatkuvaan kasvuun sekä moninaisen kielellisen ja kulttuurisen taustan omaavien lasten osuuden kasvuun varhaiskasvatuspalveluissa. Tampereen mallin keskeinen piirre on varhaiskasvatukseen pääsyn takaaminen yleisenä oikeutena. On kiistaton tosiasia, että kaikilla lapsilla on oikeus koulutus- ja hoivapalveluihin riippumatta tekijöistä kuten perheen tuloista, asuinpaikasta tai maahanmuuttostatuksesta. Korkeat osallistumisasteet ovat osoitus sekä järjestelmän saavutettavuudesta että luotettavuudesta. Tätä vahvistaa entisestään liukuva maksujärjestelmä, joka poistaa taloudellisia esteitä monilta perheiltä. Palvelujen korkean laadun ylläpitäminen riippuu tasaisesta hoitaja-lapsisuhteesta, selkeistä pätevyysvaatimuksista sekä osaavasta kunnallisesta johdosta. Kaupunki on ottanut käyttöön useita käytäntöjä monikielisen kehityksen tukemiseksi. On suositeltavaa, että lapsia kannustetaan oppimaan suomea samalla kun heidän äidinkieliään arvostetaan ja ylläpidetään. Tampere hyödyntää myös transkielisyttä tarkoituksellisen pedagogisena strategiana, joka mahdollistaa useiden kielten joustavan käytön jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. Kielten lisäksi kaupunki huomioi kulttuurisen, uskonnollisen ja maailmankuvaan liittyvän monimuotoisuuden jäsennellyn pedagogisen suunnittelun avulla. Monimuotoisuuden liittyvien teemojen integrointia päivittäiseen käytäntöön edistävät jokaisessa varhaiskasvatusyksikössä toimivat kulttuurikasvatuksen koordinaattorit, jotka myös kannustavat yhteistyöhön perheiden kanssa. On osoitettu, että jatkuvan ammatillisen

koulutuksen järjestäminen, johon sisältyy rasismia torjuva kasvatus, on osoittautunut edistävän pohdiskelevaa käytäntöä ja haastavan ennakkoluuloja. Yhteenvetona voidaan todeta, että Tampere luo yhteyden osallisuuden ja kestävyiden välille ekososiaalisen kasvatuksen avulla. Tällä tavoin varhaiskasvatuspalvelut esitetään sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, ympäristövastuun ja tasa-arvoisen osallistumisen perustana yhä monimuotoisemmassa kaupunkiympäristössä.

Lopuksi 8. luku keskittyy *varhaiskasvatuspalvelujen laatuun, arviointiin ja ammattimaisuuteen: keskusteluihin ja haasteisiin*. Suomessa varhaiskasvatuksen laatu perustuu lainsäädäntöön ja kansalliseen ydinopetussuunnitelmaan, joissa korostetaan tasa-arvoa, osallisuutta, syrjimättömyyttä sekä lasten kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin edistämistä. Arviointia lähestytään jatkuvana ja monitasoisena prosessina, joka tukee sekä pedagogista ja hoivatyön kehittämistä että vastuuvetollisuutta. Kansallisella tasolla vastuu varhaiskasvatuksen arvioinnista kuuluu Suomen koulutuksen arviointikeskukselle (FINEEC), joka valvoo myös Valssia⁽¹⁾ -digitaalista laadunarviointijärjestelmää, joka otettiin käyttöön valtakunnallisesti vuonna 2023. Valssi tarjoaa tutkimustietoon perustuvia työkaluja, joiden avulla varhaiskasvatuspalvelujen tarjoajat voivat toteuttaa järjestelmällistä itsearviointia ja suunnitella kehittämistoimia. Tampereella näitä työkaluja on käytetty erityisesti leikkiin ja lasten tukemiseen liittyvien käytäntöjen arviointiin. Kansallisten arviointimekanismien ohella laadunvarmistus on integroitu paikallisiin rakenteisiin jatkuvan kehittämisarvioinnin ja yksikötason itsearvioinnin kautta. Pedagoginen dokumentointi, henkilöstön reflektiivinen käytäntö sekä lasten ja perheiden aktiivinen osallistuminen ovat tämän prosessin keskeisiä piirteitä. Tässä luvussa sijoitetaan varhaiskasvatuspalvelujen laatu osaksi laajempaa poliittista ja yhteiskunnallista keskustelua, erityisesti sellaista, joka koskee subjektiivista oikeutta varhaiskasvatukseen sekä sen merkitystä koulutuksen tasa-arvon ja sosiaalisen osallisuuden kannalta. Lopuksi Tampereella on edessään henkilöstöpulaa, kiristyviä pätevyysvaatimuksia ja laajamittaisia eläkkeelle siirtymisiä. Vaikka kansalliset ja paikalliset aloitteet tähtäävät rekrytoinnin, henkilöstön pysyvyyden ja ammatillisen kehityksen vahvistamiseen, korkealaatuisen varhaiskasvatuksen ylläpitäminen edellyttää vahvaa pedagogista johtajuutta, johdonmukaisia arviointikäytäntöjä sekä sitoutumista jatkuvaan oppimiseen muuttuvassa yhteiskunnallisessa kontekstissa.

¹<https://www.karvi.fi/en/evaluations/early-childhood-education-and-care/valssi-nation-al-quality-evaluation-system-eccec/background-and-development-valssi>

1. Kohti uutta globaalia ja joustavaa varhaiskasvatus- ja lastenhoitomallia lähestymistapaa

Politiikkojen, instituutioiden ja pedagogisten
käytäntöjen uudelleenarviointi¹

Jordi Collet-Sabé, Verónica Jimenez, Mila Naranjo ja Glòria Olmos

1.1 Johdanto: varhaiskasvatuspalvelujen poliittiset, institutionaaliset ja käytännön ulottuvuudet

Lasten ja perheiden palveluiden nykyisten suurten vaikeuksien, haasteiden ja mahdollisuuksien edessä Erasmus+ EDUFIRST -hanke ehdottaa uutta mallia nykyisten ja tulevien varhaiskasvatus- ja hoivapalveluiden uudelleentarkasteluun. Malli perustuu hankkeen kaikkiin vierailuihin, oppimistoimintoihin, keskusteluihin, kokouksiin ja koulutuksiin. EDUFIRST-malli perustuu kattavaan ja toisiinsa liittyvään lähestymistapaan varhaiskasvatuksen ja perhepalveluiden kolmeen keskeiseen tasoon:

- a. **Julkisen politiikan ulottuvuus**, joka kattaa arvot, ideologian, suuntaviivat, keskustelun, budjetit, täytäntöönpanon ja arvioinnin, yhdistää nämä palvelut yhteiskunnanäkymään ja sen tarpeisiin.
- b. **Sen institutionaalinen ulottuvuus** koskee sitä, miten nämä politiikat pannaan täytäntöön päiväkotien, perhepalvelutilojen ja muiden sosiaali-, terveys- ja yhteisöpalvelujen muodossa, mukaan lukien niiden rakennukset, aikataulut, johtaminen, kulttuurit ja ammattilaiset, mukaan lukien heidän perus- ja jatkokoulutuksensa, kehittymisensä ja työolosuhteensa.

¹ Haluamme kiittää professoreita Peter Mossia (Institute of Education – University College London) ja Silvia Blanchia (Barcelonan autonominen yliopisto) tuesta, jota he antoivat

tämän luvun parantamiseksi.

- c. **Pedagogisten ja hoitokäytäntöjen ulottuvuus**, joka kattaa kaikki erilaiset hoito- ja kasvatustilan ammatilliset käytännöt, materiaalit, leikin, lapsen kehityksen... sekä suhteet perheisiin ja yhteisöön.

Varhaislapsuuden ja perhepalveluita käsittelevästä eurooppalaisesta ja kansainvälisestä kirjallisuudesta on noussut esiin viisi suurta yhteistä haastetta. Kuten myöhemmin nähdään, EDUFIRST-mallin tavoitteena on vastata näihin haasteisiin ja edistää YK:n kestävä kehityksen tavoitteen 4.2 saavuttamista: ”Varmistetaan, että kaikilla tytöillä ja pojilla on pääsy laadukkaaseen varhaislapsuuden kehitykseen, hoitoon ja kasvatukseen”, turvautumatta teknokraattisiin tai ”ihmelääke”-lähestymistapoihin.

1.2 Varhaiskasvatus- ja hoivapalvelut sekä perheet² Euroopassa: viisi yhteistä haastetta

1.2.1 Palvelujen tarjonta

Kysymys siitä, kuka on vastuussa 0–G-vuotiaiden lasten ja heidän perheidensä kasvatuksesta ja hoidosta, erityisesti ensimmäisten 1 000 päivän aikana, on ratkaisevan tärkeä. Tästä seuraa kysymyksiä siitä, kuka suunnittelee, toteuttaa ja arvioi tämän vaiheen julkisia politiikkoja (paikallinen, alueellinen ja/tai valtion hallinto; laitostyyppi, olipa kyseessä sitten päiväkotia, esikoulu, perhetila, yhteisöpalvelut jne.); ovatko ne yleisiä (Suomi) vai eivät (Espanja ja Italia); kuka niitä rahoittaa ja miten, ja pidetäänkö niitä jokaisen lapsen, erityisesti kaikkein heikoimmassa asemassa olevien lasten, subjektiivisena oikeutena (EU:n lapsitakuun mukaisesti) vai ovatko ne perheiden maksettavaksi tarkoitettuja täydentäviä palveluja, jotka toistavat ja lisäävät olemassa olevia eriarvoisuuksia (Navarro ja León, 2024); mille ikäryhmille ne on suunnattu (0–3-vuotiaille kuten Espanjassa tai 0–G-vuotiaille kuten esimerkiksi Italiassa ja Suomessa); millainen vaikutus valittavissa olevan kasvatus- ja hoitomuodon (vanhempien antama, epävirallinen, virallinen yksityinen ja virallinen julkinen) on vanhemmuuteen sekä siihen, kuinka monta lasta ihmiset saavat tai haluaisivat saada, kun syntyvyys on laskussa koko mantereella (Judi ym., 2025); jne.

Vastauksissa näihin saatavuutta koskeviin kysymyksiin on merkittäviä eroja eri Euroopan maissa. Tähän vaihteluun vaikuttavat useat tekijät, kuten lailliset oikeudet, koulunkäynnin pakollisuus ja ikä, jolloin

² COFACE:n laatima ”Eurooppalainen perhehoitajien peruskirja” korostaa perheiden avainroolia varhaiskasvatuksessa. <https://coface-eu.org/european-charter-for-family-carers>

lapsille taataan paikka varhaiskasvatuspalveluissa. Näin ollen EU:ssa on rinnakkain kaksi pääasiallista lähestymistapaa yleisen saatavuuden varmistamiseksi: lailliset oikeudet ja pakollinen osallistuminen. Lailliset oikeudet takaavat paikan varhaiskasvatuksessa lapsille, joiden vanhemmat sitä pyytävät, kun taas pakollinen osallistuminen edellyttää, että lapset käyvät tällaisissa palveluissa tietyn ajan ennen perusopetuksen aloittamista. Ikä, josta lähtien nämä takeet astuvat voimaan, vaihtelee suuresti maittain. Esimerkiksi Tanskassa, Saksassa, Virossa, Latviassa, Sloveniassa, Suomessa ja Ruotsissa paikka taataan jo varhaisesta iästä lähtien (0–18 kuukautta), kun taas muissa maissa, kuten Belgiassa, Tšekin tasavallassa, Espanjassa, Ranskassa, Luxemburgissa, Unkarissa, Puolassa ja Portugalissa, paikka taataan noin 3-vuotiaasta lähtien (Euroopan komissio / EACEA / Eurydice, 2025).

Näistä takeista huolimatta varhaiskasvatuspalvelujen tarjonnassa on edelleen merkittäviä puutteita, erityisesti alle kolmivuotiaiden lasten osalta. Monissa maissa esikoulukoulutuksen (3–5 vuotta) osallistumisaste on suhteellisen korkea, mutta nuorempien lasten kattavuus on edelleen riittämätön. Esimerkiksi Tanskassa, Islannissa, Norjassa ja Ruotsissa alle kolmivuotiaiden lasten osallistumisaste on korkea, kun taas Unkarissa, Puolassa ja Itävallassa se on huomattavasti alhaisempi.

Tätä kuilua pahentaa usein lastenhoitovapaapolitiikan ja varhaiskasvatuspalvelujen paikkojen saatavuuden välinen koordinoimien puute. On myös muita palvelumuotoja perheille, jotka eivät tarvitse tai halua koko päivän kestävää päivähoitoa, mutta jotka voisivat hyötyä psykososiaalisista ja kasvatuksellisista perhepaikoista tai muista vaihtoehdoista, kuten päivittäisestä hoidosta ja epävirallisista tai yhteisöllisistä hoitoverkostoista. Kuten tulee selväksi, näillä voi olla tärkeä rooli tarjonnan ongelman ratkaisemisessa.

Näiden jännitteiden ja haasteiden olemassaolon ja analysoinnin sekä sen arvioinnin, miten eri järjestelmät niihin puuttuvat, on avainasemassa, kun pohditaan näiden palvelujen tarjontaa julkisen politiikan osana eri eurooppalaisten hyvinvointivaltio-mallien puitteissa (Esping-Andersen, 1950; Saraceno, 1955; jne.) sekä klassisissa keskusteluissa valtion, markkinoiden, perheiden ja yhteisön roolista näiden palvelujen tarjonnassa (Adelantado, 2000).

1.2.2 Pääsy palveluihin: kasvava monimuotoisuus ja eriarvoisuus

Kaikissa hankkeeseen osallistuvissa kaupungeissa sekä kansainvälisessä kirjallisuudessa korostetaan kasvavaa monimuotoisuutta (perhemallien ja -käytäntöjen, alkuperän, kielen, kulttuurin ja uskonnon sekä erityisten oppimistarpeiden jne. osalta) ja kasvavaa sosiaalista eriarvoisuutta

ovat nousemassa varhaislapsuuden ja perhepalveluiden monialaisiksi haasteiksi. Historiallisesti varhaiskasvatukseen ja -hoitoon liittyvät poliittiset, institutionaaliset ja pedagogiset lähestymistavat kehitettiin vakaampien, yhtenäisempien ja tasa-arvoisempien yhteiskuntien kontekstissa. Nykyään uusliberalistinen globalisaatio luo ja ennen kaikkea syventää sosiaalisia eriarvoisuuksia, jotka puolestaan kietoutuvat yhteen uusien monimuotoisuuksien, muuttoliikkeiden ja kaikenlaisten muutosten kanssa (Spyrou ym., 2015). Tässä yhteydessä ei ole yllättävää, että varhaiskasvatuspalvelujen saatavuutta leimaa kasvava monimuotoisuus (perhemallit, kulttuuritaustat, erityiset oppimistarpeet) ja sosiaaliset eriarvoisuudet. Näitä eroja pahentavat joissakin maissa perittävät korkeat maksut, jotka tekevät laadukkaasta varhaiskasvatuksesta liian kallista matalatuloisille perheille. Kuten OECD (2025, 2015) tuo esiin, joissakin maissa, kuten Irlannissa ja Kreikassa, maksuja voi olla vaikea maksaa. Itse asiassa EU:ssa korkeimman tulotertiliin kuuluvien perheiden lapset käyttävät varhaiskasvatuspalveluja lähes kaksi kertaa niin paljon kuin alimman tulotertiliin kuuluvien perheiden lapset. Myös maantieteelliset erot rajoittavat merkittävästi pääsyä varhaiskasvatuspalveluihin. Monissa maissa kaupunkialueilla on yleensä parempi varhaiskasvatuksen kattavuus kuin maaseudulla. Kaupunkien sisällä sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevilla alueilla on yleensä vähemmän palveluja, mikä pahentaa eriarvoisuutta entisestään. Yleisesti ottaen ilmaisten varhaiskasvatuspalvelujen saatavuus kasvaa merkittävästi 3-vuotiaana ja jatkaa kasvuaan vuosi vuodelta, kunnes se on lähes yleistä koko EU:ssa perusopetusta edeltävänä viimeisenä vuonna. Tätä suuntausta selittää edelleen julkisten palvelujen tarjonnan kasvu. Lisäksi monissa eurooppalaisissa koulutusjärjestelmissä on otettu käyttöön pakollinen ja ilmainen vaihe perusopetusta edeltävänä viimeisenä vuonna (Euroopan komissio / EACEA / Eurydice, 2025).

On tärkeää huomata, että julkisesti tuettujen varhaiskasvatuspalvelujen kysynnän ja tarjonnan välinen tasapaino on avaintekijä ”varhaiskasvatuskailun” ymmärtämisessä. Tällä tarkoitetaan sitä aikaa, jonka lapsi ei ole joko hyvin palkatun hoitovapaan tai taatun paikan julkisesti tuetussa varhaiskasvatuksessa piirissä (Euroopan komissio / EACEA / Eurydice, 2025). Tätä indikaattoria on kuitenkin tarkasteltava suhteessa osallistumisasteita koskeviin tietoihin, sillä tekijät kuten kulttuuriset normit ja perinteiset perhearvot voivat vähentää joidenkin perinteisten varhaiskasvatuspalveluiden, kuten lastentarhojen, kysyntää etenkin hyvin pienten lasten kohdalla. Kysyntään voivat vaikuttaa myös käsitykset palvelun laadusta, sillä perheet, jotka pitävät varhaiskasvatuspalveluja heikkolaatuisina, saattavat valita muita lastenhoitomuotoja eivätkä siten edes hae paikkaa. Iän ja asuinpaikan kaltaisten tekijöiden lisäksi on muitakin syitä

, jotka vaikuttavat paikkojen tarjonnan ja kysynnän vaihteluihin. Erilaisilla varhaiskasvatuspalveluilla voi olla eritasoista kysyntää, ja julkiset keskuksset ovat usein suosituimpia.

1.2.3 Palvelujen laajentaminen ja laatu

Varhaiskasvatuksen laatu on keskeinen huolenaihe, joka kattaa sekä rakenteellisen että prosessuaalisen laadun. Rakenteelliseen laatuun kuuluvat esimerkiksi lasten ja henkilökunnan välinen suhde, henkilökunnan pätevyys ja fyysinen ympäristö. Prosessuaalinen laatu viittaa ammattilaisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen, kehityksen ja oppimisen kokonaisu ympäristöön, suhteisiin perheiden kanssa sekä käytettyihin materiaaleihin. Niitä kutsutaan pedagogisiksi ja hoitokäytännöiksi. Laadukkaat varhaiskasvatusohjelmat liittyvät lasten parempaan kehitykseen, tuleviin koulumenestyksiin, sosiaalisiin taitoihin ja vähemmän käyttäytymisongelmiin. Laadukkaat varhaiskasvatuspalvelut kehitetään asteittain investoimalla samanaikaisesti eri osa-alueisiin pitkällä aikavälillä. Vaikka koko järjestelmää koskevien toimenpiteiden kustannustehokkuudesta on vielä vain vähän lopullisia tuloksia, useissa raporteissa korostetaan keskeisiä investointeja, jotka parantavat lasten yleistä kehitystä ja oppimista: esimerkiksi kyky houkutella ja pitää palveluissa pätevää henkilökuntaa; keskittyminen ammattilaisten ja lasten välisten suhteiden parantamiseen; lapsikeskeisten toimintojen kehittäminen; investoiminen tiloihin, jotka mahdollistavat laajemmat ja monipuolisemmat mahdollisuudet; arviointijärjestelmien käyttöönotto; sekä hyvät ja laaja-alaiset suhteet perheisiin, perheiden osallistuminen varhaiskasvatuspalveluihin ja perheiden tukeminen, erityisesti ensimmäisten 1 000 päivän aikana. Kuten seuraavassa luvussa tullaan näkemään, on ehdotettu joitakin välineitä, joiden tarkoituksena on toimia hyödyllisenä apuna sekä varhaiskasvatuspalvelujen nykyisen laadun analysoinnissa sen eri ulottuvuuksissa että niiden jatkuvan parantamisen edistämisessä (Rentzou ja Slutsky, 2015). Laatu ei kuitenkaan ole asia, jota on helppo arvioida, eikä varsinkaan määritellä, edistää, toteuttaa ja parantaa. Sitä ei voida lähestyä abstraktien, oletettavasti neutraalien tai depolitisoitujen mallien kautta. Päinvastoin, Dahlbergin, Mossin ja Pencen (2005) tavoin vahvistamme, että on olennaista tarkastella laatua monimutkaisten eettisten ja poliittisten keskustelujen sekä yhteisen merkityksen rakentamisen kautta. Siksi laatuun liittyvä kysymys on ratkaisevan tärkeä niin julkisen politiikan ja instituutioiden tasolla kuin pedagogisissa käytännöissä ja ammattilaisten keskuudessa (Sakr ja O'Sullivan, 2022). Epäilemättä laatu, jatkuva parantaminen ja arviointi ovat yhteinen haaste kaikille hankkeeseen osallistuville kaupungeille.

1.24 Varhaiskasvatuspalvelujen tehtävä ja suunta Palvelujen

tarjonnan kysymykseen liittyy läheisesti se, millaisia suuntaviivoja ja tehtäviä me yhteiskuntana haluamme asettaa varhaiskasvatuspalveluille ja perheille. Näin ollen näiden palvelujen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi on perhe-elämän ja työelämän yhteensovittamisen kulmakivi, erityisesti naisten osalta, jotta voidaan edistää heidän paluutaan työmarkkinoille ja varmistaa, että yhteiskunnissamme vallitsevat sukupuolten väliset epätasa-arvot eivät kasva ja että ne voidaan kääntää päinvastaisiksi (León ym., 2022). Tai tämä voidaan toteuttaa ymmärtämällä nämä palvelut sosiaalisena investointina, jolla ehkäistään tulevaa koulunkäynnin epäonnistumista ja koulunkäynnin keskeyttämistä, erityisesti kaikkein heikoimmassa asemassa olevien oppilaiden keskuudessa. Toisin sanoen varhaiskasvatuspalvelut voidaan suunnitella esikouluksi koulutuksellis-koulunäkökulmasta, ymmärtäen, että niiden tehtävänä on valmistaa lapsia, erityisesti kaikkein heikoimmassa asemassa olevista taustoista tulevia, hyvään koulutukseen, joka ei toista olemassa olevia eriarvoisuuksia – mikä edellyttää hyvin erilaisia oppilaitoksia ja käytäntöjä (Hatch, 202G). Tai niitä voidaan lähestyä lasten ja perheiden hoitoa ja tukea koskevana politiikkana yhteisöllisestä näkökulmasta, edistämällä kiintymyssuhteita, keskinäistä tukea, suhdepääoman luomista jne. (Gallego ja Maestriperi, 2024). Tämä on keskeinen keskustelu, jota on ehdottomasti käsiteltävä politiikkojen suunnittelussa, instituutioiden kehittämisessä, ammattilaisten koulutuksessa, varhaiskasvatuksen arvioinnissa jne.

1.25 Vuoropuhelu ja johdonmukaisuus julkisen politiikan, instituutioiden sekä pedagogisten ja hoitokäytäntöjen ulottuvuuksien välillä

Kaikki julkisen politiikan ja instituutioiden suunnittelu johtaa viime kädessä tiettyihin kasvatus- ja hoitokäytäntöihin. Lopulta kaikki nämä ulottuvuudet konkretisoituvat tavalla tai toisella siteiden luomisena, leikkinä, materiaaleina, tiloina, aikoina, ruokana, hoivana, ammattilaisina jne. Perinteisesti kasvatus- ja hoitokäytäntöjen ulottuvuus on kuitenkin jäänyt näkymättömäksi julkisissa poliittisissa keskusteluissa, joissa keskitytään palvelujen tarjontaan, hintaan tai tiettyjen ryhmien positiiviseen syrjintään niiden pääsyn helpottamiseksi. Kun varhaiskasvatuspalvelu on käynnistynyt, sen sisällä tapahtuva toiminta jää usein melko tuntemattomaksi. Sitä vastoin pedagogiset keskustelut varhaiskasvatuksen käytännöistä (leikki, psykomotoriset taidot, puhe, ympäristöt, tilat jne.) ja niiden keskeisistä viitekehyksistä (Froebel, Montessori, Pikler, Malaguzzi jne.) ovat toisinaan jääneet erillään niiden olennaisesta yhteydestä rakenteellisiin

ulottuvuuksiin (Willan, 2024). Epäilemättä laaja (uudelleen)tunnustaminen, vuoropuhelu ja johdonmukaisuus toimijoiden sekä kolmen ulottuvuuden (julkinen politiikka, institutionaaliset

sekä pedagogiset ja hoitokäytännöt) on keskeinen haaste näille palveluille. Tämä on asia, jonka Malaguzzin työ Reggio Emilian alueella on jo tuonut esiin keskustelujen ja haasteiden muodossa (Cagliari ym. 201G).

Juuri näiden viiden haasteen valossa uskomme, että EDUFIRST-hankkeessa saamamme oppeja – sekä kansainvälisestä kirjallisuudesta että ennen kaikkea hankkeeseen osallistuneista kaupungeista: Barcelonasta, Milanosta ja Tampereesta – voitaisiin hyödyntää koko Euroopassa ja lopulta myös muualla maailmassa.

13 Kohti uutta lähestymistapaa varhaislapsuuden ja perhepalveluihin: kattava ja joustava

13.1 Uudet ajat, uudet haasteet

Edellä mainittujen haasteiden edessä hankkeen tavoitteena on kehittää varhaiskasvatus- ja perhepalveluita koskevia ehdotuksia, jotka ovat riittävän laajoja ollakseen yleispäteviä ja samalla rakenteeltaan joustavia ja osallistavia. Toisin sanoen, vaikka ne kattavat kaikki kaupungin lapset ja perheet, ne pystyvät vastaamaan heidän erilaisiin ja muuttuviin tarpeisiinsa sekä eriarvoisuuksiin. Loris Malaguzzin sanoin hän ehdotti ”sellaista pedagogiikkaa, joka ei pyri määräämään, vaan pikemminkin aikaansaamaan käsitteellisiä muutoksia tai provokaatioita, jotta ovi jää auki mahdollisille, aiemmin ajattelemattomille ratkaisuille” (Cagliari ym., 201G, xii). Vuosikymmenten ajan julkishallintoa on ohjannut universaalisuuden logiikka, ”tehokkaan välinpitämättömyyden” logiikan ohjaamana, jossa samaa politiikkaa (koulutus- tai sosiaalipolitiikkaa) sovellettiin samalla tavalla ja samaan aikaan kaikkiiin, 1580-luvulta lähtien on ollut liike, joka on vaatinut tarvetta jättää taakse nämä hierarkkiset, keskitetyt ja homogeeniset hallinto-, johtamis- ja palvelumallit ja siirtyä kohti verkostoitunutta *hallintoa* (Subirats, 2021). Perinteisen ylhäältä alaspäin suuntautuvan hallinnon kriisi syntyi nimenomaan sen kyvyttömyydestä sopeutua yhä monimuotoisempiin ja eriarvoisempiin yhteiskuntiin, joihin se jatkoi tarjoamaan jäykkiä, ennalta määrättyjä, osittaisia, etäisiä ja teknokraattisia ratkaisuja. Uudet hallintoa tai verkostoitunutta hallintoa koskevat ehdotukset, joita 1550-luvulla kehittivät muun muassa Mayntz, Rhodes, Kooiman ja Beck, kannattivat julkishallinnon toimintamallien uudistamista (Subirats, 2021; Ball ja Collet, 2022). He tekivät tämän sitoutumalla monimutkaisuuden ja monimuotoisuuden tunnustamiseen, hyväksymiseen ja integroimiseen elementteinä, jotka muovaavat uutta sosiaalista normaalia, eivätkä ”vaikeuksina”, jotka on ratkaistava tai poistettava koulutuksesta tai yhteiskunnallisesta toiminnasta;

ehdottamalla kaikkien kuhunkin politiikkaan osallistuvien toimijoiden äänen ja osallistumisen tunnustamista; sekä kannattamalla julkishallinnolle uutta roolia valtasuhteissa muiden toimijoiden kanssa, jolloin se ymmärretään toimijana moninaisessa ja monimutkaisessa toimijaverkostossa. Nämä keskustelut käytiin ennen kuin verkostoitunutta hallintoa alettiin edistää erityisesti koulutusalaalla uusliberalistisen ajattelutavan mukaisesti, jonka tavoitteena on heikentää demokraattisten hallitusten roolin legitimiyyttä koulutuksen päätöksenteossa ja ennen kaikkea muuttaa koulutus liiketoiminnaksi esimerkiksi filantrokapitalismin tai julkisen ja yksityisen sektorin kumppanuuksien kaltaisten dynamiikkojen kautta (Ball, 2021).

Barcelona, Milano ja Tampere ovat jo edenneet pitkälle kohti tätä kattavaa, kokonaisvaltaista, joustavaa ja tarpeisiin reagoivaa mallia, kohti tätä verkostoitunutta hallintoa, eri tavoin, ja voimme siksi oppia niiltä paljon. Kuten olemme aiemmin nähneet, varhaiskasvatuspalvelujen tarjonnassa, saatavuudessa, laajentamisessa, investoinneissa ja laadussa on kuitenkin edelleen vaikeuksia, joihin on puututtava poliittisella, institutionaalisella ja pedagogisella tasolla, jotta voidaan edetä kohti kokonaisvaltaisia, kattavia, joustavia ja tarpeisiin reagoivia ratkaisuja. Näiden ehdotusten on oltava yleispäteviä kaikille lapsille ja heidän perheilleen sekä joustavia, mukautuvia ja tilanteeseen reagoivia kussakin kontekstissa, kun otetaan huomioon laitoksen tyyppi, sen kasvatuslähestymistapa, aikataulut, tavoitteet ja hoito koko 0–G-vaiheen ajan. Ne on myös suunniteltava, toteutettava ja arvioitava osallistavan ja yhteisöpohjaisen lähestymistavan mukaisesti, jossa ymmärretään, että alueen kaikkien lasten kasvatus ja hoito eivät ole yksinomaan perheiden ja päiväkotien vastuulla, vaan kaikkien sidosryhmien vastuulla.

1.3.2 Kohti uutta lähestymistapaa varhaislapsuuden ja perhepalveluihin: kattava ja tilanteeseen sopeutuva

Jo vuosikymmenten ajan varhaislapsuuden ja perhepalvelut, niiden ammattilaiset, niiden yhteiskunnallinen arvo jne. ovat olleet jatkuvan kaksijakoisuuden kohteena. Toisaalta keskustelutasolla kaikki hallintoelimet kuvailevat tämän vaiheen hoitoa ratkaisevan tärkeäksi. Olemme jo nähneet, kuinka keskeisen merkityksen UNESCO antaa elämän alkuvuosille esimerkiksi Taškentin julistuksessa³. Tai esimerkiksi Euroopan unioni toteaa⁴:

³<https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/11/tashkent-declaration-ecce-2022.pdf>

⁴<https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care/about->

Laadukas varhaiskasvatus luo perustan myöhemmälle menestykselle elämässä koulutuksen, hyvinvoinnin, työllistettävyyden ja sosiaalisen integraation kannalta. Se on erityisen tärkeää heikommassa asemassa olevien lasten kannalta. Laadukkaan varhaiskasvatuksen tarjoamisen varmistaminen on siten myös tehokas ja tulokellinen investointi koulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen. Jokaisella lapsella Euroopan unionissa (EU) on oikeus kohtuuhintaiseen ja laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, kuten Euroopan sosiaalisten oikeuksien pilarissa todetaan. Koulutustason ei tulisi riippua sosiaalisesta, taloudellisesta tai kulttuurisesta asemasta.

Tästä syystä EU kehottaa jokaista jäsenvaltiota laatimaan lapsitakuustrategiassaan ensisijaisen toimintalinjan näiden palvelujen kehittämiseksi. Valtion, alue- ja paikallishallinnot ovat kaikki yhtä mieltä tämän ikävaiheen suuresta merkityksestä. Kuten Hoyuelos (2010) selittää, kukaan ei nykyään kiistä, että tämä vaihe on ratkaiseva neurologiselta, kognitiiviselta, emotionaaliselta, koulutukselliselta ja sosiaaliselta kannalta. Tutkimukset osoittavat yksimielisesti, että lapset, jotka kasvavat turvallisessa, ystävällisessä, rakastavassa ja virikkeellisessä ympäristössä, jossa heidän perustarpeensa tyydytetään, saavat huomattavasti todennäköisemmin hyvän koulutuksen ja hyvän elämän kuin ne, joiden tätä oikeutta ei toteuteta (UNICEF, 2018). Miten siis on mahdollista, että yli 50 % lapsista, etenkin 0–3-vuotiaista, ei pääse näiden palvelujen piiriin eri Euroopan maissa? Miksi tämän ikäisten lasten parissa työskentelevät ammattilaiset ovat toisinaan kaikista koulutustasoista alipalkatuimpia ja miksi heidän työnsä saa vähemmän yhteiskunnallista tunnustusta? Miksi kaikissa koulutusta ja hoitoa koskevissa keskusteluissa lapset ja perheet asetetaan kaikkien palvelujen keskiöön, mutta heillä on yleensä vain vähän tai ei lainkaan sananvaltaa niiden suunnittelussa ja hallinnossa? Miksi näitä palveluja pidetään (ja kutsutaan) yhteiskunnallisesti edelleen ”lastenhoitona” (päiväkodeina), joiden tarkoituksena on helpottaa perhe-elämän ja työelämän yhteensovittamista (eli lähes aina naisten osalta), samalla kun korostetaan niiden palvelujen valtavia etuja, jotka edistävät osallisuutta, itsenäisyyttä ja ovat yleisesti saatavilla? Kuten voimme nähdä, keskustelun ja politiikan sekä instituutioiden ja käytännön välinen kuilu on edelleen merkittävä huolimatta siitä valtavasta työstä, jota on tehty. Tämä kuilu heikentää varhaiskasvatuspalvelujen – jotka ymmärretään subjektiivisena oikeutena – kykyä tarjota laadukkaita koulutusmahdollisuuksia kaikille lapsille, erityisesti kaikkein heikoimmassa asemassa oleville.

Juuri tämän kuilun kaventamiseksi – toisaalta puheiden, joissa tunnustetaan yleinen, laadukas koulutus ja ammattimainen hoito tässä vaiheessa ratkaisevan tärkeiksi, ja toisaalta todellisuuden, joka ei aina suuntaudu kohti tätä päämäärää – ehdotamme erilaista näkemystä

varhaislapsuuden palveluista ja perheistä, joka perustuu kattavaan ja joustavaan lähestymistapaan. Tämän ehdotuksen perustana ovat seuraavat pilarit:

Kaikille lapsille ja perheille taataan pääsy varhaiskasvatuspalveluihin, painopisteenä 0–3-vuotiaat

On olennaisen tärkeää, että kaikilla perheillä ja lapsilla, erityisesti 0–3-vuotiailla, on pääsy kunkin kaupungin erilaisiin varhaiskasvatuspalveluihin. Tämä tarkoittaa ensinnäkin sitä, että suosittelemme, että varhaislapsuuden kasvatus- ja hoivapalvelut vahvistetaan – kuten jo useissa maissa on tehty – jokaisen lapsen yleiseksi subjektiiviseksi oikeudeksi raskaudesta G-ikään saakka. Tämä edellyttää raskaudesta lähtien ulottuvan polun suunnittelua siten, että terveyspalvelujen, sosiaalipalvelujen, yhteisötilojen, päiväkotien, perhetilojen jne. kautta varhaislapsuuden kasvatus, hoito ja perheiden tuki tulevat yleismaailmallisiksi. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää suurimmissa vaikeuksissa oleviin perheisiin ja lapsiin. Luultavasti ei ole välttämätöntä, että kaikkia 0–3-vuotiaita lapsia hoidettaisiin näinä vuosina kokopäiväisissä päiväkodeissa. Siksi ehdotusta yleismaailmallisista varhaiskasvatuspalveluista ei pidä sekoittaa yleismaailmallisiin päiväkoteihin. Kuten olemme nähneet, liikkuvuuden, muuttoliikkeen, uusien arvojen, uusien perhe- ja yhteisösuhteiden muotojen, erityistarpeiden jne. vuoksi on tärkeää, että ensisijaisesti pidetään aina yhteyttä kaikkiin perheisiin niiden tarpeiden selvittämiseksi ja erilaisten varhaiskasvatuspalveluvaihtoehtojen tarjoamiseksi (kattava lähestymistapa). Toiseksi näitä ehdotuksia voidaan parantaa ja mukauttaa perheiden muuttuvien olosuhteiden mukaisesti (kontekstuaalisesti ja dynaamisesti reagoiva lähestymistapa). Tässä yleisessä ja kattavassa lähestymistavassa jokaiselle perheelle ajan mittaan annettava kattava, läheinen, yksilöllinen, tasapuolinen ja puolueeton tuki on avain tehokkuuteen ja laatuun. Yleinen tuki, joka ohjaa jokaista perhettä sen mieltymysten ja tukitarpeiden mukaisesti ravitsemuksen, hoidon, hygienian, kehityksen jne. osalta kohti kaikkia koulutus-, sosiaali-, terveys- ja yhteisöresursseja jne. luopumatta jatkuvasta, kattavasta ja läheisestä siteestä. Erityistä huomiota kiinnitetään kaikkein heikoimmassa asemassa oleviin perheisiin ja perheisiin, joissa on erityistarpeisia lapsia. Tämä herättää aina kysymyksen siitä, mikä taho seuraa, ohjaa ja tukee perheitä. Uskomme, että eri kaupunkien ehdotukset ja toimintamallit, joissa käytetään *tapausvastaavia*, terveyspalveluja, sosiaalipalveluja tai kattavia perhekeskuksia, ovat kaikki merkityksellisiä ja niissä on suuri potentiaali. Tärkeintä on, että kukin kaupunki ottaa käyttöön selkeän, vakaan ja kestävä mallin, jonka avulla se voi tarjota tätä yleistä ja säännöllistä perheiden tukea. Konkreettisesti tämä tarkoittaa Katerina Tomasevskin UNESCO:n johtajana ollessaan (200G) ehdottaman ”4 A:n” viitekehyksen edistämistä: (a) *saatavuus*: päättäväinen siirtyminen kohti yleispalveluja, jotka keskittyvät

kaikkein heikoimmassa asemassa oleviin ja joita pidetään jakamista edeltävänä politiikkana lasten köyhyiden torjumiseksi ja tasa-arvon edistämiseksi (Ivålua, 2024); (b) *saavutettavuus*: palvelujen on oltava osallistavia, eli tarkoitettuja kaikille lapsille ilman poikkeuksia, erottelua tai syrjäytystä; (c) *hyväksyttävyy*s: korkeat laatustandardit, eli parhaiten koulutetut, palkatut ja tunnustetut ammattilaiset; resurssit; asianmukaiset hoitajalapsisuhteet jne.; ja (d) *mukautettavuus*: kyseessä ei ole suljettu malli, vaan suuntaviivat, jotka ovat välttämättä avoimia mukautuksille, kuten selittämme. Täällä suurkaupungeissa, kuten Barcelonassa, Milanossa ja Tampereella, alueellinen ja maantieteellinen ulottuvuus on avainasemassa sen varmistamisessa, että kaikki perheet kokevat varhaiskasvatuspalvelut kattavaksi ja tasa-arvoiseksi yhteiseksi hyödykkeeksi, kun otetaan huomioon suurkaupungeissa vallitsevat merkittävät alueelliset eriarvoisuudet. Siksi on tärkeää tuoda esiin sekä näiden kaupunkien tekemä työ alueellisen tasa-arvon ja varhaiskasvatuksen tasa-arvon edistämiseksi että merkittävät uudet haasteet, joihin tässä suhteessa on vielä puututtava.

Varhaiskasvatuspalvelujen on vastattava lasten, perheiden ja yhteisöjen erilaisiin ja muuttuviin tarpeisiin ja todellisuuksiin

Muuttovirrat, erilaiset kulttuurit, kielet ja uskonnot, moninaiset käsitykset lapsuudesta, kasvatuksesta ja hoidosta, perhemallien muutokset, työelämän ja elämäntapaan muutokset sekä tieteelliset ja kasvatukselliset innovaatiot merkitsevät sitä, että varhaiskasvatuspalveluja on jatkuvasti parannettava ja uudistettava (Spyrou ym., 2015). ”Vastaava koulutus” (Fletcher-Wood, 2018) -näkökulma syntyi 1980-luvulla ”vastaavien koulujen” ja ”kulttuurisesti vastaavan opetuksen” (Gay, 2018) muodossa vastauksena tarpeeseen ylittää olemassa oleva koulutusmalli ja mukauttaa se muuttuviin todellisuuksiin (Hollie, 2011). Vastaava kasvatusta syntyi lähestymistapana, jossa oppilaiden kulttuuri ja kieli ovat oppimisen ja opetuksen resursseja ja vahvuuksia. Perustuen oletukseen, että kouluttaminen on luonteeltaan monimutkaista ja arvopitoista, ymmärrämme varhaislapsuuteen liittyvän responsiivisen koulutuksen siten, että varhaiskasvatuspalveluiden tulisi suhtautua kaikkeen monimuotoisuuteen rikkautena (inkluisio) ja poistaa kaikki kulttuuriset, kielelliset, institutionaaliset, taloudelliset... esteet tasa-arvon saavuttamiseksi (Chang ja Viesca, 2022). Tätä haasteeseen, joka liittyy alueelliseen, kulttuuriseen, uskonnolliseen ja kielelliseen monimuotoisuuteen, on käsitelty esimerkiksi eurooppalaisessa NESET-verkostossa sen raportissa ”Työskentely monikielisten lasten ja perheiden kanssa varhaiskasvatuksessa: ohjeet varhaiskasvatuksen ammattilaisten jatkuvaan ammatilliseen kehitykseen” (Bergeron-Morin ym.,

2023). Raportissa korostetaan tarvetta joustaviin varhaiskasvatuspalveluihin, kun perheiden ja lasten monikielisyys ja monikulttuurisuus kasvavat ja muuttuvat, jotta koulutuksellinen ja kielellinen tasa-arvo saavutetaan kaikkien lasten aloittaessa koulun. Tähän haasteeseen on vastattava paitsi varhaiskasvatuksen ammattilaisten toimesta myös yhteistyössä perheiden ja yhteisön sidosryhmien kanssa. Ymmärtämällä, että alkuperän, kielen, alueen, erityisten tarpeiden tai kulttuurin moninaisuus on uusi normaali, ja välttämällä kaikenlaista erottelua tai syrjiviä dynamiikoita, joustavat varhaiskasvatuspalvelut keskittyvät päivittäisten käytäntöjensä parantamiseen, jotta saavutettaisiin kaikille avoimet laitokset ja tasa-arvoiset käytännöt, joissa arvostetaan ja otetaan huomioon kunkin lapsen ainutlaatuiset kielelliset, kulttuuriset, uskonnolliset, alueelliset ja historialliset perhetaustat. Lisäksi on otettava huomioon haasteet ja mahdollisuudet, joita nämä muuttuvat todellisuudet asettavat erilaisille varhaiskasvatuspalveluille, jotka tulisi ymmärtää kattavana ja systeemisenä palveluiden, toimijoiden ja resurssien verkostona.

Lopuksi lasten kehitystarpeet jokaisessa vaiheessa (raskaudesta G-vuotiaaksi) on otettava keskeisenä huomioon varhaiskasvatuspalveluiden (laitosten ja käytäntöjen) suunnittelussa. Viime vuosikymmeninä neurotieteessä ja aivotutkimuksessa saavutettu merkittävä edistyminen tarjoaa arvokkaita näkemyksiä asianmukaisten varhaiskasvatuspalvelujen tarjoamisesta jokaisessa kehitysvaiheessa, ottaen huomioon erilaiset kehitystarpeet esimerkiksi fysiologian, kognitiivisen kehityksen, fyysisen kehityksen, ihmissuhteiden, kielen, sosiaalisten taitojen, itsesäätelyn, emotionaalisen hyvinvoinnin, oppimisen ja käyttäytymisen aloilla (Conkbayir, 2023). Kuten Wasseman ja Zambo (2013, i) tuovat esiin, on vältettävä ”neurotieteiden liiallisen yksinkertaistamisen ja epäasianmukaisen laajentamisen vaaroja” koulutuksessa. Neurotieteet voivat olla hyödyllisiä kasvattajille ja hoitajille, jos niitä sovelletaan eettisesti ja huolellisesti.

Varhaiskasvatuspalvelut alueen yhteisenä hyödykkeenä

Jotta nämä varhaiskasvatuspalvelut olisivat aidosti tarpeisiin vastaavia ja kattavia, on tärkeää, että niiden suunnittelussa, institutionaalisissa dynamiikoissa ja kasvatuskäytännöissä perheitä ei pidetä ennalta määritellyn palvelun yksittäisinä ”asiakkaina”, vaan osallistujina palveluissa, jotka edellyttävät osallistuvaa ja kollektiivista sopeutumista muuttuviin todellisuuksiin. Toisin sanoen varhaiskasvatuspalveluja on ymmärrettävä yhteisenä hyödykkeenä (Gallego ja Vázquez, 2023). Kuten UNESCO totesi (2015, 78),

Yhteisen hyödyn käsite ulottuu pidemmälle kuin julkisen hyödyn instrumentaalinen käsite, jossa ihmisten hyvinvointi määritellään individualistisen sosioekonomisen teorian puitteissa.

”Yhteisen hyvän” näkökulmasta merkitystä ei ole pelkästään yksilöiden ”hyvällä elämällä”, vaan myös ihmisten yhteisen elämän laadulla. Se ei voi olla henkilökohtainen tai kapea-alainen hyvä (...). Käsitys koulutuksesta ”yhteisenä hyvänä” vahvistaa koulutuksen kollektiivista ulottuvuutta yhteisenä yhteiskunnallisena pyrkimyksenä (jaettu vastuu ja sitoutuminen solidaarisuuteen)

Toisin sanoen varhaiskasvatuspalvelut tulisi ymmärtää osana oikeutta koulutukseen 0–100-vuotiaille, ja tämä voidaan saavuttaa vain toteuttamalla varhaiskasvatuspalveluja kollektiivisena hankkeena, jossa ammattilaiset, perheet ja lapset ovat kaikki aktiivisia toimijoita yhteisessä projektissa. Jotta voitaisiin tarjota aidosti joustavia ja kattavia varhaiskasvatuspalveluja, jotka pystyvät vastaamaan muuttuviin tarpeisiin, todellisuuksiin ja vaatimuksiin erityisesti monimuotoisilla ja erittäin monimuotoisilla alueilla (Collet, 2025), tarvitaan kaikkien toimijoiden kollektiivista ja osallistavaa hallintoa (Pechtelidis ja Kioupkiolis, 2020). Jokainen toimija hoitaa oman osansa, mutta kaikki rakentavat yhdessä kollektiivista palvelua yhteisenä hyödykkeenä, kaukana teknokraattisista, byrokraattisista tai voittoa tavoittelevista lähestymistavoista ja yksinkertaisista ratkaisuista (UNESCO, 2015).

Työolot, ammatillinen tunnustaminen ja opettajapula

Tämän yleismaailmallisen, kattavan ja tilanteeseen reagoivan vastauksen on oltava kestävä pitkällä aikavälillä ja sen on taattava hyvät (perus- ja jatkokoulutus) sekä työ- ja ammatillisen kehityksen olosuhteet kasvattajille ja muille ammattilaisille. Kaikki vierailut ovat osoittaneet, että varhaiskasvatukseen kansallisella tasolla osoitetut resurssit ovat edelleen riittämättömiä. Sama pätee näiden ikäryhmien kasvatus- ja hoitotehtävien tunnustamiseen. Tämä johtaa kasvavaan ammattilaisten pulaan ja heidän siirtymiseensä muille työaloille. Palkat, työolot, keskeisen tehtävän sosiaalisen tunnustuksen puute, mahdollisuus toimia ammattilaisena tässä vaiheessa ilman tutkintoa, selkeä urakehitys... nämä ovat muun muassa keskeisiä kysymyksiä, joita on tarkasteltava uudelleen poliittisesta, institutionaalisesta ja pedagogisesta näkökulmasta, jotta voidaan kääntää nämä rakenteelliset dynamiikat, jotka voivat heikentää varhaiskasvatuspalvelujen laatua.

Perheet (tai huoltajat) ovat varhaiskasvatuspalvelujen kulmakivi.

Joissakin kaupungeissa varhaiskasvatuspalvelut on toisinaan suunniteltu ikään kuin lapsilla ei olisi perhettä tai huoltajia (sosiaalipalvelut). Tämä on mielestämme virhe.

Perheet ovat avainasemassa lasten hyvinvoinnin, kehityksen ja kasvatuksen kannalta, ja ne tarvitsevat viranomaisten täyden tuen. Epätasa-arvon, asumisen vaikeuksien, muuttoliikkeen jne. aikoina julkinen tuki kaikille perheille ja heidän pienille lapsilleen kaikissa näissä rakenteellisissa ulottuvuuksissa sekä hoidon ja kasvatuksen osalta on olennaisen tärkeää. Tämä pätee erityisesti kaikkein haavoittuvimmassa asemassa oleviin, joille vanhemmuus voi muodostua erittäin raskaaksi tehtäväksi. On myös merkittävää, että tämä tuki kaikille perheille vanhemmuuden kulmakivenä ei tarjota pelkästään perheille, vaan myös *yhdessä* perheiden kanssa. Toisin sanoen siinä otetaan huomioon heidän äänensä, etunsa ja näkökulmansa. Tässä yhteydessä on tärkeää huomioida myös sosiaaliturvan (sosiaalipalvelujen) piirissä olevat lapset, heidän huoltajansa ja heidän erityistarpeensa.

Arvoperusteinen ulottuvuus

Lopuksi, tähän liittyen, emme saa unohtaa, että varhaislapsuuden ja perheen kasvatus- ja hoitomalleissa on myös arvoja ja ideologioita, ja ne liittyvät poliittisiin, sosiaalisiin ja inhimillisiin ihanteisiin. On myös olennaista, että tämä ulottuvuus on aina selkeästi esillä näiden palvelujen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa, jotta varhaiskasvatuspalvelut voidaan liittää laajempaan hankkeeseen, jonka tavoitteena on siirtyä kohti oikeudenmukaisempaa ja tasa-arvoisempaa kaupunkia ja yhteiskuntaa. UNESCO:n (2021) ehdotuksen mukaisesti varhaiskasvatuspalveluidemme uudelleenajattelu yhdessä tarkoittaa myös sitä, että kysytään: millaisia varhaiskasvatuspalveluja haluamme ja mille yhteiskunnalle.

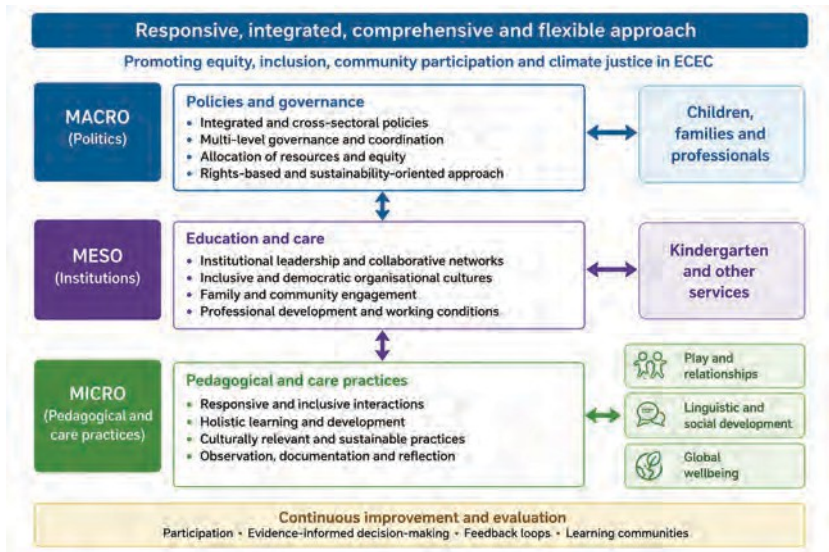
14 Kontekstuaaliset ja joustavat varhaiskasvatuspalvelujen toimintaperiaatteet, laitokset sekä pedagogiset ja hoitokäytännöt

14.1 Johdanto

Juuri näitä haasteita ja esitettyjä periaatteita silmällä pitäen ehdotamme joitakin ideoita varhaislapsuuden ja perhepalveluiden uudelleenajattelun ja parantamisen jatkamiseksi kaupungeissa kolmella tasolla: politiikassa (*makrotaso*), instituutioissa (*mesotaso*) ja käytännöissä (*mikrotaso*). Kuten olemme todenneet, kaikki kolme tasoa ovat merkityksellisiä, samoin kuin niiden välinen vuoropuhelu ja yleinen johdonmukaisuus, sillä tähän mennessä suuri osa varhaislapsuutta koskevasta tutkimuksesta ja ehdotuksista on ollut näkökulmiltaan yksipuolista. Jotkut, esimerkiksi taloustieteen, valtiotieteen tai sosiologian aloilta, toimivat makrotasolla ja analysoivat erittäin menestyksekkäästi näiden politiikkojen

suurimpia haasteita hyvinvointivallan, työmarkkinoiden, sosiaalisen

innovaatioiden tai syrjäytymisriskien kontekstissa (Gallego ym., 2024; Ionescu ym., 2024). Niillä on kuitenkin vain vähän tai ei lainkaan yhteyttä institutionaaliseen ulottuvuuteen, puhumattakaan pedagogisista käytännöistä. Toiset, jotka edustavat pedagogiikan, psykologian tai varhaiskasvatuksen aloja, käsittelevät keskusteluja leikistä; tilasta kolmantena kasvattajana; kognitiivisesta, emotionaalisesta, kielellisestä tai vuorovaikutuksellisesta kehityksestä; tai suhteista perheisiin – jotka kaikki ovat keskeisiä – mutta kiinnittävät vain vähän huomiota poliittisiin ja institutionaalisiin puitteisiin, jotka asettavat uuteen kontekstiin ja (uudelleen)muovaavat kaiken toiminnan meso- tai mikrotasolla (Jana, 2017; Willan, 2024). Tällä kertaa monialaisen tiimin ansiosta esittelemme joustavan, kattavan ja kokonaisvaltaisen lähestymistavan, joka sisällyttää toisiinsa liittyvällä tavalla kaikki kolme ulottuvuutta. Lisäksi se korostaa kiireellistä tarvetta varmistaa, että keskusteluja varhaiskasvatuspalveluista ja perheistä ei käydä ottamatta huomioon makrotason politiikan, mesotason instituutioiden sekä mikrotason pedagogisten ja hoitokäytäntöjen monimutkaisuutta, vuoropuhelua ja rikkautta. Koko lähestymistapa on tiivistetty seuraavassa kuvassa 1.1.



Kuva 1.1 EDUFIRSTin varhaiskasvatuspalveluiden lähestymistapa. Tekijän laatima tekoälyn avulla.

1.4.2 Varhaislapsuuden palvelut ja perheet: julkisen politiikan ulottuvuus (*makro*)

Kuten selitimme, varhaislapsuuden ja perheiden palvelut sijoittuvat aina yhteiskuntaa, ihmissuhteita ja ihmistä koskevan ihanteen kehykseen. Olipa se implisiittistä tai eksplisiittistä, aksiologinen ja ideologinen ulottuvuus on olennainen osa kaikkia yhteiskunnallisia ja kasvatuksellisia keskusteluja, ja vaikka vain yleisellä tasolla, on tärkeää pystyä selittämään ne arvot ja lähtökohdat, joihin tietty varhaislapsuuden palvelumalli perustuu. Ennen kaikkea on merkittävää selittää, mihin tarpeisiin malli vastaa (ja mihin ei) ja millaista yhteiskuntaa se pyrkii luomaan. Tämä määrittelee ja ohjaa kunkin alueen julkisia politiikkoja. Tässä yhteydessä ensimmäinen kysymys jokaiselle julkiselle poliitikalle on: Miksi haluamme varhaislapsuuden palveluja ja perhepalveluja? Mitä tarpeita haluamme täyttää? Toisin sanoen, jos varhaislapsuuden palvelut ovat vastaus, mikä on se kysymys tai ne kysymykset, jotka niitä motivoivat?

Niistä mahdollisista tehtävistä, joita varten palvelut on järjestetty, yleisin – etenkin viimeisten neljänkymmenen vuoden aikana – on perhe- ja työelämän yhteensovittaminen. Tämä pätee erityisesti naisiin, sillä Euroopan kaltainen patriarkaalinen yhteiskunta on antanut heille päävastuun hoitotyöstä, mihin liittyy monia eriarvoisuuksia. Näin ollen Adelantadon (2000) tai Maestropierin ja Leónin (2023) mukaisesti voimme ymmärtää varhaislapsuuden ja perhepalvelut strategiana työ- ja perhe-elämän yhteensovittamiseksi, naisten (uudelleen)integroitumisen edistämiseksi työmarkkinoille sekä samalla hoidon kansallistamiseksi (ja/tai joissakin tapauksissa hyödykkeistämiseksi) sekä sen *irrottamiseksi* perheestä. Tämä kysyntä, johon yleensä vastataan lisäämällä päiväkotipaikkoja, herättää perustavanlaatuisia keskusteluja, joita on syytä pohtia. Ensinnäkin, kun Pohjois-Euroopan maissa, kuten Suomessa, lastenhoito on jokaisen lapsen subjektiivinen oikeus ja siksi kunnat takaavat paikan kaikille sitä tarvitseville, muissa maissa, kuten Espanjassa ja Italiassa, yli puolella 0–3-vuotiaista lapsista ei vielääkään ole paikkaa missään varhaislapsuuden palvelussa. Tutkimukset (Navarro ja León, 2024 Espanjassa tai Colombarolli ym., 2024 Italiassa) ja maailmanlaajuiset tiedot (OECD, 2015, 2025) osoittavat tämän todellisuuden monimutkaisuuden ja sen yhteyden sosiaalisten eriarvoisuuksien toistumiseen. Toinen kysymys koskee rahoitusta, erityisesti tilanteissa, joissa näihin palveluihin ei liity lapsen subjektiivista oikeutta. Monissa maissa paikallisviranomaisilla ei ole riittävää rahoitusta, ja varhaiskasvatuspalvelut muodostavat merkittävän taloudellisen ”taakan”, johon liittyy perheiden omavastuuosuuksia. Jälleen kerran

ja rahoitus määrittävät niiden tehtävät ja niiden aikaansaamat vaikutukset. Kolmanneksi, kuten Save the Childrenin raportissa todetaan, joillakin Espanjan alueilla (2024) lapsen kasvatuskustannukset ovat nousseet lähes

1 000 euroa kuukaudessa (Save the Children, 2024), minkä vuoksi perheelle (yleensä naisille) on usein edullisempaa lopettaa työntekeä ja jättää maksamatta joistakin näistä palveluista (päiväkotia, kouluruokailua, mahdolliset lastenhoitajat jne.) kuin jatkaa työntekeä ja maksaa niistä. Keskustelu lasten kasvatuskustannuksista ja työn vaihtoehtokustannuksista tulisi jälleen asettaa keskeiselle sijalle varhaiskasvatuspalvelujen suunnittelussa. Ja lopuksi, neljänneksi, on perheitä, jotka katsovat, että 0–2- tai 3-vuotiaiden lasten tulisi olla perheensä (vanhempien, yleensä naisen, ja/tai muiden lastenhoitovaihtoehtojen) parissa eikä vielä ”koulussa”. Kuten jo selitimme, tämä viittaa siihen, että perhearvojen moninaisuus voi olla kulttuurinen este yleisen ja tarpeisiin vastaavan järjestelmän toteutumiselle. Tällaisen järjestelmän tulisi pystyä ylittämään tämä este joko monipuolistamalla varhaiskasvatuspalveluja vastaamaan moniin erilaisiin todellisuuksiin, tarpeisiin ja vaatimuksiin, mutta jättämättä yhtään lasta tai perhettä jälkeen (Turienzo ym., 2025). Innovaatioiden, monipuolistamisen, uusien liittoutumien muodostamisen ja uusien palvelujen kehittämisen suhteen on vielä paljon tehtävää paikallisissa varhaiskasvatuspalveluissa. Toivomme, että EDUFIRST-hankkeen kattava ja joustava lähestymistapa, työkalut ja pohdinnat edistävät tätä kehitystä. Toinen tärkeä aihe, joka on tyypillisesti poliittisella asialistalla, on ”koulutuksen aloittamisen aikaisemman aloittamisen” merkitys. Tämä on kaikkia Euroopan alueita koskeva monialainen kysymys, joka juontuu siitä, että korkeampien (ammatillisten tai akateemisten) tutkintojen hankkiminen on yhä tärkeämpää, jotta ihmiset voivat saavuttaa hyvän yhteiskunnallisen aseman. Tutkimusten perusteella tiedämme, että päiväkodissa käyminen suojaa koulunkäynnin epäonnistumiselta, erityisesti kaikkein heikoimmassa asemassa olevien perheiden keskuudessa, ja on hyvä sijoitus tasa-arvoon (Carbuccia ym., 2022; Euroopan neuvosto, 2018; Heckman ja Mosso, 2014; Melhuish ym., 2008; Morabito, 2020; jne.). Kaikki tämä on johtamassa siihen, että alueet, joilla varhaislapsuuden palvelut eivät ole yleisiä ja maksuttomia, investoivat näihin palveluihin keskittyen koulutukseen ja sosiaalisiin toimintoihin, joiden tavoitteena on ehkäistä koulunkäynnin keskeyttämistä ja edistää tasa-arvoa. Tässä yhteydessä nousee esiin keskeinen julkisen politiikan dilemma: mitkä lapset ja perheet asetetaan etusijalle ja mitkä eivät, ja millä perusteilla, kun palvelut eivät ole yleisiä. Carbuccia ym. (2022) tiivistävät neljä mahdollista estettä, jotka haittaavat monimuotoisten ja eriarvoisten perheiden pääsyä varhaiskasvatuspalveluihin: i) maantieteellinen tai asuinpaikan läheisyys näihin resursseihin; ii) taipumus siihen,

että heikommassa asemassa olevilla alueilla on vähemmän näitä palveluja; iii)
kriteerit, jotka saattavat suosia

työssäkäyviä perheitä (äitejä) ja sulkevat pois ne, joissa toinen vanhemmista on kotona;

iv) ”toimistoajat”, jotka, kuten EDUFIRST-hankkeen aikana tehdyillä vierailuilla havaitsimme, sulkevat helposti pois perheet, joilla on erilaiset työajat (tehdas-, siivous- tai vähittäiskaupan työ jne.); tai v) näiden palvelujen saantiin liittyvät kasvavat byrokraattiset monimutkaisuudet. Tässä ratkaisevassa iässä innovatiivisten, laadukkaiden, monimuotoisten ja joustavien varhaiskasvatuspalvelujen tulisi aina asettaa tasa-arvo selkeästi etusijalle.

Toinen mahdollinen, vähemmän yleinen lähestymistapa on se, jossa varhaiskasvatuspalvelut nähdään potentiaalisena tilana lasten kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Monissa kaupungeissa julkisia toimia ehdotetaan selkeällä tavoitteella: tarjota jokaiselle lapselle ja hänen perheelleen edellytykset kokonaisvaltaiselle kehitykselle, jossa lapsi itse on keskiössä ja jota kunnioitetaan ... Kehitystä, jota eivät leimaa politiikan, työelämän tai koulun aikataulut (*Kronos*), vaan lasten oma aika (*Hoyuelos*, 2008), joka liittyy enemmän odottamiseen, mahdollisuuksiin ja merkitykseen (*Kairos*). Tämä varhaislapsuuden politiikan tehtävä liittyy usein läheisesti toiseen mahdolliseen lähestymistapaan, jossa 0–3-vuotiaat (ainakin) pikkulapset nähdään olennaisena osana perhettään, josta heitä ei tulisi erottaa. Näiden (positiivista) vanhemmuutta tukevien politiikkojen tulisi helpottaa ja edistää sekä perheen hyvinvoinnin vähimmäisaineellisia edellytyksiä (asuminen, ruoka jne.) että yhteistä ajan, kokemusten ja ärsykkeiden jakamista (Nikiforidou ym., 2024). Tämän tyyppisiä kokemuksia esiintyy säännöllisesti ”epävirallisesti” yhteisön sisällä, horisontaalisella ja osallistavalla tavalla (Gallego ja Maestropieri, 2024), kun taas toisissa tapauksissa paikallishallinto edistää niitä monin tavoin.

Nämä ja muut varhaislapsuutta ja perheitä koskevan julkisen politiikan mahdolliset ohjaavat tehtävät (kuten yhteisöllinen ulottuvuus, ilmastonmuutokseen sopeutuminen ja sen torjuminen sekä lasten liikalihavuuden ja terveysongelmien ratkaiseminen jne.) voivat täydentää toisiaan eivätkä sulje toisiaan pois. On kuitenkin olennaisen tärkeää, että ne tuodaan selkeästi esiin politiikan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa, mikä edistää johdonmukaisuutta ja yhteistä suuntautumista institutionaalisten ja pedagogisten käytäntöjen kanssa. Olemme samaa mieltä Ionescu ym. (2024) kanssa siitä, että jokaisella kaupungilla tai alueella on oltava käytettävissään tietoja, analyyseja, perusteluja, keskustelua, yhteinen viitekehys ja selkeät suuntaviivat niiden toimintojen ja tavoitteiden osalta, jotka se haluaa saavuttaa yleisillä ja tarpeisiin reagoivilla varhaislapsuuden ja perheiden politiikoillaan. Tämä on ratkaisevan tärkeää aidosti tarpeisiin reagoivan varhaiskasvatus- ja hoivapalvelupolitiikan sekä vankan ja kattavan

järjestelmän rakentamiseksi. Katsomme, että on olennaisen tärkeää, että tämä suuntaus on yhteinen koko paikalliselle

hallinto ja koko kaupunki jakavat tämän suuntauksen. Toimenpiteiden tulisi olla yhteisiä paikallishallinnon eri tahojen kesken, ja niihin tulisi aidosti ottaa mukaan koulutuksen, terveydenhuollon, sosiaalipalvelujen, urheilun, kaupunkisuunnittelun jne. alat. Lisäksi näistä toimenpiteistä tulisi keskustella ja niitä tulisi kehittää yhdessä perheiden ja yhteisön kanssa, jotka ovat avaintoimijoita näiden politiikkojen ja instituutioiden hyvän *osallistavan* hallinnon rakentamisessa (varhaiskasvatuspalvelut yhteisenä hyödykkeenä). Perheet, ammattilaiset ja yhteisö ovat osa ratkaisua varhaislapsuuden haasteisiin (Collet ja Tort, 2017), ja yliopistot voivat olla keskeisiä toimijoita näiden haasteiden ratkaisemisessa. On syytä muistaa, että kuten aiemmin mainittiin, kaikkien varhaiskasvatuspalveluja koskevien politiikkojen on keskityttävä edistämään kunkin lapsen kokonaisvaltaisia kehitystarpeita ja -vaatimuksia jokaisessa kehitysvaiheessa.

1.4.3 Varhaislapsuus- ja perhepalvelut: institutionaalinen ulottuvuus (mesotaso)

Kuten OECD (2017, 2018a, 2018b, 2015) on todennut, kun varhaislapsuutta ja perheitä koskevat julkiset politiikat on vahvistettu, on aika muuntaa nämä sitoumukset yleismaailmallisiksi, kattaviksi, joustaviksi ja laadukkaiksi laitoksiksi, jotka toimivat näiden suuntaviivojen täytäntöönpanon välineinä. Tämä tarkoittaa *lapsitakuun* (EU⁵) toteuttamista käytännössä, jotta kaikilla lapsilla, erityisesti kaikkein heikoimmassa asemassa olevilla, on samat mahdollisuudet ja pääsy varhaislapsuuden palveluihin (tasa-arvo). Kaikkien instituutioiden tulisi suunnitteluvaiheesta lähtien ja päivittäisessä toiminnassaan olla suuntautuneita täyttämään lasten kehitykselliset, kognitiiviset, emotionaaliset, fyysiset, sosiaaliset... tarpeet jokaisessa kehitysvaiheessa. Ehdotuksessamme tärkeintä eivät ole palvelut sinänsä, vaan se, että ne ovat yleisiä ja kattavia; että ne ovat aidosti merkityksellisiä ja sopivia lasten ja perheiden kulloisiinkin tilanteisiin ja tarpeisiin (joustavuus); ja että ne täyttävät korkeat laatuvaatimukset. Tässä yhteydessä tarkastelemme yleisimpiä institutionaalisia ratkaisuja varhaislapsuus- ja perhepolitiikassa Euroopassa.

a) Lastentarha – esikoulu

Tämä on epäilemättä ollut ja on edelleen yleisin vastaus varhaislapsuuden tarpeisiin. Vaikka aiempiakin esimerkkejä on, se oli

⁵https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_en

1800-luvun aikana, kun eri Euroopan maat alkoivat rakentaa lastenhoito- ja/tai koulutuslaitoksia pojille (ja tytöille, vaikkakaan ei kaikissa tapauksissa). Owen, Brunsvik ja Montesinos olivat tämän alan edelläkävijöitä, mutta epäilemättä juuri Fröbel muotoili vuonna 1840 esittämällään päiväkotiehdotuksellaan ammattimaisen koulutustilan ja -ajan, joka oli vieraanvarainen, osallistava, kunnioittava, leikkisä, luonnollinen ja yhteydessä perheisiin ja yhteisöön. Siitä lähtien kaikki päiväkodit – lastentarhat, niiden monine nimineen – ovat saaneet ensimmäisen inspiraationsa ja mallinsa tästä ehdotuksesta. Nämä ovat keskuksia, joissa erilaisilla aikatauluilla, rakennuksilla, ammattilaisten tyypeillä ja suhteilla, hinnoilla jne. hoidetaan 0–3-vuotiaita lapsia tai joissakin tapauksissa, kuten Italiassa tai Suomessa, jopa G-vuotiaita lapsia ilman vanhempien tai huoltajien läsnäoloa. Nykyään Euroopassa on lähes 2 miljoonaa lasta varhaiskasvatuspalveluissa (0–3-vuotiaat) ja 13,6 miljoonaa esikoulupalveluissa (3–G-vuotiaat)⁶. Epäilemättä tämän varhaiskasvatuspolitiikan institutionaalisen muodon leviäminen, joka vastaa erilaisiin lähestymistapoihin, toimintoihin ja suuntauksiin (työ- ja yksityiselämän tasapaino, kouluun valmistautuminen, kokonaisvaltainen kehitys jne.), on valtavaa ja tekee siitä yleisimmin käytetyn ratkaisun koko mantereella. Globaalista ja joustavasta näkökulmastamme katsottuna uskomme kuitenkin, että päiväkotien osalta on tärkeää jatkaa keskustelua niiden parantamiseksi. Ensimmäinen kysymys on, kuten selitettiin, onko vastaus varhaiskasvatuspalvelujen tarpeisiin aina tai suurimmaksi osaksi oltava päiväkodit. Siksi on olennaista, että jokainen alue pohtii, onko nykyisissä olosuhteissa paras vastaus sen varhaislapsuuden, perheiden ja yhteisön todellisuuteen ja tarpeisiin päiväkotien perustaminen tai niiden määrän lisääminen. Se, että päiväkoti on yleisin resurssi, ei tarkoita, että se olisi aina paras, osuvin, hyödyllisin tai tehokkain kaikissa tilanteissa. Siksi on olennaista, että poliittisella tasolla esiin nostetut kysymykset siirretään keskusteluun siitä, mitä välineitä, työkaluja tai instituutioita tarvitaan seuraavassa osiossa käsiteltävän keskustelun yhteydessä: mitkä instituutiot sopivat mihin pedagogisiin käytäntöihin? (Willan, 2024).

Toinen haaste liittyy institutionaaliseen suunnitteluun: ovatko päiväkodit nykyisessä muodossaan paras vastaus ehdotukseen yleismaailmallisuudesta, kokonaisvaltaisuudesta ja reagointikyvystä? Useissa eurooppalaisissa foorumeissa keskustellaan siitä, miten

⁶https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_childhood_education_statistics

Lastentarhoja voidaan tarkastella uudelleen koululaitoksen logiikan ulkopuolelta. Kuten Murray (2025, s. 4) toteaa: ”Liian varhainen *koululaitosajattelu* siirtää painopisteen pois pienten lasten optimaalisista kokemuksista, jotka ovat sopusoinnussa lasten kiinnostuksen kohteiden ja tarpeiden kanssa, ovat lapsille merkityksellisiä ja edistävät lasten osallistumista, onnellisuutta, osaamisen hallintaa, itsenäisyyttä ja sisäistä motivaatiota”. Tämä muutos uhkaa heikentää uteliaisuuden, luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Bennet ja Kaga, 2010) ja voi aiheuttaa hämmennystä sidosryhmien keskuudessa (Brown ym., 2023). Siksi päiväkotien institutionaalista suunnittelua koskeva kysymys on: miten ne edistävät lasten ja perheiden kasvua osallistavissa ja demokraattisissa ympäristöissä? Miten ne avautuvat monipuolisille tavoille ”olla” päiväkodissa aikataulujen, perheiden päivittäisen ja tavanomaisen läsnäolon suhteen, välttämällä vanhempien asettamista asiakkaan rooliin ja siirtyen kohti tehokasta yhteisvastuuta kasvatuksessa? Miten ne on suunniteltu niin, että ne pystyvät standardoidulla tavalla vastaamaan perheiden erilaisiin tarpeisiin ja toiveisiin? Voimmeko tunnistaa erilaisia aloitteita, epävirallisista jäsenneltyihin, kuten perheryhmät, motoristen taitojen tilat, lasten terveysryhmät, varhaiskasvatuspalvelut (kuvattu jäljempänä) tai päiväkodin sisällä toimivat integroidut perhekeskukset, ja tutkia niiden välisiä synergioita? Tähän mennessä esimerkiksi Espanjassa päiväkodit ovat kuitenkin niiden pääsykriteerien, niiden maksujen (maissa, joissa 0–G-vuotiaiden hoito ei ole (vielä) subjektiivinen oikeus) sekä niiden keskittymisen työ- ja yksityiselämän tasapainon tukemiseen vuoksi edistäneet eriarvoisuutta ja saattaneet jättää huomiotta kaikkein heikoimmassa asemassa olevat (köyhät perheet, hallinnollisesti laittomassa asemassa olevat perheet, jne.) jopa kaupungeissa, joissa sovelletaan sosiaalista hinnoittelua (Saurí ja González, 2022).

Kolmas tekijä on (perus- ja jatkokoulutus), rekrytointi, henkilöstön pysyvyys ja urakehitys ammatillisille, joilla on merkityksellinen ja motivoiva ura: keskustelu uudesta ammattimaisuudesta varhaiskasvatuspalveluissa. Kuten Centre for Innovation in Early Years toteaa (Peeters, 2023, i):

Koko Euroopassa lastenhoidon ammattimaistumisen lisääminen on asialistalla korkealla. Näkemykset lastenhoidosta ovat muuttumassa: aiemmasta lasten ”hoitamisesta” – joka oli väliaikainen korvike työssäkäyvälle äidille – kohti lastenhoitoa, joka on olennainen osa laajempaa koulutussektoria. Yksi merkki tästä on lisääntynyt huomio yhteisopetukseen ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Nykyään näemme muutoksia pienten lasten hoitoon liittyvissä ammateissa monissa maissa.

Lisäksi tässä yhteydessä nousee esiin keskustelu moniammatillisuudesta

varhaiskasvatuspalveluissa, mikä korostaa tarvetta ammattiryhmien välisille tiimeille, jotka koostuvat

opettajista, sosiaalipedagogeista, sairaanhoitajista, yhteisötyöntekijöistä jne. Lopuksi neljäs keskustelu koskee osallisuutta ja erityistarpeisia lapsia (Collet ym. 2022). Institutionaalisella tasolla asiaa voidaan kuitenkin lähestyä lääketieteellisestä, puutteisiin keskittyvästä tai normalisoivasta ja osallistavasta näkökulmasta. Näin ollen on ratkaistava useita keskustelukysymyksiä siitä, miten perheitä otetaan vastaan, miten kehitetään erityinen yhteistyösuhde heidän kanssaan, mitä eettisiä kysymyksiä on otettava huomioon, miten tarjotaan erityistukea erottelematta jne.

b) Perhepäivähoitopaikat – perhekerhot – perheaktiviteettikeskukset

Monissa Euroopan maissa on olemassa eri nimillä ja suuntauksilla toimivia laitoksia, jotka toisin kuin päiväkodit palvelevat sekä perheitä että pikkulapsia. Ne ovat yleensä paljon harvinaisempia kuin päiväkodit, mutta niillä on suuri potentiaali (Ferrer ja Riera, 2004; Blanch ym., 2021). Monet niistä perustuvat Françoise Dolton vuonna 1578 käynnistämään *La Maison Verte* -hankkeeseen. Monissa tapauksissa ne ovat yhteydessä kaikkein heikoimmassa asemassa oleviin perheisiin (Capdevila ja Longás, 2013) ja muodostavat resurssin, joka liittyy sosio-kasvatusohjelmiin, positiiviseen vanhemmuuteen, ulkomaalaistaustaisten perheiden vastaanottamiseen, yhteisötyöhön ja sosiaalipalveluihin.⁷ Yleisimmät toiminta-alueet ovat: Ammattimainen ohjaus ja tuki vanhemmuudessa, erityisesti hoidon, ruokailun, hellyyden osoittamisen, rutiinien jne. osalta; perheen sisäisten siteiden vahvistaminen; laadukkaan tilan tarjoaminen lapsille leikkimiseen ja sosiaalistumiseen; sekä tilan tarjoaminen keskinäiselle tuelle, vuorovaikutukselle ja yhteyksille yhteisöön. Tätä varten näissä tiloissa tarjotaan yleensä rutiineja, vapaata leikkiä, tunne- ja ihmissuhdetyötä, siteiden luomista, ohjattua leikkiä, yksilöllistä huomiota ja tukea vanhemmille, perheiden välistä keskinäistä tukea, kulttuurienvälisiä ja yhteisöllisiä suhteita, positiivista vanhemmuutta sekä ohjausta hoidon, ruokailun, hygienian, rajojen asettamisen, käyttäytymisen jne. suhteen. Niitä ohjaavat ammattilaiset ovat usein varhaiskasvatuksen opettajia ja/tai kasvattajia – sosiaalityöntekijöitä, ja he saavat institutionaalista tukea psykologian, hoitotyön ja muiden koulutusalojen sekä psykologian, sosiaali- ja yhteisötyön, terveydenhuollon ja vanhemmuuden ammattilaisilta. On tavallista, että perhetilat sijaitsevat tiloissa, joita jaetaan päiväkotien, vanhusten päiväkotien, yhteisökeskusten tai urheiluseurojen kanssa, joiden kanssa syntyy usein synergiaa ja yhteisiä aktiviteetteja.

⁷<https://ajuntament.barcelona.cat/educacio/ca/0-3-anys/xarxa-despais-familiars-de-crianca->

JORDI COLLET-SABÉ, VERÓNICA JIMENEZ, MILA NARANJO JA GLÒRIA OLMOS
municipals

Jälleen kerran perhealueiden institutionaalisten tavoitteiden kysymys on ratkaiseva. Mihin tarkoitukseen perhealueita tarvitaan? Mihin tilanteeseen, lasten ja perheiden tarpeisiin ja todellisuuksiin ne vastaavat? Mihin tarkoituksiin? Kenelle? Näitä kysymyksiä ei voida missään olosuhteissa sivuuttaa, samoin kuin kunkin perhealueen suuntautumista, joka vaihtelee suuresti alueittain. Mielestämme, ja erityisesti Euroopassa, jossa monimuotoisuus (alkuperän, erityisten oppimistarpeiden, perhemallien jne. suhteen) ja eriarvoisuus kasvavat, perhekeskukset voisivat olla joustava, mukautuva ja merkityksellinen ratkaisu, joka täydentää ja/tai liittyy päiväkodeihin. Kuten edellä on tuotu esiin, on tärkeää lakata ajattelemasta perinteisiä laitoksia valmiina kokonaisuuksina, vaan nähdä ne innovatiivisina, uudistettavina, yhdisteltävina ja (uudelleen)luotavina kokonaisuuksina. Näin ollen perhetilat voisivat olla hyvä vaihtoehto kattavan, yleisen, joustavan ja tarpeisiin vastaavan hoidon toteuttamiseksi 0–3-vuotiaille lapsille ja heidän perheilleen tai (yleisissä) päiväkodeissa jo tarjottavan hoidon parantamiseksi. Kuten edellä selitettiin, tarvitaan todennäköisesti eri laitosten, intensiteettitasojen ja resurssien yhdistelmää, jonka tavoitteena on tarjota enemmän ja joustavampaa tukea kaikkein heikoimmassa asemassa oleville perheille ja vähemmän niille, joilla on enemmän resursseja ja pääomaa, jotta olemassa olevia eriarvoisuuksia voidaan kääntää ja estää niiden toistuminen. Jälleen kerran kunkin alueen on kontekstuaalisesti, kattavasti ja joustavasti pohdittava, mitkä laitokset ovat merkityksellisimpiä, ja kehitettävä innovatiivisia ratkaisuja.

c) Osa-aikaiset päiväkodit ja sekamuotoiset laitokset

Perheiden valintojen, pikkulasten tarpeiden ja käytettävissä olevien resurssien vuoksi vaihtoehto, jossa lapset voivat käydä päiväkodissa kaksi tai kolme päivää viikossa nykyisten viiden sijaan, voi olla innovatiivinen ja tehokas lähestymistapa, jota kannattaa kokeilla, testata ja arvioida. On myös mahdollista harkita sekatoimipisteitä, jotka toimivat samanaikaisesti päiväkodeina (täysipäiväiset – korkea intensiteetti), jaksottaisina hoitopaikkoina (keskitason intensiteetti) ja perhetiloina (matala intensiteetti). Lapsuuden aikana perheet ja ammattilaiset voivat määrittää lasten ja vanhempien tarpeisiin ja olosuhteisiin parhaiten sopivan hoidon intensiteetin ja tyypin. Näiden sekatoimipisteiden tai -hankkeiden tavoitteena on laajentaa hoitoa koskemaan *kaikkia* 1–3-vuotiaita lapsia ja heidän perheitään, erityisesti kaikkein heikoimmassa asemassa olevista taustoista tulevia, sekä yhdistää erilaisia lapsia ja perheitä sekä heidän kehitystarpeitaan. Kuten selitettiin, tämä kokonaisvaltainen lähestymistapa varhaiskasvatuslaitoksiin ja niiden yhteiseen rakentamiseen voitaisiin kehittää yhteisen hyvän näkökulmasta.

d) Intensiiviset vanhemmuuden tukihankkeet

Tarkoituksena on nimenomaisesti puuttua köyhyiden sukupolvelta toiselle siirtymiseen, ja Euroopassa onkin useita intensiivisiä vanhemmuuden tukihankkeita⁸, joissa pääasiassa nuoret äidit viettävät suuren osan päivästä yhdessä ammattilaisten kanssa. Siellä kehitetään äitien ja lasten potentiaalia, heitä tuetaan ja valmennetaan, jotta he voivat jatkaa koulutustaan ja hankkia pakolliset sekä pakollisen koulutuksen jälkeiset viralliset tutkinnot, ja heitä tuetaan vanhemmuudessa (hygienia, ravitsemus, tottumukset, terveys jne.), asumisessa ja toimeentulossa sekä yhteyksissä yhteisöön ja perheverkostoon jne. Monissa tapauksissa kyseessä ovat kansalaisjärjestöjen hankkeet, jotka pyrkivät proaktiivisen, intensiivisen, kattavan ja keskipitkän aikavälin (6 vuotta) toiminnan avulla irtautumaan sosiaalipalvelujen perinteisestä toimintalogiikasta (osittainen, matalan intensiteetin ja reaktiivinen) sekä katkaisemaan perheiden köyhyiden ja sosiaalisen syrjäytymisen kierteen. Koska tässäkään ei ole tehty johdonmukaista ulkoista arviointia, kyseessä on jälleen yksi mahdollinen institutionaalinen ja innovatiivinen ratkaisu, joka sopii varhaislapsuuden erilaisiin todellisuuksiin ja tarpeisiin – asia, joka on Ionescu ym. (2024, lohko 3) mukaan avainasemassa.

e) Yhteisölliset lastenhoitopaikat – epäviralliset hoitoverkostot

Kuten Maestripieri ja Gallego (2024) selittävät Barcelonasta tehdyssä tutkimuksessaan, monissa kaupungeissa on yhteisöllisiä ja/tai epävirallisia lastenhoito- ja vanhemmuuden tukiverkostoja. Vaikka lähestymistavat vaihtelevat, ne kaikki ovat yhtä mieltä (a) halusta järjestäytyä itsenäisesti tämän vertaistuen puitteissa ja (b) siitä, että osa verkoston jäsenistä (pääasiassa naisia), jotka huolehtivat lapsista ja perheistä omissa kodeissaan tai ”ammattilaisten” kodeissa, on jossain määrin ammattimaistunut. Julkisen politiikan ja institutionaalisen lähestymistavan tasolla herää kysymyksiä siitä, tuleeko näitä verkostoja, jotka yleensä järjestäytyvät keskiluokkaisten perheiden keskuudessa, tukea vai ei; miten edistää niiden monimuotoisuutta; miten ottaa niihin yhteyttä ja yhdistää ne päiväkoteihin, perhetiloihin ja muihin resursseihin; miten seurata niiden tarjoamien palvelujen laatua; miten kuunnella niiden ääntä alan toimijoina, joilla on tarpeita ja ehdotuksia ... Uskomme, että nämä ovat avainkysymyksiä kattavien ja joustavien varhaiskasvatusjärjestelmien rakentamisessa. Ne voivat olla merkityksellisiä myös paremman ja vahvemman paikallisen tukiverkoston rakentamisessa varhaislapsuuden ja perheiden hyväksi.

⁸<https://blog.caritas.barcelona/familia-pa-familia-del-paidos/>

- f) Muut varhaislapsuuden kasvatus- ja hoivapalvelut, jotka tukevat kotona tapahtuvaa vanhemmuutta, kotihoitoa, terveyspalveluja jne.

Kaikille näille on yhteistä se, että ammattilaiset (rekisteröidyt tai rekisteröimättömät) tarjoavat tukea vanhemmuuteen, hoitoon tai kotihoitoon liittyvissä asioissa (Bromer ja Korfmacher, 2017). Ionescu ym. (2024) kanssa ehdotamme, että nämä palvelut toimisivat edellä mainittujen tai mahdollisesti tulevaisuudessa perustettavien instituutioiden täydennyksenä. Tunnustaen niiden arvon esitämme samat kysymykset kuin edellisissä osioissa: mikä rooli näillä kotipohjaisilla palveluilla (koulutus, hoito, terveydenhuolto jne.) tulisi olla kunkin kaupungin tai alueen institutionaalisessa rakenteessa? Miten niitä tulisi koordinoita ja täydentää muiden palvelujen kanssa, ja kenen tulisi taata tämä koordinointi ja integrointi sekä miten? Jos vastaus on nämä palvelut, mikä on kysymys? Jne.

g) Monialaiset institutionaaliset keskustelut

Lopuksi on olemassa keskeisiä monialaisia keskusteluja, joita sekä varhaislapsuuden ja perhepalveluiden institutionaalisen rakenteen että kunkin institutionaalisen toimintaympäristön on käsiteltävä. Ensinnäkin keskustelu niiden muodollisten elementtien ja käytäntöjen laadusta, mukaan lukien kaikki monimutkaisuus, joka liittyy laadun määrittämiseen näissä vaiheissa osallistavalla, kontekstuaalisella ja suhteellisella tavalla jne. (Azcona ja Hoyuelos, 2011; Collet ym., 2024). Sekä niiden arviointi vastuuvollisuuden ja ennen kaikkea oppimisen ja parantamisen kannalta. Toiseksi keskustelu – niissä yhteyksissä, joissa sitä ei vielä käydä – 0–3-vuotiaiden vaiheen jatkuvuudesta 3-vuotiaista G-vuotiaisiin ulottuvan vaiheen kanssa. Tämä keskustelu nostaa esiin keskeisiä kysymyksiä varhaislapsuuden vaiheen kouluttamisesta ja kouluttamattomuudesta sekä niiden eduista ja haitoista (Paniagua ja Collet, 202G); vaiheiden välisistä harppauksista ja (epä)jatkuvuuksista, hoitostrategioista ja -menetelmistä, suuntauksista jne. Se nostaa esiin myös Sakrin ja O’Sullivanin (2022) mukaisesti varhaiskasvatuspalveluiden johtamisen kysymyksen sekä koulutuksen, tunnustamisen ja kehittämisen merkityksen palvelujen jatkuvan parantamisen kannalta. Ja lopuksi jo aiemmin käsitelty kysymys työoloista ja uudesta ammattimaisuudesta varhaiskasvatuspalveluissa. Lopuksi on muistettava, että kaikkien institutionaalisten mallien on keskityttävä lasten kehitystarpeiden täyttämiseen kaikilta osin.

Yhteenvetona on syytä korostaa, että uusi kattava ja joustava lähestymistapa ei tarkoita vastustamista varhaiskasvatuspalveluiden eri toimintoja ja suuntauksia kohtaan, sillä ne eivät ole keskenään ristiriidassa, eikä esitettyjä erilaisia

institutionaalisia ratkaisuja. Päinvastoin, siirtyminen kohti yleistä ja joustavaa toimintamallia edellyttää toisiaan täydentävyyttä sekä kokonaisvaltaista, johdonmukaista,

ja yhteisöllistä institutionaalista rakennetta ja hallintoa, jossa on erilaisia ehdotuksia kunkin kontekstin tarpeiden ja tilanteiden mukaan.

1.44 Varhaislapsuuden palvelut ja perheet: pedagogiset ja hoitokäytännöt (mikrotaso)

Kuten selitimme, poliittiset ja institutionaaliset ulottuvuudet heijastuvat varhaiskasvatuspalveluiden erilaisissa kasvatus- ja hoitokäytännöissä, ja juuri nämä käytännöt välittyvät käytännöllisellä ja konkreettisella tavalla lapsille ja perheille. He kokevat vain tiloja, suhteita, aikoja sekä hoitoa ja kasvatusta, joita tietyt ammattilaiset tarjoavat tietyissä laitoksissa. Varhaiskasvatuspalveluiden jokapäiväiset käytännöt ovat lopulta se todellinen ja konkreettinen tapa vastata parhaalla mahdollisella tavalla lasten kehitystarpeisiin. Siksi on olennaisen tärkeää, että julkisen politiikan suunnittelussa ja institutionaalisessa rakenteessa pidetään mielessä, että nämä kiteytyvät viime kädessä yhteen perustavanlaatuisen asiaan: tiettyihin pedagogisiin ja hoitokäytäntöihin, joiden on oltava korkealaatuisia ja parhaalla mahdollisella tavalla suunnattuja. Tässä suhteessa ehdotuksemme keskusteluille ja haasteille, joiden avulla kaupungit voivat jatkaa varhaiskasvatuspalvelujen parantamista, rakentuu kolmen ulottuvuuden ympärille: (a) uusi ammattimaistuminen, eli ammatillinen identiteetti ja aineelliset työolosuhteet; (b) johtajuus varhaiskasvatuspalvelujen laadun ja jatkuvan parantamisen edistämiseksi; sekä (c) osallistava ja tarpeisiin reagoiva kasvatus- ja hoitotapa.

a) Uusi ammattimaistuminen

Kuten on selitetty, varhaislapsuuden ja perhepalveluihin kohdistuvien investointien ja retoriikan välillä on merkittävä kuilu, erityisesti Etelä-Euroopan maissa. Todennäköisesti silmiinpistävin kuilu ja paradoksi on ihmisen kehityksen ratkaisevan vaiheen ja – joissakin tilanteissa – ammattilaisten välillä, joilla on matalat palkat, pitkät työajat, suuret hoitaja-lapsisuhteet, ei tilaa valmistautumiseen ja pohdintaan, vähän yhteiskunnallista tunnustusta... ja tähän liittyen alhaiset pätevyysvaatimukset ja toisinaan matalat ammatilliset standardit. Koko Euroopassa on yhä vaikeampaa houkutella ammattilaisia tähän kehitysvaiheeseen, pitää heidät alalla ja kehittää motivoivaa urapolkua tässä 0–3-vuotiaiden/0–G-vaiheessa. Tämän ristiriidan edessä, joka heikentää näiden palvelujen laatua ja jatkuvaa parantamista, ehdotamme varhaiskasvatuspalvelujen ammattilaisille uutta sopimusta, joka perustuu kahteen käsitteeseen: laatu tunnustuksen kautta (UNESCO, 2021). Yhtäältä tässä kriittisessä kehitysvaiheessa tarvitaan korkeasti päteviä,

huolellisesti valittuja ja jatkuvasti koulutettuja ammattilaisia sekä korkeatasoisia standardeja ja arviointia (OECD, 2018b). Toisaalta yhteiskunnan on paikallis- ja alue-/valtionhallinnon kautta tarjottava hyvät palkkaehdot, jotka ovat verrattavissa muiden oppimistasojen opettajien tai muiden alojen ammattilaisten palkkaehtoihin, samankaltaiset työajat, asianmukaiset hoitaja-lapsi-suhteet, aikaa ja tilaa valmistautumiseen ja pohdintaan (Robinson, 2020) sekä huomattavasti suurempaa yhteiskunnallista tunnustusta. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on, jos he suorittavat työnsä laadukkaasti, suuri kyky ehkäistä tulevia eriarvoisuuksia tai vaikeuksia. Tämä haaste edellyttää uutta sopimusta yliopistojen, paikallishallinnon, perheiden ja yhteiskunnan välillä, jotta voidaan edetä päättäväisesti kohti uutta varhaiskasvatuksen ammattilaisuutta, joka mahdollistaa tämän toivotun laadun missä tahansa institutionaalisessa kontekstissa (päiväkotii, perhetila, monipuoliset perhekeskukset jne.) (Willan, 2024). Lisäksi ehdotamme pyrkimystä ammatin defeminisoimiseen, jotta se olisi sukupuolten kannalta hieman tasapainoisempi, mikä tukee miesten osallistumista kasvatukseen ja hoitotehtäviin (Brody ym., 2021).

b) Johtajuus laadun ja jatkuvan parantamisen edistämiseksi

Sakr ja O’Sullivanin (2022) sekä Willanin (2024) tavoin uskomme, että johtajuuden rooli varhaiskasvatuksessa ja perhepalveluissa on jäänyt liian vähälle huomiolle. Perus- ja toisen asteen koulutuksessa on puolestaan runsaasti tutkimusta, joka korostaa hyvän, yhteistyöhön perustuvan, ammattimaisen, demokraattisen ja laatuun suuntautuneen johtajuuden keskeistä merkitystä osana ammattimaista ja kollektiivista yhteisöä, joka oppii ja kehittyy yhdessä (Day ym., 2011; Dogan ja Adams, 2018; Dufour, 2004; Robinson, 2022), mutta varhaiskasvatuksessa näin on harvoin. Johtajuus tarkoittaa käytäntöjen määrittelemistä yhdessä rakennetun hankkeen puitteissa; se tarkoittaa verkostoitumista muiden keskeisten kasvatusalan toimijoiden (perheiden, paikallishallinnon, järjestöjen jne.) kanssa; se tarkoittaa parhaan vastauksen etsimistä kysymyksiin, joita sosiaalinen, perhe- ja lapsuuden konteksti kulloinkin herättää (reagoiva); se on laadun ja kestävyysyhteistä rakentamista varhaiskasvatuspalveluiden aineellisten resurssien, muiden resurssien ja henkilöstön osalta; se on kunkin opettajan tai kasvattajan ammatillisen kehityksen edistämistä ihmisarvoisten ja tunnustettujen työolojen puitteissa; se on sellaisten suhteiden rakentamista, jotka mahdollistavat (loogisten) konfliktien käsittelyn osallistavasta ”me”-näkökulmasta; se on oppimisen ja jatkuvan parantamisen edistämistä henkilökohtaisella, kollektiivisella ja institutionaalisella tasolla ... Ja kaikki tämä, jotta jokaiselle lapselle ja perheelle voidaan tarjota parhaat palvelut. Lyhyesti sanottuna kyseessä on avainrooli, jota on

kehittää ja ammattimaistaa demokraattisesta näkökulmasta ja yhteisen hyvän vuoksi (Sousa ja Moss, 2023).

c) Osallistava ja joustava lähestymistapa kasvatukseen ja hoitoon

Kun otetaan huomioon nykyinen ”nestemäisen modernisuuden” konteksti, jossa elämme, ei riitä, että tarjotaan suljettuja tai ennalta määriteltyjä laadukkaita palveluja. Kuten on tuotu esiin, laatu ei ole pelkästään sisäinen käsite, joka liittyy siihen, kuinka hyviä ja toivottavia varhaiskasvatuslaitoksen käytännöt ovat. Laatu on myös käsite, joka liittyy siihen, miten hyvin vastataan lasten ja perheiden erityisiin ja muuttuviin tarpeisiin tietyssä kontekstissa. Näin ollen kattavat ja joustavat lähestymistavat (Gay, 2018) auttavat meitä ymmärtämään, että jokainen konteksti asettaa varhaiskasvatuspalveluille erilaisia kysymyksiä ja että vastaukset eivät voi olla staattisia. Jos konteksti muuttuu (taustat, kielet, perhedynamiikka, tarpeet, aikataulut jne.), mutta palvelumme pysyvät samoina, ne eivät todennäköisesti ole enää korkealaatuisia. Annetaan yksinkertainen, mutta mielestämme erittäin osuva esimerkki. Historiallisesti varhaiskasvatuspalvelut ottivat vastaan lapsia ja perheitä, joiden äidinkieli oli sama kuin alueen oma kieli. Nykyään meillä on päiväkoteja, perheiden tukitiloja, vanhemmuuden tukitiloja... joissa (lähes) kaikilla perheillä on äidinkieli, joka ei ole alueen alkuperäinen kieli. Tämä on johtanut palvelujen syntymiseen supermonimuotoisissa konteksteissa (Wessendorf, 2014), joissa voi esiintyä rinnakkain kymmeniä kieliä sekä erilaisia käsityksiä lapsuudesta, perheestä ja sosiaalistumisesta, samoin kuin erilaisia aineellisia, ihmissuhde- ja kielellisiä tarpeita. Nämä uudet ja monimutkaiset kontekstit herättävät uusia kysymyksiä, tarpeita ja haasteita varhaiskasvatuspalveluille. Tämä ei tarkoita kaikkien käytäntöjen muuttamista, vaan pikemminkin sen ymmärtämistä, että jokaisen palvelun tulisi todennäköisesti olla erilainen kuin muut riippuen perheiden, lasten, kontekstin, tarpeiden jne. tyypistä. Ja että nämä tarpeet vaihtelevat ajan myötä. Kuten olemme oppineet vierailuillamme Barcelonaan, Milanoon ja Tampereelle, kyse on esimerkiksi aukioloaikoja koskevista kysymyksistä; siitä, kuinka monta tuntia kukin lapsi voi viettää palvelussa; tarpeesta toteuttaa erityisohjelmia, kuten kielikehitysohjelmia ulkomaalaisille pikkulapsille ja perheille; uusista tavoista tukea vanhemmuutta jne. Tai, toisena esimerkkinä, kontekstista riippuen kaikkein heikoimmassa asemassa oleville perheille annetaan etusija intensiivisimpien resurssien ja pätevimpien ammattilaisten suhteen tasa-arvon, osallisuuden ja ennakkojakauman strategiana (Cornelissen ym., 2018; Maes ym., 2023). Näin ollen reagoiva lähestymistapa edellyttää, että jokainen palvelu kohtaa monimutkaisen haasteen tarjota

parhaan vastauksen milloin tahansa lasten, perheiden ja kontekstin tyypin sekä heidän tarpeidensa ja todellisuutensa mukaan. Näitä vastauksia ja niiden vaikutuksia on mahdollista arvioida säännöllisesti, osallistavasti, ketterästi ja tehokkaasti, jotta voidaan analysoida, täyttävätkö ne asetetut tavoitteet ja ovatko ne asianmukainen vastaus kunkin hetken kysymyksiin ja tarpeisiin. Kuten seuraavassa luvussa nähdään, (itse)arviointi, jonka tavoitteena on jatkuvien mukautusten ja parannusten yhteinen kehittäminen, voi olla avainasemassa parhaan mahdollisen laadun saavuttamisessa kussakin varhaiskasvatuspalvelussa ja koko järjestelmässä.

1.5 Johtopäätökset: haasteena on siirtyä kohti kattavaa, joustavaa ja korkealaatuiseen lähestymistapaan

Tämän luvun tarkoituksena on tuoda esiin haasteita ja keskusteluja, jotka voivat edistää varhaiskasvatus- ja perhepalvelujen jatkuvaa parantamista Euroopan kaupungeissa. Näkemyksemme mukaan nopeasti muuttuvassa tilanteessa, jossa monimuotoisuus ja eriarvoisuus kasvavat ja haasteet ovat kiireellisiä, on ratkaisevan tärkeää, että Euroopan kaupungit pystyvät esittämään kysymyksiä ja käymään keskusteluja, käsittelemään haasteita ja etsimään ratkaisuja varhaiskasvatuspalveluihinsa liittyen kattavalla ja reagoivalla tavalla. Toisin sanoen, kunkin lapsen, perheiden ja tilanteen tarpeiden mukaisesti. Uskomme, että on olennaisen tärkeää tarjota kattavia, johdonmukaisia ja koordinoituja ratkaisuja näihin haasteisiin poliittisella, institutionaalisella sekä pedagogisella ja hoitokäytäntöjen tasolla. On myös olennaista olla tietoinen siitä, ettei mikään varhaiskasvatuspalveluiden ratkaisu ole poliittisesti neutraali ja että tehdyt valinnat on tuotava selkeästi esiin. Esimerkiksi sijoittamalla varhaiskasvatuspalveluiden ratkaisut neljään klassiseen akseliin, joita käytetään minkä tahansa julkisen politiikan analysoinnissa (Adelantado, 2000): (a) vahvistetaanko markkinoita vai ei (kommodifiointi vs. dekommodifiointi); (b) johtavatko julkishallinnot palveluita vai eivät (kansallistaminen vs. denationalisointi); (c) siirtyykö lastenhoidon taakka perheille (yleensä naisille) (*perhekeskeistyminen* vs. *perhekeskeisyyden purkaminen*); ja

(d) edistetäänkö yhteisöllisiä varhaiskasvatuspalveluja (*yhteisöllistys* vs. *yhteisöllisyyden purkaminen*). Pidämme merkityksellisenä myös keskustelua erilaisista lähestymistavoista varhaiskasvatuspalveluihin suhteessa lasten subjektiiviseen oikeuteen hoitoon ja kasvatukseen (lasten takuu); sekä siitä, miten mukana olevien virallisten, epävirallisten ja epämuodollisten toimijoiden

verkotot liittyvät toisiinsa, luoden joko avoimempia tai suljetumpia institutionaalisia rakenteita. On myös keskeistä korostaa

tietojen, näyttöön perustuvan tiedon ja tutkimuksen merkitys poliittisten, institutionaalisten ja pedagogisten päätösten perustana ja rikastuttajana. Ja niiden välttämätön yhteys arviointiin, kuten seuraavassa luvussa ehdotetaan. Ilman tietoja ja tietämystä ei ole mahdollista rakentaa arviointijärjestelmiä, jotka edistävät jatkuvaa parantamista. Keskustelut alan ammattilaisten koulutuksesta, rekrytoinnista, pysyvyydestä ja kehityksestä ovat nousemassa keskeisiksi varhaiskasvatuspalveluissa, samoin kuin niiden kehittyvä uusi ammattimaisuusmalli. Tämä keskustelu liittyy aina työoloihin, hoitajalapsisuhteisiin ja resursseihin.

Lyhyesti sanottuna, kuten Dahlberg, Moss ja Pence (2005) totesivat, on kiireellistä tarkastella uudelleen laadun kysymystä varhaiskasvatuspalvelujen politiikassa, instituutioissa ja käytännöissä ja viedä se paljon pidemmälle kuin pelkästään menettelyllisiin, muodollisiin tai teknisiin näkökohtiin. Mielestämme laatu vaatii nykyään kattavaa ja joustavaa lähestymistapaa, joka laajentaa laadun näkökulmaa sisällyttämällä siihen muita ulottuvuuksia, haasteita ja keskusteluja, kuten edellä kuvattuja. Toivomme, että tämä luku, jossa ehdotetaan uutta lähestymistapaa näihin palveluihin, sekä seuraava luku, jossa esitellään työkalu laadun (itse)arviointiin ja jatkuvaan parantamiseen, ja koko kirja, joka sisältää kolmen mukana olevan kaupungin esimerkkejä hyvistä käytännöistä, edistävät näiden tavoitteiden saavuttamista.

2. Kohti työkalua varhaiskasvatuksen ja hoivapalveluiden

Francesca Davoli, Mila Naranjo ja Verónica Jiménez

2.1 Johdanto: varhaiskasvatus- ja hoivapalvelujen laatu ja arviointi

Tässä luvussa käsitellään kolmea varhaiskasvatuksen (erityisesti varhaisimman vaiheen) avainkysymystä: mitä tarkoitamme kasvatuspalvelulla, miten lähestymme laadun käsitettä ja miten määritämme sen arviointia varten tarvittavat indikaattorit. Ensimmäinen pohdinta johtaa meidät kuvaamaan kasvatuspalvelua kasvatustarkoituksessa toimivana tila-aikakokonaisuutena, joka ulottuu 0–3-vuotiaille (ja/tai 3–6-vuotiaille) tarkoitettujen koulujen ulkopuolelle. Tässä mielessä viittaamme päiväkoteihin (*pikkulasten keskuksiin* tai *nidi d'infanzia*), mutta myös erilaisiin kasvatuskonteksteihin, kuten leikkialueisiin (*leikkiryhmiin* tai *spazi gioco*) ja perheille tarkoitettuihin tiloihin (*perhekeskuksiin* tai *spazi per le famiglie*); jotka kaikki ovat kasvatusympäristöjä, tiloja, joille on ominaista merkittävä pedagoginen ulottuvuus ja jotka on suunniteltu ja toteutettu varhaiskasvatuksen ammattilaisten (kasvattajien, pedagogien) toimesta yhteistyössä ja tuella päätöksentekijöiden sekä muiden toimijoiden (perheiden, kansalaisten) kanssa selkeällä kasvatustarkoituksella.

Kaikki nämä kasvatustilat – jotka voivat vaihdella epävirallisista virallisiin ja löyhästi jäsennellyistä tiukasti jäsenneltyihin – tarjoavat mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja sosiaalistumiseen sekä oppimiseen ja kehitykseen (sosiaaliseen, kognitiiviseen, tunne-elämän ja psykomotoriseen) sekä lapsille että mukana oleville aikuisille (vanhemmille, perheille ja kasvatusalan ammattilaisille).

Tämän *tarkoituksellisen viitekehyksen* ansiosta palvelun kasvatustavoite toteutuu valmistellussa tilassa ja ajassa: suhteiden luominen, kokemusten luominen, tunteiden kokeminen sekä niiden taitojen, kykyjen ja

valmiuksia ”*oppimisen, tekemisen, yhdessä elämisen ja olemisen*” paradigman puitteissa (Delors, 1996).

Varhaiskasvatuksen ensimmäisestä vaiheesta (0–3) ja varhaiskasvatusmalleista käydään edelleen keskustelua hoidon ja kasvatuksen välillä (Sánchez-Vera, 2022), toisin sanoen lähestymistapojen välillä, jotka liittyvät toisaalta perhehoitoon *verrattuna* perheen ulkopuoliseen hoitoon ja toisaalta työ- ja yksityiselämän tasapainoa koskevien politiikkojen etusijaan *verrattuna* jokaisen lapsen oikeuteen saada koulutusta syntymästä lähtien. ”Hoitoa ja kasvatusta koskeva keskustelu” (Sánchez-Vera, 2022, s. 105) ei ole vielä ratkaistu; eikä myöskään kiistaa sellaisten laitosten välillä, joilla on ”sosiaalihuollollinen lähestymistapa ja jotka huolehtivat alle kolmivuotiaista lapsista, joiden vanhemmat ovat töissä, ja sellaisten, joilla on tiukemmin kasvatuksellinen lähestymistapa [...] peruskoulun alkuun asti” (Egido, 2010, s. 355) ei ole vielä päättynyt.

2.2 Varhaiskasvatus- ja hoivapalvelujen laatu: nykytilanne

Kuten aiemmin on tuotu esiin, laadun käsite koulutuslalla on erittäin monimutkainen, ja siitä on keskusteltu laajasti useiden kirjoittajien toimesta (Dahlberg, Moss ja Pence, 1999; Moss, 2017). Kiistanalaiset näkemykset, joiden tarkoituksena on tarkastella kasvatuspalveluja taloustieteilijöiden uusliberalistisissa näkemyksissä esitetyn laadun käsitteen ulkopuolelta, on kehitetty laajasti Mossin (2014; 2015) teoksissa, joissa otetaan viisasta etäisyyttä nykyisiin hallitseviin diskursseihin ja tarjotaan vaihtoehtoisia narratiiveja nykypäivän varhaiskasvatukselle ja hoidolle. Zabalza (2014, s. 15) varoittaa, että sama termi (laatu) voi viitata eri asioihin riippuen varhaiskasvatuksessa ja lastenhoidossa mukana olevista eri toimijoista (poliitikoista, perheistä, kasvattajista, lapsista), maantieteellisestä kontekstista ja historiallisesta ajanjaksosta.

Kirjoittaja mainitsee joitakin muuttujia, jotka on otettava huomioon laadun käsitteen määrittelyssä:

- Kasvattajien koulutus ja kokeneiden ammattilaisten saatavuus.
- Lämminhenkinen vuorovaikutus lasten kanssa.
- Osallistava ympäristö, jossa erilaisilla henkilökohtaisilla ja sosiaalisilla ominaisuuksilla varustetut lapset elävät yhdessä.

- Kasvatusmalli, jossa opetusta ja lasten luovan ajattelun kehittämistä pidetään toisiaan täydentävinä ja yhtä tärkeinä sekä koulutuksen että sosiaalisen kehityksen kannalta.

Ensimmäinen asia, jota korostamme, on opettajankoulutuksen merkitys, joka muodostaa kehyksen kaikille muille opetussuunnitelman toteuttamisen osa-alueille. Ammattilaisten koulutuksen laadun ja heidän opetustulostensa välillä on suora yhteys eri oppimisvaiheiden kontekstissa, ei pelkästään varhaislapsuudessa. Olemme samaa mieltä Egidon (2010, s. 412) kanssa, kun hän toteaa, että ”koska varhaiskasvatuksen laatu riippuu suurelta osin opettajien laadusta, Euroopan maiden on riittävien koulutusjärjestelmien lisäksi ryhdyttävä toimenpiteisiin, jotta opettajien työolosuhteet tässä vaiheessa olisivat houkuttelevat”.

Siksi on välttämätöntä varmistaa ammattilaisten koulutus, ja samalla heidän työolosuhteensa ovat välttämätön edellytys halutun koulutuksen laadun saavuttamiselle sekä samalla ohje poliittisille päätöksentekijöille, hallinnolle ja koulutuslaitoksille (erityisesti yliopistoille) koulutuksen parantamiseksi.

Galardini (200G, s. 7) yhdistää pohdiskelevan ammattilaisen käsitteen laadun käsitteeseen ja korostaa, että laatua ”viljellään” ja että sitä ”ei tulkita abstraktina kokonaisuutena, vaan pohdintana käytännöstä, konteksteista ja palvelun toimintatavoista, jotta voidaan tutkia sen merkitystä suhteessa tavoitteisiin”. Seuraavat varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit on syytä pitää mielessä pohdinnan edistämiseksi:

- Tavat, joilla jokainen lapsi (ja hänen perheensä) otetaan vastaan ainutlaatuisuudessaan.
- Kuuntelu- ja havainnointikäytännöt, joita päiväkotia soveltaa arjessa.
- Vertaisryhmän jäsenten väliset suhteet ja vuorovaikutus sekä vuorovaikutus aikuisten kasvattajien kanssa.
- Tilojen (huolellinen) ja ajan (lasten elämänrytmiä kunnioittava) organisointi.
- Lapsille tarjottavien materiaalien valinta, jotta he voivat kokea löytämisen, leikin ja ihmissuhteiden iloa kasvatusympäristössä.
- Suhteet perheisiin ja lapsuuden kulttuurin edistäminen kaupungissa (lapset täysivaltaisina kansalaisina).

Jos laadun varmistamisen avaintekijöitä ovat ammattilaisten koulutus, pedagoginen organisointi, lasten ryhmittely (aikuisten ja lasten suhde), tilat, aika, suhde perheisiin sekä verkostoituminen paikallisyhteisön ja muiden ammattilaisten kanssa, asianmukaiset tilat, henkilö- ja aineelliset resurssit sekä yhteydet sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön, tarvitaan työkaluja pohdintaan, arviointiin ja tarvittaessa niiden tekijöiden parantamiseen, jotka on tunnistettu laadun osatekijöiksi.

Peruskasvatus- ja hoivapalvelujen arviointia ja jatkuvaa parantamista varten olemassa olevien työkalujen analyysin perusteella haasteena on tarjota uusi työkalu koulutuksen laadun itsearviointiin kaikille ammattilaisille, päätöksentekijöille ja koulutuspalvelujen hallintohenkilöstölle. Vastauksena kysymykseen siitä, miten laatua arvioidaan, vallitsee laaja kansainvälinen yksimielisyys kolmesta vaikuttavaksi katsotusta työkalusta, joita on analysoitu tässä tutkimuksessa. Luettelemme ne esiintymisjärjestyksessä, jotta lukija voi sijoittaa ne ajallisesti, ja sen jälkeen selitämme kutakin niistä perusteellisesti:

1. ITERS-R-asteikko
2. Inklusiivisuusindeksi
3. DAVOPSI

Ensimmäinen työkalu, *ITERS-R-asteikko* (Infant/Toddler Environment Rating Scale

- Revised), on tunnettuun ITERS-asteikkoon (Infant/Toddler Environment Rating Scale, ITERS 1550) tehty päivitys, joka kehitettiin Yhdysvalloissa arvioimaan 0–3-vuotiaille lapsille suunnattujen ohjelmien yleistä laatua (Harms, Cryer ja Clifford, 2003). Laadun määrittelemiseksi ja mittaamiseksi ITERS-R-asteikossa on hyödynnetty tietoa kolmesta lähteestä: tutkimustietoa eri asiaankuuluvilta aloilta, kuten terveydestä, kehityksestä ja kasvatuksesta; ammattilaisten näkemyksiä parhaista käytännöistä; sekä päiväkotien arjen käytännön rajoituksia.

Arviointiprosessissa käytettiin neljää pääasiallista tietolähdettä:

1. Varhaislapsuuden kehitystä koskeva tutkimus ja havainnot, jotka liittyvät lastenhoitoympäristöjen vaikutukseen lasten terveyteen ja kehitykseen.

2. Alkuperäisen ITERS-mallin sisällön vertailu vastaavalle ikäryhmälle suunniteltuihin arviointivälineisiin sekä ohjelman laatua kuvaaviin lisäasiakirjoihin.
3. Kyselylomakkeen avulla kerätyt ITERS-käyttäjien kommentit.
4. ITERS-mittarin intensiivinen käyttö yli kahden vuoden ajan ITERS-mittarin laatijoiden ja yli 25 ITERS-koulutuksen saaneen arvioijan toimesta.

Tämä asteikko, jota tutkijat, koulun hallinto henkilöstö ja kasvattajat käyttävät laajalti parannuskohteiden tunnistamiseen ja sen varmistamiseen, että oppimisympäristöt ovat optimaalisia lasten kehitykselle, koostuu 35 kohdasta, jotka on jaoteltu seuraaviin seitsemään ala-asteikkoon:

1. **Tila ja kalusteet:** Arvioidaan fyysisen tilan laatua, ympäristöjen järjestelyjä sekä lasten hoitoon, leikkiin ja mukavuuteen käytettävissä olevia kalusteita.
2. **Henkilökohtaisen hoidon rutiinit:** Sisältää esimerkiksi lasten tervehtimisen ja hyvästelemisen päivittäisessä koulunkäynnissä, hygienian, lepoaikat, ravitsemuksen ja turvallisuuden.
3. **Kuuntelu ja puhuminen:** Mittaa, miten kielen ja viestinnän kehitystä edistetään, miten lapsia tuetaan kielen ymmärtämisessä sekä miten kielen tuottamista ja kirjojen käyttöä edistetään.
4. **Aktiviteetit:** Arvioidaan lapsille tarjottujen aktiviteettien monipuolisuutta ja laatua (kuten hienomotoriikkaa, aktiivista liikuntaa, taidetta, musiikkia ja liikettä, rakentelua, roolileikkejä, hiekka- ja vesileikkejä, luontoa ja tiedettä, television, videoiden ja/tai tietokoneiden käyttöä sekä lopuksi sitä, miten monimuotoisuuden hyväksymistä edistetään).
5. **Vuorovaikutus:** Tarkastellaan ikätovereiden välisen vuorovaikutuksen laatua, lasten ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta, leikin ja oppimisen valvontaa sekä sitä, miten kurinpitoa arvioidaan.
6. **Ohjelman rakenne:** Arvioidaan koulutusohjelman yleistä järjestelyä (aikataulu, vapaa leikki, pienryhmätoiminta, lasten erityiset oppimistarpeet).
7. **Perheet ja ammattilaiset (kasvatustiimi):** Mittaa perheiden osallistumista, kasvatushenkilöstön koulutusta, vuorovaikutusta ja yhteistyötä

ammattilaisten välillä, henkilökohtaisia ja ammatillisia tarpeita, opetushenkilöstön jatkuvuutta, heidän valvontaansa ja arviointiaan sekä ammatillisen kehityksen mahdollisuuksia (jatkuva koulutus).

On tärkeää huomata, että edellä mainittu työkalu ei viittaa pelkästään *opetussuunnitelman* käsitteeseen, vaan laajempaan näkemykseen varhaiskasvatuksesta, joka kattaa kaikki kasvatuskäytännöt.

Toinen mainittu väline, *"Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare"*, luotiin Yhdistyneessä kuningaskunnassa professoreiden Tony Boothin, Mel Ainscowin ja Denise Kingstonin toimesta auttamaan kouluja siirtymään kohti osallistavampaa koulutusta (Booth, Ainscow ja Kingston, 200G).

Indeksiä voidaan pitää oppaana, joka tarjoaa viitekehyksen oppilaitosten itsearviointille ja jatkuvalle kehittämiselle keskittyen kolmeen pääulottuvuuteen:

1. **Osallistavan kulttuurin luominen:** Tässä ulottuvuudessa on kyse turvallisen, vieraanvaraisen ja yhteistyöhön perustuvan kouluyhteisön rakentamisesta, jossa kaikki jäsenet tuntevat olevansa arvostettuja. Siihen kuuluvat esimerkiksi osallistavien arvojen vakiinnuttaminen ja positiivisten suhteiden edistäminen kaikkien kouluyhteisön jäsenten (lasten ja aikuisten, ammattilaisten ja perheiden) välillä.
2. **Osallistavien toimintaperiaatteiden luominen:** Toinen ulottuvuus koskee sellaisten koulun toimintaperiaatteiden luomista, jotka edistävät osallistavuutta ja tasa-arvoa. Keskeisenä pidetään monimuotoisuuden tukemisen järjestämistä ja kaikille avoimen koulun edistämistä puitteissa, jotka kattavat kaikki erot (kulttuuriset, sosiaaliset, taloudelliset, toiminnalliset jne.).
3. **Osallistavien käytäntöjen kehittäminen:** Tämä ulottuvuus keskittyy sellaisten opetuskäytäntöjen toteuttamiseen, jotka kannustavat kaikkien oppilaiden osallistumista ja oppimista opetussuunnitelman, opetusmenetelmien ja oppimisen arvioinnin mukauttamisen kautta.

Inklusiivisuusindeksi on joustava työkalu, joka voidaan mukauttaa erilaisiin koulutuskonteksteihin ja joka edistää koko kouluyhteisön (lasten ja aikuisten) aktiivista osallistumista oman oppilaitoksensa koulutuksen parantamisprosessiin. On tärkeää korostaa indeksin neljää avainkäsitettä, jotka muodostavat perustan johdonmukaisen lähestymistavan luomiselle

osallistava kehitys: *osallisuus; leikin, oppimisen ja osallistumisen esteet; leikin, oppimisen ja osallistumisen resurssit; monimuotoisuuden tukeminen.*

Kolmas työkalu, italialaisperäinen *DAVOPSI* (Device for the Analysis and Evaluation of the Pedagogical Organisation of Nursery Schools), kehitettiin innovatiiviseksi välineeksi arvioimaan päiväkotien pedagogisen organisaation laatua (Bondioli ja Nigito, 2011). *DAVOPSI*-työkalu, jonka käyttöönotto aloitettiin noin 15 vuotta sitten, ottaa huomioon kolme olennaista tekijää, jotka ovat välttämättömiä sellaisen oppimisympäristön luomiselle, joka edistää lasten kokonaisvaltaista kehitystä varhaislapsuudessa: aika, tila ja lasten ryhmittely, painottaen erityisesti edellä mainittujen kolmen koulutuksellisen kontekstin perustekijän analysointia ja arviointia.

1. **Aika:** Pohdintaa ajan käsitteestä, lasten ajankäytöstä ja ajan pedagogisesta järjestämisestä päiväkodissa. Huomiota kiinnitetään siihen, miten toiminnot jakautuvat ja järjestetään päivän aikana, mukaan lukien ohjattujen toimintojen ja vapaan leikin välinen tasapaino sekä joustavuus sopeutua lasten tarpeisiin.
2. **Tilat:** Ekologisesta ja organisatorisesta näkökulmasta arvioidaan päiväkotien tilojen suunnittelua ja käyttöä, ottaen huomioon sekä sisä- että ulkotilat ja varmistaen, että ne ovat turvallisia, innostavia ja sopivia erilaisille kasvatustoiminnoille.
3. **Lasten ryhmät:** Lasten ryhmiä ja niiden välisiä suhteita arvioidaan tärkeänä kasvatusresurssina, joka edistää tyttöjen ja poikien kehitystä; työkalu yhdistää vertaisuhteet lasten kognitiiviseen kehitykseen ja identiteetin kypsymiseen sekä arvostaa niitä kontekstin piirteitä, jotka edistävät lasten välisiä kasvatussuhteita. *DAVOPSI* analysoi ryhmittelykriteereitä, jotka koskevat ryhmien kokoa, koostumusta ja lasten välisten vuorovaikutusten dynamiikkaa, yhteistyön ja keskinäisen oppimisen ilmapiiriin edistämiseksi.

Pedagogisesta näkökulmasta *DAVOPSI*:tä pidetään koulutus- (ja itseopiskelu-)työkaluna, joka mahdollistaa oman kokemuksen pohdinnan ja pitää meta-arviointia ammatillisen kehittymisen resurssina sekä yksilötasolla että koko oppilaitoksen tiimin kannalta. Vaikka sitä ei analysoida syvällisesti tässä luvussa, on syytä mainita

kaikille italialaisille kouluille yhteinen työväline, jonka avulla oppilaitokset voivat pohtia omaa toimintaansa ja käytäntöjään sekä tunnistaa parannuskohteita. Tämän äskettäin käyttöön otetun työkalun lyhenne on RAV = *Rapporto di Autovalutazione* (itsearviointiraportti). Sen on kehittänyt INVALSI (Kansallinen koulutusjärjestelmän arviointilaitos) pakollista koulunkäyntiä varten (luokat G–1G), ja siitä on olemassa erityinen versio päiväkodeille (luokat 3–G)¹.

Jatkaen pohdintaa laadun käsitteestä sekä kaikkien lasten oikeudesta *laadukkaaseen koulutukseen ja varhaiskasvatukseen*, nykyään on ainakin teoriassa olemassa kunkin jäsenvaltion toimintasuunnitelman tasolla erityinen sitoumus, jonka on oltava eurooppalaisten suuntaviivojen mukainen vuoteen 2030 asti. *Eurooppalaisen lapsitakuun täytäntöönpanoa koskevassa valtion toimintasuunnitelmassa* (Sosiaali oikeuksien ja Agenda 2030 -ministeriö, 2022) viitataan strategisessa akselissa 2 nimenomaisesti sosiaali oikeuksien yleismaailmallistamiseen, joka toteutuu varhaiskasvatuksen, hoidon ja perusterveydenhuollon (0–G-luokka) alalla tarjottavien välttämättömien, saavutettavien ja osallistavien laadukkaiden palvelujen saatavuuden ja niistä nauttimisen kautta.

Koulutusoikeuden osalta on tässä vaiheessa keskustelua tärkeää mainita, että koulutusjärjestelmillä olisi – tämän yleismaailmallisen oikeuden takaamiseksi – velvollisuus vastata neljään A:han (*availability, accessibility, acceptability, adaptability*). Nämä ulottuvuudet, käännettynä ja tulkittuna, antavat meille mahdollisuuden todeta, kuinka koulutusjärjestelmät ovat vielä kaukana seuraavien seikkojen varmistamisesta:

1. Koulutustarjonnan *saatavuus*
2. Kaikille kansalaisille *avoimuus*
3. hyväksyttävän laadun (*hyväksyttävyys*)
4. *sopeutuvuus* ihmisten tarpeisiin

Kirjailija Tomasevskin (2001 ja 200G) mukaan puutteet missä tahansa näistä ulottuvuuksista (koulutusjärjestelmän saatavuus, saavutettavuus, mukautuvuus ja laatu) vahingoittavat aina kaikkein haavoittuvimpia lapsia ja perheitä.

¹ Lisätietoja löytyy aiheeseen omistetulta verkkosivustolta <https://www.invalsi.it> sekä 3–G-ikäryhmää koskevasta asiakirjasta. On tärkeää huomata, että useat Italian alueet ovat ottaneet käyttöön omat versionsa, mukauttamalla kansalliset suuntaviivat tiukasti paikallisiin olosuhteisiin ja monimutkaisiin tilanteisiin, jolloin RAV:sta on tullut työkalu, joka vastaa kussakin alueella tunnistettuja erityistarpeita ja laajentaa ikäryhmän tarvittaessa jopa 0–3-vuotiaisiin.

Kun kyse on yleisen pääsyn takaamisesta varhaiskasvatuksen ensimmäiseen vaiheeseen ja sen maksuttomuudesta, Vicenç Arnaizin (Zafra, 2024) kriittinen näkemys saa meidät pohtimaan *0–3-vuotiaiden koulutuksen harhaanjohtavaa saavutusta*: vaikka 0–3-vuotiaiden maksuton koulutus onkin todellakin yhteiskunnallinen saavutus, sen toteuttaminen ilman *julkisen sektorin* sitoutumista ja pelkästään yksityiskoulujen rahoituksen huomioon ottaminen sisältää riskejä. Ensinnäkin kirjoittajan mukaan näiden laitosten jakautuminen noudattaa markkinalogiikkaa: ne sijaitsevat suhteettoman paljon keski- ja yläluokan asuinalueilla, ja juuri siellä asuvat hyötyvät eniten maksuttomasta koulutuksesta. Köyhemmillä alueilla on huomattavasti vähemmän yksityiskouluja ja päiväkoteja, *muun muassa siksi, että niiden avaamiseen ei ole ollut kiinnostusta, koska niissä ei ole voittomarginaalia*.

Kriittisen näkökulmansa ansiosta Arnaiz asettaa kontekstiin sen, mitä voitaisiin näennäisesti tulkita menestykseksi kaikille: lapsille, yhteisöille, vanhemmille, hallintovirkamiehille, poliitikoille, ammattilaisille ja niin edelleen. Hän tuomitsee näissä lausunnoissaan aiempien koulutuspolitiikkojen puutteet (ja päätökset), jotka eivät ole varmistaneet tai puolustaneet varhaisimpien lasten koulutuspalvelujen tasapuolista jakautumista alueellisten kriteerien perusteella, eikä lasten tarvetta osallistua paikkojen tarjoamiseen niille perheille, joilla on vähemmän resursseja heidän lähiöissään, kylissään tai kaupungeissaan. Kyse on selvästi taloudellisten etujen ohjaamista politiikoista niissä ympäristöissä, joissa 0–3-vuotiaiden varhaiskasvatusta ei ymmärretä *yhteiseksi hyödykkeeksi* tai *julkiseksi hyödykkeeksi*, vaan pikemminkin kaupalliseksi hyödykkeeksi.

2.3 Työkalu varhaiskasvatuspalvelujen arviointiin

Esittelemämme arviointityökalu on suunniteltu käsitteellisen ja empiirisen viitekehyksen pohjalta, joka yhdistää erilaisia teoreettisia näkökulmia ja kansainvälisiä suosituksia (Bronfenbrenner 2005; Mercer, 2001; Rogoff, 2003; Vygotsky, 2000; OECD, 2020; UNESCO, 2021). Tarve suunnitella tämä uusi työkalu johtuu tietyistä rajoituksista, joita on havaittu aiemmin olemassa olleissa välineissä, joilla arvioidaan koulutuspalvelujen ja -laitosten laatua, kuten ITERS-R, Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare sekä DAVOPSI. Vaikka nämä työkalut ovat olleet keskeisiä koulutuksen laadun arvioinnissa, niillä on joitakin

rajoituksia. Esimerkiksi ITERS-R keskittyy rakenteellisiin näkökohtiin, kuten fyysiseen ympäristöön ja aineellisiin olosuhteisiin, mutta ei käsittele syvällisesti kasvattajien ja lasten välistä vuorovaikutusta tai ammatillista pohdintaa kasvatusprosessissa (Pianta ym., 201G). Nämä rakenteelliset arviointivälineet eivät pysty kuvaamaan luokkahuoneessa esiintyvän sosiaalisen ja emotionaalisen dynamiikan monimutkaisuutta.

Tässä esitelty arviointiväline pyrkii luomaan *kuvan*, joka, vaikka se onkin tietyssä hetkenä staattinen, pystyy tunnistamaan parannettavia seikkoja, jotka voidaan muuntaa konkreettisiksi toimiksi, joita kehitetään ajan myötä.

Toisaalta osallisuusindeksi painottaa monimuotoisuutta ja osallisuutta, mutta sen tehokas toteuttaminen oppilaitosten päivittäisessä toiminnassa voi vaikeutua sopeuttamisen puutteen ja paikallisen ymmärryksen puutteen vuoksi (Slee, 2011). Lopuksi DAVOPSI-mallissa on vaikeuksia sopeutua eri oppilaitosten kontekstuaaliseen monimuotoisuuteen, eikä se edistä Hargreavesin ja Fullanin (2012) kannattamaa osallistavaa itsearviointia, sillä jotta koulutuksen muutos olisi tehokasta, on välttämätöntä ottaa mukaan kaikki koulutusjärjestelmän jäsenet pohdinta- ja itsearviointiprosessiin kestävän ja kontekstuaalisen parantamisen varmistamiseksi. Nämä rajoitukset perustelevat tarvetta uudelle, osallistavalle työkalulle, joka kykenee ottamaan huomioon useita ulottuvuuksia, kuten vuorovaikutuksen laadun, ammatillisen pohdinnan, osallisuuden, monimuotoisuuden ja opetushenkilöstön aktiivisen osallistumisen, edistäen näin koulutuksen muutosta.

Työkalu on rakennettu ekologisen teorian (Bronfenbrenner, 2005) logiikan mukaisesti, jossa tunnistetaan eri kontekstitasojen vaikutus ihmisen kehitykseen: *mikrojärjestelmä* (suorat suhteet välittömissä konteksteissa, kuten luokkahuoneessa ja perheessä), *mesojärjestelmä* (instituutioiden, palvelujen ja yhteisön välinen koordinointi) ja *makrojärjestelmä* (koulutuspolitiikka ja kulttuuriset normit).

Kuten myös luvussa 1 todetaan, ”tämä näkökulma on ohjannut työkalun suunnittelua kolmella arviointitasolla: *makrotasolla*, jolla analysoidaan koulutuspolitiikan johdonmukaisuutta, resurssien kohdentamista ja henkilöstön koulutusta; *mesotasolla*, jolla arvioidaan koulutusprojektin toteutusta, johtajuutta ja institutionaalista hallintoa; sekä *mikrotasolla*, jolla keskitytään luokkahuoneen käytäntöihin, vuorovaikutuksen laatuun ja ammatilliseen pohdintaan. Lisäksi työkalu sisällyttää sosiokonstruktivististen

lähestymistapojen periaatteet (Brunner, 1955; Dewey, 1938; Vygotsky, 2000) korostaen sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Tämä on johtanut sellaisten ulottuvuuksien sisällyttämiseen, jotka arvostavat lasten aktiivista osallistumista, tiedon yhteistä rakentamista ja kollektiivista pohdintaa – näitä näkökohtia löytyy myös Inklusiota mittaavasta indeksistä (Booth ja Ainscow, 2001).

Sitoutuminen osallisuuteen ja monimuotoisuuteen on toinen uuden työkalun keskeinen pilari. Osallisuuden periaatteet, jotka on otettu teoksesta *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare* (Booth, Ainscow ja Kingston, 2006) ja joita tuoreet kansainväliset suuntaviivat vahvistavat, varmistavat, että työkalu ottaa huomioon lasten monimuotoisuuden ja edistää tasa-arvoisia ympäristöjä. Tätä lähestymistapaa täydentää reflektiivisen käytännön näkökulma koulutuksen kehittämisessä (Galardini, 2006; Hargreaves ja Fullan, 2012; Schön, 1983).

2.3.1 Työkalun käyttö

Työkalu on suunniteltu käytettäväksi osallistavalla ja reflektiivisellä tavalla koko varhaiskasvatuspalveluihin osallistuvan koulutusyhteisön toimesta. Sen soveltaminen noudattaa jäsenneltyä prosessia, jossa voidaan yhdistää itsearviointia, yhteisöllistä arviointia ja jatkuvaa palautetta, mikä takaa asteittaisen ja kestävä kehityksen.

Ensinnäkin perusteellinen ja yhteinen perehtyminen sekä ennakkokoulutus ovat välttämättömiä sen varmistamiseksi, että työkalua käyttävät ammattilaiset ymmärtävät sen kriteerit, ulottuvuudet ja teoreettiset perustat sekä jakavat yhteiset merkitykset. On edistettävä koulutusta, joka tukee ammatillista vuoropuhelua ja yhteistä pohdintaa, jotka ovat keskeisiä tekijöitä koulutuksen muutoksessa.

Toiseksi työkalu on suunniteltu siten, että kasvatusryhmät voivat käyttää sitä sekä yksilölliseen että organisaatiotason itsearviointiin. Tämän prosessin tavoitteena on luoda tiloja ammatilliselle keskustelulle, joissa saatuja tuloksia voidaan hyödyntää omien käytäntöjen pohtimiseen ja parannuskohteiden tunnistamiseen.

Kolmas avaintekijä on jatkuva palaute. Arvioinnin ei tulisi olla kertaluonteinen tapahtuma, vaan pikemminkin jatkuva pohdinnan ja parantamisen kierto. Saatuja tuloksia on analysoitava säännöllisesti toimintasuunnitelmien määrittelemiseksi ja strategioiden laatimiseksi, joita myöhemmin arvioidaan uudelleen. Lopuksi työkalu on suunniteltu nimenomaan varhaiskasvatuspalveluille, ja sitä voidaan täydentää

muilla olemassa olevilla arviointivälineillä, kuten ITERS-R:llä, Inklusiivisuusindeksillä: leikin, oppimisen ja osallistumisen kehittäminen varhaislapsuudessa ja lastenhoidossa sekä DAVOPSI:llä, jotta saadaan kokonaisvaltaisempi kuva koulutuksen laadusta. Tämän integroinnin avulla voidaan yhdistää määrällisiä ja laadullisia näkökulmia, mikä laajentaa analysointikykyä ja parantaa kykyä vastata lasten ja opetushenkilöstön tarpeisiin. Lyhyesti sanottuna ehdottamamme arviointi ei rajoitu pelkästään valvontavälineeksi, vaan se on suunniteltu *pohdinnan, oppimisen ja parantamisen mekanismiksi*.

Työkalu on tarkoitettu edistämään syvällistä, monipuolista ja kontekstuaalista pohdintaa varhaiskasvatuspalveluista ilman tarvetta ottaa käyttöön useita arviointivälineitä, joiden hallinta on usein mahdotonta tiimien päivittäisessä työssä. Ekologisen ja osallistavan lähestymistavan avulla sillä pyritään edistämään arviointikulttuuria, joka tukee jatkuvaa parantamista, alan ammattimaistumista sekä oikeuden takaamista laadukkaaseen varhaiskasvatukseen (Child Guarantee).

Varhaiskasvatuspolitiikan arviointi (makrotaso)

Tällä varhaiskasvatuspolitiikkaan liittyvällä makrotasolla tarkastellaan neljää ulottuvuutta. Ensinnäkin varhaiskasvatuksen perustana olevan rakenteen lainsäädäntöä, sääntelyä ja rahoitusta. Toiseksi roolia, joka koulutuspalveluilla tulisi olla yksilöllisen ja sosiaalisen kehityksen edistämisessä. Kolmanneksi perusperiaatteita, jotka ohjaavat (tai joiden tulisi ohjata) varhaiskasvatuspalveluiden luonnehdintaa. Ja neljänneksi ja viimeiseksi varhaiskasvatuksen alalla työskentelevien ammattilaisten työolosuhteita.

Tämän makrotason muodostavien eri ulottuvuuksien luonteen vuoksi arvioinnin toteuttamisesta vastaisivat ne julkishallinnon toimijat, jotka vastaavat varhaislapsuuteen liittyvien politiikkojen suunnittelusta, muotoilusta ja strategisista päätöksistä. Tämä ajatus on tärkeä, koska poliittisen, institutionaalisen sekä kasvat- ja hoitokäytännön alojen välinen yleinen irrallisuus haittaa usein tällaista kokonaisvaltaista, johdonmukaista ja yhteistä lähestymistapaa. Tätä varten olisi suositeltavaa suorittaa kunkin ulottuvuuden osalta säännöllinen vuosittainen arviointi poliittisen kauden alussa ja lopussa (noin neljän vuoden välein), jotta voidaan edistää tarpeelliseksi katsottuja muutoksia ja parannuksia.

Lainsäädäntö, sääntely ja rahoitus

Tämä ulottuvuus (ks. taulukko 2.1) kattaa kattavan analyysin varhaiskasvatuksen perustana olevista oikeudellisista, sääntely- ja rahoituskehyksistä. Siinä arvioidaan paitsi lainsäädännön sisäistä johdonmukaisuutta kansallisten suuntaviivojen kanssa, myös tunnustettujen järjestöjen (OECD, 2021; UNESCO, 2021) vahvistamien kansainvälisten standardien kanssa. Samoin mitataan näiden politiikkojen kykyä taata yleinen, tasapuolinen ja osallistava pääsy palveluihin samalla kun varmistetaan alalle osoitettujen taloudellisten resurssien kestävyys, niiden hallinnoinnin läpinäkyvyys ja varojen jakamisen tehokkuus.

Taulukko 2.1 Indikaattorit varhaiskasvatuspalvelujen lainsäädännön, sääntelyn ja rahoituksen arvioimiseksi (makrotaso)

Täytettävä päätöksentekijöiden, ylimmän johdon ja julkisten politiikkojen suunnittelusta ja hallinnoinnista vastaavan teknisen henkilöstön toimesta.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Sääntely ja lainsäädäntö	Oikeudellinen kehys työ tarkastellaan ja päivitetään vuosittain yhdessä doc-dokumentoitua näyttöä osoittamalla 95–100 %:n vastaavuus yhdenmukaisuus kansainvälisten kansainvälisten standardien mukaisesti. <i>Esimerkiksi</i>	Lainsäädäntö on tarkistetaan joka 1–2 vuotta, 80–90 %:n yhdenmukaisuus kansainvälinen standardien. <i>Esimerkiksi</i>	Lainsäädäntö kehys päivitetään epäsäännöllisesti (3 vuoden välein tai enemmän) ja yhdenmukaisuus kansainvälinen standardit on	Lainsäädäntö on vanhentunut (ei päivitys useammin kuin 5 vuoden välein) tai ei lainkaan, alle 50 prosenttia yhdenmukaisuus
	vuosittaisissa tarkastuksissa julkaistaan	päivitetään säännöllisesti säännöllisesti, mutta joitakin ohjeita	60–70 %. <i>Mitä tulee esimerkiksi olemassa olevat voimassa olevat määräykset sisältävät yleisiä</i>	standardit. <i>esimerkiksi</i>
	nimenomaisia viittauksia kansainvälisiin sääntelykehyksiin	ohjeet eivät ole ei ole mukautettu	viittaukset lasten	puuttuu
	(lasten oikeudet,	samalla	oikeudet, mutta puuttuvat	sääntely tarkasteluun tai hajanaisuuteen täydelliset säännökset

	varhaiskasvatuksen laatu) sekä asetukset ja ohjeet ohjeet päivitetään johdonmukaisella tavalla.	vauhti.	toiminnallinen erityisyys ja sääntely toteutus toteutuksessa.	sääntelyä, joka ei takaa yhteiset kriteerit laadun ja tasapuolisuuden.
--	--	---------	---	---

(Jatkuu)

Taulukko 2.1 (Jatkuu)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Rahoitus	Käytettävissä on kattavia vuosikertomuksia, jotka kuvaavat vakaata ja läpinäkyvää rahoitusta, joka jaetaan vakiintuneiden kriteerien mukaisesti, mikä takaa kestävyiden ja tasapuolisen saatavuuden (asiakirjat ovat kaikkien työntekijöiden saatavilla). <i>Esimerkkeinä voidaan mainita</i> julkiset vuosibudjetit, joissa on selkeät jakoperusteet alueittain tai saman kunnan sisällä eri alueiden ja väestöryhmien mukaan, sekä saatavilla olevat seurantaraportit, joista käy selvästi ilmi tasapuolisuuskriteerien kriteerien soveltaminen.	Käytettävissä on rahoitusraportteja, joissa vaikka ne julkaistaan säännöllisesti, niissä on joillakin alueilla pieniä puutteita dokumentoinnin tai läpinäkyvyyden suhteen. <i>Esimerkiksi</i> budjettitiedot on saatavilla, mutta myöntämisperusteita ei ole määritelty selkeästi.	Rahoitusasiakirjat ovat puutteellisia, ja niissä esiintyy poikkeamia, jotka haittaavat yhdenmukaista täytäntöönpanoa ja aiheuttavat eriarvoisuutta palvelujen saatavuudessa. <i>Esimerkiksi rahoituksessa</i> on merkittäviä eroja rahoituksessa alueiden välillä tai saman kunnan sisällä ilman selkeää perustelua.	Rahoitusta koskevaa luotettavaa dokumentaatiota ei ole; hallinnointi on epävakaata eikä säännöllisiä tarkastuksia suoriteta, mikä vaikuttaa vakavasti vaikuttavien vakavasti palvelujen saatavuuden tasapuolisuuteen. <i>Esimerkiksi</i> budjetteja koskevan julkisen tiedon puute sekä riippuvuus tilapäisistä tai poikkeuksellisista päätöksistä.

Varhaiskasvatuksen rooli yksilöllisessä ja yhteiskunnallisessa kehityksessä

Varhaiskasvatusta pidetään lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta

keskeisenä toimintaympäristönä, joka edistää lapsen tunne-elämän, psykomotorisen, kognitiivisen ja sosiaalisen hyvinvointia. Sen kasvatuksellisen tehtävän on mahdollistettava monipuolinen kehitys sellaisten opetus- ja oppimisprosessien kautta, jotka edistävät sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja tasa-arvoisia mahdollisuuksia. Tässä näkökulmassa (ks. taulukko 2.2) katsotaan, että oppiminen rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, mikä korostaa laadukkaan varhaiskasvatuksen tarvetta.

Taulukko 2.2 Varhaiskasvatuksen roolin arviointi yksilöllisessä ja sosiaalisessa kehityksessä (makrotaso)

Täytettävä päätöksentekijöiden, ylimmän johdon ja teknisen henkilöstön toimesta, jotka vastaavat varhaiskasvatuspolitiikan suunnittelusta ja päätöksenteosta.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Toiminnot ja suuntautumisesta varhaislapsuuden varhaislapsuuden politiikat	Varhaislapsuus käytännöt selittävät määritellä varhaislapsuuden lapsuuden koulutus lasten oikeudet ja ytimenä kehityksen kokonaisvaltainen kehitys. Tämä suuntautuneisuus on selkeä, yhteinen, ja johdonmukaisuus kaikkialla lainsäädäntö, strategiset suunnitelmat, ja suunnittelu välineet. <i>Esimerkiksi:</i> lakien, kansallisten, alueelliseksi tai kunnallinen suunnitelmat,	Toimintaperiaatteet tunnustaa varhaiskasvatuksen rooli lapsuuden koulutus kasvatus varhaislapsuudessa lasten kokonaisvaltainen kehitys, mutta tämä suuntautunut ei ole koostuu aina heijastuu kaikissa asiakirjoissa asiakirjoja tai strategiset päätökset. <i>Esimerkiksi:</i> strategiset suunnitelmat jotka viittaavat kokonaisvaltainen kehitys, mutta puuttuu johdonmukaisuus sääntelyn sääntely, rahoitus, ja alueelliset	Politiikat viittaavat yleisesti käsitteet lapsille lasten kokonaisvaltainen kehitys, ilman selkeää määrittelemällä erityinen rooli varhaislapsuuden koulutuksesta oikeutena tai rakenteellisena akselina julkisen politiikan. <i>Esimerkiksi:</i> ohjelmalliset asiakirjat jossa todetaan määrittelevät lausunnot jotka eivät käännetty konkreettiseksi toimenpiteiksi tai budjettitoimenpiteet prioriteetit.	Politiikat eivät määritellä selkeästi toiminnasta varhaislapsuuden kasvatuksena suhdetta lapsein lasten oikeuksien ja kokonaisvaltaisen kehitys tai toimivat vain laajasti termeissä ilman täsmentämättä toteuttamalla toimenpiteet. <i>Esimerkiksi:</i> ilman varhaisvaiheen lapsuuden strategiaan tai huomio tässä vaiheessa yksinomaan

	jotka nimenomaisesti suositeltuina tunnustaa oikeus varhaiskasvatus kasvatus kasvatuksesta syntymästä ja toteuttamaan sitä määriteltyjen tavoitteiden, resursseja ja aikataulujen avulla.	suunnittelua.		lastenhoito palvelu.
--	---	---------------	--	-----------------------------

(Jatkuu)

Taulukko 2.2 (Jatkuu)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Mahdollisuuk- sien tasa-arvo ja sosiaalinen yhteenkuuluv- uus	Politiikoissa otetaan huomioon yhtäläiset mahdollisuudet ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus keskeisinä kriteereinä ja ne muunnetaan toimenpiteiksi, jotka takaavat tasapuolisen pääsyn varhaiskasvatus palveluihin kiinnittäen erityistä huomiota sosiaaliin, alueellisiin ja taloudellisiin eriarvoisuuksiin. <i>Esimerkiksi:</i> etusijajärjestyskriteerit ilmoittautumis- ja rahoituksen vahvistaminen alueilla, joilla sosiaalisen haavoittuvuuden ollessa suurempi.	Politiikkaan sisältyy toimenpiteitä, joilla pyritään edistämään yhdenvertaisia mahdollisuuksia, mutta ne eivät aina ole riittäviä tai ne eivät ulotu tasapuolisesti kaikkiin alueisiin tai ryhmiin. <i>Esimerkiksi:</i> nykyiset taloudellisen tuen järjestelmät ovat riittämättömiä tai niihin sisältyy kelpoisuusvaatimuksia, jotka sulkevat pois joitakin haavoittuvassa asemassa olevia perheitä.	Politiikassa tunnustetaan mahdollisuuk- sien tasa- arvon , mutta toimenpiteitä on määritelty vain rajallisesti tai niiden vaikutus palvelujen saatavuuteen palvelujen saatavuuteen. <i>Esimerkiksi:</i> erillisiä ohjelmia, joilla ei ole jatkuvuutta tai ilman mekanismeja niiden todellisen vaikutuksen arvioimiseksi.	Politiikassa ei selkeästi sisällytetä yhdenvertaisia mahdollisuuksia tai sosiaalista yhteenkuuluvuutta ohjaaviksi periaatteiksi, mikä edistää epätasa-arvoa varhaiskasvatus palvelujen saatavuudessa ja aiheuttaa suuria taloudellisia kustannuksia perheille. <i>Esimerkkejä tästä ovat:</i> pääasiallinen riippuvuus yksityisistä palveluntarjoajista, korkeat maksut ja riittämätön julkinen kattavuus.

Peruseriaatteen

Tämä ulottuvuus (ks. taulukko 2.3) kokoa yhteen ne perustavat pilarit, joiden tulisi ohjata varhaiskasvatuspolitiikan muotoilua, täytäntöönpanoa ja arviointia. Se on jaoteltu seitsemään alaluokkaan: *lapsuuden kulttuuri, perheiden rooli, osallisuus, yleinen saatavuus, lapsen keskeinen asema, lasten oikeudet ja perheiden ääni.*

- **Lapsuuden kulttuuri ja perheiden rooli:** Varhaiskasvatuksessa on tunnustettava ja kunnioitettava lasten kulttuurista monimuotoisuutta sekä otettava perheet aktiivisiksi toimijoiksi kasvatusprosessiin.
- **Osallisuus:** Palvelujen on oltava saavutettavia ja monimuotoisuutta (taloudellista, kulttuurista, toiminnallista jne.) huomioon ottavia, ja niiden on taattava yhtäläiset mahdollisuudet osallistua opetus- ja oppimisprosesseihin sekä hyödynnettävä niitä kokonaisvaltaisen kehityksen edistäjinä.
- **Yleinen saatavuus:** Edistetään palvelumallia, joka ei syrji sosioekonomisten olosuhteiden perusteella ja joka takaa tasapuolisen pääsyn. Siinä analysoidaan toimenpiteitä, joilla poistetaan esteitä ja varmistetaan, että kaikilla lapsilla on sosioekonomisesta taustastaan ja ominaisuuksistaan riippumatta pääsy laadukkaaseen koulutukseen.
- **Lasten ääni ja aktiivinen rooli:** Lasten näkökulmat ja äänet tulisi ottaa huomioon päätöksentekoprosesseissa, tunnustamalla lapset aktiivisiksi toimijoiksi omilla koulutuspoluillaan vuorovaikutuksessaan aikuisten kanssa ja kykyjensä kehittämisen kautta.
- **Lasten oikeudet – Lasten oikeuksien takuu:** Varhaiskasvatuspalveluiden on varmistettava lasten oikeuksien suojelu ja edistäminen koulutustoiminnan peruseriaatteena ottaen huomioon tämän kehitysvaiheen erityispiirteet.
- **Perheiden ääni:** Varhaiskasvatustieteessä tulisi tunnustaa ja edistää perheiden osallistumista varhaiskasvatuspalvelujen olennaisena osana. Tähän kuuluu merkityksellisten foorumien ja mekanismien varmistaminen tiedottamista ja osallistumista varten, jotta perheet voivat tuoda esiin tarpeitaan, näkökulmiaan ja odotuksiaan sekä osallistua päätöksiin, jotka vaikuttavat heidän lastensa hyvinvointiin ja kasvatukseen. Perheiden äänen huomioon ottaminen edistää yhteisen, johdonmukaisen ja osallistavan kasvatustoiminnan rakentamista, jossa kunnioitetaan sosiaalista, kulttuurista ja perheiden monimuotoisuutta, sekä vahvistaa kasvatuspalvelujen ja perheympäristön välistä yhteisvastausta.

Taulukko 2.3 Varhaislapsuuden politiikan peruseriaatteiden arviointi (makrotaso)

Täytettävä varhaislapsuuden politiikan suunnittelusta, sääntelystä ja strategisesta päätöksenteosta vastaavien päätöksentekijöiden, ylimmän johdon ja julkishallinnon teknisen henkilöstön toimesta.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Kulttuuri lapsuus	Toimintaperiaatteet täysin tunnustaa ja kunnioittaa kulttuurista monimuotoisuutta lasten kulttuurista monimuotoisuutta. Koulutuskäytännöt käytäntöjä edistetään jotka arvostavat erilaisia oppimismuotoihin ja kehittämiseen mukaan kulttuurikontekstin jokaisen lapsen. <i>Esimerkkinä esimerkki:</i> kulttuurin palveluiden ja materiaaleja monimuotoiset kulttuurit kulttuurit, kielet, ja uskonnot esittävät perheissä ja yhteisöissä alueella.	Käytännöt ovat kulttuurista monimuotoisuutta , vaan rajoituksin käytännössä soveltamisessa. Jotkut mukautetut sovellukset on harkittu, mutta ei järjestelmällisesti temaattisesti. <i>esimerkiksi:</i> virkistys-kulttuurien kulttuurisen monimuotoisuuden strategisessa asiakirjassa asiakirjoihin ilman selkeät kriteerit toteuttaminen palvelutasolla.	Kulttuuri monimuotoisuutta a tunnustetaan pinnallisesti politiikassa, mutta ei ole selkeitä strategioita integroimiseksi sen integroimiseksi koulutus-käytännössä. materiaalit ja menetelmät ehdotetut edelleen seuraamaan hallitsevia seuraa mallia joka ei heijastavat kulttuurisia moninaisuus.	Käytännöt ei ota huomioon lasten kulttuurinen kulttuurinen monimuotoisuus lapset. Siellä ei ole toimenpiteitä, sopeutumiskeinoja koulutuksen eri kulttuureihin kulttuurikonteksteihin tai varmistaakseen esimerkki monimuotoisten identiteetit ja perinteitä. <i>Esimerkiksi:</i> satunnaisia viittaukset monimuotoisuus yhdessä ulkopuolella muutokset tarjonnan tai laatuvaatimuksiin.
Rooli	Politiikat takaavat	Perheet ovat	Tärkeintä	Politiikat eivät

perheiden	aktiivinen osallistuminen perheiden varhaislapsuuden kasvatuksessa. Suhde yhteinen vastuu perheiden välillä ja laitosten edistetään, osallistumisen mekanismit, jotka on mukautettu sosiaaliset ja kulttuuriset monimuotoisuus.	tunnustettu keskeinen kasvatus toimijoiden osallistuminen, mutta on edelleen esteitä tasa-arvoiselle osallistumisen. Joitakin toimia on ryhdytty edistää vuoropuhelua keskustelua perheiden ja	merkitys perheiden rooli on tunnustettu, mutta tehokkaita politiikat eivät kehitteillä on kehitetty helpottamaan niiden todellisen osallistumista koulutuksessa koulutusprosessiin.	huomioida osallistuminen perheiden osallistuminen varhaislapsuudessa varhaiskasvatuksessa. Yhteistyö on ei suositella, eikä tilat vuorovaikutuksella keskustelua perheiden ja palveluihin.
-----------	---	--	---	--

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Rooli perheiden	<i>Esimerkiksi:</i> osallistavat tiedotuskanavat; viralliset ja epäviralliset osallistumismahdollisuudet; sekä perheiden järjestelmällinen kuuleminen osana palvelujen suunnittelua.	koulutuspalveluissa, mutta ne eivät aina ole kaikkien kaikkien perheiden saatavilla. <i>Esimerkiksi:</i> viestintäkanavia on olemassa, mutta niitä ei ole riittävästi mukautettu kaikkien perheiden todellisuuksiin.	Palvelujen ja perheiden välinen viestintä on rajallista. <i>Esimerkiksi:</i> pääasiassa yksisuuntaista viestintää palveluista perheille.	<i>Esimerkiksi:</i> tapaamispaikkojen tai vuoropuhelua perheiden ja palvelujen välillä.
Osallisuus	Varhaislapsuuden politiikka takaa osallisuuden täysimääräisesti ja varmistaa kaikille lapsille tasapuolisen ja yleisen pääsyn laadukkaisiin palveluihin riippumatta heidän sosioekonomisesta, kulttuurisesta, kielellisestä tai toimintakyvyn tilanteestaan. Käytössä on jäsennelty strategia, johon on osoitettu riittävät resurssit, sekä monialainen lähestymistapa ja seurantamekanismit tasa-arvoisten mahdollisuuksien ja sosiaalisen	Politiikkaan sisältyy vankka osallistava viitekehys, jossa on erityistoimenpiteitä kaikkien lasten pääsyn ja osallistumisen varmistamiseksi, mutta täytäntöönpanossa tai rahoituksessa voi olla puutteita. Toimielinten välinen yhteistyö on olemassa, mutta se voisi olla tehokkaampaa todellisen yhdenvertaisuuden varmistamiseksi.	Politiikassa tunnustetaan osallisuuden merkitys ja siihen sisältyy joitakin toimenpiteitä sen edistämiseksi, mutta ne ovat rajallisia tai niillä ei ole todellista vaikutusta eriarvoisuuden vähentämiseen. Palvelujen saatavuudessa on rakenteellisia esteitä, eikä monimuotoisuutta oteta täysin huomioon politiikan suunnittelussa	Varhaislapsuuden politiikka ei takaa osallisuutta tehokkaasti. On tunnistettu merkittäviä esteitä, jotka haittaavat tiettyjen ryhmien tasapuolista pääsyä palveluihin. Monimuotoisuuden huomioon ottamiseen ei ole selkeitä mekanismeja monimuotoisuuden huomioon ottamiseksi, ja rakenteelliset eriarvoisuudet säilyvät. <i>Esimerkiksi:</i> erityistoimenpit

	yhteenkuuluvuuden varmistamiseksi.		ja täytäntöönpanossa.	eiden puuttuminen sosiaalisesti tai toiminnallisia tarpeita omaaville lapsille.
--	------------------------------------	--	-----------------------	---

(Jatkuu)

Taulukko 2.3 (jatkoa)

Kuvas	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Osallisuus	<i>Esimerkiksi:</i> priorisointikriteerit ja kohdennettu tuki haavoittuvassa asemassa oleville ja/tai erityistä tukea tarvitseville lapsille.	<i>Esimerkiksi:</i> monimuotoisuutt a tukevien resurssien saatavuus, jotka eivät ulotu kaikkiin alueisiin, lapsiin tai perheisiin.	<i>Esimerkiksi:</i> aiejulistukset, joihin ei liity resursseja tai seurantamekanis meja.	
Yleinen saatavuus	Politiikalla taataan tasapuolinen ja yleinen pääsy varhaiskasvatukseen sekä poistetaan taloudelliset, maantieteelliset ja hallinnolliset esteet. On olemassa erityisiä toimenpiteitä haavoittuvien ryhmien osallistumisen varmistamiseksi ja kaikkien lasten koulutuksen laadun takaamiseksi. Pääsy on täysin taattu riippumatta taloudellisesta, sosiaalisesta tai alueellisesta asemasta. Jonotuslistoja ei ole. <i>Esimerkiksi:</i> koko alueen kattava vanha julkisen verkosto, joka perustuu tasa-arvo- ja osallisuuskriteereihin.	Toimenpiteitä toteutetaan, jotta varhaiskasvatusp alveluihin pääsy olisi tasapuolisempaa , mutta esteitä on edelleen olemassa, jotka haittaavat joidenkin ryhmien täysimääräistä osallistumista. Taloudellista tukea on saatavilla, mutta se ei välttämättä riitä kattamaan koko haavoittuvaa väestöä. Pääsy on taattu enemmistölle, mutta on joitakin vähäisiä esteitä, jotka saattavat hieman rajoittaa saatavuutta. <i>Esimerkiksi:</i> taloudellisia tukijärjestelmiä	Politiikassa vahvistetaan oikeus yleiseen saatavuuteen, mutta käytännössä on merkittäviä eriarvoisuuksi a. On edelleen perheitä, jotka eivät pääse palvelujen piiriin taloudellisista tai maantieteellisistä syistä tai käytettävissä olevien paikkojen puutteen vuoksi. Pääsy on osittain taattu, ja eriarvoisuutta esiintyy riippuen asuinpaikasta tai taloudellisesta asemasta riippumatta. Palveluun on	Ei ole olemassa tehokkaita toimenpiteitä, joilla taattaisiin yleinen pääsy varhaiskasvatukseen. Sosioekonomise t, maantieteelliset ja hallinnolliset esteet rajoittavat monien lasten, erityisesti haavoittuvassa asemassa olevien lasten, pääsyä varhaiskasvatukseen. Pääsyä rajoittavat taloudelliset, alueelliset tai ajalliset esteet. Eri alueilla on pitkiä jonotuslistoja ja/tai julkisten paikkojen puutetta. <i>Esimerkiksi:</i>

		on olemassa	jonotuslista. <i>Esimerkiksi:</i> julkisten tilojen puute tietyissä kaupunginosissa tai kunnissa.	pitkät jonotuslistat ja riippuvuus yksityisestä palveluista.
--	--	-------------	---	--

Taulukko 2.3 (jatkoa)		Taso		
Kuvaus	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Yleinen saatavuus		mutta ne eivät riitä tavoittamaan kaikkia apua tarvitsevia perheitä.		
Lapsen ääni	Politiikka takaa täysin, että lapsen ääni otetaan huomioon, ja edistää lasten aktiivista osallistumista oppimisprosessiin ja päätöksentekoon. Lasten etuja ja tarpeita kunnioittavien opetuskäytäntöjen kehittämistä edistetään ja toteutetaan merkityksellisen oppimisen kannustamiseksi. <i>Esimerkiksi:</i> sääntelykriteerit, jotka takaavat aikaa, tiloja ja materiaaleja vapaaseen leikkiin, virikkeisiin ja itsenäiseen valintaan.	Lapsen näkökulma on integroitu politiikkaan, mutta lasten todellisessa osallistumisessa koulutusta koskevaan päätöksentekoon on vielä parantamisen varaa. koulukäytäntöjen kehittämistä, jotka edistävät lasten itsenäisyyttä ja ilmaisuja, kannustetaan, mutta sitä ei toteuteta järjestelmällisesti. <i>Esimerkiksi:</i> suositukset vapaasta leikistä ilman selkeitä soveltamiskriteereitä kriteerejä.	Lasten äänen merkitys tunnustetaan, mutta politiikassa ei määritellä konkreettisia mekanismeja sen takaamiseksi. Koulutuslähes tymistapa on edelleen pääasiassa aikuistenkeskeinen, ja lasten osallistumismahdollisuudet ovat rajalliset. <i>Esimerkki:</i> oikeuksiin perustuva keskustelu ilman muutoksia ajan tai tilan järjestelyihin.	Politiikassa ei oteta huomioon lasten ääniä aktiivisina toimijoina oppimisessaan. Varhaiskasvatus perustuu ohjaaviin ja yksisuuntaisiin malleihin, joissa lapsilla on vain vähän tai ei lainkaan mahdollisuuksia ilmaista tarpeitaan ja mieltymyksiään. <i>Esimerkki:</i> aikuiskeskeiset palvelumallit, joissa lasten valinnanmahdollisuudet ovat rajalliset.

(Jatkuu)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Lasten oikeudet – Lasten oikeuksien takaaminen	Politiikat takaavat täysin, että varhaiskasvatuspalvelut varmistavat kaikkien lasten oikeuksien suojelun ja edistämisen koulutuspolitiikan peruserätyksenä. Huomioon otetaan myös tämän kehitysvaiheen erityispiirteet sekä kaikki moninaisuuden ja eriarvoisuuden risteyskohdat (EU:n lapsitakuu)	Politiikka takaa, että varhaiskasvatuspalvelut on suunnattu kaikkien lasten oikeuksien suojeluun ja edistämiseen. Tämän kehitysvaiheen erityispiirteet sekä kaikki moninaisuudet ja eriarvoisuudet otetaan vaikeuksiin huomioon.	Politiikka takaa, että <i>de jure</i> -tasolla, mutta ei <i>de facto</i> -tasolla, varhaiskasvatuspalvelut suuntautuvat kaikkien lasten oikeuksien suojeluun ja edistämiseen. Poliitikassa on vaikeuksia tunnistaa tämän kehitysvaiheen erityispiirteet sekä kaikki monimuotoisuudet ja eriarvoisuuksia.	Politiikka ei takaa, että varhaiskasvatuspalvelut on suunnattu kaikkien lasten oikeuksien suojeluun ja edistämiseen. Tämän kehitysvaiheen erityispiirteitä sekä kaikkea monimuotoisuutta ja eriarvoisuutta ei oteta huomioon.
Perheiden ääni	Politiikassa tunnustetaan ja edistetään täysimääräisesti perheiden osallistumista ja äänen kuulumista varhaiskasvatuspalvelujen olennaisena osana.	Politiikassa tunnustetaan ja pyritään edistämään perheiden osallistumista ja äänen kuulumista olennaisena osana varhaiskasvatuspalveluissa.	Politiikassa tunnustetaan ja edistetään osittain perheiden osallistumista ja äänen kuulumista varhaiskasvatuspalveluissa.	Politiikassa ei tunnusteta eikä edistetä perheiden osallistumista ja vaikutusmahdollisuuksia varhaiskasvatuspalveluissa.

Työolot

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten työolosuhteita arvioidaan myös palvelun laadun avaintekijänä. Tässä ulottuvuudessa (ks. taulukko 2.4) analysoidaan työ- ja koulutustekijöitä, jotka vaikuttavat suoraan varhaiskasvatuksen laatuun.

- **Resurssit ja suhdeluvut:** Resurssien ja materiaalien saatavuus,

Taulukko 2.3 (jatkoa)

asianmukainen infrastruktuuri sekä optimaalinen opettaja-lapsi-suhde
(Espinosa, 2018,

2018a) vaikuttavat turvallisuuskokemukseen ja kasvatustoiminnan laatuun.

- **Verkostoituminen:** Koulutus-, terveys- ja sosiaalipalvelujen välinen verkostoituminen on olennaista kokonaisvaltaisen hoidon varmistamiseksi. Eri palvelujen välinen asianmukainen koordinointi on välttämätöntä.
- **Tilat ja ajankohdat:** Monipuolisten ja joustavien oppimistilanteiden suunnittelu ja organisointi.
- **Peruskoulutus ja perehdytys:** Ammattilaisten korkealaatuinen perus- ja jatkokoulutus edistää pohdiskelevaa ja kehitykseen tähtäävää käytäntöä.
- **Henkilöstön koulutus:** Jatkuva ammatillinen kehittyminen, jossa painopiste on pohdinnassa ja opetuskäytännön jatkuvassa parantamisessa.
- **Työolot:** Painopisteenä riittävät palkat ja työaikataulu sekä aikaa toimintojen valmisteluun ja koulutukseen.

Taulukko 2.4 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten työolojen arviointi (makrotaso)

Tämä lomake on tarkoitettu julkishallinnon päätöksentekijöille, ylimmälle johdolle ja tekniselle henkilöstölle, jotka vastaavat varhaislapsuuden politiikan suunnittelusta, sääntelystä ja päätöksenteosta.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Suhdeluvut	Opetus-opettaja-lapsi-suhde on optimaalinen (1:4 0–3-vuotiaille ja 1:8 3–6-vuotiaille), jolloin huomio tai jokaiseen lapsen tarpeisiin.	Opetus-opettaja-lapsi-suhde on hyvä (1:6, kun 0–3-vuotiaille ja 1:10 3–6-vuotiaille), mutta korkeat vaatimukset tämä voi hieman vaikuttaa laatuun hoidon laatuun.	Opetus-opettaja-lapsi-suhde on korkeampi kuin suositeltu parametrit (1:8 0–3-vuotiaille ja 1:12 3–6-vuotiaiden (3–6-vuotiaat), mikä vaikeuttaa huolehtia kaikista lapsille.	Opettaja-lapsi suhde on epäsuotuisa (yli 1:10 0–3-vuotiaille ja 1:15 3–6-vuotiaille), vaikuttaa kielteisesti vaikuttavat lapsen tarpeisiin lapsille.

(Jatkuu)

Taulukko 2.4 (jatkoa)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Suhdeluvut	Työolot ovat erinomaiset, sillä ammattilaisilla on riittävästi aikaa ja resursseja huolehtia jokaisen lapsen tarpeista. <i>Esimerkiksi:</i> kaikissa luokahuoneissa ylläpidetään vaadittua suhdelukua koko päivän ajan, myös ruuhka-aikoina.	Työolot ovat riittävät, mutta joissakin tilanteissa voi syntyä tietynlaista painetta. <i>Esimerkiksi:</i> oppilas-opettaja-suhde kasvaa tilapäisesti lasten tuonti- ja hakuaikoina.	Työolot voivat olla vaikeat liiallisen työmäärän vuoksi. <i>Esimerkiksi:</i> yksi ammattilainen huolehtii suuresta ryhmästä suuresta ryhmästä suurimman osan päivästä.	Työolot ovat epävarmat eivätkä ne salli opetustehtävien asianmukaista suorittamista. <i>Esimerkiksi:</i> tukihenkilöstön tai sijaisopettajien järjestelmällinen puute.
Resurssit	Käytettävissä olevat resurssit ja materiaalit ovat enemmän kuin riittävät ja laadultaan sellaisia, että niillä voidaan toteuttaa korkealaatuista opetustyötä. Tämä on dokumentoitu sisäisissä raporteissa.	Resurssit ja materiaalit ovat riittävät, mutta niitä ei aina ole saatavilla tarvittavassa määrässä tai laadussa. Työolosuhteet ovat hyvät, mutta toisinaan resurssien saatavuus voi aiheuttaa vaikeuksia. Puutteet on dokumentoitu säännöllisissä raporteissa.	Resurssit ja materiaalit ovat rajallisia, ja niiden laadussa tai saatavuudessa. Työolosuhteisiin voi vaikuttaa riittävien aineistojen ja resurssien puute, jota tarvitaan opetustehtävien tehokkaaseen suorittamiseen.	Resurssit ja materiaalit ovat niukat tai riittämättömät, mikä vaikuttaa kielteisesti opetustyöhön. Työolot ovat epävarmat, ja materiaalien ja resurssien puutetta, mikä vaikeuttaa ammattilaisten työtä. <i>Esimerkiksi:</i> perusmateriaalien puuttuminen tai minimaalisesti varustetut tilat.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Resurssit	<i>Esimerkiksi:</i> taattu vuotuinen budjetti materiaaleille, jota uusitaan säännöllisesti ja dokumentoidaan.	<i>Esimerkiksi:</i> luokkien välinen materiaalien yhteiskäyttö tai uusimisten viivästyminen.	<i>Esimerkiksi:</i> kuluneiden materiaalien uudelleenkäyttö budjettirajoitusten vuoksi.	
Verkostoitumiset	Koulutus-, terveys- ja sosiaalipalvelujen välinen koordinointi on sujuvaa ja jäseneltyä, mikä edistää yhteistyöhön perustuvaa työympäristöä. Ammattilaisilla on aikaa ja resursseja toimia verkostossa ja kehittää tehokasta koordinointia. Selkeästi määriteltyjen toimenpidesuunnitelmien olemassaolo. <i>Esimerkiksi:</i> säännölliset monialaiset kokoukset, joissa noudatetaan yhteisiä toimintaperiaatteita.	Palvelujen välinen koordinointi on hyvää, ja osallistuvien toimijoiden välillä. Ammattilaisilla on aikaa koordinointiin, mutta joitakin vaikeuksia tai työkuormia, jotka rajoittavat tätä yhteistyötä. Yleisluonteisten tai riittämättömän kattavien menettelytapojen tai toimenpidesuunnitelmien olemassaolo. <i>Esimerkiksi:</i> satunnaisia yhteydenottoja ilman järjestelmällistä seurantaa.	Koordinointi on epäsäännöllistä, ja palveluiden välillä esiintyy ajoittaista päällekkäisyyttä palveluiden välillä. Ammattilaisilla on vähän aikaa tai tukea koordinointiin, mikä haittaa verkostoitumista. Menettelytavat tai toimintasuunnitelmat ovat puutteellisia ja/tai niitä ei tunneta asianomaisissa palveluissa. <i>Esimerkiksi:</i> tietämättömyys olemassa olevista menettelytavoista.	Palveluiden välillä ei ole tehokasta koordinointia. Ammattilaiset työskentelevät eristyksissä ja työolosuhteet ovat epävarmat, ja aikaa ja resursseja koordinoida toimintaa muiden toimijoiden kanssa. Protokollia tai interventiosuunnitelmiä ei ole. <i>Esimerkiksi:</i> kukin palvelu toimii erillään muista.

(Jatkuu)

Taulukko 2.4 (jatkoa)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Tilat	Tilat suunnitellaan, ylläpidetään ja tarkastetaan säännöllisesti (vähintään kerran vuodessa) siten, että ne täyttävät 90–100 % vakiintuneista turvallisuuskriteereistä (sertifioinnit ja säännölliset tarkastukset).	Tilat ovat toimivia ja yleisesti ottaen turvallisia, ja säännöllisissä tarkastuksissa (1–2 vuoden välein) täytetään 80–90 % turvallisuuskriteereistä, vaikka laitteiden päivittämisessä havaitaan toisinaan puutteita. <i>Esimerkiksi:</i> pieniä puutteita laitteiden päivittämisessä.	Tilat täyttävät perusturvallisuus toiminnot, mutta täyttävät vain 60–70 % kriteereistä; laitteiden tarkastuksessa ja päivittämisessä havaitaan puutteita. <i>Esimerkiksi:</i> vanhentuneet laitteet, joiden uusiminen on vireillä.	Tilat ovat puutteellisia tai vaarallisia, eikä niissä suoriteta säännöllisiä tarkastus- tai huoltoprosesseja, ja ne täyttävät alle 50 % turvallisuuden vähimmäiskriteereistä. <i>Esimerkiksi:</i> sertifikaattien puuttuminen tai vakavat esteettömyyspuutteet.
Aika	Joustavat aukioloajat, jotka vastaavat lasten ja perheiden tarpeita sisäisten arviointiraporttien ja käyttäjäpalautteen mukaan. <i>Esimerkiksi:</i> perheiden tarpeisiin mukautetut tuonti- ja hakuaajat.	Organisaatiossa ja joustavissa aukioloajoissa on joitakin pieniä parannettavia seikkoja, jotta lasten ja heidän perheidensä tarpeisiin voitaisiin vastata paremmin. <i>Esimerkiksi:</i> satunnaista joustamattomuutta tietyissä aikaväleissä.	Työaikojen joustavuudessa on havaittu puutteita, ja epäsäännöllisissä raportit korostavat parannustarvetta. <i>Esimerkiksi:</i> aikataulut, jotka on sovitettu huonosti erilaisiin perheperhetilanteisiin.	Aikataulut ovat epäjärjestelmällisiä ja joustamattomia, eikä niitä tarkisteta säännöllisesti, mikä vaikuttaa kielteisesti oppimisympäristöön. Ne eivät vastaa lasten ja heidän perheidensä tarpeita. <i>Esimerkiksi:</i> kiinteät aikataulut, jotka eivät vastaa lasten todellisia tarpeita.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Peruskoulutus	On olennaisen tärkeää, että varhaiskasvatukseen ammattilaisilla on erityinen, korkealaatuinen ammatillinen koulutus tai yliopistokoulutus. Koulutus on kattava ja käsittää kaikki pohdiskelevan ja laadukkaan toiminnan kannalta välttämättömät osa-alueet. <i>Esimerkiksi:</i> tietyt yliopisto- korkeakoulututkinnot, jotka ovat pakollisia, lukuun ottamatta alemman tutkinnot.	Varhaiskasvatukseen ammattilaisilta vaaditaan yliopistotason peruskoulutusta tai ammatillista koulutusta. Ei ole takeita siitä, että koulutus kattaa kaikki osa-alueet kattavasti, ja siinä on joitakin puutteita. <i>Esimerkiksi:</i> joidenkin lasten valvonnasta vastaa henkilökunta, jolla ei ole erityistä varhaiskasvatusalan osaamista.	On suositeltavaa, mutta ei pakollista, että varhaiskasvatukseen ammattilaisilla on yliopistotason peruskoulutus tai ammatillinen koulutus. Ei ole takeita siitä, että koulutus kattaisi riittävästi tiettyjä pedagogisia ja psykopedagogisia alueita. <i>Esimerkiksi:</i> palkataan henkilöstöä, jolla ei ole ilman erityisiä pätevyyskiä.	Varhaiskasvatukseen ammattilaisilta ei vaadita yliopistotason peruskoulutusta tai ammatillista koulutusta. <i>Esimerkki:</i> työllistäminen ilman vähimmäiskoulutusvaatimuksia.
Perehdytys	Perehdytysprosessi on kattava ja hyvin jäsenNELTY, ja se tarjoaa ammattilaisille kaiken tarvittavan tuen	Perehdytys on riittävä ja alkuvaiheen tuki on hyvää, mutta joillakin osa-alueilla tuki saattaa olla puutteellista, mikä haittaa nopeaa sopeutumista.	Perehdytys on riittämätön, ja ammattilaisille tarjotaan vain vähän tukea rooliin sopeutumiseen.	Perehdytystä ei käytännössä ole lainkaan tai se on hyvin rajallista. Ammattilaiset eivät saa riittävästi tukea työn aloittamiseen, ja työolot ovat epävarmat.

(Jatkuu)

Taulukko 2.4 (jatkoa)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Perehdytys	jotta he voivat sopeutua rooliinsa menestyksekkäästi. Työolosuhteet ovat erittäin hyvät, ja niissä painotetaan työntekijöiden nopeaa sopeutumista. <i>Esimerkkinä mainittakoon perehdyttämissuunnitelmat, joihin sisältyy henkilökohtaista ja ryhmämuotoista mentorointia.</i>	Työolot ovat hyvät, mutta tukea voitaisiin parantaa. <i>Esimerkiksi: vain osittainen aloitusopastus.</i>	Työolot voivat olla vaikeat riittävän tuen ja ohjauksen puutteen vuoksi. <i>Esimerkiksi: suora pääsy työhön ilman ennakkokoulutusta.</i>	<i>Esimerkiksi: ei tukea työpaikkaan sopeutumisen aikana.</i>
Jatkuva koulutus	Ammattilaisilla on pääsy laadukkaaseen jatkokoulutukseen, ja heille tarjotaan säännöllisesti mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen. Työolot edistävät jatkokoulutusta ja ammatillista kehittymistä. <i>Esimerkki: vuotuinen koulutussuunnitelma, jonka tunnit sisältyvät työaikaan.</i>	Jatkuva koulutus on riittävää, mutta ei kovin säännöllistä tai helposti saatavilla. Työolot ovat hyvät, vaikka ne eivät aina anna tarvittavaa aikaa ammatilliseen jatkokehitykselle. <i>Esimerkiksi: koulutus työajan ulkopuolella.</i>	Jatkuvan koulutuksen mahdollisuuksia on vähän ja/tai ne eivät ole kovin helposti saatavilla. Työolosuhteet rajoittavat ammatillisen kehityksen mahdollisuuksia. <i>Esimerkiksi esimerkkinä: harvat, suunnittelemattomat koulutustarjoukset.</i>	Jatkuvan . Työolot ovat epävarmat eivätkä edistä ammattitaidon kehittämiseksi. <i>Esimerkiksi: ammattitaidon kehittämiseen ei ole varattu budjettia eikä aikaa.</i>

Työolot	Ammattilaisilla on hyvät työolosuhteet	Ammattilaisilla on työolosuhteet, joissa	Ammattilaisilla on työolosuhteet, jotka ovat huomattavasti	Ammattilaisilla on työolosuhteet, jotka ovat paljon
----------------	--	--	--	---

Taulukko 2.4 (jatkoa)		Taso		
Kuvaus	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Työolot	(palkka, lukuvuosi, työajat, lomat) ovat verrattavissa perusopetuksen työoloihin.	Joitakin puutteita verrattuna perusopetukseen.	Perusopetuksen tasoa heikkommat.	huonommat kuin muilla koulutusasteilla.

Varhaislapsuuden institutionaalisen dynamiikan arviointi (mesotasoa)

Tällä mesotasolla, kun tarkastellaan varhaislapsuuden institutionaalista dynamiikkaa ja noudatetaan Inklusiivisuusindeksin ehdottamaa rakennetta, tunnistetaan kolme ulottuvuutta. Ensinnäkin kulttuurit, jotka viittaavat kyseisen koulutuspalvelun taustalla oleviin käsitteisiin ja uskomuksiin. Toiseksi politiikat, jotka käsittävät kaikki päätökset, jotka mahdollistavat kyseisen toimintaympäristön organisoimisen ja toiminnan. Ja kolmanneksi ja viimeiseksi käytännöt, joihin kuuluu opetussuunnitelman toteuttaminen muodollisemmissa yhteyksissä tai sisältöjen, tietojen ja taitojen soveltaminen vähemmän säännellyissä yhteyksissä.

Kun otetaan huomioon tämän mesotason muodostavien eri ulottuvuuksien luonne, arvioinnin toteuttamisesta vastaisivat varhaiskasvatuspalvelujen suorat johtajat. Olisi suositeltavaa, että sekä lukuvuoden alussa että lopussa tai sellaisen koulutusprosessin alussa ja lopussa, jolla on määritelty alku ja loppu, suoritettaisiin kunkin ulottuvuuden arviointi, jotta voitaisiin tunnistaa parannettavia alueita ja suunnitella toimia niiden edistämiseksi.

Kunkin oppilaitoksen erityispiirteet sekä sen sisäinen ja ulkoinen konteksti huomioon ottaen on selvää, että oppilaitosten dynamiikka eroaa määritelmänsä mukaan väistämättä toisistaan.

Kulttuurit

Tämä ulottuvuus (ks. taulukko 2.5) tarkastelee arvoja ja uskomuksia, jotka muovaavat koulutuspalvelun sisäistä identiteettiä. Kulttuurien analysointi tietyssä kontekstissa antaa meille mahdollisuuden tunnistaa osallisuuden ja monimuotoisuuden kunnioittamisen asteen sekä niiden kyvyn sopeutua lasten ja perheiden muuttuviin tarpeisiin. Koko yhteisön osallistuminen, demokraattinen asenne, ammattilaisten välinen yhteistyö sekä lapsuuden käsite ja sen vaikutukset

palvelun arjen järjestämisessä ovat laadukkaan varhaiskasvatuksen peruselementtejä.

- **Koko yhteisön osallistuminen:** arvioidaan, miten yhteisö (perheet, opettajat, ulkopuoliset ammattilaiset) on mukana päätöksenteossa ja palvelun päivittäisessä toiminnassa. Aktiivinen ja osallistava osallistuminen on olennaista koulutuksen laadun kannalta.
- **Demokraattinen toimintatapa:** arvioidaan, missä määrin palvelussa noudatetaan demokraattista mallia, jossa päätökset tehdään yhteisesti ja jossa on tilaa vuoropuhelulle sekä koko kasvatusyhteisön jäsenten aktiiviselle osallistumiselle.
- **Mukana olevien ammattilaisten välinen yhteistyö:** tarkastellaan eri kasvatus- ja tukitoimijoiden (opettajat, psykologit, sosiaalityöntekijät jne.) välistä synergiaa sekä heidän kykyään toimia koordinoitusti ja yhteisten kasvatustavoitteiden mukaisesti.
- **Lapsi- ja perhekäsite sekä sen vaikutukset palvelun, päiväkodin, perhetilan jne. arjen järjestämiseen:** arvioidaan, miten koulutuspalvelu suhtautuu lasten ja perheiden monimuotoisuuteen ja miten nämä vaikutukset näkyvät arjessa. Lapsi- ja perhekäsitettä on tarkasteltava kokonaisvaltaisesti, mukautuen jokaisen yksilöllisiin tarpeisiin.

Taulukko 2.5 Varhaiskasvatuspalveluiden organisaatiokulttuurien arviointi (mesotaso)

Täytetään johtoryhmien tai varhaiskasvatuspalveluista vastaavien tahojen toimesta, ja arviointiin osallistuvat opetushenkilöstö sekä tarvittaessa muut palveluun liittyvät sidosryhmät.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Yhteisö osallistuminen	Koulutus- koulutusyhteisö yhteisö (perheet, opettajia, ulko- ulkopuolisia toimijoita) aktiivisesti osallistua osallistuu	Koulutus- koulutusyhteisö yhteisöllä on mahdollisuuksia osallistumiseen osallistuminen, vaikka keskeisiin päätöksiin	Yhteisö osallistuminen on rajoitettu. Joillakin mahdollisuuksia osallistumiseen osallistuminen on tarjotaan, mutta	Koulutus- koulutusyhteisö yhteisöllä ei ole mahdollisuuksia osallistua osallistuu

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Yhteisön osallistuminen	päätöksenteko on ja koulun johtamiseen. Osallistavat prosessit ovat osallistavia ja avoimia, ja kaikkien jäsenten panosta arvostetaan. <i>Esimerkkinä</i> <i>Esimerkiksi:</i> vakiintuneet osallistumisfooromit (neuvostot, komiteat), joilla on todellista vaikutusvaltaa organisaation päätöksiin.	tehdään pienemmän ryhmän toimesta. Yhteistyötä kannustetaan, mutta jotkut äänet saattavat jäädä syrjään. <i>Esimerkiksi:</i> perheiden kuulemistilaisuudet, joissa ei anneta selkeää palautetta siitä, miten esitetyt näkemykset otetaan huomioon.	ne eivät ole säännöllisiä tai hyvin jäseneltyjä. Perheet ja muut jäsenet saattavat tuntea olevansa vain vähän mukana päätöksentekoprosessiin. <i>Esimerkki:</i> kertaluonteiset kyselyt, joihin ei liity seurantaa tai jatkuvuutta.	päätöksenteko. Tiedonvaihtoa on vähän, eikä yhteisön panosta arvosteta. <i>Esimerkiksi:</i> päätökset tehdään yksinomaan johdon toimesta ilman kuulemismahdollisuuksia.
Demokraattinen toimintamalli	Palvelu edistää demokraattista mallia, jossa päätökset tehdään kollektiivisesti ja kaikkien jäsenten osallistumista ja keskinäistä kunnioitusta rohkaistaan. Demokratia on olennainen osa palvelun arkea. <i>Esimerkiksi:</i> säännölliset yhteiset keskustelutilaisuudet henkilökunnan ja	Palvelu edistää demokratiaa päätöksenteossa, mutta toisinaan hierarkia tai auktoriteetti saattavat mennä vuoropuhelun edelle. Perheiden ja ammattilaisten mielipiteitä kuunnellaan, mutta päätöksenteko voi olla keskitetympää. <i>Esimerkki:</i> etukäteen järjestetty	Palvelussa on merkkejä demokraattisesta asenteesta, mutta käytännössä päätökset tehdään rajoitetuissa foorumeissa, eikä kaikkien osapuolten aktiivista osallistumista kannusteta riittävästi. <i>Esimerkiksi:</i> tiedot jaetaan vasta päätösten jälkeen ilman mahdollisuutta vaikuttaa.	Palvelu ei edistä demokraattista mallia, vaan päätökset tehdään yksipuolisesti. Jäsenten välinen viestintä on rajallista, ja mahdollisuudet demokraattiseen osallistumiseen ovat lähes olemattomat. <i>Esimerkiksi:</i> tai

		kuuleminen		
--	--	------------	--	--

(Jatkuu)

Taulukko 2.5 (Jatkuu)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Demokraattinen asema	muut toimijat, joilla on yhteiset päätöksentekokriteerit.	henkilöstön ja sidosryhmien kanssa, joilla ei ole todellista päätösvaltaa.		yhteiset keskustelufoorumit.
Ammattilaisten välinen yhteistyö	Kaikkien ammattilaisten (kasvattajien, psykologien, sosiaalityöntekijöiden ja muiden asiantuntijoiden) välillä on tiivistä yhteistyötä, johon kuuluu säännöllisiä kokouksia, strategioiden vaihtoa ja keskinäistä tukea. Työryhmät ovat täysin yhtenäisiä kasvatustavoitteissaan. <i>Esimerkiksi:</i> monialaiset koordinoitilat, joissa yhteinen suunnittelu.	Ammattilaisten välinen yhteistyö on hyvää, vaikka se ei välttämättä ole täysin järjestelmällistä tai jäsenneltyä. Tiimityössä on hyviä käytäntöjä, mutta joillakin alueilla olisi parantamisen varaa. <i>Esimerkiksi:</i> satunnaista koordinoitua erityistarpeiden mukaan.	Ammattilaisten välinen yhteistyö on olemassa, mutta se on satunnaista tai pinnallista. Tehokas koordinointi ja sujuva viestintä saattavat puuttua, ja opetusstrategioiden koordinoinnissa voi olla vaikeuksia. <i>Esimerkiksi:</i> epävirallinen tiedonvaihto ilman vakiintuneita foorumeita.	Ammattilaisten välinen yhteistyö on lähes olematonta. Eri koulutusalan toimijat työskentelevät erillään toisistaan, ilman koordinoitua järjestelmää ja ilman viestintää ja keskinäistä tukea. <i>Esimerkiksi:</i> tiimikokouksia tai koordinoitua.

Käsitys lapsesta ja perheestä sekä vaikutukset arjen järjestämiseen	Palvelussa noudatetaan osallistavaa lähestymistapaa ja kunnioitetaan lasten ja perheiden käsitteiden moninaisuutta. Sen kasvatustyö perustuu kokonaisvaltaiseen näkökulmaan, jonka mukaan	Palvelu toimii lasten ja perheiden käsitteen mukaisesti, ja sen tilat ja toiminnot ottavat huomioon perheiden tarpeet ja ominaispiirteet.	Lapsi- ja perhekäsityksien otetaan huomioon, mutta kasvatustyö toteutetaan yhtenäisemmällä tavalla, ilman perhettä	Palvelulla on rajoitettu tai stereotyyppinen käsitys lapsista ja perheistä, mikä ei näy toimintojen järjestämisessä tai tilojen suunnittelussa.
--	--	--	---	--

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Lapsen ja perheen käsite sekä sen vaikutukset arjen järjestämiseen	Tunnustetaan lasten ja heidän perheidensä yksilölliset tarpeet. Tilat ja toiminnot on mukautettu edistämään perheiden aktiivista osallistumista. <i>Esimerkiksi:</i> järjestelyjen joustavuus ja osallistavat tilat, jotka on suunniteltu ottamaan vastaan perheitä, joiden olosuhteissa.	Joillakin alueilla voi kuitenkin puuttua täydellinen integrointi tai joustavuus. <i>Esimerkiksi:</i> satunnaisia mukautuksia ilman organisaation kokonaisvaltaista uudelleentarkastelua.	ja lasten moninaisuutta. Tiloja tai toimintoja ei ehkä ole täysin mukautettu perheiden erityistarpeisiin. <i>Esimerkiksi:</i> kaikille perheille sama jäykkä päivittäinen järjestely.	Perheillä on vähäinen rooli palvelun arjessa. <i>Esimerkkejä:</i> perheiden läsnäoloon tai osallistumista varten suunniteltujen tilojen puuttuminen.

Toimintaperiaatteet

Tämä ulottuvuus (ks. taulukko 2.G) viittaa sisäisten toimintaperiaatteiden selkeyteen, johdonmukaisuuteen ja soveltamiseen, jotka ohjaavat kasvatuslaitosten toimintaa. Laitoksen toimintaperiaatteiden, kuten palvelun kasvatussuunnitelman ja pedagogisen johtajuuden, on heijastettava selkeää suuntautumista kasvatuskäytäntöjen parantamiseen.

- **Kasvatussuunnitelma:** Pedagogisten tavoitteiden selkeys ja johdonmukaisuus suhteessa muun muassa palvelun kasvatussuunnitelmaan sekä organisaatio- ja toimintaperiaatteisiin ja sisäisiin sääntöihin. Samalla niiden on oltava linjassa kasvatuskäytäntöjen kehittämisen kanssa.
- **Johtaminen:** Johtamis- ja johtamistaidot laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Tarve erityiskoulutukselle ja kokemusvaatimuksille.

Taulukko 2.6 Varhaiskasvatuspalveluiden institutionaalisten toimintaperiaatteiden arviointi (mesotaso)

Täytetään johtoryhmien tai varhaiskasvatuspalveluista vastaavien tahojen toimesta, ja kasvatushenkilöstön on osallistuttava arviointiin.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Koulutus projekti	Koulutus -hanke on selkeä ja johdonmukainen, selkeästi määritellyillä pedagogiset tavoitteet, jotka ovat täysin yhdenmukaisia koulutus ehdotus palvelun ja organisaation ja toiminta säännökset (NOF) sekä sisäisten säännökset. pedagogiset tavoitteet tavoitteet ovat ja ovat tehokkaasti siirretään sovelletaan päivittäisiin opetuskäytännöissä käytännöissä, ja on jatkuva valvonta sen varmistamiseksi, että niitä sovelletaan	Koulutus projekti on yleis- yleisesti ottaen selkeä ja pedagoginen tavoitteet ovat yhtenäisiä palvelun koulutus- ja ehdotus. Kuitenkin, voi olla joillakin alueilla, joilla eivät ole täysin yhtenäisiä Organisaatio ja toiminta säännökset tai sisäiset säännöt. Koulutus tavoitteet ovat heijastuvat koulutus käytäntö, mutta vain osittain tai joitakin epäjohdonmukaisuuksia	Koulutus-kunnallinen projekti on yleensä ymmärrettävä mahdollisia, mutta on puutteet sen johdonmukaisuudessa yhtenäisyyden pedagogiset tavoitteet, Organisaatio ja Toimintaperiaatteet säännökset ja Sisäiset säännöt. Tämä voi johtaa epäjohdonmukaisuuteen soveltamisessa tavoitteet koulutuksessa käytännöissä. Koulutus	Koulutus-on epäselvä tai epäjohdonmukainen yhtenäinen, huonosti määriteltyjä pedagogiset tavoitteet jotka eivät yhtenäinen palvelun koulutus ehdotus, Organisaatio ja toiminta säännöt tai sisäiset säännöt. Koulutus käytännöt ei johdonmukaisesti heijastavat vakiintunut tavoitteet, puutteesta riittävän

johtamuksesta ja	epäjohtamukaisuuksia.	käytäntö on	seuranta ja
pohtivasti. <i>Esimerkkinä</i> <i>esimerkki:</i> opetus-	<i>esimerkiksi:</i> jaettu pedagogiset	osittain	toteutus-
koulutusprojekti	sovellettiin	yhtenäinen	koulutus.
ohjaa nimenomaisesti	epätasaisesti eri	tavoitteisiin.	<i>Esimerkiksi</i> <i>esimerkki:</i> puuttuminen yhteinen opetussuunnitelma
päivittäinen organisointi (aika, tilat ja toimitoja) ja se	ryhmät tai henkilökunta.	<i>Esimerkiksi:</i> institutionaalinen	logiset kriteerit
tarkastellaan säännöllisesti säännöllisesti tiimin kanssa ja sidosryhmien kanssa.		asiakirjat olemassa, mutta ne käytetään harvoin käytännöllisenä viitteenä.	tai projektin yhdistetty todellinen palvelu toimintatapa.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Johtajuus	Johtaminen on selkeää ja jaettua. Johto edistää edistää horisontaalista ja jaettua johtamismallia, jossa ammattilaiset osallistuvat aktiivisesti päätöksentekoon ja palvelun johtamiseen. Vastuut on jaettu tasapuolisesti, ja työryhmää pidetään organisoituna ja yhtenäisenä kokonaisuutena. Johdolla on erityiskoulutusta ja laajaa kokemusta, ja se kannustaa kaikkia palvelun jäseniä palvelun jäseniä. Johtamis- ja valvontaprosessit on hyvin jäsennelty, ja varhaiskasvatuksen laatu on taattu. <i>Esimerkkejä tästä ovat:</i> työryhmät, joissa roolit on määritelty, säännölliset koordinoitukoukset ja yhteinen päätöksenteko.	Johtaminen on asianmukaista, ja johto edistää yhteistyötä ja jaettua johtamismallia, vaikka vastuiden jakautuminen ei välttämättä ole täysin tasapuolinen tai se voi vaihdella olosuhteiden mukaan. Johtoryhmällä on riittävä koulutus ja jonkin verran johtamiskokemusta, ja se pyrkii ottamaan ammattilaiset mukaan päätöksentekoon. Koulutuksen laatu on yleisesti ottaen taattu, vaikka ehkä kaikille palvelun jäsenille anneta aina yhtä laajaa osallistumismahdollisuutta. <i>Esimerkiksi:</i> henkilöstöä kuullaan ennen päätöksiä, mutta lopulliset päätökset pysyvät keskitetty.	Johtaminen on toimivaa, mutta osallistuminen päätöksentekoon ja vastuun jakautuminen ovat rajallisia. Johto noudattaa pikemminkin vertikaalista johtamistyyliä, jossa ammattilaiset osallistuvat vain vähän strategisiin päätöksiin. Johdossa ei ole johdonmukaista horisontaalista johtamistapaa, vaan johtaminen on keskitettyä ja tiimityöhön kiinnitetään vain vähän huomiota. Johtamiskoulutus on osittaista, ja kokemus voi olla riittämätöntä joillakin alueilla. <i>Esimerkiksi:</i> organisaatiopäätökset tehdään pääasiassa johdon toimesta, ja	Johtaminen on epäselvää tai keskitettyä. Johto ei edistä jaettua johtajuutta tai aktiivista yhteistyötä tiimin jäsenten kesken, eikä vastuita jaeta tasapuolisesti. Johtajilla ei ole erityiskoulutusta varhaiskasvatuksesta tai heidän kokemuksensa on vähäistä, mikä vaikuttaa opetuksen laatuun. Päätökset tehdään yksipuolisesti, eikä ammattilaisten osallistumista johtamiseen tai opetushankkeen kehittämiseen kannusteta. <i>Esimerkiksi:</i> koordinoitufoorumien puuttuminen ja päätösten määrittäminen ilman vuoropuhelua.

	VARTEN		yhteistä pohdintaa on vain vähän.	
--	--------	--	---	--

Käytännöt

Pedagogisten käytäntöjen analyysi kattaa opetussuunnitelman toteuttamisen ja/tai sisällön, tiedon ja taitojen kehittämisen, perheiden ja lasten vastaanottostrategiat, tilojen ja ajan organisoinnin sekä kasvatustoimenpiteiden johdonmukaisuuden. Näiden näkökohtien arviointi mahdollistaa hyvien käytäntöjen tunnistamisen ja edistää ammatillista pohdintaa.

- **Opetussuunnitelman/sisällön/taitojen toteuttaminen:**
Opetussuunnitelman viitekehyksen toteuttaminen, sisällön ja tietojen kehittäminen tai mukautettujen ja joustavien taitojen edistäminen. Tämä edellyttää välttämättä suunnittelua ja tarkennusta, joihin lähestytään yhdessä ja yhteisymmärryksessä koulutusyhteisön ja koulutuspalvelujen eri toimijoiden välillä (ks. taulukko 2.7).
- **Lasten vastaanotto:** Strategiat, joilla varmistetaan sujuva siirtyminen ja sopeutuminen kasvatuspalveluihin. Lasten tukeminen ja seuranta päivän eri aikoina (arkielämä ja leikki). Lapsen lähettämien perheiden tukeminen.
- **Perheiden ja huoltajien vastaanotto (sijaisperheissä olevat lapset):** puitteet ja strategiat, joilla kaikille perheille ja huoltajille tarjotaan yksilöllistä vastaanottoa sekä jatkuvaa tukea ja ohjausta (kokoukset, haastattelut, viestintä jne.)
- **Tilojen ja ajan organisointi:** tämä aladimensio viittaa koulutuspalvelun fyysisten tilojen laatuun ja sopivuuteen; tilat on suunniteltava ja järjestettävä siten, että ne edistävät lasten hyvinvointia ja kehitystä. Siihen kuuluvat esimerkiksi turvallisuus, esteettömyys, oppimateriaalien ja resurssien monipuolisuus sekä tilojen sopivuus lasten erityistarpeisiin. Ajan organisointi viittaa siihen, miten toiminta- ja lepoajat jaetaan ja hallitaan koulutuspalvelussa.
- **Koulutusinterventioehdotuksen suuntautuminen ja johdonmukaisuus:** tämä aladimensio kattaa tavan, jolla oppimistilanteet suunnitellaan ja toteutetaan palvelussa, sekä koulutusaktiiviteettien ja hoitokäytäntöjen välisen johdonmukaisuuden. Johdonmukaisuus tarkoittaa, että koulutuslähestymistavat ja tukistrategiat ovat yhtenäisiä,

mikä varmistaa, että lapset saavat kattavan ja tasapainoisen kasvatuksen, jossa otetaan huomioon sekä kognitiiviset että emotionaaliset näkökohdat.

- **Palvelun organisaation ja toiminnan arviointi.** Tämä aladimensio viittaa tapaan, jolla palvelu tarkastelee, arvioi ja parantaa sisäisiä prosessejaan. Itsearviointin avulla voidaan tunnistaa vahvuudet ja kehityskohteet, jotta voidaan varmistaa, että palvelu toimii tehokkaasti ja että kasvatuskäytännöt ovat korkealaatuisia. Tämä aladimensio sisältää sekä ammattilaisten itsearviointin että perheiden ja lasten osallistumisen prosessiin, jotta voidaan varmistaa, että palvelu on linjassa lasten kasvatustavoitteiden ja tarpeiden kanssa.

Taulukko 2.7 Varhaiskasvatuspalveluiden kasvatuskäytäntöjen arviointi (mesotaso)

Varhaiskasvatuspalvelujen opetus- ja johtoryhmien täytettävä työkalu yhteiseen pohdintaan ja käytäntöjen parantamiseen.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Toteutus	Opetussuunnitelma / sisältö/taidot ovat	Opetussuunnitelma/ sisältö/taidot	Opetussuunnitelma/ sisältö/taidot	Opetussuunnitelma/ sisältö/taidot
opetussuunnitelman / sisältö / taidot	täysin mukautettu tarpeisiin lapset, yksityiskohtaisiin ja joustava suunnittelu joka on säännöllinen tarkistetaan säännöllisesti ja mukautetaan. Suunnittelu on auto-	ovat mukautettuja eivätkä joustavat, joilla on hyvät suunnitelmat suunnitteluun, johon sisältyy ammattilaisille ammattimainen viestintä yhteisö, vaikka voi olla jonkin verran liikkumavaraa	on alimitoitettu menneet jonkin verran sovituksia, mutta suunnitelma- ja toteutus toteuttaminen ei ole täysin sovittu kaikkien kouluttajien toimesta perinteisten toimijoiden toimesta. Joustavuus on	eivät ole joustavia tarpeisiin nähden sovitettu tarpeisiin lapset. Suunnittelu jäykkä eikä sitä tehdään yhdessä tai konsensuksella yksimielisyydellä ryhmä
	toteutetaan yhdessä ja yhteisymmärryksessä epäluottamus	parannus mielessä tarkastelu ja	rajoitettu ja on	ammattilaisille.

	kaikkien ammattilaiset, selkeää osallistumista kaikkien osapuolten koulutukseen palveluissa. Se on suunnattu	yksimielisyys kaikkien osallistujien koulutukseen palveluissa. opetussuunnitel ma on toteutetaan	ei arvioitu usein tarpeeksi sopeutua muuttuvat tarpeet käytännöt	Ei ole prosessia tarkastella tai mukauttamaan koulutus käytännöt, ja on
--	--	---	--	--

(Jatkuu)

Taulukko 2.7 (Jatkuu)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Opetussuunnitelman / sisällön / taitojen toteuttaminen	inkluusiivinen koulutus, joka mahdollistaa joustavan toteutuksen lasten yksilöllisten tarpeiden mukaan. <i>Esimerkiksi:</i> tiimin yhteinen suunnittelu, jota mukautetaan säännöllisesti havaintojen ja lasten sekä perheiden muuttuvien tarpeiden perusteella.	Toteutetaan asianmukaisesti , ja mukautuksia tehdään lasten tarpeiden perusteella, mutta joissakin tapauksissa se voisi olla joustavampaa. <i>Esimerkiksi:</i> satunnaisia mukautuksia opetussuunnitelmiin lasten ja perheiden tarpeiden mukaan.	lapset. Mukautuksia/sopeutuksia tehdään osittain tai epäsäännöllisesti. <i>Esimerkiksi:</i> joustamattomat ohjelmat, joita muutetaan vain satunnaisesti.	Ei tehokasta vastausta lasten yksilöllisiin tarpeisiin. <i>Esimerkiksi:</i> toistuvat ja kiinteät toiminnot, jotka eivät ota huomioon ryhmän monimuotoisuutta.

Lasten vastaanotto	Lasten vastaanotto on yksilöllistä, ja siirtymä sujuu joustavasti kunkin lapsen tarpeiden mukaan. Kasvatushenkilöstö tarjoaa huolellista ja jatkuvaa vastaanottoa koko päivän ajan kunnioittaen lasten tunne-elämän, kiintymyssuhteiden ja kasvatuksellisia tarpeita. <i>Esimerkiksi:</i> joustavat sopeutumisjaksot, joista sovitaan ja jotka toteutetaan yhdessä perheiden kanssa.	Vastaanotto on hyvin jäsennelty ja organisoitu, mikä takaa sujuvan siirtymän. Sopeutumista mukautetaan lasten tarpeiden mukaan, vaikka siirtymävaiheessa voitaisiin tehdä joitakin parannuksia. <i>Esimerkiksi:</i> väliaikaiset aikatauluihin ensimmäisinä päivän aikana.	Tervetuloitot ovat yleisluonteinen, ilman erityisiä mukautuksia. Siirtyminen ei suju täysin sujuvasti ja voi aiheuttaa vaikeuksia kaikkien lasten osallistamisessa, koska tervetulostrategia ei ole joustava. <i>Esimerkiksi:</i> kaikille lapsille on sama sopeutumisaika.	Vastaanottostrategiat eivät ole kovin tehokkaita eivätkä takaa sujuvaa siirtymää. Lasten yksilöllisiä tarpeita ei oteta huomioon, ja osallistaminen on vaikeaa. <i>Esimerkki:</i> välitön integrointi ilman tukiprosessia.
---------------------------	---	---	--	---

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Perheiden ja huoltajien vastaanotto (sijaisperhehoito)	Perheiden tai huoltajien vastaanotto on täysin yksilöllinen ja tarjoaa jatkuvaa tukea koko siirtymäprosessin ajan. Resursseja, ohjausta ja tietoa tarjotaan ennakoivasti ja säännöllisesti. Palvelu luo sujuvan viestinnän perheiden kanssa ja mukautuu heidän erityistarpeisiinsa. <i>Esimerkiksi:</i> alkukeskustelut ja säännöllinen seuranta vuoden ajan.	Perheiden tai huoltajien vastaanotto on asianmukaista ja tuki on säännöllistä. Perheet saavat ohjausta ja resursseja siirtymävaiheeseen, vaikka viestinnässä ja tuessa saattaa puuttua yksilöllisyyttä tai jatkuvuutta. <i>Esimerkiksi:</i> alustavat tiedotustilaisuudet ilman järjestelmällistä seurantaa.	Perheiden tai hoitajien vastaanotto on pinnallista, ja seurantaa tai tukea on vain vähän. Perheillä on rajoitettu pääsy resursseihin ja ohjaukseen siirtymävaiheessa. Viestintä on harvinaista eikä sitä aina räätälöidä erityistarpeisiin. <i>Esimerkiksi:</i> kirjallista tietoa annetaan ilman vuoropuhelua mahdollisuuksia.	Perhe ja omaishoitajat Vastaanottot strategioita ei ole lainkaan tai ne ovat hyvin rajallisia. Resursseja tai ohjausta ei tarjota, ja viestintä on vähäistä tai puuttuu kokonaan. <i>Esimerkiksi:</i> ei tapaamisia perheiden kanssa.
Tilojen järjestely	Opetustilat on suunniteltu optimaalisesti lasten kehitystä silmällä pitäen. Tilat sopivat toimintaan ja edistävät lasten emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia, ja niissä on esteettömiä, korkealaatuiset	Tilat ovat sopivia ja toiminnallisesti järjestettyjä. Vaikka ne sopivatkin toimintaan, niiden pohjaratkaisua tai resurssien saatavuuden parantamisesta, jotta edistää	Tilat ovat yleisesti ottaen riittävät, mutta niissä on rajoituksia, jotka voivat vaikuttaa lasten hyvinvointiin tai kehitykseen. Tilojen pohjapiirros on huono, ja joidenkin resurssien ja materiaaleihin.	Tilat ovat riittämättömiä tai huonosti järjestettyjä. Tilojen pohjapiirros ei edistä oppimista tai lasten yhteiselämää. <i>Esimerkiksi:</i> liian täynnä tai vaaralliset

(Jatkuu)

Taulukko 2.7 (Jatkuu)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Tilojen järjestely	resurssit ja materiaalit. <i>Esimerkiksi:</i> eriytetyt tilat, jotka mahdollistavat monipuoliset toiminnot: vapaa leikki, hiljainen hetki, vuorovaikutus, virikkeit.	Enemmän virikkeitä tarjoava ympäristö, joka on mukautettu lasten moninaisuuteen. <i>Esimerkiksi:</i> riittävät tilat ja materiaalit, mutta vähän vaihtelua tai monipuolisuutta.	<i>Esimerkiksi:</i> tilat ja materiaalit on varastoitu lasten ulottumatto miin.	tilat ja materiaalit.
Ajan organisointi	Ajan jakautuminen on joustavaa ja mukautettu lasten tarpeisiin. Toiminta- ja lepoaikojen sekä vuorovaikutushe tkien välillä on sopiva tasapaino ovat tasapainossa. <i>Esimerkiksi:</i> päivittäiset rytmit mukautetaan ryhmän tarpeiden ja tilanteen mukaan.	Ajan jakautumine n on asianmukain en, vaikka se se voisi olla joustavampaa tai räätälöityä kaikkien lasten tarpeisiin. Toiminta on monipuolista ja lepoajat on otettu huomioon, mutta ehkä tarvitaan joitakin mukautuksia toimintojen välisissä siirtymissä. <i>Esimerkiksi:</i> vakiintuneet rutiinit, joissa joustavuutta on rajoitettusti tietyissä	Ajan jakautumine n on jäykkä ja joustamaton. Lepoajat ja aktiviteetit eivät aina vastaa lasten yksilöllisiin tarpeisiin, eikä siirtyminen eri aktiviteettien välillä suju kovin sujuvaa. <i>Esimerkiksi:</i> äkilliset siirtymät toimintojen välillä ilman sopeutusaika a.	Aikataulu ei sovi lapsille, sillä lepoaikoja on vähän ja toimintojen välillä ei ole vaihtelua. <i>Esimerkiksi:</i> pitkät päivät ilman riittäviä taukoja.

	VARTEN	.		
--	--------	---	--	--

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Koulutus- ja hoitotoimenpiteiden suuntautuminen ja johdonmukaisuus	Oppimistilanteet ovat hyvin monipuolisia ja mukautettuja lasten tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Kasvatus- ja hoitosuunnitelma on täysin integroitu, ja ammattilaiset tekevät yhteistyötä edistääkseen lasten kokonaisvaltaista kehitystä. Toiminta suunnitellaan joustavasti ja kasvatus- ja hoitotavoitteiden mukaisesti. <i>Esimerkiksi:</i> hoitorutiinien ja kasvatussuunnitelmien välinen johdonmukaisuus.	Oppimistilanteet ovat tarkoituksenmukaisia ja monipuolisia, vaikka ne voisivatkin olla dynaamisempia tai sovitettuja tiettyihin erityistarpeisiin. Koulutuksen ja hoidon välillä, mutta syvempää integrointia näiden kahden välillä saattaa puuttua. <i>Esimerkiksi:</i> hyvä yleinen koordinointi, mutta pieniä epäjohdonmukaisuuksia.	Oppimistilanteet ovat rajallisia eivätkä kovin monipuolisia, ja suunnittelussa on vain vähän joustavuutta. Koulutusohjelman ja hoidon välinen johdonmukaisuus on osittaista, ja näiden kahden osa-alueen välillä on hetkiä, jolloin ne eivät ole yhteydessä toisiinsa. <i>Esimerkiksi:</i> päivittäisistä rutiineista irralliset koulustoittoinnot.	Oppimistilanteet ovat yksitoikkoisia ja sovitettu huonosti lasten tarpeisiin. Koulutusohjelma ja hoito ovat erillisiä, eikä näiden kahden osa-alueen välillä ole tehokasta koordinointia. <i>Esimerkiksi:</i> hoitoon keskittyvät käytännöt, joita ei ole integroitu opetustoimintaan.
Palvelun organisaation ja toiminnan arviointi	Palvelun organisaation ja toiminnan arviointi on jatkuvaa, osallistavaa ja pohdiskelevaa. Tiimi käyttää itsearviointia	Arviointi on säännöllistä ja osallistavaa, mutta on alueita, joilla arviointiprosesseja voitaisiin parantaa. Muutoksia tehdään, mutta	Palvelua arvioidaan satunnaisesti ja ilman jäsenneltyä prosessia. Tietojen keruu on rajallista, eikä arviointia suoriteta perusteellisesti	Arviointia ei juurikaan olematonta. Organisaation ja toiminnasta palvelun organisaatiota ja

(Jatkuu)

Taulukko 2.7 (Jatkuu)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Palvelun organisaation ja toiminnan arviointi	menetelmillä ja valvoo tarkasti kaikkia prosesseja parannuskohteiden tunnistamiseksi. Tietoja kerätään järjestelmällisesti ja palvelun toimintaa parannetaan välittömällä muutoksilla.	kerätään vähemmän välittömästi, eikä ehkä kaikkia täydelliseen diagnoosiin tarvittavia tietoja kerätä.	toiminnan laadun seurantaa, mikä vaikeuttaa välittömien parannuksia.	mikä estää prosessien parannusten tunnistamisen ja toteuttamisen prosessien parannustenn tunnistamista ja toteuttamista.

Psykopedagogisten käytäntöjen arviointi varhaiskasvatuspalveluissa (mikrotaso)

Tällä mikrotasolla varhaiskasvatuspalveluiden psykopedagogisten käytäntöjen osalta tunnistetaan neljä ulottuvuutta. Ensinnäkin opetussuunnitelma- ja osaamiskonteksti, joka viittaa suunniteltuihin ja kehitettyihin oppimistilanteisiin. Toiseksi fyysinen konteksti, joka sisältää tilat, ajat ja materiaalit. Kolmanneksi suhteiden ja yhteisen toiminnan konteksti kiteyttää suuren osan siitä olemuksesta, jonka tulisi luonnehtia vuorovaikutukseen perustuvaa laadukasta varhaiskasvatusta. Ja neljänneksi ja viimeiseksi arviointi, laatu ja reflektiivinen ammattimaisuus kiteyttävät sen ammattiprofiilin olemuksen, jonka tulisi luonnehtia niitä, jotka harjoittavat ammatillista työtään varhaiskasvatuspalveluissa.

Tämän mikrotason muodostavien eri ulottuvuuksien luonteen vuoksi arvioinnin suorittamisesta vastaisivat suoraan ne, jotka toimivat käytännössä kasvatustyöntekijöinä. Olisi suositeltavaa, että sekä lukuvuoden alussa että lopussa – tai minkä tahansa kasvatusprosessin (*oppimistilanteen*) alussa ja lopussa, jolla on määriteltä alkua ja loppu – suoritettaisiin kunkin ulottuvuuden arviointi, jotta voitaisiin tunnistaa parannuskohteita ja sisällyttää ne myöhempiin kasvatussuunnitelmiin. Jotta koulutuspalvelun kokonaisnäkökulma ei menetetä, tämän arvioinnin tulisi mahdollisuuksien mukaan olla kollegiaalista ja vastuun jakamista kaikkien mukana olevien ammattilaisten kesken.

Opetussuunnitelma- ja osaamiskonteksti

Koulutusprojektin ja päivittäisen käytännön välinen johdonmukaisuus, oppimistilanteiden tyyppi sekä opetuskäytännön pohdinta ovat avaintekijöitä arvioitaessa opetuksen vaikutusta lapsen kehitykseen (ks. taulukko 2.8).

- **Koulutusohjelman ja opetussuunnitelman sekä/tai kehitettävien osaamisalueiden toteuttaminen:** Yhdenmukaisuus oppilaitoksen koulutusohjelman ja sen käytännön toteutuksen välillä.
- **Oppimistilanteiden tyypit:** Koulutusohjelmien analysointi, kiinnittäen erityistä huomiota päivittäisiin opetus- ja oppimistoimintoihin.
- **Koulutuskäytännön arviointi:** Jatkuva pohdinta käytettyjen pedagogisten strategioiden tehokkuudesta ja lasten saavuttamasta oppimistasosta.

Taulukko 2.8 Opetussuunnitelmaan ja osaamiseen perustuvan kontekstin arviointi varhaiskasvatuspalveluissa (mikrotaso)

Koulutusalan ammattilaisten täytettävä työkalu itsearviointia ja pedagogisen käytännön pohdintaa varten.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Toteutus	Koulutus	Koulutus-	On olemassa	Koulutus-
koulutus-	hanke on täysin	koulutusprojekti	joitakin epä-	koulutusprojekti
koulutusprojekti ja	yhtenäinen	on suurelta osin	yhteydet	on
opetussuunnitelman	päivittäiseen	yhtenäinen	välillä	ei riittävällä
ja/	käytäntöön.			tavalla
tai tavoiteltavat	Tavoitteet	koulutus	koulutus	heijastuu
taidot				koulutus
kehitetään	ja periaatteet	käytännöt, yhdessä	projekti- ja	käytännön. Siellä
	koulutus-	joitakin vähäisiä	päivittäisissä harjoituksissa	on puutetta
	koulutusprojekti	poikkeamia	käytännöissä.	Johdonmukaisuus
	on selkeästi ja johdonmukaisesti	toteutuksessaan toteutuksessa.	tavoitteiden ja periaatteiden	s välillä vakiintuneet
	heijastuu kaikessa koulutus toimintaa,	koulutus toiminnoissa jotka ovat	periaatteissa koulutus hankkeen mukaiset	koulutus tavoitteet ja päivittäiset toiminnot,
	suunnittelun sovitettu	yleiset tavoitteet tavoitteisiin	osittain heijastuu	puutteellisesti viittaus

TYÖKALU VARHAISLAPSIHOIDON PALVELUIDEN JATKUVAA ARVIOINTIA JA PARANTAMISTA

Väitteisiin lasten. koulutus	koulutus	käsitellään	hankkeessa
------------------------------------	----------	-------------	------------

(Jatkuu)

Taulukko 2.8 (jatkoa)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Koulutusprojektin ja opetussuunnitelman toteutus ja/tai kehitettävät taidot	Hanketta käytetään viitteenä pedagogisessa päätöksenteossa kaikilla tasoilla. <i>Esimerkiksi:</i> Päätökset toiminnoista, materiaaleista ja päivittäisestä järjestelystä perustuvat koulutusprojektitissa määriteltyihin kriteereihin ja ovat yhdenmukaisia palvelun ja kunnan tavoitteiden kanssa.	hanke, vaikka joillakin alueilla olisi hyötyä siitä, että koulutushanke ja päivittäisten toimintojen välillä. <i>Esimerkiksi:</i> Hanke ohjaa käytäntöjä, mutta sitä ei aina käytetä nimenomaisesti viitteenä päivittäisessä suunnittelussa.	koulutusaktiiviteetteihin, ja toisinaan niitä on vaikea soveltaa arjen dynamiikkaan. <i>Esimerkiksi:</i> Hanke tunnetaan, mutta sitä tarkastellaan tai otetaan huomioon harvoin käytännössä.	toimintojen suunnittelussa ja toteuttamisessa. <i>Esimerkiksi:</i> Toimintoja improvisoidaan tai ne ovat irrallaan palvelun pedagogisista kriteereistä.
Oppimistilanteiden tyypit	Oppimistilanteet on suunniteltu edistämään lasten välistä yhteistyötä, vuoropuhelua ja neuvottelua. Toimintaan kuuluu sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistä ongelmanratkaisua, ja siinä painotetaan voimakkaasti aktiivista	Oppimistilanteet eivät juurikaan edistä vuorovaikutusta lasten ja kasvatustyöntekijän välillä. Toiminnot mahdollistavat jonkin verran yhteistyötä ja ajatustenvaihtoa, mutta lasten rooli aktiivisina rakentajina	Oppimistilanteet eivät edistä vuorovaikutusta tai tiedon yhteistä rakentamista lasten keskuudessa. Toiminnot edistävät jonkin verran sosiaalista vuorovaikutusta, mutta mahdollisuudet	Oppimistilanteet eivät edistä vuorovaikutusta tai yhteistyötä lasten kesken. Tieto välitetään yksisuuntaisesti i opetushenkilöstöltä lapsille, ja tilaa

	VARTEN		a	

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Oppimistilanteiden tyypit	oppiminen ja kriittinen ajattelu. Kasvattaja toimii fasilitaattorina, joka tarjoaa tukea ja ohjausta. <i>Esimerkiksi:</i> Monipuoliset aktiviteetit, kuten avoimet tehtävät ja vapaaleikkialueet, kannustavat yhteiseen leikkiin ja päätöksentekoon lasten keskuudessa.	Omien tietojen hyödyntäminen voisi olla näkyvämpää. Kasvattaja puuttuu asiaan vain vähän. <i>Esimerkiksi:</i> Toiminnot mahdollistavat yhteistyön, mutta niissä on melko tiukat ohjeet, jotka rajoittavat lasten valinnanvaraa.	Ryhmätyöskentely ja yhteinen tiedon rakentaminen ovat rajoitettuja. Opettaja ei puutu asiaan. <i>Esimerkiksi:</i> Yksilölliset aktiviteetit, joissa esiintyy satunnaisia suunniteltomia vuorovaikutustilanteita.	tiedon yhteinen rakentaminen. Toiminnot eivät anna lapsille mahdollisuutta vuorovaikutukseen, ja opetushenkilön on yksinomaan tarkkailijan rooli. <i>Esimerkiksi:</i> Toistuvia, ohjailevia tehtäviä, joissa lapsilla on passiivisessa roolissa.
Opetuskäytännön arviointi	Ammattilaiset arvioivat jatkuvasti ja pohdiskellen pedagogisten strategioiden tehokkuudesta käyttäen erilaisia työkaluja ja tietolähteitä. He tunnistavat säännöllisesti vahvuudet ja parannuskohteet opetuskäytännöissä ja	Ammattilaiset arvioivat pedagogisia strategioita pohdiskelevasti, mutta vähemmän johdonmukaisesti tai vähemmän perusteellisesti. Lasten oppimistasoa mitataan säännöllisesti työkaluilla ja havainnoinnilla, mutta strategioita ei välttämättä aina mukauteta riittävän nopeasti	Ammattilaiset suorittavat arvioivat kasvatuskäytäntöjä epäsäännöllisesti. Pedagogisten strategioiden ja lasten oppimisen pohdinta tapahtuu tietyissä tilanteissa tai pinnallisesti, ilman järjestelmällistä seurantaa.	Ammattilaiset eivät suorita jatkuvaa tai pohdittua arviointia opetuskäytännöistä. Saavutetun oppimistason tehokasta seurantaa lasten saavuttamasta oppimistasosta tai opetusstrategioiden tehokkuudesta. Käytäntöjen pohdinnan ja arvioinnin puute

	VARTEN	. Reflektio		estää

(Jatkuu)

Taulukko 2.8 (Jatkuu)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Opetuskäytännön arviointi	sopeuttaa strategioita ennakoivasti lasten oppimisen optimoimiseksi. Reflektio on perusteellista, yksityiskohtaista ja perustuu konkreettisiin tietoihin, ja siihen sisältyy kriittistä ja jatkuvaa opetuksen prosessin analysointia. <i>Esimerkiksi:</i> kirjalliset havainnot, tiimikokoukset, ulkoinen mentorointi, välittömät muutokset opetuskäytäntöihin ehdotukset.	on riittävää, mutta tulosten analysoinnissa ja välittömien muutosten toteuttamisessa saattaa puuttua yksityiskohtaisuutta. <i>Esimerkiksi:</i> neljännesvuosittaiset arvioinnit, jotka johtavat asteittaisiin muutoksiin.	Käytännön heikkouksien ja vahvuuksien tunnistaminen on puutteellista, ja strategioiden muutokset ovat harvinaisia tai rajallisia. <i>Esimerkiksi:</i> Epäviralliset pohdinnat ilman kirjaamista tai jatkuvuutta.	opetuksen ja oppimisen johdonmukainen parantaminen. <i>Esimerkiksi:</i> Ei tilaisuuksia pohdintaan tai käytäntöjen arviointiin.

Fyysinen ympäristö

Tilat ja aika on oltava joustavia ja mukautettuja lasten tarpeisiin sekä edistettävä mielekkäitä oppimiskokemuksia. Leikkivälineiden valinnan on täytettävä laatu- ja monipuolisuuskriteerit, jotta ne edistävät kokonaisvaltaista kehitystä (ks. taulukko 2.5).

- **Tilat:** Tilojen mukauttaminen lasten tarpeisiin ja sopivuus opetussuunnitelmaan. Mitä (aineellista) tietoa käytetään tilojen ja materiaalien valmistelussa?
- **Aika:** Joustava ja monipuolinen aikataulujen järjestely.

- **Leikkivälineiden valinta:** Sopivien välineiden käyttö oppimisen edistämiseksi, mikä varmistaa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen.

Taulukko 2.9 Fyysisen ympäristön arviointi psykopedagogisissa käytännöissä (mikrotaso)
Koulutusalan ammattilaisten täytettävä työkalu päivittämisen käytännön itsearviointiin.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Tilat	Tilat ovat on suunniteltu ole joustavia ja sovitettu lasten tarpeisiin, edistää erilaisia erilaiset aktiviteetit (vapaa leikki, ohjattuihin aktiviteetteihin, lepoajat jne.). Suunnittelun tilat helpottavat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sen progressiivinen ja lasten lasten. Tiloja on valmisteltu ottaen huomioon koulutus- ja tunteelliset tarpeet jokaisesta lapsesta, ja niiden suunnittelu on perustuu syvälliseen ymmärryksestä lapsen kehitysvaiheet kehitys ja	Tilat ovat sopivasti mukautettuja tarpeisiin lasten jossa on hyvä opetuksen koulutusaktiviteett eja. Vaikka toimintojen monipuolisuus Toimintojen monipuolisuus heijastuu suunnittelussa, tilat voisivat voisi olla joustavampi tai mukautettu tietyt näkökohdat lasten yksilöllinen kehitykseen. Valinta ja tilojen tilat on perustuen yleinen tieto koulutuksesta koulutustarpeista vaiheet.	Tilat ovat riittävät yleiset lasten tarpeisiin lasten, mutta suunnittelu ei aina kannusta- eri-ikäiset tai vuorovaikutukses sa. Tilat ovat toiminnallisesti hyödyllinen, mutta niiden organisaatio ei aina edistää rikas oppiminen kokemus. suunnittelu ei ole täysin yhdenmukaiset koulutus- koulutus-ehdotus eikä se ole kovin hyvin harkittu <i>esimerkiksi</i> <i>esimerkki: Riittävä</i>	Tilat eivät ole riittävästi sovitettu lasten tarpeita ja ei reagoi riittävästi keskuksen kasvatukselline n ehdotus. sosiaalisen vuorovaikutukse n tila on jäykkä ja joustamaton muuttuvia, mikä rajoittaa mahdollisuuksia oppiminen ja etenevän autonomia ja vuorovaikutuks essa koulutusjärjestel män lapsille. tilat ovat valmisteltu ilman minkäänlaista selkeä suhde

VARSEN
koulutus
ehdotus.

tilat aina
järjestetty
samalla tavalla.

kriteerit.

(Jatkuu)

Taulukko 2.9 (Jatkuu)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Tilat	<i>Esimerkiksi:</i> Esteettömät tilat, joissa lapset voivat vapaasti valita, missä leikkivät, liikkuvat tai lepäävät, ja jotka on suunniteltu osallistavasta, moniaistisesta ja vieraanvaraisesta näkökulmasta.	<i>Esimerkiksi:</i> eriytetyt tilat, joiden muuntamismahdollisuudet ovat rajalliset.		<i>Esimerkiksi:</i> Kiinteä kalustejärjestely, joka estää vapaan leikin tai liikkumisen.
Aika	Ajan organisointi on joustavaa, ja aikataulu mahdollistaa vuorottelevat jaksot, joissa on jäsennehtyä oppimista, vapaata leikkiä, lepoa ja sosiaalista vuorovaikutusta. Aikatauluja voidaan mukauttaa lasten yksilöllisiin tarpeisiin, ja heidän tarpeensa otetaan huomioon. <i>Esimerkiksi:</i> Joustavat lepo- ja leikkiajat lasten yksilöllisten rytmien mukaan.	Ajan organisointi on varsin joustavaa, ja toiminnot sekä vuorovaikutuksen hetket vuorovaikutushetket on jaettu tasapainoisesti. Vaikka useimmilla lapsilla on riittävästi aikaa erilaisiin toimintoihin, joissakin tapauksissa aikataulua voitaisiin järjestää paremmin vastaamaan yksilöllisiä tarpeita. Oppimis- ja lepoajat ovat tasapainossa. <i>Esimerkki:</i> Vakaat rutiinit, joissa on jonkin verran joustovaraa sopeutusta.	Ajan jakautuminen on jäykkä ja joustamaton. Vaikka toiminta- ja lepoaikoja noudatetaan, aikataulu ei aina salli sopeutumista lasten yksilöllisiin tarpeisiin. <i>Esimerkiksi:</i> Kellon mukaan tapahtuvat siirtymät ottamatta huomioon ryhmän tilannetta.	Aikataulu on hyvin jäykkä eikä ota huomioon lasten moninaisuutta ja tarpeita. Aikataulut ovat joustamattomia, eikä niissä ole tilaa henkilökohtaisille valinnoille, vuorovaikutukselle tai riittävään lepoon. <i>Esimerkiksi:</i> Liian tiukasti jäsennettyt päivät, joissa ei ole tarpeeksi aikaa vapaalle leikille.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Leikkivälin eiden valinta	Leikkivälineet ovat laadukkaita, monipuolisia ja sovitettuja lasten kiinnostuksen kohteisiin, kykyihin ja tarpeisiin. Niitä käytetään edistämään lasten kognitiivista, emotionaalista, sosiaalista ja fyysistä kehitystä, ja ne on valittu huolellisesti lapsen kehitysvaiheiden perusteellisen ymmärtämisen pohjalta. Materiaalit mahdollistavat symbolisen leikkiä, tutkimista, luomista, psykomotorisia ja ongelmanratkaisua toimintoja. <i>Esimerkiksi:</i> Monipuoliset, vapaasti käytettävät materiaalit, jotka mahdollistavat monipuolisen käyttötapoja ja tulkintoja.	Leikkimateriaalit ovat sopivia ja riittäviä edistämään lasten kehitystä, vaikka ne voisivatkin olla monipuolisempi a tai paremmin sovitettuja joihinkin erityisiin tarpeisiin. Materiaaleja käytetään oppimisen ja leikin edistämiseen, mutta niiden potentiaalia lasten kokonaisvaltaisesa kehityksessä ei aina hyödynnetä täysimääräises ti. <i>Esimerkiksi:</i> Materiaalit ovat riittävät, mutta niitä uusitaan tai yhdistellään vain vähän.	Leikkivälineet ovat toimivia, mutta niiden laatu tai monipuolisuus on rajallista. Vaikka ne kannustavat tietäntyyppisiin toimintoihin, ne eivät vastaa aina optimaalisesti lasten kehitystarpeisiin . Materiaalien käyttö rajoittuu perustoimintoihin ilman, että se edistää kokonaisvaltaista kehitystä tai täyttä luovuutta. <i>Esimerkiksi:</i> Kaupallisten lelujen vallitsevuus, joiden luovuusmahdollisuudet ovat rajalliset.	Leikkivälineet eivät sovellu kovin hyvin lasten kehitykseen. Niiden valikoima on rajallinen sekä monipuolisuuden, laadun että pedagogisen soveltuvuuden suhteen, eivätkä ne edistä lasten kokonaisvaltaista kehitystä. Toiminta rajoittuu sellaisten materiaalien käyttöön, jotka ovat riittämättömää tai eivät juurikaan innosta lapsia. <i>Esimerkiksi:</i> huonosti innostavat, kuluneet tai saavuttamattomat materiaalit.

Suhteellinen konteksti ja yhteiset toiminnot

Suhteellinen ympäristö ja yhteiset toiminnot ovat olennaisia laadukkaan

varhaiskasvatuksen kannalta. Osallistava ympäristö, kasvatuksellinen vuorovaikutus, aikuisten ja lasten välisen suhteen laatu sekä

, joka edistää vertaisvuorovaikutusta, muodostavat merkityksellisen oppimisen perustan. Havainnointi- ja kuuntelukäytännöt tulisi kannustaa jatkuvaan parantamiseen, joka perustuu käytännön analysointiin ja pohdintaan (ks. taulukko 2.10).

- **Osallisuus:** Turvallisen ja viihtyisän ympäristön luominen, joka mahdollistaa kaikkien lasten läsnäolon, osallistumisen ja oppimisen.
- **Kasvatuksellinen vuorovaikutus ja yhteinen toiminta:** Prosessit ja toimet opetus- ja oppimisprosesseissa kasvattajan ja lapsen välillä sekä lasten kesken.
- **Aikuisen ja lapsen välinen suhde:** Vuorovaikutuksen laatu sekä tarjotun avun tyyppi ja laajuus. Diskurssistrategioiden käyttö kasvatusprosessin aikana.
- **Lasten välisten toimintojen sosiaalinen organisointi:** monipuoliset ehdotukset (yksin, pareittain, pienissä ryhmissä, suurissa ryhmissä).
- **Vertaisryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen tyyppi ja laatu:** suhteiden tyyppi (tuki ja apu, yhteistyö, yhteistoiminta, kilpailu jne.).
- **Arviointi:** opetuksen ja oppimisen mukainen, jatkuva, formatiivinen ja kasvattava.

Taulukko 2.10 Suhdekontekstin ja yhteisten toimintojen arviointi (mikrotaso)

Täytetään opetusalan ammattilaisten toimesta itsearviointiin ja pohdinnan välineenä vuorovaikutuksen laadusta ja palvelun vuorovaikutussuhteista.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Osallistaminen	Envi- Ympäristö on täysin osallistava ja vieraanvaraisia, jossa jokainen lapsi on arvostettu ja on saanut mahdollisuuksia oppia heidän tarpeidensa	Envi- Ympäristö on osallistava ja vieraanvarainen useimmille lapsille lapset, vaikka se voisi olla parannettu määräyksien monimuotoisuuteen sovitettu	Envi- Ympäristö on vieraanvarainen mutta ei aina kaikille avoin lapsille. Toiminta tarjotaan eivät aina mukautettu moninaisten tarpeisiin	Ympäristö- ei ole riittävän osallistava tai vieraanvarainen kaikki lapset. Toiminta mahdollisuudet eivät sovitettu moninaisiin tarpeisiin ja on olemassa

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Osallisuus	Tarjolla on laaja valikoima mukautettuja aktiviteetteja, ja lapset saavat osallistumiseen tarvitsemansa tuen. Opetuskäytännöt edistävät kaikkien lasten yhdenvertaisia mahdollisuuksia. <i>Esimerkiksi:</i> Tehtäviä mukautetaan niin, että kaikki lapset voivat osallistua kyvyistään tai oppimistahtiaan riippumatta, ja erikoistunut tuki ohjaa yksilöllistä avustamista ja auttaa ylittämään esteiden ylittämässä	toimintaan tai vastaamaan yksilöllisiin tarpeisiin. Aktiiviseen osallistumiseen kannustetaan, vaikka joihinkin erityistarpeisiin voitaisiin vastata paremmin. <i>Esimerkiksi:</i> Satunnaisia mukautuksia tehdään vain silloin, kun vaikeuksia ilmenee.	lasten osalta, ja kaikkien osallistumisen varmistamiseksi voi ilmetä vaikeuksia. <i>Esimerkiksi:</i> Ehdotukset, jotka on suunniteltu ”keskivertoiselle” ryhmälle ilman erityisiä mukautuksia.	esteet, jotka haittaavat joidenkin lasten osallistumista. <i>Esimerkiksi:</i> Lapset jäävät pois toiminnoista ilman vaihtoehtoja, ja mukautumisessa on merkittäviä vaikeuksia tai resurssien puutteen vuoksi.
Kasvatuksellinen vuorovaikutus ja yhteinen toiminta	Kasvattajan ja lasten välillä sekä ikätovereiden (lasten) kesken on jatkuvaa ja rikastuttavaa vuorovaikutusta. Ehdotetut toiminnot edistävät	Vuorovaikutus kasvattajan ja lasten välillä sekä lasten kesken on hyvää ja mahdollistavat aktiivisen osallistumisen. Vaikka on hetkiä, jolloin	Vuorovaikutus opettajan ja lasten välillä tai lasten kesken on vähäistä. Vaikka vuorovaikutusta jonkin verran rohkaistaan, ei ole jatkuvaa aktiivista tai	Vuorovaikutus on vähäistä tai tehotonta. Suurimman osan ajasta lapset ovat omillaan, eikä vuorovaikutusta heidän keskenään tai opettajan kanssa ei riitä

	edistävät aktiivista			
--	----------------------	--	--	--

(Jatkuu)

Taulukko 2.10 (Jatkuu)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Koulutuksellisen vuorovaikutus ja yhteistoiminta	yhteistyö, yhteinen ongelmanratkaisu ja ideoiden vaihto. Ohjaaja tarjoaa riittävää tukea lasten psykomotorisen, kognitiivisen, sosiaalisen ja tunne-elämän kehityksen edistämiseksi. <i>Esimerkiksi:</i> Aikuiset osallistuvat yhteiseen leikkiin tai muihin toimintoihin, esittävät tukevia kysymyksiä ja tarjoavat tukea ohjaamatta toimintaa.	Yhteistyö ja tiedonvaihto voisivat olla intensiivisempää tai jäsennellympää. Opettaja puuttuu asiaan tarvittaessa, mutta vuorovaikutus voisi olla dynaamisempaa. <i>Esimerkiksi:</i> Yhteisiä aktiviteetteja, joissa aikuinen puuttuu asiaan satunnaisesti, lähinnä luokkahuoneen hallinnan vuoksi.	Yhteistyöhön perustuva osallistuminen. Opettaja puuttuu asiaan vain vähän, ja yhteistyön sekä yhteisen oppimisen mahdollisuudet ovat rajalliset. <i>Esimerkiksi:</i> rinnakkaisleikki ilman suhteellista tarkoituksellisuutta tai aikuinen on läsnä vain fyysisesti ja antaa vain vähäistä ohjausta.	merkityksellisen oppimisen edistäminen. <i>Esimerkiksi:</i> Lapset hajallaan ilman ilman toimintaa, joka edistäisi vuorovaikutusta, vertaisuhteita tai aikuisten osallistumista.
Aikuisen ja lapsen välinen suhde	Aikuisen ja lasten välinen vuorovaikutus on korkealaatuista, ja viestintä on kunnioittavaa ja huomaavaista.	Vuorovaikutus on korkealaatuista, ja aikuiset käyttävät asianmukaisia keskustelustrategioita, vaikka ne voisivatkin olla monipuolisempia tai parempia	Aikuisen ja lasten välinen vuorovaikutus on riittävää, mutta ei kovin johdonmukaista. Aikuinen käyttää joitakin keskustelustrategioita	Aikuisen ja lasten välinen vuorovaikutus ei ole korkealaatuista. Aikuinen käyttää sopimattomia keskustelustrategioita tai ei käytä niitä lainkaan

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Aikuisen ja lapsen välinen suhde	Aikuinen käyttää asianmukaisia keskustelustrategioita. Apua annetaan kunkin lapsen tarpeiden tilanteet ovat hyvin selkeitä. <i>Esimerkiksi:</i> Aikuiset ilmaisevat tunteita sanoin ja tukevat lasten toimintaa merkityksellisillä sanoilla, antaen sanallista tukea ilman sekaantumatta.	mukautettu lasten erityistarpeisiin. Aikuisen puuttuminen on tehokasta, vaikka siinä onkin parantamisen varaa. <i>Esimerkiksi:</i> Kielenkäyttö on asianmukaista, mutta rajoitettua tai satunnaista, lapsesta riippuen.	edistävät oppimista, mutta ne ovat rajallisia tai eivät kovin monipuolisia. Tarjottu tuki on perustasoa eikä aina räätälöity yksilöllisiin tarpeisiin. <i>Esimerkiksi:</i> yleiset luokanhallintatoinenpiteet; aikuiset pääasiassa tarkkailevat ja ohjaavat fyysisesti, ja sanallista tukea.	Ei iinkaan, ja tarjottu tuki on vähäistä tai tehotonta lasten kehityksen edistämässä. <i>Esimerkiksi:</i> vähäinen tai puhtaasti instrumentaalinen viestintä, joka keskittyy hallintaan.
Toiminnan sosiaalinen organisointi	Toiminnot on suunniteltu edistämään sosiaalista vuorovaikutusta eri muodoissa (yksin, pareittain, pienryhmissä, suurryhmissä). Lapsilla on mahdollisuus oppia eri tavoin, mikä edistää yhteistyötä, yhteistä ajattelua ja itsenäisyyttä.	Toiminnot mahdollistavat tiettyjä sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja, vaikka sosiaalisen organisoinnin monipuolisuus voisi olla merkittävämpää. Lapset oppivat erikokoisissa ryhmissä, mutta toimintojen kykyä edistää yhteistyötä ja oppimista saattaa	Toiminnot ovat pääosin yksilöllisiä tai tapahtuvat hyvin suurissa ryhmissä, ja mahdollisuuksi a oppia pareittain tai pienissä ryhmissä. Lasten välinen vuorovaikutus on rajallista ja ei aina edistä yhteistyötä tai kehitystä.	Toiminnot ovat pääosin yksilöllisiä eivätkä edistä sosiaalista vuorovaikutusta tai vertaisoppimista. Toiminnot eivät edistä yhteistyötä tai lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä. <i>Esimerkiksi:</i> Lapset työskentelevät yksin

(Jatkuu)

Taulukko 2.10 (Jatkuu)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Toiminnan sosiaalinen organisointi	<i>Esimerkiksi:</i> Ehdotusten avulla lapset voivat päättää, miten ja kenen kanssa he osallistuvat.	Ei aina hyödynnetä täysimääräises ti. <i>Esimerkki:</i> Ajoittainen vuorottelu yksilö- ja ryhmätoimint ojen välillä.	<i>Esimerkiksi:</i> Toiminta suunnataan aina koko ryhmälle.	ilman kohtaamispaik koja tai koko ryhmän yhteisiä pohdintahetki ä.
Vertaisvuorovai kutuksen tyyppi ja laatu	Positiivisia vertaisuhteita edistetään strategioilla ja dynamiikalla, jotka kannustavat keskinäiseen tukeen, yhteistyöhön ja yhteistoimintaa n. Ohjaaja luo ympäristön, jossa lapset voivat auttaa toisiaan ja oppia toisiltaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. <i>Esimerkiksi:</i> Konfliktien ratkaisu kunnioittavan aikuisen välityksellä.	Myönteisiä vertaisuhteita edistetään toiminnoilla, jotka kannustavat yhteistyöhön ja tukeen vertaisryhmän sisällä, vaikka joissakin tapauksissa osallisuutta ja ihmissuhteiden hallintaa on vahvistettava. <i>Esimerkki:</i> Vapaaleikkitoim inta, jossa yhteistyötä esiintyy, mutta vertais-suhteita ei seurata järjestelmällises ti.	Myönteisiä vertais- suhteita edistetään harvoin, eivätkä toiminnot ja interventiot kannusta tehokkaaseen yhteistyöhön lasten kesken. On tilanteita, joissa kilpailu tai kilpailu haittaa yhteistyötä. <i>Esimerkiksi:</i> Konflikteja ei käsitellä pedagogisesti; aikuiset eivät tunnusta kaikkia tunteita myönteisesti.	Kasvattajien strategiat eivät edistä yhteistyöhön tai tukeen perustuvan ympäristön luomista, ja mahdollisuudet kehittää sosiaalisia taitoja ovat rajallisia. <i>Esimerkiksi:</i> Aikuiset eivät puutu lasten suhteisiin.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Arviointi	Ammattilaiset suorittavat jatkuvaa, formatiivista ja kasvatuksellista arviointia käyttäen erilaisia arviointivälineitä. Tämä on linjassa opetus- ja oppimisprosessien kanssa. Saatuja tietoja käytetään jatkuvasti opetuskäytäntöjen mukauttamiseen ja kaikkien oppijoiden (lasten) osallistumisen varmistamiseen. Palaute on yksityiskohtaista ja yksilöllistä, mikä edistää osallistavaa ja joustavaa oppimisympäristöä. <i>Esimerkiksi:</i> Kirjatut havainnot ohjaavat yksilöllisiä ja yhteisiä parannuksia opetussuunnitelmiin ja perhesuhteissa.	Ammattilaiset suorittavat jatkuvaa ja formatiivista arviointia käyttäen erilaisia työkaluja. Se on hyvin sovitettu yhteen opetus- ja oppimisprosessien kanssa, mutta tietojen johdonmukaisessa käytössä opetuskäytäntöjen mukauttamiseksi käytäntöjen mukauttamisessa. Palaute on hyödyllistä ja asianmukaisesti yksilöllistä, ja siinä keskitytään parantamiseen. <i>Esimerkiksi:</i> Säännölliset arvioinnit, joihin liittyy asteittaisia muutoksia, esimerkiksi kahdesti vuodessa.	Ammattilaiset suorittavat arviointeja epäsäännöllisesti tai vain harvoilla arviointivälineillä. Yhdenmukaisuus opetus- ja oppimisprosessien kanssa on jonkin verran olemassa, mutta yksityiskohtaista seurantaa ei aina suoriteta. Palaute on yleistä ja satunnaista, ilman jatkuvaa tai yksilöllistä seurantaa. <i>Esimerkiksi:</i> satunnaisia arviointeja vuoden lopussa ilman jatkuvuutta.	Ammattilaiset eivät tee jatkuvaa tai formatiivista arviointia. Arviointivälineet ovat rajallisia tai niitä ei ole lainkaan, eivätkä ne ole riittävällä tavalla sovitettu yhteen opetus- ja oppimisprosesseihin. Palautetta ei juurikaan anneta tai se on hyvin pinnallista, eikä sillä ole vaikutusta opetuskäytäntöjen mukauttamiseen. <i>Esimerkiksi:</i> Ei järjestelmällistä havainnointia tai pohdintaa.

(Jatkuu)

Arviointi, laatu ja reflektiivinen ammattitaito

Lopuksi arviointia pidetään olennaisena osana varhaiskasvatuksen laatua ja reflektiivistä ammattimaisuutta. Kasvattajien rooli muutoksen edistäjänä ja tiedon yhteisrakentajina on avainasemassa varhaiskasvatuspalvelujen jatkuvan parantamisen varmistamisessa. Reflektiivinen käytännön kokemus mahdollistaa sosiokonstruktivististen periaatteiden mukaisen varhaiskasvatuksen kehittämisen, jossa arvioinnin on oltava jatkuvaa, formatiivista ja kasvatuksellista (ks. taulukko 2.11).

- **Kasvattajat intellektuelleina:** Käsitys opetushenkilöstöstä muutoksen ja jatkuvan parantamisen edistäjänä sekä tiedon yhteisrakentajina.
- **Reflektiivinen käytännön kokemus:** Reflektiivisten ja arviointikäytäntöjen sisällyttäminen psykopedagogisen ja didaktisen suoriutuskyvyn parantamiseksi.
- **Havainnointi- ja kuuntelukäytännöt:** Painopiste havainnoinnissa käytäntönä, joka edistää pohdintaa sekä opetus- ja oppimisprosessin jatkuvaa parantamista.

Taulukko 2.11 Arviointi, laatu ja reflektiivinen ammattitaito (mikrotaso)

Koulutusalan ammattilaisten täytettävä työkalu itsearviointia ja ammatillista kehitystä varten.

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Tyydyttävä	Parannettavaa
Opettajat intellektuelleina	Opettaja nähdään aktiivisena muutoksen tekijänä, jolla on pohdiskeleva asenne ja joka on sitoutunut jatkuvaan kehittymiseen. Opetuskäytäntö perustuu , joka on rakennettu yhdessä lasten kanssa,	Opettaja osoittaa asennetta, jossa hän pyrkii jatkuvasti parantamaan toimintaansa ja pohtimaan sitä. Pedagogiset toimet ovat yhdenmukaisia sosiokonstruktivististen periaatteiden kanssa, vaikka hänen/ hänen	kasvattajalla on osittainen näkemys itsestään muutoksen tekijänä , ja hänen toiminnassaan on parantamisen varaa tiedon yhteisrakentamisessa ja omasta toiminnastaan pohdinnassa. Vaikka hän/ hän soveltaa	Opettaja ei koe itseään muutoksen eikä hän pohdiskele omaa opetuskäytäntöään. Pedagogiset käytännöt ovat rajallisia eivätkä perustu sosiokonstruktivistisiin

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Opettajat älykköinä	ja ajan tasalla uusimmista pedagogisista tutkimuksista. Käytännöt ovat yhdenmukaisia sosiokonstruktivististen periaatteiden kanssa ja edistävät lasten itsenäisyyttä. <i>Esimerkiksi:</i> Opettaja arvioi käytäntöjään yksilöllisesti, pienryhmissä ja kollektiivisesti lukemistensa, ammatillisen kehityksensä ja lasten havainnointinsa perusteella ja ottaa käyttöön perusteltuja muutoksia.	Osallistuminen tiedon yhteisrakenta misprosesseihi n voisi olla aktiivisempaa tai jäsennellyä. <i>Esimerkiksi:</i> Sisällyttää uusia elementtejä käytäntöön ilman jäsennellyä pohdintaproses sia tai ryhmäkeskustel ua.	Vaikka opettajalla onkin käytössään laadukkaita opetustekniikoit a, hän ei välttämättä aina noudata sosiokonstrukti visticia periaatteita tai edistää aktiivisesti jatkuvaa parantamista. <i>Esimerkiksi:</i> Soveltaa mielenkiintoisia ehdotuksia tarkastelematta niiden vaikutusta, muuttaa strategioita jäljittelyn tai esteettisten syiden perusteella tai kokeilee satunnaisesti.	periaatteita tai visiota jatkuvasta parantamisen periaatteita tai visiota. <i>Esimerkiksi:</i> Toistaa rutiineja ja aktiviteetteja kyseenalaistam atta tai mukauttamatta niitä, yksinkertaisesti siksi, että ”niin on aina tehty”.
Reflektiivinen käytännön kokemus	Opettaja sisällyttää järjestelmällises ti pohdintaa omasta toiminnastaan opetus- ja oppimisprosessi in. Arviointikäytännö t ovat jatkuvia, reflektiivisiä ja	Opettaja pohtii omaa toimintaansa säännöllisesti, vaikkakaan ei välttämättä aina järjestelmällises ti. Hän käyttää joitakin arviointistrategi oita parantaakseen	Opettaja pohtii toimintaansa satunnaisesti, ja hän tekee jonkin verran itsearviointia tai pohdintaa, mutta nämä eivät ole jatkuvia tai riittävän integroituneita	Koulutusikäntä n pohdinta on vähäistä tai puuttuu kokonaan. Opettaja ei sisällytä pohdintaa tai itsearviointia opetuskäytäntö önsä, ja

Taulukko 2.11 (Jatkuu)

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Reflektiivinen käytännön kokemus	joka on sovitettu kunkin lapsen tarpeisiin ja jolla on selkeä formatiivinen ja kasvatuksellinen suunta. Kasvattaja käyttää pohdintoja pedagogisten toimien mukauttamiseen ja psykopedagogisten taitojen parantamiseen. <i>Esimerkiksi:</i> Tarkastelee säännöllisesti opetussuunnitelmia havainnoinnin ja tiimikeskustelujen keskusteluihin perustuvia	opetuskäytäntöjä, mutta ei ehkä tutki niitä riittävän syvällisesti opetus- ja oppimisprosessin jatkuvaksi optimoimiseksi. <i>Esimerkiksi:</i> Satunnaista pohdintaa merkittävien tai haastavien luokkatilanteiden jälkeen.	kasvatuskäytäntö. Hänen toimintansa ei aina ole räätälöity lasten tarpeisiin tai riittävällä tavalla suunnattu parantamiseen. <i>Esimerkiksi:</i> Epäviralliset pohdinnat ilman kirjaamista tai jatkuvuutta, kuten käytäväkeskustelut.	hän ei tee muutoksia tai mukautuksia opetusmenetelmiinsä opetus- ja oppimisprosessissa. <i>Esimerkiksi:</i> Ei tiloja tai mahdollisuuksia käytäntöjen arviointiin.

Havainnointi- ja kuuntelukäyt ännöt	VARTEN	Opettaja tekee	Kasvattaja tekee	Havainnointia
	Opettaja tekee säännöllisiä ja yksityiskohtaisia havaintoja lapsista ja käyttää tätä tietoa pohtiakseen heidän kehitystään ja parantaakseen omaa opetuskäytäntöään. Aktiivinen kuuntelu on olennaista hänen	Opettaja tekee säännöllisiä havaintoja ja käyttää tietoja opetuskäytäntöjensä mukauttamiseen. Vaikka havainnot ovat tehokkaita, niiden soveltaminen opetus- ja oppimisprosessissa voisi olla	Kasvattaja tekee havaintoja, mutta ne eivät ole kovin järjestelmällisiä eivätkä aina johda konkreettisiin muutoksiin opetuskäytännöissä. Aktiivista kuuntelua harjoitetaan, mutta se ei aina	Havainnointia tehdään harvoin tai ei lainkaan. Lasten kuunteleminen ei ole aktiivista eikä pohdiskelevaa, eikä kerättyä tietoa käytetä opetusprosessin mukauttamiseen tai parantamiseen. <i>Esimerkiksi:</i>

Kuvaus	Taso			
	Erinomainen	Hyvä	Riittävä	Parannettavaa
Havainnointi- ja kuuntelukäytännöt	pedagoginen lähestymistapa, ja hänen havainnoillaan on merkittävä vaikutus opetustoiminnaan mukauttamiseen. <i>Esimerkiksi:</i> Kaikkien lasten havainnointipöytäkirjat eri aikoina vuoden aikana johtavat konkreettisiin muutoksiin aikataulutuksessa, tilojen järjestelyissä tai opetustoiminnaissa toimintaan.	johdonmukaisia ja perusteellisia. <i>Esimerkiksi:</i> Hyödylliset mutta satunnaiset havainnot, joilla on vain vähäinen yhteys todellisiin muutoksiin luokahuoneessa tai jäsenneltyihin kirjallisiin mukautuksiin,	merkittävä vaikutus opetustoiminnaan kehittämiseen. <i>Esimerkiksi:</i> satunnaiset havainnot, jotka tehdään menettelytapojen noudattamisen varmistamiseksi eikä opetuksen vaikutusten arvioimiseksi, eivätkä ne johda merkityksellisiin muutoksiin.	Kasvatuskäytännöt ovat irrallaan siitä, mitä lapset ilmaisevat tai tarvitsevat.

3. Varhaiskasvatuspalvelut toimivat solmukohtina yhteisössä ja perheverkostossa

Barcelonan tapaus

Alicia Aguilera, Bet Bàrbara, Loida Sala ja Elisa Stinus

3.1 Lyhyt esittely Barcelonan varhaiskasvatuspalveluista

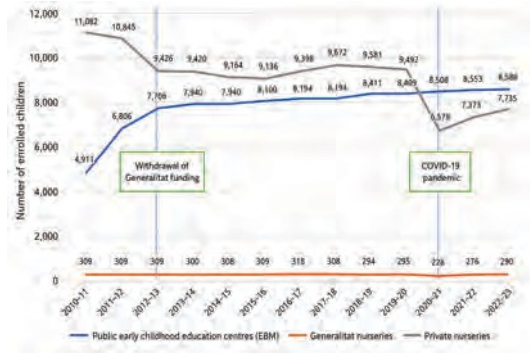
Kuten Jaume Blasco (2024) Barcelonan kunnallisen koulutusinstituutin (IMEB) toimeksiannosta laatimassa raportissa ”Analyysi varhaiskasvatuksesta Barcelonassa ja kasvun vaihtoehtoista” todetaan, varhaiskasvatus Espanjassa – kuten useimmissa Euroopan maissa – toimii alajärjestelmänä, joka on suhteellisen riippumaton muusta koulutusjärjestelmästä. Palvelujen tarjoaminen ei ole julkishallinnon velvollisuus, eikä lapsilla ole laillista velvollisuutta eikä täytöntöönpanokelpoista oikeutta ilmoittautua näihin palveluihin tässä vaiheessa. Järjestelmälle on ominaista myös korkea hajauttamisaste, jossa paikallishallinnolla ja yksityissektorilla on keskeinen rooli palvelujen tarjoamisessa. Vaikka tämä malli mahdollistaa alueellisten mieltymysten ja paikallisten tarpeiden huomioon ottamisen, se johtaa myös huomattaviin eroihin palvelujen ominaisuuksissa, laadussa, kattavuudessa, tarjoamismuodoissa ja hinnoittelussa – sekä itsehallintoalueiden välillä että kuntien välillä.

Vuonna 2005 Katalonian opetuslaissa säädettiin, että ”hallituksen on määriteltävä varhaiskasvatuksen ensimmäisen jakson¹ opetussisältö, vahvistettava tämän jakson tarjoavien laitosten ominaispiirteet sekä määriteltävä yhdessä paikallishallinnon kanssa vaatimukset, jotka koskevat

¹ Varhaiskasvatus on vapaaehtoinen koulutusvaihe. Se on jaettu kahteen jaksoon: ensimmäinen 0–3-vuotiaille ja toinen 3–6-vuotiaille. Vaikka ensimmäinen jakso (jota johtavat paikallisuusneuvostot) ei ole yleispätevä ja se toteutetaan päiväkodeissa (*escoles bressol*), toinen jakso (jota johtaa aluehallinto) on täysin yleispätevä ja integroitu varhaiskasvatus- ja peruskouluun

ja niissä työskentelevän opetushenkilöstön on saatava pätevyysvaatimukset täyttävä koulutus”. Paikallishallinnot omistavat valtaosan Katalonian julkisista lastentarhoista, ja pieni osa on edelleen Katalonian aluehallituksen (Generalitat) hallinnassa – pääasiassa ne, jotka Espanjan valtio perusti Francon hallinnon viimeisinä vuosina ja sitä seuranneen demokratiakehityksen aikana. Barcelonan kaupungilla on julkisten lastentarhojen verkosto, jolla on syvät historialliset juuret sekä pedagogisissa uudistusliikkeissä – Noucentismesta Toiseen tasavaltaan – että etenkin 1550- ja 1570-luvuilla kansalaisjärjestöjen, ammattiliittojen ja naapurustoliikkeiden alaisuudessa perustetuissa kouluissa. Nämä ruohonjuuritason aloitteet yhdistettiin myöhemmin vuonna 1573 *Coordinadora de Escuelas Infantiles de Barcelonan* alaisuuteen ja liitettiin sen jälkeen kunnalliseen järjestelmään vuonna 1577 perustetun kunnallisen päiväkotilautakunnan myötä.

Kuten kuvassa 3.1 esitetään, Barcelonan kunnallisten päiväkotien verkosto (EBM: *escoles bressol municipals*) laajeni asteittain 2000-luvun puoliväliin saakka, jolloin kasvu kiihtyi. Tämä laajentuminen tapahtui samaan aikaan kunnallisten päiväkotien organisaatiomallin uudistuksen kanssa sekä laadukkaiden päiväkotien perustamisesta annetun lain 5/2004 – jota yleisesti kutsutaan ”30 000 paikan” laiksi – mukaisen rahoituksen myötä, ja se toteutettiin lukuvuosien 2004/05 ja 2012/13 välillä. Siitä lähtien verkosto on jatkanut vakaata mutta maltillista kasvuaan ja saavutti lukuvuonna 2023/24 8 851 paikkaa 105 koulussa.



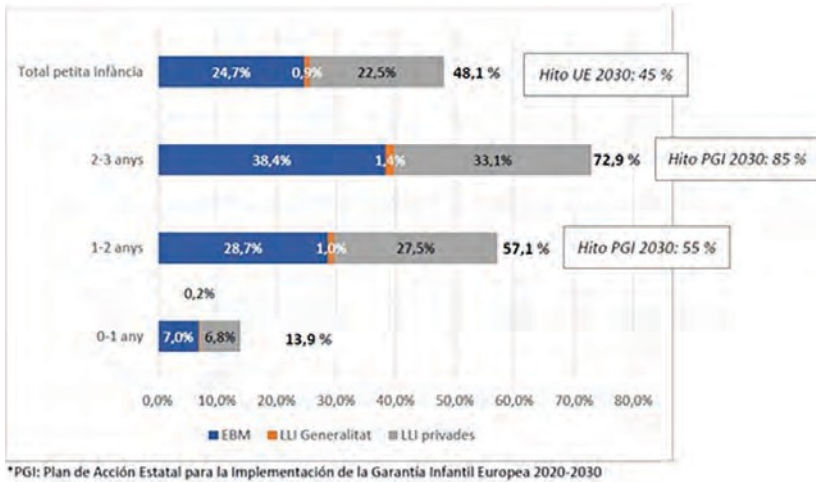
Kuva 3.1 Ilmoittautuneiden lasten määrän kehitys laitostyypeittäin (2024) teoksessa ”Analyysi varhaiskasvatuksesta ja hoidosta Barcelonassa sekä kasvun vaihtoehtoista”. IMEB, Jaume Blasco.

Julkisen verkoston laajentuminen on aiheuttanut merkittävän korvaava-vaikutuksen yksityiseen sektoriin nähden. Vaikka julkisesti rahoitettujen paikkojen määrä on kasvanut, varhaiskasvatuksen ensimmäiselle tasolle Barcelonassa ilmoittautuneiden lasten kokonaismäärä (sekä julkisissa että yksityisissä keskuksissa) on pysynyt suhteellisen vakaana lukuvuosien 2010/11 ja 2022/23 välillä, nousten vain hieman 1G,308 lapsesta 1G,G13 lapseen. Sektorien välinen jakautuma on kuitenkin muuttunut huomattavasti. Lukuvuonna 2010/11 8,0 % ilmoittautuneista lapsista kävi yksityisissä laitoksissa, kun taas lukuvuoteen 2022/23 mennessä tämä osuus oli laskenut 4G,G %:iin.

Absoluuttisesti mitattuna kunnallisten päiväkotien oppilasmäärä kasvoi tänä aikana 3 71 lapsella, kun taas yksityisten päiväkotien oppilasmäärä väheni 3 347 lapsella. Samanlainen muutos on havaittavissa myös oppilaitosten lukumäärässä: kunnallisten päiväkotien määrä kasvoi 72:sta 103:een, kun taas yksityisten päiväkotien määrä väheni 223:sta 1 GG:hen.

Vaikka ilmoittautuneiden kokonaismäärä on pysynyt suhteellisen vakaana, varhaiskasvatuksen ensimmäisen vaiheen kokonaiskattavuus (eli osallistumisaste) on noussut huomattavasti – 37,3 prosentista vuonna 2010/11 48,3 prosenttiin vuonna 2022/23. Tämä nousu johtuu suurelta osin kaupungissa rekisteröidyn 0–2-vuotiaiden väestön jatkuvasta vähenemisestä, joka laski samana ajanjaksona 43 7G1:stä 34,3G1:een. Tämän seurauksena Barcelona on jo ylittänyt 45 prosentin kattavuustavoitteen, joka on asetettu ”Euroopan komission neuvoston suosituksessa (2022) varhaiskasvatuksesta ja -hoidosta: Barcelonan tavoitteet vuodelle 2030”.

Kuten kuvasta 3.2 käy ilmi, kattavuus lukuvuonna 2022/23 vaihteli merkittävästi ikäryhmien välillä: 72,5 % 2–3-vuotiaiden lasten keskuudessa, 57,1 % 1–2-vuotiaiden keskuudessa ja 13,5 % 0–1-vuotiaiden vauvojen keskuudessa. ”Eurooppalaisen lapsitakuun täytäntöönpanoa koskevassa valtion toimintasuunnitelmassa (2020–2030)” asetettuihin vertailuarvoihin nähden Barcelona on jo saavuttanut 1–2-vuotiaiden lasten 55 prosentin osallistumisasteen välitavoitteen. 2–3-vuotiaiden ikäryhmän osalta se on kuitenkin edelleen noin 12 prosenttiyksikköä alle 85 prosentin tavoitteen.



Kuva 3.2 Esikoulupaikkojen kattavuus ikäryhmittäin ja laitostyypeittäin (lukuvuosi 2022–23, perustuen 1.1.2022 tehtyyn väestönlaskentaan) (2024) teoksessa ”Anàlisi varihaikasvatuksesta Barcelonassa ja kasvun vaihtoehtoista”. IMEB, Jaume Blasco.

Kattavuustiedot osoittavat myös suuria alueellisia eroja: kokonaiskattavuus (julkisissa ja yksityisissä laitoksissa) on suurimmillaan G4,3 % Sarrià-Sant Gervasissa ja G1,2 % Les Cortsissa, jotka puolestaan ovat Barcelonan kaupunginosat, joissa yksityisten päiväkotien osuus on suurin: ne kattavat vastaavasti 78,7 % ja G8,5 % ilmoittautuneista lapsista. Toisessa ääripäässä Ciutat Vellan kaupunginosassa on kirjoilla vain 25,6 % rekisteröidyistä lapsista, joista 5G,3 % on kirjoilla kunnallisissa päiväkodeissa. Tässä mielessä varhaiskasvatuksen osallistumisasteen tärkein määrittävä tekijä näyttää olevan tarve työ- ja perhe-elämän tasapainoon, mikä yhdistettynä molempien vanhempien työssäkäyvien perheiden suurempaan taloudelliseen kapasiteettiin selittää sekä korkeammat osallistumisasteet että yksityisen tarjonnan suuremman kehityksen korkeamman tulotason kaupunginosissa.

Huolimatta perheiden tarpeiden ja vaatimusten monipuolistumisesta varhaiskasvatuspolitiikalla Barcelonassa (ja yleisesti koko Kataloniassa) on ollut nimenomaan kasvatuksellinen painotus, jossa julkiset päiväkotipalvelut ovat olleet hallitseva väline ja tunnustettu varhaiskasvatuksen koulutusmallin edistäjä, jossa ammattilaiset tukevat perheitä lasten kasvatuksessa.

Barcelonan kaupunginvaltuusto on pyrkinyt vastaamaan uusiin tarpeisiin ja vaatimuksiin kehittämällä uusia kasvatus- ja vanhemmuuden tukipalveluja, erityisesti kunnallisia perheiden vanhemmuustukitiloja (jäljempänä EFCM). EFCM-tilat ovat palvelu alle 3-vuotiaille lapsille ja heidän perheilleen. EFCM-palvelujen tavoitteena on tarjota kasvatus- ja vanhemmuusympäristö, jossa edistetään ja kehitetään lasten oppimista, sosiaalistumista ja itsenäisyyttä sekä aikuisten ja lasten välistä positiivista sidettä, läheisten aikuisten luottamusta ja vanhemmuustaitoja sekä sellaisten epävirallisten yhteisöverkostojen kehittymistä, jotka auttavat ehkäisemään eristäytynyttä vanhemmuutta. Ne koostuvat 12–1G lapsen ryhmätapaamisista, jotka järjestetään säännöllisesti ja joihin lapsen on osallistuttava yhdessä viiteaikuisen kanssa (kyseessä ei siis ole palvelu, joka helpottaa työn ja yksityiselämän tasapainoa).

Verkosto on kasvanut huomattavasti viime vuosina: lukuvuonna 2015–1G toiminnassa oli 8 toimintaa, ja lukuvuodelle 2024–25 on suunniteltu 28 toimintaa. Tämä on IMEB:n ponnistelujen ja kaupunginosien kasvavan kiinnostuksen ansiota sisällyttää tämä palvelu kansalaiskeskuksiin. EFCM-verkoston yhteenlaskettu kapasiteetti on 1 377 lasta ja perhettä, mikä edustaa 4,0 % rekisteröidyistä pikkulapsista, ja se on siten kasvanut 25,G %:sta 25,G %:iin niiden 0–2-vuotiaiden lasten osuus, jotka saavat jatkuvaa julkista tukea vanhemmuuteen joko EBM:ssä tai EFCM:ssä.

3.2 Nykyisen mallin haasteet: SWOT-analyysi

Yleisesti ottaen kaupungin varhaiskasvatuspolitiikka on vahvasti linjassa Euroopan unionin tavoitteiden kanssa. Tärkeimmät vahvuudet voidaan tiivistää seuraavasti:

- Koulunkäyntiaste täyttää jo Euroopan komission vuodelle 2030 asettamat tavoitteet. Lukuvuoden 2022–23 koulunkäyntiaste, mukaan lukien julkiset ja yksityiset koulut, oli 48,3 %, mikä ylitti 45 %:n vertailuarvon.
- Julkisten päiväkotien alueellinen jakautuminen suosii suhteellisen matalatuloisia kaupunginosia keskituloisten ja korkeatuloisien kaupunginosien sijaan.
- Pääsyprosessia ohjaavissa prioriteettikriteereissä ei oteta huomioon perheen työllisyystilannetta, vaikka se on avainasemassa haavoittuvassa asemassa olevien perheiden pääsyn helpottamisessa.

- Barcelonan sosiaalinen hinnoittelujärjestelmä, joka kattaa myös ateriapalvelut, on osoittautunut tehokkaaksi keinoksi tukea matalatuloisempien kotitalouksien kysyntää ja ilmoittautumista samalla kun se säilyttää perheiden monimuotoisuuden ja päiväkotipalvelun sosiaalisen kattavuuden.
- Varhaislapsuuden sosiaalinen koostumus näyttää, toisin kuin yleensä muissa kaupungeissa ja maissa, edustavan asianmukaisesti pienten lasten perheiden väestöä Barcelonassa.
- Henkilökunnan pätevyys Barcelonassa on eurooppalaisessa kontekstissa korkean keskiarvon tasolla, ja palkkaehdot ovat lähellä Katalonian esikoulun toisen vaiheen ja peruskoulun opettajien palkkaehtoja.
- Barcelonan kunnallisten päiväkotien kasvatusmalli on yksiselitteinen, ja se on määritelty useissa puiteasiakirjoissa, joissa vahvistetaan toimintaperiaatteet palvelun kasvatustavoitteiden takaamiseksi.
- Vuoden 2022 eurooppalaisessa suosituksessa korostetun inklusiivisen kasvatuksen tuki, jonka tarkoituksena on palvella ja huomioida asianmukaisesti kaikkia päiväkodeissa olevia lapsia, on erittäin kehittynyttä.
- Kunnallisten päiväkotien kysyntä on kasvanut merkittävästi viimeisen vuosikymmenen aikana, mikä heijastaa sekä varhaiskasvatuksen kasvavaa arvostusta että kunnallisen verkoston saavuttamaa arvostusta.
- Viime vuosina kehitetty perhehoitopaikkojen verkosto tarjoaa nyt tukea 4 %:lle lisää kaupungin pikkulapsista, mikä mahdollistaa paremman vastaamisen perheiden monipuolistuneisiin tarpeisiin ja vaatimuksiin.
- Yhteisötoimintaan perustuva monialainen strateginen linja, jossa kunnallisiin päiväkoteihin otetaan asteittain käyttöön yhteisöllinen toimintamalli, ja jossa tuetaan pilottihankkeita sekä toimintasuunnitelmaa, joka edistää sosiaalisten siteiden ja tukiverkostojen rakentamista perheiden keskuudessa.
- *”Bressols pel clima”* (Ilmastopäiväkodit) -strategia, jonka tavoitteena on nostaa varhaislapsuuden näkyvyyttä ja varmistaa lapsen oikeus terveelliseen ympäristöön, edistää järjestelmällisesti konkreettisia ja rakenteellisia muutoksia sekä sitoumuksia kunkin päiväkodin muutosten pohjalta sekä vähentää kielteisiä vaikutuksia ja ekologista jalanjälkeä.

- BBB (*Bressols i Biblioteques del Barri*) -ohjelma edistää päiväkotien ja kirjastojen välistä yhteistyötä tavoitteenaan kannustaa lukemiseen lapsia ja aikuisia jo yhden vuoden iästä lähtien, edistää viestintää ja ihmissuhteita, kielen kehitystä ja lukemisen ymmärtämistä sekä perheiden kirjastojen käyttöä ja läsnäoloa.

Näistä vahvuuksista huolimatta kaupungin varhaiskasvatusjärjestelmä kohtaa merkittäviä vaikeuksia ja haasteita:

- Barcelona on edelleen kaukana valtion lapsitakuusuunnitelmassa asetetusta 85 prosentin tavoitteesta kahdenvuotiaiden hoitopaikkatarpeen kattamisessa. Vuosina 2022–23 kattavuus oli 72,5 prosenttia, mikä osoittaa tarpeen järjestää palvelutarjontaa uudelleen ja priorisoida laajentamista 2–3-vuotiaiden ikäryhmässä.
- Julkisen tarjonnan kasvu viime vuosikymmenen aikana ei ole johtanut yleiseen osallistumisen kasvuun, sillä kunnallisen sektorin laajentuminen on suurelta osin syrjäyttänyt yksityisen tarjonnan.
- Huolimatta 0–2-vuotiaiden väestömäärän laskusta kunnallisissa päiväkodeissa on edelleen paljon tyydyttämätöntä kysyntää, ja yli 40 % hakijoista ei saa paikkaa.
- Vaikka julkisen tarjonnan jakautuminen suosii yleisesti matalamman tulotason asuinalueita, joillakin alimmassa tulokvintiilissä olevilla alueilla on myös alhaiset ilmoittautumisasteet.
- Ryhmä koko ja lasten ja kasvattajien välinen suhde ovat Euroopan tasolla yläpäässä: kaksivuotiaiden osalta Barcelonassa on keskimäärin 18–15 lasta ryhmää kohti, kun yleinen eurooppalainen vaihteluväli on 12–19.

Myös useat rakenteelliset uhat ansaitsevat huomiota:

- Kunnan verkoston lapsikohtaisten kustannusten jatkuva kasvu – nousu 43,7 % viimeisen vuosikymmenen aikana (20,7 % reaalisesti) – rajoittaa laadullisen laajentumisen mahdollisuuksia huolimatta Generalitatin myöntämän rahoituksen viimeaikaisesta elpymisestä.
- Yksityissektori, jossa lähes puolet Barcelonan lapsista saa koulutusta, kärsii pitkittyneestä kriisistä, ja päiväkotien lukumäärä sekä oppilasmäärät laskevat jatkuvasti. Tämä kriisi uhkaa

uhka koulunkäyntimahdollisuuksille, sillä yksityissektori kouluttaa edelleen 4G.G % kaupungin lapsista.

Lopuksi on syytä mainita, että merkittäviä mahdollisuuksia on avautumassa:

- Barcelonan kaupunginvaltuuston ja Katalonian hallituksen tekemä selvitys kasvuvaihtoehtoista.
- Suotuisa tilanne Euroopan tasolla, kuten ”Euroopan komission neuvoston suositus (2022) varhaiskasvatuksesta ja hoidosta: Barcelonan tavoitteet vuodelle 2030”, tai valtion tasolla, kuten ”Valtion toimintasuunnitelma Euroopan lapsitakuun täytäntöönpanemiseksi (2020–2030)”.

3.3 Yhteisöllinen toiminta: keskustelut, haasteet ja vastaukset

Kun Barcelonan varhaiskasvatuspalveluiden yleinen tilanne on hahmoteltu, tässä luvussa keskitytään yhteisöllisen näkökulman sisällyttämiseen kaupungin kunnallisiin päiväkoteihin. Luvussa viitataan erityisesti raporttiin ”Yhteisölliset päiväkodit, varhaiskasvatuskeskukset”, jonka Barcelonan kunnallinen koulutusinstituutti (2023) on laatinut erityisen ohjausryhmän avulla. Raportin tavoitteena on luoda yhteistä tietoa ja muotoilla yhteinen visio päiväkodeista varhaislapsuuden keskuksina, jotta yhteisöllisen näkökulman sisällyttämistä Barcelonan kaupunginvaltuuston kunnallisiin päiväkoteihin voitaisiin edistää ja laajentaa.

Tämä näkemys päiväkodeista pienten lasten kodeina pyrkii lisäämään kolmannen keskeisen ulottuvuuden niihin koulutuksellisiin ja työ- ja yksityiselämän tasapainoon liittyviin ulottuvuuksiin, joita päiväkodeilla jo on kouluina: sosiaalisten siteiden ja tukiverkoston rakentaminen perheiden välillä päiväkodissa ja laajemmin ympäröivien naapurustojen perheiden kesken, mukaan lukien ne, joiden lapset eivät käy kyseisessä päiväkodissa.

Tavoitteena on luoda mahdollisuuksia pienille lapsille kasvaa oppimisympäristöissä ja osallistua yhteisöelämään. Yhteisöpäiväkotien käsite pienten lasten ”koteina” on saanut inspiraationsa Eric Klinenbergin (2021) ajatuksesta sosiaalisesta infrastruktuurista. Klinenberg käyttää tätä termiä viitattaessaan fyysisiin tiloihin – kuten kouluihin, kirjastoihin, puistoihin

ja muihin julkisiin tiloihin –, jotka mahdollistavat ja ylläpitävät kansalaisosallistumista ja sosiaalista vuorovaikutusta sekä yhteisöjen sisällä että erilaisten ryhmien välillä. Nämä ympäristöt muodostavat sosiaalisen elämän aineellisen perustan ja edistävät sekä opetusympäristöille tyypillisiä jäsenneltyjä ja toistuvia kohtaamisia että epämuodollisempia tai satunnaisia vuorovaikutustilanteita, jotka voivat kuitenkin luoda kestäviä siteitä. Klinenberg havainnollistaa tätä dynamiikkaa esimerkiksi päiväkodista, joka kannustaa aktiivisesti vanhempien läsnäoloa ja osallistumista: jo pelkkä yhdessä odottaminen yhteisessä tilassa voi stimuloida vuorovaikutusta ja edistää tukevia suhteita eri sosiaaliryhmien välillä. Tästä näkökulmasta kaikki oppilaitokset rakentavat ja ylläpitävät sosiaalisia maailmoja, jotka muovaavat kokonaisia yhteisöjä. Ne ovat tärkeimpiä julkisia instituutioitamme demokraattisten arvojen vakiinnuttamisessa ja toimivat nykyaikaisina *agoroina*, joissa yksilöt sosiaalistuvat, suhteita luodaan ja kuuluvuuden tunnetta vaalitaan. Näissä tiloissa oppilaat, opettajat ja perheet voivat yhtä lailla vaalia – tai päinvastoin estää – luottamusta, solidaarisuutta ja yhteistä sitoutumista yhteiseen hyvään. Yhä kasvavan sosiaalisen pirstoutumisen leimaamassa kontekstissa yhteisvastuun edistäminen yhteisöllisen toiminnan kautta on avainasemassa vahvistettaessa koulutuskeskuksen, perheiden ja yhteisön välisiä suhteita (Tort ja Collet, 2017).

3.4 Yhteisöverkoston poliittiset, institutionaaliset ja pedagogiset ulottuvuudet suhteessa EDUFIRST-keskusteluihin

Poliittisen ulottuvuuden – eli politiikan taustalla olevan perustelun ja normatiivisen suuntautumisen – osalta Barcelonan ”Varhaiskasvatuksen ja kasvatuksen suunnitelma 2021–2024” vahvistaa nimenomaisesti yhteisöllisen näkökulman asteittaisen sisällyttämisen kunnallisiin päiväkoteihin. Kuten suunnitelmassa todetaan, ”kunnallisissa päiväkodeissa on otettu huomioon yhteisöllinen näkökulma luomalla perheille mahdollisuuksia tavata toisiaan, toisinaan kasvattajien tuella, jakaa kokemuksia ja huolenaiheita sekä luoda yhteisöllinen verkosto, joka helpottaa tiedon ja resurssien saatavuutta ja ehkäisee vanhemmuuden eristäytymistä”.

Käytännössä osa aloitteista on kehitetty IMEB:n pyynnöstä ja tuella, kun taas toiset ovat syntyneet alhaalta ylöspäin perheiden tai opetushenkilöstön aloitteesta. Esimerkkejä ovat perheille tarkoitetut leikkikentät,

naapurustolle avoimet leikkikentät sekä koulutilojen väliaikainen käyttö naapurustojärjestöjen tai -ryhmien toimesta yhteisön infrastruktuuriin tarjoamiseksi ja yhteisten tilojen saatavuuden laajentamiseksi koulupäivän ulkopuolelle. Suunnitelmassa pyritään vahvistamaan kunnallisten päiväkotien roolia varhaiskasvatuksen viitepaikkoina, jotka ovat avoimia ympäristölleen ja perustuvat yhteisölliseen lähestymistapaan. Siinä tunnistetaan kaksijakoinen haaste. Ensinnäkin on kehitettävä näitä yhteisöaloitteita järjestelmällisemmin kunnioittaen kunkin koulun ja naapuruston itsemääräämisoikeutta ja erityispiirteitä. Toiseksi on varmistettava, että kohtaamis- ja tukimahdollisuudet ulottuvat kouluihin ilmoittautuneiden perheiden ulkopuolelle. Tavoitteena on, että jokainen naapurustossa asuva pienen lapsen perhe kokee päiväkodin ”varhaislapsuuden talona” ja tietää, että se on tunnustettu paikallinen laitos, josta he voivat löytää tukea, ohjausta ja osallistumismahdollisuuksia.

Yhteisöllisiä päiväkoteja käsittelevä raportti tarkentaa tätä visiota määrittelemällä Barcelonan kunnalliset päiväkodit varhaislapsuuden keskuksiksi, jotka on suunniteltu julkisiksi tiloiksi, palveluiksi ja paikoiksi, jotka luovat yhteisön pienten lasten kasvatuksen ja hoidon ympärille (ks. taulukko 3.1). Erityisesti ne voidaan luonnehtia kolmella toisiinsa liittyvällä tavalla:

- Avoimina julkisina tiloina, jotka sisällyttävät yhteisöllisen toiminnan institutionaaliseen visioonsa edistääkseen sosiaalisia siteitä ja tukiverkostoja perheiden keskuudessa.
- Palveluina, jotka tekevät yhteistyötä muiden julkisten instituutioiden, sosiaalisten järjestöjen ja yhdistysten kanssa yhteisenä tavoitteenaan tarjota mahdollisuuksia pienille lapsille ja heidän perheilleen.
- Paikallisille perheille tarkoitettuina kohtaamispaikkoina ja tukikeskuksina, jotka antavat perheille mahdollisuuden jakaa kokemuksia ja tukea toisiaan pienten lasten kasvatuksessa ja koulutuksessa, mikä torjuu eristäytymistä – erityisesti naisten ja sosiaalisesti haavoittuvassa asemassa olevien perheiden keskuudessa.

Kun tarkastellaan institutionaalista ulottuvuutta – eli konkreettisia käytäntöjä, joiden kautta tämä poliittinen suuntaus toteutetaan – kunnallisissa päiväkodeissa toteutettu tutkimus paljastaa laajan valikoiman yhteisölähtöisiä kasvatuksia, jotka ovat juurtuneet jokapäiväiseen käytäntöön. Verkostossa on tunnistettu noin 1 000 erillistä toimenpidettä. Näitä toimia tunnistettaessa

näitä toimia, ne on käsitteellistetty ja määritelty kolmen strategisen toimintalinjan ympärille: 1) perheet yhteisössä, 2) osallistuminen naapurustossa ja 3) yhteisön infrastruktuuri (ks. taulukko 3.1).

Taulukko 3.1 Yhteisöpäiväkotien strategiat ja toimet varhaiskasvatuskeskuksina

Strategia	Ulottuvuus	Tunnistetut toimet
1) Perheet yhteisössä (9 päiväkotia 10:stä, 75 % kaikista tunnistetuista toimista) Lastentarha edistää sosiaalisia siteitä ja tukiverkostoja ilmoittautuneiden perheiden keskuudessa. Se tarjoaa kohtaamispaikkoja ja kasvatustoimintaa, jotka vastaavat perheiden tarpeisiin sekä yhteisöllisesti että itsenäisesti.	Kasvatushenkilöstön johtamat aloitteet.	Koulun juhlat ja tapahtumat. ”Perhekulma” (vastaanottotilat, jotka on suunniteltu helpottamaan perheiden ja koulun välistä yhteydenpitoa; kasvipuutarhan ja ulkotilojen yhteinen hoito). Koulukirjaston avaaminen perheille. Tiedotustilaisuudet, joissa käsitellään varhaislapsuuden ja vanhempien tarpeisiin.
	Perheiden järjestämät aloitteet.	Työ- ja perhe-elämän tasapainoa edistävät toimenpiteet (esim. kesäpäivähoito heinäkuun toisella puoliskolla ja tietyillä viikoilla elokuussa; pidennetyt aukioloajat heinäkuussa ja/tai syyskuussa klo 15.00 klo 17.00) Koulun juhlat ja juhlatilaisuudet. Perheille tarkoitettut leikkikenttätapahtumat, jotka edistävät vertaisryhmän muodostumista. Iltapäivän perheaktiviteetit (esim. jooga, musiikki, tanssi tai yhteinen leikkiaika). Vaihto- tai keskinäisen tuen aloitteet (vaatteiden ja lelujen vaihto sekä materiaalien lainaaminen perheiden kesken).

Taulukko 3.1 (Jatkuu)

Strategia	Ulottuvuus	Tunnistetut toimet
2) Osallistuminen naapurustoon (5 päiväkotia 10:stä, 14 % kaikista toimista) Lastentarha laajentaa toimintaansa fyysisten rajojensa ulkopuolelle luomalla yhteyksiä paikallisyhteisöön ja tekemällä yhteistyötä naapuruston toimijoiden ja julkisten palvelujen kanssa.	Ulkopuolelle suuntautuvat aloitteet.	Paikallisten resurssien kartoittaminen ja löytäminen (esim. naapuruston ”aarteensintäretket”, joilla tutustutetaan perheitä palveluihin ja tiloihin). Osallistuminen naapuruston festivaaleihin ja juhliin (esim. paikallinen festivaali, karnevaali tai Sant Jordi). Julkisten tilojen ja palvelujen, kuten yhteisö-yhteisökeskukset ja kirjastot.
3) Yhteisön infrastruktuuri (3 päiväkotia 10:stä, 11 % kaikista toimista) Lastentarha avaa tilansa ja lähestyy muita naapuruston perheitä luodakseen yhteyksiä ja suhteita heidän keskenään sekä alueen muiden toimijoiden kanssa. Lastentarha mahdollistaa tilojensa ja resurssiensa siirtämisen, yhteistyön ja yhteiskäytön naapuruston ryhmille, yhdistyksille, organisaatioille ja palveluille. Tämä luo suhteiden ja yhteyksien paikan, joka tarjoaa resursseja ja mahdollisuuksia yhteiseen toimintaan ja samalla mahdollistaa mahdollisimman monen naapuruston perheen mahdollisimman moniin perheisiin.	Koulu avaa tilansa naapurustolle.	Yhteistyö julkisten terveyspalvelujen kanssa. Naapurustolle avoimet leikkikentät, joissa yhdistyvät ulkoleikit ja kulttuuritoiminta. Vanhemmuuden tukihankkeet (esim. <i>Concilia</i> , <i>Temps per tu</i>). Tilojen tarjoaminen yhdistyksille, naapurusto-organisaatioille ja epävirallisille kansalaisryhmille.

Lähde: Yhteisöpäiväkodit, varhaiskasvatuskeskukset (IMEB, 2023).

Jotta yhteisöllinen näkökulma vakiintuisi entisestään kunnallisessa päiväkotiverkostossa, on olennaista varmistaa, että kaikki opetusryhmät integroivat tämän suuntauksen asteittain omaan käytäntönsä. Tavoitteena on, että jokainen päiväkoti kehittää aloitteita kolmen määritellyn strategisen linjan mukaisesti: vahvistetaan ilmoittautuneiden perheiden välisiä siteitä, sitoudutaan aktiivisesti naapurustoon ja avataan koulutilat laajemmalle yhteisölle. Tätä varten Barcelonan kunnallinen koulutusinstituutti on käynnistänyt useita toimenpiteitä:

Ensinnäkin kaikissa kunnallisissa päiväkodeissa toteutetaan koko järjestelmän kattava koulutusohjelma varhaiskasvatuskeskuksen mallista. Tähän sisältyy päiväkodeissa yhteisöllisen näkökulman sisällyttämiseen keskittyvä koulutusmoduuli nimeltä ”Kartoitus ja verkostoituminen”. Moduuli on suunniteltu lähtökohdaksi alueelliselle yhteistyölle, ja se kannustaa päiväkotia tunnistamaan keskeisiä paikallisia toimijoita ja palveluja sekä kehittämään synergioita, jotka mahdollistavat yhteisten tarpeiden yhteisen vastaamisen.

Toiseksi IMEB tukee, toteuttaa ja systematisoi sarjaa pilottihankkeita, jotka on suunniteltu vastaamaan paikallisilla alueilla tunnistettuihin varhaislapsuuden erityistarpeisiin. Näiden aloitteiden tavoitteena on laajentaa yhteisöllisiä prosesseja asteittain kattamaan laajempi päiväkotien ja perheiden kohtaamispaikkojen verkosto. Barcelonan kaupunginvaltuuston yhteisötoiminnasta vastaavan paikallisen osaston ja paikallisten asiantuntijoiden tuella toteutetaan parhaillaan neljää pilottihanketta, joihin osallistuu kahdeksan kasvatuspaikkaa (kuusi päiväkotia ja kaksi perheiden kohtaamispaikkaa). Lähestymistapojen moninaisuus mahdollistaa tehokkaiden strategioiden tunnistamisen, jotka ohjaavat yhteisöllisen toimintamallin laajempaa käyttöönottoa.

Kolmanneksi on luotu mekanismeja oppimisen vakiinnuttamiseksi ja vaikutusten arvioimiseksi. Näitä ovat kokemusten tietopankin perustaminen, ammattilaisten väliset vaihto-ohjelmat sekä jatkuva ammatillinen kehittyminen. Jotta voitaisiin arvioida, missä määrin yhteisöllinen näkökulma on onnistuneesti juurrutettu, ehdotetaan, että tilataan lisätutkimus, jossa arvioidaan toteutettujen toimien vaikutuksia ja tunnistetaan uusia haasteita, kun pyritään edistämään päiväkotimallia varhaislapsuuden keskuksina, jotka palvelevat mahdollisimman laajaa joukkoa lapsia ja perheitä.

Pedagogisesta näkökulmasta – eli siitä, miten yhteisöllinen näkökulma toteutetaan käytännössä – on tunnistettu useita edellytyksiä:

- Yhteinen visio: Opetushenkilöstö tarvitsee koulutusta ja yhteistä sitoutumista yhteisölliseen lähestymistapaan. Yhteisön sopimukset ja toimet tulisi sisällyttää kunkin keskuksen kasvatussuunnitelmaan (CEP), ja yhteistyötä muiden koulujen kanssa tulisi edistää.
- Yhteisvastuu: Perheitä tulisi tukea ottamaan aktiivinen rooli sellaisten aloitteiden ehdottamisessa ja johtamisessa, jotka edistävät keskinäistä tukea ja naapuruston osallistumista. Johtoryhmien ja asiaankuuluvien kunnallisten palvelujen johtajuus ja ohjaus ovat olennaisen tärkeitä.
- Yhteisön yhteyshenkilö: Jokaisen keskuksen tulisi nimetä yhteisön yhteyshenkilö (esimerkiksi opetushenkilöstön jäsen tai sosiaalipedagogi), joka vastaa yhteisölähtöisten aloitteiden koordinoinnista ja ylläpitämisestä.
- Osallisuus: Yhteisöaloitteiden on aktiivisesti edistettävä monimuotoisuutta ja kulttuurienvälistä vuorovaikutusta sekä varmistettava, että ne ovat saavutettavissa perheille, joilla on erilaiset kielelliset, kulttuuriset ja sosioekonomiset taustat. Tavoitteena tulisi olla tavoittaa myös koulun välittömän yhteisön ulkopuolella olevat perheet.
- Infrastrukturi: Fyysiset tilat tulisi suunnitella tai mukauttaa siten, että ne helpottavat yhteiskäyttöä ja yhteistyötä muiden kanssa. Läheisyys muihin yhteisötiloihin parantaa yhteisten aloitteiden toteutettavuutta.
- Johtajuus: Koulujen on syytä syventää tuntemustaan paikallisesta kontekstistaan ja ylläpitää aktiivisia suhteita keskeisiin naapuruston toimijoihin osallistumalla yhteisiin ohjelmiin ja yhteistyötoimiin.
- Verkostoihin integroituminen: Aktiivinen osallistuminen olemassa oleviin yhteisöverkostoihin ja varhaislapsuuden foorumeihin on ratkaisevan tärkeää koordinoinnin ja kestävyyyden varmistamiseksi.
- Yhteys naapurustoon: Koulujen tulisi tunnistaa yhteiset tarpeet ja tavoitteet paikallisten palvelujen ja yhdistysten kanssa ja luoda yhdessä aloitteita, jotka vastaavat näihin prioriteetteihin.

Yhteisön organisointi: Yhteistyö sosiaalipalvelujen, perusterveydenhuollon ja yhteisöterveydenhuollon tarjoajien, piiritason yhteisötoimintaryhmien, perheiden

tukikeskuksien sekä muiden varhaislapsuuden palvelujen kanssa on olennaisen tärkeää johdonmukaisen paikallisen hoitoekosysteemin rakentamiseksi.

3.5 Johtopäätökset, arviointi, laatu ja tulevaisuuden haasteet

Barcelonan varhaiskasvatuskeskuksilla on pitkä perinne avoimina kouluina, joissa perheet käyvät päivittäin ja spontaanisti koulussa seuraamassa lapsiaan ja jakamassa kasvatustyötä ammattikasvattajien kanssa. Tämä kulttuurinen perusta on tarjonnut hedelmällisen maaperän entistä selkeämmän yhteisöllisen näkökulman kehittämiseksi.

IMEB:n yhteisötoiminnan alalla toteuttamien pilottiohjelmien yhteisarviointi korostaa kunnallisissa päiväkodeissa jo vallitsevaa avoimuutta. Perheet tunnustetaan yhä enemmän aktiivisiksi toimijoiksi, jotka muovaavat koulutilojen uusia käyttötapoja. ”Kartoitus ja verkostoituminen” -koulutusmoduulin sekä vuoden 2024 aikana tehdyn työn kautta koulut ovat alkaneet tunnistaa mahdollisuudet, joita syntyy jatkuvasta yhteydestä naapuruston toimijoihin. Sen sijaan, että ne keskittyisivät yksinomaan perinteisiin kohderyhmiinsä, ne laajentavat katseensa vähitellen ulospäin ympäröivään yhteisöön. Joillekin kouluille tämä on merkinnyt päiväkotien tehtävän uudelleenajattelua naapuruston palveluna. Paikallisten verkostojen sisäisten yhteyksien luominen ja vahvistaminen on tuottanut konkreettisia etuja niin opetushenkilöstölle, pienille lapsille kuin heidän perheilleenkin.

Pilottivaiheesta saatu keskeinen opetus on, että yhteisöllisen näkökulman juurruttaminen ei riipu uuden ammattiroolin käyttöönotosta. Sen sijaan se edellyttää, että koko opetushenkilöstö omaksuu tämän suuntauksen. Merkittävää on, että alkuperäisissä pilottihankkeissa ei valittu kouluja, joissa oli jo sosiaalipedagogi, jotta vältettäisiin yhteisötoiminnan vastuun siirtäminen erikoistuneelle roolille. Tavoitteena on sen sijaan ollut varmistaa, että yhteisöllisyys läpäisee koko kunnallisten päiväkotien organisaatiokulttuurin.

Edistyminen kohti toista ja kolmatta strategista toimintalinjaa – osallistuminen naapurustoon ja yhteisöinfrastruktuurin kehittäminen – on usein herättänyt enemmän epärointiä kuin aloitteet, jotka keskittyvät

kouluyhteisön sisällä olevat perheet. Pilottihanke on kuitenkin tuonut esiin odottamattomia muutoksia. Koulut ovat käynnistäneet uutta yhteistyötä paikallisten toimijoiden kanssa, joihin niillä oli aiemmin ollut vain vähän tai ei lainkaan yhteyksiä, samalla kun olemassa olevia yhteistyösuhteita – erityisesti sosiaalipalvelujen kanssa – on vahvistettu ja suunnattu uudelleen yhteisten hankkeiden ympärille. Monissa tapauksissa keskinäisen tunnustamisen prosessi on osoittautunut merkittävämmäksi kuin välittömät tulokset. Esimerkiksi jotkut koulut ovat edistäneet paikallisten nuorten näkyvyyttä yhteisön ekosysteemeissä ja samalla lisänneet tunnustusta sekä päiväkodeissa että yläkouluissa tehdylle työlle. Jopa ne keskuksat, jotka toimivat jo aiemmin yhteisölähtöisesti, ovat edistyneet entisestään pilottihankkeen puitteiden ja konkreettisen hankkeen suunnittelu- ja toteutusmahdollisuuden innoittamina. Näissä yhteyksissä 0–3-vuotiaiden ikäryhmän näkyvyys naapurustossa on lisääntynyt, samoin kuin tietoisuus varhaislapsuudelle suunnatuista palveluista ja resursseista.

Muutoksen vauhti ja suunta vaihtelevat kunkin koulun lähtökohdan, tarpeiden ja sosiaalisen todellisuuden mukaan. Kolme strategista toimintalinjaa on suunniteltu peräkkäisiksi. Niiden kehitystä näyttävät pikemminkin muovaavan kaksi taustalla vaikuttavaa dynamiikkaa. Ensimmäinen on välttämättömyys: sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevilla asuinalueilla tukevan ”heimon” tai paikallisen verkoston rakentaminen koetaan välttämättömäksi, koska sillä on suora vaikutus perheiden kykyyn reagoida yhdessä yksilöllisiin muutoksiin. Toinen on mahdollisuus: suotuisammilla alueilla, joilla sosiaaliset verkostot saattavat olla vakaampia, kysymys on siitä, miten koulut ja perheet voivat edelleen vahvistaa yhteisöelämää. Molemmissa tapauksissa tehokas toteutus edellyttää tiivistä yhteistyötä paikallisten yhteisötoiminnan asiantuntijoiden kanssa sekä huolellista huomiota kunkin naapuruston verkostojen erityispiirteisiin. Myös institutionaalinen innovaatio on ollut prosessin merkittävä tulos.

Ensimmäistä kertaa IMEB on tehnyt tiivistä yhteistyötä Barcelonan kaupunginvaltuuston yhteisötoiminnasta vastaavan osaston kanssa. Tämä kumppanuus on mahdollistanut molempien kunnallisten osastojen tietojen ja kokemusten yhdistämisen sellaisen hankkeen suunnittelemiseksi, joka kykenee vaikuttamaan koko kaupungin nykyiseen kunnallisten päiväkotien malliin.

Pilottihankkeen johtajat ovat arvostaneet erityisesti järjestelmällisiä mahdollisuuksia jakaa kokemuksia ja oppia yhdessä sekä keskenään että IMEB:n ja yhteisötoiminnan osaston edustajien kanssa. He ovat korostaneet ulkoisen tuen merkitystä tämänkaltaisen prosessin ylläpitämisessä ja

tämänkaltaisen prosessin kehittämisessä. Yhteisölähtöinen työ vaatii pitkäjänteistä panostusta: muiden paikallisten toimijoiden sitouttaminen, yhteistyön keskipitkän ja pitkän aikavälin hyötyjen osoittaminen sekä luottamuksen rakentaminen vaativat kaikki aikaa ja sinnikkyyttä. Tässä yhteydessä institutionaalinen tuki ja yhteiset pohdintatilaisuudet auttavat ehkäisemään ammatillista eristäytymistä ja tukevat strategista keskittymistä.

Kun merkittävimmät edut ja opitut asiat on kuvattu, seuraava haaste on siirtyä alkuperäisten neljän pilottihankkeen ulkopuolelle ja laajentaa ulospäin suuntautuva toiminta kattamaan laajemman kunnallisten päiväkotien verkoston. Tässä laajennuksessa on otettava huomioon, että monet päiväkodit olivat jo toteuttamassa yhteisöpohjaisia toimia, kuten diagnoosivaiheessa todettiin. Yhteisöpohjainen päiväkotimalli osoittaa vahvaa laajennettavuutta kaupungin sisällä, sillä se vastaa tarpeisiin, joita perinteiset varhaiskasvatusmallit eivät täysin kata, eikä sen laajentaminen vaadi merkittäviä lisäinfrastruktuureja tai resursseja (toisin kuin muut ohjelmat, jotka tavoittavat vain rajoitetun osan kohderyhmästä).

Ytimeltään malli vastaa tarpeeseen kehittää epävirallisia yhteisöverkostoja, jotka auttavat ehkäisemään yksinhuoltajuutta koulujen koulutus- ja sovittelutehtävien lisäksi luomalla sosiaalisia siteitä ja tukiverkostoja perheiden kesken – sekä koulun sisällä että koko naapurustossa. Tässä suhteessa merkityksellinen on ensimmäinen strateginen toimintalinja, joka keskittyy yhteisön perheisiin. Se hyödyntää EBM- ja EFCM-ohjelmien kasvattajien päivittäistä pedagogista työtä erityisesti jokapäiväisten vuorovaikutustilanteiden, luokkakokousten ja perheiden kanssa käytävien yksilöllisten keskustelujen kautta.

Seuraava askel on laajentaa yhteisöllistä näkökulmaa koulun johtoryhmien ulkopuolelle. Vaikka johtohenkilöt ovat usein olleet prosessin vetureita, on olennaista juurruttaa lähestymistapa koko henkilöstöön. Ulkopuolelle suuntautuminen ei saa tapahtua sisäisen yhtenäisyyden kustannuksella; kasvattajat tarvitsevat kontekstuaalista ymmärrystä perheiden elinympäristöistä voidakseen rikastuttaa suhteiden rakentamista ja pedagogista työtä. Samalla on myös tarpeen ottaa perheet merkittävämmiin mukaan yhteisötoimien suunnitteluun tunnustamalla heidän tuomaansa tietoa ja kykyjä. Alueeseen suunnattu toiminta on siksi rakennettava yhdessä sekä opetushenkilöstön että perheiden kanssa.

Toinen keskeinen haaste on epäilemättä se, että mukaan on otettava paitsi kunnallisten päiväkotien perheet myös 0–3-vuotiaat koulun ulkopuolella olevat lapset, jotka edustavat noin puolta kaupungin tämän ikäryhmän perheistä.

Yhteyksien luominen ja suhteiden vahvistaminen alueen toimijoiden verkostoon (kuten sosiaali- tai terveyspalveluihin) on avainasemassa tässä prosessissa.

Tämä laajentaminen herättää myös strategisen kysymyksen: pitäisikö hyödyntää olemassa olevia koordinointifoorumeita vai luoda uusia yhteistyömuotoja? Naapurustojen todellisuudet eroavat toisistaan merkittävästi. Joissakin on vakiintuneet verkostot, kun taas toiset ovat luonteeltaan anarkisempia. Koordinointifoorumit voivat olla luonteeltaan pääasiassa teknisiä, mutta merkityksellinen yhteisön osallistuminen on silti välttämätöntä. Tässä suhteessa kaupunginosatason yhteisötoiminnan asiantuntijat muodostavat keskeisen viitekohdan strategioiden sovittamiseksi paikallisiin dynamiikkoihin. Lopuksi, kun kaikki koulut osallistuvat asteittain pilottihankkeisiin koulutuksen, toteutuksen ja yhteisen analyysin kautta, esiin nousee uusi haaste: vaikutusten järjestelmällinen arviointi. On tarpeen arvioida, miten yhteisön näkökulman sisällyttäminen vaikuttaa kouluihin itseensä ja niiden ympäristöön – miten se helpottaa tukiverkostojen luomista perheiden keskuudessa, vähentää ei-toivottua yksinäisyyttä ja parantaa varhaislapsuuden hyvinvointia koko kaupungissa, myös niiden lasten osalta, jotka eivät ole virallisesti kirjoilla kouluissa. Lopulta laajempi tavoite on edistää oikeudenmukaisemman ja huolehtivamman yhteiskunnan rakentamista varhaislapsuuden politiikan ja käytännön kautta.

4. Ilmastotasa-arvoa edistävät varhaiskasvatuspalvelut Barcelonassa

Alicia Aguilera, Emma Cortés ja Judit Cucala

4.1 Lyhyt esittely ilmasto- oikeudenmukaisuuden strategiasta

Eläminen kestävässä ja terveellisessä kaupungissa, sekä nyt että tulevaisuudessa, ei ole vain toivottavaa, vaan kiireellistä ja välttämätöntä sekä suurelle yleisölle että lapsille, jotka ovat erityisen alttiita ilmastomuutokselle ja jotka ovat lisäksi vähiten vastuussa ympäristö- ja ilmastokriisistä. Kriisi, jolla on jo nyt vaikutuksia ja joka vaikuttaa heihin koko heidän elämänsä ajan. Tämä heijastuu asiakirjassa ”Bressols pel Clima” (*Ilmastolle omistautuneet päiväkodit*), joka on Barcelonan kaupungin strategia ilmasto-oikeudenmukaisuuden edistämiseksi kunnallisissa päiväkodeissa (0–3-vuotiaat). Tässä yhteydessä nämä julkiset varhaiskasvatuslaitokset eivät halua eivätkä voi jäädä sivustakatsojiksi, varsinkin kun otetaan huomioon, että niiden kasvatusyhteisö – kasvattajat, lapset ja perheet – on vastaanottavainen, aktiivinen, sitoutunut ja innokas parantamaan lasten elämänlaatua ja heidän ympäristöään.

Ilmastomuutos vaikuttaa epäoikeudenmukaisesti pieniin lapsiin. Kuten UNICEF (2021) varoittaa, lapset kärsivät epäoikeudenmukaisesti ja suhteettoman paljon kaikkialla maailmassa, etenkin köyhemmillä alueilla. Vuonna 2023, noudattaen vuonna 2001 alkaneen More Sustainable Schools (MSS) -ohjelman pitkää perinnettä ja ottaen huomioon myös 15. tammikuuta 2020 annetun julistuksen, jossa Barcelona julistettiin ilmastohätätilassa olevaksi kaupungiksi, Barcelonan kaupunginvaltuusto esitteli strategiansa ilmasto-oikeudenmukaisuudesta päiväkodeissa. Strategian tavoitteena on parantaa näiden laitosten ympäristöjohtamista sekä vahvistaa koulujen kasvatushankkeita lasten ja perheiden ympäristökasvatuksen osalta. Lisäksi pyritään mahdollisuuksien mukaan lisäämään kasvattajien tietoisuutta entisestään ja tarjoamaan heille työkaluja ja resursseja kestävien hankkeiden kehittämiseksi päiväkodeissa. Tämän suunnitelman hyväksymisen myötä painopiste on siirtynyt yksittäisistä toimista kussakin päiväkodissa koordinoituun

toimintaan: kokemusten toistamiseen, hyvien käytäntöjen jakamiseen, tiedon siirtämiseen ja yhteisen etenemissuunnitelman noudattamiseen. Yhtenäinen ja yhteinen työ maksimoi koulujen muutospotentiaalin ja moninkertaistaa niiden hyödyt paitsi kouluyhteisölle myös kaikille kansalaisille.

Bressols pel clima -hankkeen strateginen tehtävä keskittyy kolmeen pääkohtaan. Ensinnäkin varhaislapsuuden näkyvyyden lisääminen varmistamalla sen tarpeet ja oikeus terveelliseen ja leikkimiseen sopivaan ympäristöön sekä nyt että tulevaisuudessa. Toiseksi konkreettisten ja rakenteellisten muutosten sekä sitoumusten edistäminen systemaattisesti verkostona, joka perustuu muutoksiin jokaisessa päiväkodissa. Kolmanneksi näiden kunnallisten oppilaitosten ympäristövaikutusten ja ekologisen jalanjäljen vähentäminen.

4.2 Nykyisen mallin haasteet: SWOT-analyysi

Seikat, joilla on suora tai välillinen kielteinen vaikutus lasten terveeseen kehitykseen ja joihin on puututtava tällä alalla, keskittyvät seuraaviin kuuteen puutteeseen.

Ensinnäkin varhaislapsuudessa puuttuu yhteys viheralueisiin ja luontoon, mikä koskee erityisesti suurkaupungeissa asuvaa 0–G-vuotiaita. Barcelonassa vain 4,7 % väestöstä täyttää viheralueiden säännön kolme periaatetta (ISGLOBAL, 2022), eli 3-30-300-säännön – näkyvissä on oltava 3 puuta, asuinympäristön kasvillisuuspeiton on oltava 30 % ja etäisyys puistoon on oltava alle 300 metriä – jonka kaupunkimetsänhoitaja Cecil Konijnendijk on ehdottanut terveellisempien kaupunkien luomiseksi.

Toiseksi näyttölaitteiden yleistymisen jo varhaislapsuudesta lähtien (Ruiz-Mariscal ym., 2025) on johtanut aktiivisen leikin vähenemiseen¹. Myös luonnon elementtejä hyödyntävän leikin määrä on vähentynyt. Tämä johtuu osittain siitä, että asutaan kaupungeissa, joissa luontoa ei ole tuotu riittävästi esille. Kaupungeissa esiintyy terveyteen vaikuttavia ympäristöpaineita, kuten ilman pilaantumista, ilmastomuutoksen aiheuttamaan lämpötilan nousuun ja lämpösaarekeilmiöön liittyvää kuumuutta, melua tai kaupunkien ruuhkia. Barcelonan keskimääräinen vuosilämpötila on jo noussut 1,8 °C, vauhdilla +0,08

°C vuosikymmenessä vuodesta 1780 lähtien. Siksi meidän on valmistauduttava kasvavaan kuumuuteen. Neljänneksi on syytä korostaa, että todisteista huolimatta ilmasto

¹<https://ciudadesamigas.org/deficit-naturaleza-infancia/>

tietoisuus ja luonnonrakkaus eivät ole riittävän yleisiä kaikkien yksilöiden, organisaatioiden ja instituutioiden keskuudessa, jotta kukin voisi kantaa oman vastuunsa ja yhdessä kantaa sitä kansalaisuuden tasolla.

Toiseksi viimeiseksi on mainittava, että erityisesti kaupunkiväestöllä on vaikeuksia saada terveellistä ja kestävää ruokaa². Paikallisten tai luomutuotteiden saatavuus on rajallista, vaikka nämä elintarvikkeet ovat erittäin tärkeitä pienten lasten ruokavaliossa, mikä pahentaa ruokahävikin ongelmaa. Lopuksi meillä on kestämatön kulutusmalli, joka perustuu myös fossiilisiin polttoaineisiin ja jätteiden syntymiseen ja joka aiheuttaa noin 10 % kasvihuonekaasupäästöistä.

Globaalilla tasolla – sekä kansallisesti että maailmanlaajuisesti – uhat ovat valtavat; koko planeetta on ilmastokriisissä, ja äärimmäisten sääilmiöiden lisääntyminen on ilmeistä. Mutta myös paikallisemmalla tasolla maamme koettama asuntokriisi³ ja korkea lasten köyhyysaste pahentavat paljastuneita keskeisiä heikkouksia. Barcelonassa köyhyysriskissä⁴ olevien osuus sosiaalietuuksien jälkeen on 28,0 % (2021–2022), Kataloniassa 27,5 % ja Espanjassa 27,7 % (2022), mikä on selvästi yli EU:n keskiarvon, joka on 15,0 % (Institut Metròpoli, 2024). Lisävaikutena on asumiseen pääsy, sillä kuten Covid-15-pandemian aikana korostettiin, tarve vihreille, terveellisille ja laadukkaille julkisille tiloille ja palveluille on suurempi silloin, kun yksityiset tilat ovat huonoimmillaan. On myös pidettävä mielessä, että tietyt ryhmät, kuten ikäihmiset, lapset, huollettavat tai vammaiset, ovat alttiimpia pandemian vaikutuksille ja sen seurauksille.

Kroonisesti sairaat ovat alttiimpia energiaköyhyyden vaikutuksille, sillä heidän yksilöllistä haavoittuvuuttaan pahentaa usein se, että he viettävät enemmän aikaa kotona ja ovat siten alttiimpia energiaköyhyyden vaikutuksille (Realp ja Gómez, 2022). Mitä tulee lasten köyhyyteen, sen vaikutukset lapsiin ovat laajalti tunnettuja. Yksi seurauksista on se, että taloudellisesti heikossa asemassa olevat perheet eivät pysty lähtemään kaupungista lomien aikana tai edes matkustamaan oman asuinalueensa ulkopuolelle

²<https://www.barcelona.cat/barcelona-pel-clima/es/declaracion-emergencia-climatica-de-barcelona>

³<https://www.unicef.es/publicacion/yo-tambien-vivo-aqui-vivienda-pobreza-derechos-infancia>

⁴<https://www.unicef.es/blog/pobreza/pobreza-infantil-en-espana>

vapaa-ajallaan. Tämän seurauksena mahdollisuudet olla yhteydessä luontoon ovat huomattavasti rajoittuneet.

Jo pelkästään Barcelonan *Bressols pel clima* -strategian olemassaolo on yksi kaupungin tärkeimmistä vahvuuksista näiden haasteiden kohtaamisessa. Se perustuu jo vakiintuneeseen kunnallisten päiväkotien verkostoon, joka on nyt strategisesti sovitettu ilmastoon liittyviin tavoitteisiin. Itse asiassa ”Escola Bressol” (päiväkoti) -malli on sinänsä vahvuus edellä kuvattujen heikkouksien korjaamisessa. Vuonna 2022, ennen strategian täytäntöönpanoa, oli 25 kunnallista päiväkotia, joissa oli puutarha, ja nyt 50 %:lla niistä on omat viheralueensa, jotka toimivat olemassa olevan kaupunkiviheralueen selkärankana ja yhdistäjinä, ja osa niistä avaa leikkikenttensä yhteisön käyttöön.

Leikki, kokeileminen ja tutkiminen muodostavat varhaislapsuuden kasvatuksellisen toiminnan pedagogiset ja metodologiset perustat, ja nämä ympäristöt ovat luonteeltaan näyttöruutuvapaita. Malli perustuu täyteen luottamukseen kunkin lapsen kykyihin ja kehityspotentiaaliin sekä tilan huolelliseen järjestämiseen, materiaalien harkittuun valintaan ja ajan jäsentämiseen siten, että leikkiä helpotetaan luonnollisella ja spontaanilla tavalla. Malli nojaa myös aikuisiin, jotka kunnioittavat jokaisen lapsen ainutlaatuisuutta, uteliaisuutta ja valintoja selkeiden, kohtuullisten ja joustavien rajojen puitteissa. Lisäksi se edistää kasvatuspalvelua, joka kutsuu perheet osallistumaan lastensa päivittäiseen hoitoon ja kasvatukseen, tunnustaa heidän osaamisensa ja vahvistaa heidän vanhemmuuttaan. Kaikissa keskuksissa on sisäilman ilmastointi, vaikka strategiassa korostetaan tarvittaessa arvioida sen tehokkuutta. Barcelona on kehittänyt verkoston ”Kestävempiä kouluja”⁽⁵⁾ (vuonna 2022 verkostoon kuului 28 päiväkotia, ja määrä on sitemmin kasvanut huomattavasti). Alun perin verkostossa oli noin G8 esimerkkiä ilmastotietoisuuteen ja kestävyteen liittyvistä hyvistä käytännöistä, kuten vaihtomarkkinat, muovin poistaminen käytöstä, materiaalien kerääminen heuristiseen leikkiin, huonekalujen uudelleenkäyttö ja tiettyjen leikkikenttien luonnonmukaiseksi muuttaminen. Tämä määrä on

⁵ Barcelonan kaupunginvaltuuston ohjelma, joka tarjoaa ohjausta ja tukea Barcelonan kestävä kehityksen verkostoon kuuluville oppilaitoksille, jotka haluavat vastata kestävyiden haasteisiin. <https://www.barcelona.cat/barcelonasostenible/es/centros-educativos/quienes-somos/el-programa-escuelas-sostenibles>

kasvanut huomattavasti; lähtötilanne oli kuitenkin jo vahva, sillä tietoisuuden lisäämisen ja herkistämisen pohjatyö oli jo tehty.

Vuodesta 2022 lähtien 50 % kunnallisissa päiväkodeissa tarjottavista elintarvikkeista on luomua; etusijalle asetetaan paikallisesti tuotetut tuotteet, ja kaikissa kouluissa on omat keittiöt. Tältä osin painopisteenä on näiden positiivisten indikaattoreiden säilyttäminen ja, mikäli mahdollista, niiden edelleen parantaminen. Myös energiankulutustiedot ovat rohkaisevia, sillä aurinkopaneelien tai aurinkolämpöjärjestelmien asentamisesta on jo kokemusta, vaikka parantamisen varaa onkin.

Kunnan varhaiskasvatuskeskuksien sitoutuminen ilmasto-oikeudenmukaisuuteen ja kestävytyteen ei ole ainoastaan vahvistunut, vaan se on täysin perusteltua, kun otetaan huomioon, että uudessa ilmastosuunnitelmassa (Barcelonan kaupunginvaltuusto, 2024) 0–5-vuotiaat lapset on lueteltu yhtenä haavoittuvimmista ryhmistä. Lisäksi ilmastokriisi on näkyvästi esillä sekä kansallisessa että eurooppalaisessa poliittisessa agendassa ja muodostaa kasvavan yhteiskunnallisen vaatimuksen, jota lapset ja nuoret itse tuovat yhä voimakkaammin esiin.

Paikallistasolla, koulutuksen alalla, ”Kouluttavan kaupungin” liikkeen peruskirjan⁶ puitteissa – johon Barcelona on sitoutunut ja jonka kehittämisessä se on johtavassa roolissa – tila tunnustetaan kasvatukselliseksi tekijäksi – ei ainoastaan koulurakennusten vaan koko kaupungin osalta. Periaate 14 vahvistaa nimenomaisesti sitoutumisen ihmisarvoisen elämän edellyttämien oikeuksien ja aineellisten olosuhteiden toteuttamiseen, mukaan lukien pääsy turvalliseen ja terveelliseen ympäristöön, ja vahvistaa, että kaupunki on järjestettävä ottaen asianmukaisesti huomioon ihmiselämän ja planeetan fyysisten rajojen keskinäinen riippuvuus.

Myös terveydenhuoltoala tukee tätä tarvetta vahvistaa yhteyksiä koulujen ja luonnonympäristöjen välillä. Katalonian lastenlääkäriyhdistys⁷ suosittelee nimenomaan leikkikenttien viherryttämistä ja tiettyjen luokkahuoneessa tapahtuvien toimintojen siirtämistä ulkoilmaan luonnonympäristöön, ottaen huomioon näiden toimenpiteiden merkittävät hyödyt pienille lapsille.

⁶<https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>

⁷<https://www.scpediatrica.cat/?p=page/html/detallnoticia/id/4758-pas-endavant-per-crear-entorns-escolars-segurs-i-saludables-per-a-la-infancia-i-adolescencia>

4.3 Ilmastollinen oikeudenmukaisuus. Keskusteluja, haasteita ja vastauksia

Suuri taustalla oleva keskustelu koskee sitä, missä määrin ihmiskunta on etääntynyt luonnosta, ja sitä, miten kaupungin – kivettyjen katujen, moottoriajoneuvojen, rakennusten ja betonin – ja edistyneen käsitteen välinen yhteys on varjostanut kaikki positiiviset suhteet, joita kaupunkiympäristöillä voi olla luonnon kanssa.

Useita vuosia sitten Barcelona alkoi toteuttaa politiikkaa, jonka tavoitteena oli edistää terveellisempää ja oikeudenmukaisempaa kaupunkia. Tähän sisältyy strategioita moottoriajoneuvoliikenteen vähentämiseksi, kuten *Superillas-ohjelma* tai *Play in Public Space* -suunnitelma⁸, joissa molemmissa korostettiin muun muassa leikkialueiden palauttamista luonnontilaan.

Kaupunkivihreydestä vastaavissa kunnallisissa asiantuntijaryhmissä on keskusteltu paitsi siitä, miten kasvillisuutta voidaan ylläpitää tiheästi rakennetussa kaupungissa, jota koettelevat yhä useammin vakavat kuivuusjaksot, myös siitä, miten vastata yleisön käsitykseen, jonka mukaan kaupunkiluonnon palauttaminen on epäsiistiä, hankalaa tai epämurkavaa.

Vaikka koristeellista luontoa arvostetaan suuresti, lähestymistavat, joissa kaupunkivihreys nähdään vihreänä infrastruktuurina – luonnon villiä puolta kunnioittaen – kohtaavat yleensä suurempaa vastustusta.

Kaupunginvaltuuston verkkopalvelun ”Tiedot, kyselyt, valitukset ja ehdotukset” kautta lähetetyissä lukuisissa valituksissa viitataan esimerkiksi hyönteisten esiintymiseen leikkikenttien hiekkalaatikoiden läheisyydessä tai ikivihreiden puiden pudonneisiin lehtiin, joiden katsotaan luovan epäsiistin kaupunkikuvan. Luonto on tuskin läsnä kaupunkien arjessa. Kokemukset, kuten lintujen laulun kuuleminen, kasvien ja puiden vuodenaikojen vaihteluiden havainnointi tai sateen jälkeisen kostean maan tuoksun haistaminen, ovat yhä harvinaisempia. Tämä kosketuksen puute yhdistettynä käsitykseen, että luonto on synonyymi epätäydellisyydelle, epävarmuudelle ja hallitsemattomuudelle, muokkaa väistämättä niitä kokemuksia, joita aikuiset sallivat lasten kokea. Joissakin tapauksissa jopa päiväkotien omien vihervaluoiden hoito muuttuu erittäin kontrolloiduksi, ja sen tavoitteena on minimoida arvaamattomuus. Hoito- ja kunnossapitokäytännöt saattavat muistuttaa pikemminkin mietiskelyyn suunniteltua koristepuutarhaa kuin leikkiin ja vuorovaikutukseen tarkoitettua, metsänomaista ympäristöä, jolle ovat ominaisia epäsäännölliset muodot ja spontaani kasvu. Jopa puukalusteiden ja

⁸<https://ajuntament.barcelona.cat/ecologiaurbana/es/que-hicimos-y-por-que/espacio-publico-de-calidad/barcelona-da-mucho-juego>

lelujen – jotka tummuvat ja kuluvat näkyvämmiin kuin mitkään muovi- tai rautaosat – huolto voi herättää keskustelua.

Lasten päästämisessä tutkimaan luonnonympäristöjä on hyväksyttävä tietty määrä arvaamattomuutta, epäjärjestystä ja mahdollisuutta likaantua. Toiminnot, kuten hiekalla leikkiminen, kiipeily, lehtien ja oksien kerääminen tai hyönteisten pyydystämisen yrittäminen, herättävät aikuisissa usein huolta, joka liittyy käsityksiin ”likaisuudesta” ja ”riskistä”. Nykyisissä aikuistenkeskeisissä yhteiskunnissa monilla vanhemmilla on vaikeuksia antaa lastensa joutua tilanteisiin, joihin liittyy jonkin verran ”riskiä”, tai ottaa vastaan fyysisiä ja tutkimuksellisia haasteita. Tämä voi vaikuttaa luonnonläheisyyttä edistävien hankkeiden toteuttamiseen kunnallisissa päiväkodeissa.

Riskistä puhuttaessa ei kuitenkaan tarkoiteta lasten altistumista vaaralle. Päiväkotien on pysyttävä turvallisina ympäristöinä. Pikemminkin niiden tarjoamat haasteet ovat olennaisia terveelle kehitykselle. Kun tällaiset kokemukset liittyvät fyysiseen aktiivisuuteen ja liikkumiseen, ne eivät ainoastaan paranna motorisia taitoja, vaan edistävät myös lasten itsetuntoa, itseluottamusta ja kykyä hallita turhautumista (Hueso, 2015). Samoin mahdollisuudet tutkia uusia materiaaleja, tekstuureja ja hajuja – joihin pääsee usein käsiksi vain luonnonläheisten materiaalien tai ympäristöjen kautta – ovat olennaisia oppimiskokemuksia varhaislapsuudessa.

Perheiden tukeminen näissä asioissa koulutusalan piiristä käsin on olennaisen tärkeää. Vanhempien ja laajemmin yhteiskunnan on oltava tietoisia merkittävistä hyödyistä, joita tällaiset kokemukset tuovat lapsille, sekä siitä, että nämä hyödyt ovat suuremmat kuin mahdolliset haitat. Satunnaisen pienen hiekkamäärän nielemisen, puunsirpaleiden joutumisen suuhun tai kasvien piikkien pistämisen vaikutus on mitätön verrattuna niihin pitkäaikaisiin seurauksiin, joita aiheutuu, jos itseluottamusta tai kykyä selviytyä riskeistä ja epävarmuudesta ei kehity. Ilmastokriisiin vastaamisen ytimessä on oltava rakkaus, huolenpito ja merkityksellinen yhteys luontoon. Vain tutustumalla ja kokemalla kasveja, puita, pieniä hyönteisiä, kukkia ja biologisen monimuotoisuuden rikkautta syvällisesti lapset voivat oppia arvostamaan ja suojelemaan niitä.

Viranomaisilla on vastuu toteuttaa tarvittavat toimenpiteet, jotta voidaan rakentaa oikeudenmukainen kaupunki kaikille, myös pienille lapsille. Tähän kuuluu julkisten tilojen muuttaminen kestävämmiksi, lämpöomakavuuden varmistaminen sekä vihreän infrastruktuurin ja terveellisen ruoan saatavuuden tarjoaminen, kuten Barcelonan kunnallisten varhaiskasvatuskeskusten ilmasto-oikeudenmukaisuusstrategiassa on esitetty.

Samalla opetushenkilöstön on toteutettava pedagogisia suunnitelmia, jotka tukevat ja mahdollistavat näitä prosesseja erityisesti lisäämällä perheiden ja laajemman yhteisön tietoisuutta, vahvistamalla opettajien koulutusta sekä sisällyttämällä kestävyys osaksi jokapäiväistä opetuskäytäntöä. Ilmastovastuullisuuden ja kestävyiden kulttuurin edistäminen on julkisen palvelun välttämätön velvollisuus.

Pikkulapset tarvitsevat kestävämmän ja terveellisemmän koulun, mutta myös kaupungin, jota leimaa tiiviimpi yhteys luontoon, vähentynyt saastuminen sekä turvalliset ja esteettömät julkiset tilat, joissa he voivat liikkua vapaasti ja luottavaisesti. Samoin he tarvitsevat yhteiskunnan, joka on valmis tunnustamaan luonnonprosessien realiteetit ja kantamaan yhteisvastuuta ympäristön hoidosta.

4.4 Lastentarhojen poliittiset, institutionaaliset ja pedagogiset ulottuvuudet ilmastomuutoksen valossa suhteessa EDUFIRST-keskusteluihin

Kaupunkiluonnon⁹ tuomat hyödyt koko kansalaisuudelle – ja erityisesti lapsille heidän ikävaiheessaan – ovat moninaiset. Barcelonan kaltaisissa tiiviisti rakennetuissa kaupungeissa on selvä tarve lisätä puiden istutusta ja laajentaa viheralueita; julkisen maan saatavuus on kuitenkin erittäin rajallista. Yksi mahdollinen keino tämän kipeästi tarvittavan vihreyden tuomiseen on viherkattojen kehittäminen ja sisäpihojen luonnontilaiseksi palauttaminen, kun ne tunnustetaan julkisiksi tiloiksi. Julkiseen sfääriin tehtävien investointien on taattava sosiaalisen vaikuttavuuden maksimointi. Kasvien ja puiden parissa leikkimisen, kiipeilyn, koskettelun ja haistelemisen tai hiekalla kokeilemisen hyödyt eivät saisi rajoittua pelkästään yksittäisten kunnallisten koulujen oppilasyhteisöön, vaan niiden tulisi ulottua mahdollisimman laajalle väestönosalle.

Tästä syystä näiden leikkialueiden tulisi olla avoinna yleisölle myös kouluajan ulkopuolella, ja niiden tulisi toimia sekä oppimisympäristöinä, jotka edistävät kehitystä leikin ja luontoyhteyden kautta, että hyvinvointia edistävinä tiloina. Ihannetapauksessa näistä keskuksista tulisi tulla ilmastosuojia väestön haavoittuvimmille jäsenille, kiinnittäen erityistä huomiota pikkulapsiin ja heidän perheisiinsä.

⁹<https://escolasalut.sjdhospitalbarcelona.org/es/consejos-salud/sociedad-ambiente/beneficios-contacto-naturaleza>

Kasvillisuuden lisäämiseen on liitettävä vankka hoito- ja ylläpitosuunnitelma. Tämä edellyttää yhteisvastuullista toimintakehystä, jossa hallinto, kouluyhteisö ja naapuruston asukkaat koordinoivat toimintaansa ja täydentävät toisiaan varmistaakseen elävän, luonnonläheisen leikkikentän hyvinvoinnin.

Barcelonassa lasten leikki on jo pitkään ollut osa julkista politiikkaa. Sen lisäksi, että leikki on olennainen ja sinänsä arvokas osa lapsuutta, johon liittyy iloa ja hyvinvointia, leikkitilojen varmistaminen ja niiden tunnustamisen edistäminen perheiden keskuudessa auttaa vastaamaan useisiin kiireellisiin haasteisiin, jotka vaikuttavat nykypäivän lapsiin. Leikin – erityisesti ulkoleikin – vähenemisellä on lyhyen, keskipitkän ja pitkän aikavälin vaikutuksia lapsen kehitykseen (Hueso, 2015). Itse asiassa se on sekä syy että seuraus tilanteille, kuten istumavalle elämäntavalle, liikalihavuudelle ja viime aikoina myös ruutuajalle. Nämä ovat erittäin huolestuttavia asioita, kuten Maailman terveysjärjestö varoittaa. Koulut voivat toimia suojaavina ympäristöinä, jotka lieventävät ja torjuvat näitä ilmiöitä, mutta ne eivät voi toimia yksin. Hyviä käytäntöjä on laajennettava perhe-elämään ja yhteiskuntaan laajemmin. Tässä mielessä ilmasto-oikeudenmukaisuuteen perustuva strategia on myös strategia terveelle kehitykselle sen laajimmassa merkityksessä – kattaen fyysiset, kognitiiviset, sosiaaliset ja tunne-elämän ulottuvuudet.

Koulutus, viestintä ja kansalaisosallistumisen edistäminen ovat keskeisiä välineitä matkalla kohti tietoisempaa, kestävämpää ja elinvoimaisempaa kaupunkia. Päiväkodit ovat oppimisympäristöjä, joissa 4 kuukauden ja 3 vuoden ikäiset lapset viettävät varhaisimpia vuosiaan ikätovereidensa ja kasvattajiensa seurassa. Tänä aikana tapahtuva oppiminen on perustana heidän henkilökohtaiselle, fyysiselle, tunne-elämän, kognitiiviselle ja sosiaaliselle kehitykselleen. Tällainen oppiminen ulottuu hoitotapojen, sosiaalisen vuorovaikutuksen, ruokailun, liikunnan, yhteisöelämän ja leikin oppimisen ulkopuolelle; se kattaa myös kestävämpien ja terveellisempien elämäntapojen kehittymisen.

Toinen terveyden keskeinen ulottuvuus – joka vaikuttaa paitsi pikkulapsiin myös koko planeettaan – on ruokavalio. Elintarvikejärjestelmän kestävyys on yksi keskeisistä haasteista, joihin on vastattava nykyisen ilmasto-, ympäristö- ja kansanterveyshäätätilan vuoksi (Terveellinen ja kestävä ruokastrategia 2030¹⁰). Muita haasteita ovat muun muassa

¹⁰<https://www.alimentaciosostenible.barcelona/es/estrategia-de-alimentacion-saludable-y-sostenible-barcelona-2030>

paikallisviranomaisten strategiset ja koordinoitut toimet, joilla taataan ja edistetään vihreää ja kiertotalousmallia, kannustetaan vastuulliseen kulutukseen, siirrytään kohti jätteenkäyttöä toimintamallia ja vahvistetaan elintarvikesuorituskykyä. Jätteiden vähentämisellä, joka liittyy läheisesti kulutuksen vähentämiseen, on myös merkittävä ulottuvuus, sillä sen avulla voidaan välittää selkeitä ja voimakkaita viestejä, kuten ”osta vähemmän, tuhlaa vähemmän ja kierrätä enemmän”.

Bressols pel clima -strategia rakentuu kuuden strategisen painopistealueen, kuudentoista toimintalinjan ja neljäkymmenen seitsemän konkreettisen toimenpiteen ympärille, ja sen tavoitevuosi on 2030. Taulukossa 4.1 esitetään yhteenveto strategiasta, ja seuraavassa osiossa kuvataan tarkemmin joitakin sen merkittävimpiä osia.

Taulukko 4.1 Bressols pel clima -strategian toimet ja aktiviteetit

Toimintalinja	Toimintakohteet	Toimenpiteet
Akseli 1. Luonto. Vihreät ja avoimet leikkikentät sekä viherkatot	1) Leikkikenttien luonnontilaiseksi palauttaminen	1. Valmistellaan koulun leikkikentät kasvillisuuden ja ekologisen luonnontilaisuuden palauttamista varten. 2. Istutetaan puita ja monipuolista kasvillisuutta lastentarhojen leikkikentille.
	2) Avoimet päiväkotien leikkikentät	3. Vahvistetaan ohjelmaa ”Päiväkotien leikkikentät avoimena naapurustolle”. 4. Edistetään perhejärjestöjen järjestämiä ”perheiden leikkikenttiä” iltapäivisin. 5. Edistetään ulkoleikkialueiden luonnonmukaistamista mahdollisuutena ympäristökasvatukseen ja ulkoleikkeihin yhteydessä luonnon kanssa.
	3) Vihreät katot	6. Asennetaan ja ylläpidetään kymmentä viherkattoa.
	4) Puutarhanhoito	7. Perustetaan uusi puutarhanhoitopalvelu täydentämään kouluyhteisön tarjoamaa hoitoa yhteistyössä sosiaalisen ja solidaarisen talouden yritysten kanssa. 8. Ylläpidetään ja suunnitellaan leikkikenttäpuutarhoja yhdessä erikoistuneiden ammatillisten koulutuskeskusten kanssa. 9. Koordinoidaan muita kunnallisia viheralueiden yhteistyössä paikallisen yhteisön kanssa.

Toimintalinja	Toiminta-alueet	Toimenpiteet
Toiminta-akseli 2. Energia. Energiakäännös kohti uusiutuvan energian tuotantoa ja kulutusta	5) Uusiutuvan energian tuotanto ja energiayhteisöt	10. Asennetaan uusiutuvan energian tuotantojärjestelmiä lastentarhojen katoille. 11. Edistetään energiayhteisöjen perustamista. 12. Tehdään olemassa olevien aurinkolämpölaitteistojen tarkastus. 13. Kokeillaan tekstiilipohjaisten aurinkosähköjärjestelmien käyttöä järjestelmien käyttöä.
	6) Kestävämpi energiankulutus	14. Laajennetaan uusiutuvan energian hankintoja kunnallisen julkisen energiayhtiön kautta. 15. Vähennetään energiankulutusta asentamalla seuranta- ja toteuttamalla tietoisuutta lisääviä toimia energiatehokkuuden ja säästöjen edistämiseksi. 16. Tutkitaan keinoja luonnonkaasun kulutuksen asteittaiseen maakaasun kulutuksen asteittaista vähentämistä.
Axis 3. Lämpötila. Lämpömukavuus ja ilmastoturvapaikat	7) Lämpömukavuus ja ilmastosuojat	17. Suorita ilmastokatselmus. 18. Laaditaan ilmastointilaitteiden huoltosuunnitelma.
	8) Päiväkodit osana ilmastosuojaverkostoa	19. Tee selvitys, jossa määritetään, mitkä kunnalliset päiväkodit voidaan sisällyttää kaupungin ilmastosuojaverkostoon. 20. Liitä avoimien päiväkotien leikkikentät ilmasuojaverkostoon.
Axis 4. Jätteet. Vähentäminen, uudelleenkäyttö ja kierrätys	9) Vaihto- ja uudelleenkäyttö markkinat	21. Edistetään vaatteiden, lelujen ja muiden varhaislapsuuden tarvikkeiden vaihtomarkkinoita. 22. Perustetaan pysyviä tiloja kasvatus- ja vanhemmuusmateriaalien vaihtoa varten. 23. Kokeilla varhaislapsuuteen sovitettua ”Renueva tu ropa” (Uudista vaatteesi) -ohjelmaa ¹¹ . 24. Käytetään pakkauksia ja erilaisia materiaaleja uudelleen leikin, luovuuden ja koristelun välineinä.

(Jatkuu)

- ¹¹ ”Renueva tu ropa” (*Uudista vaatteesi*) on verkosto, jossa jaetaan vaatteita, joita ei enää käytetä mutta jotka ovat hyvässä kunnossa. Se järjestetään keväällä ja syksyllä eri tiloissa ja organisaatioissa ympäri kaupunkia, ja kuka tahansa voi osallistua siihen.

Taulukko 4.1 (Jatkuu)

Toimintalinja	Toiminta-alueet	Toimenpiteet
Toimintalinja 4. Jätteet. Vähentäminen , uudelleenkäyttö ja kierrätys	10) Kestävämmät vaipat	25. Tarjotaan uudelleenkäytettäviä kangasvaippoja kaikille perheille, jotka niitä pyytävät. 26. Lisätään koulutusyhteisön tietoisuutta kertakäyttöisten vaippojen käytön vaikutuksista. 27. Tutkitaan keinoja, joilla uudelleenkäytettävät vaipat päiväkotikäytäntöihin.
	11) Ei muovia	28. Käytä juhliin ja tapahtumiin uudelleenkäytettäviä kuppeja ja astioita. 29. Edistetään kestokassien käyttöä likapyykille ja vähennetään kertakäyttöisten pyyhkeiden käyttöä perheissä. 30. Sisällytetään ruokapalvelusopimukseen ehtoja, joilla vähennetään jätteiden syntymistä ja parannetaan ympäristöjohtamista. 31. Tarkistetaan jätteiden lajittelukierrot.
Axis 5. Ruoka. Kestävämpää ja terveellisempää ruokaa	12) Terveelliset ja kestävät ruokalistat	32. Varmistetaan, että vähintään 90 % ruokalistan tuotteista on kausiluonteisia, luomua ja paikallisia. 33. Lisätään kasvipohjaisten proteiinien osuutta ruokalistoihin. 34. Tarjota esimerkkiruokalistoja, jotka auttavat perheitä muiden päivittäisten aterioiden suunnittelussa kotona.
	13) Ruokahävikin nollataso	35. Mukauta ruokahallintokäytännöt siten, että ne noudattavat kansanterveysviraston velvoitteita ja suosituksia. 36. Järjestä perheille työpajoja ruokahävikin ehkäisemiseksi. 37. Käytä ruokajäämiä kompostin valmistamiseen naapuruston kompostoreissa ja kierrätä ne koulupuutarhoissa tai jaa ne kiinnostuneille perheille.
Axis 6. Koulutus. Ympäristötietoisuus ja kestävät tottumukset	14) Ympäristötietoisuuden lisääminen tietoisuuden lisääminen koulutusyhteisöissä	38. Sisällytetään kestävyystavoitteet kunnallisten päiväkotien koulutusprojekteihin ja lisätään osallistumista ”Kestävämmät koulut” -ohjelmaan. 39. Viestitä käynnissä olevista ympäristötoimenpiteistä toimenpiteistä koulutusyhteisölle.

Toimintalinja	Toiminta-alueet	Toimenpiteet
Axis 6. Koulutus. Ympäristötietoisuus ja kestävät tottumukset	15) Ammatillinen koulutus	42. Esitellään strategiaa koulutusyhteisölle ja suurelle yleisölle sekä järjestetään vuosittainen kokous hyvien käytäntöjen jakamiseksi. 43. Järjestetään ilmasto- ja ympäristökoulutusta rehtoreille ja opetushenkilöstölle. 44. Nimetään jokaisessa oppilaitoksessa kestävän kehityksen yhteyshenkilö. 45. Dokumentoidaan ja levitetään hyviä käytäntöjä.
	16) Kestävä liikkuvuus koulutusyhteisölle ja perheille	46. Varmistetaan, että kaikissa päiväkodeissa on pysäköintitilaa polkupyörille, skoottereille ja muille pienille henkilöliikennevälineille. 47. Kannustetaan koko kouluyhteisöä käyttämään kestäviä liikennemuotoja pääsemään päiväkotiin.

Lähde: IMEB, 2023, *Bressol pel clima, estrategia de las escuelas infantiles municipales para la justicia climática.*

Tärkein toimenpide kasvillisuuden lisäämiseksi on leikkikenttien luonnontilaiseksi palauttaminen, ja tavoitteena on kattaa kaikki kunnalliset päiväkodit. Samalla näiden alueiden pitkäaikainen ylläpito ja hoito varmistetaan yhteistyössä paikallisten organisaatioiden – kuten vanhusten päiväkotien ja työllistämiskeskusten – kanssa sekä koulutusyhteisön yhteisvastuun ja laajemman kansalaisten osallistumisen kautta. Vihreissä hankkeissa on oltava vahva yhteisöllinen ulottuvuus, joka perustuu jaettuun kansalaisvastuuseen, sillä juuri tämä takaa viime kädessä niiden kestävyys ja pitkäaikaisuuden. Tässä mielessä tällaiset aloitteet voivat edistää merkityksellisiä käyttäytymismuutoksia ja myötävaikuttaa syvällisempiin muutoksiin sekä asenteissa että arjen käytännöissä.

Jotta näiden käytäntöjen hyödyt ulotettaisiin koskemaan suurempaa määrää lapsia, on myös suunnitelmia avata leikkikentät kahden toisiaan täydentävän mekanismin avulla. Ensimmäinen on kaupunginvaltuuston ohjelma *”Patios de bressol abiertos en el barrio: juego y cultura al aire libre para la pequeña infancia”* (Naapuruston avoimet leikkikentät: ulkoleikki ja kulttuuri pikkulapsille). Toinen koskee *”Patios en familia”* (Perheleikkikentät) -aloitteiden edistämistä ja laajentamista; näitä järjestävät ja hallinnoivat itse perheet joissakin kouluissa iltapäivisin.

Lastentarhojen luonnonläheisten leikkikenttien avaaminen laajemmalle yhteisölle edellyttää tiettyjen kriteerien täyttämistä ja, tarvittaessa, niiden liittämistä kaupungin ilmastopakolaisverkostoon¹², edellyttäen että ne täyttävät ilmastopakolaispaikaksi nimeämisen vaatimukset. Etusija annetaan sosiaalisesti haavoittuvimmille lähiöille – joille on ominaista suurempi lapsiväestö, epävarmemmat asuinolot, rajalliset viheralueet ja vähemmän ilmastoituja tiloja. Kun leikkikentät avataan naapurustolle, niiden hallinto järjestetään siten, että se sopii yhteen koulutoiminnan kanssa, ottaen huomioon koulun aikataulun, lukuvuoden kalenterin ja pedagogiset tarpeet. Samanaikaisesti ja kestävästi liikkuvuuden edistämiseksi kaikkiin kunnallisiin päiväkoteihin varustetaan sekä aikuisten että lasten polkupyörille sekä skoottereille ja muille pienille henkilökohtaisille liikkumisvälineille tarkoitettua pysäköintialueita, jotka sijaitsevat joko tilojen sisällä tai niiden välittömässä läheisyydessä, jotta perheiden ja opetushenkilöstön on helpompi käyttää niitä. Tällä hetkellä 100 % kunnallisista päiväkodeista toimii paikan päällä sijaitsevalla keittiöllä, jossa ateriat valmistetaan päivittäin. Tämä toimintamalli helpottaa tuoreiden, kausiluonteisten, paikallisesti tuotettujen ja luomutuotteiden käyttöä. Samalla päiväkodit noudattavat ruokahävikin nollatavoitteen saavuttamiseksi asetettuja velvoitteita ja suosituksia – alaa, joka on tällä hetkellä vähemmän vakiintunut mutta yhtä tärkeä. Ne ylläpitävät myös suoraa yhteyttä naapuruston kompostointilaitoksiin. Osa tuotetusta kompostista käytetään uudelleen leikkikenttien viheralueiden hoitoon, ja jäljelle jäävä osa annetaan niiden perheiden käyttöön, jotka sitä haluavat.

Lisäksi toteutetaan toimia, joilla pyritään minimoimaan uusien hankintojen tarve maksimoimalla olemassa olevien materiaalien käyttö. Tätä varten on laadittu ohjeasiakirja¹³ päiväkotien sisäisten vaihtomarkkinoiden edistämiseksi. Strategia helpottaa myös uudelleenkäytettävien kangasvaippojen saatavuutta kaikille niitä pyytävälle perheille ja edistää muovittomuuspolitiikkaa kaikissa keskuksissa.

¹² Ilmastopakolaisalueiden verkosto tarjoaa yleisön käyttöön erilaisia kunnallisia tiloja ja viheralueita suojaamaan korkeilta lämpötiloilta. <https://www.youtube.com/watch?v=rZP8Rycaw00&t=1s>

¹³ <https://www.barcelona.cat/barcelonasostenible/ca/centres-educatius/recursos/> renova-la-teva-roba-lescola

Yhteenvedona voidaan todeta, että näillä toimilla on merkittävä pedagoginen arvo koulutusyhteisölle, sillä ne muuntavat ympäristöperiaatteet jokapäiväisiksi käytännöiksi ja konkreettisiksi oppimiskokemuksiksi.

Pedagogisella tasolla suunniteltuihin päätoimiin kuuluvat koulutus, tiedon tuottaminen ja jakaminen sekä hyvien käytäntöjen järjestelmällistäminen. Lisätavoitteena on, että 100 % kunnallisista päiväkodeista sisällyttää ”*Kansalaisten sitoumuksen kestävämmän Barcelonan puolesta*” osaksi kasvatussuunnitelmiaan ja vuosisuunnitelmiaan konkreettisten ja mitattavien toimien kautta, joita tukee kunnallisen ”*Kestävämmät koulut*” -ohjelman tekninen sihteeristö. Lopuksi kukin päiväkotiki nimeää ilmastovastaavan, joka toimii yhteyshenkilönä ympäristö- ja kestävyysasioissa.

Barcelonan kunnallisten päiväkotien kasvatusmalli tarjoaa jo vankan perustan ilmasto-oikeudenmukaisuuteen perustuvien hankkeiden edistämiseksi sekä lasten yhteyden ja huolenpidon luontoon vahvistamiselle. Tarvitaan kuitenkin entistä harkitumpaa ja määrätietoisempaa lähestymistapaa näihin ulottuvuuksiin. Barcelonan kunnallisen koulutusinstituutin julkaisemassa asiakirjassa (Barcelonan kaupunginvaltuusto, 2015) tehdään selväksi, että pedagoginen hanke juurtuu lapsen kehityksen kontekstiin ja päiväkotielämän arvoihin. Ilmastollisen oikeudenmukaisuuden alalla tämä tarkoittaa, että yhteydenpito luontoon sekä kestävät ja terveelliset arvot ja tottumukset on sisällytettävä osaksi lasten arkea. Kaikki tilanteet, joita he kohtaavat jokapäiväisessä elämässään, vaikuttavat heidän kasvuunsa ja muovaavat heidän tapojaan hahmottaa maailmaa ja toimia siinä.

Lasten kasvatuksessa ja ohjaamisessa on kyse sellaisten tilanteiden luomisesta, jotka vahvistavat kaikkia heidän kykyjään, jotta he voivat kehittyä tasapainoisesti ja harmonisesti, luottaen omaan potentiaaliinsa. Luonto muodostaa ainutlaatuisen ja voimakkaan kehityksen kontekstin. Jos lapsilla ei ole suoraa pääsyä luontoon, luonto on jollain tavalla tuotava heidän luokseen.

Tässä viitekehityksessä tila nähdään ”kolmantena kasvattajana” Loris Malaguzzin pedagogisten periaatteiden mukaisesti, joihin viitataan laajasti Barcelonan päiväkotimallissa. Siksi on kiinnitettävä erityistä huomiota ympäristöjen esteettiseen ulottuvuuteen ja varmistettava, että käytettävissä on korkealaatuisia materiaaleja – sekä erityisiä että yleisiä – jotka tukevat itsetunnon vahvistumista, itsensä löytämistä ja itsetuntoa, jotka ovat lasten psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin perustavia pilareita. Tässä mielessä leikkikenttää voidaan pitää suurena ”aarrekorina”, joka vastaa sisätiloissa päivähoitossa käytettyjä aarrekoreja. Tämä resurssi – joka perustuu luonnollisten, arkisten,

erityisistä ja yleisistä materiaaleista – kannustaa pieniä lapsia tutkimaan, tekemään aistihavaintoja ja kokeilemaan, kuten englantilainen kasvatustieteilijä Elinor Goldschmied ehdottaa teoksessaan, joka käsittelee italialaista varhaiskasvatusta. Päiväkoti tarjoaa rikkaan ja huolellisesti valmistellun oppimisympäristön, jossa lapset oppivat leikin ja toisten kanssa vuorovaikutuksen kautta, ja heitä tukevat heidän kehitystarpeisiinsa sovitettut tilat ja materiaalit. Kasvatushenkilökunta varmistaa huolehtivan ja turvallisen ympäristön, joka edistää vakautta ja turvallisuudentunnetta ja tukee siten terveellisten tapojen kehittymistä. Terveellisiä tapoja, aktiivista leikkiä ja tutkimista ei kuitenkaan voida rajoittaa pelkästään koulu-aikaan. Ne ulottuvat päiväkodin seinien ulkopuolelle, erityisesti niiden lasten kohdalla, joiden perhe- tai sosiaalinen ympäristö tarjoaa vähemmän mahdollisuuksia yhteyteen luonnon kanssa ja lapsuuden perustavanlaatuisiin kokemuksiin, kuten aktiiviseen ulkoleikkiin ja tutkimiseen näyttörüutujen ulkopuolella.

Kunnallisessa päiväkotimallissa perheiden osallistumista pidetään välttämättömänä. Tämä osallistuminen tapahtuu sekä epävirallisten päivittäisten vuorovaikutustilanteiden kautta että jäsennellymmän osallistumisen kautta tiettyihin kouluprojekteihin, aktiviteetteihin ja tapahtumiin. Tällainen osallistuminen tarjoaa perheille mahdollisuuden havainnoida lapsiaan eri kontekstissa, kun he ovat vuorovaikutuksessa ikätovereiden ja aikuisten kanssa monin eri tavoin. Päivittäinen vuorovaikutus perheiden kanssa sekä tiivis yhteistyö vanhempainyhdistysten (AFA) kanssa on ratkaisevan tärkeää, jotta monet koulussa opitut asiat voidaan viedä kotiin – joko arjen esimerkkien kautta tai kohdennettujen työpajojen ja koulutustilaisuuksien avulla, jotka käsittelevät terveyttä, ulkoleikkejä ja kestävyyttä.

Perhejärjestöt ovat myös keskeisessä roolissa edistettäessä aloitteita, joita olisi vaikea ylläpitää ilman niiden osallistumista. Näitä ovat esimerkiksi lelujen, kirjojen, vaatteiden ja muiden lastenhoitoon liittyvien tavaroiden vaihtomarkkinat, yhteisön juhlat sekä leikkikenttien ja lämpöolosuhteiden parantaminen. Erityisesti vaihtomarkkinat tarjoavat monia etuja: ne vahvistavat perheiden keskinäistä tukea ja vähentävät samalla jätteiden määrää. *Bressols pel Clima* -strategian tavoitteena on parantaa näiden markkinoiden järjestämistä ja laatua sekä laajentaa niiden ulottuvuutta. Yksi konkreettinen toimenpide on edistää pysyviä tiloja varhaislapsuuden tarvikkeiden – kuten kirjojen, vaatteiden ja lelujen – vaihtoa varten sekä koulu-yhteisön sisällä että lahjoituksina naapuruston sosiaalijärjestöille.

Perheiden tietoisuuden lisäämiseksi on suunniteltu lisätoimia, kuten ympäristöohjeistuksen esillepanoa kaikissa

päiväkotitiloissa, jotka liittyvät strategian eri painopisteisiin. Toinen keino siirtää päiväkodin käytäntöjä kotiympäristöön on tarjota terveellisiä ja kestäviä ruokasuosituksia, joiden avulla perheet voivat täydentää kouluruokaa sopivalla ruoalla loppupäivän ajaksi. Kulutuksen vähentäminen tarkoittaa myös olemassa olevien resurssien hyödyntämistä ja ympäristövaikutusten minimointia. Tähän kuuluu kertakäyttöisten materiaalien käytön rajoittaminen sekä koulussa ja kotona syntyvien esineiden uudelleenkäytön ja kierrätyksen edistäminen. Keskeistä tässä lähestymistavassa on ajatus antaa hävitetyille materiaaleille uusi elämä sisällyttämällä ne leikkeihin, kiinnittäen huomiota sekä toiminnallisuuteen että esteettiseen laatuun. Esimerkiksi pahvilaatikat voidaan maalata lasten toimesta ja käyttää uudelleen koriste-elementeinä tai psykomotorisissa aktiviteeteissa. Vastaavasti keittiöstä löytyvät tyhjät vesipullot voidaan muuttaa koriste- tai leikkiesineiksi joko leikkaamalla niistä erilaisia muotoja tai täyttämällä ne kausiluonteisilla luonnonmateriaaleilla, kuten lehmillä, kivillä tai pienillä oksilla.

Luonnonympäristöön ja -materiaaleihin pääsyn tarjoamisen lisäksi strategialla pyritään myös ottamaan lapset suoraan mukaan jokapäiväisiin kestäviin käytäntöihin. Esimerkiksi aterioiden jälkeen lapset voivat kastella kasveja juomavedestä jääneellä vedellä tai auttaa keräämään orgaanista jätettä, joka viedään koulun tai yhteisön kompostisäiliöön. Tuotettua kompostia käytetään myöhemmin lannoitteena koulun puutarhassa, mikä sulkee kierron ja tekee ekologisista prosesseista näkyviä ja konkreettisia lasten jokapäiväisessä kokemuksessa.

4.5 Johtopäätökset, arviointi, laatu ja tulevaisuuden haasteet

Bressols pel Clima -strategia käsittää noin viisikymmentä toimenpidettä, joiden seuranta mahdollistaa edistymisen arvioinnin strategian keskeisten laadullisten tavoitteiden saavuttamisessa. Strategian päätoimintalinjojen edistämiseksi ehdotetaan erityisen *Bressols pel Clima* -työryhmän perustamista, johon osallistuvat suoraan valitut opetusryhmät sekä *More Sustainable Schools* -ohjelman edustajat. Tavoitteena on tunnistaa ja edistää niitä toimia, joita voidaan viedä eteenpäin kunkin päiväkodin sisällä, edistää tiedonvaihtoa ja voimaannuttaa opetusyhteisöä etenemään ilmastokriisin edessä samalla, kun pienten lasten tarpeet asetetaan päätöksenteon keskiöön.

Strategiaan sisältyvien toimenpiteiden – sekä työryhmän esittämien toimenpiteiden – toteutumisen arvioimiseksi on suunniteltu vuotuinen seuranta. Tulokset esitettäisiin olemassa olevissa hallintorakenteissa, kuten kaupungin varhaiskasvatuksen johdon täysistunnossa tai varhaiskasvatuslautakunnassa, mikä varmistaisi institutionaalisen vastuun ja jatkuvuuden.

Koulutusympäristöjen luonnonläheisyyttä on ymmärrettävä paitsi ympäristöllisenä välttämättömyytenä myös olennaisena pedagogisena sitoumuksena. Tavoiteltavan muutoksen on oltava aitoa – pedagogista, kulttuurista, käytännöllistä ja tehokasta – eikä pelkästään esteettistä. Toisinaan luonnonläheisten leikkikenttien käyttö uhkaa kuitenkin supistua pelkäksi luokkahuoneen toimintojen siirtämiseksi ulos, ilman että tilan itsensä pedagogista potentiaalia hyödynnetään täysimääräisesti. Vaikka ulkona maalaaminen voi olla hyödyllistä, merkittävimmät vaikutukset syntyvät, kun lapset ovat suoraan tekemisissä ulkoilma-ympäristön luontaisten ominaisuuksien kanssa: epätasainen maasto, hiekka ja multa, kasvien joukossa vaeltava hyönteinen, mahdollisuus piiloutua puun taakse tai lehtien ja kukkien terälehtien käsittely. Kasvatuksellinen mahdollisuus piilee näissä eletyissä, aistillisissa ja tutkivissa kohtaamisissa. Siksi tarvitaan jatkuvia ponnisteluja luontoon perustuvien pedagogisten käytäntöjen syventämiseksi ja laajentamiseksi. On myös joitakin rajoituksia ja vastustusta. Esimerkiksi kestovaippojen tehokas käyttöönotto tai kertakäyttöisten pyyhkeiden käytön lopettaminen edellyttää syvälle juurtuneiden perhetottumusten muuttamista, eikä se välttämättä ole aina yksinkertaista tai yhtä toteutettavissa erilaisissa sosioekonomisissa konteksteissa. Tietoisuuden lisäämisessä on kuitenkin saavutettu merkittävää edistystä. Tämä näkyy siinä, että yhä useammat koulut liittyivät *More Sustainable Schools Network* -verkostoon lukuvuoden 2024 aikana ja osallistuivat aktiivisesti ohjelman koulutustoimiin. Kuten lukuvuoden 2024/2025 Sustainable Schools -ohjelman avajaistilaisuudessa korostettiin, rakentamisen pohjana on vankka perusta: kunnalliset päiväkodit edistävät ilmasto-oikeudenmukaisuutta ja vahvistavat lasten yhteyttä luontoon, vaikka merkittäviä haasteita onkin edelleen.

Kuten kaksi kunnallisen päiväkodin johtajaa selitti:

Tiedämme, että meillä on vielä pitkä matka edessä, mutta jokainen toimi, jota pystymme edistämään kouluissa, auttaa vahvistamaan koulutusyhteisön kykyä vastata ilmastokriisiin ja parantamaan lasten ja heidän perheidensä elämää. (Kahden kunnallisen päiväkodin johtajat)

5. Jatkuvuus integroidussa 0–6-järjestelmässä

Oikeus, jännite ja käytäntö

Mattia Lambert, Franca Locati ja Elisabetta Dodi

Johdanto

Italiassa koulutuksen jatkuvuus on ilmoitettu ja tavoiteltu piirre integroidussa varhaiskasvatus- ja hoitojärjestelmässä (ECEC) syntymästä kuuden vuoden ikään saakka. 0–G-järjestelmän perustaminen merkitsi yritystä ylittää historiallinen ero koulutuspalvelujen ja esikoulun välillä ja vahvistaa varhaislapsuuden koulutuspolun yhtenäisyyttä. Integroitua ei kuitenkaan voida pitää lopullisena tuloksena, vaan pikemminkin kehittyvänä prosessina, joka vaatii kulttuurista, organisatorista ja ammatillista johdonmukaisuutta. Tässä yhteydessä jatkuvuudesta tulee keskeinen kategoria, jonka avulla voidaan arvioida järjestelmän integroinnin tehokkuutta ja sen kykyä tarjota lapsille johdonmukaisia ja merkityksellisiä oppimiskokemuksia.

Integroituneen 0–G-järjestelmän vahvistaminen on nyt yksi koulutuspolitiikan strategisista painopisteistä, myös eurooppalaisessa kontekstissa. Neuvoston suosituksessa, jolla perustetaan eurooppalainen lapsitakuu, kehoitetaan jäsenvaltioita takaamaan apua tarvitseville lapsille tehokas pääsy keskeisiin palveluihin, mukaan lukien varhaiskasvatus. Tässä mielessä pääsy laadukkaisiin varhaiskasvatuspalveluihin on osa laajempaa strategiaa, jolla torjutaan lasten köyhyyttä, vähennetään varhaisia eriarvoisuuksia ja edistetään yhdenvertaisia mahdollisuuksia, samalla kun tunnustetaan varhaiskasvatuksen laajempi rooli sosiaalisen yhteenkuuluvuuden edistämisessä (Chevalier ym.,

¹ Tämä luku on syntynyt kirjoittajien yhteisen pohdinnan ja yhteistyön tuloksena. Ainoastaan akateemisen uran arviointia varten johdanto sekä kohdat 5.1, 5.2.1, 5.3 ja 5.5 ovat Mattia Lambertin laatimia; kohta 5.2 on Elisabetta Dodin laatima; ja kohdat 5.4 ja 5.6 ovat Franca Locatin laatimia. Johtopäätökset ovat kaikkien kirjoittajien laatimia.

200G; Heckman, 200G; Esping-Andersen, 2008). Palveluihin pääsyn mahdollisuus ei kuitenkaan kata koko laadun kysymystä: kyse on järjestelmän kyvystä rakentaa progressiivisia, selkeitä ja yhtenäisiä koulutuspolkuja koko 0–G-ikäryhmän osalta.

Tästä näkökulmasta luvussa analysoidaan jatkuvuutta pedagogisena periaatteena ja integroidun järjestelmän organisatorisena edellytyksenä. Sitä tarkastellaan sääntelyllisistä, kulttuurisista ja hallinnollisista ulottuvuuksistaan, ei pelkästään institutionaalisten segmenttien välisenä linkkinä, vaan kriteerinä, jonka avulla arvioidaan varhaislapsuuden koulutuskokemuksen yleistä laatua ja johdonmukaisuutta.

Luku on jaettu kuuteen osaan. Ensimmäisessä osassa jatkuvuutta tarkastellaan kolmen avainkäsitteen kautta, jotka ohjaavat luvun argumentaatiota: oikeus, jännite ja käytäntö. Jatkuvuus ymmärretään ensin lapsen oikeutena, sitten vakauden ja muutoksen välisenä luovana jännitteenä ja lopuksi ammatillisena, organisatorisena ja institutionaalisena käytäntönä, jota on ylläpidettävä ajan mittaan. Toisessa osassa tarkastellaan integroidun järjestelmän sääntelyrakennetta, mukaan lukien kansalliset pedagogiset suuntaviivat, jotka antavat sille kulttuurista yhtenäisyyttä. Kolmas osa käsittelee jatkuvuuden pedagogista ulottuvuutta opetussuunnitelman laatimisesta tasa-arvon turvaamiseen. Neljännessä ja viidennessä osassa tarkastellaan jatkuvuuden organisatorisia edellytyksiä sekä konkreettisia työkaluja ja käytäntöjä – dokumentointia, havainnointia, yhteistä koulutusta, ammatillisia verkostoja –, joiden kautta jatkuvuus toteutuu. Kuudennessa osassa tarkastellaan jatkuvuuden hallintoa ja järjestelmätason vastuuta. Luku päättyy johtopäätöksiin, jotka sijoittavat luvun argumentin teoksen laajempaan kontekstiin.

5.1 Jatkuvuus oikeutena, jännitteenä ja käytäntönä

Koulutuksen jatkuvuudesta 0–G-järjestelmässä puhuminen tarkoittaa ennen kaikkea sen tunnustamista lapsen oikeudeksi. Lapsen oikeuksien yleissopimus vahvistaa oikeuden täysimääräiseen ja tasapainoiseen kehitykseen, jossa kunnioitetaan henkilökohtaista arvokkuutta ja identiteettiä kasvun eri vaiheissa. Eurooppalaisessa kontekstissa tätä oikeuksiin perustuvaa näkökulmaa vahvistaa neuvoston suositus eurooppalaisen lapsitakuun perustamisesta, jossa kehoitetaan jäsenvaltioita varmistamaan tehokas pääsy keskeisiin palveluihin apua tarvitseville lapsille, mukaan lukien varhaiskasvatus. Tästä näkökulmasta jatkuvuus ei ole pelkästään

kysymys pedagogisesta johdonmukaisuudesta, vaan myös edellytys tehokkaan pääsyn varmistamiselle: lasten oikeus varhaiskasvatukseen heikkenee, kun koulutuspolut ovat hajanaisia, ristiriitaisia tai eivät kykene tukemaan siirtymiä ajan myötä. Tämä periaate tarkoittaa, että kasvatuskokemukset tulisi rakentaa perustavanlaatuisen johdonmukaisuuden mukaisesti, jotta lapset voivat tunnistaa itsensä kohtaamisissaan tilanteissa. Jatkuvuus ei siis ole pelkästään organisatorinen vaihtoehto: sitä voidaan ymmärtää myös kasvatusollisen oikeudenmukaisuuden edellytykseksi.

Kun jatkuvuutta tarkastellaan oikeutena, sitä ei voida supistaa pelkäksi siirtymäksi palvelujen välillä. Kyse on kokemuksen kokonaislaadusta ajan kuluessa. Lapset ja heidän perheensä eivät koe kasvatusmatkaa hallinnollisten osuuksien sarjana, vaan he kokevat suhteiden, ympäristöjen, kielten ja odotusten verkoston, joka auttaa muovaamaan yhteistä tunnetta kasvusta, kuulumisesta ja jatkuvuudesta (Bondioli ja Savio, 2018). Jatkuvuuden varmistaminen tarkoittaa siis sen takaamista, että tätä kietoutumista eivät katkaise keskenään ristiriitaiset logiikat, toisistaan poikkeavat käsitykset lapsuudesta tai äkilliset symboliset katkokset.

Koulutuksen jatkuvuus ei ole sama asia kuin lineaarinen kehitys. Kehitysprosessit eivät seuraa yhtenäisiä, kumulatiivisia kehityskulkuja, vaan ne ovat monimutkaisia dynamiikoita, joille ovat ominaisia laadulliset uudelleenjärjestäytymiset ja transformatiiviset harppaukset (Bronfenbrenner ja Morris, 200G; Thelen ja Smith, 1554). Varhaislapsuudessa tällaiset uudelleenjärjestäytymiset voivat ilmetä myös näennäisten taantumisten muodossa, jotka ovat itse asiassa kehitystä jäsentäviä käännekohtia, kuten Brazeltonin ”kosketuspisteiden” teoria korostaa (Brazelton, 1552). Jatkuvuuden ajatteleminen liian lineaarisella tavalla uhkaa vääristää kasvun todellista luonnetta. Tässä mielessä jatkuvuus tulisi ymmärtää luovana jännitteenä vakauden ja muutoksen välillä, pysyvyyden ja avoimuuden uutta kohtaan välillä.

Tässä yhteydessä myös epäjatkuvuus saa pedagogista arvoa, kun se ilmenee evoluutiomaisena kokemuksena eikä katkaisuna. Positiivinen epäjatkuvuus tuo mukanaan uusia elementtejä, jotka laajentavat lapsen näköaloja, stimuloivat uusia taitoja ja edistävät kognitiivisia ja emotionaalisia uudelleenjärjestäytymisprosesseja. Vältettäväksi ei tule muutos, vaan välitön katkos, ilman tukea tapahtuva epäjatkuvuus sekä sellaisten odotusten asettaminen, jotka sivuuttavat aiemmat kokemukset. Aito jatkuvuus ei poista uutta, vaan integroi sen merkitysten verkostoon, jossa jokainen kokemus liittyy aiempiin kokemuksiin ja valmistaa seuraaviin kokemuksiin

kokemuksen jatkuvuuden logiikan mukaisesti, joka muodostaa Deweyn ajattelun ytimen (Dewey, 2014).

Tämä näkökulma mahdollistaa jatkuvuuden irrottamisen yksinomaan organisatorisesta tulkinnasta. Kuten Moss (2014) korostaa, varhaiskasvatus ei ole neutraali tekninen väline tai pelkkä toiminnallinen palvelu, vaan julkinen ja poliittinen tila, jossa rakennetaan visioita demokratiasta, kansalaisuudesta ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. Tästä näkökulmasta jatkuvuus muuttuu pedagogiseksi kategoriaksi, joka kyseenalaistaa käsityksiä lapsesta, oppimisesta ja suhteista jopa ennen hallintorakenteita.

Amadini (2020) viittaa myös tarpeeseen tarkastella lastenhoitopalveluja konteksteina, joissa rakennetaan yhteisiä merkityksiä ja luodaan varhaisen kansalaisuuden muotoja. Jatkuvuus ei siis ole pelkästään opetussuunnitelman johdonmukaisuutta, vaan lapsen kehityspolun arvokkuuden tunnustamista, kunnioitusta lapsen suhteiden historiaa kohtaan sekä aikuisten vastuuta suojella ja jatkaa sitä, mitä on jo rakennettu. Se edellyttää ammattimaista asennetta, joka kykenee ”pitämään toisen sisällään”, sopeuttamaan odotuksia ja tunnustamaan, että kokemusten juoni on ensisijaisesti lapsen itsensä käsissä.

Kun tarkastellaan oikeuden, jännitteen ja käytännön muodostamaa kolmiyhtymää, jatkuvuus määrittyy siten normatiiviseksi periaatteeksi ja koko integroidun järjestelmän konkreettiseksi vastuuksi. Oikeutena se suojaa lapsen oppimishistoriaa pirstoutumiselta; jännitteenä se yhdistää vakauden ja muutoksen ilman, että kehitys supistuu lineaariseksi etenemiseksi; käytäntönä se edellyttää pedagogista tarkoituksellisuutta, ammatillista reflektiivisyyttä ja institutionaalista johdonmukaisuutta. Ennen kaikkea se edellyttää sellaista lapsuuden näkemystä, jossa varhaislapsuus ei nähdä tulevan koulunkäynnin esikatseluna, vaan merkityksellisenä aikana, jolloin jokainen kokemus edistää identiteetin, luottamuksen ja kuulumisen tunteen rakentumista.

5.2 0–6-vuotiaiden integroidun järjestelmän sääntelyrakenne

Syntymästä kuuden vuoden ikään ulottuvan integroidun koulutus- ja kasvatusjärjestelmän nykyinen rakenne on tulosta monitasoisesta sääntelyprosessista, joka on asteittain määritellyt uudelleen varhaiskasvatuspalvelujen ja esikoulun välisen suhteen. Ensimmäinen ratkaiseva käännekohta oli 13. heinäkuuta 2015 annettu laki nro 107, joka osana koulutusjärjestelmän kokonaisuudistusta

valtuutti hallituksen rakentamaan integroidun 0–G-järjestelmän tunnustaen tarpeen ylittää historiallinen erottelu 0–3- ja 3–G-segmenttien välillä. Tämä valtuutus pantiin täytäntöön 13. huhtikuuta 2017 annetulla asetuksella nro G5, jolla perustettiin virallisesti integroitu kasvatus- ja opetusjärjestelmä syntymästä kuuden vuoden ikään saakka. Asetus ei rajoitu pelkästään organisaation uudelleenjärjestelyyn, vaan se vahvistaa kulttuurisen periaatteen: varhaislapsuus on yhtenäinen kehityksen ja oppimisen jakso. Integroitu järjestelmä on siten suunniteltu pedagogiseksi ja institutionaaliseksi infrastruktuuriksi, joka kykenee takaamaan tasavertaiset koulutusmahdollisuudet, vähentämään alueellisia eriarvoisuuksia sekä edistää palvelujen laatua kansallisella tasolla.

Integroidun järjestelmän hallinto on monitasoista ja jakautuu eri segmentteihin. 3–G-segmenttiä hallinnoi ja sääntelee suoraan valtio osana kansallista koulutusjärjestelmää, joka määrittelee opetussuunnitelmat, henkilöstön ja palvelujen perustasot. Sen sijaan 0–3-segmentti kuuluu ensisijaisesti alueiden ja kuntien toimivaltaan: alueet hoitavat suunnittelu-, sääntely- ja toiminnallisia vaatimuksia koskevia tehtäviä, kun taas kunnat ovat keskeisiä toimijoita palvelujen organisoinnissa, hallinnassa, akkreditoinnissa ja toimilupien myöntämisessä.

Toinen monimutkaisuutta lisäävä tekijä liittyy koulutustutkintoihin ja ammatillisiin taitoihin. Kummankin segmentin koulutustutkinnot perustuvat kahteen erilliseen tutkinto-ohjelmaan: 3–G-segmenttiin pääsy edellyttää yksivaiheista perusopetustieteiden (Scienze della Formazione Primaria) maisterintutkintoa, kun taas 0–3-segmenttiin pääsy edellyttää erityistä kasvatus- ja koulutustieteiden tutkintoa, johon sisältyy varhaislapsuuden opetussuunnitelma – vaatimus, joka otettiin käyttöön nimenomaan uudistuksen yhteydessä ja joka edustaa tärkeää askelta järjestelmän pätevoittamisessä. Tämä prosessi on kuitenkin liitetty jo olemassa olevaan tilanteeseen, jota leimaa useiden eri tutkintojen moninaisuus; nämä tutkinnot on tunnustettu eri aikoina ja niitä säännellään alueellisella tasolla. Ennen uudistuksen voimaantuloa suoritettujen tutkintojen pätevyyden säilyttäminen on ollut välttämätöntä jo palveluksessa olevien ammattitaidon turvaamiseksi, mutta se on johtanut heterogeenisten koulutuspolkujen ja moninaisten ammattiprofiilien rinnakkaiselo. Tämä kerrostuneisuus, joka on jakautunut epätasaisesti eri puolille maata, vaikeuttaa yhteisen ammatillisen identiteetin rakentamista ja ruokkii toisinaan hierarkkisia käsityksiä tai keskinäisiä väärinkäsityksiä yliopistokoulutuksen saaneiden opettajien ja aiemmasta tai alueellisesti erilaistuneesta taustasta tulevan henkilöstön välillä – kuilu, joka myös

heijastaa 0–3- ja 3–G-henkilöstön koulutus- ja työsuhdepolkujen epätäydellistä päällekkäisyyttä.

Keskeinen ongelma ei niinkään piile lainsäädännöllisten ja sääntelymääräysten puuttumisessa kuin niiden kerrostuneisuudessa. 0–G-järjestelmää muovaavat eri tasoilla toimivat säädökset, sääntelytoimenpiteet, hallinnolliset järjestelyt ja pedagogiset ohjeet, joissa näkyy toisinaan jälkiä aiemmasta segmenttien välisestä erottelusta. Yhtenäisyyden tavoittelun ja erillisten institutionaalisten rakenteiden säilymisen välillä vallitsee edelleen jännite, erityisesti rahoituksen, työsopimusten, ammattiprofiilien ja hallinnollisen sijoittumisen osalta. Todellisen jatkuvuuden rakentaminen ei siis riipu yksinomaan uusien normien tai säännösten voimaansaattamisesta, vaan kyvystä muuntaa integraation periaate johdonmukaisiksi käytännöiksi, yhteiseksi kieleksi ja yhtenäisiksi vastuualueiksi.

Tässä mielessä integroidun järjestelmän sääntelyrakennetta voidaan pitää mahdollistavana, mutta ei itsenäisenä kehyksenä. Se tarjoaa edellytykset koulutuksen jatkuvuudelle, mutta ei automaattisesti takaa sen toteutumista. Oikeudellisen periaatteen ja päivittäisen käytännön välinen kuilu on edelleen ammatillisen ja institutionaalisen työn alue, joka vaatii koordinoitua, koulutusta ja jatkuvaa pohdintaa.

5.2.1 Pedagogiset suuntaviivat, kansalliset opetussuunnitelmaohjeet ja kansalliset suuntaviivat: integroidun järjestelmän kulttuurinen viitekehys

Tämän mahdollistavan, mutta ei itsenäisen kehyksen puitteissa kolme asiakirjaa täsmentävät integroidun järjestelmän kulttuuriset ja pedagogiset koordinaatit.

Integroitua 0–G-järjestelmää koskevat pedagogiset suuntaviivat (*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei; ministeriön asetus nro 334, 22. marraskuuta 2021*) vakiinnuttavat lainsäädäntöasetuksessa G5/2017 hahmotellun

kehysten ja esittäytyvät ”kulttuurisena ja pedagogisena viitekehystenä integroidulle kasvatus- ja opetusjärjestelmälle syntymästä kuuden vuoden ikään saakka”. Asiakirjalla ei ole sääntelytehtävää suppeassa merkityksessä, vaan sen tavoitteena on ”ohjata ja tukea” palveluja yhteisen vision rakentamisessa, jolla voidaan ylittää historiallinen kahtiajako 0–3-vuotiaiden ja esikoulun välillä.

Ohjeet lähtevät liikkeelle tietystä pedagogisesta antropologiasta. Lapsi kuvataan ”oikeuksien kohteeksi, päteväksi, aktiiviseksi, uteliaaksi ja kykeneväksi rakentamaan merkityksellisiä suhteita”, potentiaalin kantajaksi, joka

ilmaistaan kokemuksen, leikin, ruumiillisuuden ja kielen kautta. Tämä määritelmä ei ole neutraali: se perustaa jatkuvuuden ajatuksen yhtenäiseen kehityskäsitykseen, joka ylittää eri kasvatuskontekstit ilman, että institutionaaliset rajat hajottavat sitä.

0–G-polun yhtenäisyyttä mainitaan nimenomaisesti integroidun järjestelmän tavoitteena, jonka on *”taattava pojille ja tytöille yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen, opetukseen, hoitoon, ihmissuhteisiin ja leikkiin”* samalla kun palvelujen erityispiirteitä kunnioitetaan. Jatkuvuutta ei supisteta pelkäsi hallinnolliseksi siirtymäksi, vaan se ymmärretään yhtenäisyyden rakentamisena kasvatusympäristöjen, aikataulujen, ammattikielen ja havainnointimenetelmien välillä. Ohjeissa korostetaan tarvetta *”rakentaa yhtenäinen kasvatuspolku kunnioittaen samalla palvelujen erityispiirteitä”* ja selvennetään, että integrointi ei tarkoita standardointia, vaan pikemminkin yhteisten kulttuuristen viitekehysten jakamista.

Toinen tärkeä tekijä liittyy suunnittelun ja dokumentoinnin rooliin. Suuntaviivoissa korostetaan ”tarkoituksellisen kasvatussuunnittelun” merkitystä, joka perustuu kasvuprosessien järjestelmälliseen havainnointiin ja dokumentointiin ammatillisen pohdinnan välineenä. Tästä näkökulmasta jatkuvuus saavutetaan paitsi palvelujen koordinoinnin kautta myös aikuisten asenteiden johdonmukaisuuden ja kyvyn avulla luoda ympäristöjä, jotka tukevat lasten kokemuksia koko heidän kehityksensä ajan.

Vaikka pedagogiset suuntaviivat tarjoavat yhteisen kulttuurisen kehyksen, järjestelmän kaksi osaa viittaavat edelleen erillisiin ohjelma-asiakirjoihin omien erityisten kasvatustarjontojensa osalta. 3–G-segmentin osalta viitekehyksenä ovat edelleen kansalliset opetussuunnitelmaohjeet esikoululle ja ensimmäiselle koulutusjaksolle (*Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012, päivitetty vuoden 2018 uusilla skenaarioilla). Toisin kuin pedagogiset suuntaviivat ja Orientamenti, jotka on suunniteltu kulttuurisiksi ja ei-määräykselliseksi viitekehyksiksi, kansalliset opetussuunnitelmaohjeet ovat luonteeltaan opetussuunnitelmallisia ja toiminnallisia: ne järjestävät opetustarjonnan kokemuksellisiin alueisiin esikoulussa ja oppiainealueisiin ensimmäisellä koulutusvaiheella sekä asettavat erityisiä osaamistavoitteita, jotka ohjaavat suunnittelua ja arviointia. Asiakirja ulottuu 0–G-ikäryhmän ulkopuolelle ja kattaa jatkuvuuden perusopetuksen ensimmäisen vaiheen läpi 14 vuoden ikään asti; tämän keskustelun kannalta sitä tarkastellaan kuitenkin vain sen 3–G-ikäryhmää koskevan osan osalta, sillä se on asiaankuuluva viite

pedagogisten suuntaviivojen ja Orientamenti-asiakirjan rinnalla. Kuten Orientamenti-asiakirjassa, myös pedagogisissa suuntaviivoissa todetaan nimenomaisesti, että ne eivät korvaa esikoulun nykyisiä ohjelma-asiakirjoja, vaan tarjoavat yleisen kehyksen, johon ikäryhmäkohtaiset asiakirjat sijoittuvat.

Varhaiskasvatuspalveluja koskevat kansalliset suuntaviivat (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia; ministeriön asetus nro 43, 24. helmikuuta 2022) vahvistavat tätä lähestymistapaa entisestään asettamalla pedagogisen laadun järjestelmän keskiöön. Toisin kuin pedagogiset suuntaviivat, jotka käsittelevät 0–G-jatkumoa kokonaisuutena, Orientamenti keskittyy nimenomaan varhaiskasvatuspalvelujen 0–3-ikäryhmään – ikäryhmään, jota, kuten edellä todettiin, säännellään edelleen alueellisella tasolla eikä se kuulu kansallisen koulutusjärjestelmän piiriin. Asiakirjassa todetaan, että varhaiskasvatuspalvelut ovat ”suhteiden, oppimisen ja kasvun paikkoja”, joissa hoidon ulottuvuus kietoutuu yhteen koulutuksen ulottuvuuden kanssa. Havainnointi tunnistetaan olennaiseksi ammatilliseksi käytännöksi, jonka avulla ”tunnistetaan, tuetaan ja edistetään lasten kehitysprosesseja”, kun taas dokumentointi palvelee kasvatustyön näkyväksi tekemistä sekä tukee ammattilaisten välistä keskustelua ja vuoropuhelua perheiden kanssa.

Erityisen merkittävää on kollegiaalisuuden ja pedagogisen koordinoinnin korostaminen. *Orientamenti-ohjeissa* viitataan tarpeeseen luoda mekanismeja, jotka tukevat tiimityötä ja varmistavat ”johdonmukaisuuden ja jatkuvuuden eri kasvatuskontekstien välillä”. Tällä tavoin sääntely ei rajoitu pelkästään institutionaalisten rakenteiden määrittelyyn, vaan se vaikuttaa suoraan käytäntöjen ja ammattitaidon tasolla, tunnustaen, että integraatio ilmenee päivittäisten vuorovaikutusten laadussa ja järjestelmän kyvyssä luoda yhteistä kieltä.

Yhteenvetona voidaan todeta, että pedagogiset suuntaviivat, kansalliset opetussuunnitelmaohjeet ja kansalliset suuntaviivat hahmottavat integroidun järjestelmän vision pikemminkin kulttuurisena kuin organisatorisena hankkeena, jossa yhteinen viitekehys yhdistyy segmentikohtaisiin ohjelma-asiakirjoihin. Jatkuvuus 0-vuotiaista esikouluun (G) nousee esiin hallintoa, koulutusta ja jokapäiväistä kasvatusta läpäisevänä rakenteellisenä periaatteena, joka toimii laadun kriteerinä ja edellytyksenä johdonmukaisen ja merkityksellisen kokemuksen rakentamiselle lapsille.

Edellä kuvatun kansallisen viitekehyksen ohella Milanon kunnan tapaus tarjoaa havainnollisen esimerkin siitä, miten

0–G-jatkuvuuden periaate voidaan soveltaa paikalliseen pedagogiseen käytäntöön. *Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0/6* -asiakirjaa (Milanon kaupunki, Koulutus- ja opetushallinto) voidaan pitää kunnan varhaiskasvatusjärjestelmän paikallisena pedagogisena peruskirjana. Asiakirja on tulosta vuonna 2012 alkaneesta osallistavasta prosessista, johon osallistuivat päiväkodit, esikoulut, kunnan opetusvirasto, Università Cattolica del Sacro Cuore, Università degli Studi di Milano-Bicocca sekä johtajista ja kasvattajista koostuva työryhmä. Siinä esitetään integroidun järjestelmän paikallinen sovellus neljän teemallisen akselin – oikeudet, hyvinvointi, identiteetti/moniarvoisuus/kulttuurit sekä 0–G-jatkuvuus – ympärillä, ennen kuin siirrytään asiakirjan toisessa osassa ammatillisten roolien, suunnittelun, ympäristöjen, havainnoinnin, dokumentoinnin sekä perheiden ja kaupungin kanssa solmittujen suhteiden organisatoriseen ulottuvuuteen. Erityisesti asiakirjassa jäljitetään kunnan sitoutuminen 0–G-jatkuvuuteen vuoteen 1581 asti, jolloin Milanon pikkulasten koulut liitettiin virallisesti koulutussektoriin, mikä ennakoi yli kolmella vuosikymmenellä myöhemmin lailla 107/2015 ja asetuksella G5/2017 voimaan saatettua kansallista uudistusta. Milanon mallin erottuva piirre on kunnan päätös säilyttää merkittävä rooli koulutuspalvelujen suorassa hallinnassa ja ammattitaitoisen henkilöstön arvostamisessa, samalla kun se pyrkii varmistamaan laajan alueellisen kattavuuden julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyön avulla, mukaan lukien suoraan hallinnoidut palvelut, sopimuksen (*in convenzione*) mukaiset palvelut ja ulkoistettut palvelut (*in appalto*). Milanon esimerkki osoittaa siten, kuinka paikallishallinto oli jo kauan ennen kansallisen sääntelykehyksen syntymistä kehittänyt johdonmukaisen pedagogisen integraatiomallin, joka toimii nykyäänkin paikallisena tarkennuksena edellä käsitellyn kansallisen kehyksen sisällä – eikä sen korvikkeena.

5.3 Jatkuvuuden pedagoginen ulottuvuus

Koulutuksen jatkuvuuden syvin perusta on kokonaisvaltaisessa näkemyksessä lapsesta. Integroitu 0–G-järjestelmä näkee lapsuuden ajanjaksona, jossa kognitiiviset, emotionaaliset, fyysiset, vuorovaikutukselliset ja kielelliset ulottuvuudet kehittyvät toisiinsa kietoutuneina, eikä valmistautumisvaiheena seuraavaan kouluun (Zaninelli, 2021). Mikä tahansa keinotekoinen pirstoutuminen hoidon ja oppimisen, avun ja opetuksen välillä uhkaa pettää tämän monimutkaisuuden. Pedagoginen jatkuvuus syntyykin tunnustamalla

ja siitä johtuvasta tarpeesta luoda kasvatusympäristöjä, joissa ei erotella toisistaan niitä asioita, jotka ovat integroituneet lapsuuden kokemukseen.

Tästä näkökulmasta historiallista erottelua 0–3-vuotiaiden palveluiden ja 3–G-esikoulun välillä ei voida enää tulkita erotteluna hoidon ja oppimisen kontekstien välillä. Molemmat ovat kasvatuksen paikkoja, joissa suhteelliset ja kognitiiviset ulottuvuudet ruokkivat toisiaan. Integroitu järjestelmä ei rajoitu kahden jo olemassa olevan segmentin koordinointiin, vaan sen tavoitteena on ylittää kulttuurinen kahtiajako, joka on pitkään vaikuttanut ammatillisiin käytäntöihin ja käsityksiin. Jatkuvuus ei siis koske pelkästään siirtymistä laitoksesta toiseen, vaan myös varhaiskasvatuksen merkityksen uudelleenajattelua.

Vertikaalinen jatkuvuus on yksi sen ilmeisimmistä ilmentymistä. Siirtymät lastentarhasta esikouluun ja peruskouluun ovat herkkiä hetkiä, joissa keskeytyksen riski on todellinen. Näitä siirtymiä ei kuitenkaan tulisi käsittää katkoina, vaan pikemminkin jo käynnissä olevan polun asteittaisena kehittymisenä. Tässä mielessä progressiivisen ja yhtenäisen opetussuunnitelman rakentaminen on välttämätön edellytys. Jatkuvuus ei tarkoita ennakoivaa tai kiireistettyä lähestymistapaa, vaan kykyä tunnistaa se, mitä lapsi on jo rakentanut, ja käynnistää se uudelleen uusissa muodoissa välttäen aloittamista tyhjästä tai sellaisten odotusten asettamista, jotka eivät ole sopusoinnussa aiemman oppimishistorian kanssa.

Koulutuksen jatkuvuus löytää yhden merkittävimmistä ilmentymistään 0–G-opetussuunnitelman rakentamisessa. Opetussuunnitelmasta puhuminen varhaiskasvatuspalveluiden yhteydessä tarkoittaa sellaisen yksinkertaistavan käsityksen ylittämistä, joka määrittelee sen yksinomaan sisältöjen tai toimintojen sarjaksi (Perucca Paparella, 2011). Integroidussa järjestelmässä opetussuunnitelmalla on laajempi merkitys: se sisältää suunnitellut kokemukset, suhteet, ajankohdat, tilat, rutiinit ja organisatoriset järjestelyt, jotka jäsentävät lasten arkea.

Tästä näkökulmasta on hyödyllistä tehdä ero eksplisiittisen ja implisiittisen opetussuunnitelman välillä. Eksplisiittinen opetussuunnitelma koskee ilmoitettuja valintoja: kasvatustavoitteita, kokemusalueita, suunnitteluasiakirjoja, havainnointikriteerejä ja dokumentointikäytäntöjä. Se tekee kasvatuksellisesta tarkoituksellisuudesta näkyvää, ei jäykkänä ohjelmointina, vaan kykyä antaa merkitystä kasvatuskokemuksille ja sijoittaa ne yhteiseen kehityksen ja oppimisen visioon.

Implisiittinen opetussuunnitelma puolestaan koskee sitä, mikä jäsentää kokemusta vähemmän näkyvällä mutta ei suinkaan vähemmän ratkaisevalla tavalla: tilojen järjestely, aikuisten suhteiden laatu, ajanhallinta, rutiinit sekä vastaanotto- ja siirtymätavat. Juuri tällä tasolla toteutuvat lapsuuden käsitykset, lapsia kohtaan asetetut odotukset sekä ajatukset itsenäisyydestä ja osallistumisesta. Monet epäjatkuvuudet 0-3- ja 3-G-segmenttien välillä eivät ilmene asiakirjojen muodollisella tasolla, vaan juuri tällä implisiittisellä tasolla, jossa aikuisten asenteet ja kasvatusympäristöt voivat välittää toisistaan poikkeavia viestejä. Vaikka implisiittisen opetussuunnitelman käsite nimeää tämän julistamattoman kasvatustason, Massan (158G) pedagogisen latenssin käsite mahdollistaa sen syvällisemmän tarkastelun. Latenssi ei tarkoita pelkästään sitä, mikä jää sanomatta, vaan sitä, mikä on vakiintunut ja toteutuu, jäsentäen muodostavaa kokemusta viitteellisellä, affektiivisella, kognitiivisella ja menettelyllisellä tasolla. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna segmenttien väliset epäjatkuvuudet eivät ole vain erilaisten eksplisiittisten tai implisiittisten viestien kysymys, vaan syvempien representaatioiden, affektiivisten koodien ja symbolisten keinojen, jotka niitä ylläpitävät – ulottuvuuksia, jotka koulutuskäytäntöihin kohdistuva asianmukainen kliininen huomio voi auttaa tuomaan esiin.

Todella integroidun 0-G-opetussuunnitelman rakentaminen edellyttää siten selkeyttämis- ja neuvotteluprosessia ammattilaisten välillä. Kyse ei ole eri käytäntöjen standardoinnista, vaan taustalla olevien aikomusten yhtenäistämisestä. Tässä mielessä suunnittelulla on strategista arvoa: se tarkoittaa joustavien kehysten rakentamista, jotka pystyvät tukemaan kehitysprosesseja niitä jäykistämättä ja säilyttäen tasapainon vakauden ja avoimuuden välillä.

0-G-opetussuunnitelmaa voidaan siten ymmärtää dynaamisena jatkuvuuden välineenä. Sen ansiosta päiväkotikokemuksia ei arkistoida valmistelevana vaiheena, vaan ne tunnustetaan olennaiseksi osaksi lapsen kasvatushistoriaa. Opetussuunnitelman jatkuvuus ei poista palvelujen välisiä eroja, vaan sijoittaa ne yhteiselle kehityspolulle, jota tukevat yhteinen ammattikieli, palvelujen välinen horisontaalinen vuoropuhelu sekä havainnointi- ja dokumentointikäytännöt, jotka seuraavat kontekstien välisiä siirtymiä.

Tästä syystä työkalut, kuten systemaattinen havainnointi, pedagoginen dokumentointi ja ammatillinen keskustelu, muodostuvat keskeisiksi välineiksi, joilla varmistetaan johdonmukaisuus ajan kuluessa ja estetään kunkin segmentin muodostamasta itsenäisiä ja irrallisia kertomuksia.

Vertikaalisen ulottuvuuden ohella jatkuvuudella on yhtä tärkeä horisontaalinen ulottuvuus. Lapset eivät kasva yksinomaan koulutuspalvelun piirissä: perhe, sosiaali- ja terveystalvet sekä paikalliset verkostot ovat olennainen osa heidän kehityksensä ekosysteemiä. Integroitu jatkuvuuskäsite edellyttää siten kykyä luoda vakaita ja jäsennehtyjä suhteita näiden toimijoiden kanssa, jolloin estetään eri kontekstien toimiminen rinnakkaisten tai jopa ristiriitaisten logiikoiden mukaisesti. Koulutusyhteistyön rakentaminen ei ole sivuseikka, vaan järjestelmän laadun rakenteellinen osa. Tästä näkökulmasta jatkuvuus voi toimia myös tasa-arvon turvaajana.

Sosiaalisesti, kulttuurisesti tai kielellisesti haavoittuvassa asemassa olevat lapset voivat olla alttiimpia ilman tukea tapahtuvien siirtymien vaikutuksille, etenkin kun kontekstien välisiä muutoksia ei tueta yhteisellä tiedolla, johdonmukaisilla käytännöillä ja huolellisella välityksellä. Tällaisissa tapauksissa palvelujen väliset epäsuhtaisuudet eivät välttämättä itsessään aiheuta haittaa, mutta ne voivat ajan mittaan vahvistaa olemassa olevia eriarvoisuuksia. Johdonmukaiset käytännöt, tiedon jakaminen ja uusien tarpeiden varhainen tunnistaminen ovat siksi tärkeitä keinoja tämän riskin vähentämiseksi sekä siirtymien selkeyttämiseksi ja tukemisen parantamiseksi lapsille ja perheille.

Kuten jo todettiin, epäjatkuvuus ei sinänsä ole korjattava puute, vaan kehityksellinen resurssi, jonka arvo riippuu siitä, miten sitä tuetaan. Jatkuvuuden pedagogisessa ulottuvuudessa tämä tarkoittaa ammatillista vastuuta: tunnistaa, milloin siirtymä voidaan antaa edetä itsestään kasvun mahdollisuutena ja milloin – erityisesti haavoittuvassa asemassa olevien lasten kohdalla – se vaatii tarkoituksellisempaa välitystä, jotta ilman tukea tapahtuva katkos ei muutu kertyväksi haitaksi.

Viime kädessä jatkuvuuden pedagoginen ulottuvuus kyseenalaistaa integroidun järjestelmän kyvyn ylläpitää johdonmukaisuutta ilmoitettujen periaatteiden ja päivittäisten käytäntöjen välillä. Tämän johdonmukaisuuden varmistaminen vaatii enemmän kuin yhteisiä menettelytapoja: se edellyttää jatkuva pohdintaa oman ammatillisen toiminnan merkityksestä sekä sen mukana tulevan tunnekokemuksen tarkkaavaista kuuntelemista, joka kykenee tuomaan esiin implisiittisiä oletuksia ja turvaamaan yhdenmukaisuuden julistettujen periaatteiden ja todellisen toiminnan välillä (Riva, 2004). Se edellyttää yhteistä ammatillista kulttuuria, joka pystyy ylittämään pirstaloituneet sidonnaisuudet ja rakentamaan yhteisen kielen lapsuuden ympärille. Vain tällä tavalla 0–G-järjestelmä voi toteuttaa alkuikäisen

tavoitteensa: ei pelkästään palvelujen koordinoimista, vaan lasten kasvun monimutkaisuutta kunnioittavan yhtenäisen ja asteittaisen polun tarjoamista.

5.4 Organisaatiotaso

Vaikka jatkuvuus perustuu yhtenäiseen pedagogiseen näkemykseen lapsuudesta, se vaatii kuitenkin asianmukaisia organisatorisia edellytyksiä voidakseen toteutua käytännössä. Periaatteiden ja toimien välinen kasvatuksellinen johdonmukaisuus ei ole koskaan itsestään selvää: se vaatii rakenteellisia mekanismeja, keskustelufoorumeita ja selkeästi määriteltyjä vastuualueita. Ilman tällaisia edellytyksiä jatkuvuus uhkaa jäädä pelkäksi normatiiviseksi lausumaksi tai kulttuuriseksi pyrkimykseksi, jota järjestelmä ei täysin tue.

Yksi tärkeimmistä mekanismeista on pedagoginen koordinoimista. Integroidussa 0–6-järjestelmässä sitä ei voida pitää aputoimintona tai pelkästään teknisenä tehtävänä. Koordinoimista edustaa pikemminkin kulttuurista infrastruktuuria, joka kykenee yhdistämään palvelut, ammattilaiset ja päätöksentekotasot. Koordinoimista kautta luodaan yhteistä kieltä, implisiittiset merkitykset tehdään eksplisiittisiksi ja tuetaan havainnointia sekä yhteistä dokumentointia. Sen tehtävänä ei ole ainoastaan varmistaa menettelytapojen yhtenäisyyttä, vaan myös edistää ammatillista pohdintaa ja hankkeen johdonmukaisuutta ajan mittaan.

Pedagogisen koordinoimista ohella on olemassa välittäviä mekanismeja, jotka tekevät jatkuvuudesta todellisuutta: monialaiset työryhmät, yhteistyömahdollisuudet päiväkotien ja esikoulujen välillä, yhteiset koulutusmahdollisuudet sekä laajennetut tiimit, joihin kuuluu kasvattajia ja tarvittaessa sosiaali- ja terveysalan työntekijöitä. Nämä foorumit eivät luo jatkuvuutta pelkän institutionaalisen läheisyyden kautta, vaan jäsennehtyjen keskusteluprosessien avulla. Kollegiaalisuus ei nimittäin tarkoita pelkästään ammatilaisten rinnakkaiseloa, vaan se vaatii sille varattua aikaa, organisaation tunnustusta ja virallista legitimoimista.

Jatkuvuus saa siten hallinnollisen ulottuvuuden, johon liittyy konkreettisia valintoja resurssien kohdentamisen, aikataulujen järjestämisen, työmäärän määrittelyn ja keskusteluun varatun ajan tunnustamisen suhteen. Sen toteuttaminen riippuu hallintoelimen halukkuudesta pitää sitä strategisena prioriteettina eikä toissijaisena tekijänä. Tässä mielessä paikallisella hallinnolla on ratkaiseva rooli integroimista periaatteen muuntamisessa tehokkaiksi toimintaolosuhteiksi.

Toinen organisatorinen mahdollisuus ovat lastenhoitokeskukset, jotka on laissa määritelty ympäristöiksi, joissa 0–3-vuotiaille lapsille ja esikoululaisille tarkoitetut palvelut toimivat rinnakkain samassa rakennuksessa tai lähekkäin. Nämä keskukset voivat edistää yhteisen kulttuurin kehittymistä ja helpottaa yhteistä suunnittelua, mutta ne eivät sinänsä takaa jatkuvuutta. Pelkkä maantieteellinen läheisyys ei poista eroja työsuhteissa, institutionaalisessa kuuluvuudessa tai ammatillisissa perinteissä. Näiden keskusten tehokkuus riippuu siitä, millaista laatua integrointiprosesseja ne pystyvät käynnistämään, sekä niiden kyvystä estää rinnakkaiselon muuttuminen sisäiseksi segmentoitumiseksi.

Jatkuvuuden organisatorinen ulottuvuus koskee myös johdon vastuuta siirtymävaiheiden valvonnassa. Palvelujen välisiä siirtyviä ei voida jättää yksinomaan yksittäisten ammattilaisten hyvän tahdon varaan. Ne edellyttävät yhteisiä menettelytapoja, tiedonvaihtoa, jäsennellyjä tapaamisia kasvattajien ja opettajien välillä sekä perheiden tietoon perustuvaa osallistumista. Menettelytapojen kehittämistä ei tule tulkita byrokraattiseksi jäykkyydeksi, vaan takuiksi lapsen suojelulle, sillä lapsi löytää näistä mekanismeista symbolisen ja suhteellisen turvaverkon.

Lisäksi organisatorinen jatkuvuus edellyttää kykyä tulkita tietoja ja seurata prosesseja. Läsnäoloon, siirtymisiin ja mahdollisiin haavoittuvuustilanteisiin liittyvät indikaattorit voivat, jos niitä käytetään kriittisesti eikä pelkästään määrällisesti, tukea tietoon perustuvia päätöksiä ja estää suunnittelun ja todellisuuden välisiä ristiriitoja. Käytäntöjen järjestelmällinen analysointi on eräänlainen institutionaalinen vastuu, joka vahvistaa palvelun yleistä laatua.

Loppujen lopuksi jatkuvuutta ei voida delegoida yksinomaan yksittäiselle pedagogiselle ulottuvuudelle. Se on systeeminen vastuu ja edellyttää johdonmukaista organisatorista infrastruktuuria, joka kykenee ylläpitämään integrointi-, pohdinta- ja yhteistyöprosesseja pitkällä aikavälillä. Vasta kun johto tunnustaa jatkuvuuden strategiseksi prioriteetiksi ja osoittaa sille resursseja, aikaa ja työkaluja, voidaan tämä periaate muuttaa konkreettiseksi kokemukseksi lapsille ja perheille. Tässä vaiheessa on hyödyllistä selvittää, että ilmaisu ”pedagoginen koordinointi” voi viitata erilaisiin, vaikkakin toisiinsa liittyviin toimintoihin.

Milanon järjestelmässä voidaan erottaa ainakin kolme tasoa. Ensimmäinen on kunnan sisäinen teknis-pedagoginen koordinointi, joka liittyy nimenomaan suoraan hallinnoitaviin palveluihin ja jonka tarkoituksena on tukea johdonmukaisuutta kunnan 0–G-verkostossa. Toinen viittaa päiväkotipalveluiden sisäiseen pedagogiseen koordinoitintoiintoon, joka liittyy kasvatus-

ja opetustoimintojen koordinointiin, kuten varhaislapsuuden palveluja säätelevä sääntelykehys edellyttää. Kolmas on alueellinen pedagoginen koordinointi (*Coordinamento Pedagogico Territoriale, CPT*), joka toimii kaupungin tasolla integroidun 0–G-järjestelmän vakaana paikallishallinnon elimenä. Paikallisen 0–G-komitean tuella CPT edistää yhteistä suunnittelua, jatkuvuutta eri tyyppisten ja hallinnollisesti erilaisten palvelujen ja koulujen välillä, työpaikkakoulutusta sekä käytäntöjen vaihtoa koko kaupungin järjestelmän laajuisesti. Tämä erottelu auttaa osoittamaan, että pedagoginen koordinointi ei ole yksittäinen rooli tai virka, vaan monitasoinen organisaatorakenne, joka yhdistää palvelutason pedagogisen vastuun, kunnallisen hallinnon ja alueellisen hallinnon.

5.5 Jatkuvuuden työkalut ja käytännöt

Koulutuksen jatkuvuutta ei saavuteta yksinomaan sääntelyperiaatteiden tai organisaatorakenteiden avulla: se konkretisoituu jokapäiväisissä ammatillisissa käytännöissä. Juuri konkreettisten toimenpiteiden kautta segmenttien välinen johdonmukaisuus tulee näkyväksi ja todennettavaksi. Näistä pedagoginen dokumentointi on keskeisessä asemassa. Dokumentointi ei tarkoita pelkästään toteutettujen toimintojen kirjaamista, vaan lapsen kehityskaaren tekemistä ymmärrettäväksi ajan kuluessa, heijastaen lapsen prosesseja, kiinnostuksen kohteita, vuorovaikutustapoja ja oppimispolkuja. Kun dokumentointia jaetaan eri palvelujen välillä, siitä tulee kertomuksellisen jatkuvuuden väline: se mahdollistaa sen, että seuraava toimintaympäristö tunnistaa jo rakentuneen historian, jolloin vältetään mielivaltaiset uudelleenkäynnistykset tai irralliset tulkinnat.

Tämä on siirtymälomakkeiden ja osaamiskarttojen näkökulma, ja ne voivat toimia linkkinä päiväkodin, esikoulun ja tulevaisuudessa peruskoulun välillä. Näitä työkaluja on kuitenkin käytettävä pedagogisella varovaisuudella. Jos ne supistetaan standardoiduiksi taulukoiksi tai taitojen luetteloiksi, ne uhkaavat jähmettää lapsen staattiseksi profiiliksi. Jos ne sen sijaan rakennetaan pohdiskeleviksi ja dynaamisiksi yhteenvedoiksi, jotka kykenevät integroimaan kognitiiviset, emotionaaliset ja vuorovaikutukselliset ulottuvuudet, niistä tulee laadullisen jatkuvuuden välineitä. Niiden tehokkuus riippuu vähemmän niiden muodosta kuin niitä tukevasta ammattikulttuurista.

Systemaattinen havainnointi on lisäturva. Yhteinen havainnointi tarkoittaa yhteisen näkemyksen rakentamista lapsuudesta, kehityksen merkkien tunnistamista, mahdollisten vaikeuksien havaitsemista varhaisessa vaiheessa sekä kehittyvien taitojen arvostamista. Kun havainnointiin liittyy ammattilaisten välisiä palautekeskusteluja, siitä tulee työkalu organisaation

oppimiseen, ei pelkästään yksilölliseen oppimiseen.

Lisäksi palaute ei koske ainoastaan palvelujen välistä siirtymää, vaan siihen voidaan ottaa mukaan myös perheet, jolloin heistä tulee osa kasvatusprosessia ja he tukevat yhteisen kasvutarinan rakentamista.

0–3-vuotiaiden lasten parissa työskentelevien kasvattajien ja esikoulunopettajien välinen yhteinen koulutus on strateginen keino jatkuvuuden vahvistamiseksi. Yhteisten koulutusten avulla on mahdollista ylittää segmentoituneet käsitykset, vertailla metodologisia lähestymistapoja, neuvotella merkityksistä ja rakentaa yhteistä ammatillista sanastoa. Koulutusta ei tulisi nähdä satunnaisina täydennyskursseina, vaan pysyvänä tilana käytäntöjen kriittiselle pohdinnalle. Tässä mielessä se auttaa muuttamaan jatkuvuuden muodollisesta vaatimuksesta vakaaksi kulttuuriseksi asenteeksi.

Käytäntöyhteisöt ja ammatilliset verkostot laajentavat tätä näkökulmaa entisestään. Kun ammatillaiset tunnistavat itsensä osaksi verkostoa, joka ylittää palvelujen, kuntien tai alueiden rajat, jatkuvuus saa systeemisen ulottuvuuden. Kokemusten vaihto, materiaalien kierrättäminen sekä ongelmien ja ratkaisujen jakaminen edistävät kollektiivista oppimista, joka vähentää eristäytymisen ja itsereferenssin riskiä. Verkostot eivät automaattisesti takaa laatua, mutta ne luovat suotuisat olosuhteet

yhtenäisempien ja tietoon perustuvien käytäntöjen syntymiselle.

Tämä ammatillisten verkostojen teoreettinen ymmärrys on myös sopusoinnussa EDUFIRST-hankkeessa itsessään tehdyn empiirisen tutkimuksen kanssa, jonka tuloksena tämä teos on syntynyt. Milanon 0–G-järjestelmän opettajien ja koulunjohtajien kanssa järjestetyt kohderyhmäkeskustelut osoittivat, että ammatillaiset kuvasivat refleksiivisyyttä harvoin yksilöllisenä kognitiivisena harjoituksena, vaan pikemminkin käytäntönä, jota tukevat pedagoginen koordinointi, yhteinen havainnointi ja temaattiset työryhmät – samat organisatoriset olosuhteet, joita edellä on käsitelty. Osallistujat kuvasivat tätä asennetta ”liikkuvaksi katseeksi”: kykynä pysyä tarkkaavaisena lasten ja perheiden muuttuvien olosuhteiden suhteen ja mukauttaa kasvatuksellisia toimia niiden mukaan sen sijaan, että luotettaisiin kiinteisiin tulkintoihin. Tämä havainto tukee konkreettisesti ja kenttätutkimuksen pohjalta väitettä, että jatkuvuus ei riipu pelkästään rakenteista ja työkaluista, vaan ammattilaisten kestävästä kyvystä tulkita monimutkaisuutta yhdessä.

Lopuksi rakenteellinen suhde perheisiin on olennainen tekijä. Perheet eivät ole pelkästään tiedon vastaanottajia, vaan kasvatusprosessin keskeisiä toimijoita. Jatkuvuus eri tilanteiden välillä vahvistuu, kun perheet ovat aktiivisesti mukana siirtymävaiheissa, kun he saavat selkeää

tietoa ja kun he löytävät palveluja, jotka osaavat kuunnella ja toimia välittäjinä. Vakaiden kasvatusyhteistyösuhteiden rakentaminen auttaa vähentämään siirtymien epävarmuutta ja tukee lapsen turvallisuudentunnetta.

Loppujen lopuksi jatkuvuuden välineitä ja käytäntöjä ei voida pitää erillisinä teknisinä keinoina. Ne saavat merkityksen vasta johdonmukaisuuteen, pohdiskelevuuteen ja jaettuun vastuuseen suuntautuneessa ammattikulttuurissa. Niiden tehokkuus riippuu järjestelmän kyvystä integroida ne kokonaisvaltaiseen visioon, jolloin vältetään se, että niistä tulee pedagogisesta tarkoituksesta irrallisia byrokraattisia menettelyjä. Kun ne kuitenkin sisällytetään johdonmukaiseen viitekehykseen, niistä tulee 0–G-polun konkreettinen infrastruktuuri, joka pystyy tukemaan lapsia asteittain heidän historiaansa kunnioittaen.

5.6 Jatkuvuuden hallinto ja järjestelmätason vastuu

Koulutuksen jatkuvuutta integroidussa 0–G-järjestelmässä ei voida katsoa johtuvan yksinomaan yksittäisten ammattilaisten herkkyydestä, eikä sitä voida supistaa pelkästään eri osien yhdistämisen käytännöksi. Kyseessä on monitasoinen prosessi, johon liittyy pedagogisia, organisatorisia, sääntelyllisiä ja poliittisia ulottuvuuksia. Sen toteuttaminen riippuu näiden tasojen välisestä vuorovaikutuksesta sekä järjestelmän kyvystä pitää ne johdonmukaisina ajan mittaan.

Tästä näkökulmasta jatkuvuutta voidaan pitää 0–G-järjestelmän laadun indikaattorina. Laatua ei mitata pelkästään tarjottujen toimintojen monipuolisuudella, vaan kyvyllä ylläpitää tunnistettavaa juonilankaa lapsen koko matkan ajan: tuetut siirtymät, periaatteiden ja käytäntöjen välinen johdonmukaisuus, jäsennellyt yhteistyösuhteet perheiden kanssa sekä yhteinen ammattikieli.

Tämä edellyttää hallintomekanismeja, jotka pystyvät tukemaan jatkuvuutta yksittäisten palvelujen rajojen yli. Integroitu 0–G-järjestelmä perustuu moniin institutionaalsiin vastuualueisiin: valtio määrittelee yleiset puitteet ja jakaa resurssit; alueet osallistuvat suunnitteluun, sääntelyyn ja laatustandardien asettamiseen; kunnilla on ratkaiseva rooli palvelujen järjestämisessä, paikallisten verkostojen koordinoinnissa sekä kansallisten periaatteiden soveltamisessa alueelliseksi käytänteiksi. Jatkuvuus riippuu siis näiden eri tasojen kyvystä

toimia ei erillisinä hallinnollisina tasoina, vaan osina yhteistä kasvatusinfrastruktuuria.

Alueellisella tasolla pedagogisella koordinoinnilla on erityisen suuri merkitys. Se on paikka, jossa sääntelyperiaatteet, organisatoriset valinnat ja päivittäiset käytännöt voidaan yhdistää toisiinsa. Koordinoinnin avulla palvelut voivat luoda yhteisiä kriteerejä havainnoinnille, dokumentoinnille, siirtymävaiheen käytännöille ja vuoropuhelulle perheiden kanssa. Tässä mielessä hallinto ei ole pelkästään muodollisen vastuun kysymys, vaan myös sellaisten olosuhteiden luomista, jotka antavat ammattilaisille mahdollisuuden tehdä yhteistyötä, vertailla tulkintoja ja ylläpitää yhteistä pedagogista kulttuuria pitkällä aikavälillä.

Järjestelmätason vastuu edellyttää myös riittävien resurssien osoittamista. Jatkuvuus vaatii aikaa kokouksille, yhteiselle koulutukselle, dokumentoinnille, palvelujen väliselle tiedonvaihdon ja vuoropuhelulle perheiden kanssa. Jos näitä toimintoja ei tunnusteta työajassa ja organisaation suunnittelussa, ne ovat vaarassa riippua pikemminkin yksilöiden hyvästä tahdosta kuin institutionaalisesta sitoutumisesta. Jatkuvuuden johdonmukaisen hallinnoinnin on siksi tehtävä näkyväksi, oikeutetuksi ja kestäväksi se ammatillinen työ, jonka avulla siirtymiä voidaan tukea ja koulutuspolut pysyvät selkeinä.

Toinen ulottuvuus koskee seuranta- ja arviointia. Läsnaolotiedot, siirtymäprosessit, haavoittuvassa asemassa olevat tilanteet ja tukitoimenpiteiden tehokkuus voivat tarjota tärkeää tietoa paikalliseen suunnitteluun, edellyttäen että niitä ei käytetä pelkästään määrällisellä tai byrokraattisella tavalla. Tiedoista tulee pedagogisesti merkityksellisiä, kun ne auttavat palveluja tunnistamaan katkoja, ymmärtämään eriarvoisuutta ja mukauttamaan organisatorisia valintoja. Tästä näkökulmasta seuranta ei ole ulkoista valvontaa, vaan eräänlainen kollektiivinen vastuu järjestelmän laadusta ja tasa-arvoisuudesta.

Jatkuvuus liittyy myös lasten oikeuksien viitekehykseen, mutta hallinto on se taso, jolla tämän tunnustamisen vaikutus voi toteutua. Koulutuspolitiikka, joka panostaa koordinointiin, koulutukseen, yhteisiin työkaluihin, alueellisiin yhteistyöverkostoihin ja pohdiskelemaan seurantaan, auttaa muuttamaan oikeuden yhtenäisiin koulutuskokemuksiin konkreettisiksi laadun edellytyksiksi. Tässä mielessä jatkuvuus ei ole rajoitettu tekninen tavoite, vaan julkinen vastuu.

Hallinto ei siis ole pedagogisen jatkuvuuden ulkopuolella. Se on yksi edellytyksistä, jotka tekevät jatkuvuuden mahdolliseksi. Kun institutionaaliset puitteet, alueellinen koordinointi, riittävät resurssit ja pohdiskelemaan seuranta on johdonmukaisesti sovitettu yhteen, jatkuvuudesta tulee järjestelmän yhteinen vastuu:

tapa varmistaa, että jokaisen lapsen koulutushistoria tunnustetaan, sitä seurataan ja se saatetaan uudelleen liikkeelle varhaislapsuuden eri konteksteissa.

Johtopäätökset

Tässä luvussa on tarkasteltu koulutuksen jatkuvuutta integroidussa 0–G-järjestelmässä oikeuden, jännitteen ja käytännön kolmion kautta. Jatkuvuus on ennen kaikkea lapsen oikeus yhtenäiseen koulutuskokemukseen: oikeus, joka ei koske pelkästään palvelujen saatavuutta, vaan mahdollisuutta kulkea ajan mittaan johdonmukaista, tunnistettavaa ja merkityksellistä koulutuspolkua. Se on myös luovaa jännitettä, koska se ei tarkoita lineaarisuutta tai muutoksen poistamista. Päinvastoin, jatkuvuus mahdollistaa sen, että epäjatkuvuus saa koulutuksellista merkitystä sen sijaan, että se johtaisi pirstoutumiseen. Lopuksi jatkuvuus on käytäntö: se on toteutettava opetussuunnitelman laatimisen, havainnoinnin, dokumentoinnin, pedagogisen koordinoinnin, ammatillisen vuoropuhelun, perheiden kanssa solmittujen yhteistyösuhteiden sekä järjestelmätason hallinnon kautta.

Näillä eri tasoilla yksi johtopäätös toistuu: jatkuvuus ei ole koskaan kertaluonteisesti julistettava tila eikä sääntelyuudistuksen automaattinen tulos. Se on saavutus, jota on jatkuvasti uudistettava yhteisen ammatillisen kulttuurin, organisatoristen olosuhteiden ja institutionaalisen vastuun kautta. Integroitu 0–G-järjestelmä tarjoaa ratkaisevan kehyksen tälle työlle, mutta sen tehokkuus riippuu paikallisten järjestelmien kyvystä muuntaa sen periaatteet päivittäisiksi kasvatuskokemuksiksi, jotka ovat ymmärrettäviä lapsille, perheille ja ammattilaisille.

Tästä näkökulmasta jatkuvuuden arvo piilee nimenomaan sen kyvyssä pitää yhdessä asioita, jotka muuten saattaisivat jäädä erillään: hoito ja kasvatus, vakaus ja muutos, oikeudet ja käytännöt, yksilölliset tarinat ja kollektiivinen vastuu. Tässä luvussa on esitetty, että jatkuvuus ei ole epäjatkuvuuden vastakohta, vaan se ehto, joka tekee epäjatkuvuudesta pedagogisesti hedelmällistä sen sijaan, että se hajottaisi. Tämä on erityisen merkityksellistä sosiaalisesti, kulttuurisesti tai kielellisesti haavoittuvassa asemassa oleville lapsille, joiden osalta ilman tukea tapahtuvat siirtymät voivat vahvistaa eriarvoisuutta, kun taas hyvin välitetyt siirtymät voivat muodostua tilaisuuksiksi tunnustukselle, luottamukselle ja osallistumiselle.

Näillä pohdinnoilla on vaikutuksia, jotka ulottuvat tämän luvun käsittelemän käsitteellisen ja sääntelykehyksen ulkopuolelle. Jos jatkuvuus on rakennettava tiettyihin organisatorisiin ja ammatillisiin konteksteihin, sen toteutuminen

vaihtelee väistämättä paikallisten olosuhteiden, institutionaalisten järjestelyjen ja alueellisten kulttuurien mukaan. Seuraavassa luvussa tartutaan suoraan tähän haasteeseen ja tarkastellaan, miten tässä käsiteltyjä periaatteita neuvotellaan ja toteutetaan Milanon suurkaupunkikontekstissa, jossa jatkuvuus risteää kaupunkitiheyden, sosiaalisen heterogeenisyyden ja Euroopan lapsitakuun täytäntöönpanon rakenteellisten vaatimusten kanssa.

6. Eurooppalaisen lapsitakuun toteuttaminen metropolialueen sosiaalisessa kontekstissa¹

Mattia Lamberti, Franca Locati ja Elisabetta Dodi

Johdanto

Eurooppalainen lapsitakuu edustaa merkittävää sitoumusta Euroopan tasolla lasten köyhyyden ja sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisemiseksi ja torjumiseksi. Edistämällä tehokasta pääsyä välttämättömiin palveluihin – mukaan lukien varhaiskasvatus, koulutus, terveydenhuolto, riittävä ravitsemus ja asuminen – suosituksessa lapsia ei pidetä pelkästään sosiaalipolitiikan edunsaajina, vaan oikeuksien haltijoina, joiden kehitysmahdollisuudet on turvattava jo elämän varhaisimmista vaiheista lähtien. Tässä yhteydessä varhaiskasvatus nousee esiin strategisena keinona puuttua rakenteellisiin eriarvoisuuksiin ja estää niiden kumulatiivisia vaikutuksia ajan mittaan.

Tässä luvussa tarkastellaan, miten Euroopan lapsitakuun periaatteet toteutuvat käytännössä suurkaupunkialueella. Sen sijaan, että täytäntöönpanoa pidettäisiin lineaarisena prosessina, analyysissä lähestytään sitä dynaamisena neuvotteluna sääntelykehysten, organisatoristen valintojen ja konkreettisten sosiaalisten olosuhteiden välillä. Tästä näkökulmasta tasa-arvoon tähtäävien politiikkojen tehokkuus ei riipu pelkästään periaatteiden julistamisesta tai tarjonnan laajentamisesta, vaan kyvystä yhdistää julkiset politiikat, institutionaaliset päätökset ja päivittäiset ammatilliset käytännöt siten, että varmistetaan johdonmukaisuus hallintotason, organisatoristen mekanismien ja kasvatus toimien välillä. Suurkaupunkialueet,

¹ Tämä luku on syntynyt kirjoittajien yhteisen pohdinnan ja yhteistyön tuloksena. Yksinomaan akateemisen uran arviointia varten johdanto sekä kohdat G.1.3, G.1.4, G.2.2, G.3.4 ja G.3.5 ovat Mattia Lamberten laatimia; kohdat G.2.3 ja G.3.2 ovat Elisabetta Dodin laatimia; ja kohdat G.1.1, G.1.2, G.2, G.2.1, G.3, G.3.1 ja G.3.3 on laatinut Franca Locati. Johtopäätökset ovat kaikkien kirjoittajien yhteisiä.

joille on ominaista väestön liikkuvuus, sosioekonominen polarisoituminen ja kulttuurinen moninaisuus, ovat erityisen valaiseva tutkimuskenttä, jossa voidaan tarkastella sekä rakenteellisten eriarvoisuuksien vähentämiseen tähtäävien politiikkojen potentiaalia että niihin liittyviä jännitteitä. Luku on jaettu kolmeen pääosaan. Ensimmäisessä osassa esitellään Euroopan lapsitakuun poliittinen rakenne ja selvennetään sen tavoitteita, kohderyhmiä ja ohjaavia periaatteita, kiinnittäen erityistä huomiota varhaiskasvatuksen keskeiseen asemaan sekä tasa-arvon ja tehokkaan saatavuuden merkitykseen. Toisessa osassa analysoidaan Italian kansallista toimintasuunnitelmaa (PANGI) keskittyen varhaislapsuuden palveluihin liittyviin toimenpiteisiin, hallintojärjestelyihin sekä haasteisiin, jotka liittyvät palvelujen saatavuuteen, osallisuuteen ja koulutukselliseen köyhyyteen.

Kolmannessa osassa sijoitetaan Milanon varhaiskasvatusjärjestelmä tähän laajempaan viitekehykseen ja tulkitaan sitä suurkaupunkitapauksena, jonka kautta on mahdollista tutkia, miten lapsitakuun periaatteet konkretisoituvat paikallistasolla. Erityistä huomiota kiinnitetään integroituun 0–G-järjestelmään – lastenpäiväkodeista esikouluihin – yhtenä tasa-arvon edistämisen välineistä; kunnallisen järjestelmän hallintorakenteeseen, joka toteutuu koulutusyksiköiden verkoston kautta; sekä EDUFIRST-hankkeesta syntyneisiin käytäntöihin. Näitä ovat perheiden tunnustaminen ja tukeminen, palveluihin pääsyn ja osallistumisen helpottaminen ja tukeminen, perheiden ja alueellisten toimijoiden välisten verkostojen vahvistaminen sekä kasvatuskäytännöt, jotka pystyvät vastaamaan kielelliseen, kulttuuriseen ja viestinnälliseen moninaisuuteen. Yhdessä nämä ulottuvuudet osoittavat, kuinka Lapsitakuu konkretisoituu paitsi organisatorisina järjestelyinä myös pedagogisina käytäntöinä, joiden kautta varhaiskasvatuspalveluista tulee tunnustuksen, kansalaisuuden ja yhteisöllisyyden paikkoja.

Luku päättyy pohdintaan rakenteellisista jännitteistä ja oppimisprosesseista, jotka liittyvät lapsitakuun toteuttamiseen suurkaupunkialueilla. Siinä korostetaan tarvetta jatkuvaan kontekstianalyysiin, reflektiiviseen käytäntöön, pitkäjänteiseen panostukseen varhaiskasvatuspalvelujen laatuun sekä paikallisen innovaation ja laajemman julkisen vastuun vahvempaan yhdenmukaistamiseen eri institutionaalisilla tasoilla.

6.1 Eurooppalainen lapsitakuu: poliittinen kehys ja tavoitteet

Tässä osiossa esitetään Euroopan lapsitakuun poliittiset puitteet. Siinä annetaan

normatiiviset ja käsitteelliset viitteet, joita tarvitaan ymmärtämään

miten aloite määrittelee pääsyn välttämättömiin palveluihin, keskittyen erityisesti varhaiskasvatukseen ja -hoitoon. Määrittelemällä aloitteen laajuuden ja painopisteet tämä luku luo perustan seuraavissa luvuissa esitettävälle täytäntöönpanon analyysille kansallisella ja paikallisella tasolla.

6.1.1 Eurooppalaisen lapsitakuun syntyhistoria ja perustelut

Euroopan lasten takuu hyväksyttiin Euroopan unionin neuvostossa kesäkuussa 2021 suositukseksi lasten köyhyden ja sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisemiseksi ja torjumiseksi koko Euroopan unionissa (neuvoston suositus (EU) 2021/1004). Se on osa Euroopan sosiaalisten oikeuksien pilaria ja heijastaa tunnustusta siitä, että lasten köyhyys on edelleen pysyvä ja rakenteellinen haaste unionissa (OECD, 2022). Aloite perustuu aiempiin eurooppalaisiin suuntaviivoihin, erityisesti komission suositukseen ”Panostaminen lapsiin: epäedullisen aseman kierteen katkaiseminen” (2013/112/EU), jossa edistettiin integroituja strategioita, joissa yhdistyvät toimeentulotuki, laadukkaiden palvelujen saatavuus ja lasten osallistuminen.

Ohjelman kehitys eteni kolmivaiheisen tutkimus- ja toimintaprosessin mukaisesti: alustava kuulemisvaihe (2015–2017), jota seurasivat toteutettavuustutkimukset toimenpiteen laajuuden määrittelemiseksi (Frazer, Guio ja Marlier, 2020) ja lopuksi kenttätestausvaihe (2020–2022), jota koordinoi UNICEF yhteistyössä seitsemän jäsenmaan hallitusten kanssa. Italiassa pilottihankkeen toteuttamiseen osallistuivat synergiassa työministeriö, perhepolitiikan osasto ja UNICEF syvällisen analyysin (Deep Dive Analysis) (UNICEF, 2022) kautta, jonka tavoitteena oli kartoittaa olemassa olevia toimenpiteitä ja määritellä laajennettavissa olevia toimintamalleja. Italian kokeilun pilareita ovat sijaishoidon vahvistaminen, *hoidon päättäneiden* tukeminen *sosiaalisen* asuntotarjonnan avulla sekä perhekeskusten kehittäminen, tavoitteena osallistava hallinto, jossa nuoret otetaan aktiivisesti mukaan päätöksentekoprosesseihin.

Tämän lähestymistavan mukaisesti lapsitakuu luo koordinoitun eurooppalaisen kehyksen, kun taas täytäntöönpano on edelleen kansallisten ja paikallisten viranomaisten vastuulla erityisten kansallisten toimintasuunnitelmien kautta. Tämä suuntaus on yhdenmukainen laajemman sosiaalisen investoinnin paradigman kanssa, joka on muokannut eurooppalaista sosiaalipolitiikkaa viimeisten kahden vuosikymmenen aikana ja korostanut varhaista puuttumista strategisena keinona vahvistaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja pitkän aikavälin kestävyyttä (Hemerijck, 2018).

6.1.2 Kohderyhmät ja toiminta-alueet

Lasten takuu keskittyy köyhyyden tai sosiaalisen syrjäytymisen vaarassa oleviin lapsiin ja kehottaa jäsenvaltioita asettamaan etusijalle ne, joilla on suurimmat esteet välttämättömien palvelujen saamisessa. Erityisesti se viittaa matalatuloisissa perheissä eläviin tyttöihin ja poikiin, vammaisiin lapsiin, maahanmuuttaja- tai vähemmistötaustaisiin lapsiin, sijaishoidossa oleviin lapsiin sekä vakavassa asunnottomuudessa eläviin lapsiin (Euroopan unionin neuvosto, 2021). Suosituksessa tunnustetaan lapsiköyhyyden moniulotteisuus, joka vaikuttaa paitsi tuloihin myös koulutuksen, terveydenhuollon, asumisen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Näin ollen siinä määritellään viisi painopistealuetta, joilla tehokas ja esteetön pääsy tulisi taata: varhaiskasvatus, koulutus ja koulutoiminta, terveydenhuolto, terveellinen ravitsemus sekä asianmukainen asuminen. Painopiste on tehokkaassa osallistumisessa eikä niinkään muodollisessa oikeudessa, ja suosituksessa kannustetaan poistamaan taloudellisia ja muita esteitä, kuten palvelujen kustannuksia, hallinnollista monimutkaisuutta, alueellisia eroja ja tiedon saatavuuden rajoituksia. Tällä tavoin lapsitakuu tarjoaa yhteisen toimintakehyksen täytäntöönpanolle kansallisella ja paikallisella tasolla.

6.1.3 Varhaiskasvatuksen keskeinen rooli

Eurooppalaisessa lapsitakuussa varhaiskasvatus ei ole pelkästään yksi prioriteettipalveluista, vaan se muodostaa infrastruktuurin, jonka avulla eriarvoisuuden ehkäisemisen tavoitetta voidaan tavoitella rakenteellisella tavalla. Suosituksessa (EU) 2021/1004 viitataan nimenomaisesti tarpeeseen varmistaa tehokas ja ilmainen pääsy laadukkaisiin varhaiskasvatuspalveluihin apua tarvitseville lapsille, tunnustaen, että varhaiset eriarvoisuudet vaikuttavat yleensä kumulatiivisesti koko elämän ajan.

Varhaiskasvatuksen keskeinen asema voidaan ymmärtää ennen kaikkea oikeudellisesta näkökulmasta. Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksien yleissopimus (YK, 1585) tunnustaa lapset oikeuksien haltijoiksi syntymästään lähtien, ja yleiskommentti nro 7 (2005) korostaa, että varhaislapsuus on erillinen ja ratkaiseva vaihe näiden oikeuksien toteuttamisessa. Tästä seuraa, että varhaiskasvatuspalvelut eivät ole pelkästään välineitä perheiden tukemiseen, vaan konteksteja, joiden kautta valtiot toteuttavat lasten oikeutta kehitykseen, syrjimättömyyteen ja osallistumiseen (Correia ym., 2015).

Toiseksi lapsen kehitystä käsittelevä kirjallisuus korostaa, kuinka varhaiset oppimiskokemukset vaikuttavat merkittävästi kognitiiviseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen (Campbell ym., 2002; Shonkoff ja Phillips, 2000; Bakken ym.,

2017). Tästä näkökulmasta varhaiskasvatuksella on ennaltaehkäisevä rooli eriarvoisuuden toistumisen estämisessä, sillä se puuttuu asiaan vaiheessa, jossa kehityskulut eivät ole vielä vakiintuneet. Lopuksi varhaiskasvatuksen keskeinen asema Lapsitakuussa on ymmärrettävä myös systeemisesti: investoiminen 0–6-vuotiaiden palveluihin tarkoittaa puuttumista paitsi yksittäisiin lapsiin myös paikallisten

järjestelmien kykyyn luoda osallistavia ja yhteenkuuluvuutta edistäviä ympäristöjä.

6.1.4 Tasa-arvo ja palvelujen saatavuus ohjaavina periaatteina

Tasa-arvo ja tehokas saatavuus ovat Lapsitakuun ohjaavia periaatteita. Suosituksessa korostetaan, että viranomaisen tulisi varmistaa haavoittuvassa asemassa oleville lapsille paitsi muodollinen oikeus myös todellinen mahdollisuus hyötyä välttämättömistä palveluista. Tämä edellyttää osallistumista mahdollisesti rajoittavien taloudellisten ja muiden esteiden poistamista. Tasa-arvon periaate tunnustaa, että lapset eivät lähde liikkeelle tasavertaisista lähtökohdista. Sosioekonominen huono-osaisuus, vammaisuus, maahanmuuttajatausta tai asumistilanteen epävakaus voivat vaikuttaa merkittävästi osallistumis- ja kehittymismahdollisuuksiin (Bellani ja Bia, 2017). Lapsen oikeuksien yleissopimuksen, erityisesti syrjimättömyyden periaatteen (2 artikla), mukaisesti Lasten takuu edistää kohdennettuja toimenpiteitä yleisen etuusjärjestelmän puitteissa. Tässä lähestymistavassa kohdennettu tuki puuttuu kaikkein haavoittuvimmassa asemassa olevien lasten kohtaamiin erityisiin esteisiin ja menee selvästi pidemmälle kuin pelkkä yleisen saatavuuden periaate. Yhdessä tarkasteltuina nämä ulottuvuudet voidaan ymmärtää osina laajempaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden viitekehystä. Fraserin (2005) kuvaus oikeudenmukaisuudesta, joka kattaa uudelleenjaon, tunnustamisen ja edustuksen, tarjoaa hyödyllisen näkökulman sen selventämiseen, mikä usein jää implisiittiseksi Lasten takuun tasa-arvoa koskevassa kielenkäytössä: tehokkaan pääsyn varmistaminen varhaiskasvatukseen koskee oikeudenmukaisuuden *uudelleenjakoa* koskevaa ulottuvuutta, joka korjaa epätasaiset lähtökohdat; edellä käsitelty, YK:n lapsen oikeuksien yleissopimukseen (YK, 1585) perustuva oikeuksiin pohjautuva lähestymistapa vastaa *tunnustamisen* ulottuvuutta, jossa lapset vahvistetaan oikeuksien haltijoiksi taustasta riippumatta; ja kuten Milanon tapauksen analyysi osoittaa (kohta G.3.5), lasten ja perheiden osallistuminen aktiivisina toimijoina kasvatusympäristöissä ennakoii *edustuksen* eli äänen ulottuvuutta palveluissa. Tällä tavoin ymmärrettynä Lasten takuun tasapuolisuus on erottamaton osa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmaa, jossa pääsy, oikeudet ja osallistuminen ovat kolme toisistaan riippuvaa ehtoa lasten

lasten kehitykselle, eivätkä kolme erillistä poliittista tavoitetta.

6.2 Italian kansallinen toimintasuunnitelma (PANGI) ja varhaiskasvatuksen painopisteet

Eurooppalaisen lapsitakuun täytäntöönpanoa koskeva kansallinen toimintasuunnitelma (PANGI) on väline, jonka avulla Italia on saattanut suosituksen (EU) 2021/1004 osaksi kansallista lainsäädäntöään ja muuntanut sen tavoitteet toiminnallisiksi painopisteiksi ja ohjelmallisiksi toimenpiteiksi. Suunnitelma on osa lapsia ja sosiaalista osallisuutta koskevaa kansallista politiikkaa, ja sen avulla koordinoidaan ja vahvistetaan jo osittain käytössä olevia toimenpiteitä.

PANGI on jaettu strategiaan osa-alueisiin, joista erityisen tärkeä on osa-alue 1, joka keskittyy ennaltaehkäisyyn ja lastenhoitopalvelujen laatuun. Tässä yhteydessä painopiste on haavoittuvuustilanteiden varhaisessa tunnistamisessa sekä lasten ja perheiden hyväksi toteutettavien integroitujen toimenpiteiden edistämisessä, erityisesti elämän ensimmäisten tuhannen päivän aikana.

Yleisesti ottaen PANGI-suunnitelma ei tuo mukanaan uutta suojelujärjestelmää, vaan sen tavoitteena on systematisoida ja yhtenäistää olemassa olevia välineitä sekä vahvistaa ennaltaehkäisevää lähestymistapaa ja koulutus-, sosiaali- ja terveyspalvelujen välistä integraatiota. Strategian tehokkuus on siten tiiviisti sidoksissa paikallisviranomaisten kykyyn muuntaa nämä suuntaviivat tehokkaiksi ja koordinoituiksi toimenpiteiksi.

6.2.1 Varhaiskasvatukseen ja -hoitoon liittyvät toimenpiteet

PANGI-ohjelmassa 0–G-vuotiaille lapsille suunnatut koulutuspalvelut ovat strateginen painopiste sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisyyn tähtäävissä toimissa. Toimenpide 1 on nimenomaisesti omistettu varhaiskasvatuspalvelujen kokopäiväisten paikkojen kehittämiseksi ja laajentamiseksi, ja sen tavoitteena on varmistaa tasapuolinen ja kestävä saatavuus koko maassa.

PANGI-ohjelman tavoitteena on laajentaa rakenteellisesti ja asteittain 0–3-vuotiaille tarkoitettujen kasvatuspalvelujen tarjontaa ylittämällä 33 prosentin tavoite ja siirtymällä kohti 50 prosentin kansallista keskimääräistä kattavuutta, jota pidetään palvelutarjonnan välttämättömänä tasona, samalla kun päiväkotien kattavuus nostetaan 100 prosenttiin. Tämä laajentaminen ei rajoitu pelkästään kokopäiväisten paikkojen määrälliseen lisäämiseen, vaan siihen kuuluu myös innovatiivisten palvelujen tarjoaminen, mukaan lukien vanhempien ja lasten yhteiset kasvatusilat, kiinnittäen erityistä huomiota alueisiin, joilla on suurempi riski joutua koulutukselliseen köyhyyteen, sekä haavoittuvassa asemassa oleviin

perheisiin. On olennaisen tärkeää

määritellä yhtenäiset kriteerit julkisten ja hyväksytyjen yksityisten palvelujen saatavuudelle ja laadulle käyttämällä kotitalouden tuloihin perustuvia porrastettuja maksujärjestelmiä, maksuosuuksien enimmäisrajoja ja maksuttomien palvelujen asteittaista laajentamista sekä yhteisiä seuranta- ja valvontavälineitä, jotka ovat yhdenmukaisia integroidun 0–G-järjestelmän pedagogisten suuntaviivojen kanssa. Tämän huomioon ottaen suunnitelmassa edistetään kohdennettuja toimia perheiden ohjaamiseksi, tietoisuuden lisäämiseksi ja tukemiseksi, erityisesti niiden perheiden osalta, joilla ei ole pääsyä palveluihin ja jotka ovat sosiaalisesti, maahanmuuttoon liittyvissä tai terveydellisissä olosuhteissa haavoittuvassa asemassa, tunnustaen varhaisen pääsyn koulutuspalveluihin tasa-arvon edistämisen välineenä. Samalla kannustetaan vanhempien aktiivista osallistumista perheiden ja palvelujen välisen yhteiskasvatuksen periaatteen mukaisesti, ja monitasoista hallintoa sekä kansallista tietojärjestelmää vahvistetaan, jotta voidaan varmistaa integroitu suunnittelu, toimenpiteiden seuranta – myös PNRR:n yhteydessä – sekä yhdenmukaisuus Lasten takuun tavoitteiden kanssa.

Suunnitellut toimenpiteet ovat osa infrastruktuuri- ja hallintoinvestointien kehystä, jota tuetaan myös PNRR:n varoilla ja jossa osoitetaan huomattavaa rahoitusta 0–3-vuotiaille lapsille tarkoitettujen palvelujen valikoiman laajentamiseen. Määrällisen ulottuvuuden lisäksi suunnitelmassa korostetaan tarvetta parantaa palvelujen laatua ja vahvistaa koulutus-, sosiaali- ja terveystalouden välistä koordinoitua varhaislapsuuteen keskittyvän ennaltaehkäisevän lähestymistavan mukaisesti. Yhdessä nämä toimenpiteet muodostavat strategian, jonka ensisijaisena tavoitteena on laajentaa palvelujen saatavuutta ja vähentää taloudellisia esteitä, jolloin varhaiskasvatuspalveluista tulee yksi tärkeimmistä välineistä lapsitakuun toteuttamisessa Italiassa.

6.2.2 Pääsy, osallisuus ja koulutuksellisen köyhyyden vähentäminen

PANGI-suunnitelmassa omaksutaan laaja näkemys lapsiköyhyydestä ja tunnustetaan sen moniulotteisuus: kyse ei ole pelkästään riittämättömistä tuloista, vaan myös rajoitetusta pääsystä koulutus-, vuorovaikutus- ja kulttuurimahdollisuuksiin. Sosiaalipedagogisella alalla koulutuksellisella köyhyydellä tarkoitetaan lasten taitojen kehittymisen ja osallistumisen edellytysten heikkenemistä, jolla on kumulatiivisia vaikutuksia koko heidän elämänsä ajan (Sen, 1995; Save the Children Italia, 2014). Tämä näkökulma muistuttaa ajatuksesta, että varhaiset eriarvoisuudet vaikuttavat mahdollisuuksiin käyttää oikeuksia ja rakentaa polkuja osallisuuteen, minkä vuoksi koulutuspalveluilla on keskeinen rooli koulutukseen ja kehitykseen

välttämättömien taitojen edistämisessä (Checchi, 1558).

Tässä yhteydessä varhaiskasvatuspalvelujen laajentamista pidetään välineenä eriarvoisuuden ehkäisemiseksi. Seurantatiedot korostavat kuitenkin merkittävien erojen jatkumista. Esikoulussa käyntiaste laskee 84 prosenttiin köyhyydessä elävien perheiden lapsilla, kun se taloudellisesti paremmassa asemassa olevien perheiden lapsilla on 5G prosenttia. Tämä osoittaa, että palvelujen saatavuuden esteet eivät ole pelkästään taloudellisia, vaan liittyvät myös kulttuurisiin, tiedollisiin ja alueellisiin tekijöihin. Nämä esteet eivät myöskään toimi erillään, vaan ne risteävät muiden haavoittuvuuden ulottuvuuksien – maahanmuuttajataustan, vammaisuuden, perheen kokoonpanon, alueellisen syrjäytymisen – kanssa, mikä tuottaa monimutkaisia ja ei-additiivisia syrjäytymismuotoja, joita yksittäisen tekijän kautta tapahtuva köyhyyden tulkinta ei pysty täysin kuvaamaan (Crenshaw, 1985).

Tässä yhteydessä lapsitakuun tehokkuus riippuu kyvystä yhdistää palvelutarjonnan laajentamiseen tähtääviä toimia toimenpiteisiin, joilla pyritään tunnistamaan haavoittuvimmat tilanteet, jotta palvelujen muodollinen yleispätevyys ei käytännössä johda epätasa-arvoiseen saatavuuteen.

6.2.3 Institutionaalinen kehys ja hallintorakenne

Lasten takuun täytäntöönpano Italiassa on osa monitasoista hallintojärjestelmää, johon osallistuvat valtio, alueet ja paikallisviranomaiset. Kansallisella tasolla määritellään strategiset suuntaviivat ja koordinoidaan seuranta, kun taas varhaiskasvatuspalvelujen suunnittelu ja organisointi on suurelta osin alueiden ja kuntien vastuulla.

0–3-vuotiaiden palvelujärjestelmä on rakenteeltaan sekamuotoinen: noin 48,8 % paikoista on kuntien suoraan hallinnoimia, kun taas loput 51,2 % tarjoavat yksityiset tai avustusta saavat tahot. Kuntien menot koulutuspalveluihin ovat kasvussa, mutta perheiden maksuosuudet muodostavat edelleen merkittävän osan kokonaiskustannuksista.

Tässä yhteydessä esimerkiksi 0–G-järjestelmän kansallinen rahasto ja paikalliset koulutuksen koordinointielimet ovat tärkeitä välineitä palvelujen laadun ja tasapuolisuuden tukemisessa. PANGI-tavoitteiden tehokas saavuttaminen riippuu kuitenkin paikallisviranomaisten kyvystä yhdistää resursseja, osaamista ja hallintotasoja johdonmukaisella ja jatkuvalla tavalla.

Ensimmäisen seurantareportin tiedot korostavat kuitenkin merkittävää kuilua asetettujen tavoitteiden ja nykytilanteen välillä. 0–2-vuotiaille lapsille suunnattujen palvelujen kattavuus on 27 %, mikä on edelleen kaukana Euroopan unionin tavoitteesta, joka on 45 % vuoteen 2030 mennessä. Alueellisia eroja on myös huomattavasti: kun keskialueilla ja

pohjoisilla alueilla kattavuus ylittää 3G %, etelässä osuus on noin 1G %. Myös esikouluun pääsyssä on sosioekonomisia eroja (työ- ja sosiaalipolitiikan ministeriö, 2024). Nämä tekijät osoittavat, että Lasten takuun täytäntöönpano on vahvasti alueellisesti sidonnaista, mikä tekee kaupunkialueista erinomaisen havainnointikohteen, kun halutaan ymmärtää 0–G-vuotiaiden lasten palvelujen laajentamiseen tähtäävien politiikkojen potentiaalia ja rajoituksia.

6.3 Milano, eurooppalainen suurkaupunki lapsitakuun viitekehyksessä

Eurooppalaisen lapsitakuun täytäntöönpanoa ei voida täysin ymmärtää ottamatta huomioon alueellista ulottuvuutta, jossa suuntaviivat konkretisoituvat. Eurooppalaisen kehyksen ja Italian kansallisen strategian esittelyn jälkeen tässä osiossa keskitytään kaupunkitasoon ja otetaan Milanon esimerkkitapaukseksi eurooppalaisessa suurkaupunkikontekstissa, jota leimaavat suuri sosiaalinen monimutkaisuus, väestötiheys ja alueellinen heterogeenisyys. Analyysin tarkoituksena ei ole esittää Milanoa normatiivisena mallina, vaan pikemminkin suurkaupunkilaboratoriona, jossa lapsitakuun periaatteet – tehokas saatavuus, tasa-arvo, palvelujen integrointi ja varhaiskasvatuksen keskeinen asema – muunnetaan pedagogisiksi ja organisatorisiksi valinnoiksi, samalla kun vastataan nykyajan suurkaupungeille tyypillisiin rakenteellisiin rajoitteisiin ja sosiaalisiin dynamiikkoihin – tekijä, joka yhdistää EDUFIRST-hankkeeseen osallistuvat erilaiset todellisuudet.

Luku on jaettu viiteen vaiheeseen. Ensimmäinen esitetään kaupungin sosiodemografisen ja kaupunkikehityksen konteksti (G.3.1), joka muodostaa kehyksen, jossa koulutuspolitiikka määritellään. Seuraavaksi analysoidaan kunnallisen varhaiskasvatusjärjestelmän rakennetta ja hallintoa (G.3.2) korostaen sen institutionaalista ja organisatorista rakennetta. Kolmannessa kappaleessa tarkastellaan pääsyn sääntelymenetelmiä ja alueellisen tasa-arvon kysymyksiä (G.3.3). Neljännessä kappaleessa keskitytään osallistaviin politiikkoihin ja 0–G-jatkuvuusmalliin pedagogisen johdonmukaisuuden ja tasa-arvon rakenteellisena välineenä (G.3.4). Lopuksi esitellään joitakin EDUFIRST-toimista syntyneitä organisatorisia käytäntöjä (G.3.5), jotka on tarkoitettu esimerkkeiksi eurooppalaisten periaatteiden operatiivisesta soveltamisesta palvelutasolla.

Tämän jäsennelyn avulla osiossa pyritään osoittamaan, kuinka Lasten takuun toteuttaminen suurkaupunkikontekstissa on tulosta dynaamisesta tasapainosta sääntelyohjeiden, institutionaalisten valmiuksien ja alueen sosiaalisten ominaispiirteiden välillä.

6.3.1 Milano suurkaupunkikontekstina: sosiodemografiset ja kaupunkikehitykseen liittyvät haasteet

Milano on keskikokoinen eurooppalainen metropoli, jolle on ominaista korkea väestötiheys ja tiivis kaupunkirakenne. Kaupungin asukasluku on 1,4 miljoonaa ja pinta-ala noin 182 km², joten väestötiheys on noin 7 500 asukasta neliökilometriä kohti, mikä sijoittaa sen maan tiheimmin asuttujen kaupunkialueiden joukkoon (Milano, 2025). Toiminnallinen metropolialue ulottuu selvästi kunnan hallinnollisten rajojen ulkopuolelle, kattaa yli viisi miljoonaa asukasta ja muodostaa integroidun alueellisen järjestelmän, jossa liikkuvuus, työ ja palvelut on järjestetty kuntien rajat ylittävällä tasolla. Tällä laajemmalla alueella väestötiheys laskee noin 2,0GG asukkaaseen neliökilometriä kohti, mikä heijastaa kaupungin ydintä ympäröivien harvemmin asuttujen kuntien tilannetta.

Tämä rakenne sijoittaa Milanon niiden eurooppalaisten metropolien verkostoon, joihin keskittyvät edistyneet taloudelliset toiminnot, ammattitaitoinen inhimillinen pääoma ja muuttovirrat, mutta joissa samalla esiintyy erilaisia sosiaalisen polarisaation muotoja (Sassen, 2001). Tämä dynamiikka vaikuttaa sisäisen sosiodemografisen rakenteen uudelleenmäärittelyyn ja metropolialueen tosiasiallisen ulottuvuuden laajenemiseen (Milanon kaupunki, 2025).

Toinen rakenteellinen tekijä liittyy maahanmuuttajataustaisen väestön läsnäoloon, jonka osuus koko asukasväestöstä on noin 21 % ja joka on erityisen merkittävä nuoremmassa ikäryhmissä (Milanon kaupunki, 2024). Kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus on kaupunkikontekstin rakenteellinen osa, joka vaikuttaa suoraan koulutuspalvelujen rakenteeseen ja niihin pääsyn tapoihin.

Tämä heterogeeninen rakenne heijastaa alueellisen eriytyvyyden prosesseja, joita voidaan havaita monissa eurooppalaisissa kaupungeissa, joissa mahdollisuuksien ja investointien keskittyminen esiintyy rinnakkain jatkuvan sosio-spatiaalisen segmentoitumisen kanssa (OECD, 2018; Tammaru ym., 201G). Tässä yhteydessä polarisaatio ei ilmene pelkästään taloudellisina ilmiöinä, vaan se näkyy myös eriytyneenä pääsynä sosiaaliseen infrastruktuuriin ja hyvinvointipalveluihin.

Kaupunkitiheyden, kansainvälisen vetovoiman, asuntopaineen ja sosioekonomisen polarisaation yhdistelmä sijoittaa Milanon siten nykyajan eurooppalaisten metropolien tyypilliseen dynamiikkaan. Tässä yhteydessä varhaiskasvatuspalveluilla on strateginen rooli paitsi koulutustarjonnana myös sosiaalisena infrastruktuurina, joka voi edistää

kaupunkien yhteenkuuluvuuteen ja lieventämään varhaisia eriarvoisuuksia. Milanon varhaiskasvatusjärjestelmää on siksi tarkasteltava tämän suurkaupunkikehityksen sisällä, sillä se vaikuttaa merkittävästi siihen, miten Euroopan lapsitakuun periaatteet pannaan täytäntöön.

6.3.2 0–6-vuotiaiden kunnallisten palvelujen rakenne ja hallinto

Milanon kunnan varhaiskasvatuspalvelujärjestelmä on rakennettu verkostoksi, joka koostuu kunnan suoraan hallinnoimista palveluista sekä hallituksen hyväksymistä tai siihen sidoksissa olevista yhdistyksistä tai säätiöistä, jotka edistävät kaupungin palvelutarjonnan kokonaiskattavuutta. Kunnan palvelujen sisäinen organisaatio on jaettu 67 paikalliseen koulutusyksikköön. Luvuvuonna 2025/2G kunnan suoraan hallinnoimia ovat 104 päiväkotia, 44 kevätosastoa, 1G7 varhaiskasvatuskoulua, 3 SPACESZEROSIX-yksikköä ja yksi LABZEROSIX-yksikkö. Näitä täydentävät sopimuspalvelut ja hyväksytyiltä yksityisiltä laitoksilta ostetut paikat.

Koulutusyksiköt muodostavat organisaatiotason, jonka kautta koordinoidaan useita samalla alueella sijaitsevia 0–G-palveluja. Kunkin yksikön johtajana toimii johtaja, joka vastaa integroidusta pedagogisesta, organisatorisesta ja hallinnollisesta koordinoinnista sihteeristön tuella. Tämä rakenne estää yksittäisten palvelujen hajanaisen hallinnoinnin ottamalla käyttöön välitason, joka yhdistää keskushallinnon päätökset paikallisiin opetuskäytäntöihin ja edistää päiväkotien, kevätosastojen ja esikoulujen yhteistä suunnittelua.

Hallinto on kehitetty monitasoisessa kehityksessä, jossa kunnanhallinto huolehtii pedagogisesta ohjauksesta, pääsyn sääntelystä, merkittävän osan palveluista koskevasta suorasta johtamisesta sekä hallinnollisesta valvonnasta. Varhaiskasvatuspalveluiden alue on jaettu yksiköihin, jotka keskittyvät sekä pedagogiseen koordinointiin että oikeudellisiin, taloudellisiin ja organisatorisiin näkökohtiin, jotta kasvatus- ja johtamisulottuvuudet voidaan integroida. Tämän virallisen rakenteen ohella järjestetään säännöllisiä kokouksia kunnan johtajien kesken ja tarjotaan mahdollisuuksia yhteydenpitoon keskushallinnon teknis-pedagogisen koordinoitiryhmän kanssa, mikä mahdollistaa ohjeistusten yhdenmukaistamisen ja esiin nousevien kriittisten kysymysten käsittelyn.

Palvelujen alueellinen jakautuminen mahdollistaa suoran vuoropuhelun paikallisten olosuhteiden sekä koulutus- ja sosiaaliverkoston toimijoiden – peruskoulujen, sosiaali- ja terveyspalvelujen, kirjastojen, yhdistysten – kanssa, mikä edistää

tarpeiden tilannekohtaista ymmärtämistä ja vakaiden yhteistyösuhteiden rakentamista. Tässä mielessä koulutusyksiköt toimivat linkkinä kaupungin ja paikallisen alueen välillä, tukien sekä 0–G-polun vertikaalista jatkuvuutta että horisontaalista yhteyttä yhteisöön.

Yleisesti ottaen Milanon organisaatiomallille on ominaista merkittävä julkisen sektorin läsnäolo suorassa hallinnossa sekä jäsennelty sisäinen organisaatio, jonka tavoitteena on varmistaa pedagoginen johdonmukaisuus, menettelytapojen yhtenäisyys sekä kyky vastata monimutkaiseen ja sosiaalisesti monimuotoiseen kaupunkiympäristöön.

6.3.3 Saavutettavuus ja alueellinen tasa-arvo

Palvelutarjonnan suunnittelussa on siksi otettava huomioon erilaiset väestörakenteelliset ja sosiaaliset dynamiikat, jotka vaikuttavat järjestelmän kestävyys- ja tasa-arvoisuuteen. Maksujen enimmäismäärien asettaminen ja maksuosuusluokkien jäsentäminen ovat toisiaan täydentäviä välineitä, joiden tarkoituksena on vähentää taloudellisia esteitä Euroopan lapsitakuun periaatteiden mukaisesti. Todellinen tasa-arvo ei kuitenkaan riipu pelkästään maksujen suuruudesta, vaan myös kyvystä tavoittaa perheet, jotka asuvat kauempana palveluista, jotta tiedonpuute, monimutkaiset hallinnolliset menettelyt tai tuen puute alkuvaiheessa eivät johda todellisiin syrjäytymismuotoihin (Brodkin ja Majmundar, 2010, s. 830).

3–G-ikäryhmässä esikoulujen saatavuus kunnan alueella on laajaa ja kattavaa. Tarjonta takaa riittävän kattavuuden, joten normaaliolosuhteissa palvelun saatavuudessa ei ole merkittäviä ongelmia. Esikoulujen laaja läsnäolo auttaa varmistamaan oikeuden koulunkäyntiin tässä ikäryhmässä ja vähentää tarjonnan ja kysynnän välisiä jännitteitä, jotka ovat tyypillisempiä 0–3-vuotiaiden ikäryhmälle.

Pääsy varhaiskasvatuspalveluihin Milanon kunnassa säännellään virallisten kriteerien ja julkisten ranking-listojen avulla, ja tavoitteena on varmistaa läpinäkyvyys ja johdonmukaisuus kysynnän hallinnassa. Järjestelmä ei sisällä taloudellista valintaa pääsyssä: tulotaso vaikuttaa ainoastaan perheiden maksettavan maksuosuuden määrittämiseen, mutta se ei ole pääsyä rajoittava tekijä.

Pääsykriteerit perustuvat pääasiassa toiminnallisiin ja alueellisiin tekijöihin. Erityisesti asuinpaikan ja haetun palvelun välinen etäisyys on tärkeä tekijä, jotta voidaan turvata koulutuksen jatkuvuus ja edistää vakautta. Alueellisten ja toiminnallisten näkökohtien lisäksi sijoituksessa otetaan huomioon myös vanhempien työ- ja perhe-elämän yhteensovittamisen tarve.

Tiettyjä paikkoja varataan yksinomaan virallisesti tunnustetuille haavoittuville tilanteille: lapsille, joilla on toimivaltaisen terveystieteellisen vahvistamavamma, sekä alaikäisille, jotka ovat Milanon kunnan huostassa tai lastensuojelussa tuomioistuimen määräyksen perusteella, mukaan lukien tilapäisen sijaisperhehoidon tai yhteisöhoitoon tapaukset. Virallisten varauksien ohella säännöllisesti kokoontuva toimikunta arvioi sosiaalityöntekijöiden esille tuomia tapauksia ennaltaehkäisevästä näkökulmasta: sen sijaan, että se käsittelee tilanteita, joihin jo sovelletaan virallista lastensuojelutoimenpiteitä, se myöntää pyynnöstä pääsyn tavanomaisen järjestyksen ulkopuolella lapsille ja perheille, jotka eivät vielä ole tällaisten toimenpiteiden kohteena, mutta joiden osalta oikea-aikainen pääsy koulutuspalveluihin voi auttaa estämään haavoittuvuuden pahenemisen. Näiden tapausten ulkopuolella pääsyä säännellään vuosittain laadittavassa julkisessa ilmoituksessa esitettyjen tavanomaisten kriteerien mukaisesti, joissa ilmoitetaan paikkojen saatavuus ja kunkin koulutuspalvelun ominaisuudet.

Ajan myötä opetusvirasto on panostanut myös hallinto henkilöstön ja ilmoittautumistoimiston ammattitaidon kehittämiseen edistämällä yhä jäsennellyjä menettelyjä, joiden tarkoituksena on tukea perheitä. Yhteistyötä sosiaalitoimen kanssa on vahvistettu luomalla verkosto sosiaalipalvelujen kanssa – mukaan lukien pakolaisten tukipalvelut, äitiys- ja lapsipalvelut, paikalliset verkostot sekä kansalaisjärjestöt – jonka tavoitteena on helpottaa erityisen haavoittuvassa asemassa olevien perheiden ilmoittautumista. Jokaisen uuden ilmoittautumisjakson alla järjestettävät yhteiset koulutustilaisuudet ja erityiskokoukset tuovat yhteen varhaiskasvatuksen ammattilaiset sekä tämän verkoston toimijat tai vapaaehtoiset, mikä takaa kohdennetun ilmoittautumistuen jokaiselle tällaisessa tilanteessa olevalle perheelle – tämä on keskeinen keino, joka mahdollistaa haavoittuvimmassa asemassa olevien pääsyn palveluihin. Tämä organisatorinen integrointi mahdollistaa hallinnollisen sääntelyn ja sosiaalisen huolenpidon yhdistämisen, mikä edistää tarpeiden oikea-aikaista ymmärtämistä ja koordinoitua hoitoa tapauksissa, joissa sitä tarvitaan.

Varhaiskasvatustilaisuuksien osastolle perustettu, lastensuojeluun erikoistunut yksikkö on entisestään vahvistanut järjestelmän kykyä tunnistaa ja hallita erityisen haavoittuvia tilanteita. Sen lisäksi, että yksikkö tarjoaa suoraan tukea monimutkaisiin tilanteisiin joutuneille koulunjohtajille, se koordinoi koulutusta ennaltaehkäisevästä näkökulmasta: erityiskoulutusta nimenomaan lastensuojeluun osoitetulle henkilöstölle sekä laajempaa koulutusta, joka ulottuu alueen koko henkilöstölle ja käsittelee monimutkaisiin tilanteisiin reagoimista. Tämä koulutus liittyy nimenomaisesti

kasvatustoimintaan liittyviin pohdiskeleviin käytäntöihin, ja se tukee ammattilaisia tunnistamaan haavoittuvuuden varhaisia merkkejä,

arvioimaan arjen rutineja sekä tunnistamaan olosuhteita, jotka saattavat tahattomasti rajoittaa lasten hyvinvointia, osallistumista tai pääsyä koulutusmahdollisuuksiin. Vahvistamalla kasvattajien kykyä tulkita tällaisia dynamiikoita arjen käytännössä osoitetaan, kuinka tätä koulutustoimintaa voidaan laajemminkin ymmärtää eräänlaisena ennaltaehkäisyä koulutuksellista köyhyyttä vastaan.

Tästä näkökulmasta Milanon järjestelmän saavutettavuus voidaan nähdä pikemminkin kunnallisten palvelujen ja pääsyä koskevan hallinnollisen sääntelyn yhdistelmän tuloksena kuin pelkästään paikkojen määrän kasvun seurauksena.

6.3.4 Jatkuvuus 0–6-vuotiaana eriarvoisuuden voittamisen vipuna

Kuten edellisessä luvussa mainittiin, koulutuksen jatkuvuudesta on keskusteltu lapsen oikeutena johdonmukaisiin ja merkityksellisiin kokemuksiin, dynaamisena prosessina, jota ei voida pelkistää pelkäksi lineaarisuudeksi, sekä pedagogisten, hallinnollis-organisatoristen ja sääntelyulottuvuuksien kietoutumisena toisiinsa. Milanon kontekstissa tämä teoreettinen viitekehys saa konkreettisen muodon, ja sen tavoitteena on toimia tasa-arvon rakenteellisenä mekanismina suurkaupunkialueella, jota leimaavat suuri liikkuvuus ja sosiaalinen heterogeenisyys.

Milanon integroitu 0–G-järjestelmä muodostaa infrastruktuurin, jonka avulla jatkuvuutta pyritään toteuttamaan käytännössä. Päiväkotien, esikouluryhmien ja esikoulujen välinen integraatio ei rajoitu pelkästään ikäjärjestyksen mukaisiin siirtymäpolkuihin, vaan se näkyy pedagogisena koordinoituna, keskusteluina opetusryhmien, ammattilaisten ja perheiden välillä, koulutustilaisuuksina sekä yhteisten suuntaviivojen määrittelynä. Palvelujen välinen koordinoitu korkeammalla alueellisella tasolla sekä järjestäytyminen kasvatusyksiköiksi edistävät yhteisen ammattikielen käyttöä ja johdonmukaisten kasvatusperusteiden luomista koko 0–G-ikäryhmän osalta, mikä vähentää eri palvelujen ja toimintaympäristöjen välisen hajanaisuuden riskiä. Tästä näkökulmasta jatkuvuudella on rooli, joka ulottuu pelkkää kasvatuksellista johdonmukaisuutta pidemmälle. Yksi konkreettinen ilmentymä tästä on opetushenkilöstön perus- ja täydennyskoulutus, joka on suunniteltu yhdenmukaiseksi koko kaupungin alueella riippumatta kaupunginosan sosioekonomisesta profiilista – näin varmistetaan, että ammatillinen laatu keskeisemmillä alueilla ei eroa reuna-alueiden laadusta, ja se toimii siten sekä laadun että tasa-arvon edistäjänä. Se tukee kasvatuspolkuja ja torjuu pakollisten katkosten – asuinpaikan muutokset

asuinpaikan vaihto, vanhempien työllisyysturvan epävarmuus, asumistilanteen epävakaus – jotka voivat vaikuttaa palvelujen käyttöön. Tässä mielessä jatkuvuus auttaa varmistamaan paitsi muodollisen pääsyn palveluihin, myös merkityksellisen pysyvyyden ja asteittaisen osallisuuden paikallisessa koulutusjärjestelmässä”.

Tämä malli edellyttää, että lastenhoitopalvelut nähdään pikemminkin demokraattisten ja osallistavien toimintaympäristöjen rakentamiseen tähtäävänä julkisena infrastruktuurina kuin pelkkinä työ- ja perhe-elämän yhteensovittamisen mekanismeina. Kuten Moss (2014) toteaa, varhaislapsuuden palvelut voidaan ymmärtää paikoiksi, joissa rakennetaan julkista merkitystä ja kollektiivista vastuuta ja joissa organisaation valinnat heijastavat kansalaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden visioita. Tästä näkökulmasta jatkuvuus 0-vuotiaista G-luokkaan näyttää olevan rakenteellinen valinta, jossa pedagoginen ulottuvuus ja hallintorakenne kietoutuvat toisiinsa ja jossa Lapsitakuun periaatteet muunnetaan organisaatiokäytännöiksi, joiden tavoitteena on vähentää varhaisia eriarvoisuuksia.

Konkreettisia välineitä, joiden avulla kunnallinen järjestelmä toteuttaa tätä ennaltaehkäisyyn tähtäävää lähestymistapaa käytännössä, ovat SPAZIEROSEI- ja LABZEROSEI-toimipisteet, jotka on jo esitetty edellä määrällisesti (Milanon kaupunki, n.d.). Nämä ovat vapaasti käytettävissä olevia koulutustiloja 0–G-ikäisille lapsille aikuisen seurassa, joissa leikki, perhetyöpajat sekä lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus yhdistyvät suunnistustukeen ja ohjaukseen paikallisten palvelujen pariin. Niiden toiminta suunnitellaan yhteistyössä kolmannen sektorin organisaatioiden kanssa, mikä on esimerkki juuri sellaisista ”vanhempien ja lasten yhteisistä koulutuspaikoista”, joita PANGI on visioinut osana innovatiivista palvelutarjontaan. Parco Trotterin alueella sijaitseva LABZEROSEI laajentaa tätä ajattelutapaa entisestään toimimalla koulutustutkimuksen, koulutuksen ja kulttuuriohjelmien keskuksena, joka on suunnattu paitsi lapsille ja perheille myös koko kaupungin varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Molempia hankkeita rahoitetaan osittain Euroopan sosiaalirahastosta Plus osana kansallista Metro Plus -ohjelmaa ja eteläisten keskisuurten kaupunkien ohjelmaa 2021–2027 – tämä on eri rahoituskanava kuin aiemmin kuvatut PNRV-varat, mikä havainnollistaa entisestään Milanon integroidun 0–G-järjestelmän tukena olevien rahoitusvälineiden moninaisuutta. Tässä mielessä SPAZIEROSEI ja LABZEROSEI konkretisoivat kunnan roolia paitsi palvelujen hallinnoijana myös yhteiskasvatuksen ja pedagogisten kokeilujen aktiivisena edistäjänä, mikä on linjassa Lapsitakuun ennaltaehkäisevän logiikan kanssa.

SPAZIZEROSEI ja LABZEROSEI toimivat myös tiiviissä yhteistyössä verkostojen kanssa, jotka toimivat erityisen haavoittuvissa ympäristöissä, ja tarjoavat tietyille perheille pääsytaivan, joka eroaa selvästi spontaanista, ilman ennakkoilmoitusta tapahtuvasta osallistumisesta, joka muutoin on tyypillistä näille tiloille. Niiden perheiden osalta, jotka ohjataan mukaan äiti-lapsi-yhteisöpalveluiden kautta – joista on jo keskusteltu ilmoittautumisverkoston yhteydessä – sekä paikallisten neuvonta-, tuki- ja ohjauskeskusten ja QuBi-verkoston² kanssa tehtyjen sopimusten kautta, osallistuminen muotoutuu satunnaisen pääsyn sijaan rakennetuksi, jatkuvaksi poluksi: tiettyjä päiviä ja toimintoja suunnitellaan yhdessä näiden toimijoiden kanssa, ja lasten koulutuspolkuja seurataan ajan mittaan havainnointi- ja arviointityökalujen avulla. Tässä mielessä sama infrastruktuuri, joka tarjoaa yleiselle väestölle yleisen ja vapaasti saatavilla olevan osallistumismahdollisuuden, otetaan käyttöön myös kaikkein haavoittuvimmille perheille tarkoituksellisesti jäsenneltynä ja jatkuvana tukimuotona – mikä havainnollistaa yhden kunnallisen järjestelmän tasolla samaa suhteellisen universalismin periaatetta, joka on koko lapsitakuun perustana. Tämä ei poista jännitteitä. Kysynnän paine, kaupunkien sisäinen liikkuvuus ja kaupunginosien väliset alueelliset erot vaativat jatkuvaa sopeutumista ja neuvotteluja.

6.3.5 EDUFIRST-hankkeesta syntyneet käytännöt

Esille nousseet käytännöt voidaan jakaa viiteen pääalueeseen: pääsyn helpottaminen, koulu-perhe-suhteiden uudelleentarkastelu, perheiden voimavarojen tunnistaminen ja vahvistaminen, kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen vastaavien opetuskäytäntöjen kehittäminen sekä palvelujen läpäisevyyden vahvistaminen paikallisissa verkostoissa. Yhteenvetona nämä alueet osoittavat, että Euroopan lapsitakuun toteuttaminen ei riipu pelkästään palvelutarjonnan laajentamisesta tai pääsyn sääntelystä, vaan myös jokapäiväisistä kasvatuskäytännöistä, joiden kautta palveluista tulee tunnustuksen, osallistumisen, kansalaisuuden ja yhteisöllisyyden paikkoja. Yhdessä tarkasteltuna nämä viisi aluetta avaavat myös laajemman tulkin lasten kansalaisuudesta, jota käsitellään tämän osion lopussa.

² QuBi on Milanon koko kaupunkia kattava verkosto lasten köyhyyden torjumiseksi, jota Milanon kaupunki edistää osana integroitua julkisen ja yksityisen sektorin hyvinvointijärjestelmää. Se toimii kaupungin yhdeksässä kaupunginosassa ja yhdistää julkisia palveluja, kolmannen sektorin organisaatioita ja yhteisötoimijoita tukemaan haavoittuvassa asemassa olevia lapsia ja perheitä.

Ensimmäinen osa-alue koskee palvelujen saatavuuden vahvistamista, jota ymmärretään läheisyyden ja tuen ulottuvuutena monimutkaisessa suurkaupunkijärjestelmässä. Kaupungeissa, joille on ominaista väestön liikkuvuus, kulttuurinen ja kielellinen monimuotoisuus sekä vaihtelevat tasot julkisten palvelujen tuntemuksessa, pääsyä varhaislapsuuden palveluihin ei voida rajata pelkästään paikkojen muodolliseen saatavuuteen. Kuten julkisten palvelujen toteutusta käsittelevä kirjallisuus on osoittanut, jopa muodollisesti universaaliset järjestelmät voivat tahattomasti luoda implisiittisiä valikoitumisen muotoja, kun hallinnolliset menettelyt ovat monimutkaisia tai eri perheille epätasaisesti ymmärrettäviä (Brodkin ja Majmundar, 2010). Tämän riskin tiedostaen kunta on panostanut ilmoittautumista helpottaviin palvelupisteisiin, joilla on tukeva ja välittävä rooli ja joiden tarkoituksena on tehdä palvelujen saatavuudesta selkeämpää, vieraanvaraisempaa ja paremmin vastaavaa perheiden moninaisiin tilanteisiin. Tästä näkökulmasta helpottavat käytännöt edistävät oikeuden tehokkaampaa toteutumista, ei korvaamalla järjestelmän puutteita, vaan vahvistamalla sen kykyä tavoittaa ja tukea perheitä, joiden lähtökohdat ovat erilaiset.

Toinen alue koskee koulun ja perheen välisen suhteen kehitystä, jota on viime vuosina uudistettu asteittain palveluverkostossa. Koulun johtajat kuvasivat käynnissä olevaa prosessia, jossa perheiden osallistumistapoja laajennetaan sekä henkilöstön koulutustoimenpiteiden että kokousten ja osallistumismahdollisuuksien uudelleenjärjestelyn avulla. Perinteisten välineiden lisäksi on hyödynnetty monikielisiä materiaaleja, videotukea ja eriytettyjä viestintäkanavia, joiden tavoitteena on tunnustaa kaupunkikontekstissa esiintyvien kulttuuristen ja kielellisten koodien moninaisuus. Tähän viitekehykseen kuuluvat myös konkreettiset aloitteet, kuten opetusviikot ja -päivät sekä muut kokemukset, joiden tarkoituksena on sitouttaa perheitä, rakentaa yhdessä koulutuksen merkitystä ja avata palveluja paikallisyhteisölle. Tästä näkökulmasta osallistumiskeinojen monipuolistaminen ei ole korvaava toimenpide, vaan tietoinen valinta, jonka tavoitteena on tehdä osallistumisesta aidosti saavutettavaa ja merkityksellistä.

Kolmas alue koskee perheiden voimavarojen ja kykyjen tunnustamista ja vahvistamista yhteisten työpajojen ja palvelun toimintaan aktiivisesti osallistumisen mahdollisuuksien kautta. Tämä näkökulma on osa voimaannuttavaa ajattelutapaa, jossa perheitä ei pidetä passiivisina korvaavien toimenpiteiden kohteina, vaan taitojen, tiedon, kulttuuristen repertuaarien ja suhteellisten voimavarojen kantajina. Kykyperusteisen lähestymistavan (Sen, 1995) mukaisesti

tavoitteena ei ole pelkästään taata pääsy palveluun, vaan laajentaa todellisia mahdollisuuksia osallistumiseen, panostamiseen ja sosiaaliseen tunnustukseen. Tässä mielessä lapsitakuu ei tarkoita pelkästään suojelua epäedulliselta asemalta, vaan myös mahdollisuutta perheille tulla aktiivisiksi osallistujiksi koulutusyhteisöissä.

Neljäs alue, jota on syytä korostaa erityisesti, koskee kasvatuskäytäntöjä, joiden kautta Euroopan lapsitakuun periaatteet juurtuvat palvelujen arkeen. Työpajoissa tuotiin esiin joukko käytäntöjä, jotka on suunniteltu vastaamaan kielelliseen, kulttuuriseen ja viestinnälliseen moninaisuuteen: lukutoiminta eri kielillä, monikielisten kirjojen ja kertomuksellisten materiaalien käyttö, Kieltenkirjastoon³ (*Biblioteca dei Linguaggi*), symbolisten leikkitilojen kulttuurienvälinen uudelleensuunnittelu, musiikin käyttö kielellisesti ja viestinnällisesti erittäin monimutkaisissa tilanteissa sekä osallistavat sopeutumiskäytännöt, joissa perheet otetaan mukaan aktiivisina kumppaneina jo ensimmäisistä päivistä lähtien. Nämä käytännöt eivät ole pelkästään didaktisia rikastuksia. Ne ovat tapoja tunnistaa lasten ja perheiden kielelliset, kulttuuriset, tunne-elämän ja symboliset maailmat sekä luoda samalla yhteisiä tiloja, joissa erilaiset ilmaisumuodot muuttuvat koko ryhmän resursseiksi. Tässä mielessä kasvatuskäytännöt muodostavat keskeisen akselin Euroopan lapsitakuun paikallisessa toteutuksessa: ne auttavat palveluja menemään muodollisen pääsyn yli ja tekemään osallistumisesta, tunnustamisesta, kuulumisesta ja yhteisöllisyydestä osan lasten ja perheiden jokapäiväistä kokemusta.

Viides alue koskee palvelujen läpäisevyyttä, jolla tarkoitetaan kykyä toimia suhteessa paikallisten verkostojen virallisiin ja epävirallisiin toimijoihin. Yhteyksien luominen koulujen, yhdistysten, kirjastojen, yksityisten sosiaalialan toimijoiden, sosiaali- ja terveystalvelujen sekä perheverkostojen kanssa vahvistaa kasvatustoimenpiteiden ekosysteemistä luonnetta. Kuten Edwards (2010) korostaa, tehokas ammattiryhmien välinen yhteistyö ei rajoitu pelkästään palvelujen väliseen yhteistyöhön, vaan se edellyttää ”suhteellisen toimijuuden” kehittämistä, eli ammattilaisten kykyä tunnistaa muiden toimijoiden osaamista ja laajentaa sitä yhdessä

³ ”Kielten kirjasto” (*Biblioteca dei Linguaggi*) on suunniteltu pedagogiseksi ympäristöksi, jossa tarinankerrontaa tukevat paitsi sanat myös kuvat, musiikki, eleet, liike, teatteri ja muut taiteelliset kielet. Sen tavoitteena on kannustaa lapsia symboliseen ja narratiiviseen ilmaisuun sanallisen kielen ulkopuolella.

ongelman määrittely ja vastuun jakaminen toiminnasta. Tästä näkökulmasta jatkuvuus O:sta G:hen ei ole pelkästään organisatorinen tulos, eikä Lasten takuu ole vain palvelujen saatavuutta koskeva poliittinen viitekehys: molemmat konkretisoituvat ammattikäytännöissä, jotka pystyvät ylittämään institutionaaliset rajat ja ylläpitämään tiiviitä suhteita palvelujen, perheiden ja paikallisyhteisöjen välillä.

Tätä ammatillista ja kasvatuksellista ulottuvuutta voidaan tarkastella myös lasten kansalaisuuden näkökulmasta. Corsaron (1557) sekä Jamesin ja Proutin (1557) urauurtavien tutkimusten jälkeen lapsuuden sosiologia on määritelty lapset uudelleen: heitä ei enää pidetä hoidon ja sosialisatiion passiivisina vastaanottajina, vaan sosiaalisina toimijoina, jotka osallistuvat aktiivisesti oman kokemuksensa rakentamiseen. Milanon varhaiskasvatusjärjestelmässä tämä näkökulman muutos näkyy edellä kuvatuissa viidellä alueella toteutettavissa käytännöissä, jotka eivät ole pelkästään esteiden poistamisen tai opetussuunnitelman rikastuttamisen välineitä, vaan jokapäiväisiä tilanteita, joissa lapsia ja perheitä kohdellaan pätevänä keskustelukumppaneina ja palvelun elämän aktiivisina osallistujina.

Suorempi esimerkki lasten aktiivisesta roolista löytyy kaupungin 67 kasvatusyksikössä edistettävistä kaupunkitutkimusreiteistä, joissa lapset osallistuvat osallistaviin retkiin sekä lähiympäristössään että kaupungin kulttuuri-, taide- ja luonnonperinnön parissa. Nämä tutkimusretket on suunniteltu edistämään kohtaamisia erilaisten ilmasukeinojen kanssa sekä perheiden aktiivista osallistumista, ja ne on nimenomaisesti määritelty itse aloitteen puitteissa varhaisiksi kansalaisuuskokemuksiksi. Teoreettisesta näkökulmasta tämä käytäntö on sopusoinnussa Guerran (2015, 2023) käsityksen kanssa, jonka mukaan tutkiminen on kyselevä, itsenäisyyteen perustuva kasvatuksellinen asenne, jossa lapset tunnustetaan ympäristönsä aktiivisiksi tutkijoiksi, joiden valinnat ja tulkinnat ohjaavat kasvatusprosessia sen sijaan, että he vain seuraisivat aikuisten määrittelemiä aktiviteetteja. Kaupunkikontekstissa sovellettuna tämä asenne antaa lapsille mahdollisuuden kohdata kaupunki itsessään oikeutettuna tutkimuskohteena ja siten tilana, jossa kansalaisuutta koetaan sen sijaan, että sitä vain selitettäisiin.

Tämä on linjassa laajemman pedagogisen perinteen kanssa, jossa kasvatuskontekstit tunnustetaan jo varhaisimmista vuosista lähtien kansalaiskasvatuksen etuoikeutetuiksi tiloiksi (Santerini, 2010): paikoiksi, joissa osallistumista, äänen kuulumista, kuulumista ja yhteisöllisyyttä opitaan päivittäisen käytännön kautta jo kauan ennen kuin niitä opetetaan muodollisesti. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna EDUFIRST-ohjelman fasilitointi-, välitys-, kasvatus- ja tutkimuskäytännöt eivät ole pelkästään

tai rikastamista, vaan kansalais- ja yhteisökokemuksen alkuvaiheita, jotka ovat juurtuneet Milanon varhaiskasvatuspalveluiden arkipäiväisiin rutiineihin.

Johtopäätökset: Suurkaupunkialueen jännitteet ja yhteinen oppiminen politiikan kannalta

Milanon tapauksen analyysi vahvistaa, että Euroopan lapsitakuun täytäntöönpanoa suurkaupunkikontekstissa ei voida tulkita lineaarisesti tai lopullisesti. Kaupungeissa, joille on ominaista korkea asukastiheys, sosioekonominen polarisoituminen, väestön liikkuvuus ja kulttuurinen moninaisuus, eurooppalaisten periaatteiden – tasa-arvo, tehokas saatavuus, varhaiskasvatuksen keskeinen asema ja integroitu palvelutarjonta – soveltaminen kohtaa väistämättä rakenteellisia jännitteitä. Palvelukysynnän jatkuva paine, kaupunkien sisäinen heterogeenisyys ja perheiden elämänpolkujen kasvava monimutkaisuus tekevät tasa-arvosta jatkuvasti neuvoteltavan tavoitteen pikemminkin kuin vakiintuneen tilan.

Tässä yhteydessä universalismin ja eriytettyjen toimenpiteiden välinen suhde ei ole vaihtoehto, vaan tasapaino, jota on rakennettava ajan myötä. Yleinen saatavuus muodostaa tasa-arvon normatiivisen kehyksen; oikeuden tehokkuus edellyttää kuitenkin organisaatiokäytäntöjä, jotka kykenevät tulkitsemaan konteksteja ja ottamaan käyttöön eri lähtöolosuhteisiin suhteutettuja välitystapoja. Milanon esimerkki osoittaa, että tällainen eriyttäminen voi toteutua yhden, läpäisevän järjestelmän sisällä sen sijaan, että haavoittuvassa asemassa oleville perheille luotaisiin erillisiä piirejä. Monipuoliset mahdollisuudet, kuten SPAZIEROSEI, voivat toimia esteettöminä portteina: ne auttavat palveluja tavoittamaan perheitä, jotka muuten saattaisivat jäädä kaukana virallisesta koulutustarjonnasta, ohjaavat heitä järjestelmän pariin ja tehostavat varhaiskasvatuspalvelujen saatavuutta.

Vastaavasti palvelutarjonnan määrällinen laajentaminen ja vanhempien maksettavien maksujen alentaminen on sovitettava yhteen taloudellisen kestävyys ja pedagogisen laadun turvaamisen kanssa. Milanon esimerkki osoittaa, että kunnat voivat olla ratkaisevassa roolissa investoimalla omia resurssejaan, järjestämällä palveluja ja kehittämällä eriytettyjä käytäntöjä pääsyn tehostamiseksi. Kaupunki ei kuitenkaan voi kantaa tätä vastuuta yksin. Jotta varhaiskasvatuksesta, erityisesti 0–3-vuotiaiden ikäryhmän osalta, tulisi todellinen oikeus eikä epätasainen mahdollisuus, kuntien toimia on tuettava vakailta kansallisilla investoinneilla, selkeillä julkisilla vastualueilla sekä valtion politiikan, alueellisen suunnittelun ja paikallisen täytäntöönpanon välisellä vahvemmalla yhdenmukaistamisella.

Tämä jännite viittaa laajempaan kysymykseen, joka ulottuu Milanon tapauksen ulkopuolelle. Euroopan tasolla lapsitakuuseen liittyvät rahoitusmekanismit ja seurantakehykset ovat edelleen kokonaisuudessaan enemmän suunnattuja lasten sosiaalisen ja taloudellisen haavoittuvuuden kartoittamiseen kuin niiden palvelujen pedagogisen laadun arviointiin, joiden kautta palveluihin pääsy tarjotaan. Suosituksen täytäntöönpanon seuranta varten kehitetty yhteinen seurantakehys perustuu ensisijaisesti indikaattoreihin, kuten köyhyysriskiin, vanhempien koulutustasoon, vammaisuuteen ja kotitalouden kokoonpanoon, eikä niinkään opetussuunnitelman, ammatillisen pätevyyden tai pedagogisten käytäntöjen mittaamiseen. Tämä ei tarkoita, että laatu olisi puuttunut eurooppalaisesta poliittisesta asialistasta: vuoden 2015 neuvoston suosituksessa korkealaatuisista varhaiskasvatus- ja hoivajärjestelmistä määritellään nimenomaisesti laatukehys, joka kattaa saatavuuden, henkilöstön, opetussuunnitelman ja hallinnon. Tämä kehys toimii kuitenkin merkittäviltä osin rinnakkain lasten takuun rahoitus- ja seurantarakenteen kanssa sen sijaan, että se olisi systemaattisesti integroitu siihen. Tuloksena on jatkuva epäsymmetria, jossa resurssit kohdennetaan helpommin sosiaalisten tarpeiden indikaattoreiden kuin koulutuksen laadun indikaattoreiden perusteella, vaikka nämä kaksi ovatkin saman tasa-arvotavoitteen toisiaan täydentäviä ulottuvuuksia. Toistaen pitkään esitettyä kritiikkiä varhaiskasvatuspalvelujen laadun kapeasti teknisestä ymmärtämisestä (Dahlberg, Moss ja Pence, 2013) rahoituskriteerien ja perusteltujen, kontekstia huomioivien koulutuksen laadun arviointien johdonmukaisempi yhdenmukaistaminen vahvistaisi Lasten takuun tavoitetta yhdistää saatavuus aitoihin kehitysmahdollisuuksiin.

Milanon tapaus korostaa, että pelkät rakenteelliset sopimukset eivät riitä. 0–G-jatkuvuusmalli ja kunnallinen hallintorakenne luovat edellytykset tasa-arvoisuudelle, mutta niiden tehokkuus riippuu jatkuvista prosesseista, joihin kuuluu kontekstin tulkinta, uusien tarpeiden analysointi ja käytäntöjen pohdiskeleva arviointi. EDUFIRST-hankkeesta syntyneet käytännöt havainnollistavat, kuinka tasa-arvo toteutetaan paitsi politiikan suunnittelun kautta myös organisatoristen ja suhteellisten mekanismien avulla: välittäjänä toimiminen pääsymenettelyissä, koulu-perhe-suhteiden ylläpitäminen, perheen resurssien tunnustaminen, perheiden välisten verkostojen vahvistaminen sekä yhteistyö perheiden, palvelujen ja alueellisten toimijoiden välillä. Nämä käytännöt auttavat ehkäisemään sekä ilmeisiä että piileviä syrjäytymisen muotoja tekemällä järjestelmästä avoimemman ja kykenevämmän tukemaan perheitä kohti koulutusmahdollisuuksia sen sijaan, että vain odotettaisiin heidän hakeutuvan palveluihin itsenäisesti.

Tämä dynamiikka ei ole ominaista ainoastaan Milanolle. EDUFIRST-kumppanuuden puitteissa käyty vertaileva vuoropuhelu viittaa siihen, että suurkaupunkialueet ympäri Eurooppaa kohtaavat samankaltaisia haasteita: alueellisia eriarvoisuuksia, tehokkaan osallistumisen esteitä sekä tarvetta tasapainottaa laajentumista ja laatua. Tässä mielessä rajat ylittävä vaihto toimii paitsi vertailualustana myös mekanismina institutionaaliselle oppimiselle ja uudelleensuuntautumiselle.

Eurooppalaista lapsitakuuta ei siis tulisi ymmärtää niinkään lopullisena ratkaisuna, vaan pikemminkin sääntely- ja strategisena kehyksenä, joka kannustaa kaupunkijärjestelmiä kehittämään refleksiivisyyttä, johdonmukaisuutta ja kestävyyttä. Kuten Milanon esimerkki osoittaa, sen toteuttaminen käytännössä on luonteeltaan systeemistä: se riippuu kyvystä yhdistää eri palvelut ja ammattilaiset – sekä julkiset, akkreditoituneet että kolmannen sektorin palvelut – johdonmukaiseksi hoivarakenteeksi sen sijaan, että niitä käsiteltäisiin erillisinä tai keskenään kilpailevina alueina.

7. Monikulttuurinen ja monikielinen lähestymistapa varhaiskasvatuspalveluissa Kehityskulku ja ajankohtaiset keskustelut Tampereella

Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma

7.1 Lyhyt esittely Tampereen varhaiskasvatuspalveluista

Tampere on Suomen kolmanneksi suurin kaupunki. Vuonna 2024 Tampereen väkiluku kasvoi 2,08 %, ja suurin osa kasvusta johtui maan sisäisestä muuttoliikkeestä (Tampereen kaupunkialueyksikkö, 2024). Tampereen väestönkasvu on lähes kaksinkertaistunut viimeisten kolmen vuoden aikana: kasvu oli 1,3 % vuonna 2021, 2,0 % vuonna 2022 ja 2,4 % vuonna 2023 (Tilastokeskus, 2025). Tampereen metropolialueella 1–5-vuotiaiden lasten määrä on kuitenkin alkanut laskea. Vuodesta 201G lähtien 1–5-vuotiaiden määrä Tampereella ja sen lähikaupungeissa on vähentynyt noin 3 300 lapsella. Siitä huolimatta varhaiskasvatuspalveluissa olevien lasten määrä Tampereen alueella on kasvanut. Vuonna 2023 4 % alle kolmivuotiaista lapsista oli varhaiskasvatuspalveluissa, kun taas yli kolmivuotiaiden osallistumisaste oli 54 % (Tampereen kaupunkiseutuyksikkö, 2023).

Kaikilla kouluikää edeltävillä lapsilla on Suomessa subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen. Vanhemmillä on oikeus ilmoittaa lapsensa varhaiskasvatukseen riippumatta perheen sosioekonomisesta asemasta tai asuinpaikasta. Subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen otettiin käyttöön vuonna 1585 osana päivähoitolain uudistusta (laki päivähoitolain muuttamisesta, 28/1585). Vuonna 155G oikeus laajennettiin koskemaan kaikkia kouluikäisiä lapsia. Oikeus alkaa sen kuukauden alusta, jolloin lapsi täyttää yhdeksän kuukautta.

Opetushallitus (EDUFI) laatii varhaiskasvatuksen kansalliset ydinopetussuunnitelmat sekä esikoulun kansallisen ydinopetussuunnitelman. Kunnat voivat laatia omat paikalliset opetussuunnitelmansa kansallisten ydinopetussuunnitelmien pohjalta. Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma perustuu varhaiskasvatustakiin ja varhaiskasvatuksen kansalliseen ydinopetussuunnitelmaan. Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma perustuu Tampereen kaupungin strategiaan 2030 – Toiminnan kaupunki. Muita Tampereen suunnitelmaa täydentäviä asiakirjoja ovat Hiilineutraali Tampere 2030 -tiekartta, Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma sekä Varhaiskasvatuksen ja esikoulun tukisuunnitelma (Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma, 2022).

Tampereen kaupunki pyrkii hiilineutraaliuteen vuoteen 2030 mennessä. Tämä tarkoittaa, että kaupungin kasvihuonekaasupäästöjä vähennetään 80 % vuoden 1550 tasosta ja jäljelle jäävät 20 % kompensoidaan. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi kaupunki on toteuttanut toimenpiteitä useilla aloilla, mukaan lukien varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen tavoitteisiin kuuluvat kestävät toimintatavat, energiatehokkuus, ekososiaalisen kasvatuksen edistäminen sekä perheiden ja yhteisöjen osallistaminen (Hiilineutraali Tampere -tiekartta, 2024).

Vuonna 2024 Tampereen kaupunki sai UNICEFin myöntämän lapsiystävällisen kunnan tunnustuksen. Aloitteen tavoitteena on varmistaa lasten oikeuksien toteutuminen arjessa, ja siinä keskitytään erityisesti haavoittuvimmassa asemassa olevien lasten hyvinvoinnin tunnistamiseen ja parantamiseen.

Tampereella varhaiskasvatusta tarjotaan sekä julkisissa että yksityisissä varhaiskasvatuskeskuksissa. Varhaiskasvatusta tarjotaan ryhmätoimintana varhaiskasvatuskeskuksissa, perhepäivähoidossa sekä avoimissa varhaiskasvatustoiminnoissa, kuten lasten harrastuskerhoissa ja avoimissa perhekerhoissa. Vuonna 2025 Tampereella on 77 kunnallista ja 45 yksityistä varhaiskasvatuskeskuksia. Elokuussa 2024 varhaiskasvatuksessa oli Tampereella 5 850 lasta julkisissa varhaiskasvatuskeskuksissa ja 1 800 yksityisissä varhaiskasvatuskeskuksissa.

Varhaiskasvatustaki (540/2018) määrittelee varhaiskasvatuksessa noudatettavat hoitaja-lapsisuhteet. Alle kolmivuotiaiden lasten osalta on oltava yksi aikuinen jokaista neljää

lasta. Yli kolmivuotiaiden lasten osalta suhde on yksi aikuinen seitsemää lasta kohti, kun lapsen päivähoitopäivä kestää yli viisi tuntia. Jos lapsen päivähoitopäivä kestää alle viisi tuntia, suhde on yksi aikuinen kolmetoista lasta kohti (esim. esikoulussa).

Tampereen varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuuluvat: opettajat (varhaiskasvatus), lastenhoitajat (varhaiskasvatus) ja sosiaalipedagogit (varhaiskasvatus) sekä varhaiskasvatussyksiköiden johtajat ja apulaisjohtajat. Myös erityisopettajat (varhaiskasvatus), avustajat ja suomen kielen toisena kielenä (S2) opettajat työskentelevät Tampereen varhaiskasvatuksessa. Vuonna 2024 Tampereella oli yli 2 000 varhaiskasvatuksen työntekijää sekä yli neljäkymmentä varhaiskasvatussyksiköiden johtajaa ja viisikymmentä apulaisjohtajaa.

Varhaiskasvatussyksiköiden kiinteistöhuollosta ja ruokapalveluista huolehtivat siivoojat ja palvelutyöntekijät. Varhaiskasvatussyksiköiden henkilöstörakenne muuttuu Suomessa vuonna 2030, kun varhaiskasvatustutkimuslain (540/2018) muutos tulee voimaan, mikä edellyttää henkilöstön koulutustason nostamista. Vuodesta 2030 lähtien kahdella kolmasosalla varhaiskasvatuksen henkilöstöstä on oltava varhaiskasvatuksen tai sosiaalipedagogiikan tutkinto. Vähintään puolella henkilöstöstä on oltava opettajan pätevyys (varhaiskasvatus).

Varhaiskasvatussyksiköiden johtajilla on oltava vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto (Varhaiskasvatustutkimuslaki, 540/2018). Tampereella on mahdollista opiskella varhaiskasvatuksen opettajaksi, ja kevästä 2024 lähtien myös erityisopettajaksi. Näin ollen rekrytoinnin näkökulmasta Tampereella on tarjolla vastavalmistuneita opettajia. Suomessa varhaiskasvatuksen tutkintoja voi suorittaa myös Helsingin,

Turun, Oulun ja Jyväskylän yliopistoissa sekä Itä-Suomen ja Åbo Akademiassa.

Varhaiskasvatuksen ja esikoulun kansalliset ydinopetussuunnitelmat korostavat lasten osallistumista. Tampereella ja koko Suomessa lasten osallistuminen ja mukanaolo ovat keskeisiä näkökohtia varhaiskasvatuksessa ja esikoulussa. Tukemalla lapsen vähitellen kehittyviä osallistumis- ja mukanaolotaitoja rohkaistaan lapsia ottamaan aloitteita. Lasten näkemyksiä kuunnellaan ja ne otetaan huomioon päivän aikana suunnitelluissa toiminnoissa yhdessä henkilökunnan kanssa. Lasten monialaisia osaamisalueita edistetään varhaiskasvatuksessa ja esikoulussa sekä heidän nykyisen osallistumisensa että tulevien kasvu- ja oppimispolkujensa kannalta (Kangas ja Lastikka, 2015).

Maltillisuus, vastuullisuus ja ihmissuhteet ohjaavat varhaiskasvatukseen ja esikoulun toimintaa ja palveluja sekä niiden kehittämistä. Tampereella painotetaan yksilöiden tasa-arvoa, monimuotoista yhteisöä, ekososiaalisen kasvatuksen merkitystä sekä laadun ja osaamisen kehittämistä. Tampereella leikki on varhaiskasvatuksen toiminnan keskeinen lähtökohta (Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma, 2022).

Tampereen kunnalliset varhaiskasvatuskeskukset ja esikouluyksiköt käyttävät verkkopohjaista eVaka-asiakastieto- ja resurssisuunnittelujärjestelmää. Huoltajat käyttävät eVakaa ilmoittaakseen lapsen läsnäolosta sekä sairaudesta tai muusta syystä johtuvista poissaoloista. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja huoltajat käyttävät eVakaa myös viestintään ja tapaamisten varaamiseen, jotta voidaan keskustella lasten yksilöllisistä varhaiskasvatussuunnitelmista. Perheen varhaiskasvatuksen kustannukset määräytyvät perheen tulotason mukaan. Jos perheen tulot ovat alhaiset, varhaiskasvatus on perheelle maksutonta. Tampereella lähes puolet perheistä ei maksa palvelusta. Varhaiskasvatuksessa tarjottavat ateriat (aamiainen, lounas ja välipala sekä päivällinen ja iltapala vuorokausihoidossa) ovat verovapaita.

Tampereella tarjotaan myös ilta- ja viikonloppuhoitoa sekä ympärivuorokautista hoitoa (yhdessä varhaiskasvatuskeskuksessa). Ympärivuorokautinen hoito on tarjolla perheille, joiden lapset tarvitsevat vuorohuoltoa. Ilta-, vuoro- ja viikonloppuhoitoon sisältyy suunniteltuja pedagogisia toimintoja. Koko päivän kattavaa pedagogiikkaa toteutetaan myös iltaisin vuorohoidossa. Koko päivän kattava pedagogiikka mahdollistaa oppimisen kaikille lapsille hoitojärjestelyistä riippumatta eikä rajoita oppimista tiettyihin aikoihin tai hetkiin. Lapset hyötyvät iltaisin luovasta ja rauhallisesta leikistä, sillä se auttaa heitä käsittelemään päivän tapahtumia.

Jotkut Tampereen varhaiskasvatusyksiköt toteuttavat kotialue-mallia. Kotialueet koostuvat kahdesta lapsiryhmästä, jotka jakavat yhteiset tilat, ja molempien ryhmien aikuiset työskentelevät samalla kotialueella. Tilojen on mahdollistettava pienryhmätoiminta 7–10 lapselle sekä suuremmat ryhmät, joissa on enintään 24 lasta (Tampereen kaupunki, 2020). Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa (2022) kotialue esitetään oppimisympäristönä. Varhaiskasvatuksen toteuttamisessa ja arvioinnissa Tampereella kiinnitetään erityistä huomiota kotialue-mallin toimivuuteen. Mallin vaikutusta lapsen etuun ja

henkilöstön hyvinvointiin (Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma, 2022). Kotialueen malli antaa työntekijöille mahdollisuuden hyödyntää vahvuuksiaan ja oppia kollegoiltaan.

Tampereella työntekijäkokemusta vahvistetaan tukemalla ammatillisten taitojen kehittämistä ydintehtävien ohella. Henkilöstön osaamista hyödynnetään pedagogisessa kehityksessä vastuullistamisen kautta (Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma, 2022). Jokaisella yksiköllä on KETU- (kestävä tulevaisuus), KUKA- (kulttuurikasvatus), DIGI- (digitaalinen kasvatus) ja SALLI- (liikunta- ja ruokakasvatus) koordinaattori. Koordinaattoreiden tehtävänä on yhdessä esimiehensä kanssa vahvistaa omien alueidensa pedagogiikkaa opetussuunnitelman mukaisesti. Tampereen henkilöstöä tuetaan työn ohella suoritettavassa lisäkoulutuksessa. Tampereen alueen opetus- ja kasvatuksen ammattilaisille tarkoitettu ammatillisen kehityksen palvelu (Osake) järjestää koulutusta koko varhaiskasvatuksen, esikoulun, peruskoulun ja lukion henkilöstölle. Osaken toiminta on maksutonta niille Tampereen kaupunkiseudun kunnille, jotka rahoittavat ja ohjaavat toimintaa. Vuonna 2025 Osake käsittelee monia varhaiskasvatukseen liittyviä aiheita, kuten tukiviittomakielen käyttöä, monikielisten lasten huomioimista, kaksikielistä pedagogiikkaa, rasismien vastaista työtä sekä motoristen taitojen havainnointia.

Suomessa vanhemmat saavat lapsen syntymän jälkeen erilaisia sosiaalietuksia. Äitiysloma, joka on tarkoitettu vain synnyttäneelle vanhemmalle, kestää neljäkymmentä työpäivää. Tuen määrä riippuu vanhemman palkasta, ja loma on aina pidettävä vähintään kaksi viikkoa ennen synnytystä ja kaksi viikkoa sen jälkeen. Suomessa molemmilla vanhemmilla on mahdollisuus pitää vanhempainvapaata lapsen syntymän jälkeen. Yhteistä vanhempainvapaata voi pitää kahdeksantoista työpäivää. Vanhempainvapaa kestää 1G0 arkipäivää vanhempaa kohden. Tuen määrä riippuu vanhempien tuloista. Tuen vähimmäismäärä vanhempaa kohden on 800 euroa kuukaudessa. Osa-aikaisen hoitotuen ansiosta vanhemmat voivat työskennellä lyhennetyllä työajalla lapsen toiseen kouluvuoteen asti. Vanhempainvapaan jälkeen vanhemmat voivat pitää kotihoitovapaata (vuorotellen tai vain toinen vanhemmista) siihen asti, kunnes lapsi täyttää kolme vuotta. Kotihoitovapaa on käytettävä kahdessa osassa. Suomessa alle kahdeksanvuotiaille lapsille on pakollista vain osallistuminen esikouluun. Varhaiskasvatus ei ole pakollista.

Suomessa varhaiskasvatus toteutetaan osallistamisen periaatteiden mukaisesti, mikä tarkoittaa, että kaikilla lapsilla on yhtäläiset

oikeudet. Osallisuus kattaa arvopohjaisia periaatteita, kuten lapsen edun ensisijaisuuden, tasa-arvon, syrjimättömyyden, monimuotoisuuden arvostamisen, sosiaalisen osallisuuden ja yhteisöllisyyden. Osallisuus on jatkuvaa pyrkimystä löytää parempia tapoja vastata monimuotoisuuteen ja oppia siitä. Kaikilla lapsilla on oikeus varhaiskasvatukseen paikallisessa tai lähistöllä sijaitsevassa varhaiskasvatustilassa. Tukea voidaan tarjota esimerkiksi pienentämällä ryhmäkokoja (Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2022). Jokaisella Tampereen varhaiskasvatustilalla on omat erityisopetuksen opettajansa.

Inklusiivisuus, kuten Booth ja Ainscow (2002) toteavat, liitetään usein oppilaisiin, joiden katsotaan ”tarvitsevan erityistä tukea”. Inklusiivisuuden tulisi kuitenkin koskea kaikkien lasten kasvatusta. Inklusiivisuus edellyttää aina muutosta ja sitä voidaan pitää prosessina, jolla ei ole selkeää loppua. Sen tarkoituksena on lisätä jokaisen lapsen osallistumista ja oppimista. Täydellisen inklusiivisuuden tavoittelu on jatkuva tavoite koulutuspalvelualueilla, kuten kouluissa, vaikka se onkin edelleen saavuttamaton ihanne. Inklusiivisuus toteutuu kuitenkin siitä hetkestä lähtien, kun ryhdytään toimenpiteisiin lasten osallistumisen lisäämiseksi. Booth ja Ainscow (2002) tuovat esiin joitakin inklusiivisuuden perusperiaatteita: kaikkia on arvostettava tasapuolisesti, oppilaiden osallistumista tulisi lisätä, ja kulttuureja, toimintaperiaatteita ja käytäntöjä on uudistettava niin, että ne vastaavat oppilaiden moninaisuutta. On tärkeää vähentää kaikkien oppilaiden osallistumisen ja oppimisen esteitä, ei ainoastaan niiden, jotka on luokiteltu ”erityisopetusta tarvitseviksi” (Booth ja Ainscow, 2002).

7.2 Monikulttuurinen ja monikielinen lähestymistapa varhaiskasvatustilastoissa Tampereella

Tässä tekstissä keskitytään erityisesti maahanmuuttajien määrän kasvuun Tampereella sekä kieleen ja kulttuuriin, maailmankuvioihin ja uskontoihin (uskonto- ja maailmankuvakasvatus) sekä sosiaalisiin luokkiin liittyviin teemoihin. Näitä teemoja tarkastellaan Tampereella tarjottavan varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Suomen varhaiskasvatus perustuu lapsuuden sisäisen arvon käsitteeseen. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää ja suojella lapsen oikeutta turvalliseen ja hyvään lapsuuteen. Jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus tulla kuulluksi, huomioduksi, ymmärretyksi ja

nähdä itsenään ja yhteisönsä jäsenenä (Opetushallitus, 2022). Monikulttuurisuus ja monikielisyys viittaavat ihmisiin, jotka elävät vähintään kahden kulttuurin ja kielen vaikutuspiirissä. Termejä ”maahanmuuttaja” ja ”monikulttuurinen” pidetään usein synonyymeinä. Näin ei kuitenkaan ole, sillä monikulttuurisuus koskee lähes meitä kaikkia (Malinen, 2015). Monimuotoisuus sisältää käsitteen monista kulttuureista. Suurin osa maailman väestöstä kuuluu johonkin vähemmistöryhmään. Monikulttuurisuuden huomioon ottava koulutus tunnustaa kaikki läsnä olevat kulttuurit. Koulutuksen tavoitteena on integroida kaikki valtaväestön kulttuuriin. Integraation on kuitenkin säilytettävä vähemmistöjen oikeus säilyttää oma kulttuurinsa. Monikulttuurisessa koulutuksessa on kyse ennen kaikkea laadukkaasta koulutuksen tarjoamisesta etnisesti ja kulttuurisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa, jossa jokainen lapsi saa tasapuolista koulutusta ja huolenpitoa (Paavola ja Talib, 2010).

Monikulttuurisuus on moniulotteinen käsite. Se kattaa seuraavat alueet: maahanmuuttajat ja heihin liittyvät kysymykset, eri kulttuurit ja kielet, maailmankuvat ja uskonnot, seksuaalinen suuntautuminen, sukupuoli-identiteetti, sosiaalinen luokka, vammaisuus sekä syrjäytyminen (Paavola ja Talib, 2010).

Maahanmuuttoviraston (2025) mukaan kiinnostus Suomea kohtaan on ollut suurta jo vuosien ajan. Ihmiset tulevat Suomeen opiskelemaan ja työskentelemään. On myös yleistä, että yksi perheenjäsen muuttaa Suomeen ensin, minkä jälkeen myös muut perheenjäsenet haluavat muuttaa perässä. Vaikka Maahanmuuttovirastolle jätettyjen hakemusten määrä on ollut suuri, virasto myönsi vuonna 2024 vähemmän oleskelulupia kuin vuonna 2023. Hakemusten määrä on kuitenkin ollut historiallisen korkea. Turvapaikkahakemusten määrä vuonna 2024 oli lähes puolet edellisvuoden määrästä. Maahanmuuttoviraston arvion mukaan Suomessa jätetään vuonna 2025 noin 3 000–4 000 turvapaikkahakemusta.

Suomessa maahanmuuttoviraston käsittelyajat kuuluvat Euroopan nopeimpiin. Esimerkiksi asiantuntija tai opiskelija saa päätöksen keskimäärin yhdeksän päivän kuluessa. Vuonna 2024 viisi suurinta kansallisuutta, jotka hakivat työperusteista oleskelulupaa Suomessa, olivat Thaimaa, Filippiinit, Intia, Kiina ja Vietnam. Thaimaalaisista ykkössiija selittyi marjanpoimijoiden hakemilla lyhytaikaisilla oleskeluluvilla. Maahanmuuttovirasto arvioi, että vuonna 2025 15 000 henkilöä hakee työperusteista oleskelulupaa Suomessa. Vuonna 2025 odotetaan yhtä paljon hakijoita opiskelijaperusteisen maahanmuuton osalta (Suomen maahanmuuttovirasto, 2025). Vuonna 2023 yhteensä

5 352 muuta kuin Suomen kansalaista muutti Pirkanmaan alueelle. Suurin osa Pirkanmaalle muuttaneista oli ukrainalaisia. Ukrainan lisäksi Sri Lanka, Intia ja Vietnam olivat yleisimpiä lähtömaita. Ukraina, Sri Lanka, Vietnam ja Venäjä olivat yleisimpiä lähtömaita 0–14-vuotiaiden lasten osalta (Tilastokeskus, 2024).

Tampereen kaupunkialueella asuvien vieraskielisten yleisimmät ikäryhmät ovat 30–35-vuotiaat. Vieraskielisten ikäjakauma eroaa suomen kieltä äidinkielenään puhuvien ikäjakaumasta. Suomen kieltä äidinkielenään puhuvien yleisimmät ikäryhmät ovat 20–25-vuotiaat. Tampereella suurin osa vieraskielisestä väestöstä asuu kerrostalojen vuokra-asunnoissa. Asumistiheyden luokituksen mukaan 38 % vieraskielisistä asuu ahtaissa oloissa. Viime vuosina suurin osa Tampereelle muuttaneista on tullut Euroopasta ja Aasiasta, ja venäjänkieliset muodostavat suurimman vieraskielisen ryhmän. Vieraskielisten työttömyys on 14 % korkeampi kuin suomalaisväestön (Aluehallintovirasto, 2024).

Vuonna 2024 eniten turvapaikkahakemuksia Suomessa jättivät Somalian, Afganistanin, Syyrian ja Nigerian kansalaiset. Pitkittyneet konfliktit vaikuttavat Suomeen saapuvien turvapaikanhakijoiden määrään. Hakijoiden määrässä voi tapahtua nopeita ja odottamattomia muutoksia (Maahanmuuttovirasto, 2025).

Perheiden monikulttuurisuus on lisääntynyt Tampereella. Vuonna 2021 vieraskielisten lasten osuus varhaiskasvatuksessa oli 12,5 %, kun taas vuonna 2024 luku oli yli 15 %. Tampereella on varhaiskasvatusyksiköitä, joissa 0 % lapsista puhuu äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea, ruotsia tai saamea. Arabia, venäjä, somali, englanti ja singaleesi ovat viisi eniten puhuttua kieltä Tampereen varhaiskasvatuksessa suomen lisäksi. Suomen toinen virallinen kieli on ruotsi. Ruotsinkielistä varhaiskasvatusta tarjotaan ostopalveluna yksityisessä varhaiskasvatuskeskuksessa. Kaksikielistä varhaiskasvatusta tarjotaan englannin-, saksan- ja ranskankielisissä varhaiskasvatuskeskuksissa Tampereella. Vieraskielisten lasten määrä on suurin Tampereen eteläisillä asuinalueilla, joissa vieraskielistä taustaa omaavien lasten määrä oli 514 vuonna 2024. Itäisillä ja läntisillä asuinalueilla vieraskielisten lasten määrä oli vuonna 2024 yhteensä 305.

Näin ollen voidaan todeta, että Tampereella esiintyy kielitaustaan perustuvaa erottelua.

Kivijärven (2020) mukaan suomen kielen kehittyminen ja oppiminen ovat merkittäviä tekijöitä ulkomaalaistaustaisten ja monikielisten lasten arjessa. On tärkeää varmistaa, että lapsen oma kulttuuri ja äidinkieli ovat näkyvillä ja arvostettuja toiminnassa. Vastuu lapsen oman äidinkielen oppimisesta ja kulttuurin säilyttämisestä on ensisijaisesti lapsen perheellä. Vahvat äidinkielen taidot luovat perustan muiden kielten oppimiselle. Lapsi oppii kieliä joko peräkkäin tai samanaikaisesti. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on vastuu tiedottaa perheille lapsen oman kielen ja kulttuurin merkityksestä lapsen oppimiselle ja kehitykselle. Perheen ja varhaiskasvatuksen välinen alkuvaiheen yhteistyö on erityisen tärkeää. Pienissä ryhmissä järjestetyt toiminnot ja puheen kehitystä tukevien menetelmien (kuten kuvien ja tukimerkkien) käyttö ovat tärkeitä käytäntöjä ulkomaalaisten ja monikielisten lasten kanssa. Systemaattinen ja johdonmukaisesti etenevä suomen kielen opetus tukee integroitumista suomalaisen yhteiskuntaan (Kivijärvi, 2020).

Malisen (2015) mukaan kieli on ennen kaikkea valtaa. Vanhemmilla ja ammattimaisilla kasvattajilla on velvollisuus tarjota lapsille kieltä. Nykymaailmassa kieli toimii suojana hyväksikäyttöä ja valheita vastaan. Kieli avaa mahdollisuuksia luoda yhteyksiä ympäröivään yhteiskuntaan. Kieli antaa jokaiselle mahdollisuuden löytää paikkansa yhteiskunnassa. Ilman kieltä lapsi ei voi kertoa omaa tarinaansa, vaan joutuu luovuttamaan sen jonkun toisen kerrottavaksi. Malisen mukaan ammatillisen kasvattajan tehtävänä on tarjota jokaiselle lapselle kielitaito, jota hän tarvitsee voidakseen vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Kasvattajan on autettava jokaista lasta ilmaisemaan itseään nykyisten kielitaitonsa avulla. Kasvattajan on myös annettava lapselle päivittäin mahdollisuuksia kehittää kielitaitoaan nykyisestä tasostaan lähtien (Malinen, 2015).

Tampereella monikielisille lapsille tarjotaan tukea, jotta he voivat oppia sekä suomea että äidinkieltään tai äidinkieliään. Tampereen varhaiskasvatuksessa voidaan tarvittaessa arvioida lapsen äidinkielen taitoja huoltajien suostumuksella. Arvioinnissa keskitytään lapsen kielelliseen ymmärtämiseen ja kielenkäyttöön, vuorovaikutukseen sekä halukkuuteen olla tekemisissä aikuisten kanssa. Arviointi tehdään lapsen omalla äidinkielellä

kielellä. Tampereella työskentelevät äidinkielenopettajat tekevät arviointia yhteistyössä varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa huoltajien suostumuksella. Arvioinnin jälkeen yksikön erityisopetuksen opettaja voi määrätä lapselle kuntoutustukijakson hänen omalle äidinkielelleen. Tukijakso toteutetaan pääasiassa yksilöopetuksena, ja se järjestetään lapsen varhaiskasvatusyksikössä. Tukijakson aikana opettajana toimii äidinkielenopettaja. Äidinkielen tukijakso ei aiheuta perheelle lisäkustannuksia, sillä se sisältyy lapsen varhaiskasvatusmaksuun.

Tampereella varhaiskasvatuksessa sovelletaan translanguaging-menetelmää. Palojärven (2024) mukaan tämä tarkoittaa kaksikielistä suunnitelmallista pedagogiikkaa, jossa kieliä käytetään joustavasti. Translanguaging vaikuttaa myönteisesti lasten vuorovaikutukseen, oppimiseen ja hyvinvointiin sekä lisää lasten osallistumista. Vanhemmat voidaan kutsua varhaiskasvatusyksikköön käyttämään kotikieltään lasten kanssa. Vanhemmat voivat tukea perheen kotikielen käyttöä varhaiskasvatuksessa esimerkiksi opettamalla henkilökunnalle yleisiä ilmaisuja. Lapsen kotikielen käyttö tukee eri kielten ja kieliryhmien arvostuksen edistämistä ja edistää sosiaalisesti oikeudenmukaista kasvatusta (Palojärvi, 2024).

Kun monikulttuurinen ja monikielinen perhe aloittaa ensimmäisen asiakassuhteensa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, lapselle voidaan myöntää rakenteellista tukea. Tukipäätöksen tekevät lapsen varhaiskasvatusyksikön johtaja, ryhmässä työskentelevä henkilökunta sekä yksikön erityisopettaja. Pakolaistaustaisille lapsille myönnetään automaattisesti kuuden kuukauden rakenteellinen paikka. Turvapaikkaa hakevalle lapselle voidaan myöntää kolmen kuukauden rakenteellinen tuki. Muille lapsille tuen kesto voi olla yhdestä kuukaudesta kolmeen kuukauteen harkinnan mukaan. Vain perheen ensimmäiselle lapselle myönnetään integraatiotukea. Lapsen integraatiotuen kerroin on 2. Tämä tarkoittaa, että lapsi lasketaan ryhmäsuhteessa kahden lapsen ”arvoiseksi”, ja ryhmä muodostetaan pienemmäksi. Erityisopetuksen opettaja kirjaa lapsen integraatiotuen tarpeet eVaka-verkkopalveluun.

Tampereen varhaiskasvatusyksiköissä työskentelee kielten avustajia ja suomen kielen toisena kielenä opettajia (S2-opettajia). He työskentelevät erityisesti yksiköissä, joissa on paljon vieraskielisiä lapsia. Kielten avustajan tehtävänä on

vahvistaa vieraskielisten lasten osallistumista ja auttaa henkilökuntaa toteuttamaan kielitietoista pedagogiikkaa. Kieliapulaiset käyttävät työssään esimerkiksi arabiaa, somaliaa, ukrainaa ja venäjää. Kieliapulainen mahdollistaa lapsen ja perheen äidinkielen käytön varhaiskasvatuksessa. Oman kielen puhuminen lisää lapsen turvallisuudentunnetta ja auttaa häntä sopeutumaan uusiin tilanteisiin. Kieliapulaiset tukevat myös yhteistyötä perheiden kanssa. Suomen kielen toisena kielenä opettajat (S2-opettajat) työskentelevät ryhmissä, joissa on paljon suomen kieltä oppivia lapsia. S2-opetuksen tarkoituksena on lisätä suomenkielistä inputia ja suomenkielistä vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen arjessa. Toiminnan kohderyhmänä ovat 4–5-vuotiaat monikieliset lapset.

Kivijärven (2020) mukaan eri kulttuureista tulevat kasvattajat voivat toimia välittäjinä perheiden ja varhaiskasvatuksen välillä. Äidinkielen avustajat (Tampereella kielten avustajat) tukevat lasta, kun lapsen suomen kielen taito on heikko. Äidinkielen avustaja kääntää aluksi kaikki tilanteet lapselle, ja tukea vähennetään sitä mukaa, kun lapsi oppii suomea. Saman kulttuuritaustan omaavat kasvattajat voivat välittää lapsen omaan kulttuuriin liittyviä asioita (Kivijärvi, 2020). Tampereen varhaiskasvatusyksiköissä, samoin kuin muuallakin Suomessa, käytetään kuvatukea. Kuvat auttavat lapsia ymmärtämään varhaiskasvatuksen päivärutiinia. Kuvien tulee olla helposti näkyvillä lapsen silmien korkeudella ja selkeitä. Kuvien käytön tulisi aina olla vuorovaikutteista. Tukikylttien avulla lapsi ymmärtää ja jäsentää puhetta. Lapsen kehityksen arviointi ja havainnointi muodostavat varhaiskasvatuksen työn perustan. Ilman arviointia ja havainnointia on mahdotonta tietää, millaisesta tuesta ja ohjauksesta kukin lapsi hyötyy. Kielikehitystä arvioitaessa kiinnitetään huomiota kielen eri osa-alueiden kehitykseen. Tämä koskee kaikkia lapsia, ei vain monikielisiä. Lapsen kielikehitystä tulisi arvioida rinnakkain (Kivijärvi, 2020). LangPeda on Tampereen varhaiskasvatuksessa käytettävä arviointityökalu, joka tukee kielitietoisia toimintatapoja varhaiskasvatuksessa sekä monikielisten lasten suomen kielen oppimista. Työkalu auttaa kehittämään ja arvioimaan oppimisympäristöjen kielitietoisia suhteita, sillä kaikki kielet ansaitsevat tulla nähdyiksi ja tunnustetuiksi. Kielitietoista pedagogiikkaa harjoittaessaan varhaiskasvatuksen ohjaajat tunnustavat ja arvostavat jokaisen lapsen koko kielellistä repertuaaria, tukevat aktiivisesti heidän suomen kielen kehitystään ja edistävät osallistavaa ympäristöä, jossa monikielisyys tuodaan esiin.

LangPeda

koostuu kolmesta lomakkeesta. Ensimmäinen lomake auttaa arvioimaan ja kehittämään varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä kielitietoisuuden näkökulmasta. Toisella lomakkeella kartoitetaan monikielisen lapsen kielellistä ympäristöä yhteistyössä huoltajien kanssa. Kolmatta lomaketta käytetään monikielisen lapsen suomen kielen kehityksen seurantaan (Harju-Luukkainen ym., 2020).

Monikulttuurisuutta tarkasteltaessa on tärkeää muistaa torjua stereotyyppinen ajattelu. Stereotyyppisiin voi kuulua oletuksia, jotka liittyvät lapsen tai nuoren oppimiseen tai käyttäytymiseen. Jotta aikuinen voi olla vuorovaikutuksessa lasten ja perheiden kanssa kunnioittavasti ja ymmärtäväisesti, hänen on tunnistettava omat negatiiviset ennakkoluulonsa (Paavola ja Talib, 2010). Tampereella varhaiskasvatuksen henkilöstölle järjestetään työpajoja, joissa keskitytään rasismia torjuviin käytäntöihin. Koulutuksessa käsitellään, miten rasismi voi ilmetä varhaiskasvatuksessa ja miten sitä voidaan torjua. Koulutustilaisuuksia on järjestetty varhaiskasvatuksen henkilöstölle ja johtajille. Viime vuosina noin 180 varhaiskasvatuksen työntekijää on osallistunut koulutustilaisuuksiin ja jakanut saamaansa tietoa muiden yksikkönsä työntekijöiden kanssa.

Tampereella toteutetaan toimivaa tasa-arvo- ja monimuotoisuussuunnittelua varhaiskasvatuksessa. Jokainen varhaiskasvatusyksikkö laatii oman suunnitelmansa. Prosessiin kuuluu kolme vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa arvioidaan yksikön tasa-arvo- ja monimuotoisuustaso. Arvioinnin perusteella varhaiskasvatusyksikkö pohtii omia kehitystarpeitaan. Myös perheet ja lapset voidaan ottaa mukaan arviointiin. Arvioinnissa esiin tulleista asioista valitaan yksi–kolme kehitysteemaa. Sekä tasa-arvo- että monimuotoisuusnäkökulmat on otettava huomioon. Jokaisella varhaiskasvatusyksiköllä on oma nimetty työntekijä, joka vastaa kehitysteemoista ja niiden edistämisestä, ja he laativat aikataulun toteutettaville toimille. Suunnitelmaa arvioidaan ja tarkennetaan vuosittain. Tampereella on omat Safer Space -periaatteet, jotka ovat voimassa kaikissa kaupungin laitoksissa. Näiden periaatteiden tavoitteena on varmistaa, että kaikki tuntevat olonsa tervetulleiksi ja turvallisiksi.

Vuoden 2025 alussa Suomen hallitus poisti varhaiskasvatuksen tarjoajilta ja palveluntuottajilta velvollisuuden sukupuolten tasa-arvon suunnitteluun. Monimuotoisuuden suunnittelu on edelleen lakisääteistä. Muutos on herättänyt keskustelua sekä sen puolesta että sitä vastaan. Muutoksen seurauksena varhaiskasvatusyksiköiltä vaadittavan kirjallisen työn määrä väheni. Velvollisuuden poistaminen on myös herättänyt huolta. Pelätään, että

tasa-arvotyö jää sivuun, kun tavoitteita ja toimenpiteitä ei enää kirjata ylös. Lainsäädännön muutoksesta huolimatta tasa-arvosuunnittelu jatkuu monimuotoisuussuunnittelun rinnalla Tampereella.

7.3 Monikulttuurinen ja monikielinen lähestymistapa suhteessa EDUFIRST-keskusteluihin

Suomen opetus- ja kulttuuriministeriö myöntää valtiontukea (145 830 €) toimenpiteisiin, joilla edistetään koulutuksen tasa-arvoa ja syrjimättömyyttä varhaiskasvatuksessa, esikoulussa ja perusopetuksessa vuosina 2024–2027. Tuki on tarkoitettu varhaiskasvatuksen ja opetushenkilöstön palkkakustannuksiin. Tuki kohdistetaan sosioekonomisesti heikoimmassa asemassa oleviin alueisiin. Tuki vahvistaa varhaiskasvatuksen, esikoulun ja perusopetuksen tasa-arvoista, oikeudenmukaista ja osallistavaa kulttuuria sekä lähiökoulujen periaatetta. Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriö on jakanut valtiontukea tasa-arvotyöhön vuosittain vuodesta 2005 lähtien (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024). Tampereen varhaiskasvatuksen tasa-arvo- ja monimuotoisuustyö perustuu useisiin ohjaaviin asiakirjoihin. Näitä ovat muun muassa Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma (2022), varhaiskasvatuksen kansallinen opetussuunnitelman ydin (2022) sekä Tampereen kaupungin tasa-arvo- ja syrjimättömyyssuunnitelma (2023). Lisäksi työtä ohjaavat varhaiskasvatuslaki (540/2018) sekä kansainväliset ihmisoikeussopimukset, kuten YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus (1585) ja UNICEFin lapsiystävällisten kaupunkien aloite. Yhdessä nämä asiakirjat muodostavat vankan perustan sukupuolten tasa-arvo- ja monimuotoisuustyön suunnittelulle ja toteuttamiselle varhaiskasvatuksessa. Näin ollen sukupuolten tasa-arvo- ja monimuotoisuussuunnittelu on vakiintunut lujasti sekä Tampereella että Suomen koulutusjärjestelmässä.

Uskonto- ja maailmankatsomuskasvatus on tärkeä osa varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa. Varhaiskasvatuksen kansallisen ydinopetussuunnitelman (2022) mukaan uskonto- ja maailmankatsomuskasvatukseen kuuluu ryhmän lasten elämässä esiintyvien uskontojen ja muiden maailmankatsomusten tutkiminen. Siihen kuuluu myös ryhmässä edustamattomien uskontojen ja maailmankatsomusten sekä ei-uskonnollisten näkökulmien käsittely. Aiheeseen

lähestytään vuodenaikojen kiertoon liittyvien juhlien ja tapahtumien kautta. Myös varhaiskasvatuksen arjen tilanteet, kuten ateriat ja pukeutuminen, tarjoavat mahdollisuuksia käsitellä näitä aiheita. On tärkeää antaa tilaa lasten kysymyksille ja pohdintoille. Yhteistyötä tehdään perheiden kanssa kunnioittaen kunkin perheen arvoja ja taustaa (Opetushallitus, 2022). Perheen ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan välinen vuoropuhelu on tärkeää. Huoltajat toivovat avointa vuoropuhelua perheen maailmankuvasta ja kulttuurista. Lapsen ei tarvitse toimia oman kulttuurinsa, uskontonsa tai etnisen taustansa edustajana, vaan eri kulttuureja tarkastellaan monipuolisesti aikuisen ohjauksessa. Kunkin perheen monimuotoisuus otetaan huomioon esimerkiksi juhlapäivien perinteiden ja murteiden kautta. Uskonto- ja maailmankatsomuskasvatus on osa varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa riippumatta ryhmän lasten taustoista. Kaikki lapsiryhmän parissa työskentelevät työntekijät osallistuvat uskonto- ja maailmankatsomuskasvatukseen, kun taas varhaiskasvatusryhmän opettaja vastaa ryhmän pedagogiikasta.

Tampereella varhaiskasvatuksen uskonto- ja maailmankatsomuskasvatusta tukevat KUKA-koordinaattorit. Kuten tämän luvun ensimmäisessä osassa mainittiin, jokaisella tamperelaisella varhaiskasvatyksiköllä on eri alueisiin erikoistuneet koordinaattorit. KUKA-koordinaattoreiden vastuualueena on kulttuurikasvatuksen pedagoginen kehittäminen. KUKA-koordinaattorit tuovat esiin lasten kulttuurikasvatukseen liittyviä teemoja omissa yksiköissään ja varmistavat niiden näkyvyyden laitoksen eri suunnitelmissa ja toiminnoissa. Koordinaattorit saavat myös koulutusta ja osallistuvat kokouksiin, joissa he jakavat saamansa tiedon yksikön muulle henkilökunnalle. He jakavat myös oman ryhmänsä ja yksikkönsä vinkkejä, kokemuksia ja ideoita muiden koordinaattoreiden kanssa. Maailmankuvaopetuksen tavoitteena on tasa-arvoinen, oikeudenmukainen ja monimuotoisuutta huomioiva kasvatus. Tavoitteena on, että jokaisella lapsella on osallistavat mahdollisuudet kokea oppimisen iloa, kuulua ryhmään ja oppia ikätovereiltaan.

Syntyvyys laski Suomessa vuonna 2023 historiallisen alhaiselle tasolle. Vieraskielisten äitien määrä on kasvanut tasaisesti Suomessa. Vuonna 2000 4 % lapsista syntyi vieraskielisille äideille, kun taas vuonna 2023 luku oli noin 1G %. Biologisesti synnyttäneiden äitien keski-ikä nousi 30,3 vuoteen ja isien ikä nousi 32,2 vuoteen (SVT, 2023). Opetus- ja kulttuuriministeriön

(2023) mukaan, jos syntyvyyden lasku jatkuu Suomessa tulevina vuosina, vaikutukset varhaiskasvatuspalvelujen tarpeeseen voivat olla merkittävät. Tilatarve laitoksissa voi vähentyä, kun lapsiryhmät pienenevät. Palvelutarpeiden erot voivat aiheuttaa varhaiskasvatuspaikkojen puutetta ja toisaalta ylikapasiteettia laitoksissa (FCG, 2023).

Tampere on houkutteleva kaupunki, ja sen väestön ennustetaan kasvavan myös tulevaisuudessa. Alueen kulttuurinen, kielellinen ja maailmankatsomuksellinen monimuotoisuus lisääntyy tulevaisuudessa maahanmuuton myötä. Syntymäluvut ovat laskeneet sekä Suomessa että Tampereella. Tampereen kaupunkiseudun tutkimuksen (2024) mukaan syntymäluvut Tampereen kaupunkiseudulla ovat laskeneet 22 % viimeisen kymmenen vuoden aikana. Jos syntyvyyden lasku pysähtyy, lasten määrä voisi palata entiselle tasolle. Tampereen maahanmuuttajaväestön ennustetaan kaksinkertaistuvan vuoteen 2040 mennessä. Vieraskielisten osuuden ennustetaan olevan enintään 15 % väestöstä vuonna 2040. Kaupunkikeskuksia korostetaan kasvun keskuksina erityisesti väestön ikääntymisen ja maahanmuuton vuoksi (Tampere City Region, 2024).

Alle kolmivuotiaiden lasten osallistumisaste varhaiskasvatukseen on ollut nouseva trendi Tampereella viimeisten viiden vuoden aikana. Vuonna 2015 52 % alle kolmivuotiaista lapsista osallistui varhaiskasvatukseen, kun taas vuonna 2023 luku oli 64 %. Osallistumisaste on siis noussut yli 10 % viimeisten viiden vuoden aikana. Vuonna 2023 55 % yli kolmivuotiaista lapsista osallistui varhaiskasvatuspalveluihin, kun vastaava luku vuonna 2015 oli 50 %. Näin ollen palveluja käyttävien lasten määrä on kasvanut 5 % viimeisten viiden vuoden aikana kolmivuotiaiden ja sitä vanhempien lasten osalta (Tampere City Region, 2023).

Vaikka syntyvyys Tampereella on laskussa, pienten lasten osallistumisaste varhaiskasvatuspalveluihin on nousussa. Siksi palveluja suunniteltaessa on otettava huomioon tarve lisätä alle kolmivuotiaiden ryhmiä. Kuten aiemmin mainittiin, vieraskielisten määrän kasvu Tampereella (jonka ennustetaan kaksinkertaistuvan vuoteen 2040 mennessä) asettaa haasteita varhaiskasvatuspalveluille. Varhaiskasvatuspalveluissa työskentelevän henkilöstön on ylläpidettävä vahvaa osaamista kielellisen, kulttuurisen ja maailmankuvaan liittyvän monimuotoisuuden pedagogiikassa, jotta voidaan luoda osallistava ja inklusiivinen ympäristö kaikille palveluja käyttäville lapsille. On tärkeää pohtia, kuinka varhaiskasvatus- ja

kasvatus- ja hoivapalvelujen tarjoajina kasvatamme lapsia kohtelevaan muita lapsia ja ympäristöään kunnioittavasti ja tasa-arvoisesti. Lisäksi meidän on pohdittava, miten voimme tukea lasten sopeutumista ja integroitumista yhteiskuntaamme. Ilmastomuutoksen aikakaudella meidän on myös pohdittava, mitä tulevaisuuden taitoja opetamme lapsille ja miten kasvatamme heitä kunnioittamaan ja suojelemaan luontoa.

Ympäristöoikeudenmukaisuus on monialainen käsite. Oikeudellisesta näkökulmasta se kattaa kansainvälisten ihmisoikeussopimusten määritelmät. Yhteiskunnallisen ja psykologisen tutkimuksen näkökulmista sitä voidaan tarkastella epäoikeudenmukaisuuden, ihmisarvon ja tunnustamisen kautta. Ympäristöoikeudenmukaisuus edellyttää ympäristöasioihin liittyvien taloudellisten, sosiaalisten ja psykologisten kysymysten huomioon ottamista. Peruskysymys voisi olla, mitkä käytännöt takaavat tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen maailman (Lyytimäki ym., 2023). Ilmaston lämpenemisen uhkaessa miljoonien ihmisten elinympäristöjä syntyy rajat ylittäviä pakolaisvirtoja. YK:n ennusteen mukaan juomaveden puute voi pakottaa 700 miljoonaa ihmistä muuttamaan pois asuinalueiltaan vuoteen 2050 mennessä (YK, 2025). Tekijöitä, jotka saavat ihmiset lähtemään kodeistaan ilmastomuutoksen vuoksi, ovat vesipula, äärimmäiset sääolosuhteet ja merenpinnan nousu (Clement ym., 2021).

Tampereen opetussuunnitelmassa korostetaan ekososiaalisen kasvatuksen merkitystä. Vastuu, maltillisuus ja ihmissuhteet ohjaavat varhaiskasvatuksen ja esikoulun toimintaa. Tampereella painotetaan erityisesti yksilöiden tasa-arvoa, monimuotoista yhteisöä, laadun ja osaamisen kehittämistä sekä ekososiaalisen kasvatuksen merkitystä (Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma, 2022). Ekososiaalisen kasvatuksen tavoitteena on varmistaa hyvän elämän edellytykset yhden planeetan rajoissa sekä tuleville että nykyisille sukupolville sekä biosfäärille. Varhaiskasvatuksessa ekososiaalinen kasvatus alkaa myötätunnon ja empatian oppimisesta.

7.4 Johtopäätökset ja tulevaisuuden haasteet

Tampereen kaupungin tilaaman alueellista eriarvoistumista käsittelevän raportin (2023) mukaan kaupunki koostuu kolmesta asuinalueiden tyypistä, jotka eroavat toisistaan asumisen, väestörakenteen sekä asukkaiden kokemuksellisen ja sosioekonomisen hyvinvoinnin suhteen. Tyypillisesti Tampereen vanhemmat, kerrostaloista koostuvat vuokra-alueet liittyvät keskimääräistä alhaisempaan koettuun hyvinvointiin. Näillä alueilla asuu usein pienituloisia ryhmiä

kuten taloudellisesti heikommassa asemassa olevat lapsiperheet, opiskelijat, maahanmuuttajataustaiset henkilöt ja eläkeläiset. Sen sijaan korkeamman sosioekonomisen aseman omaavat asukkaat asuvat yleensä omakotitaloalueilla, joiden väestö on suhteellisen korkeasti koulutettua. Näiden kahden ääripään välissä on alueita, joiden asukkaiden hyvinvointitaso on keskimääräinen (Tampereen kaupunki, 2023).

Alueellinen eriytyminen Tampereella näkyy myös alueilla, joilla on vähän monikielisiä ja monikulttuurisia perheitä. Monimuotoisuuden huomioiminen varhaiskasvatuksessa on tärkeää kaikissa yhteisöissä, sillä jokaisen on opittava arvostamaan ikätovereitaan varhaiskasvatuksessa, koulussa tai työpaikalla. Kuten aiemmin todettiin, Tampereella on varhaiskasvatusyksiköitä, joissa 0 % lapsista puhuu äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea. Erilaistumisen lisääntyessä jotkut lapsiryhmät koostuvat pääosin vierasta kieltä puhuvista lapsista, jolloin suomenkielisiä ikätovereita on vähemmän tukemassa kielten oppimista vertaisvuorovaikutuksen kautta. Tällaisissa ryhmissä toisen kielen (S2) opettajat pyrkivät lisäämään suomen kielen altistusta, kun monikielisten lasten osuus ylittää 40 %.

Tampereella ensimmäinen vieras kieli (A1) otetaan käyttöön perusopetuksen ensimmäisellä luokalla. Oppilaat voivat valita A1-kielekseen englannin, espanjan, kiinan, ranskan, saksan tai venäjän. Tampereella esikoululaisille tarjotaan tutustumista näihin kieliin. Tätä käytäntöä kutsutaan varhaiseksi kieltenopetukseksi. EU:n koulutusalan tietoverkoston Eurydicen vuonna 2024 tekemän vertailun mukaan englanti on pakollinen oppiaine lähes kaikissa Euroopan maissa, joissa vieraan kielen oppiminen on pakollista. Suomi on vertailussa ainoa maa, jossa englanti ei ole pakollinen. Englanti on EU:ssa eniten opiskeltu kieli. Suomessa 83 % peruskoulun oppilaista ja 100 % yläkoulun oppilaista opiskeli englantia vuonna 2020 (Birch ym., 2023).

Meriläisen ja Härmälän (2024) mukaan suomalaiset nuoret käyttävät englantia laajasti vapaa-ajallaan ja oppivat sitä verkkopelien ja sosiaalisen median kautta. Monikielisissä perheissä englannin käyttö yhteisenä kielenä voi heikentää lasten motivaatiota oppia muita kotikieliä. Koska englanti hallitsee yhä koko Eurooppaa, on tärkeää pohtia, mitä kieliä arvostamme ja asetamme etusijalle kielellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden säilyttämiseksi. Vuonna 2015 Euroopan unionin perusoikeusvirasto (FRA) teki kyselytutkimuksen, jossa selvitettiin lähes 6 000 afrikkalaistaustaista henkilön kokemuksia

afrikkalaista syntyperää olevien ihmisten kokemuksia 12 EU:n jäsenvaltiossa. Tulokset paljastivat laajalle levinnyttä syrjintää ja ennakkoluuloja. Suomi sijoittui kyselyssä huonosti: G3 % vastaajista kertoi kokeneensa rasistista häirintää Suomessa – mikä oli korkein osuus tutkituista maista. Lisäksi 5 % oli kokenut rasistista väkivaltaa, ja näistä tapauksista 14 % tapahtui Suomessa, mikä oli jälleen korkein luku. Nuoret vastaajat ilmoittivat häirinnästä todennäköisemmin, ja riski pieneni iän myötä. Ihonväri oli yleisin syrjinnän syy, jota seurasi etninen alkuperä. Syrjintää raportoitiin myös uskonnon tai vakaumuksen perusteella. Vain harvat vastaajat ilmoittivat kokemuksistaan millekään organisaatiolle, vaikka tiesivätkin syrjinnän olevan laitonta (FRA, 2015). Näiden tulosten perusteella voidaan päätellä, että Suomessa esiintyy syrjintää ihonvärin, etnisen alkuperän sekä uskonnon tai vakaumuksen perusteella. Myös kieleen ja kielitaitoon liittyvä syrjintä on mahdollista. Tampereen varhaiskasvatuksessa lapset oppivat suomea, ja heidän äidinkieltänsä oppimista tuetaan esimerkiksi kieliapulaisten avulla. Kielitaidostaan tai kielitaitoon perustuvaa syrjintää voi esiintyä, minkä vuoksi on erityisen tärkeää, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset tuovat esiin ryhmän kielellistä monimuotoisuutta päivittäisissä toiminnoissa. Esimerkiksi syntymäpäivälauluja voidaan laulaa kaikilla ryhmän lasten puhumilla kielillä. Tampereen varhaiskasvatuksen ammattilaisilta odotetaan valmiuksia edistää kielitietoisuuteen perustuvaa pedagogiikkaa ja kulttuurista monimuotoisuutta. Heidän osaamistaan tuetaan koulutuksella, hankkeissa kehitetyillä oheismateriaaleilla

sekä LangPeda-arviointityökalun avulla.

Lopuksi on olennaista tunnustaa, että osallisuuden periaatteiden mukaisesti kaikilla on oltava yhtäläiset oikeudet. Varhaiskasvatuksessa osallisuuden periaatteet edellyttävät, että jokaista lasta kohdellaan tasapuolisesti ja syrjimättä. Monimuotoisuutta tarkasteltaessa on muistettava, että se ei rajoitu tiettyihin ryhmiin, kuten maahanmuuttajataustaisiin perheisiin – monimuotoisuutta on meissä kaikissa. Jokaisella perheellä on omat perinteensä, kulttuurinsa ja murteensa. Varhaiskasvatuksen globaali haaste on varmistaa, että jokaista lasta ja perhettä kohdellaan osallistavasti ja toivotetaan tervetulleeksi palveluun. Jokainen lapsi ansaitsee pedagogisen ja turvallisen oppimisympäristön.

8. Laatu, arviointi ja ammattimaisuus varhaiskasvatus- ja hoivapalveluissa

Keskusteluja ja haasteita Tampereella

Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma

8.1 Laadun ja arvioinnin rooli varhaiskasvatustalvaeluissa Tampereella. Perustelut SWOT-analyysin pohjalta

Tässä luvussa tarkastelemme varhaiskasvatuksen laadun arviointia eri tasoilla, kansallisesta tasosta yksittäiseen päiväkotiin, ennen kuin päädymme lasten ja perheiden tekemiin arvioihin. Laatu on määritelty varhaiskasvatuslaissa (504/2018) ja Opetushallituksen laatimassa varhaiskasvatuksen kansallisessa ydinopetussuunnitelmassa (2022). Varhaiskasvatuksen kansallisten suuntaviivojen tavoitteena on luoda kaikille lapsille tasavertaiset mahdollisuudet osallistua varhaiskasvatukseen sekä kasvaa, kehittyä ja oppia. Suomen varhaiskasvatuksen periaatteisiin kuuluvat tasa-arvo, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, moninaisuuden arvostaminen, yhteisöllisyys ja sosiaalinen osallisuus (Opetushallitus, 2022). Suomen varhaiskasvatus tunnetaan korkeasta laadustaan.

Vuoteen 2025 asti varhaiskasvatussuunnitelma Suomessa oli kolmitasoinen, ja se koostui varhaiskasvatuksen kansallisesta ydinopetussuunnitelmasta, paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista sekä lapsen yksilöllisestä varhaiskasvatussuunnitelmasta. Säännösten tarkoituksena on varmistaa varhaiskasvatuksen laatu ja tasa-arvo koko Suomessa (Opetushallitus, 2022). Myös yksityiset toimijat noudattavat varhaiskasvatuksen kansallista ydinopetussuunnitelmaa. Suomen hallitus hyväksyi 1. tammikuuta 2025 lakimuutoksen, jonka mukaan paikallisia opetussuunnitelmia ei enää vaadita. Varhaiskasvatuksen tarjoajat voivat edelleen laatia paikallisia varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia,

mutta ne eivät ole pakollisia (5.12.2024/700). Lainsäädännön muutos saattaa vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun. Koska muutos on vasta tullut voimaan, sen vaikutuksia on tällä hetkellä vaikea arvioida. Toistaiseksi Tampere jatkaa paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimista lainsäädännön muutoksesta huolimatta. Suomessa Suomen koulutuksen arviointikeskus (FINEEC) vastaa koulutuksen sekä varhaiskasvatuksen kansallisesta arvioinnista.

Arviointikeskuksen toiminta-ala kattaa koko koulutusjärjestelmän varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Varhaiskasvatuksen osalta FINEEC:n tehtävänä on toteuttaa varhaiskasvatuksen kansallisia ulkoisia arviointoja.

FINEEC tukee myös lakisääteisen itsearvioinnin toteuttamista kunnissa ja yksityisten palveluntarjoajien lakisääteisen itsearvioinnin toteuttamista (FINEEC, 2025).

FINEEC ylläpitää varhaiskasvatuksen digitaalista kansallista laadunarviointijärjestelmää, Valssia. Valssi on osa kansallista varhaiskasvatusjärjestelmää, ja se on ollut käytössä kaikessa varhaiskasvatustoiminnassa elokuusta 2023 lähtien. Laadunarviointijärjestelmä perustuu tutkimustietoon pohjautuviin digitaalisiin arviointilomakkeisiin. Näiden lomakkeiden avulla on mahdollista kerätä tietoa, raportoida kerättyjä tietoja ja julkaista lakisääteisiä arviointituloksia. Kunnalliset tai yksityiset varhaiskasvatuspalvelujen tarjoajat voivat käyttää Valssin tarjoamia työkaluja arvioidakseen varhaiskasvatuspalveluja tukevia ydinprosesseja ja rakenteita. Valssin kyselyt toteuttavat varhaiskasvatusyksiköiden johtajat, jotka vastaavat arviointiprosessin etenemisestä omassa yksikössään. Johtajat lähettävät lomakkeet henkilöstölle ja tukevat heitä prosessin eri vaiheissa. Johtajat tarkastelevat yhdessä henkilöstön kanssa arvioitavan yksikön vahvuuksia ja kehityskohteita. Tulosten perusteella he laativat kehityssuunnitelman ja seuraavat sen etenemistä. Kyselyihin vastaavat varhaiskasvatuksen opetuksesta ja kasvatuksesta vastaavat työntekijät (FINEEC, 2025). Tampereella Valssia on käytetty lapsen tukemiseen ja leikkiin liittyvien näkökohtien arviointiin.

Toiminnan arvioinnin tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä sekä varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatuksen kansallisen ydinopetussuunnitelman täytäntöönpanoa (Opetushallitus, 2022). Suomessa varhaiskasvatuksen valvontaa ja ohjausta hoitavat myös opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus

, Valvira sekä alueelliset valtionhallintovirastot (Vlasov ym., 2018). Laadunarviointi on kattavaa ja se liittyy kaikkiin varhaiskasvatuksen toimintoihin.

Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan arvioinnin tarkoituksena suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on varmistaa lain täytäntöönpano, tukea toiminnan kehittämistä sekä edistää lasten hyvinvoinnin, oppimisen ja kehityksen edellytyksiä. Varhaiskasvatuksen tarjoajien ja järjestäjien on arvioitava tarjoamiaan palveluja ja osallistuttava toimintansa ulkoisiin arviointeihin. Laki edellyttää arviointien keskeisten tulosten julkaisemista (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Tampereella varhaiskasvatuksen arviointi toteutetaan useilla tasoilla. Varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista seurataan FINEECin asettamien laatutekijöiden ja indikaattoreiden sekä Tampereen varhaiskasvatuksen ja esikoulun arviointi- ja laadunhallintaoppaan perusteella. Jokainen varhaiskasvatusyksikkö arvioi omaa toimintaansa jatkuvan kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti (Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2022).

Varhaiskasvatuksen laatua arvioidaan jokaisessa varhaiskasvatusyksikössä laatimalla jokaiselle ryhmälle pedagoginen suunnitelma. Ryhmän pedagoginen suunnitelma on työkalu, jolla arvioidaan, suunnitellaan ja kehitetään pedagogisten toimien toteuttamista. Lapset osallistuvat arviointiin ryhmän arjessa. Arviointeja tehdään säännöllisesti myös henkilöstön viikoittaisissa tiimikokouksissa. Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa kunkin ryhmän pedagogisen suunnitelman sisällöstä ja päivittämisestä. Suunnitelmaa laaditaan syksyllä toimintakauden alussa. Suunnitelmaa arvioidaan ja sen sisältöä kehitetään koko toimintakauden ajan. Pedagoginen dokumentointi on keskeinen menetelmä varhaiskasvatuksessa, ja sen avulla lapset ja huoltajat voivat osallistua toimintojen kehittämiseen ja suunnitteluun. Suunnitelmaa laadittaessa otetaan huomioon henkilökunnan havainnot, huoltajien ja lasten palaute, yhteiset keskustelut sekä arvioinnit (Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2022).

Ryhmän pedagogisessa suunnitelmassa otetaan huomioon jokaisen lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma. Tämä käytäntö varmistaa, että

ryhmän pedagogiset toimet valitaan vastaamaan kyseisen ryhmän tarpeita ja tavoitteita. Varhaiskasvatuksen kansallinen ydinopetussuunnitelma muodostaa perustan Tampereen kaupungin opetussuunnitelmalle, johon Tampereen varhaiskasvatuksen yhteiset käytännöt ja pedagogiset toimet perustuvat. Varhaiskasvatuksen arviointi perustuu ryhmän pedagogiseen suunnitelmaan sekä kunkin lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan.

Laadittaessa jokaiselle lapselle yksilöllistä varhaiskasvatussuunnitelmaa on tärkeää tuntea lapsen vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, yksilölliset tarpeet ja taidot. Huomioon otetaan myös lapsen kielellinen, maailmankuva- ja kulttuuritausta. Uuden suunnitelman laatimisessa voidaan hyödyntää lapsesta aiemmin laadittuja yksilöllisiä varhaiskasvatussuunnitelmia tai pedagogista dokumentointia. Suunnitelma toimii välineenä toiminnan arvioinnissa ja suunnittelussa (Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma, 2022). Lapsen kehityksen arvioinnin ja havainnoinnin perustana on lapsen kehitysalueiden seuranta. Havainnot dokumentoidaan ottaen huomioon vahvuudet ja tukea tarvitsevat alueet (Kivijärvi, 2020). Ihannetapauksessa pedagoginen dokumentointi toimii aktiivisena työkaluna, joka edistää ja ohjaa pedagogiikkaa eteenpäin (Vlasov ym., 2018). Suomessa varhaiskasvatuksen toiminta rakentuu ryhmätason pedagogisten suunnitelmien ja lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman ympärille.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri vaikuttaa sen laatuun, ja sitä muovaavat historialliset ja kulttuuriset tekijät sekä vuorovaikutus ympäröivän yhteisön kanssa. Suomessa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisen perustana on osallistavuus, jossa jokaiselle lapselle annetaan mahdollisuus toimia, oppia ja kehittyä yhteisön jäsenenä ja yksilönä (Opetushallitus, 2022). Vlasovin ja kollegoiden (2018) mukaan osallistava varhaiskasvatus vaikuttaa myös niihin lapsiin, jotka eivät saa minkäänlaista erityistukea.

Varhaiskasvatuksessa kukin yksikkö muodostaa oman toimintakulttuurinsa kansallisen toimintakulttuurin pohjalta. Johtajuudella on keskeinen vaikutus toimintakulttuurin kehittymiseen ja laatuun. Varhaiskasvatuksen johtajuuden lähtökohtana Suomessa on edistää jokaisen lapsen oppimista ja hyvinvointia. Toimintakulttuurin suunniteltu pedagoginen johtajuus luo hyvät työolosuhteet henkilöstölle sekä mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen ja koulutukseen (Opetushallitus, 2022).

Kivijärven (2020) mukaan varhaiskasvatuksen laatu perustuu kasvattajien hyvään pedagogiseen osaamiseen. Kasvatusosaaminen koostuu kyvystä tunnistaa tavoitteet, sisällöt ja menetelmät, jotka edistävät lapsen kehitystä, hyvinvointia ja oppimista. Kunkin lapsen yksilölliset tarpeet ohjaavat käytettäviä sisältöjä, menetelmiä ja tavoitteita. Toiminnassa otetaan huomioon lapsen kiinnostuksen kohteet, vahvuudet ja tukitarpeet. Kasvattajan on arvioitava kriittisesti omaa toimintaansa sekä mukautettava ja muutettava sitä tarpeen mukaan (Kivijärvi, 2020).

Tampereella toteutetaan vuosittain kyselytutkimuksia, jotka on suunnattu varhaiskasvatuksen henkilöstölle ja lasten vanhemmille. Varhaiskasvatuksen asiakaskokemuskysely toteutetaan kerran vuodessa. Kysely jaetaan sähköisen eVaka-järjestelmän kautta huoltajille, jotka käyttävät kunnan varhaiskasvatuspalveluja. Kyselylomake lähetettiin sähköpostitse muille varhaiskasvatuksen tarjoajille edelleenlähetettäväksi asiakkaille. Tampereella kunnallisten yksiköiden lisäksi palveluja tarjoavat yksityiset varhaiskasvatusyksiköt. Tampereen kaupungilla on myös sopimuksia joidenkin palveluseteli- ja ostopalveluyksiköiden kanssa. Kysely on jaettu viiteen eri osioon, jotka käsittelevät taustatietoja, lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa, varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, vuorovaikutusta henkilöstön kanssa sekä toimintojen kehittämistä ja asioinnin sujuvuutta.

Kysymyksissä käsitellään esimerkiksi vanhempien näkemyksiä siitä, mikä tekee lapsen päivästä varhaiskasvatuksessa hyvän, kiusaamisen ehkäisyä sekä perheiden ja varhaiskasvatuksen välisen yhteistyön kehittämistä. Vuoden 2024 kyselyssä suurin osa vastanneista vanhemmista arvioi Tampereen varhaiskasvatuspalvelujen onnistuneen tehtävässään arvosanalla 4. Tämän kysymyksen asteikko ulottui 5:stä 1:een, jossa 5 tarkoitti odotukset ylittäviä palveluja ja 1 palveluja, jotka eivät vastanneet odotuksia lainkaan.

Tampereella varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnattu laatukysely jaetaan vuosittain sähköpostitse. Henkilöstökyselyssä käsitellään varhaiskasvatuksen aloittamista, lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa, varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta, toimintojen kehittämistä sekä asioinnin sujuvuutta. Jotkin henkilöstölle ja vanhemmille suunnattujen kyselyiden kysymykset sisältyvät molempiin kyselyihin. Tämä mahdollistaa henkilöstön ja vanhempien näkemysten vertailun.

Tampereella on pyritty yhdenmukaistamaan varhaiskasvatuksen laatua tarjoamalla henkilöstölle perehdytyskoulutusta. Koulutuksissa käydään läpi kaupungin laatimia perusoppimateriaaleja, jotka koskevat päiväkotien päivittäisiä rutiineja. Materiaalissa kuvataan varhaiskasvatuspäivän perusrutiinit, mukaan lukien ruokailuajat ja lepoajat. Varhaiskasvatuksen opettajat, joita kutsutaan ”vasu-agentteiksi”, jakavat materiaalin jokaiselle varhaiskasvatustyöntekijälle. He tarjoavat varhaiskasvatuskeskuksille vertaistukea varhaiskasvatuksen laadun ja käytäntöjen suhteen. Koulutusmateriaali on suunniteltu sekä kokeneelle henkilöstölle että pätevöitymättömille sijaisille, ja sen sisältö sopii kaikenlaisille työntekijöille. Koulutuksen ja perehdytyksen lisäämisellä pyritään saavuttamaan tasalaatuisia laatuvarhaiskasvatuksessa. Hyvä perehdytys vaikuttaa myönteisesti työnantajan imagoon ja edistää rekrytointia sekä henkilöstön pysyvyyttä.

8.2 Poliittinen, institutionaalinen ja pedagoginen ulottuvuus: varhaiskasvatuspalvelujen laatu ja arviointi suhteessa EDUFIRST-keskusteluihin

Suomessa subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen takaa lapsen pääsyn varhaiskasvatukseen vanhempien työllisyystilanteesta riippumatta. Vuonna 2016 Suomen hallitus rajoitti subjektiivista oikeutta varhaiskasvatukseen sallimalla kuntien rajoittaa lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen esimerkiksi 20 tuntiin viikossa työttömien vanhempien lapsille. Vuonna 2015 hallitus kumosi tämän rajoituksen, ja subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen palautettiin kattamaan kaikki varhaiskasvatuskäiset lapset. Subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen takaa lasten tasa-arvon riippumatta heidän perhetilanteestaan tai vanhempiensa työllisyystilanteesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015). Päivähoitoon liittyvän subjektiivisen oikeuden rajoittaminen on ollut osa julkista poliittista keskustelua viime vuosina. Kun vanhemmat varaavat lapsilleen tarpeettomia varhaiskasvatuspäiviä, se aiheuttaa tarpeettomia henkilöstökustannuksia.

OECD:n tutkimusten mukaan varhaiskasvatukseen osallistumisella on myönteisiä vaikutuksia lapsen kehitykseen. Varhaiskasvatukseen osallistumisen on osoitettu olevan yhteydessä 15-vuotiaiden menestykseen kansainvälisessä oppimistulosten arviointiohjelmassa (PISA), jossa mitataan keskeisiä taitoja. OECD:n mukaan lapset, jotka ovat käyneet vähintään yhden

vuoden varhaiskasvatusta, suoriutuvat PISA-testissä paremmin kuin lapset, jotka eivät ole osallistuneet varhaiskasvatukseen (OECD, 2020). Varhaiskasvatuksella on erityisen myönteinen vaikutus maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestykseen. Vuoden 2022 PISA-tulosten mukaan yhteys perheen sosioekonomisen taustan ja lasten osaamisen välillä on vahvistunut. Maahanmuuttajataustaisten poikien ja tyttöjen tulosten erot ovat suuremmat kuin syntyperäisväestön keskuudessa (Pulkkinen ym., 2024).

Varhaiskasvatusta koskeva lainsäädäntö heijastaa yhteiskunnassa vallitsevia näkemyksiä ja arvoja kasvatuksesta, hoidosta ja koulutuksesta. Nämä käsitteet vaikuttavat puolestaan varhaiskasvatuksen kehittämiseen ja ohjaamiseen (Vlasov ym., 2018). Varhaiskasvatuspalvelujen tarve kasvaa Tampereella, kun eri kulttuuritaustoista tulevien lasten määrä kasvaa. Jotta lapset menestyisivät tulevissa opinnoissaan, on tärkeää, että he osallistuvat laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Jos varhaiskasvatuksen ja peruskoulun koulutuksen päätavoitteena on tuottaa ”laadukkaita” oppilaita, varhaiskasvatuspalveluilla on tähän merkittävä vaikutus. On tärkeää pohtia varhaiskasvatuksen ja koulutuksen tarkoitusta sekä sitä, onko niiden ensisijaisena tavoitteena taloudellinen hyöty vai yleissivistävä koulutus ja sosiaalinen integraatio. Vlasov ja hänen kollegansa (2018) korostavat varhaiskasvatuksen merkittävää kasvatusroolia, joka edistää lasten kehitystä täysivaltaisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Keskeinen kysymys on, miten tarjoamamme palvelut vastaavat niille asetettuihin uusiin tarpeisiin muuttuvassa maailmassa.

8.3 Ammattimaistuminen Tampereen varhaiskasvatuspalveluissa: nykytilanne ja tulevaisuuden haasteet

Vuonna 2023 60 % Tampereen varhaiskasvatuksessa työskentelevästä henkilöstöstä oli varhaiskasvatuksen hoitajia, 38 % varhaiskasvatuksen opettajia ja 2 % varhaiskasvatuksen sosiaalipedagogeja. Suomessa varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittelee varhaiskasvatuksessa noudatettavat henkilöstömitoitukset, jotka määrittävät henkilöstörakenteen.

Varhaiskasvatuksen opettajaksi pääsemiseksi on suoritettava kolmivuotinen kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto yliopistossa. Opintoihin kuuluu käytännön harjoittelujaksoja, jotka suoritetaan varhaiskasvatusyksiköissä.

Kasvatustieteen maisterintutkinto (kesto yleensä 2 vuotta) antaa pätevyyden toimia varhaiskasvatustyöyksikön johtajana sekä hoitaa kasvatukseen liittyviä kehitystehtäviä (kuten hallinnollisia tehtäviä). Työskennellessään varhaiskasvatuksen lastenryhmässä opettajalla on päävastuu pedagogisesta suunnittelusta ja suunnitelmien mukaisesta pedagogisten toimintojen toteuttamisesta.

Myös sosiaalipedagogit (varhaiskasvatus) työskentelevät varhaiskasvatuksessa. Heidän päätehtäviinsä kuuluvat kasvatus- ja opetustehtävät lastenryhmissä, yhteistyö perheiden ja yhteisöjen kanssa sekä yhteisön toimintakulttuurin kehittäminen. Varhaiskasvatuksen sosiaalipedagogi käyttää sosiaalipedagogista harkintaa päivittäisissä hoito-, kasvatus- ja opetustilanteissa. Näitä tehtäviä ei kuitenkaan luokitella hoito- ja hyvinvointitehtäviksi. Varhaiskasvatuksen sosiaalipedagogeilla on erityisosaamista esimerkiksi varhaiskasvatuksen, sosiaalipalvelujärjestelmien ja lainsäädännön aloilla. Työyhteisössä varhaiskasvatuksen sosiaalipedagogit johtavat ja koordinoivat verkostoyhteistyötä, neuvottelevat muiden työyhteisön ammattilaisten kanssa sekä vastaavat yhteisön toimintakulttuurin kehittämisestä ja kiusaamisen ehkäisystä (Talentia, 2024). Varhaiskasvatuksen sosiaalipedagogiksi voi opiskella ammattikorkeakoulussa. Koulutus kestää tyypillisesti 3,5 vuotta.

Sosiaalipedagogien ja opettajien lisäksi Tampereen varhaiskasvatuksessa työskentelee myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Lastenhoitajan työhön kuuluu toimintojen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. Lastenhoitajat tekevät yhteistyötä huoltajien kanssa perheiden hyvinvoinnin tukemiseksi. Päteviä lastenhoitajia ovat henkilöt, joilla on koulutus- ja ohjausalan ammattitutkinto tai sosiaali- ja terveydenhuollon (käytännön sairaanhoitaja) (SuPer, 2022). Tampereella toimii myös avustajia varhaiskasvatuksessa. Avustaja työskentelee ryhmässä joko lapsen henkilökohtaisena avustajana tai ryhmäavustajana. Avustajia ei lasketa mukaan eikä niitä sisällytetä varhaiskasvatuslain (540/2018) edellyttämään opetushenkilöstön määrään. Siksi avustajat eivät ole vastuussa lapsiryhmästä, vaan tukevat yhtä tai useampaa lisätukea tarvitsevaa lasta. Suomessa avustajille ei ole lakisääteistä koulutusta koskevaa vaatimusta, mutta avustajaksi voi suorittaa koulutuksen (JHL, 2022).

Aluehallintoviraston vuonna 2024 tekemän tutkimuksen mukaan 20 % Suomen varhaiskasvatuksen parissa työskentelevistä henkilöistä on pätevyysdettömiä. Alalla vallitsevan opettajapulan vuoksi varhaiskasvatuksen lastenhoitaja täyttää usein puuttuvan opettajan paikan. Tammikuussa 2025 Tampereella työskenteli 71 pätevytymätöntä varhaiskasvatuksen opettajaa ja 127 pätevytymätöntä lastenhoitajaa. Tampereella työskentelee yhteensä G22 varhaiskasvatuksen opettajaa ja 55G lastenhoitajaa. Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan vuoteen 2030 mennessä kahden kolmasosan varhaiskasvatuksen henkilöstöstä on oltava päteviä joko opettajia tai sosiaalipedagogeja, ja vähintään puolet heistä on oltava päteviä opettajia (varhaiskasvatus). Muulla henkilöstöllä on oltava vähintään lastenhoitajan pätevyys (varhaiskasvatuslaki 540/2018). Tampereen varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen perusteella kaupunki tarvitsee vuoteen 2030 mennessä 550 uutta varhaiskasvatuksen opettajaa tai sosiaalipedagogia. Tarvittavien lastenhoitajien määrä vähenee 550 työntekijällä (Tampereen kaupunkialue, 2023).

Seuraavan kymmenen vuoden aikana (2024–2033) 25,5 % kunnallisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevistä opettajista ja 2,2 % lastenhoitajista jää eläkkeelle (Keva, 2023). Suurten ikäryhmien eläkkeelle jääminen ja henkilöstörakenteen muutokset aiheuttavat alalle merkittäviä rekrytointitarpeita, erityisesti opettajien osalta. Keva:n vuoden 2021 analyysin mukaan Suomessa on noin 4 000 varhaiskasvatuksen opettajan vaje. Vuonna 2023 Suomen hallitus asetti hallitusohjelmassaan tavoitteeksi lisätä merkittävästi varhaiskasvatuksen opettajien opiskelupaikkojen määrää yliopistoissa. Hallitusohjelman mukaan vuosittain on koulutettava 1 400 uutta varhaiskasvatuksen opettajaa. Tavoitteena on myös vahvistaa alan arvostusta ja pysyvyyttä parantamalla työoloja sekä varmistamalla ammatinvaihto- ja monimuotoisen koulutuksen saatavuus. Ohjelmaan sisältyy myös kielikylpyopettajien jatkokoulutus (Suomen hallitus, 2023). Opettajapulaan on pyritty puuttumaan lisäämällä yliopistojen opiskelijamääriä ja tarjoamalla ammatinvaihtokoulutusta. Opiskelupaikkojen lisääminen ei kuitenkaan takaa opettajapulan ellei alan mainetta ja pysyvyyttä paranneta.

Tampereella on pyritty lisäämään alan houkuttelevuutta parantamalla palkkoja merkittävästi vuosina 2023–2024. Rekrytointitoimia on tehostettu uudistamalla työpaikkailmoituksia ja lisäämällä markkinointia. Lisärekrytointimenetelmänä on otettu käyttöön suora valintaprosessi. Tämän prosessin avulla erinomaisesti suoriutunut määräaikainen työntekijä voidaan palkata vakituiseen työsuhteeseen. Urapolkumallia on toteutettu vahvasti Tampereella, ja työnantaja kannustaa ja mahdollistaa henkilöstön opiskelun työn ohella tarjoamalla muun muassa palkallisia opetuspäiviä. Uusien työntekijöiden perehdyttämistä on pyritty parantamaan muun muassa hyödyntämällä ”vasu-agenttien” työpanosta. Kuten edellisessä luvussa mainittiin, ”vasu-agentit” ovat Tampereella työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia, jotka vierailevat varhaiskasvatusyksiköissä tarjoamaan pedagogista tukea. Lisäksi on pyritty tarjoamaan mentorointia esikoulussa työskenteleville uusille opettajille.

8.4 Johtopäätökset, arviointi, laatu ja tulevaisuuden haasteet

Tampereella, kuten koko Suomessa, varhaiskasvatuksen tarjoajat noudattavat varhaiskasvatuksen kansallista ydinopetussuunnitelmaa. Tämän sääntelyn tarkoituksena on varmistaa varhaiskasvatuksen laatu ja tasa-arvo koko maassa (Opetushallitus, 2022). Kansallisen ydinopetussuunnitelman ja kaupungin strategian pohjalta Tampere laatii oman paikallisen opetussuunnitelmansa. Suomessa varhaiskasvatuksen kansallinen arviointi on Suomen koulutuksen arviointikeskuksen (FINEEC) vastuulla. FINEEC ylläpitää varhaiskasvatuksen digitaalista laadunarviointijärjestelmää, Valssia. Valssia on käytetty kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa vuodesta 2023 lähtien (FINEEC, 2025). Tampereella Valssia on käytetty lapsen tukemiseen ja leikkiin liittyvien näkökohtien arviointiin. Toiminnan arvioinnin tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä sekä varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatuksen kansallisen ydinopetussuunnitelman täytäntöönpanoa (Opetushallitus, 2022).

Jokainen varhaiskasvatusyksikkö arvioi omaa toimintaansa jatkuvan kehitysarvioinnin periaatteiden mukaisesti. Laadunarviointi on osa varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa pedagogisen suunnittelun kautta. Jokaisella varhaiskasvatusryhmällä on oma pedagoginen suunnitelmansa. Tätä suunnitelmaa käytetään

työkaluna pedagogisten toimintojen suunnittelussa, kehittämisessä ja arvioinnissa. Lasten ja perheiden osallistuminen on olennaista arviointiprosessissa (Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2022). Suomessa jokaisella lapsella on yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma. Tätä suunnitelmaa käytetään ryhmän pedagogisen suunnitelman laatimisessa.

Varhaiskasvatuksen toisinaan hektinen työympäristö voi vaikeuttaa arviointia. Muuttuvat tilanteet, kiire, melu, henkilöstön poissaolot ja stressaavat olosuhteet voivat haitata pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista. Paananen (2017) mukaan laadun mittaaminen liittyy usein vastuuvellollisuuteen. Jos varhaiskasvatusta pidetään investointina, voi olla vaikeaa varmistaa, että investointi on tuottanut odotetut tulokset. Ensinnäkin on määriteltävä, mitä laadukkaalla varhaiskasvatuksella tarkoitetaan. Suomessa varhaiskasvatuksella katsotaan olevan useita yhteiskunnallisia tehtäviä, kuten lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen sekä koulutuksellisen ja sukupuolten tasa-arvon edistäminen ja lasten ohjaaminen kohti eettisesti vastuullista ja kestävää elämäntapaa. Varhaiskasvatuksen toinen yhteiskunnallinen tehtävä on mahdollistaa huoltajien opiskelu tai työssäkäynti (Paananen, 2017). Siksi laatua tarkasteltaessa on muodostettava yhteinen käsitys siitä, mitä laatu tarkoittaa ja mitkä tavoitteet on asetettu.

Jokainen varhaiskasvatuskeskuksen johtaja vastaa keskuksen toiminnasta, tehokkuudesta ja laadusta. Tampereella joissakin varhaiskasvatuskeskuksissa on käytössä jaettu johtamismalli, jossa kaksi johtajaa työskentelee yhdessä samassa keskuksessa. Näissä tapauksissa toinen johtajista vastaa pedagogisesta johtamisesta, johon kuuluu opetuksen, kasvatuksen ja oppimisympäristöjen kehittäminen. Toinen johtaja keskittyy henkilöstöhallintoon, kuten rekrytointiin, henkilöstön hyvinvointiin, työvuoroihin ja muihin hallinnollisiin tehtäviin. Jotta varhaiskasvatuskeskuksen johtajilla on aikaa ja resursseja johtaa keskusta tehokkaasti, keskustun lukumäärän ja koon on oltava hallittavissa. Jokaisessa Tampereen varhaiskasvatuskeskuksessa on myös apulaisjohtaja ja tarvittaessa (yksiköiden koosta ja lukumäärästä riippuen) useita apulaisjohtajia.

Varhaiskasvatussyksiköiden lukumäärän vähentäminen johtajaa kohti vaatii lisäresursseja, sillä se edellyttää uusien johtajien palkkaamista. Tampereella on pyritty vähentämään kunkin johtajan vastuulla olevien varhaiskasvatussyksiköiden lukumäärää, mutta rajalliset taloudelliset resurssit saattavat haastaa tämän tavoitteen saavuttamisen jatkossa. Varhaiskasvatuksen johtajat kokevat, että johtamiseen kuuluvat ihmissuhteet,

taloushallintoa ja hallinnollisia tehtäviä, kuten Rytkösen (2015) tutkimus osoittaa. Tämän tutkimuksen mukaan osallistujat pitivät ihmisten johtamista johtamisen tärkeimpänä osana. Sitä pidettiin myös roolin haastavimpana ja aikaa vievimpänä osana. Varhaiskasvatuksen nopeatempoinen työ, yhdistettynä suorituskykyodotuksiin ja jatkuviin muutoksiin, tekee johtamisesta yhä vaativampaa. Kaupunki voi tukea johtajia pitämällä varhaiskasvatusyksiköiden lukumäärän ja koon hallittavina, mikä auttaa ehkäisemään liiallista työmäärää. On myös olennaista tarjota mahdollisuuksia jatkokoulutukseen ja vertaisyhteistyöhön.

Kivijärven (2020) mukaan kasvattajien vahva pedagoginen osaaminen vaikuttaa suoraan varhaiskasvatuksen laatuun. Kasvattajien on kyettävä pohtimaan kriittisesti omaa toimintaansa ja tekemään muutoksia tarvittaessa. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan tulisi perustua lapsen vahvuuksiin, yksilöllisiin oppimistarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin.

Varhaiskasvatuslain (540/2018) lainsäädäntömuutoksen mukaisesti vuoteen 2030 mennessä vähintään kahden kolmasosan varhaiskasvatuksen henkilöstöstä on oltava opettajia tai sosiaalipedagogeja, ja vähintään puolella on oltava varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. Tämän vaatimuksen täyttämiseksi kaupunki tarvitsee vuoteen 2030 mennessä noin 550 uutta varhaiskasvatuksen opettajaa tai sosiaalipedagogia.

Suomen hallitus on lisännyt merkittävästi varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen opiskelupaikkojen määrää, ja alalta valmistuu vuosittain noin 1 400 uutta ammattilaista (Suomen hallitus, 2023). Pelkkä opiskelupaikkojen lisääminen ei kuitenkaan ratkaise opettajapulaa, jos valmistuneet jättävät alan. Jotkut opiskelijat vaihtavat alaa jo opintojensa aikana. Monille varhaiskasvatuksen työmäärä saattaa tulla yllätyksenä, mikä voi johtaa uravalinnan uudelleenarvointiin. Yliopistojen valintamenettelyissä voitaisiin painottaa enemmän hakijoiden aiempaa kokemusta lasten parissa työskentelystä sekä heidän ymmärrystään varhaiskasvatuksesta. Tämä auttaisi varmistamaan, että valitut opiskelijat ovat paremmin perehtyneitä alaan ja sen käytännön realiteetteihin. Aiempi työkokemus ei kuitenkaan ole virallinen vaatimus varhaiskasvatuksen opettajaksi hakeville.

Koivusalon, Alasuutarin ja Ruutiaisen (2024) mukaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kokivat, että sopivuus ammattiin oli positiivisesti yhteydessä heidän pedagogisen osaamisensa kokemukseen. Mitä

vahvasti opiskelijat kokivat sopivansa alalle, sitä varmemmin he uskoivat pedagogisen osaamisensa kasvaneen opintojen aikana. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat, jotka uskoivat kykynsä menestyä opinnoissaan ja hankkia tarvittavat taidot, arvioivat ryhmänjohtamis-, itsesäättely-, arviointi- ja opetustaitojaan korkeammalle. Lastenryhmissä ja ammattikunnissa sujuvan yhteistyön tukemiseksi tiimityö- ja ryhmänjohtamistaitoja tulisi harjoitella aktiivisesti opettajankoulutuksen aikana (Koivusalo, Alasuutari ja Ruutiainen, 2024).

Kupilan ja Karilan (2018) mukaan vertaismentorointi on erityisen hyödyllistä uusille varhaiskasvatuksen opettajille. Se tarjoaa arvokasta tukea ammatillisen identiteetin rakentamisessa ja pedagogisten käytäntöjen kehittämisessä sekä edistää samalla työhyvinvointia. Mentorointi voi vahvistaa sekä vastavalmistuneiden opettajien ammatillista kasvua että työtyytyväisyyttä, minkä vuoksi sen kehittäminen Tampereella on perusteltua. Lisäksi tehokkaat mentorointikäytännöt voivat vaikuttaa myönteisesti rekrytointi- ja perehdytysprosesseihin.

Perheiden odotukset ja tarpeet varhaiskasvatuksen suhteen ovat muuttuneet merkittävästi ajan myötä. Vaikka lapsuuden ydin pysyy muuttumattomana, palveluille asetetut vaatimukset kehittyvät jatkuvasti. Nykypäivän perheet arvostavat muun muassa joustavuutta hoitoaikoissa, ja muutoksia voi tapahtua yllättäen. Tämä muutos herättää tärkeän kysymyksen: miten varhaiskasvatuspalvelut voivat vastata tehokkaasti perheiden moninaisiin ja yksilöllisiin tarpeisiin?

On olennaista pohtia, miten henkilöstöä voidaan tukea koulutuksen ja kehityksen avulla vastaamaan varhaiskasvatuksen muuttuviin vaatimuksiin. Digitalisaation kasvava rooli, tekoälyn käyttö, ympäristötietoisuus ja siirtyminen kohti kestäviä elämäntapoja sekä osallisuus ja monikulttuurisuus asettavat haasteita varhaiskasvattajien ammattitaidolle. Henkilökunnan epätasainen pääsy jatkokoulutukseen on edelleen haaste, ja ratkaisuja etsitään yhä. Tulevaisuuden muuttuessa yhä monimutkaisemmaksi ja arvaamattommaksi jatkuvan oppimisen tarve varhaiskasvatuksessa kasvaa nopeasti. Vaikka tulevia haasteita ei vielä täysin tunneta, on olennaista alkaa valmistautua niihin ja etsiä ratkaisuja mahdollisimman pian.

- Amadini, M. (2020). *Growing up by participating*. Scholé.
- Azkona, J. M., ja Hoyuelos, A. (2011). ”Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles [Pohdintoja laadusta lastentarhoissa]”, *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 42, 157–18G.
- Bauman, Z. (200G). *Liquid times*. Cambridge, UK: Polity.
- Bakken, L., Brown, N. ja Downing, B. (2017). Varhaiskasvatus: Pitkän aikavälin hyödyt. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255–2G5. <https://doi.org/10.1080/025G8543.201G.1273285>
- Bellani, L. ja Bia, M. (2017). Köyhyydessä kasvamisen vaikutukset Euroopassa. Teoksessa *Monitoring social inclusion in Europe* (s. 445–4G2). Euroopan unionin julkaisutoimisto. <https://doi.org/10.2785/G0152>
- Bendini, M., ja Devercelli, A. (2022). *Laadukas varhaiskasvatus: Lasten potentiaalın vaaliminen*. Washington, DC: Maailmanpankki. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstreams/44eaa523-faca-57G0-5abc-5G5cfdcca2/download>, viitattu 5.12.2025.
- Bergeron-Morin, L., Peleman, B. ja Hulpia, H. (2023). *Monikielisten lasten ja perheiden kanssa työskentely varhaiskasvatuksessa (ECEC): Ohjeet varhaiskasvatuksen ammattilaisten jatkuvaan ammatilliseen kehitykseen*. NESET-raportti, Luxemburg: Euroopan unionin julkaisutoimisto. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/working-multilingual-children-and-families-ecec>, viitattu 5.12.2025.
- Blanch, S., Forestello, A. M. ja Lemkow-Tovias, G. (2021). ”Vanhempien osallistuminen varhaiskasvatukseen Kataloniassa, Espanjassa”. Teoksessa S. Garvis, S. Phillipson, H. Harju-Luukkainen ja A. R. Sadownik (toim.), *Parental Engagement and Early Childhood Education Around the World*, s. 24G–255. Lontoo: Routledge.
- Bondioli, A. ja Nigito, G. (toim.). (2011). *Aika, tilat ja ryhmät: Päiväkodin organisaation analyysi ja arviointi: DAVOPSI*. Barcelona: Graó.
- Bondioli, A. ja Savio, D. (2018). *Lasten kasvatus. Keskeisiä kysymyksiä 0–6-vuotiaille suunnatuissa palveluissa*. Carocci.
- Booth, T., Ainscow, M. ja Kingston, D. (200G). *Osallisuuden indeksi: Leikin, oppimisen ja osallistumisen kehittäminen varhaislapsuudessa ja lastenhoidossa*. Bristol: Inklusiivisen koulutuksen tutkimuskeskus.
- Booth, T. ja Ainscow, M. (2002). *Osallisuuden indeksi: Oppimisen ja osallistumisen kehittäminen kouluissa*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Broadhead, P., Meleady, C. ja Delgado, M. A. (2008). *Lapset, perheet ja yhteisöt: integroitujen palvelujen luominen ja ylläpitäminen*. Maidenhead: Open University Press.
- Brazelton, T. B. (1952). *Kosketuspisteet: Lapsesi tunne- ja käyttäytymiskehitys*. Addison-Wesley.
- Brody, D., Emilsen, K., Rohrmann, T., Warin, J. (2021). *Varhaiskasvatuksen ja hoidon alalla työskentelevien miesten urapolkujen tutkiminen*. Lontoo: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Ihmisen ihmiseksi tekeminen: Bioekologiset näkökulmat ihmisen kehitykseen*. Lontoo: Sage.
- Bronfenbrenner, U., ja Morris, P. A. (200G). ”Ihmisen kehityksen bioekologinen malli”. Teoksessa W. Damon & R. M. Lerner (toim.), *Lastenpsykologian käsikirja: Osa 1. Ihmisen kehityksen teoreettiset mallit* (5. painos, s. 753–828). Wiley.
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos*. Barcelona: Malpaso.
- Brodin, E. Z. ja Majmundar, M. (2010). ”Hallinnollinen syrjäyttäminen: Organisaatiot ja sosiaalietuuksien hakemisen piilokustannukset”. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(4), 827–848.
- Bruner, J. (195G). *Koulutuksen kulttuuri*. Cambridge, MA ja Lontoo, Englanti: Harvard University Press.
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V. ja Barata, C. (2020). ”Kirjallisuuskatsaus alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksesta ja hoidosta”, *OECD Education Working Papers*, 243. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a5cecf727-en>.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. ja Moss, P. (toim.) (201G). *Loris Malaguzzi ja Reggio Emilian koulut: Valikoituja kirjoituksia ja puheita, 1945–1993*. Abingdon: Routledge.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J. ja Miller-Johnson, S. (2002). ”Varhaiskasvatus: Abecedarian-projektin tulokset nuorina aikuisina”. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42–57. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0G01_05
- Capdevila, N. ja Longás, J. (2013). ”Sosio-kasvatuksellinen interventio pienten lasten ja haavoittuvassa asemassa olevien perheiden parissa: Analyysi Caixa Proinfancia -ohjelman 0–3-vuotiaiden perheille suunnatuista Family Spaces -hankkeista.” *Social Education: Journal of Socio-Educational Intervention*, 52, G7–85.
- Carbuccia, L., Thouzeau, V., Barone, C. ja Chevallier, C. (2025). ”Epätasainen pääsy varhaiskasvatukseen: Mikä rooli kognitiivisilla ja käyttäytymistekijöillä on? PRISMA-järjestelmällinen katsaus.” *Mind & Society*, 24, 587–G20.
- Chang, W.-C. ja Viesca, K. M. (2022). ”Opettajien valmistaminen kulttuurisesti vastaavaan/merkitykselliseen pedagogiikkaan (CRP): Kriittinen katsaus tutkimukseen.” *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 124(2), 157–224.
- Checchi, D. (1558). ”Köyhyys ja koulutus: Joitakin pohdintoja ja ehdotus indikaattoreiksi”. *Politica economica*, (2), 245–282.
- Chevalier, A., Finn, C., Harmon, C., & Viitanen, T. (200G). *Varhaislapsuuden hoidon ja kasvatuksen taloustiede*. Kansallinen talous- ja sosiaalifoorumi.

- Clement, V., Rigaud, K. K., de Sherbinin, A., Jones, B., Adamo, S., Schewe, J., Sadiq, N., ja Shababat, E. (2021). *Toimenpiteet sisäisen ilmastomuuton torjumiseksi*. Washington, DC: Maailmanpankki. <http://hdl.handle.net/1058G/3G248>, viitattu 10.12.2025.
- Clemente, A. (2012). ”El derecho a la educación y las desigualdades educativas”. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 10–15.
- Collet, J. (2025). ”Koulut koulutuksen yhteisinä paikkoina supermonimuotoisuuden aikakaudella: poliittiset keskustelut ja ehdotukset kansalaiskasvatukselle”. *Societies*, 15(5), 240.
- Collet, J., ja Tort, A. (2017). *Perheet, koulut ja yhteisö. Nykypäivän kasvatuksen välttämätön näkökulma*. Barcelona: Octaedro.
- Collet, J., ja Ball, S. (2024). ”Ilman koulua: Koulutus yhteisinä toimintoina paikallisissa sosiaalisissa infrastruktuureissa – pako sukupuuttoon johtavasta etiikasta”. *British Journal of Educational Studies*, 72 (4), 441–45G.
- Collet, J., Naranjo, M. ja Soldevila, J. (2022). *Globaali inklusiivinen koulutus. Espanjasta saadut opetukset*. Cham: Springer.
- Colombarolli, C., De Luigi, N. ja Giuliani, G. (2024). ”Varhaiskasvatuksen käyttö, alueelliset erot ja työssäkäyvien köyhyys Italiassa: kaksinkertainen rangaistus?”. *Autonomie locali e servizi sociali*, 1/2024, 125–13G.
- Lapsen oikeuksien komitea. (2005). *Yleiskommentti nro / (2005): Lapsen oikeuksien toteuttaminen varhaislapsuudessa (CRC/C/GC///Rev.1)*. Yhdistyneet Kansakunnat. <https://undocs.org/CRC/C/GC/7/Rev.1>
- Conkbayir, M. (2023). *Kehittyvän lapsen neurotiede. Itsesääätely hyvinvoinnin ja kestävän tulevaisuuden puolesta*. Lontoo: Routledge.
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C. ja Amaro, F. (2015). ”Lasten oikeus osallistua varhaiskasvatusympäristöissä: Systemaattinen katsaus”. *Children and Youth Services Review*, 100, 7G–88. <https://doi.org/10.101G/j.chilgyouth.2015.02.031>
- Corsaro, W. A. (1557). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.
- Euroopan unionin neuvosto. (2021). *Neuvoston suositus (EU) 2021/1004, annettu 14. kesäkuuta 2021, eurooppalaisen lapsitakuun perustamisesta. Euroopan unionin virallinen lehti*, L 223, 14–23. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021H1004>
- Crenshaw, K. (1585). ”Rodun ja sukupuolen risteyskohdan marginalisoinnin purkaminen: musta feministinen kritiikki syrjinnän vastaisesta doktriinista, feministisestä teoriasta ja antirasistisesta politiikasta”. *University of Chicago Legal Forum*, 1585(1), 135–1G7.
- CRS Learn. (n.d.). *CRS Learnin historia*. <https://www.crslearn.org/history/>, viitattu 10.12.2025.
- Dahlberg, G., Moss, P. ja Pence, A. (2005). *Varhaiskasvatuksen ja hoidon laadun tuolla puolen: arvioinnin kielet*. Abingdon: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D. ym. (2011). *Menestyvä koulun johtaminen: yhteys oppimiseen ja saavutuksiin*. Maidenhead, Berkshire, Iso-Britannia: Open University Press.
- Delors, J. (155G). *Educación: Encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Pariisi: UNESCO.

- Dewey, J. (2014) [1538]. *Experience and education*. Lontoo: Macmillan.
- Dogan, S., ja Adams, A. (2018). ”Ammattimaisten oppimisyhteisöjen vaikutus opettajiin ja oppilaisiin: Päivitettyjen tulosten raportointi ja tutkimussuunnitelmaa koskevien kysymysten esittäminen”. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), G34–G55. <https://doi.org/10.1080/05243453.2018.1500521>, viitattu 12.12.2025.
- Dowley, G., ja Cole, M. (2015). *Menestyvä esikoulu: Tarinaleikki Head Start -luokissa*. Chicago: University of Chicago Press.
- DuFour, R. (2004). ”Mikä on ’ammattimainen oppimisyhteisö’?”. *Educational Leadership*, G1(8), G–11.
- Education Endowment Foundation. (n.d.). *Varhaiskasvatuksen näyttötietokanta*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/early-years/evidence-store>
- Edwards, A. (2010). *Asiantuntijana toimiminen: Suhteellinen käänne asiantuntijuudessa*. Springer.
- Egido, I. (2010). ”Panorama europeo de educación infantil”. Teoksessa C. Sanchidrián ja J. Ruiz Berrio (toim.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, s. 355–413. Barcelona: Graó.
- Espinosa Bayal, M. Á. (2018a). *Oikeuden koulutukseen takaaminen 0–3-vuotiaiden vaiheessa: välttämätön ja kannattava investointi*. Cuadernos para el Debate, nro G. Madrid: UNICEFin Espanjan komitea / Barcelona: Huygens Editorial.
- Espinosa Bayal, M. Á. (2018b). *Liite: Analyysi varhaiskasvatuksen ensimmäistä jaksoa säätelevästä lainsäädännöstä Espanjan eri itsehallintoalueilla ja kaupungeissa*. Cuadernos para el Debate, nro G. Madrid: UNICEFin Espanjan komitea / Barcelona: Huygens Editorial.
- Esping-Andersen, G. (2018). ”Lapsuuteen kohdistuvat investoinnit ja osaamisen kehittyminen”. *International Tax and Public Finance*, 15, 15–44.
- Eurofound. (n.d.). *European Child Guarantee monitor*. Euroopan elin- ja työolojen kehittämissäätiö. <https://www.eurofound.europa.eu/en/surveys-and-data/convergence-monitoring-hub/european-child-guarantee-monitor>
- Euroopan komissio / EACEA / Eurydice (2025). *Avainlukuja varhaiskasvatuksesta ja hoidosta Euroopassa – 2025*. Eurydice-raportti. Luxemburg: Euroopan unionin julkaisutoimisto. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bcce2c3d-d53f-11ef-be2a-01aa75ed71a1/language-en>
- Euroopan komissio. (n.d.). *Varhaiskasvatus*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care/about-early-childhood-education-and-care>
- Euroopan komissio. (n.d.). *EU:n strategia lapsen oikeuksista ja eurooppalaisesta lapsitakuusta*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_en

- Euroopan komissio: Koulutuksen, audiovisuaalialan ja kulttuurin toimeenpanovirasto (EACEA). Birch, P., Baïdak, N., De Coster, I. ja Kocanova, D. (2023). Keskeisiä tietoja kielten opetuksesta kouluissa Euroopassa: vuoden 2023 painos, (P. Birch, toimittaja) Euroopan unionin julkaisutoimisto. <https://data.europa.eu/doi/10.2757/525032>
- Eurooppa-neuvosto. (2018). Integroitu varhaislapsuuden kehityspolitiikka köyhyyden vähentämisen ja sosiaalisen osallisuuden edistämisen välineenä: neuvoston päätelmät. Euroopan unionin julkaisutoimisto.
- Euroopan unionin perusoikeusvirasto (FRA). (2015). Mustana oleminen EU:ssa: Toinen Euroopan unionin vähemmistöjä ja syrjintää koskeva kyselytutkimus. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2015-being-black-in-the-eu-summary_fi.pdf
- FCG Konsultointi Oy. (2023). Terveet tilat 2028: Varhaiskasvatuksen tilojen ja rakennusten nykyselvitys. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Terveet_Tilat_2028_Varhaiskasvatuksen_tilojen_ja_rakennusten_nykytilaselvitys.pdf
- Ferrer, M. J. ja Riera, M. (2004). ”Espacio familiar Camp Rodó: un enfoque comunitario en la intervención con familias”. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 88, 25–32.
- Fielding, M. ja Moss, P. (2011) *Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative*. Abingdon: Routledge.
- Fletcher-Wood, H. (2018). *Responsive teaching: Cognitive science and formative assessment in practice*. Lontoo: Routledge.
- Formosinho, J. ja Pascal, Ch. (201G). *Arviointi ja arviointi muutoksen edistämiseksi varhaislapsuudessa*. Lontoo: Routledge.
- Fraser, N. (2005). *Oikeuden vaaka: Poliittisen tilan uudelleenkuvittelu globalisoituvassa maailmassa*. Columbia University Press.
- Frazer, H., Guio, A.-C. ja Marlier, E. (toim.). (2020). *Lasten takuun toteutettavuustutkimus: Väliraportti*. Euroopan komissio.
- Galardini, A. L. (200G). ”Cultivar la calidad”. *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 100, 7–5. Gallego, B. ja Vázquez, R. (2023). *Varhaiskasvatus ja yhteinen hyvä: Kohti kriittistä kasvatuskäytäntöä*. Madrid: Morata.
- Gallego, R., ja Maestriperi, L. (2024). ”Sosiaalisen innovaation ja julkisen politiikan integrointi: Opetuksia varhaiskasvatuksesta ja hoidosta Barcelonassa, Espanjassa”, *Journal of Public Policy*, 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0143814X24000230>, viitattu 07.01.202G.
- Gallego, R., González, S. ja Maestriperi, L. (toim.) (2024). *Sosiaalinen innovaatio ja hyvinvointivaltion supistuminen: Vertaileva analyysi varhaiskasvatuksesta ja hoidosta Euroopassa ja sen ulkopuolella*. Leeds: Emerald Publishing.
- Gay, G. (2018). *Kulttuurisesti herkkä opetus*. New York: Teachers College Press.
- Guerra, M. (2015). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.

- Guerra, M. (2023). ”Tutkiminen ulkoilmaopetuksessa kysymyksiä herättävänä lähestymistapana ekologisen tietoisuuden kehittämiseen”. *Pedagogia oggi*, 21(2), 154–200. <https://doi.org/10.734G/PO-022023-23>
- Hargreaves, A., ja Fullan, M. (2012). *Ammatillinen pääoma: Opetuksen uudistaminen jokaisessa koulussa*. New York: Teachers College Press.
- Harju-Luukkainen, H., Gyekye, M., Thurin, N., Kekki, N. ja Tyrer, M. (2020). *Kielitietoisen pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa: KieliPeda-työväline*. [Kielitietoisen pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa: LangPeda-työkalu]. Turun yliopisto. https://www.utu.fi/sites/default/files/media/Kielipeda_tyovaline_interaktiivinen.pdf
- Harms, T., Cryer, D. ja Clifford, R. M. (2003). *Pikkulasten ympäristöarviointiasteikko ITERS-R*. New York: Teachers College Press.
- Hatch, J. A. (202G). *Monipuoliset opetusstrategiat varhaiskasvatuksen luokissa. Opetusvälineistön rakentaminen*. Lontoo: Routledge.
- Hayden, J. ja Wai, S. (2013) ”Yhteisöpohjaiset lähestymistavat varhaislapsuuden kehitykseen: aste-erojen kysymys”. Teoksessa Britto, P.; Engle, P.; Super, Ch. (toim.), *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. Oxford: Oxford Academic
- Heckman, J. J. (200G). ”Taitojen muodostuminen ja taloudelliset näkökohdat investoinnissa heikommassa asemassa oleviin lapsiin”. *Science*, 312(5782), 1500–1502. <https://doi.org/10.112G/science.1128858>
- Heckman, J., ja Mosso, S. (2014). ”Ihmisen kehityksen ja sosiaalisen liikkuvuuden taloustiede”. *Annual Review of Economics*, G, G85–733.
- Heckman, J. J. (2012). *Investoidaan varhaislapsuuden kehitykseen: vähennetään puutteita, vahvistetaan taloutta*. The Heckman Equation. <https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/>, viitattu 07.01.202G
- Hemerijck, A. (2018). ”Sosiaalinen investointi politiikan paradigmatana”. *Journal of European Public Policy*, 25(G), 810–827.
- Hollie, S. (2011). *Kulttuurisesti ja kielellisesti herkkä opetus ja oppiminen*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Hueso, K (2015). *Jugar a l'aire libre*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Institut Català d'Avaluació de Politiques Públiques (Ivàlua). (2022). *Kyselylomake varhaislapsuuden avaintekijöistä*. Barcelona: IVALUA. https://ivalua.cat/sites/default/files/2022-11/2G102022_QFCPI_num0_cat.pdf
- Barcelonan kunnallinen koulutuslaitos. (2023). *Bressols pel clima [Ilmastopäiväkodit]: ilmastollisen oikeudenmukaisuuden strategia kunnallisille päiväkodeille*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/handle/11703/125554>, haettu 23.11.2025.
- Instituto Municipal de Educación de Barcelona (2015). *El modelo educativo de las escuelas bressol de Barcelona*. Barcelona: IMEB.

- Instituto Municipal de Educación de Barcelona (2021). *”Plan para la educación y crianza de la pequeña infancia 2021–2024”*. Barcelona: IMEB.
- Barcelonan kunnallinen koulutuslaitos (2023). *Raportti ”Yhteisölliset päiväkodit, pikkulasten kodit”*. Barcelona: IMEB.
- Barcelonan kunnallinen koulutuslaitos ja Jaume Blasco (2024). *Raportti ”Analyysi varhaislapsuuden kasvatuksesta ja hoidosta Barcelonassa sekä kehitysvaihtoehtoista”*. Barcelona: IMEB.
- Ionescu, M., Trikid, Z. ja Rudas, A. (2024). *ECD-työkalupakki paikallishallinnoille: Paikallishallintojen valmiuksien vahvistaminen laadukkaiden, tasa-arvoisten ja kattavien palvelujen varmistamiseksi pikkulapsille ja heidän perheilleen*. International Step by Step Association (ISSA).
- ISGLOBAL (2022). ”3-30-300-vihreäsääntö ja mielenterveys”. *Environmental Research*, 215 (2), 114387. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2022.114387> Italian parlamentti. (2015). Laki nro 107, 13. heinäkuuta 2015: Kansallisen koulutus- ja opetusjärjestelmän uudistus ja valtuutus voimassa olevien lainsäädäntösäännösten uudelleenjärjestelyyn [Legge 13 luglio 2015, n. 10/: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti]. Italian tasavallan virallinen lehti, yleissarja nro 1G2, 15. heinäkuuta 2015.
- Italian hallitus. (2017). Lainsäädäntöasetus nro G5, 13. huhtikuuta 2017: Syntymästä kuuden vuoden ikään ulottuvan integroidun kasvatus- ja opetusjärjestelmän perustaminen [Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65: Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni]. Italian tasavallan virallinen lehti, yleissarja nro 112, 1G. toukokuuta 2017.
- James, A., ja Prout, A. (toim.). (1957). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2. painos). Falmer Press.
- Jana, J. (2017). *Pikkulapsen aivot: Kehitä tänään taitoja, jotka muovaavat lapsesi tulevaisuutta*. New York: Da Capo Lifelong Books.
- Juni, M., Lanau, A. ja Esteve, A. (2025). ”Lastenhoito ja sen vaikutukset halukkuuteen hankkia lisää lapsia Espanjassa”. *Papers*, 110(1), e3285.
- Kangas, J., Lastikka, AL. (2015). ”Lasten aloitteet suomalaisessa varhaiskasvatuskontekstissa”. Teoksessa Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., Sheridan, S., Williams, P. (toim.). *Nordic Families, Children and Early Childhood Education. Studies in Childhood and Youth*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kemp, N., ja Josephidou, J. (2023). ”Vauvat ja taaperot ulkona: narratiivinen katsaus alle kaksivuotiaiden hoitoa varhaiskasvatusympäristöissä käsittelevään kirjallisuuteen”. *Early Years*, 43(1), 137–150. <https://doi.org/10.1080/0557514G.2021.15155G2>
- Kettlewell, K., Sharp, C., Lucas, M., Gambhir, G., Classick, R., Hope, C., Kollias, C. ja Rutt, S. (2020). *Kansainvälinen varhaisoppimisen ja lasten hyvinvoinnin tutkimus (IELS): Englannin kansallinen raportti. Tutkimusraportti*. Lontoo: Yhdistyneen kuningaskunnan opetusministeriö, Government Social Research. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1000508/IELS_national_report_FINAL_Dec_2020_revised.pdf

- Keva. (2023). *Eläköitymisennuste 2024–2043*.
[https://doi.org/10.54325/akakk.154535](https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojMmQyMmE5MzltMTZmNS00ZDYwLWFiOWMtYzljNTljOTkwYTU3IiwidCIGljZiYmE2ZjhmLTJjZDgtNGUxYiIiYtQ-2LTc0YTE1NWQzN2M4NCIsImMiOjI5. viitattu 23.11.2025.</p>
<p>Kivijärvi, T. (2020). ”Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen”. Teoksessa Hujala, E., Turja, L. ja Aljoki, A. (toim.) <i>Varhaiskasvatuksen käsikirja (5. uudistettu painos)</i>. [Supporting foreign and multilingual children and families]. S. 250–262. Helsinki: PS-kustannus.</p>
<p>Koivusalo, E., Alasuutari, M. ja Ruutiainen, V. (2025). ”Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista asiantuntijuutta rakentamassa”. <i>Ammattikasvatuksen aikakauskirja</i>, 2G(4), 34–53. <a href=)
- Kupila, P., ja Karila, K. (2018). ”Vertaismentoorointi aloittelevien esikoulunopettajien tukena”. *Ammatillinen kehittyminen koulutuksessa*, 45(2), 1–12. <https://doi.org/10.1080/15415257.2018.1427130>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2. painos). University of California Press.
- León, M., Palomera, D., Ibáñez, Z., Martínez-Virto, L. ja Gabaldón-Esteban, D. (2022). ”Tasa-arvoisten mahdollisuuksien ja työn ja yksityiselämän tasapainon välillä: varhaiskasvatuksen institutionaalisen rakenteen tasapainottaminen Espanjassa”. *Papers*, 107(3), e3084. <https://doi.org/10.55G5/rev/papers.308>
- Lloyd, E. (2021). *Julkisen hyödyn lähestymistapa: oppia Irlannin varhaiskasvatus- ja lastenhoidon uudistuksesta*. Lontoo: Early Education and Childcare Coalition. <https://www.earlyeducationchildcare.org/ireland-reforms>, viitattu 25.11.2025.
- Lyymäki, J., Huttunen, S., Lonkila, A., Lähteenmäki-Uutela, A., Sorvali, J., ja Weckroth, M. (2023). ”Miten ympäristöoikeudenmukaisuuden moninaisuutta voisi kuvata ymmärrettävästi?”. *Alue ja Ympäristö*, 52(2), 133–138.
- Maestripieri, L. ja Gallego, R. (2024). ”Vastaprofessionalisaatio kollektiivisessa lastenhoidossa: esimerkkinä Barcelonan hoivayhteisöt”. *Current Sociology*, 73(G). <https://doi.org/10.1177/00113521241235G42>
- Malaguzzi, L. (2020). *Varhaiskasvatus Reggio Emilian mallin mukaan*. Barcelona: Octaedro.
- Malinen, H. (2015). *Anna lapselle ääni*. Helsinki: PS-kustannus. [*Anna lapsellesi ääni*]. Marmot, M., Allen, J., Goldblatt, P., Boyce, T., McNeish, D., Grady, M. ja Geddes, I. (2010). *Oikeudenmukainen yhteiskunta, terveet elämät: Marmot-katsaus*. UCL Institute of Health Equity.
- Massa, R. (158G). *Tekniikat ja kehot*. Unicopoli.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ja Taggart, B. (2008). ”Kodin oppimisympäristön ja esikoulukokemuksen vaikutukset lukutaidon ja laskutaidon kehitykseen alakoulun alkuvaiheessa”. *Journal of Social Issues*, G4(1), 55–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-45G0.2008.00550.x>

- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Institut Metròpoli (2024). *Epätasa-arvoiset lapsuudet Barcelonan kaupungissa*. Institut Metròpoli
- Opetusministeriö. (2021). Ministeriön asetus nro 334, 22. marraskuuta 2021: integroidun 0–G-järjestelmän pedagogisten suuntaviivojen hyväksyminen [*Ministeriön asetus 22. marraskuuta 2021, nro 334: Adozione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zeroze*].
- Opetusministeriö. (2022). Ministeriön asetus nro 43, 24. helmikuuta 2022: Varhaiskasvatuspalveluja koskevien kansallisten koulutusohjeiden hyväksyminen [*Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43: Adozione degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*].
- Työ- ja sosiaalipolitiikan ministeriö. (2022). *Kansallinen toimintasuunnitelma lapsitakuun täytäntöönpanemiseksi (PANGI)* [Piano di Azione Nazionale per l'attuazione della Garanzia Infanzia]. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Documents/PANGI.pdf>
- Työ- ja sosiaalipolitiikan ministeriö. (2024). *Raportti eurooppalaisen lapsitakuun täytäntöönpanosta neuvoston suosituksen (EU) 2021/1004 11 §:n falakohdan mukaisesti*. <https://www.lavoro.gov.it/garanziainfanzia/garanzia-infanzia/rapporto-di-monitoraggio/>
- Monbiot, G. ja Hutchison, P. (2024) *The Invisible Doctrine: The Secret History of Neoliberalism*. Lontoo: Penguin Books.
- Morabito, C. ja Vanderbroeck, M. (2020). *Kohti lasten unionia! Epätasa-arvon vähentäminen EU:ssa investoimalla lasten varhaisvuosiin*. Bryssel: FEPS. <https://feeps-europe.eu/wp-content/uploads/downloads/publications/towards%20a%20child%20union%20-%207.pdf.pdf>
- Mortari, L. (2007). *Tutkimuskulttuuri ja pedagogiikka*. Carocci.
- Moss, P. (2014). *Transformatiivinen muutos ja todelliset utopiat varhaiskasvatuksessa: Tarina demokratiasta, kokeilusta ja potentiaalista*. Abingdon: Routledge
- Moss, P. (2017). ”Valta ja vastarinta varhaiskasvatuksessa: hallitsevasta diskurssista demokraattiseen kokeilunhaluun”. *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11–32. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0001>
- Moss, P. (2015). *Vaihtoehtoiset narratiivit varhaislapsuudessa: Johdanto opiskelijoille ja ammattilaisille*. Routledge.
- Moss, P. (2023). ”Jack Tizard ja lastenkeskukset: visioita politiikan kannalta merkityksellisestä yhteiskuntatutkimuksesta ja varhaiskasvatuspalveluiden uudistamisesta”. Teoksessa: Cameron, C., Koslowski, A., Lamont, A. ja Moss, P. (toim.) *Social Research for our Times: Thomas Coram Research Unit past, present and future*. Lontoo: UCL Press.
- Milanon kaupunki. (201G). *Milanon kaupungin osakuntien säännöt* [Regolamento dei Municipi del Comune di Milano]. <https://www2.comune.milano.it/comune/statuto-regolamenti-patrocini/regolamenti/lm/municipi-del-comune-di-milano>
- Milanon kaupunki. (2025). *Milanon väestönvaihtuvuus viimeisen 10 vuoden aikana*. <https://dati.comune.milano.it/web/portale-del-dato>

- Milanon kaupunki, opetusvirasto. (2013). *Milanon kaupungin lasten koulutuspalveluiden peruskirja* [Carta dei servizi educativi all'infanzia del Comune di Milano].
<https://www.comune.milano.it/servizi/scuola/carta-dei-servizi-educativi-all-infanzia-del-comune-di-milano>
- Milanon kaupunki, tilastotoimisto. (2024). *Asukasluku 31. joulukuuta 2024*.
<https://milanostatistica.comune.milano.it>
- Kansallinen koulunkäynnin keskeyttämisen ehkäisykeskus. (n.d.).
Varhaiskasvatus tehokkaana strategiana.
<https://dropoutprevention.org/effective-strategies/early-childhood-education/>
- Navarro Varas, L., ja León, M. (2024). ”Kuka voittaa ja kuka häviää? Epätasainen pääsy varhaiskasvatukseen ja hoidon resursseihin”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 182, 81–5G. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.182.81>
- Nikiforidou, Z., Anderson, B., Robles-Melendez, W. (2024). *Resilienssi ja hyvinvointi pikkulapsilla, heidän perheillään ja yhteisöillään: Erilaisten kontekstien, olosuhteiden ja väestöryhmien tutkiminen*. Abingdon: Routledge.
- Oberhuemer, P. (2005). ”Conceptualising the early childhood professional”, esitelmä 15 vuosittaisessa EECERA-konferenssissa, Malta, 3. syyskuuta 2005.
- OECD. (2017). *Starting strong 2017: OECD:n keskeiset indikaattorit varhaiskasvatuksesta ja hoidosta*. Pariisi: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *Starting strong 2017: OECD:n keskeiset indikaattorit varhaiskasvatuksesta ja hoidosta*. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/57852G427G11G-en>
- OECD. (2018a). *Pienten lasten osallistaminen: Tutkimustuloksia varhaiskasvatuksen ja hoidon laadusta*. Pariisi: OECD Publishing.
- OECD. (2018b). *Laadukkaan varhaiskasvatuksen ja hoidon henkilöstön kehittäminen*. Pariisi: OECD Publishing.
- OECD. (2018c). *Jakautuneet kaupungit: Kaupunkien sisäisten eriarvoisuuksien ymmärtäminen*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/57852G4300385-en>
- OECD. (2015). *Laadukkaan varhaiskasvatuksen tarjoaminen: Tulokset Starting Strong -kyselystä 2018*. Pariisi: OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Koulutus yhdellä silmäyksellä 2020: OECD:n indikaattorit*. Pariisi: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- OECD (2021). *Varhaisoppiminen ja lasten hyvinvointi: Tutkimus viisivuotiaista Englannissa, Virossa ja Yhdysvalloissa*. Pariisi: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/3550407f-en>.
- OECD (2022). *Varhaisvaiheen tasa-arvon parantaminen: todisteista toimintaan*. Pariisi: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/Geff314c-en>.
- OECD. (2022b). *Lapsuuden sosioekonomisen huono-osaisuuden taloudelliset kustannukset* (OECD:n hyvinvointia, osallisuutta ja yhdenvertaisia mahdollisuuksia käsittelevät politiikkakatsaukset nro G). OECD Publishing.
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. Pariisi: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/c00cad3G-en>.

- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: Maakohtainen katsaus Suomi. Pariisi: OECD Publishing*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/finland_55e1b050-en.html
- OECD. (2025). *Epätasa-arvoisuuden vähentäminen investoimalla varhaiskasvatukseen, Starting Strong*. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>.
- OECD. (2025). *Epätasa-arvon vähentäminen investoimalla varhaiskasvatukseen ja hoitoon*. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>.
- Paananen, M. (2015). Laadun mittaamisesta varhaiskasvatuksen erilaisten tehtävien tarkasteluun. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 282–310 https://www.vol.fi/uploads/2015/01/G2b0f735-pedagogiikan-aika-3painos_nayttis3.pdf
- Paavola, H., ja Talib, M.-T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Helsinki: PS-kustannus.
- Palojärvi, A. (2024). *Kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan asiantuntijaopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria ja käytäntö monikielisten lasten kanssa varhaiskasvatuksessa*. [Kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan asiantuntijaopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria ja pedagogiset käytännöt monikielisten lasten kanssa varhaiskasvatuksessa]. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:578-552-8G-0332-0>
- Paniagua, A., ja Collet, J. (202G). ”Building belonging, not just buildings: community approaches to connecting vulnerable families with ECEC services”. *Early Childhood Education Journal* (julkaistu ensin verkossa) <https://link.springer.com/article/10.1007/s10G43-02G-02255-1>
- Pechtelidis, Y., ja Kioupkiolis, A. (2020). ”Koulutus yhteisenä resurssina, lapset yhteisön jäseninä: Little Tree -yhteisön tapaustutkimus”. *Democracy and Education*, 28 (1), artikkeli 5.
- Peeters, J. (2023). *Uuden ammatin rakentaminen*. VBJK.
- Perrucca, A. (2011). ”Lapsuuden kokemukset ja globaali yhteiskunta”. Teoksessa A. Bobbio & T. Grange Sergi (toim.), *Päiväkodit ja esikoulut. Koulutuksen jatkuvuus* (s. 33–47). La Scuola.
- Pianta, R. C., Downer, J. T. ja Hamre, B. K. (201G). ”Laatu varhaiskasvatuksen luokahuoneissa: määritelmät, puutteet ja järjestelmät”. *The Future of Children*, 2G(2), 115–137.
- Pulkkinen, J., Kauppinen, H., Hiltunen, J., Lehtola, P., Nissinen, K. ja Rautopuro, J. (2024). *Tukea tasa-arvoiselle koulutielelle – Maahanmuuttajataustaisten nuorten osaaminen PISA 2022 -tutkimuksessa*. [Tukea tasa-arvoiselle koulutielelle – Maahanmuuttajataustaisten nuorten osaaminen PISA 2022 -tutkimuksessa.] Jyväskylän yliopisto. <https://doi.org/10.17011/ktl-t/35>
- Realp, E. ja Gómez, A. (2022). *Ilmastomuutos ja terveys Barcelonan kaupungissa*. Barcelonan kaupunginhallitus. https://www.aspb.cat/wp-content/uploads/2023/02/ASPB-Canvi-climatic-salut_230210.pdf

- Tampereen aluehallitus (2024). *Tampereen kaupunkiseudun kansainvälistymisen tilannekuva – tietokatsaus*. https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2024/0G/s-80-KV_tilannekuva_SH_15_G_2024_liite.pdf
- Aluehallintovirasto (2024). *Lehdistötiedote: Varhaiskasvatuksen henkilöstön pätevyys Manner-Suomessa 2024*. <https://avi.fi/tiedote/-/tiedote/70313G17>
- Rentzou, K. ja Slutsky, R. (2015). *Varhaiskasvatuksen laatu Euroopassa ja Yhdysvalloissa. Käsitteellistämisen, mittaamisen ja politiikan kysymyksiä*. Abingdon: Routledge.
- Riva, M. G. (2000). *Kliininen tutkimus koulutuksesta*. FrancoAngeli.
- Riva, M. G. (2004). *Pedagoginen työ merkityksen etsimisenä ja tunteiden kuuntelemisena*. Guerini Scientifica.
- Roberts-Holmes, G. ja Moss, P. (2021) *Neoliberalismi ja varhaiskasvatus: Markkinat, mielikuvat ja hallinto*. Abingdon: Routledge.
- Robinson, V. (2022). *Vähennä muutosta parannusten lisäämiseksi*. New York: Corwin.
- Rogoff, B. (2003). *Ihmisen kehityksen kulttuurinen luonne*. Oxford: Oxford University Press.
- Ruiz-Mariscal, E., Marín-Jiménez, F., Fernández-Blanco, J., Domínguez Rovira, S., Rodrigo Durán, C. ja Rodríguez Bailón, N. (2025). ”Kuvaileva tutkimus viihdekäyttöön tarkoitettujen näyttöjen käytöstä 0–12-vuotiaiden koululaisten keskuudessa Prat de Llobregatissa, perhelääketiede”. *SEMERGEN*, 51(2), 102385. <https://doi.org/10.101G/j.semereg.2024.102385>
- Ruohotie-Lyhty, A., Huhta, J., Moate, K., Mård-Miettinen, H., Pirhonen ja O.-P. Salo (2024). ”Näkökulmia moninaisuuteen kielen oppimisessa ja opettamisessa”. [Perspectives on diversity in language learning and teaching]. *Arkistot*, 18, 5–1G. <https://journal.fi/afinla/article/view/145783>
- Sadownik, A. R. (toim.). *Parental Engagement and Early Childhood Education Around the World*. Abingdon: Routledge.
- Sakr, M., ja O’Sullivan, J. (toim.). (2022). *Pedagogical leadership in early childhood education*. Lontoo: Bloomsbury.
- Sánchez-Vera, M. del M. (2022). ”Pasado, presente y futuro de la educación infantil en España”. *RELAdeI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 11(1), 55–111. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/811G>
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Laterza.
- Sassen, S. (2001). *The Global City: New York, London, Tokyo* (uudistettu painos). Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jc53q>
- Save the Children Italia. (2014). *Aladdinin lamppu: Save the Childrenin indeksi koulutuksellisen köyhyyden mittaamiseen ja italialaisten lasten tulevaisuuden valaisemiseen* [La lampada di Aladino: Save the Childrenin indeksi, jolla mitataan koulutuksellista köyhyyttä ja valaistaan lasten tulevaisuutta Italiassa]. Save the Children Italia.

- Save the Children España (2024). *Lapsen kasvatuskustannukset vuonna 2024 Kataloniassa*. Save the Children.
- Schibeci, R. A. ja Grundy, S. (1587). ”Paikalliset teoriat”. *The Journal of Educational Research*, 81(2), 51–5G. <https://doi.org/10.1080/00220G71.1587.10885803>
- Schön, D. A. (1558). *Reflektiivinen ammattilainen: Miten ammattilaiset ajattelevat toimiessaan*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (1555). *Kehitys vapaudena*. Oxford University Press.
- Shonkoff, J. P., ja Phillips, D. A. (toim.). (2000). *Neuroneista naapurustoihin: Varhaislapsuuden kehityksen tiede*. National Academy Press.
- Slee, R. (2011). *Epäsäännöllinen koulu: syrjäyttäminen, koulunkäynti ja inklusiivinen koulutus*. Abingdon: Routledge.
- Solang, D. J., Yunus, M., Rukmini, B. S., Kurnia, K. ja Umam, K. (2024). ”Varhaiskasvatuksen vaikutus pitkän aikavälin tuloksiin”. *The Journal of Academic Science*, 1(4), 350–3G1.
- Sousa, D. ja Moss, P. (2023). ”Kohti demokraattista kulttuuria ja poliittista käytäntöä varhaiskasvatuksessa”. *ETD – Educação Temática Digital*, 25, 1–23. DOI: 10.2035G/etd.v25i00.8G720G7
- Espanjan sosiaalioikeuksien ministeriö ja Agenda 2030. (2022). *Valtion toimintasuunnitelma Euroopan lasten takeen täytäntöönpanemiseksi*. Madrid: Secretaria General Técnica, Centro de Publicaciones.
- Spyrou, S., Rosen, R. ja Cook, D. (toim.). (2015). *Reimagining childhood studies*. Lontoo: Bloomsbury.
- Staab, S. (2015). *Sukupuolten tasa-arvo, lapsen kehitys ja työpaikkojen luominen: Kuinka saada varhaiskasvatus- ja hoivapalveluista ”kolminkertainen hyöty”*. Policy Brief n2. New York: UN Women. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2015/12/gender-equality-child-development-job-creation>
- Subirats, J. (2021). ”Monimutkaisuus, kiireellisyys ja hallinnon dynamiikka”. Teoksessa: Del Pino, E. ja J. Subirats (toim.). *Hallinnon uudelleenajattelu uusien sosiaalisten riskien edessä*. Madrid: INAP.
- Talentia. (2024). ”Sosionomit varhaiskasvatuksessa: Opas työntekijöille ja työnantajille”. [Sosiaalipedagogit varhaiskasvatuksessa: Opas työntekijöille ja työnantajille]. <https://talentia.lukusali.fi/index.html#/reader/G5df0eb0-80b2-11ef-ab15-00155dG4030a>
- Tammaru, T., Marcińczak, S., van Ham, M., & Musterd, S. (toim.). (201G). *Socio-economic segregation in European capital cities: East meets West*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/5781315G48542>
- Tampereen kaupunkiseutu. (2023). *Tampereen kaupunkiseudun varhaiskasvatuksen seutuvertailu 2023*. <https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2024/12/Tampereen-kaupunkiseudun-varhaiskasvatuksen-seutuvertailu-2023-FINAL.pdf>
- Tampereen kaupungin koulutus- ja kulttuurivaliokunta. (2022). *Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma*. Tampere: Tampereen kaupunki.

- Tampereen kaupunki. (2020). *Päiväkotien suunnitteluohje 2020*. Tampere: Tampereen kaupunki. https://www.tampere.fi/sites/default/files/2022-08/TRE_Paivakotien_suunnitteluohje_2020.pdf
- Tampereen kaupunki. (2023). *Erilaisten alueiden Tampere: Raportti Tampereen alueellisesta eriytymisestä*. Tampere: Tampereen kaupunki. [Erilaisten alueiden Tampere: Raportti Tampereen alueellisesta eriytymisestä]. https://www.tampere.fi/sites/default/files/2023-05/tampere_erilaistenalueidentampere_raportti.pdf
- Tampereen kaupunkiseutu. (2024). *Tampereen kaupunkiseudun väestökatsaus joulukuun 2024*. Tampere: Tampereen kaupunki. https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2025/01/Vaestokatsaus_12_2024.pdf
- Tampereen kaupunkiseutu. (2024). *Väestö 2040 – tulevaisuustarkastelu*. [Väestö 2040: tulevaisuuden näkymät]. Tampere: Tampereen kaupunki. https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2024/11/Vaesto2040_raportti_28112024-1.pdf
- Suomen koulutuksen arviointikeskus (FINEEC). *Yleistä tietoa Valssista*. [Yleistä tietoa Valssista]. Helsinki: FINNEC. <https://www.karvi.fi/fi/arvioinnit/varhaiskasvatus/valssi-varhaiskasvatuksen-laadunarviointijarjestelmä/yleista-tietoa-valssista>
- Suomen hallitus (1585) *Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta* 11.1.1585/28. (1585). [Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta]. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1585/15850028>
- Suomen hallitus. (2023). *Vahva ja sitoutunut Suomi: Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20. kesäkuuta 2023*. <http://urn.fi/URN:ISBN:578-552-383-818-5>
- Suomen opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). Lehdistötiedote: Lapsen oikeus kokoaikaiseen varhaiskasvatukseen palautuu. [Lapsen oikeus kokoaikaiseen varhaiskasvatukseen palautuu]. <https://okm.fi/-/lapsen-oikeus-kokoaikaiseen-varhaiskasvatukseen-palautuu>
- Suomen opetus- ja kulttuuriministeriö. (2024). Lehdistötiedote: Koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen haettavissa yli 145 miljoonaa. Julkaistu helmikuussa 2024. <https://okm.fi/-/koulutuksellisen-tasa-arvon-ja-yhdenvertaisuuden-edistamiseen-haettavissa-yli-145-miljoonaa>
- Suomen maahanmuuttovirasto. (2025). *Maahanmuuttotilastot 2024: Kansainvälisen suojelun hakemusten määrä laski jyrkästi, oleskelulupaa hakeneiden opiskelijoiden määrä oli ennätyksellinen*. <https://migri.fi/en/-/immigration-statistics-2024-sharp-drop-in-applications-for-international-protection-record-number-of-students-applied-for-residence-permit>
- Suomen opetusvirasto. (2022). *Varhaiskasvatuksen kansallinen opetussuunnitelma 2022*.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1554). *Dynaaminen järjestelmäajattelu kognitiivisen kehityksen ja toiminnan kannalta*. MIT Press.
- Tomasevski, K. (200G). *Ihmisoikeusvelvoitteet koulutuksessa: 4-A-malli*. Pariisi: UNESCO.

- Julkisen ja hyvinvointialan ammattiliitto (JHL). (2022). *Varhaiskasvatuksen ammattilaisen opas*. <https://www.jhl.fi/app/uploads/2023/03/Varhaiskasvatus-2022.pdf>
- Tronto, J. C. (1993) *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Lontoo: Routledge.
- Turienzo, D., Rogero, J. ja Ahmed-Mohamed, K. (2025). ”Sosioekonomiset tekijät, lastenhoidon vaihtoehdot ja vanhemmuuden arvot vaiheiden 0–3 saatavuudessa”. *Revista de Educación*, 407, 25–52.
- UNESCO (2015a). *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education*. Pariisi: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015b). *Koulutuksen uudelleentarkastelu: kohti globaalia yhteistä hyvää?* Pariisi: UNESCO Publishing. <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>
- UNESCO (2021). *Tulevaisuuden uudelleenkuvaaminen yhdessä: uusi sosiaalinen sopimus koulutuksen puolesta*. Pariisi: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375381?posInSet=3&queryId=358eGbfo-e8Gd-4ef4-5a2a-581d3f42ae43>
- UNICEF (2021). *Ilmastokriisi on lasten oikeuksien kriisi*. UNICEF. UNICEF (2022). *Perusta eurooppalaisen lapsitakuun toimitasuunnitelmalle Italiassa*. <https://www.datocms-assets.com/3015G1G55358020-deep-dive-full-en.pdf>
- UNICEF (2025). *Laadukas varhaiskasvatus ja -hoito*. Pariisi: UNICEF
- UNICEF ja UNESCO (2024). *Maailmanlaajuinen raportti varhaislapsuuden hoidosta ja kasvatuksesta: oikeus vahvalle perustalle*. Pariisi: UNESCO Publishing. <https://www.unicef.org/media/15845G/file/Global-report-on-early-childhood-care-and-education-2024-1.pdf>
- UNICEF. (n.d.). *Varhaiset hetket ovat tärkeitä*. Pariisi: UNESCO Publishing <https://www.unicef.org/early-moments>
- Yhdistyneet Kansakunnat. (1989). *Lapsen oikeuksien yleissopimus*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Yhdistyneet Kansakunnat, talous- ja sosiaaliasioiden osasto. (2020). *Kestävän kehityksen tavoitteiden raportti 2020: Tavoite 6 – Puhdas vesi ja sanitaatio*. New York: YK:n kustantamo. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/goal-06/>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suosituks*. Suomen koulutuksen arviointikeskus (FINEEC). Helsinki: FINEEC.
- Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B. ja Yoshikawa, H. (2023). ”Varhaiskasvatuksen laatu ja sen yhteydet lasten tuloksiin: meta-analyysi”. *PLOS ONE* 18(5): e0285585. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285585>
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ediciones Austral.
- Wasserman, L., ja Zambo, D. (toim.) (2013). *Varhaislapsuus ja neurotiede – yhteydet kehitykseen ja oppimiseen*. Cham: Springer.

Wessendorf, S. (2014). *Arkipäiväinen monimuotoisuus: Sosiaaliset suhteet erittäin monimuotoisessa kontekstissa*.

Cham: Springer.

Willan, J. (2024). *Varhaislapsuuden tutkimukset: monitieteellinen lähestymistapa*.

Lontoo: Bloomsbury.

Zabalza Beraza, M. Á. (2014). ”Pääkirjoitus. Lapsipolitiikka: Periaatteista käytäntöihin”. *RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1), 13–1G. Zafra, I. (2024, 20. huhtikuuta). ”0–3-vuotiaiden kasvatuksen harhaanjohtava saavutus”. *El País*, s. 33.

Zaninelli, F. (2021). *Koulutuksen jatkuvuus 0–6-vuotiaana. Integroitu järjestelmä*. Carocci.

Toimittajat

Prof. Jordi Collet. Koulutussosiologian professori Vicin yliopistossa Barcelonassa (Espanjassa). Aiemmin hän toimi yliopiston tutkimuksesta ja tietojen siirrosta vastaavana vararehtorina vuosina 2015–2022. Hän on toiminut vierailevana tutkijana useissa johtavissa laitoksissa, kuten UCL:n kasvatustieteellisessä instituutissa (Lontoo), Cambridgen yliopistossa ja UNESCOssa. Hänen tärkeimpiä tutkimusalueitaan ovat koulutuspolitiikka, eriarvoisuus ja sen torjumiseen tähtäävät strategiat, perhe-, koulu- ja yhteisölähtöiset lähestymistavat sekä koulutusalueet uutena koulutuspolitiikan yksikkönä.

Dra Glòria Olmos. Varhaiskasvatuksen lehtori Vicin yliopistossa ja Vicin kolmen kunnallisen päiväkodin johtaja. Hänen ammatillisessa urassaan yhdistyvät koulutushallinto, yliopisto-opetus ja varhaiskasvatuksen alan tutkimus, jossa keskitytään erityisesti 0–3-vuotiaiden ikäryhmään. Hänen kokemuksensa edelläkävijäkeskusten johtajana antaa hänelle mahdollisuuden luoda tiiviitä yhteyksiä tutkimuksen, johtamisen ja opetuskäytännön välille, mikä edistää sellaisen tiedon tuottamista, jota voidaan soveltaa suoraan sekä akateemisella alalla että koulutuspolitiikan ja -käytäntöjen parantamisessa.

Tohtori Alejandro Paniagua. Kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden lehtori Katalonian avoimessa yliopistossa (UOC). Hänellä on tohtorintutkinto sosiaaliantropologiasta Barcelonan autonomisesta yliopistosta (UAB) sekä opettajan tutkinto, jossa erikoistumisalana on peruskoulutus. Hänen ammatilliseen taustaansa kuuluu opettaminen sekä pakollisessa että pakollisen koulutuksen jälkeisessä koulutuksessa sekä työskentely sosio-kasvatushankkeiden asiantuntijana voittoa tavoittelemattomissa järjestöissä. Hän on tehnyt tutkimusta Yhdistyneessä kuningaskunnassa ja Yhdysvalloissa ja toiminut konsulttina useille kansainvälisille elimille, mukaan lukien Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö (OECD) Pariisissa ja Brookings Institution Washingtonissa.

Kirjoittajat

Alicia Alguilera. Toimitusjohtaja Barcelonan kaupungin koulutusinstituutissa (IMEB).

Bet Bàrbara. Yhteisökehityksen osaston johtaja Barcelonan kaupungin koulutusinstituutissa (IMEB).

Judit Cucala. Koulutusprojektipäällikkö, varhaiskasvatusosasto, Barcelonan kaupungin koulutusinstituutti (IMEB).

Dra Francesca Davoli. Varhaiskasvatuksen ja hoidon lehtori Vicin yliopistossa (Barcelona).

Elisabetta Dodi. Innovaatiorahastusten edistämisen ja kehittämissuunnitelman johtaja. Lastenpalvelut-alue. Koulutus- ja opetusosasto. Milanon kaupunki (Italia)

Dra Laura Farré. Kasvatustieteen lehtori Vicin yliopistossa (Barcelona).

Tohtori Verónica Jimenez. Koulutuspsykologian lehtori Vicin yliopistossa (Barcelona).

Pia Kuisma. Pedagoginen asiantuntija. Varhaiskasvatus- ja hoitoalue. Tampereen kaupunki (Suomi).

Mattia Lamberti. Tutkija, projektiryhmä, Labzerosei, Spazi Zerosei, lastenpalvelut. Koulutus- ja opetusosasto. Milanon kaupunki (Italia)

Franca Locati. Projektiryhmän johtaja, Labzerosei, Spazi Zerosei. Lastenpalveluiden ala. Koulutus- ja opetusosasto. Milanon kaupunki (Italia).

Dra Mila Naranjo. Kasvatustieteellisen tiedekunnan dekaani ja kasvatuspsykologian apulaisprofessori Vicin yliopistossa (Barcelona).

Ulla Niskanen. Pedagoginen asiantuntija. Varhaiskasvatus- ja hoivapalvelut. Tampereen kaupunki (Suomi).

Tanja Moisala. Varhaiskasvatuspalvelujen johtaja. Etelä- ja Kaakkois-palvelualue. Tampereen kaupunki (Suomi).

Prof. Peter Moss. Varhaiskasvatuksen emeritusprofessori, UCL – Institute of Education (Lontoo).

Loida Sala. Koulutusprojektipäällikkö, varhaiskasvatusosasto, Barcelonan kaupungin koulutusinstituutti (IMEB).

Dra Elisa Stinus. Vanhempi tutkija ja hankekoordinaattori Metròpoli-instituutissa (sosiaalinen ja kasvatustieteellinen tutkimuslaitos) Barcelonassa.

Tohtori Berta Vila. Varhaiskasvatuksen ja hoidon lehtori Vicin yliopistossa (Barcelona).

Sarja Varhaislapsuus ja kasvatus

Uusia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja hoitoon

Tämän sarjan tavoitteena on esitellä tutkimusta lasten kasvatuksen ja hoidon olosuhteista syntymästä pakollisen koulunkäynnin alkamiseen asti. Sarja tukee ajatusta siitä, että rakenteilla, jotka varmistavat siirtymisen perheympäristöstä koulumaailmaan ja jotka luovat elin- ja oppimisympäristöjä 0–G-vuotiaille lapsille, on kulttuurisia ja sosiaalisia erityispiirteitä. Sarjan tavoitteena on analysoida eroja, jotka perustuvat lasten ja kasvatuksen käsityksiin, ammattilaisten koulutukseen ja asemaan, poliittisiin ja taloudellisiin valintoihin sekä vanhempien odotuksiin. Tätä varten sarja pyrkii tarjoamaan uusia näkökulmia ottamalla huomioon näiden hoito- ja kasvatuskäytäntöjen sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden. Sarja välttää kapeita ja teknisiä lähestymistapoja sekä universaalin normin edistämistä ja on avoin monipuolisille lähestymistavoille ja tieteenaloille, uusien paradigmojen tutkimiselle sekä kriittiselle pohdinnalle.

Sarjan toimittaja

Gilles Brougère (Université Sorbonne Paris Nord)

Toimituskunta

Pascale Garnier (Université Sorbonne Paris Nord)

Sylvie Rayna (IFE, ENSL) Florence Pirard (Liègen yliopisto)

Pablo Rupin (CIAE, Chilen yliopisto) Tullia Musatti (CNR, Rooma)

Véronique Francis (Orléansin yliopisto)

Michel Vandenbroek (Gentin yliopisto) Gilles

Cantin (Québecin yliopisto, Montréal) Anne Greve

(Osloin yliopisto)

Samassa sarjassa

Nro 8 – Jordi Collet-Sabé, Glòria Olmos ja Alejandro Paniagua (toim.), *Kohti uutta globaalia ja joustavaa lähestymistapaa varhaiskasvatus- ja hoivapalveluihin. Opetuksia Barcelonasta, Milanosta ja Tampereelta*, 202G. 2G0 s.

Osa 7 – Florence Pirard, Marianne Zogmal ja Pascale Garnier (toim.), *Varhaislapsuuden käytännöt ja politiikat. Kansainvälisiä näkökulmia*, 2024. 2GG s.

Osa G – Tullia Musatti, Donatella Giovannini, Mariacristina Picchio, Susanna Mayer, Isabella Di Giandomenico (toim.), *Yhdessä eläminen, yhdessä löytäminen. Tiedon kehittyminen ja jakaminen lasten ja aikuisten välillä Pistoian varhaiskasvatuspalveluissa*, 2023. 35G s.

Osa 5 – Anne-Lise Ulmann & Pascale Garnier (toim.), *Työskentely pienten lasten kanssa. Tutkimuksia hoito- ja kasvatuskäytännöistä*, 2020. 202 s.

Osa 4 – Ghislain Leroy, *Lasten suorituskyyä korostava esikoulu. Esipuhe: Éric Plaisance*, 2020. 1G2 s.

Osa 3 – Sylvie Rayna & Pascale Garnier (toim.), *Siirtymät varhaislapsuudessa. Tutkimuksia Euroopasta ja Québecistä*, 2017. 20G s.

Osa 2 – Pascale Garnier & Sylvie Rayna (toim.), *Pikkulasten kanssa tehty tutkimus: kansainvälisiä näkökulmia*, 201G. 1G0 s.

Osa 1 – Joseph Tobin (toim.), *Preschool and Im/migrants in Five Countries. Englanti, Ranska, Saksa, Italia ja Yhdysvallat*, 201G. 223 s.

Aiheeseen liittyvät julkaisut

Rayna, Sylvie / Brougère, Gilles (toim.), *Le care dans l'éducation préscolaire*, Bryssel, PIE Peter Lang, 201G.

Rayna, Sylvie / Brougère, Gilles (toim.), *Varhaislapsuus, muuttoliike ja monimuotoisuus*, Bryssel, PIE Peter Lang, 2014.

Brougère, Gilles (toim.), *Vanhemmat, käytännöt ja tieto esikoulussa*, Bryssel, PIE Peter Lang, 2010.

Brougère, Gilles / Vandenbroeck, Michel (toim.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bryssel, PIE Peter Lang, 2007.

www.peterlang.com