



Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu

Loppuraportti

Matti Sarvimäki, Anna Holvio, Julia Kuusiholma-Linnamäki, Mimmu Sulkanen, Maarit Alasuutari, Kaisa Harju, Oskari Harjunen, Ramin Izadi, Mirjam Kalland, Mikko-Jussi Laakso, Marja-Kristiina Lerkkanen, Heli Muhonen, Ville Ruutiainen, Pekka Räsänen, Anne-Elina Salo, Saara Salo, Lotta Saranko, Tuomas Suorsa, Katja Upadyaya, Hilla Villanen

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu

Loppuraportti

Matti Sarvimäki, Anna Holvio, Julia Kuusiholma-Linnamäki,
Mimmu Sulkanen, Maarit Alasuutari, Kaisa Harju, Oskari Harjunen,
Ramin Izadi, Mirjam Kalland, Mikko-Jussi Laakso,
Marja-Kristiina Lerkkanen, Heli Muhonen, Ville Ruutiainen,
Pekka Räsänen, Anne-Elina Salo, Saara Salo, Lotta Saranko,
Tuomas Suorsa, Katja Upadyaya, Hilla Villanen

Julkaisujen jakelu

Distribution av publikationer

**Valtioneuvoston
julkaisuarkisto Valto**

Publikations-
arkivet Valto

julkaisut.valtioneuvosto.fi

Opetus- ja kulttuuriministeriö
CC BY-NC-ND 4.0

ISBN pdf: 978-952-415-017-0
ISSN pdf: 1799-0351

Taitto: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto

Helsinki 2026

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu Loppuraportti

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2026:2	Teema	Koulutus
Julkaisija	Opetus- ja kulttuuriministeriö	
Tekijä/t	Matti Sarvimäki, Anna Holvio, Julia Kuusiholma-Linnamäki, Mimmu Sulkanen, Maarit Alasuutari, Kaisa Harju, Oskari Harjunen, Ramin Izadi, Mirjam Kalland, Mikko-Jussi Laakso, Marja-Kristiina Lerkkanen, Heli Muhonen, Ville Ruutiainen, Pekka Räsänen, Anne-Elina Salo, Saara Salo, Lotta Saranko, Tuomas Suorsa, Katja Upadyaya, Hilla Villanen	
Kieli	suomi	Sivumäärä 200

Tiivistelmä

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu toteutettiin vuosina 2021–2024 satunnaistettuna kenttäkokeiluna 148 kunnassa. Siihen osallistui 37 357 lasta, jotka arvottiin kokeilu- ja verrokkiryhmiin. Kokeiluryhmän lapset kutsuttiin aloittamaan velvoittava esiopetus jo 5-vuotiaina, ja he osallistuivat esiopetukseen kahden vuoden ajan. Verrokkiryhmä jatkoi nykyjärjestelmässä. Kokeilua varten säädettiin väliaikainen laki, laadittiin opetussuunnitelman perusteet ja sen aikana kerättiin laaja tutkimusaineisto.

Kokeilu muokkasi 5-vuotiaiden kasvu- ja oppimisympäristöä erityisesti ryhmien henkilöstö- ja ikärakenteen sekä opettajien kelpoisuuden kautta. Pedagogiset käytännöt muuttuivat vain vähän, joskin kokeiluryhmissä painotettiin hieman useammin lukemisen ja matematiikan valmiuksia. Lasten sosiaalisten suhteiden jatkuvuus vahvistui 5- ja 6-vuotiaiden ryhmien välillä.

Kokeilu nosti 5-vuotiaiden osallistumisastetta 3,5 prosenttiyksiköllä. Lasten sosioemotionaaliset taidot ja akateemiset valmiudet kehittyivät samalla tavalla kaksivuotiseen esiopetukseen ja nykyjärjestelmään osallistuvilla lapsilla. Kotihoitoon verrattuna kaksivuotisen esiopetuksen lyhyen aikavälin vaikutukset olivat myönteisiä, mutta näiden tulosten epätarkkuus ei mahdollista vahvojen johtopäätösten tekemistä perusopetuksen alkuvaiheessa. Kokonaisuudessaan nyt kokeiltu kaksivuotinen esiopetus ja nykyjärjestelmän mukaisesti toteutettu varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen yhdistelmä olivat arvioitujen taitojen osalta yhtä vaikuttavia.

Asiasanat koulutus, esiopetus, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettajat, arviointitutkimus, satunnaistetut vertailukokeet

ISBN PDF 978-952-415-017-0 **ISSN PDF** 1799-0351

Julkaisun osoite <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-017-0>

Försöket med tvåårig förskoleundervisning Slutrapport

Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2026:2	Tema	Utbildning
Utgivare	Undervisnings- och kulturministeriet	
Författare	Matti Sarvimäki, Anna Holvio, Julia Kuusiholma-Linnamäki, Mimmu Sulkanen, Maarit Alasuutari, Kaisa Harju, Oskari Harjunen, Ramin Izadi, Mirjam Kalland, Mikko-Jussi Laakso, Marja-Kristiina Lerkkanen, Heli Muhonen, Ville Ruutiainen, Pekka Räsänen, Anne-Elina Salo, Saara Salo, Lotta Saranko, Tuomas Suorsa, Katja Upadyaya, Hilla Villanen	
Språk	Sidantal	200
	finska	

Referat

Försöket med tvåårig förskoleundervisning genomfördes åren 2021–2024 som ett randomiserat fältförsök i 148 kommuner. I försöket deltog 37 357 barn, som slumpmässigt delades in i försöks- och kontrollgrupper. Barnen i försöksgruppen inbjöds att inleda förskoleundervisning redan vid fem års ålder och deltog i undervisningen under två år. Kontrollgruppen fortsatte enligt det gällande systemet. Försöket omfattade stiftandet av en tillfällig lag, utarbetandet av grunderna för en nationell läroplan samt insamlingen av ett omfattande forskningsmaterial.

Försöket förändrade femåringarnas uppväxt- och lärmiljöer framför allt genom förändringar i gruppernas personal- och åldersstruktur samt genom att graden av behöriga lärare ökade. De pedagogiska praktikerna förändrades endast i begränsad utsträckning, även om man i försöksgrupperna lade något större vikt vid tidiga läs- och matematikfärdigheter. Försöket stärkte kontinuiteten i barnens sociala relationer mellan grupperna för fem- och sexåringar.

Försöket ökade deltagandet bland femåringar med 3,5 procentenheter. Barn som deltog i den tvååriga förskoleundervisningen och barn i det gällande systemet uppvisade en likartad utveckling av socioemotionella färdigheter och akademisk beredskap. Jämfört med hemvård var de kortsiktiga effekterna av försöket positiva, men resultaten är osäkra vilket förhindrar precisa slutsatser vid inledningsskedet av den grundläggande utbildningen. Sammantaget var den tvååriga förskolemodell som prövades i försöket och det gällande systemet lika effektiva med avseende på de bedömda färdigheterna.

Nyckelord utbildning, förskoleundervisning, småbarnspedagogik, lärare inom småbarnspedagogik, evalueringsforskning, randomiserade kontrollerade studier

ISBN PDF 978-952-415-017-0 **ISSN PDF** 1799-0351

URN-adress <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-017-0>

Two-year pre-primary education experiment Final report

Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2026:2	Subject	Education
Publisher	Ministry of Education and Culture	
Author(s)	Matti Sarvimäki, Anna Holvio, Julia Kuusiholma-Linnamäki, Mimmu Sulkanen, Maarit Alasuutari, Kaisa Harju, Oskari Harjunen, Ramin Izadi, Mirjam Kalland, Mikko-Jussi Laakso, Marja-Kristiina Lerkkanen, Heli Muhonen, Ville Ruutiainen, Pekka Räsänen, Anne-Elina Salo, Saara Salo, Lotta Saranko, Tuomas Suorsa, Katja Upadyaya, Hilla Villanen	
Language	Finnish	Pages 200

Abstract

The two-year pre-primary education trial was carried out in 2021–2024 as a randomized field experiment in 148 municipalities. It included 37,357 children, who were randomly assigned to treatment and control groups. Children in the treatment group were invited to begin pre-primary education at age five and participated for two years. The control group continued in the existing system. The experiment involved drafting a temporary act, developing a national core curriculum, and collecting an extensive body of research data.

The trial modified the growth and learning environments for five-year-olds, particularly through changes in group staff composition, age structure and teacher qualifications. Pedagogical practices changed only marginally, although the treatment groups emphasised reading and mathematics readiness slightly more often. Continuity in children's social relationships between five- and six-year-olds' groups strengthened.

The trial increased participation rates among five-year-olds by 3.5 percentage points. Socio-emotional skills and academic readiness developed similarly among children in the two-year pre-primary programme and those in the existing system. Compared to home care, the trial generated positive short-term effects, but imprecision in the estimates prevents firm conclusions at the start of primary education. Overall, the two-year pre-primary programme and the existing system were equally effective in the assessed skill domains.

Keywords education, preschool education, early childhood education and care, early childhood education and care teachers, evaluation research, randomised controlled trials

ISBN PDF	978-952-415-017-0	ISSN PDF	1799-0351
-----------------	-------------------	-----------------	-----------

URN address <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-017-0>

Sisältö

1	Johdanto	9
1.1	Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun taustaa	11
1.2	Suomalainen esiopetus ja varhaiskasvatus	13
1.3	Varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen osallistuminen	18
2	Koeasetelma	21
2.1	Satunnaistaminen ja kokeilulaki	21
2.2	Satunnaistamisen toteutus	22
2.3	Satunnaistamisen onnistuminen	25
3	Aineistot	29
3.1	Pedagogiset asiakirjat	29
3.1.1	Toimintaa ohjaavat paikallisen tason asiakirjat	29
3.1.2	Lapsiryhmän toimintaa ohjaavat asiakirjat	29
3.2	Kuntakyselyt	30
3.3	Varhaiskasvatuksen opettajien kyselyt	32
3.4	Huoltajien kyselyt	35
3.5	Lasten kuuleminen	38
3.6	Lasten taitojen arvioinnit	40
3.6.1	Arviointien tavoite ja toteutus	40
3.6.2	Arviointitehtävät	44
3.6.3	Päävasteet	47
3.7	Muut aineistot	48
4	Kokeilun opetussuunnitelmien laadinta ja toimeenpano	51
4.1	Kokeiluesiopetusta ja varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjakokonaisuudet	52
4.2	Kokeilun opetussuunnitelman perusteiden toimeenpano	53
4.3	Paikallisen kokeiluopetussuunnitelman laadinta	53
4.4	Paikallisen kokeiluopetussuunnitelman toimeenpano	55
4.5	Paikallisen kokeiluopetussuunnitelman päivittäminen	56
4.6	Kokeilun opetussuunnitelmiin perehtymisen tukeminen	57
5	Kokeilun järjestämistavat	58
5.1	Kokeiluesiopetusta täydentävän varhaiskasvatuksen asiakasmaksujen määräytyminen	59
5.2	Toteutuskieli	60

5.3	Yksityiset palveluntarjoajat.....	60
5.4	Toimitilat	61
5.5	Lapsiryhmien aukioloajat ja toiminnan ajoittaminen	61
5.6	Lapsiryhmien henkilöstö	62
5.7	Lapsiryhmien järjestäminen.....	64
5.8	5-vuotiaiden osallistuminen esiopetukseen ja varhaiskasvatukseen opettajien näkökulmasta	65
5.9	5-vuotiaiden esiopetuksen toiminnan toteuttaminen	66
5.10	Kunnissa kokeilun mahdollistamiseksi tehtyjä muutoksia.....	67
6	Kokeiluopetussuunnitelman vaikutukset pedagogiseen toimintaan ja käytäntöihin	69
6.1	Toimintaa ohjaavien suunnitelmien käyttö.....	70
6.1.1	Päiväkoti- ja ryhmätason suunnitelmat.....	70
6.1.2	Viikkosuunnitelmat	70
6.1.3	Lasten yksilölliset suunnitelmat	73
6.2	Tiimin työn ja vastuun jakautuminen	78
6.3	Lapsiryhmien ajankäyttö	78
6.4	Leikki opettajien näkökulmasta 5-vuotiaiden esiopetuksessa.....	80
6.5	Oppimisen osa-alueet	81
6.6	Kokeiluryhmiin tehdyt hankinnat.....	82
6.7	Muutokset fyysisessä oppimisympäristössä.....	82
6.8	5-vuotiaiden esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroja varhaiskasvatusjohtajien näkökulmasta	82
7	Jatkumot ja siirtymät 6-vuotiaiden esiopetukseen ja perusopetukseen.....	85
7.1	Henkilöstöä koskevat ratkaisut	86
7.2	Lapsiryhmien jatkuvuutta koskevat ratkaisut.....	87
7.3	Yhteistyö 6-vuotiaiden esiopetuksen ja alkuopetuksen kanssa.....	87
8	Tuen järjestelyt ja niiden toteutuminen	89
8.1	Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tukijärjestelmät kokeilun aikana.....	89
8.2	Tuen tarve kunnissa ja lapsiryhmissä.....	90
8.3	Tuen järjestelyt kokeilukunnissa.....	91
8.3.1	Kolmiportainen tuki	91
8.3.2	Tuen palvelurakenteita	92
8.3.3	Varhaiserityisopettajan palvelut.....	93
8.4	Tuen järjestelyiden toteutuminen	94
9	Henkilöstön kokemukset kokeilun järjestämisestä ja toimintakäytännöistä	96
9.1	Opettajien tukeminen kokeilun aikana.....	97
9.2	Henkilöstön vaihtuvuus ja poissaolot.....	97

9.3	Opettajien hyvinvoinnin kokemukset.....	98
9.3.1	Ensimmäisen ikäkohortin opettajien työhyvinvointi.....	98
9.3.2	Toisen ikäkohortin opettajien työhyvinvointi.....	100
9.3.3	Erot opettajien työhyvinvoinnissa ikäkohorttien välillä.....	101
9.4	Opettajien näkemyksiä 5-vuotiaiden esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista.....	102
9.5	Yhteistyö huoltajien kanssa kokeilun aikana varhaiskasvatuksen toimijoiden näkökulmasta.....	105
9.6	Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö.....	106
10	Huoltajien ja lasten kokemukset kokeilusta ja perheiden palveluvalinnat.....	107
10.1	Viestintä kokeilusta ja kokeiluun hakeutuminen.....	107
10.2	Huoltajien kokemukset kokeilusta.....	110
10.3	Lasten kokemukset kokeilusta.....	112
11	Kokeilun vaikutukset lasten taitoihin ja osallistumisasteeseen.....	115
11.1	Lasten taitojen keskimääräiset erot taustatekijöiden välillä.....	116
11.2	Vaikutusarvioinnin menetelmät.....	120
11.3	Vaikutukset lasten osallistumisasteeseen ja huoltajien työllisyyteen.....	122
11.4	Vaikutukset akateemisiin taitoihin.....	130
11.5	Vaikutukset sosioemotionaalisiin taitoihin.....	140
12	Kokeilun kustannukset.....	149
13	Johtopäätökset.....	152
13.1	Kokeilun järjestämistavat ja toimintakäytännöt.....	153
13.2	Koulutuksellisen tasa-arvon vahvistuminen.....	161
13.3	Perheiden palveluvalinnat ja kokemukset kokeilusta.....	166
13.4	Vaikutukset lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiin.....	168
13.5	Kustannukset.....	173
13.6	Lopuksi.....	174
Liitteet	178
	Julkaisu-uettelo.....	178
Lähteet	182

1 Johdanto

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu perustui Sanna Marinin hallituksen vuonna 2020 antamaan esitykseen¹ (HE 149/2020 vp), jossa ehdotettiin säädettäväksi laki kokeilun toteuttamisesta vuosina 2021–2024. Lakiin sisällytettiin myös säädös kokeilun arvioinnista, jonka mukaan kokeilun toteutumista tuli seurata ja arvioida monipuolisesti. Hallituksen esityksen taustalla oli hallitusohjelman linjaus vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja ehkäistä oppimisen eriytymistä jo varhaisessa vaiheessa. Marinin hallituksen koulutuspoliittinen linja korosti varhaiskasvatuksen roolia osana elinikäistä oppimista ja yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta, ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu siihen liittyvine arviointeineen nähtiin keinona edistää näitä tavoitteita tutkimusperustaisesti. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa mukana olevat lapset aloittivat esiopetuksen jo 5-vuotiaina, jolloin he saivat esiopetusta kahden vuoden ajan tavallisen yhden vuoden sijasta. Opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi kunnille valtion erityisavustusta kokeilusta aiheutuvien kustannusten kattamiseksi.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu toteutettiin vuosina 2021–2024 kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa kokeiluesiopetuksen 5-vuotiaina aloittivat vuonna 2016 ja toisessa vaiheessa vuonna 2017 syntyneet lapset. Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tavoitteiksi:

- vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa
- kehittää esiopetuksen laatua ja vaikuttavuutta
- selvittää varhaiskasvatuksen sekä alkuopetuksen jatkumoa
- selvittää perheiden palveluvalintoja
- saada tietoa kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksista lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiin, sosiaalisiin taitoihin ja terveen itsetunnon muodostumiseen.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilulain (1046/2020) nojalla Opetushallitus laati kokeilua varten kokeiluesiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2021). Perusteet valmisteltiin yhteistyössä varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden ja

1 Hallituksen päätös 5.10.2020.

tutkijoiden kanssa. Tavoitteena oli, että kokeilun opetussuunnitelman perusteiden mukainen toiminta ja opetus muodostaisivat eheän ja luontevan jatkumon lasten oppimisen polulle varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.

Tässä raportissa kuvaamme kokeilun tuloksia koko sen toteutuskaudelta (2021–2024) perustuen toisiaan täydentäviin kokeilun eri vaiheissa kerättyihin tutkimusaineistoihin: lasten taitojen arvioinnit päiväkodeissa ja kouluissa, kuntien varhaiskasvatuksesta vastaavien viranhaltijoiden kyselyt, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajien sekä huoltajien kyselyt, lasten valokuvahaastattelut, asiakirjaaineistot sekä eri viranomaistahojen ylläpitämät rekisteriaineistot. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu toteutettiin 148 Manner-Suomen kunnassa. Kokeiluun osallistui kaiken kaikkiaan 37 357 lasta, joista 15 944 osoitettiin arvonnalla kokeiluryhmään ja 21 413 verrokkiryhmään.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun toteuttamista suurena satunnaistettuna kenttäkokeiluna voidaan pitää yhteiskunnallisesti merkittävä ratkaisuna, koska se tarjoaa luotettavaa tietoa merkittävästä lainsäädännön kautta toteutettavasta uudistuksesta ennen päätöstä sen mahdollisesta käyttöönotosta. Kokeilun avulla on kerätty empiiristä tutkimustietoa siitä, miten uudistus vaikuttaisi lasten oppimiseen sekä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen osallistumisasteeseen eri väestöryhmissä ja siitä, miten kaksivuotisen esiopetuksen käyttöönotto vaikuttaisi lasten oppimisympäristöihin. Kokeilu vahvistaa poliittisen päätöksenteon tietopohjaa ja vähentää riskiä tehdä kalliita tai tehottomia koulutuspoliittisia ratkaisuja.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun arvioinnin toteutti monitieteinen tutkimusryhmä, jonka vastuullisena johtajana toimii taloustieteen professori Matti Sarvimäki Aalto-yliopistosta. Tämän loppuraportin toteuttamiseen ovat osallistuneet myös erikoistutkija Ramin Izadi Valtion taloudellisesta tutkimuskeskuksesta; kasvatustieteen professori Marja-Kristiina Lerkkanen, varhaiskasvatustieteen emerita professori Maarit Alasuutari, tutkijatohtorit Heli Muhonen ja Anne-Elina Salo, yliopistonopettaja Ville Ruutiainen, projektitutkijat Julia Kuusiholma-Linnamäki, Mimmu Sulkanen ja Lotta Saranko ja väitöskirjatutkija Hilla Villanen Jyväskylän yliopistosta; kasvatustieteen professori Mirjam Kalland, yliopistotutkija Katja Upadyaya ja tutkijatohtorit Saara Salo ja Silja Martikainen Helsingin yliopistosta; oppimisanalytiikan professori Mikko-Jussi Laakso, työelämäprofessori Pekka Räsänen ja projektitutkija Kaisa Harju Turun yliopistosta; sekä kiinteistö- ja talouden apulaisprofessori Oskari Harjunen, taloustieteen väitöskirjatutkija Anna Holvio ja projektityöntekijä Tuomas Suorsa Aalto-yliopistosta. Lisäksi edesmennyt akatemiaprofessori Katariina Salmela-Aro toimi tutkimusryhmän keskeisenä jäsenenä ja johti Helsingin yliopiston osatutkimuksia lähes koko projektin ajan. Omistamme tämän raportin hänen muistolleen.

1.1 Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun taustaa

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu kytkeytyy osaksi laajempaa kansainvälistä kehityskulkua, joka korostaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen koulutuspoliittista merkitystä koulutuksellisen tasa-arvon vahvistamisessa jo ennen perusopetuksen alkua. Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) on toistuvasti korostanut varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen merkitystä osana koulutusjärjestelmän kokonaisuutta. OECD:n Starting Strong -raporttisarjassa varhaiskasvatus nähdään perustavana vaiheena lapsen oppimisen polulla (esim. OECD, 2025b). OECD:n mukaan laadukas varhaiskasvatus ja esiopetus voivat kaventaa perheiden sosioekonomisiin taustoihin kytkeytyviä eroja lasten oppimistuloksissa, tukea lasten siirtymiä koulutusjärjestelmän portaalta toiselle ja osaltaan vahvistaa inklusiivisen yhteiskunnan rakentumista.

Viides Starting Strong -sarjan raportti (OECD, 2017) painottaa erityisesti siirtymien sujuvuutta varhaiskasvatuksesta perusopetukseen ja suosittelee käsitteellisesti, pedagogisesti ja rakenteellisesti johdonmukaista jatkumoa, jossa lapsen kokemus ja osallisuus ovat keskiössä. Nämä periaatteet heijastuvat vahvasti Suomen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tavoitteisiin, joissa korostetaan oppimisen tasa-arvoa, esi- ja alkuopetuksen jatkumoa sekä varhaisen pedagogisen tuen vaikutuksia lasten kehitykseen. Lisäksi kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu voidaan nähdä osana pyrkimystä vahvistaa Suomen asemaa koulutuspoliittisesti edistyksellisenä maana, joka kehittää koulutusjärjestelmää tutkimusperustaisesti ja kansainväliset suositukset huomioiden yhdistäen universaalit palvelut, pedagogisen laadun ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmat. Näin ollen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu ei ole vain kansallinen uudistus vaan se on osa laajempaa kansainvälistä keskustelua siitä, miten varhaiskasvatus ja esiopetus voivat toimia välineinä esimerkiksi lasten osaamiserojen kaventamisessa.

Kansallisella tasolla kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu kytkeytyy strategisesti osaksi laajempaa koulutuspoliittista toimenpidekokonaisuutta. Se on osa Oikeus oppia -kehittämisohjelmaa (2020–2022), jonka tavoitteena oli edistää pysyvää ja vaikuttavaa kasvatuksen ja koulutuksen kehittämistä rakenteellisten ja lainsäädännöllisten uudistusten kautta. Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelman mukaiseen Oikeus oppia -ohjelmaan osoitettiin kaiken kaikkiaan 395 miljoonaa euroa vuosille 2020–2023. Ohjelmaa tuettiin valtion erityisavustuksin, joita myönnettiin muun muassa varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen tasa-arvon ja laadun kehittämiseen, oppimisen tuen ja inklusion vahvistamiseen sekä esi- ja perusopetuksen oppilaiden digitaalisten taitojen kehittämiseen. Lisäksi rahoitusta kohdennettiin lukutaidon ja lukemisen kulttuurin edistämiseen yläkouluissa sekä perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämiseen.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu kytkeytyy osaksi laajempaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämistyötä, jossa hallituksen strategisten toimien lisäksi myös aiemmat säädökselliset ja pedagogiset toimet muodostavat sen perustan. Kokeilun keskeinen taustatekijä on päivähoitolain (36/1973) uudistaminen varhaiskasvatusta laiksi (540/2018), jossa korostetaan lapsen subjektiivista oikeutta varhaiskasvatukseen sekä pedagogisen toiminnan merkitystä lapsen oppimisen ja kehityksen tukemisessa. Tämän lakiuudistuksen myötä varhaiskasvatus asemoitiin entistä vahvemmin osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää työvoimapolitiittisen tehtävänsä ohella, ja sen rooli lasten oppimisen perustana tunnustettiin laajemmin. Samoihin aikoihin vuonna 2015 esiopetus muuttui velvoittavaksi 6-vuotiaille, mikä on osaltaan luonut pohjaa keskustelulle esiopetuksen velvoittavuuden laajentamisesta koskemaan myös 5-vuotiaita.

Kokeilu linkittyy myös opetuksen järjestäjiä velvoittaviin valtakunnallisiin normiasiakirjoihin, kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2014), joiden pohjalta Opetushallitus laati kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2021). Nämä asiakirjat pyrkivät ohjaamaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogista toimintaa, turvaamaan yhdenvertaisuutta ja varmistamaan opetuksen ja kasvatuksen laatua koko maassa. Ne määrittelevät tavoitteet, sisällöt ja toimintaperiaatteet, joiden pohjalta kunnat laativat omat paikalliset opetussuunnitelmansa ja vuosittaisen suunnitelman. Vaikka vuoden 2025 alusta, eli kokeilun jo päätyttyä, paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen ei ole enää ollut lakisääteinen velvoite, valtakunnalliset varhaiskasvatuksen perusteet ohjaavat edelleen varhaiskasvatuksen toteutusta. Näiden lisäksi varhaiskasvatuksessa lapsille tulee laatia yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetuksessa voidaan laatia lisäksi lapsikohtaiset oppimissuunnitelmat. Lisäksi voidaan laatia myös muun tasoisia varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmia, kuten toimipaikka- ja lapsiryhmäkohtaisia suunnitelmia.

Suomessa varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen toimeenpanoa ja pedagogisen toiminnan laatua tukee Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) kehittämä Valssi-järjestelmä (Varhaiskasvatuksen laadun systemaattinen ja systeeminen itsearviointi). Valssi tarjoaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäjille tutkimusperustaisen työkalun, jonka avulla voidaan arvioida ja kehittää pedagogista laatua, lasten osallisuutta ja oppimisen tukea sekä nivelvaiheiden siirtymien sujuvuutta. Järjestelmä tukee myös lainsäädännön mukaista arviointivelvoitetta (Varhaiskasvatustalaki 540/2018; § 24) ja edistää tiedolla johtamista sekä laadunhallintaa paikallisella ja valtakunnallisella tasolla.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu on ensimmäinen Suomessa toteutettu varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen mahdollista uudistusta arvioiva satunnaistettu kenttäkokeilu. Aikaisempaan tutkimukseen verrattuna satunnaistettu koeeasetelma mahdollistaa syy-seuraussuhteiden huomattavasti uskottavamman arvioinnin. Kokeilu poikkeaa valtaosasta aiemmasta kotimaisesta varhaiskasvatusta ja esiopetusta tarkastelevasta tutkimuksesta myös siten, että arvioimme järjestelmän muuttamisen vaikutuksia lasten arviointeihin sosioemotionaalisiin ja akateemisiin taitoihin. Lisäksi uutta on näiden arviointiaineistojen yhdistäminen Tilastokeskuksen ylläpitämiin rekisteripohjaisiin tutkimusaineistoihin, mikä mahdollistaa sekä lasten perhetaustan aiempaa täsmällisemmän havainnoinnin että kokeilun pitkäaikaisvaikutusten arvioinnin tulevaisuudessa.

1.2 Suomalainen esiopetus ja varhaiskasvatus

Suomalaisella esiopetuksella ja siitä käydyllä keskustelulla on pitkät juuret (ks. Virtanen, 2009). Varhaisimpina esiopetuksen alkuvaiheina voidaan nähdä 1800–1900-luvuilla toimineet lastentarhan ja koulun välivaiheeseen suunnitellut välitysluokat, joissa tehtiin muun muassa kouluun valmistavia harjoituksia (Alila ym., 2014; Virtanen 2009). Alkusysäyksen nykymuotoiselle esiopetukselle antoivat 1960-luvun esikoulukokeilut (Alila ym., 2014) sekä 1970-luvulla esitetyt tavoitteet saada koko 6-vuotiaiden ikäluokka esiopetukseen (Virtanen, 2009). Vuonna 1972 esikoulukomitea esitti 6-vuotiaiden pakollista ja maksutonta kouluhallinnon alaista esikoulua (Hujala ym., 2012).

Nykymuotoinen lakisääteinen esiopetus alkoi muotoutua kuitenkin vasta 1990-luvun alussa. Samoihin aikoihin myös muualla Euroopassa säädettiin oppivelvollisuuden alentamisesta kuuteen ikävuoteen (Virtanen, 2009). Perusopetuslain (628/1998) muutoksen myötä esiopetus tuli kunnille velvoittavaksi järjestää 1.8.2001 alkaen. Ensimmäinen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 2000. Näiden muutosten myötä esiopetuksen voidaan nähdä linkittyneen perusopetukseen ja tulleen kiinteäksi osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää.

Esiopetusta koskevassa poliittisessa keskustelussa on ajan saatossa etsitty tapaa yhdistää varhaiskasvatuksen ja koulun erilaiset maailmat sekä luoda silta niiden välille (Virtanen, 2009). Lisäksi esiopetuksen säätämisen syiksi on esitetty tarve kohottaa koko kansan koulutustasoa (Alila ym., 2014). Nykymuotoinen esiopetus tarkoittaa yleisimmin oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna, eli sinä vuonna, kun lapsi täyttää kuusi vuotta, järjestettävää vuoden kestävästä esiopetuksesta, jonka tavoitteena on tukea ”lasten kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja” (Perusopetuslaki 628/1998). Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on parantaa lasten oppimisedellytyksiä.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa kehittämisen kohteena oli nykymuotoisen esiopetuksen laajentaminen yhdestä vuodesta kahteen vuoteen. Kokeilussa 5-vuotiaat lapset aloittivat velvoittavan esiopetuksen ja osallistuivat siihen kahden vuoden ajan. Kokeilussa on arvioitu ja seurattu tämän kaksivuotisen esiopetuksen järjestämistä ja vaikutuksia ja verrattu niitä nykymuotoiseen 5-vuotiaiden varhaiskasvatukseen ja yksivuotisen 6-vuotiaiden esiopetuksen yhdistelmään. Seuraavaksi kuvaamme tiiviisti esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroja.

Suomessa kunnat vastaavat varhaiskasvatukseen ja esiopetuksen järjestämisestä. Perheillä on oikeus käyttää varhaiskasvatustalvituksia heti vanhempainrahakauden päätyttyä, jolloin lapsi on yleensä noin 10–12 kuukauden ikäinen. Vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista lasten tulee osallistua esiopetukseen tai muuhun toimintaan, joka täyttää esiopetuksen tavoitteet. Esiopetusta järjestetään vähintään 700 tuntia lukuvuodessa, mikä vastaa keskimäärin noin 20 tuntia viikossa. Lapset osallistuvat maksuttomaan esiopetukseen arkipäivisin. Esiopetuspäivä sisältää enintään viisi, mutta tavallisimmin noin neljä tuntia ohjattua toimintaa. Esiopetusta voidaan järjestää päiväkodeissa, kouluissa tai muussa soveltuvassa paikassa. Tämä mahdollistaa paikallisen variaation esiopetuksen järjestämisessä. Esiopetukseen osallistuvat lapset ovat oikeutettuja ilmaiseen koulukuljetukseen kotoa tai varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta kotiin tai varhaiskasvatukseen, mikäli välimatka ylittää viisi kilometriä. Koulukuljetusoikeus ei kuitenkaan koske varhaiskasvatukseen ja kodin välisiä matkoja, eli jos lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen ennen tai jälkeen esiopetusajan, ei hänellä ole oikeutta kuljetukseen kodin ja varhaiskasvatukseen väliseltä matkalta. Esiopetuksesta poiketen varhaiskasvatus ei ole velvoittavaa, ja siitä peritään monissa paikoissa hoitoaika- ja tulo- perustainen varhaiskasvatusmaksu. Lapset eivät ole myöskään oikeutettuja kunnan järjestämään kuljetukseen kodin ja varhaiskasvatuksen välillä.

Kaikilla esiopetukseen osallistuvilla lapsilla on oikeus täydentävään varhaiskasvatukseen. Täydentävällä varhaiskasvatuksella tarkoitetaan esiopetusajan lisäksi järjestettävää varhaiskasvatustoimintaa. Tämä tarkoittaa, että esiopetuksessa olevan lapsen päivä jakautuu lainsäädännöllisesti, opetussuunnitelmallisesti ja oppimisen tuen rakenteiden osalta kahden eri järjestelmän piiriin. Esiopetuksen aikana lapsi kuuluu perusopetuslain (628/1998), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) sekä koulunkäynnin ja oppimisen tuen lainsäädännön alaisuuteen. Esiopetusta täydentävän varhaiskasvatukseen osalta lapsen päivä kuuluu varhaiskasvatustalvituksen (540/2018), varhaiskasvatustalvituksen perusteiden (OPH, 2022) sekä varhaiskasvatustalvituksen mukaisen tuen järjestelmän piiriin. Lisäksi kokeilu-esiopetuksen kohdalla noudatettiin lakia kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta (1046/2020) sekä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteita (OPH, 2021).

Erilaisten lainsäädäntöjen ja opetussuunnitelmien mukaisesti esiopetus ja varhaiskasvatus eroavat toisistaan erityisesti niiden velvoittavuuden, maksullisuuden, tuen järjestelmien sekä paikoin myös ryhmäkokojen ja opettajan kelpoisuusvaatimusten osalta. Lisäksi esiopetuksen rajautuminen yhteen ikäluokkaan on johtanut 6-vuotiaiden eriytymiseen usein omaksi esiopetusryhmäkseen.

Ryhmärakenne

Yhdessä varhaiskasvatusryhmässä saa olla korkeintaan kolmea kasvatusvastuullista työntekijää vastaava määrä lapsia. Yli 3-vuotiaiden kohdalla tämä tarkoittaa yleensä 21 lasta (eli seitsemän lasta yhtä kasvatusvastuullista työntekijää kohden), mikäli kaikki lapset osallistuvat varhaiskasvatukseen yli viisi tuntia päivässä. Niin sanottuja puolipäiväisiä lapsia eli korkeintaan viisi tuntia päivässä varhaiskasvatukseen osallistuvia kolme vuotta täyttäneitä voi olla lapsiryhmässä sen sijaan 13 yhtä kasvatusvastuullista työntekijää kohden. (Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018.) Tästä mitoituksesta voidaan poiketa varhaiskasvatustilain (540/2018) mukaan tilapäisesti tai lyhytaikaisesti, mutta poikkeaminen ei ole sallittua henkilöstön poissaoloista johtuvista syistä. Päiväkodeissa järjestettävän esiopetuksen lapsiryhmän kokoa säätelee varhaiskasvatustilain edellä kuvatun mukaisesti. Sen sijaan kouluissa annettavan esiopetuksen ryhmäkoosta on opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) antanut suosituksen vuonna 1999. Yhden opettajan esiopetusryhmässä suositellaan olevan korkeintaan 13 esiopetusikäistä lasta tai jos opettajan lisäksi ryhmää opettaa toinen koulutettu henkilö, korkeintaan 20 lasta (OPH, 2024; Holappa ym., 2019).

Varhaiskasvatuksessa ryhmät voidaan muodostaa kuntien tarpeiden mukaisesti eri-ikäisistä lapsista koostuviksi. Tyypillisimpiä ryhmäjakoja ovat alle 3-vuotiaiden ryhmät, 3–5-vuotiaiden ryhmät ja 6-vuotiaiden esiopetusryhmät. Kuitenkin myös muita ryhmärakenteita on käytössä, kuten 1–6-vuotiaiden sisarusryhmät, 3–4-vuotiaiden ryhmät ja 5–6-vuotiaiden yhteisryhmät, joissa 6-vuotiaat toimivat esiopetusajan omana pienryhmänään. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelmaperusteiden (OPH, 2021) mukaan kunnat voivat muodostaa kaksivuotisen esiopetuksen lapsiryhmät oman harkintansa mukaisesti, ja sitä voidaan toteuttaa kokeiluun osallistuvien kahden ikäluokan yhteisenä opetuksena.

Aiemmat tutkimustulokset lapsiryhmän ikäjakauman merkityksestä lasten kehitykselle ja oppimiselle ovat ristiriitaisia. Van Lombergen kollegooneen (2025) tarkasteli kirjallisuusanalyysissä ikäryhmäjakaumaa tarkastelleita tutkimuksia. Tulosten perusteella monet tutkimukset keskittyivät tarkastelemaan 3–5-vuotiaiden ryhmiä ja erityisesti 4-vuotiaiden lasten kehitystä erilaisissa ryhmissä. Tulosten perusteella useat tutkimukset eivät löytäneet merkittäviä yhteyksiä lapsiryhmän ikäjakauman

ja lasten kehitys- ja oppimistulosten välillä: toisin sanoen sekä samanikäisistä että eri-ikäisistä lapsista koostuvat ryhmät voivat tuottaa samanlaisia kehitys- ja oppimistuloksia. Toisaalta osa tutkimuksista raportoi hyötyjä eri-ikäisten yhteisryhmistä lasten vuorovaikutukseen, motorisiin ja kognitiivisiin taitoihin ja kokonaisvaltaiseen kehitykseen (ks. Van Lombergen ym., 2025).

Myös tanskalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että yhteisryhmien myönteiset vaikutukset lasten sanavaraston kehitykseen olivat suurimmat ryhmissä, joissa ikäjakauma oli 14–26 kuukauden välillä riippumatta siitä, minkä ikäisistä lapsista oli kyse (Justice ym., 2019). Monenikäisten ryhmät voivat mahdollisesti tukea myönteistä vuorovaikutusta lasten välillä. Esimerkiksi kahden ikäluokan lapsiryhmissä vuorovaikutustilanteita on havaittu syntyvän lasten välille enemmän ja niiden on todettu kestävän pidempään sekä olevan myönteisempiä kuin yhden ikäluokan lapsista koostuvien ryhmien (Wu ym., 2022). Monenikäisistä lapsista koostuvat ryhmät mahdollisesti kannustavat ja mahdollistavat lasten spontaanin vuorovaikutuksen eri-ikäisten kanssa, jolloin painottuvat esimerkiksi auttaminen, yhteistyö ja toisten näkökulmien huomiointi (Wu ym., 2022; Van Lombergen ym., 2025). Toisaalta monenikäisten lasten yhteisryhmät voivat johtaa myös siihen, että lapset keskittyvätkin enemmän aikuisten kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja aikuisen ohjaamaan leikkiin kuin samanikäisten ryhmissä (Van Lombergen ym., 2025). Joissakin tutkimuksissa on havaittu myös eri-ikäisten yhteisryhmillä olevan kielteisiä vaikutuksia erityisesti 5-vuotiaiden lasten toiminnanohjaukseen, työmuistiin ja kognitiiviseen joustavuuteen, jos he ovat 3–5-vuotiaiden ryhmässä vanhimpia (Ansari, 2017).

Ryhmän lasten ikäjakauma voi olla yhteydessä myös opetukseen ja opettajien kokemukseen työstään, kuten toiminnan suunnitelmallisuuteen (Magnusson & Bäckman, 2022) sekä opettamista koskeviin kokemuksiin (Cigala ym., 2019; Edwards ym. 2009). Lisäksi ryhmän ikäjakaumalla voi olla yhteys aikuisten käytökseen sekä aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatuun (Diebold & Perren, 2020; OECD, 2021a). Ryhmän ikäjakauma voi siis olla yhteydessä siihen, millaisia vuorovaikutuksen kokemuksia lapsi saa, ja tämä puolestaan voi olla yhteydessä siihen, miten ryhmän ikäjakauma on yhteydessä lapsen kehitykseen (Diebold & Perren, 2020). Useimmiten tutkimukset osoittavat, että pedagoginen tuki on korkeampaa samanikäisten ryhmissä verrattuna monenikäisten ryhmiin, koska ammattilaiset pystyvät tarjoamaan enemmän kohdennettua tukea, kun lapset ovat samanikäisiä (Van Lombergen ym., 2025).

Opettajan kelpoisuus

Varhaiskasvatuksen kasvatushenkilökuntaan kuuluvat varhaiskasvatuksen opettajat, sosionomit ja lastenhoitajat. Ryhmissä voi työskennellä lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajia sekä lapsi- tai ryhmäkohtaisia avustajia, joilla ei ole kasvatusvastuuta. Varhaiskasvatuksen henkilöstörakenne on tällä hetkellä muuttoksessa, sillä vuonna 2030 päättyä siirtymäaika päivitetyn varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaisiin kelpoisuusehtoihin. Tämän jälkeen vähintään kahdella kolmasosalla päiväkodin henkilöstöstä tulee olla varhaiskasvatusalan korkeakoulututkinto ja heistä vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 37§).

Varhaiskasvatuksen opettajiksi ovat kelpoisia 1) vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaneet, joilla on opintoihin sisältynyt varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, 2) viimeistään 1.9.2019 ammattikorkeakouluissa opintonsa aloittaneet ja 31.7.2023 mennessä valmistuneet sosionomit, jotka ovat suorittaneet osana tutkintoaan 60 opintopisteen laajuiset varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot, 3) lastentarhanopettajan koulutus ilman kandidaatin tutkintoa, 4) sosiaaliskasvattajan opistotasoinen tutkinto, sekä 5) sosiaalialan ohjaajan opistotutkinto, jossa lapsi- ja nuorisotyöhön suuntautuneet opinnot 40 ov vuosina 1996–1998 ja valmistunut viimeistään 2022. Esiopetuksen opettajiksi ovat kelpoisia 1) kasvatustieteen maisterit luokanopettajan kelpoisuudella (vain esiopetusikäisten opetus esiopetusajan), 2) soveltuvan kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin tutkinnon suorittaneet, jotka ovat suorittaneet varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, 3) lastentarhanopettajan tutkinnon suorittaneet, sekä 4) tietyin lisäkoulutukseen liittyvin ehdoin sosionomit, jotka on valittu sosionomikoulutukseen viimeistään vuonna 1999 (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa nämä kelpoisuuserot tarkoittivat sitä, että 5-vuotiaiden kokeilyryhmissä tuli lain mukaan olla vähintään yksi opettaja, jolla oli kelpoisuus antaa esiopetusta. Verrokkiryhmissä toimivilta opettajilta ei tätä esiopetuskelpoisuutta vaadittu.

Opettajan muodollisen kelpoisuuden lisäksi hänen pätevyyteensä suunnitella ja toteuttaa laadukasta toimintaa varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen opettajana vaikuttavat monet tekijät. Näihin voivat kuulua esimerkiksi koulutustaustan ohella hankittu täydennyskoulutus sekä työvuosien myötä kertynyt kokemus varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisten lasten parissa (ks. Yang ym., 2025). Näin ollen pelkästään muodollisesta kelpoisuudesta tai koulutustasosta ei voida tehdä suoria johtopäätöksiä niiden vaikutuksista toiminnan laatuun tai lasten kehitykseen ja oppimiseen.

Tutkimukset opettajan kelpoisuuden merkityksestä kuitenkin vaihtelevat niin toteutukseltaan kuin tuloksiltaan. Manning kollegoineen (2017) tarkasteli systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessaan tutkimuksia, joissa oli arvioitu ECERS-observointityökalua (Early Childhood Environment Rating Scale) käyttäen varhaiskasvatuksen laadun ja opettajan kelpoisuuden yhteyksiä. Yangin ja kollegoiden (2025) systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa puolestaan tarkasteltiin kahdentoista erilaisen opettajakelpoisuuden ja lapsen kehityksen yhteyttä. Kummassakin kirjallisuuskatsauksessa havaittiin, että tutkimukset vaihtelevat sen suhteen, miten opettajan kelpoisuustasoa tai pätevyyttä on niissä tarkasteltu ja miten lasten kehitystä on mitattu. Lisäksi Yangin ja kollegoiden (2025) katsauksessa eri tutkimusten tulokset olivat ristiriitaisia: osassa tutkimuksia oli havaittu opettajan pätevyyden ja lasten kehitystulosten välillä myönteinen yhteys, kun taas osassa tätä ei ollut havaittu. Näiden kirjallisuuskatsausten taustalla olevat tutkimukset eivät kuitenkaan perustu tutkimusastelmiin, joiden perusteella voitaisiin luotettavasti arvioida syy-seuraussuhdetta opettajien kelpoisuuden ja lasten kehityksen välillä (Manning ym., 2017).

1.3 Varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen osallistuminen

Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM, 2019) sekä hallituksen (Valtiovarainministeriö, 2023) yhteinen tahtotila on vahvistaa lasten osallistumista varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Suomessa 6-vuotiaiden osallistuminen esiopetukseen on kansainvälisesti korkealla tasolla. OECD:n Education at a Glance -raporttien mukaan Suomessa 98–99 prosenttia ikäluokasta osallistuu esiopetukseen (OECD, 2025a). Vuosien 2013 ja 2023 välillä varhaiskasvatukseen osallistuminen on kasvanut tasaisesti kaikissa ikäryhmissä, ja Suomessa kasvu on ollut jopa OECD-maiden keskiarvoa nopeampaa. Suomen osallistumisasteen voimakkaampi kasvu selittynee osittain sillä, että muissa pohjoisissa OECD-maissa, joissa varhaiskasvatuspalvelut on jo pitkään nähty osana koulutusjärjestelmää, lasten osallistumisaste on ollut koko tarkastelujakson ajan korkealla tasolla. Alle 3-vuotiaiden osallistumisaste vuosina 2013–2023 oli Ruotsissa 46–49 %, Tanskassa 60–55 %, Norjassa 55–61 % ja Suomessa 28–40 %. Vastaavasti 3–5-vuotiaiden osallistumisaste oli Ruotsissa 94–95 %, Tanskassa 97–95 %, Norjassa 97 % ja Suomessa 74–89 %. Tämä kehitys osoittaa, että vaikka osallistumisasteen lähtötaso oli Suomessa matalampi kuin muissa Pohjoismaissa, sen kasvu on ollut suhteellisesti nopeampaa (OECD, 2025a). On kuitenkin huomioitava, että lähes kaikissa muissa Pohjoismaissa koulu alkaa vuotta aikaisemmin kuin Suomessa, joten ikäryhmien väliseen vertailuun on syytä suhtautua varauksella.

Suomessa alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatukseen osallistuminen on vähäistä, mitä kotihoidon tuen järjestelmä osittain selittää. Järjestelmä tukee lasten kotihoitoa ja tarjoaa perheille mahdollisuuden jatkaa sitä pidempään kunnallisten varhaiskasvatuspalveluiden sijaan. Perheiden lastenhoito- ja varhaiskasvatusratkaisuihin vaikuttavat monet tekijät (Vandenbroeck & Lazzari, 2014). Käytännön tasolla valintoja ohjaavat esimerkiksi huoltajan kotona olo nuoremman sisaruksen kanssa sekä kotihoidon tuen kuntalisän tarjonta asuinkunnassa (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2021; Gruber ym., 2025).

Eryteisesti 5-vuotiaiden osallistumista on lisännyt maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilu vuosina 2018–2021 (Kuusiholma-Linnamäki & Siippainen, 2021). Karvin arviointiraporttien mukaan kokeilu lisäsi osallistumista etenkin matalan keskitulon perheissä ja alueilla, joissa osallistumisaste oli aiemmin alhainen (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2021; Siippainen ym., 2019; 2020). Karvin arvioinnissa kunnissa, joissa kaikille 5-vuotiaille tarjottiin maksuton varhaiskasvatus, huoltajat olivat kyselyn mukaan tyytyväisempiä ja kokivat kunnan aktiivisemmin kannustavan osallistumiseen verrattuna vertailukuntiin (Siippainen ym., 2020). Maksuttomuus mahdollisti osallistumisen perheen tulotasosta riippumatta, ja huoltajat kokivat myös palveluohjauksen huomioivan heidän toiveensa lapsen hoitomuodosta.

Viisivuotiaiden maksuttomuuskokeilu ei kuitenkaan vaikuttanut kaikkiin alueisiin tasapuolisesti: Pohjois-Suomessa osallistumisaste jäi alhaisimmaksi (Kuusiholma-Linnamäki & Siippainen, 2021). Tämä osoittaa, että maksuttomuus yksin ei riitä vahvistamaan osallistumista, vaan paikalliset erot liittyvät esimerkiksi varhaiskasvatuspolitiikkaan, järjestämisen kulttuureihin ja pitkien välimatkojen tuomiin haasteisiin (Fjällström, 2025; Karila ym., 2022). Lisäksi vanhempien näkemys varhaiskasvatuksen laadukkuudesta on keskeinen: niissä perheissä, joissa oltiin täysin samaa mieltä siitä, että varhaiskasvatus edistää lasten kehitystä ja oppimista, osallistumisaste 5-vuotiailla oli 98 prosenttia (Kuusiholma-Linnamäki & Siippainen, 2021).

Kansainvälisissä tutkimuksissa lasten osallistumisen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen on todettu tukevan lasten kokonaisvaltaista kehitystä, oppimista ja hyvinvointia (Burchinal ym., 2010; Melhuish ym., 2015). Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen osallistumisen on todettu tukevan lasten kielellisiä ja matemaattisia taitoja (Ulferts ym., 2019; Sylva ym., 2010) sekä vahvistavan lasten sosioemotionaalisia taitoja (Melhuish ym., 2015). Laadukkaasti toteutetussa varhaiskasvatus ja esiopetus tarjoavat pedagogisesti suunnitellun kasvu- ja oppimisympäristön, jossa lapsi voi kasvaa, oppia, leikkiä ja rakentaa sosiaalisia suhteita. Osallistuminen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen voi olla merkityksellistä niille lapsille, joiden kodin kasvuympäristö ei välttämättä tue riittävästi oppimista

ja kehitystä. Varhaiskasvatus voi tällöin toimia kompensoivana tekijänä, joka vahvistaa lapsen oppimisvalmiuksia (Sammons ym., 2004). Oppimisen ja kehityksen tukemisen ohella laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen osallistuminen mahdollistaa kehityksellisten viiveiden, oppimisvaikeuksien tai käyttäytymiseen liittyvien huolien varhaisen tunnistamisen, mikä puolestaan mahdollistaa oikea-aikaiset ja kohdennetut tukitoimet (Barger ym., 2021; Joensuu ym., 2025). On kuitenkin huomattava, että varhaiskasvatukseen osallistumisen ja lasten kehityksen ja oppimisen välinen tutkimus on valtaosin kansainvälistä, jolloin tutkimusten tarkastelema varhaiskasvatus voi poiketa huomattavasti suomalaisesta palvelusta ja palvelujärjestelmästä. Tästä syystä kansainvälisen tutkimuksen tulosten soveltuvuutta Suomen kontekstiin on arvioitava tapauskohtaisesti.

2 Koeasetelma

Tässä luvussa kuvaamme koeasetelman suunnittelua, toteutusta ja onnistumista. Luvun aluksi selitämme myös lyhyesti, miksi satunnaistettuja kokeiluja pidetään laajasti luotettavimpana tapana arvioida toimenpiteiden vaikuttavuutta. Luku on osittain tiivistetty versio kokeilun väliraportissa (Sarvimäki ym., 2023) julkaistusta tekstistä, mutta sisältää myös uusia tuloksia etenkin satunnaistamisen onnistumisesta.

2.1 Satunnaistaminen ja kokeilulaki

Yksi kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tavoitteista oli selvittää, miten esiopetuksen laajentaminen kaksivuotiseksi vaikuttaisi lasten kehitys- ja oppimis-edellytyksiin, sosiaalisiin taitoihin ja terveen itsetunnon muodostumiseen. Täsmällisesti ottaen tavoitteena on vertailla kaksivuotisen esiopetuksen läpikäyneiden lasten tilannetta perusopetuksen alussa siihen, mikä heidän tilanteensa olisi ollut, jos he olisivat osallistuneet nykymuotoiseen yksivuotiseen esiopetukseen. Tätä niin sanottua kontrafaktuaalia – mitä olisi tapahtunut, jos lapset olisivat osallistuneet yksivuotiseen esiopetukseen – on mahdotonta havaita. Sitä on kuitenkin mahdollista arvioida verrokkiryhmän avulla.

Luotettavin verrokkiryhmä syntyy, kun kokeiluun osallistujat jaetaan kokeilu- ja verrokkiryhmiin satunnaistamalla. Satunnaistaminen varmistaa, että kokeilu- ja verrokkiryhmän jäsenet ovat keskimäärin samankaltaisia jo lähtötilanteessa. Kokeilun kannalta erityisen merkittävää on, että satunnaistamisen ansiosta myös kaikki lasten kehitykseen vaikuttavat tekijät jakautuvat ryhmien välillä keskimäärin tasaisesti. Tästä lähtötilanteen samankaltaisuudesta puolestaan seuraa, että jos ryhmien välillä myöhemmin havaitaan systemaattisia eroja, nämä erot hyvin todennäköisesti johtuvat nimenomaan kokeilusta eivätkä muista tekijöistä.

Satunnaistamisen hyödyllisyyttä voidaan havainnollistaa vertaamalla sitä tilanteeseen, jossa vanhemmat olisivat valinneet, osallistuvatko heidän lapsensa kaksivuotiseen vai yksivuotiseen esiopetukseen. Tällöin kaksivuotiseen esiopetukseen ilmoittautuvien perheiden lapset olisivat todennäköisesti monella tavoin erilaisia kuin nykymuotoiseen esiopetukseen osallistuvat lapset. Tämän valikoitumis-
harhan takia olisi mahdotonta tietää, johtuisivatko myöhemmät kaksivuotiseen

ja yksivuotiseen esiopetukseen osallistuneiden lasten mahdolliset erot eripituudesta esiopetuksesta vai siitä, että nämä kaksi ryhmää olisivat poikenneet toisistaan, vaikka molemmat olisivat osallistuneet täsmälleen samanpituisen esiopetukseen.

Valikoitumisharhan välttämiseksi kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu päätettiin toteuttaa satunnaistettuna kokeiluna. Koska kyseessä oli merkittävä muutos varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestämiseen, kokeilun toteuttamista varten säädettiin väliaikainen laki (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020). Lain sisältö valmisteltiin pääosin opetus- ja kulttuuriministeriössä, mutta osa tutkimusryhmän jäsenistä tuki ministeriötä lain valmistelussa laatimalla sen pohjaksi alustavan tutkimussuunnitelman (Izadi ym., 2020) ja käymällä ministeriön kanssa tämän jälkeen aktiivista vuoropuhelua. Koeasetelman osalta laki sisältää tarkan kuvauksen muun muassa kokeilun kohderyhmästä ja käytetystä satunnaistamisen protokollasta. Lisäksi laki määrittelee täsmällisesti tutkimusryhmän oikeudet kerätä vaikuttavuusarvion edellyttämiä tietoja sekä käyttää olemassa olevia rekisteripohjaisia aineistoja kokeilun toteuttamiseen ja vaikuttavuusarvioinnin tekemiseen.

2.2 Satunnaistamisen toteutus

Tutkimusryhmän tavoitteena oli tuottaa mahdollisimman tehokas ja edustava tutkimusasetelma, jonka avulla voitaisiin uskottavasti arvioida kokeilun vaikutuksia. Osallistumisesta pyrittiin tekemään mahdollisimman helppoa minimoimalla kunnille ja perheille kokeilusta aiheutuva vaiva. Lisäksi kokeilun toteuttaminen oli tehtävä tavalla, joka kohtelisi tasapuolisesti kaikkia lapsia kokeilulain mukaisesti. Tutkimusasetelmaksi valittiin niin sanottu satunnaistettu kenttäkoe, jossa kokeiluun osallistuvat kunnat ja toimipaikat valittiin arvonnalla.

Satunnaistaminen tehtiin vuoden 2021 kevään aineistojen perusteella. Satunnaistamisessa käytettiin hyväksi toimipaikkatasoisia tietoja vuonna 2016 syntyneiden lasten ja heidän huoltajiensa taustatekijöistä. Tutkimusryhmä määritteli aluksi kullekin lapselle toimipaikan. Varhaiskasvatuksen piirissä olevien lasten toimipaikka määräytyi heidän silloisen toimipaikkansa perusteella. Varhaiskasvatuksen ulkopuolella olevien lasten toimipaikka määräytyi lähtökohtaisesti heidän kotiaan lähimmän toimipaikan perusteella. Kunnat kuitenkin tekivät lopullisen päätöksen varhaiskasvatuksen ulkopuolella olevien lasten sijoittamisesta toimipaikkoihin. Tutkimusryhmä toimitti päätöstä varten kunnille tiedot varhaiskasvatuksen ulkopuolella olevien lasten lähimmästä toimipaikasta sekä toimipaikan ja lapsen kodin välisestä etäisyydestä, minkä jälkeen kunnat tekivät päätökset huomioiden toimipaikkojen kapasiteetin.

Satunnaistamisen aluksi kunnat jaettiin kahteen ryhmään sen perusteella, kuinka monta kokeiluun kelpoista toimipaikkaa kunnassa arvioitiin olevan. Kokeiluun kelpoisiksi määriteltiin sellaiset toimipaikat, jotka tarjoavat sekä esiopetusta että varhaiskasvatusta, jotta lapset voisivat jatkaa päiväänsä varhaiskasvatuksessa samassa toimipaikassa esiopetuksen jälkeen. Ensimmäiseen ryhmään osoitettiin pienet kunnat, joissa oli 1–4 kelpoista toimipaikkaa. Tällaisia kokeiluun soveltuvia pieniä kuntia oli yhteensä 85. Vastaavasti toiseen ryhmään osoitettiin suuremmat kunnat, joissa kelpoisia toimipaikkoja oli 5 tai enemmän. Tällaisia kuntia oli yhteensä 94. Kokeilulain mukaisesti kunnat, joissa ei ollut yhtäkään kokeilulain ehdot täyttävää esiopetusyksikköä, jäivät satunnaistamisen ja siten kokeilun ulkopuolelle.

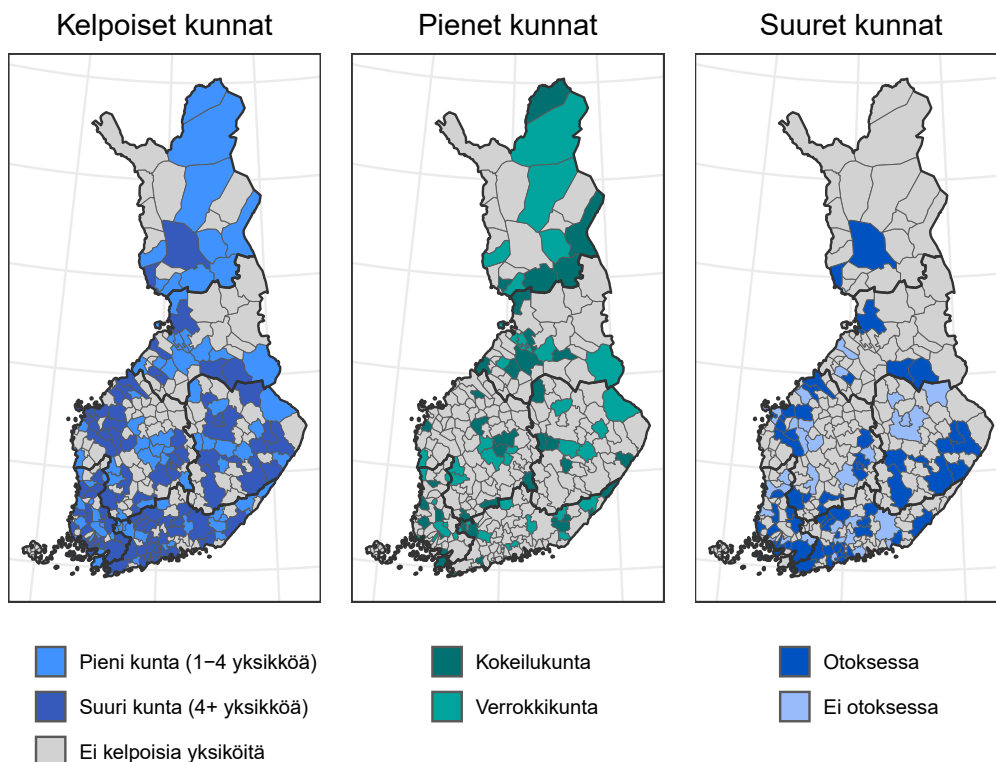
Seuraavaksi sekä pienten että suurten kuntien ryhmät jaettiin alueellisiin arvontakoreihin, joiden avulla varmistettiin kuntien laaja alueellinen edustavuus. Pienet kunnat jaettiin maantieteellisesti AVI-alueisiin perustuviin arvontakoreihin. Suurten kuntien kohdalla AVI-jaottelun lisäksi huomioitiin myös kunnan kelpoisten toimipaikkojen lukumäärä. Esimerkiksi Itä-Suomen 20–50 kelpoista toimipaikkaa sisältävät ”suuret” kunnat olivat yksi arvontaryhmä, jossa oli kolme kuntaa (Joensuu, Kuopio ja Mikkeli).

Arvontakorien jakamisen jälkeen toteutettiin satunnaistaminen. Arvonta suoritettiin erikseen ja hieman eri tavalla pienten ja suurten kuntien ryhmässä. Pienten kuntien kohdalla arvonta suoritettiin pelkästään kuntatasolla. Jokaisesta pienten kuntien arvontakorista arvottiin puolet kunnista kokeiluryhmään ja puolet verrokkiryhmään. Arvonnassa huolehdittiin siitä, että eri ryhmiin päätyi samanlaisia kuntia. Samankaltaisuuden vertailukriteereinä käytettiin kunnan väestön keskimääräisiä tuloja, väestön koulutustasoa ja vieraskielisten osuutta. Suurten kuntien kohdalla määriteltiin aluksi kuntien yhdistelmät, joissa oli mukana noin 65 prosenttia suurista kunnista. Suurten kuntien arvonnassa valmistelussa huomioitiin myös opetus- ja kulttuuriministeriön kokeilulle asettama budjetti. Yhdistelmistä valittiin arvontaan vain budjetin alittavat vaihtoehdot². Toisin sanoen kokonaisbudjetin ylittävät kuntien yhdistelmät suljettiin pois arvonnasta. Jäljellä olevista suurten kuntien yhdistelmistä lopullinen otos valittiin arpomalla. Kokeilussa mukana olevien suurten kuntien arvonnassa jälkeen lopullinen arvonta kokeilu- ja verrokkiryhmään tehtiin toimipaikkakohtaisesti suurten kuntien sisällä. Noin 40 prosenttia kelpoisista toimipaikoista arvottiin kokeiluryhmään ja noin 60 prosenttia verrokkiryhmään.

2 Opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi kunnille avustusta kaksivuotisen esiopetuksen järjestämisen kustannuksiin, ennen kaikkea menetettyjen varhaiskasvatuksen asiakasmaksujen korvaamiseen. Tutkimusryhmä pyrki arvioimaan järjestämiskustannuksia kullekin mahdolliselle yhdistelmälle ja sulki pois budjetin ylittävät yhdistelmät. Kokeilun kustannuksia käsitellään luvussa 12.

Toimipaikkakohtaisessa arvonnassa ryhmien samankaltaisuus varmistettiin käyttämällä vertailukriteereinä toimipaikkatasolle muodostettuja indikaattoreita, joita olivat perheiden tulot, koulutus, yksinhuoltajien osuus ja äidinkieli³.

Kuvio 1. Tutkimukseen kelpoiset kunnat sekä arvonnin tulos pienissä ja suurissa kunnissa



Kuntatasoisen arvonnin lopputulos ja maantieteellinen jakauma on esitetty Kuviossa 1. Pienten kuntien osalta kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluryhmään arvottiin 42 kuntaa ja verrokkiryhmään 43 kuntaa. Suurista kunnista kokeiluun arvottiin mukaan yhteensä 63 kuntaa, joissa lopullinen toimipaikkatasoinen jako kokeilu- ja verrokkiryhmiin tehtiin kuntien sisällä. Kokeiluryhmään arvotuissa pienissä kunnissa esiopetuksen kokeilutoimintaa järjestettiin 5-vuotiaille kaikissa kelpoisissa toimipaikoissa. Verrokkikunnissa toiminta ei muuttunut. Suurissa kunnissa vain kokeiluryhmään arvotuissa toimipaikoissa järjestettiin 5-vuotiaille kokeiluo-petussuunnitelman mukaista esiopetusta ja verrokkiryhmään kuuluvat toimipaikat jatkoivat toimintaansa nykyjärjestelmän puitteissa.

3 Holvio & Izadi (2023) ja Izadi & Puhakka (2023) kuvaavat täsmällisesti, miten satunnais-taminen toteutettiin. Sarvimäki ym. (2023) sisältää yksityiskohtaisemman yleistajuisen esityksen.

Taulukko 1. Satunnaistamisessa mukana olleiden toimipaikkojen ja 5-vuotiaiden lasten lukumäärä

Kuntatyyppi	Suuret kunnat (63)		Pienet kunnat (85)		Yhteensä (148)	
	Toimi- paikat	Lapset	Toimi- paikat	Lapset	Toimi- paikat	Lapset
2016 syntyneet						
Kokeiluryhmä	288	5 904	108	2 145	396	8 049
Verrokkiryhmä	440	8 911	120	2 013	560	10 924
Yhteensä	728	14 815	228	3 585	956	18 973

Kuntatyyppi	Suuret kunnat (63)		Pienet kunnat (85)		Yhteensä (148)	
	Toimi- paikat	Lapset	Toimi- paikat	Lapset	Toimi- paikat	Lapset
2017 syntyneet						
Kokeiluryhmä	–	5 801	–	2 094	–	7 895
Verrokkiryhmä	–	8 498	–	1 991	–	10 489
Yhteensä	–	14 299	–	3 535	–	18 384

HUOM. Toimipaikat satunnaistettiin ainoastaan keväällä 2021, minkä takia niiden luvut on esitetty vain 2016 syntyneille lapsille. Toimipaikkojen kokeilu- tai verrokkistatus pysyi samana seuraavana vuonna, ja sen pohjalta vuonna 2017 syntyneet lapset jaettiin kokeilu- ja verrokkiryhmiin.

Taulukossa 1 on esitetty satunnaistamishetkellä kokeilu- ja verrokkiryhmiin kuuluvien toimipaikkojen ja lasten määrä kokeiluvuosittain. Satunnaistamisen perusteella kokeiluun osallistui ensimmäisenä kokeiluvuonna lähes tuhat toimipaikkaa ja lähes 19 000 lasta. Toisena kokeiluvuonna yli 18 000 lasta jaettiin kokeilu- ja verrokkiryhmiin aiemmin toteutetun toimipaikkojen satunnaistamisen perusteella. Kokonaisuudessaan kokeiluun osallistui kahden vuoden aikana yli 37 000 lasta, joista noin 16 000 kuului kokeiluryhmään ja 21 000 verrokkiryhmään.

2.3 Satunnaistamisen onnistuminen

Satunnaistamisen takia kokeilu- ja verrokkiryhmät ovat odotusarvoisesti samankaltaisia kaikkien taustatekijöiden osalta. Käytännössä on kuitenkin mahdollista, että tutkijoilla käy huono tuuri ja ryhmien välille jää sattumalta eroja. Tämän takia satunnaistettujen kokeiluiden analyysi tyypillisesti aloitetaan tarkastelemalla,

missä määrin kokeilu- ja verrokkiryhmät muistuttavat toisiaan havaittujen taustaominaisuuksien osalta. Taulukko 2 esittää tällaisen vertailun kaksivuotisen esiopetuksen kokeilulle.

Taulukko 2. Kokeilu- ja verrokkiryhmien lasten ja huoltajien taustaominaisuudet

Ikäkohortti	2016 syntyneet			2017 syntyneet		
	Kokeilu (1)	Verrokki (2)	Erotus (3)	Kokeilu (4)	Verrokki (5)	Erotus (6)
Lapsen status kokeilussa						
Äidin tulot	23 420	23 253	167	24 609	23 617	992**
Isän tulot	43 358	43 372	-14	44 992	44 064	928
Äidin koulutus vuosina	13,43	13,33	0,10	13,49	13,34	0,15**
Isän koulutus vuosina	12,93	12,83	0,10	12,96	12,86	0,10
Yksinhuoltajaperhe	0,20	0,20	0,00	0,20	0,20	0,00
Sisarusten lukumäärä	1,56	1,59	-0,03	1,56	1,65	-0,09**
Tyttö	0,49	0,49	0,00	0,49	0,48	0,01*
Äidin äidinkieli suomi, ruotsi tai saame	0,86	0,84	0,02*	0,85	0,83	0,02**
Isän äidinkieli suomi, ruotsi tai saame	0,85	0,84	0,01	0,85	0,83	0,02**
Lapsen äidinkieli suomi, ruotsi tai saame	0,89	0,88	0,01	0,89	0,87	0,02**
Vanhemmat maahanmuuttajia	0,12	0,13	-0,01	0,12	0,14	-0,02**
Lapsi syntynyt ulkomailla	0,03	0,03	0,00	0,03	0,03	0,00
Ikä maahan muuttaessa	1,90	1,98	-0,08	2,14	2,05	0,09
N	8 033	10 899	-	7 844	10 461	-

Taulukko esittää muuttajien keskiarvot kokeilu- ja verrokkiryhmille ikäkohorteittain. Tähdet kuvaavat ryhmien välisen eron tilastollista merkitsevyyttä. * = $p < 0,1$; ** = $p < 0,05$; *** = $p < 0,01$.

Vuonna 2016 syntyneiden lasten osalta satunnaistaminen vaikuttaa onnistuneelta: kokeilu- ja verrokkiryhmät ovat keskimäärin hyvin samanlaisia lasta ja hänen perhettään kuvaavien taustaominaisuuksien suhteen (Taulukko 2, sarakkeet 1–3). Sen sijaan vuonna 2017 syntyneiden ikäluokassa kokeilu- ja verrokkiryhmien taustaominaisuudet poikkeavat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (Taulukko 2, sarakkeet 4–6). Nämä erot ovat kuitenkin sen verran pieniä, että kun taustaominaisuuksia tarkastellaan yhdessä molemmille syntymäkohorteille, kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja.

Nämä erot johtuvat todennäköisesti siitä, että kokeilu- ja verrokkiryhmiin satunnaistetut toimipaikat pysyivät samoina molemmille syntymäkohorteille. Vuonna 2016 syntyneiden lasten kuulumisen kokeilu- tai verrokkiryhmään määrittyi heidän varhaiskasvatuksen toimipaikkansa tai asuinpaikkansa perusteella arvontahetkellä (ks. luku 2.2). Näin ollen huoltajat eivät voineet vaikuttaa arvonnin lopputulokseen, vaikkakin he saattoivat kieltäytyä lapsen osallistumisesta kokeiluun, sillä kyse oli siitä, mihin ryhmään heidät arvottiin – ei siitä, mihin he lopulta osallistuivat. Sen sijaan vuonna 2017 syntyneiden lasten huoltajien oli mahdollista siirtää 4-vuotias lapsensa kokeilu- tai verrokkiryhmään arvottuun toimipaikkaan ja siten vaikuttaa hänen kuulumiseensa kokeiluryhmään. Taulukon 2 perusteella vaikuttaa siltä, että osa huoltajista valitsi tietoisesti toimipaikan siten, että sai lapsensa joko kokeilu- tai verrokkiryhmään.

Vuonna 2017 syntyneiden lasten kohdalla esiintyvä todennäköinen valikoituminen heikentää tutkimusasetelman luotettavuutta. Satunnaistamisen tarkoitus on nimenomaan poistaa valikoituminen ja mahdollistaa siten vaikutusten luotettava arviointi (ks. luku 11.2). Tämän takia on tärkeää pyrkiä arvioimaan, kuinka merkittävää tämä valikoituminen on, mihin suuntaan se todennäköisesti vääristää tuloksia ja missä määrin sitä on mahdollista vähentää tilastollisilla menetelmillä.

Taulukko 2 osoittaa, että valikoituminen havaittujen taustaominaisuuksien suhteen on melko vähäistä. Vuonna 2017 syntyneiden kokeiluryhmässä on noin kaksi prosenttiyksikköä verrokkiryhmää vähemmän maahanmuuttajataustaisia ja vastaavasti noin kaksi prosenttiyksikköä enemmän kotimaisia kieliä puhuvia lapsia. Lisäksi kokeiluryhmään kuuluvat lapset tulevat hieman koulutetummista ja korkeampi-tuloisista perheistä. Erot kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ovat kuitenkin varsin pieniä.

Todennäköisin seuraus edellä kuvatusta valikoitumisesta on se, että keskimääräiset erot kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä antavat liian positiivisen kuvan kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksista vuonna 2017 syntyneiden lasten kohdalla. Argumentin taustalla on ensisijaisesti havainto, että kotimaisia kieliä äidinkielenään puhuvien,

korkeasti koulutettujen ja suurempituloisten huoltajien lapset suoriutuvat keskimäärin paremmin käyttämässämme taitojen arvioinneissa (Sarvimäki ym., 2023). Näiden havaittujen taustaominaisuuksien osalta pystymme poistamaan mahdollisen valikoitumisharhan tilastollisten menetelmien avulla (ks. luku 11.2).

Satunnaistettujen kokeiluiden vahvuus syntyy kuitenkin ennen kaikkea siitä, että satunnaistamisen onnistuessa myös *havaitsemattomat* taustaominaisuudet ovat keskimäärin samat kokeilu- ja verrokkiryhmissä. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kohdalla on esimerkiksi mahdollista, että vuonna 2017 syntyneiden lastensa akateemisten valmiuksien tukemiseen erityisen voimakkaasti panostavat huoltajat olisivat siirtäneet lapsensa kokeilutoimipaikkoihin. Vastaavasti osa huoltajista on voinut ajatella, että heidän lapsensa ei ole vielä valmis kenties akateemisemmaksi miellettyyn kaksivuotiseen esiopetukseen ja siksi hakeutui verrokkiryhmään kuuluvaan toimipaikkaan. Molemmat esimerkit johtaisivat siihen, että kokeiluryhmään olisi valikoitunut lapsia, joiden akateemiset taidot perusopetuksen alussa olisivat olleet keskimäärin verrokkiryhmää jonkin verran parempia siinäkin tapauksessa, että molemmat ryhmät olisivat osallistuneet samanlaiseen varhaiskasvatukseen.

Havaitsemattomista tekijöistä johtuvaa valikoitumisharhaa ei ole mahdollista kokonaan poistaa tilastollisilla menetelmillä. Pidämme kuitenkin epätodennäköisenä, että tämä mahdollinen harha vaikuttaisi voimakkaasti johtopäätöksiimme. Arviomme perustuu kolmeen seikkaan. Tärkein niistä on se, että tulokset ovat hyvin samankaltaisia vuosina 2016 ja 2017 syntyneille lapsille. Toiseksi valikoitumisharha johtaisi todennäköisesti todellisuutta myönteisempään arvioon kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksesta (ks. yllä). Keskeisin johtopäätöksemme kuitenkin on, että kaksivuotinen esiopetus on nykyvuotoiseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen verrattuna yhtä vaikuttavaa. Kolmanneksi havaitut taustaominaisuudet todennäköisesti korreloivat havaitsemattomien kanssa, joten havaittujen ominaisuuksien huomioiminen analyysissä todennäköisesti vähentää myös havaitsemattomista ominaisuuksista syntyvää harhaa.

Näin ollen esitämme päätuloksemme siten, että analyysissä ovat mukana molemmat ikäluokat ja kontrolloimme lasten ja heidän perheidensä havaitut taustaominaisuudet. Lisäksi raportoimme tärkeimmät tulokset erikseen vuosina 2016 ja 2017 syntyneille sekä tarkastelemme tulosten herkkyyttä taustaominaisuuksien huomioimiselle.

3 Aineistot

Tässä luvussa kuvaamme kokeilun aikana kerättyjä toisiaan täydentäviä arviointiaineistoja, joihin tässä raportissa esittelemämme tulokset pohjautuvat. Aineistot esitellään siinä järjestyksessä kuin ne seuraavissa tuloksia käsittelevissä luvuissa esiintyvät.

3.1 Pedagogiset asiakirjat

3.1.1 Toimintaa ohjaavat paikallisen tason asiakirjat

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun toimeenpanon arvioimiseksi tutkimusryhmä keräsi toimintaa paikallisesti sekä yksikkötasolla ohjaavia suunnitelmia. Näistä paikallisten suunnitelmien laatiminen on veloitettu valtakunnallisissa perusteissa toisin kuin yksikkökohtaiset suunnitelmat (OPH, 2021; 2022).

Paikalliset opetussuunnitelmat

Osana kokeilua kerättiin kokeilukuntien paikalliset kokeiluopetussuunnitelmat sekä verrokkikuntien paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Paikallisten opetussuunnitelmien aineisto kattaa kaikkiaan 93 kunnan paikallisen kokeiluopetussuunnitelman sekä 93 kunnan paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman (Saranko ym., 2026).

Yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat

Osana vuonna 2022 toteutettua varhaiskasvatuksen opettajien kyselytutkimusta (ks. luku 3.3) pyydettiin varhaiskasvatuksen opettajia toimittamaan varhaiskasvatusyksikön varhaiskasvatussuunnitelma. Vain kuusi opettajaa toimitti yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman.

3.1.2 Lapsiryhmän toimintaa ohjaavat asiakirjat

Keväällä 2022 kokeiluun osallistuvista kokeilu- ja verrokkipäiväkodeista valittiin harkinnanvaraisen otannan perusteella 242 päiväkotia, joista pyydettiin toimittamaan tutkimusryhmälle satunnaisesti valitun, kokeiluun osallistuvan

päiväkotiryhmän kaikkien tukea tarvitsevien lasten sekä yhden muun lapsen pedagogiset asiakirjat ja ryhmän viikkosuunnitelma viikolta 17. Yhteensä 170 päiväkotia toimitti pyydettyjä asiakirjoja.

Aineistonkeruun yhteydessä kerättiin 176 viikkosuunnitelmaa, joista 92 oli kokeilu-ryhmistä ja 86 verrokkiryhmistä.

Lasten pedagogisten asiakirjojen aineisto koostuu yhteensä 545 asiakirjasta. Suurin osa asiakirjoista on muiden kuin erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatussuunnitelmia sekä esiopetussuunnitelmia (N = 335, joista verrokkiryhmät n = 170, kokeiluryhmät n = 165). Tukea tarvitsevien lasten suunnitelmia tai muita niihin liittyviä asiakirjoja saatiin 220 (verrokkiryhmät n = 62, kokeiluryhmät n = 158). Osalta lapsista toimitettiin useampia asiakirjoja, kuten oppimissuunnitelma ja tuen järjestämiseen liittyvä hakemusasiakirja, pedagoginen selvitys tai muu vastaava asiakirja.

Pedagogisten asiakirjojen aineistokokonaisuuteen liittyviä tuloksia raportoidaan luvuissa 4 ja 6.1.

3.2 Kuntakyselyt

Kuntien varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta (ml. kokeiluesiopetus) vastaaville viranhaltijoille toteutettiin kaksi verkkokyselyä: yksi kummankin kokeilutoimintakauden kevään päätteeksi (ks. Sulkanen ym., 2026). Viranhaltijoiden kyselyistä käytetään nimitystä *kuntakysely*. Kuntakyselyt toteutettiin Webropol-kyselyohjelmistolla.

Kuntakyselyiden tavoitteena oli saada tietoa kokeilun järjestelyistä ja toteutuksesta kunnissa. Kuntakyselyn kysymykset olivat toimintavuosien välillä pääosin toisiaan vastaavia, mutta sisälsivät myös osin eri kysymyksiä. Yhteisiä teemoja kyselyille olivat varhaiskasvatuksen ja kokeiluesiopetuksen järjestäminen ja toimintakäytännöt kuntatasolla, kuten toiminnan ajoittaminen, lapsiryhmien järjestäminen ja toimenpiteet, joita kunnassa tehtiin kokeilun vuoksi. Lisäksi kysyttiin kunnan lasten kasvun ja oppimisen tuen palveluista ja tuen tarjoamisesta sekä huoltajien yhteydenotoista. Vuoden 2022 kuntakyselyssä oli lisäksi kysymyksiä lapsikohtaisten suunnitelmien laatimisesta, kokeilun käynnistymisestä ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä, kokeilun opetussuunnitelmasta ja siihen perehtymisestä ja perehdyttämisestä sekä kunnan kokeiluopetussuunnitelman laadintaprosessista. Vuoden 2023 kuntakyselyssä puolestaan kysyttiin ensimmäisen toimintakauden vuoksi tehdyistä mahdollisista muutoksista kokeilutoimintaan ja -järjestelyihin sekä kuntakohtaiseen

kokeiluopetussuunnitelmaan, esiopetuskokeilua täydentävän varhaiskasvatuksen maksujen määräytymisestä, kokeiluryhmien opettajille tarjotusta tuesta, joustavasta esi- ja alkuopetuksesta ja sen yhteydestä 5-vuotiaiden esiopetukseen.

Vuonna 2022 kuntakyselyyn kutsuttiin vastaamaan kaikki 144 kokeilun seurantaan ja arviointiin osallistuvaa kuntaa tai kuntayhtymää (ks. Sulkanen ym., 2023a). Kustakin kunnasta tai kuntayhtymästä pyydettiin yhden viranhaltijan vastausta. Vuonna 2023 kuntakysely lähetettiin ainoastaan kokeilutoimintaa järjestäville kunnille eli pois jätettiin niin sanotut pienet verrokkikunnat (ks. Sulkanen ym., 2026). Vastanneista viranhaltijoista käytetään tässä raportissa myöhemmin nimikettä *varhaiskasvatusjohtajat*, vaikka vastanneiden viranhaltijoiden työskentelynimikkeissä oli jonkin verran vaihtelua (ks. Sulkanen ym., 2023a; 2024).

Vuoden 2022 kyselyaineisto sisältää 120 kunnan varhaiskasvatusjohtajan vastaukset (vastausaste 83,3 %) ja vuoden 2023 kuntakysely 89 kokeilukunnan varhaiskasvatusjohtajan vastaukset (vastausaste 88,2 %). Yhteensä kyselyillä tavoitettiin 132 kuntaa (vastausaste 89,2 %), joista osassa vastattiin kyselyyn molempina vuosina ja osassa vain jompanakumpana vuotena. Taulukossa 3 on kuvattu kuntakyselyyn vastanneiden kuntien ja vastaajien taustatietoja. Kuntakyselyiden tuloksia raportoidaan luvuissa 4–9.

Taulukko 3. Kuntakyselyn vastaajien taustatiedot

Vuosi	2022		2023	
	N	%	N	%
Taustatekijä				
Kunnan kielisuhde				
Yksikielinen (suomi)	104	86,7 %	73	82,0 %
Kaksikielinen (suomi ja ruotsi)	16	13,3 %	16	18,0 %
Kunnan väkiluku				
Alle 20 000	90	75,0 %	56	62,9 %
20 000–50 000	17	14,2 %	20	22,5 %
Yli 50 000	13	10,8 %	13	14,6 %
Suuralue				
Helsinki ja Uusimaa	12	10,0 %	12	13,5 %
Etelä-Suomi	39	32,5 %	28	31,5 %
Länsi-Suomi	29	24,2 %	21	23,6 %
Pohjois- ja Itä-Suomi	40	33,3 %	28	31,5 %

Vuosi	2022		2023	
Kuntaryhmitys				
Kaupunkimainen	35	29,2 %	35	31,5 %
Taajaan asuttu	25	20,8 %	26	29,2 %
Maaseutumainen	60	50,0 %	28	31,5 %
Kunnan status kokeilussa				
Pieni kokeilukunta	33	27,5 %	34	39,3 %
Pieni verrokkikunta	34	28,3 %	–	–
Suuri kunta	53	44,2 %	55	61,8 %

3.3 Varhaiskasvatuksen opettajien kyselyt

Kokeilu- ja verrokkiryhmien vastaaville varhaiskasvatuksen opettajille kohdennettiin kaksi kyselyä 5-vuotiaiden esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen toteuttamisesta. Ensimmäinen kyselyaineisto kerättiin keväällä 2022 kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ensimmäisen ikäkohortin (vuonna 2016 syntyneet) lapsiryhmistä niiden ensimmäisen toimintakauden lopussa, ja toinen keväällä 2023 toisen ikäkohortin (vuonna 2017 syntyneet) lapsiryhmistä, niin ikään niiden ensimmäisen toimintakauden päätteeksi. Näistä kyselyistä käytetään nimitystä *opettajakysely*. Myöhemmin tässä raportissa eri vuosien opettajakyselyt erotetaan käsitteillä ”ensimmäisen/toisen ikäkohortin opettajakysely”. Ensimmäisen ikäkohortin (vuoden 2022 kysely) opettajakyselyn toteutus on kuvattu aiemmin julkaisussa Sulkanen ym. (2023a) ja toisen ikäkohortin (vuoden 2023 kysely) opettajakyselyn toteutusta on kuvattu aiemmin julkaisuissa Sulkanen ym. (2024; 2026).

Molemmat kyselyt olivat toteutukseltaan ja sisällöltään pääosin samanlaiset pieniä vuoden 2023 kyselyyn tehtyjä tarkennuksia lukuun ottamatta. Kutsu vastata kyselyyn sekä kaksi muistutusta lähetettiin vuonna 2022 Opetushallituksen kokeilurekisteriin merkityille kuntien yhteyshenkilöille ja vuonna 2023 päiväkotien yhteyshenkilöille edelleen välitettäväksi kokeilu- ja verrokkiryhmien vastaaville varhaiskasvatuksen opettajille (ks. Sulkanen ym., 2024). Kumpanakin vuonna tavoitteena oli saada yksi vastaus jokaisesta kokeilu- ja verrokkiryhmästä. Opettajakyselyyn vastanneista käytämme jatkossa käsitettä *opettaja* huolimatta siitä, mikä vastaajien todellinen tehtävänimike on. Pääsääntöisesti vastaajat olivat kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänimikkeellä työskenteleviä (Sulkanen ym., 2026).

Kyselyiden tavoitteena oli saada tietoa kokeiluopetussuunnitelman toimeenpanosta, 5-vuotiaiden esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen järjestelyistä ja toteutuksesta toimipaikka- ja lapsiryhmätasolla sekä opettajien kokemuksista kokeilusta. Kyselyissä tiedusteltiin vastaajan, toimipaikan ja lapsiryhmän taustatietoja, lasten osallistumista esiopetukseen ja varhaiskasvatukseen, toiminnan ajoitusta päivä- ja viikkotasolla, ohjaavien asiakirjojen laadintaa ja niihin perehtymistä, opettajien saamaa tukea, toimintaa ohjaavien pedagogisten asiakirjojen ja materiaalien käyttöä, lasten kasvun ja oppimisen tuen järjestelyitä ja toteutumista, toiminnan toteuttamista, kokeilun vuoksi tehtyjä hankintoja, opettajien näkemyksiä 5-vuotiaiden esiopetuksesta suhteessa 5-vuotiaiden varhaiskasvatukseen ja 6-vuotiaiden esiopetukseen sekä oppimisen osa-alueiden käsittelyä ryhmässä. Lisäksi tiedusteltiin työn ja vastuun jaosta lapsiryhmässä, yhteistyöstä 6-vuotiaiden esiopetuksen ja alkuopetuksen kanssa, ryhmän pysyvyydestä/vaihtuvuudesta esiopetusvuosien välillä, yhteistyöstä lasten huoltajien kanssa sekä opettajan työhyvinvoinnista. Toisen ikäkohortin opettajakyselyyn lisättiin kysymyksiä liittyen muun muassa opettajan saamaan tukeen kokeilun toteuttamiseksi, leikin rooliin kokeiluryhmissä sekä henkilökunnan poissaoloihin ja vaihtuvuuteen. Lisäksi tarkennettiin opettajan työhyvinvointiin ja työskentelyoloihin liittyviä kysymyksiä.

Vuoden 2022 kyselyyn vastasi 872 opettajaa (arvioitu lapsiryhmien määrä 1 824, lapsiryhmäkohtainen vastausaste 47,8 %) (Sulkanen ym. 2023a). Vuoden 2023 kyselyaineisto koostuu 1 051 vastaajasta (arvioitu lapsiryhmien määrä 1 857, lapsiryhmäkohtainen vastausaste 56,6 %) (Sulkanen ym., 2026). Näin ollen yhdistelmäaineisto sisälsi yhteensä 1 923 varhaiskasvatuksen opettajan vastaukset (vastausaste 52,2 %). Heistä 802 (41,7 %) työskenteli kokeilulapsiryhmässä ja 1 121 (58,3 %) verrokkilapsiryhmässä. Taulukossa 4 on kuvattu vastaajien ja heidän lapsiryhmiensä taustatietoja.

Sekä kunta- että opettajakyselyitä analysoitiin SPSS 30.0 -ohjelmistolla. Tässä raportissa esiteltyjen kunta- ja opettajakyselyiden tulosten tarkemmat taulukot ja tilastolliset tunnusluvut ovat luettavissa julkaisussa Sulkanen ym. (2025) sekä tuen järjestelyiden osalta julkaisussa Kuusiholma-Linnamäki ym. (2026). Vastausten jakautumista eri taustamuuttujien ryhmissä tarkasteltiin ristiintaulukoinnin ja χ^2 -riippumattomuustestin avulla. Lisäksi ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin joko riippumattomien otosten t-testin tai Mann-Whitney U -testin avulla. Kaikkien kunta- ja opettajakyselyiden pohjalta raportoitujen tilastollisesti merkitsevien yhteyksien ja erojen tulkinnessa käytettiin p-arvon raja-arvoa $p < 0,05$. Tämän lisäksi tuloksen merkittävyyttä arvioitiin kullekin testille ihmistieteissä suositellun efektikoon perusteella. Tulkinnessa käytettiin Cohenin määrittelemiä raja-arvoja (Cohen, 1988). Tässä raportissa efektikoosta kertovat yhteyksien ja erojen kohdalla käytetyt sanalliset kuvailut eron ja yhteyden suuruudesta. Avointen vastausten analysoinnissa

käytettiin pääsääntöisesti sisällönanalyysejä, jollei tulosten raportoinnin yhteydessä toisin mainita. Opettajakyselyn tuloksia raportoidaan yhdessä kuntakyselyiden kanssa luvuissa 4–9. Taulukko 4 esittää vastaajien taustatiedot.

Taulukko 4. Varhaiskasvatuksen opettajien kyselyiden vastaajien taustatiedot

Ryhmän status	Kokeiluryhmä		Verrokkiryhmä		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
Taustatekijä						
Kunnan kielisuhde						
Yksikielinen (suomi)	541	67,5 %	757	67,5 %	1 298	67,5 %
Kaksikielinen (suomi ja ruotsi)	261	32,5 %	364	32,5 %	625	32,5 %
Kunnan väkiluku						
Alle 20 000	265	33,0 %	324	28,9 %	589	30,6 %
20 000–50 000	137	17,1 %	195	17,4 %	332	17,3 %
Yli 50 000	400	49,9 %	602	53,7 %	1 002	52,1 %
Suuralue						
Helsinki ja Uusimaa	209	26,1 %	314	28,0 %	523	27,2 %
Etelä-Suomi	224	27,9 %	294	26,2 %	518	26,9 %
Länsi-Suomi	149	18,6 %	191	17,0 %	340	17,7 %
Pohjois- ja Itä-Suomi	220	27,4 %	322	28,7 %	542	28,2 %
Kuntaryhmitys						
Kaupunkimainen	527	65,7 %	774	69,0 %	1 301	67,7 %
Taajaan asuttu	141	17,6 %	191	17,0 %	332	17,3 %
Maaseutumainen	134	16,7 %	156	13,9 %	290	15,1 %
Ikäkohortti						
2016 syntyneet	376	46,9 %	496	44,2 %	872	45,3 %
2017 syntyneet	426	53,1 %	625	55,8 %	1 051	54,7 %
Ryhmän pääasiallinen kieli						
Suomi	760	94,8 %	1 069	95,4 %	1 829	95,1 %
Ruotsi	37	4,6 %	46	4,1 %	83	4,3 %
Muu	3	0,4 %	4	0,4 %	7	0,4 %

3.4 Huoltajien kyselyt

Tutkimusryhmän tavoitteena oli tutkia huoltajien kokemuksia kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta tai lapsen varhaiskasvatukseen osallistumisesta kokeilun aikana. Huoltajien kokemukset lastensa osallistumisesta kokeiluun ovat tärkeä osa sen toimivuuden arviointia käytännön kannalta. Tavoitteena oli kartoittaa 1) huoltajien kokemuksia kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta tiedottamisesta, 2) valintaperusteita (mahdollisia syitä valita tai olla valitsematta osallistua kokeiluun) ja 3) huoltajien kokemuksia varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen laadusta (tyytyväisyys ja sitoutuminen lapsen varhaiskasvatukseen). Standardoitujen kyselylomakkeiden avulla arvioitiin lisäksi tarkemmin lapsen ja huoltajan hyvinvointia ja huoltajan sitoutumista varhaiskasvatuksessa käymiseen sekä oppimiseen liittyviä asenteita. Taulukko 5 esittelee kyselyn rakenteen. Huoltajien kokemuksia kartoitettiin sekä kokeilu- että verrokkiryhmiin kuuluvien lasten huoltajilta sekä vuoden 2016 että 2017 ikäkohorteista.

Tutkimusryhmä toimitti arviointia varten kokeilu- ja verrokkiryhmiin kuuluviin toimipaikkoihin tiedotteen kyselyn tarkoituksesta ja kyselylomakkeen, jotka välitettiin huoltajille sähköisesti kevään 2023 aikana. Huoltajien vastaukset tallentuivat Helsingin yliopiston tietoturvaliselle REDCap-palvelimelle, josta tutkimusryhmä toimitti ne Tilastokeskuksen FIONA-järjestelmään.

Taulukko 5. Huoltajien kyselyn sisältö

Muuttuja	Kuvaus
Oliko tiedotus kokeilusta riittävä?	Kyllä/Ei/En osaa sanoa
Mistä sait tietoa kokeilusta?	–
Teitkö tietoisien valinnan lapsen osallistumisesta kokeiluun?	Kyllä/Ei/En osaa sanoa Jos kyllä, mikä oli syy?
Kokeilun keskeyttäminen	Kyllä/Ei Jos kyllä, mikä oli syy?
Tyytyväisyys	Koskien varhaiskasvatuksen yleistä laatua ja opettajaa. 31 kysymystä
Huoltajan oppimista koskevat asenteet	Varhaisen oppimisen arvostaminen. 10 kysymystä
Lapsen vahvuudet ja heikkoudet	Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997)

Muuttuja	Kuvaus
Huoltajien uupumus	Parental Burnout (Aunola ym., 2021)
Huoltajien hyvinvointi	The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (Stewart-Brown & Janmohamed, 2008)
Huoltajien sitoutuminen	Huoltajan kiinnostus ja tuki lapsen varhaiskasvatuksessa käymistä kohtaan. Parental Involvement (Walker ym., 2005)

Osallistuneet huoltajat

Huoltajien kyselyyn vastasi 3 215 huoltajaa, mikä vastasi noin 8 prosenttia tutkimuksen kohdejoukosta. Koska mukana oli myös sellaisten lasten huoltajia, joiden lapset eivät osallistuneet kokeiluun kokeilu- tai verrokkilapsena, valittiin tutkimuskysymysten tarkasteluun vain ne huoltajat, joiden lapset olivat mukana alkuperäisissä kokeilu- ja verrokkiryhmissä (Taulukko 6). Vastanneiden huoltajien määrä jäi pieneksi verrattuna koko kohdejoukkoon. Verrattaessa otoksen edustavuutta havaittiin, että tutkimuksessa mukana olleiden lasten huoltajien tulotaso oli korkeampi, heillä oli enemmän koulutusvuosia ja perheissä oli vähemmän sisaruksia kuin koko kohdejoukossa. Lisäksi huoltajien ensimmäinen äidinkieli oli useammin suomi ja mukana oli vähemmän yksinhuoltajia ja maahanmuuttotilaisia huoltajia. Nämä erot rajoittavat tulosten tulkintaa koko kohderyhmän tasolla (Taulukko 7).

Taulukko 6. Kyselyyn vastannet huoltajat

Huoltaja	Kokeiluryhmä	Verrokkiryhmä
Isät	210	52
Äidit	1 450	700

Taulukko 7. Vertailu koko kohderyhmän huoltajiin taustamuuttujien suhteen

Muuttuja	Cohenin d
Isän tulotaso	0,06
Äidin tulotaso	0,16
Isän koulutus vuosina	0,08
Äidin koulutus vuosina	0,23
Sisarusten lukumäärä	-0,13

Taulukossa on esitetty vain tilastollisesti merkitsevät erot ($p < 0,05$).

Verrattaessa kokeilu- ja vertailuryhmien huoltajia keskenään taustamuuttujien suhteen havaittiin, että verrokkiryhmän huoltajilla oli enemmän koulutusvuosia, vähemmän maahanmuuttotaustaa sekä enemmän äitejä ja lapsia, joiden äidinkieli oli kotimainen kieli (Taulukko 8). Verrattaessa vuoden 2016 ja 2017 ikäkohortteja keskenään sosiodemografisten taustamuuttujien suhteen havaittiin, että vuoden 2017 ikäkohortissa oli enemmän isiä, joiden äidinkieli oli kotimainen kieli. Kaikki tilastollisesti merkitsevästi eroavat taustamuuttujat otettiin mukaan taustamuuttujiksi myöhemmissä analyyseissä. Huoltajien kyselyaineiston tuloksia raportoidaan luvuissa 10.1 ja 10.2.

Taulukko 8. Vertailu kokeilu- ja verrokkiryhmän huoltajien taustamuuttujien suhteen

Muuttuja	Kokeiluryhmä	Verrokkiryhmä	Cohenin d
Huoltajan koulutus vuosina (keskiarvo)			
Isä	13,2 (kh 2,5)	13,5 (kh 2,5)	0,10
Äiti	14,1 (kh 2,3)	14,4 (kh 2,2)	0,11
Maahanmuuttaja (vastausten lukumäärä)			
Kyllä	48	7	–
Ei	1 617	747	–
Äiti puhuu äidinkielenään kotimaista kieltä (vastausten lukumäärä)			
Kyllä	1 593	742	–
Ei	72	11	–

Muuttuja	Kokeiluryhmä	Verrokkiryhmä	Cohenin d
Lapsi puhuu äidinkielenään kotimaista kieltä (vastausten lukumäärä)			
Kyllä	1 624	750	–
Ei	47	6	–

Taulukossa on esitetty vain tilastollisesti merkitsevät erot ($p < 0,05$). Huoltajan koulutuksessa on keskiarvon jälkeen esitetty suluissa keskihajonta.

3.5 Lasten kuuleminen

Lasten kokemusten tarkastelua varten kerättiin lasten kuulemisen osatutkimuksen aineisto hyödyntäen niin sanottua mosaiikkimenetelmää 13 lapsiryhmässä, jotka toimivat eri puolella Suomea sijaitseissa päiväkodeissa (kokeiluryhmät: $n = 7$, verrokkiryhmät: $n = 6$). 5-vuotiaat lapset ($N = 107$, joista kokeiluryhmässä $n = 66$, verrokkiryhmässä $n = 41$) ottivat valokuvia ($N = 357$) päiväkodissa neljän ennalta määritellyn tehtävän mukaisesti: mikä on päiväkodissa (1) mukavinta, (2) ikävintä, (3) mitä haluaisit muuttaa ja (4) mitä olet oppinut päiväkodissa. Kuvien pohjalta lasten kanssa käytiin 2–7 lapsen ryhmissä pienryhmäkeskustelu (pienryhmien $N = 28$) heidän oman ryhmänsä varhaiskasvatuksen opettajan johdolla. Keskustelut videoitiin ja videot litteroitiin ($N = 32$) ja kuvat liitettiin osaksi litteraatteja (ks. myös Sulkanen ym., 2025).

Pienryhmäkeskusteluista tunnistettiin neljä dialogisen vuorovaikutuksen tyyppiä, joista kaksi edusti niukempaa kysymys-vastaus-palaute-tyyppistä vuorovaikutusta ja kaksi edistyneempää dialogia lasten ja opettajan välillä (Muhonen ym., 2025b). Dialogisen vuorovaikutuksen tyypit olivat: 1) yksilöhaastattelu, 2) ryhmähaastattelu, 3) lapsikeskeinen dialogi ja 4) opettajajohtoinen dialogi.

1. Yksilöhaastattelu oli pienryhmäkeskusteluiden vallitseva dialoginen vuorovaikutustyyppi (51,2 %). Yksilöhaastattelut tapahtuivat vain opettajan ja kuvan ottaneen lapsen tai lapsiparin välillä. Useimmissa tapauksissa yksilöhaastattelujen vuorovaikutus koostui useista kysymys-vastaus-palaute-ketjuista, joissa opettaja mukautti kysymyksiään lasten vastausten perusteella. Aktiivisella kyselyllä opettaja rohkaisi lasta ilmaisemaan näkemyksensä ja perustelunsa ottamaansa kuvaan liittyen.

2. Ryhmähaastattelut olivat toiseksi yleisin vuorovaikutustyyppi (23,2 %). Tyypillisesti näissä vuorovaikutustilanteissa opettaja aloitti vuorovaikutuksen vain yhden lapsen/parin kanssa, mutta myöhemmin laajensi keskustelua myös muille lapsille. Aktiivisella kyselyllä opettaja rohkaisi useita ryhmän lapsia ilmaisemaan ajatuksiaan ja perustelemaan niitä. Vuorovaikutus nojautui kuitenkin vahvasti opettajan aloitteisiin, ja lasten vastaukset olivat lyhyitä ilman omia aloitteita.
3. Lapsikeskeinen dialogi (12,9 %) edusti edistyneempää dialogista vuorovaikutusta. Tällaisessa vuorovaikutuksessa valokuvasta käyty keskustelu nojautui vahvasti lasten aloitteisiin ja ajatusten jakamiseen. Lapset johtivat keskustelua ja toivat ideoitaan, näkemyksiään ja kokemuksiaan keskusteluun ilman opettajan lisäkannustusta. Opettaja kuitenkin tuki keskustelua ja yhteistä tiedon rakentamista erilaisilla strategioilla, jotka ylläpitivät keskustelun suuntaa ja ohjasivat lasten tiedon jäsentämistä ja perustelua. Jakamalla ajatuksia ja kehittämällä niitä edelleen, lapset ja opettaja pyrkivät rakentamaan yhteistä tietoa ja ymmärrystä käsillä olevasta aiheesta/kuvasta.
4. Opettajajohtoinen dialogi oli harvimminkin tunnistettu (12,6 %) vuorovaikutustyyppi, joka myös edusti edistyneempää dialogista vuorovaikutusta. Lapsikeskeisen dialogin tapaan opettajajohtoinen dialogi koostuu monipuolisesta, vastavuoroisesta ja kumulatiivisesta vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutus alkoi tyypillisesti kysymys-vastaus-palaute-tyyppisellä vaihdolla opettajan ja yhden lapsen/parin välillä liittyen heidän ottamaansa kuvaan. Tämän jälkeen vuorovaikutus kuitenkin kasvoi monipuolisemmaksi opettajan ja usean lapsen väliseksi vaihdoksi, kun opettaja osoitti tilan kaikille lapsille osallistua keskusteluun. Vaikka vuorovaikutus perustui opettajan aktiiviseen tukeen ja toimintaan, olivat esitetyt kysymykset tyypillisesti avoimia, mikä salli usean lapsen jakaa ajatuksiaan ja näkemyksiään kuvaan/asiaan liittyen. Opettajan rohkaisemana keskustelun aihetta laajennettiin usein myös valokuvaa laajempiin teemoihin.

Erilaisuuksistaan huolimatta kaikissa näissä neljässä erityyppisessä dialogisen vuorovaikutuksen pienryhmäkeskustelussa lapsi ja hänen ajatuksensa otettiin arvostavasti huomioon ja heidän ajatuksiaan ottamiensa kuvien taustalla pyrittiin kartoittamaan kattavasti. Valokuvahaastattelu osoittautuikin toimivaksi ja tehokkaaksi tavaksi ensinnäkin tarjota lapsille tila ja aika kertoa omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan ja siten päästä mahdollisesti vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin sekä toisekseen tutkijoille tavoittaa monipuolisesti 5-vuotiaiden lasten näkemyksiä heidän elämästään päiväkodissa. Lasten kuulemisen aineiston perusteella saatuja tuloksia raportoidaan luvussa 10.3.

3.6 Lasten taitojen arvioinnit

3.6.1 Arviointien tavoite ja toteutus

Jotta kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun mahdollisia vaikutuksia lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiin, sosiaalisiin taitoihin ja terveen itsetunnon muodostumiseen voidaan arvioida, toteutettiin lasten taitojen arvioinnit sekä kokeilu- että verrokkiryhmissä. Ensimmäinen arviointi toimi niin sanottuna alkumittauksena ja se toteutettiin sekä vuosina 2016 että 2017 syntyneille lapsille varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimipisteissä. Alkumittaus tehtiin osana normaalia toimintaa toimintavuoden alussa syksyynä 2021 (2016 ikäkohortti) ja 2022 (2017 ikäkohortti). Toisella ja kolmannella arvioinnilla selvitettiin kokeilun vaikutuksia lasten kehitykseen heti kokeiluvuoden jälkeen 6-vuotiaana sekä perusopetuksen 1. luokan alussa 7-vuotiaana. Myös nämä arvioinnit järjestettiin toimintavuoden alussa syksyynä 2022 ja 2023 (2016 ikäkohortti) sekä syksyynä 2023 ja 2024 (2017 ikäkohortti) esiopetuksen toimipisteissä ja peruskouluissa. Lasten taitojen arviointiaineistojen tuloksia raportoidaan luvussa 11.

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimipisteet

Ensimmäisen ja toisen arvioinnin lasten arviointitehtävät toteutettiin digitaalisesti Turun yliopiston Oppimisanalytiikan tutkimusinstituutin kehittämällä VILLE-oppimisalustalla (Laakso ym. 2018). Tutkimusryhmä toimitti arviointia varten kokeilu- ja verrokkiryhmiin kuuluviin toimipaikkoihin arvioinneissa käytettävät lapsikohtaiset tunnukset. Lisäksi tutkimusryhmä valmisteli kasvatus- ja opetushenkilöstölle kirjalliset ja videomuotoiset ohjeet arviointien suorittamista varten. Kasvatus- ja opetushenkilöstöön kuuluvaa henkilöä pyydettiin tekemään arviointitehtävät jokaisen lapsen kanssa yksitellen noin kuukauden mittaisen arviointijakson aikana. Henkilöstöä ohjeistettiin, että arvioinnin suorittaisi aina lapsen jo tunteva aikuinen kahdenkeskisessä tilanteessa ja rauhallisessa tilassa, jotta arviointitilanne olisi mahdollisimman luonteva ja lapsi kokisi sen turvalliseksi.

Aikuinen luki lapselle ääneen kunkin tehtävänannon. Tehtävissä, joissa lapsi vastasi suullisesti, häntä ohjaava aikuinen tallensi lapsen vastauksen VILLE-järjestelmään laitteella (esimerkiksi tablettitietokone) internetselaimen kautta. Osassa tehtävistä lapsi vastasi aikuisen ohjauksessa itse napauttamalla laitteella esitettyjä ärsykeitä. Uusi tehtävä ilmestyi ruutuun automaattisesti. Lasten vastaukset tallentuivat Turun yliopiston tietoturvaliselle VILLE-palvelimelle, ja tutkimusryhmä toimitti ne Tilastokeskuksen FIONA-järjestelmään.

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa arvioinnit toteutettiin pääsääntöisesti kaikkien 2016 ja 2017 syntyneiden lasten kanssa tutkimukseen nimetyissä kokeilu- ja verrokkitoimipaikoissa. 6-vuotiaiden kohdalla arviointi tehtiin lisäksi niissä tutkimukseen osallistuvien kuntien muissa toimipaikoissa, joihin oli siirtynyt kokeilu- tai verrokkiryhmän lapsia (kuitenkin vain näiden lasten kanssa) sekä tutkimuksen pienten kuntien muissa toimipaikoissa (kaikkien toimipaikan lasten kanssa). Arviointien vastausaste vaihteli arviointikerrasta ja arvioinnin osiosta riippuen 83 ja 91 prosentin välillä. Tehtyjen arviointien lukumäärä ja vastausaste on esitetty Taulukossa 9.

Taulukko 9. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tehtyjen arviointien lukumäärä ja vastausaste

Ikäkohortti	2016 syntyneet		2017 syntyneet	
	N	Vastausaste	N	Vastausaste
5-vuotiaat				
Lukutaidon valmiudet	16 401	91,3 %	15 197	84,7 %
Matematiikan valmiudet	16 373	91,2 %	15 172	84,5 %
Kasvatus- ja opetushenkilöstön arvio sosioemotionaalisista taidoista	16 200	90,2 %	14 931	83,2 %
6-vuotiaat				
Lukutaidon valmiudet	19 854	87,6 %	19 283	87,5 %
Matematiikan valmiudet	19 816	87,4 %	19 274	84,5 %
Kasvatus- ja opetushenkilöstön arvio sosioemotionaalisista taidoista	19 226	84,8 %	18 638	84,6 %

HUOM. Vastausaste on laskettu suhteessa kaikkiin niihin lapsiin, joiden kanssa arviointi olisi kuulunut tehdä. Koska arviointi tehtiin pääsääntöisesti kaikkien toimipaikan 2016 tai 2017 syntyneiden lasten kanssa, sisältyi joukkoon myös pieni määrä lapsia, jotka eivät varsinaisesti kuuluneet tutkimuksen kokeilu- tai verrokkiryhmiin (esim. muuttivat kuntaan satunnaistamisen jälkeen).

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimipisteissä aikaa arviointien suorittamiseen pyydettiin varaamaan 45 minuuttia lasta kohti. Aineiston perusteella lasten tekemisiin tehtäviin käytettiin mediaaniltaan 22 minuuttia ja opettajan tekemään lapsikohtaiseen arvioon 8 minuuttia. Kun mukaan lasketaan tauot osioiden välissä, oltiin VILLE-alustalle kirjautuneena mediaaniltaan 41 minuuttia lasta kohden.

Perusopetus

Myös perusopetuksen 1. luokan alussa tehty arviointi toteutettiin digitaalisesti noin kuukauden mittaisen arviointijakson aikana, mutta luokkakohtaisesti opettajan johdolla. Arviointiin pyydettiin varaamaan aikaa kaksi oppituntia. Tutkimusryhmä oli arviointia varten toimittanut kouluille oppilaslistat, joihin koulut tekivät tarvittaessa muokkauksia, ja joiden pohjalta oppilaille ja opettajille luotiin käyttäjätunnukset. Myös perusopetuksessa arviointeja toteuttaneet opettajat kävivät etukäteen läpi tutkimusryhmän valmisteleman kirjallisen ja videomuotoisen ohjeistuksen arviointien toteutuksesta.

Ennen arviointitunteja opettaja kävi jakamassa jokaisen oppilaan paikalle laitteen ja avaamassa selaimesta VILLE-alustan. Arvioinnin toteutus oli suunniteltu sellaiseksi, että oppilaat pystyivät suorittamaan sen, vaikka heillä ei olisi ollut lainkaan aiempaa kokemusta tabletin tai tietokoneen käytöstä. Oppilaat kirjautuivat järjestelmään itsenäisesti henkilökohtaisen kuvakirjautumistunnuksen avulla. Oppilaat kuuntelivat tehtävänannot kuulokkeista sekä näkivät ruudulla ohjevideon, ja arviointi eteni aina automaattisesti seuraavaan tehtävään. Samaan aikaan opettaja seurasi omasta näkymästään oppilaiden etenemistä tehtävissä ja kierteli luokassa.

Ennen jokaista varsinaista tehtävää oppilaat tekivät aina helpon harjoitustehtävän, jolla varmistettiin, että he olivat ymmärtäneet tehtävänannon. Jos oppilas ei osannut vastata harjoitustehtävään uudellakaan yrityksellä, siirsi järjestelmä hänet automaattisesti seuraavaan tehtävään. Näin oppilaat eivät voineet jäädä jumiin haastavampiinkaan tehtäviin. Jos oppilas sai kaikki tehtävät tehtyä ennen arviointitunnin loppua, siirsi järjestelmä hänet pelinomaisiin lisätehtäviin, joiden vastauksia ei tallennettu.

Perusopetuksessa arvioinnit toteutettiin pääsääntöisesti kaikkien seuranta-tutkimukseen osallistuvien kuntien 1. luokan oppilaiden kanssa riippumatta siitä, oliko oppilas arvottu tutkimuksen kokeilu- tai verrokkiryhmään tai oliko hän osallistunut arviointeihin 5- tai 6-vuotiaana. Käytännössä luokissa oli aina sekaisin tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluvia oppilaita ja muita oppilaita, jolloin luokamuotoisen arvioinnin toteuttaminen vain osan kanssa olisi ollut epäkäytännöllistä. Poikkeuksia olivat täysin vieraskieliset luokat sekä tietyt erityisluokat, joista kouluja

oli ohjeistettu. Näissä tapauksissa arviointia ei luokan kanssa toteutettu. Lisäksi koulut arvioivat itse osallistumisen mielekkyyttä valmistavan opetuksen ja joidenkin yksittäisten oppilaiden kohdalla.

Arviointien vastausaste oli perusopetuksessa korkea (88–94 prosenttia). Tehtyjen arviointien lukumäärä ja vastausaste on esitetty tarkemmin Taulukossa 10. Toisin kuin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, tutkimusryhmä jakoi jälkikäteen arviointeihin osallistuneille opettajille oppilaskohtaisen palautteen arviointitehtävistä. Palaute oli tarkoitettu opettajille opetuksen suunnittelun tueksi eikä oppilasarviointiin (ks. Harju ym., 2025). Palaute jaettiin opettajalle vain, jos hänen luokansa vastausaste oli riittävän korkea, mikä saattoi nostaa arviointien vastausastetta suhteessa 5- ja 6-vuotiaisiin.

Taulukko 10. Perusopetuksessa tehtyjen arviointien lukumäärä ja vastausaste

Ikäkohortti	2016 syntyneet		2017 syntyneet	
	N	Vastausaste	N	Vastausaste
Lukutaidon valmiudet	31 492	91,9 %	30 512	94,3 %
Matematiikan valmiudet	30 324	88,5 %	29 361	90,7 %
Opettajan arvio sosio-emotionaalisista taidoista	29 983	87,5 %	29 120	90,0 %

HUOM. Vastausaste on laskettu suhteessa kaikkiin niihin oppilaisiin, joiden kanssa arviointi olisi kuulunut tehdä. Koska arviointi tehtiin luokan kaikkien 1. luokan oppilaiden kanssa, sisältyi joukkoon myös oppilaita, jotka eivät kuuluneet tutkimuksen kokeilu- tai verrokkiryhmiin (esim. osallistuivat varhaiskasvatukseen tutkimuksen kokeilu- ja verrokkitoimipaikkojen ulkopuolella).

Aineiston perusteella opettajan tekemään oppilaskohtaiseen arvioon käytettiin mediaaniltaan noin 3 minuuttia. Yksi opettaja vastasi keskimäärin 14,5 oppilaan kyselyyn (eli luokkaa kohden aikaa oppilasarviointeihin yhteensä kului keskimäärin noin 45 minuuttia).

3.6.2 Arviointitehtävät

Lasten arviointitehtävät

Lasten arviointitehtävät jakautuivat kahteen osioon: lukutaidon valmiuksiin sekä matematiikan valmiuksiin. Lisäksi osana arviointia lapset vastasivat itsetuntoa koskeviin kysymyksiin. Taulukko 11 esittelee 5- ja 6-vuotiaiden arviointitehtävät ja Taulukko 12 arviointitehtävät 7-vuotiaille.

Taulukko 11. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen lasten arviointitehtävät

Arvioitava taito	Tehtävän kuvaus
Sanavarasto	Sanan yhdistäminen kuvaan (Peabody Picture Vocabulary Test [PPVT] -menetelmän lyhennetty versio, 30 osiota; Dunn & Dunn 2007, Lomake A)
Fonologinen tietoisuus	5-vuotiaat: Alkuäänteen tunnistaminen (ARMI, 10 osiota; Lerkkanen ym., 2006) 6-vuotiaat: Äänteiden yhdistäminen sanaksi (Diagnostiset testit, 10 osiota; Poskiparta, 1995)
Kirjaintuntemus	Kirjainten nimeäminen (ARMI, 29 kirjainta, Lerkkanen ym., 2006)
Lukutaito	5-vuotiaat: Sanalistan lukeminen (ARMI, lyhennetty versio, 10 sanaa; Lerkkanen ym., 2006) 6-vuotiaat: Sanojen lukemisen sujuvuus (FUNA Consortium, 2020)
Lukujonotaidot	Lukujen luetteleminen eteenpäin ja taaksepäin (FUNA Consortium, 2020)
Tauko	
Elämänlaatu	Lapsen haastattelu (Kiddy-KINDL, muokattu; Ravens-Sieberer & Bullinger, 1998)
Lukumääräisyyden hahmottaminen	Määrien ja lukujen vertailu: enemmän - vähemmän (FUNA Consortium, 2020)
Lukumäärän tuottaminen	Pyydetyn lukumäärän tuottaminen (FUNA Consortium, 2020)
Laskutaito	Yhteen- ja vähennyslaskutehtävät (FUNA Consortium, 2020)
Avaruudellinen hahmottaminen	Spatiaaliset suhteet (Woodcock & Johnson, 1977)

HUOM. Tehtävät olivat identtisiä suomen- ja ruotsinkielisille lapsille. Poikkeuksena fonologisen tietoisuuden tehtävä, jossa ruotsinkielisen tehtäväversion pohjana käytettiin ILS-projektissa (Risberg ym., 2019) kehitettyä 1. luokalle tarkoitettua alkuäänteen tunnistustehtävää.

Taulukko 12. Perusopetuksen 1. luokan arviointitehtävät

Arvioitava taito	Tehtävän kuvaus
Ensimmäinen arviointitunti	
Sanavarasto	Sanan yhdistäminen kuvaan (Peabody Picture Vocabulary Test [PPVT] -menetelmän lyhennetty versio, 30 osiota; Dunn & Dunn, 2007) Onko kuultu sana suomea/ruotsia? (FUNA Consortium, 2020) Onko nähty sana suomea/ruotsia? (FUNA Consortium, 2020)
Sanojen lukeminen	Sanojen lukemisen sujuvuus (FUNA Consortium, 2020)
Kirjoitus	Sanelukirjoitus (FUNA Consortium, 2020)
Lukemisen sujuvuus	Onko luettu virke totta? (FUNA Consortium, 2020)
Elämänlaatu	Lapsen haastattelu (Kid-KINDL, muokattu; Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000)
Toinen arviointitunti	
Lukumääräisyyden hahmottaminen	Määrien ja lukujen vertailu: enemmän - vähemmän (FUNA Consortium, 2020)
Laskutaito	Yhteen- ja vähennyslaskutehtävät (FUNA Consortium, 2020)
Lukujonot	Lukujonon jatkaminen (FUNA Consortium, 2020)
Kvantitatiivinen päättely	Vaa'an tasapainotus (FUNA Consortium, 2020)
Avaruudellinen hahmottaminen	Spatiaaliset suhteet (Woodcock & Johnson, 1977)
Motivaatio	Kiinnostus lukemisesta ja matematiikka kohtaan (Task Value Scale for Children [TVS-C] -itsearviointi; Aunola & Nurmi, 1999)
Oppijaminäkuva	Minäpystyvyyden lukemisessa ja matematiikassa (itsearviointi; Nicholls, 1978)

Opettajien arviot sosioemotionaalisista taidoista

Arviointitehtävien lisäksi opettajaa (tai muuta kasvatus- ja opetushenkilöstöön kuuluvaa aikuista, joka tuntee lapsen) pyydettiin arvioimaan kunkin lapsen sosioemotionaalisia taitoja. Taulukko 13 esittää varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen

toimipaikoissa tehdyt arvionnit kunkin lapsen sosioemotionaalista taidoista. Käytettyjä mittareita on kuvattu yksityiskohtaisemmin kokeilun väliraportissa (Sarvimäki ym., 2023).

Taulukko 13. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tehdyt arviot lasten sosioemotionaalista taidoista

Arvioitava ominaisuus	Mittarin kuvaus
Prososiaalisuus	MASK (Monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista) -kyselylomake (lyhennetty versio, 6 väittämää; Junttila ym., 2006)
Yksinäisyys ja ostrakismi	Kolme väittämää (mukaillen Asher ym., 1984; Gilman ym., 2013)
Tehtävästrategiat	Behavior Strategy Rating Scale (BSRS) -mittari (5 väittämää; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000)
Itsesäätelytaidot	Child Behavior Rating Scale (CBRS) -mittari (lyhennetty versio, 17 väittämää; Bronson ym., 1990)
Käyttäytyminen: vahvuudet ja heikkoudet	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) -mittari (25 väittämää; Goodman, 1997)
Uteliaisuus ja onnellisuus	OECD:n sosioemotionaalisten taitojen mittari (lyhennetty versio, 6 väittämää; OECD, 2021b)

Kyselyä lyhennettiin 1. luokan arviointeja varten siten, että vastausaika olisi opettajalle noin viisi minuuttia oppilasta kohden. Tämä tehtiin jättämällä arvioinnista pois sellaisia mittareita, jotka faktorianalyysin perusteella kuvasivat toisten mittareiden kanssa päällekkäisiä ulottuvuuksia. Arviointiin ei myöskään tuotu mukaan uusia mittareita, vaan ne olivat samoja kuin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa käytetyt. Taulukko 14 esittää perusopetuksen 1. luokalla tehdyt arviot sosioemotionaalista taidoista.

Taulukko 14. Perusopetuksen 1. luokalla tehdyt arviot lasten sosioemotionaalista taidoista

Arvioitava ominaisuus	Mittarin kuvaus
Yksinäisyys ja ostrakismi	Kolme väittämää (mukaillen Asher ym., 1984; Gilman ym., 2013)
Tehtävästrategiat	Behavior Strategy Rating Scale (BSRS) -mittari (5 väittämää; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000)
Käyttäytyminen: vahvuudet ja heikkoudet	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) -mittari (25 väittämää; Goodman, 1997)
Onnellisuus	OECD:n sosioemotionaalisten taitojen mittari (lyhennetty versio, 3 väittämää; OECD, 2021b)

3.6.3 Päävasteet

Muodostimme oppilaiden arviointitehtävistä ja opettajien oppilaskohtaisista arvioista kuusi osa-aluetta, jotka toimivat vaikutusarvioinnin päävasteina. Päävasteiden muodostus on kuvattu tarkemmin kokeilun väliraportissa (Sarvimäki ym., 2023).

Sosioemotionaalisten taitojen neljä päävastetta muodostettiin hyödyntämällä eksploraatiivista faktorianalyysiä. Koska opettajien kyselyä lyhennettiin 7-vuotiaiden arviointiin, osasta päävasteita on tiputettu pois osa-alueita 5- ja 6-vuotiaiden vasteesiin verrattuna. Tutkimusryhmä on varmistanut, että myös lyhennetty kysely mahdollistaa saman faktorirakenteen. Neljä sosioemotionaalisten taitojen päävastetta 7-vuotiaille ovat:

1. **Sosiaaliset taidot**, joka sisältää seuraavat osa-alueet: käytösongelmat (SDQ), prososiaalisuus (SDQ)
2. **Työskentelytaidot**, joka sisältää seuraavat osa-alueet: tehtävien välttely (BSRS), yliaktiivisuus (SDQ)
3. **Vertaissuhteet**, joka sisältää seuraavat osa-alueet: kaverisuhteiden ongelmat (SDQ), yksinäisyys ja ostrakismi
4. **Tunteiden säätely**, joka sisältää seuraavat osa-alueet: tunne-elämän vaikeudet (SDQ), onnellisuus (OECD)

Oppilaat myös arvioivat itse elämänlaatuaan Kid-KINDL-kyselyllä, joka sisältää itse-tuntoa mittaavan osa-alueen. Kyselyn ohjeistuksen (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000) mukaisesti muodostimme neljästä itsetuntoa koskevasta väittämästä **itse-tuntoa** koskevan summamuuttujan.

Lukutaidon ja matemaattisten valmiuksien osalta päävasteiden muodostaminen noudatti eri prosessia, koska mitattavat suureet ovat ennalta päätettyjä. Päävasteiden muodostaminen on kiinni ainoastaan siitä, miten eri tehtäväosuuksia painotetaan. Tähän tarkoitukseen käytettiin osiovasteteoreettista (item response theory) graded response -mallia. Estimoimme lukutaidolle ja matematiikalle erilliset mallinsa alla olevan ryhmittelyn mukaisesti. Lukutaidon valmiudet arvioitiin erikseen suomen- ja ruotsinkieliselle arvioinnille.

1. **Matemaattiset valmiudet:** lukumääräisyyden hahmottaminen, laskutaito, lukujonotaidot.
2. **Lukutaidon valmiudet:** sanavarasto, sanojen lukeminen, kirjoitus, lukemisen sujuvuus.

Kuuden päävasteen lisäksi esitämme joitain tuloksia myös eri päävasteet yhdistäville **sosioemotionaalisten taitojen indeksille** ja **akateemisten perusvalmiuksien indeksille**. Nämä on muodostettu laskemalla keskiarvot lapsen neljästä sosioemotionaalista ja kahdesta akateemisesta valmiudesta. Raportoimme päätuloksemme erikseen kaikille kuudelle päävasteelle. Muissa tarkasteluissa hyödynnämme sosioemotionaalisten taitojen indeksiä ja akateemisten perusvalmiuksien indeksiä silloin, kun vaikutukset yksittäisiin päävasteisiin ovat samansuuntaiset eikä päävasteiden yhdistäminen siten vähennä informaatiota.

3.7 Muut aineistot

Ryhmien taustatietokyselyt

Lasten taitojen arviointien yhteydessä tutkijat kartoittivat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ryhmien sekä perusopetuksen 1. luokkien taustatietoja erillisillä kyselyillä. Nämä kyselyt suunnattiin pääasiassa toimipaikkojen johtajille sekä peruskoulujen rehtoreille. Taustatietokyselyiden avulla kerättiin sellaista keskeistä ryhmän koostumusta koskevaa tietoa, jota rekisteriaineisto ei sisällä, ja joka mahdollistaa lisäksi opettajien yhdistämisen heitä koskeviin rekisteripohjaisiin tietoihin. Nämä tiedot toimitettiin joko suoraan tutkimusryhmälle suojatussa yhteydessä tai ne tallennettiin Turun yliopiston tietoturvaliselle ViLLE-palvelimelle, josta tutkimusryhmä siirsi tiedot Tilastokeskuksen suojattuun etäkäyttöympäristöön.

Taustatietokyselyillä kerättiin seuraavia tietoja:

- **Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimipaikat:** opettajan henkilötunnus⁴, opettajan kelpoisuus, aikuisten lukumäärä ryhmässä, ryhmän ikäluokat, ryhmän koko, tieto vuorohoitoryhmistä ja (integroiduista) erityisryhmistä
- **Peruskoulut:** opettajan henkilötunnus, opettajien lukumäärä luokassa, tieto yhdysluokista, niiden koosta ja luokka-asteista, tieto erityisluokista, tieto painotetusta opetuksesta, käytössä olevat koulunkäynninohjaajan, resurssiopettajan ja erityisopettajan resurssit

Rekisteriaineistot

Osana kokeilua kerättyjen uusien aineistojen lisäksi seurantatutkimuksessa hyödynnettiin laajasti eri viranomaisten keräämiä rekisteriaineistoja. Näitä käytettiin joko itse kokeilun toteutuksessa (esimerkiksi tieto koulun 1. luokan oppilaista arvioinnissa käytettyjen tunnusten luomiseksi) tai yhdistettiin kerättyihin aineistoihin erilaisissa tarkasteluissa (esimerkiksi lasten ja heidän huoltajiensa sosioekonomista asemaa kuvaavat tiedot).

Opetushallituksen varhaiskasvatuksen VARDA-tietovarannosta ja perusopetuksen KOSKI-tietovarannosta tehdyt poiminnat muodostivat pohjan tutkimukseen osallistuvista lapsista. Tutkimusryhmä toimitti näiden poimintojen pohjalta luodut listat kunnille tai kouluille, jotka tekivät niihin tarvittavat muutokset ennen arviointiin käytettyjen tunnusten luontia.

Analyseissämme olemme hyödyntäneet laajasti Tilastokeskuksen tutkimuskäyttöön tarkoitettuja rekisteriaineistoja. Osana kokeilua toteutettujen arviointien ja kyselyiden tietoja on yhdistetty rekisteriaineistoihin toimipaikoille ja huoltajille toimitetun tietosuojailmoituksen mukaisesti. Nämä rekisteriaineistot kuvaavat lapsen ja hänen huoltajiensa sekä opettajiensa äidinkieltä, sukupuolta, syntymäaikaa ja -paikkaa, huoltajien koulutusta, ammattia, tuloja sekä perheen lasten lukumäärää. Lisäksi rekisteriaineistoista on yhdistetty opettajiin tietoja heidän koulutuksestaan.

4 Tilastokeskus yhdisti henkilötunnuksen avulla aineistoon tutkimuskäyttöön tarkoitettuja rekisteritietoja opettajan taustaominaisuuksista (esim. tutkinto), jotka oli mainittu tietosuojaselosteessa. Tutkimusryhmä käsitteli aineistoa, josta henkilötunnukset oli korvattu ns. pseudotunnisteella eli numero-kirjain-sarjalla, josta yksittäisiä henkilöitä ei ole mahdollista tunnistaa.

Rekisteriaineistojen käytöllä tutkimusryhmä pyrki yhtäältä vähentämään kokeilusta kunnille, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimipaikoille sekä kouluille aiheutuvaa työmäärää ja toisaalta myös parantamaan aineiston laatua. Jos vastaavia tietoja olisi kerätty suoraan tutkimukseen osallistuvilta, olisi vastaaminen vaatinut paljon enemmän aikaa, vastausaste olisi todennäköisesti jäänyt alhaisemmaksi ja joihinkin tietoihin (esimerkiksi perheen tulot) olisi luultavasti sisältynyt suurempaa epätarkkuutta.

Taustatietokyselyiden ja rekisteriaineistojen pohjalta saatuja tuloksia raportoidaan luvuissa 5.5, 5.6, 7.2 ja 11.

4 Kokeilun opetussuunnitelmien laadinta ja toimeenpano

Yhteenveto

- Varhaiskasvatusjohtajat ja kokeiluryhmien opettajat arvioivat kokeilun opetussuunnitelman perusteita erittäin myönteisesti. Perusteiden ohjeet pedagogiikan käytännön toteuttamiseen olisivat kuitenkin voineet olla selkeämmät.
- Paikallisten kokeiluopetussuunnitelmien laadintatavat vaihtelivat kunnittain. Varhaiskasvatusjohtajien mukaan opettajilla oli merkittävä rooli laadinnassa. Kuitenkin opettajista alle kolmannes kertoi itse osallistuneensa suunnitelman laadintaan tai kommentointiin. Pienissä, maaseutumaisissa, yksikielisissä ja Etelä-Suomen suuralueen kunnissa opettajien osallistuminen oli muita kuntia tyypillisempää. Lapsia otettiin mukaan opetussuunnitelman laadintaan vain harvoin.
- Noin kolmanneksessa kokeilukunnista oli päivitetty paikallisia kokeiluopetussuunnitelmia ensimmäisen toimintakauden jälkeen.
- Varhaiskasvatusjohtajat ja kokeiluryhmien opettajat katsoivat kokeilun alkaneen liian tiukalla aikataululla. Kokeilun opetussuunnitelmien käyttöönottoon koettiin olleen liian vähän aikaa.
- Opettajien arvioiden mukaan paikallisen kokeiluopetussuunnitelman käyttöönotto sujui noin puolessa lapsiryhmistä kohtalaisesti ja kahdessa viidestä hyvin. Käyttöönottoa haastoivat erityisesti kiire, ajanpuute, puutteellinen tiedottaminen sekä henkilöstön vaihtuvuus.
- Neljännes opettajista raportoi, ettei työnantaja ollut tarjonnut lainkaan tukea opetussuunnitelmiin perehtymiseen. Yleisimmin tarjottu tuki oli koulutusta, joka kohdentui ryhmän pedagogiselle henkilöstölle. Ryhmän yhteistä aikaa asiakirjoihin perehtymiseen oli varattu vain harvoin. Perehtymistä oli tuettu useammin toisen kokeilutoimintakauden aikana kuin ensimmäisen.

4.1 Kokeiluesiopetusta ja varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjakokonaisuudet

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2021) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) todetaan, että kuntien on itsenäisesti tai seudullisessa yhteistyössä laadittava toimintaa ohjaavat paikalliset suunnitelmat valtakunnallisten opetussuunnitelma-asiakirjojen pohjalta. Paikallisissa suunnitelmissa tulee täsmentää kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tai varhaiskasvatuksen pedagogisia painotuksia sekä muita kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tai varhaiskasvatuksen järjestämisen kannalta merkityksellisiä seikkoja sekä tuoda esiin toiminnan järjestämiseen liittyviä paikallisia piirteitä.

Suurin osa kokeilu- ja verrokkikuntien paikallisista kokeiluopetussuunnitelmista sekä paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista on laadittu valtakunnalliseen asiakirjaan pohjautuen siten, että paikallinen asiakirja toistaa sellaisenaan tai joiltain osin lyhennettynä valtakunnallista perustetekstiä, jota on täydennetty paikallisilla kirjauksilla. Vain pieni osa paikallisista suunnitelmista on kirjattu siten, että valtakunnallisen asiakirjan tekstiä on kirjattu vain niukasti tai siten, että paikallinen asiakirja on kirjoitettu omanlaisekseen varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavaksi asiakirjaksi, jossa valtakunnallisten perusteiden tekstiä sellaisenaan on liitetty osaksi tekstiä lähinnä perusteiden määrittämien osioiden osalta. Tyypillisesti paikalliset kokeiluopetussuunnitelmat nojaavat vahvasti perustetekstiin, kun taas paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat hieman moninaisempia kirjaustavoiltaan. (Saranko ym., 2026.)

Valtakunnallisesti kokeiluesiopetusta ja varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa (OPH, 2021; 2022) määritellään kokeilun opetussuunnitelmakokonaisuuden olevan nelitasoinen ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmakokonaisuuden olevan kolmitasoinen. Molemmat opetussuunnitelmakokonaisuudet koostuvat valtakunnallisesta perusteasiakirjasta, paikallisista kokeiluopetussuunnitelmista sekä lasten oppimissuunnitelmista. Lisäksi kokeiluopetussuunnitelmakokonaisuuteen kuuluu vuosittainen suunnitelma. Paikallisten kokeiluopetussuunnitelmien sekä paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjausten tarkastelu kuitenkin osoitti, että useat kunnat ohjaavat täydentämään opetussuunnitelmakokonaisuutta myös muun muassa toimintamuoto-, yksikkö-, tiimi- ja/tai ryhmätasoisilla suunnitelmilla, jolloin opetussuunnitelmakokonaisuudet saattavat paikallisesti toimintaa ohjaavien asiakirjojen perusteella olla kolmi–seitsentasoisia (Saranko ym., 2026).

4.2 Kokeilun opetussuunnitelman perusteiden toimeenpano

Enemmistö varhaiskasvatusjohtajista arvioi ensimmäisen kokeiluvuoden jälkeen, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun käynnistämiseen oli ollut liian vähän aikaa (Sulkanen ym., 2023a). Arvioidessaan kansallisen kokeiluopetussuunnitelman perusteiden käyttöönottoa kunnassa varhaiskasvatusjohtajat raportoivat useimmiten, että kokeiluopetussuunnitelman perusteiden käyttöönottoa edisti 5-vuotiaiden esiopetusryhmien opettajien ja 6-vuotiaiden esiopetuksen opettajien välinen yhteistyö sekä kokeiluun osallistuvan henkilöstön pedagoginen osaaminen. Sen sijaan kokeiluopetussuunnitelman perusteiden käyttöönottoa haastoi useimmin varhaiskasvatuksen opettajien saatavuus (Sarvimäki ym., 2023; Sulkanen ym., 2023a).

Käynnistymisen kiireellisen aikataulun ja käyttöönoton haasteista huolimatta varhaiskasvatusjohtajat arvioivat kansallisia kokeiluopetussuunnitelman perusteiden tarkoituksenmukaisuutta ja selkeyttä myönteisesti (Sarvimäki ym., 2023; Sulkanen ym., 2023a.) Varhaiskasvatusjohtajista yli 70 prosenttia katsoi kokeilun opetussuunnitelman tukevan varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen jatkumoa sekä antavan selkeät toimintaohjeet kokeilun tavoitteiden toteuttamiselle pedagogisen toiminnan tasolla. Varhaiskasvatusjohtajat arvioivat kokeilun opetussuunnitelman perusteet vähiten onnistuneiksi selkeiden toimintaohjeiden antamisessa pedagogiikan toteuttamiseen (Sulkanen ym., 2023a). Vain kolme varhaiskasvatusjohtajaa arvioi, että kokeilun opetussuunnitelman perusteet mahdollistivat huonosti kunnan paikallisten erityispiirteiden huomioimisen. Tällöin haasteeksi koettiin esimerkiksi 5-vuotiaiden lasten esiopetuksen yhdistäminen osaksi kunnan alkuluokkatoimintaa (Sarvimäki ym., 2023; Sulkanen ym., 2023a).

Huolimatta siitä, että enemmistö varhaiskasvatuksen opettajista koki kokeilun käynnistymiseen olleen liian vähän aikaa, varhaiskasvatuksen opettajien vastausten perusteella enemmistö (69,6 %) opettajista oli kuitenkin tutustunut kokeiluopetussuunnitelman perusteisiin hyvin tai erittäin hyvin, neljännes (25,1 %) melko hyvin ja vain pieni osa opettajista (5,3 %) heikosti (Sulkanen ym., 2023a).

4.3 Paikallisen kokeiluopetussuunnitelman laadinta

Kevään 2022 kuntakyselyn perusteella kaikissa kokeilukunnissa oli laadittu paikallinen kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelma (Sulkanen ym., 2023a). Varhaiskasvatusjohtajien vastausten perusteella noin kolmasosassa kunnista (35,3 %) sen oli laatinut tehtävään nimetty moniammatillinen työryhmä. Noin

neljäosassa (25,9 %) kunnista laatimisesta vastasi moniammatillinen työryhmä, mutta varhaiskasvatuksen henkilöstöllä ja muilla yhteistyötahoilla oli mahdollisuus kommentoida luonnosta. Puolestaan noin seitsemäsosassa (15,3 %) kunnista paikallisen kokeiluopetussuunnitelman laatimisesta oli vastannut varhaiskasvatuksen hallinto, mutta varhaiskasvatuksen henkilöstöllä ja muilla yhteistyötahoilla oli mahdollisuus kommentoida luonnosta. Lisäksi kolmessa kokeilukunnassa laatimisesta vastasi vain kunnan varhaiskasvatuksen hallinto. Kokeilukunnista joka viidenestä raportoitii, että paikallinen kokeiluopetussuunnitelma oli laadittu muilla tavoilla, esimerkiksi ottamalla mukaan koko henkilöstö tai siten, että laatimisesta vastasi kokeilukoordinaattori tukena erilaisia työryhmiä sekä lapset ja huoltajat (Sulkanen ym. 2023a).

Varhaiskasvatusjohtajia pyydettiin myös arvioimaan eri tahojen roolia paikallisen kokeiluopetussuunnitelman laatimisessa. Merkittävin rooli laatimisessa oli ollut varhaiskasvatuksen opettajilla tai sosionomeilla (taholla merkittävä rooli 69,8 % kunnista) ja erityisopettajilla (73,3 %) sekä varhaiskasvatuksesta vastaavilla viranhaltijoilla (60,5 %). Pienimmäksi arvioitiin perhepäivähoidon henkilöstön (ei osallistunut 76,7 % kunnista) ja varhaiskasvatuksen avustajien (57,0 %) rooli (Sulkanen ym., 2023a). Noin puolessa kokeilukunnista paikallisen kokeiluopetussuunnitelman yhteydessä oli kuultu lastenhoitajia, perusopetuksen edustajia ja lasten huoltajia sekä muita varhaiskasvatuksen ulkopuolisia asiantuntijatahoja kuten lastenneuvolaa tai sosiaalitoimea. (Sulkanen ym., 2023a.) Enemmistössä sekä toimipaikkamäärältään pienistä (69,7 %) että suurista (53,8 %) kunnista lapsia ei kuultu paikallisen kokeiluopetussuunnitelman laatimisessa. Lapsia kuultiin vain noin kolmanneksessa (30,3 %) pienistä kokeilukunnista ja alle puolessa (46,2 %) suurista kokeilukunnista. Lasten kuulemisessa hyödynnettiin esimerkiksi havainnointia, kyselyitä, haastatteluja, tarinallistamista ja piirtämistä. Lasten kuulemisen teemoina kerrottiin olleen esimerkiksi lasten toiveet ja ajatukset, lasten ajatukset laadukkaasta varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta, lasten odotukset esiopetukselle sekä mitä lapset haluaisivat oppia (Sulkanen ym., 2023a).

Varhaiskasvatuksen opettajia pyydettiin vuoden 2022 opettajakyselyssä arvioimaan kuntien kokeiluopetussuunnitelman laatimista sekä sisältöä. Vaikka enemmistö varhaiskasvatusjohtajista kertoi varhaiskasvatuksen opettajilla olleen merkittävä rooli paikallisen kokeiluopetussuunnitelman laadinnassa, vain vajaa kolmannes kyselyyn vastanneista kokeiluryhmien opettajista kertoi osallistuneensa paikallisen kokeiluopetussuunnitelman laatimisen prosessiin. Tämä selittyy sillä, etteivät kaikki opettajat ole olleet mukana työryhmissä, jotka ovat konkreettisesti valmistelleet suunnitelmia. Kokonaisuudessaan opettajista alle viidennes (18,4 %) kertoi osallistuneensa laatimiseen ja hieman yli kymmenes (11,5 %) kertoi kommentoineensa luonnosta. Noin neljännes (26,7 %) opettajista ei ollut lainkaan tietoisia paikallisen

opetussuunnitelman laatimisesta, ja noin kaksi viidestä (43,5 %) oli tietoisia sen laatimisesta mutta eivät osallistuneet siihen. Opettajien osallistuminen paikallisen opetussuunnitelman prosessiin erosi pienten ja suurten kuntien välillä sekä kunnan väkiluvun, alueellisen sijainnin, kielisuhteen että kuntaryhmän mukaan. Toimipaikkamäärältään ja väkiluvultaan pienissä, maaseutumaisissa ja yksikielisissä sekä Etelä-Suomen suuralueen kunnissa oli muita kuntia tyypillisempää, että opettajat olivat osallistuneet paikallisen suunnitelman laatimiseen. (ks. Sulkanen ym., 2023a.)

Varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat paikallisen kokeiluopetussuunnitelman tarkoituksenmukaisuutta ja selkeyttä useimmiten myönteisesti. Suurin osa opettajista oli tyytyväisiä paikallisen kokeiluopetussuunnitelman termien ja käsitteiden ymmärrettävään selittämiseen (76 %), kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisen tukemiseen (70,8 %) sekä siihen, miten paikallinen kokeiluopetussuunnitelma tukee varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen jatkumoa (69 %). Yli puolet opettajista oli tyytyväisiä myös siihen, miten selkeitä toimintaohjeita pedagogiikan suunnitteluun (54,4 %) ja toteutukseen (50,8 %) kokeiluopetussuunnitelma antaa (Sulkanen ym., 2023a). Kuitenkin noin kymmenes (10,1 %) kokeiluryhmien opettajista koki, että paikallinen kokeiluopetussuunnitelma antoi huonosti ohjeita pedagogiikan toteuttamiseen.

4.4 Paikallisen kokeiluopetussuunnitelman toimeenpano

Ensimmäisen ikäkohortin opettajat kertoivat perehtyneensä pääosin hyvin tai erittäin hyvin (70,1 %) paikalliseen kokeiluopetussuunnitelmaan. Noin viidennes (23 %) opettajista kertoi perehtyneensä paikalliseen opetussuunnitelmaan melko hyvin ja pieni osuus (7 %) huonosti tai ei lainkaan (Sulkanen ym., 2023a). Tulokset olivat linjassa valtakunnalliseen kokeiluopetussuunnitelmaan perehtymisen kanssa (ks. luku 4.2).

Vaikka varhaiskasvatuksen opettajat raportoivat perehtyneensä toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin tyypillisesti hyvin, enemmistö (61,4 %) kokeiluryhmien opettajista kuitenkin koki, ettei paikallisen kokeiluopetussuunnitelman käyttöönottoon ollut riittävästi aikaa. Kolmannes (31,9 %) opettajista arvioi olevansa osittain samaa ja osittain eri mieltä siitä, että käyttöönottoon olisi ollut riittävästi aikaa. Vain pieni osuus (6,8 %) opettajista koki kokeiluopetussuunnitelman käyttöönottoon olleen riittävästi aikaa. (Sulkanen ym., 2023a)

Lapsiryhmissä kokeilun kiireinen käynnistyminen näkyi muun muassa siten, että paikallisen kokeiluopetussuunnitelman käyttöönotto oli opettajien arvioiden mukaan sujunut enemmistössä (52,5 %) lapsiryhmistä kohtalaisesti. Toiseksi

yleisimmin sen koettiin sujuneen hyvin tai erittäin hyvin (40,8 %). Vain pieni osa (6,7 %) opettajista arvioi käyttöönoton sujuneen huonosti tai erittäin huonosti. Opettajat raportoivat opetussuunnitelman käyttöönottoa haastaneen kiire, ajanpuute, puutteellinen tiedottaminen sekä henkilöstön vaihtuvuus. Osassa vastauksista tuotiin esiin myös puutteellinen muutosjohtaminen (Sarvimäki ym., 2023; Sulkanen ym., 2023a).

Esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa arjen pedagogista työtä voi ohjata kolme eri opetussuunnitelmaa: varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet. Toisen ikäkohortin 5-vuotiaiden kokeiluryhmien opettajia pyydettiin arvioimaan kuinka helpoksi tai vaikeaksi he kokevat usean työtä ohjavan opetussuunnitelman samanaikaisen noudattamisen asteikolla 1–10 (1 = usean opetussuunnitelman samanaikainen noudattaminen on helppoa, 10 = usean opetussuunnitelman samanaikainen noudattaminen on vaikeaa). Toisen ikäkohortin kokeiluryhmien opettajien (N = 405) vastausten perusteella usean opetussuunnitelman samanaikainen noudattaminen koettiin pikemminkin vaikeana kuin helppona (keskiarvo = 6,2; keskihajonta = 2,1).

4.5 Paikallisen kokeiluopetussuunnitelman päivittäminen

Hieman yli puolessa (53,9 %) kokeilukunnista oli pyydetty henkilökunnalta palautetta tai arviointia kunnan kokeiluopetussuunnitelmasta kokeilun ensimmäisen toimintakauden (2022–2023) jälkeen. Kuitenkin vain alle kolmasosassa (29,2 %) kokeilukunnista kunnan kokeiluopetussuunnitelmaan oli tehty muutoksia ensimmäisen kokeilutoimintakauden jälkeen. Muutokset koskivat varhaiskasvatustoimintakauden vastausten perusteella useimmin lakisääteisiä valtakunnallisia muutoksia, kuten opetussuunnitelman päivittämistä oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta 377/2022) tulleiden muutosten pohjalta. Lisäksi muutamassa kunnassa oli tehty myös muita paikallisia muutoksia kunnan kokeiluopetussuunnitelmaan (ks. Sulkanen ym., 2026).

Perusopetusasetuksen (852/1998) ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2021) mukaan kunnissa tulisi laatia vuosittainen suunnitelma, joka tarkoittaa paikallista kokeiluopetussuunnitelmaa. Enemmistössä (76,4 %) kokeilukunnista oli laadittu tämä vuosittainen suunnitelma ja neljänneksessä sitä ei ollut laadittu.

4.6 Kokeilun opetussuunnitelmiin perehtymisen tukeminen

Varhaiskasvatusjohtajilta tiedusteltiin keväällä 2022, oliko henkilöstölle järjestetty koulutusta tai kohdennettu työaika paikalliseen kokeiluopetussuunnitelmaan perehtymiseen. Yli puolet varhaiskasvatusjohtajista vastasi, että kokeiluryhmien henkilöstölle oli kohdistettu työaika tai järjestetty koulutusta paikallisen opetussuunnitelman perehtymisen tueksi. Noin kolmanneksessa kunnista työaika oli kohdistettu tai koulutusta järjestetty vain kokeiluryhmien pedagogiselle henkilöstölle ja pienessä määrässä (7 %) kuntia kaikille halukkaille. Lisäksi kolmessa kunnassa paikalliseen kokeiluopetussuunnitelmaan perehtymiseen ei tarjottu tukea työajan tai koulutuksen muodossa lainkaan (Sulkanen ym., 2023a, s. 47–48).

Varhaiskasvatusjohtajilta tiedusteltiin myös, miten kunnassa toteutettiin henkilöstön perehdyttäminen paikalliseen kokeiluopetussuunnitelmaan. Yleisimmin (51,2 %) kunnissa oli järjestetty koulutus tai yhteinen tapahtuma, jossa perehdyttiin ohjaavaan asiakirjaan. Toiseksi yleisintä (45,3 %) oli, että ohjaavaan asiakirjaan perehtymisen tavat sovittiin päiväkotitai ryhmäkohtaisesti. Kolmanneksi yleisimmin (29,1 %) ohjeet perehtymisestä annettiin alueellisesti tai päiväkotikohtaisesti. Lopuissa kunnissa (18,6 %) ohjaavaan asiakirjaan perehtymisen kerrottiin olleen henkilöstön vastuulla (Sulkanen ym., 2023a, s. 48–49).

Kokeiluryhmien opettajien kokemukset työnantajan tarjoamasta tuesta kokeilun opetussuunnitelman perusteisiin sekä paikalliseen kokeiluopetussuunnitelmaan perehtymiseksi vaihtelivat runsaasti. Enemmistö (75,3 %) opettajista raportoi työnantajan tukeneen perehtymistä tarjoamalla koulutusta tai kohdentamalla siihen henkilöstön omaa tai ryhmän yhteistä aikaa. Näistä edellä mainituista vähiten tarjottu tuen muoto oli ryhmän yhteisen ajan kohdistaminen asiakirjoihin perehtymiseen. Useimmin tukea oli tarjottu vain ryhmän pedagogiselle henkilöstölle eli varhaiskasvatuksen opettajille tai erityisopettajille ja harvemmin kaikille kokeiluesiopetusryhmässä työskenteleville. Huomionarvoista on, että neljännes opettajista raportoi, ettei työnantaja ollut tukenut millään tavoin opetussuunnitelmiin perehtymistä. (ks. Sulkanen ym., 2026)

Toisen ikäkohortin kohdalla henkilöstön perehtymistä kokeilun ohjaaviin suunnitelmiin oli tuettu työnantajan puolelta kaikilla edellä mainituilla tavoilla tyypillisemmin kuin ensimmäisen ikäkohortin kohdalla. Lisäksi toisen ikäkohortin kohdalla tukea oli tarjottu ensimmäistä ikäkohorttia useammin koko ryhmän henkilöstölle eikä ainoastaan pedagogiselle henkilöstölle. (ks. Sulkanen ym., 2026)

5 Kokeilun järjestämistavat

Yhteenveto

- Kokeiluesiopetusta täydentävän varhaiskasvatuksen asiakasmaksujen määräytyminen perheille vaihteli kuntien välillä.
- 5-vuotiaiden esiopetusta järjestettiin pääsääntöisesti päiväkotien tiloissa, mutta myös koulujen tiloissa. Kokeiluryhmät toimivat useammin koulujen tiloissa kuin verrokkiryhmät.
- 5-vuotiaiden esiopetusta järjestettiin tyypillisesti aamupäivisin neljä tuntia päivässä viitenä päivänä viikossa. Verrokkiryhmissä järjestettiin kokeiluryhmiä useammin vuorohoitoa.
- 5-vuotiaiden kokeilu- ja verrokkiryhmät erosivat henkilöstörakenteiltaan. Kolmen kasvatusvastuullisen työntekijän tiimeissä työskenteli kokeiluryhmissä hieman verrokkiryhmää useammin kaksi opettajaa ja yksi lastenhoitaja, ja verrokkiryhmissä yksi opettaja ja kaksi lastenhoitajaa.
- 5-vuotiaiden kokeiluryhmissä noin 91 % ja verrokkiryhmissä 80 % opettajista oli varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Kokeiluryhmän opettajilla oli selvästi useammin esiopetuskelpoisuus.
- Kokeilu- ja verrokkiryhmät erosivat lasten ikäjakauman osalta. Kokeiluryhmissä oli useammin vain 5- tai 5- ja 6-vuotiaita, ja verrokkiryhmissä oli useammin 5-vuotiaiden lisäksi nuorempia lapsia. Kokeiluryhmien ikäjakauma vaihteli ikäkohorttien välillä. Toisen ikäkohortin kokeiluryhmät koostuivat useammin 5- ja 6-vuotiaista.
- Opettajien vastausten mukaan toimintaan korkeintaan 20 tuntia viikossa osallistuvia oli enemmän kokeilu- kuin verrokkiryhmissä.
- 5-vuotiaiden esiopetuksen toteutustavat vaihtelivat: paikoin 5-vuotiaille järjestettiin oma pienryhmänsä esiopetusajaksi, paikoin sitä toteutettiin muun varhaiskasvatuksen lomassa, paikoin yhdistettiin 6-vuotiaiden kanssa ja paikoin käytettiin joustavia ratkaisuja.
- Kokeilun vuoksi kunnissa tehtiin erilaisia muutoksia lapsiryhmiin ja tiloihin. Muutoksia toteutettiin useammin kokeilun ensimmäistä kuin toista toimintakautta varten. Yleisimpiä olivat kelpoisen henkilöstön siirtäminen muista, useimmin 3–5-vuotiaiden, ryhmistä kokeiluryhmään sekä alle 5-vuotiaiden ryhmien uudelleenjärjestely.

5.1 Kokeiluesiopetusta täydentävän varhaiskasvatuksen asiakasmaksujen määräytyminen

Perusopetuslain (628/1998) ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun lain (1046/2020) mukaan lapsella on oikeus maksuttomaan esiopetukseen. Esiopetukseen osallistuvilla lapsilla on mahdollisuus osallistua myös esiopetusta täydentävään varhaiskasvatukseen, josta kunnalla on oikeus periä varhaiskasvatuksen asiakasmaksu. Varhaiskasvatusjohtajilta tiedusteltiin, miten kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua täydentävän varhaiskasvatuksen maksut määräytyivät heidän kunnassaan toimintakaudella 2022–2023.

Kokeilukuntien (N = 88) varhaiskasvatusjohtajista seitsemän kertoi, että kunnassa tarjottiin kaikille lapsille maksutonta varhaiskasvatusta. Sen sijaan muissa kokeilukunnissa esiopetuksen lisäksi täydentävään varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten perheille kerrottiin kohdennettavan varhaiskasvatuksen asiakasmaksulain (1503/2016) perusteella asiakasmaksu. Lain mukaan varhaiskasvatuksen asiakasmaksu määräytyy perheille perheen tulojen, hoitoajan ja perherakenteen mukaan. Monissa kunnissa kerrottiin kuntakohtaisesti päätetyistä tuloarajoista, hoitoaikaluokista ja perherakenteen vaikutuksesta asiakasmaksuun.

Eniten varhaiskasvatusjohtajat kuvasivat vastauksissaan erilaisia hoitoaikaluokituksia ja niiden perusteella perheelle määräytyviä maksuosuuksia. Perheet voivat valita kunnassa hoitoaikaluokan, joka määrittää sen, kuinka suuren osuuden kokoaikaisen varhaiskasvatusmaksun määrästä kyseisen luokan valinneet perheet maksavat. Osassa kunnista hoitoaikaluokille on lisäksi määritelty vähimmäis- ja/tai enimmäismaksurajat. Tyypillisimmin hoitoaikaluokat oli määritelty kuukausittaisen tuntimääräisen hoitoajan perusteella, mutta osassa kunnista maksuluokka määräytyi viikoittaisen tuntimääräisen hoitoajan perusteella. Lisäksi osassa kunnista oli erilaiset hoitoaikatarkastelut vuorohoidolle ja päivähoidolle. Yhdessä kunnassa hoitoaikaa tarkasteltiin tuntien sijaan päivinä kuukaudessa.

Laissa määritellään hoitoaikaluokkia vähintään kolme: korkeintaan 20 tuntia viikossa varhaiskasvatukseen osallistuvista voidaan periä enintään 60 prosenttia kokoaikaisen varhaiskasvatuksen maksusta, vähintään 35 tuntia viikossa varhaiskasvatukseen osallistuvilta voidaan periä kokoaikaisen varhaiskasvatuksen maksu. Tähän väliin jääviltä perheiltä kunnan tulee periä lain mukaan maksu, joka on suhteutettu varhaiskasvatusaikaan. Maksuton esiopetus tulee ottaa huomioon maksua alentavana tekijänä. (Laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista 1503/2016.)

Varhaiskasvatusjohtajat raportoivat useimmin neljä lasten hoitoaikoihin perustuva maksuluokkaa, mutta osassa kunnissa myös tätä vähemmän tai enemmän. Esi-merkkinä maksuluokkien vaihtelusta kuntien välillä tarkastellaan tässä alimman maksuluokan määräytymistä: alimman hoitoaikaperustaisen maksuluokan alaraja vaihteli vastanneissa kokeilukunnissa 25 h/kk–88 h/kk välillä ja maksuosuus 15–60 prosentin välillä kokoaikaisen varhaiskasvatuksen asiakasmaksusta.

5.2 Toteutuskieli

Suurin osa (95,3 %) sekä kokeilu- että verrokkiryhmistä toimi pääasiassa suomen kielellä ja pieni osa ruotsin kielellä (4,3 %). Lisäksi ryhmistä muutamat toimivat pääasiallisesti muulla kielellä, kuten englanniksi tai ryhmässä oli käytössä samanaikaisesti kaksi toimintakieltä.

5.3 Yksityiset palveluntarjoajat

Kokeilurekisterin tietojen perusteella tutkimukseen osallistuvista 5-vuotiaista 91,6 prosenttia ja 6-vuotiaista 93,5 prosenttia oli kunnallisessa päiväkodissa ja loput yksityisessä. Vastaavasti enemmistö (95,9 %) opettajakyselyyn vastanneista 5-vuotiaiden lapsiryhmistä toimi kunnallisissa päiväkodeissa, eikä tämän suhteen ollut eroja kokeilu- (96,7 %) ja verrokkiryhmien (95,6 %) välillä. Tätä selittää se, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun otoksessa oli ylipäänsä vain vähän yksityisiä päiväkotia⁵. Kokeilua oli kuitenkin kokeilulain mukaan mahdollista toteuttaa myös yksityisissä päiväkodeissa, mikäli ne täyttivät kokeilutoimipaikalle asetetut ehdot.

Lisäksi yksityisten päiväkotien määrää otoksessa selittää ylipäänsä yksityisten päiväkotien pieni suhteellinen osuus (noin 20 prosenttia) kaikista Suomen päiväkodeista. Alueellinen vaihtelu yksityisten päiväkotien määrässä on suurta: osassa kunnista ei yksityisiä päiväkotia ole lainkaan, osassa yksityisten osuus päiväkodeista kunnassa on jopa 40 prosenttia. Tarkkaa tietoa siitä, kuinka suuressa osassa yksityisistä päiväkodeista järjestetään esiopetusta, ei ole saatavilla.

5 Yksityisten päiväkotien pieni osuus johtunee siitä, että tutkimukseen osallistuvien toimipaikkojen oli pystyttävä järjestämään sekä esiopetusta että täydentävää varhaiskasvatusta. Käsityksemme mukaan yksityiset päiväkodit järjestivät tyypillisemmin vain varhaiskasvatusta eivätkä lisäksi esiopetusta, ja eivät siksi olleet tutkimukseen kelpoisia.

5.4 Toimitilat

Sekä kunta- että opettajakyselyiden perusteella 5-vuotiaiden kokeiluesiopetusta järjestettiin tyypillisimmin päiväkotien tiloissa. Viidenneksessä kokeilukunnista sitä järjestettiin päiväkotien lisäksi myös koulujen tiloissa ja kolmessa kunnassa pelkästään koulujen tiloissa. Kuitenkin opettajista vain hyvin pieni osa raportoi ryhmänsä toimivan koulun tiloissa tai muissa tiloissa. Kokeiluryhmät toimivat useammin koulujen tiloissa (4,9 %) kuin verrokkiryhmät (1,8 %). Siihen, missä toimitiloissa lapsiryhmät toimivat, olivat yhteydessä myös kunnan koko väkiluvun mukaan tarkasteltuna sekä kunnan kielisuhde. Yli 50 000 asukkaan kunnissa sekä kaksikielisissä kunnissa lapsiryhmät toimivat tyypillisemmin päiväkotien tiloissa ja odotettua harvemmin koulujen tiloissa (ks. Sulkanen ym., 2026).

5.5 Lapsiryhmien aukioloajat ja toiminnan ajoittaminen

Valtaosa opettajista ilmoitti, että heidän lapsiryhmänsä oli avoinna arkipäivisin enintään 12 tuntia päivässä tavanomaisina aukioloaikoina. Kuitenkin kokeiluryhmät toimivat verrokkiryhmiä tyypillisemmin päiväsaikaan (kokeiluryhmät 93,9 %; verrokkiryhmät 86,9 %), kun taas verrokkiryhmät toimivat kokeiluryhmiä useammin pidennetyin aukioloaikojen mukaisesti tai tarjosivat vuorohoitoa (kokeiluryhmät 6,1 %; verrokkiryhmät 10,4 %) (ks. Sulkanen ym., 2026).

Sekä kunta- että opettajakyselyiden perusteella 5-vuotiaiden esiopetusta toteutettiin kumpanakin toteutusvuotena useimmin kokopäiväisten varhaiskasvatus- ja esiopetusryhmien yhteydessä. Lisäksi reilussa viidenneksessä kokeilukunnista kokeilua järjestettiin myös laajennetun aukioloajan tai vuorohoidon yhteydessä ja muutamassa kunnassa myös niin sanotussa puolipäiväryhmässä. (ks. Sulkanen ym., 2026).

Kummankin ikäkohortin kohdalla 5-vuotiaiden esiopetusta järjestettiin suurimassa osassa kokeiluryhmistä kunnan tekemän linjauksen mukaisesti ennalta määritellyllä aamupäiväajoituksella tyypillisimmin neljä tuntia päivässä viitenä päivänä viikossa. Noin seitsemäsosassa kokeiluryhmistä 5-vuotiaiden esiopetusta toteutettiin joustavasti päivän aikana ja muutamassa ryhmässä iltapäiväpainotuksella. 5-vuotiaiden esiopetuksen ajoittaminen päivätasolla vaihteli jonkin verran kuntaryhmitykseltään ja alueelliselta sijainniltaan erilaisten kuntien välillä. Ennalta määritelty aamu- tai iltapäiväajoitus oli tyypillisintä maaseutumaisten kuntien ja Länsi-Suomen suuralueen kokeiluryhmissä (ks. Sulkanen ym., 2026).

5.6 Lapsiryhmien henkilöstö

Opettajakyselyyn vastanneilla oli verrattain paljon työkokemusta varhaiskasvatuksen alalta: noin puolella sekä kokeilu- (53,8 %) että verrokkiryhmien (50,0 %) opettajista oli yli 15 vuoden työkokemus varhaiskasvatuksessa. Enemmistö (84,6 %) 5-vuotiaiden ryhmien opettajakyselyyn vastanneista lapsiryhmien opettajista oli koulutuksensa puolesta kelpoisia toimimaan varhaiskasvatuksen opettajina. Kokeiluryhmille tämä oli kuitenkin verrokkiryhmiä tyypillisempää sekä ensimmäisen että toisen ikäkohortin kohdalla. 5-vuotiaiden verrokkiryhmissä työskenteli siis kokeiluryhmiä useammin epäkelpoisia opettajia (epäkelpoisten määrä verrokkiryhmässä 20 %; kokeiluryhmässä 9 %). Helsinki-Uudenmaan suuralueen kokeiluryhmien opettajilta puuttui muiden suuralueiden opettajia useammin varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. (Sulkanen ym., 2024).

Toisen ikäkohortin kohdalla tarkasteltiin myös sitä, kuinka monella kyselyyn vastanneella opettajalla oli esiopetuskelpoisuus. Kyselyyn vastanneilla kokeiluryhmien opettajilla (78,2 %) oli odotetustikin useammin esiopetuskelpoisuus kuin verrokkiryhmien opettajilla (47,8 %). Kokeiluryhmien kyselyyn vastanneiden opettajien esiopetuskelpoisuus ei vaihdellut erilaisten kuntien välillä. (Sulkanen ym., 2024).

Toisen ikäkohortin kohdalla tarkasteltiin myös kyselyyn vastanneiden ryhmien koko henkilöstön esiopetuskelpoisuutta. Hieman yli puolessa kokeiluryhmistä oli yhdellä työntekijällä esiopetuskelpoisuus, vajaassa kolmanneksessa kahdella ja 14,1 prosentissa kokeiluryhmistä ei yhdelläkään työntekijällä ollut esiopetuskelpoisuutta (Sulkanen ym. 2024.) Kokeilu- ja verrokkiryhmät erosivat toisistaan sen osalta, oliko ryhmässä vähintään yhdellä opettajalla, joka saattoi olla muu kuin kyselyyn vastannut henkilö, esiopetuskelpoisuus. Kokeiluryhmistä 86 prosentissa yhdellä tai useammalla ryhmän opettajalla oli esiopetuskelpoisuus, verrokkiryhmistä puolestaan 58 prosentilla.

Opettajien koulutusta tarkasteltiin myös yhdistelemällä lasten taitojen arvioinnin yhteydessä kerätyn ryhmien taustatietokyselyn tietoja Tilastokeskuksen rekisteriaineistoihin. Kokeiluryhmässä yleisin taustatutkinto oli varhaiskasvatuksen yliopistotutkinto: 39 prosenttia lapsista oli ryhmissä, joissa opettajalla oli varhaiskasvatuksen alan yliopistotutkinto⁶, 27 prosenttia ryhmissä, joissa opettajalla oli opisto-

6 Tarkastelussa huomioitiin yliopistotutkinnot, jotka antoivat kelpoisuuden toimia varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen opettajana. Jos ryhmässä oli kaksi opettajaa, joista toisella oli yliopisto- ja toisella opisto- tai ammattikorkeakoulututkinto, otettiin huomioon yliopistotutkinto.

tasoinen lastentarhanopettajan tutkinto⁷, 25 prosenttia ryhmissä, joissa opettajalla oli sosionomin tai siihen rinnastuva tutkinto⁸, kun taas 9 prosenttia oli ryhmissä, joissa opettajalla ei ollut tutkintoa varhaiskasvatuksesta. Verrokkiryhmän keskuudessa 24 prosenttia lapsista oli ryhmissä, joissa opettajalla oli yliopistotutkinto, 20 prosenttia ryhmissä, joissa opettajalla oli lastentarhanopettajan opistotutkinto ja 41 prosenttia ryhmissä, joissa opettajalla oli ammattikorkeakoulututkinto. Verrokkiryhmän lapsista 15 prosenttia oli ryhmässä, jossa opettajalla ei ollut korkeakoulututkintoa varhaiskasvatuksesta.

Rekisteriaineistosta myös havaittiin, että kokeiluryhmän opettajat olivat keskimäärin 1,5 vuotta vanhempia kuin verrokkiryhmän opettajat. Kokeiluryhmän lapsien opettajan keski-ikä oli 47,5 vuotta, kun verrokkiryhmän lapsilla se oli 46 vuotta. Opettajien sukupuolella ei havaittu eroa kokeilu- ja verrokkiryhmän välillä. Kummassakin tapauksessa 4 prosenttia lapsista oli ryhmässä, jossa työskenteli miesopettaja.

Sekä kokeilu- että verrokkiryhmissä työskenteli kummankin ikäkohortin kohdalla yleisimmin kolme kasvatusvastuullista työntekijää (Sulkanen ym., 2023b; Sulkanen ym., 2024). Kasvatusvastuullisilla työntekijöillä tarkoitetaan varhaiskasvatuslaissa (548/2018) ja valtioneuvoston asetuksessa varhaiskasvatuksesta (753/2018) määritellyn henkilöstömitoituksen yhteydessä mainittuja henkilökunnan jäseniä eli varhaiskasvatuksen opettajia, sosionomeja ja lastenhoitajia.

Kokeilu- ja verrokkiryhmien tiimirakenteet erosivat toisistaan. Kolmen kasvatusvastuullisen työntekijän kokeiluryhmissä työskenteli tyypillisemmin kaksi opettajaa ja yksi lastenhoitaja, kun taas verrokkiryhmissä toimi tyypillisemmin yksi opettaja ja kaksi lastenhoitajaa (Sulkanen ym., 2024.) Myös arviointien yhteydessä kerätyissä ryhmien taustatietokyselyissä havaitaan, että kokeiluryhmissä työskenteli verrokkiryhmää tyypillisemmin useampi opettaja. Kokeiluryhmässä opettajia oli lapsiryhmää kohden keskimäärin 1,32 ja verrokkiryhmässä 1,23.

7 Tarkastelussa huomioitiin yksi-, kaksi- tai kolmivuotinen lastentarhanopettajan koulutus opistossa, seminaarissa tai yliopistossa (ns. ULO-koulutus), joka ei johtanut kandidaatin tutkintoon.

8 Tarkastelussa huomioitiin sosionomin ja sosiaaliskasvattajan tutkinnot sekä sosiaalialan opistotutkinto.

5.7 Lapsiryhmien järjestäminen

Lapsiryhmien koot vaihtelivat, mutta useimmiten toistuva ryhmäkoko 5-vuotiaiden esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa oli 21 lasta (Sulkanen ym., 2024). Ensimmäisen ikäkohortin kohdalla pienten kuntien verrokkiryhmät olivat lapsimäärältään keskimäärin kokeiluryhmiä suurempia (Sulkanen ym., 2023b). Toisen ikäkohortin kohdalla vastaavaa eroa ei havaittu, vaan ryhmät olivat lapsimäärältään keskimäärin samankokoisia (Sulkanen ym., 2024). Myöskään arviointien yhteydessä kerättyissä ryhmätietokyselyissä ei havaittu suuria eroja lapsiryhmän koossa. Kokeiluryhmässä lapsiryhmän koko oli keskimäärin 18,3 lasta ja verrokkiryhmässä 18,7 lasta.

Kokeilu- ja verrokkiryhmät erosivat toisistaan lasten ikäjakauman osalta. Kokeiluryhmät olivat verrokkiryhmiä tyypillisemmin vain 5-vuotiaiden lasten ryhmiä tai 5-vuotiaiden ja heitä vanhempien lasten sekaryhmiä. Verrokkiryhmät taas olivat tyypillisemmin 5-vuotiaiden ja heitä nuorempien lasten ryhmiä. Tämä sama yhteys oli havaittavissa myös kuntastatukseltaan pieniä ja suuria kuntia tarkastellessa. Lisäksi kokeilu- ja verrokkiryhmien välinen tarkastelu osoitti, että ensimmäiseen ikäkohorttiin verrattuna toisen ikäkohortin kokeiluryhmät koostuivat tyypillisemmin 5-vuotiaista ja heitä vanhemmista lapsista ja harvemmin 5-vuotiaista ja heitä nuoremmista lapsista. (Sulkanen ym., 2024.)

Ero ryhmien ikäjakaumassa nähtiin selvästi myös ryhmien taustatietokyselyissä (Taulukko 15). Kokeiluryhmän lapset olivat 5-vuotiaana tyypillisimmin ryhmässä, jossa oli vain muita samanikäisiä (45,3 %). Verrokkiryhmän lapsilla tyypillisin ikärakenne puolestaan oli 5-vuotiaista ja nuoremmista koostuva lapsiryhmä (53,0 %). Kokeiluryhmän lapsilla verrokkiryhmää tyypillisempiä olivat myös 5- ja 6-vuotiaista koostuvat ryhmät.

Taulukko 15. Lapsiryhmien ikärakenne 5-vuotiailla

Lapsiryhmän ikärakenne	Kokeiluryhmä	Verrokkiryhmä
5-vuotiaat	45,3 %	19,3 %
5- ja 6-vuotiaat	21,6 %	13,9 %
5-vuotiaat ja nuorempia	27,3 %	53,0 %
5- ja 6-vuotiaat sekä nuorempia	5,8 %	13,7 %

Osuudet on laskettu arviointien yhteydessä kerättyistä ryhmien taustatietokyselyiden vastauksista. Kokeiluryhmä: n = 12 505 lasta, verrokkiryhmä: n = 14 522 lasta.

5.8 5-vuotiaiden osallistuminen esiopetukseen ja varhaiskasvatukseen opettajien näkökulmasta

Lähes kaikki (93,4 %) opettajakyselyyn vastanneet kokeiluryhmien opettajat raportoivat valtaosan ryhmänsä 5-vuotiaista osallistuneen säännöllisesti esiopetukseen. Opettajien vastausten perusteella kokeiluryhmissä oli verrokkiryhmiä useammin niin sanottuja puolipäiväisiä 5-vuotiaita. Puolipäiväisellä tarkoitetaan lasta, joka osallistui päiväkodin toimintaan korkeintaan 20 tuntia viikossa. Kokeiluryhmistä 47 prosentissa ja verrokkiryhmistä 30,4 prosentissa oli tällaisia 5-vuotiaita vähintään yksi (ks. Sulkanen ym., 2026). On kuitenkin huomattava, ettei ainoastaan kokeiluun osallistuminen välttämättä tarkoita suoraan, että ilman kokeilua nämä lapset olisivat kotona. Vanhemmat voivat suunnitella ja rajata lapsensa hoitoaikaa esimerkiksi varhaiskasvatusmaksujen mukaan.

Lasten osallistuminen pelkästään kokeiluesiopetukseen vaihteli opettajien vastausten perusteella kokeilun ikäkohorttien välillä. Ensimmäisen ikäkohortin kohdalla ryhmässä oli puolipäiväisiä 5-vuotiaita jälkimmäistä ikäkohorttia useammin. Hieman yli puolessa ensimmäisen ikäkohortin kokeiluryhmistä oli vähintään yksi vain esiopetukseen osallistuva 5-vuotias, kun toisen ikäkohortin kohdalla tällaisia ryhmiä oli kaksi viidestä. (ks. Sulkanen ym., 2026). Pelkästään esiopetukseen osallistuminen vaihteli myös erilaisten kuntien välillä. Pelkästään esiopetukseen osallistuminen oli tyypillisintä maaseutumaisissa tai taajaan asutuissa ja väkiluvultaan pienissä kunnissa sekä Etelä-Suomen ja Pohjois- ja Itä-Suomen suuralueilla. (ks. Sulkanen ym., 2026.)

Alueelliset tekijät olivat yhteydessä myös siihen, osallistuiko 5-vuotias esiopetuksen lisäksi sitä täydentävään vuorohoitoon. Vuorohoitoon osallistuminen oli tyypillisintä maaseutumaisissa tai taajaan asutuissa ja väkiluvultaan pienissä kunnissa sekä Pohjois- ja Itä-Suomen suuralueella (ks. Sulkanen ym., 2026). Sen sijaan kuntien välistä vaihtelua päiväaikaan toteutettavan täydentävän varhaiskasvatuksen osalta ei havaittu. Verrokkiryhmien osalta havaittiin pääsääntöisesti samankaltaiset tulokset kuin kokeiluryhmien osalta.

Vaihtelu erilaisten kuntien välillä lasten osallistumisessa vain esiopetukseen tai sen lisäksi vuorohoitoon voi kertoa kuntiin liittyvistä erityispiirteistä, joita emme tässä raportissa ole tarkastelleet, kuten kuntien elinkeinorakenteen eroista.

5.9 5-vuotiaiden esiopetuksen toiminnan toteuttaminen

5-vuotiaiden esiopetusta toteutettiin kokeiluryhmissä vaihtelevin tavoin. Osin tämä johtuu siitä, että lapsiryhmien koostumukset erosivat toisistaan. Kaikissa ryhmissä tai päiväkodeissa ei esimerkiksi ollut 6-vuotiaita lainkaan, jolloin 5-vuotiaiden esiopetustoiminnan yhdistäminen 6-vuotiaiden esiopetuksen kanssa ei edes lähtökohtaisesti ollut mahdollista. Tarkastelemme seuraavaksi 5-vuotiaiden esiopetustoiminnan toteuttamista niissä lapsiryhmissä, jotka koostuivat monenikäisistä lapsista. Näitä lapsiryhmiä oli opettajakyselyn aineistossamme enemmistö (68,5 %).

Monenikäisten lasten kokeiluryhmistä noin neljännes (26,5 %) toteutti toimintaa siten, että 5-vuotiaat lapset toimivat omana pienryhmänään esiopetusajan. Reilussa kuudenneksessä (17,4 %) kokeiluryhmistä 5-vuotiaiden esiopetusta toteutettiin muun varhaiskasvatustoiminnan ohessa. Lisäksi noin kuudenneksessä (16,4 %) kokeiluryhmistä 5-vuotiaille järjestettiin erillisiä pienryhmätuokioita. Niistä kokeiluryhmistä, joiden kanssa samassa päiväkodissa toimi 6-vuotiaiden lasten esiopetusryhmiä, noin puolet järjesti 5- ja 6-vuotiaiden lasten esiopetuksen toisistaan erillään. Sen sijaan noin viidennes (18,6 %) kokeiluryhmistä järjesti näiden kahden ikäryhmän esiopetuksen säännönmukaisesti yhdistämällä lapset samaksi ryhmäksi. Ensimmäisessä ikäkohortissa 5- ja 6-vuotiaiden lasten esiopetus järjestettiin useammin erillisissä ryhmissä ja toisen ikäkohortin kohdalla oli selvästi yleisempää, että 5- ja 6-vuotiaiden esiopetusryhmät oli yhdistetty (ks. Sulkanen ym., 2026). Sen sijaan ensimmäiselle ikäkohortille oli tyypillisempää, että 5-vuotiaiden lasten esiopetus toteutettiin muun varhaiskasvatustoiminnan lomassa (ks. Sulkanen ym., 2026).

Tilastollinen kuntaryhmitys oli yhteydessä siihen, miten 5-vuotiaiden esiopetusta toteutettiin (ks. Sulkanen ym., 2026). Taajaan asutuissa kunnissa 5-vuotiaiden esiopetusryhmät toimivat muita tyypillisemmin omina pienryhminään esiopetusajan. Maaseutumaisissa kunnissa taas 5-vuotiaat toimivat muita tyypillisemmin esiopetusajan yhdessä 6-vuotiaiden esiopetusryhmän kanssa. Sen sijaan kaupunkimaisissa kunnissa 5-vuotiaiden lasten esiopetus toteutettiin muita tyypillisemmin muun varhaiskasvatustoiminnan lomassa. Näin esiopetusta toteuttavien ryhmien osuus oli kuitenkin alle 20 prosenttia.

Varhaiskasvatuksen opettajakyselyyn vastanneista reilu viidennes (21,1 %) kuvasi ryhmän toiminnan toteutuvan myös muulla tavoin. Tällöin opettajat kuvailivat joustavia arjen ratkaisuja. Avoimissa vastauksissa tuotiin esille, että toimintaa toteutettiin päivän tai viikon aikana niin pienryhmissä kuin koko ryhmän kesken. Pienryhmätoimintaa saatettiin järjestää vain kokeiluun osallistuville 5-vuotiaille lapsille, 5- ja 6-vuotiaille esiopetukseen osallistuville lapsille tai ryhmän eri-ikäisistä

lapsista muodostettiin pienryhmiä. Vastauksissa kuvattiin myös yhteistyötä muiden lapsiryhmien kanssa (ks. Sulkanen ym., 2026). Alle olemme poimineet opettajien vastauksista muutaman tätä joustavaa järjestämistä kuvaavan esimerkin:

”Esiopetus toteutetaan joustavasti ryhmämme 4-vuotiaiden lasten kanssa toimintaa yhteensovittaen, 9–13 välisellä ajalla. Esiopetus nähdään kuitenkin myös sellaisena, että sen tavoitteita voidaan toteuttaa myös iltapäivässä, vaka [varhaiskasvatus] ei siis mitenkään erityisemmin esiopetuksesta irrallinen osio.”

”Joustava ryhmäjako, välillä omana ryhmänä välillä 6-vuotiaiden kanssa, taitojen ja tarpeiden mukaan rakennetuissa ryhmissä”

”Toteuttamistapa on sekoitus yllä olevista vaihtoehtoista, riippuen päivästä ja ohjelmasta”

”Viisivuotiaiden esiopetus toteutetaan varhaiskasvatustoiminnan lomassa, keran viikossa viisivuotiaille järjestetään eskarituokio erillään muusta ryhmästä (varattu eskaritehtäville). Muutoin toimimme sekapienryhmissä.”

”Vuonna 2017 syntyneet lapset toimivat 2016 syntyneiden kanssa koko esiopetusajan ja lisäksi alkuluokkatoiminnassa eskari-ykkös-kakkoset päivittäin klo 10.15–11.45”

Nämä esimerkit tuovat esille, kuinka erilaisin joustavin tavoin esiopetuskokeilua toteutettiin kokeiluryhmissä. Samalla monissa vastauksissa näkyi ensimmäisen esimerkin tavoin ajatus esiopetuksen kokopäiväisyydestä ja se, että esiopetus ja varhaiskasvatus kytkeytyivät lähes erottamattomasti toisiinsa 5-vuotiaiden lasten päivässä.

5.10 Kunnissa kokeilun mahdollistamiseksi tehtyjä muutoksia

Sekä vuoden 2022 että 2023 kuntakyselyissä tiedusteltiin, millaisia toimenpiteitä kunnassa oli tehty kokeilun mahdollistamiseksi. Ensimmäisenä toimintavuotena muutoksia oli tehty lähes kaikissa (95,3 %) kokeilukunnissa osuuden laskiessa toisena toimintavuonna 79,8 prosenttiin (ks. Sulkanen ym., 2026). Kumpanakin toimintavuonna yleisimpiä kunnissa tehtyjä muutoksia olivat kelpoisen henkilöstön siirtäminen toisesta lapsiryhmästä kokeiluryhmään ja alle 5-vuotiaiden lasten ryhmien uudelleenjärjestely. Näitä muutoksia oli tehty useammin kokeilun

ensimmäisenä toimintakautena kuin toisena. Lisäksi kelpoista henkilöstöä oli siirretty ensimmäisenä toimintakautena toista toimintakautta useammin toisesta päiväkodista kokeilupäiväkotiin. Kelpoisen henkilöstön siirtoja ryhmästä tai yksiköstä toiseen oli tehty useimmin (32 %) 3–5-vuotiaiden ryhmistä kokeiluryhmiin. Lähes yhtä usein kelpoisen henkilöstön siirtoja oli tehty alle 3-vuotiaiden ryhmistä (12 %) ja 6-vuotiaiden esiopetusryhmistä (11 %) kokeiluryhmiin (ks. Sulkanen ym., 2026). Päiväkotien tilojen uudelleen organisointia ja kelpoisen henkilöstön rekrytointia oli tehty kumpaakin toimintakautta varten lähes yhtä useassa kunnassa (ks. Sulkanen ym., 2026).

6 Kokeiluopetussuunnitelman vaikutukset pedagogiseen toimintaan ja käytäntöihin

Yhteenveto

- Opettajat raportoivat useammin ryhmäkohtaisen varhaiskasvatus- ja kokeiluopetussuunnitelman laatimisesta kuin päiväkotikohtaisten suunnitelmien tekemisestä. Verrokkiryhmissä molemmat suunnitelmatyypit olivat yleisempiä kuin kokeiluryhmissä.
- Opettajien mukaan lähes kaikissa ryhmissä laadittiin 5-vuotiaille yksilölliset varhaiskasvatus- tai oppimissuunnitelmat. Tämä käytäntö oli hieman yleisempi verrokkiryhmissä kuin kokeiluryhmissä. Yksilöllisten suunnitelmien pedagogisen kirjaamisen laatu vaihteli, mutta merkittäviä eroja kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ei havaittu.
- Kokeiluryhmien opettajat arvioivat verrokkiryhmiä useammin, että lapsiryhmän toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi kuuluivat keskimäärin enemmän opettajille kuin koko tiimille.
- Kokeilu- ja verrokkiryhmät erosivat ajankäytössä: kokeiluryhmissä painottui ohjattu toiminta, kun taas verrokkiryhmissä rutiinit veivät enemmän aikaa.
- Enemmistö kokeiluryhmien opettajista arvioi sekä vapaan ja ohjatun leikin roolin että niihin käytetyn ajan pysyneen kokeilussa samoina verrattuna 5-vuotiaiden varhaiskasvatukseen.
- Kokeiluryhmissä oli tutustuttu verrokkiryhmiä useammin *Lukemisen valmiudet ja Matemaattiset taidot ja matemaattinen ajattelu* -alueisiin niin ohjatussa toiminnassa kuin ohjatussa leikissäkin.
- 5-vuotiaiden lasten kokeiluryhmillä oli vain harvoin käytössään valmista kirjallista esiopetusmateriaalia.
- Lähes kaikissa lapsiryhmissä oli esillä ryhmätilojen seinillä kirjain- ja/tai numeromalleja.

6.1 Toimintaa ohjaavien suunnitelmien käyttö

6.1.1 Päiväkoti- ja ryhmätason suunnitelmat

Opettajilta tiedusteltiin, minkälaisia pedagogista toimintaa ohjaavia asiakirjoja oli laadittu heidän toimipaikassaan tai lapsiryhmässään. Enemmistö opettajista raportoi sekä päiväkoti- että ryhmäkohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisesta. Näistä ryhmäkohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat (85,8 %) olivat päiväkoti-kohtaisia (61,5 %) yleisempiä. Kummankin näistä varhaiskasvatussuunnitelmista laatiminen oli tyypillisempää verrokkiryhmille kuin kokeiluryhmille. Varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisen lisäksi kokeiluryhmien opettajilta kysyttiin päiväkoti- ja ryhmäkohtaisten kokeiluopetussuunnitelmien laatimisesta. Myös näistä ryhmäkohtaiset suunnitelmat (43,2 %) olivat yleisempiä kuin päiväkoti-kohtaiset suunnitelmat (23,5 %). (Sulkanen ym., 2026)

Päiväkoti- ja ryhmäkohtaisten varhaiskasvatus- ja kokeiluopetussuunnitelmien laatimisen lisäksi opettajilta kysyttiin, kuinka usein ryhmän toimintaa suunniteltiin kirjallisilla kuukausi-, viikko-, päivä- ja tuokiosuunnitelmilla. Toimintaa suunniteltiin useimmin viikkosuunnitelmien avulla (lähes aina tai aina 95,3 %), toiseksi useimmin päiväsuunnitelmien (79,1 %) ja kolmanneksi tuokiosuunnitelmien (63,8 %) kautta. Kaikista harvimmoin ryhmässä tehtiin kuukausisuunnitelmia (57,1 %). Muita opettajien käyttämiä, pedagogista toimintaa ohjaavia suunnitelmia olivat esimerkiksi vuosi- ja projektisuunnitelmat. Verrokkiryhmissä tehtiin useammin kuukausisuunnitelmia kuin kokeiluryhmissä. Muiden suunnitelmien osalta niiden laatiminen oli yhtä yleistä verrokki- ja kokeiluryhmissä. (Sulkanen ym., 2026.)

6.1.2 Viikkosuunnitelmat

Lapsiryhmien toimintasisältöjen monipuolisen arvioinnin ja seurannan tueksi kerättiin harkinnanvaraisesti valituista ryhmistä yksi viikkosuunnitelma kustakin. Tavoitteena oli analysoida ryhmien toiminnan sisältöjä sekä niissä havaittavia eroja. Suunnitelmat osoittautuivat toteutustavoiltaan moninaisiksi, ja niiden kohderyhmä vaihteli. Useista ryhmistä palautettiin viikkosuunnitelmien lisäksi tai sijasta muita toiminnan suunnitteluun ja arviointiin liittyviä dokumentteja, kuten perheille suunnattuja viikkokirjeitä tai kertomuksia tulevan viikon suunnitelmista ja menneen viikon tapahtumista.

Kerätyt suunnitelmat toivat esiin merkittävää vaihtelua lapsiryhmien kirjallisen suunnittelun tarkkuudessa ja käytännöissä. Viikkosuunnitelman kohderyhmä vaikutti olennaisesti siihen, millaista tietoa suunnitelmasta välittyi. Suunnitelmat

voitiin karkeasti luokitella kahteen luokkaan: henkilöstön toimintasuunnitelmiin sekä perheille ja lapsille tarkoitettuihin suunnitelmiin. Joissain ryhmissä tutkimusaineistoksi toimitettiin molempiin luokkiin kuuluvat suunnitelmat.

Henkilöstön toimintasuunnitelmat

Suuri osa kerätyistä viikkosuunnitelmista oli sanallisesti käsin tai tietokoneella laadittuja listoja, taulukoita (Kuvio 2) tai laajempia kirjallisia kuvauksia viikon suunnitelluista toiminnoista. Ne sisälsivät usein myös tarkempia menetelmällisiä kuvauksia toiminnan toteuttamisesta (Kuvio 3). Suunnitelmat näyttäytyivät ensisijaisesti henkilöstön oman työn ja toiminnan tueksi laadittuina dokumentteina, mutta niiden laajuus ja tarkkuus vaihtelivat huomattavasti ryhmien välillä. Lisäksi osa suunnitelmista antoi vaikutelman, että ne oli laadittu kokonaan tai osittain tutkimusta varten. Tähän viittasi esimerkiksi suunnitelmien loppuun kirjatut lisätekstit, joissa kuvattiin viikon aikana toteutettuja muita toimintoja tai ryhmän toiminnan suunnittelun käytäntöjä, kuten ”Isommat kokonaisuudet on suunniteltu tammikuun suunnittelu-päivässä pedagogiseen puolivuotissuunnitelmaan. Pienryhmäjaot tehty erilliselle paperille, missä näkyy aikuisten ja lasten nimet”.

Kuvio 2. Esimerkki henkilöstön toimintasuunnitelmasta

Viikkosuunnitelma vk 17

Maanantai

Tunnetaitoja pienryhmä 1

Käydään Fanni-tunnetaitokorttien avulla läpi leikin ulkopuolelle jäämistä ja muita yhteiseen leikkiin liittyviä haasteita ja millaisia tunteita ne herättävät. Millaisia ratkaisuja lapset keksivät? Käytetään tunnelämpömittaria apuna. Aluksi voidaan katsoa Areenasta Reima Räiske – Ärsyttävät kaverit.

Päiväpiiri ennen lounasta

Jokainen saa kertoa viikonlopun kuulumisistaan. Harjoitellaan kuuntelemista ja oman vuoron odottamista. Käydään läpi viikon ohjelmaa ja jos aikaa jää, niin muistellaan Mittarimato-laulua.

-viimeistellään äitienpäiväkortit

Tiistai

Äitienpäivälahjat pienryhmä 1

Valmistetaan lahjaksi jalkakylpypommit. Harjoitellaan mittaamista, yhdessä tekemistä, tutustutaan eri ainesosiin ja koostumuksiin.

Tunnetaitoja pienryhmä 2

Käydään Fanni-tunnetaitokorttien avulla läpi leikin ulkopuolelle jäämistä ja muita yhteiseen leikkiin liittyviä haasteita ja millaisia tunteita ne herättävät. Millaisia ratkaisuja lapset keksivät? Käytetään tunnelämpömittaria apuna. Aluksi voidaan katsoa Areenasta Reima Räiske – Ärsyttävät kaverit.

Päiväpiiri ennen lounasta

Aloitetaan uusi yhteinen kirja:

Kuvio 3. Esimerkki taulukkomuotoon laaditusta henkilöstön toimintasuunnitelmasta

VIIKKO: 17	MA 25.4	TI 26.4	KE 27.4	TO 28.4	PE 29.4
TYÖVUOROT	M 6:25-14:30 E 7:15-14:30 P 9-15	M 8-15:50 E 8:30-16:30 P 9-15	M 8:45-17 E 7:40-15 P 9-15	M 8:45-17 E 6:25-13 P 9-15	M 7:40-15 E 8-16
VIIKON YHTEINEN TAVOITE	Lasten osallisuus: toivepuhat (leipominen, rooliasut, disco...)				
LAPSIMÄÄRÄ					
AAMUN PEDAGOGIIKKA	Ulkoilvaamupäivä -aakkossuunnistus pihalla → opiskelijajohtaja	humerit / pesäpallo klo 9:15-10 10:05-10:50 Eskartti	Aitienpäiväpuhat -kysely -paperimassasykmet	Leipominen: kaneliäsit (toivepuha) → opiskelijajohtaja	Vappunaamaiset ja tanssit
LEPOHUONE	■		■	M 0 ■ / ■	
SAK-AIKA			Pitkät → SAK-peruhto		
PALAVERT, KOULUTUKSET	Timi (2 viikkoa kerralla kb 9-10) → hoitaa		LuhMori Ope SAK 12:30-13:30	2v esiopetus päiväkahvit klo 13:15-14	
MUUTA HUOMIOITAVAA	Timi T4H1 klo 12:30-14:30 E ja M M HP-ryhmässä klo 8:30 asti		leaps (M) klo 15	Kirjastoauto klo 13:10	vasu (E) klo 15 J-M läksäiset

SIIVOUSPÄIVÄ!

Perheille ja lapsille tarkoitetut suunnitelmat

Osa viikkosuunnitelmista oli laadittu lapsille sekä perheille kuvallisina ja sanallisina kokonaisuuksina. Jokaiselle viikonpäivälle oli valittu suunniteltua toimintaa kuvaava toiminnanohjauskuvat sekä lyhyt tekstiselite toiminnan sisällöstä (Kuvio 4). Suunnitelmat olivat joko ryhmätilan seinälle asetettuja tai digitaalisesti laadittuja ja perheille jaettuina.

Kuvio 4. Esimerkki perheille ja lapsille suunnatusta viikkosuunnitelmasta



Suunnitelmien sisällölliset erot

Palautetut viikkosuunnitelmat vaihtelivat huomattavasti sekä laajuudeltaan että tarkkuudeltaan. Osa suunnitelmista oli tiiviitä kuvauksia viikon toiminnan teemoista ilman yhteyttä yksittäisiin päiviin, kun taas toiset sisälsivät yksityiskohtaisia kuvauksia kunkin päivän kulusta ja toiminnan sisällöistä. Vaihtelua ilmeni myös siinä, kuinka tarkasti pienryhmätoimintaa oli kuvattu sekä kuinka paljon suunnitelmissa tarkennettiin pedagogisia tavoitteita tai liitettiin niitä osaksi opetussuunnitelman tavoitteita.

Karkean tason sisällönanalyysi osoitti, että pääsääntöisesti suunnitelman palautteissa lapsiryhmissä toteutettiin sekä kokeilu- että verrokkiryhmissä monipuolisesti erilaisia toimintoja, joissa näkyivät niin paikalliset erityispiirteet kuin mahdollisuudet toimintaan (esim. metsäretki, retki Korkeasaareen). Suunnitellussa toiminnassa näkyivät monipuolisesti varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavien pedagogisten asiakirjojen oppimisen osa-alueet, kuten matemaattisiin ja kielellisiin taitoihin ja liikuntaan liittyviä sisältöjä. Lisäksi monesti suunnitelmat toivat esille ryhmässä käytössä olevia valmiita kirjallisia toimintamateriaaleja esimerkiksi tunnetaitojen tukemiseen, kuten Fanni-tunnetaitokortit ja Jukka Hukka -tunnetaitomateriaali.

Suunnitelmista heijastuivat myös ajankohtaiset teemat, kuten vappujuhlat ja äitienpäivään liittyvät askartelut. Tämän selittää se, että kerättyjen suunnitelmien ajankohta oli viikko 17, joka aineistonkeruun vuonna osui huhtikuun viimeiselle viikolle eli vappuviikolle.

6.1.3 Lasten yksilölliset suunnitelmat

Lasten yksilöllisten suunnitelmien laatiminen on velvoittavaa varhaiskasvatuksessa, mutta ei esiopetuksessa (Varhaiskasvatustalaki 23§; OPH, 2018; 2022). Näin ollen jokaiselle verrokkiryhmän 5-vuotiaalle ja kokeiluryhmien täydentävään varhaiskasvatukseen osallistuvalla 5-vuotiaalle tuli laatia henkilökohtainen suunnitelma. Lähes kaikki (92,2 %) opettajat raportoivatkin, että heidän ryhmässään 5-vuotiaalle oli laadittu yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma tai esiopetuksen oppimissuunnitelma.

Vaikka sekä kokeilu- että verrokkiryhmille oli yleisintä, että ryhmässä oli laadittu kaikille 5-vuotiaille yksilölliset suunnitelmat, oli se hieman tyypillisempää verrokkiryhmissä kuin kokeiluryhmissä. Kokeiluryhmissä (6,5 %) suunnitelmat oli laadittu verrokkiryhmiä (1,6 %) useammin vain osalle ryhmän 5-vuotiaista (Sulkanen ym., 2026).

Ensimmäisen ja toisen ikäkohortin kokeiluryhmät erosivat toisistaan lasten yksilöllisten suunnitelmien laatimisessa. Toisen ikäkohortin kokeiluryhmissä (97,4 %) oli ensimmäistä ikäkohorttia (81,2 %) tyypillisempää, että kaikille 5-vuotiaille laadittiin yksilöllinen suunnitelma. Ensimmäisen ikäkohortin ryhmissä suunnitelmat oli useammin laadittu vain osalle lapsista (Sulkanen ym., 2026). Vain kahdeksan opettajaa antoi perusteluja sille, miksi suunnitelma oli tehty vain osalle: perheiden kanssa ei ollut vielä sovittu yhteistä aikaa, lapsi oli vasta aloittanut päiväkodissa, ryhmäkohtainen suunnitelma nähtiin riittäväksi tai yksilölliset suunnitelmat laadittiin vain tehostetun tai erityisen tuen lapsille.

Lasten yksilöllisten suunnitelmien analysointi

Harkinnanvaraisen otannan avulla kerättiin otos kokeilu- ja verrokkiryhmien lasten yksilöllisistä varhaiskasvatussuunnitelmista sekä esiopetuksen oppimissuunnitelmista. Aineisto sisälsi sekä tukea tarvitsevien lasten suunnitelmia että muiden lasten suunnitelmia.

Lasten pedagogisten asiakirjojen aineisto osoitti, että lähes kaikissa päiväkodeissa tukea tarvitsevien lasten suunnitelmat noudattivat esiopetuksen tavoin myös varhaiskasvatuksessa kolmiportaisen tuen mallia, vaikka aineiston keräyshetkellä keväällä 2022 kolmiportaisen tuen malli ei ollut vielä velvoittavasti käytössä varhaiskasvatuksessa.

Aineisto osoitti, että yksilöllisten suunnitelmien pohjat ja kirjaamisen tavat vaihtelivat merkittävästi. Suunnitelmapohjissa eroja oli esimerkiksi siinä, oliko lapsen ja perheen kuulemiselle varattu oma osionsa vai kirjattiinko havainnot yhteiseen keskustelun yhteenvetoon. Ulkoasuun sekä kirjaamisen tapoihin vaikutti myös se, oliko suunnitelma laadittu käsin vai tietokoneella: käsin kirjoitetuissa suunnitelmissa rajallinen tila saattoi ohjata kirjaamisen tapoja. Lisäksi henkilökunnan käytännöt lasten asioiden ja pedagogisten tavoitteiden kirjaamisessa vaihtelivat. Monissa suunnitelmissa korostui myönteinen kirjaamisen tapa ja lapsen vahvuuksiin keskittyminen ja lapsia kuvailtiin usein adjektiivein.

Lasten asiakirja-aineistosta on tehty Jyväskylän yliopistossa pro gradu -tutkielmia, joiden tulokset on esitetty tiivistetysti alla:

Kielen kehitystä koskevat kirjaukset lasten suunnitelmissa

Palsamäen (2022) pro gradu -tutkielmassa selvitettiin 40 lapsen suunnitelman pohjalta sisällönanalyysin keinoin, millaisia tavoitteita ja menetelmiä 5-vuotiaiden kielenkehityksen tukemisessa käytettiin kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmissä.

Tutkielman tulosten perusteella kielenkehityksen tukeminen oli lasten asiakirjojen kirjausten mukaan keskeinen osa toimintaa sekä kokeilu- että verrokkiryhmissä. Kuitenkin kielenkehityksen tukemiseksi asetettujen tavoitteiden ja menetelmien tarkkuus ja yksilöllisyys vaihtelivat. (Palsamäki, 2022)

Suunnitelmissa asetetut pedagogiset tavoitteet liittyivät yleisimmin vuorovaikutustaitoihin ja toiseksi yleisimmin kielelliseen tietoisuuteen (esim. kirjainten opettelu). Pedagogiselle toiminnalle asetetut tavoitteet olivat usein yleisluontoisia kuten ”sanavaraston laajentaminen” tai ”vuorovaikutustaitojen kehittäminen”. Tavoitteet olivat samankaltaisia kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä. (Palsamäki, 2022)

Kielelliseen kehitykseen liittyvän pedagogisen tavoitteen saavuttamiseksi kirjattuja menetelmiä olivat yleisimmin leikki, rikas kielellinen ympäristö, arjen tilanteet ja yleinen harjoittelu sekä aikuisen tuki. Tarkastellussa otoksessa havaittiin pieniä eroja kokeilu- ja verrokkiryhmissä kirjattujen menetelmien osalta. (Palsamäki, 2022)

Palsamäen (2022) tulokset täydentävät kokeilun arviointia osoittamalla, että kielenkehityksen tukeminen oli keskeinen osa sekä kokeilu- että verrokkiryhmien pedagogista toimintaa. Vaikka tavoitteiden ja menetelmien kirjaamisen tarkkuudessa ilmeni vaihtelua, havainto vahvistaa käsitystä siitä, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimijat pitävät kielellisiä taitoja olennaisina oppimisen ja myöhemmän koulupolun kannalta. Tutkielma tuo esiin myös sen, että menetelmien kirjauksissa painottuivat leikki ja arjen tilanteet, mikä korostaa pedagogisen arjen merkitystä lasten kielenkehityksen tukemisessa.

Sosioemotionaalisen oppimisen tukeminen

Nousiainen ja Ristaniemi (2025) tarkastelivat pro gradu -tutkielmassaan 198 lapsen asiakirjan pohjalta, miten sosioemotionaalisen oppimisen tukemisen toimenpiteitä kuvataan lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa sekä miten kirjaustavat ohjaavat kasvattajien työtä. Analyysissa tunnistettiin viisi toimenpiteitä kuvaavaa sekä kolme työtä ohjaavaa diskurssia.

Pedagogisia toimintoja kuvaavia diskursseja olivat:

- Kohtaamisen ja vuorovaikutuksen diskurssi: korosti aikuisen sensitiivisyyttä ja vuorovaikutusta, mutta usein epätarkasti kuvattuna
- Rakenteellisten toimien diskurssi: ennakoivat järjestelyt, pienryhmät, päivärytmi, säännöt
- Materiaalien ja menetelmien diskurssi: mainintoja tunne- ja kaveritaitomateriaaleista, mutta usein luettelomaisesti ilman toteutustavan kuvausta
- Tavoitteiden diskurssi: kirjaus jää tavoitteen tasolle, eikä kerro konkreettisia toimenpiteitä
- Aikuisen vallankäytön diskurssi: kirjaukset korostavat aikuisen kontrollia ja valtaa, ei kuitenkaan esitä pedagogisia ratkaisuja

Työtä ohjaavia diskursseja olivat puolestaan:

- Selkeiden toimintatapojen diskurssi: suunnitelmat sisälsivät konkreettisia ja tarkkoja kirjauksia siitä, kuka tekee, mitä tekee, miten ja milloin.
- Tiedostamisen diskurssi: kirjaukset olivat muistilistan omaisia, millä voidaan ajatella olevan väljä ohjaavuus toimintaan
- Aikuisen vastuun häivyttämisen diskurssi: kirjauksissa vastuu siirretään lapselle, eikä kirjauksessa ole pedagogista toimintaa ohjaavaa luonnetta.

Yhteenvetona voidaan todeta, että sosioemotionaalisten taitojen tukeminen näytettyä tärkeänä sekä tarpeellisena, sillä niihin liittyvät kirjaukset toistuivat lähes kaikissa tarkastelluissa lasten suunnitelmissa. Tästä huolimatta niiden kirjaukset lasten suunnitelmissa olivat usein epätarkkoja ja abstrakteja. Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen toimenpiteitä oli usein sanoitettu vaikeasti ja kuvattu epätarkasti. Tämän perusteella voidaan todeta, etteivät lasten suunnitelmat monin paikoin välttämättä täytä niiden roolia pedagogista työtä ohjaavina asiakirjoina. (Nousiainen & Ristaniemi, 2025).

Kasvun ja oppimisen tuen kirjaaminen

Raatikainen (2024) tarkasteli pro gradu -tutkielmassaan 5-vuotiaiden lasten kasvun ja oppimisen tuen kirjaamista 47 tuen tarpeisen lapsen suunnitelman pohjalta diskurssianalyysin keinoin. Tutkielman keskiössä oli lapsen ja kasvattajan asemoinnin tarkastelu.

Sekä lapsen että kasvattajan positiota löydettiin kumpiakin kolme. Lapsen osalta nämä olivat näkymätön, tuettava ja yksilö. Näkymättömäksi asemoitu lapsi ei juuri näkynyt kirjauksissa, tuettavaksi asemoitu lapsi kuvautui ensisijaisesti tuen kohteena ja yksilöpositiossa lapset kuvattiin omana persoonanaan. Kasvattajille löydettiin suunnitelmista kolme positiota, jotka olivat haamukasvattaja, aikuinen tukija ja nimetty kasvattaja. Haamukasvattaja position kohdalla kasvattajaa ei mainittu lainkaan suunnitelmissa, aikuisen tukijan kohdalla kasvattaja kuvattiin erityisesti tukiroolissa ja nimetty kasvattaja positiiossa kasvattaja mainittiin nimeltä tai rooliltaan suunnitelmissa. Näiden löydettyjen positioiden lisäksi tutkielmassa havaittiin kirjaamisen tarkkuuden ja tyylin vaihtelevan runsaasti suunnitelmien välillä. Lisäksi tukitoimista kirjoitettiin usein passiivimuodossa, jolloin tuen toteuttaja jäi epäselväksi. (Raatikainen, 2024)

Tutkielman perusteella lasten pedagogiset asiakirjat eivät aina tee näkyväksi lapsen yksilöllisiä tarpeita tai varhaiskasvatuksen henkilöstön roolia tuen toteuttajana, mikä voi vaikuttaa tuen suunnittelun ja toteutuksen laatuun sekä asiakirjojen toimintaan henkilöstön työskentelyä tukevana apuvälineenä. (Raatikainen, 2024)

Erityisen tuen HOJKS-asiakirjat

Huhtala ja Knuutila (2024) tutkivat pro gradussaan diskurssianalyysin keinoin pedagogisen kirjaamisen tapoja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun erityisen tuen henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevissa suunnitelmissa (HOJKS). Tutkielmassa analysoitiin 16 erityisen tuen HOJKS-asiakirjaa. Tulosten perusteella HOJKS asiakirjoista hahmotettiin kolme erilaista kirjaamistapaa: johdonmukainen selonteko, tulkinnanvarainen selonteko sekä ristiriitainen selonteko. (Huhtala & Knuutila 2024).

- *Johdonmukaisessa selonteossa* pedagoginen tuki on kuvattu selkeästi, ja se on linjassa lapsen tarpeiden ja tavoitteiden kanssa
- *Tulkinnanvaraisessa selonteossa* kirjauksissa on suunnitelmallisuutta ja loogisuutta, mutta ilmaisu jää epäselväksi ja monitulkintaiseksi
- *Ristiriitaisessa selonteossa* tuen suunnitelma on kirjattu, mutta se ei ole linjassa lapsen tarpeiden tai tavoitteiden kanssa

Myös tässä tutkielmassa päädyttiin tekemään johtopäätös siitä, että pedagogisen kirjaamisen laatu vaihtelee suuresti lapsiryhmien välillä. (Huhtala & Knuutila 2024).

Kaiken kaikkiaan yllä esitellyt opinnäytetyöt toivat esiin, että pedagogisen kirjaamisen laatu vaihteli tutkimusaineistossa, mutta merkittäviä eroja kokeilu- ja verrokki-ryhmien välillä ei havaittu. Havainnot ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa,

joiden mukaan pedagogiselle toiminnalle tavoitteita asettava kirjaustapa ei ole ollut aiemminkaan lasten asiakirjoille tyypillinen (esim. Heiskanen, 2019; Rintakorpi, 2016).

6.2 Tiimin työn ja vastuun jakautuminen

Opettajat arvioivat kyselyssään tiimensä työn ja vastuun jakautumista koko tiimin ja opettajan välillä hyödyntäen kymmenportaista asteikkoa (1 = vastuu jaetaan koko tiimin kesken, 10 = vastuu on pelkästään ryhmän opettajalla/opettajilla). Enemmän koko tiimin vastuulla arvioitiin olevan toiminnan arviointi, toteuttaminen ja havainnointi. Sen sijaan opettajan vastuulla arvioitiin olevan ryhmän kokonaispedagogiikka sekä toiminnan suunnittelu ja sen kehittäminen. Kokeilu- ja verrokki-ryhmien opettajien arviot vastuun jakautumisesta erosivat toisistaan hieman. Kokeiluryhmien opettajat arvioivat verrokkiryhmien opettajia useammin lapsiryhmän toiminnan suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin kuuluvan keskimäärin enemmän opettajille kuin koko tiimille (Sulkanen ym., 2026). Tätä voi selittää se, että kokeiluryhmissä myös oli useammin kaksi kuin yksi opettajaa.

6.3 Lapsiryhmien ajankäyttö

Lapsiryhmien päivittäistä toimintaa selvitettiin kysymällä opettajilta, kuinka paljon he arvioivat ryhmässä päivittäin käytettävän aikaa klo 8–16 välillä *ohjattuun toimintaan, ohjattuun leikkiin, vapaaseen leikkiin tai toimintaan ja rutiineihin* minuutteina. Ohjattu toiminta sisältää esimerkiksi askartelua, kynätehtäviä, kielellisiä harjoituksia ja piiritoimintaa. Ohjatulla leikillä on aikuisen asettama pedagoginen tai kasvatuksellinen tavoite ja aikuinen ohjaa leikkiä tavoitetta kohti, kuten matemaattisten taitojen harjoitteluun kauppaleikin avulla. Vapaan leikin tai vapaan toiminnan lähtökohtana ovat lasten aloitteet ja lasten omatoiminen leikkien rakentaminen. Aikuinen puuttuu vapaaseen leikkiin ja toimintaan tarvittaessa, mutta ei aseta toiminnalle erityisiä tavoitteita tai pyri ohjaamaan toimintaa. Rutiineihin sisältyvät esimerkiksi ruokailut, lepohetket ja siirtymätilanteet.

Vastaajien ilmoittama eri toimintojen yhteenlaskettu kokonaisminuuttimäärä vaihteli huomattavasti, eikä se kaikissa tapauksissa vastannut pyydettyä kahdeksaa tuntia. Erot ilmoitetuissa minuuttimäärissä voivat johtua ryhmien vaihtelevista toiminta-ajoista (esimerkiksi puolipäiväiset ryhmät), toimintojen päällekkäisyydestä sekä kokopäiväpedagogiikan ajatuksesta. Tarkastelu rajattiin koskemaan vain niitä opettajia, joiden vastausten kokonaisaika oli 8 tuntia \pm 30 minuuttia (ks. Sulkanen




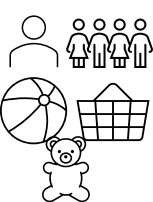
ym., 2026). Kuvio 5 esittää lapsiryhmien keskimääräiset päivät erikseen kokeilu- ja verrokkiryhmille. Eniten aikaa päivässä kului rutiineihin sekä vapaaseen leikkiin ja toimintaan.

Kokeilu- ja verrokkiryhmät erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ohjattuun toimintaan ja rutiineihin käytetyn ajan osalta. Kokeiluryhmissä käytettiin keskimäärin noin 5 minuuttia päivässä enemmän aikaa ohjattuun toimintaan kuin verrokkiryhmissä. Verrokkiryhmissä käytettiin puolestaan keskimäärin noin 24 minuuttia päivässä enemmän aikaa rutiineihin. (Sulkanen ym., 2026.)

Ajankäyttö oli lisäksi hieman erilaista eri ikäkohorttien kokeiluryhmissä. Toisen ikäkohortin kohdalla käytettiin keskimäärin 5 minuuttia enemmän aikaa päivittäin ohjattuun toimintaan kuin ensimmäisen ikäkohortin kohdalla. (ks. Sulkanen ym., 2026.)

Kuvio 5. Lapsiryhmässä rutiineihin, vapaaseen leikkiin tai toimintaan, ohjattuun toimintaan ja ohjattuun leikkiin käytetty aika

Lapsiryhmän keskimääräinen päivä

	rutiinit 	vapaa leikki ja toiminta 	ohjattu toiminta 	ohjattu leikki 
Kokeiluryhmät				
<i>ka</i>	145,5 min	136,5 min	85,7 min	49,3 min
<i>kh</i>	55,2 min	59,4 min	37,7 min	30,5 min
Verrokkiryhmät				
<i>ka</i>	169,7 min	138,8 min	80,3 min	48,8 min
<i>kh</i>	57,9 min	59,3 min	37,4 min	34,4 min

Ka = keskiarvo, kh = keskihajonta. N = 1 820.

Ajankäytön lisäksi opettajilta kysyttiin erikseen, kuuluiko heidän lapsiryhmänsä 5-vuotiaiden päiväohjelmaan hiljainen satu- tai lepoetki ja oliko se pakollinen kaikille 5-vuotiaille. Lähes kaikkien ryhmien 5-vuotiaiden päiväohjelmaan sisältyi jonkinlainen lepoetki ja se oli useimmin pakollinen kaikille ryhmän 5-vuotiaille. Vaikka lepoetki oli hyvin yleinen käytäntö sekä kokeilu- että verrokkiryhmien

5-vuotiaille, oli se hieman useammin osa 5-vuotiaiden päiväohjelmaa verrokki- (96,7 %) kuin kokeiluryhmissä (94,8 %). Kokeiluryhmissä (5,7 %) se oli verrokki-ryhmiä (2,6 %) useammin kuitenkin vapaaehtoinen.

6.4 Leikki opettajien näkökulmasta 5-vuotiaiden esiopetuksessa

Opettajiä pyydettiin arvioimaan vapaan ja ohjatun leikin roolia sekä niihin varattua aikaa ryhmänsä 5-vuotiaiden lasten esiopetuksessa verrattuna 5-vuotiaiden varhaiskasvatukseen. Vastaukset perustuvat näin ollen opettajien omaan arvioon ja käsitykseen ryhmänsä esiopetuksesta suhteessa 5-vuotiaiden varhaiskasvatukseen. Enemmistö kokeiluryhmien opettajista arvioi sekä vapaan että ohjatun leikin roolin sekä niihin käytössä olevan ajan pysyneen samana kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa verrattuna 5-vuotiaiden varhaiskasvatukseen. Vain kaksi prosenttia opettajista arvioi kummankin tyyppisen leikin roolin vähentyneen ja kuusi prosenttia opettajista arvioi kummankin tyyppisen leikkiin varatun ajan vähentyneen. (ks. Sulkanen ym., 2026.)

Opettajat arvioivat useammin ohjatun leikin roolin kasvaneen (30,8 %) kuin vapaan leikin (5,7 %). Vastaavasti opettajat arvioivat useammin ohjattuun leikkiin käytössä olevan ajan kasvaneen (25,1 %) kuin vapaaseen leikkiin (1,9 %). Opettajat arvioivatkin vapaan leikin roolin ja siihen käytössä olevan ajan useammin vähentyneen kuin ohjatun leikin roolin ja siihen käytössä olevan ajan. Opettajien arviot sekä vapaan että ohjatun leikin roolista ja niihin käytössä olevasta ajasta eivät korreloineet täysin keskenään, vaan osa opettajista arvioi kummankinlaisen leikin kohdalla leikin roolin ja siihen käytössä olevan ajan eri tavoin. (ks. Sulkanen ym., 2026.) Tämä voi kertoa esimerkiksi siitä, että osassa kokeiluryhmistä leikkiin oli käytössä vähemmän aikaa, mutta sitä toteutettiin tietoisemmin, jolloin sen rooli nähtiin suuremmaksi kuin ennen.

Ensimmäisen ikäkohortin opettajakyselyn perusteella tarkasteltiin myös kokeilu- ja verrokkiryhmien opettajien leikkiasenteita. Opettajat kokivat keskimäärin leikin tärkeäksi 5-vuotiaiden lasten oppimisen kannalta. Kokeilu- ja verrokkiryhmien opettajien asenteet leikkiä kohtaan eivät eronneet toisistaan. (Roikonen, 2023.)

6.5 Oppimisen osa-alueet

Kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2021) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018; 2022) eritellään viisi oppimisen aluetta: *kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni* sekä *kasvan, liikun ja kehityn*. Oppimisen osa-alueita koskevat kirjaukset ovat pääosin sisällöltään samankaltaisia, mutta kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2021) on kirjattu tarkemmin matemaattisten taitojen ja matemaattisen ajattelun tukemisesta kuin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2022). Toisaalta huomionarvoista on se, että paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin oli tehty jokaisen oppimisen alueen osalta useammin paikallisia täydennyksiä kuin paikallisiin kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelmiin (Saranko ym., 2026).

Varhaiskasvatuksen opettajien kyselyissä tarkasteltiin, missä määrin lapsiryhmissä oli tutustuttu edellä mainittuihin opetussuunnitelmien oppimisen eri osa-alueisiin. Opettajat arvioivat tutustumisen määrää eri oppimisen alueisiin neliportaisella asteikolla (1 = ei lainkaan, 2 = vain harvoin, 3 = silloin tällöin, 4 = säännöllisesti). *Kielten rikas maailma* -osion ”Lukemisen valmiudet” sekä *tutkin ja toimin ympäristössäni* -osion ”Matemaattiset taidot ja matemaattinen ajattelu” -alueissa oli kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä pieniä eroja niiden toteuttamisen määrässä (ks. Sulkanen ym., 2026). Kokeiluryhmissä oli tutustuttu verrokkiryhmiä useammin ”Lukemisen valmiudet” ja ”Matemaattiset taidot ja matemaattinen ajattelu” -alueisiin niin ohjatussa toiminnassa kuin ohjatussa leikissäkin.

Opettajilta tiedusteltiin myös, oliko lapsiryhmässä käytössä jokin julkaistu esiopetuksen tehtävävihko tai muu valmis esiopetusmateriaali. Suurimmassa osassa (94 %) ryhmiä 5-vuotiailla ei ollut käytössään mitään julkaistua esiopetuksen tehtävävihkoa tai muuta valmista esiopetusmateriaalia. Kokeiluryhmissä (9,4 %) valmista kirjallista esiopetusmateriaalia oli 5-vuotiaiden käytössä verrokkiryhmiä (4,3 %) useammin. Kirjallisten materiaalien lisäksi tiedusteltiin lasten fyysiseen oppimisympäristöön liittyen, oliko ryhmässä esillä kirjain- ja/tai numeromalleja. Lähes kaikissa kokeilu- ja verrokkiryhmissä oli esillä kirjain- ja/tai numeromalleja (96,1 %). Tämä oli kuitenkin hieman tyypillisempää kokeiluryhmille (98,2 %) kuin verrokkiryhmille (94,5 %). (ks. Sulkanen ym., 2026.)

6.6 Kokeiluryhmiin tehdyt hankinnat

Kokeiluryhmissä oli tehty erilaisia hankintoja esiopetuskokeilun vuoksi. Tyypillisimmin hankinnat olivat uusia oppimisvälineitä, leluja tai pedagogista materiaalia lapsille. Hankintoja tehtiin useammin toisen ikäkohortin (87,6 %) kuin ensimmäisen ikäkohortin kohdalla (80,0 %). Toisen ikäkohortin kohdalla hankittiin ensimmäistä ikäkohorttia useammin digivälineitä lapsille ja aikuisille, uutta kirjallista pedagogista materiaalia henkilöstölle ja uutta pedagogista materiaalia lapsille sekä uusia oppimisvälineitä ja leluja. (ks. Sulkanen ym., 2026.)

6.7 Muutokset fyysisessä oppimisympäristössä

Kokeiluryhmien opettajilta tiedusteltiin, tehtiinkö lapsiryhmän fyysiseen oppimisympäristöön joitakin muutoksia kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun vuoksi. Reilu kolmannes (35,4 %) kokeiluryhmien opettajista raportoi fyysiseen oppimisympäristöön tehdyistä muutoksista. Tyypillisin muutos oli lapsiryhmätilan vaihtaminen toiseen. Opettajat raportoivat myös, että päiväkodissa oli lisätty tai vähennetty lapsiryhmien käytössä olevia tiloja tai lisätty lasten pöytätyöskentelypaikkoja. Ensimmäisenä ikäkohortin kohdalla (79,4 %) lapsiryhmän tila vaihdettiin toiseen useammin kuin toisen ikäkohortin kohdalla (65,6 %) (ks. Sulkanen ym., 2026).

6.8 5-vuotiaiden esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroja varhaiskasvatusjohtajien näkökulmasta

Varhaiskasvatusjohtajista enemmistön (75 %) mielestä 5-vuotiaiden esiopetus erosi 5-vuotiaiden varhaiskasvatuksesta heidän kunnassaan. Varhaiskasvatusjohtajat raportoivat eroiksi muun muassa järjestämiseen liittyviä seikkoja, kuten esiopetuksen maksuttomuuden, esiopetuksessa olevien lasten oikeuden opiskelija-huollon ja esimerkiksi kuraattorin palveluihin, ryhmien järjestelyyn liittyvät erot ja henkilökunnan kelpoisuuserot. Joissain kunnissa järjestelyiden kerrottiin eroavan varhaiskasvatusmuodon sekä toimitilojen ja siten myös lapsiryhmän koon osalta. Osa kuntien 5-vuotiaista, jotka eivät osallistuneet kokeiluun, osallistuivat varhaiskasvatukseen päiväkotien sijaan perhepäivähoidossa. Muutamissa kunnissa esiopetusryhmät toimivat kouluissa, joissa esiopetusryhmissä oli vain 13 lasta. Lisäksi koulujen tiloissa toimiminen mahdollisti vastausten perusteella luontevamman yhteistyön alkuopetuksen kanssa.

Lähes kaikki avoimeen kysymykseen vastanneet varhaiskasvatusjohtajat toivat esille myös sen, että 5-vuotiaiden esiopetusta ja varhaiskasvatusta ohjaavat eri opetussuunnitelmat, joihin perustuen toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan. Varhaiskasvatusjohtajista osa toi esille myös opettajien tavoin (ks. luku 9.4 tässä raportissa) esiopetustoiminnan olevan suunnitelmallisempaa, tavoitteellisempaa ja tietoisemmin toteutettua sekä painottavan enemmän matemaattista ja kielellistä tietoisuutta. Kuitenkin osa varhaiskasvatusjohtajista toi esille opetussuunnitelmien sekä myös toiminnan samankaltaisuuden ja kertoi erojen olevan hyvin pieniä.

Seuraavaksi esitämme esimerkkeinä muutamia aineistolainauksia varhaiskasvatusjohtajien vastauksista kysymykseen ”Miten viisivuotiaiden varhaiskasvatus eroaa viisivuotiaiden esiopetuksesta kunnassanne?”.

”Viisivuotiaiden esiopetus, lasten ollessa esiopetusryhmässä, painottuu ja saa todennäköisesti esim. 3–5-vuotiaiden lasten ryhmää enemmän virikkeitä tutkivaan oppimiseen sekä matemaattisten ja kielellisten taitojen viriämiseen. Tätä edesauttavat oppimisympäristöjärjestelyt sekä ikäperustaisesti koottu ryhmärakenne. Opetussuunnitelmasolla oppimisen viitekehys oppimisalueittain hienojakoisemmin eritelty ja tällä sekä kokeilukulttuurilla on ollut ohjausvaikutusta.”

”Molemmilla oma opetussuunnitelma, jota noudattavat. Kunnassamme kokeiluun osallistuvat esiopettajat ovat pitkän linjan esiopettajia ja tavoitteiden asettelussa näkyy esiopetustausta. Kokeilussa olevat 5-vuotiaat tekevät luontevammin yhteistyötä 6-vuotiaiden tai alkuopetuksen kanssa. Viisivuotiailla ei tätä tule, mutta he pystyvät laajemmin toimimaan eri-ikäisten lasten kanssa päiväkotiympäristössä. Kokeiluun osallistuvien toimintaympäristö on koulu ja luokkahuone, joka ei mahdollista niin hyvin toiminnan eriyttämistä ja leikkien laajentamista koulun ympäristössä. Koulunympäristössä myös isojen koululaisten toiminta voi pelottaa.”

”Käytännön, lasten kanssa tekemisen ja tavoitteiden tasolla erot ovat erittäin pieniä, koska ehdoton pääpaino on toiminnallisuudessa, leikissä. Eron tekee pieneksi myös se, että jo valtakunnan valtavan hyvä vasu ja laadittu kokeiluesiopsi ovat samansuuntaisia. Erona on, että ohr-toiminta [oppilashuoltoryhmä] on kokeiluryhmille ja kuraattorin mahdollisuus jos tarvetta on. Lisäksi olemme pyrkineet, että kokeilutoiminnassa henkilöstö pysyisi samana koko kahden vuoden ajan, jolloin se on huomattu olevan opettajan osalta hyvä asia, että saa kaksi vuotta olla saman ryhmän kanssa, jolloin tuttuus molemmin puolin vahvistuu.”

”Kokeiluun osallistuvien viisivuotiaiden toiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia ohjaa paikallinen kokeiluopetussuunnitelma ja muiden viisivuotiaiden kohdalla noudatetaan vasua. Tämä näkyy mm. oppimisen tukeen ja monialaiseen yhteistyöhön liittyvissä asioissa. Kokeiluun osallistuville viisivuotiaille tehdään LEOPS (lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma) ja muille lapsen vasu. Kunnassamme kokeiluun osallistuvien ryhmien ryhmärakenne, tilat ja järjestämisen tavat ovat hyvin vaihtelevat yksikkökohtaisesti. Kaupungissa on kannustettu ja rohkaistu yksiköitä ja ryhmiä kokeilemaan erilaisia toimintamalleja tutkimusnäkökulma huomioiden. Arviointia erilaisista toteuttamisen tavoista tehdään sekä yksiköissä että kaupunkitasoisesti.”

Nämä esimerkit tuovat esille kuntien vaihtelevia käytäntöjä 5-vuotiaiden esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen toteutuksessa sekä vaihtelun varhaiskasvatusjohtajien näkemyksissä 5-vuotiaiden esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista heidän kunnassaan. Myös näiden varhaiskasvatusjohtajien näkemysten mukaan vaikuttaisikin siltä, ettei kokeilussa ole ollut kyse vain yhdestä tavasta toteuttaa kokeilua, vaan monista paikallisista variaatioista.

7 Jatkomot ja siirtymät 6-vuotiaiden esiopetukseen ja perusopetukseen

Yhteenveto

- Henkilöstön jatkaminen saman lapsiryhmän mukana 5-vuotiaiden esiopetuksesta 6-vuotiaiden esiopetukseen oli epävarmempaa kuin itse lapsiryhmän pysyminen samana.
- Henkilöstön jatkaminen saman lapsiryhmän mukana 5-vuotiaiden esiopetuksesta 6-vuotiaiden esiopetukseen oli suunniteltu tyypillisemmin jälkimmäisessä ikäkohortissa sekä kunnissa, jotka olivat väkiluvultaan pieniä, taajaan asuttuja ja kielisuhteeltaan yksikielisiä.
- 5-vuotiaiden esiopetusryhmien lasten jatkaminen samana ryhmänä 6-vuotiaiden esiopetukseen oli suunniteltu tyypillisemmin pienissä, asukasluvultaan alle 50 000 asukkaan kunnissa, taajaan asutuissa kunnissa, Pohjois- ja Itä-Suomen suuralueilla sekä yksikielisissä kunnissa.
- Kokeiluryhmissä lapsiryhmät pysyivät keskimäärin useammin samoina siirryttäessä 6-vuotiaiden esiopetukseen kuin verrokkiryhmissä.
- Kokeiluryhmissä tehtiin yhteistyötä 6-vuotiaiden esiopetusryhmien ja alkuopetuksen henkilöstön kanssa useammin kuin verrokkiryhmissä.

Tässä luvussa tarkastelemme 5-vuotiaiden esiopetukseen rakennettuja jatkumota ja siirtymiä henkilöstön ja lapsiryhmän rakenteen pysyvyyden sekä 6-vuotiaiden esi- ja alkuopetuksen kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta. On kuitenkin tärkeää huomioida, että näiden lisäksi lapsi voi kokea myös muita siirtymiä ja jatkumota tai niiden katkoksia, ja niihin voivat olla yhteydessä monet eri seikat.

Lasten polut varhaiskasvatuksessa ovatkin moninaisia, ja ne rakentuvat päiväkotien sisäisistä (esimerkiksi ryhmästä toiseen tai ryhmätilasta toiseen) ja päiväkotien välisistä siirtymistä (uuteen päiväkotiin siirtyminen). Huomion arvoista on, että siirtyvien lasten lisäksi myös ryhmiin jäävien lasten varhaiskasvatusarki järjestyy uudelleen tuttujen vertaisten tai aikuisten siirtyessä ryhmästä pois ja uusien tullessa tilalle (Harju, 2025). Lasten varhaiskasvatuspolkuihin ja -siirtymiin vaikuttavat varhaiskasvatuksen kansalliset, kunnalliset ja päiväkotikohtaiset järjestämisen tavat, mutta myös perheiden tilanteet ja ratkaisut (Harju, 2025). Lasten siirtymät ja jatkumot varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen välillä rakentuvat erilaisiksi riippuen siitä, siirtyykö lapsi päiväkodissa vai koulussa järjestettävään esiopetukseen (Can, 2025). Lähtökohtaisesti ajatellaan, että siirtymä kouluun rakentuu lapsen kokemista fyysisistä, sosiaalisista ja filosofisista epäjatkuvuuksista (Fabian, 2012), mutta koulusiirtymän sisältämät jatkuvuudet ja epäjatkuvuudet määrittävät sen mukaan, siirtyykö lapsi perusopetukseen koulussa vai päiväkodissa järjestetystä esiopetuksesta.

7.1 Henkilöstöä koskevat ratkaisut

Henkilöstön sijoittumisen suunnittelussa oli pyritty huomioimaan jatkuvuus siten, että sama tai ainakin osa henkilöstöstä jatkoi 5-vuotiaiden lasten esiopetusryhmän mukana 6-vuotiaiden esiopetukseen (61 %). Kuitenkin reilu neljännes (27,7 %) opettajakyselyyn vastanneista kokeiluryhmien opettajista kertoi, ettei henkilöstöä siirtynyt 6-vuotiaiden esiopetukseen 5-vuotiaiden lapsiryhmän mukana. Lisäksi reilu kymmenes (11,3 %) opettajista ei tiennyt kyselyn aikaan toukokuussa, jatkoiko henkilöstö saman lapsiryhmän mukana seuraavana syksynä vai ei. Kun henkilöstön siirtymistä tarkasteltiin ikäkohorttien mukaan, havaittiin toisen ikäkohortin kohdalla kokeiluryhmien henkilöstön tai osan henkilöstöstä siirtyneen lapsiryhmän mukana 5-vuotiaiden esiopetuksesta 6-vuotiaiden esiopetukseen useammin kuin ensimmäisen ikäkohortin kohdalla (ks. Sulkanen ym., 2026). Vastaavasti ensimmäisen ikäkohortin kohdalla oli toista ikäkohorttia tyypillisempää, että henkilöstöä ei siirtynyt lapsiryhmän mukana 6-vuotiaiden esiopetukseen.

Henkilöstön siirtymiseen lapsiryhmän mukana 5-vuotiaiden esiopetuksesta 6-vuotiaiden esiopetukseen olivat yhteydessä myös kunnan koko väkiluvun mukaan mitattuna, tilastollinen kuntaryhmitys sekä kunnan kielisuhde. Henkilöstön siirtyminen lapsiryhmän mukana 5-vuotiaiden esiopetuksesta 6-vuotiaiden esiopetukseen oli suunniteltu useammin kunnissa, joiden asukasluku oli alle 20 000, jotka olivat taajaan asuttuja ja kielisuhteeltaan yksikielisiä (ks. Sulkanen ym., 2026).

7.2 Lapsiryhmien jatkuvuutta koskevat ratkaisut

Valtaosa (68,3 %) kokeiluryhmien opettajista kertoi, että 5-vuotiaiden esiopetusryhmän oli suunniteltu jatkavan samana ryhmänä 6-vuotiaiden esiopetukseen. Kuitenkin neljännes (25,7 %) opettajista raportoi, ettei 5-vuotiaiden esiopetusryhmä jatka samana esiopetukseen ja kuusi prosenttia vastaajista ei osannut sanoa kevätkauden aikana, tuleeko lapsiryhmä muuttumaan syksyllä 6-vuotiaiden esiopetukseen siirryttäessä. Lapsiryhmän jatkuvuuteen esiopetusvuosien välillä olivat yhteydessä erilaiset kuntien ominaisuudet: kuntastatus (pienet vs. suuret kokeilukunnat), kunnan koko väkiluvun mukaan mitattuna, tilastollinen kuntaryhmitys, suuralue ja kielisuhde. Tyypillisemmin 5-vuotiaiden esiopetusryhmän oli suunniteltu jatkavan samana ryhmänä 6-vuotiaiden esiopetukseen pienissä kunnissa, asukasluvultaan alle 50 000 asukkaan kunnissa, taajaan asutuissa kunnissa, Pohjois- ja Itä-Suomen suuralueen kunnissa sekä yksikielisisissä kunnissa (ks. Sulkanen ym., 2026). Sen sijaan kokeilun ikäkohortit eivät eronneet lapsiryhmän jatkuvuuden osalta toisistaan.

Tutkimme lapsiryhmien jatkuvuutta myös suoraan kokeilurekisterin tietojen perusteella tarkastelemalla, kuinka suuri osa lapsen ikätovereista pysyi samana siirryttäessä 5-vuotiaiden ryhmästä 6-vuotiaiden ryhmään tai 6-vuotiaiden ryhmästä 1. luokalle. Keskimäärin 64 prosenttia kokeiluryhmään kuuluvien lasten 6-vuotiaiden esiopetusryhmän muista lapsista oli ollut hänen kanssaan samassa ryhmässä myös 5-vuotiaana. Verrokkiryhmän lapsilla vastaava luku oli 39 prosenttia, mikä osoittaa, että lapsiryhmä jatkoi samana selvästi useammin kokeilu- kuin verrokkiryhmässä. Sen sijaan kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ei havaittu eroja lapsiryhmän jatkuvuudessa siirryttäessä 6-vuotiaiden esiopetuksesta 1. luokalle. Kokeiluryhmän lapsilla keskimäärin 33 prosenttia lapsen 1. luokan luokkatovereista oli ollut hänen kanssaan samassa ryhmässä myös 6-vuotiaiden esiopetuksessa, kun verrokkiryhmällä vastaava luku oli 32 prosenttia. Ikäkohorttien välillä ei tässä tarkastelussa havaittu eroja.

7.3 Yhteistyö 6-vuotiaiden esiopetuksen ja alkuopetuksen kanssa

Noin viidesosassa (19 %) kokeilukunnista oli käytössä joustava esi- ja alkuopetus. Vain neljässä kunnassa kaksivuotinen esiopetus oli huomioitu osana kunnan joustavan esi- ja alkuopetuksen mallia. Vastauksista selvisi, että mikäli 5-vuotiaat olivat olleet samassa ryhmässä 6-vuotiaiden kanssa, olivat he osallistuneet alkuopetuksen kanssa tehtävään yhteistyöhön osana kunnan joustavaa esi- ja alkuopetusta.

5-vuotiaiden esiopetuksen yhteistyötä 6-vuotiaiden esiopetusryhmien kanssa tarkasteltiin erikseen toiminnan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osalta. Noin kaksi viidestä (44 %) opettajasta kertoi, etteivät he olleet tehneet lainkaan yhteistyötä oman päiväkodin tai toisen yksikön 6-vuotiaiden lasten esiopetusryhmän kanssa toiminnan arvioinnin osalta. Toiminnan suunnittelun ja toteutuksen kohdalla vastaukset jakoutuivat melko tasaisesti. Reilu kolmannes vastaajista raportoi, ettei tehnyt lainkaan yhteistyötä toiminnan suunnittelun ja toteutuksen osalta muiden esiopetusryhmien kanssa ja kaksi viidestä kertoi, että he olivat tehneet yhteistyötä muutaman kerran toimintakauden aikana. Kokeilu- ja verrokkiryhmät erosivat toisistaan siinä, kuinka usein he olivat tehneet yhteistyötä muiden 6-vuotiaiden esiopetusryhmien kanssa toiminnan suunnittelun osalta. Tyypillisesti verrokkiryhmässä ei tehty lainkaan yhteistyötä muiden esiopetusryhmien kanssa suunnittelun osalta (37,4 %), kun taas kokeiluryhmässä tämä osuus oli reilu neljännes (28,1 %).

Kun yhteistyön toteuttamista oman päiväkodin tai toisen yksikön 6-vuotiaiden lasten esiopetusryhmän tai -ryhmien henkilöstön kanssa tarkasteltiin kokeilu- ja verrokkiryhmien sisällä eri ikäkohorttien välillä, tilastollisesti merkitseviä eroja ei havaittu (ks. Sulkanen ym., 2026). Sen sijaan lapsiryhmän ikäjakauma oli yhteydessä muiden 6-vuotiaiden esiopetusryhmien kanssa tehtävän yhteistyön useuteen. Kokeilu- ja verrokkiryhmät, joissa oli 5-vuotiaita ja heitä nuorempia lapsia, tekivät muita harvemmin yhteistyötä muiden 6-vuotiaiden esiopetusryhmien kanssa suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osalta. Puolestaan ryhmät, joissa oli myös 6-vuotiaita lapsia, tekivät muita tiiviimpää yhteistyötä myös muiden 6-vuotiaiden esiopetusryhmien kanssa. (Sulkanen ym., 2026.)

Opettajilta kysyttiin, kuinka usein he olivat tehneet yhteistyötä alkuopetuksen henkilöstön kanssa. Noin kuusi kymmenestä opettajasta (62,8 %) ei ollut tehnyt lainkaan yhteistyötä alkuopetuksen henkilöstön kanssa. Alle viidennes (18,9 %) vastaajista oli tehnyt yhteistyötä muutaman kerran toimintakauden aikana ja kymmenes (10,6 %) kerran toimintakaudessa. Vain pieni osa opettajista kertoi tekevänsä yhteistyötä alkuopetuksen henkilöstön kanssa viikoittain (4,0 %) tai noin kerran kuussa (3,7 %). Yhteistyö alkuopetuksen kanssa oli odotetustikin tyypillisempää 5-vuotiaiden kokeiluryhmille kuin verrokkiryhmille. Lisäksi kokeiluryhmät tekivät alkuopetuksen kanssa yhteistyötä useammin toisen ikäkohortin kuin ensimmäisen ikäkohortin kohdalla (Sulkanen ym., 2026). Lisäksi alkuopetuksen kanssa tehtävän yhteistyön yleisyyteen oli yhteydessä lapsiryhmän ikäjakauma. Ryhmät, joissa oli 6-vuotiaita lapsia, tekivät useammin yhteistyötä alkuopetuksen kanssa kuin ryhmät, joissa ei ollut 6-vuotiaita lapsia.

8 Tuen järjestelyt ja niiden toteutuminen

Yhteenveto

- Kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ei havaittu systemaattisia eroja lasten kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyissä tai niiden toteutumisessa. Sen sijaan tuen käytännöt ja toteutuminen vaihtelivat kuntien ja lapsiryhmien välillä.
- Merkittävin ero 5-vuotiaiden lasten tuen järjestämisessä varhaiskasvatuksesta kaksivuotiseen esiopetukseen siirryttäessä liittyi opiskeluhuollon palveluiden saatavuuteen, kuten koulukuraattorin tukeen.
- Opettajista yli puolet arvioi varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluiden vastaavan lapsiryhmän tarpeita hyvin. Loput opettajista arvioi palveluiden vastaavuuden kohtalaiseksi tai huonoksi.
- Erityis- ja integroiduissa erityisryhmissä lasten yksilöllisiin suunnitelmiin kirjatut tukitoimet toteutuivat kaikkien lasten osalta hieman yli puolessa ryhmistä, kun taas muissa ryhmissä vastaava osuus oli noin kaksi viidestä.
- Opettajat kuvasivat lasten tukitoimien toteutumisen esteiksi resurssipulan, henkilöstön vaihtuvuuden ja avustajien puutteen.
- Kuitenkin opettajat arvioivat erittäin myönteisesti oman lapsiryhmänsä tuen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyviä tekijöitä.

8.1 Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tukijärjestelmät kokeilun aikana

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu toteutui varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tukijärjestelmien murrosvaiheessa, minkä vuoksi ensimmäisen ja toisen ikäkohortin aikana voimassa ollut varhaiskasvatustalainsäädäntö lasten kasvun ja oppimisen tuen osalta poikkesi toisistaan. Uudistetun varhaiskasvatustalain (540/2018) ja Varhaiskasvatustalain suunnitelman perusteiden (OPH, 2022) myötä varhaiskasvatustalain

otettiin 1.8.2022 käyttöön niin sanottu kolmiportaisen tuen malli. Malli tuli siis voimaan samaan aikaan, kun kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun toinen ikäkohortti aloitti esiopetuksensa 5-vuotiaana. Näin ollen arviointitutkimuksen toisen ikäkohortin kohdalla oli käytössä sama lapsen kasvun ja oppimisen tuen järjestelmä niin kokeiluesiopetuksessa kuin varhaiskasvatuksessa.

Lapsen tuen lainsäädännön uudistuminen ja oppilas- ja opiskeluhoitolain päivitys edellyttivät muutoksia kokeilun opetussuunnitelman perusteisiin, joita tehtiin vuoden 2022 aikana. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain uudistus liittyi laajempaan sosiaali- ja terveydenhuollon uudistukseen, jonka yhteydessä opiskeluhoitopalvelujen järjestämisvastuu siirtyi kunnilta hyvinvointialueille. Esiopetuksen opetussuunnitelmaan (ml. kokeilu) tehdyt muutokset koskivat erityisesti oppilashuoltoä käsittelevää lukua, kuntia koskevien mainintojen muuttamista koskemaan hyvinvointialueita sekä oppilashuolto-käsitteen muuttamista opiskelijahuolto-käsitteeksi. Näiden uusien määräysten mukaiset paikalliset opetussuunnitelmat ja uudet opetuksen järjestäjän opiskeluhoitosuunnitelmat tuli kuitenkin ottaa käyttöön viimeistään 1.8.2023 eli vasta toisen ikäkohortin siirtyessä 6-vuotiaiden esiopetukseen.

Näiden laki- ja opetussuunnitelmamuutosten vuoksi tässä raportin osassa tarkastelemme tuen järjestelyitä ja niiden toteutumista monin paikoin erikseen ensimmäisen ja toisen ikäkohortin osalta. Raportointi perustuu kunta- ja opettajakyselyihin (ks. luvut 3.2 ja 3.3).

8.2 Tuen tarve kunnissa ja lapsiryhmissä

Toisen ikäkohortin osalta vuoden 2023 kuntakyselyssä tiedusteltiin kuntien varhaiskasvatusjohtajilta, kuinka monta varhaiskasvatuksen erityisryhmää tai integroitua erityisryhmää⁹ kunnassa oli. Pienissä kokeilukunnissa näitä ryhmiä oli keskimäärin 0,2 ja suurissa kunnissa 4,5. Niukka enemmistö kaikista kokeiluun osallistuvista kunnista ilmoitti, ettei kunnassa ollut lainkaan tällaisia lapsiryhmiä. Kaksitoista kokeilukuntaa raportoi, että niissä toimi erityis- tai integroituja erityisryhmiä, joista osa tai kaikki olivat osa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua. Toisen ikäkohortin

9 Mikäli tavalliseen ryhmään järjestettävä tuki ei riitä lapselle, voidaan varhaiskasvatusta järjestää erityisryhmissä tai integroiduissa erityisryhmissä. Erityisryhmässä on useita erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai kaikilla ryhmän lapsilla on erityisen tuen tarve. Integroidussa erityisryhmässä suurin osa lapsista on tavanomaisesti kehittyneitä ja pienempi osuus erityistä tukea tarvitsevia. Erityisryhmissä lapsella on päivittäin mahdollisuus saada erityisopetusta, jolloin vähintään yksi ryhmän työntekijöistä on varhaiskasvatuksen erityisopettaja. (Pihlaja & Kontu, 2006)

opettajakyselyyn vastanneista opettajista kahdeksan prosenttia työskenteli erityisryhmässä tai integroidussa erityisryhmässä. Ensimmäisen ikäkohortin opettajakyselyssä tätä ei tiedusteltu. (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026.)

Suurimmassa osassa sekä ensimmäisen että toisen ikäkohortin kaikista lapsiryhmistä oli vähintään yhdellä lapsella todettu jokin tuen tarve (Sulkanen ym., 2023c; Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026.). Ensimmäisen ikäkohortin kohdalla vain 12 prosentissa ja toisen ikäkohortin kohdalla 9 prosentissa lapsiryhmistä ei ollut yhdelläkään lapsella todettu tuen tarvetta. Kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ei havaittu eroja siinä, kuinka monella lapsiryhmän lapsista oli todettu jokin tuen tarve.

Molempien ikäkohorttien kohdalla havaittiin alueellinen ero siten, että Helsinki-Uudenmaan alueella toimivissa lapsiryhmissä oli keskimäärin enemmän tuen tarpeisia lapsia kuin Etelä-Suomen suuralueen lapsiryhmissä (Sulkanen ym., 2023c; Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026). Lisäksi toisen ikäkohortin kohdalla havaittiin, että Helsinki-Uudenmaan suuralueen ryhmissä oli keskimäärin useampia tuen tarpeisia lapsia kuin Itä-Suomen suuralueen ryhmissä. Eroja ei kuitenkaan ollut muiden suuralueiden välillä. Lisäksi toisen ikäkohortin kohdalla havaittiin, että kaupunkimaisten kuntien lapsiryhmissä oli maaseutumaisten kuntien lapsiryhmiä keskimäärin useammalla lapsella todettu tuen tarve (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026). Nämä ryhmien taustatiedot tuen tarpeisten lasten lukumäärän osalta osoittavat, että tuen kysymykset koskettavat yhtä paljon lähes kaikkia kokeilu- ja verrokkiryhmiä.

8.3 Tuen järjestelyt kokeilukunnissa

8.3.1 Kolmiportainen tuki

Kokeilun ensimmäisen ikäkohortin kohdalla kolmiportaisen tuen järjestelmä tuli lain mukaan olla käytössä vain esiopetuksessa eli myös 5-vuotiaiden kokeiluryhmissä, mutta sitä voitiin hyödyntää myös varhaiskasvatuksessa, vaikkei siihen ollut velvoitetta. Kuitenkin varhaiskasvatustilain muutoksen myötä elokuusta 2022 alkaen kolmiportainen tuki tuli olla käytössä myös varhaiskasvatuksessa. Tämä näkyikin kyselytutkimustemme vastauksissa siten, että vaikka kolmiportainen tuki oli enemmistössä kaikista lapsiryhmistä käytössä jo toimintakaudella 2021–2022, oli se silloin yleisempää kokeiluryhmille kuin verrokkiryhmille (Sulkanen ym., 2023c). Puolestaan toimintakauden 2022–2023 aikana kolmiportaisen tuen järjestelmä oli odotetustikin käytössä lähes kaikissa lapsiryhmissä, eikä eroa kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä enää ollut (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026).

8.3.2 Tuen palvelurakenteita

Kaksivuotiseen esiopetukseen osallistuville 5-vuotiaille ja esiopetusikäisille 6-vuotiaille lapsille tarjottiin yli 80 prosentissa kokeilukuntia opiskeluhoollon palveluita sekä ensimmäisen että toisen ikäkohortin kohdalla (Sulkanen ym., 2023c; Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026). Kaikille varhaiskasvatusikäisille lapsille tarjottiin opiskeluhoollon palveluita noin kahdeksassa prosentissa kuntia. Ensimmäisenä toimintakautena kuudessa ja toisena toimintakautena neljässä kunnassa esiopetuskokeiluun osallistuvat lapset oli rajattu opiskeluhoollon palveluiden saatavuuden ulkopuolelle, sillä ne olivat näissä kunnissa saatavilla ainoastaan 6-vuotiaiden esiopetukseen osallistuville lapsille (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026).

Varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat kunnan opiskeluhoollon palvelujen vastaavan pääosin hyvin tai erittäin hyvin heidän lapsiryhmänsä tarpeita. Kuitenkin kolmannes muiden kuin erityisryhmien opettajista arvioi vastaavuuden kohtalaiseksi ja joka kahdeksas huonoksi. Vaikka opiskeluhoollon palvelut olivat kunnissa eri tavoin saatavilla kokeilu- ja verrokkiryhmille, arvioivat niiden opettajat palveluiden vastaavuutta ryhmänsä tarpeiden kanssa samansuuntaisesti: arvioissa palveluiden vastaavuudesta ei havaittu kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja kummankaan ikäkohortin kohdalla (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026).

Vaikuttaa siis siltä, että osallistuminen kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun on parantanut 5-vuotiaiden mahdollisuuksia saada tukea opiskeluhoollon palveluiden kautta. Opiskeluhoollon kautta tarjottu tuki voi olla organisoidumpaa ja suunnitelmallisempaa, ja siten mahdollisesti vaikuttavampaa kuin varhaiskasvatuksen piirissä tapahtuva monialainen yhteistyö samojen tahojen kanssa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteivät verrokkikuntien 5-vuotiaat olisi saaneet tukea monialaisen yhteistyön keinoin. (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026).

Sekä kunta- että opettajakyselyssä tiedusteltiin vastaajilta, tarjottiinko kunnassa tai oliko lapsiryhmällä mahdollista hyödyntää tuen monialaisen työryhmän palveluita. Monialaista työryhmää selvennettiin kysymyksessä seuraavasti: "Monialaisessa työryhmässä voi toimia varhaiskasvatuksen henkilökunnan lisäksi esimerkiksi terveydenhuollon ja sosiaalipalvelujen työntekijöitä." Lähes kaikissa kunnissa monialaisen työryhmän palvelut olivat tarjolla kaikille varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille molempien ikäkohorttien kohdalla. Kuitenkin joka kymmenes varhaiskasvatuksen opettajista kertoi, ettei kunnassa ollut lainkaan monialaista työryhmää (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026). Tämä ristiriita voi kertoa esimerkiksi siitä, että monialaista yhteistyötä lapsen tuen tarpeiden osalta voidaan tehdä yksittäisten yhteistyötahojen kanssa, mutta opettajat eivät koe, että kunnassa olisi välttämättä nimenomaista työryhmää, jonka kanssa tehdä yhteistyötä. Tästä huolimatta

suurin osa sekä kokeilu- että verrokkiryhmien opettajista raportoi, että kunnassa oli monialainen työryhmä, jonka palveluita heidän lapsiryhmällään oli mahdollista tarvittaessa hyödyntää (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026).

8.3.3 Varhaiserityisopettajan palvelut

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan (veo) palvelujen saatavuus opettajien määrän ja kelpoisuuden sekä toimintatapojen osalta vaihteli kuntien välillä, eikä tässä havaittu eroja kokeilu- ja verrokkikuntien välillä kummankaan ikäkohortin kohdalla. Kokeilukuntien joukossa oli myös muutamia kuntia, joissa ei työskennellyt yhtään veoa. Enemmistössä kunnista (vuonna 2022: 70 %; vuonna 2023: 60 %) kaikki kunnan veot olivat kelpoisia toimeensa. Kuitenkin kokeilukuntien joukossa oli myös kuntia, joissa yksikään kunnan veoista ei ollut kelpoinen toimeensa. (Sulkanen ym., 2023c; Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026.)

Kun tarkasteltiin veojen sijoittumista kunnissa toimiviin erityis- tai integroituihin erityisryhmiin, havaittiin, että seitsemässä kunnassa erityisryhmissä ei työskennellyt yhtäkään veoa. Valtaosassa kunnista, joissa oli erityisryhmiä, näitä ryhmiä oli yhtä monta kuin veoja. Niissä 37 kokeilukunnassa, joissa raportoitiin olevan vähintään yksi erityis- tai integroitu erityisryhmä, keskimäärin noin joka neljäs kunnan veoista työskenteli näissä ryhmissä. Tämä näkyi myös opettajakyselyn vastauksissa: yli puolessa erityis- ja integroiduista erityisryhmistä työskenteli veo vakituisesti. (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026.)

Varhaiskasvatuksen opettajien vastausten perusteella veon palvelut oli järjestetty tavallisimmin siten, että päiväkodille oli nimetty veo, jonka kanssa ryhmä pystyi tekemään tarvittaessa tai säännöllisesti yhteistyötä. Ensimmäisen ikäkohortin kohdalla havaittiin ero toimipaikkamäärältään suurten kuntien kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä siten, että suurten kuntien kokeiluryhmissä vieraili verrokkiryhmiä useammin veo tekemässä säännöllistä yhteistyötä ryhmän henkilöstön kanssa (Sulkanen ym., 2023c). Toisen ikäkohortin kohdalla ei puolestaan havaittu lainkaan tilastollisesti merkitseviä eroja kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä siinä, miten veon palvelut olivat lapsiryhmille tarjolla (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026).

Opettajien vastausten perusteella vaikuttaisi siis siltä, että ensimmäisen ikäkohortin kohdalla kokeiluun osallistuminen on voinut olla yhteydessä nimenomaisesti toimipaikkamäärältään suurissa kunnissa myönteisesti siihen, että veo on tehnyt ryhmän kanssa säännöllistä yhteistyötä. Kuitenkin toisen ikäkohortin kohdalla vastaavaa

eroa ei enää havaittu, mikä voi antaa viitteitä siitä, että kokeilutoiminnan ollessa kunnassa vakiintuneempaa on myös veon resursseja jaettu tasaisemmin kokeilu- ja verrokkilapsiryhmien välillä.

8.4 Tuen järjestelyiden toteutuminen

Vuoden 2023 kyselyn mukaan kaikissa erityis- ja integroiduissa erityisryhmissä oli tehty lain edellyttämät hallintopäätökset tehostetun ja erityisen tuen lapsille. Sen sijaan muissa lapsiryhmissä hallintopäätös puuttui 15 prosentilta tehostettua tai erityistä tukea saavilta lapsilta. Kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja siinä, oliko lapsille tehty hallintopäätökset. (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026.)

Vaikka enemmistö opettajista oli tyytyväisiä siihen, miten opiskeluhoillon palvelut ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut vastasivat lapsiryhmän tarpeita, arvioi ensimmäisen ikäkohortin kohdalla 15 prosenttia ja toisen ikäkohortin kohdalla noin 13 prosenttia opettajista tarjolla olevien oppilashuollon palveluiden vastaavan huonosti tai erittäin huonosti lapsiryhmänsä tarpeita. Vastaavasti ensimmäisen ikäkohortin kohdalla 14 prosenttia ja toisen ikäkohortin kohdalla 12 prosenttia opettajista arvioi veon palveluiden vastaavan huonosti tai erittäin huonosti ryhmänsä tarpeita. Huomionarvoista on, ettei siinä, miten opettajat arvioivat erilaisten tukipalveluiden vastaavan ryhmänsä tarpeita, ollut eroja kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä. Vastauksia ei erotellut toisistaan myöskään se, millä suuralueella vastaaja työskenteli tai oliko opettajan työskentelykunta maaseutumainen, taajaan asuttu tai kaupunkimainen kunta. (Sulkanen ym., 2023c; Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026.)

Ensimmäisen ikäkohortin kohdalla 47 prosenttia ja toisen ikäkohortin kohdalla 43 prosenttia sekä kokeilu- että verrokkiryhmien opettajista arvioi, että lasten suunnitelmiin kirjatut tukitoimet toteutuivat ryhmän kaikkien lasten kohdalla. Kummankin ikäkohortin kohdalla noin puolet opettajista raportoi tukitoimien toteutuvan lähes kaikkien lasten kohdalla (1. ikäkohortti: 50,1 %; 2. ikäkohortti 54,7 %), ja vain hyvin pieni osuus kertoi, etteivät tukitoimet toteutuneet lähes kenenkään lapsen osalta (1. ikäkohortti 3,1 %; 2. ikäkohortti 1 %). Toisen ikäkohortin kohdalla tarkasteltiin erikseen myös erityisryhmiä, joissa hieman yli puolet opettajista raportoi tukitoimien toteutuvan kaikkien lasten osalta ja 43 prosenttia raportoi niissä olevan ainakin osan lapsista kohdalla puutteita. (Sulkanen ym., 2023c; Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026.)

Opettajien kokemukset tuen tarjoamisen haasteista sekä kokeilu- että verrokki-ryhmissä heijastavat kummankin ikäkohortin osalta ajankohtaista julkista keskustelua varhaiskasvatuksen yleisistä haasteista. Useimmin lasten suunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden toteutumista katsottiin estävän kummankin ikäkohortin kohdalla resurssipula, riittävän henkilöstön tai avustajien puute sekä henkilöstön vaihtuvuus. Toisen ikäkohortin kohdalla erityisryhmissä avustajien puute nousi toiseksi yleisimmäksi haasteeksi, kun se muissa lapsiryhmissä oli vasta kolmanneksi yleisin haaste. (Sulkanen ym., 2023c; Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026.)

Varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat kehityksen ja oppimisen tuen järjestämiseen liittyviä väittämiä, kuten henkilöstön osaamista ja toimintaa niihin liittyen, oman lapsiryhmänsä osalta erittäin myönteisesti. Lähes kaikki opettajat arvioivat ryhmänsä henkilöstön tekevän yhteistyötä lasten vanhempien kanssa lasten tuen tarpeisiin liittyen, ja että lapsiryhmän henkilöstöllä oli osaamista tunnistaa lasten tuen tarpeita, ja että henkilöstö tukee lasta heti tuen tarpeen ilmettyä. Näissä arvioissa ei ollut eroja kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä kummankaan ikäkohortin kohdalla. (Sulkanen ym., 2023c; Kuusiholma-Linnamäki ym., 2026.)

9 Henkilöstön kokemukset kokeilun järjestämisestä ja toimintakäytännöistä

Yhteenveto

- Enemmistö toisen ikäkohortin opettajista oli saanut tukea 5-vuotiaiden esiopetuksen toteuttamiseen.
- Opettajien mukaan henkilöstön pitkät poissaolot haastoivat ryhmän toimintaa jonkin verran, mutta henkilöstön vaihtuvuuden ei koettu vaikuttaneen toimintaan.
- Kokeiluryhmien opettajat jakaantuivat työhyvinvoinnin osalta voimaantuneisiin, rasittuneisiin ja tasaisiin. Ryhmät erosivat toisistaan tietyissä opettaja- ja ryhmäkohtaisissa tekijöissä.
- Toisen ikäkohortin opettajat kokivat työhyvinvointinsa paremmaksi kuin ensimmäisen ikäkohortin opettajat.
- Noin 60 % opettajista ja 75 % varhaiskasvatusjohtajista arvioi, että 5-vuotiaiden esiopetus eroaa varhaiskasvatuksesta. Erot liittyivät esiopetuksen organisointiin ja toimintaan sekä lasten taitojen harjoittamiseen. Opettajien käsitykset vaihtelivat varhaiskasvatuksen rakennetekijöiden, kuten opettajan työkokemuksen, henkilöstömäärän, ikäjakauman ja kunnan koon mukaan.
- Varhaiskasvatusjohtajat olivat saaneet ensimmäisen toimintakauden aikana enemmän yhteydenottoja lasten huoltajilta liittyen kokeiluun kuin toisen toimintakauden aikana. Useimmin huoltajat toivoivat lapsensa siirtyvän kokeiluryhmään.
- Opettajien mukaan huoltajien suhtautuminen kokeiluun oli pääosin myönteistä. Arviot vaihtelivat jonkin verran erilaisten kuntien välillä.
- Perheiden kanssa toteutettiin tiivistä yhteistyötä lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi sekä kokeilu- että verrokkiryhmissä.

9.1 Opettajien tukeminen kokeilun aikana

Aiemmin kuvasimme luvussa 4, kuinka opettajia oli tuettu perehtymisessä kokeilun opetussuunnitelmiin. Tämän lisäksi kuntakyselyssä varhaiskasvatusjohtajilta tiedusteltiin, miten opettajia oli tuettu kaksivuotisen esiopetuskokeilun toteuttamisessa toimintakauden 2022–2023 aikana. Suurimmassa osassa kunnista opettajia oli tuettu kokeilun aikana. Viranhaltijoiden vastauksissa korostuivat kunnan ja Opetushallituksen tarjoamat koulutukset sekä niihin osallistumisen mahdollistaminen. Vertaistukea oli järjestetty sekä kunnan sisällä että kuntien välillä muun muassa säännöllisten verkkokeskustelujen ja Opetushallituksen päiväkahvien avulla. Monissa kunnissa päiväkodin johtajat ja erityisopettajat tukivat kokeiluryhmien opettajia keskusteluin ja konsultoinnilla. Resursseja oli kohdennettu niin, että kokeiluryhmien opettajilla oli paremmat edellytykset esimerkiksi SAK-ajan (suunnittelu, arviointi, kehittäminen) toteuttamiseen tai arjen vertaistukeen (esim. toinen kokenut opettaja tai lastenhoitaja). Joissakin kunnissa kokeiluryhmien opettajat osallistuivat myös kokeiluesiopetuksen suunnitteluun, laadintaan ja arviointiin. Lisäksi muutamassa kunnassa opettajia tukivat kokeilua varten palkatut projekti-työntekijät, jotka kiersivät päiväkodeissa tarjoamassa tukea. (ks. Sulkanen ym., 2026.)

Myös toisen ikäkohortin opettajilta tiedusteltiin, millaista tukea he olivat saaneet kokeilun toteuttamiseksi. Noin joka kymmenes opettajista raportoi, ettei ollut saanut lainkaan tukea kokeilun toteuttamiseen. Tyypillisimmin opettajia oli tuettu kunnan tai varhaiskasvatusalueen järjestämien tapaamisten kautta. Tukea oli saatu myös lähiesihenkilöltä, osallistumalla kokeiluryhmien henkilöstön omaehtoiseen tapaamiseen, Opetushallituksesta ja paikallisesti toteutettavan vertaismentoroinnin muodossa. (ks. Sulkanen ym., 2026.)

9.2 Henkilöstön vaihtuvuus ja poissaolot

Toisen ikäkohortin opettajilta tiedusteltiin, oliko henkilöstö pysynyt samana kuluvan toimintakauden aikana. Vastaajista vähän yli puolet raportoi henkilöstön olleen sama koko toimintakauden ajan, kun taas vähän alle puolet kertoi ryhmän henkilöstön vaihtuneen. Kun henkilöstön vaihtuvuutta tarkasteltiin kunnan asukasluvun mukaan, havaittiin henkilöstön vaihtuvuuden olevan harvinaisempaa 20 000–50 000 asukkaan kunnissa (ks. Sulkanen ym., 2026). Opettajakyselyyn vastanneiden arvioiden mukaan henkilöstön vaihtuvuudella ei kuitenkaan ollut merkitystä ryhmän toimintaan.

Henkilöstön vaihtuvuuden lisäksi opettajilta kysyttiin henkilöstön pitkistä poissaoloista. Kaksi kolmesta opettajasta raportoi, ettei ryhmän henkilöstöllä ollut pitkiä poissaoloja. Kuitenkin reilu kolmannes kertoi lapsiryhmän henkilöstöllä olleen pitkiä poissaoloja. Pitkien poissaolojen arvioitiin haastaneen ryhmien toimintaa jonkin verran. Edellä mainitut arviot henkilöstön vaihtuvuudesta tai poissaoloista eivät eronneet kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä.

9.3 Opettajien hyvinvoinnin kokemukset

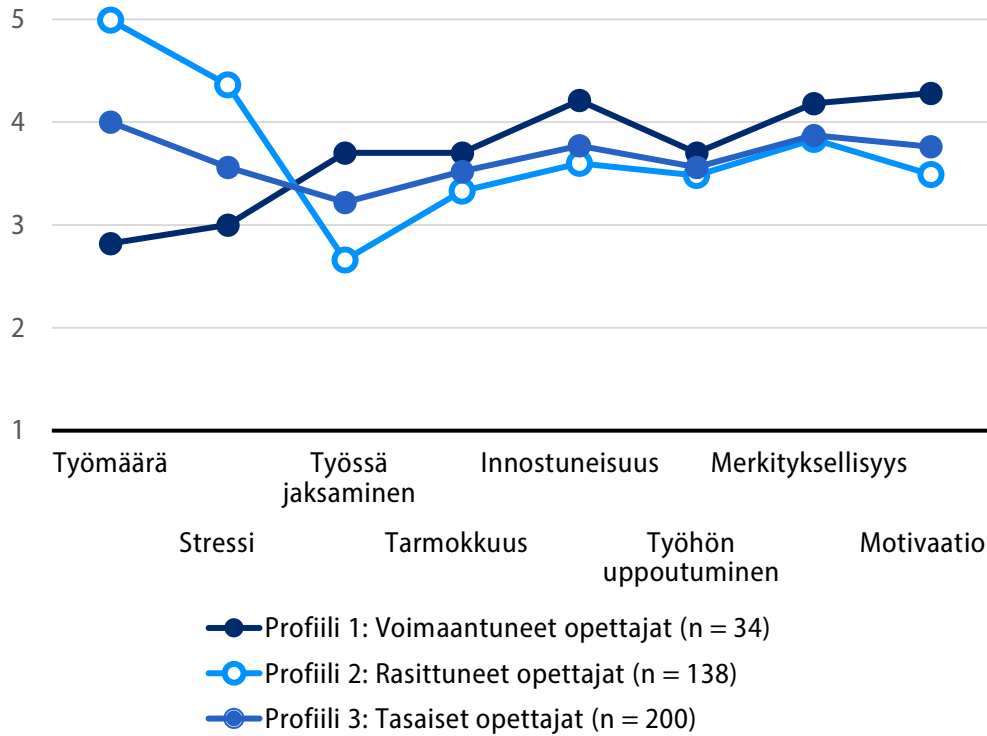
Opettajien kyselyssä selvitettiin kokeiluun osallistuneiden opettajien työhyvinvointia kokeilun aikana. Opettajien työhyvinvointi erosi jossain määrin ensimmäisen ja toisen kohortin opettajien kesken, ja hyvinvointia kartoitettiin eri mittareilla. Tämän vuoksi tarkastelemme kohortteja erikseen.

9.3.1 Ensimmäisen ikäkohortin opettajien työhyvinvointi

Ensimmäisen kohortin opettajien työhyvinvoinnin tulokset on raportoitu kokonaisuudessaan julkaisussa Muhonen ym. (2025a). Opettajia pyydettiin arvioimaan, missä määrin kokeiluun osallistuminen oli vaikuttanut heidän työhyvinvointinsa eri osa-alueisiin: *työn määrä, stressi, työssä jaksaminen, tarmokkuus, innostuneisuus, työhön uppoutuminen ja merkityksellisyys*. Verrokkiryhmien opettajat raportoivat keskimäärin, että heidän työhyvinvoinnissaan ei ollut tapahtunut muutosta kokeilun aikana. Kokeiluryhmien opettajat puolestaan raportoivat kasvua sekä positiivisten että negatiivisten työhyvinvoinnin tekijöiden suhteen.

Kuvio 6 esittelee ensimmäisen kohortin kokeiluryhmien opettajien työhyvinvointiprofiiliryhmät (ks. Muhonen ym. 2025a). Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista edusti tasaisten opettajien ryhmää (53,8 %). Nämä opettajat tunsivat keskimääräistä työmäärän ja stressin kasvua kokeilun aikana, mutta samalla he kokivat myös työn imun kasvua (työssä jaksaminen, tarmokkuus, innostuneisuus, työhön uppoutuminen ja merkityksellisyys). Noin kolmasosa opettajista (37,1 %) kuului rasittuneiden opettajien ryhmään. Nämä opettajat kokivat merkittävää työmäärän ja stressin kasvua kokeilun aikana. Pieni osa vastanneista kokeiluryhmien opettajista kuului voimaantuneiden opettajien ryhmään (9,1 %). Nämä opettajat eivät kokeneet muutosta työmäärässä tai stressissä, mutta heidän työn imunsa kasvoi kokeilun aikana.

Kuvio 6. Ensimmäisen kohortin kokeiluryhmien opettajien työhyvinvointiprofiilit (Muhonen ym., 2025a)



Huom. Vaihtelu välillä 1 (vähentynyt merkittävästi) ja 5 (lisääntynyt merkittävästi).

Selvitimme myös, missä määrin tunnistetut hyvinvointiprofiilit erosivat tiettyjen opettaja- ja ryhmäkohtaisten tekijöiden suhteen. Tulokset osoittivat, että:

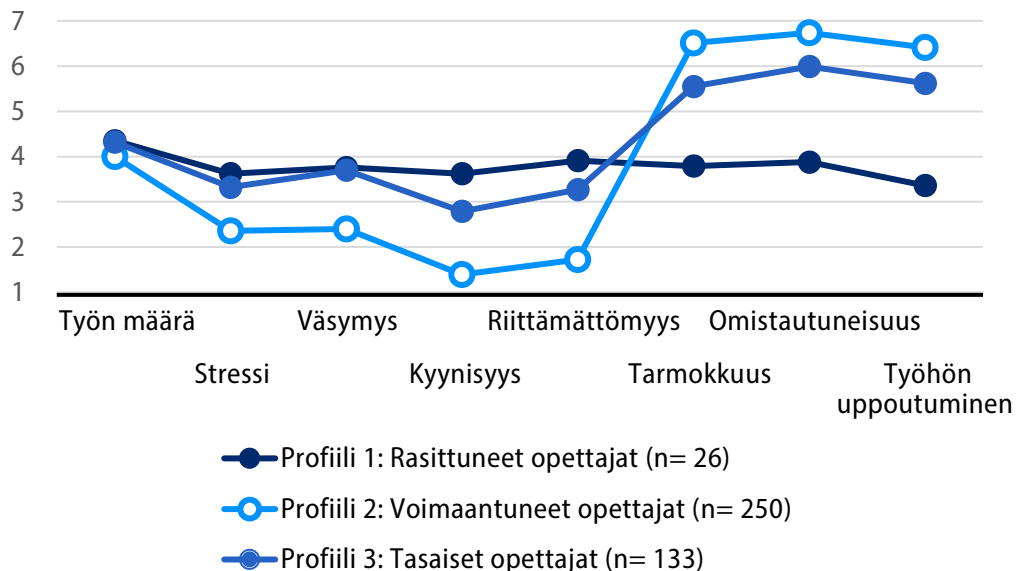
- Voimaantuneiden opettajien ryhmissä toteutettiin enemmän ohjattuja toimintatuokioita.
- Voimaantuneiden opettajien esiopetusryhmät koostuivat pääosin vain 5-vuotiaista lapsista, kun taas rasittuneilla ja tasaisilla opettajilla ryhmät koostuivat useammin monenikäisistä lapsista.
- Rasittuneet opettajat jakoivat vähemmän vastuuta tiimin kesken. He kokivat enemmän henkilökohtaista vastuuta esiopetustoiminnan toteuttamisen ja arvioinnin suhteen.

9.3.2 Toisen ikäkohortin opettajien työhyvinvointi

Toisen kohortin opettajien työhyvinvointia koskevat tulokset on raportoitu kokonaisuudessaan julkaisussa Villanen ym. (2025). Opettajia pyydettiin arvioimaan heidän työhyvinvointiaan kokeilun aikana seuraavien tekijöiden suhteen: *työn määrä, stressi, työuupumus (väsymys, kyynisyys ja riittämättömyys) ja työn imu (tarmokkuus, omistautuneisuus ja työhön uppoutuminen)*. Sekä kokeilu- että verrokki-ryhmien työhyvinvointiprofiilit olivat samankaltaiset. Kuten ensimmäisen kohortin kohdalla, myös toisen kohortin kohdalla kokeiluryhmien opettajat kaikissa profiileissa kokivat kokeilun lisänneen jonkin verran työmäärää.

Kuvio 7 esittelee toisen kohortin kokeiluryhmän opettajien työhyvinvointiprofiilit. Suurin osa opettajista kuului voimaantuneiden opettajien ryhmään (61 %), joka tunsu matalaa stressiä ja työuupumusta sekä korkeaa työn imua. Toiseksi suurin ryhmä olivat tasaiset opettajat (33 %), jotka tunsuivat jonkin verran lisääntyntä stressiä sekä työuupumusta, mutta myös melko paljon työn imua. Pienimpään ryhmään kuuluivat rasittuneet opettajat (6 %), jotka kokivat eniten lisääntyntä stressiä ja työuupumuksen oireita sekä vähiten työn imua.

Kuvio 7. Toisen kohortin kokeiluryhmien opettajien työhyvinvointiprofiilit (Villanen ym., 2025)



Kuten ensimmäisen kohortin kohdalla, myös toisen kohortin kohdalla selvitimme hyvinvointiprofiilien erottelevia tekijöitä niin kokeilu- kuin verrokkiryhmissä. Tulosten mukaan:

- Voimaantuneiden opettajien kokeiluryhmissä työtiimi oli vaihtunut muita ryhmiä vähemmän, eikä vaihtuvuudella koettu olevan kielteisiä vaikutuksia kokeilun toteuttamiseen. Voimaantuneet opettajat olivat myös saaneet enemmän tukea kokeilun toteuttamisessa kuin muut ryhmät. Verrokkiryhmillä vastuuta tiimeissä jaettiin myös enemmän koko tiimin kesken.
- Tasaisten opettajien kokeiluryhmissä oli enemmän tukea tarvitsevia lapsia kuin voimaantuneiden opettajien ryhmissä. Lisäksi he olivat saaneet vähemmän tukea kokeilun toteuttamisessa. Verrokkiryhmissä niin tasaisilla kuin rasittuneilla opettajilla vastuu jakautui keskimäärin enemmän opettajalle kuin tiimille.
- Rasittuneiden opettajien tiimin henkilöstön vaihtuvuus oli vaikuttanut kielteisemmin kokeilun toteuttamiseen kokeiluryhmissä. Verrokkiryhmien rasittuneita opettajia erotteleva tekijä oli vastuun jaon lisäksi vähäisempi työkokemus.

Opettajia pyydettiin myös kuvailemaan omin sanoin, miten kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu oli vaikuttanut heidän työhyvinvointiinsa. Opettajat kuvasivat vastauksissaan erilaisia myönteisiä, kielteisiä ja neutraaleja kokemuksia (Muhonen ym., 2025c).

- Myönteiset kokemukset sisälsivät seuraavat teemat: 1) lisääntynyt motivaatio ja ammatillinen kehittyminen, 2) jatkuvuus seuraavalle vuodelle, 3) lisääntynyt aika ja tuki lapsille, 4) riittävä resursointi, 5) toimiva tiimityö, 6) lisääntynyt toiminnan tavoitteellisuus ja 7) mielekkyys ohjata saman ikäisistä lapsista koostuvaa esiopetusryhmää.
- Opettajien kielteiset kokemukset sisälsivät seuraavat teemat: 1) lisääntynyt työmäärä, 2) riittämätön resursointi, 3) riittämätön koulutus/perehdytys, 4) ajan hallinnan haasteet ja 5) monenikäisistä lapsista koostuvan ryhmän eriyttämisen haasteet.
- Neutraalit kokemukset sisälsivät kaksi teemaa: 1) kokeilu ei vaikuttanut työhyvinvointiin ja 2) kokeilun ulkopuoliset syyt.

9.3.3 Erot opettajien työhyvinvoinnissa ikäkohorttien välillä

Olenainen ero ensimmäisen ja toisen kohortin opettajien työhyvinvoinnissa oli se, että toisen kohortin opettajat kokivat työhyvinvointinsa paremmaksi. Suurin osa toisen kohortin opettajista (61 %) kuului voimaantuneiden opettajien ryhmään, kun taas ensimmäisen kohortin opettajista heitä oli vain pieni osa (9,1 %). Näitä

eroja saattaa selittää kuntien kokeilua koskevat vakiintuneemmat käytänteet toisen kohortin kohdalla. Kokeiluopetussuunnitelman sisäistäminen ja jalkauttaminen vie aikaa. Erityisesti ensimmäisen kohortin opettajat ovat olleet uuden äärellä, kun kunnat ja henkilökunta ovat nopealla aikataululla luoneet uusia käytäntöjä 5-vuotiaiden esiopetuksen toteutukseen. Näin ollen uusi tilanne ja sen tuomat vaatimukset ovat saattaneet heijastua erityisesti ensimmäisen kohortin opettajien työhyvinvointiin. Lisäksi opettajien saama tuki kokeilun opetussuunnitelmiin vaihteli ikäkohorttien välillä siten, että toisen ikäkohortin kohdalla tukea tarjottiin enemmän, mikä voi osaltaan selittää myös kohorttien välisiä eroja työhyvinvoinnissa (ks. luku 4.6 tässä raportissa).

9.4 Opettajien näkemyksiä 5-vuotiaiden esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista

Opettajakyselyssä selvitettiin myös kokeiluryhmien opettajien kokemuksia siitä, miten 5-vuotiaiden lasten esiopetus eroaa varhaiskasvatuksesta. Seuraavat tulokset perustuvat ensimmäisen kohortin opettajien näkemyksiin. Tulokset on raportoitu kokonaisuudessaan julkaisussa Muhonen ym. (2024). Aineiston tarkastelussa selvisi, että toisen kohortin opettajien näkemykset olivat yhteneväisiä ensimmäisen kohortin opettajien kanssa.

Kokonaisuudessaan 59,5 prosenttia (n = 216) kyselyyn vastanneista kokeiluryhmien opettajista näki, että 5-vuotiaiden lasten esiopetus ja varhaiskasvatus eroavat toisistaan, kun taas 40,5 prosenttia (n = 147) opettajista oli sitä mieltä, ettei eroa ole. Ero opettajien vastauksissa oli tilastollisesti merkitsevä. Opettajiä pyydettiin myös kuvailemaan omin sanoin, miten 5-vuotiaiden lasten esiopetus ja varhaiskasvatus heidän mielestään eroavat toisistaan. Opettajien vastauksista tunnistettiin kaksi eroa kuvaavaa pääteemaa: 1) esiopetuksen organisointi ja toiminta sekä 2) lasten taitojen harjoittaminen. Kuvio 8 esittelee teemat sekä mainintojen määrän kussakin teemassa.

Kuvio 8. Miten 5-vuotiaiden lasten esiopetus ja varhaiskasvatus eroavat toisistaan: tunnistetut pääteemat ja niiden alateemat (Muhonen ym., 2024)

Esiopetuksen organisointi ja toiminta	Lasten taitojen harjoittaminen	Muu
<ul style="list-style-type: none"> • Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus ($n = 121$) • Toiminnan eriyttäminen ja tuki ($n = 51$) • Ajallinen ja tilallinen rajaaminen ($n = 35$) • Valtakunnallinen ja paikallinen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelma ($n = 33$) • Lapsikohtainen esiopetussuunnitelma ja taitojen arviointi ($n = 29$) • Yhteistyö kuusivuotiaiden lasten esiopetusryhmien kanssa ($n = 18$) • Lapsiryhmän ikäjakauma ($n = 17$) • Oppimateriaalit ($n = 10$) 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemaattiset ja kielelliset esiopetustaidot ($n = 49$) • Yleiset esiopetus- ja koulutaidot ($n = 27$) • Ohjattu leikki ($n = 19$) • Sosiaaliset taidot ($n = 15$) • Vapaa leikki ($n = 6$) • Digitaidot ($n = 3$) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ei eroa ($n = 19$) • Henkilöstön koulutus ja tärkeys ($n = 12$) • Oppimiseen ja opetukseen liittyvät tunteet ($n = 11$)

Luvut kertovat analyysiyksiköiden lukumäärästä per alaluokka

Pääteema *esiopetuksen organisointi ja toiminta* sisälsi opettajien näkemyksiä liittyen heidän omaan käytännön toimintaansa, yleiseen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen toiminnan järjestämiseen sekä niitä ohjaaviin dokumentteihin ja päätöksiin. Eniten opettajien käsityksissä toistuivat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen väliset erot toiminnan yleisessä tavoitteellisuuudessa ja suunnitelmallisuudessa. Opettajat kokivat 5-vuotiaiden lasten esiopetuksen tavoitteellisemmaksi ja systemaattisemmaksi kuin 5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen. Opettajat kuvasivat myös eroja lapsille tarjotun toiminnan eriyttämisessä ja tuessa. Opettajat kokivat, että 5-vuotiaiden esiopetuksessa kiinnitetään enemmän huomiota lasten yksilöllisiin tuen tarpeisiin ja pyritään vastaamaan niihin muun muassa kolmiportaisen tuen kautta.

Eroja nähtiin myös esiopetuksen ajallisen ja tilallisen rajaamisen suhteen. 5-vuotiaiden esiopetus järjestettiin usein erillisinä opetustuokioina omassa tilaissaan, millaista käytäntöä 5-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa ei ollut. Eroja nähtiin

myös siinä, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua ja varhaiskasvatusta ohjaavat eri opetussuunnitelmat, ja osa opettajista kertoi tekevänsä 5-vuotiaiden lasten esiopetusryhmänsä kanssa yhteistyötä 6-vuotiaiden esiopetusryhmien kanssa. Myös ero lapsiryhmän ikäjakaumassa nousi esiin opettajien vastauksissa. Osassa päiväkodeista oli koottu oma vain 5-vuotiaiden esiopetusryhmä, joka koettiin hyväksi ratkaisuksi verrattuna varhaiskasvatuksen monenikäisistä lapsista koostuviin ryhmiin. Opettajat myös mainitsivat, että oppimateriaalien määrä 5-vuotiaiden esiopetuksessa oli lisääntynyt verrattuna varhaiskasvatukseen.

Toisen pääteeman *lasten taitojen harjoittaminen* osalta opettajat kuvailivat, miten 5-vuotiaiden lasten esiopetus ja varhaiskasvatus heidän mielestään eroavat toisistaan harjoiteltavien taitojen sekä niihin liittyvän lasten toiminnan osalta. Useimmin mainittiin eroa matemaattisissa ja kielellisissä taidoissa sekä yleisissä esiopetus- ja koulutaidoissa, joiden harjoittelua korostettiin esiopetuksessa. Opettajat korostivat myös ohjatun leikin merkitystä erilaisten taitojen harjoittelussa esiopetuksessa, kun taas vapaan leikin merkitys nähtiin jokseenkin vahvempana varhaiskasvatuksessa. Vastauksissa nousivat esille myös esiopetuksessa vahvemmin korostuvat sosiaaliset taidot, ja muutamat opettajat mainitsivat myös digitaitojen vahvemman painotuksen esiopetuksessa.

Lisäksi opettajien vastauksista tunnistettiin kolme erillistä alateemaa. Ei eroa -alateeman kommentteissa opettajat kertoivat, etteivät nähneet eroa 5-vuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä tai eivät tienneet mahdollisista eroista. Henkilöstön koulutusta ja tärkeyttä käsittelevissä kommentteissa opettajat puolestaan kuvailivat kelpoisen henkilökunnan suurta merkitystä esiopetuksen toteutumiselle sekä kertoivat mahdollisesta lisäkoulutuksesta, jota olivat saaneet kaksivuotisen esiopetuksen toteuttamista varten. Oppimiseen ja opetukseen liittyvät tunteet -alateema sisälsi opettajien kuvailua siitä, kuinka lapset olivat innostuneet oppimisesta kaksivuotisen esiopetuksen aikana. Opettajat myös kuvailivat omia, pääosin positiivisia tuntemuksiaan, joita kokeilu oli heissä herättänyt.

Selvitimme myös, missä määrin opettajien käsitykset 5-vuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista vaihtelivat tiettyjen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen rakennetekijöiden (opettajan työkokemus, lapsiryhmän henkilöstön määrä, lapsiryhmän ikäjakauma ja kunnan koko) suhteen. Tulokset on raportoitu kokonaisuudessaan julkaisussa Muhonen ym. (2024).

Taajaan asutuissa kunnissa opettajat raportoivat useammin eroa 5-vuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä. Sen sijaan opettajien käsitykset siitä, erosivatko nämä kaksi toimintamuotoa keskenään, eivät vaihdelleet opettajan

työkokemuksen, lapsiryhmän henkilöstön määrän tai lapsiryhmän ikäjakauman suhteen. Samat rakennetekijät heijastuivat kuitenkin siihen, mitä opettajat kuvasivat 5-vuotiaiden esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroina.

- Opettajien työkokemus: Varhaiskasvatuksessa 6–10 vuotta työskennelleet opettajat korostivat yleisten esiopetus- ja koulutaitojen harjoittamista enemmän kuin yli 15 vuotta työskennelleet opettajat, kun taas 1–5 vuotta työskennelleet opettajat korostivat enemmän eroa vapaan leikin suhteen kuin heitä kokeneemmat opettajat.
- Lapsiryhmän henkilöstömäärä: Opettajat, joiden lapsiryhmässä oli 1–2 kasvatusvastuullista työntekijää, korostivat enemmän toiminnan tavoitteellisuuden ja suunnitelmallisuuden merkitystä kuin opettajat, joiden lapsiryhmässä oli useampia kasvatusvastuullisia työntekijöitä.
- Lapsiryhmän ikäjakauma: Opettajat, joiden lapsiryhmässä oli 5-vuotiaita ja vanhempia lapsia tai usean eri ikäluokan lapsia (5-vuotiaita, heitä nuorempia ja vanhempia lapsia), korostivat enemmän yhteistyötä 6-vuotiaiden lasten esiopetusryhmien kanssa. Opettajat, joiden ryhmässä oli vain 5-vuotiaita lapsia, korostivat ikäryhmän tärkeyttä. Lisäksi opettajat, joiden ryhmässä oli usean eri ikäluokan lapsia, korostivat henkilöstön koulutusta ja tärkeyttä.
- Kuntaryhitys: Taajaan asutuissa kunnissa opettajat korostivat enemmän valtakunnallisen ja paikallisen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman merkitystä verrattuna maaseutumaisiin kuntiin.

9.5 Yhteistyö huoltajien kanssa kokeilun aikana varhaiskasvatuksen toimijoiden näkökulmasta

Varhaiskasvatusjohtajat kertoivat saaneensa enemmän yhteydenottoja lasten huoltajilta¹⁰ liittyen kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun ensimmäisen toimintakauden aikana kuin toisen toimintakauden aikana. Useimmin kokeiluryhmiä koskevat yhteydenotot olivat liittyneet kumpanakin toimintavuotena siihen, että vanhemmat toivoivat lapsensa osallistuvan kokeiluryhmään tai he olivat halunneet lisätietoa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta. Vanhempien yhteydenotot verrokkiryhmiin

10 Käytämme raportissa yhdenmukaisesti käsitettä ”huoltaja”, vaikka opettajakyselyissä käytettiin käsitettä ”vanhempi” kysymyksissä, jotka koskivat vanhempien suhtautumista kokeiluun sekä henkilöstön ja vanhempien välistä yhteistyötä.

liittyen koskivat yleisimmin toiveita saada lisätietoa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun verrokkiryhmistä tai sitä, etteivät vanhemmat halunneet lapsensa osallistuvan verrokkiryhmään. (ks. Sulkanen ym., 2026.)

Opettajia pyydettiin arvioimaan, oliko vanhempien suhtautuminen lapsensa kaksivuotiseen esiopetuksen kokeilun kokeilu- tai verrokkiryhmään osallistumiseen myönteistä vai kielteistä. Yli 90 prosenttia opettajista oli samaa mieltä siitä, että vanhempien suhtautuminen kokeiluun oli pääosin myönteistä. Kokeiluryhmien opettajista lähes kaikki (98,5 %) arvioivat vanhempien suhtautumisen myönteiseksi, kun verrokkiryhmien kohdalla osuus oli pienempi (86 %). Kokeiluryhmissä vain prosentti opettajista vastasi ”ei samaa eikä eri mieltä”, kun verrokkiryhmissä näin vastasi useampi kuin joka kymmenes opettaja. Kunnan suuralue sekä kielisuhde olivat yhteydessä opettajien arvioihin vanhempien suhtautumisesta kokeiluun. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat Pohjois- ja Itä-Suomen suuralueella sekä yksikielisissä kunnissa useammin samaa mieltä siitä, että vanhempien suhtautuminen kokeiluun oli pääosin myönteistä (ks. Sulkanen ym., 2026).

9.6 Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö

Opettajakyselystä ilmeni, että perheiden kanssa toteutettiin tiivistä yhteistyötä lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi. Opettajista kaikki kertoivat keskustelewansa lapsen kasvatuksesta ja lapsen asioista perheiden kanssa. Lähes kaikki opettajat olivat samaa mieltä siitä, että eri perheiden kanssa tarvitaan erilaisia taitoja esimerkiksi kulttuuritaustan takia. Opettajien mielestä vanhempien tulee tukea lasten oppimista myös kotona, ja he katsoivat lisäksi, ettei vanhempien tulisi jättää lasten koulutusta vain opettajille. Kolmannes opettajista raportoi, etteivät perheet olleet aktiivisia osallistumaan päiväkodin toimintaan. Kokeilu- ja verrokkiryhmien opettajat eivät arvioineet vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä eri tavalla. (Sulkanen ym., 2026.)

10 Huoltajien ja lasten kokemukset kokeilusta ja perheiden palveluvalinnat

Yhteenveto

- Suuri osa huoltajista raportoi tiedotuksen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta onnistuneen hyvin.
- 85 prosenttia raportoi tehneensä tietoisin valintapäätöksen lapsensa osallistumisesta.
- Valintaperusteissa painottuivat käytännön syyt (esiopetuksen maksuttomuus, varhaiskasvatuksen sijainti, lapsi jatkoi samassa ryhmässä) sekä laatutekijät (laadukas toiminta, pätevä henkilöstö).
- Sekä kokeilu- että verrokkiryhmän huoltajat olivat tyytyväisiä ja sitoutuneita lapsensa varhaiskasvatukseen.
- Huoltajien hyvinvointi ja uupumus eivät eronneet kokeilu- ja verrokkiryhmän huoltajien välillä
- Kokeilu- ja verrokkiryhmien lapset toivat esille kokemuksiaan esiopetuksesta ja varhaiskasvatuksesta samankaltaisesti valokuvahaastatteluissa. Lasten kokemuksista tunnistettiin viisi keskeistä päiväkodin toimintoa ja kolme näitä säätelevää ydinteemaa. Mieluisimpia asioita olivat leikki, liikunta ja ulkoilu. Ikävimpiä olivat lepohetki ja aamupiiri. Lapset esittivät kehittämissuhteita päiväkodin toimintaan ja ympäristöönsä liittyen.

10.1 Viestintä kokeilusta ja kokeiluun hakeutuminen

Kokeilun käynnistämävaiheessa kunnat tiedottivat eri tavoin huoltajia kokeilusta. Kokonaisuudessaan selkeästi suurin osa sekä kokeilu- että verrokkiryhmien huoltajista koki saaneensa riittävästi tietoa kokeilusta ja tienneensä kokeilun toteutumisesta. Kuitenkin verrokkiryhmän huoltajat raportoivat tilastollisesti merkitsevästi useammin, ettei heillä ollut riittävästi tietoa tai he eivät tienneet kokeilusta (Taulukko 16).

Taulukko 16. Huoltajien kokemukset kaksivuotisen esiopetuksen tiedotuksesta

Saitko kokeilusta riittävästi tietoa?	Kokeilu-ryhmä	Verrokki-ryhmä	Odds ratio
Ei riittävästi tietoa	9,2 %	20,0 %	0,39***
En tiennyt maksuttomasta kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta	3,6 %	7,1 %	0,44

Tähdet kuvaavat ryhmien välisen eron tilastollista merkitsevyyttä. * = $p < 0,1$; ** = $p < 0,05$; *** = $p < 0,01$. 2016 ja 2017 syntyneiden ikäkohortit eivät eronneet toisistaan.

Eniten tietoa kokeilusta huoltajat olivat saaneet henkilökohtaisen yhteydenoton kautta. Kokeiluryhmän huoltajat raportoivat verrokkiryhmän huoltajiin verrattuna saaneensa enemmän tietoa henkilökohtaisesti. Lisäksi he raportoivat saaneensa enemmän tietoa verkkosivuilta, median (tv, sanomalehti, radio) ja sosiaalisen median kautta. Vuonna 2017 syntyneiden ikäkohortin huoltajat raportoivat lisäksi saaneensa enemmän tietoa ystävän tai tuttavien kautta kuin vuonna 2016 syntyneiden ikäkohortin huoltajat.

Tietoisesti esiopetuskokeilun valitsi 1 738 huoltajaa (85 %). Tietoinen valinta tarkoitti, että huoltajat raportoivat kyselyssä halunneensa, että lapsi osallistuu kokeiluun, ja tekivät valinnan sen perusteella. Osa kokeiluun osallistuneista huoltajista ei siis raportoinut tehneensä tietoista valintaa osallistua, vaan heidän lapsensa ohjautui kokeiluun, koska heidän oman alueensa varhaiskasvatuksen toimipaikka arvottiin kokeiluryhmään (lapsi jatkoi joka tapauksessa omassa toimipaikassaan).

Kysyimme myös, minkälaisia syitä huoltajilla oli valita esiopetuskokeilu (Taulukko 17). Huoltajat ilmoittivat valinneensa esiopetuskokeilun seuraavista syistä: *esiopetuksen maksuttomuus, laadukas ja monipuolinen toiminta, lapsen jatkaminen samassa ryhmässä, päiväkodin sijainti ja pätevä henkilökunta*. Muita huoltajien vastauksissa mainittuja syitä olivat tutkimuksen tukeminen, kaverisuhteiden tukeminen ja yleinen mielenkiinto kokeilua kohtaan. Päätökseen näyttivät siten vaikuttavat sekä taloudelliset, laadulliset että käytännön syyt. Tulokset ovat hyvin samankaltaisia 4-vuotiaiden lasten varhaiskasvatus- ja lastenhoitoratkaisuja kartoittavan CHILDCARE-kyselyn (Sulkanen ym., 2020) ja Karvin 5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen palveluvalintoja koskevien aiempien tulosten (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2021) kanssa.

Taulukko 17. Huoltajien syyt valita esiopetuskokeilu (N = 1 738)

Kysymys	N	%-osuus niistä, jotka valitsivat kokeilun tietoisesti
Esiopetuksen maksuttomuus	462	33,0 %
Laadukas ja monipuolinen toiminta	444	31,8 %
Lapsi jatkoi samassa ryhmässä	436	31,2 %
Sopiva sijainti (esim. kotiin, työ)	403	28,8 %
Pätevä henkilökunta	379	27,1 %
Päiväkodin / esiopetuksen ja huoltajien yhteistyö	316	22,6 %
Päiväkodin / esiopetuksen ilmapiiri)	292	20,9 %
Aikaisemmat kokemukseni /kokemuksemme	282	20,2 %
Pysyvä henkilökunta	246	17,6 %
Akateemisten taitojen kehittäminen	244	17,5 %
Lapsen kokonaishoitopäivän edullisuus	222	15,9 %
Lapsen tuen tarpeiden huomiointi	199	14,2 %
Päiväkodin opettaja tai muu henkilökunta	186	13,3 %
Sisarukset samassa päiväkodissa	162	11,6 %
Esiopetuksen painotus (esim. liikunta)	138	9,9 %
Päiväkodin / esiopetuksen tilat	131	9,4 %
Arvot (esim. ympäristöasiat)	104	7,4 %
Aukioloajat	52	3,7 %
Monikulttuurisuus	32	2,5 %
Myy syy, mikä?	30	2,1 %

Esiopetuskokeilun keskeyttäneitä oli huoltajien kyselyaineistossa hyvin vähän, vain 25 vastaajaa (alle 1 %). Syissä painottuivat käytännön syyt, kuten lapsen siirtäminen tulevan koulun opetukseen tai esiopetuspaikan huono sijainti. Vain muutama vanhempi raportoi tyytymättömyyttä toimintaan ja/tai ilmapiiriin. Muita esille nousseita syitä huoltajien vastauksissa olivat muutto ja lähikoulun tarjoama esiopetus.

10.2 Huoltajien kokemukset kokeilusta

Huoltajien ja lasten tyytyväisyydellä ja huoltajien sitoutumisella lapsen varhaiskasvatuksessa käymiseen on osoitettu olevan iso vaikutus sekä lapsen hyvinvointiin että myöhempiin akateemisiin valmiuksiin (Garvis ym., 2021; Hujala ym., 2014; Puccioni ym., 2018). Myös huoltajan koulumaista oppimista koskevat asenteet ennustavat lapsen myöhempiä taitoja koulussa (Jung ym., 2016).

Huoltajien tyytyväisyyttä arvioitiin tässä tutkimuksessa sekä suhteessa henkilökuntaan että varhaiskasvatuksen/esiopetuksen yleiseen laatuun. Sekä kokeilu- että verrokkiryhmän huoltajat raportoivat keskimäärin voimakasta tyytyväisyyttä varhaiskasvatukseen. Kokeiluryhmän huoltajat raportoivat lisäksi tilastollisesti merkitsevästi enemmän tyytyväisyyttä esiopetukseen kuin verrokkiryhmän huoltajat varhaiskasvatukseen. Molemmissa ryhmissä huoltajat arvioivat myös oman lapsensa olevan erittäin tyytyväinen esiopetukseen/varhaiskasvatukseen osallistumiseen. Molemmat tulokset vastaavat Suomessa aiemmin saatuja tuloksia koskien huoltajan korkeaa tyytyväisyyttä varhaiskasvatuksen laatuun (mm. Heikka ym., 2021; Lerikkanen ym., 2013; Peltonen ym., 2025).

Yleisen tyytyväisyyden lisäksi molemmissa ryhmissä huoltajat raportoivat korkeaa sitoutumisen astetta lapsen varhaiskasvatukseen, esimerkiksi aktiivisesti kysyvänsä lapsensa päivästä ja yhteydenpidosta opettajien kanssa.

Huoltajat raportoivat lisäksi korkeaa oppimissuuntautumisen asennetta, esimerkiksi arvostavansa oppimiseen liittyvien taitojen opettamista mahdollisimman varhain (esimerkiksi: "Pidän tärkeänä, että lapseni oppii jo päiväkodissa erilaisia taitoja liittyen opiskeluun" tai "Minua huolettaa, jos lapselleni aletaan opettaa liian aikaisin koulumaisia taitoja") (Salo ym., 2025). Mielenkiintoista on se, että kokeiluryhmän huoltajat erosivat verrokkiryhmän huoltajista myös vieläkin korkeammilla oppimissuuntautumisasenteilla. Koska tässä tutkimuksessa kokeilu- ja verrokkiryhmät oli satunnaistettu kuntakohtaisesti, voidaan ajatella, että mahdollisesti itse oppimisympäristö (kaksivuotinen esiopetus) saattoi vielä vahvistaa huoltajissa arvostusta erilaisten taitojen opiskeluun. Huoltajan oman hyvinvoinnin ja uupumuksen suhteen kokeilu- ja verrokkiryhmän huoltajat eivät eronneet toisistaan (Upadyaya ym., 2025).

Taulukko 18. Huoltajien kokemukset

Muuttuja	Kokeilu-ryhmä	Verrokki-ryhmä	p-arvo	Cohenin d
Tyytyväisyys varhaiskasvatukseen	3,52	3,46	0,006***	0,13
Tyytyväisyys opettajaan	4,55	4,48	0,023**	0,10
Lapsen tyytyväisyys	3,51	3,49	0,495	–
Huoltajan sitoutuminen	4,43	4,47	0,164	–
Oppisuuntautuneisuus	4,48	4,42	0,014**	0,11

Taulukko esittää kokeilu- ja verrokkiryhmien keskiarvot. Asteikko 1–5 (tyytyväisyys opettajaan, huoltajan sitoutuminen, oppisuuntautuneisuus) tai 1–4 (tyytyväisyys varhaiskasvatukseen, lapsen tyytyväisyys). Tähdet kuvaavat ryhmien välisen eron tilastollista merkitsevyyttä. * = $p < 0,1$; ** = $p < 0,05$; *** = $p < 0,01$.

Esiopetuskokeilun aikana toteutettiin myös haastattelututkimus yhdeksän huoltajan kanssa Mikkelin alueella (YAMK opinnäytetyö; Luukkonen, 2022). Tässä haastattelussa vuoropäiväkodissa olleet huoltajat olivat kaikki tyytyväisiä siihen, että kaksivuotista esiopetusta oli järjestetty lapsille myös iltapäivisin. Esiopetuksen toteuttaminen aamu- ja iltapäivätoimintana oli onnistunut huoltajien mielestä hyvin, ja he pitivät sitä mielekkäänä toimintatapana. Erityisesti huoltajien vuoro-työn näkökulmasta iltapäiväesiopeus ja sen mahdollisuus oli ollut tärkeä asia. Iltapäiväesiopeuksesta tiedotukseen ja tiedonkulkuun liittyvissä asioissa huoltajien näkemykset olivat eriäviä. Haastattelututkimuksen tulokset vahvistavat siten tässä raportissa esitettyjä määrällisiä tuloksia koskien tiedottamista ja huoltajien tyytyväisyyttä.

Lisäksi Helsingin yliopistossa tehtiin keväällä 2023 haastattelututkimus huoltajien kokemuksista kokeilusta (Peltonen ym., 2025). Aineisto koostui kuudestatoista puolistrukturoidusta yksilö- ja ryhmähaastattelusta. Tulosten mukaan huoltajat suhtautuivat pääosin myönteisesti kokeiluun. Huoltajat uskoivat kokeilun kehittävän lasten kouluvalmiuksia ja tasaavan oppimisen eroja sekä lisääntyneen leikkiin pohjautuvan pedagogiikan olevan lapselle hyödyksi. Osa näki myös eron esiopetuskokeilun ja varhaiskasvatuksen välillä:

”Se on tärkeää ettei esiopetus näys siinä, että harjoitellaan a-kirjainta, vaan se näkyy kaikessa mitä tehään. Ja siihen oon kyllä ollut niin paljon tyytyväisempi kuin sitten taas tuossa varhaiskasvatuksen puolella. Musta tuntuu, että ne sosiaaliset

taidot oli kyllä minimissään tuossa varhaiskasvatuksen puolella. Musta tuntuu että ne sosiaaliset taidot oli kyllä aika minimissään mitä harjoiteltiin silloin.” (Peltonen ym., 2025).

Toisaalta osa huoltajista koki, että toiminta oli pysynyt muuttumattomana. Huoltajat olivat myös varsin sitoutuneita kokeiluun, mutta osa koki tiedottamisen riittämättömänä, ja he pohtivat, olikohan päiväkodin henkilökunnalla itsellään riittävästi tietoa. Huoltajia pohditutti myös henkilökunnan kuormitus ja kiire sekä kelpoisen henkilökunnan puute. Huoltajat toivoivat myös enemmän osallisuuden mahdollisuuksia. (Peltonen ym., 2025)

10.3 Lasten kokemukset kokeilusta

Lasten näkemyksiä on tarkasteltu vielä tämän raportin kirjoittamisen hetkellä arvioitavana olevassa käsikirjoituksessa Sulkanen ym. (2025), johon tämä raportointi suurelta osin pohjautuu. Aineisto analysoitiin laadullisen temaattisen analyysin avulla tavoitteena selvittää 5-vuotiaiden lasten näkemyksiä päiväkotielämän kokonaisuudesta. Aineistosta löydettiin kahdeksan päiväkodin toimintoja kuvaavaa pääteemaa sekä näitä säätelevät kolme ydinteemaa. Lasten näkemysten perusteella 5-vuotiaille merkityksellisiä toimintoja päiväkodissa olivat *leikki, liikunta, ulkoilu, luova toiminta, akateemisten taitojen harjoittelu (esim. matemaattisten ja kielellisten taitojen harjoittelu eri tavoin, kynätehtävät, kirjojen lukeminen), päivälepo, hoidolliset rutiinit ja aamupiiri*. Näiden lisäksi tärkeitä seikkoja olivat *ympäristö, vertaissuhteet ja säännöt*, jotka säätelivät kaikkea päiväkodin toimintaa.

Aineiston luonteen takia kokeilu- ja verrokkiryhmien eroja tarkasteltiin vertailemalla sitä, kuinka suuressa osassa ryhmistä löydetyt teemat esiintyivät. Lähes kaikki löydetyt pää- ja ydinteemat esiintyivät yhtä lailla kokeilu- ja verrokkiryhmissä, mikä osoittaa 5-vuotiaiden esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen samankaltaisuutta. Ainoa löydetty ero aineistossamme kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä liittyi aamupiiriin, joka tuotiin esille useammin kokeilu- (57 %) kuin verrokkiryhmien (17 %) keskusteluissa ja kuvissa. Kuitenkin esimerkiksi akateemisten taitojen harjoittelu, jonka saatetaan ajatella liittyvän erityisesti esiopetukseen, tuotiin esille yhtä lailla sekä kokeilu- että verrokkiryhmissä. (Sulkanen ym., 2025.)

Mukavimpia asioita päiväkodissa 5-vuotiaille lapsille olivat leikki, liikunta ja ulkoilu. Erityisen ikävinä asioina tuotiin esille päivälepohetki ja aamupiiri. Seikkoja, jotka tekivät asioista mukavia tai ikäviä olivat erityisesti se, kuinka toiminta tuki lasten

osallisuutta ja toimijuutta ja tehtiinkö niitä yksin vai yhdessä muiden lasten kanssa. Lapset esittivät lähes kaikkien teemojen osalta muutosehdotuksia sekä kertoivat niihin liittyvistä oppimistaan asioista. (Sulkanen ym., 2025.)

Lasten näkemysten pohjalta voidaan esittää, että 5-vuotiaiden esiopetuksen (ja varhaiskasvatuksen) tulisi perustua leikkiin ja toiminnallisuuteen. Lasten osallisuus tulisi huomioida niin toimintaympäristöjen ja toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa kuin arvioinnissa, jotta ne vastaisivat parhaalla mahdollisella tavalla lasten tarpeisiin. Lisäksi lasten väliin myönteisiin vertaissuhteisiin tulisi kiinnittää erityistä huomiota ja mahdollistaa niiden toteutuminen kaikkien lasten kohdalla. (Sulkanen ym., 2025.)

Alla on esimerkkejä seikoista, joihin lapset esittivät muutostoiveitaan sekä niiden pohjalta tehtyjä ehdotuksia esiopetustoiminnan kehittämiseksi:

- Ulkoleikkikelineiden määrän ja monipuolisuuden lisääminen pihalle, jolla lapset ulkoilevat (esim. trampoliineja, tavallisia keinuja)
- Riittävästi haasteita tarjoavia ulkoleikkivälineitä (esim. isompi liukumäki)
- Tiettyjen lelujen tai muiden toimintavälineiden lisääminen
- Leikkipaikkojen ja huonekalujen järjestyksen muuttaminen lasten toiveiden mukaisesti
- Lelujen, kirjojen ja pelien vaihtaminen useammin esimerkiksi ryhmien kesken
- Omien lelujen ja liikuntavälineiden tuominen päiväkotiin useammin
 - Lasten kuuleminen ja ideoiden huomioon ottaminen pihojen, tilojen ja välineiden suunnittelussa ja kehittämisessä sekä hankinnoissa
 - Ulkoilualueen valinta tai ulkoilualueen muokkaaminen lasten ikä, kehitys- ja taitotasohuomioiden
 - Toimintakäytänteiden säännöllinen arviointi ja kehittäminen
- Enemmän leikkimistä
- Vähemmän paikallaan istumista ja oman vuoron odottamista
- Päivälepoetken poistaminen tai käytänteiden muuttaminen toisenlaiseksi (esim. ei paikallaan makuuttamista)
 - Vapaan ja ohjatun leikin suuren roolin tunnustaminen ja huomioiminen edelleen osana esiopetustoimintaa
 - Olemassa olevien käytänteiden kriittinen tarkastelu ja säännöllinen arviointi. Lasten ikä-, kehitys- ja taitotason huomiointi toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa

Lisäksi tutkimuksemme osoitti, että valokuvahaastattelu on toimiva menetelmä lasten näkemysten tavoittamiseksi. Lapsilla on myös runsaasti näkemyksiä omasta arjestaan päiväkodissa, ja he tuovat kattavasti ja perustellusti esille toiveitaan sen kehittämiseksi.

11 Kokeilun vaikutukset lasten taitoihin ja osallistumisasteeseen

Yhteenveto

- Kokeiluryhmään kuulumisen nosti lasten osallistumisastetta 5-vuotiaana 3,5 prosenttiyksiköllä.
- Kokeilu- ja verrokkiryhmiin kuuluvien lasten taidot ovat perusopetuksen alussa samanlaiset.
- Voimme sulkea pois varsin pienetkin vaikutukset perusopetuksen alussa niille lapsille, joille kaksivuotisen esiopetuksen vaihtoehto olisi ollut nykymuotoisen varhaiskasvatuksen ja yksivuotisen esiopetuksen yhdistelmä.
- Jos vaihtoehtona 5-vuotiaana oli kotihoito, kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuminen paransi 6-vuotiaana arvioituja akateemisia ja sosioemotionaalisia taitoja. Perusopetuksen alussa tulokset ovat liian epätarkkoja mahdollistaakseen täsmällisten johtopäätösten tekemisen.

Tämä luku esittelee tuloksemme kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksista lasten osallistumisasteeseen ja lasten taitojen kehitykseen. Tulokset perustuvat kokeilu- ja verrokkiryhmiin satunnaistettujen lasten ja heidän huoltajiensa vertailuun, ja niitä voi siten pitää erityisen luotettavina. Tulosten uskottavuutta lisää myös se, että analyysimme on esirekisteröity ennen aineiston keräämistä.¹¹ Luvun alussa esittelemme myös kuvailevia tuloksia lasten taitojen ja heidän taustatekijöidensä välistä yhteydestä. Lisäksi kuvaamme tiiviisti vaikuttavuusarvioinnissa käyttämämme tutkimusmenetelmät.

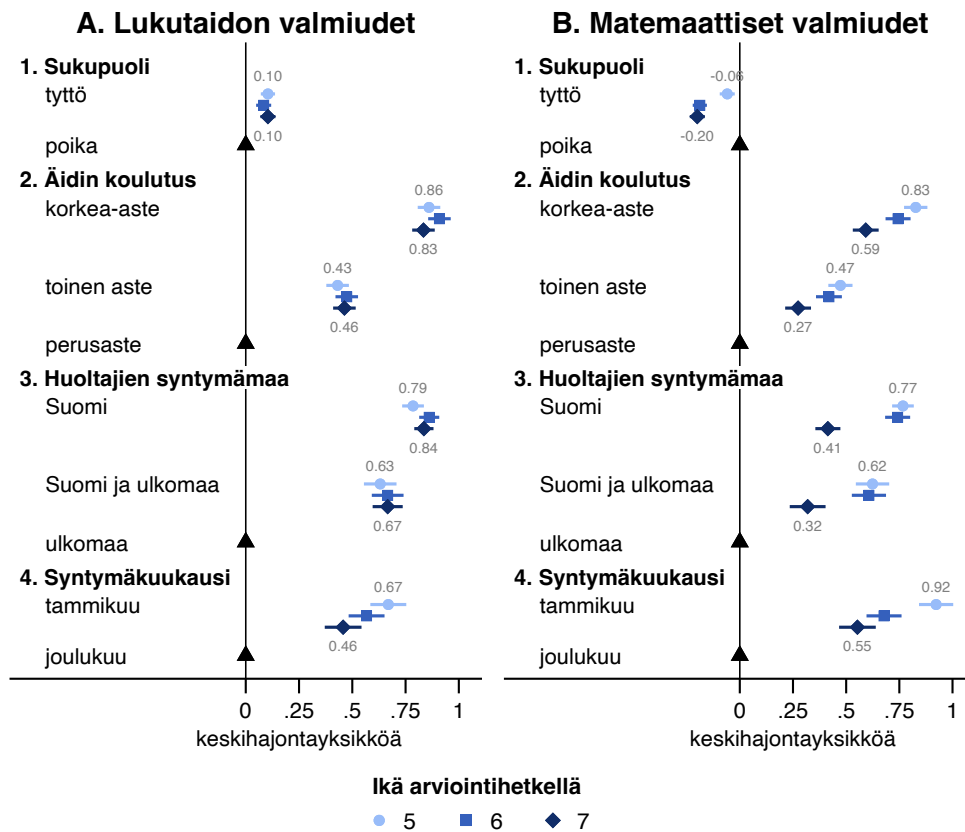
11 Esirekisteröity tutkimussuunnitelma on tallennettu AEA RCT Registry -palveluun 15.10.2021 (<https://www.socialscienceregistry.org/trials/8061>).

11.1 Lasten taitojen keskimääräiset erot taustatekijöiden välillä

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tuottama aineisto mahdollistaa kokeilun vaikuttavuuden arvioinnin lisäksi myös nykytilanteen aikaisempaa täsmällisemmän kuvauksen. Suomessa ei ole aiemmin kerätty vastaavaa suurta ja edustavaa otosta varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen ensimmäisen luokan oppilaiden taidoista. Sosioemotionaalisten ja akateemisten taitojen yhtäaikainen arviointi näin usealle lapselle ja mahdollisuus yhdistää siihen korkeatasoista rekisteripohjaista tietoa tekee aineistosta kansainvälisestikin poikkeuksellisen. Aineistolla on näin ollen myös merkittävä itsenäinen arvo ja sitä voidaan käyttää monen koulutuspoliittisesti keskeisen kysymyksen tarkasteluun. Tämä työ tullaan tekemään pääosin käsillä olevan raportin julkaisemisen jälkeen, mutta esittelemme seuraavaksi muutaman tuloksen, jotka auttavat asettamaan vaikuttavuusarviointimme tulokset oikeisiin mittasuhteisiin. Lisäksi ne täydentävät keskustelua lasten osaamisen ja heidän taustatekijöidensä välisestä yhteydestä.

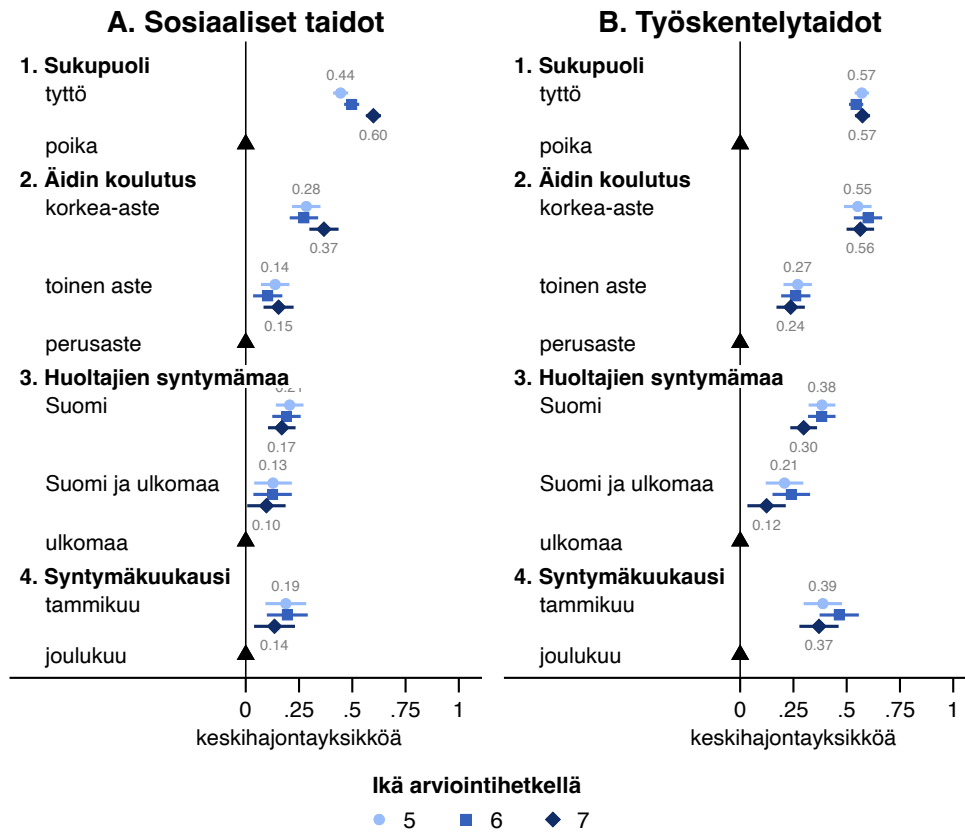
Kuviot 9–11 kuvaavat lasten taitojen eroja muutaman taustaominaisuuden osalta. Kuvion eri symbolit näyttävät, miten arviointien keskiarvot eroavat eri ikävaiheissa. Ympyrät kuvaavat eroja 5-vuotiaana, neliöt 6-vuotiaana ja vinoneliöt 7-vuotiaana. Vaakasuorat viivat kuvaavat epävarmuutta, joka syntyy väestötason erojen arvioimisesta otoksen perusteella.¹² Analyysi on tehty käyttäen aineistoa vain niistä verrokkiryhmään kuuluvista lapsista, joiden taidot on arvioitu sekä 5-, 6- että 7-vuotiaana. Tämä aineistorajaus parantaa eri-ikäisenä tehtyjen tarkastelujen vertailukelpoisuutta. Rajoittuminen verrokkiryhmään on puolestaan tehty siksi, että pyrimme näin kuvaamaan taitojen ja taustatekijöiden välistä yhteyttä nykyjärjestelmän puitteissa. Koko aineistoamme käyttävä vastaava analyysi tuottaa hyvin samankaltaiset tulokset.

12 Täsmällisesti ottaen raportoimme piste-estimaatteja ja 95 prosentin luottamusvälejä regressioanalyyseistä, joissa selitettävänä tekijöinä ovat luvussa 3.6.3 kuvatut kuusi päävastettamme ja selittävinä tekijöinä joukko lapsen taustaominaisuuksia. Kuviodien paneelit esittävät tulokset regressioista, jotka on ajettu erikseen kullekin taustaominaisuudelle. Kaikki selittävät tekijät ovat kategorisia muuttujia. Esimerkiksi paneelissa 1 selittävä muuttuja on indikaattori, joka saa arvon 1, jos lapsi on merkitty väestörekisteriin tytöksi ja 0, jos hänet on merkitty pojaksi. Vastaavasti paneelissa 2 selittävät muuttujat ovat indikaattorit sille, onko äiti suorittanut korkea-asteen tutkinnon tai toisen asteen tutkinnon (vertailukategoriana toimii pelkkä peruskoulututkinto tai tuntematon koulutusaste).

Kuvio 9. Akateemisten taitojen keskimääräiset erot taustatekijöiden välillä

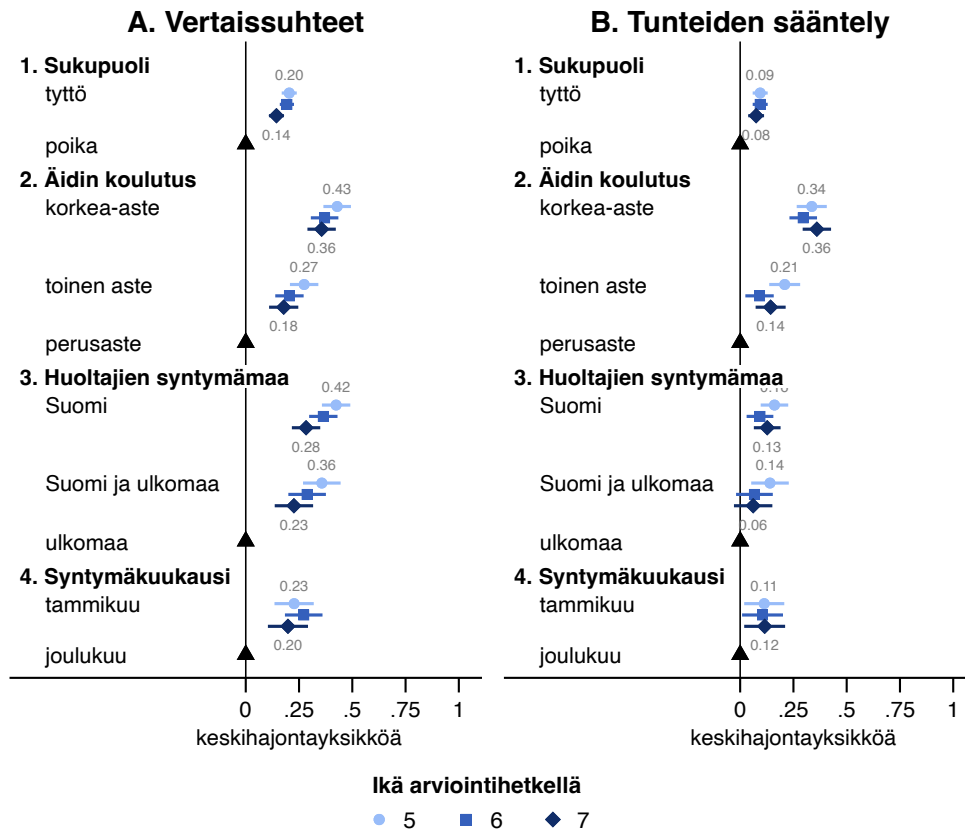
Kuviot 9–11 kertovat, että korkeasti koulutettujen äitien lapset, Suomessa syntyneiden huoltajien lapset ja alkuvuodesta syntyneet lapset pärjäävät kaikissa arvioinneissa muita lapsia paremmin. Matemaattisia valmiuksia lukuun ottamatta tytöt saavat keskimäärin poikia paremmat pisteet kaikissa arvioinneissa. Kaikki raportoitamme erot ovat tilastollisesti merkitseviä. Osa eroista on myös varsin suuria. Esimerkiksi arvio korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden äitien lasten lukutaidon valmiuksista on perusopetuksen alussa 0,82 keskihajontaa korkeampi kuin pelkän perusasteen suorittaneiden äitien lapsilla. Vastaavasti ero Suomessa ja ulkomailla syntyneiden huoltajien lasten kohdalla lukutaidon valmiuksissa on 0,80 keskihajontaa. Perusopetuksen alussa havaitut lukutaidon ja matemaattisten valmiuksien erot sukupuolen, äidin koulutuksen ja syntymäkuukauden mukaan ovat linjassa Karvin aikaisempien tulosten kanssa (Ukkola ym., 2020).

Kuvio 10. Sosiaalisten taitojen ja työskentelytaitojen keskimääräiset erot taustatekijöiden välillä



Erilaisista taustoista tulevien lasten keskimääräisten arvioidujen taitojen eroja voi olla vaikea hahmottaa pelkästään keskihajontayksiköiden perusteella. Toinen tapa havainnollistaa eroja on käyttää prosenttiileja. Prosenttiili kuvaa lapsen sijoittumista taitojakaumassa suhteessa muihin lapsiin. Esimerkiksi pelkän perusasteen suorittaneiden äitien lasten lukutaidon valmiuksien keskiarvo vastaa aineistossamme 32. prosenttiilia. Tämä tarkoittaa, että tätä tasoa heikommat arviot sai noin kolmannes (32 %) lapsista ja paremmat arviot noin kaksi kolmasosaa. Korkea-asteen tutkinon suorittaneiden äitien lasten keskiarvo puolestaan vastaa 62. prosenttiilia. Toisin sanoen ryhmien välinen keskimääräinen ero vastaa siirtymää lukutaitovalmiuksien jakauman alemmalta kolmannekselta selvästi ylemmälle puoliskolle.

Kuvio 11. Vertaissuhteiden ja tunteiden sääntelyn keskimääräiset erot taustatekijöiden välillä



Kuvioiden 9–11 tuottamat selkeämmin uudet tulokset koskevat lasten taitojen ja taustaominaisuuksien välisen yhteyden kehitystä varhaiskasvatuksen loppuvaiheen ja esiopetuksen aikana sekä eroja sosioemotionaalisissa taidoissa. Valtaosa ryhmien välisistä eroista on hyvin samankaltaisia 5-, 6- ja 7-vuotiaana. Äidin koulutukseen osalta erot kapenevat huomattavasti ainoastaan matemaattisten valmiuksien ja hie-man vertaissuhteiden kohdalla. Tyttöjen ja poikien väliset erot sen sijaan pysyvät ennallaan tai kasvavat ajan myötä. Maahanmuuttajataustan osalta erot kapenevat sosiaalisia taitoja, tunteiden sääntelyä ja lukutaidon valmiuksia lukuun ottamatta, mutta erot ovat pääosin suuria vielä perusopetuksen alussa. Lisäksi erot tammi- ja joulukuussa syntyneiden lasten välillä kapenevat merkittävästi ainoastaan akateemisten taitojen kohdalla.

11.2 Vaikutusarvioinnin menetelmät

Siirrymme nyt arvioimaan kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksia lasten varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen osallistumisasteeseen ja taitoihin. Tämä arviointi perustuu luvussa 2 kuvattuun satunnaistettuun koeasetelmaan. Satunnaistamisen takia myöhemmät erot kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä johtuvat uskottavasti kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta. Tuloksia voi pitää erityisen luotettavina vuonna 2016 syntyneille lapsille, joiden kohdalla kuuluminen kokeilu- tai verrokki-ryhmään määrittä heidän arvontahetken toimi- tai asuinpaikkansa perusteella.

Tulosten oikean tulkinnan kannalta on tärkeää huomata, että kokeilu- ja verrokki-ryhmään kuulumisella tarkoitamme *arvonnan* lopputulosta. Kokeiluryhmään kuuluvat ne lapset, joiden varhaiskasvatuksen toimipaikka – tai kotihoidossa olleiden lasten kotia lähinnä oleva toimipaikka – arvottiin osallistumaan kokeiluun. Vastaavasti verrokkiryhmään kuuluvat lapset, joiden varhaiskasvatusyksikkö arvottiin jatkamaan nykymuotoista varhaiskasvatusta. Luvussa 11.3 näytämme, että valtaosa kokeiluryhmään kuuluvista lapsista osallistui kaksivuotiseen esiopetukseen. Huolta jilla oli kuitenkin oikeus vaihtaa lapsensa toimipaikkaa tai pitää lapsi kotihoidossa. Näin ollen kokeiluryhmään kuulumisen ei välttämättä tarkoita, että lapsi olisi osallistunut kaksivuotiseen esiopetukseen. Vastaavasti valtaosa verrokkiryhmään kuuluvista lapsista osallistui nykymuotoiseen varhaiskasvatukseen, mutta osa päätyi myös kaksivuotista esiopetusta tarjoaviin toimipaikkoihin tai oli kotihoidossa.

Nämä poikkeamat satunnaistamisen tulosten ja lasten tosiasiallisen hoitomuodon välillä eivät oleellisesti heikennä mahdollisuksiamme arvioida kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksia. Vaikutusten selvittämiseksi riittää, että kokeiluryhmään kuulumisen lisäksi kaksivuotiseen esiopetukseen osallistumisen *todennäköisyyttä* suhteessa verrokkiryhmään. Täsmällisesti ottaen, pystymme tällöin arvioimaan vaikutukset luotettavasti niille lapsille, jotka osallistuivat kaksivuotiseen esiopetukseen, jos he tulivat arvotuksi kokeiluryhmään ja eivät osallistuneet, jos he tulivat arvotuksi verrokkiryhmään. Noin 82 prosenttia lapsista kuuluu tähän ns. *complier*-ryhmään (ks. luku 11.3).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun analyysiin liittyy myös kaksi suora- viivaisimmista satunnaistetuista kokeiluista poikkeavaa piirrettä. Ensinnäkin kaksivuotiselle esiopetukselle oli olemassa erilaisia vaihtoehtoja, ja vaikutukset todennäköisesti riippuvat oleellisesti siitä, mikä 5-vuotiaiden esiopetuksen vaihtoehto on. Tämän takia raportoimme vaikutukset erikseen kahdelle erilaiselle vaikutukselle: (a) kaksivuotiseen esiopetukseen 5-vuotiaana osallistumisen

keskimääräinen vaikutus *suhteessa nykymuotoiseen varhaiskasvatukseen osallistumiseen* ja (b) kaksivuotiseen esiopetukseen 5-vuotiaana osallistumisen keskimääräinen vaikutus *suhteessa kotihoitoon*.¹³

Toinen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun erityispiirre syntyy siitä, että satunnaistaminen tehtiin toimipaikkatasolla ja toimipaikat satunnaistettiin kokeilu- ja verrokkiryhmiin vain kerran. Tämä lähestymistapa oli kokeilun käytännön toteuttamisen kannalta välttämätöntä, sillä toimipaikan siirtäminen kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä vuosi toiminnan aloittamisen jälkeen olisi rasittanut varhaiskasvatuksen henkilöstöä kohtuuttomasti. Tämä koeasetelman piirre tarkoittaa kuitenkin sitä, että vuonna 2017 syntyneiden lasten huoltajilla saattoi olla mahdollisuus siirtää lapsensa kokeilu- tai verrokkiryhmään kuuluvaan varhaiskasvatuksen toimipaikkaan hänen ollessaan 4-vuotias ja näin vaikuttaa siihen, kumpaan ryhmään lapsi päätyi.¹⁴ Vuonna 2017 syntyneiden lasten kohdalla kokeilu- ja verrokkiryhmien taust ominaisuuksien välillä on pieni, mutta tilastollisesti merkitsevä ero huoltajien tulojen, koulutuksen, äidinkielen ja syntymämaan sekä lapsen sisarus-ten lukumäärän osalta (ks. luku 2.3). Tämä havainto viittaa siihen, että osa huoltajista on saattanut tietoisesti valita lapselleen joko kokeilu- tai verrokkitoimipaikan. Näin ollen on mahdollista, että vuonna 2017 syntyneiden lasten kohdalla kokeilu- ja verrokkiryhmien väliset erot voivat osittain johtua siitä, että ryhmät eivät ole keskenään täysin vertailukelpoisia.

13 Näiden estimaattien harhattomuus edellyttää ensinnäkin instrumenttimuuttujamenetelmän taustalla olevien oletusten voimassaoloa (ks. esim. Angrist ym., 2025). Tarkastelemassamme kontekstissa nämä ovat: (1) satunnaistamisen lopputulos vaikuttaa todennäköisyyteen osallistua kaksivuotiseen esiopetukseen, (2) kokeiluryhmään kuulumisen ei vähennä kenenkään todennäköisyyttä osallistua kaksivuotiseen esiopetukseen ja verrokkiryhmään kuulumisen ei lisää sitä ja (3) satunnaistamisen lopputulos vaikuttaa lasten taitoihin ainoastaan muuttamalla todennäköisyyttä osallistua kaksivuotiseen esiopetukseen. Luvussa 11.3 näytämme, että oletus (1) toteutuu erittäin selkeästi aineistossamme. Oletuksia (2) ja (3) ei ole mahdollista empiirisesti testata, mutta nähdäksemme niiden toteutuminen on erittäin todennäköistä. Vaikutusten estimointi eri vaihtoehdoille vaatii lisäksi seuraavan hieman monimutkaisemman lisäoletuksen. Jaetaan ns. *complier*-ryhmä kahteen osaan: (i) lapset, jotka siirtyvät *nykymuotoisesta varhaiskasvatuksesta* kaksivuotiseen esiopetukseen, jos heidät arvotaan kokeiluryhmään ja (ii) lapset, joita kokeiluryhmään päätyminen siirtää *kotihoidosta* kaksivuotiseen esiopetukseen. Jos yllä kuvatut vaikutukset (a) ja (b) ovat keskimäärin yhtä suuria ryhmille (i) ja (ii), pystymme estimoimaan molemmat vaikutukset (Abdulkadiroğlu ym., 2016; Hull, 2018).

14 Toimipaikkojen satunnaistaminen toteutettiin keväällä 2021 ja vuonna 2017 syntyneet lapset jaettiin kokeilu- ja verrokkiryhmiin heidän kevään 2022 toimipaikkansa perusteella.

Erot havaituissa taustaominaisuuksissa ovat kuitenkin määrällisesti kohtuullisen pieniä, mikä viittaa siihen, että myös mahdollinen valikoitumisharha on pieni. Lisäksi huomioimme valikoitumisharhan mahdollisuuden analyysissamme usealla tavalla. Ensinnäkin päätuloksemme perustuvat regressioanalyysiin, jossa kontrollimuuttujina ovat lapsen ikä arviointihetkellä, sukupuoli, äidinkieli, sisarusten lukumäärä, maahanmuuttajatausta ja ikä Suomeen muuttaessa sekä hänen huoltajiensa koulutus, tuloprosentti, äidinkieli ja yksinhuoltajuus.¹⁵ Näiden taustaominaisuuksien huomioiminen vähentää vuonna 2017 syntyneiden lasten kohdalla esiintyvää mahdollista valikoitumisharhaa ja parantaa estimaattien tarkkuutta. Lisäksi tutkimme tulosten herkkyyttä tarkastelemalla vuosina 2016 ja 2017 syntyneitä lapsia erikseen. Luvuissa 11.4 ja 11.5 raportoidut tulokset viittaavat siihen, että tuloksemme eivät kärsi merkittävästä valikoitumisharhasta. Näin ollen raporttoimamme päätulokset perustuvat analyysiin, jossa mukana ovat sekä 2016 ja 2017 syntyneet kokeilu- ja verrokkiryhmiin kuuluvat lapset. Tilastollinen päättelymme perustuu eksakteihin p-arvoihin, jotka huomioivat vasteidemme määrän (Anderson, 2008; Young, 2018).

Keskimääräisten vaikutusten lisäksi arvioimme, miten kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu vaikutti lasten välisiin taitojen eroihin. Arvioimme näitä vaikutuksia kahdella tapaa. Ensinnäkin tarkastelemme, vaihtelevatko keskimääräiset vaikutukset lasten taustaominaisuuksien mukaan. Tämä auttaa meitä ymmärtämään, ovatko vaikutukset suurempia tai pienempiä esimerkiksi maahanmuuttajataustaisille lapsille. Lisäksi arvioimme kokeilun vaikutusta suoraan taitojen arviointien jakaumaan käyttäen sekä kokeilu- ja verrokkiryhmien jakaumien eroja testaavia tunnuslukuja että ns. kvantiilivaikutusten estimaatteja (Firpo, 2007).

11.3 Vaikutukset lasten osallistumisasteeseen ja huoltajien työllisyyteen

Aloitamme analyysimme tarkastelemalla kokeilu- ja verrokkiryhmiin kuuluvien lasten osallistumista kaksivuotiseen esiopetukseen, nykymuotoiseen varhaiskasvatukseen ja kotihoitoon. Kokeilun aloitusta edeltäneenä keväänä lapsista 86 prosenttia osallistui varhaiskasvatukseen päiväkodissa tai perhepäivähoidossa ja 14 prosenttia oli kotihoitossa (Kuvio 12). Osallistuminen varhaiskasvatukseen oli

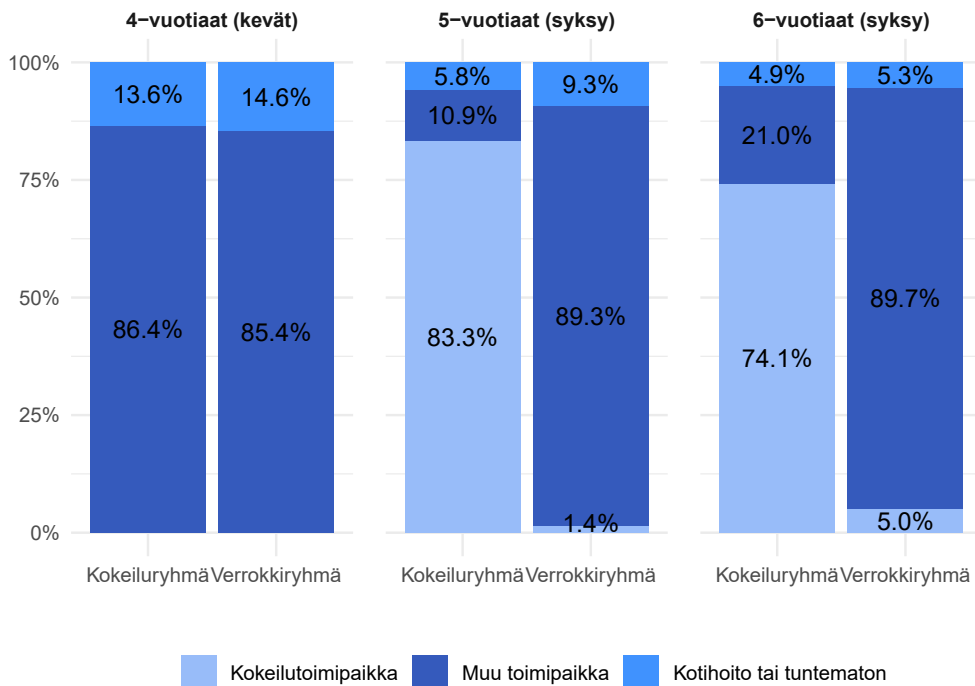
15 Noudatamme Tilastokeskuksen käytäntöä ja määrittelemme lapsen maahanmuuttajataustaiseksi, mikäli hänen molemmat huoltajansa (tai ainoa tiedossa oleva huoltaja) ovat syntyneet ulkomailla.

hieman korkeampaa kokeilu- kuin verrokkiryhmässä, mutta ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. Seuraavana syksynä kokeiluryhmään arvotuista lapsista 83,3 prosenttia osallistui kaksivuotiseen esiopetukseen ja 10,9 prosenttia nykymuotoiseen varhaiskasvatukseen muissa toimipaikoissa. Verrokkiryhmässä 89,3 prosenttia osallistui nykymuotoiseen varhaiskasvatukseen ja 1,4 prosenttia kaksivuotiseen esiopetukseen. 6-vuotiaana lasten osallistumisaste esiopetukseen ja varhaiskasvatukseen oli otoksessamme noin 95 prosenttia sekä kokeilu- että verrokkiryhmissä. Nämä luvut aliarvioivat hieman todellista osallistumisastetta, sillä osa kokeilu- ja verrokkiryhmiin kuuluneista lapsista muutti pois tutkimukseen osallistuvista kunnista ja saattoi osallistua varhaiskasvatukseen muualla Suomessa.¹⁶

Kokeilu- ja verrokkiryhmien väliset erot osoittavat, että satunnaistaminen vaikutti voimakkaasti lasten osallistumiseen esiopetukseen tai varhaiskasvatukseen, mutta ei määrittänyt sitä kokonaan. Poikkeamat satunnaistamisen lopputuloksesta vaikuttavat hieman tulostemme tulkintaan. Erot kaksivuotiseen esiopetukseen, nykymuotoiseen varhaiskasvatukseen ja kotihoitoon osallistumisen todennäköisyyksissä kokeilu- ja verrokkiryhmän välillä ovat kuitenkin suuria, joten pystymme uskottavasti arvioimaan kaksivuotiseen esiopetukseen *osallistumisen* vaikutusta suhteessa sekä nykymuotoiseen varhaiskasvatukseen osallistumiseen että kotihoitoon.

16 Osallistumisasteella tarkoitamme lapsen osallistumista joko esiopetukseen tai nykymuotoiseen varhaiskasvatukseen (ml. perhepäivähoito). Tutkimukseen osallistuvilla kunnilla tarkoitamme niitä 148 kuntaa, jotka toimivat kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- tai verrokkikuntina (ks luku 2.2). Jos rajoitamme tarkastelun lapsiin, jotka pysyivät näissä kunnissa, osallistumisasteet 5-vuotiaana olivat 96,5 prosenttia kokeiluryhmässä ja 91,6 prosenttia verrokkiryhmässä. 6-vuotiaana heidän osallistumisasteensa olivat 98,2 prosenttia sekä kokeilu- että verrokkiryhmissä.

Kuvio 12. Kokeilu- ja verrokkiryhmien osallistuminen kaksivuotiseen esiopetukseen ja nykymuotoiseen varhaiskasvatukseen



Kokeiluryhmä: 15 944 lasta
Verrokkiryhmä: 21 401 lasta

Kuvio 12 auttaa myös hahmottamaan yllä kuvatun ns. *complier*-ryhmän suuruutta. Tämä joukko koostuu lapsista, jotka "noudattivat" satunnaistamisen tulosta. Toisin sanoen, he osallistuivat kaksivuotiseen esiopetukseen, jos heidät arvottiin kokeiluryhmään (ja vastaavasti eivät osallistuneet, jos heidät arvottiin verrokkiryhmään). Kuten edellä näimme, kokeiluryhmään kuuluvista 83,3 prosenttia osallistui kaksivuotiseen esiopetukseen. Osa heistä olisi kuitenkin osallistunut kaksivuotiseen esiopetukseen myös siinä tapauksessa, että olisi tullut arvotuksi verrokkiryhmään. Pystymme arvioimaan tämän ns. *always takers*-ryhmän suuruuden, koska havaitsemme 1,4 prosentin verrokkiryhmään kuuluneista lapsista osallistuneen kaksivuotiseen esiopetukseen. Satunnaistamisen ansiosta kokeilu- ja verrokkiryhmässä on lähtökohtaisesti sama osuus näitä ns. *always taker*-perheitä, joten voimme päätellä, että ns. *complier*-ryhmään kuului $83,3 - 1,4 = 81,9$ prosenttia kokeilun piiriin kuuluneista lapsista.

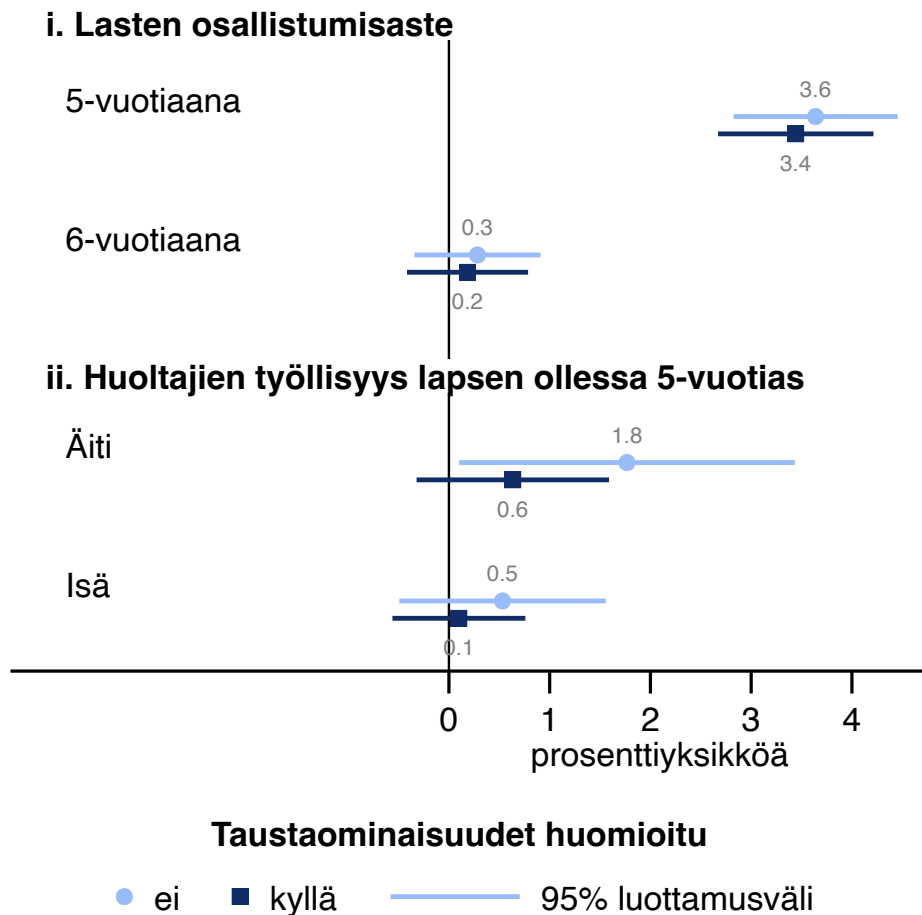
Edellä esitetty laskelma on tärkeä siksi, että tuloksemme mittaavat kaksivuotisen esiopetuksen vaikutusta niihin lapsiin, joiden osallistumiseen esiopetukseen tai varhaiskasvatukseen satunnaistaminen vaikutti. Vaikutukset saattavat olla erilaisia

lapsille, jotka eivät osallistuneet kaksivuotiseen esiopetukseen siitä huolimatta, että heidät oli arvottu kokeiluryhmään. Samoin vaikutukset voivat olla erilaisia verrokkiryhmään arvoituille lapsille, jotka kuitenkin osallistuivat kaksivuotiseen esiopetukseen. Tuloksemme koskevat kuitenkin yli neljää viidestä kokeilun piiriin kuuluneista lapsista. Lisäksi pystymme estimoimaan, että 95 prosentille ns. *complier*-ryhmän lapsista vaihtoehto kaksivuotiselle esiopetukselle olisi ollut nyky-*muotoinen* varhaiskasvatus ja 5 prosentille kotihoito.

Kuvio 13 tarkastelee kokeilun vaikutusta lasten osallistumiseen kodin ulkopuoliseen varhaiskasvatukseen tai esiopetukseen sekä heidän huoltajiensa työllisyyteen. Kuviossa esitetyt pallot kuvaavat kokeilu- ja verrokkiryhmien välisiä eroja kussakin vasteessa. Neliöt esittävät samat erot sen jälkeen, kun kokeilu- ja verrokkiryhmien väliset taustaominaisuuksien erot on huomioitu (ks. luku 11.1). Tilastollisessa päätelyssä näitä eroja kutsutaan piste-estimaateiksi. Ne kuvaavat kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluryhmään kuulumisen todennäköisintä vaikutusta verrattuna tilanteeseen, jossa lapsi olisi kuulunut verrokkiryhmään. Vaakasuorat viivat esittävät näiden estimaattien 95 prosentin luottamusväliä. Ne kuvaavat, kuinka paljon epävarmuutta kuhunkin piste-estimaattiin liittyy. Täsmällisesti ottaen 95 prosentin luottamusväli tarkoittaa, että jos kokeilu toistettaisiin useita kertoja samassa muodossa, noin 95 prosenttia vastaavalla tavalla muodostetuista luottamusväleistä sisältäisi todellisen vaikutuksen. Tämä vastaa tavanomaista tapaa määritellä tilastollinen merkitsevyys: vaikutus on tilastollisesti merkitsevä 5 prosentin tasolla silloin, kun 95 prosentin luottamusväli ei sisällä nollaa.

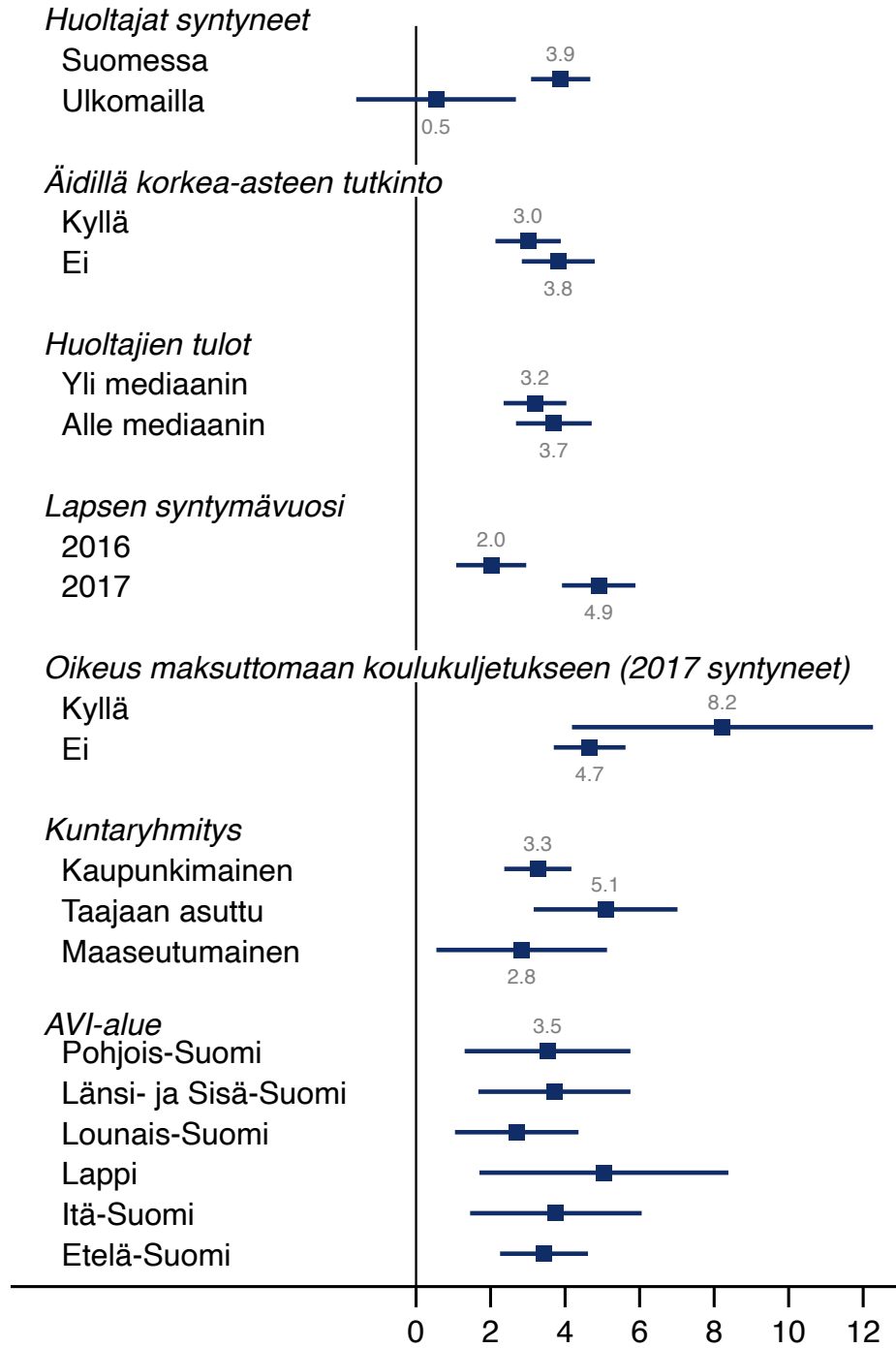
Kuvion 13 ylempi paneeli näyttää, että kokeiluryhmään kuuluvien lasten osallistumisaste oli 3,6 prosenttiyksikköä korkeampi kuin verrokkiryhmässä lasten ollessa 5-vuotiaita. Näissä estimaateissa olemme huomioineet ainoastaan ikäkohortin ja arvontakorin (ks. luku 2.2) ns. kiinteät vaikutukset. Piste-estimaatti on 3,4 prosenttiyksikköä, kun huomioimme lisäksi erot lasten taustamuuttujissa. Molemmat estimaatit ovat tilastollisesti merkitseviä. Vuotta myöhemmin erot kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ovat kuitenkin kadonneet. Näin ollen johtopäätöksemme on, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu nosti kokeiluryhmään kuuluvien lasten osallistumisastetta noin 3,5 prosenttiyksiköllä heidän ollessaan 5-vuotiaita, mutta ei vaikuttanut osallistumisasteeseen 6-vuotiaana.

Kuvio 13. Kokeiluryhmään kuulumisen vaikutus lasten osallistumisasteeseen ja huoltajien työllisyyteen 5-vuotiaana



Kuvion 13 alempi paneeli esittää estimaatit kokeiluryhmään kuulumisen vaikutuksesta huoltajien työllisyyteen lapsen ollessa 5-vuotias. Tulokset kertovat, että kokeiluryhmään kuuluvien lasten äitien työllisyysaste oli 1,8 prosenttiyksikköä korkeampi kuin verrokkiryhmään kuuluvilla äideillä. Tämä ero kuitenkin pienenee huomattavasti ja menettää tilastollisen merkitsevyyden, kun huomioimme luvussa 2.3 raportoidut erot perheiden taustaominaisuuksissa arvontahetkellä. Kokeilu- ja verrokkiryhmiin kuuluvien isien työllisyysasteet ovat hyvin samankaltaisia myös silloin, kun emme huomioi eroja taustaominaisuuksissa. Näin ollen tuloksemme eivät tarjoa vahvaa tukea hypoteesille, että kokeiluryhmään kuuluminen olisi lisännyt huoltajien työllisyyttä.

Kuvio 14. Kokeiluryhmään kuulumisen vaikutus lasten osallistumisasteeseen taustaominaisuuksien mukaan



Kuvio 14 tarkastelee, vaikuttiko kokeilu eri tavoin eri alueilla tai erilaisten perheiden 5-vuotiaiden lasten osallistumisasteeseen. Nämä estimaatit tulevat analyysistä, jossa erot lasten taustamuuttujissa on huomioitu. Tulokset kertovat, että kokeiluryhmään päätyminen ei vaikuttanut lainkaan maahanmuuttajataustaisten lasten osallistumisasteeseen. Näin ollen koko edellä kuvattu osallistumisasteen nousu tulee perheistä, joissa huoltajat ovat syntyneet Suomessa. Sen sijaan vaikutukset eivät vaihtele tilastollisesti merkitsevästi äidin koulutuksen tai perheen tulotason perusteella.

Kuvio 14 näyttää myös, että vaikutukset osallistumisasteeseen riippuivat osittain lapsen asuinpaikasta ja siitä, milloin he osallistuivat kokeiluun. Vuonna 2016 syntyneet lapset osallistuivat kokeiluun sen ensimmäisenä vuotena, jolloin kokeiluryhmään arvotuksi tuleminen nosti osallistumisastetta 2,0 prosenttiyksiköllä. Seuraavana vuonna kokeiluun osallistuville (2017 syntyneille) lapsille vaikutus osallistumisasteeseen oli 4,9 prosenttiyksikköä. Vuonna 2017 syntyneiden lasten kohdalla pystymme tarkastelemaan myös sitä, asuiko perhe riittävän kaukana lähimmästä varhaiskasvatuksen toimipaikasta, jotta kokeiluryhmään kuuluminen antoi hänelle oikeuden maksuttomaan koulukuljetukseen.¹⁷ Tähän ryhmään kuului 8,5 prosenttia kokeiluun osallistuneista lapsista. Heidän kohdallaan osallistumisaste nousi 8,2 prosenttiyksikköä, kun lähempänä toimipaikkoja asuvien vuonna 2017 syntyneiden lasten kohdalla nousu oli 4,7 prosenttiyksikköä. Lisäksi vaikutus osallistumisasteeseen on suurempi taajaan asutuissa kunnissa kuin kaupunkimaisissa tai maaseutumaisissa kunnissa. Sen sijaan emme havaitse vaikutuksissa tilastollisesti merkitseviä eroja AVI-alueiden välillä.

Keräämämme aineisto mahdollistaa myös varhaiskasvatukseen tai esiopetukseen osallistuvien ja kotihoidossa olevien lasten taustaominaisuuksien vertailun. Teemme tämän tarkastelun käyttäen pelkästään verrokkiryhmään kuuluvia perheitä, jotta se vastaisi mahdollisimman hyvin nykytilannetta. Taulukko 19 näyttää, että merkittävin ero on se, että kotihoidossa olevilla lapsilla on keskimäärin yksi sisarus enemmän kuin varhaiskasvatukseen tai esiopetukseen osallistuvilla lapsilla. Tämä havainto viittaa siihen, että kotihoidossa on usein lapsia, joiden huoltaja on joka tapauksessa kotona hoitamassa nuorempaa sisarusta. Mikäli nuorin sisarus on alle 3-vuotias, perheelle maksetaan tällöin kotihoidon tuen sisaruslisää myös 5-vuotiaasta lapsesta.

17 Lapsella on oikeus maksuttomaan koulukuljetukseen esiopetuksessa sekä kaksi-vuotisen esiopetuksen kokeilussa, mikäli hänen yhdensuuntainen matkansa kotoa tai varhaiskasvatuksesta esiopetukseen taikka esiopetuksesta kotiin tai varhaiskasvatukseen ylittää viisi kilometriä. Opetuksen järjestäjä voi kuitenkin harkintansa mukaan järjestää kuljetuksen myös lyhyemmille matkoille kuin viisi kilometriä. Tätä oikeutta ei kuitenkaan valtakunnallisesti varhaiskasvatuksessa ole.

Taulukko 19. Varhaiskasvatukseen osallistuneiden ja kotihoidossa olleiden lasten taustaominaisuuksien vertailu

Hoitomuoto	Varhaiskasvatus			Koti			Ero		
	Varhaiskasvatus	Koti	Ero	Varhaiskasvatus	Koti	Ero	Varhaiskasvatus	Koti	Ero
Lapsen ikä	4-vuotiaat			5-vuotiaat					
Äidin tulot	24 155	17 998	-6 157***	24 069	17 179	-6 890***			
Isän tulot	43 276	46 927	3 651**	43 584	45 816	2 232			
Äidin koulutus vuosina	13,37	13,02	-0,35***	13,39	12,86	-0,53***			
Isän koulutus vuosina	12,84	12,85	0,01	12,86	12,76	-0,11			
Yksinhuoltaja-perhe	0,21	0,16	-0,06***	0,22	0,15	-0,06***			
Sisarusten lukumäärä	1,51	2,44	0,93***	1,53	2,73	1,21***			
Tyttö	0,49	0,51	0,02*	0,49	0,50	0,01			
Lapsen äidinkieli suomi, ruotsi tai saame	0,87	0,89	0,02***	0,87	0,89	0,01			
Vanhemmat maahanmuuttajia	0,14	0,11	-0,03***	0,14	0,12	-0,02**			
Lapsi syntynyt ulkomailla	0,03	0,05	0,02***	0,03	0,05	0,02***			
N	18 656	2 530	-	19 185	1 760	-			

Tähdet kuvaavat erotuksen tilastollista merkitsevyyttä. * = $p < 0,1$; ** = $p < 0,05$; *** = $p < 0,01$.

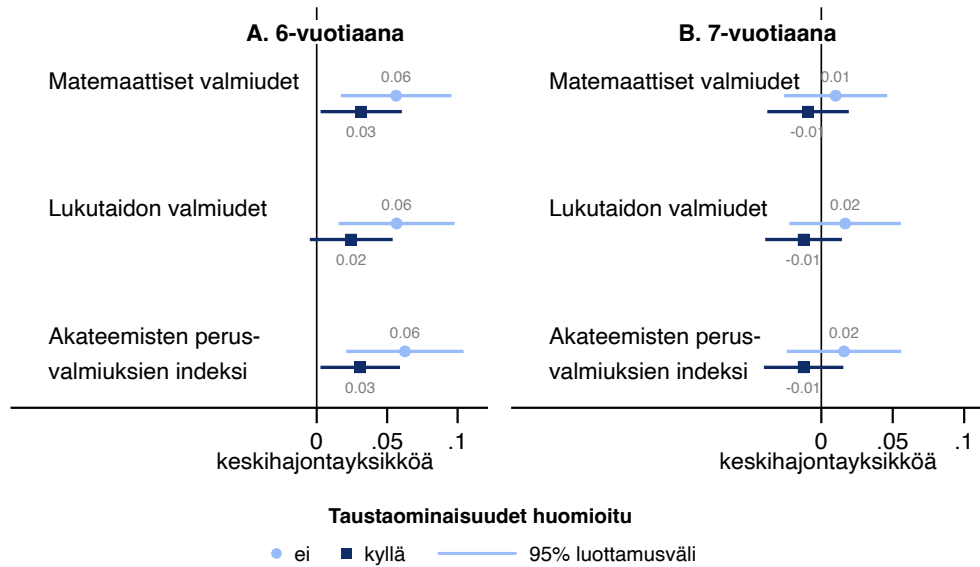
Kotihoidossa olevien lasten äideillä on myös keskimäärin hieman matalampi koulutus kuin varhaiskasvatukseen tai esiopetukseen osallistuvien lasten äideillä. Isien kohdalla vastaavaa koulutuseroa ei ole. Kotihoidossa olevien lasten isät kuitenkin ansaitsevat hieman enemmän – ja äidit noin neljänneksen vähemmän – verrattuna kodin ulkopuoliseen hoitoon osallistuvien lasten huoltajiin. Lisäksi kotihoidon valitseminen on yleisempää kahden huoltajan perheissä kuin yksinhuoltajien kohdalla. Maahanmuuttajien lapset osallistuvat aineistossamme useammin varhaiskasvatukseen kuin Suomessa syntyneiden vanhempien lapset. Ero kääntyy kuitenkin päinvastaiseksi, kun tarkastelemme lapsen omaa syntymämaata.

Sisarusten lukumäärää ja yksinhuoltajuutta lukuun ottamatta erot ovat kuitenkin varsin pieniä. Toisin sanoen, kotihoidossa 4- ja 5-vuotiaana olevien lasten sosioekonominen asema ei eroa varhaiskasvatukseen tai esiopetukseen osallistuvien lasten sosioekonomisesta asemasta.

11.4 Vaikutukset akateemisiin taitoihin

Siirrymme nyt tarkastelemaan kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun vaikutuksia lasten taitoihin. Aloitamme akateemisista taidoista, koska tuloksemme ovat tältä osin hieman selkeämmät kuin sosioemotionaalisten taitojen kohdalla. Korostamme, että tämä järjestys ei tarkoita, että pitäisimme akateemisiä taitoja sosioemotionaalisia taitoja tärkeämpiä. Päinvastoin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteet liittyvät suurelta osin nimenomaan sosioemotionaalisiin taitoihin, joten pidämme niitä monella tapaa akateemisiä taitoja keskeisempinä vasteina. Vaikutusten arviointi sosioemotionaalisiin taitoihin on kuitenkin hieman haastavampaa kuin akateemisten taitojen kohdalla, joten on yksinkertaisempaa aloittaa jälkimmäisistä.

Ensimmäisessä analyysissämme vertailemme kaikkia kokeilu- ja verrokkiryhmiin *arvottuja* lapsia (riippumatta siitä, millaiseen varhaiskasvatukseen tai esiopetukseen he lopulta osallistuivat). Kuvio 15 näyttää keskimääräiset erot akateemisissa perustaidoissa näiden ryhmien välillä. Paneeli A tarkastelee vaikutuksia lasten ollessa 6-vuotiaita. Täsmällisemmin ottaen nämä arvioinnit on tehty loka- ja marraskuun aikana, jolloin kokeiluryhmään kuuluvat lapset olivat osallistuneet kaksivuotiseen esiopetukseen tyypillisesti noin 13–14 kuukautta ja verrokkiryhmä vastaavasti yksivuotiseen esiopetukseen noin 2–3 kuukautta. Paneeli B kuvaa puolestaan tilannetta seuraavan vuoden syksyllä, jolloin molemmat ryhmät olivat olleet perusopetuksessa reilu kolme kuukautta. Samoin kuin osallistumisastetta koskevien tulosten kohdalla, kuviossa 15 esitety pallot ja neliöt esittävät piste-estimaatit ja vaakasuorat viivat 95 prosentin luottamusvälit (ks. luku 11.3).

Kuvio 15. Kokeiluryhmään kuulumisen vaikutus akateemisiin taitoihin

Tulokset kertovat, että kokeiluryhmään kuuluvat lapset saivat keskimäärin 0,06 keskihajontayksikköä korkeammat pisteet sekä matemaattisia että lukutaidon valmiuksia mittaavassa arvioinnissa 6-vuotiaana. Ryhmien välinen ero pienenee 0,03 keskihajontayksikköön, kun huomioimme erot taustaominaisuuksissa. Kokeilun poikkeuksellisen suuren mittakaavan takia molemmat estimaatit ovat tilastollisesti merkitseviä. Käytännöllisen merkityksen näkökulmasta 0,03–0,06 keskihajonnan vaikutuksia voidaan kuitenkin pitää varsin pieninä.

Arviot siitä, ovatko vaikutukset ”suuria” vai ”pieniä” ovat luonnollisesti jossain määrin subjektiivisia. Yksi tapa hahmottaa niiden suuruusluokkaa on peilata estimaattejamme aikaisempiin tuloksiin. Kraft (2020) kokoaa yhteen tulokset 747:stä koulutusta koskevasta satunnaistetusta kokeilusta ja esittää niiden perusteella, että alle 0,05 keskihajonnan vaikutuksia on mielekästä pitää pieninä, 0,05–0,20 keskihajonnan vaikutuksia keski suurina ja yli 0,20 keskihajonnan vaikutuksia suurina.

Toinen tapa tulkita vaikutusten suuruutta on verrata niitä luvussa 11.1 esittämimme keskimääräisten arviointitulosten eroihin lasten taustaominaisuuksien mukaan. Esimerkiksi peräkkäisinä kuukausina syntyneiden lasten erot 6-vuotiaana mitattujen akateemisten perusvalmiuksien indeksissä ovat verrokkiryhmässä keskimäärin 0,07 keskihajontaa. Nähdäksemme 0,03–0,06 keskihajonnan vaikutuksia voi pitää pienenä myös tähän vertailukohtaan suhteutettuna, sillä ne vastaavat noin 2–4 viikon aikana tapahtuvaa normaalia kehitystä.

Perusopetuksen alussa piste-estimaatit kokeiluryhmään kuulumisen vaikutuksista vaihtelevat $-0.01:n$ ja $0.02:n$ keskihajontayksikön välillä (Kuvio 15, paneeli B). Yksikään estimaateista ei ole tilastollisesti merkitsevä. Lisäksi estimaatit ovat hyvin tarkkoja: 95 prosentin luottamusvälien perusteella voimme sulkea pois yli $0,02$ keskihajonnan vaikutukset akateemisten perustaitojen indeksiin tarkastelussa, jossa huomioimme erot lasten taustaominaisuuksissa.¹⁸ Näin ollen johtopäätöksemme on, että lasten akateemiset taidot kehittyivät keskimäärin yhtä nopeasti kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmissä.

Kuviossa 15 esitettyjä estimaatteja tulkittaessa on tärkeää muistaa kaksi asiaa. Ensinnäkin tärkeä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tavoite oli tasoittaa lasten välisiä taitoeroja perusopetuksen alussa. Tämä tavoite voi toteutua siitä huolimatta, että kaksivuotinen esiopetus ei vaikuta keskimääräisiin taitoihin. Toiseksi erot kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä mittaavat *arvonnan lopputuloksen* vaikutusta. Kuten edellä kuvasimme, osa kokeiluryhmään arvotuista lapsista ei lopulta osallistunut kaksivuotiseen esiopetukseen ja toisaalta pieni joukko verrokkiryhmään arvotuista lapsista päätyi kaksivuotiseen esiopetukseen. Näin ollen kuviossa 15 esitetyt erot todennäköisesti poikkeavat jossain määrin tilanteesta, jossa nykymuotoinen varhaiskasvatus korvattaisiin kokonaan kaksivuotisella esiopetuksella ja osallistumisaste nousisi samalle tasolle kuin nykymuotoisessa yksivuotisessa esiopetuksessa.

Vaikutukset suhteessa varhaiskasvatukseen ja kotihoitoon

Kuvio 16 syventää analyysiamme esittämällä estimaatit kaksivuotiseen esiopetukseen *osallistumisen* vaikutuksista *suhteessa nykymuotoiseen varhaiskasvatukseen* (paneelit A.i ja B.i) sekä *suhteessa kotihoitoon* (paneelit A.ii ja B.ii). Tulokset kertovat, että kaksivuotinen esiopetus ei vaikuttanut lainkaan lasten keskimääräisiin akateemisiin taitoihin perusopetuksen alussa, kun vertailukohtana on nykymuotoinen varhaiskasvatus. Piste-estimaatti akateemisten perusvalmiuksien indeksille perusopetuksen alussa on $-0,01$ keskihajontaa. 95 prosentin luottamusvälin perusteella voimme sulkea pois yli $0,02$ keskihajontaa suuremmat positiiviset vaikutukset ja yli $0,04$ keskihajontaa voimakkaammat negatiiviset vaikutukset. Näiden tulosten perusteella on perusteltua odottaa, että kaksivuotisen esiopetuksen

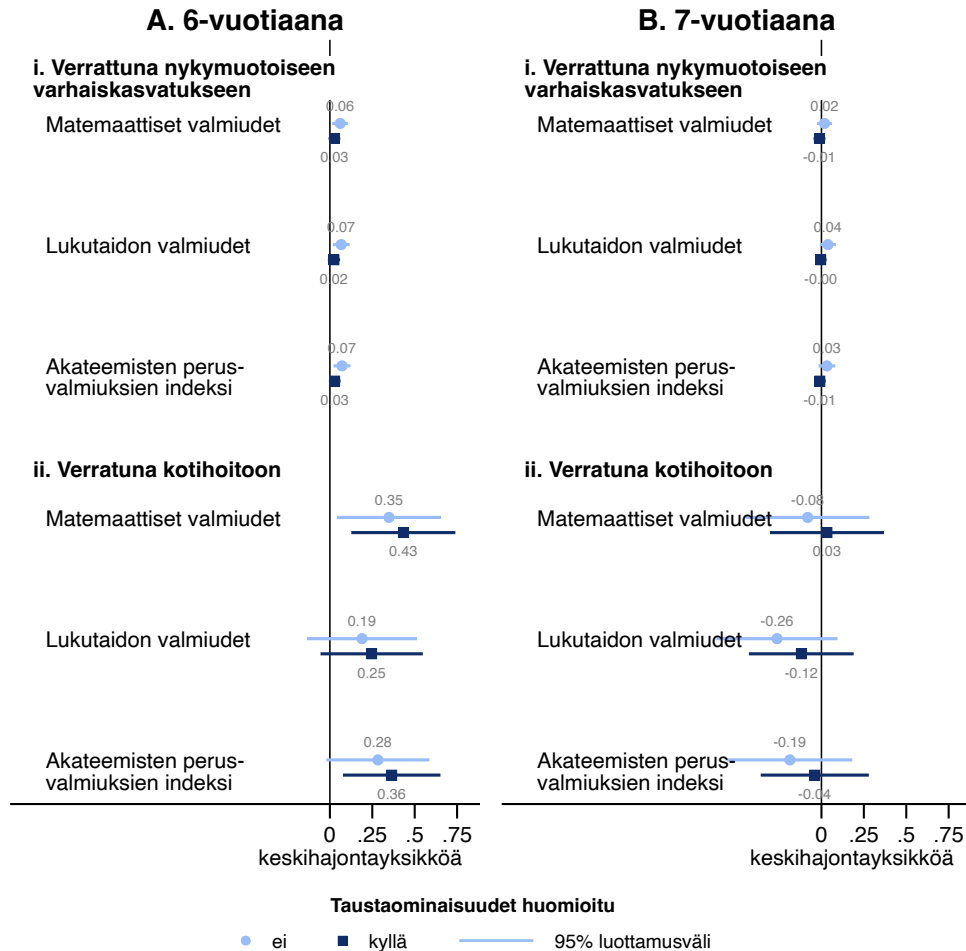
18 Ilmaisulla "sulkea pois" tarkoitamme 95 % luottamusvälien ulkopuolella olevia arvoja. Kyseessä on käytännön raportoinnissa usein käytetty konventio, jonka mukaan luottamusvälien ulkopuolelle jäävät vaikutukset ovat riittävän epätodennäköisiä, jotta ne voidaan jättää huomiotta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että luottamusvälien ulkopuolella olevat vaikutukset olisivat mahdottomia.

käyttöönotto ei keskimäärin vaikuttaisi lainkaan niiden lasten akateemisiin valmiuksiin, jotka osallistuisivat kodin ulkopuoliseen varhaiskasvatukseen myös nykyjärjestelmän puitteissa.

Vaikutukset ovat varsin erilaisia lapsille, joille kaksivuotiseen esiopetukseen osallistumisen vaihtoehto olisi ollut kotihoito. Heidän kohdallaan osallistuminen nostaa 6-vuotiaana arvioitua akateemisten perusvalmiuksien indeksiä keskimäärin 0,36 keskihajontaa. Kotoa esiopetukseen siirtyvien lasten lukumäärä on niin pieni, että estimaatti on varsin epätarkka. Siitä huolimatta se on tilastollisesti merkitsevä. Kraftin (2020) edellä mainittujen kriteereiden perusteella 0,36 keskihajonnan vaikutusta voidaan myös pitää selkeästi suurena. Lasten normaaliin kehitykseen suhteutettuna se vastaa noin puolen vuoden ikäeroa.

Välittömät vaikutukset näyttävät kuitenkin katoavan nopeasti. Perusopetuksen alussa piste-estimaatti on -0,04 keskihajontaa. Tämäkin estimaatti on valitettavan epätarkka: 95 prosentin luottamusväli on -0.36–0.28 keskihajontaa. Näin ollen emme pysty sulkemaan ulos suuriakaan negatiivisia tai positiivisia vaikutuksia perusopetuksen alussa niiden lasten kohdalla, jotka nykyjärjestelmän puitteissa eivät osallistuisi 5-vuotiaana kodin ulkopuoliseen varhaiskasvatukseen.

Kuvio 16. Kokeiluryhmään kuulumisen vaikutus akateemisiin taitoihin suhteessa nykymuotoiseen varhaiskasvatukseen ja kotihoitoon



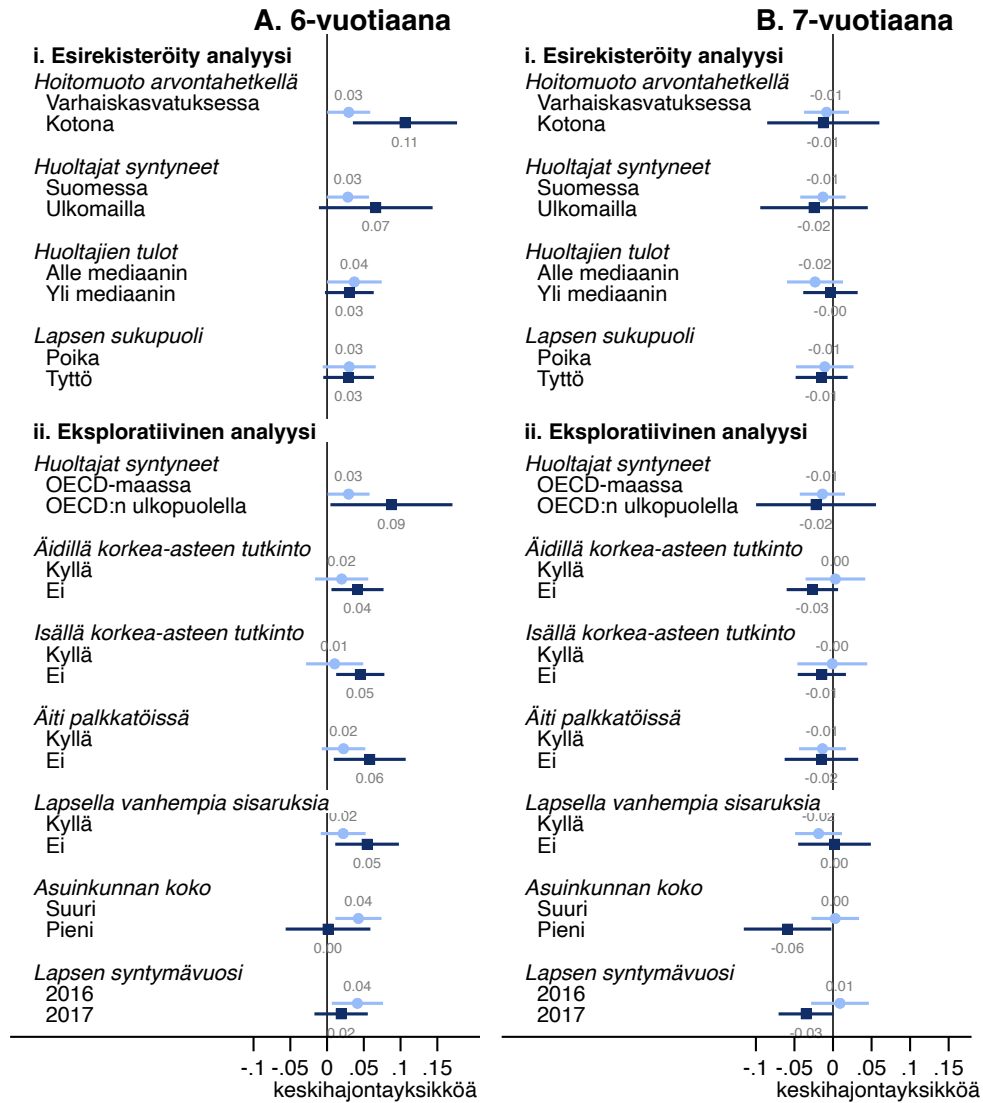
Vaikutusten vaihtelu taustominaisuuksien mukaan

Kuvio 17 tarkastelee kokeiluryhmään arvotuksi tuleminen vaikutusten vaihtelua lasten taustominaisuuksien perusteella. Selkein ero löytyy varhaiskasvatuksesta ja kotihoitossa arvontahetkellä olleiden lasten välillä. Kokeiluryhmään arvottujen ja kotihoitossa olleiden lasten akateemisten perustaitojen indeksi oli keskimäärin 0,11 keskihajontaa korkeampi 6-vuotiaana kuin verrokkiryhmään arvottujen kotihoitossa olleiden lasten. Kokeiluryhmään arvottujen ja arvontahetkellä kodin ulkopuolisessa varhaiskasvatuksessa olleiden lasten kohdalla ero kokeiluja verrokkiryhmään kuuluvien välillä on 0,03 keskihajontaa. Vaikutusten erilaisuus näille kahdelle ryhmälle on tilastollisesti merkitsevä. Molempien ryhmien kohdalla vaikutukset kuitenkin häviävät perusopetuksen alkuun mennessä.

Erot kokeiluryhmään kuulumisen vaikutuksissa kotihoidossa ja varhaiskasvatuksessa arvontahetkellä olleiden lasten välillä selittyvät hyvin todennäköisesti edellä raportoimistamme tuloksista. Kaksivuotisen esiopetuksen välittömät vaikutukset verrattuna kotihoitoon ovat huomattavasti suurempia kuin suhteessa muuhun varhaiskasvatukseen. Käytännössä kaikki kokeiluryhmään kuuluvat lapset, joille vaihtoehto olisi ollut kotihoito, olivat kotihoidossa myös arvontahetkellä. Kokeiluryhmään arvotuksi tulemisen vaikutukset eivät kuitenkaan ole arvontahetkellä kotihoidossa olleille lapsille yhtä suuria kuin kuviossa 16 esitetyt tulokset, sillä noin 60 prosenttia heistä olisi siirtynyt joka tapauksessa kodin ulkopuoliseen varhaiskasvatukseen seuraavaan syksyyn mennessä (ks. luku 11.3).

Arvontahetken hoitomuodon lisäksi olemme esirekisteröineet kolme taust ominaisuutta, joiden mukaan arvioimme vaikutusten vaihtelua. Ensimmäinen koskee lapsen maahanmuuttajataustaa. Seuraamme Tilastokeskuksen määritelmää, jonka mukaan lapsi katsotaan maahanmuuttajataustaiseksi, mikäli hänen molemmat huoltajansa (tai ainoa tunnettu huoltaja) ovat syntyneet ulkomailla. Maahanmuuttajien lasten kohdalla 6-vuotiaana mitattujen vaikutusten piste-estimaatti on noin kaksi kertaa suurempi kuin muille lapsille, mutta vaikutusten ero maahanmuuttajataustaisten ja ns. kantaväestöön kuuluvien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevä. Perusopetuksen alussa myös piste-estimaatit ovat hyvin samankaltaisia lapsen maahanmuuttajataustasta riippumatta. Vastaavasti piste-estimaatit 6-vuotiaana ovat suurempia matala- kuin korkeatuloisten kohdalla, mutta erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä ja häviävät piste-estimaattienkin osalta perusopetuksen alkuun mennessä. Sukupuolen kohdalla piste-estimaatit ovat lähes identtisiä sekä 6- että 7-vuotiaana.

Kuvio 17. Kokeiluryhmään kuulumisen vaikutus akateemisten perusvalmiuksien indeksiin lapsen taustaominaisuuksien mukaan



Kuvion 17 alemmat paneelit tarkastelevat vaikutusten eroja muiden taustaominaisuuksien osalta. Tällaiseen ns. eksploratiiviseen analyysiin on tärkeää suhtautua varauksellisemmin kuin esirekisteröityyn analyysiin, sillä aineistomme mahdollistaa sen tekemisen hyvin laajalle joukolla taustaominaisuuksia. Seurauksena on ns. monen hypoteesin testausongelma, minkä takia tilastollisen merkitsevyyden arviointi on vaikeaa (ks. esim. Anderson 2008, Olken 2015). Eksploratiivinen analyysi voi kuitenkin sisältää hyödyllistä informaatiota ja vähintäänkin sen tuottamia tuloksia voidaan käyttää pohjana tulevia kokeiluja suunniteltaessa.

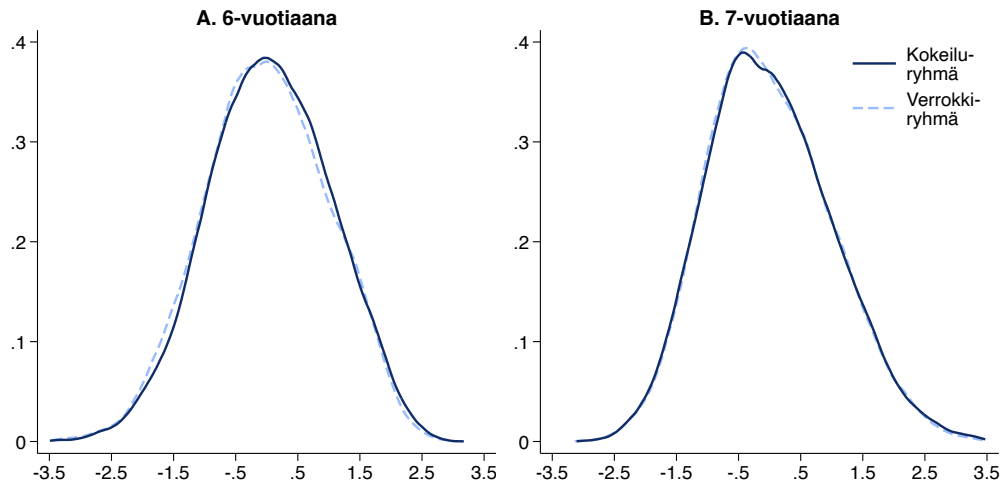
Kokeiluryhmään päättymisen vaikutukset perusopetuksen alussa ovat hyvin samankaltaisia vanhempien syntymämaasta, koulutuksesta tai äidin työllisyydestä riippumatta. Estimaatit eivät myöskään vaihtele sen mukaan onko lapsella vanhempia sisarusia vai ei. Havaitsemme kuitenkin mahdollisesti merkittävämpiä eroja asuin-kunnan tyyppin ja syntymävuoden osalta. Perinteisten tilastollisten testien perusteella nämä erot ovat tilastollisesti merkitseviä.

Eksploraatiivisen tarkastelun ehkä tärkein tulos on, että estimaatit ovat hieman pienempiä vuonna 2017 kuin vuonna 2016 syntyneille lapsille. Tämä on tärkeä havainto kahdesta syystä. Ensinnäkin kokeilu aloitettiin hyvin kiireisellä aikataululla (ks. luku 4), mikä on saattanut vaikeuttaa toiminnan organisointia ja kokeiluopetus-suunnitelman käyttöönottoa kokeilun alkuvaiheessa. Tämän takia olisi perusteltua odottaa, että vaikutukset olisivat olleet suurempia kokeilun toisena vuonna, jolloin toiminta oli ehtinyt paremmin vakiintua. Toiseksi vuonna 2017 syntyneiden lasten huoltajat pystyivät jossain määrin vaikuttamaan siihen, päätyivätkö heidän lapsensa kokeilu- vai verrokkiryhmiin, mikä saattaisi johtaa ylöspäin harhaisiin estimaatteihin (ks. luku 2.3). Toisin sanoen, mikäli nämä kaksi keskeistä kokeilun uskottavuuteen liittyvää huolta todella vääristäisivät tuloksiamme, odottaisimme estimaattien olevan vuonna 2017 syntyneille lapsille suurempia kuin 2016 syntyneiden kohdalla. Tuloksemme sen sijaan viittaisivat pikemminkin päinvastaiseen tilanteeseen. Näin ollen vaikuttaa epätodennäköiseltä, että kokeilun kiireinen aikataulu tai valikoitumisharha vaikuttaisi oleellisesti johtopäätöksiimme.

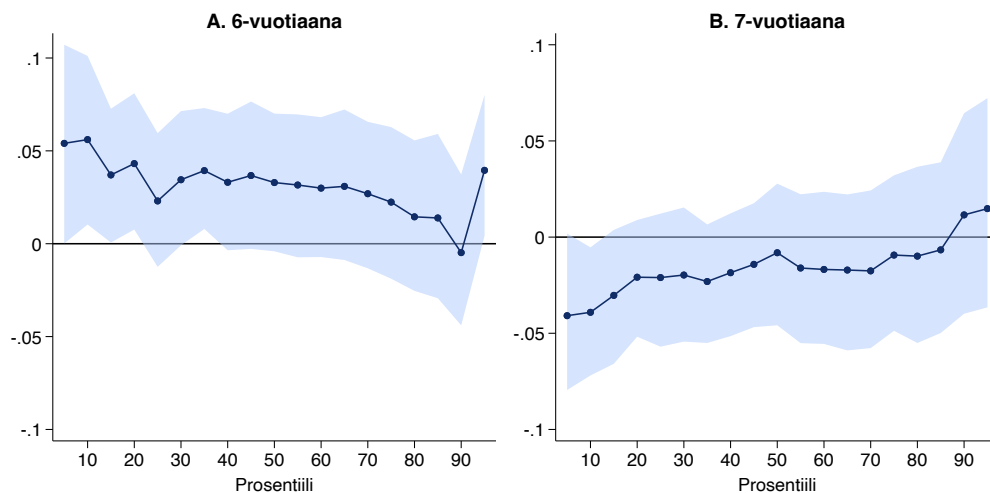
Vaikutukset lasten välisiin oppimiseroihin

Edellä esitettyjä analyysyjä voi pitää epäsuorina tapoina arvioida kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksia lasten osaamiseroihin perusopetuksen alussa. Tulokset viittaavat siihen, että kaksivuotinen esiopetus ei vaikuttanut voimakkaammin lapsiin, jotka taustaominaisuuksien perusteella kuuluivat sellaisiin ryhmiin, joiden osaaminen on perusopetuksen alussa keskimäärin muita ryhmiä heikompaa.

Suoraviivaisempi tapa arvioida vaikutuksia osaamiseroihin on tarkastella suoraan kokeilu- ja verrokkiryhmän arviointitulosten jakaumia. Kuvio 18 esittää kokeilu- ja verrokkiryhmien akateemisten perustaitojen indeksin jakaumat. Ne ovat hyvin lähellä toisiaan, mutta 6-vuotiaiden jakauman alaosassa kokeiluryhmässä on hieman vähemmän massaa kuin verrokkiryhmässä. Perusopetuksen alussa tilanne on päinvastainen, joskin eroja on hyvin vaikeaa silmämääräisesti havaita.

Kuvio 18. Kokeilu- ja verrokkiryhmien akateemisten perusvalmiuksien indeksin jakaumat

Kuvio 19 esittää kokeilu- ja verrokkiryhmien jakaumien väliset erot ja 95 prosentin luottamusvälit 5. ja 95. prosenttiin välillä. Estimaatit perustuvat Firpon (2007) ehdottamaan lähestymistapaan, joka mahdollistaa myös kokeilu- ja verrokkiryhmien taustaominaisuuksien erojen huomioimisen. Kaikki estimaatit ovat pieniä ja liian epätarkkoja voimakkaiden johtopäätösten tekemiselle. Piste-estimaatit kuitenkin viittaavat siihen, että kokeilun välittömät vaikutukset olisivat olleet hieman voimakkaampia akateemisten taitojen jakauman alaosassa ja siten tasoittaneet lasten välisiä osaamiseroja 6-vuotiaana. Perusopetuksen alkuun mennessä tilanne on kuitenkin muuttunut ja piste-estimaatit viittaavat siihen, että lasten väliset erot olivat hieman suurempia kokeilu- kuin verrokkiryhmässä.

Kuvio 19. Kokeiluryhmään kuulumisen jakaumavaikutukset akateemisten perusvalmiuksien indeksiin

Näitä johtopäätöksiä tukevat myös taulukossa 20 esitetyt tulokset kolmesta jakaumien eroja arvioivasta tilastollisesta testistä. Ylemmässä paneelissa raportoidut tulokset viittaavat siihen, että kokeiluryhmässä lasten taidot vaihtelivat hieman vähemmän kuin verrokkiryhmässä lasten ollessa 6-vuotiaita. Taulukon ensimmäinen rivi kertoo, että 90. ja 10. prosenttiin välinen ero oli 0,06 keskihajontaa pienempi kokeilu- kuin verrokkiryhmässä. Perusopetuksen alkuun mennessä tilanne on kuitenkin kääntynyt päinvastaiseksi ja 90. ja 10. prosenttiin välinen ero on nyt 0,05 keskihajontaa suurempi kokeilu- kuin verrokkiryhmässä. Erot ovat kuitenkin varsin pieniä suhteessa siihen, että verrokkiryhmässä näiden prosenttien välinen ero on 2,6 keskihajontaa sekä 6- että 7-vuotiaana.

Taulukossa 20 raportoidut muut jakaumien eroja mittaavat tunnusluvut ovat samansuuntaisia kuin 90. ja 10. prosenttiin väliset erot. Kokeiluryhmän varianssi on verrokkiryhmää hieman pienempi 6-vuotiaana ja suurempi 7-vuotiaana, joskin ainoastaan jälkimmäinen ero on tilastollisesti merkitsevä. Kolmogorov–Smirnov-testi puolestaan hylkää nollahypoteesin jakaumien samankaltaisuudesta 6-vuotiaiden mutta ei 7-vuotiaiden kohdalla.

Tilastollista merkitsevyyttä tärkeämpää on huomata, että mahdolliset vaikutukset lasten välisiin eroihin akateemisissa taidoissa ovat niin pieniä, että niiden käytännöllinen merkitys on vähäinen. Tulokset kuitenkin viittaavat siihen, että kaksivuotisen esiopetuksen tavoite kaventaa lasten välisiä eroja perusopetuksen alussa ei akateemisen taitojen osalta toteutunut.

Taulukko 20. Kokeiluryhmään kuulumisen vaikutukset akateemisten perusvalmiuksien indeksin jakauman tunnuslukuihin

Tunnusluku	Testisuure	p-arvo
A. 6-vuotiaana:		
90/10-etäisyys	-0,06	0,035
Varianssien suhde	0,99	0,771
Kolmogorov–Smirnov	0,023	0,013
B. 7-vuotiaana:		
90/10-etäisyys	0,05	0,083
Varianssien suhde	1,04	0,019
Kolmogorov–Smirnov	0,014	0,207

Selite: 90/10-etäisyys mittaa, kuinka paljon kokeilu- ja verrokkiryhmien 90. ja 10. prosenttiin välinen ero poikkeaa toisistaan. Varianssien suhde ilmaisee, kuinka monta kertaa suurempi kokeiluryhmän varianssi on suhteessa verrokkiryhmään. Kolmogorov–Smirnov testaa, onko suurin pistemäinen ero kokeilu- ja verrokkiryhmien kertymäfunktioissa tilastollisesti merkitsevä.

11.5 Vaikutukset sosioemotionaalisiin taitoihin

Siirrymme nyt tarkastelemaan kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksia sosioemotionaalisiin taitoihin. Vaikutusten arviointi on tältä osin hieman haastavampaa kuin akateemisten taitojen kohdalla, sillä kokeiluun osallistuneet lapset ovat vielä niin nuoria, että heidän on itse vaikea vastata aihepiiriä käsitteleviin kysymyksiin. Tämän takia ainoa lasten omiin vastauksiin perustuva mittari, jota tässä alaluvussa tarkastelemme, kuvaa lapsen itsetuntoa perusopetuksen alussa. Pääosin sosioemotionaaliset taidot on mitattu pyytämällä opettajia vastamaan joukkoon omia oppilaitaan koskevia kysymyksiä. Samaa arviointitapaa on käytetty laajasti aikaisemmassa tutkimuksessa, mutta tuloksia tulkittaessa on tärkeää pitää mielessä, että mittaamme ensisijaisesti nimenomaan opettajan käsitystä lapsen taidoista ja käyttäytymisestä.

Erityinen haaste käsillä olevan kokeilun näkökulmasta on se, että etenkin 6-vuotiaana tehtyihin sosioemotionaalisten taitojen arviointeihin voi liittyä systemaattisia eroja kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä. Kokeiluryhmässä sama opettaja oli usein toiminut saman lapsiryhmän kanssa jo vähintään vuoden, kun taas verrokkiryhmän esiopetuksen opettaja oli tyypillisesti ollut ryhmän kanssa vasta noin kolme kuukautta. Lisäksi kokeiluun osallistuneet opettajat arvioivat lähtökohtaisesti vain joko kokeilu- tai verrokkiryhmään kuuluvia 6-vuotiaita lapsia.

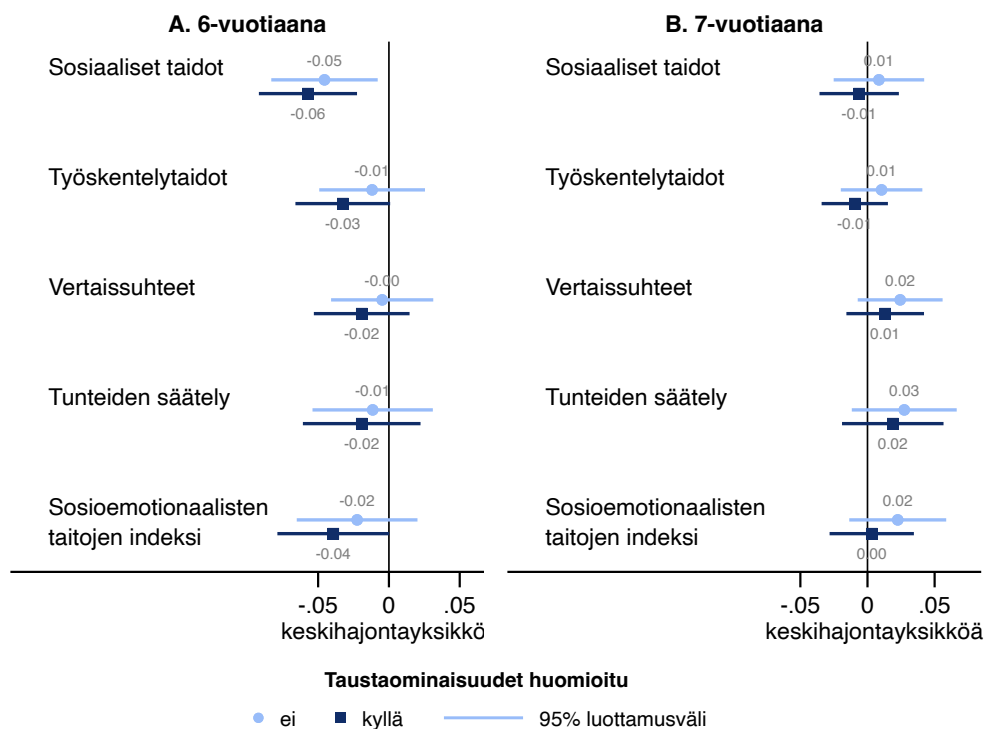
Perusopetuksen alussa tehtyjen arviointien kohdalla riski systemaattisista eroista kokeilu- ja verrokkiryhmien arvioinneissa on pienempi. Arvioinnit tehneiden opettajien luokissa oli yleensä sekä kokeilu- että verrokkiryhmään kuuluvia lapsia, ja arvioijana toimi tyypillisesti opettaja, joka oli opettanut molempiin ryhmiin kuuluvia lapsia keskimäärin hieman yli kolme kuukautta. Näidenkään arviointien osalta systemaattisten erojen mahdollisuutta ei voida kuitenkaan täysin sulkea pois, sillä osassa kunnista on käytössä joustavan esi- ja alkuopetuksen malli, jossa esiopetuksen lapset voivat tulla tutuiksi tuleville luokanopettajilleen jo ennen perusopetuksen alkua.

Kuvio 20 esittää keskimääräiset erot kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä opettajien arvioimissa sosioemotionaalisisissa taidoissa. Kaikki piste-estimaatit 6-vuotiaille ovat negatiivisia ja sosiaalisten taitojen osalta erot ovat tilastollisesti merkitseviä. Näiden tulosten tulkintaa vaikeuttavat kuitenkin edellä mainitsemamme mahdolliset systemaattiset erot kokeilu- ja verrokkiryhmän arvioinnissa. Tämä takia painotamme tulokinnassamme enemmän perusopetuksen alussa tehtyjä arviointeja. Tältä osin kaikki erot kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ovat pieniä eikä yksikään 7-vuotiaita koskeva estimaatti ole tilastollisesti merkitsevää. Piste-estimaatti sosioemotionaalisten taitojen indeksille perusopetuksen alussa on 0,003 keskihajontaa ja 95 prosentin

luottamusvälin perusteella voimme sulkea pois yli 0,03 keskihajontaa suuremmat myönteiset tai kielteiset vaikutukset. Näin ollen johtopäätöksemme on, että kokeilu-ryhmään arvotuksi tuleminen ei keskimäärin vaikuttanut opettajien arvioon sosio-emotionaalisista taidoista verrattuna tilanteeseen, jossa lapsi olisi tullut arvotuksi verrokkiryhmään.

Opettajien tekemien arviointien lisäksi aineistossamme on neljä lapsilta perusopetuksen alussa suoraan kysyttyä kysymystä, jotka pyrkivät mittaamaan heidän itsetuntoaan. Kokeilu- ja verrokkiryhmiin kuuluvat lapset vastasivat näihin kysymyksiin hyvin samalla tavoin. Itsetunnon indeksi on 0,02 keskihajontaa korkeampi kokeilukuin verrokkiryhmässä, mutta ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. Kun huomioimme erot lasten taustaominaisuuksissa, ero on 0,01 keskihajontaa ja pystymme sulkemaan pois yli 0,02 keskihajontaa suuremmat kielteiset ja 0,03 keskihajontaa suuremmat myönteiset vaikutukset. Toisin sanoen, emme löydä viitteitä siitä, että kokeiluryhmään kuulumisen olisi vaikuttanut lasten itsetuntoon.

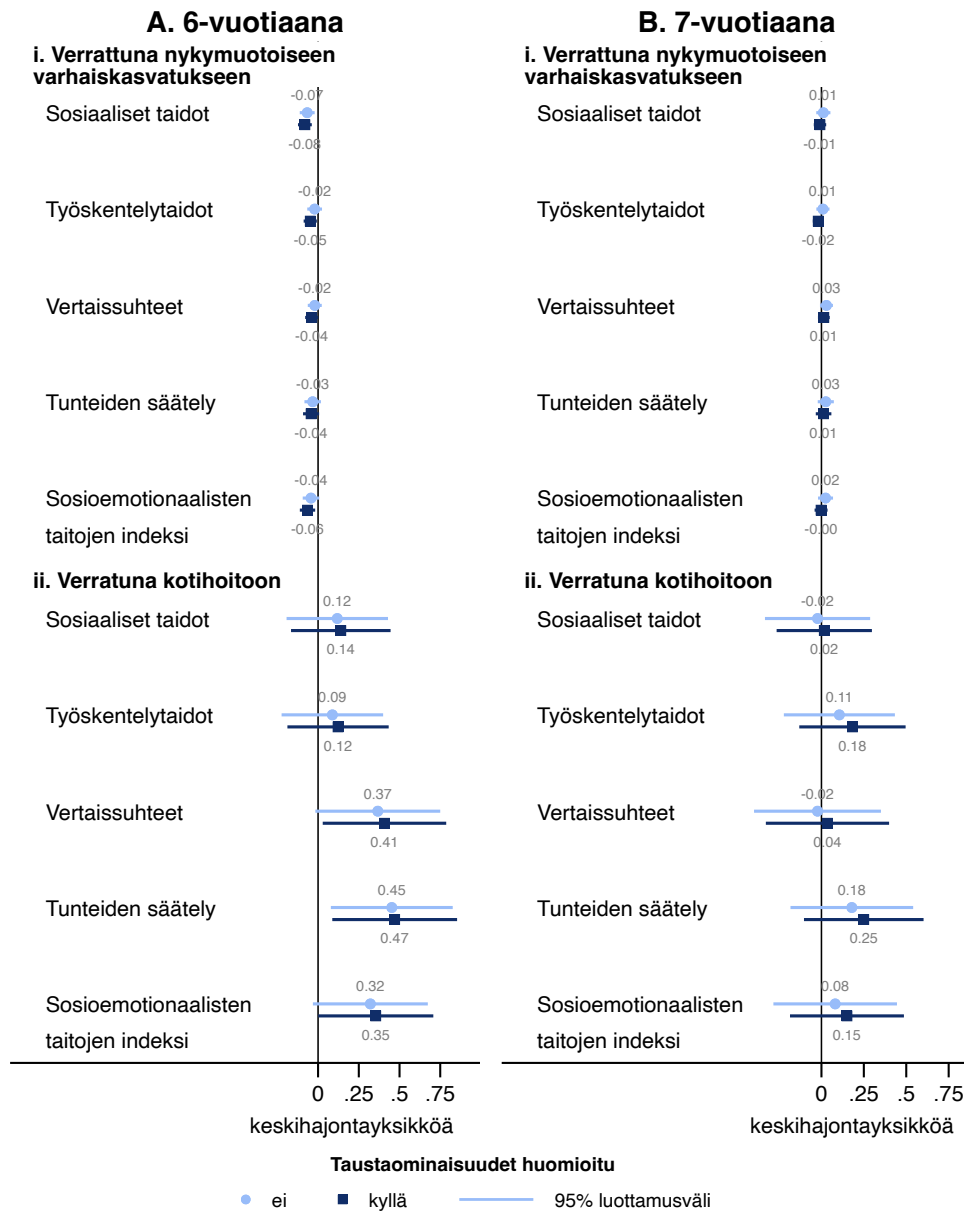
Kuvio 20. Kokeiluryhmään kuulumisen vaikutus opettajien arvioihin sosioemotionaalisiin taitoihin



Vaikutukset suhteessa varhaiskasvatukseen ja kotihoitoon

Samoin kuin akateemisten taitojen kohdalla, kokeilu- ja verrokkiryhmän väliset mahdolliset erot sosioemotionaalisissa taidoissa heijastavat eroja sekä kokeilu- ja verrokkiryhmän osallistumisasteissa että kaksivuotiseen esiopetukseen osallistumisen vaikutuksia suhteessa vaihtoehtoisin hoitomuotoihin.

Kuvio 21. Kaksivuotiseen esiopetukseen osallistumisen vaikutus sosioemotionaalisiin taitoihin



Kuvio 21 esittää estimaattimme kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksesta verrattuna *nykymuotoiseen varhaiskasvatukseen* (paneelit A.i ja B.i) sekä verrattuna *kotihoitoon* (paneelit A.ii ja B.ii). Kun vertailukohtana on osallistuminen nykymuotoiseen varhaiskasvatukseen 5-vuotiaana, kaksivuotinen esiopetus ei paranna opettajien arvioimia sosioemotionaalisia taitoja. Kuten muidenkin tässä luvussa raportoitujen tulosten kohdalla, 6-vuotiaden sosioemotionaalisia taitoja koskevien tulosten tulkintaa vaikeuttavat edellä mainitsemamme mahdolliset systemaattiset erot kokeilu- ja verrokkiryhmän arvioinnissa. Perusopetuksen alussa tehdyissä arvioinneissa piste-estimaatit vaihtelevat $-0,02:n$ ja $0,02:n$ välillä, eikä yksikään estimaatti ole tilastollisesti merkitsevä. Pystymme sulkemaan pois yli $0,04$ keskihajontaa suuremmat kielteiset tai myönteiset vaikutukset sosioemotionaalisten taitojen indeksille. Näin ollen johtopäätöksemme on, että perusopetuksen alkuun mennessä sosioemotionaaliset taidot kehittyivät keskimäärin yhtä nopeasti sekä nykymuotoisessa 5-vuotiaden varhaiskasvatuksen ja 6-vuotiaden yksivuotisen esiopetuksen yhdistelmässä kuin kaksivuotisessa esiopetuksessa.

Tulokset ovat jälleen hyvin erilaisia, kun kaksivuotiseen esiopetukseen 5-vuotiaana osallistumisen vaihtoehtona oli kotihoito. Tämä ryhmä näyttää hyötyvän merkittävästi kaksivuotisesta esiopetuksesta ainakin lyhyellä tähtämellä: 6-vuotiaana tehdyissä arvioissa kaksivuotiseen esiopetukseen osallistumisen vaikutus sosioemotionaalisiin taitoihin oli $0,35$ keskihajontaa ja estimaatti oli tilastollisesti merkitsevä. Kraftin (2020) luokittelun perusteella kyseessä on siis suuri myönteinen vaikutus. Indeksien taustalla olevista ulottuvuuksista piste-estimaatit ovat suuria erityisesti vertaissuhteiden ja tunteiden säätelyn osalta.

Mahdolliset systemaattiset erot arvioinneissa kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä vaikeuttavat myös näiden tulosten tulkintaa. Tämä haaste ei kuitenkaan todennäköisesti ole samalla tavoin merkittävä, kun pyrimme arvioimaan, miten kaksivuotisen esiopetuksen vaikutukset vaihtelivat vaihtoehtoisten kontrafaktuaalien välillä. Näin ollen tuloksemme viittaavat siihen, että kaksivuotisen esiopetuksen vaikutukset lasten sosioemotionaalisiin taitoihin 6-vuotiaana olivat myönteisempiä, jos vaihtoehtona oli kotihoito kuin jos vaihtoehtona oli nykymuotoinen varhaiskasvatus.

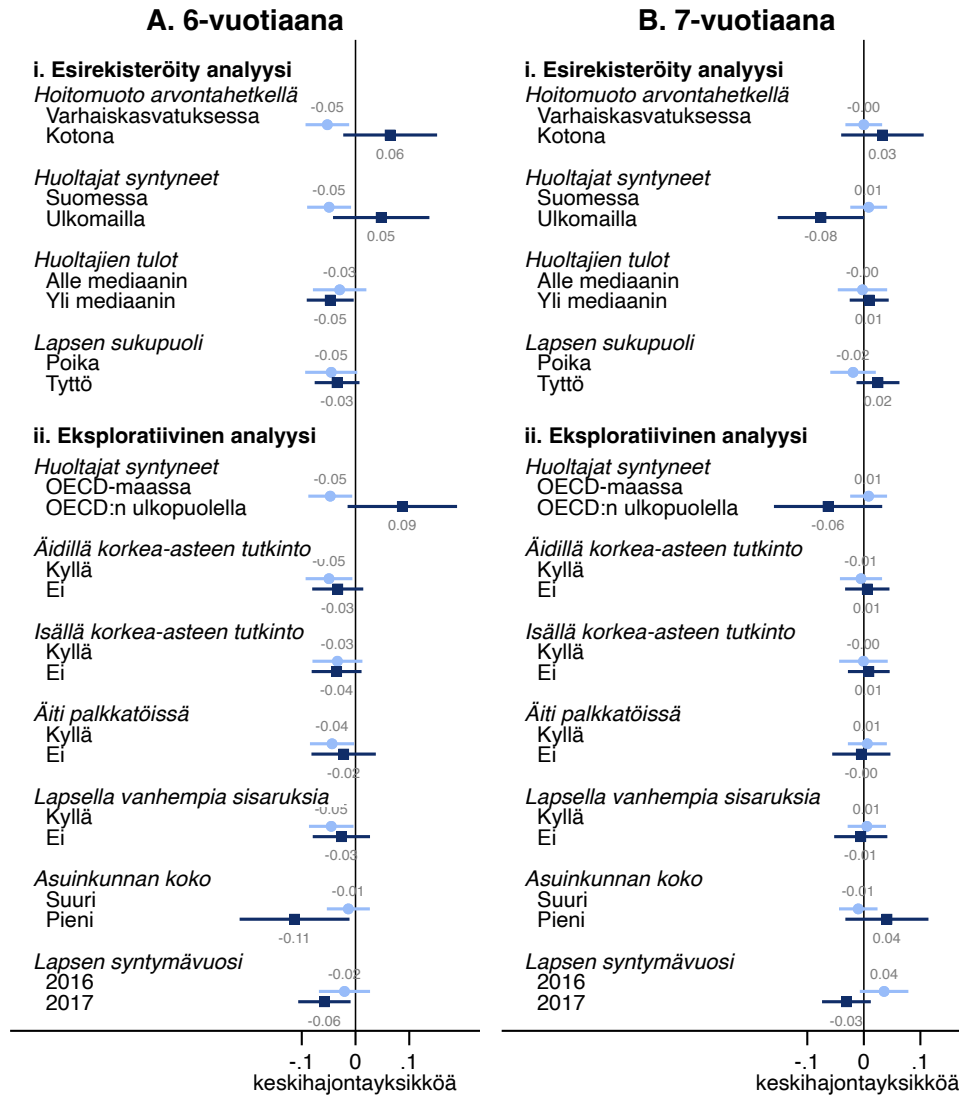
Perusopetuksen alussa vaikutukset ovat epäselvempiä. Estimaatit ovat huomattavasti pienempiä kuin 6-vuotiaana tehdyissä arvioissa eikä yksikään ole tilastollisesti merkitsevä. Työskentelytaitojen ja tunteiden säätelyn kohdalla piste-estimaatit ovat kuitenkin yhä varsin suuria. Estimaattien epätarkkuus tekee johtopäätösten tekemisestä kuitenkin haastavaa, sillä emme pysty sulkemaan pois erittäin suuria ($0,48$ keskihajonnan) myönteisiä tai keskisuuria ($-0,18$ keskihajonnan) kielteisiä vaikutuksia.

Vaikutusten vaihtelu taustaominaisuuksien mukaan

Kuvio 22 tarkastelee vaihtelua kokeiluryhmään arvotuksi tulemisen vaikutuksissa sosioemotionaalisten taitojen indeksiin lasten taustaominaisuuksien perusteella. Välittömät vaikutukset eroavat jälleen voimakkaasti arvontahetkellä kotihoidossa ja kodin ulkopuolisessa varhaiskasvatuksessa olleiden lasten välillä. Kotihoidossa olleiden kokeiluryhmään arvottujen lasten sosioemotionaalisten taitojen indeksi 6-vuotiaana oli keskimäärin 0,06 keskihajontaa korkeampi kuin kotihoidossa olleilla verrokkiryhmään päätyneillä lapsilla. Varhaiskasvatuksessa arvontahetkellä olleiden lasten kohdalla kokeiluryhmään päätyneiden lasten 6-vuotiaana arvioitu sosioemotionaalisten taitojen indeksi oli sen sijaan 0,05 keskihajontaa matalampi kuin verrokkiryhmän lapsilla. Nämä erot kokeiluryhmään kuulumisen vaikutuksista katosivat kuitenkin perusopetuksen alkuun mennessä, jolloin opettajien arvioimat sosioemotionaaliset taidot olivat keskimäärin samanlaisia sekä kokeilu- että verrokkiryhmässä riippumatta siitä, oliko lapsi arvontahetkellä varhaiskasvatuksessa vai kotihoidossa.

Kokeiluryhmään päättymisen välittömät vaikutukset vaihtelevat myös huoltajien maahanmuuttotaustan suhteen. Vaikutukset 6-vuotiaana arvioituihin sosioemotionaalisiin taitoihin ovat keskimäärin 0,05 keskihajontaa matalampia lapsille, joiden huoltajista ainakin toinen on syntynyt Suomessa kuin vastaavilla verrokkiryhmän lapsilla. Maahanmuuttajataustaisten lasten kohdalla kokeiluryhmään kuuluvien lasten 6-vuotiaana arvioidut sosioemotionaaliset taidot olivat 0,06 keskihajontaa korkeammat kuin verrokkiryhmään kuuluvien maahanmuuttajataustaisten lasten. Ero ei kuitenkaan poikkea tilastollisesti merkitsevästi nollasta. Perusopetuksen alussa tilanne on kuitenkin kääntynyt päinvastaiseksi: opettajat arvioivat kokeiluryhmään kuuluvien 7-vuotiaiden maahanmuuttajataustaisten lasten sosioemotionaaliset taidot 0,08 keskihajontaa heikommiksi kuin verrokkiryhmään kuuluvien maahanmuuttajataustaisten lasten. Suomessa syntyneiden huoltajien lasten kohdalla kokeilu- ja verrokkiryhmät eivät poikkea toistaan.

Kuvio 22. Kokeiluryhmään kuulumisen vaikutus sosioemotionaalisten taitojen indeksiin lapsen taustaominaisuuksien mukaan



Kokeiluryhmään kuulumisen vaikutukset eivät vaihtele merkittävästi muiden esirekisteröityjen taustaominaisuuksien kohdalla. Opettajat arvioivat kokeilu- ja verrokkiryhmiin kuuluvien lasten sosioemotionaaliset taidot samankaltaisiksi kokeilu- ja verrokkiryhmissä riippumatta siitä, ovatko heidän huoltajiensa tulot yli vai alle aineistostamme laskettujen mediaanitulojen. Perusopetuksen alussa estimaatit viittaavat myönteisempiin vaikutuksiin tytöillä kuin pojilla, mutta kokeiluryhmään kuulumisen vaikutukset eivät poikkeaa tilastollisesti merkitsevästi nolosta kummankaan sukupuolen kohdalla.

Eksploraatiivisen analyysin tulokset ovat varsin samankaltaisia kuin akateemisten taitojen kohdalla. Kokeiluryhmään kuulumisen vaikutukset ovat samanlaisia huoltajien koulutuksesta ja äidin työssäkäynnistä riippumatta eivätkä myöskään vaihtelee sen mukaan, onko lapsella vanhempia sisaruksia. OECD-maissa ja niiden ulkopuolella syntyneiden huoltajien lasten kohdalla tulokset ovat samankaltaisia kuin edellä kuvatut Suomessa ja ulkomailla syntyneiden vanhempien lapsilla.

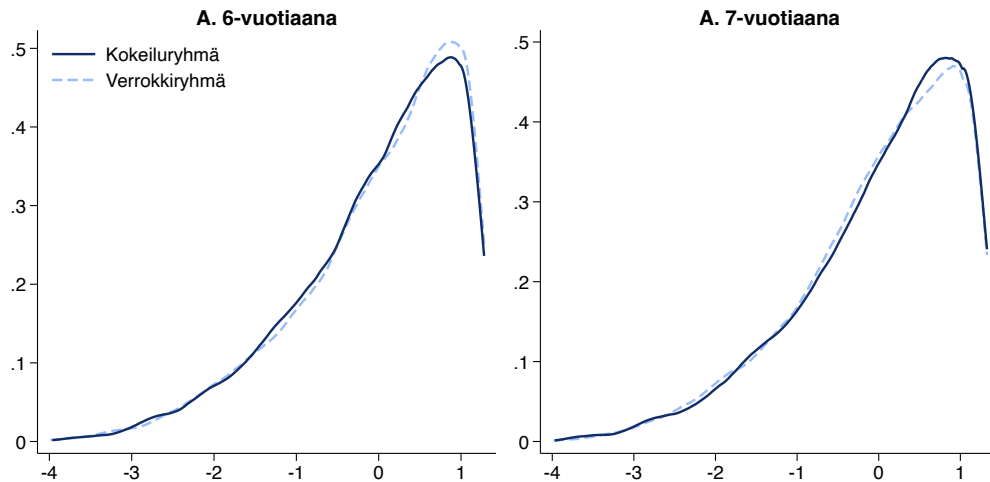
Havaitsemme myös pieniä eroja kokeiluryhmään päättymisen vaikutuksissa lapsen asuinkunnan koon ja syntymävuoden osalta. Opettajat arvioivat kokeiluryhmään arvottujen lasten sosioemotionaaliset taidot 6-vuotiaana 0,11 keskihajontaa matalammiksi pienissä kunnissa. Suurissa kunnissa ero on 0,01 keskihajontaa. Tältä osin tulosten tulkinta on erityisen haastavaa, sillä edellä kuvattu mahdollinen systemaattinen ero 6-vuotiaiden arvioinnissa kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä saattaa olla erityisen voimakas pienissä kunnissa. Perusopetuksen alussa erot piste-estimaateissa ovat kääntyneet toisin päin (0,04 keskihajontaa pienissä kunnissa, yhä -0,01 keskihajontaa suurissa kunnissa). Näin ollen tämän vertailun tuloksista ei nähdäksemme ole perusteltua vetää voimakkaita johtopäätöksiä.

Ehkä tärkein eksploraatiivisen analyysin tuloksista koskee jälleen vaikutusten eroja lapsen syntymävuosien välillä. Tulokset ovat hyvin samankaltaisia kuin akateemisten taitojen kohdalla: estimaatit viittaavat myönteisempiin vaikutuksiin vuonna 2016 kuin 2017 syntyneiden lasten kohdalla. Tämä havainto tukee luvussa 11.4 esittämäämme tulkintaa, jonka mukaan kokeilun kiireellinen aikataulu tai mahdollinen valikoitumisharha vuonna 2017 syntyneiden lasten kohdalla eivät oleellisesti vaikuta johtopäätöksiimme.

Vaikutukset lasten välisiin sosioemotionaalisten taitojen eroihin

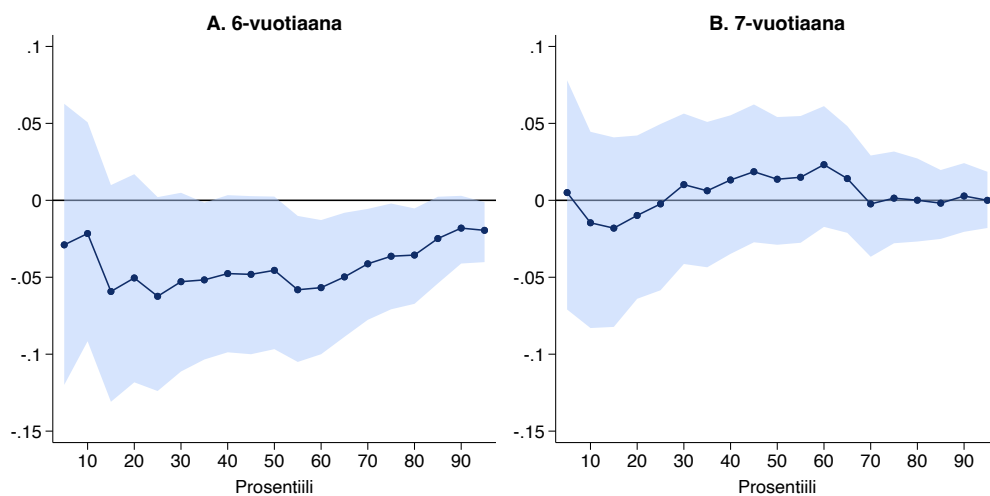
Tarkastelemme lopuksi missä määrin kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu vaikutti lasten välisiin eroihin sosioemotionaalisisissa taidoissa. Kuvio 23 esittää kokeilu- ja verrokkiryhmien sosioemotionaalisten taitojen indeksien jakaumat 6- ja 7-vuotiaana. Ne ovat varsin "vinoja": suuri osa havainnoista sijoittuu lähelle maksimiarvoa. Tämä ns. kattoefekti liittyy todennäköisesti siihen, että sosioemotionaalisten taitojen arviointikysymykset pyrkivät suurelta osin havaitsemaan selkeitä haasteita lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa. Näin ollen käyttämämme mittari erottelee heikommin vaihtelua taidoissa niiden lasten kohdalla, joilla ei ole erityisiä haasteita.

Kuvio 23. Kokeilu- ja verrokkiryhmien sosioemotionaalisten taitojen indeksin jakauma



Kuvio 24 esittää piste-estimaatit ja 95 % luottamusvälit ns. kvantiilivaikutuksille (Firpo, 2007). Estimaatit ovat varsin samankaltaisia jakauman kaikissa osissa. Erityisesti tulokset kertovat, että kokeiluryhmän ja verrokkiryhmän sosioemotionaalisten taitojen jakaumat olivat hyvin samankaltaisia perusopetuksen alussa. Tätä tulosta tukevat myös taulukossa 21 esitetyt jakaumien eroja arvioivat tilastolliset tunnusluvut. Näin ollen johtopäätöksemme on, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu ei vaikuttanut lasten välisiin eroihin arvioiduissa sosioemotionaalisissa taidoissa.

Kuvio 24. Kokeiluryhmään kuulumisen jakaumavaikutukset sosioemotionaalisten taitojen indeksiin



Taulukko 21. Kokeiluryhmään kuulumisen vaikutukset sosioemotionaalisten taitojen indeksin jakauman tunnuslukuihin

Tunnusluku	Testisuure	p-arvo
A. 6-vuotiaana:		
90/10-etäisyys	0,00	0,993
Varianssien suhde	0,98	0,339
Kolmogorov–Smirnov	0,033	0,004
B. 7-vuotiaana:		
90/10-etäisyys	0,02	0,652
Varianssien suhde	0,99	0,649
Kolmogorov–Smirnov	0,008	0,898

Selite: 90/10-etäisyys mittaa, kuinka paljon kokeilu- ja verrokkiryhmien 90. ja 10. prosenttiin välinen ero poikkeaa toisistaan. Varianssien suhde ilmaisee, kuinka monta kertaa suurempi kokeiluryhmän varianssi on suhteessa verrokkiryhmään. Kolmogorov–Smirnov testaa, onko suurin pistemäinen ero kokeilu- ja verrokkiryhmien kertymäfunktioissa tilastollisesti merkitsevä.

12 Kokeilun kustannukset

Yhteenveto

- Kokeilun aikana opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi kunnille noin 20 miljoonaa euroa avustusta kaksivuotisen esiopetuksen järjestämisen kustannuksiin. Merkittävä osa rahoituksesta käytettiin menetettyjen varhaiskasvatuksen asiakasmaksujen korvaamiseen.
- Tutkimuksen kokonaiskustannukset olivat kokoluokkaa 2,2 miljoonaa euroa. Tämä luku pitää sisälttää tutkimusryhmän työstä maksetun korvauksen ja lasten taitojen arviointeihin toimipaikoissa käytetyn työajan.
- Mikäli kaksivuotisen esiopetuksen valtakunnallinen käyttöönotto nostaisi osallistumisastetta viidellä prosenttiyksiköllä, järjestämiskustannukset kasvaisivat 20–30 miljoonalla eurolla. Lisäksi kunnat menettäisivät osan varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista.

Kaksivuotisen esiopetuksen järjestäminen vaikuttaa sekä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kokonaiskustannuksiin että niiden jakautumiseen. Täsmällisten kustannusten laskeminen ei ole mahdollista käytettävissä olevan aineiston ja laskelmiin vääjäämättä liittyvien käsitteellisten rajausten ja valintojen takia. Pystymme kuitenkin arvioimaan kustannusten kokoluokkaa ja luonnetta riittäväällä tarkkuudella, jotta tuloksia voidaan mielekkäästi käyttää kaksivuotisen esiopetuksen laajemman käyttöönoton ja tulevien kokeiluiden suunnitteluun liittyvässä päätöksenteossa.

Keskitymme tässä luvussa arvioimaan nimenomaan kaksivuotisen esiopetuksen *kokeilun* aiheuttamia kustannuksia. Järjestämiskustannusten osalta merkittävintä erää syntyi niistä noin 600 lapsesta, jotka eivät ilman kokeilua olisi osallistuneet lainkaan varhaiskasvatukseen (ks. luku 11.3). Käytettävissämme ei ole tarkkaa tietoa kaksivuotisen esiopetuksen järjestämisen kustannuksista 5-vuotiaille, mutta pystymme haarukoimaan todennäköisiä kustannuksia kahdella tapaa. Ensinnäkin Opetushallituksen kustannustilastojen mukaan käyttökustannukset kuntien

järjestämän yleisen esiopetuksen oppilasta kohden ovat 8 575 euroa vuodessa.¹⁹ Toiseksi Valtiokonttorin henkilömitoitukseen perustuva arvio yli 3-vuotiaiden kokopäiväisen varhaiskasvatuksen vuosikustannuksista on 12 450 euroa.²⁰ Todennäköisesti kaksivuotisen esiopetuksen ensimmäisen vuoden keskimääräiset järjestämiskustannukset asettuvat näiden kahden luvun väliin. Näin ollen arvioimme kokeilun lisänneen esiopetuksen järjestämisen kokonaiskustannuksia 5–7 miljoonalla eurolla.

Kustannusten jakautumisen kannalta merkittävin vaikutus kohdistui noin 12 500 lapseen, jotka kokeilun takia osallistuivat 5-vuotiaina kaksivuotiseen esiopetukseen nykymuotoisen varhaiskasvatuksen sijasta (ks. luku 11.3). He eivät lisänneet kokonaiskustannuksia, sillä kaksivuotisen esiopetuksen järjestäminen 5-vuotiaille on todennäköisesti suurin piirtein yhtä kallista kuin varhaiskasvatuksen järjestäminen samanikäisille lapsille. Esiopetuksen velvoittavuus tarkoittaa kuitenkin sitä, että kunnat eivät voi kerätä huoltajilta asiakasmaksuja esiopetuksen osalta. Toisin sanoen, osa kokeiluun osallistuneista perheistä sai käytännössä tulonsiirron vapautumalla osasta asiakasmaksujaan.

Tämän tulonjakovaikutuksen suuruuden täsmällinen arviointi on vaikeaa, sillä asiakasmaksut vaihtelevat kunnittain ja riippuvat huoltajien tuloista. Viime aikoina moni kunta on myös tarjonnut kaikille 5-vuotiaille maksutonta varhaiskasvatusta. Täsmällisen laskelman tekeminen edellyttäisi tietoa kaikkien kokeiluun osallistuneiden kuntien käytännöistä. Käsittääksemme tällaista tietokantaa ei ole olemassa.

Kokeilun kolmas merkittävä kustannuserä syntyi sen suunnittelun ja toteutuksen vaatiman hallinnollisen työn ja tutkimukseen käytettyjen resurssien kautta. Opetus- ja kulttuuriministeriö maksoi tutkimusryhmän työstä yhteensä noin 1,3 miljoonaa euroa. Tämän lisäksi kokeilun toteuttaminen vaati merkittävästi virkahenkilöiden ja opetushenkilöstön aikaa. Pelkästään esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa arviointien tekeminen vei kokoluokkaa 35 000 tuntia opetus- ja kasvatushenkilöstön työaikaa. Perusopetuksen alussa arvioinnit pystyttiin tekemään tehokkaammin ja

19 Lähde: <https://vos.oph.fi/rap/kust/v23/k25r6os.html>. Vierailtu 13.10.2025.

20 Lähde: <https://www.tutkihallintoa.fi/kuntien-ja-kuntayhtymien-talous/kunnan-ja-kuntayhtymien-tilinpaatostiedot-palveluluokkakohtaisesti/>. Vierailtu 13.10.2025.

opetushenkilöstön aikaa kului sosioemotionaalisten taitojen arviointiin noin 3 000 tuntia.²¹ Arvioimme näiden 38 000 ylimääräisen työtunnin kustannuksiksi noin 875 00 euroa.²²

Kokeilusta aiheutuvat ylimääräiset kustannukset pyrittiin tunnistamaan ja korvaamaan kunnille. Kokeilulain 11 §:ssä määritellyt korvattavat kustannukset sisälsivät kokeilun aikana esiopetukseen kotoa siirtyvien lasten esiopetuksen kustannukset, asiakasmaksutulojen menetykset varhaiskasvatuksessa jo ennen kokeilua olleista lapsista ja esiopetukseen liittyvät kuljetuskustannukset. Lisäksi kunnat saivat 30 euroa oppilashuollon kuluja ja 50 euroa hallinnollisia kuluja jokaista kokeiluun osallistuneesta lapsesta. Hallinnolliset kulut korvattiin myös verrokkiryhmän osalta.

Kokonaisuudessaan opetus- ja kulttuuriministeriö maksoi kunnille noin 20 miljoonaa euroa kaksivuotisen esiopetuksen toteuttamisesta (ml. menetettyjen asiakasmaksujen korvaus). Tutkimukseen käytettiin noin 2,2 miljoonaa euroa (ml. arvio lasten taitojen arvioinnissa käytetyn opettajien ajan kustannukset).

21 Laskelmaan on otettu mukaan vain opettajan täyttämät oppilaskohtaiset sosioemotionaalisten taitojen arviot. Lukutaidon ja matemaattisten valmiuksien arvioinnit toteutettiin kahden oppitunnin aikana kokonainen luokka kerrallaan. Nämä oppitunnit luettiin tavalliseksi opetussisällöksi.

22 Tämän karkean arvion taustalla on seuraava laskelma. Tilastokeskuksen Paikallishallinnon palkat -tietokannan mukaan varhaiskasvatuksen opettajan kuukausittainen peruspalkka oli vuonna 2023 keskimäärin 2 828 euroa ja peruskoulun luokanopettajan 3 073 euroa. Jos oletamme kuukausityöajaksi 160 tuntia, esiopetuksen opettajien varhaiskasvatuksen opettajien työaikaa kului 220 henkilötyökuukautta ja peruskoulun luokanopettajien työaikaa 19 henkilötyökuukautta. Käyttämällä työnantajamaksujen arviointiin karkeaa 1,3:n kerrointa, päädyimme varhaiskasvatuksen opettajien osalta noin 800 000 euron ja luokanopettajien osalta noin 75 000 euron kokonaiskustannuksiin.

13 Johtopäätökset

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu on sekä kansallisesti että kansainvälisesti ainutlaatuinen, sillä se toteutettiin suurena satunnaistettuna kenttäkokeiluna, jota varten säädettiin erillinen kokeilulaki. On erityisen merkittävää, että ennen laajamittaisia lainsäädännöllisiä ja opetussuunnitelmallisia uudistuksia sitouduttiin kokeilemaan ja arvioimaan mahdollisten muutosten vaikutuksia hallitusti. Kokeilun toteuttamiseen osallistuivat opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus sekä kokeiluun mukaan valikoituneet kunnat ja niiden paikallishallinnot, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimipaikat, koulut, perheet ja lapset sekä monitieteinen tutkimusryhmä. Näin pyrittiin varmistamaan, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämiseen tähtäävässä poliittisessa päätöksenteossa nojataan mahdollisimman luotettavaan tutkimusnäyttöön lasten oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin näkökulmasta.

Tässä raportissa esitetyt tulokset perustuvat kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun koko toteutuskaudelta (2021–2024) saatuihin havaintoihin ja tutkimustuloksiin. Seuranta ja arviointia varten kerättiin laajasti erilaisia sekä määrällisiä että laadullisia tutkimusaineistoja niin kuntien varhaiskasvatuksesta vastaavilta viranhaltijoilta, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstöltä kuin kokeiluun osallistuvilta lapsilta ja perheiltä. Tämä sisälsi verkkokyselyitä, haastatteluja, asiakirja-aineistoja, sähköisiä arviointiaineistoja sekä eri viranomaisstahojen ylläpitämiä rekisteriaineistoja. Toisiaan täydentävillä tutkimusaineistoilla haettiin vastauksia seuraaviin tutkimusalueisiin:

1. Kokeilun järjestämistavat ja toimintakäytännöt
2. Koulutuksellisen tasa-arvon vahvistuminen (tuen järjestelyt ja lasten osallistumisaste)
3. Perheiden palveluvalinnat ja kokemukset kokeilusta
4. Kokeilun vaikutukset lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiin

Näihin tutkimusalueisiin vastaamalla pyrittiin saamaan tietoa kokeilulle asetettujen tavoitteiden toteutumisesta sekä kaksivuotisen esiopetuksen valtakunnallista toimeenpanoa koskevaa päätöksentekoa varten. Esitämme seuraavaksi tässä raportissa esitettyjen tutkimuksen tulosten perusteella tekemämme johtopäätökset näihin tutkimusalueisiin liittyen. Kuvaamme ensin järjestämistapojen

ja toimintakäytäntöjen perusteella tehtyjä johtopäätöksiä sisältäen myös opetussuunnitelmiin, jatkumoihin ja henkilöstön kokemuksiin liittyviä seikkoja. Toiseksi pohdimme koulutuksellisen tasa-arvon vahvistumista lasten osallistumisasteen sekä tuen järjestelyiden ja niiden toteutumisen näkökulmista. Kolmanneksi kiinnitämme huomion perheiden palveluvalintoihin ja kokemuksiin kokeilusta sisältäen niin vanhempien kuin lasten näkökulmia. Viimeisenä esitämme johtopäätökset liittyen kokeilun vaikutuksiin lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiin.

13.1 Kokeilun järjestämistavat ja toimintakäytännöt

Kokeilun järjestämisen ja toteuttamisen perustana toimi laki kaksivuotisesta esiopetuksen kokeilusta (1046/2021) sekä Opetushallituksen laatimat kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2021). **Kokeilun opetussuunnitelman (OPH, 2021) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018; 2022) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) keskinäiset sisällölliset erot olivat vähäisiä.** Jokainen näistä kolmesta asiakirjasta, jotka ohjaavat opetuksen järjestämistä ja pedagogista toimintaa, korostaa lapsilähtöisyyttä pedagogisessa suunnittelussa, leikillisten, tutkivien ja toiminnallisten menetelmien käyttöä sekä lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemista laaja-alaisesti. Asiakirjat rakentuvat yhteiselle arvopohjalle, jossa lapsen oikeudet, osallisuus ja yksilöllisen kehityksen tukeminen ovat keskiössä, ja jossa tavoitteet asetetaan pedagogiselle toiminnalle. Opetushallituksen kokeilulle laatimien opetussuunnitelmien mukaan ”kokeilun perusteissa on vahvistettu kestävään elämäntapaan liittyvää laaja-alaista osaamista. Myös lasten monilukutaitoon ja matemaattiseen osaamiseen liittyviä opetuksen tavoitteita on vahvistettu.”

Varhaiskasvatusjohtajat ja opettajat arvioivat kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteita pääosin myönteisesti. Niiden arvioitiin luovan pedagogiselle toiminnalle arvopohjan ja suuntaviivat, mutta niiden ei katsottu tarjoavan riittävän selkeitä ohjeita käytännön toteutukseen. Tämä seikka on tuotu esiin myös aiemmissa opetussuunnitelmien toimeenpanon arvioinneissa (Repo ym., 2019; Kannel ym., 2023). Opetussuunnitelman perusteet jättivät kunnille ja yksiköille paljon tulkinnanvaraa, mikä näkyi paikallisten kokeiluopetussuunnitelmien laadinnassa ja toteutuksessa.

Kaikissa kokeilukunnissa laadittiin paikallinen kokeiluopetussuunnitelma, mutta sen laatimisen prosessit ja osallistujakokoonpanot vaihtelivat.

Vaikka johtajien mukaan opettajilla oli keskeinen rooli suunnitelmien laadinnassa, vain kolmannes opettajista kertoi itse osallistuneensa suunnitelman laadintaan tai kommentointiin. Kuitenkin opettajien osallistumista paikalliseen

opetussuunnitelmatyöhön pidetään tärkeänä, sillä se voi mahdollistaa opettajien näkemysten huomioon ottamisen toimintakulttuurin kehittämisessä sekä sitouttaa opettajia uuden opetussuunnitelman käyttöön (Vitikka & Rissanen, 2019). Lasten osallisuus paikallisten kokeiluopetussuunnitelmien laadintaprosessissa jäi vähäiseksi. Huomionarvoista on myös, että paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin oli tehty oppimisen alueiden osalta useammin paikallisia täydennyksiä kuin kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun suunnitelmiin (Saranko ym., 2026).

Muutos ja sen vakiintuminen vaatii aikaa. Kokeilu käynnistyi monien toimijoiden näkökulmasta liian nopealla aikataululla, eikä opetussuunnitelmien käyttöönottoon katsottu jääneen riittävästi aikaa. Tämä havainto ei ole yksittäinen, vaan se on noussut esiin toistuvasti opetussuunnitelma-arvioinneissa (Kannel ym., 2023; Repo ym., 2019) ja kotimaisissa opetussuunnitelmatutkimuksissa (Siurua ym., 2020), mikä osoittaa sen olevan rakenteellinen haaste opetussuunnitelmatyössä. Opettajien arviot paikallisen kokeiluopetussuunnitelman käyttöönotosta vaihtelivat: noin puolessa lapsiryhmistä käyttöönotto sujui kohtalaisesti ja kahdessa viidestä hyvin. Keskeisiksi haasteiksi nousivat kiire, ajanpuute, puutteellinen tiedottaminen ja henkilöstön vaihtuvuus.

Lisäksi neljäs opettajista raportoi, ettei työnantaja ollut tukenut kokeiluopetussuunnitelmiin perehtymistä lainkaan. Jos tukea oli tarjottu, se painottui koulutuksiin ja kohdentui pääasiassa pedagogiselle henkilöstölle, mutta lapsiryhmätiimin yhteistä aikaa asiakirjoihin perehtymiseen oli järjestetty harvoin. Tukea oli tarjottu enemmän toisen toimintakauden aikana kuin ensimmäisen. Vaikka kokeilu näytti tarjoavan mahdollisuuksia toiminnan pedagogiseen kehittämiseen, sen toteutus jäi monin paikoin rakenteellisesti hajanaiseksi ja ajallisesti riittämättömäksi. Paikallisen opetussuunnitelmatyön ja henkilöstön saama tuki loi osaltaan pohjaa sille, millaiset edellytykset kokeilun juurtumisella oli käytännön toimintaan.

Tulokset ovat yhteneväisiä Karvin varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen arvioinnin kanssa: vuonna 2023 päiväkotien ja perhepäivähoidon henkilöstöstä 43 prosenttia oli lukenut uudistetun vasun osittain, ja 8 prosenttia ei ollut lukenut sitä lainkaan (Kannel ym., 2023). Tilanne ei ole myöskään parantunut vuoden 2019 kansallisesta arvioinnista, jolloin 51 prosenttia henkilöstöstä oli perehtynyt varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin enintään kohtalaisesti (Repo ym., 2019). Varhaiskasvatuksen johtajuutta tarkastelevat arvioinnit (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023; Siippainen ym., 2021) osoittavat puolestaan, että päiväkodin johtajien työkokonaisuudet ovat usein liian laajoja, mikä rajoittaa heidän mahdollisuuksiaan pedagogiikan pitkäjänteiseen kehittämiseen. Aiemmat varhaiskasvatuksen arvioinnit (Kannel ym., 2023) painottavat, että opetussuunnitelmatyö edellyttää vahvaa muutosjohtajuutta: pelkkä asiakirjan käyttöönotto ja kertaluonteinen perehtyminen

eivät riitä. Johtajalla tulee olla sekä aikaa että osaamista ohjata henkilöstöä siten, että opetussuunnitelman periaatteet konkretisoituvat arjen pedagogisessa toiminnassa (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023; Siippainen ym., 2021). Keskeistä on yhteinen keskustelu siitä, mitä lapsiryhmän toiminnassa opetussuunnitelman myötä aidosti muuttuu (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun järjestämistavat vaihtelivat paikallisesti. Valtakunnallisissa kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjeistettiin kuntia muokkaamaan kokeilun järjestäminen ja toteuttaminen paikallisesti tarkoituksenmukaiseksi ja kuntia rohkaistiin kokeilevaan otteeseen. Myös valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat tilaa paikalliselle joustavuudelle. Kokeilu-esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen järjestämisen tavat vaihtelivatkin kuntien välillä ja jopa kuntien sisällä. Varhaiskasvatuksen opetuksen järjestämisen ja toteuttamisen laaja vaihtelu on valtakunnallisesti tunnistettu ilmiö ja osoitettu myös aiemmassa tutkimuksessa (esim. Fjällström, 2025; Fjällström ym., 2024; Karila ym., 2022). Tässä arvioinnissa havaittiin esimerkiksi, että vaikka suurin osa kokeiluesiopetuksesta toteutettiin päiväkodeissa, osa kunnista järjesti esiopetusta koulujen tiloissa, joihin esiopetus oli niissä keskitetty. Tämän lisäksi neljä kokeilukuntaa kytki kokeilutoiminnan osaksi joustavia esi- ja alkuopetuksen käytäntöjä.

Kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä oli eroja henkilöstörakenteessa, kelpoisten opettajien määrässä ja lapsiryhmien ikärakenteessa. Vaikka varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestämisen ja toteuttamisen tavat vaihtelivat sekä kuntien välillä että niiden sisällä eri toimipaikoissa, havaittiin kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä systemaattisia eroja laadun rakennetekijöissä. Tulostemme perusteella kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu näytti muuttaneen siihen osallistuneiden 5-vuotiaiden lasten sosiaalista kasvu- ja oppimisympäristöä monin tavoin (ks. myös Sulkanen ym., 2024; Sulkanen ym. 2023b). Ryhmät erosivat toisistaan ryhmän henkilöstörakenteen, kelpoisten opettajien määrän ja lapsiryhmän ikäjakauman osalta. Nämä tekijät ovat varhaiskasvatuksen laadun keskeisiä rakennetekijöitä, joilla on havaittu olevan välillisiä yhteyksiä lasten kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin (esim. Karvi, 2019; Slot, 2018). On kuitenkin tärkeää huomioida, ettei yksittäisellä tekijällä ole välttämättä suoria vaikutuksia lapsiin, vaan rakenteiden yhteisvaikutus ennustaa opetussuunnitelman pedagogista toteuttamista paremmin kuin yksittäiset rakenteelliset tekijät (OECD, 2018; Slot ym., 2015).

Tyypillisimmin 5-vuotiaiden varhaiskasvatus- ja esiopetusryhmissä oli kolme kasvatusvastuullista työntekijää, joiden ammatillinen tausta poikkesi kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä. Kokeiluryhmien henkilöstö koostui verrokkiryhmiä hieman useammin kahdesta varhaiskasvatuksen opettajasta ja yhdestä varhaiskasvatuksen

lastenhoitajasta, kun taas verrokkiryhmissä oli useammin yksi opettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Tähän tulokseen kytkeytyy myös havaintomme siitä, että kokeiluryhmissä opettajien rooli toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa koettiin vahvemmaksi kuin verrokkiryhmissä, joissa painottui enemmän koko tiimin yhteinen vastuu ryhmän toiminnasta. Nämä tulokset yhdessä voivat osaltaan heijastaa varhaiskasvatukselle ja esiopetukselle yleisesti annettuja merkityksiä ja niiden eroja koulutusjärjestelmässämme. Esiopetuksessa oppiminen ja opettaminen voidaan tulkita usein keskeisemmäksi kuin varhaiskasvatuksessa. Tämä näkyi myös tutkimuksessamme siten, että varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat esiopetusta varhaiskasvatusta suunnitelmallisemmaksi ja tavoitteellisemmaksi toiminnaksi (Muhonen ym., 2024). Toisaalta voi myös olla, että kokeiluryhmiä muodostaessa on pyritty ottamaan huomioon uuden varhaiskasvatuslain mukaiset uudet kelpoisuusvaatimukset (ks. Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 37 §), joiden mukaan päiväkodin henkilökunnasta vähintään 2/3 tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus.

5-vuotiaiden kokeilu- ja verrokkiryhmien opettajien kelpoisuudet vaihtelivat. Sekä kokeilu- että verrokkiryhmissä toimi opettajia, jotka eivät koulutuksensa perusteella täyttäneet kelpoisuusvaatimuksia varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään. Tämän lisäksi kokeilu- ja verrokkiryhmien opettajien välillä oli odotetustikin eroja opettajien esiopetuskelpoisuudessa. Kaiken kaikkiaan 14 prosentista 5-vuotiaiden kokeiluesiopetusryhmistä puuttui kokonaan esiopetuskelpoinen opettaja. Sekä kokeilu- että verrokkiryhmissä ilmennyt kelpoisen opetushenkilöstön puute heijastaa mediassakin usein esillä ollutta huolta kelpoisen henkilöstön riittävydestä varhaiskasvatuksessa (esim. Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia 2023; Viinikka, 2021). Opettajien kelpoisuuden rinnalla huomionarvoista on myös tutkimuksessa mukana olevien opettajien verrattain pitkä työkokemus varhaiskasvatuksen parissa. Lisäksi opettajien mahdollinen täydennyskoulutus työuran aikana voi osaltaan vaikuttaa heidän osaamiseensa ja pedagogiseen toimintaansa, mutta sen laajuutta tai vaikutuksia ei tässä arvioinnissa tarkasteltu. Nämä seikat voivat osaltaan selittää sitä, että koulutus- tai kelpoisuuseroista huolimatta nykytuotoinen varhaiskasvatus ja kaksivuotinen esiopetus näyttävät yhtä vaikuttavina lasten taitojen ja kouluvalmiuksien näkökulmasta.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun toteuttaminen aiheutti henkilöstöresurssien uudelleenjärjestelyjä kunnissa. Kelpoisia opettajia siirrettiin sekä päiväkotien sisällä nuorempien lasten ryhmistä kokeiluryhmiin että päiväkodista toiseen, ja osassa kuntia rekrytoitiin uutta henkilöstöä kokeiluryhmiin. Tämä viittaa siihen, että valtakunnallisen kaksivuotisen esiopetuksen mahdollinen käyttöönotto edellyttäisi laajamittaista ja suunnitelmallista henkilöstöpolitiikkaa, jotta kelpoisuusvaatimukset voitaisiin täyttää yhdenvertaisesti koko maassa ilman,

että alle 5-vuotiaiden lasten ryhmissä syntyy kelpoisen pedagogisen henkilöstön vajetta. Vastaavanlaisia huolia esitettiin kuntien taholta jo 5-vuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilun arvioinnin yhteydessä (ks. Siippainen ym., 2020).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun havaittiin vaikuttaneen lapsiryhmien muodostamiseen: kokeiluryhmissä korostuivat lapsiryhmät, jotka koostuivat joko pelkästään 5-vuotiaista tai 5- ja 6-vuotiaista (ks. myös Sulkanen ym., 2024; 2023b). Tämä suuntaus ryhmärakenteissa näyttäytyi entistä korostuneempana toisen ikäkohortin kohdalla. Tämän ikäkohortin 5-vuotiaat sijoittuivat ensimmäistä ikäkohorttia useammin samoihin ryhmiin 6-vuotiaiden lasten kanssa, mikä viittaa siihen, että ryhmien muodostamisessa painottui yhä selkeämmin esiopetuksen lapsiryhmien rakenne. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lapsiryhmät jakautuvat ikäjakauman suhteen tyypillisesti alle 3-vuotiaiden lasten ryhmiin, 3–5-vuotiaiden lasten ryhmiin ja 6-vuotiaiden omiin esiopetusryhmiin, joskin näissäkin on kuntien ja päiväkotien välillä vaihtelua. Näin ollen 5-vuotiaiden eriytyminen omaksi ryhmäkseen tai osaksi 6-vuotiaiden esiopetusryhmiä voisi saada aikaan lapsiryhmien muodostamisen suhteen rakenteellisen muutoksen.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun arviointitutkimuksemme osoitti, että varhaiskasvatuksen opettajat kokivat kapeamman ikäjakauman lapsiryhmien opettamisen mielekkäämmäksi ja pedagogisesti toimivammaksi kuin ryhmien, joissa ikäjakauma oli laajempi. Tämä tulos on linjassa 5-vuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilun arvioinnin tulosten kanssa (Siippainen ym., 2020) sekä aiempien kansainvälisten tutkimusten kanssa (esim. Cigala ym., 2019; Edwards ym., 2009). Lisäksi tutkimuksessamme havaittiin, että työhyvinvointiprofiililtaan voimaantuneiden opettajien esiopetusryhmät koostuivat pääosin vain 5-vuotiaista lapsista (Muhonen ym., 2025a). Vaikuttaisi siis siltä, että opettajien näkökulmasta lapsiryhmän kapeampi ikäjakauma saattaa tukea heidän työhyvinvointiaan ja vahvistaa kokemusta työn mielekkyydestä.

Kuitenkin tämän tai aiempien tutkimusten perusteella ei voida suoraan tehdä johtopäätöksiä siitä, millaisia seurauksia ryhmärakenteiden pysyvällä muutoksella olisi lasten oppimiseen ja kehitykseen. Aiemmat tutkimustulokset aiheesta vaihtelevat nollatuloksesta myönteisiin ja kielteisiin vaikutuksiin (Van Lombergen ym., 2025). Osa tutkimuksista, kuten Tanskassa toteutettu tarkastelu 4-vuotiaiden lasten kielen kehityksestä, viittaa siihen, että myönteiset vaikutukset voivat olla vahvimmillaan, kun lapsiryhmän ikäjakauma on 14–26 kuukauden välillä (Justice ym., 2019). Lisäksi on huomioitava, ettei yksittäinen laadun rakennetekijä, kuten ryhmärakenne, yksistään välttämättä vaikuta suoraan lasten kehitykseen, vaan kyse on monitahoisesta kokonaisuudesta (OECD 2018; Slot ym., 2015). Ryhmän ikäjakauma voi vaikuttaa esimerkiksi välillisesti lasten saamaan opetukseen sen kautta, millaisia

opetusmenetelmiä opettajat hyödyntävät. Ruotsissa yhden ikäluokan ryhmissä opetuksen on havaittu olevan suunnitelmallisempaa kuin monenikäisten yhteisryhmissä (Magnusson & Bäckman, 2022).

Samalla on huomioitava, että lapsiryhmien erilaiset ikäjakaumat voivat tuottaa lapsille erilaista päiväkotiarkea. Tuloksemme kokeilu- ja verrokkiryhmien ajankäytön eroista näyttävät osin selittyvän ryhmien ikärakenteilla. Verrokkiryhmissä käytettiin hieman enemmän aikaa arjen rutiineihin, mikä on ymmärrettävää ryhmissä, joissa on myös nuorempia lapsia. Nuoremmat lapset harjoittelevat vielä itsenäisiä taitoja, kuten vessassa käyntiä, pukemista, riisumista ja ruokailua, ja tarvitsevat näissä usein enemmän aikuisen tukea. Tämä lisää rutiineihin käytettävää aikaa verrattuna vanhempien lasten ryhmiin. Kokeiluryhmissä puolestaan käytettiin hieman enemmän aikaa ohjattuun toimintaan. Tämä voi yhtäältä heijastaa suuntautumista 5-vuotiaiden ns. viskaritoiminnalle ja esiopetukselle tyypilliseen työskentelyyn. Toisaalta se voi liittyä ryhmien ikärakenteeseen, sillä jos 5- ja 6-vuotiaat hallitsevat arjen rutiinit jo sujuvasti, vapautuu aikaa ohjatulle toiminnalle, joka voidaan suunnitella ikäryhmälle pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla.

Pedagogisessa toiminnassa havaittiin vain vähän muutoksia. Niiden tarkempi selvittäminen ja laadun arviointi olisi edellyttänyt esimerkiksi lapsiryhmätoiminnan observointeja, joiden toteuttamista käytettävissä oleva tutkimusbudjetti ei mahdollistanut. Opettajakyselyjen perusteella leikin rooli ja siihen käytettävä aika pysyivät samankaltaisina kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä. Lisäksi lapset toivat leikin esiin päiväkotiarkeensa merkittävimpänä ja mukavimpana toimintona lähes yhtä usein molemmissa ryhmissä. Vaikka julkisessa keskustelussa on esitetty huolia esiopetuksen koulumaistumisesta (Tuukkanen, 2025) sekä leikin vähenemisestä tai jopa katoamisesta kaksivuotisen esiopetuksen myötä (Hovi-Horkan, 2021; 2024), tulostemme perusteella nämä huolet eivät näyttäneet toteutuvan kokeilun kokonaiskuvassa. Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (ml. kokeiluesiopetus) perusteella näin tulisikin olla, sillä niiden keskiössä on varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoin leikki, eikä esiopetukseen liitetä varsinaisia oppimistavoitteita lapsille.

Kokeiluryhmissä tutustuttiin hieman useammin sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa että kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattuihin **lukemisen valmiudet ja matemaattiset taidot ja matemaattinen ajattelu -alueisiin kuin verrokkiryhmissä.** Tälle erolle on esitettävissä useita vaihtoehtoisia ja osin samanaikaisia selityksiä. Ensinnäkin kokeiluopetussuunnitelmassa on kuvattu hieman tarkemmin matemaattisten taitojen ja ajattelun tukemista kuin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, mikä saattoi ohjata näiden sisältöjen painottumiseen käytännön toiminnassa. Toiseksi akateemisten

taitojen painottaminen esiopetuksessa verrattuna varhaiskasvatukseen voi heijastaa esiopetukselle yleisesti annettuja merkityksiä ja odotuksia. Emme kuitenkaan tavoittaneet kyselyillä tietoa siitä, mitä 5-vuotiaiden varhaiskasvatus- ja esiopetusryhmissä tapahtuu käytännössä ja kuinka nämä pienet painotuserot mahdollisesti näkyivät ryhmien arjessa tai oliko esimerkiksi eri oppimisen osa-alueiden toiminnan tavoitteissa tai toteutuksessa eroja kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä.

Kokeiluryhmien varhaiskasvatuksen opettajista 60 prosenttia koki 5-vuotiaiden esiopetuksen eroavan 5-vuotiaiden varhaiskasvatuksesta, kun taas 40 prosenttia piti niitä samankaltaisina. Toiminnan organisointiin ja toteutukseen liittyivät näkemykset esiopetuksesta varhaiskasvatusta suunnitelmallisempänä ja tavoitteellisempänä toimintana, mikä toisintaa yleisiä esiopetukselle annettuja merkityksenantoja. Toiseksi esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen erojen nähtiin liittyvän lasten tuen tarpeisiin ja niihin vastaamiseen, jonka opettajat ajattelivat olevan esiopetuksessa helpompaa ja tarkempaa. Lisäksi organisointiin ja toteutukseen liittyivät muun muassa näkemykset eroista esiopetuksen ajallisen ja tilallisen rajaamisen suhteen. Vastauksissa kuvattiin esimerkiksi 5-vuotiaiden erillisiä ikäryhmäsidonnaisia opetustuokioita. Lisäksi tuotiin esille varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmalliset erot. Lasten taitojen harjoittamisen osalta opettajat kuvasivat, kuinka esiopetus ja varhaiskasvatus erosivat sen osalta, millaisia taitoja niissä harjoiteltiin ja millaista erilaista toimintaa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tämän vuoksi järjestettiin. Useimmin mainittiin eroja matemaattisissa ja kielellisissä taidoissa sekä yleisissä esiopetus- ja koulutaidoissa, joiden harjoittelun nähtiin korostuvan esiopetuksessa.

Toisaalta se, että 40 prosenttia opettajista ei kokenut 5-vuotiaiden varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen eroavan toisistaan, voi viitata siihen, että Suomessa 5-vuotiaiden varhaiskasvatus vastaa jo osassa kunnista ja päiväkodeista monin osin nykytoteutukseltaan 5-vuotiaiden esiopetuksen käytäntöjä. Varhaiskasvatuksessa on vakiintunut käyttöön niin sanottu ”viskaritoiminta”, joka sisältää usein esiopetukselle tyypillisiä toimintatapoja, kuten kynätehtävien tekemistä sekä tutustumista kirjaimiin ja numeroihin, myös toiminnallisin ja leikillisin menetelmin. Lisäksi on tärkeää huomioida, että 5-vuotiaiden lasten kehitystarpeet ja niille perustuva yksilöllinen opetukseen ja kasvatukseen liittyvä toiminta rakentuu aina lapsilähtöisesti, mikä edellyttää opetuksellista ja kasvatuksellista herkkyyttä, joustavuutta ja kykyä sovittaa varhaiskasvatus- tai esiopetustoiminta lapsen kehitysvaiheeseen ja oppimisen edellytyksiin sopivaksi.

Kokeiluryhmissä lasten välisten sosiaalisten suhteiden jatkuvuus 5-vuotiaiden ryhmästä 6-vuotiaiden ryhmään vahvistui. Yksi kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tavoite oli tarkastella myös esi- ja alkuopetuksen välisiä jatkumota.

Tulokset osoittavat, että kokeilu tietyin osin vahvisti lasten välisten sosiaalisten suhteiden jatkuvuutta lasten siirtymissä 5-vuotiaiden ryhmästä 6-vuotiaiden ryhmään. Kokeiluryhmissä lapsiryhmien pysyvyys kahden toimintakauden välillä oli yleisempää kuin verrokkiryhmissä, mikä on voinut tukea lasten sosiaalisten suhteiden kehittymistä, osallisuuden kokemuksia ja niistä nousevaa turvallisuuden tunnetta (esim. Harju, 2025). Enemmistöissä ryhmistä myös henkilöstö jatkoi lapsiryhmän mukana 5-vuotiaiden esiopetuksesta 6-vuotiaiden esiopetukseen. Kuitenkin havaitsimme myös, että kokeiluryhmien henkilöstön jatkaminen 5-vuotiaiden mukana 6-vuotiaiden ryhmään oli monin paikoin epävarmaa, sillä reilu neljännes opettajista kertoi, ettei ryhmän henkilöstö jatkanut samana ja reilulla kymmenyksellä ei ollut keväällä tietoa ryhmän henkilöstön jatkuvuudesta. Tämä on voinut tuoda osin epävarmuutta lasten ja aikuisten välisten sosiaalisten suhteiden jatkuvuuteen sekä toiminnan pedagogiseen jatkuvuuteen. Toisaalta havaitsimme, että 5-vuotiaiden lasten kokeiluryhmissä tehtiin verrokkiryhmiä useammin yhteistyötä sekä 6-vuotiaiden esiopetuksen että alkuopetuksen kanssa. Tämä voi osaltaan heijastaa ryhmien ikärakenteita, joissa 5- ja 6-vuotiaiden yhteisryhmät mahdollistavat luontevan jatkumon esiopetuksen ja koulun välillä. Varhainen yhteistyö alkuopetuksen kanssa sekä joustava esi- ja alkuopetuksen malli voivat tukea lasten kokemaa pedagogista jatkuvuutta mutta myös sosiaalista jatkuvuutta, kun parhaimmillaan esioppilaat tulevat jo varhain tutuiksi heidän tuleville luokanopettajilleen.

Kokeilu- ja verrokkiryhmien ikäjakaumaerot viittaavat siihen, että kaksivuotisen esiopetuksen mahdollinen vakiinnuttaminen voisi tuoda varhaiskasvatus- ja esiopetuspolkuihin uusia, aiempaa varhaisempia ikäperustaisia siirtymäkohtia, esimerkiksi jo 4-vuotiaille. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen vaihtelevat järjestämistavat ovat yhteydessä siihen, millaisiksi lasten siirtymät varhaiskasvatuksen sisällä, varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta perusopetukseen rakentuvat (Can, 2025; Harju, 2025). Kokeilun perusteella voidaan todeta, että suunnitelmallisesti toteutettu kaksivuotinen esiopetus voi vahvistaa 5–6-vuotiaiden lasten koulutuspolkujen eheyttä edellyttäen, että rakenteellisessa ja pedagogisessa kokonaisuudessa otetaan huomioon siirtymien rakentuminen suhteessa siihen, miten varhaiskasvatusta ja esiopetusta paikallisesti järjestetään (ks. Can, 2025; Harju, 2025).

Esiopetuskokeilua voitiin toteuttaa vain toimipaikoissa, joissa lapsella oli mahdollisuus eheään varhaiskasvatuspäivään. Toisin sanoen esiopetuksen jälkeen hänen oli mahdollista osallistua täydentävään varhaiskasvatukseen samassa toimipaikassa. Päivän eheyden lisäksi tämä mahdollisti kokopäiväpedagogiikan toteuttamisen. Kokopäiväpedagogiikan käsite ja sen tulkinta ei ole täysin yhtenäistä tieteellisessä keskustelussa eikä välttämättä myöskään arjen käytännöissä (ks. Lämsä, 2020). Tässä raportissa kokopäiväpedagogiikan käsitteellä viitataan siihen, että kaikki päivän

toiminta, niin esiopetuksessa kuin varhaiskasvatuksessa, olisi pedagogisesti perusteltua eikä rajautuisi vain tiettyyn osaan päivästä. Kokopäiväpedagogiikassa myös siirtymätilanteet nähdään oppimisen mahdollisuuksina. Vaikka kokeiluesiopetusta järjestettiin pääosin ennalta määritellyn neljän tunnin aamupäiväajoituksella, noin viidennes lapsiryhmistä toteutti sitä joustavasti koko päivän toiminnassa. On kuitenkin huomioitava, että esiopetuksen velvoittavuus ja maksuttomuus koskevat vain neljää tuntia päivässä, mikä voi ohjata pedagogisesti suunniteltua toimintaa keskittymään tuohon ajanjaksoon.

13.2 Koulutuksellisen tasa-arvon vahvistuminen

Koulutuksellisen tasa-arvon vahvistumista kokeilun myötä tarkasteltiin lasten tuen järjestelyiden ja niiden toteutumisen, lasten varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen osallistumisasteen sekä lasten taitoerojen kaventumisen näkökulmasta. Seuraavaksi kuvaamme tuen järjestelyihin ja osallistumisasteeseen liittyvien tulosten pohjalta tekemiämme johtopäätöksiä. Lasten taitojen arvioinnin perusteella tehtyjä johtopäätöksiä esittelemme luvussa 13.4.

Lapsen tuen järjestelyt ja toteutuminen olivat samanlaisia niin kokeilu- kuin verrokkiryhmissä, poikkeuksena opiskeluhoito. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu ajoittui varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kasvun ja oppimisen tuen järjestelmien muutosten murroskohtaan. Kokeilun ensimmäisellä toimintakaudella (2021–2022) esiopetuksessa noudatettiin kolmiportaisen tuen järjestelmää, kun taas varhaiskasvatuksessa kolmiportainen tuen järjestelmä astui voimaan 1.8.2022 eli kokeilun toisen toimintakauden alussa. Nämä lainsäädännölliset ja opetus-suunnitelmalliset uudistukset tähtäsivät koulutusjärjestelmän yhtenäistämiseen lapselle tarjottavan tuen rakenteiden, prosessien ja käsitteistön tasolla. Muutosten tavoitteena oli vahvistaa lapsille tarjottavaa ennaltaehkäisevää tukea, turvata lapsen oikeus oppimiseen ja hyvinvointiin sekä edistää eri toimijoiden välistä yhteistyötä koulutuspolun eri vaiheissa. Lasten tuen suunnitelmat laadittiin kuitenkin monin paikoin jo ennen uudistusta myös varhaiskasvatuksessa kolmiportaisen tuen järjestelmän mukaisesti mahdollisesti siksi, että lapsen siirtyminen varhaiskasvatuksesta esiopetukseen olisi sujuvampaa.

Perusopetuksen lainsäädäntöä uudistettiin tuen järjestelmän osalta uudelleen 1.8.2025, jolloin kolmiportaisesta tuesta luovuttiin ja siirryttiin ryhmäkohtaiseen ja oppilaskohtaiseen tukeen. Tämän uudistuksen tavoitteena on mahdollistaa joustavampi ja varhaisempi tuki suoraan opetusryhmässä ilman erillistä hallinnollista prosessia. Lainsäädännön muutokset ovat kuitenkin johtaneet siihen, että koulutuspolun eri vaiheiden tukirakenteet eivät enää muodosta yhtenäistä kokonaisuutta.

Tämä näkyy esimerkiksi tilanteissa, joissa esiopetuksessa oleva lapsi osallistuu samanaikaisesti täydentävään varhaiskasvatukseen: hän kuuluu yhtä aikaa sekä varhaiskasvatukseen että perusopetuslain mukaisten tuen järjestelmien piiriin, mikä vaikeuttaa tuen suunnittelua, toteutusta ja arviointia käytännössä. **Tulevaisuudessa olisi tarpeen pyrkiä yhtenäistämään edelleen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tuen järjestelmät, sillä se selkeyttäisi henkilökunnan työtä sekä lapsen tuen suunnittelua, toteutusta ja arviointia käytännössä. Yhtäläiset tukijärjestelmät voisivat myös vahvistaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen jatkumoa sekä lapsen päivän eheyttä** (ks. myös Heiskanen ym., 2021). On huomioitava, että mikäli kaksivuotinen esiopetus otettaisiin valtakunnallisesti käyttöön, eivät kokeilun tulokset tuen järjestelyiden osalta välttämättä olisi sellaisenaan sovellettavissa uuteen lainsäädännölliseen ja opetussuunnitelmalliseen arkeen.

Merkittävin ero 5-vuotiaiden lasten tuen järjestämisessä varhaiskasvatuksesta kaksivuotiseen esiopetukseen siirryttäessä liittyy opiskeluhoollon palveluiden saatavuuteen. Opiskeluhoollon palvelut sisältävät esiopetusikäisillä neuvolapalveluita sekä kuraattori- ja psykologipalveluita. Enemmistössä kokeilukunnista opiskeluhoollon palvelut olivatkin saatavilla 5- tai 6-vuotiaiden esiopetukseen osallistuvilla lapsilla. Tämä voi parhaimmillaan mahdollistaa lapselle suunnitelmallisemman ja koordinoitumman moniammatillisen tuen järjestämisen. Vaikka myös varhaiskasvatuksessa korostetaan monialaisen yhteistyön merkitystä lapsen tuen tarpeiden tunnistamisessa, tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä sen arvioinnissa, opiskeluhoollon palvelut voivat tuoda esiopetukseen lisäresursseja, joita varhaiskasvatuksessa ei ole samalla tavoin saatavilla (OPH, 2018; 2022).

Vaikka lapsen kasvun ja oppimisen tuen järjestelyissä ja toteutumisessa ei havaittu eroja kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä, tutkimusaineistomme kuitenkin osoittaa, että tukitoimien toteutuminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa oli kaiken kaikkiaan epätasaista ja vaihteli kuntien välillä. Tästä esimerkkinä ovat lapsen yksilökohtaiset varhaiskasvatus- ja oppimissuunnitelmat sekä HOJKS-asiakirjat, joihin kirjataan toteutettavan tuen tavoitteet ja toimenpiteet, vastuut ja seurannan ajankohdat. Nämä lasten suunnitelmiin kirjatut tukitoimet toteutuivat ryhmän kaikkien (37–43 %) tai lähes kaikkien (50–55 %) lasten kohdalla. Kuitenkin joidenkin lapsiryhmien opettajat raportoivat, etteivät lapsille kirjatut tukitoimet toteutuneet arjen käytännössä lainkaan, mikä herättää kysymyksiä laadittujen suunnitelmien hyödyntämisestä ja tukitoimien vaikuttavuudesta. Lasten yksilöllisten suunnitelmien käyttö painottui siis laadintavaiheeseen, mutta niiden kirjaamisen tavat sekä aktiivinen hyödyntäminen pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa vaihteli merkittävästi, mikä tukee aiempia tarkasteltuja (Heiskanen ym., 2021).

Lisäksi arvioinnissa havaittiin, että yleisimmiksi haasteiksi lasten yksilöllisten suunnitelmien hyödyntämisessä arjessa nousivat resurssipula, henkilöstön vaihtuvuus ja avustajien puute. Pienten kuntien verrokkiryhmissä resurssipulan koettiin estäneen lasten suunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden toteutumista useammin kuin kokeiluryhmissä. Suurten kuntien verrokkiryhmissä puolestaan henkilöstön vaihtuvuus arvioitiin kokeiluryhmiä useammin tukitoimien toteuttamista vaikeuttavaksi tekijäksi. Resurssipula, erityisesti ajan ja tilojen riittämättömyys, sekä henkilöstön vaihtuvuus ovat myös aiemmissa tutkimuksissa tunnistettuja haasteita tuen toteutumiselle (Eskelinen & Hjelt, 2017; Heiskanen ym., 2021). Tuen suunnitelmien vieminen käytäntöön edellyttää lapsiryhmätiimin sisäistä keskustelua, yhteistä ymmärrystä tavoitteista sekä selkeästi sovittuja toimintatapoja (Kannel ym., 2023).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu ei vaikuttanut varhaiskasvatuksen erityisopettajien (veo) saatavuuteen tai palveluiden järjestämiseen. Sen sijaan niissä havaittiin merkittäviä kuntakohtaisia eroja, jotka heijastuivat lasten tuen toteutumiseen. Pienissä kunnissa veon palvelut olivat usein puutteellisia tai kokonaan puuttuvia, kun taas suurissa kunnissa palvelut oli järjestetty systemaattisemmin. Erityisryhmissä veon saatavuus oli keskimäärin parempi, mutta kokonaisuutena veojen vähäinen määrä ja kelpoisuusvajaukset vaikeuttavat lasten tuen varhaista ja oikea-aikaista kohdentamista. Veojen työnkuva painottuu konsultaatiotukeen ja koulutusten järjestämiseen, johtuen juuri veojen vähäisestä määrästä. Tulevaisuudessa olisi syytä pohtia keinoja ratkaista henkilöstöpulaa aiemmin kuvattujen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajien lisäksi myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien osalta.

5-vuotiaiden osallistumisaste kasvoi. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tavoitteena oli vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa muun muassa lisäämällä 5-vuotiaiden lasten osallistumista suunnitelmalliseen kasvatus- ja opetus-toimintaan. Lasten osallistumisasteen nostamisen tavoite kytkeytyy osaksi laajempaa kansainvälistä kehityskulkua, joka korostaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen koulutuspoliittista merkitystä koulutuksellisen tasa-arvon vahvistamisessa jo ennen perusopetuksen alkua. Suomessa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu oli osa Oikeus Oppia -kehittämishjelmaa (2020–2022), jonka tavoitteena oli edistää vaikuttavaa koulutuksen kehittämistä rakenteellisten ja lainsäädännöllisten uudistusten kautta. Varhaiskasvatuksen osallistumisastetta on pyritty nostamaan kansallisesti esimerkiksi monilla varhaiskasvatuksen asiakasmaksuihin liittyvillä keinoilla, kuten nostamalla maksujen tulorajoja perheille, jolloin useampi perhe siirtyi alempaan maksuluokkaan tai sai kokonaan maksuttoman varhaiskasvatuksen. Tämän lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriö toteutti vuosina 2018–2021 viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilun tukeakseen lasten osallistumista varhaiskasvatukseen.

Viimeisin OECD:n koulutusta koskeva raportti (OECD, 2025a) tuo esille, että Suomessa varhaiskasvatukseen osallistuminen on kasvanut viimeisen kymmenen vuoden aikana voimakkaasti. Vuosien 2013 ja 2023 välillä 3–5-vuotiaiden osallistumisaste nousi yhteensä 15 prosenttiyksikköä, saavuttaen 89 prosentin tason (OECD, 2025a). Vuonna 2024 varhaiskasvatukseen osallistui jo 93 prosenttia 5-vuotiaista lapsista (Tilastokeskus, 2024). Vastaavasti kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun verrokkiryhmässä 5-vuotiaiden osallistumisaste oli 92 prosenttia, kun rajaamme tarkastelun lapsiin, jotka eivät muuttaneet kokeilualueen ulkopuolelle. 6-vuotiaiden osallistuminen esiopetukseen ja sitä täydentävään varhaiskasvatukseen on lähes koko ikäluokan kattavaa, mikä kuvastaa esiopetuksen vakiintunutta asemaa osana suomalaista koulutusjärjestelmää (OECD, 2025a).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluryhmään kuuluvien lasten osallistumisaste 5-vuotiaana oli 3,5 prosenttiyksikköä korkeampi kuin verrokkiryhmässä.

Tämä ero syntyi todennäköisesti kolmen tekijän yhteisvaikutuksesta. Ensinnäkin kaksivuotiseen esiopetukseen osallistuminen oli kokeiluryhmälle samalla tapaa velvoittavaa kuin yksivuotiseen esiopetukseen osallistuminen on ollut 6-vuotiaille vuodesta 2015 lähtien. Toiseksi esiopetus oli kokeiluryhmässä maksutonta. Tässä arvioinnissa toteutetussa huoltajien kyselyssä esiopetuksen maksuttomuus olikin tärkeä peruste lapsen osallistumiselle kokeiluun. Kolmanneksi 8,5 prosenttia kokeiluryhmän lapsista sai oikeuden maksuttomaan koulukuljetukseen.

Näiden tekijöiden vaikutusten erottaminen toisistaan on vaikeaa. Maksuttomuuden osalta läheisin vertailukohta on 5-vuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilu, jossa 5-vuotiaiden osallistumisaste nousi 14 prosenttiyksikköä niissä kokeilukunnissa, jotka olivat olleet mukana kokeilun kaikissa kolmessa vaiheessa (Kuusiholma-Linnamäki & Siippainen, 2021). Näiden tulosten tulkittaa vaikeuttaa kuitenkin se, että maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun kunnissa 3–4-vuotiaiden lasten osallistumisaste oli ennen kokeilun alkamista korkeampi kuin vertailukunnissa (Kuusiholma-Linnamäki & Siippainen, 2021) Tämä havainto voi viitata siihen, että osallistumisasteen kasvu maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun kokeilukunnissa saattaa liittyä myös muihin tekijöihin kuin varhaiskasvatuksen maksuttomuuteen.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun vaikutukset lasten osallistumisasteeseen näyttävät rajoittuvan perheisiin, joiden huoltajat ovat syntyneet Suomessa. Toisin sanoen kokeilu ei vaikuttanut lainkaan maahanmuuttajataustaisten lasten osallistumisasteeseen, joka oli lähtökohtaisesti aineistossamme korkeampi kuin ns. kantaväestön. Tämä herättää kysymyksen siitä, kuinka hyvin kaksivuotisesta esiopetuksen kokeilusta on onnistuttu viestimään eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten perheille ja ohjaamaan heitä sen pariin. Laajemmin

ottaen tulos viittaa siihen, että maahanmuuttajataustaisten lasten osallistumisasteen nostaminen saattaa vaatia erilaisia toimia kuin ns. kantaväestön kohdalla. Sen sijaan muiden perheen sosioekonomista taustaa kuvaavien seikkojen (äidin koulutustaso ja perheen tulotaso) osalta kokeilu nosti kaikkien lasten osallistumisastetta yhtäläisesti. Vastaavasti 5-vuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilussa todettiin, etteivät perheen bruttotulot selittäneet lapsen osallistumista varhaiskasvatukseen 5-vuotiaina (Kuusiholma-Linnamäki & Siippainen, 2021).

Tutkimuksemme osoitti, **että kokeilun vaikutukset lasten osallistumisasteeseen vaihtelivat sen mukaan, kumpaan ikäkohorttiin he kuuluivat sekä osin lapsen asuinpaikan mukaan.** Toisen ikäkohortin kohdalla kokeilu nosti 5-vuotiaiden lasten osallistumisastetta enemmän kuin ensimmäisen ikäkohortin kohdalla, mikä voi liittyä esimerkiksi siihen, että huoltajilla on ollut enemmän aikaa tehdä päätös lapsensa osallistumisesta kokeiluun toisen ikäkohortin kohdalla kuin ensimmäisen. Ensimmäisen ikäkohortin kohdalla tieto kokeilusta saattoi tulla perheille yllättäen ja verrattain myöhään, sillä kokeiluun valikoituneet perheet saivat tiedon kokeilusta kokeilun alkamisvuoden maaliskuun aikana.

Asuinpaikan osalta havaittiin, että **kokeilu nosti 5-vuotiaiden osallistumisastetta enemmän niiden lasten kohdalla, jotka olivat asuinpaikkansa vuoksi oikeutettuja maksuttomaan koulukuljetukseen** kuin muiden lasten kohdalla. Aiemmat tutkimukset viittaavatkin siihen, että erot lasten varhaiskasvatukseen osallistumisessa voivat liittyä paikallisiin eroihin palveluiden saatavuudessa, niitä koskeviin hallinnollisiin päätöksiin sekä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestämisen kulttuurisiin käytäntöihin (Karila ym., 2022; Paananen ym., 2019). Lisäksi pitkät välimatkat kodin ja esiopetuksen tai varhaiskasvatuksen toimipaikan välillä voivat selittää alueellisia eroja osallistumisasteessa (Fjällström, 2025; Kuusiholma-Linnamäki & Siippainen, 2021). Tarkempaa tutkimusta maksuttoman kuljetusoikeuden vaikutuksista osallistumisasteeseen ei ole aiemmin tehty. Tutkimuksemme perusteella maksuton kuljetus näyttäisi olleen yksi lasten osallistumista lisäävä tekijä.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun on nähty myös lisäävän 5-vuotiaiden lasten välistä epätasa-arvoa, sillä maksuton esiopetus oli tarjolla vain kokeiluryhmiin osallistuville lapsille. Tämän seurauksena eräässä verrokkikunnassa tehtiin varhaiskasvatusjohtajan mukaan päätös tarjota kaikille 5-vuotiaille maksutonta varhaiskasvatusta 20 tunnin ajaksi viikossa. Arviointitiedon perusteella ei kuitenkaan ole tiedossa, kuinka yleistä tällainen käytäntö oli kokeiluun osallistuneissa kunnissa. Kokeiluryhmien lasten perheille jäi edelleen maksettavaksi täydentävän varhaiskasvatuksen asiakasmaksu, jonka määräytyminen vaihteli kunnittain. Monet kunnista sovelsivat suhteutettua maksua, jossa maksuluokkien määrä ja maksuosuudet vaihtelivat huomattavastikin

kuntien välillä. Osassa kunnista maksu määräytyi kiinteän maksuosuuden mukaan ja pieni osa kunnista tarjosi kaikille maksutonta varhaiskasvatusta. Vastaavaa vaihtelua havaittiin jo maksuttoman 5-vuotiaiden varhaiskasvatuksen kokeilun aikana sen osalta, miten kunnat hinnoittelivat 20 maksuttoman viikkotunnin ylittävän varhaiskasvatusajan (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2021). Tämä kuntien välinen vaihtelu tarkoittaa, että nykyisessä järjestelmässä perheet kohtaavat eriarvoisia käytäntöjä jo asuinpaikkansa perusteella (esim. Fjällström, 2025; Karila ym., 2022). Näihin olemassa oleviin eroihin verrattuna kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun luomaa hetkellistä kuntien sisäistä eriarvoisuutta asiakasmaksuissa voidaan pitää kohtuullisen pienenä.

13.3 Perheiden palveluvalinnat ja kokemukset kokeilusta

Kokeilusta viestiminen ja kokemus omasta palveluvalintapäätöksestä sujuivat vanhemmille tehdyn kyselyn perusteella hyvin. Kyselyyn vastanneista 2 041 huoltajasta 1 738 kertoi valinneensa kokeilun tietoisesti. Huoltajien vastausaste jäi kuitenkin kokonaisuudessaan pieneksi (8 %) mikä vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Osa lapsista osallistui kokeiluun osana oman alueensa varhaiskasvatusyksikön toimintaa ilman vanhempien aktiivista valintaa. Kyselyyn vastanneet huoltajat suhtautuivat myönteisesti kokeiluun osallistumiseen muun muassa seuraavista syistä: esiopetuksen maksuttomuus, laadukas ja monipuolinen toiminta, lapsen jatkaminen samassa ryhmässä, päiväkodin sijainti ja päteväksi koettu henkilökunta. Myös tutkimuksen tukeminen, kaverisuhteiden vahvistaminen ja yleinen kiinnostus kokeilua kohtaan nousivat esille.

Sekä kokeilu- että verrokkiryhmän kyselyyn vastanneet huoltajat raportoivat keskimäärin korkeaa tyytyväisyyttä varhaiskasvatukseen. Kokeiluryhmän huoltajat kokivat tilastollisesti enemmän tyytyväisyyttä esiopetukseen verrattuna verrokkiryhmän huoltajien tyytyväisyyteen varhaiskasvatukseen. Molemmissa ryhmissä huoltajat arvioivat myös oman lapsensa olevan erittäin tyytyväinen esiopetuksessa tai varhaiskasvatuksessa käymiseen. Nämä tulokset ovat linjassa aiempien suomalaisten tutkimusten kanssa, joissa on havaittu korkeaa huoltajien tyytyväisyyttä varhaiskasvatuksen laatuun (mm. Heikka ym., 2021; Lerkkanen ym., 2013)

Kyselyyn vastanneet huoltajat kokivat olevansa myös vahvasti aktiivisesti osallistuvia lapsen varhaiskasvatuksessa käymiseen ja arvostavansa koulumaisten taitojen opettamista lapselleen. Vanhemman asenteiden ja uskomusten on aiemmin osoitettu olevan yhteydessä perheiden varhaiskasvatuksen palveluvalintoihin

(Kuusiholma-Linnamäki ym., 2021). Tässä tutkimuksessa kokeiluryhmän huoltajat erosivat lisäksi vertailuryhmän vanhemmista vieläkin korkeammilla oppimissuuntautumisasenteilla.

Lapsilla on jo Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksenkin mukaan oikeus ilmaista mielipiteensä ja tulla kuulluksi heitä koskevassa päätöksen teossa (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989). Myös tämän arvioinnin yhteydessä pyrittiin kuulemaan lapsia ja heidän kokemuksiaan kokeilusta. Lasten kuuleminen toteutettiin niin sanotun valokuvahaastattelun keinoin, jossa harkinnanvaraisesti valittujen päiväkotien kokeilu- ja verrokkiryhmien lapset ottivat kuvia päiväkodissa, minkä jälkeen he kävivät pienryhmäkeskustelun ottamiensa kuvien pohjalta oman ryhmänsä opettajan johdolla (Sulkanen ym., 2025).

Lasten kuulemisen aineistossa ei havaittu selviä systemaattisia eroja kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä, vaan lapset toivat esille kokemuksiaan esiopetuksesta ja varhaiskasvatuksesta samankaltaisesti. Lasten kokemuksissa toistuivat kahdeksan keskeistä päiväkodin toimintoa ja kolme näitä säätelevää ydinteemaa (Sulkanen ym., 2025). Esiin tuodut toiminnot ovat pitkälti yhtäläisiä aiemman varhaiskasvatuslain kehittämisen yhteydessä vuonna 2014 tehdyn selvityksen kanssa (ks. Alasuutari & Karila, 2014) sekä vuoden 2025 lapsibarometrin (Tuukkanen, 2025) että aiempien kotimaisten ja kansainvälisten tutkimusten kanssa (mm. Ferreira ym., 2018; Pihlainen ym., 2019; 2022). Lapsille erityisen merkityksellisinä toimintoina päiväkodissa näyttäytyivät leikki, liikunta ja ulkoilu, luova toiminta, akateemisten taitojen harjoittelu, päivälepo, hoidolliset rutiinit ja aamupiiri. Näitä toimintoja säätelivät lasten kertomusten perusteella päiväkotiympäristö, sen säännöt ja vertaissuhteet. Näiden toimintojen ja niitä säätelevien tekijöiden osalta lasten kokemukset vaihtelivat heille annetun kuvaustehtävän mukaisesti niin myönteisinä, kielteisinä, muutosta vaativina kuin oppimisen kokemuksina. Myönteiset kokemukset painottuivat leikkiin, liikuntaan ja ulkoiluun; ikävät kokemukset päiväuniin ja aamupiirikäytäntöön (Sulkanen ym., 2025).

Kokonaisuudessaan 5-vuotiailla näytti olevan mahdollisuus päiväkodeissa – niin varhaiskasvatuksen kuin esiopetuksen yhteydessä – toteuttaa heille omia ja mieluisia tapoja toimia ja oppia: siis leikkiä, liikkua ja toimia yhdessä toisten lasten kanssa. Tämän lisäksi lapset esittivät kattavia ehdotuksia päiväkodin toiminnan ja päiväkotiympäristön muokkaamiseksi heidän mielestään paremmaksi. Tutkimuksemme tukee ajatusta, että lasten osallisuus tulisi huomioida ympäristöjen ja toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa, jotta ne voidaan suunnitella ikäryhmätasoisesti ja lasten tarpeiden kannalta mielekkäiksi erityisesti

paikallisesti, mutta tarvittaessa myös valtakunnallisin lainsäädäntömuutoksin esimerkiksi tarkastelemalla uudistusten yhteydessä lasten toimintaympäristölle asetettuja vähimmäisvaatimuksia.

13.4 Vaikutukset lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiin

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun keskeisenä tavoitteena oli vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa tasaamalla eri lähtökohdista tulevien lasten oppimiseroja. Lisäksi tavoitteena oli saada tietoa kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksista lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiin, sosiaaliin taitoihin ja terveen itsetunnon muodostumiseen. Vastataksemme näihin kysymyksiin keräsimme erittäin laajan ja monipuolisen arviointiaineiston lasten sosioemotionaalisista taidoista sekä akateemisten taitojen valmiuksista. Taitojen arvioinnit toteutettiin kokeilun alussa, sen puolivälissä ja perusopetuksen alussa sekä kokeilu- että verrokkiryhmien lapsille.

Satunnaistettuun tutkimusasetelmaan yhdistettynä tämä aineisto tarjoaa poikkeuksellisen luotettavan perustan arvioida, miten kaksivuotisen esiopetuksen vakiinnuttaminen osaksi koulutusjärjestelmää vaikuttaisi arviotuihin taitoihin. Tämällisesti ottaen, tämänkaltaisen reformin vaikutukset riippuvat sen vaikutuksesta osallistumisasteeseen sekä kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksesta suhteessa kahteen vaihtoehtoon: osallistumiseen (i) nykymuotoiseen 5-vuotiaiden varhaiskasvatuksen ja yksivuotisen 6-vuotiaiden esiopetuksen yhdistelmään tai (ii) kotihoidon ja yksivuotisen 6-vuotiaiden esiopetuksen yhdistelmään. Aikaisemman kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden perusteella on syytä odottaa, että kaksivuotisen esiopetukseen vaikutukset voivat vaihdella voimakkaasti näiden vaihtoehtojen välillä (Kline & Walters, 2016). Tämän takia estimoimme vaikutukset erikseen molemmille vaihtoehdoille.

Edellä käsitellyn osallistumisasteen nousun lisäksi selkein tuloksemme on, että **lasten sosioemotionaaliset taidot ja akateemiset valmiudet kehittyvät keskimäärin yhtä nopeasti kaksivuotisessa esiopetuksessa ja nykymuotoisessa 5-vuotiaiden varhaiskasvatuksen ja yksivuotisen esiopetuksen yhdistelmässä.** Lyhyellä aikavälillä lasten matemaattiset ja lukutaidon valmiudet kehittyvät keskimäärin hieman nopeammin kaksivuotisen esiopetuksen ensimmäisen vuoden aikana kuin nykymuotoisessa 5-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa. Ryhmien väliset erot ovat kuitenkin pieniä ja ne katoavat kokonaan perusopetuksen alkuun mennessä.

Sosioemotionaalisten taitojen kohdalla kehitys saattaa olla hieman hitaampaa kaksivuotisen esiopetuksen ensimmäisenä vuonna verrattuna nykymuotoiseen varhaiskasvatukseen. Nämäkin erot ovat pieniä, ja ne saattavat myös heijastella systemaattisia eroja siinä, miten 6-vuotiaiden sosioemotionaalisia taitoja arvioitiin eri ryhmissä. Joka tapauksessa mahdolliset erot katoavat perusopetuksen alkuun mennessä: luokanopettajat arvioivat kaksivuotiseen esiopetukseen osallistuneiden lasten sekä nykymuotoiseen 5-vuotiaiden varhaiskasvatukseen ja yksivuotiseen esiopetukseen osallistuneiden lasten sosioemotionaaliset taidot keskimäärin samanlaisiksi.

Tuloksemme ovat tilastollisessa mielessä erittäin tarkkoja silloin, kun vertaamme lasten taitojen kehitystä kaksivuotisessa esiopetuksessa tilanteeseen, jossa lapset olisivat osallistuneet nykymuotoiseen 5-vuotiaiden varhaiskasvatukseen ja yksivuotiseen esiopetukseen. Tarkkuudella tarkoitamme, että estimaattiemme luottamusvälit ovat hyvin kapeita. Tilastollisessa päättelyssä ns. piste-estimaatti kertoo, mikä todellinen vaikutus todennäköisimmin on. Luottamusvälit puolestaan kertovat kuinka paljon epävarmuutta piste-estimaattiin liittyy. Käytännön työssä käytetään toisinaan epämuodollista nyrkkisääntöä, jonka mukaan 95 % luottamusvälien ulkopuolelle jäävät vaikutukset ovat riittävän epätodennäköisiä, jotta ne voidaan jättää huomiotta (tai ”sulkea pois”). On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että luottamusvälien ulkopuolella olevat vaikutukset eivät ole mahdottomia; ne ovat vain varsin epätodennäköisiä.

Perusopetuksen alussa arvioidun akateemisten taitojen indeksin kohdalla piste-estimaattimme on $-0,01$ keskihajontaa ja luottamusvälimme alaraja $-0,04$ ja yläaraja $0,02$, kun arvioinnin kohteena on kaksivuotisen esiopetuksen keskimääräinen vaikutus verrattuna nykyjärjestelmään osallistumiseen. Vastaavasti piste-estimaatti vaikutuksille sosioemotionaalisten taitojen indeksiin on $0,00$ keskihajontaa ja luottamusvälit $-0,04$ (alaraja) ja $0,04$ (yläaraja). Koulutusinterventoiden tutkimuksessa alle $0,05$ keskihajonnan vaikutuksia voidaan pitää pieninä (Kraft 2020). Näin ollen luottamusvälimme perusteella voimme sulkea pois keskisuuret kielteiset tai myönteiset vaikutukset perusopetuksen alussa arvioituihin akateemisiin ja sosioemotionaalisiin taitoihin.

Toinen tapa hahmottaa tulostemme tarkkuutta on verrata niitä siihen, miten lasten taidot tyypillisesti kehittyvät heidän varttuessaan. Esimerkiksi kuukauden ikäero perusopetuksen alussa ennustaa aineistossamme $0,05$ keskihajonnan eroa akateemisten perustaitojen indeksissä. Toisin sanoen akateemisten taitojen kohdalla voimme sulkea pois vaikutukset, jotka vastaavat muutaman viikon aikana tapahtuvaa normaalia kehitystä.

Kaksivuotisen esiopetuksen vaikutukset ovat myönteisiä, mutta epätarkkoja, kun vaihtoehtona olisi ollut jääminen kotihoitoon 5-vuotiaana. Kaksivuotiseen esiopetukseen osallistuminen paransi voimakkaasti 6-vuotiaana arvioituja keskimääräisiä akateemisia perustaitoja. Tältä osin piste-estimaatti vastaa noin puolen vuoden ikäeroa ja on tilastollisesti merkitsevä. Vaikutukset ovat voimakkaasti positiivisia myös sosioemotionaalisten taitojen kohdalla. Sosioemotionaalisia taitoja koskevien lyhyen aikavälin tulosten tulkintaa vaikeuttaa kuitenkin jo yllä mainittu mittaustekninen haaste.

Perusopetuksen alussa emme havaitse tilastollisesti merkitsevää vaikutusta 5-vuotiaana kaksivuotisen esiopetukseen osallistumiselle, kun vaihtoehtona oli kotihoito. Nämä estimaatit ovat kuitenkin epätarkkoja: luottamusvälien perusteella emme pysty sulkemaan pois suuriakaan vaikutuksia. Lisäksi sosioemotionaalisten taitojen piste-estimaatti viittaa keskisuuriin myönteisiin vaikutuksiin.

Erot estimaattien tarkkuudessa kaksivuotisen esiopetuksen ja eri vaihtoehtojen välillä johtuvat siitä, että 95 prosenttia kaksivuotiseen esiopetukseen osallistuneista kokeiluryhmän lapsista olisi osallistunut normaaliin 5-vuotiaiden varhaiskasvatukseen, jos he olisivat tulleet arvoituksi verrokkiryhmään. Toisin sanoen, kotihoito oli vaihtoehto vain 5 prosentille lapsista. Tämä kertoo osittain siitä, että kaksivuotisella esiopetuksella on rajallinen mahdollisuus vaikuttaa osallistumistaseseen, koska 5-vuotiaiden osallistumistas on jo ennestään varsin korkea. Osittain kyse on myös siitä, että osa kokeiluryhmään kuuluneista lapsista jäi kotihoitoon kaksivuotisen esiopetuksen velvoittavuudesta huolimatta. Tämän takia estimaattimme kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksesta suhteessa kotihoitoon ovat epätarkkoja, mikä heikentää mahdollisuuksiamme arvioida täsmällisesti, miten kaksivuotisen esiopetuksen kansallinen käyttöönotto – tai muut tavat nostaa 5-vuotiaiden osallistumistasetta – vaikuttaisi lasten taitoihin perusopetuksen alussa.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu ei näytä kaventaneen lasten välisiä eroja perusopetuksen alussa mitatuissa taidoissa. Arvioimme vaikutuksia taitojen eroihin kahdella tapaa. Ensimmäkin raportoimme kokeiluryhmään päätyneiden keskimääräiset vaikutukset erikseen erilaisista taustoista tuleville lapsille. Toiseksi tarkastelimme suoraan eroja kokeilu- ja verrokkiryhmien taitojen jakaumissa. Tältä osin analyysi koski nimenomaan kokeiluryhmään päätyneiden vaikutuksia suhteessa siihen, että lapsi olisi arvottu verrokkiryhmään. Tarkoituksena oli arvioida kokeiluryhmään päätyneiden kokonaisvaikutuksia, joissa yhdistyvät sekä mahdolliset ryhmien väliset erot vaikutuksessa osallistumistaseseen että erot kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksissa suhteessa nykyjärjestelmään osallistumiseen ja kotihoitoon.

Kokeilu- ja verrokkiryhmiin kuuluvien lasten keskimääräiset akateemiset taidot perusopetuksen alussa ovat hyvin samankaltaisia, kun jaamme aineiston maahanmuuttajataustan, huoltajien koulutuksen tai tulojen, sekä perherakenteen mukaan. Sosioemotionaalaisia taitoja koskevat tulokset ovat muuten samankaltaisia paitsi että kokeiluryhmään kuuluvien maahanmuuttajataustaisten lasten sosioemotionaalisten taitojen indeksi on keskimäärin hieman matalampi kuin verrokkiryhmään kuuluvien maahanmuuttajataustaisten lasten. Lisäksi kokeiluryhmään kuuluvien lasten akateemisten taitojen jakauma on hieman leveämpi kuin verrokkiryhmään kuuluvilla lapsilla. Nämä kokeilu- ja verrokkiryhmän väliset erot ovat kuitenkin pieniä ja vain osa jakaumien eroja arvioivista tunnusluvuista on tilastollisesti merkitseviä.

Nähdäksemme tärkein näiden tarkastelujen tuottama tulos on, että vaikutukset näyttävät olleen hieman suurempia kokeilun ensimmäisenä kuin toisena vuonna. Tulos on yllättävä, sillä vaikutusten voisi odottaa kasvavan toiminnan vakiintuessa. Kokeiluryhmään kuulumisen lisäsi myös osallistumisastetta 5-vuotiaana enemmän kokeilun toisena kuin ensimmäisenä vuotena. Lisäksi huoltajat pystyivät jossain määrin vaikuttamaan lastensa päätymiseen kokeilu- tai verrokkiryhmään kokeilun toisena mutta eivät ensimmäisenä vuotena, mikä saattoi johtaa pieneen positiiviseen valikoitumisharhaan kokeilun toisena vuonna. Näistä eroista huolimatta kokeiluryhmään kuulumisen vaikutukset eivät kasva ajan myötä vaan näyttävät pikemminkin pienenevän.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tulokset poikkeavat aiemmista tuloksista. Lähin vertailukohta löytyy Norjasta, jossa järjestettiin 2010-luvun puolivälissä monella tapaa samankaltainen, mutta pienimuotoisempi satunnaistettu kokeilu. Kokeiluryhmässä 5-vuotiaille tehtiin aiempaa strukturoidumpi opetussuunnitelma ja opettajille järjestettiin koulutusta sen toteuttamisessa (Rege ym., 2024). Tulokset näyttävät, että kokeiluryhmään kuulumisen paransi kielellisiä ja matemaattisia taitoja sekä kognitiivista itsesäätelyä koulun alussa. Vaikutukset ovat tilastollisesti merkitseviä ja tulokset viittaavat keskisuuriin myönteisiin vaikutuksiin.²³

Norjalaista kokeilua koskevat tulokset poikkeavat tilastollisesti merkitsevästi tässä raportissa julkaistuista tuloksista. Erot voivat johtua kolmesta syystä. Ensimmäkin kokeiltujen uusien toimintatapojen vaihtoehto eli laajamittaisesti käytössä ollut 5-vuotiaiden varhaiskasvatus voi olla erilaista Norjassa ja Suomessa.

23 Kaikki mitatut taidot yhdistävälle indeksille piste-estimaatti on 0,12 keskihajontaa 6-vuotiaana (ensimmäinen luokka norjalaisessa koulutusjärjestelmässä) ja 0,13 keskihajontaa 7-vuotiaana.

Toiseksi kokeiltavat uudet toimintatavat poikkesivat jonkin verran toisistaan. Norjassa kokeillut uudet opetussuunnitelmat näyttävät esimerkiksi olleen yksityiskohtaisempia ja konkreettisempia kuin kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Kolmanneksi kokeiluiden mittakaavat ja toteuttamistavat ovat olivat hyvin erilaisia. Norjassa mahdollisuutta osallistua kokeiluun tarjottiin 30 kunnalle, joista 15 päätti osallistua kokeiluun. Näiden kuntien sisällä arvottiin 36 yksikköä kokeiluryhmään ja 35 verrokkiin. Viime aikoina tutkimuskirjallisuudessa on keskusteltu paljon siitä, missä määrin tällaisten pienimuotoisten pilottiohjelmien vaikutuksia voidaan skaalata koko järjestelmän tasolle (esim. List 2022). Sen sijaan kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun erityispiirre on, että se toteutettiin satunnaisesti valitussa 148 kunnassa ja kokeiluryhmään kuului lähes tuhat toimipaikkaa. Tämän tarkoittaa, että tuloksemme koskevat tilannetta, jossa skaalautumiseen liittyvät haasteet pääsevät näkyville ja tulokset koskevat myös sellaisia kuntia ja yksiköitä, jotka eivät olisi vapaaehtoisesti osallistuneet kokeiluun.

Tuloksemme poikkeavat myös paljon huomiota saaneista tutkimuksista, jotka näyttävät yhdysvaltalaisen preschool-ohjelmien nostaneen voimakkaasti lasten lyhyen aikavälin akateemisia taitoja ja vaikuttaneen myönteisesti korkeakoulutukseen osallistumisen ja vähäisemmän nuorisorikollisuuden kaltaisiin pidemmän aikavälin tulemiin (esim. Gormley & Gayer, 2005; Heckman ym., 2013; Weiland & Yoshikawa, 2013; Elango ym., 2016; Kline & Walters, 2016; Lipsey ym., 2018; Gray-Lobe ym., 2023; Weiland ym., 2025). Ero suomalaisen kaksivuotisen esiopetuksen ja yhdysvaltalaisen ohjelmien vaikutusten välillä ei toki ole yllättävä, sillä ne koskevat hyvin erilaisia olosuhteita ja kohderyhmiä. Yhdysvaltoja koskeva tutkimus on keskittynyt räätälöityihin ohjelmiin, joihin osallistumisen edellytyksenä on tyypillisesti perheen oleminen köyhyysrajan alapuolella ja preschool-ohjelman vaihtoehtona on ollut tyypillisesti kotihoito tai jokin epämuodollinen järjestely. Osa näistä ohjelmista on ollut myös hyvin intensiivisiä ja sisältänyt esimerkiksi kotona tapahtuvan vanhempien ohjauksen kaltaisia elementtejä, jotka eivät tyypillisesti ole olleet osa laajemmassa mittakaavassa toteutettuja ohjelmia. Näin ollen on hyvin epätodennäköistä, että nämä tulokset yleistyisivät suomalaiseen kontekstiin.

Viime aikoina tutkijat ovat kyseenalaistaneet näiden aiempien Yhdysvaltoja koskevien tulosten yleistyvyyden edes nykyhetken yhdysvaltalaisessa kontekstissa. Uudemmat arviot julkisista preschool-ohjelmista ovat tuottaneet vaihtelevampia ja paikoin jopa kielteisiä arvioita niiden pitkän aikavälin vaikutuksista (Duncan ym., 2023; Whitaker ym., 2023; Burchinal ym., 2024). Todennäköisin selitys näille uudemmille tuloksille on, että vaihtoehdot julkisille preschool-ohjelmille ovat parantuneet myös Yhdysvalloissa.

Nämä huomiot korostavat sitä, että koulutusjärjestelmän muutosten vaikuttavuus riippuu aina siitä, mitä lapset tekevät nykyjärjestelmässä. Juuri tämän takia kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun järjestäminen oli niin tärkeää. Edes näennäisesti hyvin samankaltaisen Norjassa järjestetyn kokeilun tulokset eivät replikoituneet suomalaisessa kontekstissa. Näin ollen toivomme, että suuria koulutuspoliittisia reformeja harkittaessa Suomessa järjestetään myös tulevaisuudessa huolellisesti suunniteltuja kokeiluita, joihin osallistuu mahdollisimman edustava otos lapsi tai nuoria, ja jotka toteutetaan riittävän suuressa mittakaavassa, jotta mahdolliset skaalautuvuuteen liittyvät haasteet pääsevät esiin.

13.5 Kustannukset

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun toteuttaminen maksoi noin 22,2 miljoonaa euroa. Kustannukset syntyivät pääosin menetettyjen asiakasmaksujen korvaamisesta kunnille sekä osallistumisasteen noususta aiheutuneista esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen ylimääräisistä järjestyskustannuksista. Ensin mainittujen kustannusten taustalla on esiopetuksen velvoittavuus, minkä takia siitä ei voida periä asiakasmaksuja. Varsinaisen tutkimuksen aiheuttamat kustannukset olivat noin 2,2 miljoonaa euroa, mikä sisältää arvioidun 875 000 euron kustannuksen opettajien ja muun varhaiskasvatuksen henkilökunnan käyttämästä ajasta lasten sosio-emotionaalisten taitojen arviointiin.

Tämän investoinnin voi suhteuttaa kahteen vertailukohtaan. Ensinnäkin 5-vuotiaiden varhaiskasvatuksen järjestämiskustannukset ovat tällä hetkellä noin 540 miljoonaa euroa vuodessa.²⁴ Toiseksi, mikäli kaksivuotisen esiopetuksen valtakunnallinen käyttöönotto nostaisi 5-vuotiaiden osallistumisastetta esimerkiksi viidellä prosenttiyksiköllä ja 5-vuotiaiden määrä säilyisi nykyisessä noin 50 000:ssa, järjestämiskustannukset nousisivat 20–30 miljoonaa euroa vuodessa. Lisäksi asiakasmaksujen menetykset vaikuttaisivat julkisen sektorin rahoitustasapainoon. Näihin vuosittaisiin kustannuksiin verrattuna kokeilun aiheuttamia kertaluonteisia kustannuksia voi nähdäksemme pitää perusteltuina, etenkin kun kokeilun

24 Arvio perustuu seuraavaan laskelmaan. Vipunen-tietokannan mukaan 42 276 viisivuotiaista oli kokopäiväisessä ja 2 205 osapäiväisessä varhaiskasvatuksessa vuonna 2024 (<https://vipunen.fi/fi-fi/varhaiskasvatus/Sivut/Varhaiskasvatuksen-lapset.aspx>, vierailtu 13.10.2025). Henkilömitoitukseen perustuva arvio yli 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksen vuosikustannuksista on 12 450 euroa kokopäiväisessä ja 6 637 euroa osapäiväisessä varhaiskasvatuksessa olevien lasten osalta. Kertomalla nämä luvut yllä esitettyjen kokopäiväisen ja osa-aikaisen varhaiskasvatuksen kustannuksilla päädytään noin 541 miljoonan euron kokonaiskustannuksiin.

yhteydessä syntyneet aineistot mahdollistavat myös monien muiden koulutuspolitiikan näkökulmasta keskeisen kysymyksen kustannustehokkaan tarkastelun tulevaisuudessa (ks. alla).

13.6 Lopuksi

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu tuotti suuren määrän tärkeitä tuloksia ja aineiston analyysi jatkuu myös tulevaisuudessa. Tässä raportissa esitellyt tulokset osoittavat, että kaksivuotinen esiopetus muutti lasten oppimisympäristöä. Muutos ei ole kuitenkaan dramaattinen, sillä nykymuotoisessa 5-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa on paljon samoja elementtejä kuin kaksivuotisen esiopetuksen ensimmäisessä vuodessa. Ero ei ole kuitenkaan mitätön. Lisäksi tarkastelemamme muutos vastaa läheisesti mahdollista koulutuspoliittista reformia, jota valtaosa Suomen eduskunta-puolueista on ilmoittanut kannattavansa. Näin ollen on tärkeää ymmärtää mahdollisimman täsmällisesti, mitä tämänkaltaisesta koulutuspoliittisesta reformista seuraisi.

Tuloksemme kertovat, että velvoittavan ja maksuttoman esiopetukseen laajentaminen kaksivuotiseksi hyvin todennäköisesti nostaisi 5-vuotiaiden osallistumisastetta. Tämän vaikutuksen suuruutta rajoittaa kuitenkin se, että 5-vuotiaiden osallistumistaso on jo nykyjärjestelmässä korkea. Suurimmalle osalle 5-vuotiaista kaksivuotiseen esiopetukseen siirtyminen näkyisikin arjessa kohtuullisen pieninä muutoksina. Ennen kaikkea he viettäisivät päivänsä ryhmissä, jossa olisi harvoin heitä nuorempia lapsia. Tämän seurauksena he käyttäisivät vähemmän aikaa rutiineihin ja jonkin verran enemmän aikaa ohjattuun toimintaan kuin nykyjärjestelmässä. Kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet myös eroavat vain hieman 5-vuotiaiden nykyisistä varhaiskasvatussuunnitelman perusteista. Näiltä osin siirtyminen velvoittavaan ja maksuttomaan kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kaltaiseen tilanteeseen olisi kohtuullisen helppoa toteuttaa kansallisella tasolla. Toisaalta näitä elementtejä on mahdollista toteuttaa myös 5-vuotiaiden varhaiskasvatuksen puitteissa.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun toteuttamisessa tapahtui kuitenkin myös sellaisia muutoksia, joita nykyisillä resursseilla olisi vaikeaa toteuttaa. Ennen kaikkea tämä koskee havaintoamme siitä, että kunnat näyttivät siirtävän kelpoisia opettajia muista ryhmistä kokeiluryhmiin. Mikäli kaksivuotinen esiopetus toteutettaisiin valtakunnallisesti ilman kelpoisten opettajien tarjonnan lisääntymistä, kunnat todennäköisesti reagoisivat siirtämällä kelpoisia opettajia nuorempien lasten ryhmistä kaksivuotisen esiopetuksen ryhmiin. Näin ollen 5-vuotiaita koskevien muutosten lisäksi kaksivuotisen esiopetukseen siirtyminen todennäköisesti

tarkoittaisi muutoksia myös nuorempien lasten päiväkotiarkeen. On myös hyvä huomata, että henkilöstön siirroista ja rekrytoinnista huolimatta osa kokeiluryhmistäkin jäi täysin ilman esiopetuskelpoista opettajaa – ja paikoin jopa ilman kelpoista varhaiskasvatuksen opettajaa. Näistä syitä kaksivuotisen esiopetuksen mahdollinen valtakunnallinen käyttöönotto edellyttäisikin laajamittaista ja suunnitelmallista henkilöstöpolitiikkaa ja mahdollisesti myös panostuksia esiopettajien opettajankoulutukseen.

Toinen keskeinen tuloksemme on, että muutokset 5-vuotiaiden lasten oppimisympäristössä eivät johtaneet muutoksiin heidän perusopetuksen alussa arvioituissa taidoissaan. Tämä tulos viittaa siihen, nyt kokeillun kaltaisen kaksivuotisen esiopetuksen valtakunnallinen käyttöönotto ei todennäköisesti parantaisi lasten keskimääräisiä taitoja tai vähentäisi lasten välisiä taitoeroja perusopetuksen alussa nykytilanteeseen verrattuna. Nuorten lasten taitojen arviointiin liittyy toki haasteita, ja käyttämämme arviointimenetelmät eivät välttämättä sovellu kaikkien mahdollisten vaikutusten havaitsemiseen. Etenkin lasten sosioemotionaalisten taitojen kohdalla on tärkeää ymmärtää, että niiden arviointi perustuu opettajien käsityksiin lasten tilanteesta. Arviointeihin liittyviä haasteita ei kuitenkaan pidä liioitella. Tämän tutkimuksen yhteydessä tehdyt arvioinnit ovat tavanomaista kattavampia sekä arvioitavien taitojen että arvioitujen lasten lukumäärällä ja edustavuudella mitattuna, ja ne perustuvat laajasti käytettyihin ja hyväksytyihin arviointimenetelmiin. Koska kyse on kehittyvistä taidoista ja lasten erilaisista kehitysrytmeistä, olisi taitojen kehittymisen ja oppimisen pidempi seuranta perusopetuksen loppuun saakka erityisen tärkeää, jotta kaksivuotisen esiopetuksen pitkäaikaisia vaikutuksia voidaan arvioida.

Tämän raportin tarkoitus ei ole antaa suositusta siitä, tulisiko Suomessa siirtyä kaksivuotiseen esiopetukseen. Sen sijaan tavoite on auttaa tätä koskevaa päätöksentekoa tarjoamalla sen tueksi mahdollisimman täsmällistä informaatiota. Kyseessä on koulutuspoliittinen päätös, jonka mielekkyys riippuu ennen kaikkea siitä, mitä mahdollisella reformilla tavoitellaan. Poliittiset päätöksentekijät voivat esimerkiksi painottaa havaitsemaamme huoltajien ja kasvatushenkilöstön erittäin myönteistä suhtautumista kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun enemmän kuin lasten taitoja koskevia tuloksiamme. Samoin on täysin mahdollista katsoa osallistumisasteen nousun itsessään riittävän kaksivuotisen esiopetuksen käyttöönoton perusteeksi tai pitää tuloksiamme kotihoidosta esiopetukseen siirtymisen vaikutuksista lasten taitoihin riittävän lupaavina niiden epätarkkuudesta huolimatta.

Yllä esitettyjen tulosten lisäksi kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu tarjoaa myös muutaman yleisemmän opetuksen. Ensinnäkin se osoittaa, että Suomessa on mahdollista toteuttaa kunnianhimoisia yhteiskunnallisia kokeiluja. Satunnaistettuja

kokeiluita on toki Suomessa tehty jo pitkään, ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua voikin pitää osana esimerkiksi KiVa Koulu -kokeilun (Kärnä ym., 2011; Salmivalli ja Poskiparta, 2012) ja perustulokokeilun (Kangas ym., 2020; Hämäläinen ym., 2020) kaltaisten aikaisempien satunnaistettujen kenttäkokeiluiden jatkumoa. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun toteuttaminen oli kuitenkin monella tapaa aikaisempia kokeiluita monimutkaisempaa ja haastavampaa. Siitä huolimatta se toteutettiin onnistuneesti. Tämä onnistuminen kertoo suomalaisen hallintokulttuurin, tutkimusinfrastruktuurin ja sitoutuneen henkilöstön vahvuudesta, joita ilman tällaisia tutkimushankkeita ei olisi mahdollista tehdä.

Näitä vahvuuksia on mahdollista käyttää ja kehittää myös jatkossa. Viime aikoina merkittäviä satunnaistettuja kokeiluita onkin toteutettu tutkijoiden ja valtion (esim. Karinen ym., 2024, Eerola ym., 2025; Einiö & Nivala, 2025), kuntien (esim. Holvio ym., 2025) ja kansalaisjärjestöjen (esim. Pekkarinen ym., 2021; Carlana ym., 2023) yhteistyönä. Satunnaistettuja kokeiluita ei toki ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaista järjestää jokaisen päätöksen tueksi. Usein ne kuitenkin ovat mahdollisia ja perusteltuja. Ehdotammekin, että myös tulevat poliittiset päätöksentekijät arvioisivat huolellisesti, milloin päätöksenteon tietopohjaa kannattaa vahvistaa huolellisesti suunniteltujen kokeilujen avulla ennen laajamittaisia koulutusjärjestelmää koskevia muutoksia.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu on myös esimerkki siitä, miten kokeilut voivat entisestään parantaa Suomen tutkimusinfrastruktuuria. Suomessa on pitkä perinne sekä uusien laadukkaiden tutkimusaineistojen keräämisestä että laajoihin rekisteriaineistoihin perustuvien tutkimusaineistojen hyödyntämisestä. Nämä tutkimusperinteet ovat kuitenkin harvoin kohdanneet. Lisäksi koulutuksen tutkimus on kärsinyt joidenkin kriittisten tietojen puuttumisesta. Etenkin lasten ja nuorten taitojen arviointeja on Suomessa tähän tutkimukseen verrattuna tehty pienillä otoksilla ja tyypillisesti poikkileikkauksina, minkä takia ne eivät ole soveltuneet luotettavien vaikuttavuusarvioiden tekemiseen.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun yhteydessä toteutimme uudenlaisia aineistonkeruita, jotka yhdistivät laajamittaiset ja monipuoliset taitojen arvioinnit ja olemassa olevat rekisteriaineistot. Samalla keräsimme tietoja opettajien kelpoisuuksien ja lapsiryhmien koostumuksen kaltaisista asioista, jotka eivät toistaiseksi ole päätyneet systemaattisiin rekisteriaineistoihin, vaikka niiden kerääminen kuntien tietojärjestelmistä olisi mahdollista. Tämä uusi aineisto mahdollistaa tässä raportissa julkaistut tulokset kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksista lasten taitoihin. Samalla se muodostaa pohjan uudelle kohorttiaineistolle. Tällaisen kohorttiaineiston

muodostaminen olisi poikkeuksellisen kustannustehokasta, sillä sen edellyttämät kiinteät investoinnit sekä 5–7-vuotiaiden lasten arviointeihin liittyvät suuret aikakustannukset on kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun yhteydessä jo maksettu.

Pääministeri Petteri Orpon hallitusohjelmaan (2023) onkin kirjattu, että ”seuranta-tutkimusta jatketaan kokeiluun osallistuneiden lasten kohdalla läpi koko peruskoulun”. Tutkimusryhmä pitää erittäin tärkeänä, että tämä hallitusohjelman kirjaus myös toteutetaan. Se mahdollistaisi ensinnäkin kaksivuotisen esiopetuksen pitkäaikaisvaikutusten selvittämisen. Erityisesti pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointiin liittyy merkittäviä haasteita, mutta lasten kasvaessa he pystyvät itse vastaamaan laajempaan joukkoon näitä taitoja mittaavia kysymyksiä. Näin ollen on mahdollista, että tässä tutkimuksessa mahdollisesti piiloon jääneet tai pitkäaikaisemmat vaikutukset voivat myöhemmin tulla näkyviksi. Toinen syy jatkaa aineiston keräämistä liittyy yllä mainittuihin aukkoihin nykyisessä tietopohjassa. Nyt kerätyn aineiston jatkaminen vahvistaisi merkittävästi ymmärrystämme peruskoululaisten taitojen kehityksestä ja hyvinvoinnissa tapahtuvista muutoksista ja näiden syistä. Kyseessä on kansainvälisestikin merkittävä aineisto ja seurannan jatkaminen todennäköisesti lisäisi merkittävästi suomalaisen koulutusjärjestelmän tutkimusta. Onkin täysin mahdollista, että pitkällä aikavälillä kokeilun suurin vaikutus syntyy juuri tästä seuranta-aineistosta ja sen mahdollistamasta laaja-alaisesta hyödyntymisestä tutkimuksessa ja koulutusjärjestelmämme kehittämisessä.

Liitteet

Julkaisuluettelo

Blomberg, K. (2024). Varhaiskasvatuksen opettajien ajankäyttö kaksivuotisessa esiopetuksen kokeilussa lasten matemaattisten taitojen tukemiseen. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_98851

Heikkilä, M. & Tuutti, S. (2025). Erityisopettajan palvelut lapsiryhmissä – Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu 2022–2023. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_101326/

Huhtala, K. & Knuutila, M. (2024). Pedagoginen kirjaaminen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun erityisen tuen HOJKS-asiakirjoissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/95875>

Hyyrynen, R. (2022). Musiikkikasvatus viisivuotiaiden kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verokiryhmiä ohjaavissa asiakirjoissa ja ryhmien toiminnassa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/85048>

Jokinen, T. & Martikainen, E. (2024). ”No leikitään meidän leikkejä”: lasten näkökulmia kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ja viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/94193>

Kuusiholma-Linnamäki, J., Sulkanen, M., Alasuutari, M. & Lerkkanen, M.-K. (2026). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia: Osaraportti 5: Tuen järjestelyt ja toteutuminen toimintakaudella 2022–2023. JYU Reports.

Mikkonen, M. & Pollari, J. (2024). Tutkimus kaksivuotisesta esiopetuksen kokeilusta : kohti koulumaisempaa varhaiskasvatusta? Varhaiskasvatustieteen kandidaatin-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/94965>

- Muhonen, H., Saranko, L., Sulkanen, M., Alasuutari, M., & Lerkkanen, M.-K. (2024). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opettajien käsityksiä viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(2), 215–246. <https://doi.org/10.58955/jecer.131857>
- Muhonen, H., Sulkanen, M., Alasuutari, M., & Lerkkanen, M.-K. (2025a). Empowered, strained, or stable: Teachers' experiences of occupational well-being during the two-year pre-primary education trial in Finland. *Early Education and Development*, 36(2), 477–497. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2404823>
- Muhonen, H., Sulkanen, M., Salo, A.-E., & Alasuutari, M. (2025b). Encouraging children's voices in early childhood education and care: Types of dialogic interaction based on photo elicitation. Käsikirjoitus lähetetty vertaisarviointiin.
- Muhonen, H., Villanen, H., Alasuutari, M., & Lerkkanen, M. K. (2025c). Teachers' well-being during the Finnish two-year pre-primary education trial: Negative, positive, and neutral experiences in relation to burnout and work engagement. Käsikirjoitus lähetetty vertaisarviointiin.
- Nousiainen, S. & Ristaniemi, S. (2025). Sosioemotionaalisen oppimisen tukemisen toimenpiteiden ja työn ohjauuden diskurssit lasten varhaiskasvatus- ja esiopetus-suunnitelmissa. Kasvatustieteen ja varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/101404>
- Palsamäki, A.-M. (2022). Viisivuotiaiden kielenkehityksen tukeminen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84245>
- Pelkonen, L. (2025). Paikallinen kulttuuriperintö kaksivuotista esiopetuskokeilua ohjaavissa asiakirjoissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/100417>
- Raatikainen, S. (2024). Viisivuotiaiden kasvun ja oppimisen tuen kirjaaminen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/98143>
- Roikonen, A. (2023). Leikki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verokkiryhmissä: varhaiskasvatuksen opettajien näkökulma. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/87329>

Salo, A.-E., Upadyaya, K., Kalland, M., Hyttinen, S., Salmela-Aro, K., & Lerkkanen, M.-K. (2026). Teacher observations of loneliness and ostracism among five-year-olds: Associations with social–emotional functioning, vocabulary, and language background. *Early Childhood Research Quarterly*, 74, 46–56. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.08.004>

Sandström, A. (2022). En fenomenografisk studie om pedagogernas uppfattningar om försöket med den tvååriga förskoleundervisningen. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/562828>

Sarvimäki, M., Alasuutari, M., Harjunen, O., Holvio, A., Izadi, R., Kalland, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Laakso, M.-J., Lerkkanen, M.-K., Muhonen, H., Räsänen, P., Salmela-Aro, K., Saranko, L., Sulkanen, M. & Upadyaya, K. (2023). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu: Väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:19. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-971-4>

Sulkanen, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Alasuutari, M., Saranko, L., & Lerkkanen, M.-K. (2023a). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia 2021–2022: Osaraportti 1: Kokeiluasiakirjojen laadinta, arviointi ja käyttöönotto. <https://doi.org/10.17011/jyureports/2023/21>

Sulkanen, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Alasuutari, M., Saranko, L., Muhonen H., & Lerkkanen, M.-K. (2023b). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia 2021–2022: Osaraportti 2: Kokeilun järjestämistavat, toiminta lapsiryhmissä sekä oppimisen polun jatkumot ja siirtymät. JYU Reports 22. <https://doi.org/10.17011/jyureports/2023/22>

Sulkanen, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Alasuutari, M., Saranko, L., & Lerkkanen, M.-K. (2023c). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia 2021–2022: Osaraportti 3: Tuen järjestelyt ja toteutuminen. JYU Reports 23. <https://doi.org/10.17011/jyureports/2023/23>

Sulkanen, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Saranko, L., Ruutiainen, V., Salo, A.-E., Muhonen, H., Villanen, H. Alasuutari, M., Lerkkanen, M.-K. (2026). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia: Osaraportti 4: Varhaiskasvatuksen opettajien ja viranhaltijoiden kyselytutkimusten tuloksia toimintakaudelta 2022–2023. JYU Reports.

Sulkanen, M., Muhonen, H., Salo, A.-E., & Alasuutari, M. (2025). Toimintaa, rutiineja, vertaissuhteita ja sääntöjä – Viisivuotiaiden lasten näkemyksiä päiväkodista. Käsi-kirjoitus lähetetty arvioitavaksi.

Sulkanen, M., Saranko, L., Alasuutari, M. & Lerkkanen, M.-K. (2024). Viisivuotiaiden kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu. Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen laadun vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 89(5–6), 529–540. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/150016/YP2405-6_Sulkanenym.pdf

Villanen, H., Muhonen, H., Sevón, E., Alasuutari, M. & Lerkkanen, M.-K. (2025). Teachers' occupational well-being in the Finnish two-year pre-primary education trial: a person-oriented approach. Käsikirjoitus lähetetty arvioitavaksi.

Lähteet

Abdulkadiroğlu, A., Angrist, J., Hull, P. & Pathak., P. (2016). Charters without Lotteries: Testing Takeovers in New Orleans and Boston. *American Economic Review*, 106(7), 1878–1920. <https://doi.org/10.1257/aer.20150479>

Alasuutari, M. & Karila, K. (2014). Päivähoito ja varhaiskasvatus lasten silmin: raportti varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Teoksessa M. Alasuutari, K. Karila, K. Alila & M. Eskelinen, Vaikuta varhaiskasvatukseen: lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:13 (s. 63–87). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-267-8>

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, K., Kinos, J., Pekuri H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/3cdc3341-2027-40d8-b090-3c12647c00b3/content>

Anderson, M. L. (2008). Multiple inference and gender differences in the effects of early intervention: A reevaluation of the Abecedarian, Perry Preschool, and Early Training Projects. *Journal of the American Statistical Association*, 103(484), 1481–1495. <https://doi.org/10.1198/016214508000000841>

Angrist, J. D., Gao, C., Hull, P., & Yeh, R. W. (2025). Instrumental variables in randomized trials. *NEJM Evidence*, 4(4). Saatavilla verkossa: <https://economics.mit.edu/sites/default/files/2025-03/Angrist-Gao-Hull-Yeh-IV-in-Randomized-Trials.pdf>

Ansari, A. (2017). Multigrade kindergarten classrooms and children’s academic achievement, executive function, and socioemotional development. *Infant and Child Development*, 26(6), 1–19. <https://doi.org/10.1002/icd.2036>

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/986>

- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456–1464.
- Aunola, K., & Nurmi, J. -E. (1999). Task-value scale for children. Julkaisematon testi. Jyväskylän yliopisto.
- Aunola, K., Sorkkila, M., Tolvanen, A., Tassoul, A., Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2021). Development and validation of the brief parental burnout scale (BPBS). *Psychological assessment*, 33(11), 1125. <https://doi.org/10.1037/pas0001064>
- Barger, B., Rice, C. E., Wolf, R. B., & Roach, A. T. (2021). Developmental screening and monitoring are associated with increased preschool special education receipt. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 59–67. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01940-4>
- Baron, F., A. Lindberg, & Lehl, S. (2023). Interaction Quality in German Early Childcare Settings: Investigating the Domains of Class Toddler and the Associations with Structural Characteristics. *Early Child Development & Care*, 193(13–14), 1485–1502. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2256997>
- Bronson, M. B., Goodson, B. D., Layzer, J. I., & Love, J. M. (1990). Child Behavior Rating Scale. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Burchinal, M., Whitaker, A., Jenkins, J., Bailey, D., Watts, T., Duncan, G. & Hart, E. (2024). Unsettled science on longer-run effects of early education. *Science*, 384, 506–508. <https://doi.org/10.1126/science.adn2141>
- Can, J. (2025). Lasten siirtymäresurssit ja -pääomat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen siirtymissä. JYU Dissertations 925. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0687-1>
- Carlana, M., Tabellini, M. & Sarvimäki, M. (2023). Preventing the social exclusion of immigrants. AEA RCT Registry. <https://doi.org/10.1257/rct.8175-1.1>

Cigala, A., Venturelli, E., & Bassetti, M. (2019). Reflective Practice: A Method to Improve Teachers' Well-Being. A Longitudinal Training in Early Childhood Education and Care Centers. *Frontiers in psychology*, 10, 2574. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02574>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.

Diebold, T., & Perren, S. (2020). The Impact of Childcare Group Situational Age Composition on Caregiver-Child Interactions. *The European Journal of Developmental Psychology* 17(4): 598–615. <https://doi.org/10.1080/17405629.2019.1699050>

Duncan, G.J., Kalil, A., Mogstad, M., & Rege, M. (2023). Investing in early childhood development in preschool and at home. Teoksessa Hanushek, E. A., Woessmann, L., & Machin, S. J., *Handbook of the Economics of Education* (s. 1–91). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.hesedu.2022.11.005>

Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody picture vocabulary test* (4th ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Edwards, S., Blaise, M. & Hammer, M. (2009). Beyond developmentalism? Early childhood teachers' understandings of multiage grouping in early childhood education and care. *Australasian Journal of Early Childhood* 34(4), 55–63. <https://doi.org/10.1177/183693910903400408>

Eerola, E., Kosonen, T., Kotakorpi, K. & Lyytikäinen, T. (2025). Tax compliance in the rental housing market: Evidence from a field experiment. *American Economic Journal: Economic Policy*, hyväksytty julkaistavaksi.

Einiö, E. & Nivala, A. (2025). Rekrytointitukikokeilun loppuarviointi. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu 2025:28. Työ- ja elinkeinoministeriö.

Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J. & Hojman, A. (2016). Early Childhood Education. Teoksessa Moffitt, R. A. (toim.), *Economics of Means-Tested Transfer Programs in the United States*, Volume II (s. 235–298). Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226392523.001.0001>

Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:39. Opetus- ja kulttuuriministeriö <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1>

- Fabian, H. (2012). *Starting School. A Guide to Successful Transitions and Transfers for Teachers and Assistants*. Lontoo: David Fulton Publishers.
- Ferreira, J.M., Karila, K., Muniz, L., Amaral, P. F. & Kupiainen, R. (2018). Children's Perspectives on Their Learning in School Spaces: What Can We Learn from Children in Brazil and Finland?. *International Journal of Early Childhood*, 50, 259–277. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0228-6>
- Firpo, S. (2007). Efficient Semiparametric Estimation of Quantile Treatment Effects. *Econometrica*, 75(1), 259–276. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2007.00738.x>
- Fjällström, S., Paananen, M., & Karila, K. (2024). Neighborhood-based factors predicting attendance of early childhood education and care in a universal system: A case of Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(7), 1473–1487. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250375>
- Fjällström, S. (2025). *Barriers of Access to Early Childhood Education and Care in a Universal Education System. A Relational Approach*. Tampere University Dissertations 1380. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-4267-8>
- FUNA Consortium (2020). FUNA – Functional Numeracy Assessment Test Battery: Phonological Word Reading Task [Finnish and Swedish version]. Turku Research Institute for Learning Analytics, University of Turku.
- Garvis, S., Phillipson, S., Harju-Luukkainen, H., & Sadownik, A. R. (toim.) (2021). *Parental engagement and early childhood education around the world*. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367823917>
- Gilman, R., Carter-Sowell, A., DeWall, C. N., Adams, R. E., & Carboni, I. (2013). Validation of the Ostracism Experience Scale for Adolescents. *Psychological Assessment*, 25(2), 319–330.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gormley, W. T., & Gayer, T. (2005). Promoting School Readiness in Oklahoma: An Evaluation of Tulsa's Pre-K Program. *The Journal of Human Resources*, 40(3), 533–558. <https://doi.org/10.3368/jhr.40.3.533>

Gray-Lobe, G., Pathak, P. A., Walters, C. R. (2023). The Long-Term Effects of Universal Preschool in Boston, *The Quarterly Journal of Economics*, 138(1), 363–411. <https://doi.org/10.1093/qje/qjac036>

Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta ja varhaiskasvatuslain muuttamisesta 149/2020. <https://www.finlex.fi/fi/hallituksen-esitykset/2020/149>

Harju, K. (2025). Tracing children’s transitions in early childhood education and care: a relational-spatial perspective. JYU Dissertations 961. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0938-4>

Harju, K., Sandberg, R., Lerkkanen, M.-K., & Laakso, M.-J. (2025). Oppilasarvioinnin palaute ja sen hyödyntäminen: kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ensimmäisen luokan oppilasarviointien palaute opettajille ja rehtoreille. JYU Reports 76. Jyväskylän yliopisto ja Turun yliopisto.

Heckman, J., Pinto, R. & Savelyev, P. (2013). Understanding the Mechanisms through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052–86. <https://doi.org/10.1257/aer.103.6.2052>

Heikka, J., Fonsén, E., Mäntyjärvi, M., Kiuru, L., Suhonen, K., & Heikonen, L. (2021). Evaluating quality in Finnish early childhood education. Teoksessa S. Garvis & H. Lenz Taguchi (toim.) *Quality improvement in early childhood education – international perspectives on enhancing learning outcomes* (s. 21–44). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73182-3_2

Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. (2021). Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa : selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2021:13. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8>

Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia (2023). Kuuden suurimman kaupungin huoli varhaiskasvatuksesta: Tarvitsemme yli 9 000 uutta varhaiskasvatuksen korkeakoulutettua ammattilaista vuoteen 2030 mennessä. Helsingin kaupungin verkkosivut 24.4.2023. <https://www.sttinfo.fi/tiedote/69974618/kuuden-suurimman-kaupungin-huoli-varhaiskasvatuksesta-tarvitsemme-yli-9-000-uutta-varhaiskasvatuksen-korkeakoulutettua-ammattilaista-vuoteen-2030-menessa> (luettu 26.4.2024)

Gruber, J., Kosonen, T. & Huttunen, K. (2025). Paying moms to stay home: Short and long run effects on parents and children. *Journal of Public Economics*, 251, 105496. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2025.105496>

Heiskanen, N. (2019). Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education and care. JYU Dissertations 139. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65796>

Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. (2021). Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa : selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2021:13. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8>

Holappa, A.-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P. & Packalen, P. (2019). Kaksivuotinen esiopetus. Alustava selvitys 2019. Raportit ja selvitykset 2019:2a. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kaksivuotinen_esiopetus.pdf

Holvio, A. & Izadi, R. (2023). Pre-school Expansion Experiment: Description of the Formation of Strata, Costs of the Experiment, and the Sampling Process for Large Municipalities. Saatavilla verkossa: https://drive.google.com/file/d/10ucT75bkOzFTBAzm5Of_sAN2AiL54PiJ/view

Holvio, A., Sarvimäki, M., Lerkkanen, M.-K., Torppa, M., Karhunen, H. & Nokso-Koivisto, O. (2025). Reading gains through teacher pairs: A co-teaching experiment. Pre-analysis plan. OSF. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/ES3NG>

Hovi-Horkan, J. (2021). Esikoululaistenkin pitää saada leikkiä vapaasti. Helsingin Sanomat 12.8.2021. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008089168.html>

Hovi-Horkan, J. (2024). "Eskarilainen on surrut lähes päivittäin" – Vanhemmat kertovat kokemuksiaan kaksivuotisesta eskarista. Helsingin Sanomat 7.6.2024. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000010471924.html>

Huhtala, K. & Knuutila, M. (2024). Pedagoginen kirjaaminen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun erityisen tuen HOJKS-asiakirjoissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/95875>

Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. (2012). Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. Koulutuksen arviointineuvosto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4807-8>

Hujala, E., Fonsén, E., & Elo, J. (2014). Evaluating the quality of the child care in Finland. Teoksessa *Early Child Care and Education in Finland* (s. 9–24). Routledge.

Hull, P. (2018). IsoLATEing: Identifying Counterfactual-Specific Treatment Effects with Cross-Stratum Comparisons. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2705108>

Hämäläinen, K., Kanninen, O., Simanainen, M. & Verho, J. (2020). Perustulokokeilun arvioinnin loppuraportti: Rekisterianalyysi työmarkkinavaikutuksista. VATT Muistiot 59. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.

Izadi, R., Luukkonen, E., Nokso-Koivisto, O. & Sarvimäki, M. (2020). Kaksivuotinen esiopetus -kokeilu: Tutkimussuunnitelma. Aalto Economic Institute. Saatavilla verkossa: https://www.aalto-econ.fi/sarvimaki/2v_esiopetus_tutkimussuunnitelma.pdf

Izadi, R. & Puhakka, H. (2023). Universal Preschool Expansion: Description of the Randomization and Sampling Process of Small Municipalities. Saatavilla verkossa: https://drive.google.com/file/d/10vIZSHTN-a-CUy_umCT6Lc7N7Mzq2FOO/view

Joensuu, E., Munck, P., Nyman, A., Lapinleimu, H., Haataja, L., & Stolt, S. (2025). Language skills at 2 years predict reading comprehension at 11 in children born very preterm: A longitudinal cohort study. *Child Neuropsychology*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09297049.2025.2566096>

Jung, E. (2016). The development of reading skills in kindergarten influence of parental beliefs about school readiness, family activities, and children's attitudes to school. *International Journal of Early Childhood*, 48, 61–78. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0156-2>

Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874–895. <https://doi.org/10.1177/0013164405285546>

Justice, L. M., Logan, J. A., Purtell, K., Bleses, D., & Højen, A. (2019). Does mixing age groups in early childhood education settings support children's language development? *Applied Developmental Science*, 23(3), 214–226. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1386100>

Kangas, O., Jauhiainen, S., Simanainen, M. & Ylikännö, M. (2020). Suomen perustulokokeilun arviointi. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2020:15. Sosiaali- ja terveysministeriö.

Kannel, L., Kuusiholma-Linnamäki, J., Harju-Luukkainen, H., Heiskanen, N. Kuusisto, A. & Kulmala, V. (2023). Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Julkaisut 28:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus [Karvi] (2019). Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit. Tiivistelmät 13:2019.

Karila, K., Alasuutari, M., Fjällström, S. & Ruutiainen, V. (2022). Eri-laistuvat ja samanlaistuvat kunnat lapsiperheiden palveluympäristöinä. Teoksessa P. Eerola, K. Repo, M. Alasuutari, K. Karila & J. Lammi-Taskula (toim.) Lastenhoidon ja varhaiskasvatuksen monet polut. Lasten, perheiden ja politiikan näkökulmia, s. 31–49. Helsinki: Gaudeamus.

Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>

Karinen, R., Koivula, N., Koivula, T., Oosi, O., Pesola, H., Sarvimäki, M. & Virkola, T. (2024). Koto-SIB-kokeilun vaikutukset ja käytännön toteutus. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2024:33. Työ- ja elinkeinoministeriö.

Kline, P. & Walters, C. R. (2016). Evaluating Public Programs with Close Substitutes: The Case of Head Start, *The Quarterly Journal of Economics*, 131(4), 1795–1848. <https://doi.org/10.1093/qje/qjw027>

Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241–253. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912798>

Kuusiholma-Linnamäki, J. & Siippainen, A. (2021). Yhteenveto viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun arvioinnista vuosina 2018–2021. Tiivistelmät 12:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Kuusiholma-Linnamäki, J., Siippainen, A., Lepola, L., Metsämuuronen, J., Alasuutari, M., Koivisto, P., Nygård, M., & Saarikallio-Torp, M. (2021). Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun kolmannen vaiheen arviointi: Varhaiskasvatukseen osallistuminen ja kuntien vaihtelevat palvelujärjestelmät. Julkaisut 24:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Kuusiholma-Linnamäki, J., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Fonsén, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Lahtinen, J., Lohi, N., Mäkelä, M., Siippainen, A. (2023). Päiväkodin johtajan työ: Johtamiskokonaisuudet, varajohtamisen rakenteet ja johtajan työhön kohdistuvat odotukset. Julkaisut 29:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Kuusiholma-Linnamäki, J., Sulkanen, M., Alasuutari, M. & Lerkkanen, M.-K. (2026). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia: Osaraportti 5: Tuen järjestelyt ja toteutuminen toimintakaudella 2022–2023. JYU Reports.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>

Laakso, M.-J., Kaila, E. & Rajala, T. (2018). ViLLE – collaborative education tool: Designing and utilizing an exercise-based learning environment. *Education and Information Technologies*, 23, 1655–1676. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9659-1>

Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2020/1046>

Laki lasten päivähoitosta 36/1973. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/1973/36>

Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta 377/2022. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2022/377>

Laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista 1503/2016. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2016/1503>

Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P.-L., & Nurmi, J.-E. 2013. Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 153–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.005>

- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Ketonen, R. (2006). ARMI – Luku- ja kirjoitus- taidon arviointimateriaali 1. luokalle. Helsinki: WSOY.
- Lipsey, M. W., Farran, D. C. & Durkin, K. (2018). Effects of the Tennessee Prekindergarten Program on children’s achievement and behavior through third grade, *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 155–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.005>
- List, John A. (2022). *The Voltage Effect: How to Make Good Ideas Great and Great Ideas Scale*. New York, NY: Crown Currency.
- Luukkonen, L. (2022). Kaksivuotinen esiopetuskokeilu vuorohoidossa: kehittämis- suositukset toiminnan toteuttamiseen. YAMK-opinnäytetyö. LAB-ammattikorkea- koulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/783309>
- Lämsä, T., 2020. Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Puheenvuoro. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 79–86. <https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Magnusson, L. O. & Bäckman, K. (2022). Teaching and learning in age-homogenous groups versus mixed-age groups in the preschool – the Swedish example. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2109802>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, G. T. W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell systematic reviews*, 13(1), 1–82. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leserman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development. CARE - European Early Childhood Education and Care. Saatavilla verkossa: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:bb919f6f-cd43-42d8-89ff-da525dc63554/files/m4968dddc629e49435e5f0d9cbccf801fd>
- Muhonen, H., Saranko, L., Sulkanen, M., Alasuutari, M., & Lerkkanen, M.-K. (2024). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opettajien käsityksiä viisivuotiaiden lasten esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen eroista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(2), 215–246. <https://doi.org/10.58955/jecer.131857>

Muhonen, H., Sulkanen, M., Alasuutari, M., & Lerkkanen, M.-K. (2025a). Empowered, strained, or stable: Teachers' experiences of occupational well-being during the two-year pre-primary education trial in Finland. *Early Education and Development*, 36(2), 477–497. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2404823>

Muhonen, H., Sulkanen, M., Salo, A.-E., & Alasuutari, M. (2025b). Encouraging children's voices in early childhood education and care: Types of dialogic interaction based on photo elicitation. Käsikirjoitus lähetetty vertaisarviointiin.

Muhonen, H., Villanen, H., Alasuutari, M., & Lerkkanen, M.-K. (2025c). Teachers' well-being during the Finnish two-year pre-primary education trial: Negative, positive, and neutral experiences in relation to burnout and work engagement. Käsikirjoitus lähetetty vertaisarviointiin.

Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800–814.

Nousiainen, S. & Ristaniemi, S. (2025). Sosioemotionaalisen oppimisen tukemisen toimenpiteiden ja työn ohjauksen diskurssit lasten varhaiskasvatus- ja esiopetus suunnitelmissa. Kasvatustieteen ja varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/101404>

OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Starting Strong. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>

OECD (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. Starting Strong. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>

OECD (2021a). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Starting Strong. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>

OECD (2021b). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

OECD (2025a). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>

OECD (2025b). Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care. Starting Strong. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>

Olken, B. A. (2015). Promises and perils of pre-analysis plans. *Journal of Economic Perspectives*, 29(3), 61–80. <https://doi.org/10.1257/jep.29.3.61>

Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J. E. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 478–491. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.478>

Opetushallitus [OPH] (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla verkossa: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esiopetus/419551/>

Opetushallitus [OPH] (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Saatavilla verkossa: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/varhaiskasvatus/1266381/tiedot>

Opetushallitus [OPH] (2021). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelman perusteet 2021. Saatavilla verkossa: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esiopetus/7393340/>

Opetushallitus [OPH] (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a.

Opetushallitus [OPH] (2024). Esiopetuksen järjestäminen. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-jarjestaminen> [luettu 1.10.2025]

Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] (2019). Oikeus oppia – tasa-arvoinen alku opinpolulle: Varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022. Valtioneuvosto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-668-3>

Paananen, M., Kuukka, A. & Alasuutari, M. (2019). Assembled policies: The Finnish case of restricted entitlement to early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(2), 252-272. <https://journal.fi/jecer/article/view/114115/67314>

Palsamäki, A.-M. (2022). Viisivuotiaiden kielenkehityksen tukeminen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84245>

Pekkarinen, T., Pesola, H. & Sarvimäki, M. (2021). Oma linja school intervention. AEA RCT Registry. <https://doi.org/10.1257/rct.6974-1.0>

Peltonen, T., Poulter, S. & Kuusisto, A. (2025). Huoltajien osallisuuden toteutuminen kaksivuotisessa esiopetuskokeilussa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 14(2), 79–112. <https://doi.org/10.58955/jecer.145157>

Perusopetusasetus 852/1998. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/852>

Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/1998/628>

Pihlainen, K., Reunamo, J. & Kärnä, E. (2019). Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina – Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 121–142.

Pihlainen, K., Reunamo, J., Sajaniemi, N. & Kärnä, E. (2022). Children’s negative experiences as a part of quality evaluation in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 192(5), 795–806. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1801667>

Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) (2006). Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Raportteja 14/2006. Stakes.

Poskiparta, E. (1995). Miten ehkäisen oppilaitteni luku- ja kirjoitusvaikeuden syntymisen? Kielellisen tietoisuuden kehittäminen 1. luokalla ryhmämuotoisena erityisopetuksena. Oppimistutkimuksen keskus. Turun yliopisto.

Puccioni, J. (2018). Parental Beliefs About School Readiness, Home and School-Based Involvement, and Children’s Academic Achievement. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 435–454. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1494065>

Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisu 2023:58. Valtioneuvosto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>

Raatikainen, S. (2024). Viisivuotiaiden kasvun ja oppimisen tuen kirjaaminen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/98143>

- Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (1998). Assessing health related quality of life in chronically ill children with the German KINDL: first psychometric and content-analytical results. *Quality of Life Research*, 4(7), 399–407. <https://doi.org/10.1023/A:1008853819715>
- Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). KINDLr Questionnaire for Measuring Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents Manual. Saatavilla verkossa: <https://www.kindl.org/english/questionnaires/implementation-manual>
- Rege, M., Størksen, I., Solli, I. F., Kalil, A., McClelland, M. M., ten Braak, D., Lenes, R., Lunde, S., Breive, S., Carlsen, M., Erfjord, I., Hundeland, P. S. (2024). *Journal of Human Resources*, 59(2), 576–603. <https://doi.org/10.3368/jhr.0220-10749R3>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjesa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Julkaisut 15:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 36(4), 399–412. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>
- Risberg, A.-K., Vataja, P., Plyhm, L., Lerkkanen, M.-K., Aro, M., Westerholm, J., & Salmi, P. (2019). ILS – Individuell Läsning och Skrivning. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Roikonen, A. (2023). Leikki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verokkiryhmissä: varhaiskasvatuksen opettajien näkökulma. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/87329>
- Salmivalli, C. & Poskiparta, E. (2012). KiVa Antibullying Program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 294–302. <https://doi.org/10.4119/ijcv-2920>
- Salo, S., Upadyaya, K., Hyttinen, S., & Kalland, M. (2025). Associations of parental learning attitudes, and satisfaction with and involvement in early childhood education and care, with children’s strengths and difficulties. Käsikirjoitus lähetetty vertaisarviointiin.

Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal*, 30(5), 691–712. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234656>

Saranko, L., Alasuutari, M., & Lerkkanen, M.-K. (2026). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia: Osaraportti 6: Oppimisen alueiden ja ohjaavien asiakirjojen muodostaman jatkumon tarkastelu varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. *JYU Reports*.

Sarvimäki, M., Alasuutari, M., Harjunen, O., Holvio, A., Izadi, R., Kalland, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Laakso, M.-J., Lerkkanen, M.-K., Muhonen, H., Räsänen, P., Salmela-Aro, K., Saranko, L., Sulkanen, M. & Upadyaya, K. (2023). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu: Väliraportti. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:19*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-971-4>

Siippainen, A., Paananen, M., Metsämuuronen, J., Repo, L., Sarkkinen, T., Alasuutari, M., Koivisto, P., Saarikallio-Torp, M. & Kirjavainen, T. (2020). Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun arvioinnin toinen vaihe: Varhaiskasvatukseen osallistuminen, kokeilun kustannukset ja järjestäminen. *Julkaisut 14:2020*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Siippainen, A., Repo, L., Metsämuuronen, J., Kivistö, A., Alasuutari, M., Koivisto, P. & Saarikallio-Torp, M. (2019). Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilun ensimmäisen vaiheen arviointi. *Julkaisut 16:2019*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Siippainen, A., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Marjanen, J., Fonsén, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Lahtinen, J., Lohi, N. & Mäkelä, M. (2021). "Yhdessä yritetään tehdä parasta mahdollista varhaiskasvatusta ja laatua jokaisen lapsen päivään" Varhaiskasvatuksen moninaiset johtamisrakenteet ja johtaminen. *Julkaisut 23:2021*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Siurua, L.-E., Pyhältö, K., Pietarinen, J., Sullanmaa, J., & Soini, T. (2020). Kohti uutta perusopetuksen opetussuunitelmaa: Opetussuunnitelmatyö paikallisten toimijoiden kokemana. *Hallinnon Tutkimus*, 39(2), 103-121. <https://doi.org/10.37450/ht.98084>

- Slot, P. & Lerkkanen, M.-K. & Leseman, P. (2015). The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: secondary analyses of large scale studies in five countries. CARE - European Early Childhood Education and Care. Saatavilla verkossa: https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2__2_Secondary_data_analyses.pdf
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. OECD Education Working Papers 176. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Stewart-Brown, S., & Janmohamed, K. (2008). Warwick-Edinburgh mental well-being scale. User guide. Version 1.
- Sulkanen, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Alasuutari, M., Saranko, L., & Lerkkanen, M.-K. (2023a). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia 2021–2022: Osaraportti 1: Kokeiluasiakirjojen laadinta, arviointi ja käyttöönotto. JYU Reports 21. <https://doi.org/10.17011/jyureports/2023/21>
- Sulkanen, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Alasuutari, M., Saranko, L., Muhonen H., & Lerkkanen, M.-K. (2023b). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia 2021–2022: Osaraportti 2: Kokeilun järjestämistavat, toiminta lapsiryhmissä sekä oppimisen polun jatkumot ja siirtymät. JYU Reports 22. <https://doi.org/10.17011/jyureports/2023/22>
- Sulkanen, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Alasuutari, M., Saranko, L., & Lerkkanen, M.-K. (2023c). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia 2021–2022: Osaraportti 3: Tuen järjestelyt ja toteutuminen. JYU Reports 23. <https://doi.org/10.17011/jyureports/2023/23>
- Sulkanen, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Saranko, L., Ruutiainen, V., Salo, A.-E., Muhonen, H., Villanen, H. Alasuutari, M., Lerkkanen, M.-K. (2026). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia: Osaraportti 4: Varhaiskasvatuksen opettajien ja viranhaltijoiden kyselytutkimusten tuloksia toimintakaudelta 2022–2023. JYU Reports.
- Sulkanen, M., Muhonen, H., Salo, A.-E., & Alasuutari, M., (2025). Toimintaa, rutiineja, vertaissuhteita ja sääntöjä – Viisivuotiaiden lasten näkemyksiä päiväkodista. Käsi- kirjoitus lähetetty vertaisarviointiin.

- Sulkanen, M., Närvi, J., Kuusiholma, J., Lammi-Taskula, J., Räikkönen, E., & Alasuutari, M. (2020). Varhaiskasvatus- ja lastenhoitoratkaisut neljävuotiaiden lasten perheissä: CHILDCARE-kyselytutkimuksen 2019 perustulokset. <https://doi.org/10.60686/t-fsd3578>
- Sulkanen, M., Saranko, L., Alasuutari, M. & Lerkkanen, M.-K. (2024). Viisivuotiaiden kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu. Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen laadun vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 89(5–6), 529–540. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/150016/YP2405-6_Sulkanenym.pdf
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project. Routledge.
- Tilastokeskus (2024). Varhaiskasvatus [verkkojulkaisu]. Viiteajankohta: 2024. <https://stat.fi/julkaisu/cm0ox84x06hki06um86ddd600>
- Tuukkanen, T. (toim.). (2025). Lapsibarometri 2025: ”Leikki on parasta” – lasten näkemyksiä eskarista. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisu 2025:3. Lapsiasiavaltuutetun toimisto: Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-400-349-0>
- Ukkola, A., Metsämuuronen, J. & Paananen, M. (2020). Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä. Julkaisut 10:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- Upadyaya, K., Salo, S., Hyttinen, S., & Kalland, M. (2025). How Parental Burnout and Well-Being are Associated with 5-Year-Old Children’s Strengths and Difficulties? Käsikirjoitus valmistelussa.
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/753>
- Valtiovarainministeriö (2023). Valtion talousarvioesitys 2023: Valtiovarainministeriön kanta. Valtiovarainministeriö. <https://budjetti.vm.fi/indox/sisalto.jsp?lang=fi&maindoc=/2023/tae/valtiovarainministerionKanta/valtiovarainministerionKanta.xml&opennode=0:1:241:681:709>

- Vandenbroeck, M., & Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327–335. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912895>
- Van Lombergen, L., Vandenbroeck, M., & Devlieghere, J. (2025). Scoping review on same-age and mixed-age groups in early childhood education and care. *Early Years*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2025.2553882>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/540>
- Viinikka, P. (2021). Kaksivuotinen eskarikokeilu kiristää pulaa päteivistä varhaiskasvatuksen opettajista – OKM: ”On kuntia, joissa ei ole yhtään kelpoista opettajaa”. Yle 26.8.2021. <https://yle.fi/a/3-12071811> (luettu 19.8.2024)
- Villanen, H., Muhonen, H., Sevón, E., Alasuutari, M. & Lerkkanen, M.-K. (2025). Teachers’ occupational well-being in the Finnish two-year pre-primary education trial: a person-oriented approach. Käsikirjoitus lähetetty vertaisarviointiin.
- Virtanen, J. (2009). Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Vitikka, E. & Rissanen, M., (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia (s. 221–245). Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Weiland, C., Wu, T., Unterman, R., Shapiro, A., Lightner, S., Staines, T. & Taylor, A. (2025). Impacts of Oversubscribed Boston Pre-K Programs through Middle School. EdWorkingPaper: 25-1194. Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/4n08-s025>
- Weiland, C. & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a Prekindergarten Program on Children’s Mathematics, Language, Literacy, Executive Function, and Emotional Skills. *Child Development*, 84, 2112–2130. <https://doi.org/10.1111/cdev.12099>

Whitaker, A. A., Yoo, P. Y., Vandell, D. L., Duncan, G. J., & Burchinal, M. (2023). Predicting adolescent and young adult outcomes from emotional support and cognitive stimulation offered by preschool-age home and early care and education settings. *Developmental Psychology*, 59(12), 2189–2203. <https://doi.org/10.1037/dev0001576>

Woodcock, R. W. & Johnson, M. B. (1977). Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery. Itasca, IL: Riverside Publishing.

Wu, J., Lin, W., & Ni, L. (2022). Peer Interaction Patterns in Mixed-Age and Same-Age Chinese Kindergarten Classrooms: An Observation-based Analysis. *Early Education and Development*, 33(3), 541–553. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1909262>

Yang, X., Abdul Rahman, M. N., & Sun, Y. (2025). The impact of teachers' qualifications on development outcomes in early childhood: a systematic literature review. *International Journal of Early Years Education*, 33(2), 426–445. <https://doi.org/10.1080/09669760.2025.2451301>

Yleissopimus lapsen oikeuksista (1989). <https://www.finlex.fi/fi/valtiosopimukset/sopimussarja/1991/60#OT2>

Young, A. (2018). Channeling Fisher: Randomization Tests and the Statistical Insignificance of Seemingly Significant Experimental Results. *Quarterly Journal of Economics*, 134(2), 557–598.

OPETUS- JA
KULTTUURIMINISTERIÖ

Meritullinkatu 10
PL 29, 00023 Valtioneuvosto
p. 0295 16001
okm.fi

ISSN 1799-0351 PDF
ISBN 978-952-415-017-0 PDF