

Mirjam Kalland

Taaperoikäisen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Taaperoikäisten osallistuminen varhaiskasvatukseen yleistyy. Tutkimukset viittaavat siihen, että laadukas varhaiskasvatus voi tukea taaperoikäisten lasten kielellistä ja sosioemotionaalista kehitystä. Eri yhteiskunnissa saatuja tutkimustuloksia ei kuitenkaan voida suoraan soveltaa suomalaiseen kontekstiin, koska muun muassa varhaiskasvatuksen saatavuudessa, tavoitteissa ja henkilökunnan koulutuksessa on eroja. Havainnot suomalaistutkimuksista viittaavat siihen, että universaali varhaiskasvatus voi tukea taaperoikäisen lapsen kehitystä myös tilanteessa, jossa vanhemmalla on mielenterveyteen liittyviä ongelmia. Myös kasvattajien emotionaalista saatavilla oloa ja lasten sosioemotionaalista kehitystä vahvistamaan tähtäävillä ohjelmilla on saavutettu lupaavia tuloksia. Varhaiskasvatus luo parhaimmillaan hyviä mahdollisuuksia sekä lasten yksilöllisen kehityksen tukemiseen että myönteiseen yhteistyöhön vanhempien kanssa.

Varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten määrä on tilastokeskuksen mukaan lisääntynyt kaikissa ikäryhmissä ja erityisen nopeasti alle kolmevuotiaiden joukossa. Vuonna 2024 varhaiskasvatukseen osallistui 80 % kaikista 1–6-vuotiaista lapsista (1). Tällöin vuoden ikäisistä 43 % ja kaksi vuotta täytäneistä 78 % osallistui varhaiskasvatukseen, kun vastaavat osuudet neljä vuotta aiemmin olivat 38 % ja 70 %.

Tähän kehityskulkuun vaikuttavat monet asiat, kuten kotihoidontuen kuntalisten poistaminen ja lapsiperheiden taloudellinen tilanne. Miesten vanhempainvapaiden käyttö on lisääntynyt merkittävästi vanhempainuudistuksen jälkeen, ja lapsi aloittaa yhä useammin varhaiskasvatuksessa noin puolitoistavuotiaana (2). Euroopan unionin vuonna 2022 päivittämä niin sanottu Barcelonan tavoite on, että vuoteen 2030 mennessä lähes kaikki (vähintään 96 %) kolme vuotta täytäneet lapset osallistuisivat varhaiskasvatukseen (3). Taaperoikäisten osalta tavoite on 45 %.

Tavoitteena lasten hyvinvoinnin ja kehityksen turvaaminen

Tärkeä kysymys on, miten turvata ja tukea alle kolmevuotiaiden kokonaisvaltaista kehitystä

varhaiskasvatuksessa, kun yleisin varhaiskasvatuksen muoto on päiväkotitoi. Varhaiskasvatuksessa olevien lasten hyvinvoinnin ja kehityksen turvaaminen on asetettava ensisijaiseksi tavoitteeksi. On havaittu viitteitä siitä, että varhaiskasvatuksen avulla voidaan tukea erityisesti sosiaalisesti tai taloudellisesti vaikeassa asemassa olevien lasten hyvinvointia (4).

Tässä artikkelissa en ota kantaa siihen, onko taaperoikäisen lapsen paras paikka kotona vai päiväkodissa. Pyrin kuvaamaan, miten varhaiskasvatuksessa voidaan tukea lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, kasvua ja kehitystä silloin, kun hän on varhaiskasvatuksen piirissä. Suhde vanhempaan tai vanhempiin on lähes aina pienen lapsen tärkein ihmissuhde, ja koti on lapsen kehityksen kannalta tärkein kasvuympäristö. Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan kykene riittävästi turvaamaan lapsen kehitystä, mikä johtuu monenlaisista haasteista, esimerkiksi uupuneisuudesta, mielenterveysongelmista, toimeentulovaikeuksista, parisuhdeongelmista tai päihteistä.

Vanhemmuuden ja kotiolosuhteiden laatu vaikuttaa ratkaisevasti lapsen kasvuun ja kehitykseen, eikä varhaiskasvatuksella voida kokonaan tasata lasten taustoista johtuvia eroja oppimisessa ja hyvinvoinnissa (5). Paras

mahdollinen tilanne on luonnollisesti se, että kotona asiat ovat hyvin ja varhaiskasvatuksessa toiminta on laadukasta.

Varhaiskasvatus Suomessa

Suomessa varhaiskasvatuksen organisointivas-
tuu on kunnilla, ja se onkin kuntien tärkeimpiä
tehtäviä. Suomalaisen varhaiskasvatuksen juu-
ret ulottuvat 1800-lukuun, jolloin muun mu-
assa Uno Cygnaeus ehdotti lastentarhojen ja
seimien perustamista sellai-
sille lapsille, joiden kotiolot
eivät riittävästi tukenet
lasten kehitystä (6). Alun
alkaen lastentarhoihin liit-
tyi sekä sosiaalinen että pe-
dagoginen ulottuvuus sekä
ajatus siitä, että lastentarhat
ja seimet voivat tukea erityisesti sosiaalisesti
heikommassa asemassa olevien lasten hyvin-
vointia ja kehitystä.

Nykyään varhaiskasvatus ymmärretään ko-
konaisuutena, jossa hoiva ja pedagogiikka in-
tegroituvat tavoitteelliseksi toiminnaksi siten,
että lapsen kehityksestä ja hyvinvoinnista huo-
lehditaan samanaikaisesti niin sanotun educa-
re-mallin mukaan (7). Vuoden 2022 Varhais-
kasvatussuunnitelman perusteissa todetaan,
että varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää
jokaisen lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehi-
tystä, terveyttä ja hyvinvointia (8).

Katse varhaiskasvatuksen laatuun

Edellytyksenä sille, että varhaiskasvatus voi
toimia lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja
hyvinvoinnin tukena, on luonnollisesti varhais-
kasvatuksen korkea laatu. Osa tutkimuksista
viittaa siihen, että varhain, alle kolmevuotiaana
aloitettu varhaiskasvatus tukee erityisesti so-
sioekonomisesti heikommassa asemassa ole-
vien perheiden lasten kehitystä. Sosiaalisesti
riskiryhmään kuuluville lapsille räätälöityjen
varhaiskasvatuksen ohjelmien on todettu vai-
kuttavan myönteisesti lasten kehitykseen myös
pitkällä aikavälillä (9).

Räätälöityjen ohjelmien perusteella ei voida
tehdä päätelmiä universaalisen (kaikille lapsil-

le tarkoitetun) varhaiskasvatuksen vaikutuk-
sesta lasten kehitykseen (10). Meta-analyysiin
perustuvan tutkimuksen loppupäätelmänä oli
kuitenkin, että universaali varhaiskasvatus on
tehokas tasaamaan eri lähtökohdista tulevien
lasten hyvinvointia ja kehitystä (11). Tuoreet
tulokset Turun yliopiston FinnBrain-tutkimuk-
sesta tukevat tätä käsitystä (12). Tutkimuksen
mukaan äidin pitkittyneet masennus- ja ahdis-
tusoireet olivat yhteydessä kaksivuotiaan lap-
sen tunne-elämän ja käytöksen haasteisiin. Äi-
din ajankohtaisten oireiden
yhteys lapsen käytökseen oli
kuitenkin vähäisempää niillä
lapsilla, jotka osallistuivat
varhaiskasvatukseen. Perhe-
päivähoito näyttäytyi lapsen
kannalta jonkin verran suo-
tuisempana vaihtoehtona
kuin päiväkotia, mutta molemmat varhaiskasva-
tuksen muodot suojaivat lapsen kehitystä.

Suomessa erityisesti äidin koulutustaso vai-
kuttaa siihen, kuinka varhain lapsi aloittaa var-
haiskasvatuksen piirissä (13). Lisäksi vanhem-
pien taloudelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset
resurssit voivat vaikuttaa siihen, minkälaisen
varhaiskasvatuksen he lapselleen valitsevat. Eri
maiden vertaileminen on hankalaa, koska sekä
henkilökunnan koulutuksessa että varhaiskas-
vatuksen saatavuudessa ja tavoitteissa on eroja
maiden välillä. Osa tutkimuksista viittaa myös
niin sanottuun Matteus-vaikutukseen eli siihen,
että varhain aloitetusta varhaiskasvatuksesta
hyötyvät erityisesti ne lapset, joilla on hyvät so-
sioekonomiset lähtökohdat (14).

Institutionaaliseen varhaiskasvatukseen voi
liittyä myös tekijöitä, jotka eivät tue lapsen ke-
hitystä. Häiriöille altistavia tekijöitä ovat esi-
merkiksi ylisuuret ryhmät, pitkät hoitopäivät
sekä vaihtuva tai kouluttamaton henkilökunta
(15–17). Suomalaistutkimuksen mukaan suu-
rimmalla osalla lapsista oli päiväkodissa nor-
maali stressin määrä syljen kortisolipitoisuuden
mukaan mitattuna. Niille lapsille, joiden stres-
sin määrä oli poikkeavan suuri, oli yhteistä, että
ryhmän toiminta oli laadultaan heikkoa ja hei-
kosti suunniteltua (18). Toisaalta laadukkaassa
varhaiskasvatuksessa on tekijöitä, jotka voivat
vähentää lasten stressiä.

Osana FinnBrain-tutkimusta todettiin, että varhaiskasvatuksessa olevien kaksivuotiaiden stressin määrä oli keskimäärin pienempi kuin kotihoidossa olevien (19). Iltapäivän kortisolipitoisuudet olivat kuitenkin suuremmat päiväkodissa kuin kotipäivänä vastaavana ajan-kohtana. Tulokset voivat viitata siihen, että päiväkodin hyvin strukturoitu päivä, johon sisältyy muun toiminnan lisäksi ravitseva ja säännöllinen ruokailu, ulkoilua ja riittävästi lepoa, auttaa pieniä lapsia hahmottamaan ja ennakoimaan päivän rakennetta. Iltapäivän suurentunut kortisolipitoisuus varhaiskasvatuksessa liittyy katsausartikkelin mukaan erityisesti alle kolmevuotiaisiin lapsiin (20). Mahdollisesti lyhyempi päiväkotipäivä tai jako pienempiin ryhmiin iltapäivällä olisi suotuisampi ratkaisu lapsen kokonaisuhyvinvoinnin kannalta. Tähän viittaa myös tutkimus, jonka mukaan 35 viikkotuntia ylittävä osallistuminen varhaiskasvatukseen voi lisätä lapsen käyttäytymishäiriöoireilun riskiä (21).

Varhaiskasvatus voi siis tukea lapsen kehitystä, mutta varhaiskasvatuksen laatu vaihtelee tutkitusti (22). Institutionaalisen varhaiskasvatuksen tavoite on kuitenkin olla tasalaatuista ja lähtökohdista riippumatta tukea kaikkien lasten kehitystä. Onkin tärkeää pohtia, millä tavalla toteutettu varhaiskasvatus parhaiten tukee taaperoikäisten lasten kokonaisvaltaista tervettä kehitystä ja hyvinvointia.

Kiintymyssuhdeteorian hyödyntäminen varhaiskasvatuksessa

Kiintymyssuhdeteoria on avannut tutkimuskentän, jossa pyritään kuvailemaan varhaisten ihmissuhteiden vaikutusta myöhempään kehitykseen. Teorian avulla voidaan ymmärtää ja ennakoita, miksi, milloin ja keneltä lapsi hakee läheisyyttä ja turvaa. Alun alkaen teoria on korostanut, että pieni lapsi tarvitsee pysyviä ihmissuhteita ja että niiden katkokset sekä varhaiset menetykset ovat lapsen kehityksen kannalta riskitekijöitä (23).

Säännölliset lukuhetket keskusteluilla vahvistettuna tukevat lapsen kielellistä kehitystä niin kotona kuin varhaiskasvatuksessakin.

Varhaiskasvatuksen kontekstissa on tärkeää ymmärtää, että lapsen kokema stressi aktivoi kiinnittymiskäyttäytymisen. Pienelle lapselle erotilanteiden ja jälleennäkemisen tilanteiden lisäksi erilaiset siirtymät, kuten pukeutuminen, nukkumaanmeno, syömistilanne ja siirtymät sisätiloista ulos ja päinvastoin saattavat aiheuttaa stressiä ja aktivoida kiinnittymiskäyttäytymistä.

Kun lapsi aloittaa varhaiskasvatuksessa, hän tarvitsee pehmeää laskua, jossa hän pikkuhiljaa tutustuu uuteen ympäristöön, häntä hoivaaviin aikuisiin sekä ryhmän muihin lapsiin (24). Pehmeä lasku tarkoittaa käytännössä erossaolon asteittaista pidentämistä vartista puoleen tuntiin ja siitä eteenpäin muutaman viikon aikana. Hiljalleen totuttelu vähentää lapsen stressiä, antaa vanhemmille ja henkilökunnalle mahdollisuuden huomata lapsen tapaa reagoida ja luo hyvät edellytykset sille, että lapsi kokee olonsa turvalliseksi. Tämä puolestaan helpottaa henkilökunnan tutustumista lapseen ja hänen vanhempiinsa sekä helpottaa myös vanhempien oloa ja arkea.

Alle 18 kuukauden ikäinen lapsi ei yleensä kykene pitämään vanhempaa mielessään päivän aikana, jolloin vanhemman mielikuva ei riittävästi anna hänelle turvaa (24). Lasta voidaan tässäkin tilanteessa auttaa: joissakin päiväkodeissa perhe tekee lapselle oman kuvakollaasin, jota lapsi voi katsella pitkin päivää. Turvalelujen käyttö on suotavaa, ja varsinkin taaperoikäiselle vanhempi voi jättää päiväkotiin oman huivinsa tai kaulaliinansa, jossa on hänen tuoksunsa. Henkilökunta keskustelee lapsen kanssa äidistä ja isästä sekä toistaa, milloin vanhempi hakee lapsen päivän päätteeksi. Vaikka lapsi ei aivan kaikkea ymmärräkään, häntä auttaa se, että kodin ja päiväkodin välille rakennetaan silta: kotona puhutaan päiväkodista ja päiväkodissa vanhemmista.

Kiintymyssuhdeteorian hyödyntäminen tarkoittaa myös, että päiväkotiryhmän arki rakennetaan lapsen turvallisuutta vahvistavaksi. Tavoitteena on pysyvä ryhmä ja pysyvät aikuiset (lastenhoitajat ja varhaiskasvatuksen opettajat).

Ydinasiat

- ▶ Taaperoikäisten lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen lisääntyy.
- ▶ Laadukkaalla varhaiskasvatuksella voidaan tukea lapsen kehitystä.
- ▶ Kasvattajien emotionaalista saatavilla oloa ja lasten sosioemotionaalista kehitystä vahvistamaan tähtäävillä ohjelmilla on saavutettu lupaavia tuloksia.
- ▶ Lisätutkimusta tarvitaan lasten kielenkehityksen tukemisesta varhaiskasvatuksessa erityisesti monikielisissä lapsiryhmissä.

Päivän rakenteen tulee olla ennakoitavissa, ja ennakoitavuutta puolestaan vahvistetaan loruilla, lauluilla, kuvilla ja erityisesti monikielisissä lapsiryhmissä puhetta vahvistavilla tuki- viittomilla. Kun ruokailuhetkeen, lepo- hetkeen tai siirtymiin lisätään loru tai laulu sekä kuva ja viittoma, se vahvistaa lapsen kykyä hahmottaa päivää. Samalla se vahvistaa lapsen turvallisuuden tunnetta ja oppimista.

Lapsen silmin varhaiskasvatuksen laatu tarkoittaa aikuista, johon lapsi voi kiintyä ja joka tarjoaa hänelle turvallista syliä, mahdollisuutta uteliaisuuteen, leikkimiseen ja oppimiseen sekä fyysisen hoivan lisäksi tunteiden säätelyä. Päivän rutiinit ovat luotettavia, toistuvia ja siten ennakoitavissa olevia. Kiintymyssuhdeteorian soveltaminen käytännössä tarkoittaa myös, että pyritään luomaan lapselle ”oma aikuinen”, joka voi olla hoitaja tai opettaja, ja tälle varahenkilö. Varhaiskasvatustiimissä valitaan siis jokaiselle lapselle erityinen henkilö, joka havainnoi ja huomioi erityisesti juuri tätä lasta, tulee hätiin, jos syntyy ongelmia, lohduttaa kun on lohduttamisen tarvetta ja luo vuorovaikutussuhteen myös lapsen huoltajien kanssa. TIBIR-hankkeessa luotiin aikoinaan omahoitajamalli Helsingin ruotsinkieliseen varhaiskasvatukseen (24). Mallista on luovuttu, mutta sen periaatteita voidaan soveltaa missä tahansa tiimissä. Varhaiskasvatus kehittyy, mutta lapsen tarve pysyviin ja turvallisiin ihmissuhteisiin ei muutu.

Taaperoikäisen kielenkehityksen ja sosioemotionaalisen kehityksen tukemisesta

Varhaiskasvatuksen yksi keskeisistä tehtävistä on tukea lapsen kielenkehitystä ja vahvistaa hänen taitojaan ilmaista itseään, tulla ymmärretyksi sekä ymmärtää toisia (8). Varhainen kielenkehitys koskettaa monia vuorovaikutuksen osa-alueita, joita ovat katsekontakti, tunneilmaisuus, hymy, eleiden tavoitteellinen käyttö, jolkeltelu, ääntely ja varhaiset tavut, oman nimen tunnistaminen, sanojen ymmärtäminen ja esi- neiden käyttö (25).

Pienten lasten kielenkehityksen viivästy- misen tunnistaminen voi olla vaikeaa, koska normaaliin kehitykseen mahtuu erilaisia kehi- tyspolkuja. Monikielisten lasten kohdalla mah- dollisten ongelmien tunnistaminen mutkistuu, koska kaksi- tai monikielisten lasten kielenkehi- tys voi poiketa yksikielisistä (26). Vanhempien arvio lapsen kielenkehityksestä CDI-lomaketta käyttämällä on todettu kohtalaisen luotettavak- si (27), ja esimerkiksi lääkärin vastaanotolla vanhempien haastattelu voi olla paras tapa saa- da tietoa taaperoikäisen lapsen kielenkehityk- sestä. Kun huoli herää vanhemmilla tai neuvo- lassa, on puheterapeutin arvio paikallaan (28).

Vaikka kielenkehityksen arvioimiseen liittyy epävarmuustekijöitä, sen tukemisesta vallitsee konsensus: säännölliset lukuhetket keskus- teluilla vahvistettuna tukevat lapsen kielellistä kehitystä niin kotona kuin varhaiskasvatukses- sakin (29,30). Erityisen tärkeää on liittää lu- kuhetkiin keskusteluja, jotka auttavat hahmot- tamaan sanojen ja käsitteiden merkitystä (30).

Yhteiset lukuhetket tukevat lisäksi lapsen so- sioemotionaalista kehitystä. Pieni lapsi tarvit- see vuorovaikutussuhteissaan emotionaalisesti läsnä olevaa aikuista, jonka mieli on virittynyt tavoittamaan lapsen mieltä ja lapsen tarpeita. Emotionaalista saatavilla oloa on tutkittu run- saasti, ja sitä on tutkittu ja tuettu myös Suomes- sa varhaiskasvatuksen kontekstissa (31–33).

Lasten sosioemotionaalinen kehitys ja sen tukemisen tärkeys on viime aikoina korostu- nut varhaiskasvatuksessa. Varhain todetut so- sioemotionaalisen kehityksen haasteet voivat vaikeutua lapsen kasvaessa ja ovat yhteydessä

kasautuviin vaikeuksiin ja heikompaan elämänlaatuun aikuisuudessa, ellei lapsi saa tukea (34). Lisäksi on todettu, että lapsen kielenkehitys ja sosioemotionaalinen kehitys liittyvät toisiinsa (35).

Hyviä tuloksia lapsen sosioemotionaalisen ja kielenkehityksen samanaikaisesta tukemisesta on saatu esimerkiksi SAGA-interventiosta, joka perustuu satujen ja tarinoiden säännölliseen lukemiseen pysyvissä pienryhmissä sekä lasten kanssa käytyihin mentalisoiviin eli mieleen viittaaviin dialogeihin (www.helsinki.fi/fi/projektit/lasten-sosiaalisen-ja-emotionaalisen-kehityksen-tukeminen-varhaiskasvatuksessa) (36,37). Malli on todettu helpoksi ottaa käyttöön päiväkodin arjessa, ja sen on todettu vaikuttavan myönteisesti sekä lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen että henkilökunnan mentalisaatio-kykyyn (37,38). SAGA-mallista on kehitetty taaperosovellus, ja siitä on tekeillä satunnaistettu vertailututkimus monikielisissä taaperoryhmissä. Kielenkehitystä vahvistetaan muun muassa tunnekorteilla ja tukiviittomilla sekä huomioi-

malla ja edistämällä niitä kieliä, joita lapsiryhmässä puhutaan. SAGA-malliin sisältyy myös yhteistyötä lasten huoltajien kanssa, muun muassa päiväkodissa järjestettäviä lukemistyöpajoja.

Lopuksi

Varhaiskasvatus luo parhaimmillaan erinomaisia mahdollisuuksia sekä lasten yksilöllisen kehityksen tukemiseen että myönteiseen yhteistyöhön vanhempien kanssa. Tämä edellyttää kuitenkin varhaiskasvatuksen laadun varmistamista ja pedagogiikan jatkuvaa kehittämistä muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin. ■

MIRJAM KALLAND, varhaiskasvatuksen professori, sosiaalityön ja perhetutkimuksen dosentti, lastenpsykoterapeutti
Helsingin yliopisto

TEEMAN TOIMITTAJAT

Terhi Aalto-Setälä, Jonna Lehkoinen ja Jaana Suvisaari

SIDONNAISUUDET

Mirjam Kalland: Luottamustoimet (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, puheenjohtaja; Kaupunkipolitiikan arviointineuvosto, puheenjohtaja), Hankkeet (SAGA-hanke, kehittäjä)

KIRJALLISUUTTA

1. Varhaiskasvatukseen osallistui 80 % lapsista vuonna 2024. Helsinki: Tilastokeskus 2025. <https://stat.fi/julkaisu/cm0ox84x06hki06um86ddd600>.
2. Isät pitäneet puolitoista kuukautta pidempiä itsenäisiä perhevapaita uudistuksen jälkeen – alueelliset erot merkittäviä. Helsinki: Kela 2025. www.kela.fi/ajankohtaista/isat-pitaneet-puolitoista-kuukautta-pidempia-itsenaisia-perhevapaita-uudistuksen-jalkeen-alueelliset-erot-merkittavia.
3. A European Care Strategy for caregivers and care receivers – employment, social affairs and inclusion. European Commission 2022. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/news/european-care-strategy-caregivers-and-care-receivers-2022-09-07_en#navitem-1.
4. Zachrisson HD, Dearing E, Borgen NT, ym. Universal early childhood education and care for toddlers and achievement outcomes in middle childhood. *JREE* 2024;17:259–87.
5. Burger K. How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Child Res Q* 2010;25:140–65.
6. Nyberg B. Lapsi kautta vuosisatojen. Helsinki: Otava 1929.
7. Karila K. Vaikuttava varhaiskasvatus. Raportit ja selvitykset 2016/6. Helsinki: Opetushallitus 2016. www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf.
8. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2022. Helsinki: Opetushallitus 2022. www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf.
9. Heckman, James, Pinto R, Savelyev P. Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *Am Econ Rev* 2013;103:2052–86.
10. Dietrichson J, Kristiansen IL, Arleth Viinholt BC. Universal preschool programs and long-term child outcomes: a systematic review. *J Econ Surv* 2020;34:1007–43.
11. Schmutz R. Is universal early childhood education and care an equalizer? A systematic review and meta-analysis of evidence. *Res Soc Stratif Mobil* 2024;89:100859.
12. Tervahartiala K, Korja R, Sareluis V, ym. Participation in early childhood education and care in Finland mitigates the associations between maternal psychological distress and child social and emotional problems at age two. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 2026;35:611–21.
13. Karila K, Kosonen T, Järvenkallas S. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Opetus- ja kulttuuri-
- ministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.
14. Laaninen M, Kulic N, Erola J. Age of entry into early childhood education and care, literacy and reduction of educational inequality in Nordic countries. *Eur Soc* 2024;26:1333–62.
15. Pilarz AR, Hill HD. Unstable and multiple child care arrangements and young children's behavior. *Early Child Res Q* 2014;29:471–83.
16. Whitaker RC, Dearth-Wesley T, Gooze RA. Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in head start. *Early Child Res Q* 2015;30:57–69.
17. Gialamas A, Sawyer AC, Mittyntny MN, ym. Quality of childcare influences children's attentiveness and emotional regulation at school entry. *J Pediatr* 2014;165:813–9. e3.
18. Sajaniemi N, Suhonen E, Kontu E, ym. Children's cortisol patterns and the quality of the early learning environment. *Eur Early Child Educ Res J* 2011;19:45–62.
19. Tervahartiala K, Nölvi S, Kortteeluoja S, ym. Child temperament and total diurnal cortisol in out-of-home center-based child care and in at-home parental care. *Child Dev* 2021;92:408–24.
20. Vermeer HJ, van IJzendoorn MH. Children's elevated cortisol levels at daycare: a review and meta-analysis. *Early Child Res Q* 2006;21:390–401.

21. Melhuish E, Gardiner J. Equal hours. Lontoo: The Sutton Trust 2023. www.sutton-trust.com/wp-content/uploads/2023/01/Equal-Hours.pdf.
22. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2020. www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T0720.pdf.
23. Sinkkonen J, Kalland M, toim. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY 2001.
24. Kanninen K, Sigfrids A. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus 2012.
25. Laakso, M-L. Kielten rikas maailma jo ennen sanoja. Kielen oppimisen varhaisvaiheet, tuen tarpeen tunnistaminen ja tukemisen keinot. Helsinki: Opetushallitus 2018. www.oph.fi/sites/default/files/documents/191663_laakso_kielten_riikas_maaailma.pdf.
26. Smolander S, Kunnari S, Laasonen M. Näkökulmia kielellisten taitojen arviointiin ja kielellisen vaikeuden tunnistamiseen monikielisellä lapsella. Puhe ja Kieli 2016;36:57–75.
27. Lyytinen P, Poikkeus A, Leiwo M, ym. Parents as informants of their child's vocal and early language development. Early Child Dev Care 1996;126:15–25.
28. Haukilehto M. Puheen- ja kielenkehityksen vaikeudet lapsella. Lääkärikirja Duodecim. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim 2024.
29. Dowdall N, Melendez-Torres GJ, Murray L, ym. Shared picture book reading interventions for child language development: a systematic review and meta-analysis. Child Dev 2020;91:e383–99.
30. Simsek Z, Erdogan N. Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. Procedia 2015;197:754–8.
31. Biringen Z, Altenhofen S, Aberle J, ym. Emotional availability, attachment, and intervention in center-based child care for infants and toddlers. Dev Psychopathol 2012;24:23–34.
32. Biringen Z, Derscheid D, Vliegen N, ym. Emotional availability (EA): theoretical background, empirical research using the EA Scales, and clinical applications. Dev Rev 2014;34:114–67.
33. Harkoma SM, Sajaniemi NK, Saha M, ym. The effects of PedaSens intervention on early childhood professionals' emotional availability. J Early Child Educ Res 2022;11:121–50.
34. Korhonen M, Luoma I, Salmelin R, ym. The trajectories of internalizing and externalizing problems from early childhood to adolescence and young adult outcome. J Child Adolesc Psych 2018;2:7–12.
35. Kalland M, Linnavalli T. Associations between social-emotional and language development in preschool children. Results from a study testing the rationale for an intervention. Scand J Educ Res 2023;67:791–804.
36. Kalland M, Linnavalli T, von Koskull M. SAGA—supporting social-emotional development in early childhood education. The development of a mentalizing-based intervention. Educ Sci 2022;12:409.
37. Martikainen S, Kalland M, Linnavalli T, ym. Supporting social-emotional development in early childhood education and care: a randomized parallel group trial evaluating the impact of two different interventions. Scand J Educ Res 2024;68:1069–87.
38. Linnavalli T, Martikainen S, Belfrage F, ym. SAGA: results of a second trial testing a mentalizing-based reading intervention on children and staff in early childhood education. Front Educ 2024;9:1284474.