

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

Author(s): Karhu, Anne; Heiskanen, Noora; Närhi, Vesa

Title: Kohti sosioemotionaalaisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria : ProVaka-toimintamallin pilottivaiheen analyysi

Year: 2021

Version: Published version

Copyright: © 2021 Kirjoittajat

Rights: CC BY-NC 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Please cite the original version:

Karhu, A., Heiskanen, N., & Närhi, V. (2021). Kohti sosioemotionaalaisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria : ProVaka-toimintamallin pilottivaiheen analyysi. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 83-113.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114151>



Kohti sosioemotionaalisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria – ProVaka-toimintamallin pilottivaiheen analyysi

Anne Karhu^a, Noora Heiskanen^b & Vesa Närhi^b

^aItä-Suomen yliopisto, vastaava kirjoittaja, anne.karhu@uef.fi

^bJyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ: Kaikkien lasten osallisuuden tukeminen edellyttää tarvittavan kehityksen ja oppimisen tuen järjestämistä varhaiskasvatukseen. Osallistavan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisellä tuetaan koko lapsiryhmän kanssa toteutettavia toimintatapoja tukemaan kaikkien lasten käyttäytymistä ja sosioemotionaalisia taitoja. Käyttäytymispsykologinen Positiivisesti ryhmässä oppiva varhaiskasvatus (ProVaka) -toimintamalli edistää tutkimusnäyttöön pohjautuvien menetelmien käyttöönottoa sosiaalisen käyttäytymisen tukemisessa. ProVaka-toiminnassa korostuvat yhteisesti sovitut ja selkeät käyttäytymisodotukset, toivotun käyttäytymisen systemaattinen opettaminen ja käyttäytymiseen kohdennetulla positiivisella palautteella ohjaaminen. Monimenetelmäisessä tutkimuksessa kuvataan ProVaka-kehittämistyöhön osallistuneiden päiväkotien edistymistä toimintamallin käyttöönotossa ja lasten osallisuuden kehittymistä puolentoista vuoden pilottihankkeen aikana. Tutkimuksen aineiston muodostavat ProVaka-ohjaajien arviot päiväkodeilla saavutetusta fideliteetistä, henkilökunnan täyttämät hyväksyttävyysskyselyt sekä päiväkodin kehittämistyöstä vastanneen ProVaka-tiimin tuottamat kehittymiskertomukset (N = 18). Tuloksissa ilmenee, että päiväkodit saavuttivat koulutus- ja ohjaukokonaisuuden aikana hyvän fideliteetin ja toimintamallin sosiaalinen validiteetti koettiin hyväksi. Kehittymiskertomusten laadullinen analyysi avaa ProVaka-toimintamallin soveltamisen prosessia suomalaisen varhaiskasvatukseen korostaen erityisesti lasten osallisuuden rakentumista yhteisten pedagogisten käytänteiden luomisessa.

Asiasanat: *ProVaka, fideliteetti, hyväksyttävyys, sosioemotionaaliset taidot, osallisuus*

ABSTRACT: Supporting the participation of all children requires organizing adequate developmental and pedagogical support in early childhood education and care (ECEC) units. Development of inclusive early childhood education pedagogy and policies aims

to support all children's behaviour and social skills. Pre-school Wide Positive Behaviour Support (PWPBS, referred as ProVaka in Finland) is a proactive early intervention that promotes the adoption of evidence-based interventions to support children's social behaviour in ECEC units. The main objective of ProVaka is to develop clear behavioural expectations, use direct teaching of appropriate behaviours and add positive feedback in ECEC units. In this multiple-method study, we illustrate the implementation of ProVaka intervention and the development of children's participation in Finnish ECEC over a year and a half pilot project. Data include fidelity measures assessed by ProVaka coach, acceptability surveys completed by staff, and progress reports (N = 18) that professionals in the participating ECEC units have written. The results illustrate that both the fidelity of the ProVaka implementation and its social validity were at high level. The qualitative analysis of progress reports illustrates the process of the ProVaka implementation in Finnish ECEC focusing on the participation of children in developing new shared pedagogical practices in ECEC units.

Keywords: *PW-PBS, fidelity, acceptability, socio-emotional skills, participation*

Johdanto

Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan keskeisenä tavoitteena ja tarkoituksena on luoda yhteistä inklusiivista toimintakulttuuria, jonka käytännöt ja toimintatavat tukevat kaikkien lasten oppimista, kasvua, kehitystä, hyvinvointia ja osallisuutta (Opetushallitus, 2018; Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Toimintaympäristön tulee vahvistaa kokemusta vertaisryhmään ja yhteisöön kuulumisesta, mikä käytännössä edellyttää lasten tuen tarpeiden tunnistamista ja tarvittavan tuen järjestämistä luontaiseen toimintaympäristöön (Opetushallitus, 2018, s. 30, 54; ks. myös Miles & Ainscow, 2010). Varhaiskasvatusikäisten lasten yleisimpiin tuen tarpeisiin kuuluvat sosioemotionaalisten taitojen vaikeudet, kuten itsesäätelyn vaikeudet tai uhmakas ja aggressiivinen käyttäytyminen (Määttä ym., 2017; Pihlaja & Neitola, 2017). Tämän tyyppisiin käyttäytymisiin tehokkaiksi ovat osoittautuneet behavioraaliset käyttäytymisen tuen muodot (Fabiano ym., 2009; Horner ym., 2002; Strain ym., 1992). Sovellettaessa näyttöön perustuvia tukitoimia käytäntöön on myös kiinnitettävä huomiota toteutuksen fideliteettiin eli siihen, missä määrin tuen keskeiset vaikuttavat osa-alueet toteutuvat (Century ym., 2010; Schulte ym., 2009). Vaikka behavioraalinen tuki tiedetään vaikuttavaksi ja lasten tavanomaisiin toimintaympäristöihin helposti sovitettavaksi (Sexton ym., 2002; Shepley & Grisham-Brown, 2019), osa ammattilaisista kokee sen yksisuuntaisena ja aikuisjohtoisena työtapana, jossa lapsi jää helposti toimenpiteiden kohteeksi (ks. esim. Strain & Joseph, 2004). Tuen keskeisten osa-alueiden toteutumisen lisäksi tulisi varmistaa se, että lasten osallisuus tulee huomioiduksi ja että, lapsella on mahdollisuus merkityksellisesti vaikuttaa yhteiseen arkeen varhaiskasvatuksessa.

Positive Behavior Support -viitekehyksessä, johon tässä tutkittava Positiivisesti ryhmässä oppiva varhaiskasvatus (ProVaka) -toimintamalli liittyy, keskeisenä tavoitteena on inklusion ja osallisuuden tukeminen hyödyntäen näyttöön perustuvia käyttäytymispsykologisia tukemisen tapoja (Carr ym., 2002). Merkityksellisen osallisuuden edistäminen edellyttää lapsen näkökulmien ja mielipiteiden kuulemista (ks. esim. Horgan ym., 2017; YK:n lapsen oikeuksien julistus, 1989) sekä lapsen todellista mahdollisuutta vaikuttaa itseä koskeviin asioihin (Gallagher, 2008; Hart, 1992; Hill ym., 2004; Shier, 2001). Osallisuuden tukeminen on aina vuorovaikutussuhde, jossa varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on omalla toiminnallaan mahdollisuus ja valta luoda tai estää lasten osallisuuden toteutumista myös toimintatapojen suunnittelussa (Alasuutari, 2014; Kirby ym., 2003; Komulainen, 2007). Osallisuuden keskeinen elementti on tunne yhteenkuuluvuudesta (Horgan ym., 2017), joka rakentuu vuorovaikutuksessa lasten ja aikuisten muodostaman varhaiskasvatusyhteisön välillä. Yhteenkuuluvuuden tunteen rakentuminen edellyttää varhaiskasvatuksen ammattilaisten aktiivista työtä ja kyvykkyyttä turvata lapsiryhmän mahdollisuus sellaiseen vuorovaikutukseen, joka vahvistaa lapsen osallisuuden kokemusta (Venninen ym., 2014). Lasten ja aikuisten välisten ja keskeisten vuorovaikutussuhteiden laatu onkin lasten osallisuuden mahdollistumisen keskeinen elementti, jossa ammattilaisten toiminnalla on keskeinen rooli (Wyness, 2013).

ProVaka-kehittämistyön tavoitteena on rakentaa päiväkotiin sekä päiväkodin henkilökunnan että lasten osallisuutta tukeva toimintakulttuuri, jossa yhdessä sovittuja, tärkeäksi koettuja sosioemotionaalaisia taitoja opetetaan systemaattisesti tutkimusnäyttöön perustuvilla menetelmillä (ks. Carr ym., 2002). Tutkimuksessa seurataan ohjatusti rakentuvan ekologiseen psykologiaan ja käyttäytymispsykologiaan pohjaavan käyttäytymisen tuen käyttöönottoa ja tarkastellaan lasten osallisuuden toteutumista ja osallisuuden tukemisen keinoja, ProVaka-toimintamallin puolentoista vuoden mittaisen koulutushankkeen aikana. ProVaka-toimintamalli pohjautuu Yhdysvalloissa kehitettyyn ja kansainvälisesti tutkittuun Program Wide Positive Behavior Support (PWPBS) työtapaan (Fox ym., 2003; Stormont ym., 2005), jossa keskeistä on kehittää koko päiväkodin toimintakulttuuria lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä tukevaksi. Kyseessä oli PWPBS-mallin ensimmäinen pilottiluonteinen sovellus suomalaiseen varhaiskasvatukseen.

ProVaka-toimintamallin teoreettinen tausta

Käyttäytymispsykologisen teorian mukaan lapsen käyttäytymiseen vaikuttavat taustatekijät (kuten kotitilanne tai terveyden ja hyvinvointiin tila), tilannetekijät sekä

käyttäytymisestä saatava palaute (Kazdin, 2013). Varhaiskasvatuksessa lasten osallisuutta ja hyvinvointia voidaan tukea tehokkaasti välittömiin tilannetekijöihin vaikuttamalla (Horner ym., 2002; Shepley & Grisham-Brown, 2019). Keskeistä osallisuutta tukevan toimintakulttuurin rakentamisessa on varhaiskasvatuksen henkilökunnan osaaminen, työn organisointi ja kasvattajayhteisön osallisuutta tukevat käytännöt (ks. myös Venninen ym., 2014). Yhteisenä käytänteenä osaava henkilökunta sitoutuu sosiaalisen käyttäytymisen oppimiseen ja opettamiseen ja luo erityisesti arjen rutiininomaisesti toistuviin toimintoihin selkeät opetellut toimintamallit (Alter ym., 2017), joita tuetaan ennakoimisen ja kehulla vahvistamisen avulla (Stormont ym., 2007). Behavioraaliseen käyttäytymisen tukeen liittyvä rutiineista sopiminen ja niiden opettaminen on aikuisen tehtävä, mutta prosessi tarjoaa samalla mahdollisuuden lapsen osallisuuden huomioimiseen.

Ekologisen psykologian mukaan lapsen käyttäytyminen on aina suhteessa ympäristöön ja se opitaan luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa (Carr ym., 2002; Bronfenbrenner, 2002). Toimintaympäristön muokkaaminen lapsen osallisuutta ja hyvinvointia vahvistavaksi edellyttää laaja-alaista lapsen ekologisen lähiympäristön tarkastelua (Carr & Horner, 2007). Myös tuen tarpeiden määrittelyssä on perusteltua huomioida yksittäisiä lapsia suurempien yksiköiden toiminnot, ja pyrkimys tuen järjestämiseen luonnollisissa toimintaympäristöissä (Carr ym., 2002). Perheiden erilaisuuden huomioiminen ja huoltajien osallisuuden tukeminen arvoista, tavoitteista ja vastuista käytävään keskusteluun on osa varhaiskasvatuksen kulttuuritietoista lähestymistapaa (Opetushallitus, 2018) ja tukee inklusiivisen toimintakulttuurin kehittymistä (Allen & Steed, 2016). Lapsen lähipiirissä toimivien aikuisten lisäksi ekologinen lähestymistapa huomioi myös lapsen eri ympäristöjen väliset suhteet ja laajemmat kontekstit, joihin kehittämiskohteena olevat ympäristöt kuuluvat (Bronfenbrenner, 2002). Ei riitä, että yksittäisen lapsiryhmän aikuiset omaksuvat positiivisen ohjaamisen (PWPBS) työtavan, vaan lisäksi tarvitaan päiväkodin johtajan tuki päiväkodin tasoisen toiminnan vakiinnuttamiseen, sekä riittävä alueellinen ja hallinnollinen tuki kehittämistyön jatkuvuuden turvaamiseksi (Carter ym., 2011).

ProVaka-toimintamalli perustuu päiväkotiyhteisön yhdessä sopimiin kasvatustavoitteisiin ja käyttäytymisodotuksiin, niiden mukaisten käyttäytymisten johdonmukaiseen opettamiseen sekä ensisijaisesti positiivisen, käyttäytymiseen kohdentuvan palautteen avulla ohjaamiseen (Fox ym., 2003). Positiivisen vuorovaikutuksen vahvistaminen lasten ja aikuisten välillä sekä lasten kesken on PWPBS-toimintamallin keskiössä (Fox ym., 2003; Stormont ym., 2007) ja sen voidaan siten ajatella rakentavan vahvan lähtökohdan myös osallisuutta tukevan toimintakulttuurin rakentamiseen (esim. Kirby ym., 2003). PWPBS-toimintamallissa (ks. Fox ym., 2003; Snell ym., 2014) yhdistyvät monet pienen lapsen osallisuutta tukeviksi mielletty työtavat,

kuten suora ja välitön palaute lapselle, vertaistuen eri muotojen ja sopivien valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen, vuorovaikutusta tukevat kommunikaation tavat (esim. kuvat) sekä huomion kiinnittämisen aikuisten käyttämään kieleen ja käytökseen (Kirby ym., 2003).

PWPBS-toimintamallista tehty aikaisempi kansainvälinen tutkimus ja sovittaminen suomalaiseen päiväkotikontekstiin

Aikaisempi lasten Positive Behavior and Support -viitekehyksessä tehty tutkimus osoittaa, että koko koulun tasolla toteutettuna toimintamalli vähentää kouluikäisten lasten käyttäytymisen ongelmia ja tukee sosioemotionaalisten taitojen kehitystä (School Wide Positive Behavior and Support: SWPBS; Bradshaw ym., 2015; Horner ym., 2010; Suomessa ProKoulu; Savolainen ym., 2017). Varhaiskasvatuksessa samojen periaatteiden mukaisesti toteutuvan PWPBS-tuen on vastaavasti havaittu vaikuttavan myönteisesti lasten sosioemotionaalisiin taitoihin, vähentävän lasten ongelmallista käyttäytymistä sekä lisäävän varhaiskasvatuksen laadukkuutta lasten saaman lisääntyneen myönteisen huomion ja toimintaympäristön selkiintymisen ja ennakoitavuuden kautta (Hemmeter ym., 2016; Jolstead ym., 2017; Stanton-Chapman ym., 2016).

PWPBS-mallista tehdyissä tutkimuksissa korostuu riittävän konsultatiivisen tuen merkitys ammatilliselle kasvulle (Benedict ym., 2007; Hemmeter ym., 2016; Stormont ym., 2005). Toimintamallin käytettävyys vaihtelevissa varhaiskasvatuksen konteksteissa edellyttää kulttuuristen näkökulmien huomioimista PWPBS-toimintamallin paikallisissa sovelluksissa (Allen & Steed, 2016), erityisesti Pohjois-Amerikan ulkopuolisissa kulttuurisissa konteksteissa (Lau ym., 2019; Noh ym., 2016). Aikaisempien tutkimusten fokuksena on ollut lasten käyttäytymisen tukeminen ensisijaisesti aikuisten toimintaa kehittämällä. Lasten rooli toimintakulttuurin kehittämisessä ei ole tähän mennessä merkittävästi ollut tutkimuksissa esillä.

Koko päiväkodin toimintakulttuuria muokkaavan PWPBS-toimintamallin laadukas toteutus vaatii päiväkodissa aikaa ja panostusta (Frey ym., 2010; Steed ym., 2013) sekä usein myös päiväkodin ulkopuolista ohjauksellista tukea (Benedict ym., 2007; Carter & Van Norman, 2010). Tutkimusperustaisten työtapojen käyttöön ottamiseen varhaiskasvatuksessa liittyy aiemmin mainitun riittävän fideliteetin ohella toimintamallin ekologisen validiteetin varmistaminen: toimintakulttuuriin suunnitellut toimintatavat tulisi toteutua luontevina osina lasten ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten arkea, kunkin päiväkodin tarpeiden mukaisesti (Carr & Horner, 2007;

Odom & Wolery, 2003). Käytettävyyttä tukee se, jos ammattilaiset voivat sovittaa tutkitun työtavan toimintaympäristönsä sopivaksi (Guckert ym., 2016).

Toimintamallin leviäminen käytäntöön edellyttää, että se koetaan sosiaalisesti validiksi (ks. esim. Marchant ym., 2013). Sosiaalisella validiteetilla tarkoitetaan sitä, että toimintamallin toteuttamiseen olennaisesti osallistuvat toimijat kokevat sen tavoitteet tarpeellisiksi, sen toimintatavat hyväksyttäväksi ja ovat tyytyväisiä sen vaikutuksiin (Wolf, 1978). PWPBS-toimintamallin sosiaalinen validiteetti on aiemmissa yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa havaittu hyväksi sekä kouluissa (esim. Vancel ym., 2016) että varhaiskasvatuksessa (esim. Frey ym., 2010). Aiemmissa tutkimuksissa on todettu sekä varhaiskasvatuksen käytännön toimijoiden että hallinnon edustajien pitävän PWPBS-työtappaa sosiaalisesti validina (Frey ym., 2010). Tässä tutkimuksessa tutkittavaa ProVaka-toimintamallia ei ole aikaisemmin sovellettu suomalaisessa päiväkotiympäristössä, joten tietoa sen sosiaalisesta validiteetista ei Suomesta ole. Sosiaalisen validiteetin varmistaminen onkin toimintamallin implementoinnissa keskeistä, sillä edes vankka teoriaperusta ja hyvä tutkimusnäyttö vaikuttavuudesta eivät vielä takaa toimintamallin sovellettavuutta ja levitettävyyttä käytäntöön.

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänä on kuvata päiväkotitasoisen kaikkien lasten osallisuutta tukevan ProVaka-toimintakulttuurin rakentumista sekä lasten osallisuutta toimintakulttuurin rakentamisessa. Lapsen osallisuutta tarkastellaan kehittämistyöhön osallistuneiden päiväkotien henkilökunnan laatimien kehittämiskertomusten kautta. Tutkimustehtävään vastaamisessa hyödynnetään monimenetelmäistä tutkimusotetta. Fideliteettiarviointien avulla avataan päiväkotien edistymistä ProVaka-kehittämistyössä ja sosiaalisen validiteetin arvioiden kautta kuvataan ProVaka-toimintamallin hyväksyttävyyttä varhaiskasvatuksen henkilökunnan kokemana. Kehittämiskertomusten kautta välittyvä kuvaus lapsen osallisuudesta ProVaka-kehittämistyössä asetetaan siten päiväkodin kehittämistyön edistymisen viitekehykseen. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Kuinka hyvin ProVaka-toimintamallin keskeiset elementit toteutuivat päiväkodeissa 1.5 vuoden kehittämistyön jälkeen?
2. Kuinka hyväksyttäväksi toteuttamiseen osallistuneiden päiväkotien henkilökunta koki ProVaka-toimintamallin 1.5 vuoden kehittämistyön jälkeen?
3. Miten ProVaka-toimintakulttuurin edistyminen tapahtuu lasten osallisuuden näkökulmasta?

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen lähestymistapa ja osallistujat

Tämä monimenetelmäinen tutkimus hyödyntää sekä määrällistä että laadullista aineistoa tutkimustehtävään vastaamisessa. Perusteena monimenetelmällisyydelle on toimintakulttuurin rakentumisen ja lasten osallisuuden prosessin kuvailemista vaativa tutkimustehtävä, joka edellyttää kokonaiskuvan muodostamiseksi fideliteettiä ja sosiaalista validiteettia kuvaavan määrällisen aineiston hyödyntämistä. Kyseessä on lähinnä multiple methods -tutkimus, jossa laadullisen asetelman sisällä hyödynnetään myös määrällisiä aineistoja (Fetters & Molina-Azorin, 2017).

Tutkimukseen osallistuneet päiväkodit (N = 20) osallistuivat Opetushallituksen rahoittamaan ProVaka-täydennyskoulutushakkeeseen ja valikoituivat mukaan tutkimukseen oman kehittymishalukkuutensa ja ilmoittautumisensa pohjalta. Koulutuskokonaisuus järjestettiin elokuun 2018 ja joulukuun 2019 välisenä aikana. Kaikki osallistuneet päiväkodit olivat kuntien ylläpitämiä ja sijaitsivat kaupungeissa, taajamissa tai osin myös maaseutumaisessa ympäristössä yhdeksän eri kunnan ja kolmen eri maakunnan alueella.

ProVaka-kehittämistyön tavoite ja eteneminen

ProVaka-kehittämistyön tavoitteena on rakentaa päiväkotiin toimintakulttuuri, jossa yhteisön jäsenet olisivat sitoutuneita yhteisiin käyttäytymisodotuksiin, ja joka johdonmukaisesti tukee lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. ProVaka-päiväkodissa aikuiset opettavat lapsille sovittua sosiaalista käyttäytymistä harjoittelemalla ja omalla esimerkillään. Lasten ohjaaminen tapahtuu ensisijaisesti käyttäytymiseen kohdennetun positiivisen palautteen avulla. Tavoitteena on, että kehittämistyön myötä aikuiset toimivat entistä ennustettavammin ja johdonmukaisemmin myös tavassaan puuttua ei-toivottuun käyttäytymiseen.

Kehittämistyö eteni vaiheittain ja sitä tuettiin kuudella koulutuspäivällä puolentoista vuoden aikana. Koulutuspäiviin osallistui päiväkodin johtajan lisäksi yhdestä kahteen henkilöä kunkin päiväkodin ProVaka-tiimistä. ProVaka-koulutuksen kokonaisuus noudatteli Taulukon 1 rakennetta. Koulutuspäivät koostuivat teoreettisista alustuksista, ryhmäkeskusteluista, joissa pohdittiin teorian nivomista käytäntöön, sekä oman päiväkodin kehitystyön suunnittelusta. Koulutuspäivinä annettiin myös päiväkotien ProVaka-tiimeille kehittämistyötä ohjaavia tehtäviä omalla päiväkodilla toteutettavaksi. Tehtävien toteuttamista tuki ulkopuolinen ja koulutettu ProVaka-ohjaaja, joka vieraili kussakin päiväkodissa seitsemän kertaa koulutuspäivien välissä. ProVaka-kehittämistyön keskeiset osa-alueet on koottu Taulukkoon 1.

TAULUKKO 1 ProVaka-toiminnan keskeiset osa-alueet

KAIKILLE YHTEINEN MYÖNTEISTÄ KASVUA JA SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN OPPIMISTA TUKEVA PROVAKA-TOIMINTAKULTTUURI

Toiminto	Keskeinen sisältö (jota myös ohjauksella tuetaan)
Valmistautuminen	Johtajan sitoutuminen ja tuki kehittämistyöhön Aikuisten myönteisen vuorovaikutuksen vahvistaminen Tietoon perustuvaan päätöksentekoon perehtyminen
1. ProVaka-tiimi perustaminen	Riittävä edustus Säännölliset kokoontumiset Hyvät kokouskäytänteet
2. Lasten ja perheiden osallisuuden tukeminen	Tavoitteena yhteinen sitoutuminen Tekemistä, tiedottamista ja mahdollisuuksia vaikuttaa
3. Käyttäytymisodotusten laadinta	Enintään viisi yhteistä arvopohjaa kuvaavaa ilmausta Yhteisesti sovittuja, positiivisesti muotoiltuja
4. Toimintaohjeiden muotoilu	Toimintaohjeet konkretisoivat käyttäytymisodotuksia Huomioivat lasten iän ja kehityksen Sitovat kaikkia Näkyvät ryhmissä
5. Toimintaohjeiden opettaminen	Opetetaan lapsille toiminnallisesti ja hauskaasti Edetään yhteisen suunnitelman mukaisesti
6. Toivotun käyttäytymisen huomioiminen	Opetellaan hyvä kehu Muistukset (kortteja, palloja, helmiä tms.) Ryhmätason palautejärjestelmä käytössä
7. Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen	Positiivisen ohjaamisen keinot välittömästi tilanteessa Yhteinen määrittely jatkotoimia ja/tai seuraamuksia vaativille asioille
ProVaka-toiminnan ylläpitäminen	ProVaka-tiimin toiminnan vakiinnuttaminen Tiedottamisen selkeys Uuden henkilökunnan kouluttaminen Tietoon perustuva päätöksenteko

ProVaka-kehittämistyö käynnistyi päiväkodilla ProVaka-tiimin kokoamisella. ProVaka-tiimissä toivottiin olevan osallistujia jokaisesta kehittämistyössä mukana olevasta päiväkotiryhmästä ja kaikista päiväkodin ammattiryhmistä. Tämän tiedettiin helpottavan sitoutumista ja yhteistä asioista sopimista (Stormont ym., 2005). ProVaka-tiimin ensimmäisenä ja kehittämistyön jatkon kannalta erittäin keskeisenä tehtävänä oli vahvistaa päiväkodin henkilökunnan välistä myönteistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutusharjoitteiden avulla henkilökuntaa ohjattiin toivotun käyttäytymisen

huomioimiseen ja positiivisen palautteen antamiseen. Yhteisen harjoittelun tavoite oli tehdä sosiaalisesta käyttäytymisestä kehumisesta henkilökunnalle luontevaa ja johdattaa heidät toimimaan entistä tietoisemmin kehua ja kannustamisen malleina päiväkodissa (Bandura, 1977).

Käyttäytymisodotukset kuvaavat päiväkotiyhteisön yhteistä arvopohjaa, jonka selvittämiseksi on tärkeää kuulla lasten, vanhempien ja henkilökunnan näkemyksiä (ks. myös Opetushallitus, 2018). Käyttäytymisodotusten valintaa ohjasi ja koordinoi päiväkodin oma ProVaka-tiimi. Kehittämistyön seuraavassa vaiheessa käyttäytymisodotuksista (esim. ”toisten kunnioittaminen” ja ”ystävällisyys”) muovattiin tilannekohtaiset konkreettiset toimintaohjeet. Toimintaohjeet kuvaavat, millaiselta käyttäytymisodotuksen mukainen käyttäytyminen näyttää päiväkodin eri tilanteissa (esim. toisen kunnioittamista yhteisten kokoontumisten aikana on, että pyydät puheenvuoron; ystävällistä käyttäytymistä yhteisten kokoontumisten aikana on, että annat kaverille tilaa). Kukin päiväkoti valitsi itse käyttäytymisodotuksensa ja tilanteet, joihin toimintaohjeita katsottiin tarvittavan. ProVaka-toiminnan ekologista validiteettia tukee erityisesti se, että kunkin päiväkodin yksilölliset tarpeet voidaan näin huomioida kehittämistyössä (Snell ym., 2014).

Yhteisesti sovittujen sosioemotionaalisten taitojen eli toimintaohjeiden mukaisten käyttäytymisten opettaminen, eteni lapsille tilanne kerrallaan päiväkodin ProVaka-tiimin ohjauksessa (Stormont ym., 2005). Käytettyjä keinoja olivat mm. käyttäytymisen suora opettaminen ja harjoittelu, draama sekä videot. Henkilöstö huolehti siitä, että jokaisella lapsella oli mahdollisuus osallistua yhteiseen harjoitteluun omista lähtökohdistaan (ks. myös Opetushallitus, 2018). Keskeinen osa opetetun käyttäytymisen vakiinnuttamista on toivotusta käyttäytymisestä muistuttaminen ja siihen ohjaaminen arjessa sekä malliopettaminen. Käyttäytymisodotukset ovat yhteisiä lapsille ja aikuisille, ja aikuiset omalla käyttäytymisellään antavat mallin toivotusta käyttäytymisestä lapsille. Opetetun käyttäytymisen vakiinnuttamiseksi keskeistä oli myös se, että henkilöstö systemaattisesti vahvisti toivottua käyttäytymistä antamalla siitä lapsille ja lapsiryhmille kohdennettua ja järjestelmällistä kehua (Floress ym., 2017).

Kehittämistyön edetessä päiväkodissa otettiin käyttöön konkreettiset muistukset, joiden avulla vahvistettiin lapsen saamaa kehua (Floress ym., 2017). Kukin päiväkoti valitsi itselleen sopivat muistukset (käytössä oli kortteja, palloja, helmiä tms.), joita annettiin merkkeinä onnistumisista. Lapset keräsivät muistuksia yhteiseen pottiin ja näitä onnistumisia keräämällä lapset pystyivät yhdessä ryhmänä hankkimaan sovittuja sosiaalisia palkkioita. Koulutuspäivissä ProVaka-tiimejä ohjattiin ottamaan lapset mukaan palkkioiden suunnitteluun. ProVaka-toimintamalliin kuuluivat myös sopimukset yhteisistä tavoista puuttua ei-toivottuun käyttäytymiseen.

Tutkimuksen aineisto ja analyysi

Tutkimuksen aineiston muodostavat ProVaka-ohjaajien arviot päiväkodeissa saavutetusta toimintakulttuurin laadusta ja laajuudesta (fideliteetistä), päiväkotien henkilökunnalta kerätyt arviot toimintamallin sosiaalisesta validiteetista sekä ProVaka-tiimien kehittämistyön aikana tuottamat kehittymiskertomukset.

Fideliteetti

ProVaka-toiminnan fideliteettimittarina tutkimuksessa käytettiin ”ProVaka-laatulistaa”, joka laadittiin toteutettuun koulutukseen ja varhaiskasvatukseen toimintaympäristöön soveltaen kouluympäristössä käytetystä Tiered Fidelity Inventory -mittarista (Algozzine ym., 2014). Fideliteettimittari sisälsi 12 väittämää ja kuhunkin kohtaan valittiin edistymistä parhaiten kuvaava väittämä (0–2p). Mittarin maksimipistemäärä oli 24p. Saavutettu fideliteetti on laskettu päiväkodin ProVaka-tiimien yhdessä ulkopuolisen ohjaajan kanssa täyttämistä fideliteettimittareista (N = 18). Saavutetun fideliteetin tulokset esitetään kuuden keskeisen osa-alueen keskiarvoina ja niitä suhteutetaan vaikuttavuuden kannalta kriittisenä esitettyyn 70 prosentin fideliteettitasoon (McIntosh ym., 2017).

Sosiaalinen validiteetti

Sosiaalista validiteettia arvioitiin osallistuneiden päiväkotien henkilökunnalle tätä tutkimusta varten tehdyillä kyselyillä, joiden laadinnassa hyödynnettiin aikaisemmin julkaistua sosiaalisen validiteetin mittaria (Martens ym., 1985). Kyselyt rakennettiin arvioimaan toimintamallin tavoitteiden tarpeellisuutta (1 väittämä) ja sen sisältämien keskeisten toimintatapojen hyväksyttävyyttä (5 väittämää). Edellisissä käytettiin viisiportaista Likert-tyyppistä asteikkoa (*täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä*). Tyytyväisyyttä kehittämistyöhön ja sen vaikutuksiin arvoitiin kahdella väittämällä kehitystyön lopussa neliportaisella asteikolla. Linkit kyselyihin toimitettiin päiväkodin johtajalle. Ohjeistuksessa johtajalle kerrottiin, että kyselyllä on tarkoitus saada kattava käsitys päiväkodin henkilökunnan näkemyksistä ProVaka-toiminnan periaatteista ja ohje toimittaa linkki kyselyyn sen tarkoituksen kannalta olennaisille päiväkodin työntekijöille. Koska kyselyjen jakelusta päätti kunkin päiväkodin johtaja, meillä ei ole tarkkaa tietoa vastausprosentista. Päiväkodin ProVaka-tiimi hyödynsi kehittämistyön aluksi tehdyn kyselyn tuloksia myös työssään. Kyselyyn vastattiin nimettömänä ja vastaaminen oli vapaaehtoista. Kyselyn tulokset esitetään väittämittäin.

ProVaka-tiimien kirjoitukset ja laadullinen analyysi

ProVaka-tiimien kirjoituksista (N = 18) koostuva aineisto pitää sisällään Yammer – verkkoympäristöön palautetut koulutukseen liittyneet tekstit, joissa ProVaka-tiimit

kuvasivat päiväkodin ProVaka-toimintakulttuurin kehittymistä puolentoista vuoden aikana. Kahdella pienellä päiväkodilla oli yhteinen ProVaka-tiimi ja he palauttivat yhteisen kirjoitelman. Kirjoitustehtävä on ohjeistettu ProVaka-toiminnan pilotoinnin alussa syksyllä 2018 ja kirjoittamiseen on kannustettu erityisesti ennen jokaista koulutuspäivää sekä pilottijakson lopuksi syksyllä 2019. ProVaka-tiimit ovat sopineet keskenään, kuka tai ketkä tekstiä kirjoittavat, joten tekstit voivat olla yksittäisen jäsenen tai yhteisön kirjoituksia. Vapaamuotoisessa tehtävänannossa pyydettiin kuvaamaan päiväkodissa tapahtuvaa kehittämistyötä vaiheineen ja tuomaan esille päiväkodille keskeisiä näkökulmia. Lopullisten tekstien pituus vaihteli kahdesta kahteentoista sivuun keskiarvon ollessa noin seitsemän sivua. Kehittymiskertomuksia oli kirjoitettu keskimäärin puolivuositain.

Tekstiaineiston analyysin tavoitteena oli tarkastella, miten teksteissä kirjoitetaan lasten osallisuuden ja osallistumisesta kehittämistyöhön sekä millaista kehitystä tähän kirjoittamisen tapaan mahdollisesti liittyy. Analyysissä lasten osallisuutta lähestyttiin yhteisesti varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa tuotettuna asiana, jonka mahdollistamisessa varhaiskasvatuksen ammattilaisten toiminta ja tuki lapsille on merkityksellisessä roolissa (ks. esim. Gallagher, 2008; Raby, 2014). Laadullista aineistoa analysoitiin induktiivisen sisällönanalyysin (ks. Elo & Kyngäs, 2008) ja diskurssianalyysin menetelmin. Tekstiaineiston analyysi toteutettiin Atlas.ti 8 - analyysiohjelmistolla.

Analyysin valmisteluvaiheessa tekstiaineistosta erotettiin kaikki ne osat, joissa kirjoittajat kirjoittavat yksittäisistä lapsista tai lapsiryhmästä osana kehittämistyön kuvausta. Analyysin tässä vaiheessa ei vielä tehty valikointia sen suhteen, oliko lapsen kuvausta sisältävä tekstiaineisto tulkittavissa osallisuuden kuvaukseksi vai oliko se muuta kuvausta lapsista ja lapsiryhmän toiminnasta. Lasten ja lapsiryhmän kuvausta oli löydettävissä kaikista tutkituista kahdeksastatoista kehittymiskertomuksesta. Aineistonosien valikoinnin jälkeen analyysia jatkettiin tarkastelemalla kuvauksia lapsista suhteessa osallisuuteen. Tarkastelun kohteena oli tässä vaiheessa, millaisia lasten osallisuuden kuvauksia teksteistä oli löydettävissä. Koska osallisuusteoria ohjasi tässä vaiheessa sisällönanalyysin toteuttamista, voidaan toteutetun analyysin ajatella olleen teoriaohjattua sisällönanalyysia (Elo & Kyngäs, 2008), jossa noudatettiin jatkuvan vertaamisen menetelmää (Dye ym., 2000).

Analyysin organisointivaiheen aluksi artikkelin toinen kirjoittaja tutustui aineistoon ja laati alustavan sisällönanalyysiluokittelun lasten osallisuuden ilmenemisen tavoista. Teorian rooli analyysissä oli ohjata aineiston tarkastelua osallisuuden erilaisista muodoista ja erityisesti lapsen aktiivisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien asteesta. Luokittelun pohjana toimii kuitenkin aineistossa kuvatut osallisuuden kuvaukset eikä luokittelua rakennettu suoraan teorialähtöisesti, vaan lähestymistapa oli induktiivinen

(ks. Elo & Kyngäs, 2008). Laadittua luokittelua tarkasteltiin ja tarkennettiin kaikkien kirjoittajien yhteistyönä (ks. Goetz & LeCompte, 1981). Tämän jälkeen artikkelin toinen kirjoittaja viimeisteli luokittelun ja varmisti, että laadittu luokittelu sopi koko aineistoon (ks. Goetz & LeCompte, 1981). Analyysin tarkennettu tulos hyväksyttiin kolmen kirjoittajan yhteistyönä. Lopuksi artikkelin toinen kirjoittaja kävi vielä läpi kaikki lapsen osallisuuden kuvaukset laadittua yhdeksänkohtaista luokittelua noudattaen samalla laskien saatujen luokkien esiintymisen lukumäärät ja prosenttiosuudet aineistosta. Lukumäärät ilmaisevat, kuinka monessa tutkituista kirjoituksista kyseistä lapsen osallistumisen tapaa oli löydettävissä.

Aineistoa analysoitaessa kävi ilmi, että aineistossa ilmenee ajallisesti muuttuvaa kirjoittamisen tapaa lapsen osallisuudesta: kehittämistyön alkupuolella kehittämisestä kirjoitettiin tyypillisesti eri tavalla kuin sen loppupuolella. Analyysiä päädyttiin tästä syystä jatkamaan vielä soveltamalla diskurssin käsitettä havainnollistamaan, miten osallisuudesta kirjoittamisen tapa kehittyy puolentoista vuoden aikana. Diskurssi ymmärrettiin analyysissä tietyksi rajatuksi osallisuuden käsitteellistämisen ja kielellistämisen tavaksi, joka tuottaa kirjoituksissa lapsille tietyn aseman ja toimintamahdollisuudet suhteessa ammattilaisiin ja yhteisen toimintakulttuurin kehittämiseen (ks. esim. Edwards & Potter, 1992). Diskurssien analyysissä keskeisinä kielellisinä piirteinä tarkasteltiin, miten lasten asemasta, osallisuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista kirjoitettiin suhteessa aikuisten toimintaan. Analyysin tuloksena esitetään kolme osallisuuskurssia. Analyysin päätteeksi palattiin vielä tarkastelemaan löydettyjä diskursseja suhteessa koko tekstiaineistoon ja erityisesti diskurssien ajalliseen esiintymiseen kirjoituksissa. Tässä analyysin vaiheessa diskurssien esiintymistä aineistossa tarkasteltiin kiinnittämällä erityistä huomiota siihen, missä kohdissa puolentoista vuoden kehittämistyön aikana kirjattua tekstiaineistoa eri diskursseja tyypillisesti oli havaittavissa, oliko tämä ajallinen ilmeneminen säännönmukaista läpi aineiston ja miten diskurssit mahdollisesti esiintyivät aineistossa limittäin.

Laadullista aineistoa analysoitaessa huomionarvoista oli, että analyysissä oltiin kiinnostuneita tekstejä tuottaneiden kirjoittajien näkemyksistä kehittämistyöhön ja lasten osallisuuteen siinä. Konkreettiset lasten osallisuuden toteuttamisen keinot olivat päiväkodeissa valittuja ja mietittyjä, eikä niitä ohjeistettu kouluttajien taholta. Koulutuksissa kuitenkin kannustettiin liittämään lasten osallistumista osaan ProVaka-kehittämistyön vaiheista, kuten käyttäytymisodotusten tekeminen ja palautejärjestelmän suunnittelu. Analyysissä ei oletettu tekstien kuvaavan kehittämistyötä täydellisesti, vaan tiedostettiin, että kirjoittajat ovat tehneet kirjoittaessaan valintoja sisällön suhteen. Tehtävänantona ei ollut laatia täydellistä raporttia toteutetusta kehittämistyöstä vaan ennen kaikkea tukea kehittämistyön edistymiseen liittyvää pohdintaa. Näin ollen myös

muuta kuin tekstissä kerrottua on todennäköisesti tapahtunut myös lasten osallisuuteen ja osallistumiseen liittyen.

ProVaka-toimintakulttuurin rakentuminen

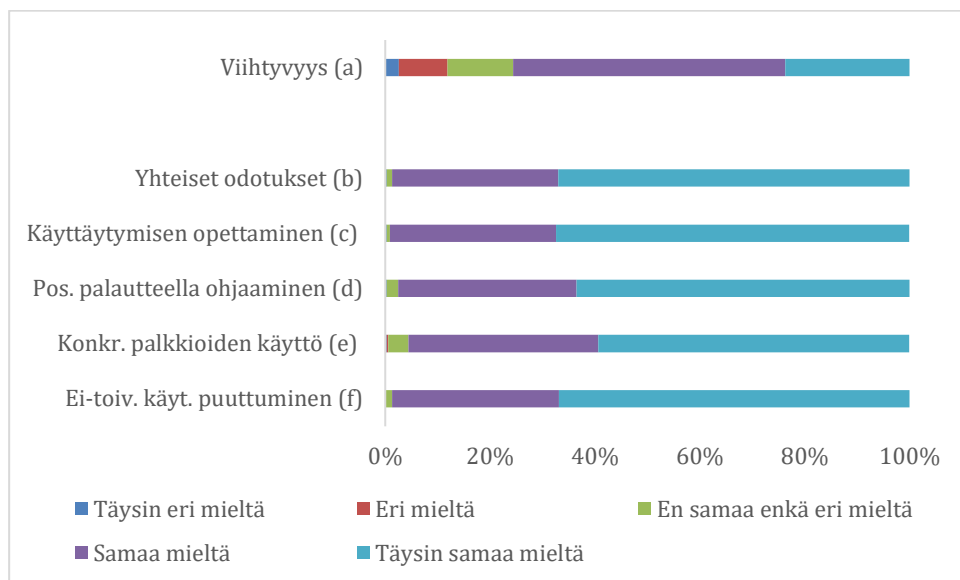
ProVaka-toiminnan fideliteetti ja sosiaalinen validiteetti 1.5 vuoden kehittämistyön jälkeen

Päiväkotien fideliteetin edistyminen ProVaka-toimintamallin eri osa-alueilla on kuvattu Taulukossa 2. Päiväkodit edistyivät toimintamallin eri osa-alueiden kehittämisessä varsin pitkälle, sillä 18 päiväkotia saavutti 1.5 vuoden kehittämistyön aikana 70 prosentin fideliteettitaso. 70 prosentin tasoa pidetään vaikuttavuuden kannalta fideliteetin kriittisenä raja-arvona, jonka saavuttamisen jälkeen on perusteltua odottaa kehittämistyön tulosten ja vaikuttavuuden näkymistä toiminnassa ja lasten käyttäytymisessä (McIntosh ym., 2017).

TAULUKKO 2 ProVaka-toiminnan fideliteetti päiväkodeissa 1.5 vuoden kehittämistyön jälkeen

<i>FIDELITEETIN OSA-ALUE</i>	<i>OSA-ALUEEN FIDELITEETIN TOTEUTUMINEN PROSENTTEINA</i>	<i>VAIHTELUVÄLI PROSENTTEINA</i>	<i>PISTEIDEN KESKIARVO</i>	<i>KESKIHAJONTA</i>
ProVaka-tiimin perustaminen ja toiminta (max 6 p.)	97.2 %	83.3 %-100 %	5.83	0.38
Perheiden osallisuus (max 2 p.)	80.6 %	50.0 %-100 %	1.61	0.50
Käyttäytymisodotusten laadinta (max 2 p.)	100 %	-	2.00	0.00
Toimintaohjeiden muotoilu ja opettaminen (max 8 p.)	89.6 %	62.5 %-100 %	7.17	1.10
Toivotun käyttäytymisen huomioiminen (max 4 p.)	86.1 %	50.0 %-100 %	3.44	0.78
Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen (max 2 p.)	30.6 %	0-100 %	0.61	0.70
Kokonaisfideliteetti (max 24 p.)	86.1 %	66.7 %-100 %	20.67	1.88

Sosiaalisen validiteetin tarkastelu kohdentui alkumittauksessa kehittämistyön koetun tarpeen ja keskeisten toimintatapojen hyväksyttävyyden arviointiin, tulokset on esitetty Kuviossa 1. Tulosten perusteella on ilmeistä, että sosiaalisen käyttäytymisen tukemiselle oli päiväkodeissa tarvetta, koska kolme neljästä vastaajasta koki käyttäytymisen ongelmien olevan viihtyvyyttä häiritsevä tekijä. Halukkuus sitoutua keskeisiin ProVaka-toimintamallin mukaisiin ohjauksen ja opettamisen tapoihin oli erinomaista, yli 90% vastaajista oli ainakin jossain määrin halukas toimimaan näillä tavoilla.



Huom. Väittämät kokonaisuudessaan

(a) Käyttäytymisen ongelmat heikentävät lasten ja henkilökunnan viihtyvyyttä päiväkodissamme "Olen halukas..."

(b) ... sitoutumaan päiväkodissa yhdessä sovittaviin käyttäytymisodotuksiin".

(c) ... opettamaan lapsille päiväkotimme käyttäytymisodotusten mukaista käyttäytymistä".

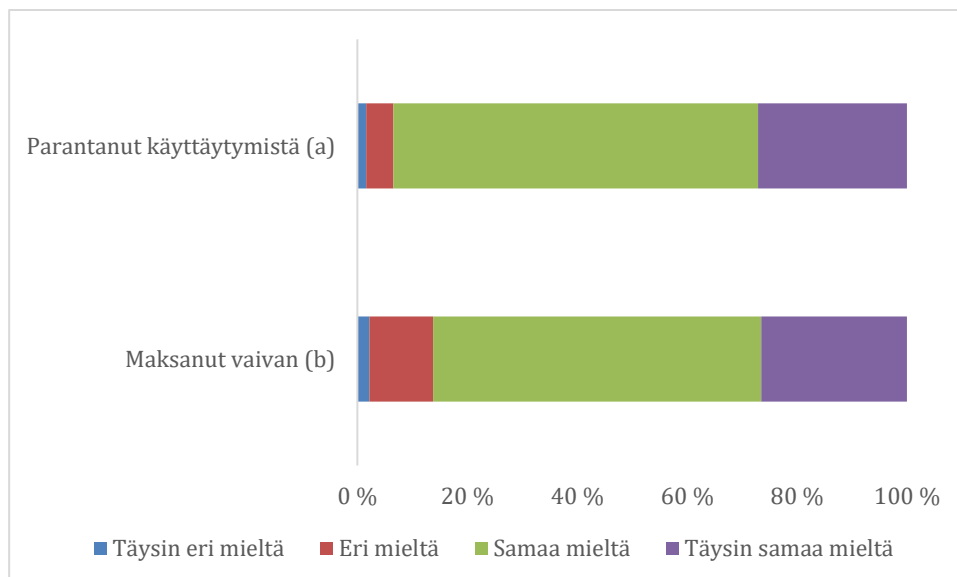
(d) ... ohjaamaan lasten käyttäytymistä ensisijaisesti positiivista palautetta käyttäen".

(e) ... käyttämään konkreetteja positiivisia palautteita lasten käyttäytymisen ohjaamisessa".

(f) ... puuttumaan lasten ei-toivottuun käyttäytymiseen yhdessä sovittavilla tavoilla".

Kuvio 1 Henkilökunnan näkemykset käyttäytymisen ongelmien aiheuttamasta haitasta päiväkodin lapsille ja henkilökunnalle sekä halukkuus sitoutua ProVaka-toiminnan keskeisiin periaatteisiin ennen kehitystyön alkua (N = 313)

Kehittämistyön jälkeen tehty kysely osoitti henkilökunnan olleen hyvin tyytyväisiä kehittämistyön tuloksiin (Kuvio 2). Yli 90% vastaajista oli nähnyt kehittämistyön parantaneen lasten käyttäytymistä ja 86% oli sitä mieltä, että hyödyt olivat olleet suuret suhteessa sen vaatineeseen työmäärään.



Huom. Väittämät kokonaisuudessaan

(a) "ProVaka-kehittämissyö on parantanut lasten käyttäytymistä päiväkodissamme"

(b) "ProVaka-kehittämissyön hyödyt ovat olleet suuret suhteessa sen vaatimaan työmäärään (se on maksanut vaivan)".

Kuvio 2 Henkilökunnan näkemykset kehittämistyön vaikutuksista lasten käyttäytymiseen ja sen hyödyistä suhteessa työmäärään (N = 182)

Lasten osallisuus ProVaka-kehittämissyön kuluessa

Tutkituista kirjoituksissa on löydettävissä kolme osallisuusdiskurssia: 1) lasten odottavan osallisuuden diskurssi, 2) kuulluksi ja nähdyksi tulevan lapsen diskurssi sekä 3) lasten ja aikuisten yhteistyössä rakentuva toimintakulttuurin diskurssi. Diskurssit ilmenevät ajallisesti kehittämiskertomuksissa tyypillisesti esitetyssä järjestyksessä siten, että ensimmäinen diskurssi paikantuu kehittämistyön alkuvaiheisiin, toista diskurssia esiintyy kautta aineiston ja kolmannen diskurssin mukaiset jaetun toimintakulttuurin kuvaukset tulevat tyypillisemmiksi toimintakulttuurin kehittämistyön jatkuttua jo useita kuukausia. Osallisuuden ulottuvuuksiksi kehittämiskertomuksissa rakentuivat yleisyysjärjestyksessä yksilölliset ratkaisut, yhteinen keskustelu ja tiedottaminen, yhteinen ideoiden kehittäminen, lasten mielipiteiden selvittäminen, valinnanmahdollisuudet, demokraattisuus ja yhdenvertaisuus, lasten aloitteellisuus, aikuisten osallisuuden ensisijaisuus sekä sitoutuminen ja yhdenvertaisuus. Osallisuuden ulottuvuuksien ilmeneminen diskurssittain ja niiden yleisyys on esitetty kootusti taulukossa 3. Esitetyt diskurssit ja ulottuvuudet eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan kehittämiskertomuksissa kirjoitettiin tyypillisesti osallisuudesta lukuisin päällekkäisinkin tavoin.

TAULUKKO 3 Lasten osallisuuden diskurssit ja ulottuvuudet kertomuksissa

<i>OSALLISUUSDISKURSSI</i>	<i>N*</i>	<i>%**</i>	<i>OSALLISUUDEN ULOTTUVUUS</i>	<i>N*</i>	<i>%**</i>
Lasten odottava osallisuus	2	11	Aikuisten osallisuuden ensisijaisuus	2	11
Kuulluksi ja nähdyksi tuleva lapsi	16	89	Yksilölliset ratkaisut	14	78
			Yhteinen keskustelu ja tiedottaminen	10	56
			Lasten mielipiteiden selvittäminen	7	39
			Valinnanmahdollisuudet	7	39
			Demokraattisuus ja yhdenvertaisuus	6	33
Lasten ja aikuisten yhteistyössä rakentuva toimintakulttuuri	11	61	Yhteinen ideoiden kehittäminen	8	44
			Lasten aloitteellisuus	3	17
			Sitoutuminen	2	11

* kuvaa lukumäärää, kuinka monessa kehittämiskertomuksessa esiintyy vähintään kerran.

** kuvaa prosenttia, kuinka isossa osassa kehittämiskertomuksia esiintyy vähintään kerran.

Seuraavaksi kuvatut diskurssit ja niiden ilmaisemat osallisuuden ulottuvuudet esitellään lyhyesti aineistoesimerkein. Diskurssit kuvataan siinä ajallisessa järjestyksessä, jossa ne tyypillisimmin kehittämiskertomuksissa esiintyvät. Osallisuuden ulottuvuudet kuvataan diskurssien sisällä yleisyysjärjestyksessä.

Lasten odottava osallisuus

Lasten odottavan osallisuuden diskurssia esiintyy kahdessa kehittämiskertomuksessa kehittämistyön alkuvaiheessa, kun varhaiskasvatuksen henkilöstö ottaa ProVaka-kehittämistyötä haltuun ja muodostaa yhteisiä toimintatapoja. Diskurssi toteaa lasten osallisuuden tärkeyden, mutta asettaa sitä tukevien toimintatapojen rakentamisen toissijaiseksi ammattilaisten kehittämistyön aloittamiselle. Keskeinen toimija on ammattilaisten muodostama aikuisten yhteisö, jonka kehittämistyöhön lasten odotetaan liittyvän tulevaisuudessa. Diskurssi on kolmesta diskurssista kaikkein selvimmin aikaan sidottu, sillä sen kuvaukset rakentavat lasten osallisuudesta kuvaa tulevaisuudessa koittavana merkityksellisenä osana kehittämistyötä, jonka aika ei kuitenkaan ole vielä. Lapsen odottavan osallisuuden diskurssista myös siirrytään molemmissa sitä kuvanneissa päiväkodeissa kehittämistyön jatkuessa kohti toisia osallisuudelle annettuja merkityksiä ja kirjoittamista kahdesta muusta diskurssista lähtien, jolloin lapsen osallisuus saa vahvemman aseman. Diskurssissa osallisuus näyttäytyy *aikuisten osallisuuden ensisijaisuutena*, jota aineistoesimerkki 1 havainnollistaa. Aineistoesimerkissä kirjoittaja rakentaa diskurssille tyypillistä ensin – sitten –asetelmaa kuvaamalla, miten kehittämistyön aloitetaan ensin ammattilaisten kesken ja sitä jatketaan myöhemmin jaettuna kehittämisprosessina lasten ja perheiden kanssa.

Aloitamme alkuun henkilöstöstä ja vasta sitten etenemme lasten ja perheiden suuntaan systemaattisemmin.

(Aineistoesimerkki 1, D16)

Kuulluksi ja nähdyksi tuleva lapsi

Lapsen kuulluksi ja nähdyksi tulemisen diskurssi on kaikkein tyypillisin osallisuusdiskurssi tutkituissa kehittämiskertomuksissa: sen kautta lasten osallistumista ja osallisuutta kuvataan kuudessatoista kirjoituksessa. Diskurssissa keskeistä on lapsen osallisuuden tärkeyden korostaminen sekä erilaisten lapsia osallistavien toimintojen suunnittelu ja toteuttaminen. Diskurssi rakentaa osallisuudesta kuvaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten organisoimana prosessina, jossa lapset osallistuvat aikuisten suunnittelemaan toimintaan. Lasten osallisuuden seurauksellisuus vaihtelee kuvauksissa: osa kuvauksista kuvaa lapsen osallisuuden irrallisena ammattilaisten toteuttamasta toimintakulttuurin kehittämistyöstä, kun taas toisinaan lasten osallisuus näyttää vaikuttavana ja merkityksellisenä ProVaka-toiminnan kehittämisessä. Lasten toimintamahdollisuudet ovat kuitenkin aina ennalta määrätyt ja osallistumisen paikat ja tavat aikuislähtöisesti valitut. Toimijuuden näkökulmasta keskeiseksi muodostuu näin ollen ammattilaisten muodostama yhteisö, jonka toimintakulttuurin kehittämistoimintaa lasten osallistuminen ja osallisuus täydentävät. Diskurssissa osallisuus näyttää yksilöllisinä ratkaisuinä, yhteisenä keskusteluna ja tiedottamisena, lasten mielipiteiden selvittämisenä, lasten valinnanmahdollisuuksina sekä demokraattisuutena ja yhdenvertaisuutena.

Yksilölliset ratkaisut. Yksilöllisten ratkaisujen kuvaaminen osallisuuden ulottuvuutena on kaikkein yleisin yksittäinen osallisuuden kuvaamisen tapa tutkitussa aineistossa: yksilöllistämisen tarvetta kuvataan 14/18 kirjoituksessa. Yksilöllisten ratkaisujen kuvaaminen rakentaa lasten osallisuuden tukemisesta kuvaa prosessina, jonka mahdollistamiseksi tarvitaan yksilöllistämistä toimintatavoissa niin yksittäisten lasten, lapsiryhmien kuin päiväkotien välillä. Yleisimmin yksilöllistämisen syyt liitetään lapsen ikään ja kehitystasoon (erityisesti kielenkehitykseen ja kielitaitoon), tuen tarpeisiin ja varhaiskasvatusyksikön erityispiirteisiin, kuten vuorohoitoon. Toisaalta yksilöllistämisen kuvaukset liittävät lasten osallistumisen mahdollisuuksien pohdinnan osaksi laajempaa harkintaa ProVaka-toimintamallin soveltamisesta yhteisesti sovitulla tavalla ja toisaalta soveltamisesta tilannekohtaisesti lasten ja ryhmien yksilöllisten tarpeiden pohjalta. Aineistoesimerkki 2 havainnollistaa ikäryhmäkohtaista yksilöllistämistä sekä toisaalta päiväkodin toimintatapojen yhtenäisyyden ja yksilöllisyyden tasapainon pohdintaa.

Olemme harjoitelleet nyt kuukauden ajan lasten kanssa tervehtimistä ja pois lähtiessä käsiheippoja. Haasteelliseksi on koettu, miten alle 3v. ymmärtää muistukkeena kortin ja miten aivan pieni alle 1v. opettelee tervehtimistä ja käsiheippoja. Olemme pohtineet, miten tavoitteita tulisi muokata eri ikäryhmille ja miten kokotalon tavoitteet kuitenkin pysyisivät yhtenäisinä. Vai tuleeko tavoitteiden olla yhtenäiset?

(Aineistoesimerkki 2, D14)

Yhteinen keskustelu ja tiedottaminen. Yhteisen keskustelun kuvaukset (10/18 kirjoitusta) korostavat osallisuuden tiedonvaihtoon liittyvää puolta, jossa lapsille kerrotaan ja lasten kanssa keskustellaan erilaisista kehittämistyön osa-alueista. Keskustelemista kuvataan aineistossa tyypillisesti sen enempää tarkentamatta, mitä se pitää sisällään tai onko sillä erityisiä seurauksia. Tiedottamisen ja keskustelemisen käytännöt pitävät sisällään erilaisia tapoja välittää tietoa aikuisilta lapsille ProVaka-kehittämistyöstä ja konkretisoida siihen liittyviä sopimuksia, kuten käyttäytymisodotuksia. Tekstissä rakentuu keskustelun ja tiedottamisen tavoitteeksi lasten saaminen ymmärtämään ja tiedostamaan ProVaka-kehittämistyöhön liittyviä sopimuksia. Lasten keskustelussa esille nostamia asioita tai tekemiä aloitteita ei tuoda kuvauksissa itsessään esille. Aineistoesimerkissä 3 ammattilaiset ovat suunnitelleet näytelmän ja kuvaavat keskustelua tiedon välittämisen kanavina lapsille liittyen sovittuun käyttäytymisodotukseen, leikkirauhaan.

Lapsille opetettiin oikeaa käyttäytymistä draaman keinoin: osastoilla kävi "riehumassa" leikinrikkojalehmä, koko päiväkodille oli yhteinen näytelmäesitys aiheesta ja aiheesta keskusteltiin paljon.

(Aineistoesimerkki 3, D8)

Lasten mielipiteiden selvittäminen. Lasten mielipiteiden selvittäminen (7/18 kirjoitusta) liittyy edellisen osallisuuden ulottuvuuden tapaan tiedon vaihtoon, mutta tällä kertaa aikuiset toivovat saavansa tietoa lapsilta heidän näkökulmistaan ja ajatuksistaan. Kuvauksissa lapsen osallisuus näyttäytyy aikuisen esittämiin kysymyksiin vastaamisena yhteisessä tai kahden henkilön välisessä keskustelussa tai lasten haastatteluina. Vaikka lapsen näkökulmasta ollaan kiinnostuneita, lapsen mielipiteitä ei hyödynnetä yhteisessä kehittämistyössä tai jos niitä hyödynnetään, hyödyntäminen on aikuisen ennakkokäsitystä tukevaa ja aikuisten muodostamia sopimuksia vahvistavaa. Aineistoesimerkissä 4 kuvataan päiväkodissa toteutettua kyselyä, jossa jokaisella lapsella on ollut mahdollisuus kertoa mielipiteensä hyvästä päiväkotipäivästä. Näitä vastauksia on käytetty aikuisten muodostamien päiväkodin yhteisten arvojen tarkasteluun ja vahvistamiseen.

Jokaiselta päiväkodin lapselta kysyttiin: "Mitä kuuluu sinun hyvään päiväkotipäivääsi?" ja jokainen vastaus kirjattiin erilliselle paperille ylös. (...) Nämä vastaukset koottiin ja lajiteltiin. Tämän jälkeen katsottiin, että minkä arvon tai arvojen alle nämä menevät. Lasten vastauksissa toistuivat "leikki" ja "kaverit".

(Aineistoesimerkki 4, D5)

Valinnanmahdollisuudet. Valintojen tekemisen mahdollistaminen (7/18) muodostuu kuvauksista tilanteita, joissa lapset saavat valita joko vapaasti tai aikuisen ennalta valitsemien vaihtoehtojen joukosta haluamansa. Lasten mahdollisuus osallistua tekemällä valintoja tulee esille erityisesti silloin, kun kehittämiskertomuksissa kirjoitetaan palkkiojärjestelmän muodostamiseen ja käyttöön liittyvistä pohdinnoista. Aineistoesimerkissä 5 lapset ovat valinneet palkkiojärjestelmänä käytettävien pupumerkkien keräämiseen liittyviä palkkioita.

Muistutuksena positiivisesta palautteesta käytämme "pupumerkkiä" (...). Jokainen lapsiryhmä toteuttaa palkkiojärjestelmää ryhmään sopivalla tavalla (...). Lapset ovat valinneet toiminnallisia ja liikunnallisia palkintoja, jotka ovat olleet esimerkiksi: uimapäiviä, retkiä metsään, keppihevostarotoja, kukkien istutusta, kirjastokäyntejä linja-autolla matkustaen, kruunuaskartelua, legoleikkejä, tabletin käyttöä (...).

(Aineistoesimerkki 5, D3)

Demokraattisuus ja yhdenvertaisuus. Demokraattisuuden ja yhdenvertaisuuden korostaminen osallisuuden ulottuvuutena ilmeni kuudessa tutkitussa kirjoituksessa. Kuvauksille on tyypillistä lapsiryhmän esittäminen yhtenä yksikkönä, jonka kaikkien jäsenten yhtäläiset oikeudet samanlaisiin osallistumisen mahdollisuuksiin korostuva. Kuvausten keskeinen sisältö muodostuu erilaisten kompromissien ja kollektiivisen päätöksenteon kuvauksista, joissa oikeus osallistua näyttäytyy myös pettymyksen sietämisenä, yhteisiin päätöksiin sopeutumisenä ja enemmistön äänen kuulemisena. Konkreettisia demokraattisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämisen keinoja olivat esimerkiksi äänestäminen tai arpominen ja yhteisen päätöksen muodostaminen sitä kautta sekä erilaiset muistilistat, joilla varmistettiin, että jokainen lapsi on tullut esimerkiksi huomioiduksi yhtä monta kertaa. Demokraattisuus ja yhdenvertaisuus on kuitenkin demokraattisuutta lasten välillä, ei esimerkiksi lasten ja aikuisten yhtäläistä oikeutta olla vaikuttamassa päätöksiin. Aineistoesimerkki 6 havainnollistaa äänestystilannetta, jossa lapset osallistuvat sovittujen käytäntöjen noudattamisesta saatavan palkkion valitsemiseen. Esimerkissä osallisuus näyttäytyy myös yhdenvertaisuutena, kun kuvataan, että korttien saaminen ja osallistumisen oikeus koskettaa kaikkia lapsia.

Lapset saa ehdottaa palkkioita, kerätään ideat yhteen ja arvotaan palkkio, kun on sen hetki. Palkkio ei ehkä ole joka kerta kaikille yhtä mieluinen, mutta sitten harjoitellaan pettymyksen sietämistä. Ketään ei jätetä pois kivasta huonon käytöksen takia eikä korttia voi ottaa pois, kun se on annettu.

(Aineistoesimerkki 6, D15)

Demokraattisuuden ja yhdenvertaisuuden kuvaukset rakentavat osin vastakkaisen kuvan osallisuudesta aiemmin esitetyn yksilöllisten ratkaisujen ulottuvuuden kanssa, jonka keskeisen sisällön muodostavat kuvaukset lapsikohtaisesti yksilöllistetyistä toimintatavoista ja esimerkiksi yksilöllisistä palautteen antamisen tavoista ja määristä lapsen tarpeiden pohjalta. Nämä osallisuuden esittämisen tavat eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia, vaan näitä molempia esiintyy rinnakkain osassa kehittymiskertomuksia.

Lasten ja aikuisten yhteistyössä rakentuva toimintakulttuuri

Lasten ja aikuisten yhteistyössä rakentuvan toimintakulttuurin diskurssissa keskeisellä sijalla on lasten ja aikuisten jaettu toimijuus ja osallistuminen ProVaka-kehittämistyöhön ja toimintakulttuurin kehittämiseen. Diskurssin pohjaavaa osallisuuden kuvausta oli löydettävissä yhdestätoista kirjoituksesta. Lasten ja ammattilaisten yhteinen työskentely toimintakulttuurin kehittämiseksi rakentuu diskurssin keskeiseksi sisällöksi. Lapsilla on valtaa vaikuttaa yhteisiin asioihin, joten lasten osallisuus on merkityksellistä ja seurauksellista. Diskurssissa osallisuus näyttäytyy yhteisen ideoiden kehittämisestä, lasten aloitteellisuuden sekä velvollisuuksien ja sitoutumisen kautta.

Yhteinen ideoiden kehittäminen. Tyypillisimmillään (8/18) lasten ja aikuisten jaetun toimintakulttuurin rakentumista kuvataan kirjoittamalla lasten ja aikuisten yhteisestä ideoiden kehittämisestä. Sisällöllisesti yhteinen ideoiden kehittäminen on hyvin lähellä yhteisen keskustelun ja tiedottamisen ulottuvuutta, mutta siinä korostuu vastavuoroisuus ja sekä lasten että aikuisten mahdollisuus vaikuttaa syntyvään lopputulokseen tasavertaisempina. Vaikka yhteisen ideoiden kehittämisessä lähtökohtana ovat aikuisten valmistelemat alustavat ideat esimerkiksi käyttäytymisodotuksiksi, toimintaohjeiksi tai palkkiojärjestelmiksi, lasten mahdollisuudet vaikuttaa ja muuttaa aikuisten laatimia sopimuksia kuvataan merkittäviksi. Aineistoesimerkissä 7 kirjoittaja kuvaa, miten ammattilaisten luomat säännöt altistetaan lasten näkökulmille ja heille varataan mahdollisuus tehdä niihin muutoksia. Esimerkissä aikuisten ja lasten valta-asetelma näyttäytyy tasavertaisempana kuin tilanteessa, jossa lapsille esitellään valmiita aikuisten tuottamia sääntöjä ja sopimuksia.

Opetuksessa painotettiin lapsilähtöisyyttä ja sitä, että sääntö ei tulisi ylhäältä ohjatusti, vaan yhdessä pohtien. Jätimme vielä pelivaraa sille, että jos lapsilta tulee mielipiteitä sääntöihin, niitä on tarkasteltava uudelleen.

(Aineistoesimerkki 7, D7)

Lasten aloitteellisuus. Lasten aktiivinen ja vaikuttava osallisuus rakentuu kaikkein vahvimaksi silloin, kun kehittymiskertomuksissa kuvataan lasten itse tekemiä aloitteita ProVaka-kehittämistyössä (3/18 kirjoituksista). Lasten aloitteellisuutta kuvataan lasten ideomana toimintana, joka tapahtuu tyypillisesti ilman aikuisen organisoimaa osallistavaan pyrkivää toimintaa. Lapset toimivat yhdessä esimerkiksi toisiaan opettaen tai nostaen lukemistaan kirjoista yhteisiin sovittuihin käyttäytymisodotuksiin liittyviä teemoja. Lapsen aktiivisen roolin lisäksi yhteistä kuvauksille lasten aloitteellisuudesta on ammattilaisten lapsen aloitteita myötäilevä ja toimijuutta tukeva toiminta, jonka voi nähdä mahdollistavan lasten aloitteiden toteuttamisen ja ottamisen osaksi yhteistä toimintakulttuurin rakentamistyötä. Ammatillaiset saattavat esimerkiksi hylätä omat suunnitelmansa ja siirtyä toteuttamaan ProVaka-toimintaa lasten ideomalla tavalla. Aineistoesimerkissä 8 päiväkotiryhmän työntekijöiden suunnittelema oman alueen pitämisen opettelu hylätään, kun huomataan, että toimintaohje ”kuuntelen” on lapsille ajankohtaisempi. Samoin kuvataan, miten lasten omaksuma toimintaohje omasta alueesta näkyy lasten oma-aloitteisesti toteuttamana käyttäytymisen opettamisena.

Pohdimme, että aloitamme taas lapsille opettamaan OMAN ALUEEN pitämistä ensimmäisenä, mutta huomattiin, että isojen ryhmissä, joissa vaihtuvuus lapsissa ei ollut suurta, puhuivat jo itse myös KUUNTELEN ohjeesta. (...) Lapset eivät olleet unohtaneet kesän aikana toimintaohjeita ja harjoituksia, joilla olimme asioita opetelleet. Isoimmat lapset opettivat uusille lapsille oma-aloitteisesti, kuinka meillä pidetään OMA ALUE esim. jonossa.

(Aineistoesimerkki 8, D2)

Sitoutuminen ja velvollisuus. Kahdessa kirjoituksessa lasten osallisuutta kuvataan muista kertomuksista poikkeavasti korostaen osallisuutta erityisesti yhteisenä sitoutumisena. Sitoutumisen merkityksen kuvaukset ajoittuvat molemmissa kertomuksissa kehittämistyön alkuvaiheeseen, jolloin korostetaan lasten sitoutumisen merkitystä kehittämistyön alusta asti. Sitoutuminen kuvataan tärkeäksi yhtä lailla lasten kuin aikuistenkin taholta. Sitoutumisen kuvaukset korostavat osallistumisen lapselle asettamaa velvoitetta, mikä erottaa tämän osallisuuden ulottuvuuden selvästi muista osallisuuden ulottuvuuksista, joissa korostuu ennen kaikkea lapsen oikeus osallistumiseen. Aineistoesimerkki 9 havainnollistaa sitoutumisen kuvausta aineistossa.

ProVaka-tematiikkaa sivuten julistimme (ryhmässä) päiväkotirauhan 20.9.2018, johon vahvistimme - niin pienet kuin isotkin – peukkuallekirjoituksella sitoutuvamme.

(Aineistoesimerkki 9, D18)

Tulosten yhteenveto ja pohdintaa

Tämän pilottitutkimuksen tarkoituksena oli kuvata kaikille yhteisen ja lasten osallisuutta tukevan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin rakentamista ProVaka-toimintamallin pilotoinnin aikana kerättyjen aineistojen avulla. ProVaka-toimintamallin huomattiin edistävän tutkimusnäyttöön pohjautuvien menetelmien käyttöönottoa hyvin konkreettisella tavalla. Tulosten perusteella näyttää siltä, että koko toimintayksikön toimintakulttuuria muokkaavaan behavioraaliseen käyttäytymisen tukeen voidaan sisällyttää lukuisia lapsen osallisuutta tukevia toimintatapoja. Horgan kollegoineen (2017) esittääkin keskeiseksi osallisuudessa juuri jokapäiväisten toimintojen yhteydessä luontaisesti tapahtuvan lapsen näkemysten huomioimisen. ProVaka kehittämistyössä lapsen näkökulmien ja mielipiteiden kuulemisen lisäksi mahdollistui lapsen aitoa vaikuttamista, paitsi itseään koskevien asioihin, myös koko ryhmää koskevan käyttäytymisen tuen rakentumiseen.

Kehittämistyön lopuksi tehty fideliteettiarvio osoitti, että ProVaka-tiimin toimintaa koulutuksen ja ohjauksen keinoin tukemalla, voidaan puoleentoista vuoden kehittämistyöllä saavuttaa sellainen ProVaka-toiminnan laatutaso, että toimintakulttuurin voidaan olettaa tukevan lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Tehdyt fideliteettiarviot osoittivat, että nyt pilotoidulla mallilla voidaan päiväkoteja tukea riittävästi, jotta näyttöön perustuvia käyttäytymisen opettamisen tapoja voidaan soveltaa johdonmukaisesti. Fideliteettiarvioissa heikoimmalle ja eniten vaihtelua sisältävälle tasolle päiväkodeissa jäi yhteisten tapojen sopiminen ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumiseen, joka esiteltiinkin päiväkodeille vasta aivan kehittämistyön loppuvaiheessa, toiseksi viimeisenä koulutuspäivänä. Koulutuksessa korostettiin, ettei tähän vaiheeseen kehittämistyössä kannata edetä, mikäli ProVaka-tiimi arvioi päiväkodin hyötyvän ennemmin aikaisempien käyttäytymisen opettamisen ja yhtenäisen positiivisen ohjaamisen tavan vahvistamisesta. Positiivisen vuorovaikutuksen vahvistamisen kautta rakentuu kestävä pohja osallisuutta tukevalle toimintakulttuurille (esim. Kirby ym., 2003). ProVaka-toimintamalli tarjosi päiväkodille mahdollisuuksia soveltaa ja toisaalta keskittää kehittämistyötä paikallisten tarpeiden mukaan (ekologinen validiteetti) kuitenkin niin, että vaikuttavuuden kannalta keskeiset osa-alueet toteutuivat riittävän hyvällä fideliteetillä.

Sosiaalista validiteettia arvioitiin päiväkotien henkilökunnalle osoitetuilla kyselyillä, joiden mukaan päiväkodeissa oli selvä tarve kehittää menetelmiä lasten sosiaalisen käyttäytymisen tukemiseksi. Samoin henkilökunnan valmius sitoutua toimimaan ProVaka-toimintamallin keskeisten periaatteiden mukaisesti oli laajaa. Kehittämistyön loppuvaiheessa kootut henkilökunnan näkemykset osoittivat heidän kokeneen lasten käyttäytymisen parantuneen ja kehittämistyön olleen sen vaatineen vaivan arvoinen. Päiväkotien henkilökunnan arviot ProVaka-toimintamallin sosiaalisesta validiteetista olivat kokonaisuudessaan erittäin hyvät. Havainto on yhdenmukainen muun tyyppisissä varhaiskasvatusjärjestelmissä toteutetuista vastaavista toimintamalleista saatujen havaintojen kanssa (esim. Frey ym., 2010). Kehittämistoiminnassa päiväkodeille annettiin varsin laajat vapaudet valita ja toteuttaa toimintaohjeita omien päiväkotiansa tarpeen mukaan. Tämän voi olettaa tukeneen sosiaalisen validiteetin syntymistä. Hyvään sosiaaliseen validiteettiin viittaa myös se, että yhtään päiväkotia ei jättäytynyt pois puolentoista vuoden kehittämistyöstä. Havainnot viittaavat vahvasti siihen, että ProVaka-työtapa soveltuu periaatteiltaan suomalaiseen varhaiskasvatukseen.

Lasten osallisuuden analyysin yhteenvedona todetaan, että ProVaka-kehittämistyöhön osallistuneet päiväkodit toteuttivat lasten osallisuutta tukevia toimia moninaisin tavoin ja erityisesti toimintakulttuurin kehittämisprosessin edetessä myös lasten vaikuttava osallisuus mahdollistui enenevässä määrin. Tulokset kuvaavat lapsen osallisuuden tukemisen ProVaka-kehittämistyössä jatkumona lapsen aktiivisessa toimijuudessa ja vaikuttavassa osallisuudessa: lapsen osallisuuden puuttumisesta (1. diskurssi) siirrytään lasten aikuisten toimintakulttuurin muutokseen mukaan ottamisen (2. diskurssi) kautta yhteiseen lasten ja aikuisten jaettuun toimintakulttuurin muutostyöhön (3. diskurssi), kuitenkin siten, että kehityksessä on vaihtelua päiväkotien välillä. Näin osallisuuden kuvaukset vaihtelivat sen suhteen, miten vaikuttavana lasten osallisuus kirjoituksissa näyttäytyi suhteessa aikuisten vaikuttamisen mahdollisuuksiin (Raby, 2014; Shier, 2001).

ProVaka-kehittäminen nojaa vahvasti kussakin päiväkodissa olevaan kasvatusosaamiseen ja siinä rohkaistaan päiväkoteja ekologisen validiteetin varmistamiseen, soveltamalla näyttöön perustuvia toimintatapoja omiin olosuhteisiinsa (Carr & Horner, 2007). Tämä tukee päiväkodin henkilökunnan osallistumista ja ohjaa yhteiseen suunnitteluun ja sopimiseen. Rakentuva ProVaka-toimintakulttuuri on kussakin päiväkodissa erilainen, kuitenkin siten, että keskeiset tehokkaat opettamisen ja ohjaamisen tavat toteutuvat – yksityiskohdat vaihtelevat mutta periaatteet säilyvät. Yksilöllisten ratkaisujen etsimisen tarve nousi vahvasti esiin myös laadullisen aineiston analyysissä (14/18 kirjoitusta), mikä on aiemmista osallisuutta koskevista tutkimuksista osin poikkeava havainto. Osallistumisen tapojen yksilöllisyys on usein todettu yhdeksi keskeiseksi lasten osallisuuden esteeksi (ks. esim. Komulainen, 2007; Åmot & Ytterhus, 2014). Päiväkodeilla käyty pohdinta siitä, miltä osin ja miten yhtenäisenä ProVaka-

toimintamallia on hyvä toteuttaa lasten ja ryhmien yksilölliset tarpeet huomioiden, kuvaa tutkimusperustaisen ohjelman käyttöönoton prosessille tyypillistä soveltamistarpeiden pohtimista, kun mallia sovelletaan uuteen kontekstiin (ks. esim. Guckert, 2016).

Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Fideliteetin ja sosiaalisen validiteetin arviointiin käytettiin tätä tutkimusta varten aiemmista mittareista muokattuja kyselyjä, eikä niiden reliabiliteettia ole voitu tarkemmin arvioida. Mittareita ei myöskään käytetty pelkästään tutkimustarkoitukseen, vaan niistä saatu tieto toimi myös päiväkotien ProVaka-tiimien tukena kehittämistyön suunnittelussa, minkä mahdollisia vaikutuksia tulosten luotettavuuteen on vaikea arvioida. Fideliteettimittarilla kerättyjen tietojen luotettavuutta lisää päiväkodin ulkopuolisen ProVaka-ohjaajan käyttö fideliteetin arvioijana (Algozzine ym., 2014). Sosiaalisen validiteetin luotettavuuden arvioinnissa on huomattava, että kyselyjä koskeva otos oli kontrolloimaton, koska kunkin päiväkodin johtaja määritteli, kenelle kyselylomake lähetettiin, eikä tarkka vastausprosentti ei ole tiedossa. Henkilökunnan kokemaa hyötyä koskeva kysely esitettiin kehittämistyön lopuksi ja siihen osallistui selvästi vähemmän vastaajia kuin aloitusvaiheessa tehtyyn kyselyyn, syy tähän ei ole tiedossamme. Toisaalta kyselyt tehtiin nojaten sosiaalisen validiteetin käsitteistöön ja niiden käsitevaliditeetti vaikuttaa olevan hyvä. Päiväkotien johtajilta suullisesti saatuun tietoon perustuen oletamme, että merkittävää katoa vastaajissa ei ole syntynyt.

Laadullisen analyysin osalta tutkimuksen lähestymistapa lasten osallisuuden tarkasteluun pyrkii erityisesti kuvaamaan osallisuuden ilmenemisen vaihtelua tulosten yleistettävyyden sijaan. Tulosten luotettavuutta parantaa se, että analysoidut kirjoitukset ovat syntyneet ilman tutkijan myötävaikutusta osana pilottihankkeen koulutukseen osallistumista (ks. esim. Bowen, 2009; Edwards & Potter, 1992). Tutkimuksen toteuttaminen, analyysiprosessi ja saadut tulokset on lisäksi raportoitu mahdollisimman yksityiskohtaisesti, mikä mahdollistaa lukijalle tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin (Korstjen & Moser, 2018). Useiden tutkijan yhteistyönä toteutetun jatkuvan vertaamisen menetelmän (Dye ym., 2000) soveltamisen avulla on pyritty myös parantamaan tulosten luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomattava, että tutkimushanke on syntynyt kehittämishankkeen pohjalta, jolloin tutkittavien ryhmien valikoituminen tutkimukseen on tapahtunut ilman tutkijoiden vaikutusta kuntien ja päiväkotien oman vapaaehtoisuuden ja ilmoittautumisen pohjalta. Tuotettu teksti kehittämiskertomuksissa on yhden tai useamman kirjoittajan tuottamaa, mutta kuvastaa tehtävänannon mukaisesti aina koko yhteisön edistymistä toimintamallin pilotoinnissa.

Kehittymiskertomusten kirjoittaja ottaa siten roolin toteutuneen kehittämistyön kirjaajana. On kuitenkin selvää, että kirjoittaja tai kirjoittajat ovat tehneet valintoja siitä, mitä kertomuksissaan nostavat tarkasteluun. Tutkimusaineisto on pienehkö, mutta se kattaa kaikki pilottihankkeeseen osallistuneet päiväkodit. Tutkimuksessa yhdistettiin useita tutkimusaineistoja, analyysimenetelmiä ja tutkijoiden panosta (triangulaatio), mikä nähdään usein tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä (esim. Korstjen & Moser, 2018). Aineiston pieni koko ja hankkeen pilottiluonne huomioiden tutkimuksen tuloksilla on kuitenkin mahdollisuus avata aiheita jatkotutkimukselle Suomen kontekstissa ja ProVaka-toimintamallin jatkokehittämiselle sekä tarjota tietoa mallin soveltamiseen myös muihin konteksteihin. Tutkimuksen tulokset havainnollistavat myös lapsen osallisuuden tukemisen keinojen moninaisuutta ja kehitystä varhaiskasvatusikäisten lasten toimintakulttuurin kehittämisen prosessissa.

Tutkimushankkeen kaikissa vaiheissa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2012) ja tutkimuseettisiä periaatteita (TENK, 2019). Tutkimukseen osallistuminen on ollut kunnille ja päiväkodeille vapaaehtoista sekä perustunut henkilökunnan ja kuntien antamaan erilliseen suostumukseen pilottihankkeessa syntyneiden aineistojen tutkimuskäytöstä. Suostumus osallistumiseen on pyydetty kirjallisena ensin kunnista ja tämän jälkeen henkilökunnalta syksyllä 2019. Tutkimukseen osallistumisesta kieltäytyminen ei ole vaikuttanut mahdollisuuteen osallistua pilottihankkeeseen tai ProVaka-toimintamallin toteuttamiseen. Hankkeessa ei ole kerätty yksittäistä lasta, perhettä tai työntekijää koskevaa tietoa. Tutkimusaineistoja käsitellään anonymisti ja ne säilytetään vahvasti salattuna yliopiston verkossa.

Johtopäätökset

Kansainvälisesti vahvaan tutkimusnäyttöön pohjaavan behavioraalisen käyttäytymisen tuen pilotoinnissa suomalaiseen päiväkotikontekstiin havaittiin paljon lapsen osallisuutta tukevia toimintoja. Tutkitun ProVaka-toimintamallin vahvuutena on sen sovellettavuus paikallisiin olosuhteisiin ja sitä kautta rakentuva vahva ekologinen validiteetti, mikä mahdollisti ammattitaitoisen varhaiskasvatushenkilökunnan lapsen osallisuutta tukevan työotteen hyödyntämisen pilotoitavassa työtavassa. Toimintamallin käytäntöön levittämisen edellytyksiä ovat sen hyvä sosiaalinen validiteetti ja osoitukset riittävän fideliteetin saavuttamisesta. Tästä pilottitutkimuksesta saadut havainnot rohkaisevat toisaalta jatkamaan toimintamallin levittämistä ja toisaalta tähtäämään tutkimukseen, jossa kontrolloidulla asetelmalla arvioidaan toimintamallin vaikuttavuutta lasten sosioemotionaalisiin taitoihin.

ProVaka-pilottitutkimuksella osoitettiin, että behavioraalinen käyttäytymisen tuki on mahdollista rakentaa varhaiskasvatukseen niin, että se huomioi lasten merkityksellisen osallisuuden ja vallan vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (Wyness, 2013). Pilotointityöstä kootut tulokset tekevät näkyviksi erityisesti ProVaka-toimintamallin rakentamisvaiheeseen sisältyneet lapsen osallisuutta tukevat ja vahvistavat monimuotoiset toimintatavat. Erityisesti pienten lasten osallisuuden tukemisessa monipuoliset ja monikanavaiset tavat tukea lapsen mielipiteen ilmaisemista ovat merkityksellisiä (Heiskanen ym., 2019; Komulainen, 2007; Åmot & Ytterhus, 2014). Tuloksissa kuvattu kehityskaari osallisuuden tukemisessa näyttäytyy jokseenkin luonnollisena, kun sitä tarkastellaan toimintakulttuurin kehittämisen viitekehyksessä. Lasten mukaan ottaminen ja vaikuttavan osallisuuden mahdollistaminen edellyttää, että kehittämistyötä tekevät ammattilaiset ovat ensin itse sisäistäneet ProVaka-toimintamallin periaatteet, jotta he voivat perehdyttää lapset niihin. Lasten kehittämistyön kuluessa lisääntyvien vaikuttamisen mahdollisuuksien ja osallisuuden ulottuvuuksien moninaisuuden voidaan ajatella kuvastavan edistymistä kehittämistyössä myös lasten osallisuuden näkökulmasta.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voi todeta, että behavioraalinen käyttäytymisen tuki voidaan toteuttaa lapsen osallisuus huomioiden, kun kehittämistyölle varataan varhaiskasvatuksessa riittävästi aikaa ja tarvittava tuki. Tutkimus vahvistaa lasten osallisuutta tukevan toimintakulttuurin kehittämisen merkitystä varhaiskasvatusikäisten lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa sekä toimintaa ohjaavana arvona että sen lopputuloksena. Lasten osallisuuden tukemiseen liittyviä tuloksia, joissa korostuvat lasten yksilöllisyyden huomioimisen ja lasten vaikuttavien osallistumisen mahdollisuuksien takaamisen tärkeys, voidaan hyödyntää myös laajemmin varhaiskasvatuksen pedagogisten toimintatapojen kehittämisessä.

Kiitokset

Haluamme osoittaa erityiskiitokset kehittämistyössä mukana olleiden kuntien varhaiskasvatusjohdolle, päiväkotien johtajille sekä päiväkotien henkilöstölle ja lapsille, jotka omalla aktiivisella toiminnallaan mahdollistivat toimintamallin pilotoinnin varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Kiitokset myös Hannu Savolaiselle ja Pirjo Savolaiselle suomalaisen Positiivisesti ryhmässä oppivan -viitekehyksen kehittämisestä sekä asiantunteville ProVaka-ohjaajille paneutuneesta päiväkotien ohjaustyöstä. Kiitämme myös koulutuspäällikkö Anu Sopasta ProVaka-koulutuskokonaisuuden joustavasta ja asiantuntevasta hallinnoinnista ja organisoinnista. ProVaka-koulutuskokonaisuus toteutettiin Opetushallituksen Jyväskylän yliopistolle myöntämällä varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutusrahoituksella (388/570/2018).

Lähteet

- Alasuutari, M. (2014). Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood, 21*(2), 242–259. <https://doi.org/10.1177/0907568213490205>
- Algozzine, B., Barrett, S., Eber, L., George, H., Horner, R., Lewis, T., Putnam, B., Swain-Bradway, J., McIntosh, K., & Sugai, G (2014). *School-wide PBIS tiered fidelity inventory*. OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. www.pbis.org.
- Allen, R., & Steed, E. (2016). Culturally Responsive Pyramid Model Practices: Program-Wide Positive Behavior Support for Young Children. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(3), 165–175. <https://doi.org/10.1177/0271121416651164>
- Alter, P., Haydon, T., & Scott, T. (2017). Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education, 40*(2), 114–127. <https://doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Benedict, E. A., Horner, R. H., & Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*, 174–194. <https://doi.org/10.1177/02711214070270030801>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2015). Examining variation in the impact of school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 546–557. <https://doi.org/10.1037/a0037630>
- Bronfenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (Toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (Suomentanut A. Toppi; 2. painos) (s. 221–288). UNIPress.
- Carr, E., Dunlap, G., Horner, R., Koegel, R., Turnbull, A., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive Behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(1), 4–16. <https://doi.org/10.1177/109830070200400102>
- Carr, E., & Horner, R. (2007). The expanding vision of positive behavior support: Research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/10983007070090010201>
- Carter, D., & Norman, R. (2010). Class-wide positive behavior support in preschool: Improving teacher implementation through consultation. *Early Childhood Education Journal, 38*(4), 279–288. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0409-x>
- Carter, D. R., Van Norman, R. K., & Tredwell, C. (2011). Programwide positive behavior support in preschool: Lessons for getting started. *Early Childhood Education Journal, 38*, 349–355. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0406-0>
- Century, R., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A Framework for measuring fidelity of implementation: A Foundation for shared language and accumulation of knowledge. *The American Journal of Evaluation, 31*(2), 199–218. <https://doi.org/10.1177/1098214010366173>
- Karhu, Heiskanen & Närhi. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1) 2021, 83–113. <http://jecer.org/fi>

- Dye, J. F., Schatz, I. M., Rosenberg, B. A., & Coleman, S. T. (2000). Constant comparison method: A kaleidoscope of data. *The Qualitative Report*, 4(1), 1–10.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. Sage.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Floress, M., Beschta, S., Meyer, K., & Reinke, W. (2017). Praise research trends and future directions: Characteristics and teacher training. *Behavioral Disorders*, 43(1), 227–243. <https://doi.org/10.1177/0198742917704648>
- Fabiano, G., Pelham, W., Coles, E., Gnagy, E., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor, B. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 129–140. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.11.001>
- Fetters, M. D., & Molina-Azorin, J. F. (2017). The Journal of Mixed Methods Research starts a new decade: Principles for bringing in the new and divesting of the old language of the field. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/1558689816682092>
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M., Joseph, G., & Strain, P. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58(4), 48–52.
- Frey, A., Lee Park, K., Browne-Ferrigno, T., & Korfhage, T. (2010). The social validity of program-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(4), 222–235. <https://doi.org/10.1177/1098300709343723>
- Gallagher, M. (2008). Foucault, power and participation. *International Journal of Children's Rights*, 16(3), 395–406. <https://doi.org/10.1163/157181808X311222>
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1981). Ethnographic research and the problem of data reduction. *Anthropology and Education Quarterly*, 12(1), 51–70. <https://doi.org/10.1525/aeq.1981.12.1.05x1283i>
- Guckert, M., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). Personalizing research: Special educators' awareness of evidence-based practice. *Exceptionality*, 24(2), 63–78.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Innocenti Essay no. 4, International Child Development Centre, Florence. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Heiskanen, N., Alasuutari, A., & Vehkakoski, T. (2019). Intertextual voices of children, parents, and specialist in individual education plans. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Advance online publication <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650825>.
- Hemmeter, M., Snyder, P., Fox, L., & Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the pyramid model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 133–146. <https://doi.org/10.1177/0271121416653386>
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18(2), 77–96. <https://doi.org/10.1002/chi.819>

- Horgan, D., Forde, C., Martin, S., & Parkes, A. (2017). Children's participation: Moving from the performative to the social. *Children's Geographies*, 15(3), 274–288. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1219022>
- Horner, R., Carr, E., Strain, P., Todd, A., & Reed, H. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 423–446. <https://doi.org/10.1023/A:1020593922901>
- Horner, R., Sugai, G., & Anderson C. A. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1–15.
- Jolstead, K. A., Caldarella, P., Hansen, B., Korth, B. B., Williams, L., & Kamps, D. (2017). Implementing positive behavior support in preschools: An exploratory study of CW-FIT tier 1. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 48–60. <https://doi.org/10.1177/1098300716653226>
- Kazdin, A. (2013). *Behavior modification in applied settings* (7. painos). Waveland Press.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). Building a culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation (Research report). National Children's Bureau and PK Research Consultancy. <https://dera.ioe.ac.uk/17522/1/Handbook%20-%20Building%20a%20Culture%20of%20Participation.pdf>
- Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood*, 14(1), 11–28. <https://doi.org/10.1177/0907568207068561>
- Korstjen, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Lau, L., Moore, D., & Anderson, A. (2019). Behavior support strategies in Singapore preschools: Practices and outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(4), 249–258. <https://doi.org/10.1177/1098300719855349>
- Marchant, M., Heath, M. A., & Miramontes, N. Y. (2013). Merging empiricism and humanism: Role of social validity in the school-wide positive behavior support model. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(4), 221–230. <https://doi.org/10.1177/1098300712459356>
- Martens, B. K., Witt, J. C., Elliott, S. N., & Darveaux, D. X. (1985). Teacher judgments concerning the acceptability of school-based interventions. *Professional psychology: Research and practice*, 16(2), 191–198. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.16.2.191>
- Mcintosh, K., Massar, M. M., Algozzine, R. F., George, H. P., Horner, R. H., Lewis, T. J., & Swain-Bradway, J. (2017). Technical adequacy of the SWPBIS tiered fidelity inventory. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1098300716637193>
- Miles, S., & Ainscow, M. (2010). Conclusion: learning through inquiry. Teoksessa S. Miles & M. Ainscow (Toim.), *Responding to diversity in schools an inquiry based approach* (1st ed.) (pp. 159–183). Routledge.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen H., & Laakso, M.-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa* (Raportit ja selvitykset, 17/2017). Opetushallitus. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201712214837>
- Karhu, Heiskanen & Närhi. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1) 2021, 83–113. <http://jecer.org/fi>

- Noh, A., Steed, A., & Kim, A. (2016). South Korean early childhood education teachers' perceptions of program-wide positive behavior support. *Infants & Young Children, 29*(1), 25–36. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000053>
- Odom, S., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education, 37*(3), 164–173. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030601>
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. https://www.ooph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf
- Pihlaja, P., & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika, 11*(3), 70–91.
- Raby, R. (2014). Children's participation as neo-liberal governance? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 35*(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.739468>
- Savolainen, H., Närhi, V., & Savolainen, P. (2017). SWPBIS reduces school level problem behaviors and increases teacher efficacy in Finland. Posterisitys konferenssissa 14th International Conference on Positive Behavior Support. 1. -3.3.; Denver, CO, USA.
- Sexton, S., Snyder, P., Lobman, M. & Daly, T. (2002). Comparing the developmentally appropriate practice (DAP) beliefs of practitioners in general and special early childhood service settings. *Teacher Education and Special Education, 25*(3), 247–261. <https://doi.org/10.1177/088840640202500305>
- Schulte, A., Easton, J., & Parker, J. (2009). Advances in treatment integrity research: Multidisciplinary perspectives on the conceptualization, measurement, and enhancement of treatment integrity. *School Psychology Review, 38*(4), 460–475.
- Shepley, C., & Grisham-Brown, J. (2019). Applied behavior analysis in early childhood education: An overview of policies, research, blended practices, and the curriculum framework. *Behavior Analysis in Practice, 12*(1), 235–246. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-0236-x>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society, 15*(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Snell, M. E., Voorhees, M. D., Walker, V.L., Berlin, R. A., Jamison, K. R., & Stanton-Chapman. T. L. (2014). A Demonstration of the universal problem-solving approach to address children's inappropriate behavior in Head Start classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 34*(1), 4–15. <https://doi.org/10.1177/0271121413491836>
- Stanton-Chapman, T., Walker, V., Voorhees, M., Snell, M., Houchins, D., & Oakes, W. (2016). The evaluation of a three-tier model of positive behavior interventions and supports for preschoolers in Head Start. *Remedial and Special Education, 37*(6), 333–344. <https://doi.org/10.1177/0741932516629650>
- Steed, E., Pomerleau, T., Muscott, H., & Rohde, L. (2013). Program-wide positive behavioral interventions and supports in rural preschools. *Rural Special Education Quarterly, 32*(1), 38–46. <https://doi.org/10.1177/875687051303200106>

- Stormont, M., Lewis, T., & Beckner, R. (2005). Positive behavior support systems: Applying key features in preschool settings. *Teaching Exceptional Children*, 37(6), 42–49.
<https://doi.org/10.1177/004005990503700605>
- Stormont, M., Smith, S. C., & Lewis, T. J. (2007). Teacher implementation of precorrection and praise statements in Head Start classrooms as a component of a program-wide system of positive behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 16, 280–290.
<https://doi.org/10.2307/41824408>
- Strain, P., McConnell, S., Carta, J., Fowler, S., Neisworth, J., & Wolery, M. (1992). *Behaviorism in Early Intervention*, 12(1), 121–141. <https://doi.org/10.1177/027112149201200111>
- Strain, P., & Joseph, G. (2004). A not so good job with “good job”: A response to Kohn 2001. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 55–59.
<https://doi.org/10.1177/10983007040060010801>
- TENK. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen Neuvottelukunta. <https://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>.
- TENK. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettinen Neuvottelukunta.
<https://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>.
- Vancel, S. M., Missall, K. N., & Bruhn, A. L. (2016). Teacher ratings of the social validity of schoolwide positive behavior interventions and supports: A comparison of school groups. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(4), 320–328. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1157784>
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. 2014. Supporting children’s participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211–218.
<https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203–214.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>
- Wyness, M. (2013). Children’s participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood: a global journal of child research*, 120(4), 429–442. <https://doi.org/10.1177/0907568212459775>
- YK:n lapsen oikeuksien julistus. Yhdistyneet kansakunnat (1989). Yleissopimus lapsen oikeuksista.
https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2
- Åmot, I., & Ytterhus, B. (2014). ‘Talking bodies’: Power and counter-power between children and adults in day care. *Childhood*, 21(2), 260–273.
<https://doi.org/10.1177/0907568213490971>