

JYU DISSERTATIONS 419

Kaisu Peltoperä

Vanhempien ja päiväkodin työntekijöiden rakentamat merkitykset varhaiskasvatuksen vuorohoidolle



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF EDUCATION AND
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 419

Kaisu Peltoperä

**Vanhempien ja päiväkodin
työntekijöiden rakentamat merkitykset
varhaiskasvatuksen vuorohoidolle**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustiedeen ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi
syyskuun 4. päivänä 2021 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
on September 4, 2021, at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2021

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover photo from Pexels by Alexandr Podvalny.

Copyright © 2021, by University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-8797-8 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8797-8

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8797-8>

ABSTRACT

Peltoperä, Kaisu

The meanings of flexibly scheduled ECEC constructed by parents and educators
Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2021, 97 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 419)

ISBN 978-951-39-8797-8 (PDF)

This study examined interview talk on flexibly scheduled early childhood education and care (ECEC) by parents (n = 18) and early childhood educators (n = 31). Theoretically, this research draws on socio-constructionism and discursive psychology. The analysis focused on the variety of meanings and ideals constructed for flexibly scheduled ECEC and the positions constructed for children and educators. The results show that three types of meanings were attached to flexibly scheduled ECEC in the interviewees' talk. First, flexibly scheduled ECEC responds to the needs of the 24/7 society and non-standard working life; second, it supports children's well-being; and third, it provides children with an equal possibility for learning. The ideals underlying in these meaning-makings were the accessibility and flexibility of ECEC services, a home-like atmosphere, and equality between children in their possibilities for pedagogical activities. Five positions were constructed for children using flexibly scheduled ECEC: *privileged, victim of the 24/7 society, in need of care, active learner, and like any other child*. These positions differed from each other according to whether the influence of the 24/7 society on children's well-being was considered weak or strong. These different positionings of the child also impacted the positions educators constructed for themselves, which were either weak or strong in relation to children's well-being and learning. These findings lead to the conclusion that flexibly scheduled ECEC is a contradictory yet valid link in the chain of childcare. At its best, flexibly scheduled ECEC meets the needs of parents working nonstandard hours and supports children's well-being and learning. However, the concept of pedagogy was informed by tensions and remained unclear in the data. Pedagogy was described as a teacher's duty, implemented on weekdays and mornings, and as primarily suited to older children, whereas younger children were positioned as in need of care rather than as active learners. This narrow categorisation of pedagogy does not allow care and education to merge, as they do in the wider definition of pedagogy, which sees children not only as in need of care but also as active learners. To develop flexibly scheduled ECEC, it is important to consider children's right to be involved in pedagogically meaningful activities irrespective of their age and the timing of care.

Keywords: 24/7 society, early childhood education and care, discourse analysis, discursive psychology, flexibly scheduled early childhood education and care, pedagogy, socio-constructionism

TIIVISTELMÄ

Peltoperä, Kaisu

Vanhempien ja päiväkodin työntekijöiden rakentamat merkitykset varhaiskasvatuksen vuorohoidolle

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2021, 97 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 419)

ISBN 978-951-39-8797-8 (PDF)

Tässä väitöskirjassa tutkittiin, millaisia merkityksiä ja ihanteita varhaiskasvatuksen työntekijät ja epätyypillisinä aikoina työskentelevät vanhemmat rakentavat vuorohoidolle ja miten he asemoivat vuorohoitoon osallistuvan lapsen ja vuorohoidon työntekijän kielen avulla haastatteluvuorovaikutuksessa. Tutkimuksen aineisto muodostuu puolistrukturoiduista teemahaastatteluista, joihin osallistui 18 vuorohoitopalveluja käyttävää vanhempaa ja 31 varhaiskasvatuksen vuorohoidon työntekijää. Tutkimusaineisto analysoitiin diskursiivisen psykologian menetelmin. Haastateltavat tuottivat merkityksenannoissaan vuorohoidon yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin vastaajana, lapsen hyvinvoinnin tukena ja tasa-arvoisen oppimisen mahdollisuuden tarjoajana. Vuorohoidon ihanteina näissä merkityksenannoissa pidettiin palvelun saavutettavuutta ja joustavuutta, kodinomaisuutta ja lasten tasavertaisia mahdollisuuksia osallistua pedagogiseen varhaiskasvatukseen. Haastateltavien puheessa tuotettiin seuraavat lapsipositiot: *etuoikeutettu, 24/7-yhteiskunnan uhri, hoivan tarvoitsija, aktiivinen oppija ja kuin kuka tahansa lapsi*. Lapsipositioissa oli variaatiota siinä, kuinka vahvaksi tai heikoksi 24/7-yhteiskunnan vaikutus lapsen hyvinvointiin kuvattiin ja kuinka vahva tai heikko asema työntekijällä nähtiin olevan lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen mahdollistajana. Tulosten mukaan vuorohoito on ristiriitainen, mutta perusteltu hoivan ketjun linkki ja parhaimmillaan se vastaa epätyypillisiin aikoihin työskentelevien vanhempien tarpeisiin ja tukee lasten hyvinvointia ja oppimista. Pedagogiikan käsite osoittautui tutkimuksessa epäselväksi ja jännitteiseksi, ja lapsen oikeus pedagogiikkaan tuli esiin vain marginaalisesti vanhempien ja työntekijöiden puheessa. Pedagogiikka kuvattiin usein opettajan toteuttamaksi, arkipäivään ja vanhemmille lapsille kuuluvaksi, siinä missä nuoremmille kuvattiin riittävän hoiva. Pedagogiikan luokittelu näin kapeasti ei jätä tilaa näkemykselle, jossa opetus ja hoito yhdistyisivät ja lapsi voisi saada yhtä aikaa sekä hoivan tarvoitsijan että aktiivisen oppijan position. Vuorohoidon toteuttamisessa tulee huomioida jokaisen lapsen oikeus pedagogisesti mielekkäästi toteutettuun varhaiskasvatukseen lapsen iästä ja varhaiskasvatusajoista riippumatta.

Avainsanat: 24/7-yhteiskunta, diskurssianalyysi, diskursiivinen psykologia, sosiokonstruktioismi, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen pedagogiikka, vuorohoito

Author's address

Kaisu Peltoperä
Department of Education
University of Jyväskylä
kaisu.peltopera@jyu.fi
ORCID: 0000-0002-8565-5991

Supervisors

Professor Marja-Leena Laakso
Department of Education
University of Jyväskylä

Docent Tanja Vehkakoski
Department of Education
University of Jyväskylä

Senior lecturer, emerita Leena Turja
Department of Education
University of Jyväskylä

Reviewers

Professor Lasse Lipponen
Department of Education
University of Helsinki

University Lecturer Katja Repo
Faculty of Social Sciences
University of Tampere

Opponent

Professor Lasse Lipponen
Department of Education
University of Helsinki

ESIPUHE

Aivan ensimmäiseksi haluan kiittää teitä tutkimukseeni osallistuneita vuoropäiväkotien työntekijöitä ja epätyypillisiin aikoihin työskenteleviä vanhempia, jotka haastattelujen kautta päästitte meidät tutkijat koteihinne ja työpaikoillenne keräämään aineistoa. Kiitos myös niille lukuisille varhaiskasvatuksen ammattilaisille, joita olen saanut kouluttaa varhaiskasvatuksen vuorohoidon teemoista vuosien varrella. Kiitos, että olette jakaneet omia kokemuksianne ja auttaneet minua myös väitöskirjan teossa niin, että olen saanut laajempaa näkemystä vuorohoittoon.

Kiitos ohjaajilleni, professori Marja-Leena Laaksolle, emerita Pirjo-Liisa Poikoselle, emerita Leena Turjalle ja dosentti Tanja Vehkakoskelle. Teidän ohjauksenne on ollut koko väitöskirjaprosessin kulmakivi. Kiitos, kun olette tukenet, kannustaneet, neuvoneet ja rohkaisseet väitöskirjaprosessin kaikissa vaiheissa.

Tutkimukseni on osa tutkimushanketta ”Lasten sosio-emotionaalinen hyvinvointi ja perheen arki 24/7-taloudessa” (Perheet 24/7), jonka johtajana toimivat professori Anna Rönkä ja professori Marja-Leena Laakso. Kiitos, kun sain olla mukana tutkimushankkeessa. Kiitos kaikista niistä arvokkaista opeista, joita olette matkan varrella tarjonneet.

Kiitos, professori Lasse Lipponen ja yliopistonlehtori Katja Repo, väitöskirjani esitarkastuksesta. Teidän huolellisesti tekemänne arvioinnit auttoivat minua kirkastamaan ajatuksiani ja tekstiäni. Kiitos, professori Lasse Lipponen, myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Kiitos, Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos ja sen johtaja Leena Halttunen, monenlaisista käytännön järjestelyistä, matka-avustuksista ja mahdollisuudesta tehdä väitöskirjaa yliopiston tiloissa myös apurahakausilla. Kiitos, Michael Freeman, tutkimukseni englanninkielisten, ja Sanataika KY:n Taina Ruottinen, suomenkielisten osuuksien kiellentarkastuksesta.

Tutkimustani ovat rahoittaneet Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen lisäksi Jyväskylän yliopiston Perhetutkimuksen tohtoriohjelma, Kunnallisalan kehittämissäätiö, Oskar Öflunds Stiftelse ja Suomen Kulttuurirahaston Keski-Suomen rahasto. Kiitos tutkimukseni rahoittajille siitä, että olen saanut paneutua tutkimustyöhön täysipäiväisesti. Kiitos Kunnallisalan kehittämissäätiölle myös tutkimuskonferenssia varten myönnetystä matka-apurahasta.

Kiitos, kollegat varhaiskasvatuksen jatko-opiskelijoiden (Varjo), FinEd-verkoston ja perhetutkimuksen tohtoriohjelman seminaareissa, tärkeistä kohtaamisista tutkimuksenteon äärellä. Kiitos, Ville Ruutiainen, erittäin arvokkaista huomioistasi väitöskirjan yhteenvedosta. Kiitos, varhaiskasvatuksen oppiaineen kollegat, että olen saanut kuulua myös opettajien tiimiin. Se on tuonut kaivattua vastapainoa itsenäiselle ja joskus jopa yksinäiselle tutkimustyölle. Kiitos kollegoilleni, erityisesti lehtori Timo Hintikalle (Jamk), vuosien aikana toteuttamamme yhteisistä vuorohoitokoulutuksista.

Ystävät ja kollegat, Noora Heiskanen ja Sari Lipponen, kiitos, että olette eläneet mukanani nämä vuodet. Olette jakaneet kanssani (tutkijan) elämän ilot ja

surut. Kiitos, Noora, korvaamattomasta avusta ja kannustuksesta väitöskirjani viimeistelyvaiheessa. Lapsuuden ystävät Katri, Sonia, Krista, Annis ja Leena, kiitos pitkäaikaisesta ystävydestä. Kiitos, Sonia, kun sanoit joskus minulle, että jos väitöskirjan tekeminen olisi helppoa, kaikki tekisivät sen. Kiitos, Mervi, Katja ja muut henkiset ystävät, jotka olette auttaneet minua löytämään hyvinvointia, rauhaa ja tasapainoa elämäni. Thank you, Vishal, for always believing in me and encouraging me forward in my life. It has been highly significant in different phases of my life.

Kiitos edesmenneelle mummille, jonka tärkein perintö minulle on ollut se, ettei ihmisyyden arvoa mitata saavutuksissa. Kiitos, äiti ja isä, että saimme kaikki kolme sisarusta kasvaa omaa polkuamme omanlaisiksi aikuisiksi. Kiitos aktiivisesta isovanhemmudesta, ruoanlaitto- ja lastenhoitoavusta. Olette olleet korvaamattomia.

Timo, kiitos, että uskot aina minuun ja tekemiseeni, kiitos rohkaisuista, kannustuksista ja käytännön avusta. Kiitos rakkaudesta ja huolenpidosta. Rakkaat lapseni, teidän äitinänne oleminen on tärkein ja rakkain tehtäväni. Koronavuoden aikana pääsitte katsomaan läheltä äidin työskentelyä. Olitte muun muassa huolissanne siitä, miten ihmeessä äiti jaksaa istua koneella koko päivän, eikä tutkijan työ aina näyttänyt teistä kovin houkuttelevalta. Onneksi sain virkistäviä taukoja, kun tulitte iloisina ja tyytyväisinä koulusta kotiin. Ne olivat väitöskirjani viimeistelyvuoden helmihetkiä.

Suuri kiitos kuuluu myös työntekijöille lasteni päiväkodeissa siitä, että olen saanut tehdä töitä silloin kun on ollut tarpeen, myös epätyypillisinä aikoina. Olen voinut aina luottaa siihen, että lapsilla on hyvä olla ja he saavat osallistua laadukkaaseen varhaiskasvatukseen minun tehdessäni töitä.

Jyväskylässä, 10.6.2021
Kaisu Peltoperä

KUVIOT

KUVIO 1	24/7-yhteiskunnan kuvattu vaikutus ja vuorohoidon työntekijälle tuotettu asema suhteessa lapseen eri lapsipositioissa	62
---------	---	----

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Osatutkimusten tutkimuskysymykset, aineistot ja analyttiset käsitteet	40
TAULUKKO 2	Tiivistelmä tuloksista, johtopäätöksistä ja käytännön suosituksista	57

SISÄLLYS

ABSTRACT
TIIVISTELMÄ
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
2	VARHAISKASVATUKSEN KULTTUURISET JÄNNITTEET 24/7-YHTEISKUNNASSA	17
	2.1 Lastenhoitoratkaisut ja yhteiskunnan tarjoamat mahdollisuudet.....	18
	2.2 Institutionaalinen hoito ja hyvän vanhemmuuden rakentuminen ...	20
	2.3 Opetuksen ja hoidon painottuminen varhaiskasvatuksessa.....	22
3	VARHAISKASVATUKSEN VUOROHOITO	29
	3.1 Varhaiskasvatuksen ajoittuminen.....	29
	3.2 Pysyvyyden ja jatkuvuuden merkitys	31
	3.3 Lapsen asemointi	32
4	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	35
	5.1 Tutkimuksen aineistot ja osallistujat.....	35
	5.2 Sosiokonstruktioismi ja diskursiivinen psykologia.....	37
	5.3 Analyysiprosessien kuvaus.....	40
	5.4 Tutkimuksen arviointi	43
	5.4.1 Tutkimuksen eettisyys	43
	5.4.2 Tutkijan position tarkastelu.....	45
	5.4.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	46
6	OSATUTKIMUSTEN ESITTELYT JA PÄÄTULOKSET	51
	6.1 Vanhempien diskurssit vuorohoidosta (osatutkimus I)	51
	6.2 Päiväkodin työntekijöiden selonteot vuorohoidosta (osatutkimus II)	52
	6.3 Pedagogiikan jännitteet vuorohoidossa (osatutkimus III).....	54
7	POHDINTA	56
	7.1 Vuorohoidolle tuotetut merkitykset ja ihanteet.....	56
	7.1.1 Vuorohoito yhteiskunnan tarpeisiin vastaajana.....	58
	7.1.2 Vuorohoito lapsen hyvinvoinnin tukena	59
	7.1.3 Vuorohoito tasa-arvon mahdollistajana	60

7.2	Lapsen ja työntekijän asemointi vuorohoidon merkityksenannoissa.....	61
7.3	Johtopäätökset ja käytännön suositukset	63
7.3.1	Vuorohoito on ristiriitainen, mutta perusteltu hoivan ketjun linkki.....	65
7.3.2	Vuorohoidossa saa ja tulee toteuttaa pedagogiikkaa	66
7.3.3	Käytännön suositukset.....	68
7.3.4	Jatkotutkimusaiheet.....	70
	SUMMARY.....	72
	LÄHTEET	75
	LIITTEET.....	89
	ALKUPERÄISET JULKAISUT	

ALKUPERÄISET JULKAISUT

Väitöstutkimus koostuu kolmesta artikkelista, jotka on julkaistu vertaisarvioituissa tiedelehdissä. Artikkelit on lisätty väitöstutkimuksen liitteiksi alkupe-
räisten julkaisijoiden luvalla.

- I Peltoperä, K., Vehkakoski, T., Turja, L. & Laakso, M.-L. (2021). Positioning flexibly scheduled ECEC in the chain of childcare by parents working non-standard hours. *Families, Relationships and Societies*, 10(2), 1–18. doi:10.1332/204674321X16226480242482
- II Peltoperä, K., Turja, L., Vehkakoski, T., Poikonen, P.-L. & Laakso, M.-L. (2017). Privilege or tragedy? Educators' accounts of flexibly scheduled early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research*, 16(2), 176–189. doi:10.1177/1476718X17750204
- III Peltoperä, K., Vehkakoski, T., Turja, L. & Laakso, M.-L. (2020). Pedagogy-related tensions in flexibly scheduled early childhood education and care. *International Journal of Early Years Education*. doi:10.1080/09669760.2020.1778449

Ensimmäisellä kirjoittajalla on ollut aktiivinen osa kaikkien kolmen artikkelin aineistojen analyysissä, ja hän on vastannut artikkelikäsikirjoitusten laatimisesta. Muut kirjoittajat ovat ohjanneet tutkimusprosessia ja kommentoineet käsikirjoituksia. Ensimmäinen kirjoittaja on ollut mukana suunnittelemassa ja keräämässä haastatteluaineistoja artikkeleihin II ja III. Artikkelin I aineistot ovat keränneet muut Perheet 24/7 -tutkimushankkeen tutkijat. Tässä väitöskirjan yhteenvedossa artikkeleihin viitataan käsitteellä osatutkimus I-III.

1 JOHDANTO

Laadukas varhaiskasvatus tukee lapsen hyvinvointia ja oppimista, minkä lisäksi sillä on myönteisiä vaikutuksia perheisiin ja yhteiskuntaan (Starting Strong III, 2012). Suomessa varhaiskasvatukselle on asetettu useita yhteiskunnallisia tehtäviä. Näitä ovat perheen ja vanhempien työssäkäynnin tukemiseen liittyvät sosiaali-, perhe- ja työvoimapolitiittiset tehtävät ja lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen tukemiseen liittyvät lapsi- ja koulutuspolitiittiset tehtävät. Lisäksi varhaiskasvatuksella on kaksitahoinen tasa-arvoa edistävä tehtävä, sillä se mahdollistaa vanhempien työssäkäynnin ja tasaa lasten taustoista johtuvia eroja. (Alila, Eskelinen & Estola, 2014.)

Lapsia osallistuu varhaiskasvatukseen kaikkina vuorokaudenaikoina. Viime vuosikymmenien muutokset työ- ja perhe-elämässä, kuten aukiolojen laajentuminen palvelualueilla ja vanhempien, myös pienten lasten äitien, työssäkäynnin lisääntyminen epätyypillisinä työaikoina, konkretisoituvat ja tulevat näkyviksi vanhempien lastenhoitoratkaisuissa. Pienten lasten vanhemmat pyrkivät tekemään oikeita valintoja, jotta he voisivat vastata sekä työn että perheen vaatimuksiin. (Ks. Bergmann, 1998.) Näihin ratkaisuihin vaikuttavat yhteiskunnan työ-, lapsi- ja perhepolitiikka, varhaiskasvatuspalveluiden saatavuus sekä käsitykset hyvästä vanhemmuudesta, lapsuudesta ja varhaiskasvatuksesta (Meyers & Jordan, 2006; Vandenbroeck & Lazzari, 2014). Suomalainen yhteiskunta vastaa epätyypillisistä työajoista johtuviin lastenhoidon tarpeisiin tarjoamalla varhaiskasvatuksen vuorohoitoa vanhempien tarvitsemina aikoina.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, *miten vuorohoidon työntekijät ja epätyypillisiin aikoihin työskentelevät vanhemmat puhuvat varhaiskasvatuksen vuorohoidosta*. Tutkimukseni laajempaan yhteiskunnallisena kontekstina on 24/7-yhteiskunta, jonka palvelut ovat auki 24 tuntia vuorokaudessa seitsemänä päivänä viikossa. Tällöin osa työntekijöistä työskentelee epätyypillisinä aikoina eli muulloin kuin tyypilliseen aikaan kello 6:n ja 18:n välillä arkisin (La Valle, Arthur, Millward, Scott & Clayden, 2002; Presser, 2003).

Varhaiskasvatuksella tarkoitan tässä tutkimuksessa alle kouluikäisille lapsille julkisesti tai yksityisesti tuotettua, yhteiskunnan valvomaa palvelua, jota tar-

jotaan päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Se sisältää myös esiopetuksen vuoden ajan ennen oppivelvollisuuden alkamista. Epätyypillisinä aikoina tarjottavasta varhaiskasvatuksesta käytän tässä tutkimuksessa käsitettä vuorohoito. Vuorohoidolla tarkoitetaan varhaiskasvatuspalvelua, jota on tarjolla arki-aamuisin ennen kello kuutta, arki-iltaisoin kello 18:n jälkeen, öisin, viikonloppuisin ja arkipyhinä. Vuorohoitoa on usein tarjolla joko ympärivuorokautisena tai laajennetuin hoitoajoin arkisin noin kello 5–22.30. (Malinen, Dahlblom & Teppo, 2016.) Vuorohoitoa on ollut tarjolla 1970-luvulta asti (Rönkä, Turja, Malinen, Tammelin & Kekkonen, 2017). Vuonna 2016 siihen osallistui noin 15 000 lasta, mikä on noin 4 % kaikista 1–6-vuotiaista lapsista (Säkinen & Kuoppala, 2017). Vuorohoito on tarveperustaista, eikä siihen ole subjektiivista oikeutta kuten muuhun varhaiskasvatukseen. Suomi on tiettävästi ainoa maa, jossa oikeus varhaiskasvatuksen vuorohoitoon vanhempien työn tai opiskelun vuoksi on kirjattu lakiin. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018.) Vuorohoito on siis merkittävä osa suomalaista varhaiskasvatusta ja suomalaisten vanhempien lastenhoitojärjestelyjä.

Vuorohoidon vakiintuneesta asemasta huolimatta epätyypilliset työntekijät herättävät keskustelua vanhempien työn ajoittumisen vaikutuksista pienten lasten hyvinvointiin (esim. Li ym., 2014; Salonen, 2020) sekä siitä, missä ja miten lastenhoito parhaiten järjestyy (esim. Moilanen, 2019; Strazdins, Clements, Korda, Broom & D'Souza, 2006; Verhoef, Plagnol & May, 2018). Laadukas institutionaalinen varhaiskasvatuksen vuorohoito voidaan nähdä tärkeänä tasa-arvon edistäjänä ja merkittävänä yhteisön koulutuksellisen pääoman vahvistajana (Meyers & Jordan, 2006). Kun vuorohoito on pedagogisesti suuntautunutta varhaiskasvatusta, kuten Suomessa varhaiskasvatuslaki 540/2018 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) edellyttävät, hoitojärjestely paitsi vastaa lastenhoidon tarpeeseen myös toteuttaa lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen. Vanhemmat pitävätkin lapsen näkökulmasta tärkeänä varhaiskasvatuksen koulutuksellista merkitystä (Jinseok & Fram, 2009; Peyton ym., 2001) ja sen antamaa emotionaalista turvaa (Duncan & Irwin, 2004; Vuorinen, 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamisessa on kuitenkin koettu haasteelliseksi juuri se, että lasten varhaiskasvatusajat vaihtelevat eikä kaikilla lapsilla välttämättä siksi ole yhtäläisiä mahdollisuuksia osallistua pedagogisesti laadukkaaseen toimintaan (Repo ym., 2019).

Vanhempien epätyypillisten työaikojen yhteyttä perheiden, vanhempien ja lasten hyvinvointiin on tutkittu paljon. Useissa tutkimuksissa on todettu vanhempien epätyypillisten työaikojen vaikuttavan kielteisesti työn ja perheen yhteensovittamiseen ja perheen rutiineihin (Gassman-Pines, 2011; Hepburn, 2018; Janta, 2014; Jordan, 2008; Moilanen, 2019; Sevón ym., 2017), vanhemmuuteen (Liu, Wang, Keesler & Schneider, 2011; Moilanen, 2019), parisuhteeseen (Malinen, Rönkä & Sevón, 2020; Presser, 2000), lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen (Mills & Täht, 2010; Strazdins, Korda, Lim, Broom & D'Souza, 2004), lapsen sosioemotionaaliseen hyvinvointiin (Hsueh & Yoshikawa, 2007; Rönkä, Malinen, Metsäpelto, Laakso, Sevón & Verhoef-van Dorp, 2017; Strazdins ym., 2004) sekä lastenhoitojärjestelyihin (Moilanen, 2019; Strazdins ym., 2006; Verhoef ym., 2018). Epätyypilliset työntekijät vaikuttavat myös vanhempien uni-valverytmiin

(Jordan, 2008), heidän psyykkiseen hyvinvointiinsa, heidän poissaoloihinsa perheen luota sekä heidän kielteiseen kokemukseensa omasta vanhemmuudestaan (Grzywacz, 2016). Vanhempien epätyypilliset työajat voivat siis vaikuttaa lapsen hyvinvointiin monella tavalla, sekä suoraan että välillisesti vanhempien hyvinvoinnin kautta.

Epätyypillisinä aikoina toteutettavaa varhaiskasvatusta on tutkittu esimerkiksi Hollannissa (De Schipper, Tavecchio, van Ijzendoorn & Linting, 2003; De Schipper, van Ijzendoorn & Tavecchio, 2004), Yhdysvalloissa (Jordan, 2008), Kanadassa (Halfon & Friendly, 2015), Iso-Britanniassa (Statham & Mooney, 2003) sekä Japanissa (Anme ym., 2010). Yhteistä näille tutkimuksille on havainto siitä, etteivät varhaiskasvatuspalvelut kykene vastaamaan riittävän joustavasti lastenhoidon tarpeisiin, jotka johtuvat vanhempien epätyypillisistä työajoista, ja toisaalta siitä, että epätyypillisiin varhaiskasvatusaikoihin liittyy kielteinen leima. Lastenhoitojärjestelyjen valinnanmahdollisuudet ovat epätyypillisiin aikoihin työskentelevillä vanhemmilla hyvin rajalliset (Halfon & Friendly, 2015). Myös Suomessa vuorohoito on usein keskitetty tiettyihin varhaiskasvatusyksiköihin (Rönkä ym., 2017), mikä vähentää vanhempien valinnanmahdollisuuksia.

Epätyypillisinä aikoina toteutettavasta varhaiskasvatuksesta on myös myönteisiä tutkimustuloksia. Lapsiryhmät saattavat olla epätyypillisinä aikoina pienempiä kuin tavanomaisina varhaiskasvatusaikoina, mikä voi mahdollistaa läheisemmät vuorovaikutussuhteet lasten ja työntekijöiden välillä. Tällöin voi olla helpompaa vastata lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja tukea lasten osallisuutta. (Halfon & Friendly, 2015; Salonen, 2020; Statham & Mooney, 2003.) Suomessa tehty tutkimus osoitti, etteivät varhaiskasvatuksessa ja lastenneuvolassa tehdyt arviot 4-vuotiaiden lasten hyvinvoinnista eronneet perheissä, joissa vanhemmat työskentelivät tavanomaisiin aikoihin, ja perheissä, joissa vanhemmat työskentelivät epätyypillisiin aikoihin (Lammi-Taskula & Siippainen, 2018). Myöskään Sevónin ynnä muiden (2017) mobiilipäiväkirjatutkimus ei vahvista aiempien tutkimusten näkemystä epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen kielteisestä yhteydestä lasten mielialoihin.

Diskurssianalyttinen tutkimukseni, jossa tarkastellaan vuorohoidolle rakentuvia merkityksiä ja ihanteita varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja vanhempien haastattelupuheessa, täydentää aikaisempia tutkimuksia suomalaisesta vuorohoidosta. Suomalaisen varhaiskasvatuksen vuorohoidossa on aiemmin tutkittu lasten ja työntekijöiden välisiä sukupolvisuhteita (Siippainen, 2018) sekä pienten lasten hyvinvointia ja kuulumisen tunnetta (Salonen, 2020) etnografisia menetelmiä hyödyntäen. Lisäksi Moilanen (2019) on tutkinut epätyypillisiin aikoihin työskenteleviä yksinhuoltajaäitejä työn ja perheen yhteensovittamisen näkökulmasta määrällisin ja diskurssianalyttisin tutkimusmenetelmin. Tutkimukseni haastatteluaineisto on kerätty epätyypillisiin aikoihin työskenteleviltä, vuorohoitopalvelua käyttäviltä vanhemmilta (n = 18) ja vuoropäiväkotien työntekijöiltä (n = 31). Suomessa ei ole aikaisemmin tehty näin laajalla, maantieteellisesti kattavalla haastatteluaineistolla tutkimusta siitä, miten vanhemmat ja varhaiskasvatuksen työntekijät puhuvat vuorohoidosta.

Tutkimukseni asettuu osaksi yhteiskunta- ja kasvatustieteiden kenttää. Se osallistuu keskusteluun niin varhaiskasvatuksen vuorohoidosta yhteiskunnallisena palveluna kuin ylipäättään vanhempien lastenhoitoratkaisuista ja lasten hyvinvoinnista 24/7-yhteiskunnassa. Koska tutkimuksessa tarkastellaan myös varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa sekä lähestytään vuorohoitoa ensisijaisesti lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon tilana, tutkimus kuuluu erityisesti myös varhaiskasvatustieteen alaan. Tutkimuksen teoreettis-metodologisena viitekehystenä toimii sosiokonstruktionismi, ja aineiston analyysissä on hyödynnetty diskursiivisen psykologian menetelmiä. Varhaiskasvatuksen vuorohoitoa ei ole aikaisemmissa tutkimuksissa tarkasteltu sosiokonstruktionistisesta näkökulmasta, jonka mukaan sosiaalista todellisuutta, kuten vuorohoitoa, (uudelleen)tuotetaan vuorovaikutuksessa kielen avulla (Burr, 2003). Tämä näkökulma voi auttaa paljastamaan totuttuja tapoja kehystäviä sosiaalisia normeja ja ideologioita, joita tulee tarkastella kriittisesti ja tarvittaessa uudelleen muokata tarkoituksenmukaisemmiksi.

2 VARHAISKASVATUKSEN KULTTUURISET JÄNNITTEET 24/7-YHTEISKUNNASSA

Aikaisemmat tutkimukset vanhempien epätyypillisistä työajoista sekä niihin liittyvistä lastenhoito- ja varhaiskasvatustarpeista tuovat esiin kulttuurisia jännitteitä, joita avaan tarkemmin tässä luvussa. Tässä tutkimuksessa kulttuuriset jännitteet kytkeytyvät erilaisten valinnanmahdollisuuksien ja sosiaalisten normien puitteissa käytäviin keskusteluihin epätyypillisen työn ja lastenhoidon yhdistämisestä (Damaske, 2013) ja niin ollen lapsen ”hyvän elämän” mahdollistamisesta. Vanhemmat ovat aktiivisia toimijoita, joilla on yleensä mahdollisuus valita eri vaihtoehtoista, ja tähän kuuluu vastuu valintojen seurauksista. Kuitenkin erityisesti epätyypillisiin aikoihin työskentelevillä vanhemmilla on tavallista rajalliset mahdollisuudet tehdä lastenhoitovalintoja (Halfon & Friendly, 2015; Jordan, 2008; Kekkonen, Rönkä, Laakso, Tammelin & Malinen, 2014; Moilanen, 2019; Plantenga & Remery, 2009).

Osa kulttuurisista jännitteistä on luonteeltaan moraalisia. Lastenhoitoratkaisuihin sisältyvään vastuuseen liittyy myös moraalinen näkökulma. Se tarkoittaa tehtyjen lastenhoitoratkaisujen yhteyttä omiin ja yleisesti hyväksytyihin arvoihin ja näkemyksiin siitä, mikä on ”oikein” tai ”hyvää”. Moraali rakentuu kussakin (ajallisessa ja paikallisessa) kulttuurissa siinä arvostettujen ilmiöiden ympärille. (Bergmann, 1998; Luckmann, 2002.) Lastenhoitoratkaisuissa on kyse paitsi taloudellisista ja konkreettisista järjestelyistä myös sosiaalisista normeista ja niin ollen moraalista valinnoista (Duncan ym., 2004; Karlsson ym., 2013; Meyers & Jordan, 2006; Moilanen, 2019; Paananen, Kuukka & Alasuutari, 2019; Verhoef ym., 2018; Vincent & Ball 2001; Vincent, Braun & Ball, 2010). Kulttuuriset jännitteet liittyvät tässä tutkimuksessa vanhempien lastenhoitoratkaisuihin suhteessa yhteiskunnan tarjoamiin mahdollisuuksiin, institutionaaliseen hoivaan suhteessa hyvän vanhemmuuden rakentamiseen sekä opetuksen ja hoidon jännitteisiin varhaiskasvatuksessa.

2.1 Lastenhoitoratkaisut ja yhteiskunnan tarjoamat mahdollisuudet

Lastenhoitoratkaisujen tarkastelussa tulee aina huomioida kansallinen ja paikallinen konteksti ja politiikka säädöksineen (Karlsson ym., 2013; Paananen ym., 2019), sillä vanhempien toiveet varhaiskasvatuksen saatavuudesta, sijainnista ja laadusta toteutuvat vaihtelevasti sen mukaan, millaiset resurssit yhteiskunta tarjoaa. Vanhempien lastenhoito- ja varhaiskasvatusratkaisuihin vaikuttavat perheiden tarpeet ja olemassa olevat valinnanmahdollisuudet (Peyton ym., 2001; Vandenbroeck ym., 2008; Vandenbroeck & Lazzari, 2014). Jännite syntyy, kun yhteiskunnan tarjoamat mahdollisuudet ja vanhempien toiveet ovat ristiriidassa. Meyers ja Jordan (2006) toteavat, että lastenhoitoratkaisut ovat väistämättä sopeutumista rajallisiin ja epätäydellisiin sosiaalisesti rakentuneisiin näkemyksiin vaihtoehtoista ja resursseista.

Kansainvälisesti tarkasteltuna Suomi erottuu muista maista paitsi kotihoidontuen ansiosta myös edullisten ja tulosidonnaisten varhaiskasvatusmaksujen ja varhaiskasvatuksen hyvän saatavuuden vuoksi (Närvi ym., 2020). Siitä huolimatta erityisesti nuorimmat suomalaislapset osallistuvat varhaiskasvatukseen harvemmin kuin lapset muissa OECD-maissa (Närvi ym., 2020; OECD, 2019). Tätä on selitetty muun muassa sillä, että monet vanhemmat haluavat valita lapselleen kotihoidon kotihoidontuen turvin (Hiilamo & Kangas, 2009) ja että kotihoitoa pidetään lapselle varhaiskasvatusta parempana vaihtoehtona (Paananen ym., 2019) erityisesti, kun on kyse nuoremmista lapsista.

Vanhemmat pitävät lastenhoitoratkaisuissa tärkeänä myös koulutuksellista näkökulmaa. Varhaiskasvatuksessa vanhemmat arvostavat suunnitelmallista ohjausta ja opetusta lapsen optimaalisen kehittymisen tukena sekä työntekijöiden koulutustasoa ja ammattitaitoa (Terävä ym., 2018). Myös varhaiskasvatuksen turvallinen ilmapiiri (Vuorinen, 2018), kodinomaisuus, toisten lasten seura ja ryhmäkoot ovat tärkeitä kriteerejä vanhemmille, kun he tekevät ratkaisuja lapsen varhaiskasvatuksesta (Hietämäki ym., 2018).

Varhaiskasvatuspalveluja tuotetaan paitsi julkisesti myös yksityisesti. Suomessa valtio tukee yksityistä varhaiskasvatusta joko yksityisen hoidon tuella tai kunnan myöntämällä palvelusetelillä (Laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta 1126/1996). Varhaiskasvatuspalveluiden yksityistäminen lisää omalta osaltaan vanhempien valinnanmahdollisuuksia (Kampichler ym., 2018; Karlsson ym., 2013; Onnismaa ym., 2014; Ruutiainen, Alasuutari & Karila, 2020). Se voi tehdä vanhemmista varhaiskasvatuspalvelujen kuluttajia, jotka haluavat taata lapselleen parhaan mahdollisen koulutuksen ja pyrkivät siten taloudellisesti hyviin "sijoihin" (Meyers & Jordan, 2006; Moss, 2017). Yhteiskunnallisten palvelujen markkinoistumista ja vanhempien valinnan korostamista on kritisoitu siitä, että ne siirtävät vastuun valinnoista yksilöille, vaikka valinnat ovat aina riippuvaisia yhteiskunnan rakenteista ja palveluista (Vandenbroeck & Lazzari, 2014). Vanhempien kuvaaminen lapselle suunnattujen palveluiden kuluttajiksi voi tuottaa lapselle passiivisen ja heikon aseman (Meyers & Jordan, 2006;

Moss & Petrie, 2002; Moss, 2017). Tämä korostaa varhaiskasvatuspalvelujen näkemistä sijoituksena lapsen tulevaisuuteen (Neaum, 2016) eikä niinkään tukena lapsen elämään tässä ja nyt. Moss ja Petrie (2002) kuvaavatkin lapsille suunnattuja palveluja ennemmin lasten tiloiksi, jolloin lapsi asemoidaan vahvemmin aktiiviseksi toimijaksi omassa elämässään.

Vanhempien työssäkäynti on pääsyy käyttää kodin ulkopuolista lastenhoitoa (Jinseok & Fram, 2009). Tämä näkyy myös varhaiskasvatuksen palveluohjauskeskusteluissa, joissa keskustelun keskiössä on huoltajien työtilanne ja lapsen tarpeet jäävät sivummalle (Kuukka, Siippainen & Alasuutari, 2019). Erityisesti työssäkäyville vanhemmille on tärkeää, että lastenhoitojärjestelyt ovat käytännöllisiä (Jinseok & Fram, 2009): välimatkat ovat lyhyet, kustannukset kohtuulliset ja aukioloajat laajat (Duncan & Irwin, 2004; Kampichler, Dvoráková & Jarkovská, 2018; Peyton ym., 2001) ja sisarukset voi saada saman hoitojärjestelyn piiriin (Hietamäki ym., 2017). Epätyypilliset työajat vaikuttavat lastenhoitoratkaisuihin kahdella tavalla. Toisaalta ne voivat mahdollistaa lapsen hoidon kotonana, jos kahden vanhemman työajat ovat erirytmisiä. Toisaalta epätyypillinen työaika voi vähentää mahdollisuuksia valita eri lastenhoitojärjestelyistä, sillä institutionaalista vuorohoitoa ei ole välttämättä paikallisesti saatavilla kaikille sitä tarvitseville. (Halfon & Friendly, 2015; Jordan, 2008; Kekkonen ym., 2014; Moilanen, 2019; Plantenga & Remery, 2009; Statham & Mooney, 2003.)

Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että vanhemmat, joilla on epätyypilliset työajat, pyrkivät usein järjestämään lasten hoidon pitkälti vanhempien keskinäisillä järjestelyillä erityisesti epätyypillisinä aikoina (Presser, 2003). Tämä saattaa johtua kotihoidon ihannoinnista, tai se voi olla keino pienentää lastenhoitokuluja tai mahdollisuus vähentää niitä haasteita, joita liittyy epätyypillisen työn ja perheen yhteensovittamiseen (La Valle ym., 2002). Myös suomalaisista 1-vuotiaiden lasten vanhemmista epätyypillisiin aikoihin työskentelevät valitsivat lapselleen kotihoidon useammin kuin ne vanhemmat, joilla oli tyypillinen työaika (Hietamäki ym., 2018).

Suomessa kunnat tarjoavat varhaiskasvatuksen vuorohoitoa lapsille, joiden vanhempien työ- tai opiskeluajat ovat epätyypilliset (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Tästä huolimatta suomalaiset vanhemmat eivät ole täysin tyytyväisiä vuorohoitopalvelujen saatavuuteen (Kekkonen ym., 2014; Moilanen ym., 2016; Plantenga & Remery, 2009). Tähän voi olla useita syitä. Ensinnäkin vuorohoito on usein kunnassa keskitetty tiettyihin päiväkoteihin ja se voi siksi olla vaikeasti saavutettavissa. Toiseksi vuorohoitoon liittyvät kielteiset asenteet (Jordan, 2008; Statham & Mooney, 2003) voivat vaikuttaa vanhempien halukkuuteen valita institutionaalinen vuorohoito osaksi heidän lapsenhoitojärjestelyjään (Moilanen ym., 2020; Murtorinne-Lahtinen ym., 2016). Aikaisemmat tutkimukset nostavat näin ollen esiin tarpeen tarkastella vanhempien ja työntekijöiden näkemyksiä vuorohoidosta ja kehittää näkemysten pohjalta vuorohoidon laatua ja vahvistaa sen roolia yhtenä vanhempien mahdollisena lastenhoitoratkaisuna.

2.2 Institutionaalinen hoito ja hyvän vanhemmuuden rakentuminen

Lastenhoitoratkaisut ovat yhteydessä kulttuuri- ja kontekstisidonnaisiin moraalisiin ja sosiaalisesti hyväksytyihin ihanteisiin hyvästä vanhemmuudesta, pienten lasten vanhempien työssäkäynnistä ja hyvästä varhaiskasvatuksesta (Duncan & Irwin, 2004; Meyers & Jordan, 2006). Työssäkäyvät pienten lasten vanhemmat, erityisesti äidit, joutuvat usein perustelemaan työssäkäyntiään ja niin ollen myös lastenhoitoratkaisujaan (Moilanen ym., 2020; Repo, 2004; Terävä ym., 2018). Lastenhoitoratkaisujen perustelut voidaankin nähdä moraalisin selontekoina (Karlsson ym., 2013). Ihmiset tuottavat moraalisia selontekoja erityisesti silloin, kun heidän valintansa ovat vastakkaisia yleisesti hyväksyttävänä pidetyille valinnoille (Scott & Lyman, 1968).

Intensiivisen äitiyden diskurssin mukaan (Hays, 1996) vanhempien, erityisesti äitien, tehtävänä on toimia lastensa ensisijaisina kasvattajina ja hoitajina. Intensiivisen äitiyden diskurssi tulee ongelmalliseksi, kun tarkastellaan pienten lasten äitien työssäkäyntiä. Työssäkäyvien vanhempien odotetaan täyttävän sekä hyvälle vanhemmalle että hyvälle työntekijälle asetettuja odotuksia, mikä voi johtaa paineisiin ja syyllisyyteen lasta ja/tai työnantajaa kohtaan (Christopher, 2012). Tämä tekee äitien vanhemmuuden ja työntekijän identiteettien yhteensovittamisesta jännitteistä (Johnston & Swanson, 2007).

Vastadiskurssina intensiiviselle äitiydelle voidaan puhua ”delegoivasta äitiydestä” (*delegatory motherhood*, Christopher, 2012), ”laajennetusta äitiydestä” (*extensive mothering*, Christopher, 2012) tai ”etä- tai kaukovanhemmuudesta” (*remote parenting*, Vuorinen, 2018). Näille diskursseille yhteistä on lapsen hoidon osoittaminen jollekin perheen ulkopuoliselle taholle silloin, kun vanhemman ei ole mahdollista hoitaa lasta (Christopher, 2012; Karlsson ym., 2013; Vincent, Braun & Ball, 2010; Wall, 2013). Suomessa vastuu lasten hoidosta osoitetaan usein yhteiskunnalle (Onnismaa & Kalliala, 2010; Repo, 2004). Erilaiset (hyvän) vanhemmuuden diskurssit asemoivat lapsen eri tavoin: intensiivisen äitiyden diskurssissa lapsi nähdään haavoittuvana ja erityisesti äidin hoivaa tarvitsevana, kun taas vastakkainen diskurssi tuottaa lapselle (ilman vanhemman jatkuvaa huolenpitoa) pärjäävän, itsenäisen lapsen aseman (ks. mm. Christopher, 2012; Dahlberg, Moss & Pence, 2007).

Suomessa on dualistinen lastenhoitopolitiikka eli yhteiskunta tukee sekä lapsen kotihoitoa että varhaiskasvatusta (Närvi, Salmi & Lammi-Taskula, 2020; Repo, 2004; Repo, 2013). Alle 3-vuotiaiden lasten vanhemmilla on mahdollisuus hoitaa lasta kotona kotihoidontuen turvin tai hakea lapselleen varhaiskasvatuspaikkaa joko kunnallisesta tai yksityisestä päiväkodista tai perhepäivähoidosta. Kotihoidontukea onkin perusteltu juuri sillä, että se lisää vanhempien mahdollisuuksia valita eri lastenhoitojärjestelyistä (kotihoito, institutionaalinen hoito) (Hiilamo & Kangas, 2009). Vanhempien sosioekonominen asema vaikuttaa lastenhoitoratkaisuihin: matalammin koulutetut vanhemmat valitsevat kotihoidon-

tuen ja hoitavat lasta kotona useammin kuin korkeasti koulutetut, kun taas korkeasti koulutettujen vanhempien lapset osallistuvat useammin varhaiskasvatukseen (Närvi, Salmi & Lammi-Taskula, 2020; Petitcler ym., 2017). Kansainvälisesti tarkasteltuna vuorohoitoa käyttävien vanhempien koulutustausta on usein keskimääräistä matalampi (Boyd-Swan, 2015). Lapsen kotihoidon ja institutionaalisen varhaiskasvatuksen välinen jännite on ajankohtainen kysymys suomalaisessa lastenhoitopolitiikassa. Se liittyy sekä vanhempien osallistumiseen työmarkkinoille että lapsen oikeuksiin. Kummallekin kannalle löytyy puolustajia, jotka tuovat esiin valitsemansa tai laadukkaampana pitämänsä vaihtoehdon paremmuutta. (Ks. esim. Repo, 2013.)

Varhaiskasvatuspalveluiden käyttöä pidetään muun muassa kuntapäätäjien puheessa hyväksyttävämpänä silloin, kun vanhemmat käyvät töissä, kun taas niiden lasten varhaiskasvatusta pitää perustella tarkemmin, joiden vanhemmat ovat kotona (Fjällström, Karila & Paananen, 2020). Äidit oikeuttavat selonteissaan työssäkäyntiään eri tavoin: intensiivisen äitiyden diskurssiin kuuluu työnteon oikeuttaminen lapsen edulla, kun taas vastadiskurssissa äidit voivat kuvata käyvänsä töissä itsensä vuoksi (ks. esim. Christopher, 2012; Johnston & Swanson, 2007). Työssäkäynnin oikeuttaminen äidin omilla tarpeilla ei ole sosiaalisesti yhtä hyväksyttävää kuin lasten tarpeista kumpuavat perustelut (Duncan & Irwin, 2004; Terävä ym., 2018; Wall, 2013). Wallin (2013) mukaan äitien diskurssiiviset mahdollisuudet oikeuttaa omat tarpeensa ja toiveensa suhteessa kulttuuriseen näkemykseen hyvästä äitiydestä ovat 2000-luvulla jopa kapeammat kuin pari vuosikymmentä sitten.

Hyvän vanhemmuuden rakentumista voidaan tarkastella myös riittävän hyvän vanhemmuuden näkökulmasta. Riittävän hyvällä vanhemmuudella (*good enough parenting*) tarkoitetaan sitä, ettei vanhemmuudessa ole tarpeen eikä edes mahdollista pyrkiä täydellisyyteen (Winnicott, 1964). Tämä antaa vanhemmalle mahdollisuuden myös tehdä virheitä ja siten saada tärkeää oppia vanhemmuutensa kehittämiseen (Reeves, 2012). Riittävän hyvän vanhemmuuden näkökulma lastenhoitoratkaisuihin toisi ehkä vanhemmille lisää tilaa tehdä erilaisia valintoja työn ja perheen yhteensovittamiseksi vanhempien omien arvojen mukaisesti.

Laajennettu näkemys äitiydestä ja lapsesta äidistä itsenäisenä on osittain syntynyt yhteiskunnan tarpeesta saada naiset työmarkkinoille (Dahlberg ym., 2007). Hyvän äitiyden odotukset haastavat erityisesti epätyypillisiin aikoihin työskenteleviä yksinhuoltajavanhempia, joiden tilannetta voidaan kuvata kolminkertaisten vaatimusten kautta: ongelmallisena nähdään yksinhuoltajuus, työssäkäynti ja vanhemman epätyypilliset työajat (Moilanen, 2019). Vaikka Suomessa sillä, että kumpikin vanhempi käy töissä, on pitkä historia ja kodin ulkopuolinen hoito on laajasti hyväksyttyä (Salmi, 2006), epätyypillisiin aikoihin työskentelevät yksinhuoltajaäidit tuottavat selontekoja työajoistaan ja lastenhoitojärjestelyistään (Moilanen, 2019). Kansainvälisissä tutkimuksissa onkin havaittu, että sekä vanhemmat, työntekijät että palvelunjärjestäjät liittyvät usein vuorohoitoon kielteisen leiman (Jordan, 2008; Statham & Mooney, 2003). Lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta yksinhuoltajaäitien työskentelyn epätyypillisinä ai-

koina on havaittu vastaavan huonosti äitien ajatuksiin hyvästä äitiydestä (Moilanen, 2019). Myös Grzywaczin (2016) tutkimuksessa tuli ilmi, että epätyyppillisinä aikoina työskentelevät vanhemmat olivat muita tyytymättömyyksiä vanhemmuuteensa.

Isien merkitystä lastenhoitoratkaisuissa on tutkittu jonkin verran epätyyppillisten työaikojen kontekstissa. Tutkimusten mukaan isät osallistuvat enemmän lastensa hoitoon niissä perheissä, joissa äiti tai molemmat vanhemmat tekevät vuorotyötä (Barnett & Gareis, 2007; Han, 2004). Jotkut epätyyppillisiin työaikoihin työskentelevät isät taas kokevat, että heillä on enemmän aikaa lapsilleen kuin jos he olisivat päivätyössä (Täht & Mills, 2011). Edellä mainitut tutkimukset kuitenkin osoittavat, että lastenhoitoratkaisut ja niihin liittyvät jännitteet nähdään erityisesti äitien haasteena.

2.3 Opetuksen ja hoidon painottuminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen politiikka

Varhaiskasvatusta on Suomessa toteutettu sekä kokoaikaisena päivähoitopalveluna mahdollistamaan vanhempien työssäkäynti että osa-aikaisena, jolloin se tarjoaa kotona olevien vanhempien lapsille pedagogista, ohjattua toimintaa (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio, 2017). Se, painotetaanko varhaiskasvatuksen keskeisenä tehtävänä vanhempien työssäkäynnin mahdollistamista vai lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen tukemista, on vaihdellut niin politiikan, opetussuunnitelmien kuin käytännön tasolla eri aikoina (ks. esim. Alila ym., 2014; Onnismaa ym., 2017; Onnismaa, Paananen & Lipponen, 2014).

1890-luvulla lastentarhanopettajakoulutuksen yhteyteen perustettiin lastentarhoja. Ne toimivat kouluhallinnon alaisuudessa, kunnes ne siirrettiin sosiaaliministeriön valvontaan vuonna 1924. Sotien jälkeen päivähoitojärjestelmän kehittäminen oli osa hyvinvointivaltion luomista. Tuolloin korostettiin kaikkien yhteiskunnan jäsenten oikeutta yhteiskunnan palveluihin varallisuudesta riippumatta. Vuonna 2013 varhaiskasvatus siirrettiin sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen osaksi koulutuspolun jatkumoa. (Alila ym., 2014.) Nämä muutokset kuvaavat mielestäni jännitettä, joka liittyy siihen, nähdäänkö varhaiskasvatuksen ensisijaisena tehtävänä sosiaalipoliittinen lastenhoidon ja perheen kasvatustehtävän tukeminen vai koulutuspoliittinen lapsen oppimisen tukeminen (ks. varhaiskasvatuksen tehtävistä Alila ym., 2014).

Vastaava jännite näkyy myös varhaiskasvatusta ohjaavan lainsäädännön muuttamisessa. Vuonna 1973 laki lasten päivähoidosta nivoi varhaiskasvatuksen osaksi työvoimapolitiikkaa, kun pienten lasten äidit haluttiin työmarkkinoille (Onnismaa ym., 2014). Lain johtoajatuksena oli tuolloin päivähoidon määrän, ei niinkään kasvatuksellisen laadun, lisääminen. Kasvatustavoitteet lisättiin lakiin vasta vuonna 1983. (Onnismaa ym., 2017; Onnismaa & Paananen, 2019.) Päivä-

hoitolaki päivitettiin varhaiskasvatuslaiksi vuonna 2016. Tuolloin päivähoito-käsite korvattiin varhaiskasvatus-käsitteellä, joka vastasi paremmin palvelun pedagogista painotusta ja englanninkielistä termiä *early childhood education and care*. (Onnismaa & Paananen, 2019.) Vuonna 2018 astui voimaan nykyinen varhaiskasvatuslaki, joka korostaa aiempaa enemmän lapsen etua varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Laissa on myös määritelty vuorohoidon järjestäminen osana varhaiskasvatuspalveluja sekä säädetty uudet henkilöstön tehtävänimikkeet ja kelpoisuusehdot. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018.)

Varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa näkyy pedagogiikan vahvistaminen varhaiskasvatuksen keskeisenä tehtävänä. Vuonna 2003 laadittiin ensimmäinen varhaiskasvatuksen kansallinen ohjausasiakirja, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, suosituksena varhaiskasvatuksen järjestämiseksi (Stakes, 2003). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita on uudistettu varhaiskasvatuslain uudistuksen myötä vuosina 2016 ja 2018, jolloin niistä tuli ensimmäistä kertaa velvoittava asiakirja ja niihin kirjattiin elinikäisen oppimisen ihanne (Onnismaa & Paananen, 2019). Näin varhaiskasvatus liitettiin myös osaksi perusopetuksen käsitteellistä jatkumoa (Kopisto, Salo, Lipponen & Krokfors, 2015). Uudet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 ja 2018 ovat Opetushallituksen laatimia, minkä myötä niiden painotus on aiempaa pedagogisempi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 mukaan varhaiskasvatus koostuu kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kolminaisuudesta, jonka keskiössä on pedagogiikka (Opetushallitus, 2018). Näiden kolmen osa-alueen painotus on vaihtunut edellisistä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Stakes, 2003), joissa järjestys oli hoito, kasvatus ja opetus. Tämä järjestyksen muutos on yksi konkreettinen esimerkki siirtymisestä hoivapainotteisen päivähoidon diskurssista kohti pedagogisemmin painottunutta varhaiskasvatuksen diskurssia.

Tempoilua on liittynyt myös lasten subjektiiviseen varhaiskasvatusoikeuteen. Universalismin periaatteiden mukaan kaikilla alle kouluikäisillä lapsilla on Suomessa ollut 1990-luvulta lähtien vanhempien työtilanteesta riippumaton subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen, mikä on osaltaan johtanut varhaiskasvatuksen pedagogisen tehtävän vahvistumiseen (Alasuutari, 2003). Vuonna 2016 lapsen subjektiivista varhaiskasvatusoikeutta kuitenkin rajattiin 20 viikkotuntiin. Rajoitus purettiin 1.8.2020. Kaikille lapsille palautettiin tuolloin yhdenvertainen oikeus osallistua varhaiskasvatukseen vanhempien työtilanteesta riippumatta. Subjektiivisen oikeuden rajaamista perusteltiin muun muassa taloudellisin syin (Onnismaa ym., 2014), mutta se voi kertoa myös siitä, että varhaiskasvatuksen ensisijaisena tehtävänä nähdään vanhempien työssäkäynnin tukeminen.

Edellä mainitut 2010-luvun laki- ja asiakirjauudistukset sekä varhaiskasvatuksen siirto opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen ovat merkittäviä muutoksia varhaiskasvatuksen pedagogiikan vahvistamiseksi. Niissä näkyy se, että varhaiskasvatuksen lapsi- ja koulutuspoliittista tehtävää on alettu korostaa aiemmin vallalla olleiden sosiaali-, perhe- ja työvoimapolitiittisten ja työelämän tasarvoa edistävien tehtävien rinnalla (ks. Alila ym., 2014; Onnismaa & Paananen, 2019).

Moniammatillisuus varhaiskasvatuksessa

Suomalainen varhaiskasvatus pohjautuu moniammatillisuuteen, jolla tarkoitan tässä sitä, että varhaiskasvatuksen työntekijöillä on erilaisia koulutuksia. Eri ammattiryhmien rooleihin ja työnkuviin liittyy epäselvyyttä ja jännitteisyyttä (Kopisto ym., 2015). Varhaiskasvatuksen henkilöstö koostuu sosiaali- ja terveysalan ammattilaisista (sosiaalikasvattajat tai sosionomit ja lähihoitajat) ja kasvatustieteen ammattilaisista (nyk. varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat). Lastenhoitajan tehtävissä toimii lähihoitajien kanssa rinnakkain lastenohjaajia, joiden koulutus suuntautuu päiväkotikäisten lasten toiminnan ohjaamiseen (Alila ym., 2014).

Päivähoitolain (1973) myötä opettajan työtehtäviä on tehty rinnakkain sekä sosiaalipedagogin/sosionomin että lastentarhanopettajan (nykyään varhaiskasvatuksen opettajan) pätevyydellä (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio, 2017). Sosionomeja alettiin kouluttaa lastentarhanopettajiksi vuonna 1992. Lastentarhanopettajien yliopistokoulutus aloitettiin kokeiluluontoisena vuonna 1973. Se vakiinastettiin vuonna 1995, ja samalla opistotasoinen koulutus lakkautettiin. (Alila ym., 2014.) Opintopolkujen moninaisuus tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatuksessa työskentelee varhaiskasvatuksen opettajia, sosionomeja ja lastenhoitajia, joilla on erilaisia koulutuksia. Varhaiskasvatuksen kandidaatin tai maisterin ja lastenohjaajan tutkintojen katsotaan suuntaavan suoraan varhaiskasvatuksen osaamissisältöihin, kun taas lähihoitajan ja sosionomin tutkinnoissa painottuu sosiaali- ja terveysalan laaja-alaisuus (Karila ym., 2017).

Kun vuoden 1973 päivähoitolain aikoihin suurin osa varhaiskasvatuksen henkilökunnasta oli lastentarhanopettajia (Onnismaa & Paananen, 2019), nykyään vain joka kolmannelta työntekijältä vaaditaan varhaiskasvatuksenopettajan kelpoisuus (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Pedagogisen koulutuksen saaneiden varhaiskasvatuksen opettajien suhteellinen määrä on varhaiskasvatuksessa vähentynyt (STM, 2007), vaikka juuri pedagogiikan merkitystä varhaiskasvatuksessa on korostettu viimeisen kahden vuosikymmenen ajan. Varhaiskasvatuksen henkilöstörakenne on muuttumassa, sillä varhaiskasvatuslaissa 540/2018 on määritelty uudestaan varhaiskasvatuksen moniammatillinen henkilöstörakenne. Vähintään kolmanneksella kasvatusvastuullisista työntekijöistä, siirtymäajan jälkeen eli vuoden 2030 alusta vähintään kahdella kolmasosalla, tulee olla opettajan tai sosionomin kelpoisuus ja vähintään puolella tästä ryhmästä varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus.

Varhaiskasvatuksen historialliset jännitteet näkyvät edelleen muun muassa siinä, että eri ammattiryhmien tehtävänkuvat ja vastuut ovat epäselviä. Varhaiskasvatuksen kentällä on ollut huolta siitä, ettei eri ammattiryhmien ydinosoaminen pääse optimaalisella tavalla esille (Alila ym., 2014; Karila, 2013; Kopisto ym., 2015; Onnismaa & Kalliala, 2010). Eri ammattiryhmien roolien ja työnjaon selkiyttämiseksi onkin selkeä tarve valtakunnallisesti. Esimerkiksi varhaiskasvatuslaki 540/2018 määrittelee vastuun lasten yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnasta varhaiskasvatuksen opettajille, mutta lastenhoitajien rooli var-

haiskasvatussuunnitelmien toteuttamisessa on epäselvä (Repo ym., 2019). Vuorohoidossa eri ammattiryhmien roolit ovat erilaiset kuin tavanomaisessa varhaiskasvatuksessa, sillä työntekijät eivät ole aina paikalla samaan aikaan (Peltoperä & Hintikka, 2016). Työntekijöiden rooleista ja asemista varhaiskasvatuksen vuorohoidossa on tärkeää saada lisää tutkimustietoa.

Eri-ikäiset lapset varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatukseen tuo jännitettä myös se, että sen piirissä on eri-ikäisiä lapsia. Laki lasten päivähoidosta vuonna 1973 yhdisti alle 3-vuotiaiden seimet ja yli 3-vuotiaiden lastentarhat päiväkodeiksi. 1980-luvulle saakka opettajat sijoitettiin 3–6-vuotiaiden ryhmiin eikä alle 3-vuotiaiden ryhmissä työskennellyt opettaja. Vuonna 1981 päivähoidon henkilöstörakenteen uudistaminen johti siihen, että myös nuorimpien lasten ryhmiin tuli opettaja ja vanhempien lasten ryhmiin lastenhoitajia. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio, 2017.)

Nuorimmat, alle 3-vuotiaat, osallistuvat varhaiskasvatukseen vähemmän kuin muut ikäryhmät (Pursi, 2019; Salonen, 2020). Valtio tukee nuorimpien lasten kotihoitoa: vanhemmat ovat oikeutettuja kotihoidontukeen, kunnes lapsi täyttää 3 vuotta (Närvi, Salmi & Lammi-Taskula, 2020). Keskustelua herättääkin se, minkä ikäisenä lapsi hyötyy ryhmämuotoisesta varhaiskasvatuksesta ja mitä pedagogiikka tarkoittaa erityisesti nuorimpien lasten ryhmissä. Hännikäisen (2013) mukaan nuorimmilla lapsilla korostetaan usein hoivan ja kasvatuksen elementtejä, mutta oppimisen tukeminen jää vähemmälle. Myös Hännikäinen ja Rutanen (2013) tuovat esiin tarpeen vahvistaa pedagogiikkaa juuri alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Niin ikään varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista varhaiskasvatuksessa tarkastelleessa raportissa (Repo ym., 2019) tuli esille, että pedagogiikassa oli sisällöllisiä puutteita erityisesti alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Lapsen nuori ikä saattaa esimerkiksi olla esteenä lasten osallisuuden toteutumiselle (Rutanen ym., 2014).

Varhaiskasvatuksen toinen erityinen ikäryhmä ovat esikoululaiset, joille tarjotaan esiopetusta maksuttomasti vuoden ajan ennen kouluikää 20 tuntia viikossa. Kuusivuotiaalle suunnattu esiopetus on jo pitkään kuulunut perusopetuslain 628/1998 piiriin, ja velvoittavaa esiopetusta ohjaavat omat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014). Esiopetusikäiset lapset saattavat tarvita esiopetuksen lisäksi myös täydentävää varhaiskasvatusta, jolloin heitä koskevat myös varhaiskasvatustaki 540/2018 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018).

Vuonna 2015 esiopetukseen osallistuminen tuli velvoittavaksi, vaikka lähes kaikki suomalaiset lapset osallistuivat esiopetukseen jo ennen sitä. Esikoulukokeiluja toteutettiin Suomessa jo vuosina 1972–1984 (Esikoulukomitean mietintö, 1972). Esikoulukokeilun jälkeen lapsen oikeus osallistua esiopetukseen vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista kirjattiin peruskoululakiin 476/1983 ja peruskouluasetukseen 718/1984. Vaikka varhaiskasvatuksessa ei ole muuten puhuttu opetussuunnitelmista, vuonna 1984 laadittiin Kuusivuotiaiden lasten opetussuunnitelma (Sosiaalhallitus, 1984). Oppimisen ja opetuksen näkökulma on

siis näiden vanhempien varhaiskasvatusikäisten lasten kohdalla keskeinen, toisin kuin nuoremmilla lapsilla.

Suomalaislapset osallistuvat varhaiskasvatukseen vähemmän kuin lapset muissa OECD-maissa (OECD, 2019). Vuonna 2018 aloitettiin 5-vuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilu, jonka avulla pyrittiin selvittämään maksuttomuuden vaikutusta siihen, kuinka suuri osa lapsista osallistuu varhaiskasvatukseen, ja tarkasteltiin edellytyksiä laajentaa esiopetus 5-vuotiaisiin (OKM, 2018). Vuoden 2021 alussa julkaistiin Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021 (Opetushallitus, 2020). Esiopetuksen toteuttaminen vuorohoidossa on kuitenkin herättänyt keskustelua vuorohoidon kentällä (Peltoperä ym., 2016; Peltoperä & Hintikka, 2016). Esiopetus järjestetään ensisijaisesti ryhmämuotoisesti, mikä voi olla vuorohoidossa haastavaa, koska eri lapsilla on erilaiset varhaiskasvatusajat. Lisäksi keskustelua herättää opettajan ja muun henkilöstön rooli esiopetuksen toteuttamisessa, kun sekä lasten hoitoajat että työntekijöiden työajat vaihtelevat.

Pedagogiikan toteuttaminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka muokkautuu ajallisessa ja paikallisessa kulttuurissa, ja se sisältää erilaisia jännitteitä. Jännitteitä on muun muassa opetuksen ja hoidon elementtien välillä, aikuislähtöisen ja lapsilähtöisen toiminnan välillä ja etukäteissuunnittelun ja eri tilanteissa pedagogisesti toimimisen välillä. Lisäksi erilaiset lapsikäisyydet vaikuttavat siihen, miten pedagogiikkaa toteutetaan varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ohjataan kansallisesti (Opetushallitus, 2018), mutta paikallinen päätöksenteko on vahvaa ja varhaiskasvatuksen opettajat ja muu henkilöstö toteuttavat pedagogiikkaa arjessa hyvin itsenäisesti (Kopisto ym., 2015). Suomessa on kehitetty työn tueksi varhaiskasvatuksen reflektointi- ja arviointityökaluja (Vlasov ym., 2018), sillä varhaiskasvatuslaki 540/2018 määrittelee sekä itsearviointia että osallistumista toiminnan ulkopuoliseen arviointiin. Niiden käyttöön ei kuitenkaan ole velvoitetta.

Pedagogiikalla viitataan ammattihenkilöstön toteuttamaan suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen, prosessimaiseen toimintaan, joka mukautuu tilannekohtaisiin vaatimuksiin, muun muassa varhaiskasvatuksen ajankohtaan ja lapsiryhmän kokoon ja koostumukseen. Pedagogiikka näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja tietoisesti rakennetuissa oppimisympäristöissä ja toteutuu erityisesti lapsen ja työntekijän vuorovaikutuksessa. (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018.) Vaikka pedagogiikka on suunniteltua ja tavoitteellista, se toteutuu arjessa usein nopeastikin vaihtuvissa tilanteissa. Siksi keskeistä pedagogiikassa on, että työntekijä on tietoinen omista käytännöistään ja siitä, mitä hän tekee ja miksi. (Hännikäinen, 2013.)

Suomalainen varhaiskasvatus perustuu niin sanotulle educare-mallille, jossa pedagogiseen toimintaan yhdistyvät sekä opetuksen että hoidon elementit (Karila, 2012; Kopisto ym., 2015). Tämä tarkoittaa kokonaisvaltaista pedagogiikka-

kaa eli sitä, että kaikki päivän erilaiset kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toiminnot voidaan hyödyntää pedagogisesti (Venninen ym., 2012; Lämsä, hyväksytty julkaistavaksi). Varhaiskasvatusta (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) ei ole kuitenkaan selkeästi määritelty kasvatuksen, opetuksen ja hoidon käsitteitä ja niiden suhteita toisiinsa.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan painopiste on muuttunut muun muassa ryhmän hallinnasta yksilöllisemmän varhaiskasvatuksen toteuttamiseen sekä aikuisjohtoisesta ryhmätoiminnasta enemmän lapsen osallisuudelle, aktiiviselle toimijuudelle ja aloitteille perustuvaan lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen (Karila, 2013; Puroila, 2002). Suunta kohti yksilöllisempää varhaiskasvatusta näkyy muun muassa siinä, että lapsille laaditaan yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat (Varhaiskasvatustalaki 540/2018).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan lapsikohtaisia tavoitteita ovat lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin edistäminen sekä itsenäisyyden, omatoimisuuden sekä oppimaan oppimisen edistäminen (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Suomalaiseen ja pohjoismaiseen varhaiskasvatukseen ei ole kuulunut ajatus varhaiskasvatustilaisen lapsen valmistamisesta kouluun (Karila, 2012) tai yksilön osaamisen mittaamisesta ja yksityiskohtaisesta arvioinnista, kun taas esimerkiksi Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa varhaiskasvatuksessa painottuvat vahvemmin lapsen arvioinnin, mittaamisen ja kouluun valmistautumisen näkökulmat (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth, 2014; ks. myös Kopisto ym., 2015).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ohjaavat lapsikäsitteet ovat muuttuneet. Käsite lapsesta haavoittuvana, toisten hoivasta riippuvaisena on väistynyt, ja sen tilalle on noussut käsite lapsesta aktiivisena, pätevästä yhteiskunnan jäsenenä (Kjørholt, 2004; Moss & Petrie, 2002). Myös suomalainen varhaiskasvatustalaki perustuu tälle uudelle käsitteelle (Karila, 2012; Opetushallitus, 2018). Lapsikäsite on siis muuttunut: lapsuutta ei enää ajatella vaiheena kohti aikuisuutta, joskin tulevana (*becoming*), vaan tunnustetaan lapsuuden itseisarvo (*being*) (Kjørholt, 2004). Nykyään varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan kuuluu ajatus lapsesta aktiivisena toimijana ja osallisena ja toiminnan lapsilähtöisyydestä (Opetushallitus, 2018).

Lapsilähtöisyyden ja lapsen osallisuuden liittyä erilaisia tulkintoja, ja niiden jännitteisyys on tullut esiin useissa tutkimuksissa (mm. Rosqvist ym., 2019; Sevón ym., 2021; Tahkokallio, 2014). Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan liittyykin jännite lapsen autonomisuuden ja työntekijän auktoriteetin välillä (Farquhar & White, 2014). Aikuisen on jaettava valtaa lasten kanssa, jotta lasten osallisuus ja tasavertaisuus voivat toteutua (Sevón ym., 2021). Usein ymmärretään väärin lasten osallisuuden tarkoittavan sitä, että lapsi saa päättää tai hänet jätetään päättämään itse asioistaan eli hänen oletetaan tekevän ja pärjäävän itse (Rosqvist ym., 2019; Turja, 2016). Tällöin ajatellaan, että lapsi tietää itse, mitä haluaa, ja toiminta rakentuu lapsen haluamisen ympärille (Rosqvist ym., 2019). Lapsilähtöisen, lapsen osallisuutta korostavan pedagogiikan ei kuitenkaan tulisi sulkea pois aikuisen aktiivista roolia, vaan lasten osallisuus varhaiskasvatustalaki toteutuu parhaimmillaan lasten ja aikuisten välisessä rinnakkaisessa yhteistoiminnassa (Alila

& Ukkonen-Mikkola, 2018; Turja, 2016), jossa aikuinen havainnoi lasta ja tukee aktiivisesti lapsen kiinnostuksen kohteista kumpuavaa toimintaa (Rosqvist ym., 2019; Tahkokallio, 2014).

Pedagogiikan painopisteiden muutokset ja edellä kuvaamani muutokset varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteessa ovat ehkä osaltaan vaikuttaneet siihen, että pedagogiikan toteuttaminen varhaiskasvatuksessa on jännitteistä. Tästä kertoo muun muassa raportti varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisesta varhaiskasvatuksessa, jonka mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttaminen vaihtelee, mikä asettaa lapset eri päiväkodeissa ja perhepäivähoitoryhmissä eriarvoiseen asemaan toisiinsa nähden (Repo ym., 2019).

Varhaiskasvatuksen siirto opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuonna 2013, varhaiskasvatuslaki 540/2018 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 luovat selkeän kuvan siitä, millainen kasvatuksellinen ja koulutuksellinen merkitys varhaiskasvatuksella on lapselle. Nämä muutokset ovat vahvistaneet varhaiskasvatuksen merkitystä lapsen koulutuksellisenä oikeutena ja investointina inhimilliseen pääomaan (Paananen, Kumpulainen & Lipponen, 2015). Varhaiskasvatuslain 540/2018 mukaan varhaiskasvatuksessa on aina ensisijaisesti huomioitava lapsen etu ja oikeudet. Keskiössä on lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, kehittymisen ja oppimisen tukeminen. Parhaimmillaan varhaiskasvatuksen kaksijakoinen tasa-arvoa edistävä tehtävä mahdollistaa niin vanhempien työssäkäynnin kuin lasten tasavertaisen mahdollisuuden kehittyä ja oppia sosiaalisista ja kehityksellisistä taustoista riippumatta (ks. Alila ym., 2014; Onnismaa, 2010; Onnismaa ym., 2014).

Varhaiskasvatukseen kuuluu myös vuoroahoito, joka voidaan lukea vanhempien oikeudeksi, jos heidän työ- tai opiskeluaikataulunsa sitä edellyttävät (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Vuorohoidon pitäminen ennemminkin vanhemman kuin lapsen oikeutena tuo oman jännitteensä erityisesti siihen, miten lapsen oikeus pedagogisesti painottuneeseen varhaiskasvatukseen nähdään. Siinä, missä päivähoito-käsite on vaihtunut pedagogiikkaa painottavaan varhaiskasvatus-käsitteeseen, ei vuoroahoito-käsitettä ole muutettu vastaamaan uutta pedagogista painotusta, vaikka sitä ohjaavat täysin samat lait ja asiakirjat kuin tyyppillisinä aikoina tarjottavaa varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan jännitteisyyden ja vuorohoidon erityispiirteiden vuoksi on tärkeää tutkia pedagogiikan toteuttamista vuorohoidossa.

3 VARHAISKASVATUKSEN VUOROHOITO

Varhaiskasvatuksen vuorohoitoa voidaan tarkastella yhtenä linkkinä niiden lasten hoivan ketjussa, joiden vanhemmat työskentelevät epätyypillisiin aikoihin. Hoivan ketjulla tarkoitetaan jaettua hoivaa, jossa vanhemmat kantavat päävastuun lapsen hoidosta mutta jakavat vastuuta tarpeen mukaan ketjun muille linkeille (Andenaes, 2011). Hoivan ketjun muilla linkeillä tarkoitetaan niitä formaaleja (päiväkoti, perhepäivähoito) ja informaaleja (sukulaiset, tuttavat) tahoja, joiden avulla lapsen hoito järjestetään ja joiden yhteisenä tehtävänä on huolehtia lapsen kasvusta ja hyvinvoinnista. Varhaiskasvatuksen vuorohoito on erityinen hoivan ketjun linkki, sillä se on osa institutionaalista varhaiskasvatusta, jota ohjaavat samat laki- ja normiasiakirjat kuin tavanomaistakin varhaiskasvatusta (Opetushallitus, 2018).

Tässä luvussa tarkastelen vuorohoitoa erityisesti varhaiskasvatuksen ajoittumisen sekä hoitojärjestelyn ja sosiaalisten suhteiden pysyvyyden näkökulmista. Ajoittuminen on keskeinen käsite, kun puhutaan lastenhoidon tarpeesta epätyypillisinä aikoina, sillä juuri epätyypilliset hoitoajat herättävät keskustelua (Moi-lanen, 2019; Salonen, 2020). Myös pysyvyyden näkökulma vuorohoitoon on merkittävä. Vuorohoitoon liittyy lasten ja työntekijöiden erirytmisyyttä (De Schipper ym., 2003; Peltoperä ym., 2016; Siippainen, 2018), mutta toisaalta laajemmin katsottuna se voi olla pysyvä lenkki niiden lasten hoivan ketjussa, joiden vanhemmilla on epätyypilliset työajat – muuten hoivan ketju saattaisi muodostua hyvin moninaiseksi. Luvun lopuksi tarkastelen lapsen asemointia vuorohoidossa.

3.1 Varhaiskasvatuksen ajoittuminen

Vuorohoidossa lasten varhaiskasvatusajat määräytyvät vanhempien työaikojen mukaan. Työ ja varhaiskasvatus epätyypillisinä aikoina nähtiin Jordanin (2008) tutkimuksessa ongelmallisena perheen rutiinien, kuten yhteisen päivällisen, nä-

kökulmasta. Tämä kuvaa hyvin sitä, miten vanhemmuuteen ja lastenhoitoon liittyvät normatiiviset ihanteet ovat kulttuurisidonnaisia, sillä vastaava näkökulma (yhteisen päivällisen merkitys) ei ole tullut esiin suomalaisissa tutkimuksissa. Suomalaisissa tutkimuksissa on tullut esiin muun muassa vanhempien mahdollisuus osallistua lasten harrastuksiin ilta-aikoina (Metsäpelto ym., 2015) tai viettää rauhallisia aamuja kotona ennen iltaa vuorohoidossa (Murtorinne-Lahtinen ym., 2016; Salonen, 2020; Sevón ym., 2017). Se, että kodin ulkopuolisen lastenhoidon tarvetta yöaikaan pidetään ongelmallisena, on sen sijaan tullut esiin sekä suomalaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa. Ongelmallisuutta on perusteltu joko lapsen hyvinvointiin liittyvillä mahdollisilla riskeillä (De Schipper ym., 2003; Salonen, 2020) tai kulttuurisilla normeilla siitä, missä lapsen kuuluu viettää yönsä (Jordan, 2008; Moilanen, 2019; Murtorinne-Lahtinen ym., 2016).

Vanhempien epätyypillinen työaika voi kahden vanhemman perheissä mahdollistaa vanhempien työaikojen ketjutuksen (ns. *tag-team parenting*), jolloin vanhemmat huolehtivat itse lastenhoidosta (Presser, 2003). Vanhempien epätyypillinen työaika voi näin ollen vähentää lapsen osallistumista varhaiskasvatukseen, mikä voi olla ongelmallista varhaiskasvatuksen kasvua ja kehitystä tukevan tehtävän (Dowsett, Huston, Imes & Gennetian, 2008; Verhoef ym., 2016) ja varhaiskasvatukseen kuulumisen (Salonen, 2020) näkökulmasta. Perheet 24/7 -tutkimus kuitenkin osoitti, että suomalaiset käyttivät formaalia lastenhoitoa enemmän kuin brittiläiset ja hollantilaiset vanhemmat (Verhoef ym., 2016). Verhoef ja kollegat (2016) pohtivatkin, johtaako hyvä palvelun saatavuus Suomessa pitkiin hoitajaksoihin, jotka toisaalta nähdään riskitekijöinä lasten hyvinvoinnille (De Schipper ym., 2003).

Myös epätyypillisiin aikoihin työskentelevät vanhemmat (Murtorinne-Lahtinen ym., 2016) ja vuorohoidon työntekijät (Rönkä ym., 2017) ovat tuoneet esiin huolen lasten pitkistä hoitajaksoista vuorohoidossa. Perheet 24/7 -tutkimukseen osallistuneiden suomalaisten epätyypillisiin aikoihin työskentelevien vanhempien lapset eivät kuitenkaan keskimäärin viettäneet enempää aikaa varhaiskasvatuksessa kuin niiden vanhempien lapset, joilla oli tyypillinen työaika (Rönkä ym., 2017). Näyttääkin siltä, että varhaiskasvatusaikojen pituudet ovat polarisoituneet vuorohoidossa: varhaiskasvatuksessa ollaan vaihtelevasti lyhyitä tai pitkiä aikoja. Toinen ajoitukseen liittyvä asia koskee vuorohoitoon saapumista. Salonen (2020) nostaa tutkimuksessaan esiin saapumisajankohdan vaikutuksen lapsen hyvinvointiin. Lapselle oli helpompaa siirtyä kotoa vuoropäiväkotiin ja liittyä ryhmään silloin, kun ajoitus oli sopiva hänen vuorokausirytmensä ja viireystilansa sekä vuoropäiväkodissa meneillään olevan toiminnan kannalta (Salonen, 2020).

Varhaiskasvatukseen toteuttamiseen epätyypillisinä aikoina on todettu liittyvän haasteita, mutta siitä on myös myönteisiä tutkimustuloksia. Keinoina suojautua epätyypillisten työaikojen kielteisiltä vaikutuksilta on nähty muiden muassa se, että vanhemmat hyväksyvät elämäntilanteensa sellaisena kuin se on, lastenhoidon järjestäminen epätyypillisinä aikoina (Malinen ym., 2020), lastenhoidon järjestelyyn näkeminen lapsen edun mukaisena (La Valle ym., 2002) sekä hyvä

kasvatussyhteistyö vanhempien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden välillä (Turja ym., 2013).

Epätyypilliset varhaiskasvatusajat saattavat mahdollistaa läheisemmät suhteet työntekijöiden ja lasten ja vanhempien välille, sillä esimerkiksi iltaisin ja viikonloppuisin lapsia on usein vähemmän paikalla kuin arkipäivisin (Halfon & Friendly, 2015; Salonen, 2020). Tämän ansiosta voidaan myös joustaa rutiineissa ja ottaa lasten yksilölliset tarpeet huomioon, kun suunnitellaan toimintaa (Salonen, 2020; Statham & Mooney, 2003). Olennaista Salosen (2020) mukaan vuorohoidon toteuttamisessa on lasten hoitoaikojen järjestely, ennakointi ja lapsen yksilöllisten tarpeiden ja vireystilojen huomioiminen. Sevónin ja kollegoiden (2017) mobiilipäiväkirjatutkimuksessa ilmeni, että niillä lapsilla, jotka osallistuivat varhaiskasvatukseen epätyypillisinä aikoina, raportoitiin vähemmän arkaamuihin liittyviä kielteisiä tunteita ja enemmän iltoihin liittyviä myönteisiä tunteita kuin muilla lapsilla. Tämä saattaa liittyä siihen, että epätyypilliseen työaikaan ja vuorohoitoon kytkeytyvät aikataulut voivat mahdollistaa kiirettömämmän arjen kuin tavanomaisessa kello 8–16 -rytmissä.

3.2 Pysyvyyden ja jatkuvuuden merkitys

Institutionaalista varhaiskasvatusta on paremmin tarjolla tyypillisinä aikoina, joten kansainvälisesti tarkasteltuna epätyypillisiin aikoihin työskentelevillä vanhemmilla on useammin käytössään monia rinnakkaisia lastenhoitojärjestelyjä kuin niillä, joiden työaika on tyypillinen (Enchautegui ym., 2015; La Valle ym., 2002; Plantenga & Remery, 2009). Informaalit linkit lapsen hoivan ketjussa voivat olla edullisempia ja helpommin saatavilla (Meyers & Jordan, 2006), mutta ne voivat johtaa siihen, että lastenhoitojärjestelyt ovat sattumanvaraisia ja muuttuvat nopeasti (Pilarz & Hill, 2014; Stoll, Alexander & Nicpon, 2015; Vincent, Braun & Ball, 2010). Niin ollen ne voivat heikentää hoitojärjestelyjen pysyvyyttä, joka nähdään tärkeäksi lapsen hyvinvoinnille (De Schipper ym., 2003). Vaihtuvien ja useiden rinnakkaisten lastenhoitojärjestelyjen on havaittu lisäävän häiriökäyttäytymistä sekä vaikeuttavan lasten sosiaalisia suhteita toisiin lapsiin ja aikuisiin (Claessens & Chen, 2013; Morrissey, 2009). Tämä voi johtua siitä, että lapsen on vaikeaa sopeutua erilaisiin sääntöihin ja niihin eri odotuksiin, joita erilaisissa ympäristöissä on (Claessens & Chen, 2013; Pilarz & Hill, 2014).

Lastenhoitojärjestelyjen pysyvyys onkin yksi tärkeä näkökulma lasten hyvinvointiin 24/7-yhteiskunnassa. Hoitojärjestelyjen pysyvyydellä voidaan tarkoittaa pitkän aikavälin pysyvyyttä, jolla usein viitataan pidempiaikaisiin lastenhoitojärjestelyihin, tai päivittäistä pysyvyyttä, joka kuvaa ennemmin lastenhoitojärjestelyn sisäistä pysyvyyttä ja jatkuvuutta (De Schipper ym., 2003). Institutionaalinen varhaiskasvatus on hoivan ketjun näkökulmasta pysyvä ja ennakoitava järjestely (De Schipper ym., 2003; Shonkoff & Phillips, 2000; Verhoef ym., 2016). Se vapauttaa vanhemmat päivittäisistä lastenhoitoon liittyvistä neuvotteiluista (Janta, 2014) ja lisää pitkän aikavälin jatkuvuutta (De Schipper ym., 2003).

Pysyvät lastenhoitojärjestelyt näyttävät myös suojaavan lasta äidin perheenhallintaan liittyvän stressin kielteisiltä vaikutuksilta (De Schipper ym., 2003).

Toisaalta vuorohoidolle on tyypillistä lasten ja työntekijöiden eriytisyys (De Schipper ym., 2003; Peltoperä ym., 2016; Siippainen, 2018). Se vähentää päivittäistä pysyvyyttä ja voi siksi hankaloittaa sosiaalisten suhteiden muodostamista ja ylläpitoa (Salonen ym., 2016). Eriytyisyys vuorohoidossa syntyy siitä, että jokaisella lapsella on yksilölliset varhaiskasvatusajat, jotka määräytyvät hänen vanhempiansa työaikojen perusteella. Lisäksi työntekijöiden työvuorot suunnitellaan lasten hoitoaikojen pohjalta. Tämä johtaa siihen, että lasten ja työntekijöiden kokoonpanot ryhmissä voivat vaihdella suurestikin. (Peltoperä ym., 2016.) De Schipperin ja kumppaneiden (2003) tutkimus osoittaa, ettei vuorohoito sinänsä ole uhka lapsen hyvinvoinnille, mutta riskitekijänä on juuri vaihtuvuus vuorovaikutussuhteissa toisten lasten ja aikuisten kanssa. Työntekijöiden ja lasten välisten sosiaalisten suhteiden jatkuvuutta ja pysyvyyttä varhaiskasvatuksen vuorohoidossa voidaan tukea muun muassa päiväkodin työvuoro- ja ryhmäjärjestelyillä (De Schipper ym., 2003) ja ottamalla huomioon lasten yksilölliset varhaiskasvatusajat toiminnan suunnittelussa (Salonen, 2020). Eriytymisestä huolimatta vakituisen varhaiskasvatuspaikan voidaan kuitenkin nähdä tukevan pysyvyyttä ja siten lapsen hyvinvointia (De Schipper ym., 2004; Pilarz & Hill, 2014).

3.3 Lapsen asemointi

Keskustelu vuorohoidon haasteista ja mahdollisuuksista asemoi vuorohoitoon osallistuvat lapset eri tavoin. Epätyypillisiä varhaiskasvatusaikoja koskevissa tutkimuksissa on tullut esiin muun muassa pysyvien ihmissuhteiden merkitys (De Schipper ym., 2003), halu hoitaa lapset mieluummin kotona kuin instituutionaalisessa varhaiskasvatuksessa (Moilanen, 2019; Statham & Mooney, 2003) ja pyrkimys mahdollisimman lyhyisiin varhaiskasvatusaikoihin (Salonen, 2020). Näiden taustalla voi olla kehityspsykologinen näkemys lapsen kehityksestä ja tarpeista. Esimerkiksi kiintymyssuhdeteorian mukaan mahdollisimman pysyvät ihmissuhteet ja oman vanhemman hoiva ovat tärkeitä lapselle. Tämä näkemys asemoi lapsen vanhemman tai muun vastaavan kiintymyskohteen antaman hoi- van tarvitsijaksi.

Salonen (2020) kuvaa vuorohoitoa käyttävän alle 3-vuotiaan lapsen yhtäältä aikuisen hoivaa ja pedagogista tukea tarvitsevaksi ja toisaalta aktiiviseksi toimijaksi oman yhteisöön kuulumisen rakentamisessa vuoropäiväkodissa. Näiden positioiden lisäksi Siippaisen (2018) tutkimuksessa tuli esiin myös samanvertaisuutta lasten ja aikuisten välillä erityisesti vuorohoidon kodinomaisissa hetkissä. Tällöin lapsen ja aikuisen positiot saattoivat olla hyvinkin lähellä toisiaan ja lapsi ja aikuinen olivat ikään kuin rinnakkaisia kumppaneita.

Salonen (2020) korostaa, että mikäli lasten etua ei oteta huomioon politiikassa, 24/7-yhteiskunnan rakenteet saattavat sulkea lapsen yhteiskunnan aktiivisen toimijuuden ulkopuolelle. Yksi positio, jonka lapsen voidaan tulkita tällöin

saavan, on 24/7-yhteiskunnan sijaiskärsijä, jonka arkeen vanhempien epätyypilliset työajat vaikuttavat kielteisesti. Moilasen (2019) tutkimuksessa äidit puolestaan puhuivat epätyypillisten työaikojen myönteisistä yhteyksistä lapsen hyvinvointiin. He kuvasivat, että lapset ovat turvassa myös kodin ulkopuolisessa hoidossa öisin ja että epätyypilliset työ- ja varhaiskasvatusajat voivat tukea lapsen hyvinvointia ja lisätä äidin ja lapsen yhteistä aikaa. Tällöin vuorohoidossa oleva lapsi voidaan asemoida myös etuoikeutetuksi.

Suomalainen ja pohjoismainen varhaiskasvatus perustuu lapsilähtöisyyden ajatukselle. Sheridanin ja Pramling-Samuelssonin (2013) mukaan lapsilähtöinen varhaiskasvatus ja lasten näkeminen osaavina ja aktiivisina toimijoina eivät kuitenkaan poista sitä, että lapsuus on myös haavoittuva ajankohta ja että lapset tarvitsevat aikuisen tukea ja hoivaa, kuten aiemmat tutkimukset vuorohoidosta osoittavat (De Schipper ym., 2003; De Schipper ym., 2004; Halfon & Friendly, 2015; Jordan, 2008; Salonen, 2020; Siippainen, 2018; Statham & Mooney, 2003). Vaikka lapsi voidaan kuvata lapsilähtöisen pedagogiikan subjektiksi, aikuisen vuorovaikutuksessa antama tuki on tärkeää lapsen hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle (Rosqvist ym., 2019). Koska juuri vuorohoitoon osallistuvien lasten asemointia ei ole suoraan tarkasteltu aiemmissä tutkimuksissa, tässä tutkimuksessa analysoidaan, millaisia asemia vanhemmat ja työntekijät tuottavat puheessaan vuorohoidossa olevalle lapselle. Samassa yhteydessä tarkastelen työntekijöiden asemaa suhteessa lapselle tuotettuihin lapsipositioihin.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Aiemmat tutkimukset vanhempien epätyypillisistä työajoista ja heidän lastenhoitoratkaisuistaan sekä varhaiskasvatuksesta epätyypillisinä aikoina osoittavat, että vuorohoitoon liittyy jännitteisyyttä. Tutkimuksissa on usein tullut esiin kielteinen näkökulma. Vanhempien epätyypillistä työaikaa ja sen vaikutuksia on aikaisemmin tutkittu erityisesti lapsen sosioemotionaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella vanhempien ja työntekijöiden puhetta vuorohoidosta ja tuoda esiin mahdollisimman moninaisia näkökulmia vuorohoitoon. Lisäksi tavoitteena on tarkastella vuorohoidon, lapsen ja työntekijän asemointia haastattelupuheessa, sillä asemointi kuvaa niitä valtasuhteita, oikeuksia ja velvollisuuksia, joita lapsille ja työntekijöille puheessa osoitetaan (Davies & Harré, 2001; Harré & Van Langenhove, 1991). Tätä kautta oli tarkoitus saada tietoa sekä vuorohoidon yhteiskunnallisesta asemasta että varhaiskasvatuksen toteuttamisesta vuorohoidossa.

Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi asetettiin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia merkityksiä vanhemmat ja varhaiskasvatuksen työntekijät rakentavat varhaiskasvatuksen vuorohoidolle? (Osatutkimukset I, II ja III.)
2. Millaisia ihanteita vanhemmat ja varhaiskasvatuksen työntekijät tuottavat vuorohoidolle? (Osatutkimukset I, II ja III.)
3. Miten lapsi (osatutkimukset I, II, III) ja työntekijä (osatutkimukset II ja III) asemoidaan vanhempien ja työntekijöiden puheessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen aineistot ja osallistujat

Tämä väitöstutkimus koostuu kolmesta osatutkimuksesta, joiden aineistot on kerätty osana Suomen Akatemian rahoittamaa Perheet 24/7 -tutkimushanketta (Rönkä & Laakso, 2011–2014). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kahta tutkimushankkeen aineistoa. Ensimmäisen osatutkimuksen aineisto kerättiin teema-haastatteluin epätyypillisiin aikoihin työskenteleviltä, varhaiskasvatuksen vuorohoitopalvelua käyttäviltä vanhemmilta (n = 18). Vanhemmista yksi oli isä ja loput äitejä. Vanhempien ikä vaihteli 24 ja 44 ikävuoden välillä, ja heidän keski-ikänsä oli 33 vuotta. Viidellä vanhemmalla oli alempi ammattikorkeakoulututkinto ja muilla toisen asteen ammatillinen koulutus. Tutkimukseen osallistujia rekrytoitiin 24/7 auki olevien työpaikkojen kautta. Osa osallistujista vastasi ensin Perheet 24/7 -tutkimushankkeen kyselyaineistoon. He ilmoittivat sen lopussa halukkuutensa tulla myös haastateltavaksi, jolloin tutkija otti heihin yhteyttä haastattelujankohdan sopimista varten. Avointa linkkiä tutkimuksen kyselylomakkeeseen jaettiin 24/7 auki oleviin työpaikkoihin ja ammattiliittoihin edelleen työntekijöille jaettavaksi. Osa haastateltavista rekrytoitiin Perheet 24/7 -tutkimushankkeen tutkijoiden sosiaalisten verkostojen kautta.

Vanhemmilla oli 1–4 lasta, jotka olivat haastatteluhetkellä iältään 1,5–15-vuotiaita. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli vähintään yksi varhaiskasvatuskäinen vuorohoidossa oleva lapsi. Vanhemmista 13 oli yksinhuoltajaäitejä, muilla äideillä ja tutkimukseen osallistuneella isällä oli samassa taloudessa asuva puoliso. Yksinhuoltajavanhempien yliedustus aineistossa selittyy osin sillä, että heitä on ylipäättään paljon varhaiskasvatuksen vuorohoidon asiakkaina. Tämä johtuu siitä, että yhden vanhemman perheessä ei ole mahdollista ketjuttaa työaikoja ja vuorotella lastenhoidossa samalla tavoin kuin kahden vanhemman perheissä (Moilanen, 2019; Rönkä ym., 2017). Lisäksi vuorohoitoa on saatavilla vain, jos kahden vanhemman perheessä kumpikin vanhemmista työskentelee epätyy-

pillisinä aikoina. Tutkimukseen myös rekrytoitiin erityisesti yksinhuoltajia tutkimusryhmän muiden tutkijoiden intressien takia (ks. tarkemmin Moilanen, 2019). Kaikki vanhemmat työskentelivät ainakin jonkin verran epätyypillisinä aikoina, millä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa työskentelyä arkisin kello 18–06, viikonloppuisin ja/tai juhlapyhinä.

Toisen ja kolmannen osatutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluin varhaiskasvatuksen vuorohoidon työntekijöiltä (n = 31) Etelä-, Keski- ja Länsi-Suomesta. Osa heistä vastasi ensin Perheet 24/7 -tutkimushankkeen kyselyaineistoon ja ilmoitti sen lopussa halukkuutensa tulla myös haastateltavaksi. Avointa linkkiä tutkimuksen kyselylomakkeeseen jaettiin vuoropäiväkotien henkilöstölle johtajien kautta. Vuorohoidon työntekijöiden haastatteluista osa sovittiin suoraan haastateltavan kanssa. Osa haastatteluista sovittiin yksikön johtajan kanssa. Hän otti vastuulleen valita, kuka yksiköstä lopulta osallistui haastattelututkimukseen. Vuoropäiväkotien työntekijät olivat yhdeksästä erikokoisesta kunnasta, kahdesta yksityisestä ja yhdestätoista kunnallisesta päiväkodista, jotka olivat auki joko ympärivuorokautisesti tai niin sanotuin laajennetuin aukioloajoin arkipäivisin aikaisesta aamusta myöhäiseen iltaan. Työntekijöistä 12 toimi päiväkodissa lastentarhanopettajana (nyk. varhaiskasvatuksen opettaja) ja 19 lastenhoitajana (nyk. varhaiskasvatuksen lastenhoitaja). Työntekijät olivat työskennelleet vuorohoidossa 6 kuukaudesta 35 vuoteen, keskimäärin 9 vuotta. Opettajat työskentelivät pääosin virka-aikana arkipäivisin, kun taas kaikki lastenhoitajat työskentelivät lisäksi epätyypillisissä työvuoroissa. Työntekijät olivat yhtä miestä lukuun ottamatta naisia, mikä vastaa varhaiskasvatusalan henkilöstön sukupuolijakaumaa, jossa naisten osuus on noin 98 prosenttia (Mikkela, 2013).

Tutkimushaastattelut suunniteltiin ja toteutettiin Perheet 24/7 -tutkimushankkeen tutkijoiden kesken. Teemahaastatteluja varten tuotettiin yhdessä teemoja ja niihin liittyviä haastattelukysymyksiä (kts. liitteet). Vanhempien haastattelujen teemat olivat työajat, lastenhoitojärjestelyt, arki ja yhdessäolo lasten kanssa, vanhemmuus, parisuhde, lapsen hyvinvointi ja yhteistyö vuorohoidon kanssa. Työntekijöiden haastatteluteemat olivat vuorohoito varhaiskasvatuspalveluna, hoidon aloitus, varhaiskasvatussuunnitelmat ja vuorohoidon huomioiminen niissä, pedagogiikan toteuttaminen eri aikoina, lasten hyvinvointi, turvallisuus ja osallisuus, yhteistyö huoltajien kanssa ja tiedonkulku. Kaikkia teemoja ei välttämättä käyty läpi kaikkien haastateltavien kanssa, vaan haastattelut etenivät osittain omalla painollaan sen mukaan, mitä haastateltavat halusivat tuoda esiin. Osallistuin erityisesti vuorohoidon työntekijöiden haastatteluiden suunnitteluun ja haastattelin itse 15:tä työntekijää. Perheet 24/7-tutkimushankkeen tutkijat keräsivät loput työntekijöiden haastattelut sekä vanhempien haastattelut. Haastattelut toteutettiin vuosina 2013 ja 2014.

5.2 Sosiokonstruktioismi ja diskursiivinen psykologia

Tutkimuksessani hyödynsin sosiokonstruktioistista lähestymistapaa, koska sen avulla pystyin paljastamaan varhaiskasvatuksen vuorohoitoon liittyviä kulttuurisia ja normatiivisia merkityksenantoja. Yhtenä sosiokonstruktioismin lähtölaukauksena voidaan pitää Bergerin ja Luckmannin (1966) tiedonsosiologista klassikkoteosta *The social construction of reality*, jossa yksilön ja yhteiskunnan suhde kuvataan dialektiseksi. Siinä korostuu yksilöiden kyky muokata yhteiskunnallisia instituutioita ja toimintakäytäntöjä, vaikka yksilöt ovat samalla tuon yhteiskunnan tuotteita.

Sosiokonstruktioistisen lähestymistavan mukaan sosiaalista todellisuutta luodaan jatkuvasti uudelleen vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Burr, 2003; Gergen, 2009). Sosiokonstruktioistisesti suuntautuneessa tutkimuksessa ei pyritä tutkimaan ilmiöiden todenperäisyyttä vaan niitä merkityksiä, joita tutkimukseen osallistujat tuottavat ilmiölle kielen avulla (Burr, 2003; Nikander, 2012; Taylor, 2001a). Kielenkäytön kulttuuri on historiallisesti muodostunutta ja sosiaalisesti jaettua – jokaisessa kulttuurissa on käytössä tiettyjä käsitteitä ja termejä, joista osaa käytetään herkemmin, koska ne ovat saaneet valta-aseman (Edley, 2001). Kielenkäyttö ei näin ollen ole arvovapaata eikä tapahdu tyhjiössä, vaan se heijastelee aina tiettyä sosiaalista kulttuuria, maailmankuvaa tai kiinnostusta kyseiseen ilmiöön (Taylor, 2001b). Tässä tutkimuksessa olen erityisesti kiinnostunut vuorohoidolle rakentuvista normatiivisista kulttuurisista merkityksistä: Kuvataanko vuorohoito moraalisesti oikeaksi vai kyseenalaiseksi linkiksi niiden lasten hoivan ketjussa, joiden vanhemmilla on epätyypilliset työajat? Kenen näkökulmasta? Nähdäänkö sen tarjoavan mahdollisuuden hyvään lapsuuteen? (Ks. Luckmann, 2002.)

Tutkimukseni on diskurssianalyttinen tutkimus. Siksi tutkimuksen ontologiset sitoumukset eli oletukset todellisuuden luonteesta ja epistemologiset sitoumukset eli oletukset tiedon luonteesta tulevat osittain annettuina sosiokonstruktioistisen lähestymistavan mukaisesti. Nojaudun kuitenkin omassa ajattelussani realistiseen ontologiaan ja ajattelen, että todellisuus on olemassa ilman kielenkäyttöä ja kielen mukanaan tuomia tulkintoja (Burr, 2003). Vanhemmat käyvät töissä eri aikoina ja lapset osallistuvat varhaiskasvatuksen vuorohoitoon riippumatta siitä, miten näistä ilmiöistä puhutaan. Epistemologisesta näkökulmasta ajattelen kuitenkin, että todellisuudesta ei ole mahdollista tuottaa yhtä faktuaalista totuutta vaan kyse on aina joidenkin ihmisten jossakin tilanteessa kielen avulla tuottamista tulkinnoista ja merkityksistä (Burr, 2003). Sosiokonstruktioistisen ajattelutavan etu onkin siinä, että ilmiöitä voidaan aina uudelleen tuottaa puheessa eri variaatioin (Willig, 1999a).

Tutkimukseni analyttisenä viitekehyksenä toimii diskursiivinen psykologia, jonka kehittelijöinä tunnetaan Jonathan Potter (Potter, 1996, 2003, 2012), Margaret Wetherell (Potter & Wetherell, 1987, 2001; Wetherell, 2001) sekä Derek Edwards (Edwards, 2005). Diskursiivisen psykologian mukaan ihmiset (uudel-

leen)tuottavat sosiaalista todellisuutta hyödyntämällä kielenkäytössään kulttuurisesti jaettuina *diskursseja*. Tarkoitan tässä tutkimuksessa diskurssilla eräänlaista sisäisesti suhteellisen eheää tulkintakehystä tai puhetapaa, joka rakentuu sosiaalisissa tilanteissa ja joka voidaan ymmärtää merkityksenantona tarkastelun kohteena olevalle ilmiölle ja joka rakentaa siitä tietynlaista, muista diskursseista poikkeavaa kuvaa (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2004; Suoninen, 1999; Wetherell, 2001). Diskurssit ovat sosiaalista pääomaa, jota haastateltavat hyödyntävät ja uudelleen tuottavat puheessaan (Nikander, 2012). Mitä enemmän tiettyjä diskursseja käytetään ja jaetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, sitä vahvemmin ne muokkaavat sosiaalista todellisuutta tiettyyn suuntaan (Wetherell, 2001). Diskurssit myös mahdollistavat ja rajoittavat sitä, mitä on mahdollista puhua ja kuulla (Wetherell, 2001), sekä heijastelevat laajemman sosiaalisen kulttuurin normeja ja ideologioita. Näin ollen kielenkäyttöä ei tulkita yksittäisen ihmisen sanomisena, vaan se palautuu aina jaettuun kulttuuriseen ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä (Burr, 2003; Huma, Alexander, Stokoe & Tileaga, 2020). Tällöin tutkimuksessa liikutaan makrotasolla, jossa kielenkäytön rakentava luonne on yhteydessä yhteiskunnallisiin käytäntöihin, vaikka samanaikaisesti tunnustetaan kielenkäytön tilannesidonnaisuus (Burr, 2003).

Tällainen makrotason tutkimus liittyy usein valtasuhteiden tarkasteluun ja kriittiseen diskurssianalyysiin, jossa siirrytään yksilön kielenkäytön tutkimisesta laajempaan yhteiskunnallisten ilmiöiden kriittiseen tarkasteluun. Kriittistä diskursiivista psykologiaa hyödynnetään muun muassa silloin, kun halutaan kyseenalaistaa sosiaaliset käytännöt ja paljastaa, miten tietyllä puhettavalla toimintana on seurauksia niin ilmiöstä rakennetulle kuvalle kuin siihen liittyvien käytäntöjen muokkaamiselle (esim. Edley, 2001). Tässä väitöstutkimukseni yhteenvedossa pyrin nostamaan haastattelupuheessa tuotetun kielenkäytön merkityksenannot osaksi laajempaa yhteiskunnallista keskustelua vuorohoidosta ja siihen kytkeytyvistä ilmiöistä.

Epätyypillisinä aikoina tarjottavasta varhaiskasvatuksesta on aiemmissa tutkimuksissa luotu melko kielteistä kuvaa (Halfon & Friendly, 2015; Jordan, 2008; Moilanen, 2019; Statham & Mooney, 2003). Toivonkin tämän tutkimuksen tuovan esiin moninaisempia ääniä varhaiskasvatuksen vuorohoidosta. Diskurssianalyttisten tutkimusmenetelmien vahvuuksiin kuuluukin muun muassa mahdollisuus nostaa vaihtoehtoisia diskursseja niin sanottujen valtadiskurssien rinnalle kriittiseen tarkasteluun. Myös tutkittavan ihmisryhmän voimaantuminen voi olla diskurssianalyttisen tutkimuksen tavoitteena. (Willig, 1999b.)

Koska diskursiivisen psykologian mukaan kielenkäyttö on sosiaalista todellisuutta rakentavaa ja toimintasuuntautunutta, siihen liittyy aina seurauksia (Huma ym., 2020; Leeds-Hurwittz, 2009; Potter, 1996; Potter, 2012;). Tällä kielen *funktionaalisuudella* (Potter & Wetherell, 2001; Taylor, 2001a) tarkoitetaan sitä, että kielen avulla voidaan tehdä jotakin, esimerkiksi vastustaa, olla samaa mieltä, suostutella ja syyttää. Kieli ei myöskään vain kuvaa ilmiöitä vaan myös luo niitä (Burr, 2003; Wetherell, 2001). Haastattelututkimuksessa, kuten muissakin vuorovaikutustilanteissa, haastateltava saattaa vastata niin kuin odottaa haastattelijan haluavan kuulla. Kielenkäytön funktionaalisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että

puhujia aina tietoisesti pohtii sanomansa merkitystä ja tehtävää, vaan kielenkäyttö on paljolti myös automaattista ja tiedostamatonta (Burr, 2003; Potter & Wetherell, 2001; Taylor, 2001a).

Kielenkäytössä esiintyy myös vaihtelevuutta, jota kutsutaan variaatioksi. *Variaatiolla* tarkoitetaan sitä, että kohteena olevasta ilmiöstä rakennetaan eri diskursseihin nojautuen useita erilaisia kuvauksia samankin keskustelun aikana (Leeds-Hurwittz, 2009; Potter, 1996; Potter, 2012). Siksi samankin ihmisen puheesta on löydettävissä variaatiota riippuen käytössä olevista diskursseista sekä siitä, mitä näkökulmaa tarkasteltavasta ilmiöstä milloinkin tuodaan esiin tai mitä puhuja haluaa puheellaan tehdä (Potter & Wetherell, 2001). Diskurssin tutkimuksessa ollaankin erityisen kiinnostuneita siitä, miten juuri tietyt diskurssit pääsevät käyttöön puheessa ja mitä niillä halutaan sanoa (Wetherell, 2001).

Diskursiivisessa psykologiassa kielenkäytön ajatellaan tapahtuvan aina myös tietyssä tilanteessa. *Kontekstisidonnaisuus* kuvaa sitä, että diskursseja käytetään ja uusinnetaan tietyssä vuorovaikutustilanteessa sekä tietyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa (Korobov, 2010; Taylor, 2001a; Taylor, 2001b). Niitä tuotetaan ja käytetään siis tietyissä tilanteissa tiettyjä tarkoituksia varten. Wetherellin (2003) mukaan haastattelun kontekstuaalisuudesta huolimatta vuorovaikutustilanteissa syntyneet selonteot ja diskurssit ovat yhteydessä tilanteen ulkopuolisiin yleisiin kulttuurisiin resursseihin. Diskurssit, selonteot ja positiot eivät siis rakennu joka tilanteessa uudelleen, vaan niitä hyödynnetään, epäillään tai vahvistetaan eri vuorovaikutustilanteissa eri tavoin myös myöhempää käyttöä varten.

Positioinnilla eli asemoinnilla tarkoitetaan kielen avulla itselle ja toisille tuotettuja tilannekohtaisia identiteettejä tai asemia, joihin sisältyy erilaisia oikeuksia ja velvollisuuksia (ks. Davies & Harré, 2001; Edley, 2001; Edwards, 2005; Korobov, 2010). Positiota ei diskursiivisessa psykologiassa mielletä pysyväksi, vaan sitä rakennetaan jatkuvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erilaisten asemointien kautta. Asemoinnin voidaan siksi nähdä olevan keskeistä diskurssien toimintasuuntautuneisuudessa. (Davies & Harré, 2001). Eri diskursseissa tai tarinoissa, kuten Davies ja Harré (2001) kirjoittavat, tuotetaan erilaisia positioita. Position käsitteeseen liittyy siis vahvasti aiemmin kuvaamani variaation käsite; ihmiset tuottavat puheessaan erilaisia, vastakkaisiakin diskursseja ja niin ollen myös erilaisia positioita itselleen ja muille.

Asemointi vaikuttaa yksilöiden valta-asemiin, oikeuksiin ja velvollisuuksiin kyseessä olevan ilmiön kentällä ja siihen, mistä näkökulmasta yksilö tarkastelee maailmaa (Davies & Harré, 2001; Harré & Van Langenhove, 1991). Siksi ei ole samantekevää, minkälaisia positioita itselle ja muille tuotetaan. Kuten diskurssien tuottaminen ei asemointikaan ole aina tietoista toimintaa, vaan sitä ohjaavat aikaisemmat kokemukset vuorovaikutustilanteista ja niiden tuottamat asemoinnit (Davies & Harré, 2001). Nostamalla tässä tutkimuksessa esiin vuorohoidolle, lapselle ja työntekijälle tuotettuja positioita on mahdollista vaikuttaa tuleviin positioihin – vahvistaa tai pyrkiä aktiivisesti muuttamaan niitä. Tässä palataan aiempaan kuvaukseeni moraalisista jännitteistä. Voidaankin pohtia, minkälaiset positiot ovat kenenkin näkökulmasta ”oikein”, ”hyviä” tai ”tarpeellisia”

ja mitä niistä on tarpeen esimerkiksi lapsen edun nimissä muokata tarkoituksenmukaisemmaksi.

5.3 Analyysiprosessien kuvaus

Tässä tutkimuksessa hyödynnetyn diskursiivisen psykologian mukaisesti tarkastelin haastateltavien kielenkäyttöä saadakseni selville, miten epätyypillisiin työaikoihin työskentelevät vanhemmat ja varhaiskasvatuksen vuorohoidon työntekijät puhuvat vuorohoidosta ja miten he asemoivat vuorohoidon osana niiden lasten hoivan ketjuja, joiden vanhemmilla on epätyypilliset työajat. Vaikka diskurssia voidaan tutkia myös keskusteluanalyttisesti (ks. mm. Heritage, 2005; Huma ym., 2020), tässä tutkimuksessa minua kiinnosti enemmän puheen sisältö ja funktio kuin puheen rakentuminen haastattelijan ja haastateltavan välillä. Kiinnostuksen kohteena olivat haastateltavien kielelliset valinnat ja erityisesti se, mitä haastateltavat kielellä tekevät, esimerkiksi puolustavatko tai arvostelevatko he vuoroa. Tutkimuksessa tarkastelin siis, millaiseksi vuoroa ilmionä haastateltavien puheessa rakentui. (Edwards, 2005; Taylor, 2001a; Wetherell, 2001.) Taulukossa 1 on kuvattu osatutkimusten tutkimustehtävät, tutkimuskysymykset, aineistot ja analyttiset käsitteet.

TAULUKKO 1 Osatutkimusten tutkimuskysymykset, aineistot ja analyttiset käsitteet

	Osatutkimus I	Osatutkimus II	Osatutkimus III
Tutkimuskysymykset	Minkälaisia diskursseja epätyypillisiin aikoihin työskentelevät vanhemmat tuottavat varhaiskasvatuksen vuorohoidosta? Miten nämä diskurssit asemoivat varhaiskasvatuksen vuorohoidon osana hoivan ketjua?	Minkälaisia selontekoja työntekijät tuottavat puhuesaan vuorohoidosta yhteiskunnallisena palveluna? Miten työntekijät asemoivat itsensä ja lapsen näissä selonteissa?	Minkälaisia diskursiivisia jännitteitä työntekijät tuottavat varhaiskasvatuksen vuorohoidon pedagogiikasta? Miten nämä jännitteet rakentuvat työntekijöiden puheessa?
Aineistot	Epätyypillisiin aikoihin työskentelevien vanhempien (n = 18) haastattelut	Varhaiskasvatuksen vuorohoidon työntekijöiden (n = 31) haastattelut	
Analyttiset käsitteet	Diskurssi ja positio	Selonteko ja positio	Diskursiivinen jännite

Analyysiprosessien yhteisten piirteiden kuvaus. Vaikka kaikissa osatutkimuksissa hyödynnettiin diskursiivista psykologiaa, niissä käytettiin erilaisia analyttisiä käsitteitä. Ensimmäisessä osatutkimuksessa analyttiset käsitteet olivat diskurssi ja positio, toisessa selonteko ja positio ja kolmannessa diskursiivinen jännite.

Analyysiyksikkönä toimi yksittäinen lausuma, joka saattoi muodostua joko yksittäisestä sanasta, sanan päätteestä tai virkkeestä tai tekstikappaleesta.

Aineiston analyysi alkoi haastatteluaineiston muuttamisella kirjalliseen muotoon eli litteroinnilla. Analyysi jatkui tarkalla aineistoon tutustumisella ja sen rajaamisella kunkin osatutkimuksen tutkimustehtävää ajatellen. Aineisto järjestettiin pitäen mielessä kunkin osatutkimuksen aihe ja alustavat tutkimustehtävät. Tutkimuskysymykset ja analyttiset käsitteet tarkentuivat vasta aineistoon tutustumisen myötä (ks. Taylor, 2001a), mikä on osa diskurssianalyysille ominaista induktiivista, aineistolähtöistä näkökulmaa (ks. Potter, 1996). Esimerkiksi kolmannen osatutkimuksen aineistossa nousi niin vahvasti esille pedagogiikkaa koskevien diskurssien jännitteisyys, että tutkimuskysymys tarkentui juuri jännitteiden tutkimiseen.

Aineiston läpikäymisen ja järjestämisen jälkeen osatutkimuksissa lähdettiin tarkastelemaan diskursseja (osatutkimus I), selontekoja (osatutkimus II) tai diskursiivisia jännitteitä (osatutkimus III) eli siirryttiin sisällöllisistä teemoista (mistä puhutaan) tarkastelemaan, miten haastateltavat puhuivat puheen kohteena olevasta ilmiöstä ja mitä puheella tehtiin. Jokaisessa osatutkimuksessa tarkasteltiin niitä kielellisiä piirteitä, joiden avulla diskursseja, selontekoja, diskursiivisia jännitteitä tai positioita tuotettiin, purettiin ja uudelleen tuotettiin. Kielellisten piirteiden analyysissä kiinnitettiin huomiota muun muassa verbivalintoihin, verbien aktiivi-, passiivi- ja nollapersoonamuotoihin, moraalisiin ja affektisiin ilmaisuihin sekä vertailuihin vuorohoidon ja kotihoidon tai tavanomaisen varhaiskasvatuksen välillä. Kielenkäytön tarkastelussa hyödynnettiin Iso Suomen Kielioppi -kirjan verkkoversiota (VISK, 2008). Tutkimuksessa liikutettiin siis sekä kielentutkimuksen kontekstissa että laajemmassa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisessa kontekstissa. Osatutkimusten raporteissa on esitelty aineistolainauksia, joita seuraavat niistä analysoinnin myötä tehdyt tulkinnat, jotta lukija voi seurata analyysiprosessin kulkua ja arvioida analyysin luotettavuutta (Antaki, Billig, Edwards & Potter, 2003).

Diskurssien ja niissä tapahtuvien asemointien analyysi. Ensimmäisessä osatutkimuksessa lähdettiin aineiston läpikäymisen jälkeen analysoimaan, minkä diskurssien eli tulkintakehysten kautta vanhemmat tarkastelivat vuorohoitoa osana lastenhoitojärjestelyjään. Näiden eri tulkintakehysten (lapsen etu, työelämän vaatimukset, tasa-arvon ihanne) lisäksi diskurssit erosivat toisistaan sen perusteella, mitkä olivat niiden funktiot ja millaisia positioita niissä synnytettiin vuorohoidolle. Diskurssien funktioita analysoitiin tarkastelemalla, mitä vanhemmat kussakin diskurssissa puheellaan tekivät. Diskurssien tehtävinä oli muiden muassa perustella syitä olla käyttämättä vuorohoitoa, oikeuttaa vuorohoidon olemassaoloa tai puolustaa kaikkien lasten oikeutta osallistua pedagogiseen toimintaan. Näissä diskursseissa tuotettiin vuorohoidolle yhtenäisiä, toisistaan erottuvia asemia, eli vuorohoito asemoitiin eri diskursseissa eri tavoin osana lapsen hoivan ketjua.

Selontekojen analyysi. Toisen osatutkimuksen analyysissä keskityttiin selontekoihin, jotka myös tuottivat positioita lapselle ja työntekijälle. Selontekojen analyysissä hyödynsin Scottin ja Lymanin (1968) teoriaa. Sen mukaan selonteko

on kielellinen tapa tai lausuma, jonka avulla selitetään jotakin odottamatonta, normatiivisista odotuksista poikkeavaa toimintaa, kuten tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuspalvelujen tuottamista epätyypillisiin aikoihin. Selontekojen avulla on mahdollista ehkäistä konflikteja, joita syntyy, kun kulttuuriset odotukset ja todellisuus eivät kohta (Scott & Lyman, 1968).

Selonteot valittiin analyttiseksi käsitteeksi, kun aineistoon tutustussa huomattiin, että siinä esiintyi paljon huolipuhetta, normatiivista puhetta lapsen hyvästä ja vuorohoidon puolustamista. Aineistossa havaitut selonteot näyttivät olevan vastauksia yleiseen vuorohoitoon liittyvään keskusteluun, joka on herättänyt esimerkiksi tarpeen puolustella vuorohoidossa työskentelyä, niin kuin haastateltavat selonteissaan muun muassa tekivät. Haastateltavat tuottivat selontekoja yleensä heti haastattelun alussa, kun tutkija esitti yleisen kysymyksen varhaiskasvatuksesta toteuttamisesta epätyypillisinä aikoina. Usein haastateltava kertoi ensin jonkin näkökulman vuorohoitoon ja jatkoi sen jälkeen lausetta "mutta"-konjunktilla tai vertailemalla vuorohoitoa kotihoitoon tai tavanomaiseen varhaiskasvatukseen. Haastateltavien puheesta tunnistetut ja nimetyt selonteot erosivat toisistaan sisällöllisesti, kielellisine piirteineen sekä siinä, minäkäläisen vastuun haastateltavat puheessa osoittivat itselleen, vanhemmille ja yhteiskunnalle. Tuottamalla selontekoja haastateltavat toivat epäsuorasti esiin olemuksen, että heidän sanomansa on ristiriidassa yleisesti hyväksytyyn tavan tai normin suhteen, jolloin selonteko toimi myös keinona suojata omat kasvot vuorovaikutustilanteessa (Raevaara, 2011).

Diskursiivisten jännitteiden tunnistaminen. Kolmannen osatutkimuksen analyysi rajattiin haastateltavien puheeseen pedagogiikasta. Tämän osatutkimuksen aineisto oli pääosin tuotettu vastauksena kysymyksiin pedagogiikan suunnittelusta ja toteuttamisesta vuorohoidossa myös epätyypillisinä aikoina. Analysoin aineistossa esiintyviä pedagogiikkaa koskevia diskursseja eli yhtenäisiä, toisistaan erottuvia tapoja puhua pedagogiikasta sekä niiden jännitteisyyttä, jota haastateltavat toivat esiin sekä suorasti että epäsuorasti. Diskursiivisella jännitteellä tarkoitettiin tässä tutkimuksessa diskursien ja niiden vastadiskurssien esiintymistä haastateltavien puheessa (Burr, 2003). Haastateltavat tuottivat diskursiivisiä jännitteitä eksplisiittisesti muun muassa polarisoimalla pedagogiikan vanhemmille lapsille kuuluvaksi, jolloin nuoremmille riittää hoito, tai asemoimalla opettajia ja lastenhoitajia joko "niiksi", jotka hoitavat pedagogiikan, tai "meiksi", jotka yhdessä toteuttavat pedagogiikkaa. Osa jännitteistä muodostui tutkijan analyysin tuloksena, kuten jännitepari pedagogiikka standardoituna tai tilannekohtaisena. Nämä kaksi vastakkaista tapaa kuvata pedagogiikkaa ilmenivät haastateltavien puheessa ilman, että haastateltavat puhuivat niistä vastakkaisina.

5.4 Tutkimuksen arviointi

5.4.1 Tutkimuksen eettisyys

Varmistaakseni tutkimuksen eettisyyden olen seurannut Suomen tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksia (TENK, 2013). Tutkimuksen teossa on oltu rehellisiä, huolellisia ja tarkkoja kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Osa työntekijöistä rekrytoitiin haastatteluihin heidän työyhteisöjensä kautta. Tällöin tutkija oli yhteydessä työyhteisön edustajaan, jonka kanssa sovittiin haastatteluajankohdat päiväkodin tiloihin. Tällaisessa tutkittavien rekrytoinnissa voi olla se mahdollisuus, että työntekijä kokee tutkimukseen osallistumisen työtehtäviinsä kuuluvana velvoitteena. Siksi oli erityisen tärkeää käydä jokaisen haastateltavan kanssa läpi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkimuksen osallistujan oikeudet ja tutkimuksen tarkoitus.

Haastattelujen aluksi osallistujille kuvattiin tutkimuksen tarkoitus ja heidän oikeutensa, jotta he tietävät, mihin tarkoitukseen haastatteluaineistoa käytetään (ks. Taylor & Smith, 2014). Tosin Hammersley (2014) on esittänyt kritiikkiä siitä, ettei diskurssianalyttisessä tutkimuksessa voida kuvata haastatteluun osallistujille analyysin kulkua ja siten todella varmistaa, että he osallistuvat vapaaehtoisesti juuri tietynlaiseen tutkimukseen. Diskurssianalyttiselle tutkimukselle on kuitenkin ominaista induktiivinen, aineistolähtöinen analyysi (ks. Potter, 1996), jonka kuvaaminen ja ennustaminen haastattelutilanteessa täydellisesti on mahdotonta ja tarpeetonta (Taylor & Smith, 2014).

Tutkimuksen osallistujilta pyydettiin kirjallinen informoitu suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Osallistujille kerrottiin, että heillä on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa. Tutkimusaineisto on pseudonymisoitu niin, etteivät osallistujien nimet, työpaikat ja muut tunnistetiedot ole näkyvillä. Tutkimusraportissa käytetään pseudonyymeja tutkittavien henkilöllisyyden salaamiseksi. On kuitenkin mahdollista, että tutkimukseen osallistujat tunnistavat tutkimusartikkeleihin liitetyistä aineistoesimerkeistä oman puheensa. Tutkimusaineisto on säilytetty huolellisesti sähköisesti käyttäjätunnuksen ja salasanojen takana, eikä aineistoja ole välitetty tutkijoiden välillä esimerkiksi sähköpostitse. Tutkimusaineisto on muidenkin Perheet 24/7 -hankkeen tutkijoiden tutkimus- ja opetuskäytössä (mm. opinnäytetöiden ohjausta varten), mikä kerrottiin osallistujille haastattelujen aluksi.

Kaikissa haastatteluissa tutkijat pyrkivät empaattiseen suhtautumiseen, sillä käsiteltävät aiheet saattoivat olla herkkiä. Empaattisuus näkyi muun muassa siinä, että haastateltaville annettiin aikaa: heidän puhettaan ei hoputettu ja heidän annettiin rauhassa kertoa tärkeäksi katsomiaan näkökulmia. Erityisesti vanhempien haastattelut käsittelivät heidän työaikojaan, vanhemmuuttaan, parisuhdetta, lasten hyvinvointia ja lastenhoitojärjestelyjä. Näiden voidaan nähdä olevan aiheita, jotka herättävät tunteita. Työntekijöiden haastattelut eivät olleet yhtä yksityisiä, eikä niissä noussut pintaan tunteita, joita olisi pitänyt erityisesti huomioida haastattelutilanteissa tai niiden jälkeen.

Vaikka tutkimus nostaa kriittisestikin esiin puhetapoja varhaiskasvatuksen vuorohoidosta, raportointi pyrittiin toteuttamaan osallistujia kunnioittavasti. Esimerkiksi diskurssianalyysin luonteen mukaisesti tutkimuksessa ei tehdä päätelmiä osallistujien asenteista tai persoonallisuuden piirteistä tai siitä, miten he toteuttavat pedagogiikkaa, vaan aineistossa tuotettujen diskurssien nähdään palautuvan yleiseen kulttuuriseen ymmärrykseen vuorohoidosta. Silloinkaan, kun haastateltavat sanoivat esimerkiksi "minä luulen" tai "minun mielestäni", puhetta ei analysoitu heidän asenteidensa tai mentaalisten tilojensa näkökulmasta vaan tarkasteltiin, mitä he tämän tyyllisellä puheella tekivät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Antaki ym., 2003.)

Puheen tarkastelu osana laajempia yhteiskunnallisia ilmiöitä auttoi tulkitsemaan sitä, miten haastateltavat puhuivat vuorohoidosta ja miten sekä vuorohoito että lapsi ja työntekijä positioitiin tietyin tavoin. Se, että olen avannut tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä niitä normatiivisia odotuksia, joita vanhempien työssäkäyntiin ja lastenhoitoon kohdistuu, auttoi ymmärtämään haastateluissa tuotettua puhetta ja sijoittamaan sen laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Olen aineiston analyysissä ja tulosten raportoinnissa pyrkinyt neutraalisuuteen ja siihen, etten ottaisi kantaa siihen, mitkä diskursseista ovat "toivottavampia" tai "parempia" kuin toiset. Diskurssien seurauksellisuutta puna-roin vasta osatutkimusten pohdintaluvuissa. Pyrin siis analyysivaiheessa tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman systemaattisesti ja puolueettomasti (ks. Taylor, 2001a).

Aineiston analyysissä keskityin eri ammattiryhmien yhteisten merkityksenantojen tarkasteluun vertailematta eri ammattiryhmiä. Diskurssianalyysin näkemyksen mukaisesti kulttuuriset merkityksenannot näyttivätkin olevan yhteisesti jaettuja näissä eri ammattiryhmissä. Myös vanhempien ja työntekijöiden puhe vuorohoidosta oli hyvin samansuuntaista, vaikkei suoraan verrattavissa, käytettiin osatutkimuksissa eri analyttisiä käsitteitä. Tuloksissa oli siis variaatiota lähinnä eri diskurssien välillä, ja yksittäiset haastateltavat nojasivat usein puheessaan eri diskursseihin riippuen siitä, mitä he halusivat puheellaan tuottaa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on antaa ääni erityisesti niille epätyypillisiin aikoihin työskenteleville vanhemmille, joiden lapsen hoivan ketjussa varhaiskasvatuksen vuorohoito on yksi linkki. Myös tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen työntekijät työskentelivät kaikki vuorohoidossa. On tärkeää saada esiin vuorohoidon käyttäjien ja työntekijöiden äänet ja antaa heille mahdollisuus tuoda mahdollisesti uusia näkökulmia varsin huolipainotteiseen keskusteluun vuorohoidosta (ks. Taylor, 2001; Willig, 1999b). Tutkimuksesta puuttuu niiden vanhempien ääni, joilla on epätyypillinen työaika mutta jotka eivät käytä vuorohoitoa osana lapsen hoivan ketjua. Heidän diskurssinsa vuorohoidosta eroaisivat oletettavasti jonkin verran tässä tutkimuksessa havaituista, sillä ihmisillä on taipumus oikeuttaa tekemänsä ratkaisut idealisoimalla ne (Nyland ym., 2009). Tästä huolimatta tämän tutkimuksen aineistossa ei yksipuolisesti ihannoita vuorohoitoa vaan haastateltavat tarkastelevat sitä myös kriittisesti sekä vanhemman että lapsen näkökulmasta.

5.4.2 Tutkijan position tarkastelu

Kun on kyse kielenkäyttöön liittyvästä tutkimuksesta, pidän olennaisena tarkastella myös omaa asemaani diskurssien uudelleentuottajana (ks. Burr, 2003). Koko tutkimusprosessin ajan on ollut tärkeää pohtia, millaisia diskursseja tutkijana tuotan tutkimuksellisiin ja käytännön keskusteluihin vuorohoidosta. Juhilan (2002) mukaan diskurssianalyttisen tutkijan positioita ovat ainakin analyttikko, tulkitsija, asianajaja ja keskustelija.

Olen pyrkinyt sekä aineiston analyysissä että tutkimustulosten raportoinnissa neutraalisuuteen, vaikka aihe itsessään on jännitteinen. Tämä näkyy muun muassa siinä, etten ole tehnyt mitään ennako-oletuksia siitä, minkälaisia tutkimustuloksia haluan nostaa esiin. Analyysiprosessin ja tutkimustulosten raportoinnin aikana en ole ”ottanut puolia”: en ole ottanut kantaa siihen, mikä vaikutus vuorohoidolla on lapsen hyvinvointiin, en ole nostanut mitään diskurssia toisten yläpuolelle enkä ole lähtenyt sympatisoimaan ketään, vaikka aineistossa ilmeni erilaisia asemia niin vuorohoidolle, lapselle kuin työntekijällekin. Tämä neutraalisuus voidaan kuvata *analyttikon* positioiksi (Juhila, 2002), jossa annetaan systemaattisesti ja tarkasti aineiston puhua puolestaan. Tätä neutraalisuutta suhteessa jännitteisiin diskursseihin voidaan pitää myös yhtenä aineiston analyysin onnistumisen kriteerinä (Antaki ym., 2003).

Siinä, missä analyttikon rooliin kuuluu mahdollisimman neutraali suhtautuminen tutkittavaan ilmiöön, asemoimalla tutkija *tulkitsijaksi* päästään tarkastelemaan tutkijan ja aineiston välistä suhdetta (Juhila, 2002). Jossain määrin asemoin itseni myös tulkitsijaksi, sillä aikaisemmat kokemukseni ja tietoni vuorohoidosta eivät voi olla vaikuttamatta tutkimuksen tekemiseen. Olen koulutukseltani varhaiskasvatuksen opettaja, olen ollut töissä vuoropäiväkodissa, toimin varhaiskasvatuksen oppiaineen yliopistonopettajana ja koko väitöstutkimusprosessin ajan ensimmäistä vuotta lukuun ottamatta olen kouluttanut vuorohoidon henkilökuntaa tutkimusteemoistani. Kuulun siis yhtäältä käytännön kokemusteni kautta varhaiskasvatuksen vuorohoidon sisäpiiriin, ja toisaalta olen tutkija, opettaja ja kouluttaja eli akateemisesti pätevöitynyt henkilö, jolloin minulla on myös tietty valta-asema tutkittaviin (Taylor, 2001b). Tulkitsijan positio näkyy erityisesti tutkimukseni tavoitteessa tuoda moninaisia näkökulmia vuorohoidosta aiemman huolipainotteisen näkökulman rinnalle.

Asianajajan positiossa tutkija irrottautuu neutraalisuuden periaatteesta ja sitoutuu tutkimuksellaan ajamaan jotakin asiaa (Juhila, 2002). Osatutkimusten johdopäätöksissä ja väitöstutkimukseni yhteenvedossa nostan kriittisesti esiin epäkohtia, kuten sen, miten vähän aineistossa puhuttiin lapsen oikeudesta pedagogisesti painottuneeseen varhaiskasvatukseen (ks. luku 7.3.2). Tämä todellisuuden toisin rakentamisen näkökulma ja muutokseen sitoutuminen asettavat minut siksi myös *asianajajan* positioon (Juhila, 2002).

Keskustelijan positiossa tutkija siirtyy akateemiselta kentältä yhteiskunnallisiin keskusteluihin. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ei ole tarkoituksenmukaista eikä mahdollista arvioida diskurssien keskinäistä paremmuutta, eikä keskustelija siksi voi ottaa opettajan roolia ja kertoa, miten ihmisten tulisi puhua.

Keskusteluissa mukana oleminen tarkoittaakin enemmän erilaisten näkökulmien esille tuomista perusteluineen. (Juhila, 2002.) Minulta on kysytty muun muassa, voiko minun tutkimukseni perusteella sanoa, että varhaiskasvatuksen opettajan tulee työskennellä vuorohoidossa myös iltaisin ja viikonloppuisin. En pysty antamaan tähän kysymykseen suoraa vastausta, mutta voin kuvata, miten jokaisella lapsella on oikeus pedagogiseen varhaiskasvatukseen ja miten tutkimukseni perusteella vastuu pedagogiikan toteuttamisesta osoitetaan kuitenkin opettajille ja arkipäiviin. Jotain on siis tehtävä, jotta jokaisen lapsen oikeus pedagogiikkaan toteutuu kaikkina varhaiskasvatusaikoina. Tutkijan tehtävä keskustelijan positiossa ei ole kuitenkaan antaa aukottomia ohjeita siitä, miten tämä tulee konkreettisesti tehdä (Juhila, 2002).

5.4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella niin tutkimusaineiston luonteen, analyysiprosessin, tutkimustulosten raportoinnin kuin tulosten siirrettävyyden näkökulmista. Tässä tutkimuksessa käytetyn haastatteluaineiston luotettavuuteen liittyy diskurssin tutkimuksessa haastateltavien rekrytointi (Potter & Hepburn, 2005). Olennaista luotettavuuden näkökulmasta on se, ketä haastatteluun valitut ihmiset edustavat. Kaikilla tähän tutkimukseen osallistuneilla vanhemmilla oli epätyypillinen työaika ja lapsia, jotka osallistuivat varhaiskasvatuksen vuorohoitoon. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen työntekijät puolestaan työskentelivät vuorohoidossa. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusaineisto on kerätty ihmisiltä, joilla on omakohtaista kokemusta varhaiskasvatuksen vuorohoidosta joko asiakkaana tai palvelun tuottajana. Tämä vuorohoidon omakohaisuuden tavoittamisen tärkeys tuotiin haastateltaville esiin jo rekrytointivaiheessa, jotta osallistujat tiesivät, mikä on heidän tehtävänsä aineiston tuottamisessa (Potter & Hepburn, 2005).

Vaikka diskurssianalyttisissä tutkimuksissa perinteisesti suositaan niin sanottuja luonnollisia, ilman tutkijan vaikutusta olemassa olevia aineistoja (Potter, 2014), tutkimuksissa on viime vuosina hyödynnetty myös haastatteluaineistoja. Haastatteluaineiston käyttäminen on tässä tutkimuksessa perusteltua, sillä haastatteluaineistojen on havaittu yleisesti olevan analyysin kannalta rikkaita, koska ne sisältävät erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön (Suoninen, 2004). Tutkijan ja hänen esittämiensä haastattelukysymysten voidaan muun muassa nähdä toimivan ärsykkeinä, jotka haastavat tutkimukseen osallistujan pohtimaan tarkastelun kohteena olevia ilmiöitä monipuolisemmin eri näkökulmista kuin ehkä vapaamuotoisemmassa keskustelussa (Nikander, 2012). Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa tulee kuitenkin muistaa, että diskursseja tuotetaan aina tietystä tilanteesta tiettyä tarkoitusta varten. Jos esimerkiksi tutkimuksessa olisi seurattu vuoropäiväkodin kahvihuonekeskusteluja tai työntekijöiden ja vanhempien välisiä keskusteluja, tulokset olisivat voineet olla erilaisia.

Eräs tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä tekijä, jota diskursiivisessa tutkimuksessa on erityisen tärkeää pohtia, on haastattelutilanteen ja -vuorovaikutuksen vaikutus haastateltavien tuottamiin merkityksiin (Nikander, 2012; Potter & Hepburn, 2005). Haastattelutilanteissa tuotetun aineiston yhdenmukaisuutta voi

heikentää se, että sekä vanhempien että työntekijöiden haastatteluja teki useampi tutkija. Tämä voi vaikuttaa osaltaan haastatteluiden sisältöihin ja siten aineiston analyysiin. Tutkimusryhmä kokosi kuitenkin haastatteluteemat ja -kysymykset yhdessä, ja jokaisella haastattelijalla oli haastattelussa mukana kysymysrunko (ks. liitteet), jonka mukaan haastattelut pääosin etenivät. Haastattelutilanteissa edettiin kuitenkin yksilöllisesti, haastateltavan puhetta mukaillen. Diskurssianalyysissä haastatteluja analysoidaankin aina suhteessa niiden tuottamisen kontekstiin eli haastatteluvuorovaikutukseen. Näin ollen haastateltavan puheenvuorot suhteutettiin aina haastattelijan kysymykseen ja puheenvuorojen tulkinnassa pohdittiin myös sitä, miten haastattelijan ja haastateltavan rakentavat merkityksiä yhdessä. Tällöin sillä, että haastatteluja teki useampi tutkija, ei ole sinänsä isoa merkitystä, koska jokainen haastattelu, riippumatta siitä, kuka haastattelijana toimi, on joka tapauksessa ainutlaatuinen aineistonkeruutapahtuma, jossa tuotettavien merkitysten vuorovaikutuskonteksti on otettava aina huomioon.

Tutkimuksen analyysiprosessissa jätin vähemmälle huomiolle haastatteluvuorovaikutuksen, mikä voi olla heikkous analyysissäni (ks. mm. Potter & Hepburn, 2005). Koska diskursseja tuotetaan kontekstuaalisesti tietyssä vuorovaikutustilanteessa, ei haastattelijan merkitystä voi täysin jättää huomiotta. Jos haastattelijan kysymys tai kommentti johti selvästi tietynlaiseen vastaukseen, tämä huomioitiin aineiston tulkinnassa ja johdatellut vastaukset jätettiin pois aineiston analyysistä. Osatutkimusten raportoinnissa olen kirjannut ylös haastattelukysymyksen silloin, kun olen katsonut haastateltavan vastaavan siihen suoraan. Silloin, kun haastattelukysymystä ei ole kirjattu, haastateltava on kertonut kysymystä seuraavassa vuorossaan paljon asioita eikä haastattelijan kysymyksen ole katsottu enää suoraan säätelevän haastateltavan vastausta. Tosin tällöinkin haastateltavan puhe kytkeytyy aina haastattelukontekstiin ja haastattelukontekstin piirteet ja mahdolliset kulttuuriset odotukset muovaavat väistämättä myös haastateltavan kerrontaa ja erityisesti hänen tuottamiaan selontekoja.

Tutkimusaineisto litteroitiin kirjoittamalla haastattelijan ja haastateltavan puhe sellaisena kuin se aineistossa ilmeni. Litteraatteihin ei kirjattu taukoja, huokauksia eikä päällekkäin puhumista niin tarkasti kuin esimerkiksi keskustelututkimuksessa tai joskus myös diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tehdään. Vaikka tällainen ratkaisu tehtiin tietoisesti, voi olla, että tarkempi litterointi olisi tuonut analyysiin uusia mahdollisuuksia ja syvyyttä (ks. mm. Potter & Hepburn, 2005). Litteraatioiden lisäksi tutkijaryhmällä on kuitenkin ollut myös alkuperäiset haastattelutallenteet käytössään, ja niihin on voinut palata tarvittaessa. Litteroinnin tarkkuus mahdollisti haastateltavien puhetapojen, diskurssien ja selontekojen analysoimisen tutkimuksen tutkimustehtävän mukaisesti. Kun suomenkielisiä aineistolainauksia käännettiin englanniksi tutkimusartikkeleita varten, pyrittiin olemaan mahdollisimman tarkkoja, jotta aineisto vastaisi mahdollisimman tarkasti alkuperäisiä kielellisiä merkityksiä.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, miten hyvin tutkimukseen valituilla työvälineillä, tässä tutkimuksessa analyttisillä käsitteillä, voidaan saada luotettavia vastauksia asetettuihin tutkimuskysy-

myksiin (Taylor, 2001b). Niin kuin laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, tarkemmat tutkimuskysymykset muotoiltiin vasta aineistoon tutustumisen ja aineiston järjestämisen jälkeen (Potter, 1996). Tällä pyrittiin varmistamaan, että aineiston analyysi oli aineistolähtöistä eivätkä tutkimuskysymykset olleet liian tarkkoja eivätkä ohjanneet analyysiä liikaa, jolloin joitakin aineiston osia olisi saattanut jäädä hyödyntämättä. Tutkimukseen valitut analyttiset käsitteet auttoivat saamaan luotettavia vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on hyvä huomioida, että ihmisen puheeseen liittyy usein variaatio (Potter & Wetherell, 2001) ja yksilöt harvoin puhuvat vain tiukasti yhdestä valitusta näkökulmasta käsin. Tämä tarkoittaa sitä, että niin kuin yleensäkin on ihmisten puheessa tyypillistä, haastateltavat hyödynsivät eri diskursseja eivätkä sitoutuneet vain yhteen tulkintakehykseen (ks. mm. Leeds-Hurwitz, 2009; Potter, 1996; Potter, 2012). Tässäkin tutkimuksessa haastateltavat hyödynsivät eri diskursseja, eikä ketään tutkimukseen osallistunutta voida lokeroida tiettyjen merkityksenantojen kuvaajaksi.

Vaikka olin kiinnostunut variaatioista vastaajien puheessa, en ottanut analyysin kohteeksi eri puhetaapojen hallitsevia tai heikompia asemia. Aineistossa ilmenevien diskurssien ja selontekojen esiintymistiheyden laskeminen olisi voinut tuoda lisäarvoa aineiston analyysiin ja tulkintaan. Jätin sen kuitenkin tietoisesti pois, sillä en halunnut uudelleen tuottaa tiettyjen diskurssien valta-asemaa suhteessa toisiin. Toisaalta esiintymistiheyden laskeminen olisi voinut olla myös tapa osoittaa tiettyjen diskurssien hallitseva asema ja saattanut toimia diskursiivisena tekona epäkohdan esiin nostamiseksi ja sen muuttamiseksi. Tutkimuksen neutraaliuden kannalta on tärkeää, että olen tuonut raportoinnissa esiin erilaiset näkökulmat ”ottamatta puolia” suuntaan tai toiseen, vaikka tutkimusaiheeni oli paikoitellen jännitteinen (Antaki, ym., 2003). Kielenkäytön ja eri merkityksenantojen variaation esittäminen suhteellisen kantaa ottamattomasti onkin tyypillisempää diskursiivisessa psykologiassa kuin esimerkiksi kriittisessä diskurssi-analyysissa.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös uskottavuuden näkökulmasta eli pohtimalla, miten tarkkoja tai paikkaansa pitäviä tutkijan tekemät tulkinnat aineistosta ovat (Taylor, 2001b). Uskottavuuden vahvistamiseksi olemme hyödyntäneet triangulaatiota, jolla tarkoitetaan eri menetelmien, tutkijoiden, aineistojen tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa (ks. mm. Taylor, 2001b). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota. Kun minä päättäjänä olin tehnyt ensimmäiset rajaukset ja teemoittelut aineistoista kutakin osatutkimusta varten, väitöstutkimukseni ohjaajat osallistuivat artikkeleiden toisina kirjoittajina aineiston analyysiin. Luimme aineistolainauksia ja pohdimme yhdessä, mitä ne kertoivat meille tutkimustehtävän kohteena olevasta ilmiöstä. Ollisimme voineet hyödyntää tutkijatriangulaatiota systemaattisemminkin analysoimalla kukin aineistoa tahoillamme ja siten varmistaa tulkintojen yhdenmukaisuuden (Taylor, 2001b). Teimme yhteistyötä erityisesti diskurssien, selontekojen ja positioiden rajaamisessa ja nimeämisessä.

Eri osatutkimuksissa käytettiin eri aineistoja ja eri analyttisiä käsitteitä, mikä voidaan myös katsoa tutkimuksen triangulaatioksi. Vanhemmat ja työntekijät puhuivat vuorohoidosta hyvin samanlaisella tavalla, vaikka he tarkastelevat vuorohoitoa eri näkökulmasta, toiset asiakkaan ja toiset palvelun tuottaja. Tämä kertoo siitä, että kummankin vastaajaryhmän käytettävissä on samat kulttuuriset käsitykset vuorohoidosta, ja vahvistaa siten tutkimuksen uskottavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty vahvistamaan raportoimalla aineisto ja sen analysointi huolellisesti. Osatutkimusten julkaisuissa on esitetty aineistolainauksia ja niistä tehtyjä päätelmiä, jotta lukija voi seurata tutkijan ajatteluprosessia. Myös edellisessä luvussa esittelemäni tutkijan positioiden tarkastelu lisää tutkimuksen luotettavuutta, kun lukijalla on mahdollisuus pohtia, mikä on tutkijan asema suhteessa hänen tutkimaansa ilmiöön.

Luotettavuutta voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, miten hyvin tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä toisiin yhteyksiin (Taylor, 2001b). Laadullisen tutkimuksen vahvuudet ovat siinä, että sillä voidaan kuvata tarkasti pientä aineistoa. Siksi laadullista tutkimusta ei ole nähty yhtä yleistettäväksi kuin isompien aineistojen määrällistä tutkimusta. Diskursiivisen psykologian mukaisesti diskurssit ovat kuitenkin osa sosiaalista pääomaa, jota hyödynnetään ja uudelleen tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Eri osatutkimuksissa käyttämäni vanhemmilta ja työntekijöiltä kerätyt aineistot ja eri analyttiset käsitteet loivat hyvin samanlaista kuvaa vuorohoidosta. Tämä vahvistaa tulosten uskottavuutta ja siirrettävyyttä – sekä vuorohoidon työntekijöillä että epätyypillisiin aikoihin työskentelevillä vanhemmilla oli käytössä samanlaiset puhettavat, vaikka heillä on erilainen asema suhteessa vuorohoitoon. Siksi voidaan ajatella, että tässä tutkimuksessa esiin tulleet diskurssit varhaiskasvatuksen vuorohoidosta ovat laajemminkin vanhempien ja työntekijöiden käytössä. (Edley, 2001; Goodman, 2008.)

Diskursiivisen psykologian mukaisesti ajattelen, että ei ole olemassa yhtä totuutta, joka olisi mahdollista tutkimuksen avulla ”löytää”, vaan kuva vuorohoidosta rakentuu aina ajallisesti ja paikallisesti tietyssä kontekstissa, jossa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tuotetaan erilaisia totuuksia (Burr, 2003; Taylor, 2001). Tutkimusaineistosta ja sen analyysistä ei siis pidä vetää liian suoria johtopäätöksiä ja ajatella, että kaikki vuorohoidon työntekijät tai epätyypillisiin aikoihin työskentelevät ja vuorohoitoa käyttävät vanhemmat puhuisivat samalla tavoin vuorohoidosta (Antaki ym., 2003). Tämä tarkoittaa myös sitä, että diskurssit vuorohoidosta ovat muuttuvia eli niitä ei tarvitse ottaa käyttöön sellaisinaan vaan sosiaalista todellisuutta voidaan jatkossa aktiivisesti muokata vastaan tulevilla vuorovaikutustilanteissa (Suoninen, 2002).

Tutkimuksen, erityisesti aineiston analyysin, luotettavuutta olisi voinut vahvistaa tarjoamalla aineistosta tehtyjä tulkintoja haastateltaville tarkistettavaksi (Taylor, 2001b). Näin heillä olisi ollut mahdollisuus tarkistaa tehtyjen tulkintojen ”oikeellisuus”. Tätä ei kuitenkaan tehty, sillä diskursiivisen psykologian mukaisesti ajattelin, etteivät tutkimuksen kohteena ole tutkittavien omat tiedostetut näkemykset tai mielipiteet vaan aineiston analyysissä tieto palautuu yhtei-

seen kulttuuriseen kuvaan tutkittavasta ilmiöstä. Sen sijaan olen koko tutkimusprosessin ajan hyödyntänyt tutkimuksen tuloksia vuorohoidon henkilöstön koulutuksissa. Näin ollen voidaan ajatella, että tulosten vastaavuutta on peilattu vuorohoidon arkeen, vaikkakin osallistujat ovat olleet eri henkilöitä. Tutkimuksen hyödynnettävyys voidaan nähdä myös yhtenä tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä (Taylor, 2001b).

6 OSATUTKIMUSTEN ESITTELYT JA PÄÄTULOKSET

6.1 Vanhempien diskurssit vuorohoidosta (osatutkimus I)

Väitöstutkimukseni ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkasteltiin epätyypillisiin aikoihin työskentelevien vanhempien (n = 18) haastatteluissa tuottamia diskursseja vuorohoidosta. Diskursseja oli kolme, ja niissä vuorohoito asemoitiin eri tavoilla osaksi lapsen hoivan ketjua. *Lapsen etu* -diskurssissa vuorohoidolle tuotettiin kahdenlaista jännitteistä asemaa lapsen hoivan ketjussa: vuorohoito asemoitiin joko *viimeiseksi vaihtoehdoksi* tai *turvasatamaksi lapselle*. Vuorohoidon kuvaaminen viimeiseksi vaihtoehdoksi näkyi vanhempien puheessa niin, että he suosivat kotihoitoa ja pyrkivät minimoimaan institutionaalisen hoidon. Tämä palveli osaltaan myös hyvän vanhemmuuden (Karlsson ym., 2013) ja erityisesti intensiivisen äitiyden (Hays, 1996) rakentamista. Vuorohoitoa pidettiin tässä positiossa siis uhkana tai riskinä lapsen hyvinvoinnille. Tämänkaltainen asemointi voidaan nähdä vanhemman selontekona, jolla hän oikeuttaa ratkaisuaan suosia ei-institutionaalista hoitoa vuorohoidon sijaan. Tällainen puhe uudelleen tuotti sitä kielteistä leimaa, joka vuorohoidolla aiempienkin tutkimusten mukaan on (ks. mm. Halfon & Friendly, 2015; Jordan, 2008; Moilanen ym., 2019; Rönkä ym., 2017; Statham & Mooney, 2003).

Edellisen vastakohtana vanhemmat asemoivat lapsen etu -diskurssissa vuorohoidon myös lapsen turvasatamaksi. Tätä positiota rakennettiin vertailemalla vuorohoitoa tavanomaiseen varhaiskasvatukseen. Vuorohoito kuvattiin tässä diskurssissa rauhallisemmaksi, kodinomaisemmaksi ja joustavammaksi kuin tavanomainen varhaiskasvatus. Vuorohoidon asemoinnilla turvasatamaksi voi olla kaksi tehtävää vanhempien puheessa: toimia vastadiskurssina aiemmin kuvatulle diskurssille, jossa vuorohoito nähdään riskinä lapsen hyvinvoinnille, ja puolustaa vanhemman lastenhoitojärjestelyjä (tässä tapauksessa vuorohoidon käyttämistä).

Vanhemmat tarkastelivat vuorohoitoa lapsen oppimisen näkökulmasta paitsi lapsen etu -diskurssissa myös *tasa-arvoiset mahdollisuudet lapselle* -diskurssissa. Siinä vuorohoito positioitiin *lapsen oppimisen paikaksi*. Tähän diskurssiin sisältyi puhetta, jossa vanhemmat pohtivat, mitä heidän lapsensa saavat ja mistä jäävät paitsi epätyypillisten hoitoaikojensa puitteissa. Pedagogiset, suunnitelmallisemmat toiminnot vanhemmat paikansivat arkipäiviin ja erityisesti aamu-päiviin. Näin ollen diskurssin tehtävänä oli puolustaa lasten oikeutta pedagogisiin toimintoihin lapsen hoitoajasta riippumatta. Oppimisen näkökulma oli aineistossa marginaalinen, vaikka aikaisemmat tutkimukset osoittavat pedagogisen laadun olevan vanhemmille tärkeä kriteeri heidän tehdessään lastenhoitoratkaisuja (Duncan & Irwin, 2004; Kampichler ym., 2018; Nyland ym., 2013; Terävä ym., 2018). Tässä aineistossa vanhemmat näyttivät siis pitävän lastenhoitojärjestelyn käytännöllisyyttä ja hoivan turvaamista keskeisempinä arvoina kuin oppimisen näkökulmaa (ks. myös Duncan & Irwin, 2004; Kampichler ym., 2018; Peyton ym., 2001).

Vanhemmat eivät tuottaneet vuorohoitoa koskevia diskursseja vain psykologisesta ja pedagogisesta lapsinäkökulmasta vaan myös omasta näkökulmastaan ja tarkemmin työnsä näkökulmasta. *Työelämä*-diskurssin tehtävänä oli vuorohoidon positiointi epätyypillisen työajan ja lastenhoidon yhteensovittamista tukeväksi tai heikentäväksi palveluksi. Parhaimmillaan vanhemmat kuvasivat olevansa "naimisissa" vuorohoidon kanssa ja sanoivat: "[Ilman vuorohoitoa] mä en voisi tehdä tätä työtä." Sen sijaan silloin, kun vuorohoito kuvattiin joustamattomaksi suhteessa nopeasti muuttuviin työelämätarpeisiin, se ei toiminut vanhempien kuvauksissa enää ihanteellisena hoivan ketjun linkkinä eikä vastannut vanhempien lastenhoitotarpeisiin.

Näillä kolmella diskurssilla oli erilaiset tehtävät aineistossa: Lapsen etu -diskurssissa vuorohoitoa verrattiin muihin hoivan ketjun linkkeihin (kotihoito ja tavanomainen varhaiskasvatus) ja vuorohoidon olemassaoloa hoivan ketjussa piti perustella. Lapsen etu -diskurssia hyödynnettiin sekä vuorohoidon puolustamisessa että sen kritisoimisessa. Työelämän diskurssissa ja oppimisen diskurssissa taas vuorohoito kuvattiin itsestään selväksi linkiksi hoivan ketjussa. Niissä keskiöön nousi vuorohoidon laadun arvioiminen sen perusteella, miten se vastaa vanhemman epätyypillisen työn (ks. myös Moilanen, 2019) tai lapsen oppimisen tarpeisiin. Vuorohoidon ihanteina vanhemmat pitivät palvelun joustavuutta ja kodinomaisuutta.

6.2 Päiväkodin työntekijöiden selonteot vuorohoidosta (osatutkimus II)

Toisessa osatutkimuksessa tarkasteltiin, minkälaisia selontekoja vuorohoidon työntekijät (n = 31) käyttivät kuvatessaan vuorohoitoa yhteiskunnallisena varhaiskasvatuspalveluna. Selonteot nojautuivat neljään diskurssiin, joiden avulla

vuorohoitoa tarkasteltiin. Näitä olivat 1) työvoimapoliittinen diskurssi, 2) ammatillinen diskurssi, 3) hoivadiskurssi sekä 4) familistinen diskurssi. Kahdessa ensin mainitussa uudelleen tuotettiin aiemmissakin tutkimuksissa (mm. De Schipper ym., 2003; De Schipper ym., 2004; Salonen, 2020) esiin tullutta huolta lapsen hyvinvoinnista 24/7-yhteiskunnassa, kun taas kahdessa jälkimmäisessä ei tuotu esiin vastaavaa huolta.

Työvoimapoliittiseen diskurssiin liittyvät selonteot puolustelivat työntekijöiden toimintaa ja asemaa. Työntekijät uusintivat selonteoissaan niitä uhkia, joita vuorohoito aiheuttaa lapsen hyvinvoinnille, mutta pienensivät omaa vastuutaan tilanteesta korostamalla sitä, että vuorohoidon lähtökohtina ovat heistä riippumattomat asiat – vanhempien ja 24/7-työelämän tarpeet ja vaateet. Nämä selonteot asemoivat lapsen uhriksi ja työntekijät 24/7-yhteiskunnan kahlitsemiksi, jolloin työntekijän sitoutuminen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen vaikutti heikolta: ”Ei me voida mitään sille, kun yhteiskunta on tällainen”.

Ammatillinen diskurssi tuotti samanlaista huolipuhetta lapsen hyvinvoinnista kuin työvoimapoliittinen diskurssikin, mutta siinä selonteot kompensoivat mahdollisia riskejä; työntekijät puhuivat aktiivisesti siitä, miten he voivat huomioida lapsen tarpeet 24/7-yhteiskunnassakin. Nämä selonteot asemoivat lapsen suojelun kohteeksi ja työntekijän 24/7-yhteiskunnan aiheuttaman huolen ja lapsen hyvinvoinnin tasapainottajaksi ja työhönsä sitoutuneeksi aktiiviseksi toimijaksi.

Hoivadiskurssissa selonteot toimivat normalisoivina: niissä lapsi oli kuin kuka tahansa lapsi ja työntekijä kuvattiin tavalliseksi varhaiskasvatuksen työntekijäksi. Huoli 24/7-yhteiskunnan kielteisistä vaikutuksista lapsen hyvinvointiin ei tullut esiin tässä diskurssissa. Sen sijaan vuorohoito kuvattiin parhaimmillaan kodinomaiseksi hoidoksi, joka tapahtuu pienissä lapsiryhmissä tutun aikuisen kanssa ja joka niin ollen edistää lapsen hyvinvointia.

Myöskään *familistisessä diskurssissa* ei tullut esiin huolta lapsen hyvinvoinnista vaan päinvastoin lapsi asemoitiin etuoikeutetuksi. Tässä diskurssissa selonteot korostivat sitä, miten paljon parempaa vuorohoito on kuin tavanomainen varhaiskasvatus, ja näin oikeuttivat vuorohoitoa. Vuorohoidon paremmuutta kuvatessaan työntekijät toivat esiin kaksi familistista näkökulmaa vuorohoitoon. Ensinnäkin vuorohoidon edut liittyivät siihen, että lasten hoitoajat olivat lyhyempiä, kun vanhemmilla (kahden vanhemman perheissä) oli mahdollisuus jakaa lastenhoitovastuuta myös keskenään. Toiseksi vuorohoitoon liitettiin vahvasti kodinomaisuus erityisesti epätyypillisinä aikoina eli aikaisin aamulla, iltaisin ja viikonloppuisin. Kodinomaisuuden kuvauksissa tuli esiin se, että vuorohoidossa lapsiryhmät ovat pienempiä ja vuorovaikutus lapsen ja työntekijän välillä on siksi läheisempää. Näin työntekijät toivat epäsuorasti esiin sen, että pitkät hoitajaksot ja suuret lapsiryhmät vuorohoidossa voivat olla potentiaalisia riskejä lapsen hyvinvoinnille.

Kodinomaisuutta ja hoivaa painottavissa diskursseissa (hoivadiskurssi ja familistinen diskurssi) saattoi olla kyse vastadiskursseista, joiden avulla työntekijät vastasivat siihen kritiikkiin, jota on esitetty sekä institutionaalista varhaiskasvatusta että erityisesti vuorohoitoa kohtaan. Näin he osoittivat tunnistavansa

yhteiskunnallisen jännitteen, joka liittyy vuorohoidon olemassaolon oikeutukseen, mutta vastustivat sitä puheessaan.

Tämän osatutkimuksen tulokset heijastavat sitä, minkälaista keskustelua varhaiskasvatuksen kentällä ja yhteiskunnassa laajemmin käydään vuorohoidosta. Vuorohoidossa korostuu varhaiskasvatuksen työvoimapoliittinen tehtävä eli vanhempien työssäkäynnin mahdollistaminen (ks. Alila ym., 2014). Työntekijät eivät kuitenkaan selonteissaan tuoneet esiin esimerkiksi sitä, millainen vaikutus vuorohoidolla on naisten ja miesten väliseen tasa-arvoon. Tämä osatutkimus ei myöskään tavoittanut sitä, mikä on vuorohoidon pedagoginen merkitys lasten tasa-arvoisten mahdollisuuksien näkökulmasta.

6.3 Pedagogiikan jännitteet vuorohoidossa (osatutkimus III)

Kolmannessa osatutkimuksessa tutkittiin vuorohoidon työntekijöiden (n = 31) puhetta pedagogiikasta vuorohoidossa. Lapsen hyvinvointia, kasvua, kehitystä ja oppimista tuetaan varhaiskasvatuksessa pedagogiikan avulla. Tämä osatutkimus osoitti, etteivät työntekijät kuvanneet pedagogiikkaa yksiselitteisesti. Sen sijaan analyysin tuloksena löytyi kolme jänniteparia, jotka kietoutuivat seuraavien kolmen kysymyksen ympärille: 1) Kenelle pedagogiikka kuuluu? 2) Kuka pedagogiikkaa toteuttaa? 3) Miten pedagogiikkaa toteutetaan?

Kenelle pedagogiikka kuuluu? -jännitteen toisessa ääripäässä työntekijät toivat esiin jokaisen lapsen oikeuden pedagogiikkaan. Tämän vastinparina toimi lasten tarve hoivaan ja pedagogiikan liittäminen ainoastaan arkipäiviin ja vanhempiin lapsiin. Työntekijät liittivät hoivan tarpeen erityisesti nuorimpiin lapsiin: ”Nuorimmat eivät kaipaa pedagogiikkaa, että heille riittää sellainen fyysinen läheisyys ja sellainen”. Esimerkissä pedagogiikka rakentui vastakohtaksi hoivalle ja pedagogisten toimintojen puuttumista perusteltiin sillä, että lapsella on korostunut hoivan tarve hänen ikänsä tai varhaiskasvatusaikojensa vuoksi.

Kuka pedagogiikkaa toteuttaa? -kysymyksen ympärille rakentui jännite siitä, onko pedagogisen työn taustalla aina oltava pedagoginen koulutus vai voiko pedagogiikan toteuttamisessa hyödyntää työntekijöiden henkilökohtaisia vahvuuksia, työkokemusta ja muuta koulutustaustaa. Tämänkaltaisilla puhetavoilla voi olla vaikutusta siihen, miten työntekijä toteuttaa varhaiskasvatusta ja kuinka sitoutunut hän on pedagogiikkaan: onko pedagogiikka jotakin ”niille opettajille” kuuluvaa vai kuuluuko hän itse siihen ”me”-ryhmään, joka pedagogiikkaa aktiivisesti toteuttaa?

Miten pedagogiikka toteutetaan? -jänniteparissa pedagogiikalle hahmotettiin kahdenlaisia merkityksiä: pedagogiikka kuvattiin joko standardoiduksi, eli hyvin etukäteen suunnitelluksi, tai lapsi- ja tilanelähtöiseksi. Pedagogiikka standardoituna näkyi aineistossa siinä, että varhaiskasvatuksessa oli valmiita tavoitteita ja toimenpiteitä, jotka määriteltiin kaikkia lapsia koskeviksi. Tämän kuvattiin edellyttävän myös työntekijältä joko omaa osaamista toteuttaa pedagogiikkaa tai opettajilta saatua valmista suunnitelmaa. Sen sijaan lapsi- ja tilanelähtöisen pedagogiikan kuvauksissa tuli esiin, miten pedagogiikalle on yksilöllisempiä

tavoitteita ja sitä toteutetaan yksilöllisemmin. Tällöin pedagogiikka kuvattiin tilanteissa rakentuvaksi toiminnaksi, ei ennalta määrätyksi. Näin ollen myös työntekijöiden kuvattiin toteuttavan pedagogiikkaa omista lähtökohdistaan ja pedagogiikka nähtiin kokonaisvaltaisena lapsen oppisen ja hyvinvoinnin tukijana.

Kolmas osatutkimus herättää tarpeen keskustella siitä, mitä varhaiskasvatuksen pedagogiikka oikeastaan tarkoittaa. Myös aiemmat tutkimukset varhaiskasvatuksesta osoittavat, millaista epäselvyyttä liittyy pedagogiikan käsitteeseen ja siihen, mikä on kunkin ammattiryhmän rooli pedagogiikan toteuttamisessa (Alila ym., 2014; Karila, 2013; Onnismaa & Kalliala, 2010). Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa vuorohoidossa tulisi tarkastella kokonaisvaltaisesta näkökulmasta, jossa pedagogiikka nivoutuu arjen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon elementteihin (ks. Opetushallitus, 2018). Varhaiskasvatuslain 540/2018 mukaan jokaisella lapsella on oikeus pedagogisesti painottuneeseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaiseen varhaiskasvatukseen hänen iästään tai varhaiskasvatusajoistaan riippumatta. Pedagogiikan toteuttamista vuorohoidossa haastaa muun muassa vuorohoidolle tyypillinen eriytyminen, jolloin työntekijät ovat paikalla eri aikoihin eivätkä lapset ole aina paikalla arki-aamupäivisin, joihin pedagogiikan kuvataan usein sijoittuvan (ks. Peltoperä & Hintikka, 2016).

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli analysoida, millaisia merkityksiä epätyypillisiin aikoihin työskentelevät vanhemmat (n = 18) ja vuorohoidon työntekijät (n = 31) rakentavat varhaiskasvatuksen vuorohoidolle. Lisäksi tarkastelin, millälaisia vuorohoidon ihanteita näissä merkityksenannoissa tuotettiin ja miten lapset merkityksenannoissa asemoitiin. Taulukkoon 2 on koottu tutkimuksen tulokset, johtopäätökset ja käytännön suositukset. Seuraavissa kahdessa alaluvussa vastaan väitöstutkimuksen yhteenvedolle asetettuihin tutkimuskysymyksiin, jonka jälkeen siirryn tutkimuksen johtopäätöksiin ja käytännön suosituksiin. Lopuksi esittelen muutamia jatkotutkimusaiheita.

7.1 Vuorohoidolle tuotetut merkitykset ja ihanteet

Vuorohoito osana niiden lasten hoivan ketjua, joiden vanhemmilla on epätyypilliset työajat, on aineiston perusteella jännitteinen aihe. Vanhemmat ja työntekijät sekä kyseenalaistivat että puolustivat vuorohoidon olemassaoloa puheessaan. Jännitteisyys tarkoittaa tässä niitä kulttuurisia jännitteitä, joita vasten epätyypillisiin aikoihin työskentelevien vanhempien lastenhoitoratkaisuja tarkasteltiin toisaalta uhkana lapsen edulle ja hyvinvoinnille ja toisaalta mahdollisuutena. Merkityksenannoissa vuorohoitoa tarkasteltiin yhteiskunnan tarpeisiin vastajana, lapsen hyvinvoinnin tukena ja tasa-arvon mahdollistajana. Vuorohoidon ihanteiksi rakentuivat näissä merkityksenannoissa saavutettavuus ja joustavuus, kodinomaisuus sekä pedagogisen toiminnan tarjoaminen kaikille lapsille iästä ja varhaiskasvatusajoista riippumatta.

TAULUKKO 2 Tiivistelmä tuloksista, johtopäätöksistä ja käytännön suosituksista

	Vanhempien diskurssit vuorohoidosta (osatutkimus I)	Päiväkodin työntekijöiden diskurssit vuorohoidosta (osatutkimus II)	Pedagogiikan jännitteet vuorohoidossa (osatutkimus III)	Yhteenveto
Tutkimuskysymys 1: Minkälaisia merkityksiä vanhemmat ja työntekijät rakentavat varhaiskasvatuksen vuorohoidolle?	Viimeinen vaihtoehto Turvasatama lapselle Työssäkäynnin mahdollistaja/hankaloittaja Lapsen oppimisen paikka	Viimeinen vaihtoehto Lapsen hoivan tarpeisiin vastaaja Parempi kuin tavanomainen varhaiskasvatus Normaali osa lapsen arkea	Hoivan tarjoaja vs. lapsen oppimisen paikka riippuen ajankohdasta ja paikalla olevista työntekijöistä ja lapsista	Vastaa yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin Tukee lapsen hyvinvointia Tarjoaa tasa-arvoisen mahdollisuuden oppimiselle
Tutkimuskysymys 2: Minkälaisia vuorohoidon ihanteita vanhemmat ja työntekijät tuottavat?	Saavutettavuus Joustavuus Kodinomaisuus Tasavertaiset mahdollisuudet osallistua	Saavutettavuus Kodinomaisuus	Hoivapainotteisuus, kodinomaisuus vs. tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiselle Tilanteiden huomioiminen pedagogiikan toteuttamisessa	Saavutettavuus ja joustavuus Kodinomaisuus Pedagoginen toiminta kaikille lapsille
Tutkimuskysymys 3: Miten lapsi ja työntekijä asemoidaan puheessa?	<i>Lapsi:</i> 24/7-yhteiskunnan uhri Hoivan tarvitsija Etuoikeutettu Aktiivinen oppija	<i>Lapsi:</i> 24/7-yhteiskunnan uhri Suojelun kohde Kuin kuka tahansa lapsi Etuoikeutettu <i>Työntekijä:</i> 24/7-yhteiskunnan kahlitsema 24/7-yhteiskunnan tasapainottaja Vuorohoidon puolestapuhuja Tavallinen työntekijä	<i>Lapsi:</i> Hoivan tarvitsija (nuorimmat lapset, iltai-aika) vs. aktiivinen oppija (vanhemmat lapset, arkipäivät) <i>Työntekijä:</i> Pedagogiikka kuuluu opettajille vs. kaikki voivat toteuttaa pedagogiikkaa	<i>Lapsi:</i> Etuoikeutettu 24/7-yhteiskunnan uhri Hoivan tarvitsija Aktiivinen oppija Kuin kuka tahansa lapsi <i>Työntekijä:</i> Passiivinen toimija Aktiivinen toimija Tavallinen työntekijä
Johtopäätökset ja käytännön suositukset vuorohoidon toteuttamiseen ja sen laadun kehittämiseen	Puhe vuorohoidon merkityksistä on jännitteistä. Vuorohoito on tärkeä hoivan ketjun linkki, mutta sen saavutettavuutta ja joustavuutta sekä lapsen mahdollisuuksia osallistua pedagogiseen toimintaan tulee kehittää.	Puhe vuorohoidosta on jännitteistä: siinä kuvataan niin lapsen hyvinvoinnin tukemisen haasteita kuin siihen liittyviä mahdollisuuksia. Tulisi välttää huolipuhetta ja sen sijaan tukea vanhempia heidän lastenhoitoratkaisuissaan.	On tärkeää luoda yhteinen näkemys pedagogiikan toteuttamisesta ja selkiyttää eri ammattiryhmien työnkuvia niin, että vuorohoidon erityispiirteet otetaan huomioon. On huomioitava lasten oikeus pedagogiseen varhaiskasvatukseen iästä ja varhaiskasvatusaajoista riippumatta.	Vuorohoito on tärkeä hoivan ketjun linkki. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamista vuorohoidossa tulee vahvistaa. Fokuksen tulee olla vuorohoidon laadun kehittämisessä, jotta vuorohoito tukee niin vanhempien työssäkäyntiä kuin lasten hyvinvointia ja oppimista.

7.1.1 Vuorohoito yhteiskunnan tarpeisiin vastaajana

Erityisesti vuorohoidon työntekijät toivat haastatteluissa esiin yhteiskunnallisen näkökulman vuorohoitopalveluihin. Vuorohoidon kuvattiin vastaavan erityisesti yhteiskunnan tarpeisiin, jolloin myös vastuu vuorohoidon tarpeesta ja olemassaolosta osoitettiin yhteiskunnalle. Työntekijät pohtivat yhteiskunnan vastuuta vanhempien työaikojen määrittelyssä mutta ilmaisivat toisaalta työaikojen olevan myös osittain vanhempien oma valinta. Tällaiseen puhetapaan liittyi sellainen näkemys, että vuorohoito vaikuttaa kielteisesti lapsen hyvinvointiin. Vuorohoidon työntekijöiden puheessa kuului myös voimattomuus, jota he ehkä tunsivat, kun eivät voineet vaikuttaa perheiden vuorohoidon tarpeeseen, ja niin ollen huoli lapsen hyvinvoinnista. Mikään taho ei tällöin työntekijöiden mukaan ottanut vastuuta lapsen hyvinvoinnista ja aktiivista toimijuutta, ei myöskään työntekijä itse. Vastaava tulos on tullut esiin myös varhaiskasvatustyön asemointia tarkastelleessa tutkimuksessa (Hjelt & Karila, 2017), jossa voimattomuuspuhe liittyi heikentyneisiin työoloihin ja ulkoapäin tulevaan rakenteelliseen päätöksentekoon. Sekä tässä että Hjeltin ja Karilan (2017) tutkimuksessa voimattomuus liittyi erityisesti yhteiskunnalliseen puheeseen varhaiskasvatuksesta, kun taas omaa arjen työtään tarkastellessaan työntekijät ottivat aktiivisemman toimijan ja tilanteisiin sopeutujan aseman.

Vuorohoito yhteiskunnan tarpeisiin vastaajana -merkityksenannossa sekä vanhemmat että työntekijät asemoivat vuorohoidon ”viimeiseksi vaihtoehdoksi” lapsen hoivan ketjussa, jos mitään muuta hoitotahoa tai muuta ratkaisua ei vanhempien lähipiiristä löytynyt. Vuorohoidon asemointi viimeiseksi vaihtoehdoksi vahvistaa aikaisempia tutkimustuloksia siitä, että epätyypillisiin varhaiskasvatusaikoihin liittyy kielteinen leima (Halfon & Friendly, 2015; Jordan, 2008; Moilanen, 2019; Statham & Mooney, 2003). Vuorohoito yhteiskunnan tarpeisiin vastaajana -merkityksenanto kuvaa näin ollen vuorohoidon moraalinen vastaiseksi palveluksi, jonka olemassaolo oikeutetaan yhteiskunnan, ei lapsen, tarpeella. Tämä näkyi sekä vanhempien että vuorohoidon työntekijöiden merkityksenannoissa, joissa he oikeuttivat itsensä joko käyttämään tai tuottamaan palveluja, jotka tuotettiin puheessa lapsen edun vastaisiksi. Tässä merkityksenannossa työntekijät myös kyseenalaistivat vahvasti pienten lasten vanhempien tarpeen työskennellä epätyypillisinä aikoina, ja tämä kuvattiin nimenomaan yhteiskunnan, ei yksittäisen vanhemman asiaksi.

Vanhempien puheessa yhteiskunnalliset tarpeet eivät nousseet esiin sellaisinaan. Sen sijaan vanhemmat kuvasivat vuorohoidon tarpeen johtuvan puhtaasti heidän työajoistaan. He ottivat työaikansa annettuina eivätkä kyseenalaistaneet niitä. Joidenkin työntekijöiden puheessa taas tuli esiin, että epätyypillinen työaika oli vanhempien oma valinta. Vanhempien työelämän tarpeiden kuvattiin tässä merkityksenannossa kilpailevan lapsen edun kanssa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että lapsen edun nähdään olevan vanhemman etua hyväksyttävämpi tapa perustella työssäkäyntiä (Duncan & Irwin, 2004; Terävä ym., 2018; Wall, 2013).

Vuorohoito yhteiskunnan tarpeisiin vastaajana -merkityksenannossa vuorohoidolle annettiin myös myönteisiä merkityksiä. Sekä vanhemmat itse että työntekijät kuvasivat vuorohoidon vanhempien työssäkäynnin mahdollistajaksi, mikä teki siitä merkittävän linkin niiden lasten hoivan ketjuissa, joiden vanhemmilla on epätyypilliset työajat. Vuorohoitopalveluiden kerrottiin antavan vanhemmille sekä käytännöllistä että emotionaalista tukea, kun vuorohoito kuvattiin kumppaniksi, jonka kanssa vanhemmat voivat jakaa lastenhoidon vastuuta. Vanhemmat saattoivat esimerkiksi kertoa tekevänsä töitä hyvillä mielin sillä aikaa, kun lapsista pidettiin hyvää huolta vuoropäiväkodissa.

Vuorohoito yhteiskunnan tarpeisiin vastaajana -merkityksenannossa vuorohoidon ihanteina pidettiin erityisesti palvelun saavutettavuutta ja joustavuutta. Ne haasteet, jotka liittyvät varhaiskasvatukseen saatavuuteen epätyypillisinä aikoina, on tunnistettu aikaisemmissa kansainvälisissä ja suomalaisissa tutkimuksissa (ks. mm. Halfon & Friendly, 2015; Jordan, 2008; Kekkonen ym., 2014; Plantenga & Remery, 2009). Lapsen saamista vuorohoitoon kuvattiin muun muassa lottovoitoksi, eikä vuoropäiväkodin löytymistä kodin läheltä pidetty itsestään selvänä, sillä kuntien tarjoama vuorohoito on usein keskitetty tiettyihin päiväkoiteihin (Rönkä ym., 2017). Tarkemmin eriteltyinä vuorohoidon saatavuuteen liittyviä ilonaiheita olivat, että vuoropäiväkoti oli lähellä kotia, perheen kummatkin lapset pääsivät samaan päiväkotiin ja että varhaiskasvatusta oli saatavilla kaikkina vuorokauden aikoina. Lottovoitto-metafora saattaa puolestaan heijastella vuorohoidon ja laajemmin varhaiskasvatuksen todellisuutta, jossa vanhemmat eivät itsestään selvästi voi valita lapsen varhaiskasvatuspaikkaa vaan se määrittyy tarjonnan mukaan.

Saatavuuden lisäksi vanhemmat puhuivat haastatteluissa suuremman joustavuuden puolesta, jotta vuorohoitopalvelut vastaisivat paremmin heidän lastenhoitotarpeisiinsa. Joustavuuden ihanne näkyi tässä tutkimuksessa erityisesti toiveina siitä, että varhaiskasvatusajat joustaisivat, kun vanhemmille tulee äkillisiä työaikamuutoksia. Tämä näkyi erityisesti vanhempien diskursseissa ja vahvasti aiemmin esitettyä havaintoa siitä, että tässä haastatteluaineistossa ei niinkään moitittu työnantajia työajoista ja niiden muutoksista vaan odotettiin varhaiskasvatuksen mukautuvan joustavasti niihin ja työelämän vaateisiin. Joustavuuden vaade saattaa osaltaan heijastella pohjoismaisten sosiaalipalvelujen universaalia ihannetta, joissa lastenhoito on vapaasti kaikkien saatavilla yhteiskunnan järjestämänä palveluna (Repo, 2004).

7.1.2 Vuorohoito lapsen hyvinvoinnin tukena

Työntekijät tuottivat huolipuhetta lasten hyvinvoinnista vuorohoidossa vaihtelevasti. Siinä, missä edellisessä merkityksenannossa työntekijät kuvasivat omaa voimattomuuttaan lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta, tässä merkityksenannossa he puhuivat aktiivisesti omasta toiminnastaan ja kuvasivat, mitä kaikkea he voivat tehdä lasten hyvinvoinnin turvaamiseksi vuorohoidossa. Tähän liittyivät muun muassa turvallinen ympäristö, rauhalliset rytmit, selkeät rajat ja sään-

nöt, yhteistyö vanhempien kanssa, vakituinen iltahoitaja, lasten hoitoaikojen mukaan järjestetyt työvuorot, sensitiivinen vuorovaikutus ja pitkäkestoiset suhteet lasten ja työntekijöiden välillä.

Vuorohoito lapsen hyvinvoinnin tukena -merkityksenannossa korostui erityisesti kodinomaisuus vuorohoidon ihanteena. Kodinomaisuuden ihanne näkyi kahdella tavalla, kodin ensisijaisuuden ja kodinomaisesti järjestetyn varhaiskasvatuksen näkökulmista. Vuorohoidon korostettiin sinänsä jo tukevan lapsen hyvinvointia muun muassa silloin, kun vanhemmat järjestelivät työvuoronsa niin, että lasta hoidettiin mahdollisimman paljon kotona ja lapsi oli vuorohoidossa vain lyhyitä aikoja. Idealisoidessaan esimerkiksi mahdollisimman lyhyet hoitoajat työntekijät ja vanhemmat tulivat kenties synnyttäneeksi huolta pitkien hoitoaikojen vaikutuksesta lapsen hyvinvointiin. Samanlaista huolta on tuotu esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (De Schipper ym., 2003; Murtorinne-Lahtinen ym., 2016; Rönkä ym., 2017; Verhoef ym., 2016).

Kodinomaisuuden ihanne tarkoittaa, että koti hahmotettiin ihanteellisena kasvuympäristönä lapselle. Todellisuudessa lapset kuitenkin elävät hyvin monenlaisissa kodeissa eikä yhtä ideaalia kotia ole olemassa. Koteja lasten arkielämän kasvuympäristönä on tutkittu niukasti (Karila, 2016). Kodin merkityksen korostaminen ei ole varhaiskasvatuksen kentällä vierasta. Vaikka varhaiskasvatuksen merkitys lapsen kasvun ja kehityksen tukena on laajasti hyväksytty, kuntapäätäjät näkevät kotihoidon hyvänä lapselle silloin, kun perheestä tai lapsesta ei ole huolta (Fjällström ym., 2020).

Kodinomaisuuden ihannetta tuotettiin myös korostamalla hoivaa ja leikkiä aikuisjohtoisten pedagogisten toimintojen sijaan (ks. myös Siippainen, 2018). Kodinomaisuuden ihanteeksi rakentui myös lämmin ja miellyttävä fyysinen ympäristö (johon vaikuttavat myös valaistus ja huonekalut) sekä pienet lapsiryhmät, joiden ansiosta lapsella ja työntekijällä voi olla enemmän vuorovaikutusta ja läheisempi suhde. Työntekijät kuvasivat viettävänsä lasten kanssa pitkiä aikoja yhdessä, myös niin sanottuina herkkinä aikoina, kuten iltaisin ja viikonloppuisin, jolloin fyysisen ja psyykkisen läheisyyden merkitys korostuu. Samanlaisia kuvauksia siitä, miten epätyypilliset varhaiskasvatusajat antavat mahdollisuuksia kodinomaisuuteen ja sensitiiviseen vuorovaikutukseen lapsen ja työntekijän välillä, tuli esiin myös Siippaisen (2018) ja Salosen (2020) tutkimuksissa suomalaisesta vuorohoidosta. Kodinomaisuuden ihanne asemoi vuorohoidon lähemmäksi kotihoitoa kuin tavanomaisina aikoina toteutettavaa varhaiskasvatusta.

7.1.3 Vuorohoito tasa-arvon mahdollistajana

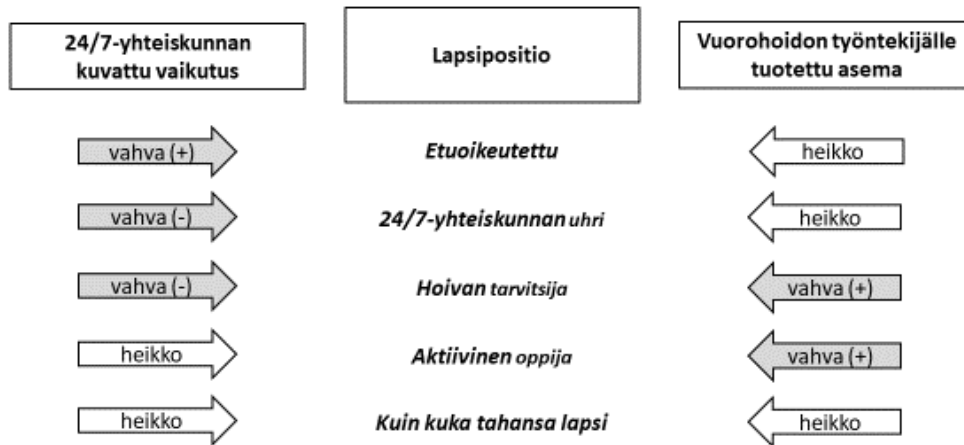
Vuorohoito tasa-arvon mahdollistajana -merkityksenannossa vuorohoidon ihanteeksi rakentui pedagogisen toiminnan turvaaminen kaikille lapsille hoitoajoista riippumatta. Vuorohoito osana lapsen oppimisen polkua oli marginaalinen merkityksenanto sekä vanhempien että työntekijöiden haastatteluissa, kun taas hoidon tarve korostui kummankin vastaajajoukon puheessa. Jotkut vanhemmat toivoivat, että lapsille järjestettäisiin iltoihin sellaista pedagogista toimintaa, josta he ovat jääneet paitsi, koska he eivät ole paikalla arki-aamupäivisin. Myös muutama

työntekijä otti vahvasti kantaa sen puolesta, että vuorohoidossa pitäisi huomioida kaikkien lasten mahdollisuus osallistua pedagogiseen, suunniteltuun toimintaan hoitoajoista riippumatta. Usein pedagogiikka kuitenkin osoitettiin varhaiskasvatuksen opettajille ja niin ollen heidän työaikojensa mukaisesti arkipäiviin ja erityisesti vanhemmille lapsille kuuluvaksi, kun taas nuoremmat lapset kuvattiin ennemminkin hoivan tarvitsijoiksi. Tämä osoittaa, että pedagogiikan käsitteeseen liittyy epäselvyyttä, sillä pedagogiikkaa pidettiin aineistossa hoivan ja leikin vastakohtana. Pedagogiikan käsite varhaiskasvatuksen kentällä ei ole yksiselitteinen (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018), ja vuorohoidon vaihtelevat vuorovaikutussuhteet tuovat siihen omat haasteensa (Siippainen, 2018).

Vanhemmat ja työntekijät eivät eksplisiittisesti puhuneet esimerkiksi sukupuolten tasa-arvoisesta asemasta työmarkkinoilla. Varhaiskasvatus ja vuorohoito edistävät osaltaan sukupuolten välistä tasa-arvoa, ja se voidaan lukea yhdeksi varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliseksi tehtäväksi (Alila ym., 2014). Vanhempien kuvaukset mahdollisuuksista tehdä töitä epätyypillisinä työaikoina voidaan kuitenkin nähdä sukupuolten tasa-arvon puolesta puhumisena, vaikkei haastateltavien puheessa suoraan tuotu esille tasa-arvon mahdollistumista. Sen sijaan tasa-arvon näkökulma tuli eksplisiittisesti esiin siinä, että sekä työntekijät että vanhemmat puhuivat lasten tasa-arvoisen osallistumisen mahdollisuuksista vuorohoidossa.

7.2 Lapsen ja työntekijän asemointi vuorohoidon merkityksenannoissa

Ne merkitykset, joita työntekijät ja vanhemmat haastattelupuheessa rakensivat vuorohoidolle, tuottivat erilaisia positioita vuorohoidossa olevalle lapselle. Lasten asemoinnit erosivat toisistaan siinä, miten niissä näkyivät huolipuhe ja 24/7-yhteiskunnan vaikutus vuorohoidossa olevaan lapseen. Lisäksi positiot erosivat siinä, miten niissä asemoitiin vuorohoidon työntekijä. Tutkimuksessa tunnistettuja lapsipositioita olivat *etuoikeutettu lapsi*, *24/7-yhteiskunnan uhri*, *hoivan tarvoitsija*, *aktiivinen oppija* ja *kuin kuka tahansa lapsi*. Kuvioon 1 on koottu, minkälainen vaikutus, vahva vai heikko, 24/7-yhteiskunnalla kerrottiin olevan lapseen eri lapsipositioissa. Vahva vaikutus saattoi olla joko myönteistä (+) tai kielteistä (-). Lisäksi kuviossa tuodaan esille vuorohoidon työntekijän asema suhteessa lapseen eri positioissa. Työntekijän asemalla tarkoitetaan tässä hänen mahdollisuuksiaan edistää lapsen hyvinvointia ja oppimista vuorohoidossa.



KUVIO 1 24/7-yhteiskunnan kuvattu vaikutus ja vuorohoidon työntekijälle tuotettu asema suhteessa lapseen eri lapsipositioissa

24/7-yhteiskunnan vaikutusta korostettiin silloin, kun lapsi asemoitiin joko *etuoikeutetuksi* tai *uhriksi*. Kun vuorohoitoon osallistuva lapsi kuvattiin *etuoikeutetuksi* verrattuna niihin lapsiin, jotka osallistuvat tavanomaiseen varhaiskasvatukseen, 24/7-yhteiskuntaa ja vanhempien epätyypillistä työaikaa pidettiin mahdollisuutena parantaa lapsen hyvinvointia. Työntekijät ja vanhemmat ottivat aktiivisen vuorohoidon puolestapuhujan aseman familistisen diskurssin kautta. Tällöin vuorohoidon erinomaisuuden katsottiin johtuvan mahdollisimman lyhyistä hoitopäivistä ja kodinomaisesta toiminnasta, ei niinkään varhaiskasvatuksen sisällöllisestä laadusta. Vastaavia vuorohoidon mahdollisuuksia parantaa lapsen hyvinvointia on esitetty myös aikaisemmissa tutkimuksissa sekä kansainvälisesti että Suomessa (Halfon & Friendly, 2015; Salonen, 2020; Siippainen, 2018; Statham & Mooney, 2003).

24/7-yhteiskunnan uhri -positioissa taas uusinnettiin huolta lapsen hyvinvoinnista. Sekä työntekijöiden että vanhempien puheessa vuorohoidon kuvattiin palvelevan ensisijaisesti yhteiskunnan tarpeita ja lapsen edun jäävän taka-alalle. Epätyypillisinä aikoina toteutettavaan varhaiskasvatukseen on aikaisemmissakin tutkimuksissa liitetty kielteistä leimaa (De Schipper ym., 2003, 2004; Halfon & Friendly, 2015; Jordan, 2008; Moilanen, 2019; Statham & Mooney, 2003). *Uhri*-positioissa myös vuorohoidon työntekijää pidettiin passiivisena ja voimattomana. Hänellä ei juuri kuvattu olevan mahdollisuuksia vaikuttaa lapsen hyvinvointiin 24/7-yhteiskunnassa.

Hoivan tarvitsijaksi lapsi asemoitiin niin ikään huolipuheen kautta. Tällöin 24/7-yhteiskunnan mahdollisesti aiheuttama uhka lapsen hyvinvoinnille tunnistettiin, mutta työntekijän kuvattiin tasapainottavan aktiivisesti niitä haasteita, joita vanhempien epätyypillinen työaika aiheuttaa. Tämä voi auttaa työntekijöitä sitoutumaan työhönsä. *Hoivan tarvitsijan* ja *aktiivisen oppijan* positiot tuotettiin lapselle usein vastakkaisina, erityisesti työntekijöiden puheessa. Lapsen hoivan tarve korostui tutkimuksen osallistujien mukaan erityisesti iltaisin ja öisin sekä

nuorimmilla lapsilla. Sekä työntekijöiden että vanhempien joukossa oli haasteltavia, jotka asemoivat lapsen *aktiiviseksi oppijaksi*. Vuorohoidossa toteutettavan varhaiskasvatuksen pedagogiikan kuvattiin tukevan tätä positiota. *Lapsi aktiivisena oppijana* -positio tuotettiin erityisesti vanhemmille lapsille, kun taas nuorempien lasten kohdalla puhuttiin ensisijaisesti hoivasta. Sekä *hoivan tarvoitsijan* että *aktiivisen oppijan* positioissa vuorohoidon työntekijä kuvattiin aktiiviseksi toimijaksi, lapsen tarpeisiin vastaajaksi, olivat tarpeet sitten hoivaan tai oppimiseen liittyviä.

Neutraalimmillaan lapsi kuvattiin *kuin kuka tahansa lapsi* -positiossa, jossa elämä 24/7-yhteiskunnassa ja vuorohoidossa kuvattiin hyvin tavanomaiseksi osaksi lapsen arkea. Tällöin 24/7-yhteiskunnan vaikutusta pidettiin heikkona eikä se herättänyt huolta lasten hyvinvoinnista. Myös työntekijä kuvattiin tavalliseksi varhaiskasvatuksen ammattilaiseksi, jolta ei vaadittu erityistä osaamista juuri vuorohoitoon liittyen. Tämä on ristiriidassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan vuorohoidossa tarvitaan erityistä osaamista erityisesti iltaisin, jolloin sosiaaliset tilanteet ovat erilaisia kuin muina varhaiskasvatusaikoina (Salonen ym., 2021; Siippainen, 2018).

Tässä tutkimusaineistossa lapsikäsiyys on hoivapainotteinen. Lapsen asema *hoivan tarvoitsijana* korostuu aineistossa, kun taas lapsi *aktiivisena oppijana* jää marginaalisemmaksi näkökulmaksi. Tämä hoivapainotteinen lapsikäsiyys on hyvin erilainen kuin se näkemys, jota esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) tuottaa varhaiskasvatuksen piirissä olevasta lapsesta. Toisaalta sosiokonstruktionismin mukaisesti positiot rakentuvat aina tietyssä kontekstissa, joten on selvää, että vuorohoidon konteksti ja haastatteluaineisto tuottavat omanlaisiaan positioita lapselle (ks. Kjørholt, 2004). Aikaisemmissa havainnointiaineistoihin perustuvissa tutkimuksissa suomalaisesta vuorohoidosta on tullut esiin myös lasten asema oman kuulumisensa aktiivisena rakentajana (Salonen, 2020) sekä neuvottelijana ja aktiivisena toimijana aikuisen rinnalla (Siippainen, 2018).

Uutta tässä väitöstutkimuksessa verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin oli se, että lapsi sai tutkimusaineiston merkityksenannoissa monenlaisia ja myös toisilleen vastakkaisia positioita eikä vuorohoitoa niin ollen kuvattu lähtökohtaisesti kielteiseksi tai myönteiseksi lapsen hyvinvoinnin kannalta. Myös Siippaisen (2018) vuoropäiväkotia tarkastelevassa tutkimuksessa lapsi sai monenlaisia asemaa ja oli erilaisissa vuorovaikutussuhteissa aikuisten kanssa. Siippaisen mukaan nämä erilaiset asemat voivat myös hämmäntää sekä lasta että työntekijää ja herättää epäselvyyttä siitä, miten vuorohoidon vuorovaikutussuhteissa kuuluu toimia.

7.3 Johtopäätökset ja käytännön suositukset

Tutkimuksessa tarkasteltiin, minkälaisia merkityksenantoja ja ihanteita vuorohoidon työntekijät ja epätyypillisiin aikoihin työskentelevät, vuorohoitopalve-

luja käyttävät vanhemmat tuottivat vuorohoidolle. Lisäksi tutkimuksessa eriteltiin, miten vuorohoidossa oleva lapsi asemoitiin merkityksenannoissa. Vuorohoitoon varhaiskasvatuspalveluna liitetyt merkitykset osoittautuivat jännitteiksi, sillä vuorohoitoon liittyi kielteisiä ja myönteisiä merkityksiä.

Yhtäältä vuorohoito kyseenalaistettiin ja asemoitiin viimeiseksi vaihtoehdoksi sellaisen lapsen hoivan ketjussa, jonka vanhemmilla on epätyypilliset työajat. Tällöin lapsi asemoitiin 24/7-yhteiskunnan uhriksi. Toisaalta taas sekä vanhemmat että työntekijät puolustivat vuorohoitoa familistisen diskurssin kautta, jossa lapsi asemoitiin etuoikeutetuksi. Tällöin vuorohoidon erinomaisuuteen liitettiin mahdollisimman lyhyet varhaiskasvatusajat ja kodinomaisuus. Neutraaleimmillaan vuorohoito kuvattiin luonnolliseksi osaksi lapsen elämää. Lapsi asemoitiin tavanomaiseksi varhaiskasvatukseen osallistujaksi ja työntekijä tavanomaiseksi varhaiskasvatuksen työntekijäksi.

Tutkimuksessa esiin tulleet ristiriitaiset merkityksenannot vuorohoidolle voivat kertoa siitä, että vanhemmat ja työntekijät tasapainottelevat kulttuuristen odotusten ja varhaiskasvatuksen vuorohoidon välillä. Näitä kulttuurisia odotuksia ovat muun muassa odotukset hyvästä vanhemmuudesta (Christopher, 2012; Moilanen, 2019) ja lapsen edun mukaisista lastenhoitoratkaisuista (Karlsson ym., 2013; Moilanen, 2019; Verhoef ym., 2018) sekä käsitykset varhaiskasvatuksen pedagogiikasta (ks. Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018).

Voidaankin pohtia, tuottivatko haastateltavat näitä merkityksenantoja siksi, että epäilevät vuorohoidon olevan kulttuurisesti ei-hyväksyttyä ja kokevat siksi joutuvansa perustelemaan lapsen viemistä vuorohoitoon (vanhemmat) tai työskentelyä vuorohoidossa (työntekijät), vai tulkitsevatko he tutkijan haastattelutilanteessa esittämät kysymykset syytteiksi ja yksinkertaisesti vastaavat näihin koettuihin syytöksiin. Perheet 24/7 -tutkimushankkeen tarkoituksena oli tarkastella lasten sosioemotionaalista hyvinvointia 24/7-yhteiskunnassa. Jo tämä voi saada epäilemään, että 24/7-yhteiskunta on jonkinlainen uhka lapsen hyvinvoinnille – miksi muuten sitä tarvitsisi tutkia? Voi siis olla, että jo tutkimusasetelma osaltaan ohjasi tutkimukseen osallistuvia tarkastelemaan vuorohoitoa kriittisesti lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta.

Vanhempien ja työntekijöiden merkityksenannoissa tuli esiin vuorohoidon merkitys yhteiskunnalle, perheille ja yksittäisille lapsille. Tarkasteltiinpa vuorohoitoa sitten vanhempien lastenhoitoratkaisujen tai varhaiskasvatuksen pedagogiikan näkökulmasta, olennaista on pohtia, onko vuorohoito lapsen edun mukaista (ks. esim. Lasten oikeuksien sopimus) ja vastaako se niihin tarpeisiin, jotka johtuvat vanhempien epätyypillisistä työajoista, ja toisaalta niihin odotuksiin, joita varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) asettavat. Sillä, perustellaanko varhaiskasvatuksen tarjoamista erityisesti talouden, vanhempien valinnanmahdollisuuden vai lasten tasa-vertaisen osallistumisen näkökulmasta (Fjällström ym., 2020), voi olla vaikutuksia niihin päätöksiin ja toimenpiteisiin, joiden avulla vuorohoitoa ja sen laatua jatkossa kehitetään.

7.3.1 Vuorohoito on ristiriitainen, mutta perusteltu hoivan ketjun linkki

Tämä tutkimus osoitti vuorohoidon olevan yhteiskunnan moralisoinnin kohteena, sillä sekä vuoropäiväkotien työntekijät että epätyypillisiin aikoihin työskentelevät vanhemmat joutuivat perustelemaan vuorohoidon asemaa osana lapsen hoivan ketjua. Tässäkin tutkimuksessa tuli esiin se, että epätyypillisinä aikoina toteutettavaan varhaiskasvatukseen liittyy kielteinen leima (ks. Jordan, 2008; Moilanen, 2019; Statham & Mooney, 2003). Kuitenkin tässä tutkimuksessa vuorohoidon kuvattiin myös tukevan lapsen hyvinvointia. Vuorohoito asemoitiin viimeiseksi vaihtoehdoksi lapsen hoivan ketjussa, mutta myös lähemmäs kotihoitoa kuin tavanomaisiin aikoihin sijoittuvaa institutionaalista varhaiskasvatusta. Kodinomaisuuden, kuten pienempien lapsiryhmien, läheisemmän vuorovaikutuksen lasten ja työntekijöiden välillä ja lapsilähtöisemmän toiminnan, voidaan nähdä tukevan lasten hyvinvointia (ks. myös Salonen, 2020). Näiden näkökulmien esiin tuominen on erityisen tärkeää, jotta vanhempien ei tarvitse syyllistyä vuorohoidon käytöstä vaan vuorohoito voidaan nähdä luonnollisena osana heidän lastenhoitoratkaisujaan ja (riittävän) hyvää vanhemmuuttaan (ks. esim. Karlsson ym., 2013; Moilanen, 2020; Winnicot, 1964).

Kansainvälisissä tutkimuksissa vanhempien lastenhoitoratkaisujen keskiöön nousee mahdollisuus valita lapselle paras mahdollinen hoitopaikka – mitä se sitten kullekin perheelle tarkoittaa (Karlsson ym., 2013; Vincent & Ball, 2001). Kuitenkin Suomessa vuorohoito on useissa kunnissa keskitetty, usein kaupunkien keskustaan tai tiettyyn päiväkotiin (Rönkä ym., 2017). Vuorohoito ei siis aina järjesty lapselle lähipalveluna, mikä saatavuuden ihanteen näkökulmasta voi heikentää vanhempien kokemusta vuorohoitopalvelun laadusta.

Epätyypillisiin aikoihin työskentelevillä vanhemmilla on usein muita useammin monia rinnakkaisia lastenhoitojärjestelyjä (Enchautegui ym., 2015; La Valle ym., 2002; Plantenga & Remery, 2009;). Tämä voidaan nähdä haitallisena lapsen hyvinvoinnin kannalta (De Schipper ym., 2003). Suomalainen varhaiskasvatuksen vuorohoito voi osaltaan vähentää linkkien vaihtuvuutta lapsen hoivan ketjussa, jos se vastaa hyvin vanhempien lastenhoidon tarpeisiin. Lastenhoitojärjestelyjen saavutettavuus, joustavuus ja laatu vaikuttavat erityisesti äitien osallistumiseen työmarkkinoille (Janta, 2014), mahdollistavat lasten tasavertaisen pääsyn varhaiskasvatukseen (Vandenbroek & Lazzarri, 2014) ja siten parhaimmillaan toteuttavat varhaiskasvatuksen tehtävää edistää kaksinaista tasa-arvoa (Alila ym., 2014). Parhaimmillaan vuorohoito siis vastaa hyvin sekä niihin työvoimapolitiittisiin että lapsi- ja koulutuspoliittisiin tehtäviin, joita varhaiskasvatuksella on.

Tutkimukseni on linjassa aiempien tutkimusten kanssa siinä, että vuorohoidossa erityisesti varhaiskasvatukseen osallistumisen ajankohta tuotetaan ongelmalliseksi. Tietyt ajat, kuten illat ja yöt, näyttäytyivät aineiston perusteella erityisen huonoina aikoina toteuttaa varhaiskasvatusta. Salosen (2020) mukaan tämä liittyy pienten lasten vireystiloihin ja uni-valverytmeihin. Jordan (2008) taas

tuo tutkimuksessaan esiin ajankohdan kulttuuriset merkitykset; esimerkiksi nukkuminen muualla kuin kotona tai perheen yhteisen päivällisen poisjääminen nähtiin tässä yhdysvaltalaisutkimuksessa ongelmallisena.

Erityisesti iltajoissa nähtiin kuitenkin myös mahdollisuus toteuttaa yksilöllisempää varhaiskasvatusta, kuten on todettu aikaisemmissakin tutkimuksissa (Halfon & Friendly, 2015; Salonen, 2020; Statham & Mooney, 2003). Nämä tutkimustulokset herättävät pohtimaan, olisiko yhteiskunnan kulttuurista ilmapiiriä mahdollista muokata niin, että erilaisten varhaiskasvatusaikojen voitaisiin nähdä tukevan lasten hyvinvointia, ja olisiko keskustelun painopistettä mahdollista siirtää varhaiskasvatuksen vuorohoidon laadun arviointiin ja kehittämiseen.

7.3.2 Vuorohoidossa saa ja tulee toteuttaa pedagogiikkaa

Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien kuvaukset vuorohoidosta painottuivat yö- ja viikonloppuaikoihin, mikä on ymmärrettävää, sillä tutkimusten mukaan vanhemmilla on tarve perustella juuri epätyypillisten hoitoaikojen käyttöä (Moilanen ym., 2020; Murtorinne-Lahtinen ym., 2016). Vuorohoidon laadun kehittämisen näkökulmasta on kuitenkin tärkeää muistaa, että vuorohoidon erityispiirteet näkyvät myös päiväaikaan – lasten moninaiset hoitoajat tuovat erityisyyttä, epäsäännöllisyyttä ja ennakoimattomuutta kaikkiin toiminta-aikoihin (Peltoperä ym., 2016). Pedagogiikan toteuttamisessa tulee kiinnittää huomiota lasten tasavertaisiin mahdollisuuksiin osallistua monipuoliseen, tavoitteelliseen varhaiskasvatukseen vuorohoidon erityispiirteitä hyödyntäen.

Osatutkimus III vuorohoidon pedagogisista jännitteistä osoitti, ettei pedagogiikan käsite vuorohoidon kentällä ole selkeä ja yhdenmukainen (ks. myös Siippainen, 2018). Tutkimus herättääkin tarpeen keskustella siitä, mitä varhaiskasvatuksen pedagogiikka on ja miten sitä olisi hyvä toteuttaa vuorohoidossa. Hoivan tarpeen ja kodinomaisuuden korostaminen voi heikentää varhaiskasvatuksen vuorohoidossa panostusta monipuoliseen, laadukkaaseen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan, sillä tutkimuksessa ilmeni, että pedagogista toimintaa pidettiin usein vastakkaisena leikille ja hoivalle. Pedagogiikan toteuttamista vuorohoidossa haastaa muun muassa vuorohoidolle tyypillinen erityisyys, jolloin työntekijät ovat eri aikaan paikalla eivätkä ole aina jakamassa yhteisiä kokemuksia. Lasten varhaiskasvatusaikojen vaihtelevuus johtaa myös siihen, että lapset eivät ole paikalla esimerkiksi arkaamupäivisin, joihin pedagogiikan kuvataan usein sijoittuvan. Lisäksi lasten vireystilat vaihtelevat, mikä tulee ottaa huomioon pedagogiikan toteuttamisessa (Salonen, 2020). Tällöin voidaan puhua niin sanotusta ”pehmeästä pedagogiikasta”, joka on lapsi- ja tilanelähtöistä ja jossa otetaan huomioon lasten erilaiset vireystilat ja tarpeet (osatutkimus III).

Vaikka tutkimuksessa ei ole vertailtu vuoropäiväkotiä tavanomaiseen päiväkotiin, voi aineiston perusteella tehdä joitakin huomioita vuorohoidon erityispiirteistä. Vuorohoidon ominaispiirteinä pidettiin vanhempien ja työntekijöiden puheessa muun muassa kodinomaisuutta, toimimista eri-ikäisten lasten kanssa, rutiinien joustavuutta sekä suunnitellun pedagogiikan ja aikuisjohtoisen toiminnan vähyyttä (vrt. varhaiskasvatuksen piirteet; Puroila, Estola & Syrjälä, 2012).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttaminen vuorohoidossa voi siksi luoda hyvät mahdollisuudet lasten kuulemiselle ja lasten osallisuuden vahvistamiselle erityisesti hiljaisempina aikoina, kuten iltaisin ja viikonloppuisin (ks. myös Salonen, 2020). Lisäksi vuorohoidolle on tyypillistä lapsiryhmien heterogeenisyys niin lasten iän, kehitystason kuin yksilöllisen vireystilankin suhteen.

Vuorohoidossa varhaiskasvatuksen opettajien vastuu pedagogiikan toteuttamisesta ylittää yli heidän työaikojensa, myös iltoihin, öihin, viikonloppuihin ja arkipyhiin, jolloin opettajat ovat harvemmin töissä. Lastenhoitajat taas saattavat työskennellä epätyypillisinä aikoina yksin tai ilman opettajaa, jolloin heillä on enemmän vastuuta pedagogiikan toteuttamisesta epätyypillisinä aikoina. Voidaankin puhua relationaalisesta asiantuntijuudesta, jossa työntekijöiden asiantuntijuus kehittyy osana työyhteisön käytäntöjä ja suhteessa toisiin työntekijöihin (Edwards, 2010; Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin, 2020). Työntekijät asemoivat itsensä joko voimattomiksi ulkoapäin tulevien vaatimusten edessä tai aktiivisiksi toimijoiksi, mikä näkyi heidän konkreettisissa kuvauksissaan toiminnasta lasten kanssa. Myös aikaisemmasta tutkimuksesta varhaiskasvatustyön asemoinnista (Hjelt & Karila, 2017) on löytynyt vastaavaa jännitteistä puhetta varhaiskasvatustyön kuormittavuudesta ja voimavaroista.

Koska hoivan tarve korostui aineistossa, vuorohoidon merkitys lapsen oppimiselle oli aineistossa marginaalinen. Näyttää siis siltä, että vuorohoitoa tarkastellaan ensisijaisesti työvoimapolitiittisesta näkökulmasta, jolloin sen ensisijaiseksi tehtäväksi muodostuu vanhemman työssäkäynnin mahdollistaminen ja se vastaa erityisesti lapsenhoidon tarpeeseen. Oppimisen näkökulman marginaalisuus, lapsen asemointi hoivan tarvitsijaksi ja pedagogiikan sijoittaminen arkipäiviin ja vanhemmille lapsille kuuluvaksi voivat vähentää vuorohoidon työntekijöiden sitoutumista juuri pedagogisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen epätyypillisinä aikoina.

Tutkimusaineistossa tuotettiin erilaisia pedagogiikkaan liittyviä kategorioita, joihin kuuluviksi lapset ja työntekijät puheen tasolla asemoitiin tai joista heidät suljettiin ulkopuolelle (Davies & Harré, 2001). Näihin kuului pedagogiikan osoittaminen vanhemmille lapsille siinä, missä hoivan kuvattiin riittävän nuoremille. Tällainen iän mukainen kategorisointi oli myös Siippaisen (2018) keskeinen tutkimustulos. Siippaisen (2018) mukaan iän mukaista kategorisointia pidettiin luonnollisena eivätkä lapset tai aikuiset vuorohoidon arjessa sitä kyseenalaistaneet. Lasten lisäksi myös työntekijöitä asemoitiin ja kategorisoitiin ”niiksi”, jotka toteuttavat pedagogiikkaa, ja ”niiksi”, jotka eivät. Myös pedagogiikan, erityisesti sen opetuksellisen näkökulman, kuvattiin sijoittuvan arkipäiviin, kun taas iltaisin vuorohoito asemoitiin kodinomaiseksi hoivantarjoajaksi, jossa korostuvat kodinomainen oleskelu ja leikki.

Tällainen kategorisointi voi olla heikkoa tai vahvaa (Bernstein, 2000). Jos luokittelu on vahvaa, ilmiön eri jänniteparit nähdään niin erillisinä, ettei niitä voi sekoittaa keskenään. Tällainen vahva kategorisointi ei esimerkiksi tee tilaa näkemykselle, jossa vuorohoidossa oleva lapsi voisi olla sekä hoivan tarvitsija että aktiivinen oppija, tai sille, että toiminta voi olla kodinomaista ja silti pedagogisesti laadukasta. Vastaavasti kun kategorisointi on heikkoa, eivät asemien rajat ole

niin tarkkoja. Tällöin lapsi voidaan joustavasti asemoida sekä hoivan tarvitsijaksi että oppijaksi. Myös pedagogiikka voidaan tällöin nähdä sekä hoivan että oppimisen tukena. Heikko kategorisointi mahdollistaa vahvaa kategorisointia paremmin sen, että varhaiskasvatuksessa yhdistetään kasvatus, opetus ja hoito Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaisesti.

7.3.3 Käytännön suositukset

Tutkimukseni toi esiin vuorohoidon merkityksen vanhempien työssäkäynnin ja lasten tasavertaisen varhaiskasvatukseen osallistumisen mahdollistajana. Kuten Paananen ja muut tutkijat (2019) toteavat, on tärkeää muokata varhaiskasvatuspalveluja perheiden tarpeisiin eikä niinkään osoittaa vanhemmille vastuuta lastenhoitoratkaisuista, joissa valinnanmahdollisuudet ovat rajalliset. Huomion kiinnittäminen varhaiskasvatuksen vuorohoidon laatuun on ensiarvoisen tärkeää, jotta vuorohoito vastaa vanhempien epätyypillisistä työajoista johtuviin käytännön tarpeisiin ja tukee vanhempien lastenhoitoratkaisuja ja siten myös heidän riittävän hyvää vanhemmuuttaan. Vuorohoidon laadun kehittäminen on tärkeää myös siksi, että lapsille voitaisiin tarjota tasavertaiset mahdollisuudet osallistua varhaiskasvatukseen: vuorohoitoon liittyy erityispiirteitä, jotka tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisessa.

Tutkimukseni vahvisti aiempia tutkimuksia vuorohoidon erityispiirteistä, jotka pedagogiikan näkökulmasta liittyvät epätyypillisten aikojen kodinomaisuuteen ja hoivapainotteisuuteen (Salonen, 2020; Siippainen, 2018). Varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisesta vuorohoidossa tulee vahvistaa huomioimalla vuorohoidon erityispiirteet aiempaa paremmin kansallisessa ohjauksessa ja varhaiskasvatuksen henkilöstön peruskoulutuksessa sekä tarjoamalla vuorohoidon henkilöstölle juuri vuorohoidon erityispiirteisiin kohdistuvaa täydennyskoulutusta.

Koska tässä diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ei ole tutkittu vuorohoitoa faktuaalisesti vaan tarkastelun kohteena ovat vuorohoidosta tuotetut merkityksenannot, käytännön suositusten antaminen on haastavaa ja jossain määrin jopa kyseenalaista (Taylor, 2001b). Kuitenkin sosiokonstruktionismien mukaisesti ajattelen, että vanhempien ja työntekijöiden puhe heijastelee jotakin yhteiskunnan ja vuorohoidon kulttuurisesta todellisuudesta, ja uskallan siksi antaa tutkimuksen pohjalta joitakin suosituksia. Toki jo kriittisten näkökulmien esiintuominen sinänsä voidaan nähdä toimintana, joka mahdollisesti vaikuttaa vuorohoidon kehittämiseen osana epätyypillisiin aikoihin työskentelevien vanhempien hoivan ketjuja ja osana pedagogisesti painottunutta varhaiskasvatusta. Sosiokonstruktionistisen viitekehyksen mukaisesti ajattelen, että se, miten lapsista ja lapsuudesta puhutaan, heijastuu siihen, miten lapsia kohdellaan ja minkälaisia konkreettisia päätöksiä heidän hyväkseen tehdään (ks. Moss & Petrie, 2002).

Keskeinen kysymys varhaiskasvatuksen toteuttamisessa epätyypilliseen aikaan on, miten vastata vanhempien, lasten ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden tarpeisiin varhaiskasvatuksen laadusta tinkimättä (De Schipper ym., 2003) ja näin mahdollistaa jokaisen lapsen oikeus laadukkaaseen ja monipuoliseen var-

haiskasvatukseen varhaiskasvatusajoista riippumatta. Tämä edellyttää, että vuorohoitoa kehitetään niin työvoima- ja perhepoliittisena palveluna kuin etenkin lapsi- ja koulutuspoliittisena palveluna (ks. Alila ym., 2014).

Epätyypillisiin aikoihin työskentelevien vanhempien työn ja perheen yhteensovittamista voisivat helpottaa erilaiset työelämän joustot. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat ottivat työaikansa annettuina ja vaativat joustoa vuorohoidolta. Näyttää siis siltä, että 24/7-yhteiskunnan työelämän vaatimukset siirtyvät varhaiskasvatuksen vuorohoitoon. Meidän yhteiskunnassamme työajat eivät juuri joustaa; esimerkiksi Alankomaissa pienten lasten vanhemmat tekevät osa-aikatyötä huomattavasti enemmän kuin Suomessa (Verhoef ym., 2016). Suomalainen työelämä ja varhaiskasvatus ovat painottuneet kokopäiväisiksi, mutta esimerkiksi osa-aikatyötä ja niin ollen myös osa-aikaista varhaiskasvatusta tulisi kehittää (Alila ym., 2014) palvelemaan paremmin juuri niitä vanhempia, joilla on epätyypilliset työajat.

Perhe- ja koulutuspolitiikassa on meneillään kaksi uudistusta, joissa olisi hyvä ottaa huomioon vuorohoidon erityispiirteet. Perhepoliittisen keskustelun keskiössä on lastenhoidon tukijärjestelmän uudistaminen. Koska epätyypillisiin aikoihin työskentelevät vanhemmat valitsevat lasten kotihoidon useammin kuin ne vanhemmat, joilla on tyypillinen työaika (Hietamäki ym., 2018), suunniteltu kotihoidontuen leikkaaminen saattaa johtaa siihen, että juuri epätyypillisiin aikoihin työskentelevien vanhempien lastenhoitoratkaisuiden valinnanmahdollisuudet kaventuvat entisestään. Tämä saattaa tuoda vuorohoitoon lisää nuorimpia lapsia, jolloin vuorohoitoa ja erityisesti nuorimpien lasten pedagogiikkaa vuorohoidossa tulee kehittää entisestään (ks. myös Repo ym., 2019). Toinen uudistus koskee opetus- ja kulttuuriministeriön ohjauksessa olevaa kokeilua esiopetuksen laajentamisesta 5-vuotiaille. Tässä kokeilussa olisi hyvä huomioida vuorohoidon erityispiirteet ja pedagogiikan jännitteisyys. Esiopetuksen laajentamisen myötä esiopetuksen haasteet vuorohoidossa tulisivat koskemaan aiempaa useampia lapsia. Näihin haasteisiin kuuluu muun muassa se, että varhaiskasvatusajat ja siksi myös lapsiryhmien kokoonpanot vaihtelevat ja opettajat ovat paikalla vain tiettyinä aikoina (ks. Peltoperä ym., 2016).

Koska tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan kielenkäyttöä, en voi ohittaa pohdintaa vuorohoito-käsitteestä. Epätyypillisiin työaikoihin kytkeytyy jo käsitteellisesti negaatio – puhutaan epätyypillisistä tai ei-standardoiduista työajoista, eli kyseessä on näiden määritelmien mukaan ”normaalista” poikkeava ilmiö. Myös epätyypillisinä aikoina toteuttavalla varhaiskasvatuksella on useita määritelmiä. Suomessa termiksi on vakiintunut vuorohoito, kun taas kansainvälisissä tutkimuksissa käytetään käsitteitä *childcare during non-standard hours* (epätyypillisinä aikoina toteutettava lastenhoito) (Jordan, 2007), *day and night care* (päivä- ja yöhoito) (Salonen ym., 2016) ja *atypical childcare* (epätyypillinen lastenhoito) (Statham & Mooney, 2003) tai tässäkin tutkimuksessa hyödynnettyä käsitettä *flexibly scheduled early childhood education and care* (Rönkä ym., 2017; Salonen ym., 2018), joka suomennettuna olisi ”joustavasti aikataulutettu varhaiskasvatus”.

Suomessa vakiintunut vuorohoidon käsite on perua päivähoito-käsitteestä ja vuorotyö-käsitteestä, joka aiemmin kuvasi työskentelyä epätyypillisinä aikoina. Nykyään ei puhuta enää pelkästään vuorotyöstä, sillä epätyypilliset työajat ovat moninaistuneet perinteisestä kaksi- ja kolmivuorotyöstä yksilöllisempiin ratkaisuihin. Myöskään päivähoito ei ole enää ajankohtainen käsite, vaan se on korvattu varhaiskasvatus-käsitteellä. Tämä herättääkin kysymyksen, miksei varhaiskasvatuksen vuorohoidolle ole luotu uutta määritelmää. Varhaiskasvatus-käsite kuvaa suomalaista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta, jossa painottuu pedagogiikka. Vuorohoitoa koskevat samat lait ja velvoittavat asiakirjat kuin tavanomaisina aikoina tarjottavaa varhaiskasvatusta, minkä vuoksi saman varhaiskasvatus-käsitteen tulisi näkyä myös vuorohoidon määritelmässä. Voidaan myös miettiä sitä, onko tulevaisuudenkuva sellainen, että vanhempien työajat moninaistuvat edelleen ja lastenhoitoajat ovat siksi yhä sirpaleisempia – jopa niin, ettei ole enää tarvetta eritellä vuorohoitoa ja tavanomaista varhaiskasvatusta toisistaan.

7.3.4 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja epätyypillisiin aikoihin työskentelevien vanhempien puhetta varhaiskasvatuksen vuorohoidosta. Tavoitteena oli, että tutkimus lisäisi ymmärrystä epätyypillisiin työaikoihin ja vuorohoitoon liittyvän puheen moninaisuudesta. Puhe vuorohoidosta oli jännitteistä, ja se tarjosi myös myönteisiä näkökulmia, vaikka vuorohoitoa on aiemmin tarkasteltu melko huolipainotteisesti (ks. Jordan, 2008; Moilanen, 2019; Statham & Mooney, 2003). Tämä moninainen puhe vuorohoidosta ja vuorohoidon tarkastelu monesta eri näkökulmasta herätti myös monenlaisia jatkotutkimusaiheita.

Pedagogiikan käsite osoittautui tutkimuksessa osin kapea-alaiseksi, epäselväksi ja jännitteiseksi. Pedagogiikan toteuttamisesta vuorohoidossa tarvitaan lisää tutkimusta. Pedagogiikka kuvattiin aineistossa usein hoivan ja leikin vastakohtaksi. Jatkotutkimusta tarvitaankin muun muassa siitä, mikä on työntekijän rooli lasten leikeissä ja hoitotilanteissa. Erityisesti leikkiä on tärkeää tarkastella, sillä se on yksi keskeinen varhaiskasvatuksen pedagogiikan menetelmä (Opetushallitus, 2018).

Myös työntekijöiden työnkuvat suhteessa pedagogiikan toteuttamiseen vaikuttivat epäselviltä. Jatkotutkimusta voisi kohdentaa esimerkiksi työntekijöiden relationaalisen asiantuntijuuden kehittymiseen, työhyvinvointiin tai työhön sitoutumiseen. Tässä tutkimuksessa tuli esiin työntekijöiden jännitteinen, yltäältä passiivinen ja toisaalta aktiivinen asema lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen mahdollistajana vuorohoidossa. Kiinnostava näkökulma olisi tutkia sitä, miten vuorohoidon työntekijöiden toimijuus rakentuu suhteessa eri varhaiskasvatusaikoihin ja toisiin vuorohoidon työntekijöihin. Varhaiskasvatuksen kentän pedagogiikkaa painottavat muutokset luovat tarpeen tutkia ja vahvistaa työntekijöiden toimijuutta käytännön varhaiskasvatustyössä (Kopisto ym., 2015).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vuorohoitoa yhtenä linkkinä niiden lasten hoivan ketjussa, joiden vanhemmat työskentelevät epätyypillisiin aikoihin.

Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet vanhemmat käyttivät varhaiskasvatuksen vuorohoitopalveluja. Tutkimusta olisi kiinnostavaa laajentaa niihin vanhempiin, jotka eivät käytä vuorohoitoa, ja näin perehtyä erilaisiin lastenhoitoratkaisuihin ja muihin hoivan ketjun linkeihin. Tämän voisi toteuttaa muun muassa kuvailevana tutkimuksena niiden vanhempien hoivan ketjun linkeistä, joilla on epätyypillinen työaika. Myös vanhempien perustelut sille, miksi vuorohoito ei kuulu heidän lastensa hoivan ketjuun, olisivat kiinnostava tutkimuskohde.

Tämä tutkimus ei tavoittanut lasten ääntä, joten jatkotutkimusta on syytä suunnata myös lasten kokemuksiin vuorohoidosta. Olisi kiinnostavaa tarkastella, minkälaista kuvaa lapset tuottavat vuorohoidosta. Se saattaa erota aikuisten näkemyksistä, sillä lapsilla ei välttämättä ole vertailukohtana muita kokemuksia varhaiskasvatukseen osallistumisesta eivätkä yhteiskunnan normit välttämättä ohjaa lasten puhetta samalla tavoin kuin aikuisten puhetta. Jatkossa esimerkiksi etnografisen menetelmän sovellukset voisivat tuottaa autenttisempaa ja erilaista tietoa lasten, vanhempien ja työntekijöiden vuorohoitoa koskevasta puheesta.

SUMMARY

This discourse analytical study examines how parents working non-standard hours and early childhood educators talk about flexibly scheduled early childhood education and care (later referred as ECEC), i.e., institutional education and care provided around the clock. The broader context of this study is today's 24/7 society, where services are open and people also work during non-standard hours (La Valle et al., 2002; Presser, 2003). Non-standard working hours refers here to working between 6pm and 6am, and during weekends and holidays. These working times affect parents' needs for childcare. In this study, Finnish flexibly scheduled ECEC is studied as a link in the chain of childcare. The concept chain of care describes the links between the home and other formal and informal childcare settings, where parents shoulder the main responsibility while sharing childcare duties with other links in the chain (Andenaes, 2011). Choosing the type of childcare and being accountable for that decision is considered an important part of parenthood, as it is not only a practical but also moral act (see Karlsson et al., 2013).

ECEC during non-standard hours has been studied in the Netherlands (De Schipper et al., 2003; De Schipper et al., 2004), the UK (Statham & Mooney, 2003), the USA (Jordan, 2008), Canada (Halfon & Friendly, 2015), and Japan (Anme et al., 2010). These studies share the view that ECEC services do not fully meet parents' childcare needs during non-standard working hours. These studies also commonly draw attention to a negative stigma around these childcare services. However, ECEC during non-standard hours may enable close relationships between children and educators, since the groups of children are typically smaller during non-standard hours than during daytime (Statham & Mooney, 2003; Halfon & Friendly, 2015; Salonen, 2020). Parents working non-standard hours typically have several formal and informal links in their chain of childcare. Flexibly scheduled ECEC may support the stability of childcare settings (Shonkoff & Phillips, 2000; De Schipper et al., 2003; Verhoef et al., 2016), since it is considered more stable and reliable than informal settings (Vincent, Braun & Ball, 2010; Pilarz & Hill, 2014; Stoll, Alexander & Nicpon, 2015).

From the international perspective, Finland's ECEC services are exceptional. Finland is the only country in the world where the provision of childcare during non-standard hours is mandated by law (The Act on Early Childhood Education and Care 540/2018). Flexibly scheduled ECEC services must be provided to families where both parents or a single parent work or study during non-standard hours. Flexibly scheduled ECEC is delivered in day care centers that are open 24/7 or from early mornings until late evenings.

Previous Finnish studies have focused on lone mothers accounts of their childcare choices during non-standard hours (Moilanen, 2019), intergenerational relations in flexibly scheduled ECEC (Siippainen, 2018), and the sense of belonging of under 3-year-olds in flexibly scheduled ECEC (Salonen, 2020). However, gaps remain in ECEC research. For example, parents' and educators' talk about flexibly scheduled ECEC has not previously been investigated. This

study aimed to contribute to filling this gap in the literature by addressing the following research questions: 1) What meanings do parents and educators construct for flexibly scheduled ECEC as a link in the chain of childcare? 2) What ideals are constructed by parents and educators for flexibly scheduled ECEC? and 3) How are children and educators positioned in parents' and educators' talk?

This study forms a part of a broader research project *Children's socio-emotional wellbeing and daily family life in a 24h economy* funded by the Academy of Finland. The data were collected from parents (n = 18) working non-standard hours and utilizing flexibly scheduled ECEC services and from educators (n = 31) working in flexibly scheduled ECEC. All participants took part in thematic interviews conducted in their homes or workplaces. The study consists of three sub-studies. Sub-study I focused on parents' discourses on flexibly scheduled ECEC and how they positioned these services as a link in their chain of childcare. Sub-study II sought to render visible educators' justifications for flexibly scheduled ECEC as a societal service and how they positioned themselves and children in these accounts. Sub-study III, which also used data from the educators' interviews, focused on discursive tensions related to the topic of pedagogy in flexibly scheduled ECEC.

The theoretical foundations of this research are informed by socio-constructionism and discursive psychology. In all three sub-studies, close attention was paid to the linguistic features that constructed the interviewees' discourses, accounts, and positionings. However, following discursive psychology, the interest was in revealing the socially shared cultural and normative meanings that the participants produced in their talk (Burr, 2003).

The results show that three types of meanings were attached to flexibly scheduled ECEC in the interviewees' talk. First, flexibly scheduled ECEC responds to the needs of the 24/7 society and non-standard working life; second, it supports children's well-being; and third, it provides children with an equal possibility for learning. The ideals constructed in these meaning-makings were accessibility and flexibility in flexibly scheduled ECEC services, a home-like atmosphere, and equality in children's possibilities for pedagogical activities. Five positions were constructed for children in flexibly scheduled ECEC. These were *privileged*, *victim of the 24/7 society*, *in need of care*, *active learner*, and *like any other child*. These positions differed from each other according to how weak or strong the effect of the 24/7 society on children's well-being was considered to be. This variety in the positions constructed for children also influenced the positions constructed by educators for themselves. Educators positioned themselves as either weak or strong in relation to their perceived possibilities to support children's well-being and learning.

In conclusion, flexibly scheduled ECEC was seen as a contradictory yet valid link in the chain of childcare. At its best, flexibly scheduled ECEC meets the needs of parents working non-standard hours and supports children's well-being and learning. However, flexibly scheduled ECEC services need to be improved to better meet the changing needs of parents with non-standard schedules.

The pedagogical quality of flexibly scheduled ECEC needs also to be improved. The concept of pedagogy was informed by tensions and remained unclear in the data. The right of children to pedagogy was only a marginal discourse in both the parents' and educators' interviews. Pedagogy was described as a teacher's duty, as a weekday and morning activity, and as primarily for older children, whereas younger children were positioned as in need of care rather than being active learners. This narrow categorisation of pedagogy does not allow the merging of care and education. The wider, official definition of pedagogy combines education, teaching and care (Finnish National Agency for Education, 2018) and sees children as in need of care and at the same time as active learners. To develop flexibly scheduled ECEC, it is important to consider children's right to be involved in pedagogically meaningful activities despite their age and the timing of care.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. (2003). *Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M., Markström, A.-M. & Vallberg-Roth, A.-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. Abingdon: Routledge.
- Alila, K., Eskelinen, M. & Estola, E. (2014). Katsaus kotimaiseen ja kansainväliseen varhaiskasvatuksen tutkimukseen 2000-luvulla. Liite 2. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg, *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi* (s. 137–222). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-266-1>
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H.-M., Polvinen, M., Laaksonen R. & Lamberg, K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-266-1>
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsitemaalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81.
- Andenaes, A. (2011). Chains of care: Organizing the everyday life of young children attending day care. *Nordic Psychology*, 63(2), 49–67. doi:10.1027/1901-2276/a000032.
- Anme, T., Tanaka, H., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tanaka, E., Tong, L., Watanabe, T., Onda, Y., Kawashima, Y., Tomisaki, E., Mochizuki, H., Hirano, M., Morita, K., Gan-Yadam, A. & Segal, U. (2010). Effectiveness of Japan's extended/night childcare: A five-year follow up. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5573–5580. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.909
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. & Potter, J. (2003). Discourse analysis means doing analysis: A critique of six analytic shortcomings. *Discourse Analysis Online*, 1(1). Haettu osoitteesta <http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002-t.html>
- Barnett, R. C. & Gareis, K. C. (2007). Shift work, parenting behaviors and child socio-emotional wellbeing: A within family study. *Journal of Family Issues*, 28, 727–748. doi:10.1177/0192513X06298737
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Books.
- Bergmann, J. (1998). Introduction: Morality in discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 31(3-4), 279–294. doi:10.1080/08351813.1998.9683594

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (Uudistettu painos). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Boyd-Swan, C. H. (2015). *Nonparental childcare during nonstandard hours. Who uses it and how does it influence child well-being*. Doctoral dissertation. Arizona State University. Haettu osoitteesta https://repository.asu.edu/attachments/150545/content/BoydSwan_asu_0010E_14812.pdf
- Burr, V. 2003. *Social constructionism* (2. painos). London: Routledge.
- Campbell-Barr, V. & Bogatic, K. (2017). Global to local perspectives of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1461–1470. doi:10.1080/03004430.2017.1342436
- Claessens, A. & Chen, J-H. (2013). Multiple child care arrangements and child well being: Early care experiences in Australia. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 49–61. doi:10.1016/j.ecresq.2012.06.003p
- Christopher, K. (2012). Extensive mothering. Employed mothers' constructions of the good mother. *Gender and Society*, 26(1), 73–96. doi:10.1177/0891243211427700
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation*. London: Falmer.
- Damaske, S. (2013). Work, family and accounts of mothers' lives using discourse to navigate intensive mothering ideals. *Sociology Compass*, 7(6), 436–444. doi:10.1111/soc4.12043
- Davies, B. & Harré, R. (2001). Positioning. The discursive production of selves. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.), *Discourse theory and practice. A reader* (s. 261–271). London: Sage.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., van Ijzendoorn, M. H. & Linting, M. (2003). The relation of flexible child care to quality of center day care and children's socio-emotional functioning: A survey and observational study. *Infant Behavior & Development*, 26, 300–325. doi:10.1016/S0163-6383(03)00033-X
- De Schipper, J. C., van Ijzendoorn, M. H. & Tavecchio, L. W. C. (2004). Stability in center day care: Relations with children's well-being and problem behavior in day care. *Social Development*, 13, 531–550. doi:10.1111/j.1467-9507.2004.00282.x
- Dowsett, C., Huston, A., Imes, A. & Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 69–93. doi:10.1016/j.ecresq.2007.06.003
- Duncan, S. & Irwin, S. (2004). The social patterning of values and rationalities: Mothers' choices in combining caring and employment. *Social Policy & Society*, 3(4), 391–399. doi:10.1017/S1474746404002076
- Edley, N. (2001). Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.), *Discourse as data. A guide for analysis* (s. 189–228). London: Sage.

- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Lontoo: Springer.
- Edwards, D. (2005). Discursive psychology. Teoksessa K. L. Fitch & R. E. Sanders (toim.), *Handbook of language and social interaction* (s. 257–274). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Enchautegui, M., Johnson, M. & Gelatt, J. (2015). *Who minds the kids when mom works a nonstandard schedule?* Washington, DC: Urban Institute. Haettu osoitteesta <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/64696/2000307-Who-Minds-the-Kids-When-Mom-Works-a-Nonstandard-Schedule.pdf>
- Esikoulukomitean mietintö 1972:A13.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Farquhar, S. & White, E. J. (2014). Philosophy and pedagogy of early childhood. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 821–832. doi: 10.1080/00131857.2013.783964
- Fjällström, S., Karila, K. & Paananen, M. (2020). A matter of universalism? Rationalities of access in Finnish early childhood education and care. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(3), 207–218. doi:10.1080/20020317.2020.1816372
- Gassman-Pines, A. (2011). Low-income mothers' nighttime and weekend work: daily associations with child behavior, mother-child interactions, and mood. *Family Relations*, 60(1), 15–29. doi: 10.1111/j.1741-3729.2010.00630.x
- Gergen, K. (2009). *An invitation to social construction* (2. painos). London: Sage.
- Goodman, S. (2008). The generalizability of discursive research. *Qualitative Research in Psychology*, 5(4), 265–275. doi:10.1080/14780880802465890
- Grzywacz, J., Daniel, S., Tucker, J., Walls, J. & Leerkes, E. (2016). Nonstandard work schedules and developmentally generative parenting practices: an application of propensity score techniques. *Family Relations*, 60, 45–59. doi:10.1111/j.1741-3729.2010.00632.x
- Halfon, S. & Friendly, M. (2015). *Work around the clock. A snapshot of non-standard hours child care in Canada*. Childcare Resource and Research Unit Publication. Occasional paper 29. Haettu osoitteesta [https://childcarecanada.org/sites/default/files/Occasional%20paper%20No.29%20\[Revised,%20Sept%2016\].pdf](https://childcarecanada.org/sites/default/files/Occasional%20paper%20No.29%20[Revised,%20Sept%2016].pdf)
- Hammersley, M. (2014). On the ethics of interviewing for discourse analysis. *Qualitative Research*, 14(5), 529–541. doi: 10.1177/1468794113495039.
- Han, W-J. (2004). Nonstandard work schedules and child care decisions: Evidence from the NICHD Study of Early Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 231–256. doi:10.1016/j.ecresq.2004.04.003
- Harré, R. & Van Langenhove, L. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21(4), 393–407. doi:10.1111/j.1468-5914.1991.tb00203.x

- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven: Yale University Press.
- Hepburn, P. (2018). Parental work schedules and child-care arrangements in low-income families. *Journal of Marriage and Family*, 1187–1209. doi:10.1111/jomf.12505
- Heritage, J. (2005). Conversation analysis and institutional talk. Teoksessa K. L. Fitch & R. E. Sanders (toim.), *Handbook of language and social interaction* (s. 257–274). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hietamäki, J., Repo, K. & Lammi-Taskula, J. (2018). Työsuhteen omaavat äidit lasten kotihoidon tuella – kotihoidon perustelut. *Yhteiskuntapolitiikka*, 83(4), 412–421. Haettu osoitteesta www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136870/YP1804_Hietamakiym.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hiilamo, H. & Kangas, O. (2009). Trap for women or freedom to choose? The struggle over cash for child care schemes in Finland and Sweden. *Journal of Social Policy*, 38(3), 457–475. doi:10.1017/S0047279409003067
- Hjelt, H. & Karila, K. (2017). Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. *Työelämän tutkimus*, 15(3), 223–248. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/85276?acceptCookies=1>
- Hsuch, J. A. & Yoshikawa, H. (2007). Working nonstandard schedules and variable shifts in low-income families: Associations with parental psychological well-being, family functioning, and child well-being. *Developmental Psychology*, 43(3), 620–632. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.620
- Huma, B., Alexander, M., Stokoe E. & Tileaga, C. (2020). Introduction to special issue on discursive psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 17(3), 313–335. doi:10.1080/14780887.2020.1729910
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 30–52). Tampere: Vastapaino.
- Hännikäinen, M. & Rutanen, N. (2013). Important themes in research on and education of young children in day care centers: Finnish viewpoints. *Nordisk Barnehageforskning/ Nordic Early Childhood Education Research*, 6(26), 1–10. doi:10.7577/nbf.455
- Janta, B. (2014). *Caring for children in Europe: How childcare, parental leave and flexible working arrangements interact in Europe*. RAND Corporation. Haettu osoitteesta www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR500/RR554/RAND_RR554.pdf.
- Jinseok, K. & Fram, M. (2009). Profiles of choice: Parents' patterns of priority in child care decisionmaking. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 77–91. doi:10.1016/j.ecresq.2008.10.001

- Johnston, D. & Swanson, D. (2007). Cognitive acrobatics in the construction of worker-mother identity, *Sex Roles*, 57, 447–459. doi:10.1007/s11199-007-9267-4.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2004). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysin aakkoset* (3.painos, s. 17-47). Jyväskylä: Gummerus.
- Jordan, D. (2008). *The ecology of infant and toddler care during nonstandard hours in licenced childcare centers*. Doctoral dissertation. Michigan State University.
- Juhila, K. (2002). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, E. (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (2. painos, s. 201–232). Jyväskylä: Gummerus.
- Kampichler, M., Dvořáčková, J. & Jarkovská, L. (2018). Choosing the right kindergarten: Parents' reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC programs. *Journal of Pedagogy*, 9(2), 9–32. doi:10.2478/jped-2018-0009
- Karila, K. (2012). A nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education Research, Development and Policy*, 47(4), 584–595. doi:10.1111/ejed.12007
- Karila, K. (2013). Ammattilaiskuponvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 9–29). Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2016:6. Haettu osoitteesta www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Karila, K. & Kinos, J. (2012). Acting as a professional in a Finnish early childhood education context. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (toim.), *Early childhood grows up. Towards a critical ecology of the profession*. International perspectives on early childhood education and development, vol 6 (s. 55–69). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-007-2718-2_4
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>
- Karlsson, M., Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2013). Morality in parents' stories of preschool choice: narrating identity positions of good parenting. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 208–224. doi:10.1080/01425692.2012.714248
- Kekkonen, M., Rönkä, A., Laakso, M.-L., Tammelin, M. & Malinen, K. (2014). Lapsiperheet 24/7-taloudessa. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.), *Lapsiperheiden hyvinvointi* (s. 52–69). Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja

- hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-270-6>
- Kjørholt, A. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: discourses on children as social participants in society*. Doctoral dissertation. Trondheim: NTNU. Haettu osoitteesta <http://hdl.handle.net/11250/264979>
- Kopisto, K., Salo, L., Lipponen, L. & Krokfors, L. (2015). Transformations and tensions in Finnish early childhood education and care. Teoksessa L. R. Kroll & D. R. Meier (toim.), *Educational change in international early childhood contexts. Crossing borders of reflection* (s. 141–154). New York: Routledge.
- Korobov, N. (2010). A discursive psychological approach to positioning. *Qualitative Research in Psychology*, 7(3), 263–277. doi:10.1080/14780880902822321
- Kuukka, A., Siippainen, A. & Alasuutari, M. (2019). "No periaatteessa minun tiedossani se aika lailla on": Palveluohjauksen työntekijän tiedollinen asema varhaiskasvatuksen palveluohjauskeskusteluissa. Prologi – puheviestinnän vuosikirja 2019, 22-35.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973. Haettu osoitteesta www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036
- Lammi-Taskula, J. & Siippainen, A. (2018). Vanhempien vuorotyö, lasten hyvinvointi ja yhteistyö vanhempien kanssa varhaiskasvatuksessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 83(4), 422–426. Haettu osoitteesta www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136871/YP1804_Lammi-Taskula&Siippainen.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- La Valle, I., Arthur, S., Millward, C., Scott, J. & Clayden, M. (2002). *Happy families? Atypical work and its influence on family life*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Leeds-Hurwitz, W. (2009). Social construction of reality. Teoksessa S. W. Littlejohn & K. A. Foss (toim.), *Encyclopedia of communication theory* (s. 892–894). Haettu osoitteesta <https://www.doi.org/10.4135/9781412959384.n344>
- Li, J., Johnson, S., Han, W., Andrews, S., Kendall, G., Strazdins, L. & Dockery, A. (2014). Parents' nonstandard work schedules and child well-being: A critical review of the literature. *Journal of Primary Prevention*, 35(1), 53–73. doi: 0.1007/s10935-013-0318-z
- Liu, H., Wang, Q., Keesler, V. & Schneider, B. (2011). Non-standard work schedules, work-family conflict and parental well-being: A comparison of married and cohabiting unions. *Social Sciences Research*, 40(2), 473–484. doi: 10.1016/j.ssresearch.2010.10.008
- Luckmann, T. (2002). Communication and modern societies. *Human Studies*, 25(1), 19–32. Haettu osoitteesta www.jstor.org/stable/20011331
- Lämsä, T. (hyväksytty julkaistavaksi). Kokopäiväpedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa, *Kasvatus & Aika*.
- Malinen, K., Dahlblom, T. & Teppo, U. (2016). Suomalainen vuorohoito. Teoksessa U. Teppo & K. Malinen (toim.), *Osaamista vuorohoitoon* (s. 12–

- 24). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-439-8>
- Malinen, K., Rönkä, A. & Sevón, E. (2020). Like ships passing in the night? Nonstandard work schedules and spousal satisfaction in Finland, the Netherlands and the United Kingdom. *Journal of Family Research*, 32(2), 192–213. doi:10.20377/jfr-359
- Metsäpelto, R-L., Rönkä, A. & Laakso, M-L. (2015). Koululaisten hoitojärjestelyt ja hyvinvointi 24/7-taloudessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 80(1), 5–18. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201502121583>
- Meyers, M. & Jordan, L. (2006). Choice and accomodation in parental child care decisions. *Community Development*, 37(2), 53–70. doi:10.1080/15575330609490207
- Mikkela, E. (2013). Naisten ja miesten ammatit ja työt. Teoksessa M. Pietiläinen (toim.), *Työ, talous ja tasa-arvo* (s. 65–82). Helsinki: Tilastokeskus.
- Mills, M. & Täht, K. (2010). Non-standard work schedules and partnership quality: quantitative and qualitative findings. *Journal of Marriage and Family*, 72(4), 86–875. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00735.x
- Moilanen, S. (2019). *Managing the “triple demand”: Lone mothers’ non-standard work hours and work–family reconciliation*. JYU Dissertations 112. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7832-7>
- Moilanen, S., May, V., Räikkönen, E., Sevón, E. & Laakso, M-L. (2016). Mothers’ non-standard working and childcare-related challenges: a comparison between lone and coupled mothers. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 36(1–2), 36–52. doi:10.1108/IJSSP-11-2014-0094
- Moilanen, S., May, V., Sevón, E., Murtorinne-Lahtinen, M. & Laakso, M-L. (2020). Displaying morally responsible motherhood: Lone mothers accounting for work during non-standard hours. *Families, Relationships and Societies*, 9(3), 451–468. doi: 10.1332/204674319X15664893823072
- Morrissey, T. W. (2009). Multiple child-care arrangements and young children’s behavioral outcomes. *Child Development*, 80(1), 59–76. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01246.x
- Moss, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11–32. doi:10.1515/jped-2017-0001
- Moss, P. & Petrie, P. (2002). *From children’s services to children’s spaces*. *Public Policy, Children and Childhood*. London: Routledge.
- Murtorinne-Lahtinen, M., Moilanen, S., Tammelin, M., Rönkä, A. & Laakso, M-L. (2016). Mothers’ non-standard working schedules and family time: Enhancing regularity and togetherness. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 36(1/2), 119–135. doi:10.1108/IJSSP-02-2015-0022
- Neaum, S. (2016). School readiness and pedagogies of competence and performance: theorising the troubled relationship between early years and early years policy. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 239–253. doi:10.1080/09669760.2016.1205970

- Nikander, P. (2012). Interviews as discourse data. Teoksessa J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (toim.), *The Sage handbook of interview research. The complexity of the craft* (2. painos, s. 397–411). London: Sage.
- Nyland, B., Nyland, C. & Maharaj, E. A. (2009). Early childhood education and care in urban China: the importance of parental choice. *Early Child Development and Care*, 179(4), 517–528. doi:10.1080/03004430701269275
- Närvi, J., Salmi, M. & Lammi-Taskula, J. (2020). Home care and early childhood education in Finland: policies and practices of childcare. Teoksessa K. Repo, M. Alasuutari, K. Karila & J. Lammi-Taskula (toim.), *The policies of childcare and early childhood education. Does equal access matter?* (s. 133–151) Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- OECD. (2019). *Education at a glance*. OECD Indicators. OECD Publishing. doi:10.1787/f8d7880d-en
- Onnismaa, E.-L. (2010). *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999*. Tutkimuksia 313. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Onnismaa, E.-L. & Kalliala, M. (2010). Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years*, 30(3), 267–277. doi:10.1080/09575146.2010.511604.
- Onnismaa, E.-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialankoulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 4–20. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/11/3/koulutus.pdf>
- Onnismaa, E.-L. & Paananen, M. (2019). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 189–220). Tampere: Tampere University Press. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Onnismaa, E.-L., Paananen, M. & Lipponen, L. (2014). Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika*, 8(2), 6–21. Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/232944/onnismaa_korjattu_0806141138.pdf?sequence=1
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus. (2020). *Kaksiuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta

- www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kaksivuotisen%20esiopetuksen%20kokeilun%20opetussuunnitelman%20perusteet%202021.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). Tiedote: Neljäsosa 5-vuotiaista maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeiluun. Haettu osoitteesta <https://minedu.fi/-/neljasosa-5-vuotiaista-maksuttoman-varhaiskasvatuksen-kokeiluun>
- Paananen, M., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2015). Quality drift within a narrative of investment in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 690–705. doi:10.1080/1350293X.2015.1104043
- Paananen, M., Kuukka, A. & Alasuutari, M. (2019). Assembled policies: the Finnish case of restricted entitlement to early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(2), 252–272. Haettu osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2019/12/Paananen-Kuukka-Alasuutari-issue8-2.pdf>
- Peltoperä, K., Dahlblom, T., Turja, L., Rönkä, A., Collin, K., Hintikka, T. & Teppo, U. (2016). Vuorohoidon raamit. Teoksessa U. Teppo & K. Malinen (toim.), *Osaamista vuorohoitoon* (s. 62–84). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Peltoperä, K. & Hintikka, T. (2016). Pedagogiikan toteuttamisen erityispiirteitä vuorohoidossa. Teoksessa U. Teppo & K. Malinen (toim.), *Osaamista vuorohoitoon* (s. 148–167). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Peruskouluasetus 718/1984. Haettu osoitteesta www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1984/19840718
- Peruskoululaki 476/1983. Haettu osoitteesta www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476
- Perusopetuslaki 628/1998. Haettu osoitteesta www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628
- Petitclerc, A., Côte, S., Doyle, O., Burchinal, M., Herba, C., Zachrisson, H.D., Boivin, M., Tremblay, R. E., Tiemeier, H., Jaddoe, V. & Raat, H. (2017). Who uses early childhood education and care services? Comparing socioeconomic selection across five western policy contexts. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 1–24. doi:10.1186/s40723-017-0028-8
- Peyton, V., Jacobs, A., O'Brien, M. & Roy, C. (2001). Reasons for choosing child care: associations with family factors, quality, and satisfaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 191–208. doi:10.1016/S0885-2006(01)00098-9
- Pilarz, A. & Hill, H. (2014). Unstable and multiple child care arrangements and young children's behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 471–483. doi:10.1016/j.ecresq.2014.05.007
- Plantenga, J. & Remery, C. (2009). *The provision of childcare services: A comparative review of 30 European countries*. Brussels: European Commission DG for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.

- Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: theoretical background. Teoksessa J. T. E. Richardson (toim.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (s. 125-140). Leicester: British Psychological Society.
- Potter, J. (2003). Discursive psychology: between method and paradigm. *Discourse and Society*, 14(6), 783-794. doi:10.1177/09579265030146005
- Potter, J. (2012). Discourse analysis and discursive psychology. Teoksessa H. Cooper (toim.), *APA handbook of research methods in psychology: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (2. painos, s. 119-138). Washington: American Psychological Association Press.
- Potter, J. & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology*, 2(4), 281-307. doi: 10.1191/1478088705qp045oa
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (2001). Unfolding discourse analysis. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.), *Discourse theory and practice. A Reader* (s. 198-210). London: Sage.
- Presser, H. B. (2000). Nonstandard work schedules and marital instability. *Journal of Marriage and Family*, 62(1), 93-110. doi:10.1111/j.1741-3737.2000.00093.x
- Presser, H. B. (2003). *Working in a 24/7 economy: Challenges for American families*. New York: Russell Sage Foundation.
- Puroila, A-M. (2002). *Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis, E51. Oulu: Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9514266501>
- Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjäjä, L. (2012). Having, loving, being: children's narrated wellbeing in Finnish day care centers. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 345-362. doi:10.1080/03004430.2011.6467
- Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä*. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 53. Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/304741/YHTEISEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Raevaara, L. (2011). Accounts at convenience stores: doing dispreference and small talk. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 556-571. doi:10.1016/j.pragma.2010.01.020.
- Reeves, C. (2012). Can the state ever be a "good enough parent". Teoksessa C. Reeves (toim.), *Broken bonds: Contemporary reflections on the antisocial tendency* (s. 37-59). London: Karnac Books.
- Repo, K. (2004). Combining work and family in two welfare stage contexts: A discourse analytical perspective. *Social Policy & Administration*, 38(6), 622-639. doi:10.1111/j.1467-9515.2004.00410.x

- Repo, K. (2013). The child in the context of home care – Finnish mothers' assessments. Teoksessa E. Oinonen & K. Repo (toim.), *Women, men and children in families. Private troubles and public issues* (s. 195–212). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 15:2019. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M. & Barbour, N. (2019). Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruoituna. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 192-214. Haettu osoitteesta <https://jecer.org/wp-content/uploads/2019/10/Rosqvist-Kokko-Kinos-Robertson-Pukk-Barbour-issue8-1.pdf>
- Rutanan, N., de Souza Amorim, K., Colus, K. M. & Piattoeva, N. (2014). What is best for the child? Early childhood education and care for children under 3 years of age in Brazil and in Finland. *International Journal of Early Childhood*, 46, 123–141. doi:10.1007/s13158-013-0095-0
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. & Karila, K. (2020). Rationalising public support for private early childhood education and care: the case of Finland. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 32–47. doi: 10.1080/01425692.2019.1665497
- Rönkä, A., Malinen, K., Metsäpelto, R.-L., Laakso, M.-L., Sevón, E. & Verhoef-van Dorp, M. (2017). Parental working time patterns and children's socioemotional wellbeing: Comparing working parents in Finland, the United Kingdom, and the Netherlands. *Children and Youth Services Review*, 76, 133–141. doi:10.1016/j.childyouth.2017.02.036
- Rönkä, A., Turja, L., Malinen, K., Tammelin, M. & Kekkonen, M. (2017). Flexibly scheduled early childhood education and care: Experiences of Finnish parents and educators. *Early Years*, 39(4), 376–391. doi:10.1080/09575146.2017.1387519.
- Salmi, M. (2006). Parental choice and the passion for equality in Finland. Teoksessa A. L. Ellingsæter & A. Leira (toim.), *Politicising parenthood in Scandinavia: Gender relations in welfare states* (s. 145–170). Bristol: The Policy Press.
- Salonen, E. (2020). *Pienet lapset varhaiskasvatuksen vuorohoidossa. Epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen merkitys kuulumisen neuvottelulle ja rakentumiselle*. JYU Dissertations 254. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8240-9>
- Salonen, E., Laakso, M.-L. & Sevón, E. (2016). Young children in day and night care: Negotiating and constructing belonging during daily arrivals. *Early Child Development and Care*, 186(12), 2022–2033. doi:10.1080/03004430.2016.1146717

- Salonen, E., Sevón, E. & Laakso, M.-L. (2021). Pienten lasten osallisuus vuorohoidon iltojen vuorovaikutustilanteissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 45–65.
- Scott, M. B. & Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American sociological review*, 33(1), 46–62. Haettu osoitteesta http://www.jstor.org/stable/2092239?seq=1#page_scan_tab_contents
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M. & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa, *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 114–138. Haettu osoitteesta <https://jecer.org/lasten-osallisuuden-jannitteet-varhaiskasvatuksessa/>
- Sevón, E., Rönkä, A., Räikkönen, E. & Laitinen, N. (2017). Daily rhythms of young children in the 24/7 economy: A comparison of children in day care and day and night care. *Childhood*, 2(4), 453–469. doi:10.1177/0907568217704048.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2013). Preschool a source for young children's learning and well-being. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 207–222. doi:10.1080/09669760.2013.832948
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press. Haettu osoitteesta <http://www.nap.edu/read/9824/chapter/1#ii>
- Siippainen, A. (2018). *Sukupuolisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio. Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa*. JYU Dissertations 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59190>
- Sosiaalhallitus. (1984). *Kuusivuotiaiden lasten opetussuunnitelma*.
- Stakes. (2003). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.
- Starting Strong III. (2012). *A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD: Publication 10/01/2012.
- Statham, J. & Mooney, A. (2003). *Around the clock: Childcare services at atypical times*. Bristol: Policy Press.
- STM. (2007). *Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet*. Sosiaali- ja terveysministerin selvityksiä 2007:7. Helsinki.
- Stoll, M., Alexander, D. & Nicpon, C. (2015). Chicago mothers on finding and using child care during nonstandard work hours. *Early Childhood Research & Practice*, 17 (1). Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072343.pdf>
- Strazdins, L., Clements, M., Korda, R., Broom, D. & D'Souza, R. (2006). Unsociable work? nonstandard work schedules, family relationships, and children's well-being, *Journal of Marriage and Family*, 68(2), 394–410. Haettu osoitteesta <http://www.jstor.org/stable/3838908>
- Strazdins, L., Korda, R., Lim, L., Broom, D. & D'Souza, R. (2004). Around-the-clock: parent work schedules and children's well-being in a 24-hour economy. *Social Science & Medicine*, 59, 1517–1527. Haettu osoitteesta <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15246179>

- Suoninen, E. (2002). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (2. painos, s. 17–36). Jyväskylä: Gummerus.
- Suoninen, E. (2004). Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysin aakkoset* (3. painos, s. 48–74). Jyväskylä: Gummerus.
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. (2017). *Kuntakyselyn osaraportti*. Haettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135184/TR30_17_vaka_kuntakysely_u.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Taylor, S. (2001a). Locating and conducting discourse analytic research. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.), *Discourse as data. A guide for analysis* (s. 5–48). London: Sage.
- Taylor, S. (2001b). Evaluating and applying discourse analytic research. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.), *Discourse as data. A guide for analysis* (s. 311–330). London: Sage.
- Taylor, S. & Smith, R. (2014). The ethics of interviewing for discourse analysis: responses to Martyn Hammersley. *Qualitative Research*, 14(5), 542–548. doi:10.1177/1468794113503742
- Terävä, J., Kuukka, A. & Alasuutari, M. (2018). Miten lastenhoidon ratkaisuja saa perustella? Vanhempien puhetta 1–2-vuotiaan lapsensa hoitoratkaisuista. *Yhteiskuntapolitiikka*, 83(4), 349–359. Haettu osoitteesta http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136865/YP1804_Teravaym.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Turja, L. (2016). Lasten osallisuus vuorohoidossa. Teoksessa U. Teppo & K. Malinen (toim.), *Osaamista vuorohoitoon* (s. 168–183). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Turja, L., Poikonen, P.-L. & Laakso, M.-L. (2013). Parent-caregiver relationships, childcare arrangements and parental stress: relations with children's socio-emotional well-being. Esitys konferenssissa: 16th European Conference on Developmental Psychology (ECDP), Lausanne 5.9.2013.
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus*, 18(4), 323–339. doi:10.37455/tt.89217
- Vandenbroeck, M., De Visscher, S., Van Nuffel, K. & Ferla, J. (2008). Mothers' search for infant child care: The dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 245–258. doi:0.1016/j.ecresq.2007.09.002
- Vandenbroeck, M. & Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327–335. doi:10.1080/1350293X.2014.912895
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Venninen, T., Leinonen, J., Ojala, M. & Lipponen, L. (2012). Creating conditions for reflective practice in early childhood education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 6(1), 1–15.

- Verhoef, M., Plagnol, A. C. & May, V. (2018). Linking formal child care characteristics to children's socioemotional well-being: A comparative perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 27(11), 3482–3496. doi:10.1007/s10826-018-1185-2
- Verhoef, M., Tammelin, M., May, V., Rönkä, A. & Roeters, A. (2016). Childcare and parental work schedules: a comparison of childcare arrangements among Finnish, British and Dutch dual-earner families. *Community, Work & Family*, 19(3), 261–280. doi: 10.1080/13668803.2015.1024609
- Vincent, C. & Ball, S. J. (2001). A market in love? Choosing pre-school childcare. *British Educational Research Journal*, 27, 633–651. doi:10.1080/01411920120095799
- Vincent, C., Braun, A. & Ball, S. J. (2010). Local links, local knowledge: choosing care settings and school. *British Educational Research Journal*, 36(2), 279–298. doi: 10.1080/01411920902919240
- VISK (Iso Suomen Kieliopin Verkkoversio). (2008). www.kotus.fi/julkaisut/kielioppi-_ja_kielenhuoltokirjat/iso_suomen_kielioppi.
- Vuorinen, T. (2018). 'Remote parenting': parents' perspectives on, and experiences of, home and preschool collaboration. *European Early Childhood. Education Research Journal*, 26(2), 201–211. doi:10.1080/1350293X.2018.1442005
- Wall, G. (2013). Putting family first: Shifting discourses of motherhood and childhood in representations of mothers' employment and child care. *Womens Studies International Forum*, 40, 162–171. doi:10.1016/j.wsif.2013.07.006
- Wetherell, M. (2001). Themes in discourse research: the case of Diana. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.), *Discourse theory and practice. A reader* (s. 14–28). London: Sage.
- Wetherell, M. (2003). Paranoia, ambivalence and discursive practices: Concepts of position and positioning in psychoanalysis and discursive psychology. Teoksessa R. Harré & F. Modhaddam (toim.), *The self and others: positioning individuals and groups in personal, political and cultural contexts* (s. 99–120). New York, NY: Praeger Publishers.
- Willig, C. (1999a). Beyond appearances: a critical realist approach to social constructionist work. Teoksessa D. J. Nightingale & J. Cromby (toim.), *Social constructionist psychology. A critical analysis of theory and practice* (s. 37–51). Buckingham: Open University Press.
- Willig, C. (1999b). Introduction: making a difference. Teoksessa C. Willig (toim.), *Applied discourse analysis. Social and psychological interventions*. (s.1–21). Buckingham: Open University Press.
- Winnicott, D. W. (1964). *The child, the family and the outside world*. Harmondsworth: Penguin.

LIITTEET

Perheet 24/7 -hankkeen vanhempien haastattelurunko

Kiitos, että lupauduit tähän Perheet 24/7 haastatteluun! Tavoitteena tässä on kuulla sel-
laisten äitien ja isien kokemuksia arjestaan, joilla on alle 13-vuotias lapsi tai lapsia ja jotka
itse tai joiden puoliso työskentelee epätyypillisinä työaikoina kuten iltaisin, öisin tai vii-
konloppuisin. Olemme kiinnostuneita siitä, miten vanhemmat kokevat työaikansa ja nii-
den sovittamisen yhteen muiden elämän osa-alueiden kanssa. Haluamme kuulla sekä
hyvistä puolista että mahdollisista haasteista sinun tilanteessasi.

Tässä haastattelussa meidän on tarkoitus keskustella seuraavista teemoista:

1. Työ ja työajat
2. Lastenhoitojärjestelyt
3. Arki ja yhdessäolo lasten kanssa
4. Vanhemmuus ja vanhemman hyvinvointi
5. Mahdollinen parisuhde
6. Lapsen hyvinvointi
7. Yhteistyö vuoropäivähoidon kanssa

Ennen kuin aloitetaan haastattelu, pyytäisin sinua lukemaan saatekirjeen ja
allekirjoittamaan tämän suostumuslomakkeen. Näistä käy ilmi, mistä tutkimukses-
samme on kyse, tutkimuksen luottamuksellisuudesta ja miten antamisia tietoja tullaan
käyttämään ja säilyttämään. Osa tämän haastattelun kysymyksistä on yleisempiä ja osa
taas henkilökohtaisempia. Kerro vain, jos jokin kysymys tuntuu vaikealta tai et halua
vastata siihen. (Sekin on sallittua.)

Haastattelu kestää noin 1,5 tuntia, ja sopiiko, että nauhoitan haastattelun?

Aloitetaan muutamilla taustatiedoilla sinusta, lapsistasi ja perheestäsi.

1. TAUSTATIEDOT

- o Mikä sinä olet ammatiltasi?
- o Millainen koulutus sinulla on?
- o Minkä ikäinen sinä olet?
- o Kertoisitko sitten, millainen perhetilanne sinulla on?

Jos eroperhe / uusperhe / yksinhuoltaja / etävanhempi (kysytään, ellei tullut jo
edellä esille):

- o Miten pitkään ”kokoonpano” on ollut tällainen?
- o Miten olet / olette järjestäneet lasten asumisen?
- o Missä lasten isä / isät asuvat TAI äiti / äidit asuvat?

2. TYÖ JA TYÖAJAT

- o Kerrotko seuraavaksi omasta työstäsi ja työajoistasi (esim. työvuorojen
pituus ja vaihtelu, säännöllisyys ja epäsäännöllisyys, matkatyöt)?
- o Millaisena sinä koet nämä työajat? (Tekisitkö mieluummin jotain toisenlaista

työaika, jos voisit? Millaisia hyviä puolia näet niissä? Entä työaikoihin liittyvät haasteet?)

o Mistä syistä sinun työaikasi ovat tällaiset?

o Oletko itse valinnut tällaiset työajat (tai työnteon ei-perinteisinä aikoina)?

o Voitko vaikuttaa työaikoihisi?

Jos ydinperhe / uusperhe:

o Millaiset ovat sinun (kanssasi asuvan) puolison työajat? Miten hyvin tai huonosti ne sopivat yhteen omien työaikojesi kanssa?

Kaikille:

o Suhtaudutaanko työpaikallasi eri tavalla niihin työntekijöihin, joilla on lapsia kuin lapsettomiin tai työntekijöihin, joiden lapset ovat jo aikuisia?

Kuvaatko millä tavalla suhtautuminen ilmenee? Millaisissa tilanteissa?

o Miten työpaikallasi suhtaudutaan, jos tulee tilanne, että esim. lapsi sairastaa (tai on muu työntekoon vaikuttava tekijä, esim. joudut valvomaan paljon lapsesi takia)?

3. LASTENHOITOJÄRJESTELYT

Kerroit juuri, että teet _____ (vuorotyötä tms.). Aiemmin kerroit, että sinulla on _____ ja _____-vuotiaat lapset. Haluaisin seuraavaksi kysyä sinulta joitakin kysymyksiä lastenne hoitojärjestelyistä.

o Miten lastesi hoito on järjestetty? Miten tämä xx-vuotias..., entäs tämä xx-vuotias...? (Kysymys käydään läpi kunkin lapsen kohdalla.)

o Entä kun lapset sairastuvat, eivätkä voi mennä hoitopaikkaan (tai kouluun), kuka silloin hoitaa lapsia?

Jos mainitsee vain virallisia hoitojärjestelyjä, niin kysytään lisäksi:

o Osallistuuko lasten hoitoon sukulaisia, ystäviä, tuttavuuksia? (Keitä? Millaisissa tilanteissa?)

o Millainen merkitys tällaisella lastenhoitoavulla on?

o Miten sinä koet, miten helppoa tai vaikeaa on saada apua lastenhoitoon?

o Koetko hoidon järjestämisen kuormittavaksi, vai sujuuko se helposti? (Millä tavalla? Mitä se vaatii?)

o Mikä on ollut kiperin tilanteesi lastenhoitojärjestelyissä, tai onko sellaista?

o Haluaisitko muuttaa jotain lastenhoitojärjestelyissä? Mitä ja miten?

Jos eroperhe / uusperhe / yksinhuoltaja / etävänhempi (kysytään ellei tullut jo edellä esille):

o Kerroit, että sinulla on avopuoliso / kumppani / uusi puoliso (käytetään sitä nimeä, mitä haastateltava käyttänyt edellä), osallistuuko hän lasten hoitoon?

4. ARKI JA YHDESSÄOLO LASTEN KANSSA

Jos ydinperhe / uusperhe / kaksivanhempainen perhe:

Keskustellaan seuraavaksi, millaista teidän perheen päivittäinen arki on ja miten siinä näkyy työaikojesi tai puolisisi työaikojen luonne.

o Kun ajattelet kulunutta viikkoa, niin millaista teidän perheen arki on ollut? Millaisilla sanoilla kuvaisit sitä?

- o Miten sinä koet, että sinun työaikasi (tai puolison työajat, jos hän tekee ei-perinteistä työaikaa) vaikuttavat perheen arkeen? (Esim. kun olet tai puoliso on eri työvuoroissa, miten arkenne on samanlaista tai erilaista?)
- o Miten te sovitatte yhteen eri perheenjäsenten aikatauluja (työvuoroja, lasten harrastuksia jne.)?
- o (Tunnesanalista: Näytetään malliksi listaa ja kerrotaan, että tässä on listattuna erilaisia mielialoja, tunteita ja tunnelmia): Minkälaisia tunteita ja tunnelmia teidän perheessä on ollut pinnalla kuluneella viikolla? (Jos ei tule esille: Millaiset tunteet sinulla itselläsi on ollut pinnalla viime aikoina?)
- o Onko teillä joitakin viikoittaisia tai päivittäisiä rutiineja perheessänne / lasten kanssa? Kerrotko niistä. Millaiset asiat ovat tärkeitä teille perheenä?
- o Onko teillä sellaista aikaa, jolloin olisitte koko perheenä yhdessä? Mitä silloin teette?
- Jos eroperhe / yksinhuoltaja / etävanhempi:
Keskustellaan seuraavaksi siitä, millaista sinun ja lasten päivittäinen arki on.
- o Millaista sinun ja lasten arki on silloin, kun lapset asuvat / ovat luonasi ja miten siinä näkyy sinun työaikojesi (ja puolisososi työaikojen luonne)?
- o Mitä te teette silloin yhdessä, kun lapset asuvat / ovat luonasi?
- o Onko teillä joitain päivittäisiä / viikoittaisia rutiineita lasten kanssa? Kerrotko niistä? Mitkä niistä ovat tärkeitä sinulle ja lapsille?
- o (Tunnesanalista. Näytetään malliksi listaa ja kerrotaan, että tässä on listattuna erilaisia mielialoja, tunteita ja tunnelmia): Minkälaisia tunteita ja tunnelmia teillä on silloin pinnalla, kun lapset asuvat / ovat sinun luonasi? (Jos ei tule esille: Silloin kun lapset viimeksi olivat sinun luonasi, niin muistatko millaiset tunteet ja mielialat sinulla oli pinnalla? Mihin ne liittyivät?)

5. VANHEMMUUS JA VANHEMMAN HYVINVOINTI

Siirrytään seuraavaksi keskustelemaan äitinä/isänä olemisesta.

- Jos ydinperhe / uusperhe / kaksivanhempainen perhe:
Voitko ajatella jälleen kulunutta viikkoa, kun asiat ovat tuoreena mielessä.
- Jos eroperhe / etävanhempi:
Voitko ajatella jälleen sitä aikaa, kun lapset viimeksi asuivat / olivat sinun luonasi.
- o Mitkä asiat ovat mietityttäneet Sinua äitinä/isänä olemisessä viime aikoina? (Vai onko sellaisia asioita?)
- o Millaisia hyviä puolia / ilon hetkiä äitinä/isänä näet tilanteessasi, jossa teet työtä ei-perinteisinä aikoina ja olet samalla (esim. perheen) äiti/isä?
- o Entä mitkä koet äitinä/isänä olemisen haasteiksi/pulmatilanteiksi omassa arjessasi/tilanteessasi?

Ydinperheet / uusperheet / joissa kaksi aikuista:

- o Mistä asioista sinä kannat vastuuta teidän perheessä?
- o Jos mietit kulunutta viikkoa, niin mitä sinä teit, mitä puolisososi teki ja mitä lapset teki teidän perheessä? (Kerro esimerkkejä siitä, mitä sinä teit kuluneen viikon aikana kotona? Mitä teit lasten kanssa? Kuka teki ruuan, pesi pyykit ym.? Kuka kuunteli lasten ilot ja surut ja lohdutti lapsia? Kuka ohjasi, neuvoi ja komensi lapsia?) Oliko tämä ihan tyypillinen viikko?
- o Miten vastuiden jako / kotitöiden jako on muodostunut tällaiseksi kun

kuvasit?

o Miten työsi vaikuttaa vastuiden jakoon / kotitöiden jakoon?

o Tuleeko näistä vastuiden jakamisesta erimielisyyksiä teidän perheessä?

o Miten te ratkaisette niitä?

Eroperheet / yksinhuoltajat / etävanhemmat:

Jos vanhemmat eivät koskaan asuneetkaan yhdessä:

o Millaista on olla yksivanhempaisessa perheessä äitinä / isänä?

Jos vanhemmat eronneet:

o Onko sinun äitinä / isänä oleminen on muuttunut eron jälkeen? Miten?

o Vaikuttaako sinun työaikasi tässä tilanteessa isänä / äitinä olemiseen / mahdollisuuksiin olla lasten kanssa? Kerrotko tästä jotain esimerkkejä?

o Minkä verran sinä olet yhteydessä lasten äidin / isän (äitien / isien) kanssa? (Jos yhteydessä, kysytään) Miten koet, että yhteistyö ja vanhemmuuden jakaminen sujuu?

Kaikille:

o Miten ajattelet, että nykyinen työsi vaikuttaa omaan terveyteesi tai jaksamiseesi? (esim. vuorokausirytmä, univaikkeudet, väsymys jne.)

o Missä määrin nämä (edellä mainitut väsymykset ym.) vaikuttavat perhesuhteisiisi (ärtymys, riidat, vuorovaikutus / kommunikointi)?

o Mitkä asiat tuovat arkeesi iloa?

o Minkä verran sinulla on ns. "omaa aikaa"? Missä määrin ajattelet, että olet joutunut tinkimään tai luopumaan jostain itsellesi tärkeästä asiasta työsi vuoksi? Entä perheesi hyvinvoinnin vuoksi?

o Minkä verran saat apua tai tukea (tarkennus: muuta kuin lastenhoitoapua) arkeesi läheisiltä ihmisiltä (esim. puoliso / kumppani, lasten etävanhempi, sukulaiset, ystävät, päiväkotityöntekijä jne.)? Kuvailisitko, millaista tämä tuki on? Millaista tukea toivoisit saavasi yhteiskunnan taholta (tuet, julkiset palvelut, lainsäädäntö)?

6. PARISUHDE (kysytään, jos elää parisuhteessa)

Siirrytään seuraavaksi tarkastelemaan sinun ja NYKYISEN puolisosasi välistä suhdetta.

o Vaikuttavatko sinun tai puolisosasi ei-perinteiset työajat jotenkin parisuhteeseen? Jos, niin miten? (Kerrotko esimerkkejä?)

o Milloin sinä ja puolisosasi olette yhtä aikaa vapaalla töistä? (Näettekö puolisonne kanssa päivittäin? Onko yhteinen aikanne säännöllistä? Miten arkenne rytmittyy tässä mielessä?)

o Miten puolisosasi suhtautuu työaikoihisi? (tai jos puoliso vuorotyössä, niin miten itse suhtaudut puolisosasi työaikoihin?) (Minkälaisia keskusteluja olette käyneet työaikoihin liittyen? Riitelettekö aiheesta?)

o Millaisia asioita sinä teet, että teidän parisuhteenne toimisi? Entä puolisosasi?

o Mitkä asiat ovat tärkeitä parisuhteen toimimisen kannalta, silloin kun on jompikumpi / molemmat tekevät töitä ei-perinteisinä aikoina?

7. LAPSEN HYVINVOINTI

Siirrytään sitten lapsen hyvinvointiin. Pyytäisin sinua nyt ajattelemaan päivä-

hoitoikäistä lastasi. (Jos ei päivähoitoikäistä lasta, niin nuorinta kouluikäistä lasta.)

- o Kerrotko ihan aluksi, millainen hän on luonteeltaan?
 - o Mikä saa hänet tyytyväiseksi, hyväntuuliseksi? Mistä sinä huomaat lapsen käyttäytymisessä tai olemuksesta, että lapsella on kaikki hyvin? Kertoisitko jostain sellaisista hetkeistä tai tapahtumasta, jolloin lapsi oli tyytyväinen tai hyväntuulinen?
 - o Entä mikä saa hänet huonolle tuulelle tai hermostumaan? Kerrotko jostain sellaisista arjen hetkistä tai tapahtumista, jolloin lapsi oli tyytymätön tai pahalla mielellä?
 - o Millaiset asiat auttavat lasta selviytymään arjen haastavista tilanteista?
 - o Huolestuttaako sinua jokin asia lapsesi käyttäytymisessä?
 - o Jos ajatellaan asiaa nyt tämän lapsen kannalta, niin miten sinun työaikasi (esim. iltatyö, yötyö, vuorotyö) vaikuttaa hänen arkeensa? Miten hän kokee ne?
 - o Voitko kertoa esimerkkejä? (Jos vanhemmalla iltatöitä/yötöitä/ pitkiä työjaksoja ja lapsi hoidossa, niin voisi kysyä näistä: Esim. Miten lapsi kokee yötyöt? Illat? Usean päivän työjakson?)
 - o Miten ajattelet, että lapsen hoitoajoilla / hoitojärjestelyillä ja niiden vaihtelulla on vaikutusta lapsen jaksamiseen? (Esim. leikkiin ja kotitehtäviin keskittyminen, syöminen, nukkuminen, nukahtaminen, herääminen?)
- Päivähoitoikäinen lapsi:
- o Miten lapsi viihtyy hoitopaikassa / -paikoissa?
 - o Millainen suhde lapsella on hoitajaan / hoitajiin?
 - o Miten lapsi suhtautuu hoitoon lähtemiseen, hoitoon jäämiseen? Entä hakutilanteet?
- Kouluikäinen lapsi:
- o Millä mielellä lapsi menee kouluun? Miten hän suhtautuu hoitojärjestelyihin?
 - o Miten lapsella sujuu koulunkäynti?
- Kaikki:
- o Millaisia kaverisuhteita lapsellasi on (päiväkoti, koulu, pihapiiri)?
 - o Miten hyvin tunnet lapsesi kaverit? (Kutsutko/kutsuuko lapsi leikkikavereita/kavereita kylään tai kutsutaanko lastasi kavereille kylään?)

JOS LAPSI EI PÄIVÄKOTIHOIDOSSA, SIIRRYTÄÄN LOPETUKSEEN!

8. YHTEISTYÖ VUOROPÄIVÄHOIDON KANSSA

Nyt tulemme haastattelun viimeiseen teemaan eli puhutaan vielä hetki yhteistyöstä päiväkodin työntekijöiden / hoitajien / opettajan kanssa.

SELVITÄ ENSIN, minkä verran haastateltava vie ja hakee lasta päiväkodista ja keskustele päiväkodin työntekijän kanssa.

JOS EI OLLENKAAN, SIIRRYTÄÄN LOPETUKSEEN!

- o Mitkä asiat päiväkodissa ovat tärkeitä lapsellesi?
- o Ovatko nämä seikat oman lapsesi hoidossa hyvin?
- o Miten päiväkodin käytäntöjä ja toimintaa tulisi muuttaa / kehittää?
- o Miten paljon te keskustellette lapsen hyvinvoinnista päiväkodin

työntekijöiden kanssa? Saatko päiväkodilta esimerkiksi tietoa lapsen hoitajakson kulusta ja siitä, miten se on sujunut? Mitä pidät / mieltä olet näistä keskusteluista?

o Kuunnellaanko sinun tarpeitasi ja toiveita lastanne koskevissa käytännön asioissa?

o Minkälaiset ovat omat vaikutusmahdollisuutesi koskien koko ryhmän tai päiväkodin toimintatapoja?

o Miten yhteistyö hoitopaikan kanssa sujuu? Miten kuvailisit sinun ja hoitajan välistä luottamusta ja yhteisymmärrystä?

LOPETUS:

Kiitos Sinulle, nyt olemme käyneet kaikki haastattelun kysymykset läpi.

Haluaisitko vielä kertoa jotain, jätinkö jotain tärkeää kysymättä?

Miltä nämä kysymykset ja tämä haastattelu kokonaisuudessaan tuntuivat?

PERHEET 24/7-tutkimus; haastattelu vuorohoidon työntekijöille

ALOITUS, ESITTELY

Kiitos siitä, että olen saanut tulla haastattelemaan sinua. Haastatteluni liittyy Suomen akatemian rahoittamaan Perheet 24/7 – tutkimushankkeeseen: Lasten sosio-emotionaalinen hyvinvointi ja perheen arki 24/7 taloudessa. (esitteen antaminen ja siitä muutamalla sanalla kertominen). Tavoitteena tässä haastattelussa on kuulla vuoropäiväkodeissa työskentelevien työntekijöiden kokemuksia ja näkemyksiä vuorohoidon pedagogiikasta ja arjen käytännöistä. Erityisesti tavoitteenamme on löytää ja tuoda esille hyviä, konkreettisia käytäntöjä, joilla tuetaan lapsen turvallisuuden ja jatkuvuuden kokemusta, kiintymyssuhdetta ja yksilöllisyyttä vuoropäivähoidon arjessa.

Tässä haastattelussa meidän on tarkoitus keskustella seuraavista teemoista:

- Taustatietoja**
- Vuorohoitoyksikön toimintaperiaatteet ja pedagogiikka**
- Lapsen turvallisuuden ja jatkuvuuden kokemuksen tunteet**
- Lapsen kiintymyssuhteet**
- Lapsen yksilöllisyys ja osallisuus**
- Kasvatusyhteistyö vanhempien kanssa**
- Tiedonkulku ja yhteiset toimintaperiaatteet**
- Ammatillinen osaaminen**

Tutkimusluvan allekirjoitus

Ennen kuin aloitetaan haastattelu, pyytäisin sinua lukemaan ja allekirjoittamaan tämän suostumuslomakkeen. Siinä kerrotaan, mistä tutkimuksessamme on kyse, tutkimuksen luottamuksellisuudesta ja miten antamiasi tietoja tullaan käyttämään ja säilyttämään.

Haastattelu kestää noin tunnin. Sopiiko, että nauhoitan haastattelun?

Haastateltavien taustat (NÄITÄ VÄLIOTSIKOITA EI TARVITSE PUHUA)

Kerrotko lyhyesti itsestäsi: nimi, ikä, ammattiasema, työkokemus (varhaiskasvatus + vuorohoido), työajat

Tarkoituksemme on siis kuulla aivan arjen konkreettisista tavoista ja käytännöistä, joilla vuorohoitoryhmässänne tuetaan lapsen hyvinvointia. Keskustellaan ensin vuorohoitoyksikkönne toimintaperiaatteista ja pedagogiikasta.

Vuorohoitoyksikön toimintaperiaatteet ja pedagogiikka

1. Minkälaisia kokemuksia ja näkemyksiä sinulla on vuorohoidosta pienten lasten hoitomuotona? (Jos tässä tulee esiin huolen aiheita, kerro palaavasi niihin myöhemmin (kys.6))
2. Minkälaisia toimintamalleja ja -periaatteita teillä on käytössä lapsen aloittaessa vuorohoidossa? Ja mihin näillä pyritään?
3. Onko yksikössänne erityisesti vuorohoitoon tarkoitettu varhaiskasvatussuunnitelma?
 - a. Jos on, niin mitkä ovat sen erityispiirteet verrattuna 'tavallisen päiväkodin' VASUun?
 - b. Mitä erityispiirteitä on vuorohoidossa olevan lapsen VASUssa?
4. Vuorohoidon pedagogiikka
 - a. Mikä Sinun mielestäsi on keskeistä vuorohoidon pedagogiikassa?
 - b. Mitkä asiat olet kokenut pedagogisesti haastavana?

- c. Millaiset asiat Sinun mielestäsi ovat tärkeitä pedagogisessa suunnittelussa kun toimitaan vuorohoidossa?
- d. Onko yksikössänne lapsella mahdollisuus toimia tutussa pienryhmä kokoonpanossa? Jos on, niin kerrotko tarkemmin järjestelyistä.
- e. Millaisena koet tiimityön toimivuuden omassa työssäsi? Mikä merkitys mielestäsi tiimityöllä on?
- f. Miten teillä on pyritty järjestämään lapsille laadukasta pedagogista toimintaa hoitoajoista riippumatta (esim. iltaisin ja viikonloppuisin)

Lapsen turvallisuuden ja jatkuvuuden kokemuksen tukeminen

Vuorohoidossa olevan lapsen arki on usein vähemmän säännöllistä kuin tavallisessa päiväkodissa käyvällä lapsella. Hoitoajoissa saattaa olla runsaastikin vaihtelua ja siten myös lapsen ihmissuhteissa ryhmän aikuisiin ja lapsiin.

- 5. Millä tavoin sinun kokemuksesi mukaan vuorohoito vaikuttaa lapsen turvallisuuden tunteeseen ja lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin?
- 6. Mitkä asiat vuorohoidossa saavat sinut huolestumaan koskien lapsen turvallisuuden tunnetta ja emotionaalista hyvinvointia?
- 7. Miten silloin toimit?
- 8. Millaisia sovittuja toimintatapoja ryhmässäsi on, joilla tuetaan lapsen turvallisuuden tunnetta
 - a) Mietipä ensin sitä tilannetta, kun **lapsi tulee hoitoon** (etenkin useamman päivän loman jälkeen tai tullessaan ilta tai yöhoitoon). Mikä tällöin on tärkeää? Millä tavoilla voit vahvistaa lapsen turvallisuuden tunnetta tällöin?
 - b) Entäpä **hoitopäivän aikana**, onko teillä joitain tiettyjä tapoja (esim. työnjako), joilla tuet...
 - c) **Nukkumistilanteet** (päiväunet, yö) voivat olla lapsille hankalia. Millaisia tapoja...
 - d) **Kaverisuhteiden rakentuminen** ja ylläpitäminen, millä tavoin tuet lasta
 - e) **Voimakkaissa tunnetiloissa** (lapsen ikävöinti, suuttumus, paha mieli jne.)
- 9. Millä tavoin **työvuorojärjestelyissä** pyritte tukemaan lapsen turvallisuuden/jatkuvuuden tunnetta?

Kiintymyssuhteen tukeminen

Jatketaan lapsen tärkeistä ihmissuhteista ja niiden tukemisesta vuorohoidossa. Olemme kiinnostuneita erityisesti lapsen kiintymyssuhteesta ja vuorovaikutuksesta läheisten aikuisten ja toisten lasten kanssa. Nämä seikat saattavat erityisesti korostua lapsen ollessa vuorohoidossa.

- 10. Millä konkreettisilla keinoilla sinä tuet, vahvistat ja pyrit ylläpitämään lapsen tärkeitä tunnesuhteita/ tunnesiteitä hoitopäivän aikana.
 - a) Miten sinä tuet lapsen kiintymyssuhdetta vanhempiinsa?
 - b) Miten tuet lapsen kaverisuhteita vuorohoitoryhmässä?
 - c) Miten tuet lapsen tunnesuhteiden rakentumista itseesi? Entä ryhmän muihin aikuisiin?

Lapsen yksilöllisyys ja osallisuus.

Seuraavaksi kuulisimme mielellämme ajatuksistasi liittyen lapsen yksilöllisyyden huomioimiseen ja osallisuuden tukemiseen. Yksilöllisyydellä tarkoitan mm. lapsen yksilöllistä temperamenttia, tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. Lapsen osallisuudella tarkoitan sitä miten lapsi tulee kuulluksi ja voi vaikuttaa omaan elämäänsä ja toimintaansa vuorohoidossa.

- 11. Miten otat huomioon lapsen yksilölliset erot vuorohoidossa?
- 12. Miten esimerkiksi pyrit tukemaan yksittäisten lasten osallistumismahdollisuuksia?

13. Mihin lapsi voi vaikuttaa vuoropäiväkotiryhmässäsi: toiminnan sisältöihin, kaverisuhteisiin, päivärytmiin ja aikatauluihin ...?
14. Onko lasten kuulemisessa ja vaikutusmahdollisuuksissa eroa, kun lapsi on hoidossa esim. illalla ja viikonloppuna? (Jos on: Mistä ajattelet tämän eron johtuvan?)

Kasvatusyhteistyö/ kasvatuskumppanuus

Puhutaan sitten yhteistyöstä, erityisesti kasvatuskumppanuudesta vanhempien kanssa

15. Kerro, millä tavalla teette vanhempien kanssa yhteistyötä lasten kasvatuksessa yksikössäsi.
16. Millä tavalla sinun mielestäsi yhteistyö ja kasvatuskumppanuus vuorohoidossa eroavat tavanomaisessa päiväkodissa tehtävästä yhteistyöstä?
17. Millaiset yhteistyötavat olet kokenut hyväksi vanhempien kanssa- kun ajattelet erityisesti vuoropäivähoitoa? (Jos tulee puhe äideistä ja isistä, niin tarkentava kysymys- miten yhteistyö äitien ja isien kanssa eroaa?)
18. Entäpä kun ajattelet erilaisia perheitä?
19. Onko teillä käytössä tapoja, joilla edistätte vanhempien keskinäisten suhteiden muodostamista ja vahvistamista (toisin sanoen vanhempien verkostoitumista)? Miten ne toimivat?
20. Mitkä tilanteet yhteistyössä olet kokenut haastaviksi? Millaisia toimintatapoja olet tällöin käyttänyt? Miten olet kokenut niiden toimivan?
21. Onko jotain, mihin toivoisit saavasi tukea tehdessäsi yhteistyötä vanhempien kanssa?

Tiedonkulku ja tietoisuus yhteisistä toimintaperiaatteista ja sopimuksista

Tiedonkulku eri osapuolten välillä on vuorohoidossa erityisen tärkeää, mutta saattaa olla myös tavanomaista haastavampaa.

22. Miten turvaatte päivittäisen tiedonkulun
- a) vanhempien ja henkilökunnan kesken?
 - b) lapsista vastuussa olevan henkilökunnan kesken?
 - c) koko talon sisällä?
23. Millä keinoin pyritte turvaamaan sen, että kaikki osapuolet ovat tietoisia yhteisistä toimintaperiaatteista?

Ammatillinen osaaminen

24. Millaisia haasteita koet vuorohoidon asettavan ammatilliselle osaamisellesi?
25. Mitkä asiat olet kokenut kuormittavina vuorohoidossa?
26. Mitkä asiat vuorohoidossa työskentelyssä olet kokenut erityisen antoisina ja palkitsevina?
27. Onko jotain muuta, mitä haluaisit vielä kertoa?

Kiitos Sinulle tutkimukseen osallistumisesta.



ALKUPERÄISET JULKAISUT

I

POSITIONING FLEXIBLY SCHEDULED ECEC IN THE CHAIN OF CHILDCARE BY PARENTS WORKING NON-STANDARD HOURS

by

Kaisu Peltoperä, Tanja Vehkakoski, Leena Turja, & Marja-Leena Laakso,
2021

Families, Relationships and Societies, 10(2), 1-18

DOI: 10.1332/204674321X16226480242482

Reproduced with kind permission by Policy Press.

article

Positioning flexibly scheduled ECEC in the chain of childcare by parents working non-standard hours

Kaisu Peltoperä, kaisu.peltopera@jyu.fi
Tanja Vehkakoski, tanja.vehkakoski@jyu.fi
Leena Turja, leena.m.turja@jyu.fi
Marja-Leena Laakso, marja-leena.laakso@jyu.fi
University of Jyväskylä, Finland

This study examined how Finnish parents working non-standard hours (N=18) positioned institutional flexibly scheduled early childhood education and care (ECEC) as a link in their chain of childcare. Interview data, analysed following the principles of discursive psychology, yielded three discourses on flexibly scheduled ECEC: the discourse of the child's best interest, the discourse of the labour market, and the discourse of equality of opportunity for the child. Flexibly scheduled ECEC was positioned in these discourses either as the last resort option for childcare, a safe haven for the child, a societal service enabling parents to work during non-standard hours or as a place for children's learning. It is important to recognise the origins of these discourses and reflect on them to improve ECEC services, so that they meet the demands of safety as a link in the chain of childcare and increase the level of parental satisfaction with them.

Key words flexibly scheduled early childhood education and care • non-standard hours childcare • chain of care • parental choice • discourse analysis

To cite this article: Peltoperä, K., Vehkakoski, T., Turja, L. and Laakso, M. (2021) Positioning flexibly scheduled ECEC in the chain of childcare by parents working non-standard hours, *Families, Relationships and Societies*, vol XX, no XX, 1–18, DOI: 10.1332/204674321X16226480242482

Introduction

Childcare arrangements are not solely about practical matters; they also raise moral questions. However, staying at home or using childcare are not necessarily a free choice instead; parents' childcare arrangements will vary depending on their needs and the range of options available to them (Peyton et al, 2001). Childcare arrangements, including both formal (for example, institutional early childhood education and care [ECEC]) and informal (parental or non-parental) childcare settings, can be viewed as links in the chain of childcare (see Andenaes, 2011). Diversity in childcare arrangements is typically found among parents working non-standard hours (La Valle et al, 2002; Enchautegui et al, 2015). Parents, staff in institutional ECEC, and informal childcare providers, such as friends and relatives, all form links in this chain.

Parents' non-standard working hours and their impact on childcare and children's wellbeing have been the focus of many studies worldwide (see [Li et al, 2014](#)). The results have shown that multiplicity in childcare arrangements may impair children's wellbeing ([de Schipper et al, 2004](#)) and increase their externalising and internalising problems ([Morrissey, 2009](#)). The lack or unpredictability of important family routines has also been reported to threaten children's wellbeing ([Gassman-Pines, 2011](#); [Janta, 2014](#); [Sévon et al, 2017](#); [Hepburn, 2018](#)). A high turnover of educators and peers is common in non-standard ECEC ([de Schipper et al, 2003](#); [Siippainen, 2018](#)) and may present children with difficulties in maintaining stable social relations ([Moilanen et al, 2016](#)).

The multiplicity of childcare arrangements prevalent among parents working non-standard hours together with the above-mentioned empirical results indicating risks for children's wellbeing prompted our interest in flexibly scheduled ECEC as a specific and controversial institution. Here, we focus on the discourses parents produced in research interviews on flexibly scheduled ECEC and how they positioned these services as one link in the chain of childcare. It is important to listen to parents, since as the clients of ECEC services, their collaboration is important in improving service quality and better meeting their childcare needs. This study is also the first attempt to bring the concept 'chain of care' into the context of flexibly scheduled ECEC and parents' non-standard work schedules, with the aim of revealing how parents legitimate or discredit its position in relation to other possible links in the chain of childcare.

Chain of care

The concept of the 'chain of care' refers to the linking of children's micro systems, such as the home with formal and informal childcare, the objective being to support children's overall socio-emotional wellbeing ([Andenaes, 2011](#); see also [Sevón et al, 2017](#)). The chain of care concept has its roots in healthcare, where the work of professionals constitutes a chain of coordinated activities that serve the needs of the patient ([Åhgren, 2003](#)). [Andenaes \(2011\)](#) introduced the term 'chain of care' into the childcare context, and thus institutional ECEC can be considered as one link in the chain of childcare, the ultimate responsibility for which lies with parents. This responsibility can be conceptualised as 'remote parenting' ([Vuorinen, 2018](#)), which means that the child's care and wellbeing must also be considered when the parents are not with their child and responsibility for the child is delegated to other links in the chain.

The chain of childcare is based on the idea of shared care, in which institutional ECEC forms just one link ([Andenaes, 2011](#)). Parents working non-standard hours typically need extra links in the chain of care, such as informal childcare services and formal, institutional ECEC. Arrangement multiplicity is typical in countries where institutional childcare services are only available during standard hours (see [Kamerman, 2006](#)). In Finland, municipalities are obliged to provide ECEC services according to parents' working hours, including non-standard hours. Despite this, Finnish parents working non-standard hours face many childcare-related challenges ([Moilanen et al, 2016](#)). There may be many reasons for this. For example, flexibly scheduled ECEC is not always locally available but instead is often concentrated in city centres ([Peltoperä et al, 2017](#)). Moreover, social norms and stigma related to non-standard hours ECEC ([Statham and Mooney, 2003](#)) may influence parents' feelings and in turn their childcare arrangements, leading them to prefer informal childcare (see also [Repo, 2004](#); [Murtorinne-Lahtinen et al, 2016](#); [Moilanen et al, 2020](#)).

Due to irregularity in the hours of care needed by children, the number of educators a child meets during a normal day or week is higher in flexibly scheduled ECEC than in regular ECEC (de Schipper et al, 2003; Siippainen, 2018). For this reason, educators take joint responsibility for all the children present, thereby possibly increasing daily instability in the childcare arrangements of individual children (de Schipper, et al, 2003). However, multiplicity in stable settings does not seem to be associated with child adjustment to ECEC or behavioural outcomes (de Schipper et al, 2004; Pilarz and Hill 2014). It can be argued, therefore, that flexibly scheduled ECEC may better support children's wellbeing than childcare arrangements that use several informal links which, by their nature, may mean low continuity and compromise the coherence of the chain of childcare (Verhoef et al, 2016), not to mention the benefits of the educational aspect offered by formal childcare.

Parental choice of childcare arrangements and non-standard working hours

In Western countries, the concept of 'parental choice', while familiar in the context of choosing a child's school, has been instilled much earlier, in the continuing debates on whether parents are free to choose between work and childcare (Nyland et al, 2009), and on the disadvantages and benefits of home care versus institutional care from the parents' perspectives (Repo, 2013; Terävä et al, 2018). The marketisation of ECEC services can also be viewed from within the choice frame: more provision means more choice for parents (Kampichler et al, 2018; Ruutiainen et al, 2020).

Parents' childcare arrangements seem largely to devolve to women, with the result that the mothers of young children may feel the need to justify their participation in the labour market and the consequent need for out-of-home childcare (Repo, 2004; Terävä et al, 2018; Moilanen et al, 2020). This can be attributed to the ideal of 'good motherhood', which emphasises both the primacy of mothers in child rearing and their duty to choose childcare arrangements that are in the child's best interest (Vincent and Ball, 2001; Karlsson et al, 2013; Terävä et al, 2018).

Earlier research shows that parents use diverse discourses to justify their childcare arrangements. The justifications for choosing out-of-home childcare have to do with what benefits the parents' and the family's finances as well as the child's needs and best interest (Duncan and Irwin, 2004; Karlsson et al, 2013; Terävä et al, 2018). From the child's perspective, parents are typically obliged to offer their child both quality education (Peyton et al, 2001; Jinseok and Fram, 2009) and safety and emotional support (Duncan and Irwin, 2004). From the parental perspective, practical issues, such as the location, cost and opening hours of ECEC services are important factors in choosing childcare (Peyton et al, 2001; Duncan and Irwin, 2004; Kampichler et al, 2018). Parents' decisions are thus influenced by practicality ahead of quality, especially when the mother is working outside the home (Jinseok and Fram, 2009). In contrast, the discourses on mothers' own needs and aspirations are rarely socially acceptable justifications for non-parental childcare (Wall, 2013; Terävä et al, 2018), unless they are related to their children's needs (Duncan and Irwin, 2004).

Hence, while choosing childcare is related to issues of practicality and quality, it is also shaped by the prevailing moral norms and social acceptability (Duncan and Irwin, 2004; Jinseok and Fram, 2009; Vincent et al, 2010; Karlsson et al, 2013). Even then, deciding on the specificities of childcare is rarely a pure choice, but is more likely

to have to do with adapting to the availability of formal and/or informal childcare services, potentially rendering the childcare arrangements haphazard (Vincent et al, 2010). Non-standard working hours make parental childcare arrangements an even more contested topic (see Rönkä et al, 2017). This has been observed in parents' efforts to provide parental care in the first instance for their children during non-standard hours (Presser, 2003), possibly reflecting the ideal of home care or as a way of reducing childcare fees or logistical reliance on others (La Valle et al, 2002).

The impact of parental non-standard working hours on childcare arrangements seems to depend on family form. Children in lone-parent families and dual-earner families live in different realities regarding the number and types of links in the chain of childcare. Children in dual-earner families have fewer links in their chain of childcare and less non-parental care when one parent is working non-standard hours (Hepburn, 2018). Thus working non-standard hours can be a strategy to meet childcare needs mainly through parental care by adjusting both parents' work schedules (Presser, 2003; Verhoef et al, 2016) to reduce the number of links in the chain of childcare. This so-called tag-team parenting, where parents work different shifts in order to take care of the children themselves, is especially possible when parents' working hours are predictable (Carrillo et al, 2017). However, this only concerns families with two adults. In contrast, the combination of lone motherhood and non-standard working hours presents lone mothers with a triple demand. As the only responsible parent, these mothers reported being expected to justify their non-standard working hours, and their use of institutional ECEC during non-standard hours (Moilanen et al, 2020). International studies have also found that lone parents working non-standard hours have the most need for multiple childcare arrangements (Hepburn, 2018).

According to both parents and ECEC staff, institutional childcare during non-standard hours runs counter to the social norm of acceptable childcare arrangements (Statham and Mooney, 2003; Rönkä et al, 2017) and good mothering (Moilanen et al, 2020). In another study (Peltoperä et al, 2017), educators' discourses revealed they have a need to account for their work to make the provision of flexibly scheduled ECEC more socially acceptable. Mothers working non-standard hours have also felt a need to justify working during non-standard hours and placing their children in non-parental care (Murtorinne-Lahtinen et al, 2016; Moilanen et al, 2020). Mothers feel especially guilty when their children spend whole nights or long hours (typically more than eight hours) in flexibly scheduled ECEC and they are unable to spend enough time alone with them (Murtorinne-Lahtinen et al, 2016). The need felt by both parents and educators to justify their actions reveals the more or less hidden social norms related to institutional childcare during non-standard hours. However, precisely how parents working non-standard hours position flexibly scheduled ECEC as a link in their chain of childcare has not thus far been studied. To contribute to filling this gap in the literature, the following research questions were set:

1. What discourses do parents working non-standard hours use when speaking about institutional flexibly scheduled ECEC?
2. How do these discourses position flexibly scheduled ECEC as a link in the chain of childcare?

Method

Study context

In Finland, flexibly scheduled ECEC refers to municipally provided ECEC services that include care during non-standard hours, such as early mornings, late evenings, nights and weekends. This type of service is available when a single parent or both parents work or study during non-standard hours. This partially explains the high proportion of single parents using flexibly scheduled ECEC (as found in the present data; see the next section), as children in dual-earner families do not have the right to flexibly scheduled ECEC if only one parent works non-standard hours.

In Finland, about 7 per cent of the children in ECEC are in flexibly scheduled ECEC (Säkkinen and Kuoppala, 2017). Flexibly scheduled ECEC services are highly subsidised and cost parents the same as regular ECEC (max. € 290/month). The amount depends on family form, family income and the number of children in the family, and is free of charge for low-income families. In our research project, the parents working non-standard hours were from lower socioeconomic backgrounds than those working standard hours only (Rönkä et al, 2017), as previously reported by an international survey (Strazdins et al, 2006). Although universal access to flexibly scheduled ECEC is written into the Act on Early Childhood Education and Care 2018, an earlier survey (Plantenga and Remery, 2009) found that only 62 per cent of Finnish municipalities were able to meet the parental need for care during non-standard hours. However, for most eligible parents working non-standard hours the possibility of flexibly scheduled ECEC is a further option in the chain of childcare.

In practice, flexibly scheduled ECEC centres are open from early mornings until late evenings, or 24/7, depending on local parental needs. For each child, care is flexibly organised according to the working hours of their parent/s. In practice, parents book arrivals and departures from care separately for each day one week in advance to facilitate the work schedules of ECEC nurses and teachers and pedagogical planning.

Data collection and participants

The data were collected by interviewing Finnish parents (N = 18) working non-standard hours and using institutional flexibly scheduled ECEC to cover their childcare needs (see Table 1). One of the interviewed parents was a father and the remainder were mothers; the number of single mothers explains the low rate of fathers in the data. In this study, working non-standard hours meant that in addition to typical working hours (between 7 am and 5 pm) these parents might also work between 6 pm and 6 am and/or during weekends and holidays.

The data for this study form part of the data set collected for the 'Children's socio-emotional well-being and daily family life in a 24-h economy' project funded by the Academy of Finland. Participants first filled in a quantitative web-based questionnaire administered by the project. Participants were then asked if they would be willing to take part in the interviews. The semi-structured interviews were conducted mainly in the participants' homes by members of the research group. The interviews followed a thematic interview guide designed beforehand by the research team. The interview themes included working patterns, parenthood, intimate relationship, childcare arrangements, co-operation with institutional ECEC and parents' and children's wellbeing. The guide also included specific questions on each theme to help the

Table 1: Participants

Pseudo-nym	Age	Gender	Family form	Age of child(ren)	Level of education
Anne	33	female	lone	6 yrs	BD ¹
Anniina	42	female	lone	2 yrs	VUS ²
Eija	30	female	couple	18 months 5 yrs	BD
Elsa	32	female	lone	4 yrs 11 yrs	VUS
Katriina	29	female	lone	5yrs 6 yrs	VUS
Krista	–	female	lone	5 yrs	VUS
Kristiina	38	female	couple	3 yrs 6 yrs 8 yrs	VUS
Liisa	36	female	couple	5 yrs 7 yrs 9 yrs	VUS
Maija	40	female	lone	2 yrs 11 yrs 15 yrs 15 yrs	VUS
Maria	27	female	lone	2 yrs	VUS
Matti	29	male	couple	18 months 5 yrs	VUS
Mervi	31	female	lone	6 yrs	BD
Noora	31	female	lone	5 yrs	VUS
Olga	44	female	lone	5 yrs	BD
Sara	42	female	lone	5 yrs	VUS
Susanna	25	female	lone	5 yrs 6 yrs	VUS
Tanja	24	female	couple	18 months 4 yrs	VUS
Tiia	32	female	lone	4 yrs	BD

Notes

¹ Bachelor's degree from a university of applied sciences.

² Vocational upper secondary.

interviewer to progress the discussion. However, the questions could be presented flexibly and in a different order in each individual interview. For this article, the parts where parents discussed their childcare arrangements and co-operation with institutional ECEC settings were mainly analysed.

Analysis

The data analysis followed the principles of discursive psychology. According to discursive psychology, people construct social reality via language drawn from culturally shared discourses that reveal some general patterns from the wider social context, together with norms and ideologies, and thus cannot be attributed solely to the individual speaker (Taylor, 2006). Two main concepts, 'discourse' and 'positions', are analysed in this study. A discourse is defined as a distinctive and internally coherent way of creating a particular version of the world (here, of flexibly scheduled ECEC) and making it understandable. It is both discursive and consequential action, and therefore, in interviews, discourses are always being (re)produced for particular purposes (Potter, 2003; Korobov, 2010; Nikander, 2012). Different discourses also differently position flexibly scheduled ECEC. By positioning, we refer to how flexibly scheduled ECEC was perceived in the discourses: in other words, what kinds of morally laden features, such as responsibilities, rights and duties (van Langenhoven and Harre, 1999) were attached to flexibly scheduled ECEC. The positions adopted with regard to ECEC can

be interpreted as reflecting or countering existing explicitly or implicitly expressed positions that locate the phenomenon of interest in specific ways (see [Wetherell, 2003](#)).

The analysis started by identifying topical themes from the parents' talk that were related to choosing flexibly scheduled ECEC as one link in the chain of childcare. This process was in many respects identical to other types of qualitative analysis and facilitated the process of deepening the analysis in the direction of discursive psychology and the more detailed analysis of the discourse to be conducted later. After carefully reading the identified extracts, we noticed that childcare arrangements were approached from two perspectives in parental discourse: that of a child and that of a parent. The child perspective was constructed in descriptions where flexibly scheduled ECEC was reported as either a disadvantageous or a favourable choice for the child and in talk concerning the opportunity for the child to learn. The parental perspective emerged in descriptions of the emotional and practical support received or not received from flexibly scheduled ECEC. In this discourse, the benefit of flexibly scheduled ECEC depended on how conveniently it enabled parents to go to work, and thus was constructed from the perspective of the labour market.

Naming the discourses solely from a child or parental point of view was not specific enough; for this reason, we decided to focus the analysis on how flexibly scheduled ECEC was positioned in the parents' talk. In the positioning analysis, we focused on what kinds of duties ([van Langanhoven and Harre, 1999](#)) and desirable or undesirable meanings were attributed to flexibly scheduled ECEC (see [Zelle, 2009](#)). In pursuance of defining the boundaries between various discourses and positions, we also focused on various linguistic features (for example, word choice, modality) in the parents' talk and utilised an online version of a comprehensive textbook on the Finnish language ([VISK, 2008](#)) to analyse the forms and functions of the different phrases used by participants to construct their discourses and positions on flexibly scheduled ECEC.

Results: flexibly scheduled ECEC as a link in the chain of childcare

Parents (re)produced three main discourses in describing flexibly scheduled ECEC as a link in the chain of childcare (see [Table 2](#)). Each discourse positioned flexibly scheduled ECEC in a particular way. The discourses, positions and their main functions are presented in [Table 2](#).

Discourse of the child's best interest

The discourse of the child's best interest positioned flexibly scheduled ECEC either as the 'last resort' or as a 'safe haven' for the child. Flexibly scheduled ECEC was positioned as the last resort in childcare both implicitly (by explaining how parents organise childcare with the help of informal social networks to minimise the use of institutional ECEC) and explicitly (by describing how they do not want their children to be in institutional ECEC, especially at night).

Extract 1

'I don't think kids whose parents work non-standard hours are seen any differently from the others, but we have been informed that we make too little use of ECEC. But I think it would be best for the child to spend as much time at home as possible. There'll be quite enough of school when school starts.' (Liisa)

Table 2: Discourses and positions constructed for flexibly scheduled ECEC as a link in the chain of childcare

Discourse	Discourse of the child's best interest		Discourse of the labour market	Discourse of equality of opportunity for the child
Positioning of flexibly scheduled ECEC	The last resort	A safe haven	A social service	A place of learning for the child
Function of the discourse	Accounting for one's choice of preferring non-institutional care by stigmatising flexibly scheduled ECEC	Legitimising flexibly scheduled ECEC by emphasising its strengths, such as sensitivity, routines and rhythms	Arguing for better ECEC services by blaming flexibly scheduled ECEC for its inability to respond to parents' varying work schedules	Defending equal opportunity for all children to participate in pedagogical activities irrespective of the timing of care

Extract 2

'My mother works part time, so she helps every now and then by taking the kids to daycare and bringing them back home. The reason [for this] is my basic principle that I don't want the kids taken to daycare when they are asleep.' (Susanna)

The parent in extract 1 produces an explicit moral statement according to which children should "spend as much time at home as possible". The expression serves as a counterclaim to the opposite societal view presented through reported speech: "we have been informed that we make too little use of ECEC". This sentence suggests that, according to some anonymous other (the 'zero-person' form used in Finnish; see [VISK, 2008: §1347](#)), the interviewee's children should attend institutional ECEC more regularly, a notion contrary to this parent's own ideal of minimising institutional care. The counterclaim also contains a perspective-making phrase "I think", which conveys the parent's personal commitment to the content of the claim ([VISK, 2008: §](#)). In extract 2, the parent also states her personal principle that her children are not taken to institutional care during the night. The use of the modal verb 'want' describes the speaker's mental state ([VISK, 2008: §1561](#)): she has the choice of using flexibly scheduled ECEC at night but is not willing to exercise that option. The principle is used to justify her use of a close relative as an additional link in the chain of childcare.

The other position constructed for flexibly scheduled ECEC by the discourse of the child's best interest is that it is a 'safe haven' for the child. Different features of flexibly scheduled ECEC, such as having the possibility to spend time in the same groups as siblings or with particular 'favourite' adults or children who are in the same situation of attending care at flexible times, are here constructed as being supportive for the child. The discourse represents a counterclaim to the assumption that flexibly scheduled ECEC constitutes a risk or threat for the child's wellbeing, and thus serves to defend the parent's childcare choice. This is done explicitly by comparing flexibly scheduled ECEC with regular ECEC settings, as seen in the following examples.

Extract 3

‘But then, in flexibly scheduled ECEC, there’s such a nice rhythm, never anything like the noise or commotion there is in regular daycare. The atmosphere is somehow calmer and more home-like.

[...]

‘There is more flexibility.’ (Anne)

Extract 4

‘Even though during the weekend she’s sometimes the only child there, on the other hand she’s then the centre of attention [laughs].’ (Maija)

In extract 3, the parent uses many positive descriptive and comparative adjectives to construct flexibly scheduled ECEC as more desirable than regular ECEC (VISK, 2008: §365). Listing several positive attributes is used here as a rhetorical device. By using adjectives such as “calmer” and “home-like”, the parent also positions flexibly scheduled ECEC as closer to home care than regular institutional childcare, thereby strengthening the features of home care as an ideal environment for the child. A similar home-like attribution can be seen in extract 4, in which the parent first narrates a situation that may not be desirable for the child: “Even though [...] she’s sometimes the only child there”. However, immediately after this, the parent positively describes how the child is “then the centre of attention”, receiving personal attention from an adult. This refers to the home-like situation, constructed as an ideal, which is present in flexibly scheduled ECEC.

Discourse of the labour market

The second discourse drawn on in parents’ talk about institutional ECEC concerns the labour market. In this discourse, parents positioned flexibly scheduled ECEC as a social service that either helps or hinders their non-standard working hours. The most positive descriptions of the flexibility of the ECEC service occurred in talk about how they are “married” to the flexibly scheduled ECEC centre and how “if there wasn’t flexibly scheduled ECEC, I simply couldn’t do my job”. Furthermore, parents not only reported flexibly scheduled ECEC as facilitating their working during non-standard hours, but also enabling them to enjoy their work, which one parent described as “like therapy”. The following example highlights the perceived accessibility and flexibility of the service.

Extract 5

‘We have both kids in the same [flexibly scheduled] ECEC centre. It’s very close to where we live, it’s like winning the lottery.

[...]

‘But you can arrange for attendance at the ECEC during nights, weekends and holidays. I believe they are only closed on Christmas Day.’ (Anne)

Extract 5 contains positive phrases such as “winning the lottery” when describing the importance of flexibly scheduled ECEC in supporting parents’ work and family life. Easy access, indicated by “both kids in the same ECEC centre” and “close to where we live” as well as the possibility that one can “arrange for attendance” whenever

needed were emphasised by this parent. The metaphor of “winning the lottery” refers to an unexpected and positive event that is not under the speaker’s own control. The metaphor reflects the reality that the availability of the flexibly scheduled ECEC can differ locally in Finland due to distances and the concentration of the service in city centres. Giving several concrete examples of the accessibility and flexibility of the service highlights its pragmatic value for the parent. In contrast, if desired features are absent, they are described through negative expressions:

Extract 6

‘As soon as I get my work schedules for the next six weeks, I take them to the daycare centre. And there they are, they can’t be changed after that. If I sometimes get extra shifts, the centre is usually already full and there is no room for my children anymore. So, then one has to use their grandmothers if one wants to work extra shifts.’ (Katriina)

Extract 7

‘Quite often, actually, I have to call to say I’m a little late or something. It’s difficult, since their [educators’] working hours are planned ahead and they must leave. “Yes, otherwise great, but we’ll wait outside.” Yeah, nice, just wait there for half an hour in minus 30 [degrees], while I’m still on my way there. [...]

‘I wish I could pay, for example, pay a little more ... more to have it more flexible. Of course, I aim at only eight hours a day of daycare for my daughter.’ (Tiia)

In extracts 6 and 7, parents give experience-based reports of the demands of working non-standard hours and construct the flexibility of institutional ECEC services as an ideal which is not necessarily achieved. In extract 6, this appears in the way in which the parent expresses the need to use informal links in the chain of childcare to cover childcare needs due to sudden changes in working hours because of the inflexibility of the system: “one has to use their grandmothers”. The use of the zero-person form constructs the need for informal childcare arrangements as a general situation that concerns any parent (VISK, 2008: §1347), whereas the modal verb ‘have to’, referring to something which has to be done out of necessity, has negative connotations (VISK, 2008: §1551). Extract 7 continues with a similar description of inflexibility by giving a highly extreme example of the consequences of changes in work schedules in the context of an inflexible system (child and educator waiting outside in extremely cold weather). The opposite ideal is shown in the parent’s use of conditional verb forms (“I wish I could”; VISK, 2008: §137) in expressing her willingness to offer to pay more to gain more flexibility. However, it is noteworthy that the parent immediately justifies this wish for more flexibility by saying, “Of course, I aim at only eight hours a day of daycare for my daughter.” This phrase softens the expression of flexibility, locating it within the acceptable social norm.

Discourse of equality of opportunity for the child

The third discourse drawn on by parents in talking about flexibly scheduled ECEC reproduces the dichotomy between care and education. This dichotomy seems to be

especially visible in flexibly scheduled ECEC, where the timing of care is determined by parents' non-standard working hours instead of children's pedagogical needs. Thus, in this discourse, parents position flexibly scheduled ECEC as a learning environment for the child and compare what their children gain and what they miss by attending flexibly scheduled ECEC at different times:

Extract 8

'And when they're in flexibly scheduled ECEC and in evening care they miss being there in the mornings and having activities like horse riding and things like that. My kids missed out on all that because of being in evening care. Or they've missed a trip to church because of not being there in the morning. All kinds of things like that. They miss out on some things like handicrafts, for example, because they are typically done in the mornings, and there aren't so many activities in the afternoons.

[...]

'There could be, it's difficult to arrange, but there could be the same staff ... Yes, so that it would also continue with the staff in the evenings.' (Sara)

In extract 8, the parent talks about the disadvantage of evening ECEC owing to missing out on some of the daytime activities. The parent seems to position pedagogical activities – that is, activities that are more organised and structured than child-initiated play – as implemented during weekdays and mornings. She also describes the stability of the ECEC staff as one way of building pedagogical continuity into flexibly scheduled ECEC. The desire for change in the future is expressed by the conditional verb in the phrase “could be the same staff”. By demanding that daytime activities continue into the evenings, the parent is asking for equal opportunities for children to participate in pedagogical activities irrespective of the timing of care.

Discussion

This study examined how parents working non-standard hours positioned flexibly scheduled ECEC as a link in the chain of childcare. The analysis yielded three distinct discourses in participants' talk about flexibly scheduled ECEC. By positioning flexibly scheduled ECEC in different ways, parents also constructed different rights and obligations for these services and legitimised their individual childcare choices in a world offering many alternatives.

In *the discourse of the child's best interest* parents reproduced cultural talk about the risks or threats posed by working non-standard hours for their children's socio-emotional wellbeing (see [Statham and Mooney, 2003](#); [Rönkä et al, 2017](#); [Moilanen et al, 2020](#)). When flexibly scheduled ECEC was positioned as 'the last resort', parents defended their working hours and constructed 'the good parent' by narrating how they aimed at minimising their use of institutional care, whereas when positioning flexibly scheduled ECEC as a 'safe haven' they defended their solution by praising the benefits of flexibly scheduled ECEC for children. Positioning flexibly scheduled ECEC as a 'safe haven' brings it closer to home care than regular ECEC and requires the service to act in ways typical of home care, such as providing calm rhythms and working with small groups of children.

The discourse of the child's best interest was, as expected, readily apparent in the data, as it is a widely accepted discourse when justifying childcare arrangements (Repo, 2004; Terävä et al, 2018). However, parents' definitions of service quality (Jinseok and Fram, 2009) and the child's best interest (Kampichler et al, 2018) varied and did not always accord with their actual decisions. As found here, the discourse of the child's best interest was used both for and against flexibly scheduled ECEC as a link in the chain of childcare. Parents have also been found to have a tendency to legitimise their personal childcare choices by idealising their choice once it has been made (Repo, 2004; Nyland et al, 2009).

Apart from this psychological way of speaking, focusing on children's wellbeing, parents also emphasised children's needs from the viewpoint of learning and pedagogical activities. In *the discourse of equality of opportunity*, parents seemed to implicitly associate pedagogical activities only with mornings and therefore argued for the equal right of children to participate in pedagogical activities irrespective of the timing of care. ECEC staff had also raised this dilemma in an earlier study, where they produced tensional-talk, for example *where it was evident that the educators were conflicted ...?* about pedagogy in flexibly scheduled ECEC (Peltoperä et al, 2020). According to both parents and ECEC staff, differences in daycare schedules should not mean that children attending flexibly scheduled ECEC should be excluded from the educational component of ECEC.

In earlier studies, the quality of ECEC services has been parents' primary concern when choosing childcare, especially for children over 3 years old and among parents with greater cultural resources, such as a higher education and occupation (Duncan and Irwin, 2004; Nyland et al, 2009; Kampichler et al, 2018; Terävä et al, 2018). However, the talk about pedagogical quality was very marginal in the data, occurring in only a few interviews. This may be explained by an earlier finding that the practicality of childcare arrangements take precedence over quality, especially when parents are stressed (Nyland et al, 2009) or working full time or are from a lower socioeconomic background (Jinseok and Fram, 2009). All these features have been associated with non-standard working hours (see Strazdins et al, 2006). In addition, the marginality of the pedagogical talk might be due to the fact that in this specific context, parents seemed to favour care over education (Duncan and Irwin, 2004). Moreover, because of the limited choices for non-standard hours care, the educational aspect of ECEC may play a more minor role than practical issues, such as location and hours of operation, which tangibly influence parents' daily lives (see also Peyton et al, 2001; Duncan and Irwin 2004; Kamplicher et al, 2018).

Apart from the construction of a child's point of view being constructed in two above-mentioned discourses, parents also talked about flexibly scheduled ECEC in relation to the labour market. In this discourse, 24/7 work life was constructed as a parental right and hence the flexibility of ECEC services was considered to be of critical importance: it was narrated at its best as enabling parents to work non-standard hours and thus as answering their childcare needs. Since flexibly scheduled ECEC is only available in a limited number of ECEC centres (see Rönkä et al, 2017), the parental choice for non-standard hours ECEC is limited, and hence parents' use of childcare can be considered as a non-choice (Karlsson et al, 2013). This finding is inconsistent with the ideal of freedom of choice (Nyland et al, 2009) or of parents' responsibility to choose (Karlsson et al, 2013). Here, it is also noteworthy that parents required flexibility from flexibly scheduled ECEC, whereas their non-standard

working hours appeared in their talk as a given that they expressed no wish to change. This way of thinking reflects the idea of the Nordic model of public services, where childcare along with other social services are universally available (see [Repo, 2004](#)).

These three discourses function in different ways. In the first discourse, flexibly scheduled ECEC is compared with other links in the chain of childcare and has to be justified. In contrast, in the second and third discourses, flexibly scheduled ECEC is perceived as a self-evident link in the chain of childcare, with the quality of the service a core concern from both the viewpoint of parents' labour market participation and that of the child's learning. The provision of institutional childcare during non-standard hours can be seen as running counter to the social norms pertaining to ideal childcare arrangements and good parenthood ([Christopher, 2012](#); [Moilanen et al, 2020](#)) despite the fact that Finland has a long history of dual-earner families and that non-parental care is socially acceptable ([Salmi, 2006](#)).

This study has its limitations. First, because the study was designed to research the socio-emotional wellbeing of children whose parents work non-standard hours in the 24/7 economy, it is possible this design guided the interview interaction towards worry talk, possibly influencing how parents talked about their lives and childcare arrangements. Second, it can be assumed that the participants were not wholly representative of Finnish parents using flexibly scheduled ECEC, as potential participants typically decline participation if they are too busy or feel that they do not have much to say (see [Rönkä, et al, 2014](#)). Third, we did not compare single and coupled mother's perceptions of the phenomenon, or users and non-users of flexibly scheduled ECEC as a link in their chain of childcare. One reason for this was the relatively small size of the data set which did not permit reliable comparisons. Research on these issues with larger samples is thus needed. Fourth, the thematic interviews comprised several themes related to families living in the 24/7 economy, and therefore the theme of childcare arrangements may not have been discussed as deeply as it might have been had the interview focused solely on that specific theme. Fifth, interview data can be criticised as non-natural data for discourse analytical research, although such data are an economic way of gathering information on a given topic. In this study, however, owing to use of the semi-structured interview method, the researchers had the possibility to relatively freely control the information stream and keep the talk on topic ([Nikander, 2012: 400](#)). Thus, at its best, the interview is interaction inspired by the interviewer (see also [Nikander, 2012: 402](#)).

To conclude, since positions constructed in discourses are always situationally negotiated in social interaction ([Potter, 2003](#); [Wetherell, 2003](#)), it is important to consider where the discourses (re)produced by the parents in this study come from and how they can be de- and reconstructed. The present findings suggest that the current cultural climate on the different kinds of childcare arrangements could be less rigid so that parents who work non-standard hours would not feel obliged to defend their childcare arrangements. If the use of alternative childcare arrangements, whether institutional or not, is seen as culturally acceptable, this would help people to recognise the diversity of families' situations and re-examine the childcare choices open to parents.

The parents' discourses also reproduced some of the ideals of flexibly scheduled ECEC, such as the flexibility of the service and its home-like atmosphere. Practical support for parents requires service availability and accessibility (for example, within reasonable distance from home), flexibility in booking care hours and quality care (for

example, a home-like atmosphere, stability in ECEC staff, provision of pedagogical activities despite the timing of care). Since the options for choosing childcare for parents working non-standard hours are very limited, the responsibility for offering the best possible care and education for these children falls on institutions. Enabling parental choice for childcare in the way that best suits their families (La Valle et al, 2002) and good co-operation between parents and educators (Turja et al, 2013) could lessen the negative consequences of the challenging timetables often faced by parents working non-standard hours. Thus, to make it more desirable for parents working non-standard hours, it would be important to improve the availability, accessibility and quality/content of flexibly scheduled ECEC. Satisfactory ECEC services provide parents with practical as well as emotional support, enabling them not only to work but also to enjoy their work, secure in the knowledge that their children are being well cared for.

Funding

This work was supported by the the Academy of Finland (grant number 251410) and a grant to Kaisu Peltoperä by the Finnish Cultural Foundation (Central Finland Regional Fund).

Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest

References

- Act on Early Childhood Education and Care. (2018) www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540. [in Finnish]
- Åhgren, B. (2003) Chain of care development in Sweden: results of a national study, *International Journal of Integrated Care*, 3(4)(Oct-Dec): 1–8, doi: [10.5334/ijic.88](https://doi.org/10.5334/ijic.88).
- Andenaes, A. (2011) Chains of care: organizing the everyday life of young children attending day care, *Nordic Psychology*, 63(2): 49–67, doi: [10.1027/1901-2276/a000032](https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000032).
- Carrillo, D., Harknett, K., Logan, A., Luhr, S. and Schneider, D. (2017) Instability of work and care: how work schedules shape Child-care arrangements for parents working in the service sector, *Social Service Review*, 91(3); 422–55, doi: [10.1086/693750](https://doi.org/10.1086/693750).
- Christopher, K. (2012) Extensive mothering: employed mothers' constructions of the good mother, *Gender & Society*, 26(1): 73–96, doi: [10.1177/0891243211427700](https://doi.org/10.1177/0891243211427700).
- de Schipper, J.C., Tavecchio, L.W.C., Van Ijzendoorn, M.H. and Linting, M. (2003) The relation of flexible child care to quality of center day care and children's Socio-emotional functioning: a survey and observational study, *Infant Behavior and Development*, 26(3): 300–25, doi: [10.1016/S0163-6383\(03\)00033-X](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(03)00033-X).
- de Schipper, J., van Ijzendoorn, M. and Tavecchio, L. (2004) Stability in center day care: relations with children's Well-being and problem behavior in day care, *Social Development*, 13(4): 531–50, doi: [10.1111/j.1467-9507.2004.00282.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00282.x).
- Duncan, S. and Irwin, S. (2004) The social patterning of values and rationalities: mothers' choices in combining caring and employment, *Social Policy & Society*, 3(4): 391–99, doi: [10.1017/S1474746404002076](https://doi.org/10.1017/S1474746404002076).

- Enchautegui, M.E., Johnson, M.C. and Gelatt, J. (2015) *Who Minds the Kids When Mom Works a Nonstandard Schedule?*, Washington, DC: Urban Institute, www.urban.org/sites/default/files/publication/64696/2000307-Who-Minds-the-Kids-When-Mom-Works-a-Nonstandard-Schedule.pdf.
- Gassman-Pines, A. (2011) Low-income mothers' nighttime and weekend work: daily associations with child behavior, mother-child interactions, and mood, *Family Relations*, 60(1): 15–29, doi: [10.1111/j.1741-3729.2010.00630.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00630.x).
- Hepburn, P. (2018) Parental work schedules and child-care arrangements in low-income families, *Journal of Marriage and Family*, 80(5): 1187–209, doi: [10.1111/jomf.12505](https://doi.org/10.1111/jomf.12505).
- Janta, B. (2014) Caring for children in Europe: how childcare, parental leave and flexible working arrangements interact in Europe [policy brief], RAND Corporation, www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR500/RR554/RAND_RR554.pdf.
- Jinseok, K. and Fram, M. (2009) Profiles of choice: parents' patterns of priority in child care decision-making, *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1): 77–91.
- Kamerman, S.B. (2006) A global history of early childhood education and care, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007.
- Kampichler, M., Dvořáčková, J. and Jarkovská, L. (2018) Choosing the right kindergarten: parents' reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC programs, *Journal of Pedagogy*, 9(2): 9–32, doi: [10.2478/jped-2018-0009](https://doi.org/10.2478/jped-2018-0009).
- Karlsson, M., Löfdahl, A. and Pérez Prieto, H. (2013) Morality in parents' stories of preschool choice: narrating identity positions of good parenting, *British Journal of Sociology of Education*, 34(2): 208–24, doi: [10.1080/01425692.2012.714248](https://doi.org/10.1080/01425692.2012.714248).
- Korobov, N. (2010) A discursive psychological approach to positioning, *Qualitative Research in Psychology*, 7(3): 263–77, doi: [10.1080/14780880902822321](https://doi.org/10.1080/14780880902822321).
- La Valle, I., Arthur, S., Millward, C., Scott J. and Clayden, M. (2002) *Happy Families? Atypical work and Its Influence on Family Life*, Bristol: The Policy Press.
- Li, J., Johnson, S.E., Han, W.J., Andrews, S., Kendall, G., Strazdins, L. and Dockery, A. (2014) Parents' nonstandard work schedules and child well-being: a critical review of the literature, *Journal of Primary Prevention*, 35(1): 53–73, doi: [0.1007/s10935-013-0318-z](https://doi.org/10.1007/s10935-013-0318-z).
- Moilanen, S., May, V., Räikkönen, E., Sévon, E. and Laakso, M.L. (2016) Mothers' Non-standard working and Childcare-related challenges: a comparison between lone and coupled mothers, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 36(1–2): 36–52, doi: [10.1108/IJSSP-11-2014-0094](https://doi.org/10.1108/IJSSP-11-2014-0094).
- Moilanen, S., May, V., Sévon, E., Murtorinne-Lahtinen, M. and Laakso, M.L. (2020) Displaying morally responsible motherhood: lone mothers accounting for work during Non-standard hours, *Families, Relationships and Societies*, 9(3): 451–68. doi: [10.1332/204674319X15664893823072](https://doi.org/10.1332/204674319X15664893823072).
- Morrissey, T.W. (2009) Multiple Child-care arrangements and young children's behavioral outcomes, *Child Development*, 80(1): 59–76, doi: [10.1111/j.1467-8624.2008.01246.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01246.x).
- Murtorinne-Lahtinen, M., Moilanen, S., Tammelin, M., Rönkä, A. and Laakso, M.L. (2016) Mothers' Non-standard working schedules and family time: enhancing regularity and togetherness, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 36(1/2): 119–35.

- Nikander, P. (2012) Interviews as discourse data, in J.F. Gubrium, J.A. Holstein, A.B. Marvasti and K.D. McKinney (eds) *The Sage Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft*, 2nd edn, pp 397–411.
- Nyland, B., Nyland, C. and Ann Maharaj, E. (2009) Early childhood education and care in urban China: the importance of parental choice, *Early Child Development and Care*, 179(4): 517–28, doi: [10.1080/03004430701269275](https://doi.org/10.1080/03004430701269275).
- Peltoperä, K., Turja, L., Vehkakoski, T., Poikonen, P.-L. and Laakso, M.L. (2017) Privilege or tragedy? Educators' accounts of flexibly scheduled early childhood education and care, *Journal of Early Childhood Research*, 16(2): 176–89, doi: [org/10.1177/1476718X17750204](https://doi.org/10.1177/1476718X17750204).
- Peltoperä, K., Vehkakoski, T., Turja, L. and Laakso, M.L. (2020) Pedagogy-related tensions in flexibly scheduled early childhood education and care, *International Journal of Early Years Education*, doi: [10.1080/09669760.2020.1778449](https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1778449).
- Peyton, V., Jacobs, A., O'Brien, M. and Roy, C. (2001) Reasons for choosing child care: associations with family factors, quality, and satisfaction, *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2): 191–208. doi: [10.1016/S0885-2006\(01\)00098-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00098-9).
- Pilarz, A.R. and Hill, H.D. (2014) Unstable and multiple child care arrangements and young children's behavior, *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4): 471–83, doi: [10.1016/j.ecresq.2014.05.007](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.007).
- Plantenga, J. and Remery, C. (2009) *The Provision of Childcare Services: A Comparative Review of 30 European Countries*, Belgium: European Commission.
- Potter, J. (2003) Discursive psychology: between method and paradigm, *Discourse and Society*, 14(6): 783–94.
- Presser, H.B. (2003) *Working in a 24/7 Economy*, New York: Russell Sage Foundation.
- Repo, K. (2004) Combining work and family in two welfare stage contexts: a discourse analytical perspective, *Social Policy & Administration*, 38(6): 622–39, doi: [10.1111/j.1467-9515.2004.00410.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.2004.00410.x).
- Repo, K. (2013) The child in the context of home care – Finnish mothers' assessments, in E. Oinonen and K. Repo (eds) *Women, Men and Children in Families. Private Troubles and Public Issues*, Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, pp 195–212.
- Rönkä, A., Sevón, E., Malinen, K. and Salonen, E. (2014) An examination of nonresponse in a study on daily family life: I do not have time to participate, but I can tell you something about our life, *International Journal of Social Research Methodology*, 17(3): 197–214, doi: [10.1080/13645579.2012.729401](https://doi.org/10.1080/13645579.2012.729401).
- Rönkä, A., Turja, L., Malinen, K., Tammelin, M. and Kekkonen, M. (2017) Flexibly scheduled early childhood education and care: experiences of Finnish parents and educators, *Early Years*, 39(4): 376–91, doi: [10.1080/09575146.2017.1387519](https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1387519).
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. and Karila, K. (2020) Rationalising public support for private early childhood education and care: the case of Finland, *British Journal of Sociology of Education*, 41(1): 32–47, doi: [10.1080/01425692.2019.1665497](https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665497).
- Säkkinen, S. and Kuoppala, T. (2017) Varhaiskasvatus –Kuntakyselyn osaraportti. [Early childhood education and care. Municipality questionnaire subreport] Retrieved from https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135184/TR30_17_vaka_kuntakysely_u.pdf?sequence=5&isAllowed=y.
- Salmi, M. (2006) Parental choice and the passion for equality in Finland, in A.L. Ellingsæter and A. Leira (eds) *Politicising Parenthood in Scandinavia: Gender Relations in Welfare States*, Bristol: Policy Press, pp 145–70.

- Sévon, E., Rönkä, A., Räikkönen, E. and Laitinen, N. (2017) Daily rhythms of young children in the 24/7 economy: a comparison of children in day care and day and night care, *Childhood*, 24(4): 453–69, doi: [10.1177/0907568217704048](https://doi.org/10.1177/0907568217704048).
- Siippainen, A. (2018) *Sukupuolisuhteet, Hallinta ja Subjektifikaatio. Etnografinen Tutkimus Lasten ja Aikuisten Suhteista Vuorohoitopäiväkodissa [Intergenerational Relations, Governing and Subjectification. Ethnographic Study on Child-adult Relations in Daycare with Extended Opening Hours]*, JYU Dissertations 4, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Statham, J. and Mooney, A. (2003) *Around the Clock: Childcare Services at Atypical Times*, Bristol: Policy Press.
- Strazdins, L., Clements, M.S., Korda, R.J., Broom, D.H. and D'Souza, R.M. (2006) Unsociable work? Nonstandard work schedules, family relationships, and children's Well-being, *Journal of Marriage and Family*, 68(2): 394–410, www.jstor.org/stable/3838908.
- Taylor, S. (2006) Narrative as construction and discursive resource, *Narrative Inquiry*, 16(1): 94–102, doi: [10.1075/ni.16.1.13tay](https://doi.org/10.1075/ni.16.1.13tay).
- Terävä, J., Kuukka, A. and Alasuutari, M. (2018) Miten lastenhoidon ratkaisuja saa perustella? Vanhempien puhetta 1–2-vuotiaan lapsensa hoitoratkaisuista' [Talk about childcare choices. Finnish parents' justifications for their childcare decisions], *Yhteiskuntapolitiikka*, 83(4): 349–59, www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136865/YP1804_Teravaym.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Turja, L., Poikonen, P.L. and Laakso, M.L. (2013) *Parent-Caregiver Relationships, Childcare Arrangements and Parental Stress: Relations with Children's Socio-Emotional Well-Being*, Paper presented at 16th European Conference on Developmental Psychology (ECDP), Lausanne, 5 September.
- van Langenhoven, L. and Harre, R. (1999) Introducing positioning theory, in R. Harré and L. van Langenhove (eds) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Verhoef, M., Tammelin, M., May, V., Rönkä, A. and Roeters, A. (2016) Childcare and parental work schedules: a comparison of childcare arrangements among Finnish, British and Dutch dual-earner families, *Community, Work & Family*, 19(3): 261–80, doi: [10.1080/13668803.2015.1024609](https://doi.org/10.1080/13668803.2015.1024609).
- Vincent, C. and Ball, S.J. (2001) A market in love? Choosing Pre-school childcare, *British Educational Research Journal*, 27(5): 633–51, doi: [10.1080/01411920120095799](https://doi.org/10.1080/01411920120095799).
- Vincent, C., Braun, A. and Ball, S. (2010) Local links, local knowledge: choosing care settings and schools, *British Educational Research Journal*, 36(2): 279–98, doi: [10.1080/01411920902919240](https://doi.org/10.1080/01411920902919240).
- VISK (Iso Suomen Kielopin verkkoversio (2008)) [The Large Grammar of Finnish] online version (2008) www.kotus.fi/julkaisut/kielioppi-_ja_kielenhuoltokirjat/iso-suomen_kielioppi.
- Vuorinen, T. (2018) Remote parenting?: parents' perspectives on, and experiences of, home and preschool collaboration, *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2): 201–11, doi: [10.1080/1350293X.2018.1442005](https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442005).
- Wall, G. (2013) 'Putting family first': shifting discourses of motherhood and childhood in representations of mothers' employment and child care, *Womens Studies International Forum*, 40(September–October 2013): 162–71, doi: [10.1016/j.wsif.2013.07.006](https://doi.org/10.1016/j.wsif.2013.07.006).

- Wetherell, M. (2003) Paranoia, ambivalence and discursive practices: concepts of position and positioning in psychoanalysis and discursive psychology, in H. Rom and M. Fathali (eds) *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political and Cultural Contexts*, New York: Praeger Publishers, pp 99–120.
- Zelle, G. (2009) *Exploring the Application of Positioning Theory to the Analysis of Organizational Change*, Australia: University of Wollongong, www.anzam.org/wp-content/uploads/pdf-manager/1128_ANZAM2009-360.PDF.



II

PRIVILEGE OR TRAGEDY? EDUCATORS' ACCOUNTS OF FLEXIBLY SCHEDULED EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE

by

Kaisu Peltoperä, Leena Turja, Tanja Vehkakoski,
Pirjo-Liisa Poikonen & Marja-Leena Laakso, 2017

Journal of Early Childhood Research, 16(2), 176-189

DOI: 10.1177/1476718X17750204

Reproduced with kind permission by Sage.



ecr

Article

Privilege or tragedy? Educators' accounts of flexibly scheduled early childhood education and care

Journal of Early Childhood Research

2018, Vol. 16(2) 176–189

© The Author(s) 2017

Reprints and permissions:

sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav

DOI: 10.1177/1476718X17750204

journals.sagepub.com/home/ecr



**Kaisu Peltoperä, Leena Turja, Tanja Vehkakoski,
Pirjo-Liisa Poikonen and Marja-Leena Laakso**

University of Jyväskylä, Finland

Abstract

This article explores accounts given by Finnish educators ($n=31$) on the topic of flexibly scheduled early childhood education and care (i.e. childcare provided during non-standard as well as standard hours). Previous research has shown this to be a sensitive topic because of the contradiction between what is deemed in the interests of children and the fact of providing childcare during non-standard hours. The research follows the principles of discursive psychology. Educators' accounts were labelled as excusing, compensating, normalising and justifying. Accounts categorised as excusing and compensating shared concern over the effects of childcare during non-standard hours on children's well-being. Similar risks were not expressed in the normalising and the justifying accounts. Accounts differed as to who was held responsible for providing this type of childcare. When the responsibility was attributed to society, the educators' position was weaker than when they constructed themselves as active participants. Both educators and children were uniquely positioned in each type of account. As accounts have consequences for actions, it is important to make them visible both to understand and to develop practices in flexibly scheduled early childhood education and care.

Keywords

account, discourse, early childhood education and care, flexibly scheduled ECEC, non-standard working hours, position, socio-emotional well-being

Introduction

The provision of flexibly scheduled early childhood education and care (ECEC), that is, institutional childcare given outside as well as during normal office hours, such as early mornings, evenings, nights, and weekends, is a contentious topic in social policy. The reason for the need of flexibly scheduled ECEC services is the 24/7 economy, where a significant number of employees work non-standard hours (La Valle et al., 2002). Besides traditional shift work, such as in health care, digitalisation and other factors influencing the present-day economy have brought about a need to extend working hours across the day in, for example, trade and different areas of expertise.

Corresponding author:

Kaisu Peltoperä, Department of Education, University of Jyväskylä, P.O. Box 35, 40014 Jyväskylä, Finland.

Email: kaisu.peltoperä@ju.fi

The flexibility, affordability and quality of childcare impact, especially, decisions by mothers whether or not to enter and/or remain in the labour market (Janta, 2014: 5–6). However, this type of childcare is variously organised across countries. Offering institutional childcare outside office hours is costly, and ethical attitudes regarding the provision of out-of-home childcare, especially during non-standard hours, vary widely. When institutional childcare is not easily available for parents with non-standard work schedules, unofficial social networks of friends, neighbours and relatives assume an important supportive role (La Valle et al., 2002).

Internationally, ECEC in Finland is unique since the provision of care during non-standard working hours is a municipal obligation that is nationally organised and controlled. The revised Act on Early Childhood Education and Care (1973) requires municipalities to offer childcare according to parental work- and study-related needs while also taking the child's best interest into account. Therefore, ECEC services have two main goals: one is to support parents' employment possibilities, including on non-standard hours (employment policy task), and thus meet their needs for childcare, and the other is to provide ECEC (pedagogical task).

The first centres providing flexibly scheduled ECEC were started in Finland over 30 years ago to enhance parents' equal opportunities to work and ensure children stable settings in accordance with their parents' working hours. Nowadays, around 7 per cent of Finnish children attending institutional ECEC need flexibly scheduled childcare (Säkkinen, 2014). Care for children whose parents work non-standard hours is affordable, as it is heavily subsidised by the state (Plantenga and Remery, 2009). Fees of standard and non-standard hours of services for a family do not differ. In practice, flexibly scheduled childcare is offered either from early morning to late evening 5 days a week or 24/7. Parents who are eligible for flexibly scheduled childcare inform the childcare centre each week of their childcare needs, based on their working hours, and childcare is then arranged for them accordingly.

Despite the institutional status of flexibly scheduled ECEC, public attitudes to this type of childcare are conflicting. Children and educators do not share synchronised daily and weekly rhythms, but may arrive and leave the childcare centre at any time between 5 a.m. and 10 p.m. and take a day off during the weekdays. This has given rise to debate on whether unpredictable rhythms and routines weaken children's sense of continuity, predictability and belonging to a peer group. This study examines educators' attitudes to and justifications for flexibly scheduled ECEC, also known as day and night care (Verhoef et al., 2016) or flexible childcare (De Schipper et al., 2003), that consists of education, care, and teaching.

Debate on childcare during non-standard hours

From a wider perspective, the debate on flexibly scheduled ECEC is closely linked to the more general debate on institutional childcare. For many parents, participation in the labour market requires giving up some of their core activities, such as raising children, and shifting these – at least in part – to other bodies (Ostner, 2007: 55). Therefore, in the developed countries, the responsibility for childcare has increasingly been incorporated into public services (Onnismaa and Kalliala, 2010: 23). The debate on childcare policy and on the possible benefits and risks of home-based versus institutional childcare has been lively, with advocates for home care and institutional care arguing strongly for the superiority of the one over the other (Repo, 2013).

In family policy discourse, those defending home care argue that children need both intimacy and protection (Ifland, 2013: 237). These aspects of childcare are especially important during evenings and weekends, which have traditionally been defined as family time. Hence, institutional childcare during non-standard hours can be regarded as a double deficit for child well-being. Institutional care, in turn, can be defended as a social investment, as the child benefits from

education, teaching and care by qualified childcare educators (Ifland, 2013: 237). This argument entails a shift from a childcare discourse to a pedagogical discourse (Moss, 2006).

The currently dominant discourse which opposes flexibly scheduled ECEC has its roots in attachment theory. This familistic discourse emphasises the primary nature of parental childcare and voices concerns about children's well-being when in institutional out-of-home care. A strong emotional and physical bond and a belief in familial reciprocity in times of need are two components of familism (see Colander, 2016) that are important in the ECEC context. They easily provoke parental guilt and ambivalence regarding their childcare practices. For instance, despite the comprehensiveness of Finland's institutional, flexibly scheduled ECEC, Finnish parents working non-standard hours report childcare-related concerns as often as their counterparts in countries where publicly subsidised care during non-standard hours is not available (Moilanen et al., 2016). Parents worry about their children spending long periods in childcare and about transporting a tired child to care very early in the morning or to home from care late in the evening (Murtoirinne-Lahtinen et al., 2016). Sometimes the centre for evening or weekend care is a different facility, and thus less familiar than the child's regular day care centre, since municipalities typically concentrate non-standard hours of care in certain centres.

The timing of parental work has become a critical factor in the debate on child well-being, particularly when parents work non-standard schedules (Strazdins et al., 2004). According to earlier research, childcare arrangements can jeopardise children's well-being and increase behavioural problems if too many changes during the day make daily life difficult to predict or adjust to (Morrissey, 2009). In addition, non-standard working hours can impair parents' physical and mental well-being and through this weaken parents' interaction with their family members (Strazdins et al., 2004). For couples, where one or both spouses work non-standard hours, there is a constant need to adjust their respective schedules, whereas for lone parents organising childcare during non-standard hours can be especially challenging (Murtoirinne-Lahtinen et al., 2016). Finally, the debate on timing is related to where and by whom children are best cared for (Repo, 2013): these questions concern the rights and wrongs of children spending non-standard hours, like early mornings, late evenings, nights or weekends, which are traditionally viewed as family time, in institutional care.

Working non-standard hours does not necessarily mean poor working conditions for parents, and it offers possibilities as well as challenges for the reconciliation of work and family. Couples can share childcare duties among themselves to minimise the amount of out-of-home care, while some parents consider that work involving non-standard hours gives them more time to spend with their children (Murtoirinne-Lahtinen et al., 2016). In addition, De Schipper et al. (2003) reported that non-standard hours of care do not harm children's well-being as such. Providing childcare in a stable setting (Shonkoff and Phillips, 2000) and enabling parents to organise childcare in the way that best suits their family (Claessens and Chen, 2013; La Valle et al., 2002) can lessen the negative consequences of the challenging timetables faced by families when parents are working non-standard hours. Providing institutional flexibly scheduled ECEC in stable settings with educated personnel can also be regarded as safe and supportive for children. In contrast, informal non-parental childcare arrangements are often negotiated on a daily basis and may therefore be more unstable and unpredictable than institutional care (Janta, 2014).

Belief in childcare as a positive experience for their children may also function as a cushion for parents, attenuating the stress incurred by reconciling work and family (Claessens and Chen, 2013; La Valle et al., 2002). The successful consolidation of non-standard work hours and family duties seems to have to do with families' ability to maintain regularity and togetherness (Murtoirinne-Lahtinen et al., 2016). Furthermore, good cooperation between educators and parents seems to support children's well-being in the 24/7 context (Turja et al., 2013).

In sum, the debate focuses heavily on how childcare is organised during non-standard hours, that is, time traditionally spent at home with family members. In light of this debate, this study explores these conflicting notions via the accounts of educators in childcare centres offering flexibly scheduled ECEC. The focus on educators can be justified, although the debate about childcare has mainly concerned mothers' decisions, as they experience the need to justify their engagement in full-time employment (see Vincent and Ball, 2006: 75). Also, educators actively implement rights and duties in relation to children, parents and society. Educators can be thus described as 'institutional agents' who may support or challenge the dominant discourses (Battilana et al., 2009) striving meanwhile to justify their work. This perspective on flexibly scheduled childcare has not been studied earlier.

Educators' accounts as a focus of study

When educators defend institutional care during non-standard hours, they produce what are known in discourse analysis as accounts. The pioneers of the research on accounts, Scott and Lyman (1968), define an account as a linguistic device or statement applied by the social actor to explain unexpected behaviour and achieve shared understanding of it (e.g. untypical timing of childcare). Accounts are thus standardised and culturally available tools that are expected to be used in social interaction to prevent conflicts when there is a gap between action and expectation (Scott and Lyman, 1968). By providing accounts, participants in interaction display their awareness of this gap and aim to protect their self-image (Raevaara, 2011).

This article focuses on interview talk by Finnish educators on the provision of flexibly scheduled ECEC. The analysis of accounts is applied in this study since flexibly scheduled ECEC provision is a sensitive and contradictory topic in terms of both ethics and actions. Although research has supported the ideal of long-term relationships between children and familiar educators and the importance of rhythms and routines, reality in flexibly scheduled ECEC, as educators describe it, does not fulfil those ideals. The need to offer accounts arises from a rupture in moral order, that is, the habits and routines that are taken for granted in everyday life (e.g. the timing of childcare) (Garfinkel, 1967). To disentangle the educators' accounts and render them visible, the following research questions were set:

1. What accounts do educators produce when seeking to validate flexibly scheduled ECEC as a societal service?
2. How do educators position themselves and the children in these accounts?

Methodology

Data collection and participants

Data were collected by interviewing educators ($n=31$) working in childcare centres with non-standard opening hours. Participants were from different-sized municipalities and from both public and private ECEC settings. Of the interviewees, 12 had a teacher qualification (either a university bachelor's degree or a degree in social pedagogy from a university of applied sciences), while the remaining 19 were childcare nurses with secondary level education. Mean length of work experience in flexibly scheduled ECEC was 9 years, ranging from 6 months to 35 years. One participant was male and the rest were female. These demographics are in line with the reality in day care centres: about 30 per cent of staff have a teacher qualification and only a few are men.

Participants were recruited as a part of a research project 'Children's socio-emotional well-being and daily family life in a 24-h economy', funded by the Academy of Finland, by asking educators who had responded to the web-based survey whether they would also be willing to be interviewed.

Participants were provided in advance with an information sheet and a consent form. Voluntary participation, the possibility to drop out of the study at any time and assurance of anonymity in all phases of the research project were re-emphasised at the beginning of the interviews.

Half of the interviews were conducted by the first author and half by other members of the research group. The interviews were conducted in the childcare centres during the children's nap-time on the educators' working days. Most of the interviews took about 1 hour; the longest took almost 2 hours. The interviewers were given a written guide on how to conduct a semi-structured interview (see section 'Interview themes' in Appendix 1). Briefly, the interviewer had the freedom to enable conversation but at the same time had to pursue all the basic lines of inquiry with every interviewee (Patton, 2002: 343). The interviews started with an open question asking what the educator thought about flexibly scheduled ECEC as a way of taking care of children, thereby inviting personal narratives on the issue. This open question produced most of the accounts analysed. The other questions were organised around the topics of child well-being, pedagogical practices, daily activities, working schedules and communication between educators, children and parents.

Analysis

Data were analysed following the principles of discursive psychology (Potter, 1996). The focus of the discursive psychology approach is on the action orientation of talk, that is, how people produce versions of external reality and psychological states indirectly in different kinds of descriptions (Potter, 2007). The aim of the analysis in this study was to detect variation in the accounts given by educators about flexibly scheduled ECEC. Scott and Lyman (1968) have theorised two basic types of accounts, excuses and justifications, each of which presents a slightly different view of the responsibility of the actor (for the negotiation of responsibility, see Sterponi, 2003). First, in excuses, 'one admits that the act in question is bad, wrong or inappropriate but denies full responsibility', for example, one 'is "under orders" and must obey'. Second, in justifications, 'one accepts responsibility for the act in question but denies the pejorative quality associated with it' (Scott and Lyman, 1968).

The concerns educators expressed over children's well-being guided our formulation of the research questions and our analytical focus. Accounts were identified by clustering explanations that either mitigated or affirmed earlier talk by the interviewer or the interviewee herself or himself. The interviewees typically introduced a single point of view on the topic and then continued with additional talk (e.g. subordinate clause starting with 'but' or comparison to regular day care or home care), labelled accounts here, explicating their ideas about flexibly scheduled ECEC. The open question about providing childcare in ECEC centres during non-standard hours generated most of the accounts.

In the analysis, we identified the two different views on responsibility proposed by Scott and Lyman (1968). The accounts differed in how the challenges of flexibly scheduled ECEC were presented, for example, whether arranging childcare during non-standard hours was constructed as harmful for the child's well-being and whether responsibility for a child having a good life was in the educator's own hands. We identified four different types of accounts in the data according to both their content and differences in their linguistic features. The features that were found to be useful in distinguishing the accounts were syntax (e.g. passive/active voice, moral expressions) and word choice. These were then analysed in greater detail, using a well-known textbook on Finnish syntax (*Iso suomen kielioppi* by Hakulinen, 2004).

Next, we analysed how both the children and the educators themselves were positioned in the four different accounts. Positions are interactively constructed for people in particular contexts for particular purposes in the way language is used (Edwards and Potter, 1992). Finally, we reflected

on the discourses informing the accounts. Accounts are one way to construct, renew or resist discourses that are situated and action-oriented versions of the world that are constructed in language use (Potter, 2007). The educators typically used the different types of accounts flexibly, no educator producing only one type of account. We include authentic examples from the data to help the reader evaluate the credibility of the interpretations.

Results

The accounts produced by the educators arose from conflicts between their ideals (what is good for a child) and their actions (arranging childcare during non-standard hours). This tension was particularly noticeable when the educators were asked to reflect on flexibly scheduled ECEC as a childcare setting or on its relation to children's socio-emotional well-being. The accounts that the educators used in the interviews were categorised into four types. The accounts, together with their content, linguistic features and the subject positions constructed for both the educators and children, and the discourses informing the accounts are shown in Table 1.

Table 1. Accounts of flexibly scheduled early childhood education and care (ECEC) provision.

Educators' accounts	Content	Linguistic feature	Educator subject position	Child subject position	Discourse
<i>Excusing account</i>	Foregrounds the role of competing interests (e.g. parents, working life) in relation to the best interests of the child	Passive voice, use of negations, moral expressions (e.g. auxiliary 'can')	Prisoner of the 24/7 society	Victim	Labour policy discourse
<i>Compensating account</i>	Foregrounds the role of professional practices in balancing the challenges faced	Active, personal voice	Counter-balance to the 24/7 society	Object of protection	Professional discourse
<i>Normalising account</i>	Foregrounds the normality of flexibly scheduled ECEC	Counter expressions, negations, use of descriptive adjectives	Ordinary worker	Like any other child	Caring discourse
<i>Justifying account</i>	Foregrounds the superior features of flexibly scheduled ECEC compared to regular day care	Use of comparatives	Advocate of flexibly scheduled ECEC provision	Privileged	Familistic discourse

Excuse through externalising responsibility

In the excusing accounts, the contradiction between the ideal (what is good for a child) and the action taken (providing childcare during non-standard hours) was produced and justified by societal needs and the right of parents to work non-standard hours. These accounts were preceded by the use of negative affective expressions, through which the educators regretted that children have to receive flexibly scheduled ECEC. Working in a service that is constructed as posing a potential risk for children's well-being was excused by reference to parental choices or to society, and not as having to do with either the ECEC setting or educators themselves. The following examples illustrate this type of account:

Extract 1

1. **Mari:** ... on the one hand, are parents willing to change to another type
2. of work ... I have a gut feeling that sometimes parents actually want to ...
3. work shifts and bring the children here even though it feels bad ... so if ...
4. overall in day and night care I would like that kind of general ...
5. discussion even more about those who are working shifts, small ...
6. children's parents so is it really so that the society doesn't have anything
7. to offer to some ((sigh)) lone mother, anything other than apprenticeship
8. training in some restaurant field and practical training in McDonalds so I
9. don't get it that the society kind of does not carry the responsibility
10. (is to guide) it is like on the other hand McDonalds is using that and ...
11. then the child is there like they are mostly during the night. I think it is
12. not very responsible of society ... it is anyway [so] that this is not going
13. to change anymore. There's no return back to that other kind of time.
14. This is how it goes now ...

Extract 2

1. **Liisa:** Nothing can be done about the issue itself. Society can't expect ...
2. parents to change their jobs to get better working schedules. So there are
3. these kinds of societal dimensions as well. Then there are of course all ...
4. these support services, special teacher, and all the other municipal ...
5. support services that there are. But worst of all, nothing can be done
6. ... about these things.

As Extracts 1 and 2 show, the societal context and concern about children's well-being loomed large in this account. In Extract 1, the educator levels accusations against both parents (who 'actually want to work on shifts – even though it feels bad'; lines 2 and 3) and society (which 'doesn't take responsibility' by offering work during office hours for a 'lone mother' instead of shift work; lines 7–9). Although this undesirable system is constructed as permanent, responsibility for changing the system is nevertheless demanded through the deontic modal expression 'should'.

In Extract 2, the educator shares the same concern over children's well-being in flexibly scheduled ECEC and externalises the responsibility to society. 'Nothing can be done' (Extract 2, line 1) is a strong claim that flexibly scheduled ECEC serves working life without taking the consequences for children's well-being into account. This so-called zero-person (or missing person) expression is used to index people in general, including the speaker herself or himself: no one is taking responsibility, each actor is positioned as weak. The zero-person construction can therefore serve as a face-saving strategy when talking about difficult topics since responsibility is not attributed to a specific individual (Halonen, 2008).

This type of account is to renew the discourse of employment policy in the context of ECEC, which means that this type of service exists mainly to enable parents to work non-standard hours. Similarly, the issue of child well-being is raised, and the educator's expressions of concern can thus be interpreted as a manifestation and reinforcement of the well-being discourse, which seems to be central in talk about institutional childcare during non-standard hours. (Li et al., 2012; Strazdins et al., 2004). The potential threat of flexibly scheduled ECEC to the psychological well-being of

children is discussed as something educators are powerless to deal with. The educators thus construct the provision of flexibly scheduled ECEC as somehow against their better moral judgement and their idea of what constitutes good quality childcare. They position themselves as prisoners of the 24/7 society, who do not have power to influence this aspect of their work. At the same time, this account positions children as victims of the 24/7 society.

Compensating for the challenges

In the compensating accounts, in turn, educators' expressions of concern about children's well-being were constructed as a premise for planning and implementing good quality childcare. Thus, while foregrounding the problems of flexibly scheduled ECEC, the educators sought to surmount these by talking about their active professional role in the provision of ECEC:

Extract 3

1. **Interviewer:** Then, if we think about the feeling of safety and socio- ...
2. emotional well-being, how do you think flexibly scheduled ECEC ...
3. affects that?
4. **Sanna:** Well like I probably have already mentioned, there are pros and
5. cons, but that is why we have a very important task here, so that we can
6. create a safe atmosphere that includes definitely clear rules and frames
7. within which children must act. And of course the cooperation with ...
8. parents. It is essential that we really know everything relevant, so that ...
9. we can make the child feel good. But certainly children miss their ...
10. parents. Certainly these things often happen and then in the evening
11. when we are going to bed there will be that homesickness and crying.
12. Yet it's ... it's also normal. Then every now and then there are children
13. who will go into anyone's lap - - - On this point we need to reflect more,
14. like ahaa, how is this

In Extract 3, compensation is preceded by a concern about the potential risk to children in the 24/7 economy. The account itself is constructed in subordinate clauses, typically starting with 'but' and reporting compensatory actions by educators for children. The main focus in these sentences is on the acts of the educators, which are described in the active voice, in utterances such as 'we can create' (Extract 3, lines 5 and 6) and 'we can make' (Extract 3, lines 8 and 9) something. The educators thus position themselves as competent and able professionals who act as a counterbalance to the 24/7 society, actively working to minimise the disadvantages of implementing flexibly scheduled ECEC.

The compensatory actions reported by the educators reveal certain ideals about what constitutes good quality childcare. The compensatory means mentioned by the educator in Extract 3 are creating a safe atmosphere with clear rules and frames (lines 6 and 7) and good cooperation with parents (lines 7 and 8). In the other extracts, a permanent educator working evening shifts, organising work schedules according to children's rhythms, sensitive interaction between educators and children, calm daily rhythms and long-term relationships between children and educators are mentioned as important contributions to children's well-being in flexibly scheduled ECEC.

Despite the good intentions and efforts of educators, children are reported as sometimes longing for their parents: 'But certainly children miss their parents. Certainly, these things often happen, and then in the evening when we are going to bed, there will be that homesickness and crying' (Extract 3, lines 10

and 11). The Finnish clitic particle (-hän) (which adds emphasis, for example, ‘certainly’ in English) is used here to construct children’s homesickness as a mutually shared and generally known phenomenon. Children are described as in need of adult proximity and individual recognition and thus positioned as an object of protection by the educators. This is presented as part of the vocation, and commitment to their work, of the educators. This type of account can, therefore, be interpreted as reinforcing the educators’ professional discourse, highlighting their expertise in knowing what is in the children’s best interest.

Normalising flexibly scheduled ECEC

In the normalising accounts, the educators evaluate flexibly scheduled ECEC as a normal routine in children’s daily lives. Thus, this type of account did not include the same expression of concern about children’s well-being as produced in the previous types of accounts. Although the normalising account was marginal in the data, it made a clearly different contribution to the conversation about flexibly scheduled ECEC by positioning it as business as usual:

Extract 4

1. **Anna:** Normal everyday life, well it’s the child who comes here, I think
2. that this is like ‘another home’. So it doesn’t have to be anything special,
3. but the children have a safe place to be and to act with a trusted
4. adult. No need for anything fancy. And nice that it is kind of homely ...

Extract 5

1. **Leena:** Well, we have, I guess, it was already when we had the former
2. director, she always emphasized the word home. [a direct translation
3. ... of day care in Finnish would be day home] so that she would not say ...
4. that this is day care, but she emphasized the word ‘home’. So we have
5. somehow, we see it as important, that at home the evenings should not
6. be full of activities either.

Extracts 4 and 5 both emphasise the provision of flexibly scheduled ECEC as a normal part of children’s daily lives. The repeated use of the expressions ‘normal’ (Extract 4, line 1) and ‘nothing special’ (Extract 4, line 2) when describing the time spent by children in a childcare centre during non-standard hours creates an image of flexibly scheduled ECEC as an ordinary everyday practice, the existence of which does not require any special justification and in which children ‘simply’ participate. This account presents a liberating counter-argument to criticism levelled at institutional care during non-standard hours as special or high-risk service. Therefore, in this account, children become positioned as ‘every other child’ and educators as ‘ordinary workers’.

What, however, is noteworthy in this account is that the educators draw parallels between flexibly scheduled ECEC and home care. Descriptions like ‘home’ (Extract 5, line 2) and ‘another home’ (Extract 4, line 2) refer here to the idea that flexibly scheduled ECEC at its best provides children with home-like care. Home-like care refers to a warm and cosy physical environment (e.g. lighting and furnishings) and to having smaller groups of children, which enables more interaction and closer and more physical relationships between children and educators. In this type of account, references to organised ECEC activities and pedagogy are wholly absent. Instead, it reinforces the discourse of care – for these educators, their work appears as business as usual – it does not require any special pedagogical activities but is solely about creating a home-like environment.

Justifying flexibly scheduled ECEC as supporting children's well-being

Like the normalising accounts, the justifying accounts run counter to the concern about the threat of non-standard hours of care to children's well-being. However, these accounts not only create a neutral image of flexibly scheduled ECEC but are also oriented towards convincing the listener of its strengths and its superiority compared to regular day care. The following examples illustrate this type of account:

Extract 6

1. **Liisa:** If you think of regular day care, the child is there at best or at ...
2. worst from five, from Monday to Friday from 6 or 7am to 4 or 5 pm. It ...
3. is a long time. - - - Here you can have many days off during the week - -
4. ... - or the day can be very short because one parent is on the morning
5. shift and the other one on the evening -- the day in care might go from ...
6. ... 11am to 3pm.

Extract 7

1. **Johanna:** Well, at least the children are somehow closer to me. - - - ...
2. Maybe because you are with them. With many children you spend many
3. hours together. Almost every day and then it is kind of different, when it
4. is also in the evening time and night which is a more sensitive time for a
5. small child anyway.

Extract 8

1. **Liisa:** And I do seriously believe that it is good for children also to be
2. here in the evening or during the night because in the evening not so
3. many children are attending the centre. So there is a possibility for ...
4. individual attention and to see the individual needs of a child on that ...
5. day and be genuinely present with the particular child.

In Extracts 6–8, flexibly scheduled ECEC is justified through comparing it favourably with the regular day care setting. In Extract 6, the educator explicitly criticises how children may spend a 'long time' (line 3) in regular day care settings, and in Extract 7, the use of the comparative 'closer' (line 1) implies that in regular day care the child–adult relationship is more formal. Other reasons for the superiority of flexibly scheduled ECEC over regular day care mentioned in Extract 8 are more individual attention (line 4) and, at times, smaller groups of children (lines 2 and 3). Thus, in this account, special care times like evenings and nights are constructed as possibilities for, rather than barriers to, good quality ECEC.

In this account, the educators positioned themselves as advocates of flexibly scheduled ECEC and the children as privileged. At the same time, this type of account reinforces a familistic discourse by implicitly emphasising the primary nature of parental childcare and its characteristics. Thus, flexibly scheduled ECEC, at its best, means that children spend less overall time in institutional care but relatively more time in care in small groups and in greater proximity to an educator than in regular day care settings. This account ignores the pedagogical discourse, which highlights the importance of pedagogical aims, activities and assessment in ECEC.

Discussion

This article reports on our study of accounts on flexibly scheduled ECEC given by Finnish educators in research interviews. We identified four types of accounts differing in their construction of, and attributions of responsibility for, children's well-being in flexibly scheduled ECEC. The four types of accounts were labelled excusing, compensating, normalising and justifying. Both children and educators were uniquely positioned in each type of account. As accounts and discourses have consequences for actions (Phillips and Hardy, 2002), revealing the (in)visible discourses drawn on by educators when talking about flexibly scheduled ECEC has great importance for understanding and developing care practices.

The results show that educators working in flexibly scheduled ECEC produced, reinforced or resisted the idea that a gap exists between the ideal of flexibly scheduled ECEC as supporting children's well-being and the reality of its provision. Talk about concern was strong in the excusing and compensating accounts. In the excusing accounts, the narrated concern for children's well-being led the educators to distance themselves from their work, possibly hampering their commitment to it. It also distanced the educators from the demands of working life, for example, the fact that flexibly scheduled ECEC enabled women to realise their right to work was not mentioned. Also, the economical view on providing costly childcare during non-standard hours was not mentioned in educators' talk. Alternatively, in the compensating accounts, the concern about children's well-being was constructed as laying the foundation for the vocation of educator and commitment to pedagogical practices. By drawing on the professional discourse in the compensating account, the educators positioned themselves as good workers, whose expertise is key in supporting children's well-being in the 24/7 economy.

Common to the normalising and justifying accounts was that no mention was made of the 24/7 economy as a threat to children's well-being. Underlying these two types of accounts, however, was the caring and familistic discourse. This meant that the more time children could spend in home-like activities in institutional care or at home, the better. These types of accounts might also arise from the need to defend oneself against current imagined or previously experienced criticism of the 24/7 society and institutional childcare (Taylor and Littleton, 2006: 24). Thus, these accounts may serve as rhetorical work (Billig, 1987), countering a criticism that is recognised but not supported.

In the justifying accounts, flexibly scheduled ECEC was constructed as superior to regular day care. Unlike in the compensating account, this was not a result of the educators' personal commitment to work, but followed from the characteristics of flexibly scheduled ECEC. What is noteworthy is that this account drew strongly on the familistic discourse, that is, it emphasised the importance of a homely atmosphere and close and stable dyadic relationships between children and educator (see Vincent and Ball, 2006: 29). In the justifying account, the implicit potential risk to children's well-being would be spending too many hours in institutional childcare. To summarise, although the Finnish childcare system can be regarded as an example of institutionalisation, the educators seemed to share the same assumption, such as children's need for intimacy, protection and family time (Ifland, 2013: 237), typically used when defending home care. Interestingly, elements of pedagogical discourse, such as talk about the benefits of teaching and education given by qualified childcare educators (Ifland, 2013: 237) and the benefits from acting in social peer groups, were wholly absent from their accounts. This might be due to the timing of care, as organised activities are typically associated with day-time care, whereas evenings and nights are associated more with caring practices. These hidden and contradictory discourses would be an interesting topic for future research.

The main limitation of this study is that the discussion between the interviewer and interviewees was guided by use of the semi-structured interview. This method could have influenced the amount of variation and spontaneity in the data content. However, since in discursive psychology interviews

are considered a conversational encounter in which the constructive nature of the interview questions is recognised (Potter and Wetherell, 1987: 165), the interview questions and their role in the data production were taken into consideration in the analysis. It can also be argued that although so-called ‘naturalistic materials’ are traditionally preferred in discourse analysis as they yield more authentic information (Potter, 2007), the use of questions in the semi-structured interview may produce a wider range of discourse types in educators’ talk compared with talk produced without any interactional stimuli. Future research adopting an ethnographic approach might also produce different kinds of information on educators’ constructions of their work. In addition, studying children’s and parents’ perceptions on the topic would also supplement the picture of the provision of flexibly scheduled ECEC provision gained here.

This study initiates research on a hitherto neglected topic, variation in educators’ talk about what is in the child’s best interests in relation to the provision of flexibly scheduled childcare. The information provided by the different accounts, including the varying positioning of both educators and children, offers a frame for both understanding and analysing contemporary discourses on the provision of flexibly scheduled ECEC along with its challenges and possibilities. In addition, producing accounts and talking about children and childhoods find its way into how we act towards these (Moss and Petrie, 2002: 99). It would also be important to respect parent’s choices (or their necessity) to work non-standard hours. It seems that child outcomes, such as socio-emotional well-being, and family outcomes, such as economic stability, weigh in the balance when talking about ECEC, especially during non-standard hours. A good working partnership between parents and the care provider is key in reconciling these two needs (Colander, 2016). It is necessary to understand the employment policy role of ECEC services, as well the pedagogical role and the discourse of children’s well-being in this context. Thus, how to enable all children to benefit from good quality ECEC, however it is timed, should be the main question when talking about flexibly scheduled ECEC.

Funding

The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: This work was supported by the Academy of Finland under Grant number 251410 and grants to Kaisu Peltoperä from the Foundation for Municipal Development and the Oskar Öflund Foundation.

References

- Act on Early Childhood Education and Care 36/1973 (1973) Available at: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> (accessed 14 March 2017) (in Finnish)
- Battilana J, Leca B and Boxenbaum E (2009) How actors change institutions: towards a theory of institutional entrepreneurship. *The Academy of Management Annals* 3(1): 65–107.
- Billig M (1987) *Arguing and Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Claessens A and Chen J (2013) Multiple childcare arrangements and child wellbeing: early care experiences in Australia. *Early Childhood Research Quarterly* 28: 49–61.
- Colander AC (2016) Education versus family institutional logics in the early care and education field. *American Educational Research Journal* 53(3): 673–707.
- De Schipper JC, Tavecchio LWC and Van IJzendoorn MH (2003) The relation of flexible childcare to quality of center day care and children’s socio-emotional functioning: a survey and observational study. *Infant Behavior & Development* 26: 300–325.
- Edwards D and Potter J (1992) *Discursive Psychology*. London: SAGE.
- Garfinkel H (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall.
- Hakulinen A (2004) *Iso Suomen Kielioppi* [SKS: n toimituksia (SKST) 950]. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Halonen M (2008) Person reference as a device for constructing experiences as typical in group therapy. In: Peräkylä A, Antaki C, Vehviläinen S and Leudar I (eds) *Conversation Analysis and Psychotherapy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 139–151.
- Ifland AM (2013) Political discourses on childcare in Germany and Norway: outside or within the family? In: Oinonen S and Repo K (eds) *Women, Men and Children in Families: Private Troubles and Public Issues*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, pp. 213–243.
- Janta B (2014) *Caring for Children in Europe: How Childcare, Parental Leave and Flexible Working Arrangements Interact in Europe*. RAND Corporation. Available at: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR500/RR554/RAND_RR554.pdf. (accessed 18 December 2017).
- La Valle I, Arthur S, Millward C, et al. (2002) *Happy Families? Atypical Work and Its Influence on Family Life*. Bristol: Policy Press.
- Li J, Johnson S, Han W-J, et al. (2012) Parents' non-standard work and child wellbeing: a critical review of the existing literature. CLMR Discussion Paper series 2012/02. Available at: http://www.business.curtin.edu.au/files/2012/02_NShours.pdf (accessed 25 July 2016).
- Moilanen S, May V, Räikkönen E, et al. (2016) Mothers' non-standard working and childcare-related challenges: a comparison between lone and coupled mothers. *International Journal of Sociology and Social Policy* 36 (1–2): 36–52.
- Morrissey TW (2009) Multiple child-care arrangements and young children's behavioral outcomes. *Child Development* 80(1): 59–76.
- Moss P (2006) From a childcare to a pedagogical discourse – or putting care in its place. In: Lewis J (ed.) *Children, Changing Families and Welfare State*. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 154–172.
- Moss P and Petrie P (2002) *From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood*. London: Routledge.
- Murtorinne-Lahtinen M, Moilanen S, Tammelin MR, et al. (2016) Mothers' non-standard working schedules family time: enhancing regularity togetherness. *International Journal of Sociology and Social Policy* 36(1–2): 119–135.
- Onnismaa E-L and Kalliala M (2010) Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years* 30(3): 267–277.
- Ostner I (2007) Whose children? Families and children in 'activating' welfare states. In: Wintersberger H, Alanen L, Olk T, et al. (eds) *Childhood, Generational Order and the Welfare State: Exploring Children's Social and Economic Welfare*. Odense: University Press of Southern Denmark, pp. 45–58.
- Patton MQ (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Phillips N and Hardy C (2002) *Understanding Discourse Analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Plantenga J and Remery C (2009) *The Provision of Childcare Services: A Comparative Review of 30 European Countries*. Brussels: European Commission.
- Potter J and Wetherell M (1987) *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London; Newbury Park, California: Sage.
- Potter J (1996) Discourse analyses: theoretical background. In: Richardson JET (ed.) *Handbook of Qualitative Research Methods*. Leicester: British Psychological Association, pp. 125–140.
- Potter J (2007) *Discourse and Psychology: Volumes I, II and III. SAGE Benchmarks in Psychology*. Los Angeles: Sage.
- Raevaara L (2011) Accounts at convenience stores: doing dispreference and small talk. *Journal of Pragmatics* 43(2): 556–571.
- Repo K (2013) The child in the context of home care – Finnish mothers' assessments. In Oinonen E and Repo K (eds) *Women, Men and Children in Families: Private Troubles and Public Issues*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, pp. 195–212.
- Säkkinen S (2014) Lasten päivähoito 2013 – Kuntakyselyn osaraportti. Available at: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2014061729292> (accessed 14 March 2017).
- Scott MB and Lyman SM (1968) Accounts. *American Sociological Review* 33(1): 46–62.
- Shonkoff JP and Phillips DA (2000) *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sterponi L (2003) Account episodes in family discourse: the making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies* 5(1): 79–100.

- Strazdins L, Korda R, Lim L, et al. (2004) Around-the-clock: parent work schedules and children's well-being in a 24-hour economy. *Social Science & Medicine* 59: 1517–1527.
- Taylor S and Littleton K (2006) Biographies in talk: a narrative-discursive research approach. *Qualitative Sociology Review* 2(1): 22–38.
- Turja L, Poikonen P-L, Laakso M-L, et al. (2013) Parent-Caregiver Relationships, Childcare Arrangements and Parental Stress: Relations with Children's Socio-Emotional Well-being. In: *16th European Conference on Developmental Psychology (ECDP)*, in Lausanne in 5th September 2013.
- Verhoef M, Tammelin M, May V, et al. (2016) Childcare and parental work schedules: a comparison of childcare arrangements among Finnish, British and Dutch dual-earner families. *Community, Work & Family* 19: 261–280.
- Vincent C and Ball SJ (2006) *Childcare, Choice and Class Practices: Middle-class Parents and Their Children*. London: Routledge.

Author biographies

Kaisu Peltoperä, PhD-candidate, is a University Teacher in Early Childhood Education in the Department of Education at the University of Jyväskylä. Her research interest focuses on flexibly scheduled ECEC. She is also working on in-service training of educators in those settings.

Leena Turja, PhD, is a Senior Lecturer in Early Childhood Education at the Department of Education at the University of Jyväskylä. Her research interests concern children's participation and voice in research and practice of ECE, children's social-emotional learning, and pedagogical leadership and quality of ECE services. She has a long experience both in teacher education and in-service training of ECE educators.

Tanja Vehkakoski, PhD, is a Senior Lecturer (docent) in the Department of Education at the University of Jyväskylä, Finland. Her research interests are focused on disability studies, classroom interaction and professional discourse. She is specialised in qualitative research methods, especially discourse analysis and conversation analysis.

Pirjo-Liisa Poikonen, PhD, is a University Researcher (emerita) in the Department of Education at the University of Jyväskylä. Her research interests include curriculum development. In addition her current studies focus on issues of parents and teachers collaboration, social interaction, and partnership in pre-primary and school contexts and factors contributing children's transition from pre-primary context to school context.

Marja-Leena Laakso is a professor in Early Childhood Education in the Department of Education at the University of Jyväskylä. She is also a Vice Rector of the University of Jyväskylä. She is specialised in Child and developmental psychology. Her research interests are focused on children's perspectives within health and social services.

Appendix I

Interview themes

1. Flexibly scheduled early childhood education and care (ECEC) as a form of childcare
2. Practices when a child starts care
3. Educational plans for the centre and for individual children
4. Implementing pedagogical practices around the clock
5. Sense of security and children's socio-emotional well-being
6. Important relationships (to parents, educators, peers)
7. Supporting the individual child
8. Children's participation
9. Cooperation between parents and educators
10. Communication among educators and between educators and parents



III

PEDAGOGY-RELATED TENSIONS IN FLEXIBLY SCHEDULED EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE

by

Kaisu Peltoperä, Tanja Vehkakoski, Leena Turja, & Marja-Leena Laakso,
2020

International Journal of Early Years Education

DOI: 10.1080/09669760.2020.1778449

Reproduced with kind permission by Taylor & Francis.

Pedagogy-related tensions in flexibly scheduled early childhood education and care

Corresponding author: Kaisu Peltoperä, University of Jyväskylä, Department of Education, Jyväskylä, Finland. kaisu.peltoperä@jyu.fi

Tanja Vehkakoski, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.

Leena Turja, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.

Marja-Leena Laakso, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.

Keywords: flexibly scheduled early childhood education and care, day and night care, pedagogy, discourse analysis, 24/7 economy

Short abstract

This study examines pedagogy-related discursive tensions in flexibly scheduled early childhood education and care (ECEC) where services are available also during non-standard hours. Analysis of interview data from 31 educators was based on discursive psychology. The tensions found are: 1) children's right to learn vs. need for care, 2) educator's educational background vs. personal strengths, and 3) pedagogy as standardized vs. situational practices. In conclusion, the features of flexibly scheduled ECEC challenge educators to bring their pedagogical practices up to date in order to guarantee each child opportunity to high-quality pedagogy irrespective of the timing of care.

Author biographies

Kaisu Peltoperä, MA (Early Education), University Teacher in Early Childhood Education in the Department of Education at the University of Jyväskylä. Her research interest focuses on flexibly scheduled ECEC. She is also working on in-service training of educators in those settings.

Tanja Vehkakoski, PhD, is a Senior Lecturer (docent) in the Department of Education at the University of Jyväskylä, Finland. Her research interests are focused on disability studies, classroom interaction and professional discourse. She is specialised in qualitative research methods, especially discourse analysis and conversation analysis.

Leena Turja, PhD, is a Senior Lecturer in Early Childhood Education at the Department of Education at the University of Jyväskylä. Her research interests concern children's participation and voice in research and practice of ECE, children's social-emotional learning, and pedagogical leadership and quality of ECE services. She has a long experience both in teacher education and in-service training of ECE educators.

Marja-Leena Laakso is a professor in Early Childhood Education in the Department of Education at the University of Jyväskylä. She is also a Vice Rector of the University of Jyväskylä. She is specialised in Child and developmental psychology. Her research interests are focused on children's perspectives within health and social services.

Pedagogy-related tensions in flexibly scheduled early childhood education and care

Abstract

In flexibly scheduled early childhood education and care (ECEC), the timing of care depends on parents' non-standard working hours. Multiple individual schedules and care times in a child group may cause irregularity in a child's daily structures, and a child may miss a standard hour's activities that are led by teachers with a pedagogical education. In this context, the significance and definition of pedagogy is vague and tensional.

This study aimed at disclosing discursive tensions related to pedagogy in flexibly scheduled ECEC constructed in interviews by Finnish teachers and childcare nurses (n=31). The analysis of the interview data followed the principles of discursive psychology. Consequently, three discursive tensions related to pedagogy were found: 1) children's right to learn vs. their need for care, 2) educators' educational background vs. personal strengths as a standpoint for pedagogical work and 3) pedagogy as standardised vs. meeting children's individual needs.

As an implication, it appears problematic if we consider education and care as opposites. Instead, they should be viewed from a holistic pedagogical perspective, as each child has the right to high-quality pedagogy despite the timing of care. Moreover, children's individuality should be at the core of planning pedagogical activities.

Introduction

There are several roots of early childhood education and care (ECEC) services. From their earliest years, the purposes of ECEC services have been both acting as a welfare charity dedicated to improving disadvantaged children's health and nutrition and providing childcare services so mothers could join the labour market. In addition, ECEC, the first step on the educational pathway that prepares children for subsequent formal education, has also been a remarkable societal responsibility of ECEC services from early on (Alila et al. 2014; Onnismaa & Kalliala 2010). In the Nordic welfare model, ECEC policies are closely linked to social, family, educational and labour policy (Karila 2012), all of which explain the different dimensions of ECEC.

These dimensions dichotomise the field; ECEC can be seen as a service for parents or the child. When children have a subjective right to ECEC despite the occupational status of parents, the service is considered beneficial for the child. A cultural appreciation of ECEC also depends on the age of the child; regarding children younger than three, the value and meaning of ECEC is more critically considered compared to older children (Rentzou 2018; Eurostat 2014; Plantenga and Remery 2009). ECEC services are recognised to have a wide range of benefits for families, children's learning and wellbeing, and society, though these benefits are conditional on the quality of services (Starting Strong III 2012).

The emphasis of different dimensions of ECEC influence how ECEC services have been defined and organised at various times. The widely accepted concept of

educare, which combines educational and care elements with integrated ECEC pedagogy, is at the core of the Nordic welfare model (Karila 2012). Internationally, this is unlike those systems where kindergartens (providing education) and day care nurseries (providing childcare) are separated (Kamerman 2006, 3). Simultaneously, though, the dichotomy of care and education has raised a debate on the concept of early childhood pedagogy: what it comprises and who is providing it. For example, in terms of combining education and care in ECEC services, Finland is fully integrated. Nonetheless, Finnish ECEC services have been criticised for failing to provide education and care for all children under seven (Onnismaa & Kalliala 2010) and not highlighting the positions of teachers as educating children (Karila & Kinos 2012). Thus, the Finnish ECEC has been criticised for teachers not concentrating on the instruction for which they are educated; childcare nurses are supposed to provide pedagogy without having formal competence (Karila & Kinos 2012).

The debate on care and education especially targets issues of flexibly scheduled ECEC, also administered during non-standard hours, such as early mornings, late evenings, nights and weekends. This ECEC service has become increasingly important for many families with young children in the contemporary 24/7 economy (Rönkä, Turja, Malinen, Tammelin, & Kekkonen, 2017). Besides important support to parents combining non-standard work with childcare (Janta 2014, 5–6), flexibly scheduled ECEC is recognised as an important component in providing equal opportunities to attend ECEC for all children (Vandenbroek and Lazzari 2014). However, the remarkable dichotomy in flexibly scheduled ECEC in Finland is that it is a service for parents who work non-standard hours, but children only have a subjective right to daytime ECEC. This may validate the emphasis of care at risk to the educational dimension of ECEC, although flexibly scheduled ECEC also follows the National Core

Curriculum (2018).

In addition, other challenges have been recognised concerning pedagogy in flexibly scheduled ECEC. In earlier research, both educators and parents have highlighted the importance of care, home-like activities, and interaction especially during non-standard hours, which are in most families spent at home with family members (Peltoperä, Turja, Poikonen, Vehkakoski, & Laakso 2018; Halfon and Friendly 2015; Jordan 2008; Statham and Mooney 2003). In addition, owing to the multiplicity of individual schedules and care times in flexibly scheduled ECEC, earlier research has, in particular, drawn attention to the irregularity it creates in children's relationships (Halfon and Friendly 2015) and in their routines and daily structures (de Schipper et al. 2003; Salonen et al. 2016). Due to this irregularity, compared to the situation in regular day care, children in flexibly scheduled ECEC spend less time in a stable peer group than might be beneficial for their learning. However, the routines of children attending during non-standard hours are more flexible and the children have more freedom to choose from different activities than peers in regular day care, factors which may make the adoption of child-centred pedagogy easier in flexibly scheduled than regular ECEC. (Statham and Mooney 2003).

Due to the tensional dimensions and definitions of education and care in flexibly scheduled ECEC, an interesting question is how these concepts are defined and negotiated in a given context. Therefore, in this study, we focus on the meanings teachers and childcare nurses working in flexibly scheduled ECEC attribute to the implementation of pedagogy. Questions of educare have thus far not been studied from the perspective of educators, and the topic of pedagogy has been almost fully neglected in studies concerning flexibly scheduled ECEC, making the current study both important and highly warranted.

The concept of pedagogy

The concept of pedagogy has been defined and used in many ways in the ECEC research literature. According to Moss and Petrie (2002, 141) the pedagogic debate ponders questions such as ‘What do we want for our children?’ and ‘What is a good childhood?’. Farquhar and White (2013), in turn, also see the question “What knowledge is important?” as relevant when talking about educating new generations. In this chapter we follow the definition of Moss and Petrie (2002) to provide a comprehensive picture of pedagogy.

According to Moss and Petrie (2002, 141) pedagogy can be conceptualised to consist of three levels: societal, legislative and practical. On the societal level pedagogical practices can be viewed as serving societal aims that are expressed in curricula that vary across cultures and change overtime (Moss and Petrie 2002, 141). In ECEC, for example, competitive and economic societal approaches may lead to a narrow academic curricular orientation where much emphasis is placed on preparing children for school and thus on the teaching of core subjects at the expense of meeting children’s individual needs (Gunnarsdottir 2014). Such ‘schoolification’ has been claimed to lead to a divide between education and care instead of a pedagogy that unites both aspects (Van Laere, Peeters, and Vandebroek 2012). In contrast, a labour-force policy linked to the needs of the 24/7 economy may lead to the prioritisation of a child-care service for families rather than educational service for children.

The legislative level includes, for example, the framing the requirements for the competence, and basic training of educators and establishing child-adult ratios. The qualifications laid down for ECEC educators vary across countries. Commonly, educators are divided into core educators with formal educational training and assistants with no or some training in ECEC (Van Laere et al. 2012). In Finland, however, ECEC

educators are quite well trained: Teachers are qualified at the tertiary education level on education or social pedagogy, whereas childcare nurses have a secondary-level education on social welfare and healthcare (Taguma et al. 2012; Karila 2012).

The division into teachers and childcare nurses or assistants on the legislative level is a crucial issue also in this study, since it may exemplify the care and education divide, especially if the roles and tasks of two groups of educators are strictly divided into teaching (i.e. taking care of children's cognitive and language skills) and care (i.e. taking care of children's physical and mental needs) (see Van Laere, Peeters and Vandebroek 2012). In contrary, the Finnish ECEC has been claimed to be unsuccessful in utilizing a staff's multi-professionalism. Instead of clear tasks for each profession, there is a working culture, where 'everyone does everything' despite their educational backgrounds (Onnismaa & Kalliala 2010).

Besides societal and legislative levels, pedagogy also refers to the specific kinds of daily practices performed with the children (Moss and Petrie 2002, 138; Alila et al. 2014). Actually, it has been claimed that pedagogy does genuinely happen in child-staff interactions (Sheridan and Pramling Samuelsson 2013). At the policy level, structural characteristics such as regulations, curricula, continuing staff development etc. shape pedagogical environments (Slot 2018; see also Hujala, Fonsén and Elo 2012).

This practical level has been the focus in the majority of the studies in the field and can be defined as purposeful activity reflecting both the teacher's knowledge of learning and human development and the children's abilities and needs (van Manen 2008), or, more specifically, as the use of a repertoire of instructional strategies (Farquhar and White 2013). Thus, on this level, pedagogy can be defined as the choice of practices that fit the needs of certain groups of children (Salminen 2014, 23) at specific times.

Pedagogy on the practical level thus refers to social responsibility for children, their well-being, learning and competence in the formal educational system (Moss and Petrie 2002, 138). Pedagogical practices should thus support children's learning and wellbeing and take each individual child's strengths, needs and interests into account (National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care 2018).

Guiding work and pedagogical choices are children's individual needs (Salminen 2014, 24), parental expectations (Hujala et al. 2012) as well as educators' education, work history and expectations of changing society and working life (Karila and Kinos 2012). Meanwhile, the teacher is responsible for guiding these practices to realise the aims and goals of the national curriculum (Byman and Kansanen 2008). However, many teachers find it difficult to explicate pedagogy in their daily work (Stephen 2010) and adapt theoretical knowledge to daily practices (Karila and Kupila 2010).

Education and care in Finnish flexibly scheduled ECEC

The national policies and the provision of childcare during non-standard hours vary across countries. (Li et al. 2012.) In Finland, every child under school age (under age seven) has the right to part-time ECEC services irrespective of parental labour market status. Municipalities are also obliged to provide childcare to all children, including non-standard hours of care in the early mornings, late evenings, nights and weekends, if required by both parents' or a single parent's work or studies (Act on Early Childhood Education and Care 540/2018). Finnish ECEC is mainly a public service but the number of private service providers has increased in recent years. However, in legislation, they are equally subsidised by the government

Flexibly scheduled ECEC is organized in two main ways; 1) extended opening

hours (approximately 5am to 11pm) Monday to Friday and 2) around the clock seven days a week. In practice, some children may attend two different care centres, a neighbourhood day-care centre and a centralised service for non-standard hours of care. Institutional childcare during non-standard hours has been called day and night care (Salonen et al. 2016) or flexible care (DeSchipper et al. 2003). In this paper, we use the term flexibly scheduled ECEC, since the hours of care is scheduled for each child according to parental working hours. The term also highlights the importance of education, not just care.

In Finnish ECEC institutions, children are typically divided into age groups. For each group of children (12 children under age three or 24 children aged 3 to 6) at least one educator with a teaching qualification and two educators (childcare nurses) with vocational training there must be present. In flexibly scheduled ECEC, childcare nurses typically work early morning, evening, night and weekend shifts, whereas teachers work so-called 'standard hours', which is when most children attend. However, in some centres, teachers also work non-standard hours (Rönkä et al. 2017). During non-standard hours, children often form a single group heterogeneous in age.

In Finland, the 2013 transfer of the administration of ECEC services from the Ministry of Social Affairs to the Ministry of Education and Culture was an important acknowledgement of ECEC as the first step along the path of lifelong learning (Vlasov et al. 2016). However, the long history of Finnish ECEC services as part of welfare and health care is still visible in discussions of care and education debates (Onnismaa & Kalliala, 2010; Karila & Kinos 2012). The Finnish socio-pedagogically oriented National Core Curriculum (2018) emphasises high-quality pedagogy in terms of unifying upbringing, teaching and care in daily pedagogical practices. For example, play is seen as an important arena for learning cognitive and social skills, and daily

basic care practices are perceived as important educational activities to teach important life skills, whereas the formal or structured teaching of skills like, for example letters or numbers is not emphasised (National Core Curriculum 2018).

In this study, our interest is teachers' and childcare nurses' talk about pedagogy. The theoretical background led us to assume that the educators build tensional picture of the pedagogy they implement into daily practices. To render visible all the pedagogy-related discourses in the context of flexibly scheduled ECEC, the following research questions were set:

- (1) What kinds of pedagogy-related discursive tensions are revealed in teachers' and childcare nurses' talk?
- (2) How are these tensions constructed in the educators' use of language?

Methodology

Participants and data collection

The data were collected by interviewing Finnish ECEC educators (N=31) working in flexibly scheduled ECEC and form part of the larger data set collected by the 'Children's socio-emotional well-being and daily family life in a 24-h economy' – project research group funded by the Academy of Finland. First, the educators answered a quantitative web-based questionnaire posted by the project. Participants were subsequently asked if they would be willing to be interviewed. All the interviews were conducted over the following months. The data used in this particular study was derived solely from interview data.

The interviewees came from different parts of Finland, from different-sized

municipalities and from both public and private ECEC centres with either extended or 24/7 opening hours. Twelve of the interviewees had an ECEC teacher qualification while the remaining 19 were childcare nurses with a secondary-level education. Mean duration of work experience in flexibly scheduled ECEC was 9 years, ranging from 6 months to 35 years. One participant was male and the remainder female. The teachers typically worked standard hours, whereas the childcare nurses also worked during non-standard hours.

The semi-structured thematic interviews (Patton 2002) were conducted in the educators' work-places by the first author and other research team members. The interviews started with an open question asking what the educator thought about flexibly scheduled ECEC as a way of taking care of children. The other questions were organised around child well-being-related topics, daily activities, participants' working schedules, communication between educators, children and parents, and pedagogical practices. The interviewees were asked to describe the challenges and possibilities related to pedagogy in flexibly scheduled ECEC and how they implement pedagogical practices especially during non-standard hours. Most of the interviews took about one hour; the longest took almost two hours.

In this study, the proper handling of ethical issues was ensured by following the guidelines of the Finnish Advisory Board on Research Integrity (TENK 2013). At the beginning of the interview, participants were informed about the aim of the study and their rights in participating in it before they were asked to fill in a written consent to participate. The right to opt out of research whenever they decide was explained, including that the data will be anonymised to hide their identity, workplace and other personal information. The data has been stored and reported carefully to secure participants' anonymity.

In discourse analytical research, the focus is not the factuality of talk; instead, we are interested in discourses as cultural interpretative resources available to the speaker (Taylor 2006, Nikander 2012). In discursive psychology, it is assumed that talk is ‘action-oriented’ and discourse is a ‘medium for action’ (Potter 2010). In other words, the pedagogical discourses in the flexibly scheduled ECEC constructed in the interview talk are assumed to be resources for future talk (see Taylor 2006). This is also an ethical question for us as researchers: What kinds of discourses will we construct when reporting and interpreting research results?

In the discourse analysis study, both the interviewer and interviewee can be seen as active participants in meaning making. Themes and questions were constructive because, through them, the interviewer controlled the information stream and returned the interview to a topic introduced at the beginning of the interview (see Nikander 2012). However, interviewees were given the chance to concentrate on topics that they found useful. However, all the themes of the semi-structured interview were discussed with all the interviewees.

Analysis

The present approach is based on the principles of discursive psychology, according to which people’s language use is viewed as constructive, action-oriented and consequential, producing multiple and varied descriptions of the same phenomenon (Leeds-Hurwitz 2009, Potter 1996; Potter 2012), here pedagogy in flexibly scheduled ECEC. The analysis started by coding all the pedagogy-related passages in the interview data. The criteria used to identify these passages was explicit educator talk about pedagogy. The passages mostly comprised answers to the interviewer’s questions about how to implement pedagogy in flexibly scheduled ECEC. At the beginning of the interviews, educators were also asked what they regarded as essential in flexibly

scheduled ECEC. In their answers, some of the interviewees mentioned the importance of pedagogy and the others the importance of care. Some of the passages identified were spontaneously produced in other parts of the interview.

After the coding phase, the pedagogy-related text passages were examined systematically to find the most relevant elements in the data. As the diverse and contradictory meanings attributed to pedagogy in the context of flexibly scheduled ECEC had been identified, the focus of the analysis shifted to the discursive tensions present in the interviewees' talk. Here, the term discursive tensions refers to the discourses and counter-discourses produced by the interviewees on pedagogy in the context of flexibly scheduled ECEC (see Burr 2003, 64).

The discursive tensions were identified by analysing (in)consistency and variety in the discourses, that is, the distinctive and internally coherent ways in which the informants described and talked about pedagogy. Some of the tensions were explicitly constructed through the deployment of different linguistic and argumentative strategies. When explicitly constructed, the interviewees actively created a tension referring to the polarity between discourses (e.g., polarising pedagogy as targeted to the older children and the need for care as targeted to the younger ones; positioning educators with various educational background differently; or otherwise displaying a preference for one discourse over the other). Some tensions were more implicit and identified in discourses that seemed to be tensional or contradictory, even if not explicitly stated by the interviewee.

Results: Pedagogy-related tensions in flexibly scheduled ECEC

Three discursive tensions related to pedagogy were found in the data: 1) children's right to learn vs. need for care; 2) educators' educational background vs. personal strengths

as a standpoint for pedagogical work; and 3) pedagogy as standardised vs. situational practice. The tensions and their core questions and main features are presented in Table 1.

Table 1. Discursive tensions and their main features

Discursive tension	Core question	Constructive features
Children's right to learn vs. need for care	Who is pedagogy for?	Every child present at all service times must be seen to be given opportunity to learn vs. children only need care during non-standard hours.
Educators' educational background vs. personal strengths as competence requirement	Who provides pedagogy?	Pedagogical work is done only by qualified teachers vs. every educator can conduct pedagogical practices irrespective of his/her educational background.
Pedagogy as standardized vs. situational practice	How is pedagogy implemented?	Pedagogical focus on predetermined outputs vs. individual processes.

Children's right to learn or need for care

The first discursive tension was between children's right to learn and need for care. The core question in these tensional discourses was 'Who is pedagogy for?'. In this tension, pedagogy was a synonym for formal learning practices and thus excluded the other important dimensions of ECEC, i.e., caring for and bringing up children. The tension seems to arise in flexibly scheduled ECEC because time in care also includes non-standard hours, typically viewed as 'spare time' that should be spent at home with family members (e.g. Jordan 2008; Statham and Mooney 2003). In the following example, children's right to formal pedagogy is highlighted:

Extract 1

1. It is that, children are provided equal opportunities regardless of their
2. individual schedules, so whenever they attend ECEC, they have equal
3. opportunities to participate in the instructed activities and possibly in some kind
4. of teaching, and so on, I find this very important. (Childcare nurse 1)

In extract 1, the informant emphasises value of teaching and children's right to learn. She argues that all children should be able to participate in diverse pedagogical practices despite their hours of care. The interviewee mentions the term 'equal opportunities' twice (Extract 1, line 1, lines 2-3) indicating her strongly held opinion that all children should participate in pedagogical activities irrespective of when they are in care. She also identifies personally with the argument by saying 'I find this very important' (Extract 1, line 4).

As an opposite to Extract 1, where pedagogy is seen as the right of all children, in the extracts 2-4 below, pedagogy is not considered necessary for children attending ECEC during evenings and nights. In these extracts, the emphasis on care at the expense of formal learning activities is justified in many ways, most typically by reference to children's need for care during non-standard hours. In this line of thought, care and caring practices are constructed as the opposite of teaching practices. This is displayed in the following examples where, using various argumentative strategies, educators actively and explicitly highlight caring practices:

Extract 2

1. I would probably reduce, if you think about the activities, I would reduce too
2. many activities and would give the children more looseness and home-like,
3. where there is more warmth, physical closeness and so on. I believe this is what
4. they long for. (Kindergarten teacher 1)

Extract 3

1. Maybe the youngest children are like, maybe they don't call for so much of that
2. [pedagogy].. physical closeness and that kind of thing is sufficient for them. But
3. then for the older children there should be more activities and more systematic
4. systems. (Kindergarten teacher 1)

Extract 4

1. I guess a home-like atmosphere in the evenings, because children may be tired
 2. and this allows them not to attend activities all the time. Also at home they
 3. wouldn't attend organised, adult-led activities. Time for play can then be given.
- (Childcare nurse 2)

In extracts 2-4, the starting-point for discussing pedagogical practices in flexibly scheduled ECEC is children's needs. These needs are foregrounded through the use of mental verbs like 'long for' (Extract 2, line 4), 'call for' (Extract 3, line 1) and in expression 'sufficient for them' (Extract 3, line 2). Children's needs are also constructed as situational and dependent on both the hours of care and child age. The tension is explicitly constructed by downplaying the learning discourse in favour of the caring discourse. Care is defined as warmth, physical closeness and mental presence, whereas supporting learning is related to planned-ahead and adult-led structured activities that potentially exhaust children. Therefore, children are positioned as in need of protection against too many learning-related activities.

The absence of learning activities in the evenings is also justified by comparisons to home care (Extract 4, line 2-3). Since evening time is traditionally defined as leisure time spent at home with family members, evening time in childcare centre is constructed in the data as homely. By a homely atmosphere, the educators are referring to less in the way of adult-led, structured activities and more time for rest, physical and mental proximity with educators, and child-initiated activities, such as play. Familyism, including spare time and the idea of a close child-adult dyadic relationship, is also strongly related to this kind of caring discourse.

Educators' expertise or personal characteristics and preferences

The second discursive tension concerns educators' formal qualifications for practising pedagogy. The core question in this tension is 'who provides pedagogy'. This question becomes crucial in flexibly scheduled ECEC, as the roles of teachers and childcare nurses working in flexibly scheduled ECEC differ from those working in standard hours ECEC settings. In flexibly scheduled ECEC, childcare nurses also work alone during evenings, nights and weekends while the teachers' pedagogical responsibility extends beyond their own (standard) working hours. The tension here concerns how an educator's educational background vs. personal strengths can be established as a standpoint for pedagogical work.

Extract 5

Researcher:

Is there something you find pedagogically challenging in flexibly scheduled ECEC?

1. Well, I don't consider it that way - - - I like it very much that we have children
2. who are present during the day time, when teachers work with them, and they
3. [teachers] have more [knowledge] of pedagogy. I feel like I am more a caring
4. person, taking children into my lap and having physical proximity with them.
5. And I nowadays have a good conscience about it. - - - and I don't feel like I'm
6. doing anything wrong. I am happy that I can work like this. I believe I cannot
7. give everything so I concentrate on this.' (Childcare nurse 3)

Extract 6

Researcher: So what things have you found pedagogically challenging?

1. Well, I don't know. We have such good teachers (laughing) that they have given
2. very good instructions, so I don't see any challenges. So when they give us
3. instructions, we mainly follow them. (Childcare nurse 4)

In extracts 5 and 6, pedagogy is constructed as something that requires pedagogical and professional expertise from teachers. The division into expertise acquired through pedagogical education and lack of it appears in the way the informants categorise educators into 'me/us' and 'them' (Extract 5, lines 2-3, Extract 6, line 2). In these examples, 'they' (kindergarten teachers) are positioned as responsible for pedagogical tasks, whereas the speakers' (childcare nurses) commitment to pedagogical practices is diminished by their construction of an educational background as a standpoint for pedagogical work.

Although pedagogy is constructed as expertise possessed by teachers, the speaker in extract 6 also positions childcare nurses as able to provide pedagogical input after receiving instructions from teachers. This professional discourse is manifested in descriptions of teachers as activity planners who distribute their plans to the childcare nurses in the team. Thus, pedagogy is constructed as transferrable, as expertise that teachers can 'lend' to childcare nurses by giving them instructions or 'toolboxes' for teaching children. This discourse is about implementing externally set pedagogical practices, whereas in the tensional discourse pedagogical practices are constructed as applied by educators according to their own abilities, as shown in the following example:

Extract 7

1. Well, we have divided it so that, those who has their own strengths, do those
2. kinds of things. And we utilise them a lot, if there's somebody who knows
3. about handicrafts, they are utilised in activities and also those who know music,
4. if they can play an instrument. We have one person who plays the guitar, so we
5. may ask this person to come to our music session. So even though we work in
6. our own child group, we utilize other's skills. And not like you are a teacher and
7. you are a nurse. It doesn't look like that here. Which is awesome, we are all
8. human and... everyone knows how to [work] and we teach and advice if
9. someone doesn't know. (Childcare nurse 5)

In extract 7, teachers' and childcare nurses' personal strengths and interests are highlighted and the differences in their educational background are dismissed. Pedagogy in ECEC is described as something requiring diversity of expertise, and all educators have some expertise depending on their educational background, experience, personal characteristics and preferences. The extract also serves as an explicit counter-discourse to the professional discourse by denying through negations, that educators are categorised according to their educational background (extract 7, lines 5-7). The unity of the educators in a team is highlighted by the terms 'everyone knows how to' (Extract 7, lines 7-8) and 'we are all human' (Extract 7, Line 7). Here, educators' personal strengths are constructed as a standpoint for pedagogical work, regardless of their professional background.

Pedagogy as standardised or situational practice

The third pedagogy-related tension in the data concerns the construction of pedagogy: is it a standardised or a situational practice?. The core question in this discursive tension is 'how pedagogy is implemented' in flexibly scheduled ECEC. In the following example, pedagogy is seen as standardised:

Extract 8

1. Pre-primary tasks, yes, those I define clearly, because they are teaching
2. occasions that I go over here in the child group and so on, so I check it quite
3. precisely with the pre-primary children, but then with these others, they are
4. mostly handicrafts and tasks for 5-year-olds, and those that they do
5. upstairs. So for those children who are away during the weekdays, and not
6. attending, they would get it done during the weekends. But here at the
7. moment it's a challenge, really a challenge. (Kindergarten teacher 2)

In the extract, standardized pedagogy is constructed as transferrable to different situations and groups of children, like (unfinished) handicrafts and pen -and paper -tasks (Extract 8, line 4). The idea behind standardised pedagogy is to offer all children the same learning contents regardless of their hours of care. In this discourse, pedagogy focuses on both predetermined inputs and outputs and aims at securing the continuity and systematicity of the pedagogy. In the counter discourse, pedagogy focuses on individual processes and is applied in each situation differently, as in the following examples:

Extract 9

1. Well, in flexibly scheduled ECEC, in general, the child has more opportunities
2. to choose the activities. The child's own decision is important, since during non-
3. standard hours, like early mornings and evenings there are no supervised
4. activities like in the mornings. Adult-led goal-oriented activities are located in
5. mornings, so maybe the best thing in flexibly scheduled ECEC is that the child
6. can decide. It is possible to meet children's desires because the child group
7. is considerably smaller during non-standard hours than the child group during
8. daytime and there are still educators there. (Childcare nurse 6)

Extract 10

1. It is important, that we can consider the situation, like the emotions of the child
2. and other - - - so that we can give up our own plans if the child's need is
3. something totally different. (Childcare nurse 7)

In the tension concerning the standardised pedagogy discourse, pedagogy is constructed as meeting children's individual needs and focusing on individual processes at given moments. Thus, pedagogy is constructed as situational. Child-initiated activities are constructed as possible, especially during non-standard hours, when fewer children are attending the childcare centre (Extract 9, lines 6-8). As exemplified in Extract 10, pedagogy can be constructed as meeting children's individual needs in that moment.

The educators thus report themselves as having freedom and responsibility to apply their pedagogical activities according to the situation, their own preferences and the children's needs and interests in specific situations (Extract 10, lines 2-3).

In the situational discourse described above, pedagogy refers to practices in specific situations that take into account the hours of care, and children's state of alertness, as well as needs, emotions and interests. The discourse emphasizes that pedagogy is not only about all children completing certain tasks with a visible output, such as handicrafts. Instead, pedagogy is seen as related to the processes how things are done with children in a particular situation. Thus, this discourse reproduces a holistic view of children's learning and well-being.

Discussion

This study analysed pedagogy-related discourses produced by teachers and childcare nurses working in flexibly scheduled ECEC. The results revealed three discursive tensions that manifested when educators were making statements legitimising either the presence or absence of pedagogy in flexibly scheduled ECEC. The first tension concerned the balance between children's right to learn vs. need for care. The other tensions were educators' educational background vs. personal strengths as competence requirements and pedagogy as standardised vs. situational practices. Educators discussed pedagogy mainly on the practical level, but also referred to the legislative level when speaking about the assorted qualifications and duties of the educators (see Moss and Petrie 2002). On the practical level, evening and weekend care was constructed as less formal and more home-like than regular day care. By home-like the educators were referring to more child-initiated and fewer adult-led formal activities, warm interaction between educators and children, and having children in smaller groups

(Peltoperä et al. 2018).

Two contrasting ways of constructing pedagogy emerged from the data. On the one hand, pedagogy was defined as ‘tough’, something that may stretch children but in which their involvement is sometimes expected. In this discourse, pedagogy was constructed as formal, standardised adult-led activities targeted to homogeneous groups of children during standard hours. When defined as standardized, pedagogy was also assumed to require special expertise from the teacher (see also Van Laere et al. 2012; Gunnarsdottir 2014). As the data showed, teachers, especially, were positioned as having expertise that can be utilized by the childcare nurses in the form of pre-planned activities. This discourse on pedagogy diverged from the caring discourse (see Moss and Petrie 2002) and therefore confirmed earlier observations of the paradoxes between care and education in ECEC (see i.e. Plantenga and Remery 2009; Onnismaa and Kalliala 2010; Karila 2012; van Laere et al. 2012; Eurostat 2014). This definition of pedagogy was therefore rather narrow, and thus difficult to fit into ECEC during non-standard hours, when children’s situational needs vary, owing, for example, to their need for care and the level of alertness (see also Rönkä et al. 2017).

On the other hand, pedagogy was also constructed as ‘soft’, as activities in which children were happy to participate. In this discourse, pedagogy was constructed as situational, that is, as taking into consideration the hours of care, possible heterogeneity of the groups of children, and children’s individual needs and interests. When defined this way, pedagogy was typically provided for children in smaller groups and included adult proximity and time for play during evening and weekend care. The focus on the well-being and needs of children, especially during non-standard hours, reflects the view of Moss and Petrie (2002) on the broader social responsibility of educators and the society for children’s wellbeing and competence in formal education.

The present educators argued that having fewer structured learning activities in the evenings and weekends left more time for child-centred play, which the educators highly valued. However, educators did not mention their own role in providing pedagogical content in children's play.

These opposing discourses about the role and implementation of pedagogy can be viewed as both goal-oriented and professional. On the narrower definition of pedagogy, its goals derive from the core curriculum, whereas on the broader definition, its goals are centred on children's individual needs and wellbeing. According to the Act on Early Childhood Education and Care (2018), teachers are responsible for implementing the pedagogical curriculum, however, in a team, everyone is performing pedagogical practices. The present data reveals that in flexibly scheduled ECEC there is no commonly shared understanding of the responsibilities related to pedagogy. A tension was observed on the issue of whether childcare nurses only apply externally set pedagogical practices or apply pedagogy according to their own personal strengths, the situation and children's individual needs and characteristics. This is a matter of commitment to one's work: positioning pedagogy as the task of other educators may indicate a weakened commitment to the job, whereas taking responsibility can be seen as a positive act of commitment.

The major limitation of this study was that the data was gathered in one service form of ECEC. We did not compare different ECEC forms and therefore cannot argue that these findings apply only to educators working in flexibly scheduled ECEC compared and not to educators working in other ECEC forms. Moreover, the generalisability of these findings to ECEC settings outside the Nordic context may not be possible due to the unique features of this service.

The ethnographic research method could be applied in future research, to observe and evaluate the implementation of pedagogy and to reveal teachers' and childcare nurses' tacit knowledge. The interview questions guided the participants to discuss their daily practices as educators, thus omitting the more societal aspects of pedagogy, such as theory and policy issues (see Moss and Petrie 2002). The educators also did not refer to the core curriculums or other societal aspects of instruction nor the importance of children's learning outcomes (see Farquhar and White 2013) when talking about everyday pedagogy in flexibly scheduled ECEC.

Practical implications

Even though in national instruction Finland's ECEC is an integrated system that combines education and care, this study reveals discourses related to a dichotomous system; the data reveals polarisation between education and care related especially to younger children (Rentzou 2018; see also Eurostat 2014; Plantenga and Remery 2009). The current 24/7 economy especially challenges pedagogy in flexibly scheduled ECEC: Parents' work shift are more flexible and unpredictable, so children do not necessarily comprise stable, homogeneous groups. Instead, child groups in flexibly scheduled ECEC may appear rather diverse concerning children's timing of care, age, vitality and different needs at a given moment. Simultaneously, all children should have equal rights to pedagogically high-quality ECEC, despite the timing of care or age of the child. Although the Act on Early Childhood Education and Care (2018) and the national Core Curriculum (2018) mandate high-quality pedagogy for children attending ECEC, they have not considered the special features of flexibly scheduled ECEC. These premises and aims may conflict and cause tensional discourses regarding the implementation of pedagogy.

Flexible schedules have also been reported to affect standard hours ECEC, such as causing asynchrony in the level of alertness among children and various kinds of instability in the daily life of both the individual children and the whole child group (see Rönkä et al. 2017). Given this situation, it is unsurprising that the educators' talk revealed so many pedagogy-related tensions. Planning and conducting pedagogical practices almost around the clock necessitate shared views in the team about what high-quality pedagogy means in these settings. At the core of the pedagogy problem is finding ways to maintain a balance between care and education that benefits individual children's learning and development.

Education and care should not be considered mutually exclusive but viewed holistically. Childcare nurses, especially, face different tasks in flexibly scheduled ECEC than in regular ECEC, since they often take sole responsibility for early morning, evening, night and weekend care in the absence of teachers, whereas teachers' responsibility for the pedagogy in their child group is supposed to reach beyond their own working hours. A shared understanding on the implementation of pedagogy is essential among the teachers and childcare nurses in a flexibly scheduled ECEC centre, although finding time for shared discussions is challenging because of the differing rhythms of their work schedules (see Rönkä et al. 2017). The special pedagogical requirements of flexibly scheduled ECEC should be considered in the pre- and in-service education of ECEC personnel so the aims of the Act on Early Childhood Education and Care (2018) and the National Core Curriculum (2016) are met and children's equal opportunities for learning and wellbeing also are secured in flexibly scheduled ECEC.

References

Act on Early Childhood Education and Care. 2018.

Available at: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> [in Finnish]

Alila, K., M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen, and K. Lamberg. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.

Burr, V. 2003. *Social Constructionism* (2nd ed.). London: Routledge.

Byman, R., and P. Kansanen. 2008. "Pedagogical Thinking in a Student's Mind: A conceptual clarification on the basis of self-determination and volition theories." *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(6): 603-621. doi: 10.1080/00313830802497224

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

Eurostat, 2014. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Farquhar, S., and E.J. White. 2013. "Philosophy and Pedagogy of Early Childhood" *Educational Philosophy and Theory*, 46 (8): 821-832. doi:10.1080/00131857.2013.783964

Gunnarsdottir, B. 2014. "From play to school: are core values of ECEC in Iceland being undermined by 'schoolification'?" *International Journal of Early Years Education* 22 (3). doi:10.1080/09669760.2014.960319

Halfon, S., and M. Friendly. 2015. *Work around the Clock. A Snapshot of Non-Standard Hours Child Care in Canada*. Childcare Resource and Research Unit Publication. Occasional paper 29.

Hamre, B. K., and R. C. Pianta. 2005. "Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?" *Child Development*, 76: 949–967. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x.

- Hujala, E., and A-M. Puroila. 1998. *Towards Understanding Leadership in Early Childhood Context – Cross-cultural Perspectives*. Acta Universitatis Ouluensis. Series E 35. Oulu: University Press.
- Hujala, E., T. Backlund-Smulter, P. Koivisto, H. Parkkinen, H. Sarakorpi, O. Suortti, . . . E. Korkeakoski. 2012. *Esiopetuksen laatu* [The quality of pre-primary education 2012]. Publications by the Finnish Education Evaluation Council 61. Jyväskylä. Retrieved from http://www.edev.fi/img/portal/1354/julkaisu_61.pdf
- Hujala, E, E. Fonsén, J. Elo. 2012. Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care*. 182(3-4): 299–314.
doi:10.1080/03004430.2011.646721
- Janta, B. 2014. *Caring for children in Europe. How childcare, parental leave and flexible working arrangements interact in Europe*. RAND Corporation.
Available at: <http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/rr-554-dg-employment-childcare-brief-v-0-16-final.pdf>
- Jordan, D. 2008. *“The Ecology of Infant and Toddler Care during Nonstandard Hours in Licenced Childcare Centers.”* PhD diss., Michigan State University.
- Kamerman, S.B. 2006. *A global history of early childhood education and care*.
Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education.
- Karila, K. 2012. “A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy.” *European Journal of Education* 47(4): 584–595.
doi:10.1111/ejed.12007.
- Karila, K., and J. Kinos. 2012. Acting as a Professional in a Finnish Early Childhood Education Context. In Miller, L. et al. (eds.) *Early Childhood Grows up, International Perspectives on Early Childhood Education and Development* 6.
- Karila, K. and P. Kupila. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. [Professional identity construction in early childhood education through encounters with different groups and generations of professionals.] (Loppuraportti. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö) Retrieved from: <https://docplayer.fi/23223576-Varhaiskasvatuksen-tyoidentiteettien-muotoutuminen-eri-ammattilaissukupolvien-ja-ammattiryhmien-kohtaamisissa-kirsti-karila-paivi-kupila.html>
- Leeds-Hurwitz, W. 2009. “Social Construction of Reality” In *Encyclopedia of*

- Communication Theory*, edited by Stephen W. Littlejohn, and Karen A. Foss
doi:<http://dx.doi.org/10.4135/9781412959384.n344>.
- Li, J., S. Johnson, W.-J. Han, S. Andrews, G. Kendall, L. Strazdins, and A.-M. Dockery. 2012. "Parents' non-standard work and child wellbeing: A critical review of the existing literature." *CLMR Discussion Paper Series 2012/02*. Available at:
[http://www.business.curtin.edu.au/files/2012/02_NShours .pdf](http://www.business.curtin.edu.au/files/2012/02_NShours.pdf)
- van Manen, M. 2008. *Pedagogical sensitivity and teachers' practical knowing-in action*. Peking University Education Review.
- Moss, P., and P. Petrie. 2002. *From Children's Services to Children's spaces. Public Policy, Children and Childhood*. Routledge: London.
- National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care. 2016. *Finnish National Agency for Education. Publications 2017/10*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Nikander, P. Interviews as discourse data. In J.F. Gubrium, J.A. Holstein, A.B. Marvasti, and K.D. McKinney (eds.) *The SAGE Handbook of Interview Research. The complexity of the craft*. 2nd edition.
- Onnismaa, E-V., and M. Kalliala. 2010. Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years*, 30 (3): 267-277.
- Patton M.Q. (2002) *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peltoperä. K., Vehkakoski, T., Turja, L., and Laakso, M-L. (2018). Privilege or tragedy? Educators' accounts of flexibly scheduled early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research*, 16 (2): 176-189.
doi.org/10.1177/1476718X17750204
- Plantenga J., and C. Remery. 2009. *The provision of childcare services: a comparative review of 30 European countries*. European Commission, Belgium. Available at:
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=54&>
- Potter, J.1996. "Discourse Analyses: Theoretical Background." In *Handbook of Qualitative Research Methods*, edited by J.E.T. Richardson
Leicester: British Psychological Association.
- Potter, J. 2010. Contemporary discursive psychology: Issues, prospects, and Corcoran's awkward Ontology. *British Journal of Social Psychology*. 49, 657-678.
- Potter, J. 2012. Discourse analysis and discursive psychology. In Cooper, H. (Editor-in-

- Chief). APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. Washington: American Psychological Association Press.
- Rentzou, K. 2018. The long way towards abandoning ECEC dichotomy in Greece. *Early Child Development and Care*. 188 (5): 524-541. doi: 10.1080/03004430.2017.1345898
- Rönkä, A., L. Turja, K. Malinen, M. Tammelin, and M. Kekkonen 2017. "Flexibly scheduled early childhood education and care: Experiences of Finnish parents and educators". *Early Years: an international research journal*. Published online: 25 Oct 2017, 1–16.
- Salminen, J. 2014. "The Teacher as a Source of Educational Support: Exploring Teacher–Child Interactions and Teachers' Pedagogical Practices in Finnish Preschool Classrooms." PhD diss. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 512.
- Salonen, E., E. Sevón, and M.-L. Laakso. 2016. "Young Children in Day and Night Care: Negotiating and Constructing Belonging during Daily Arrivals." *Early Childhood Development and Care* 186: 2022–2033. doi:10.1080/03004430.2016.1146717.
- Sheridan, S., and Pramling Samuelsson, I. 2013. Preschool as a source for young children's learning and well-being. *International Journal of Early Years Educatio*. 21 (2-3): 207-222, doi:10.1080/09669760.2013.832948.
- Slot, P. 2018. Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. OECD Education Working Papers No. 176. doi: 10.1787/edaf3793-en
- Smith, A. B. 1996. "Early Childhood Educare: Seeking a theoretical framework in Vygotsky's work". *Early Child Development and Care* 115 (1): 51-64, doi: 10.1080/0300443961150105
- Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care. OECD: Publication 10/01/2012.
- Statham, J., and A. Mooney. 2003. *Around the Clock: Childcare Services at Atypical times*. Bristol: Policy Press.
- Taguma, M., I. Litjens, and K. Makowiecki. 2012. *Quality Matters in Early Childhood Education and Care. Finland*. OECD. Retrieved from: www.oecd.org/education/school/49985030.pdf

- Taylor, S. 2006. Narrative as construction and discursive resource. *Narrative Inquiry* 16 (1), 94-102. doi:10.1075/ni.16.1.13tay
- TENK 2013. Finnish national board on research integrity. Retrieved from: www.tenk.fi
- Stephen, C. 2010. "Pedagogy: the silent partner in early years learning." *Early years. An International Research Journal* 30 (1): 15-28. doi:10.1080/09575140903402881
- Van Laere, K., J. Peeters, and M. Vandebroeck. 2012. "The Education and Care Divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries." *European Journal of Education* 47 (4): 527-541.
- Van Manen, M. 2008. Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Education Review* 1: 2-20.
- Vlasov, J., L. Turja, A. Valpas, and E. Hujala 2016. "Children's participation in Finnish early childhood education." In *Research, policy and advocacy in the early years*, edited by Carmen Dalli, and Anne Meade, 37-47. Wellington New Zealand: NZCER press, New Zealand Council for Educational Research.