

JYU DISSERTATIONS 254

---

**Eija Salonen**

# Pienet lapset varhaiskasvatuksen vuorohoidossa

Epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen merkitys  
kuulumisen neuvottelulle ja rakentumiselle

---



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ  
FACULTY OF EDUCATION AND  
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 254

---

**Eija Salonen**

**Pienet lapset varhaiskasvatuksen  
vuorohoidossa**

**Epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen merkitys  
kuulumisen neuvottelulle ja rakentumiselle**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Ruusupuiston salissa D104 Helena syyskuun 5. päivänä 2020 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,  
in building Ruusupuisto, lecture hall D104 Helena, on September 5, at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2020

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover picture by Eija Salonen and Hanna Repo.

Copyright © 2020, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8240-9>

ISBN 978-951-39-8240-9 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8240-9

ISSN 2489-9003

## ABSTRACT

Salonen, Eija

Young children in flexibly scheduled ECEC: Negotiating and constructing belonging in the context of nonstandard ECEC schedules

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 64 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 254)

ISBN 978-951-39-8240-9 (PDF)

This dissertation examines the processes related to 1- to 3-year-old children's belonging in the context of flexibly scheduled early childhood education and care (ECEC). Specifically, it focuses on the implications of flexibly scheduled ECEC and nonstandard ECEC schedules for young children's belonging, and on adults' ways to enhance children's belonging in the home and ECEC contexts. Here, the concept of belonging refers to two essential aspects of children's socioemotional wellbeing: a social position based on mutual acceptance and regard, and related experiences of belonging. Young children are interpreted to actively construct their belonging by interacting with their social and material surroundings. Such interactions are understood as manifesting the politics of belonging, through which flexibly scheduled ECEC and adult caretakers influence young children's social position and their experiences.

To better understand the target phenomenon, young children's actions and expressions are closely examined. The data were generated by ethnography-based methods, primarily the observation of young children in two different ECEC centres providing flexibly scheduled ECEC. These data were complemented by home observations and interviews with mothers and educators. The qualitative approaches applied in analysing the data include content analysis and thematic analysis.

At times, the belonging of the participating children encountered challenges that resulted from the unpredictability of their daily life and lack of compatibility between their nonstandard ECEC schedules and their daily rhythms of sleep and rest. To meet these challenges, mothers and educators fostered regular routines and took account of children's daily rhythms and peer relations. Furthermore, evening and weekend ECEC offered particularly good opportunities for child-responsive practices that enhance young children's belonging. Overall, the findings highlight the importance of paying attention to young children's belonging in the 24/7 economy – both in daily interactions, pedagogical practices, and political decision-making.

Keywords: young children, flexibly scheduled ECEC, nonstandard ECEC schedules, 24/7 economy, belonging, children's experiences, ethnography

# TIIVISTELMÄ

Salonen, Eija

Pienet lapset varhaiskasvatuksen vuorohoidossa: Epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen merkitys kuulumisen neuvottelulle ja rakentumiselle  
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2020, 64 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 254)

ISBN 978-951-39-8240-9 (PDF)

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan 1–3-vuotiaiden lasten kuulumisen neuvottelua ja rakentumista vuorohoidon ja epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen kontekstissa. Tutkimuksessa selvitetään, millainen merkitys vuorohoidolla ja epätyypillisillä varhaiskasvatusajoilla on pienten lasten kuulumiselle ja kuinka lapsista huolehtivat aikuiset voivat edistää heidän kuulumistaan kotona ja vuoropäiväkodissa. Kuulumisella viitataan lasten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta keskeisiin asioihin: molemminpuoliseen hyväksyntään ja huomioimiseen perustuvaan asemaan ihmissuhteessa tai yhteisössä sekä tämän aseman pohjalta syntyviin kuulumisen kokemuksiin. Pienten lasten tulkitaan aktiivisesti rakentavan kuulumistaan vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja materiaalisen ympäristönsä kanssa. Lasten arjen vuorovaikutustilanteiden katsotaan kuvastavan kuulumisen politiikkaa, jonka välityksellä 24/7-yhteiskunnan muovaamat varhaiskasvatuksen rakenteet ja lapsista huolehtivien aikuisten toiminta vaikuttavat lasten asemaan ja kokemuksiin.

Tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään ensisijaisesti pienten lasten toiminnan ja ilmaisen perusteella. Aineisto kerättiin etnografiseen lähestymistapaan pohjautuvien menetelmin, joista keskeisin oli lasten havainnointi kahdessa erilaisessa vuoropäiväkodissa. Näin saatua aineistoa täydennettiin havainnoinnilla lapsia heidän kotonaan sekä haastatteleamalla heidän äitejään ja vuorohoidon työntekijöitä. Analyysitapoina toimivat laadullinen sisällönanalyysi ja teemaattinen analyysi.

Tutkimukseen osallistuneet lapset kohtasivat toisinaan kuulumisen haasteita, jotka liittyivät päivittäisen elämän ennustamattomuuteen sekä kuormittaviin varhaiskasvatusaikoihin. Äidit ja vuorohoidon työntekijät helpottivat näitä haasteita ylläpitämällä säännöllisiä rutiineja sekä huomioimalla lasten oman vuorokausirytmien ja kaverisuhteet. Vuorohoidon iltojen ja viikonloppujen pienissä ryhmissä mahdollisuudet lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen ja siten heidän kuulumisensa edistämiseen olivat usein hyvät. Tulosten perusteella pienten lasten asemaan on tärkeää kiinnittää erityistä huomiota 24/7-yhteiskunnassa – niin päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa, vuorohoidon pedagogiikassa kuin poliittisessa päätöksenteossa.

Avainsanat: pienet lapset, vuorohoito, epätyypilliset varhaiskasvatusajat, 24/7-yhteiskunta, kuuluminen, lasten kokemukset, etnografia

**Author's address** Eija Salonen  
Department of Education  
P.O. Box 35  
FI-40014 University of Jyväskylä  
eija.p.salonen@jyu.fi

**Supervisors** Professor Marja-Leena Laakso  
Department of Education  
University of Jyväskylä

Docent Eija Sevón  
Department of Education  
University of Jyväskylä

**Reviewers** Professor Lasse Lipponen  
Department of Education  
University of Helsinki

Dr Katja Repo  
Faculty of Social Sciences  
University of Tampere

**Opponent** Professor Lasse Lipponen  
Department of Education  
University of Helsinki

## ESIPUHE

Kiitos väitöskirjani valmistumisesta kuuluu monille. Haluan kiittää tutkimuksessa mukana olleita pieniä lapsia, äitejä ja vuorohoidon työntekijöitä arvokkaasta tutkimusaineistosta, jonka sain tuottaa yhdessä kanssanne. Kiitän myös lasten huoltajia sekä vuoropäiväkotien johtajia, joiden suostumus oli tutkimuksen toteuttamisen edellytys.

Erinomaiset ohjaajani professori Marja-Leena Laakso ja dosentti Eija Sevón ansaitsevat aivan erityisen kiitoksen. Lämmin ja vilpitön kiitos siitä, että olette olleet mukana tämän pitkän projektin jokaisessa jännittävässä käänteessä näyttäen suuntaa ja rohkaisten eteenpäin. Se, että olen päässyt tutkijanurani alkuun ja tunnen kuuluvani yliopistoyhteisöön, on juuri teidän asiantuntevan ja kannustavan ohjauksenne ansiota.

Väitöskirjani esitarkastajia professori Lasse Lipposta ja tutkimusjohtaja Katja Repoa kiitän asiantuntevista huomioista ja rakentavasta palautteesta, jotka auttoivat syventämään lasten kuulumisen tarkastelua ja viimeistelemään väitöskirjan. Professori Lasse Lipposta kiitän lämpimästi myös lupautumisesta vastaajakseni.

Olen saanut tehdä väitöstutkimusta osana Perheet 24/7 -tutkimushanketta. Kiitän tästä mahdollisuudesta hankkeen johtajaa professori Anna Rönkää. Osallistuminen kansainväliseen hankkeeseen on antanut arvokasta kokemusta tutkimusyhteistyöstä ja kannatellut väitöstutkimustani.

Kriittisistä ja kannustavista kommentteista kiitän kahden eri tohtoriohjelman – valtakunnallisen perhetutkimuksen tohtoriohjelman sekä Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen tohtoriohjelman – seminaariryhmiä. Väitöstutkimukseni loppuvaiheessa olen saanut osallistua myös Jyväskylän yliopiston monitieteiseen lapsi- ja perhetutkimuksen seminaariin. Kiitos professorit Kimmo Jokinen, Niina Rutanen ja Anna Rönkä sekä monet muut asiantuntijat ja vertaiset esille nostamistanne näkökulmista ja uusista oivalluksista.

Väitöstutkimustani ovat rahoittaneet Suomen Akatemia, Perhetutkimuksen tohtoriohjelman, Emil Aaltosen säätiö ja Suomen kulttuurirahasto. Kuluneena lukuvuonna olen saanut työskennellä lapsi- ja perhetutkimuksen koordinoitavissa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella samalla väitöskirjaani viimeistellen. Kiitän näitä tahoja tutkimustyöni mahdollistamisesta.

Kiitokset kuuluvat myös läheisilleni. Olen tehnyt väitöstutkimusta pitkään ja hitaasti, pienten ja erityisten lasteni sallimassa tahdissa. Tämä ei olisi ollut mahdollista ilman suurenmoisia tukijoukkoja – puolisoa, isovanhempia, lastenhoitajia ja ystäviä. Kiitos teille kullannarvoisesta avustanne ja tuestanne. Lämmin ja lempeä kiitos myös lapsilleni jokapäiväisistä kuulumisen neuvotteluista ja kaikkein arvokkaimmista kuulumisen kokemuksista.

Jyväskylässä 3.6.2020

Eija Salonen

## ALKUPERÄISET ARTIKKELIT

Väitöstutkimus perustuu kolmeen artikkeliin, jotka on julkaistu tai hyväksytty julkaistavaksi vertaisarvioituissa tiedelehdissä. Artikkelit on lisätty väitöstutkimuksen liitteiksi alkuperäisten julkaisijoiden luvalla.

- I Salonen, E., Sevón, E. & Laakso, M.-L. (2018). Flexibly scheduled early childhood education and care: Finnish mothers' and educators' perceptions on young children's experiences and child-responsive practices. *International Journal of Early Childhood*, 50(2), 193–209.
- II 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.
- III Salonen, E., Sevón, E. & Laakso, M.-L. (painossa). Evening early childhood education and care: Reformulating the institutional culture. *Journal of Early Childhood Research*.

Kaikissa kolmessa artikkelissa ensimmäisellä kirjoittajalla on ollut keskeinen rooli niin aineiston keruussa ja analyysissä kuin artikkelikäsitteiden laatimisessa. Toisen ja kolmannen kirjoittajan tehtävänä on ollut tutkimusprosessin ohjaaminen ja käsikirjoitusten kommentoiminen.

Tässä väitöstutkimuksen yhteenveto-osassa alkuperäisiä artikkeleita kutsutaan osatutkimuksiksi 1–3.



## KUVIOT

KUVIO 1	Väitöstutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset sekä osatutkimusten 1-3 tutkimuskysymykset.....	24
---------	---	----

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Osatutkimusten tutkimuskysymykset, aineistot ja analyysitavat .....	31
------------	---	----

# SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
2	LASTEN HYVINVOINTI JA KUULUMINEN 24/7-YHTEISKUNNASSA.....	13
2.1	Vanhempien epätyypilliset työajat ja lasten hyvinvointi .....	13
2.1.1	Epätyypilliset työajat lasten hyvinvoinnin haasteena .....	13
2.1.2	Moninaiset elämäntilanteet, lapsille sopivat ratkaisut.....	15
2.1.3	Lasten hyvinvointi varhaiskasvatuksen vuorohoidossa.....	17
2.2	Kuulumisen osana lasten sosioemotionaalista hyvinvointia.....	18
2.2.1	Kuulumisen tunne ja moninaiset kuulumisen kokemukset... ..	19
2.2.2	Kuulumisen politiikka ja neuvottelu yksilön asemasta .....	20
3	TUTKIMUSTAVOITTEET JA -KYSYMYKSET .....	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	25
4.1	Taustaoletuksia ja menetelmällisiä lähtökohtia .....	25
4.1.1	Tutkimusta ohjaava lapsikäsitys.....	25
4.1.2	Pienten lasten kokemusten tutkiminen .....	26
4.1.3	Etnografinen lähestymistapa.....	26
4.2	Osallistujat .....	27
4.3	Menetelmät .....	28
4.4	Analyysi .....	29
4.5	Eettisyys .....	32
5	TULOKSET.....	34
5.1	Vuorohoidon ja epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen merkitys pienien lasten kuulumiselle .....	34
5.1.1	Muuttuva arki: kuulumisen säröjä ja uudelleenrakentamista .....	34
5.1.2	Epätyypilliset varhaiskasvatusajat ja lapsen vuorokausirytmii: kuulumisen haasteita ja mahdollisuuksia .....	35
5.1.3	Vuorohoidon illat ja viikonloput: joustava toimintakulttuuri kuulumisen tukena.....	36
5.2	Pienten lasten kuulumista edistävä aikuisten toiminta kotona ja vuoropäiväkodissa .....	37
5.2.1	Rutiinien ylläpitäminen ja ennakointi.....	37
5.2.2	Lapsen vuorokausirytmien ja vireystilan huomioiminen.....	38
5.2.3	Vertaissuhteiden tukeminen .....	39

6	POHDINTA .....	40
6.1	Keskeisimmät tulokset .....	40
6.2	Tutkimuksen merkitys .....	42
6.2.1	Näkökulmia lasten hyvinvointitutkimukseen .....	42
6.2.2	Avauksia lasten yhteiskunnallisen aseman tarkasteluun .....	43
6.2.3	Pedagogisia toimintatapoja varhaiskasvatuksen vuorohoitoon .....	44
6.3	Menetelmän vahvuudet ja rajoitteet .....	45
6.4	Jatkotutkimuskohteet .....	46
	SUMMARY .....	47
	LÄHTEET .....	50
	LIITTEET .....	61
	ALKUPERÄISET ARTIKKELIT	

# 1 JOHDANTO

24/7-yhteiskunnassa palveluita tarjotaan monipuolisina aikoina, jopa kaikkina vuorokaudenaikoina ja viikonpäivinä. Vastaavasti työtä tehdään tavanomaisen virkatyöajan lisäksi iltaisin, öisin ja viikonloppuisin, toisinaan vaihtuvissa vuoroissa. (Li ym., 2014; Presser, 2003, s. 1–3.) Nämä 24/7-yhteiskunnalle ominaiset, epätyypilliset työajat koskettavat myös suomalaisia lapsia: monet vanhemmat, erityisesti varhaiskasvatusikäisten lasten äidit, työskentelevät maassamme epätyypillisinä aikoina (Miettinen & Rotkirch, 2012, s. 47–48). Lapsille tämä merkitsee toisinaan osallistumista varhaiskasvatuksen vuorohoitoon, jota tarjotaan vanhempien työn edellyttäminä ajankohtina.

Tarkasteltaessa 24/7-yhteiskunnalle ominaista elämänrytmiä ja vuorohoittoa pienten lasten kannalta pinnalle nousee usein huoli lasten hyvinvoinnista. Huolen taustalla voidaan nähdä kulttuurinen ymmärrys siitä, että ilta, yö ja viikonloppu ovat vapaa-aikaa, johon kuuluu rentoutuminen ja läheinen yhdessäolo perheen kanssa (Peltoperä, Turja, Vehkakoski, Poikonen & Laakso, 2018; Tammelin, Mykkänen, Sevón, Murtorinne-Lahtinen & Rönkä, 2019). Erityisesti pienimpien lasten ajatellaan tarvitsevan näinä ajankohtina kotiympäristöä ja oman vanhemman hoivaa (Jordan, 2008, s. 90–91; Peltoperä ym., 2018; Rutanen & Hännikäinen, 2019; Tammelin ym., 2019). Lasten katsotaan tarvitsevan myös säännöllisiä rutiineja ja pysyviä ihmissuhteita, joita vanhempien epätyypillisen työajan ja vuorohoidon ajatellaan uhkaavan (Murtorinne-Lahtinen, Moilanen, Tammelin, Rönkä & Laakso, 2016).

Tutkimukset antavat tukea edellä kuvatuille käsityksille, mutta nostavat esille myös toisenlaisia näkökulmia. Vaikka vanhempien epätyypilliseen työaikaan ja vuorohoitoon liittyy mahdollisia lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen haasteita (De Schipper, Tavecchio, Van IJzendoorn & Linting, 2003; Li ym., 2014; Rönkä ym., 2017), nähdään niiden rinnalla myös hyviä asioita (Kekkonen, Rönkä, Laakso, Tammelin & Malinen, 2014; Siippainen, 2018, s. 171; Sevón, Rönkä, Räikkönen & Laitinen, 2017). Ennen kaikkea tutkimukset paljastavat ilmiön monimuotoisuuden. Siihen, millaisen merkityksen vanhempien epätyypilliset työajat

saavat lasten elämässä, ovat yhteydessä lukuisat työhön, perhetilanteeseen, vuorohoitoon sekä lapsen ikään ja kehitysvaiheeseen liittyvät tekijät (Li ym., 2014; Tammelin & Rönkä, 2013; Rönkä ym., 2017).

Vaikka tutkimukset ovat jo tuoneet monipuolista tietoa vanhempien epätyypillisten työaikojen ja lasten hyvinvoinnin välisestä yhteydestä, myös lisätutkimusta tarvitaan. Aikaisemmassa tutkimuksessa tätä yhteyttä on tarkasteltu ensisijaisesti aikuisilta kerättyjen kysely- ja haastatteluaineistojen pohjalta, ja huomion kohteena ovat olleet useimmiten määrällisesti mitattavat lasten hyvinvoinnin ongelmat (Li ym., 2014). Kohderyhmänä ovat olleet vain harvoin alle 3-vuotiaat lapset – huolimatta siitä, että pienimpien lasten on katsottu olevan erityisen haavoittuvia niille arjen rutiinien ja ihmissuhteiden muutoksille, joita epätyypillisiin työaikoihin toisinaan liittyy (Strazdins, Clements, Korda, Broom & D'Souza, 2006). Tarvitaankin lasten arkiympäristöissä toteutettua tutkimusta, jossa myös pienten lasten ilmaisemat kokemukset tulevat kuulluiksi. Lisäksi on tärkeää laajentaa keskustelua yhteiskunnalliselle tasolle ja pohtia, millainen pienten lasten asema on talouselämän tarpeita palvelevassa 24/7-yhteiskunnassa.

Tämän varhaiskasvatustieteen alueelle sijoittuvan väitöstutkimuksen valinnat – kohderyhmä, menetelmät ja käsitteet – vastaavat näihin tutkimustarpeisiin ja auttavat syventämään aikaisemman tutkimuksen tuottamaa ymmärrystä. Katse suunnataan pieniin, 1–3-vuotiaisiin lapsiin, joiden hyvinvointia vuorohoidon ja epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen kontekstissa tutkitaan etnografiseen lähestymistapaan pohjautuvien menetelmin, ensisijaisesti lasten toimintaa ja ilmaisuja tulkiten. Väitöstutkimus on osa kansavälistä tutkimushanketta *Lasten sosioemotionaalinen hyvinvointi ja perheen arki 24/7 taloudessa* (Perheet 24/7), ja hankkeen teeman mukaisesti huomio kohdistetaan lasten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta merkityksellisiin asioihin. Näitä asioita tarkastellaan kuulumisen käsitteen valossa, jolloin saadaan nostettua esille yhtäältä lasten arjen vuorovaikutustilanteissa rakentuvat kuulumisen kokemukset, toisaalta lasten asemaan kytkeytyvä kuulumisen politiikka.

## **2 LASTEN HYVINVOINTI JA KUULUMINEN 24/7-YHTEISKUNNASSA**

Tutkittaessa 24/7-yhteiskuntaa lasten kannalta huomio on kohdistettu ensisijaisesti vanhempien epätyypillisten työaikojen ja lasten hyvinvoinnin väliseen yhteyteen. Kiinnostusta ovat herättäneet myös ne moninaiset tekijät, jotka välittävät ja muuntavat tätä yhteyttä. (Li ym., 2014.) Tuon seuraavaksi esille näiden tutkimusten tuloksia niiltä osin kuin ne koskettavat varhaiskasvatusikäisiä, 0–6-vuotiaita lapsia. Tämän jälkeen esittelen kuulumisen käsitteen avaamia näkökulmia lasten hyvinvointiin 24/7-yhteiskunnassa.

### **2.1 Vanhempien epätyypilliset työajat ja lasten hyvinvointi**

Aikaisempien tutkimusten perusteella yhteys vanhempien epätyypillisten työaikojen ja lasten hyvinvoinnin välillä on monimuotoinen, erilaisten välittävien ja muuntavien tekijöiden muokkaama. Epätyypillisten työaikojen yhteys perhe-elämään ja lasten hyvinvointiin vaihtelee myös eri maiden välillä, sillä vanhempien valintoihin vaikuttavat niin kulttuuriset käsitykset kuin työ- ja perhepolitiikka (Moilanen, May, Räikkönen, Sevón & Laakso, 2016; Tammelin, Malinen, Rönkä & Verhoef, 2017; Verhoef, Tammelin, May, Rönkä & Roeters, 2016). Tämä monimuotoisuus selittää osin ristiriitaisia tutkimustuloksia: vanhempien epätyypillisiin työaikoihin on todettu liittyvän niin lasten hyvinvoinnin haasteita kuin heidän hyvinvointiaan edistäviäkin asioita (Kekkonen ym., 2014; Sevón ym., 2017).

#### **2.1.1 Epätyypilliset työajat lasten hyvinvoinnin haasteena**

Tavallisimmin vanhempien työskentely epätyypillisinä aikoina on nähty kielteisessä valossa: näihin työaikoihin on yhdistetty erilaisia lasten hyvinvoinnin haasteita (Li ym., 2014). Useissa tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan äitien epätyypillisiä työaikoja, joiden on toisinaan havaittu olevan yhteydessä lasten

tunteiden säätelyn ja käyttäytymisen ongelmiin (Daniel, Grzywacz, Leerkes, Tucke & Han, 2009; Gassman-Pines, 2011; Han, 2008; Joshi & Bogen, 2007). Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös tarkasteltaessa perheitä, joissa toinen tai molemmat kahdesta vanhemmasta työskentelevät epätyypillisinä aikoina (Rosenbaum & Morett, 2009; Rönkä ym., 2017; Strazdins ym., 2006; Strazdins, Korda, Lim, Broom & D'Souza, 2004). Lasten tunteiden säätelyn ja käyttäytymisen ohella on huomioitu heidän kognitiivinen kehityksensä ja havaittu, että äitien epätyypilliset työajat ovat yhteydessä lasten heikompaan suoriutumiseen myös tällä alueella (Han, 2005).

Vanhempien epätyypillisten työaikojen ja lasten hyvinvoinnin välistä yhteyttä on selitetty esimerkiksi vanhempien hyvinvointiin, perheen vuorovaikutussuhteisiin ja kotiympäristöön liittyvillä tekijöillä. Työskentely epätyypillisinä aikoina voi olla niin fyysisesti kuin psyykkisesti kuormittavaa ja hankaloittaa perheen yhteisen ajan löytämistä (Oinas, Anttila & Mustosmäki, 2019, s. 10, 35–36; Winkler, Mason, Laska, Christoph & Neumark-Sztainer, 2018). Vanhempien jaksamista voivat koetella myös kulttuurissamme vallitsevat kielteiset asenteet ja niiden aikaansaama syyllisyys työskentelystä epätyypillisinä aikoina (Moilanen, May, Sevón, Murtorinne-Lahtinen & Laakso, 2019; Tammelin ym., 2019). Nämä haasteet heijastuvat toisinaan pienten lasten hyvinvoinnin kannalta merkityksellisiin asioihin: vanhempien mielenterveyteen sekä vuorovaikutukseen niin parisuhteessa kuin lapsen ja vanhemman välillä. Vanhemman mielenterveyteen ja parisuhteeseen liittyvien ongelmien onkin todettu selittävän osaksi yhteyttä vanhempien epätyypillisten työaikojen ja lasten sosioemotionaalisten haasteiden välillä (Daniel ym., 2009; Joshi & Bogen, 2007; Strazdins ym., 2006). Vastaavasti äitien vähäisemmän sensitiivisyyden on havaittu selittävän yhteyttä äitien epätyypillisten työaikojen ja lasten heikomman kognitiiviseen kehityksen välillä (Han, 2005; ks. myös Grzywacz, Daniel, Tucker, Walls & Leerkes, 2011).

Lasten hyvinvoinnin haasteiden taustalla voidaan nähdä myös epätyypillisiin työaikoihin, erityisesti vuorotyöhön, liittyvä elämänrytmin epäsäännöllisyys, joka hankaloittaa perheen yhteisten rutiinien ylläpitämistä (Rosenbaum & Morett, 2009; Strazdins ym., 2006; Tammelin ym., 2019). Pienten lasten hyvinvoinnin kannalta nämä rutiinit ovat ensiarvoisen tärkeitä: ne tuovat arkeen ennakoitavuutta ja muodostavat keskeisen oppimisen ja kehityksen kontekstin (Spagnola & Fiese, 2007). Perheen rutiinien, kuten yhteisten aterioiden ja lukuhetkien, on havaittu tukevan esimerkiksi lasten kielen kehitystä ja sosiaalisten taitojen oppimista (Ely, Gleason, MacGibbon & Zaretsky, 2001; Fiese, Eckert & Spagnola, 2005; Spagnola & Fiese, 2007). Toistuvista rutiineista kehittyvät ja perheenjäsenten välisiä tunnesiteitä lujittavat rituaalit puolestaan tukevat lasten emotionaalista hyvinvointia (Kubicek, 2002; Spagnola & Fiese, 2007). Vaihteleva arjen kulku ja perheenjäsenten eriävät rytmit näyttävät vaikeuttavan näiden lapsille tärkeiden rituaalien muodostumista.

Työskentely epätyypillisinä aikoina voi vaikuttaa lasten hyvinvointiin ja kehitykseen myös lastenhoitoon liittyvien ratkaisujen välityksellä. Lastenhoidon järjestäminen epätyypillisinä aikoina voi olla vaikeaa, sillä päiväkodeissa toteutettavaa julkista varhaiskasvatusta järjestetään näinä aikoina hyvin harvoissa

maissa (Malinen, Dahlblom & Teppo, 2016). Onkin havaittu, että epätyypillisinä aikoina työskentelevien vanhempien lapset osallistuvat ikäryhmänsä muita lapsia harvemmin julkiseen varhaiskasvatukseen. Vastaavasti epätyypillisinä aikoina työskentelevien vanhempien on todettu hyödyntävän muita vanhempia enemmän sukulaisten ja tuttavien tarjoamaa lastenhoitoapua. (Han, 2004; Kekkonen ym., 2014.) Näin tapahtuu myös Suomessa – huolimatta siitä, että maassamme julkista varhaiskasvatusta tarjotaan useimmista muista maista poiketen kaikkina vanhempien työn edellyttäminä ajankohtina (Kekkonen ym., 2014). Tarkasteltaessa äitien epätyypillisten työaikojen yhteyttä heidän lastensa kognitiiviseen kehitykseen on havaittu, että edellä kuvatut lastenhoitoratkaisut selittävät osaksi niiden yhteyttä lasten heikompaan kognitiiviseen kehitykseen (Han, 2005; ks. myös Meyers, Rosenbaum, Ruhm & Waldfogel, 2004). Nämä tulokset viittaavat laadukkaan varhaiskasvatusympäristön tärkeään merkitykseen lasten oppimisessa ja kehityksessä, erityisesti tilanteissa, joissa kotiympäristöön liittyy aiemmin kuvattuja lapsen kehityksen kannalta epäsuotuisia asioita.

Vaikka julkiset varhaiskasvatuspalvelut edistävät parhaimmillaan perheiden ja lasten hyvinvointia, voidaan vanhempien epätyypillisten työaikojen mukaan rytmittyvät varhaiskasvatusajat nähdä toisinaan pienille lapsille ongelmallisina. Vanhempien työskennellessä epätyypillisinä aikoina lasten päiväkodissa viettämä aika on usein kohtuullinen – heidän kuukausittaiset tuntimääränsä ovat keskimäärin jopa pienempiä kuin lapsilla, joiden vanhemmat tekevät säännöllistä päivätyötä. Tästä huolimatta pitkät, yli kymmentuntiset päiväkotijaksot ovat yleisempiä lapsilla, joiden vanhemmista ainakin toinen työskentelee epätyypillisinä aikoina. Eniten pitkiä päiväkotijaksoja on epätyypillisinä aikoina työskentelevien yksinhuoltajien lapsilla, jotka viettävät vuorohoidossa myös iltoja ja öitä kahden huoltajan lapsia useammin. (Kekkonen ym., 2014.)

Pienille lapsille pitkät päiväkotijaksot ja suuret tuntimäärät voivat olla kuormittavia. Tähän viittaavat esimerkiksi yhdysvaltalaiset tutkimustulokset, joiden mukaan päiväkodissa vietettyjen tuntien määrä on positiivisessa yhteydessä käyttäytymisen ongelmiin, vauvaikäisen lapsen tuntimäärä myös heikompaan kognitiiviseen kehitykseen (National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network 2003; 2004). On kuitenkin tärkeää huomata, että nämä kielteiset vaikutukset eivät tule esille kaikissa tutkimuksissa, ja varhaiskasvatuksen laadulla näyttääkin olevan tuntimäärää suurempi merkitys lasten hyvinvoinnille (Anme & Segal, 2003; Anme ym., 2010; 2012).

### **2.1.2 Moninaiset elämäntilanteet, lapsille sopivat ratkaisut**

Vaikka vanhempien epätyypillisiin työaikoihin on liitetty edellä kuvattuja haasteita, on näiden työaikojen yhteydestä perhe-elämään ja lasten hyvinvointiin saatu myös toisenlaisia tutkimustuloksia. Esimerkiksi Lammi-Taskulan ja Siipaisen (2018) analyysissa vanhempien epätyypillisten työaikojen ei havaittu vaikuttavan kielteisesti lapsiperheiden elämäntilanteeseen tai lasten viihtymiseen päiväkodissa. Monissa tutkimuksissa on nostettu lisäksi esille epätyypillisiin työ-



aikoihin liittyviä myönteisiä asioita ja hyvin toimivia työn ja perhe-elämän yhteensovittamisen ratkaisuja, jotka ovat myös pienten lasten hyvinvoinnin kannalta merkityksellisiä (Kekkonen ym., 2014; Oinas ym., 2019, s. 8, 31–32; Rönkä ym., 2014; Sevón ym., 2017).

Erisuuntaisten tutkimustulosten taustalla voidaan nähdä tekijöitä, jotka muuntavat epätyypillisten työaikojen yhteyttä vanhempien hyvinvointiin, perhe-elämään ja edelleen lasten hyvinvointiin. Jotkut näistä tekijöistä liittyvät työn määrään, ajoitukseen ja luonteeseen. Esimerkiksi Han (2008) on havainnut äitien vuorotyön olevan voimakkaammin yhteydessä lasten käyttäytymisen ongelmiin, jos työ on kokopäiväistä. Gassman-Pines (2011) puolestaan on kiinnittänyt huomiota epätyypillisen työajan tarkempaan ajoitukseen ja havainnut äitien iltatyön olevan yhteydessä lasten käyttäytymisen haasteisiin, kun taas viikonlopputyön kohdalla tätä yhteyttä ei esiintynyt. Lisäksi muun muassa epätyypillisen työajan ennakoimattomuuden on havaittu tuottavan haasteita perhe-elämälle ja lasten hyvinvoinnille (Kekkonen ym., 2014; Rönkä ym., 2017), kun taas työajan joustavuuden ja työntekijän autonomian on todettu tukevan niin työntekijän hyvinvointia kuin työn ja perhe-elämän yhteensovittamista ja lasten hyvinvointia (Kandolin, Härmä & Toivanen, 2001; Oinas ym., 2019, s. 10–11; Salmi & Lammi-Taskula, 2014; Strazdins, Shipley, Clements, Obrien & Broom, 2010).

Vanhempien työhön liittyvien tekijöiden ohella muun muassa perhemuodon ja lastenhoidon saatavuuden on nähty olevan yhteydessä siihen, millaiseksi lasten arki ja hyvinvointi muodostuvat vanhempien työskennellessä epätyypillisinä aikoina (Li ym., 2014). Useiden tutkimusten perusteella epätyypillisinä aikoina työskentelevien yksinhuoltajien perheet ovat kahden huoltajan perheitä haavoittuvammassa asemassa. Yksinhuoltajien on havaittu kohtaavan suurempia vaikeuksia lastenhoidon järjestämisessä epätyypillisinä aikoina ja siten työn ja perhe-elämän yhteensovittamisessa (Moilanen ym., 2016; Murtorinne-Lahtinen ym., 2016; ks. myös Roman, 2017). Nämä vaikeudet heijastuvat toisinaan myös lasten hyvinvointiin: vanhempien epätyypilliseen työaikaan yhteydessä olevat lasten käyttäytymisen ongelmat näyttävät korostuvan yksinhuoltajaäitien perheissä (Han, 2008). Työn ja perhe-elämän yhteensovittamista helpottavat niin yksinhuoltajien kuin kahden huoltajan perheissä joustavat työaikajärjestelyt ja lastenhoitoratkaisut, kuten vanhempien epätyypillisen työajan mukaan ajoitettu vuoroahoito (Kekkonen ym., 2014; Verhoef ym., 2016).

Kahden huoltajan perheissä epätyypillisiin työaikoihin liittyy myös erityisiä mahdollisuuksia työn ja perhe-elämän yhteensovittamiseen. Näissä perheissä vanhemmat onnistuvat toisinaan ketjuttamaan työaikansa ja siten vähentämään tarvetta kodin ulkopuolella tapahtuvalle lastenhoidolle (Liu, Wang, Keesler & Schneider, 2011; Täht, 2011, s. 73). Nämä ratkaisut näkyvät isien suurempana osallistumisena lastenhoitoon ja kotityöhön perheissä, joissa äiti tai molemmat vanhemmat työskentelevät epätyypillisinä aikoina (Han, 2004; Oinas ym., 2019, s. 31; Täht, 2011, s. 79). Lapsille edellä kuvattu perheen sisäinen työnjako voi merkitä lyhyitä päiväkotipäiviä, joiden voidaan katsoa vähentävän pienten lasten kuormittumista (Vermeer & Van IJzendoorn, 2006). Vanhempien epätyypillisiin työaikoihin liittyy toisinaan myös pitkiä vapaajaksoja, arkivapaita

sekä iltavuoroa edeltäviä kiireettömiä aamuja, joiden on katsottu tukevan perheiden ja lasten hyvinvointia (Kekkonen ym., 2014; Sevón ym., 2017).

### 2.1.3 Lasten hyvinvointi varhaiskasvatuksen vuorohoidossa

Edellä kuvattiin, kuinka vanhempien epätyypillisiin työaikoihin sovitettavan lastenhoidon saatavuus voi helpottaa työn ja perhe-elämän yhteensovittamista ja heijastua vanhempien myönteisten kokemusten välityksellä myös lasten hyvinvointiin (Murtorinne-Lahtinen ym., 2016; Tammelin ym., 2019). Suomessa lastenhoidon ja varhaiskasvatuksen saatavuus epätyypillisinä aikoina on pyritty turvaamaan julkisilla varhaiskasvatuspalveluilla: lainsäädäntömme velvoittaa kunnat järjestämään epätyypillisinä aikoina työskentelevien vanhempien alle kouluikäisille lapsille vuorohoitoa iltaisin, öisin ja viikonloppuisin (Varhaiskasvatuslaki 2018/540). Vaikka jotkut vanhemmat kokevat vuorohoidon tarjonnan yhä puutteelliseksi (Kekkonen ym., 2014), on vuorohoito kansainvälisesti tarkasteltuna ainutlaatuinen julkinen palvelu. Vuonna 2016 siihen osallistui noin 15 000 lasta, 7 prosenttia kaikista julkisten varhaiskasvatuspalveluiden piirissä olevista lapsista (Säkkinen & Kuoppala, 2017).

Vuorohoidon juuret ovat muiden varhaiskasvatuspalvelujen tavoin yhteiskunnallisissa tarpeissa: näiden palvelujen ensisijaisena tavoitteena on ollut tarjota lapsille turvallinen hoitopaikka silloinkin, kun vanhemmat työskentelevät epätyypillisinä aikoina (Alila ym., 2014, s. 8; Peltoperä ym., 2018). Maamme ensimmäiset vuoropäiväkodit aloittivat toimintansa jo vuonna 1972, ja hieman myöhemmin, vuonna 1983, epätyypillisten työaikojen luomiin lastenhoidon tarpeisiin vastattiin turvaamalla vuorohoidon saatavuus lainsäädännöllä (Rönkä, Turja, Malinen, Tammelin & Kekkonen, 2019; Varhaiskasvatuslaki 1973/36). Lapsen hoivaan ja suojeluun liittyvien tavoitteiden rinnalle on kuitenkin nostettu yhä voimakkaammin lapsen kehitykseen, oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin kytkeytyviä tavoitteita, joiden myötä varhaiskasvatus on alettu nähdä ensisijaisesti lapsen oikeutena (Alila ym., 2014, s. 11–13). Varhaiskasvatus määritelläänkin nykyisin kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi (Opetushallitus, 2018). Tämä määritelmä koskee kaikkia varhaiskasvatuksen muotoja, myös vuorohoitoa (Peltoperä & Hintika, 2016).

Tarkasteltaessa vuorohoitoa pienten lasten hyvinvoinnin kannalta voidaan tässä varhaiskasvatuksen muodossa havaita niin hyviä asioita kuin haasteita. Koska vuorohoitoa on tutkittu vasta vähän, perustuvat nämä havainnot paitsi suomalaista vuorohoitoa koskeviin tutkimuksiin (Rönkä ym., 2019; Peltoperä ym., 2018; Peltoperä, Vehkakoski, Turja & Laakso, 2020; Siippainen, 2018), myös kansainvälisiin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan vuorohoidon kaltaisia, epätyypillisinä ajankohtina päiväkodeissa tarjottavia varhaiskasvatuksen ja lastenhoidon palveluja (Anme & Segal, 2003; Anme ym., 2010; 2012; De Schipper ym., 2003; Halfon & Friendly, 2015; Jordan, 2008; Statham & Mooney, 2003). Näissä tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota pieneen ryhmäkokoan ja joustaviin toimintatapoihin, jotka avaavat mahdollisuuksia lasten yksilöllisten tarpeiden ja toiveiden huomioimiseen (Halfon & Friendly, 2015; Jordan, 2008, s. 40–41; Peltoperä

ym. 2018; Rönkä ym., 2019; Statham & Mooney, 2003, s. 28). Tutkimukset antavat viitteitä myös siitä, että juuri varhaiskasvatuksen ja lastenhoidon laadulla – pikemmin kuin päiväkodissa vietettyjen tuntien määrällä tai ajoituksella – on lasten hyvinvoinnille ratkaiseva merkitys (Anme & Segal, 2003; Anme ym., 2010; 2012).

Joustavien toimintatapojen rinnalla voidaan kuitenkin nähdä lasten hyvinvoinnin haasteita, joiden taustalla ovat juuri epätyypilliset varhaiskasvatusajat. Lasten yksilöllisten varhaiskasvatusaikojen ja työntekijöiden työvuorojen vuoksi sosiaalinen ympäristö vaihtelee vuoropäiväkodissa tavallista päiväkotia enemmän (Malinen ym., 2016). Tämän vaihtelevuuden on todettu hankaloittavan lasten vuorovaikutusta niin työntekijöiden kuin toisten lasten kanssa ja heikentävän siten heidän osallisuuttaan ja viihtymistään päiväkotiympäristössä (De Schipper ym., 2003; Turja, 2016). Nämä hankaluudet korostuvat eri-ikäisistä lapsista muodostuvissa ryhmissä, sillä suuren ikäeron voidaan nähdä vaikeuttavan lasten ystävystymistä (Malinen ym., 2016; Singer & De Haan, 2011).

Kokoonpanoltaan vaihtelevassa, eri-ikäisistä lapsista koostuvassa ryhmässä myös tavoitteellisen pedagogisen toiminnan järjestäminen on haastavaa (Peltoperä & Hintikka, 2016; Peltoperä ym., 2020; Rönkä ym., 2019; Siippainen, 2018, s. 171). Haasteita lisää lasten yksilöllisistä varhaiskasvatusajoista johtuva eriytymisyys: ryhmässä saattaa olla vireystilaltaan erilaisia lapsia, joista osa on ollut vuorohoidossa jo pitkään toisten vasta liittyessä mukaan toimintaan. Tämä vaikeuttaa pedagogisen toiminnan suunnittelua ja toteutusta ja saattaa viime kädessä heikentää lasten koulutuksellista tasa-arvoa. (Peltoperä & Hintikka, 2016; Peltoperä ym., 2020.) Työntekijöiltä vaaditaan vuorohoidossa erityistä joustavuutta ja osaamista, jotta jokaisen lapsen oikeus laadukkaaseen ja monipuoliseen varhaiskasvatukseen toteutuu hänen varhaiskasvatusajoistaan riippumatta (Peltoperä & Hintikka, 2016; Rönkä ym., 2019).

## 2.2 Kuuluminen osana lasten sosioemotionaalista hyvinvointia

Pienten lasten hyvinvointia katsotaan tässä tutkimuksessa kuulumisen käsitteen avaamista näkökulmista. Aikaisemmassa tutkimuksessa kuulumisen käsitettä on määritelty ja sovellettu monin tavoin, useilla eri tieteenaloilla (Lähdesmäki ym., 2016; May, 2013; Sumsion & Wong, 2011). Tämän moninaisuuden keskellä voidaan tunnistaa jaettu käsitys kuulumisen keskeisimmistä piirteistä. Yhtäältä tällä käsitteellä viitataan kuulumisen kokemuksiin, jotka rakentuvat suhteissa ympäristöön – ennen kaikkea toisiin ihmisiin, mutta myös esimerkiksi kulttuureihin, paikkoihin ja esineisiin. Toisaalta kuulumisella tarkoitetaan molemminpuoliseen hyväksyntään ja huomioimiseen perustuvaa asemaa ihmissuhteissa tai yhteisössä. (Lähdesmäki ym., 2016; May, 2013, s. 84–84.) Kuulumisen käsite auttaakin suuntaamaan katseen sellaisiin lasten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin puoliin, joiden tutkiminen näyttää epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen ja vaihtuvien ihmissuhteiden kontekstissa erityisen tärkeältä. Lisäksi tämä lähestymistapa vas-

taa lasten hyvinvointitutkimuksen alueella havaittuihin tutkimustarpeisiin ottamalla tarkastelun kohteeksi lasten ilmaisemat kokemukset (Estola, Farquhar & Puroila, 2014; Fattore, Mason & Watson, 2009).

Kuulumista koskevassa tutkimuksessa on tavallisesti painotettu joko yksilön kokemuksia tai sitä vuorovaikutusta, jossa yksilön asema ja siihen liittyvät kokemukset rakentuvat. Näitä näkökulmia on jäsennetty erottamalla analyytisesti kuulumisen tunne ja kuulumisen politiikka (Juutinen, 2018, s. 25; Sadownik, 2018; Stratigos, Bradley & Sumsion, 2014). Tässä tutkimuksessa näiden kahden näkökulman katsotaan täydentävän toisiaan. Huomio suunnataan yhtäältä lasten kokemuksiin, toisaalta siihen vuorovaikutukseen, joka vaikuttaa lasten asemaan kodin ja vuoropäiväkodin yhteisöissä sekä laajemmin 24/7-yhteiskunnassa. Mayn (2011; 2013, s. 78) mukaan juuri tässä piilee kuulumisen käsitteen vahvuus: vaikka sen keskiössä on yksilö, nähdään kuulumisen relationaalisenä, suhteissa toisiin ihmisiin ja yhteiskuntaan rakentuvana. Kuulumisen käsitteen toisena vahvuutena voidaan pitää monipuolisuutta: käsite nostaa huomion kohteeksi paitsi ihmissuhteet ja yhteisöt, myös materiaalisen maailman sekä siihen kytkeytyvät rutiinit ja toiminnat (May, 2013, s. 91, 131; ks. myös Chatterjee, 2005; Jack, 2010; Mee & Wright, 2009). Vuorohoitoon liittyvässä tutkimuksessa tämä monipuolisuus on tärkeää, sillä vuorohoidon erityispiirteet kytkeytyvät niin ihmissuhteisiin kuin toimintakulttuuriin ja materiaaliseen ympäristöön (Siippainen, 2018, s. 151, 170).

### **2.2.1 Kuulumisen tunne ja moninaiset kuulumisen kokemukset**

Kuulumisen tunnetta on aikaisemmin tarkasteltu useiden tieteenalojen näkökulmista ja monissa erilaisissa yhteyksissä. Kohderyhminä ovat olleet esimerkiksi erilaiset vähemmistöt: maahanmuuttajat (Nette & Hayden, 2007; Raijman & Gefen, 2018), seksuaalivähemmistöt (McCallum & McLaren, 2010), erityisen tuen piirissä olevat lapset (Statiri & Andreou, 2017) ja syntymäkodin ulkopuolelle sijoitetut lapset (Biehal, 2014). Osa tästä tutkimuksesta sijoittuu kasvatus- ja koulutusinstituutioihin, myös varhaiskasvatukseen kontekstiin, jossa kuulumisen tunnetta on tarkasteltu lasten toimijuuden ja kuulumisen politiikan yhteydessä (Guo & Dalli, 2016; Juutinen & Kess, 2019).

Koska kuulumisen tunteen käsitettä on sovellettu monilla tieteenaloilla, on tämä käsite saanut osin erilaisia painotuksia ja sisältöjä (Lähdesmäki ym., 2016). Tavallisimmin kuulumisen tunteen on nähty rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja perustuvan vastavuoroiseen kunnioitukseen, yhteisiin uskomuksiin ja tapoihin tai muuhun yksilöiden jakamaan samankaltaisuuteen (Mahar, Cobigo & Stuart, 2013; May, 2013, s. 81). Kuulumisen tunteen onkin kuvattu pitävän sisällään muun muassa kokemuksia hyväksynnästä, arvostuksesta ja välittämisestä sekä yhteensopivuudesta ja samankaltaisuudesta tiettyyn yhteisöön kuuluvien ihmisten kanssa (Hagerthy, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema & Collier, 1992; Mahar ym., 2013; Strayhorn, 2019, s. 4). Nämä ihmissuhteissa rakentuvat kokemukset on nähty olennaisena osana sosiaalista hyvinvointia ja mielen-

terveyttä (Hagerthy ym., 1992), ja yhteisöön kuulumista on pidetty jopa keskeisenä inhimillisenä tarpeena ja toiminnan motiivina (Baumeister & Leary, 1995; Maslow, 1954).

Kuulumisen tunne voidaan kuitenkin nähdä tätä laajempänä: sen lähteinä voivat toimia paitsi ihmiset, yhteisöt ja kulttuurit, myös materiaaliseen maailmaan kuuluvat paikat ja esineet sekä niihin liittyvät, mielihyvää herättävät aistimukset. Käytännössä kuulumisen tunteen eri lähteet nivoutuvat yhteen, sillä sosiaalinen vuorovaikutus on väistämättä sidoksissa kulttuuriseen ja materiaaliseen ympäristöön. (May, 2013, s. 94, 131; ks. myös Rutanen, 2013.) Yksittäisen, selvärajaisen tunteen sijaan kuulumisen tunteella voidaanakin viitata kokonaisvaltaiseen hyvään oloon, joka rakentuu moninaisista, suhteessa ympäristöön muodostuvista miellyttävistä kokemuksista.

Tässä tutkimuksessa kuulumisen tunne käsitetään juuri tällä tavoin moninaisena, ja kuulumisen tunteen sijasta puhutaankin kuulumisen kokemuksista. Nämä kokemukset nähdään muuttuvina, aaltoilevina ja hetkittäisinä, tilanteesta toiseen vaihtelevina (vrt. May, 2013, s. 83, 90; Stratigos, 2015a). Vastaavasti kuulumisen kokemusten rakentamista pidetään jatkuvana osana arkielämää, päättömänä prosessina, joka seuraa yksilössä ja hänen ympäristössään tapahtuvia muutoksia (vrt. Juutinen, 2018, s. 5). 24/7-yhteiskunnassa, epätyypillisten työ- ja varhaiskasvatusaikojen tahdittamassa arjessa, kuulumisen kokemusten hetkittäisyyden katsotaan korostuvan, sillä vaihteleva arjen kulku ja yllättävät muutokset edellyttävät näiden kokemusten jatkuvaa uudelleenrakentamista.

## 2.2.2 Kuulumisen politiikka ja neuvottelu yksilön asemasta

Kuulumisen kokemukset kytkeytyvät vahvasti siihen vuorovaikutukseen, niin sanottuun kuulumisen neuvotteluun, jossa yksilön asema ihmissuhteessa tai yhteisössä – tai vastaavasti vähemmistöryhmän asema yhteiskunnassa – määritellään (Nagel, 2011, s. 120). Tässä neuvottelussa yksilöt, myös pienet lapset, nähdään aktiivisina toimijoina, jotka pyrkivät rakentamaan omaa paikkaansa ja kuulumisen kokemukseen suhteessa toisiin ihmisiin ja materiaaliseen ympäristöönsä (Guo & Dalli, 2016; Stratigos ym., 2014; ks. myös Lipponen, Kumpulainen & Hölppö, 2013). Kuulumisen neuvottelun toisina osapuolina, yksilön asemaan vaikuttavina toimijoina, voivat olla niin yksilöt ja yhteisöt kuin yhteiskunnan rakenteet ja instituutiot (Yu-val-Davis, 2011, s. 18–19).

Kuulumisen – niin yhteisön jäsenyyden kuin tähän liittyvien kokemusten – kannalta on olennaista, että yksilön aloitteet tulevat vuorovaikutuksessa kuuluiksi ja huomioiduiksi ja hän pääsee siten osallistumaan yhteisön päätöksentekoon (May, 2013, s. 83–84). Pienten lasten kohdalla tämä edellyttää heidän ilmaissujensa sensitiivistä havainnointia ja arvostavaa kohtaamista. Päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa nämä ihanteet jäävät toisinaan tavoittamatta, ja neuvottelu kuulumisesta voi paitsi vahvistaa yksilön asemaa yhteisössä, myös rajata ja sulkea hänen mahdollisuuksiaan (Stratigos ym., 2014; Yuval-Davis, 2006). Kuulumisen neuvottelu voidaan nähdä yksilöiden ja ryhmien välisenä valtataisteluna, jossa tuotetaan rajoja yhteisön jäsenten ja sen ulkopuolelle jäävien ihmisten välille (May, 2013, s. 85; Nagel, 2011, s. 120; Yuval-Davis, 2006). Kuulumisen

kääntöpuolena voidaan siten nähdä poissuljetuksi tuleminen ja kokemus ulkopuolisuudesta (Juutinen, 2015).

Yhteisön jäsenyyteen ja sen ehtoihin kytkeytyvää vaikuttamista ja rajanve-toa kutsutaan tutkimuskirjallisuudessa kuulumisen politiikaksi. Tätä käsitettä on käytetty ennen kaikkea tarkasteltaessa erilaisten vähemmistöryhmien yhteiskunnallista asemaa ja kansalaisuutta (Yuval-Davis, 2007; 2011). Käsite on kuitenkin esiintynyt myös varhaiskasvatuksen alueelle sijoittuvissa tutkimuksissa, joiden kohteena ovat olleet niin toimintaa ohjaavat asiakirjat (Sumsion & Wong, 2011) kuin lasten väliset vuorovaikutussuhteet (Juutinen, 2018; Juutinen, Puroila & Johansson, 2018; Stratigos, 2015b; 2016). Päiväkodin arjessa kuulumisen politiikka on näyttäytynyt jatkuvasti muuttavana, vuorovaikutussuhteissa muotoutuvana ilmiönä, jolle aikuisten toiminta ja yhteisön arvot luovat kehykset (Juutinen, 2018, s. 5).

Tässä tutkimuksessa kuulumisen politiikkaa tarkastellaan niin päivittäisen vuorovaikutuksen kuin yhteiskunnan toiminnan tasolla. Huomion kohteena ovat kotona ja vuoropäiväkodissa tapahtuvat vuorovaikutustilanteet sekä se aikuisten toiminta, joka vaikuttaa pienten lasten asemaan ja kokemuksiin. Näitä vuorovaikutustilanteita katsotaan osana 24/7-yhteiskuntaa, jolle ominaiset työelämän ja varhaiskasvatuksen rakenteet vaikuttavat niin aikuisten toimintaan kuin lasten mahdollisuuksiin rakentaa kuulumistaan. 24/7-yhteiskunnan vaikutukset ymmärretään yhteiskunnan rakenteisiin kietoutuvana kuulumisen politiikkana, joka muovaa pienten lasten mahdollisuuksia kokea kuulumista lähi-suhteissaan ja arkiympäristöissään.

### 3 TUTKIMUSTAVOITTEET JA -KYSYMYKSET

Väitöstutkimuksen tavoitteena on ymmärtää 1–3-vuotiaiden lasten kuulumisen neuvottelua ja rakentumista vuorohoidon ja epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen kontekstissa. Epätyypillisillä varhaiskasvatusajoilla viitataan tässä tutkimuksessa siihen, että lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen myös iltaisin, viikonloppuisin ja/tai öisin. Tutkimuksen kannalta olennaista on myös epätyypillisiin varhaiskasvatusaikoihin liittyvä vaihtelevuus ja epäsäännöllisyys. Kuulumisella tarkoitetaan molemminpuoliseen hyväksyntään ja huomioimiseen perustuvaa asemaa ihmissuhteessa tai yhteisössä sekä tämän aseman pohjalta syntyviä kuulumisen kokemuksia. Nämä kokemukset rakentuvat vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön kanssa, ja myös pienimpien lasten tulkitaan pyrkivän niitä kohti. Lasten kuulumiseen vaikuttava toiminta nähdään tutkimuksessa kuulumisen politiikkana, ja siinä huomiota kiinnitetään erityisesti 24/7-yhteiskunnalle ominaisten varhaiskasvatuksen rakenteiden ja lapsista huolehtivien aikuisten toimintaan. Tutkimustavoitteeseen pyritään vastaamalla kahden tutkimuskysymyksen:

- 1) Millainen merkitys vuorohoidolla ja epätyypillisillä varhaiskasvatusajoilla on pienten lasten kuulumiselle?
- 2) Kuinka lapsista huolehtivat aikuiset voivat edistää vuorohoitoon osallistuvien pienten lasten kuulumista kotona ja vuoropäiväkodissa?

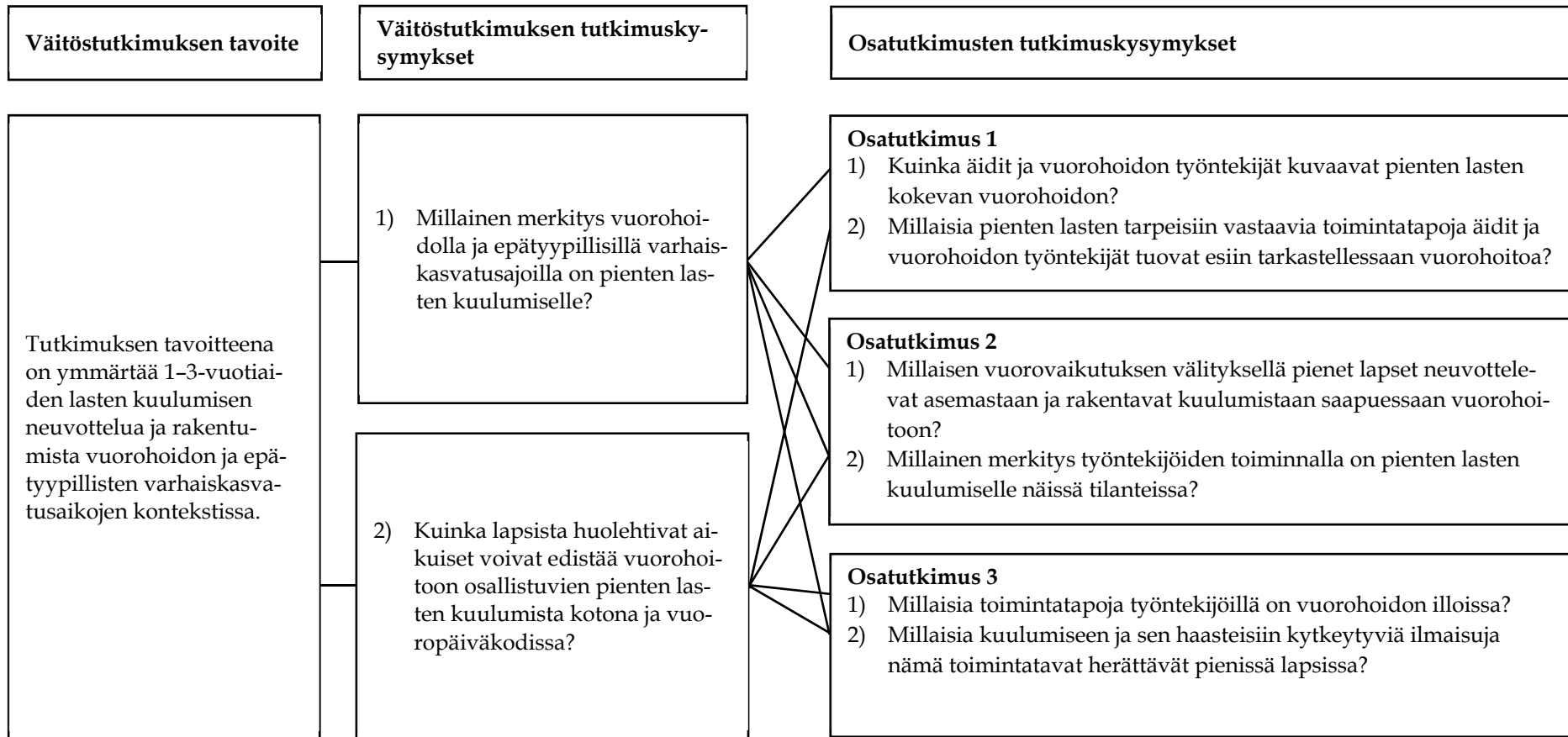
Tutkimuskysymyksiin vastataan kolmen toisiaan täydentävän osatutkimuksen pohjalta (ks. kuvio 1). Ensimmäisen osatutkimuksen tavoitteena oli tarkastella vuorohoitoa ja siihen liittyviä toimintatapoja pienten lasten kannalta, heistä huolehtivien aikuisten tulkintojen nojalla. Osatutkimuksessa selvitettiin, kuinka äidit ja vuorohoidon työntekijät kuvasivat pienten lasten kokevan vuorohoidon ja millaisia pienten lasten tarpeita vastaavia toimintatapoja he toivat esiin tarkastellessaan vuorohoitoa. Menetelmänä toimivat äitien ja työntekijöiden haastattelut, joiden teemat perustuivat lasten havainnointiin arkiympäristöissä, kotona ja vuo-

ropäiväkodeissa. Vaikka ensimmäisessä osatutkimuksessa ei tarkasteltu ensisijaisesti lasten kuulumisen kokemuksia, voitiin osatutkimuksen perusteella tehdä tulkintoja myös näiden kokemusten kannalta merkityksellisistä asioista lasten arjessa. Lisäksi osatutkimus vahvisti jo havainnoinnin aikana tehtyä huomiota: vuorohoitoa ja epätyypillisiä varhaiskasvatusaikoja on mielekästä tarkastella lasten kuulumisen näkökulmasta.

Tämä huomio toimi lähtökohtana toiselle osatutkimukselle, jonka tavoitteena oli ymmärtää pienten lasten kuulumisen neuvottelua ja rakentumista vuorohoidon saapumistilanteissa. Nämä tilanteet näyttivät tarjoavan hyvän mahdollisuuden kuulumiseen kytkeytyvien vuorovaikutusprosessien tutkimiseen, koska saapumiseen liittyvät sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön muutokset edellyttivät lapsilta kuulumisen uudelleenrakentamista. Osatutkimuksessa selvitettiin havainnointien perusteella, millaisen vuorovaikutuksen välityksellä pienet lapset neuvottelivat asemastaan ja rakensivat kuulumistaan saapuessaan vuorohoitoon ja millainen merkitys työntekijöiden toiminnalla oli lasten kuulumiselle näissä tilanteissa. Vaikka tarkastelu rajattiin saapumistilanteisiin, auttoi toinen osatutkimus tulkitsemaan myös laajemmin vuorohoidon ja epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen merkitystä pienten lasten kuulumiselle.

Kolmannessa osatutkimuksessa keskityttiin tutkimaan vuorohoidon iltaa – ajankohtaa, jota äidit ja vuorohoidon työntekijät olivat ensimmäisessä osatutkimuksessa kuvanneet monin tavoin erityiseksi. Äitien ja työntekijöiden esille nostamien erityispiirteiden katsottiin heijastavan uudistuvaa varhaiskasvatuskulttuuria, joka tuli näkyväksi työntekijöiden toiminnassa. Kolmannen osatutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää tätä kulttuuria lasten kuulumisen näkökulmasta. Osatutkimuksessa selvitettiin ilta-aikaan kerätyn havainnointiaineiston pohjalta, millaisia toimintatapoja työntekijöillä oli vuorohoidon illoissa ja millaisia kuulumiseen ja sen haasteisiin kytkeytyviä ilmaisuja nämä toimintatavat herättivät pienissä lapsissa. Kolmas osatutkimus täydensi vastauksia väitöskirjan tutkimuskysymyksiin vuorohoidon iltojen näkökulmasta ja auttoi ymmärtämään syvällisemmin juuri niitä lasten kuulumisen kannalta tärkeitä asioita, jotka tekevät vuorohoidosta erityisen varhaiskasvatuksen muodon.





Kuvio 1. Väitöstutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset sekä osatutkimusten 1-3 tutkimuskysymykset

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Taustaoletuksia ja menetelmällisiä lähtökohtia

Lasten kuulumisen tarkastelu edellyttää tässä tutkimuksessa myös heidän kokemustensa tulkintaa. Pienten lasten kokemukset voidaan nähdä tärkeänä, mutta menetelmällisesti haastavana tutkimuskohteena. Tutkimustehtävän kannalta onkin tärkeää tuoda esille lasten kokemusten tutkimisen taustaoletuksia sekä menetelmällisiä haasteita ja mahdollisuuksia.

#### 4.1.1 Tutkimusta ohjaava lapsikäsitys

Tutkimuksen toteutusta ohjasi lapsuudentutkimukselle ominainen lapsikäsitys. Lapset nähdään tällöin aktiivisina toimijoina ja yhteiskunnan jäseninä, jotka vaikuttavat toiminnallaan niin perhe-elämään kuin laajemmin yhteiskunnan toimintaan (Graham & Fitzgerald, 2011; Uprichard, 2010). Lasten ajatellaan olevan myös oman elämänsä asiantuntijoita, joilla on tutkimuksen näkökulmasta arvokasta kokemusta ja tietoa (Colliver, 2017; Crivello, Camfield & Woodhead, 2009; Grover, 2004). Tätä lapsikäsitystä täydentää YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen kirjattu lasten oikeus tulla kuulluksi ja huomioiduksi, kun tehdään heidän elämäänsä vaikuttavia päätöksiä (Yhdistyneet kansakunnat, 1989, artikla 12).

Nämä lähtökohdat vaikuttivat vahvasti niin tutkimusmenetelmien valintaan kuin tutkijan toimintaan aineistonkeruun aikana. Lasten toimijuutta sekä oikeutta tulla kuulluksi ja huomioiduksi kunnioitettiin sovittamalla tutkimusmenetelmät yhteen pienille lapsille ominaisten ilmaisutapojen kanssa. Huomio kohdistettiin lasten monikanavaiseen ilmaisuun, jolloin puheen ohella huomioitiin muu ääntely, ilmeet, eleet, katseet, kehonkieli ja toiminta (vrt. Sumsion ym., 2011; White, 2011). Näin myös pienimmät, muutoin kuin puhumalla kommunikoivat lapset voitiin ottaa mukaan tutkimuksen aktiivisiksi osapuoliksi. Pienten lasten lisäksi tutkimuksessa kuultiin heidät hyvin tuntevia aikuisia. Tämä auttoi tulkitsemaan lasten ilmaisuja ja tarkastelemaan niiden suhdetta vuorohoitoon ja epä-

tyypillisiin varhaiskasvatusaikoihin (vrt. Clark & Moss, 2001, s. 7). Aineistonkeruun aikana pieniä lapsia ei kohdeltu pelkkinä tutkimuskohteina, vaan pikemminkin subjekteina, joiden kanssa tehtiin yhteistyötä heidän ilmaisemiaan tarpeita ja toiveita kunnioittaen (vrt. Crivello ym., 2009; Grover, 2004).

#### **4.1.2 Pienten lasten kokemusten tutkiminen**

Edellä kuvattu lapsikäsitys nostaa lasten kokemukset arvokkaaksi tutkimuksen kohteeksi. Pienten, muutoin kuin puhumalla kommunikoivien lasten kokemusten tutkimista on kuitenkin kritisoitu. Hienovaraisimmatkaan menetelmät eivät tavoita kokemuksia sellaisinaan, ja lasten sanattoman ilmaisun tulkinta on siten aikuisten käsissä. Kun tulkinnoista ei voida keskustella tutkimukseen osallistuneiden lasten kanssa, on heidän ilmaisujensa väärintulkinnan riski suuri. Pienimpien lasten kokemusten tutkimista onkin pidetty haastavana, jopa mahdottona. (Elwick, Bradley & Sumsion, 2014; ks. myös Sumsion & Wong, 2011.)

Pienten lasten kokemuksia voidaan kuitenkin katsoa myös hieman erilaisesta näkökulmasta. Vaikka lapset eivät pue kokemuksiaan aikuisten tavoin sanoiksi, ovat he monin tavoin tuntevia ja kokevia toimijoita (Ødegaard, 2006). He myös ovat jo varhain aloitteellisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten sekä materiaalsen ympäristönsä kanssa ja pyrkivät tämän vuorovaikutuksen välityksellä aktiivisesti vaikuttamaan tapahtumien kulkuun (Guo & Dalli, 2016; Laakso, 2011). Olennaista on, että kokemuksia ei tällöin nähdä pelkästään autonomisen yksilön sisäisinä tiloina, vaan suhteissa syntyvinä ja jaettuina (vrt. Duhn, 2015). Tässä tutkimuksessa pienten lasten kokemuksia tarkastellaan juuri vuorovaikutukseen kytkeytyvinä, suhteessa toisiin ihmisiin, yhteiseen toimintaan ja materiaaliseen ympäristöön rakentuvina ilmiöinä. Vaikka lasten kokemusmaailmaa ei ole mahdollista tavoittaa sellaisenaan, tehdään niistä mielihyvän ja mielipahan ilmaisuista, joita vuorovaikutus toisten ihmisten ja materiaalsen ympäristön kanssa herättää lapsissa, suuntaa antavia tulkintoja.

#### **4.1.3 Etnografinen lähestymistapa**

Tutkimuksen toteutus nojaa etnografiseen lähestymistapaan. Vaikka etnografisen tutkimuksen kenttä on laaja ja epäyhtenäinen, yhdistävät etnografisia tutkimuksia ainakin jossain määrin samanlaiset epistemologiset ja metodologiset ratkaisut (Hammersley, 2018). Keskeistä näille tutkimuksille on yksilöiden toiminnan katsominen osana laajempaa sosiokulttuurista todellisuutta (Buchbinder, Longhofer, Barrett, Lawson & Floersch, 2006; Emond, 2005). Tavoitteena on tällöin ymmärtää makrotason ilmiöiden – esimerkiksi erilaisten historiallisten, poliittisten ja taloudellisten tekijöiden – merkityksiä yksilöille ja yhteisöille (Buchbinder ym., 2006; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). Tätä ymmärrystä pyritään rakentamaan tutkimalla yksilöitä heidän omissa arkiympäristöissään, huomioiden arjen moninaiset vuorovaikutussuhteet ja eri osapuolten näkökulmat (Fetterman, 2010; Hammersley, 2018). Aineistoa kerätään tyypillisesti useilla toisiaan täydentävillä menetelmillä, esimerkiksi havainnoimalla ja haastatteleamalla (Buchbinder ym., 2006; Lappalainen, 2007).

Varhaiskasvatuksen yhteydessä etnografinen lähestymistapa avaa mahdollisuuksia arjen toimintatapojen sekä niiden taustalla olevien rakenteiden tarkasteluun pienten lasten kannalta (ks. Lappalainen, 2006; Paju, 2013; Siippainen, 2018). Vuorohoidon kohdalla katse kohdistuu erityisesti 24/7-yhteiskunnan ja epätyypillisen elämänrytmin vaikutuksiin. Etnografisen lähestymistavan keinoin voidaan pyrkiä ymmärtämään niitä moninaisia vuorovaikutussuhteita, joiden välityksellä nämä makrotason tekijät ovat yhteydessä lasten arkikokemuksiin. Tämä lähestymistapa on sopuosinnussa myös lapsuudentutkimuksen periaatteiden kanssa: arjen vuorovaikutussuhteita voidaan tutkia lasten asiantuntijuutta kunnioittaen, heidän ilmaisujaan kuunnellen (vrt. Clark & Moss, 2001, s. 5-7).

## 4.2 Osallistujat

Tutkimukseen valikoitiin mukaan kaksi vuoropäiväkotiä, jotka edustivat erilaisia vuorohoidon toteuttamisen tapoja. Tämä mahdollisti epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen ja niihin kytkeytyvien toimintatapojen monipuolisen tarkastelun. Toinen näistä vuoropäiväkodeista oli laajennetun aukiolon vuoropäiväkoti, joka oli avoinna arkipäivisin klo 5.00–22.30. Tässä vuoropäiväkodissa lapset viettivät tavallisesti aamun sekä aamu- ja iltapäivän omissa ikäryhmissään, jotka yhdistettiin päivällisen jälkeen yhdeksi iltaryhmäksi. Iltaryhmässä toimi vakituinen työntekijä. Toinen mukana olevista vuoropäiväkodeista oli ympärivuorokautinen päiväkotikoti, joka oli avoinna 24 tuntia vuorokaudessa, 7 päivänä viikossa. Myös tässä vuoropäiväkodissa lapset ryhmiteltiin aamulla sekä aamu- ja iltapäivällä iän mukaan. Illan toimintatavat sen sijaan vaihtelivat lapsimäärän ja lasten yksilöllisten varhaiskasvatusaikojen mukaisesti. Lapset viettivät tavallisesti alkuillan omissa ikäryhmissään, mutta kokoontuivat toisinaan yhteiselle iltapalalle. Nukkumaanmenoajan lähestyessä vuoropäiväkodissa yöpyvät lapset ja illalla kotiin lähtevät lapset jaettiin omiin ryhmiinsä, joiden määrä vaihteli lasten iän ja lukumäärän mukaan.

Tutkimukseen etsittiin lapsia vuoropäiväkotien alle 3-vuotiaiden lasten ryhmistä. Mukaan olivat tervetulleita kaikki näiden ryhmien lapset, joiden aika-auluihin sisältyi epätyypillisiä varhaiskasvatusaikoja. Vanhempien antaman suostumuksen perusteella mukaan saatiin kahdeksan lasta – neljä tyttöä ja neljä poikaa (liite 1). Kaikki nämä lapset olivat aloittaneet vuorohoidon vähintään puoli vuotta ennen aineistonkeruuta, ja heillä oli viikoittain epätyypillisiä varhaiskasvatusaikoja. Heistä kolme osallistui vuorohoitoon laajennetun aukioloajan vuoropäiväkodissa, viisi ympärivuorokautisessa päiväkodissa. Aineistonkeruun alkuvaiheessa lapset olivat noin 1,5–2,5 vuoden ikäisiä. (Koska tutkimus haastatteluissa tarkasteltiin myös tätä edeltävää aikaa ja koska osa lapsista ehti täyttää aineistonkeruun aikana 3 vuotta, puhutaan tutkimuksessa 1–3-vuotiaista lapsista.)

Lasten perhemuodot vaihtelivat: viisi heistä kuului kahden huoltajan perheeseen ja kolme yksinhuoltajaperheeseen. Myös lasten varhaiskasvatusajat

erosivat toisistaan monin tavoin. Kaikki heistä osallistuivat vuorohoitoon iltaisin, neljä viikonloppuisin ja kaksi öisin. Yhden lapsen varhaiskasvatusajat olivat säännölliset, kun taas seitsemän lapsen aikatauluissa oli vaihtelua: vuorohoito rytmittyi esimerkiksi vanhemman kaksi- tai kolmivuorotyön mukaisesti. Lasten viikkotuntimäärät vuorohoidossa vaihtelivat. Vähiten vuorohoitoa tarvitsevalle lapselle viikkotunteja karttui toisinaan vain 13, kun taas pisimpiä vuorohoitojaksoja tekevällä lapsella viikkotunteja saattoi olla jopa 76.

Lasten arjen ymmärtämisen kannalta oli tärkeää, että tutkimukseen osallistui myös tässä arjessa mukana olevia aikuisia: huoltajia ja vuorohoidon työntekijöitä. Osallistujiksi saatiin viisi äitiä (lasten isät eivät osallistuneet, vaikka heille tarjottiin tähän yhtäläinen mahdollisuus) ja seitsemän vuorohoidon työntekijää, joista kuusi oli koulutukseltaan lastenhoitajia ja yksi varhaiskasvatuksen opettaja. Äidit tunsivat hyvin oman lapsensa arjen kokonaisuuden, kun taas työntekijöillä oli kokemusta vähintään yhden tutkimuksessa mukana olevan lapsen arjesta sekä yleisesti 1–3-vuotiaiden lasten vuorohoidosta.

### 4.3 Menetelmät

Aineisto kerättiin laadullisin, etnografiseen lähestymistapaan nojaavin menetelmin. Tärkeimpänä menetelmänä toimi lasten arjen havainnointi vuoropäiväkoodeissa. Touko-joulukuussa 2012 toteutettu havainnointi piti sisällään 41 vierailua, jotka painottuivat iltoihin ja viikonloppuihin sekä vuorohoidolle ominaisiin, eri vuorokaudenaikoihin tapahtuviin saapumistilanteisiin. Vierailut olivat 0,5–2,5 tunnin mittaisia ja kestivät yhteensä 56,5 tuntia. Vierailujen aikana keskityin havainnoimaan ensisijaisesti yhden tutkimukseen osallistuneen lapsen arkea vuoropäiväkodissa. Joissakin vuorovaikutustilanteissa osallistujalapsia oli mukana useampia, jolloin pyrin havainnoimaan heitä kaikkia. Kiinnitin huomiota vuorovaikutukseen lapsen, toisten ihmisten ja materiaalisen ympäristön välillä sekä lapsen monikanavaiseen ilmaisuun – toimintaan, kehonkieleen, eleisiin, ilmeisiin, katseisiin, ääntelyyn ja puheeseen – osana tätä vuorovaikutusta. Tämän lisäksi merkitsin muistiin tapahtumien ajankohdan, tapahtumapaikan, ryhmän kokoonpanon sekä näissä asioissa illan aikana tapahtuvat muutokset. Dokumentoin tapahtumat kirjoittamalla niistä vapaamuotoiset muistiinpanot. Vierailujen jälkeen kirjoitin alkuperäiset muistiinpanot puhtaaksi tietokoneella, samalla kerrontaa selkeyttäen ja täydentäen.

Käytin tapahtumien dokumentoinnin apuna myös videointia. Koska videointiin liittyy erityisiä eettisiä jännitteitä (Rutanen, Amorim, Marwick & White, 2018), jäi tämän menetelmän käyttö kuitenkin vähäiseksi. Kuvasin videoita ainoastaan niistä vuorovaikutustilanteista, joissa kaikki paikalla olevat henkilöt hyväksyivät menetelmän. Näitä tilanteita oli 12, ja ne pitivät sisällään vapaata leikkiä, ohjattua toimintaa, päivittäisiä rutiineja sekä kotiinlähtötilanteita. Esimerkiksi saapumistilanteissa luovuin kokonaan videoinnista, koska saapuvan lapsen suhtautumista tähän menetelmään ei ollut mahdollista selvittää etukäteen. Hyödynsin videoita kolmannessa osatutkimuksessa, jonka analyysivaiheessa laadin

noin 2,5 tunnin kestoisesta, kuuden illan aikana kuvatusta videoaineistosta kirjoitettujen muistiinpanojen kaltaisia lasten arjen kuvauksia. Näissä kuvauksissa huomioin erityisesti lapsen vuorovaikutuksen ja siihen kytkeytyvän monikanavaisen ilmaisun. Lisäksi kirjoitin kuvauksiin tietoja työntekijöiden ja toisten lasten toiminnasta ja ilmaisusta, ryhmän kokoonpanosta ja materiaalisesta ympäristöstä. Nämä tekstit analysoin yhdessä käsin kirjoitettuihin muistiinpanoihin pohjautuvan tekstiaineiston kanssa.

Täydensin vuoropäiväkodeissa tehtyjen havainnointien tuomaa ymmärrystä havainnoimalla lapsia heidän kotonaan sekä haastatteleamalla heidän äitejään ja vuorohoidon työntekijöitä. Neljän lapsen huoltajat sallivat kotonaan tapahtuvan havainnoinnin. Nämä havainnoinnit pitivät sisällään yhteensä viisi 1–2 tunnin pituista vierailua, ja ne ajoittuivat syksyyn 2012. Haastattelut toteutin aineistonkeruun loppuvaiheessa, loppusyksyllä 2012 ja alkuvuonna 2013. Haastattelin äitejä heidän toiveidensa mukaan joko perheen kotona (yksi haastattelu) tai vuoropäiväkodin tiloissa (neljä haastattelua). Kaikki työntekijöiden haastattelut tapahtuivat vuoropäiväkodeissa. Kukin haastattelu kesti 0,5–1,5 tuntia, ja sen aikana keskusteltiin koti- ja päiväkotihavainnointien perusteella muodostettujen haastatteluteemojen (liitteet 2 ja 3) pohjalta ensisijaisesti yhdestä osallistujalapsesta. Haastatteluissa keskusteltiin esimerkiksi siitä, miltä varhaiskasvatusajat tuntuvat lapsesta ja millaisia mahdollisia haasteita ja hyviä asioita hän niissä kohtaa. Lisäksi haastatteluissa tarkasteltiin toimintatapoja, joilla äidit ja työntekijät tukivat lapsen hyvinvointia. Tulkinat pyrittiin perustelemaan osallistujalapsen toiminnalla ja ilmaisulla. Äitien haastatteluissa tätä pyrkimystä tuettiin käyttämällä keskustelun tukena vuoropäiväkodissa videoitua materiaalia. Työntekijöiden haastatteluissa vuorohoitoa tarkasteltiin myös yleisemmällä tasolla. Haastattelut äänitettiin myöhempää analyysia varten. Ensimmäisen osatutkimuksen yhteydessä kuuntelin äänitteet huolellisesti ja litteroin tutkimuksen kannalta relevantit keskustelut.

#### 4.4 Analyysi

Etnografiseen lähestymistapaan pohjautuva analyysi voidaan nähdä kokonaisvaltaisena prosessina, joka alkaa jo aineistonkeruun aikana, tutkijan jäsentäessä vähitellen ymmärrystään tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018; Paju, 2013, s. 54; Palmu, 2007). Tässä tutkimuksessa käsitys tutkimuskohteesta alkoi jäsentyä jo ensimmäisten päiväkotivierailujen aikana: nämä vierailut auttoivat suunnittelemaan havainnointien kulkua ja hahmottamaan, mitkä ajankohdat vuorohoidossa ja epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen tahdittamassa arjessa olivat lasten hyvinvoinnin kannalta erityisen merkityksellisiä ja siten tärkeitä havainnoida. Havainnointien aikana syntynyt ymmärrys lasten arjesta vaikutti edelleen haastattelujen suunnitteluun ja toteutukseen. Havainnointien ja haastattelujen yhdessä luoma kokonaiskuva puolestaan suuntasi osatutkimusten aiheiden määrittelyä ja keskeisten käsitteiden valintaa.

Jokaisessa osatutkimuksessa yksityiskohtaiseen analyysiin valikoitiin lopulta ne havainnointi- tai haastatteluaineiston osat, jotka olivat osatutkimuksen tutkimuskysymysten kannalta keskeisiä (ks. taulukko 1). Aineiston analyysitapana toimi ensimmäisessä ja toisessa osatutkimuksessa laadullinen sisällönanalyysi (Crowe, Inder & Porte, 2015; Elo & Kyngäs, 2008), jota ohjasivat osatutkimuksen tutkimuskysymykset ja keskeiset käsitteet. Kolmannen osatutkimuksen analyysissa hyödynnettiin temaattista analyysitapaa (Nowell, Norris, White & Moules, 2017), jossa havainnoidun toiminnan perusteella muodostettiin aineiston läpäiseviä, toiminnan merkitysten tulkintaan pohjautuvia teemoja (Crowe ym., 2015; Morse, 2008). Väitöstutkimuksen kokonaisuudessa osatutkimusten tuloksia tarkasteltiin kokoavasti, temaattiselle analyysille ominaiseen tapaan laajempia merkityksiä tulkiten (Crowe ym., 2015).

Toisen ja kolmannen osatutkimuksen kysymyksenasettelut edellyttivät kuulumisen käsitteen operationalisoimista havainnointiaineistossa tunnistettavaan muotoon. Näissä osatutkimuksissa lasten omat aloitteet – vapaaehtoinen toiminta ja monimuotoinen suullinen ja kehollinen ilmaisu – ymmärrettiin pyrkimyksiksi rakentaa kuulumista. Lasten vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa nähtiin kuulumisen neuvotteluna, joka avasi, rajasi ja toisinaan sulki lasten mahdollisuuksia rakentaa kuulumistaan. Tehtäessä kuulumisen kokemuksiin liittyviä tulkintoja lapsen aktiivinen ja sujuva toiminta sekä vuorovaikutussuhteissa syntyvät mielihyvän ilmaisut, kuten rentous, hymyily ja nauru, tulkittiin yhteensopiviksi näiden kokemusten kanssa ja merkeiksi kuulumisen vahvistumisesta. Vastaavasti vuorovaikutuksen vastustaminen jännittymällä tai vetäytymällä ja tähän liittyvät mielihävän ilmaisut, esimerkiksi itku, tulkittiin jonkinasteisiksi haasteiksi kuulumisen kokemusten rakentamisessa. Nämä haasteet saattoivat olla hetkellisiä ja ohimeneviä sekä ilmetä vuorovaikutustilanteessa, joka piti sisällään myös lapsen kuulumista edistäviä piirteitä. Vastustaminen ja itku nähtiinkin paitsi osoituksina lapsen kohtaamista haasteista, myös aktiivisina pyrkimyksinä vaikuttaa tilanteen kulkuun ja siten neuvotella – toisinaan taistella – kuulumisen ehdoista (vrt. Honneth, 1995; Yuval-Davis, 2011). Kuulumisen rakentamisen kannalta nähtiin olennaisena, että aikuinen huomioi näissä tilanteissa sensitiivisesti lapsen toiminnan ja ilmaisun.

Myös ensimmäisen osatutkimuksen tuloksia tarkasteltiin väitöstutkimuksen kokonaisuudessa lasten kuulumisen näkökulmasta. Äitien ja vuorohoidon työntekijöiden kuvauksissa lapsen mielihyvän tunteiden, kuten tyytyväisyyden, ilon ja luottavaisuuden, tulkittiin viittaavan kuulumisen vahvistumiseen. Mielihävän tunteiden, esimerkiksi ärtymyksen, ahdistuksen ja hämmennyksen, katsottiin sen sijaan osoittavan edellä kuvattuja kuulumisen haasteita ja niihin kytkeytyvää kuulumisen neuvottelua.

Taulukko 1. Osatutkimusten tutkimuskysymykset, aineistot ja analyysitavat

Osatutkimus	Tutkimuskysymykset	Aineistot	Analyysitavat
<b>Osatutkimus 1</b> <b>Flexibly scheduled early childhood education and care: Finnish mothers' and educators' perceptions on young children's experiences and child-responsive practices (Salonen, Sevón &amp; Laakso, 2018)</b>	1) Kuinka äidit ja vuorohoidon työntekijät kuvaavat pienten lasten kokevan vuorohoidon? 2) Millaisia pienten lasten tarpeisiin vastaavia toimintatapoja äidit ja vuorohoidon työntekijät tuovat esiin tarkastellessaan vuorohoitoa?	Äitien ja vuorohoidon työntekijöiden haastattelut - 93 kuvausta vuorohoitoon ja epätyypillisiin varhaiskasvatusaikoihin liittyvistä lasten kokemuksista - 57 kuvausta lasten hyvinvointia edistävästä toimintatavoista	Laadullinen sisällönanalyysi 1) Lasten kokemusten luokittelu tunnesisällön ja asiayhteyden perusteella 2) Toimintatapojen luokittelu työntekijän toiminnan ja sen tavoitteen perusteella
<b>Osatutkimus 2</b> <b>Young children in day and night care: Negotiating and constructing belonging during daily arrivals (Salonen, Laakso &amp; Sevón, 2016)</b>	1) Millaisen vuorovaikutuksen välityksellä pienet lapset neuvottelevat asemastaan ja rakentavat kuulumistaan saapuesaan vuorohoitoon? 2) Millainen merkitys vuorohoidon työntekijöiden toiminnalla on pienten lasten kuulumiselle näissä tilanteissa?	Havainnoinnit vuoropäiväkodeissa - 12 saapumistilannetta	Laadullinen sisällönanalyysi 1) Lasten aloitteiden luokittelu niiden kohteen ja lasten tunneilmaisujen perusteella 2) Työntekijöiden toiminnan luokittelu niiden vaikutusten perusteella, joita toiminnalla on lapsen kuulumiseen
<b>Osatutkimus 3</b> <b>Evenings in early childhood education and care: Reformulating institutional culture (Salonen, Sevón &amp; Laakso, in press)</b>	1) Millaisia toimintatapoja työntekijöillä on vuorohoidon illoissa? 2) Millaisia kuulumiseen ja sen haasteisiin kytkeytyviä ilmaisuja nämä toimintatavat herättävät pienissä lapsissa?	Havainnoinnit vuoropäiväkodeissa - 17 iltaa: 141 mikrosiirtymää ja niihin kytkeytyvää vuorovaikutustilannetta	Temaattinen analyysi 1) Työntekijöiden toimintatapojen luokittelu toiminnan ja sen tulkitun syyn perusteella 2) Työntekijöiden toimintatapojen tarkastelu lasten kuulumisen näkökulmasta: tulkintojen lähtökohtana lasten toiminta ja ilmaisu



## 4.5 Eettisyys

Tutkimuksen toteutus edellytti eettistä arviointia, joka ulottui suunnitteluvaiheesta aina tulosten raportointiin ja tutkimuksen vaikutuksiin. Vastaan tulleet eettiset kysymykset ratkaistiin aineistonkeruun aikana voimassa olleita tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Tutkimuksen alkuvaiheessa tämä edellytti tutkimusluvan anomista kaupungin varhaiskasvatuspalveluilta, joita kutsuttiin tuolloin päivähoitopalveluiksi. Tämän jälkeen vuoropäiväkotien johtajia tiedotettiin tutkimuksesta ja heiltä pyydettiin lupa aineiston keruuseen heidän päiväkodeissaan. Eniten eettistä pohdintaa ja sensitiivisyyttä edellytti kuitenkin tutkimukseen osallistuneiden työntekijöiden, huoltajien ja ennen kaikkea pienten lasten huomioiminen. Seuraavaksi rajaankin tarkastelun niihin eettisiin kysymyksiin, jotka liittyvät heidän asemaansa tutkimusprosessissa.

Aineistonkeruun eettisyyden kannalta on olennaista, että osallistuminen on niin aikuisille kuin lapsille vapaaehtoista ja perustuu riittävään tietoon (Harcourt & Conroy, 2011; Strandell, 2010). Tutkimukseen osallistuneiden aikuisten kohdalla nämä asiat turvattiin toimimalla vakiintuneiden käytäntöjen mukaisesti. Tutkimuksesta tiedotettiin vuoropäiväkodeissa kirjallisesti kaikille alle 3-vuotiaiden lasten parissa työskenteleville lastenhoitajille ja varhaiskasvatuksen opettajille sekä lasten huoltajille. Työntekijöiltä ja huoltajilta pyydettiin tämän jälkeen tietoon perustuva kirjallinen suostumus haastatteluun. Huoltajilta pyydettiin vastaava kirjallinen suostumus myös heidän lapsensa havainnointiin vuoropäiväkodissa ja kotona. Suostumusten yhteydessä painotettiin osallistumisen vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta luopua osallistumisesta tutkimuksen vaiheesta riippumatta. Havainnointien yhteydessä paikalla olevilta työntekijöiltä tarkistettiin vielä suullisesti, että havainnointi, mahdollisesti myös videointi, sopi heille. Kotihavainnoinneista sovittiin yhdessä lapsen huoltajan kanssa, ja ne toteutettiin kaikkien paikalla olevien perheenjäsenten ilmaisemia tarpeita ja toiveita kuunnellen ja huomioiden.

Tutkimukseen osallistuneiden lasten kohdalla tiedottamiseen ja suostumukseen liittyvät kysymykset edellyttivät erityistä pohdintaa ja sensitiivisyyttä. Koska lapset olivat aineistonkeruun aikana vasta 1-3-vuotiaita, he erosivat kommunikaatitavoiltaan aikuisista. Tämän takia edellä kuvattu riittävään tietoon perustuva suostumus korvattiin muilla lasten oikeuksia ja osallisuutta kunnioittavilla toimintatavoilla (Strandell, 2010). Aineistonkeruu vaati tasapainoilua kahden vaikeasti yhdistettävän, toisinaan ristiriitaisenkin periaatteen välillä: tutkimuksen toteutuksessa huomioitiin toisaalta lasten oikeus suojeluun, toisaalta heidän oikeutensa kuulluksi tulemiseen ja osallisuuteen (Olli, 2019; Strandell, 2010). Lasten kuormittamista vierailuilla, mahdollisesti heidän turvallisuuden tunnettaan uhkaavilla tilanteilla haluttiin välttää. Niinpä heille kerrottiin tutkimuksesta vain silloin, kun he osoittivat kiinnostusta tutkijaa tai tutkimusvälineistöä kohtaan. Lasten kysymyksiin vastattiin, ja tutkijan toimintaa sekä tutkimuksen tarkoitusta kuvattiin lapselle tällöin suullisesti, pienelle lapselle mahdollisimman

tuttuja käsitteitä käyttäen. Lapset saivat myös halutessaan tutustua tutkimusvälineistöön: esimerkiksi piirtää tutkijan vihkoon ja kokeilla videokameran käyttöä. Lasten suostumusta havainnoinnin kohteena olemiseen tunnusteltiin havainnointitilanteissa Strandellin (2010) kuvaamalla tavalla kaiken aikaa: lapsilta kysyttiin konkreettisissa tilanteissa lupaa olla läsnä ja kirjoittaa muistiinpanoja tai videoita, ja heidän suullisia ja kehollisia viestejään seurattiin tarkasti. Lasten toiveita olla osallistumatta kunnioitettiin, ja havainnoinnista sekä videoinnista luovuttiin tilanteissa, joissa lapsi ilmaisi mielipahan tunteita tutkijaa tai tutkimusvälineistöä kohtaan.

Tutkimuksen eettisyydestä huolehdittiin myös aineiston säilyttämisessä ja käytössä sekä tutkimustulosten raportoinnissa ja hyödyntämisessä. Manuaalinen aineisto (suostumuslomakkeet ja käsin kirjoitetut muistiinpanot) säilytettiin lukitussa tilassa ja digitaalinen aineisto (videot, äänitteet ja litteraatit) Jyväskylän yliopiston tietosuojatuilla työasemilla. Aineistoa käsitteli ainoastaan väitöstutkija. Digitaalinen aineisto pseudonymisoitiin ja tutkimustulokset raportoitiin siten, ettei yksittäisen lapsen, huoltajan tai työntekijän henkilöllisyys tullut esille. Tutkimustuloksia on hyödynnetty vuorohoidon pedagogisten toimintatapojen kehittämisessä, esimerkiksi vuorohoidon työntekijöille suunnatuissa koulutuksissa ja Opetushallituksen tuottamissa vuorohoidon tukimateriaaleissa. Tällä tavoin tutkimus palvelee osallistujille kuvatun tavoitteen mukaisesti vuorohoittoon osallistuvien pienten lasten hyvinvointia.

## 5 TULOKSET

Väitöstutkimuksen tutkimuskysymyksiin vastataan etnografisen aineiston tuoman kokonaiskuvan pohjalta, kaikkia osatutkimuksia hyödyntäen. Ensimmäisen osatutkimuksen kohdalla tämä edellyttää uudenlaista näkökulmaa: osatutkimuksen tuloksia katsotaan nyt ensisijaisesti lasten kuulumisen kannalta. Toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa vuorohoitoa ja epätyypillisiä varhaiskasvatusaikoja tutkittiin jo lähtökohtaisesti kuulumisen käsitteen valossa. Erilaisista lähtökohdista huolimatta osatutkimusten tulokset tukevat ja täydentävät toisiaan.

### 5.1 Vuorohoidon ja epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen merkitys pienten lasten kuulumiselle

Ensimmäinen tutkimuskysymys kartoittaa vuorohoidon ja epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen merkitystä pienten lasten kuulumiselle. Tarkastelun kohteena on toisin sanoen se lasten asemaan ja kokemuksiin vaikuttava kuulumisen politiikka, jota 24/7-yhteiskunta tuottaa epätyypillisten työ- ja varhaiskasvatusaikojen sekä vuorohoidon välityksellä. Tutkimukseen osallistuneiden lasten kohdalla tämä kuulumisen politiikka tuli näkyväksi arjen muutosten, lapsen omaa vuorokausirytmää rikkovien tai lapselle sopivien varhaiskasvatusaikojen sekä vuorohoidon erityisen toimintakulttuurin muodossa.

#### 5.1.1 Muuttuva arki: kuulumisen säröjä ja uudelleenrakentamista

Tutkimukseen osallistuneet lapset kohtasivat päivittäisessä elämässään muutoksia, jotka johtuivat heidän omista vaihtelevista varhaiskasvatusajoistaan ja vuoropäiväkodin muuttuvasta sosiaalisesta ympäristöstä. Äitien ja vuorohoidon työntekijöiden mukaan lasten varhaiskasvatusajat, saapuminen ja kotiinlähtö vaihtelivat, toisinaan vailla säännönmukaisuutta (osatutkimus 1). Saapumistilanteiden havainnoinnit tarjosivat näistä muutoksista konkreettisia esimerkkejä:

sama lapsi saattoi saapua vuorohoitoon toisinaan aamulla, toisinaan ennen päiväunia, iltapäälä tai yöunia (osatutkimus 2). Saapumisajan mukaisesti myös vuoropäiväkodissa meneillään oleva toiminta ja lapsen käytettävissä oleva materiaallinen ympäristö vaihtelivat saapumistilanteesta toiseen.

Lasten kohtaamia muutoksia lisäsi vuoropäiväkodin vaihteleva sosiaalinen ympäristö, joka aiheutui lasten ja työntekijöiden yksilöllisistä varhaiskasvatus- ja työajoista. Saapumistilanteisiin tämä sosiaalinen ympäristö toi ennakoimattomia kohtaamisia, toisinaan myös lapselle vieraampien työntekijöiden tai lasten kanssa (osatutkimus 2). Sosiaalisen ympäristön erityispiirteet korostuivat vuorohoidon illassa: ryhmän kokoonpano vaihteli paitsi illasta toiseen, myös yksittäisen illan kuluessa (osatutkimus 3). Muutoksia illan sosiaaliseen tilanteeseen toivat lasten ja työntekijöiden kotiinlähdöt ja saapumiset sekä niihin liittyvät ryhmäjoon muutokset. Näitä sosiaalisen tilanteen muutoksia saattoi seurata myös toiminnan ja materiaallisen ympäristön vaihtuminen.

Lapsille muutosten tulkittiin merkitsevän kuulumisen säröjä, jotka näkyivät heidän toiminnassaan ja ilmaisuissaan. Äitien ja vuorohoidon työntekijöiden mukaan esimerkiksi varhaiskasvatusaikojen vaihtelu saattoi aiheuttaa lapsille hämmennystä ja mielipahaa, joka ilmeni lapsen itkuisuutena (osatutkimus 1). Myös vaihteleva ja ennakoimaton sosiaalinen ympäristö näytti tuottavan lapsille haasteita. Saapumistilanteissa lapsi saattoi vastustaa vuorovaikutusta hänelle vieraamman työntekijän kanssa ja ilmaista mielipahaa itkemällä (osatutkimus 2). Iltahoidossa lapselle tutun leikkikaverin kotiinlähtö ja liittyminen isompien, vieraampien lasten ryhmään johtivat toisinaan lapsen vakavoitumiseen ja leikin päättymiseen (osatutkimus 3). Toiminnan päättymisen, vuorovaikutuksen vastustamisen sekä hämmennyksen ja mielipahan ilmaisu tulkittiin osoituksiksi lasten kuulumisen säröistä ja uudelleenrakentamisen haasteista muutosten kohdalla.

Muutokset eivät kuitenkaan aina johtaneet lapsen kuulumisen haasteisiin. Äidit ja vuorohoidon työntekijät pitivät vaihtelevia varhaiskasvatusaikoja ja vuoropäiväkodin muuttuvaa sosiaalista ympäristöä myös lapsille tavallisina, jopa tuttuina ja ymmärrettävinä. Esimerkiksi eräs äiti kertoi 3-vuotiaan lapsensa tunnistavan äidin kolmivuorotyön mukaan vaihtelevat kotiinlähtöajat (osatutkimus 1). Iltahoidossa sosiaalisen ympäristön muutoksiin liittyi myös myönteinen puoli: ryhmän pienentyminen johti toisinaan uusiin, innostaviin mahdollisuuksiin ja siten lapsen aloitteelliseen vuorovaikutukseen toisten ihmisten ja materiaallisen ympäristön kanssa (osatutkimus 3). Lapsen aloitteellinen toiminta nähtiin kuulumisen uudelleenrakentamisena ja tähän toimintaan tyypillisesti liittyvä mielihyvä ilmaisu, kuten hymyily ja nauru, osoituksena lapsen kuulumisen vahvistumisesta.

### **5.1.2 Epätyypilliset varhaiskasvatusajat ja lapsen vuorokausirytmien haasteita ja mahdollisuuksia**

Tulkitessaan pienten lasten kokemuksia vuorohoidosta äidit ja vuorohoidon työntekijät puhuivat lasten jaksamisesta (osatutkimus 1). Heidän kerrontansa oli usein huolestunutta: varhaiskasvatusajat, jotka olivat ristiriidassa lapsen oman

vuorokausirytmien ja erityisesti hänen levolle- ja unentarpeidensa kanssa, kuvattiin lapselle rankoiksi ja kuormittaviksi. Tällaisina nähtiin esimerkiksi pitkät päivät ja myöhäiset illat vuorohoidossa, useat peräkkäiset yövuorot, iltavuoroa seuraavat aamuvuorot sekä saapumiset ja kotiinlähdöt uniajan kynnyksellä tai uniajalla. Haasteiden ohella äidit ja työntekijät nostivat esille epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen hyviä puolia, näissä aikatauluissa piileviä leppoisan arjen aineksia. Epätyypilliset varhaiskasvatusajat saattoivat heidän mukaansa pitää sisällään myös lyhyitä päiviä vuorohoidossa sekä lapsen vireystilan mukaan ajoitettuja saapumisia ja kotiinlähtöjä. Myös päiväkotii-illoja edeltävät kotona vietetyt rauhalliset aamut nähtiin lapsille suotuisina.

Varhaiskasvatusaikojen ja lapsen oman vuorokausirytmien yhteensopivuus heijastui osatutkimusten perusteella monin tavoin siihen vuorovaikutukseen, jonka välityksellä lapset rakensivat kuulumistaan. Äidit ja vuorohoidon työntekijät näkivät niin leikin kuin arjen rutiinien ja siirtymien sujuvan huonommin lapsen ollessa väsynyt (osatutkimus 1). Voidaankin ajatella, että lasten oli hankalampaa rakentaa kuulumistaan ympäristössä, joka ei vastannut heidän tarpeitaan tai vireystilaansa. Tähän viittaavat myös lasten tunneilmaisut: äitien ja työntekijöiden mukaan lapset ilmaisivat kuormittuneina mielipahan tunteita, kuten ärtymystä, kiukkua ja ahdistusta.

Sen sijaan lapsen vuorokausirytmien sopivien varhaiskasvatusaikojen kuvattiin edistävän arjen sujumista sekä lapsen hyvää mieltä. Saapumistilanteiden havainnoinnit tukivat äitien ja vuorohoidon työntekijöiden kertomaa: mukaan liittymisen haasteet – lapsen itkuisuus ja vastustus – korostuivat tilanteissa, joissa lapsi saapui vuoropäiväkotiin lähellä uniaikaa, kun taas aamupäivän vapaan leikin ja ulkoilun aikaan lapset liittyivät mukaan toimintaan sujuvammin, toisinaan innokkaasti ja hyvää mieltä ilmaisten (osatutkimus 2). Lasten toiminnan sujuminen ja heidän mielihyvän ilmaisunsa tulkittiin osoituksiksi heidän kuulumisensa vahvistumisesta vuorovaikutustilanteissa, jotka olivat sopusoinnussa heidän vuorokausirytmensä ja vireystilansa kanssa.

### **5.1.3 Vuorohoidon illat ja viikonloput: joustava toimintakulttuuri kuulumisen tukena**

Ensimmäisen ja kolmannen osatutkimuksen perusteella illat ja viikonloput olivat vuorohoidossa monin tavoin erityisiä ajankohtia. Näinä ajankohtina lapsia oli tavallisesti paikalla vähemmän ja aikuisia lapsimäärään nähden enemmän kuin tavanomaisina, arkipäiviin ajoittuvina varhaiskasvatusaikoina, mikä avasi mahdollisuuksia toiminnan joustavuudelle ja lasten henkilökohtaiselle huomioimiselle. Äitien ja vuorohoidon työntekijöiden mukaan lapset saivat etenkin iltaisin leikkiä erilaisia leikkejä kuin päivällä, ja toisinaan heillä oli mahdollisuus leikkiä myös isompien lasten ja sisarustensa kanssa (osatutkimus 1). Tätä haastatteluissa saatua käsitystä tukivat ilta-aikaan tehdyt havainnoinnit: iltoja luonnehti kodinomaisuus, joka muodostui joustavista rutiineista, vapaavalintaisesta toiminnasta ja lasten saamasta henkilökohtaisesta huomiosta (osatutkimus 3). Myös vuoropäiväkodin materiaalista ympäristöstä käytettiin iltaisin erityisellä tavalla: pienet

lapset pääsivät toisinaan esimerkiksi leikkimään isompien lasten tiloihin tai kylpemään vuoropäiväkodin pieneen altaaseen. Toiminnan joustavuuden ja lapsilähtöisyyden katsottiin kolmannessa osatutkimuksessa heijastavan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutosta, joka pääsi esille erityisesti vuorohoidon illoissa.

Joustava toimintakulttuuri loi hyviä lähtökohtia lasten yksilöllisiä tarpeita ja toiveita kunnioittavalle vuorovaikutukselle, jonka katsottiin tukevan heidän kuulumistaan (vrt. Juutinen, 2018). Äidit ja vuorohoidon työntekijät kuvasivatkin lasten olevan iltaisin ja viikonloppuisin erityisen tyytyväisiä ja hyväntuulisia (osatutkimus 1). Havainnointiaineistossa iltahoidon kodinomaiseen vuorovaikutukseen liittyi vastaavasti lasten innokasta osallistumista, leikkeihin uppoutumista ja mielihyvän ilmaisua, joiden tulkittiin osoittavan lasten kuulumisen vahvistumista (osatutkimus 3).

## **5.2 Pienten lasten kuulumista edistävä aikuisten toiminta kotona ja vuoropäiväkodissa**

Toinen tutkimuskysymys nostaa huomion kohteeksi sen toiminnan, jolla lapsista huolehtivat aikuiset voivat edistää vuorohoitoon osallistuvien lasten kuulumista kotona ja vuoropäiväkodissa. Myös tämä toiminta on osa sitä kuulumisen politiikkaa, jonka puitteissa lapset neuvottelevat asemastaan ja rakentavat kuulumistaan. Tietoa aikuisten toiminnasta tuotettiin niin lasten arkea havainnoimalla kuin äitejä ja vuorohoidon työntekijöitä haastatteleamalla. Aineiston perusteella aikuiset edistivät lasten kuulumista ylläpitämällä rutiineja ja ennakoimalla tapahtumia, huomioimalla lasten vuorokausirytmien ja vireystilan sekä tukemalla lasten vertaissuhteita. Kaiken tämän toiminnan lähtökohtana oli lasten sensitiivinen kohtaaminen ja heidän yksilöllisten tarpeidensa kunnioittaminen.

### **5.2.1 Rutiinien ylläpitäminen ja ennakointi**

Tarkastellessaan lasten kohtaamiin muutoksiin liittyviä haasteita äidit ja vuorohoidon työntekijät kertoivat myös niistä keinoista, joilla he pyrkivät tekemään lasten arjesta mahdollisimman ennakoitavaa (osatutkimus 1). Tähän pyrittiin ylläpitämällä vaihtelevan arjen keskellä säännöllisiä rutiineja ja yhteisiä sääntöjä. Vuoropäiväkodin päiväjärjestys – ulkoilut, ruokailut ja uniajat – toistui samankaltaisena lasten vaihtelevista varhaiskasvatusajoista huolimatta, ja työntekijät pyrkivät noudattamaan kaikille yhteisiä sääntöjä. Toisinaan lapsen kotonakin noudatettiin vuoropäiväkodista tuttua päiväjärjestystä ulkoilu- ja ruoka-aikoihin. Vuoropäiväkodin säännölliset rutiinit tulivat esille myös ilta-aikaan, jolloin lasten iltatoimet etenivät vakiintuneiden rutiinien mukaan (osatutkimus 3). Rutiinien ohella lasten arjen ymmärrystä tuettiin vuoropäiväkodissa ennakoimalla tulevia tapahtumia, joista kerrottiin lapsille paitsi sanoin, myös kuvia apuna käyttäen (osatutkimus 1). Tapahtumien sanoittaminen lapsille oli tavallista myös saapumistilanteissa (osatutkimus 2).

Edellä kuvattu toiminta oli lasten kuulumisen kannalta merkityksellistä. Äidit ja vuorohoidon työntekijät kuvasivat rutiinien ja ennakoinnin helpottavan lasten arkea (osatutkimus 1). Myös havainnointien perusteella rutiinit mahdollistivat lasten sujuvan toiminnan (osatutkimus 3). Rutiinien ja ennakoinnin tulkittiinkin edistävän sitä tuttua ja turvallista vuorovaikutusta, jonka avulla lapset rakensivat kuulumistaan. Joustamattomien rutiinien havaittiin kuitenkin kaventavan lapsen mahdollisuuksia rakentaa kuulumistaan. Esimerkiksi iltatoimet, jotka työntekijä teki lapsen ilmaisemasta mielipahasta huolimatta heti vuorohoittoon saapumisen jälkeen, eivät jättäneet tilaa lapsen tunnetilan ja tarpeiden huomioimiselle ja siten hänen kuulumisensa tukemiselle (osatutkimukset 2 ja 3). Lasten kuulumisen edistäminen näyttikin edellyttävän, että rutiinit toteutettiin joustavasti, lasten yksilöllisiä tarpeita kuunnellen ja kunnioittaen.

### 5.2.2 Lapsen vuorokausirytmien ja vireystilan huomioiminen

Äidit ja vuorohoidon työntekijät pyrkivät monin tavoin ehkäisemään lasten kuormittumista ja toisaalta tukemaan kuormittuneiden ja väsyneiden lasten jakamista (osatutkimus 1). Olennaista tässä toiminnassa oli lapsen oman vuorokausirytmien ja vireystilan huomioiminen: niin varhaiskasvatusaikoja kuin toimintaa muokattiin lapsen levon- ja unentarpeita vastaaviksi. Eräs äideistä esimerkiksi vältti lasta kuormittavia työvuoroja, kuten iltavuoroa seuraavia aamuvuoroja. Tämä edellytti joustavaa työvuorosuunnittelua ja siten lapsen rytmien huomioimista myös äidin työpaikalla. Neuvottelua käytiin myös perheen sisällä: eräässä kahden huoltajan perheessä vanhemmat vaalivat lapsen vuorohoitopäivien lyhyttä työskentelemällä tarkoituksellisesti eri vuoroissa. Äidit kiinnittivät lisäksi huomiota vuoropäiväkotiin saapumisen ajankohtaan. Toisinaan pienetkin muutokset olivat lasten kannalta merkityksellisiä: esimerkiksi tuomalla lapsen vuorohoittoon hieman aikaisemmin kuin hänen työnsä olisi edellyttänyt eräs äideistä turvasi lapselleen riittävän pitkät päiväunet ja siten virkeämmän iltapäivän ja illan vuorohoidossa. Toiminnan järjestämisessä niin äidit kuin vuorohoidon työntekijät kertoivat huomioivansa erityisesti lasten levon tarpeen ja sen, että väsyneet lapset saavat mahdollisuuden rauhoittumiseen, henkilökohtaiseen huomioon ja fyysiseen läheisyyteen. Vastaavasti havainnointiaineistossa työntekijöiden antaman huomion ja läheisyyden merkitys korostui vuorohoidon illoissa, lasten uniajan jo lähestyessä (osatutkimus 3), sekä päivä- ja yöunien kynnyksellä tapahtuvissa saapumistilanteissa lasten ollessa väsyneitä (osatutkimus 2).

Muokkaamalla aikatauluja ja toimintaa lasten vuorokausirytmien ja vireystilaan sopiviksi äidit ja vuorohoidon työntekijät loivat pohjaa lasten osallistumiselle sekä mielihyvän kokemuksille kodin ja vuoropäiväkodin ihmissuhteissa ja materiaalisissa ympäristöissä (osatutkimus 1). Kuulumisen näkökulmasta voidaan sanoa, että lasten vuorokausirytmien kunnioittava arjen kulku toimi tärkeänä lähtökohtana heidän kuulumistaan edistävälle vuorovaikutukselle. Havainnointiaineisto vahvistaa tätä tulkintaa: lasten rytmien ja vireystilaan sopiva toiminta edisti sekä saapumistilanteissa että vuorohoidon illoissa lasten aloitteellista vuorovaikutusta ja mielihyvän ilmaisua (osatutkimukset 2 ja 3).

### 5.2.3 Vertaissuhteiden tukeminen

Lapsista huolehtivat aikuiset pyrkivät helpottamaan myös niitä haasteita, joita yksilölliset varhaiskasvatusajat ja vaihteleva lapsiryhmä tuottivat toisinaan lasten vertaissuhteille. Vuorohoidon illoissa työntekijät huomioivat pienryhmiä muodostaessaan lasten iän ja kaverisuhteet (osatutkimus 3). He joustivat myös iltarutiinien ajoituksessa esimerkiksi siten, että parhaiden kavereiden annettiin jatkaa yhteistä leikkiä hieman yli tavallisen iltapala-ajan, toisen lapsen kotiinlähtöön asti. Kavereiden yhteisleikille saatiin näin aikaa heidän eriävistä varhaiskasvatusajoistaan huolimatta. Lasten vertaissuhteita tuettiin myös saapumistilanteissa, joissa vuoropäiväkotiin saapuvaa lasta autettiin pääsemään vuorovaikutukseen ryhmän muiden lasten kanssa (osatutkimus 2). Tämä tapahtui esimerkiksi puhumalla lapsen saapumisesta myönteisesti ja etsimällä hänelle sopiva paikka meneillään olevassa yhteisessä toiminnassa. Haastatteluissa puolestaan tuli esille aikataulujen yhteensovittamisen merkitys lasten vertaissuhteiden tukemisessa: eräs äideistä kertoi tuovansa lapsensa vuorohoitoon hieman aikaisemmin kuin hänen työnsä olisi edellyttänyt, jotta lapsi ennätti leikkiä parhaan kaverinsa kanssa ennen tämän kotiinlähtöä (osatutkimus 1).

Edellä kuvattu toiminta ehkäisi vaihtelevaan lapsiryhmään liittyviä kuulumisen haasteita: ulkopuolelle jäämistä ja tähän liittyvää mielipahaa. Samalla tämä toiminta edisti sitä vuorovaikutusta, jonka välityksellä lasten tulkittiin rakentavan kuulumistaan vuoropäiväkodissa. Havainnointiaineistossa tämä näkyi lasten aktiivisena sosiaalisena vuorovaikutuksena ja materiaalsen ympäristön hyödyntämisenä tilanteissa, joissa he leikkivät tuttujen ja mieleisten kavereiden seurassa (osatutkimukset 2 ja 3). Tätä vuorovaikutusta värittivät usein lasten kuulumisen kanssa yhteensopivat tyytyväisyyden, innostuksen ja ilon ilmaisut.



## 6 POHDINTA

24/7-yhteiskunnassa pienen lasten elämää rytmittävät toisinaan vanhempien epätyypilliset työajat. Suomessa osa näistä lapsista – noin 15 000 lasta – osallistuu varhaiskasvatuksen vuorohoitoon, jota tarjotaan vanhempien työajan mukaisesti myös iltaisin, öisin ja viikonloppuisin (Säkinen & Kuoppala, 2017). Tässä väitöstutkimuksessa vuorohoitoa ja sille ominaisia epätyypillisiä varhaiskasvatusaikoja katsottiin 1–3-vuotiaiden lasten kuulumisen neuvottelun ja rakentumisen näkökulmasta. Näin saatiin esille lasten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta keskeisiä asioita. Tutkimuksessa selvitettiin etnografiseen lähestymistapaan pohjautuvien laadullisten menetelmien, millainen merkitys vuorohoidolla ja epätyypillisillä varhaiskasvatusajoilla on pienten lasten kuulumiselle ja kuinka lapsista huolehtivat aikuiset voivat edistää heidän kuulumistaan kotona ja vuoropäiväkodissa. Tarkastelussa nivoutuivat yhteen lasten kuulumisen kaksi puolta: kuulumisen kokemukset ja niihin vaikuttava kuulumisen politiikka, jota tehtiin niin lasten arjen vuorovaikutustilanteissa kuin 24/7-yhteiskunnan rakenteiden tasolla. Lapset nähtiin tutkimuksessa aktiivisina, omaa kuulumistaan rakentavina toimijoina, joiden toimintaa mahdollistivat ja rajasivat epätyypilliset varhaiskasvatusajat, niihin kytkeytyvät vuorohoidon ominaispiirteet sekä lapsista huolehtivien aikuisten toiminta.

Väitöstutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia niiden aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa tarkastellaan epätyypillisiä työ- ja varhaiskasvatusaikoja sekä vuorohoitoa perhe-elämän ja lasten hyvinvoinnin kannalta. Väitöstutkimus tuo kuitenkin tähän keskusteluun uusia aineksia ja auttaa ymmärtämään syvemmin erityisesti pienten lasten asemaa ja kokemuksia 24/7-yhteiskunnassa.

### 6.1 Keskeisimmät tulokset

Vuorohoidon ja epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen merkitys pienten lasten kuulumiselle näyttää väitöstutkimuksen valossa moninaiselta. Tätä moninaisuutta tuottivat tutkimukseen osallistuneiden lasten yksilölliset perhetilanteet ja

varhaiskasvatusajat, joiden vaikutus on tullut esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Kekkonen ym., 2014; Oinas ym., 2019). Lasten kuulumisen kannalta keskeisessä asemassa oli myös vuorohoidon toimintakulttuuri ja lapsista huolehtivien aikuisten toiminta, joka mahdollisti ja rajoitti lasten kuulumisen rakentumista 24/7-yhteiskunnan luomissa puitteissa (vrt. Juutinen, 2015; Siippainen, 2018).

Epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen haasteet kytkeytyivät väitöstutkimukseen osallistuneiden lasten kohdalla ennen kaikkea arjen kulun ja vuoropäiväkodin sosiaalisen ympäristön muutoksiin sekä lasta kuormittaviin, hänen omaa vuorokausirytmäänsä rikkoviin varhaiskasvatusaikoihin. Lapsen ilmaise-man mielipahan tulkittiin toisinaan merkitsevän näihin asioihin liittyviä vaikeuksia kuulumisen rakentamisessa. Tulokset saavat tukea aikaisemmista tutkimuksista, jotka kertovat säännöllisten rutiinien ja pysyvien vuorovaikutussuhteiden merkityksestä lasten kehitykselle ja sosioemotionaaliseen hyvinvointiin (De Schipper ym., 2003; Fiese ym., 2005; Spagnola & Fiese, 2007). Myös epätyypillisiin varhaiskasvatusaikoihin toisinaan sisältyvät pitkät päiväkotijaksot on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa pienille lapsille kuormittaviksi (Laakso & Rönkä, 2016; Vermeer & Van IJzendoorn, 2006). Väitöstutkimus toi tähän keskusteluun uusia aineksia tarkastelemalla varhaiskasvatusaikojen merkitystä lasten kuulumiselle sekä nostamalla esille kuormittavien varhaiskasvatusaikojen laajan kirjon, esimerkiksi iltavuorota seuraavat aamuvuorot ja lähellä lapsen uni-aikaa tapahtuvat siirtymät kodin ja vuoropäiväkodin välillä.

Väitöstutkimukseen osallistuneiden lasten kuulumista näyttivät vahvistavan sellaiset epätyypilliset varhaiskasvatusajat, jotka olivat heille ymmärrettäviä ja jotka sopivat yhteen heidän vuorokausirytmensä sekä levon tarpeidensa kanssa. Nämä varhaiskasvatusajat pitivät sisällään myös aiemmissa tutkimuksissa (mm. Murto-rinne-Lahtinen ym., 2016; Sevón ym., 2017) esille tulleita leppoisaa arjen aineksia, lyhyitä päiväkotipäiviä sekä rauhallisia kotiaamuja ennen iltaa vuorohoidossa. Väitöstutkimus laajensi tätä keskustelua kiinnittämällä huomiota myös vuorohoitoon saapumisen ajankohtaan: ryhmään liittyminen ja kuulumisen rakentaminen päiväkotiympäristössä oli lapselle helpompaa, jos hän saapui vuorohoitoon vuorokausirytmäänsä sopivana aikana ja virkeänä.

Väitöstutkimus nosti esille myös epätyypillisinä aikoina tarjottavan varhaiskasvatuksen erityispiirteitä. Vuoropäiväkotien ainutkertaisten ja muuttuvien sosiaalisten tilanteiden edellyttämät joustavat toimintatavat. Vastaaviin toimintatapoihin on kiinnitetty huomiota myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Rönkä ym., 2019; Siippainen, 2018, s. 171; Statham & Mooney, 2003, s. 28). Erityisesti iltojen ja viikonloppujen pienet ryhmät tarjosivat joustaville toimintatavoille hyviä mahdollisuuksia: näitä ajankohtia luonnehti toimintakulttuuri, jossa lasten ilmaisemat tarpeet ja toiveet tulivat usein kuulluiksi. Tämä edisti lasten aloitteellista toimintaa ja mielihyvän ilmaisua, jotka tulkittiin osoituksiksi kuulumisen vahvistumisesta. Ilta-ajan hyvien puolien ohella väitöstutkimus toi esille lasten kuulumisen haasteita, jotka korostuivat juuri iltaisina. Erityisesti ympärivuorokautisessa päiväkodissa ilta toi mukanaan monia sosiaalisen ympäristön muutoksia –

lasten ja työntekijöiden kotiinlähtöjä ja saapumisia – jotka olivat pienten lasten kuulumisen näkökulmasta katsottuna haastavia.

24/7-yhteiskuntaan liittyvien haasteiden ja huolenaiheiden vuoksi väitöstutkimuksessa haluttiin selvittää myös keinoja, joilla pienistä lapsista huolehtivat aikuiset voivat edistää heidän kuulumistaan vuorohoidon ja epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen kontekstissa. Tällä tavoin tutkimus syvensi ymmärrystä siitä, kuinka vuorohoitoon osallistuvien lasten sosioemotionaalista hyvinvointia voidaan tukea arjen pienissä hetkissä, kodin ja vuoropäiväkodin päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Tutkimukseen osallistuneet äidit ja vuorohoidon työntekijät pyrkivät tukemaan pienten lasten jaksamista tuomalla heidän päivittäiseen elämäänsä lisää ennakoitavuutta, kunnioittamalla heidän omaa vuorokausirytmiansä ja vireystilaansa sekä tukemalla heidän kaverisuhteitaan. Tämä tapahtui niin varhaiskasvatusaikoja muokkaamalla kuin lapselle sopivan toiminnan ja vuorovaikutuksen välityksellä. Pohjimmiltaan tämä toiminta perustui pienten lasten sensitiiviseen kohtaamiseen ja heidän yksilöllisten tarpeidensa kunnioittamiseen. Huomionarvoista on, että myös haasteiden kohdalla pienten lasten kuulumista voitiin tällä tavoin tukea, ja pienetkin asiat – esimerkiksi saapumisajan muuttaminen lapsen unirytmiiin paremmin sopivaksi – näyttivät lasten kuulumisen kannalta merkityksellisiltä.

## 6.2 Tutkimuksen merkitys

Väitöstutkimuksen merkitys kytkeytyy niihin mahdollisuuksiin, joita kuulumisen käsite avasi lasten hyvinvoinnin tutkimiselle ja heidän yhteiskunnallisen asemansa tarkastelulle. Tämän lisäksi tutkimus tukee vuorohoidon toteutusta antamalla tietoa niistä toimintatavoista, joilla voidaan edistää pienten lasten kuulumista ja siten heidän sosioemotionaalista hyvinvointiaan.

### 6.2.1 Näkökulmia lasten hyvinvointitutkimukseen

Väitöstutkimus on mukana avaamassa uusia näkökulmia lasten hyvinvointia koskevaan tutkimukseen. Tarkasteltaessa lasten sosioemotionaalista hyvinvointia kuulumisen käsitteen valossa hyvinvointia ei määritellä ongelmien puuttumiseksi (vrt. Fattore, Mason & Watson, 2007), vaan sen ydinsisällöksi otetaan molemminpuoliseen hyväksyntään ja huomioimiseen perustuva asema ihmissuhteessa tai yhteisössä sekä tämän aseman pohjalta syntyvät kuulumisen kokemukset. Tämä lähestymistapa vastaa lasten hyvinvointitutkimuksen viimeaikaisia suuntia, jotka tähdentävät lasten kokemusten ja näkökulman huomioimista tutkimuksessa (Estola ym., 2014; Fattore ym., 2009). Kuulumisen kokemusten nähtiin rakentuvan suhteessa ympäröivään todellisuuteen – toisiin ihmisiin ja materiaaliseen ympäristöön sekä näiden suhteiden taustalla vaikuttaviin instituutioihin ja yhteiskunnan rakenteisiin. Kuulumisen käsitteen avulla esille saatiinkin yhtäältä lasten yksilölliset, hyvinvointia ilmentävät kokemukset, toisaalta se monimuotoinen vuorovaikutusprosessi, jonka välityksellä sosiaalisen ja mate-

riaalisen ympäristön sekä yhteiskunnan rakenteiden merkitykset lasten hyvinvoinnille muotoutuvat. Tässä prosessissa lapset nähtiin aktiivisina, ympäristönsä vaikuttavina ja siten omaa kuulumistaan rakentavina toimijoina.

Kuulumisen käsitteen ottaminen havainnointiaineiston analyysin lähtökohdaksi syvensi myös tämän käsitteen ymmärrystä pienten lasten hyvinvointia ja varhaiskasvatusta koskevassa tutkimuksessa. Kuulumisen empiirinen tutkimus on aikaisemmin perustunut ensisijaisesti haastattelu- ja kyselyaineistoihin. Varhaiskasvatuksen kontekstissa kuulumista on tarkasteltu myös havainnointiaineistojen pohjalta (Juutinen, 2018; Juutinen ym., 2018). Väitöstutkimus jatkaa tätä suuntausta: kuulumisen käsite tuotiin pienten lasten toiminnassa ja ilmaisuissa havaittavaan muotoon. Tällä tavoin voitiin tehdä tulkintoja myös kaikkein pienimpien, muutoin kuin sanoilla kommunikoivien lasten kokemuksista, jotka nähtiin lasten ja heidän ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa syntyvinä ja jaettuina. Samalla kunnioitettiin lapsuudentutkimuksen lähtökohtien mukaisesti pienten lasten monikanavaista ilmaisua sekä heidän oikeuttaan tulla kuulluksi (Clark & Moss, 2001, s. 7; Yhdistyneet kansakunnat, 1989, artikla 12).

## 6.2.2 Avauksia lasten yhteiskunnallisen aseman tarkasteluun

Tarkastelemalla 24/7-yhteiskuntaa pienten lasten kuulumisen näkökulmasta väitöstutkimus osallistuu lasten asemaa, oikeuksia ja kansalaisuutta koskevaan kriittiseen keskusteluun. Tutkimuksen perusteella 24/7-yhteiskunnalle ominaiset työelämän ja varhaiskasvatuksen rakenteet ovat toisinaan ristiriidassa pienten lasten perustarpeiden – pysyvien ihmissuhteiden sekä säännöllisen, riittävästi lepoa ja vapaa-aikaa sisältävän vuorokausirytmien – kanssa ja estävät siten myös heidän oikeuksiensa toteutumisen tasa-arvoisesti, vanhempien työajoista riippumatta (Yhdistyneet kansakunnat, 1989, artikla 2). Mikäli pienten lasten tarpeita ei kuulla ja huomioida työ- ja perhepolitiikan tasolla, voidaan 24/7-yhteiskunnan rakenteet nähdä pienten lasten ulossulkemisen mekanismeina. Pienet lapset ymmärretään tällöin vähemmistöryhmäksi, jonka elettyä kansalaisuutta 24/7-yhteiskunta rajaa ja hankaloittaa. (vrt. Kallio, Häkli & Bäcklund, 2015; Yuval-Davis, 2011.)

Lasten kuulumiseen kohdistuvien haasteiden ylittäminen edellyttää, että heidän tarpeisiinsa kiinnitetään yhteiskunnallisessa päätöksenteossa erityistä huomiota ja pienten lasten vanhemmille luodaan mahdollisuuksia lapsen edun mukaisiin valintoihin. Työelämältä tämä vaatii joustavuutta: lasten tarpeet tulisi voida huomioida esimerkiksi pienten lasten vanhempien työvuorosuunnittelussa. On myös tärkeää, että vuorohoitoa voidaan toteuttaa pienten lasten yksilölliset tarpeet huomioiden, heidän vuorokausirytmiaan ja vireystilaansa kunnioittaen. Tämä edellyttää pienen ryhmäkoon ja riittävän aikuisten määrän turvaamista. Kun pienten lasten ilmaiset tarpeet huomioidaan myös yhteiskunnallisessa päätöksenteossa, voi lasten kuulumisen toteutua paitsi arjen lähisuhteissa, myös yhteiskunnallisella tasolla.

### 6.2.3 Pedagogisia toimintatapoja varhaiskasvatuksen vuorohoitoon

Vuorohoidon toteutusta ohjaa kaikille varhaiskasvatuksen muodoille yhteinen lainsäädäntö, jonka mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia (Varhaiskasvatustalaki 2018/540). Tähän pyritään muun muassa huolehtimalla lasten perustarpeiden täyttymisestä, kehittävästä varhaiskasvatustyöympäristöstä sekä mahdollisimman pysyvistä vuorovaikutussuhteista lasten ja työntekijöiden välillä (Opetushallitus, 2018). Koska tavoitteen saavuttamiseen liittyy vuorohoidossa erityisiä kysymyksiä, on vuorohoidon toteuttamisen tueksi toivottu tutkimustietoa. Tutkimukseen pohjautuva, laadukas vuorohoitopedagogiikka näyttää erityisen merkitykselliseltä pienimmille lapsille, joiden on todettu olevan herkimpiä vuorohoitoon liittyville muutoksille ja kuormitukselle (Strazdins ym., 2006), ja joiden hyvinvoinnin turvaaminen varhaiskasvatuksessa edellyttää työntekijöiltä erityistä pedagogista osaamista (Dalli, 2011, s. 65–67). Väitöstutkimus vastasi näihin tarpeisiin tuomalla esille pedagogisia toimintatapoja, jotka pureutuvat vuorohoitoon osallistuvien pienten lasten kohtaan kuulumisen haasteisiin ja edistävät siten heidän hyvinvointiaan.

Tutkimuksen perusteella vuorohoidon toteutuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että päivän kulku ja sosiaalinen ympäristö ovat pienelle lapselle ymmärrettäviä. Tämä edistää sekä lapsen jäsenyyttä vuoropäiväkodin yhteisössä että tähän liittyviä kuulumisen kokemuksia. Lasten ymmärrystä voidaan tukea esimerkiksi sanoittamalla ja kuvittamalla tapahtumia sekä noudattamalla säännöllistä päiväjärjestystä tuttuine rutiineineen. Lisäksi on tärkeää huomioida toiminnan suunnittelussa lapsen oma vuorokausirytmistö ja vireystila erityisesti silloin, kun epätyypilliset varhaiskasvatustilat kuormittavat lasta. Lasten jaksamista voidaan näissä tilanteissa tukea sovittamalla toiminta heidän vireystilaansa ja tarjoamalla henkilökohtaista huomiota, fyysistä läheisyyttä sekä mahdollisuus riittävään lepoon ja uneen vuoropäiväkodissa. Vuorohoidon toteutukselta tämä edellyttää joustavuutta ja riittäviä resursseja. Myös kodin ja vuoropäiväkodin välinen yhteistyö on lasten jaksamisen kannalta tärkeää.

Tutkimusaineiston vuorovaikutustilanteissa kasvatustal, opetus ja hoito kietoutuvat erottamattomasti yhteen (vrt. Hännikäinen, 2013; Opetushallitus, 2018). Esimerkiksi iltatoimet saattavat pienessä ryhmässä muodostua paitsi hoitotoimeksi, myös lapsen oppimisen ja kasvatuksen näkökulmasta rikkaaksi vuorovaikutustilanteeksi lapsen ja työntekijän välillä (vrt. Degotardi & Pearson, 2014, s. 77–78). Lasten kuulumista edistävä vuorohoitopedagogiikka kytkeytyykin vuorohoidon kokonaisuuteen ja on parhaimmillaan läsnä kaiken aikaa – niin rutiineissa, leikkihetkissä kuin ohjatussa toiminnassa. Lasten kuulumisen rakentamisen näkökulmasta on ratkaisevaa, kuinka työntekijät kohtaavat heidät näissä moninaisissa tilanteissa.

Lasten kuulumista edistävän vuorohoitopedagogiikan ytimen muodostaa lasten ilmaisemien tarpeiden ja toiveiden huomioiminen vaihtelevan vuorohoitotarjen pienissä hetkissä. Vuorohoidon työntekijöiltä tämä edellyttää aikaa ja rauhaa lapsen kohtaamiseen ja yhteisen ymmärryksen rakentamiseen sekä her-

kyyttä pienten lasten monikanavaiselle ilmaisulle, niin puheelle kuin kehonkielille (vrt. Dalli, 2011, s. 67; Pursi, 2019, s. 96–97; Sumsion ym., 2011). Tällä tavoin myös pienimpien, muutoin kuin sanoilla kommunikoivien lasten tarpeet ja toiveet voivat tulla kuulluiksi ja huomioiduiksi heidän hyvinvointinsa edellyttämällä tavalla, lainsäädännössä ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ilmaistujen tavoitteiden mukaisesti (Opetushallitus, 2018; Varhaiskasvatustalaki 2018/540).

### 6.3 Menetelmän vahvuudet ja rajoitteet

Tutkimuksen menetelmällisiin ratkaisuihin liittyi niin vahvuuksia kuin rajoitteita. Havainnointi, jossa oli mukana kahdeksan varhaiskasvatusajoiltaan ja perhetilanteeltaan yksilöllistä lasta sekä kaksi aukioloajoiltaan ja toimintatavoiltaan erilaista vuoropäiväkotia, toi esille vuorohoidon ja epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen moninaisuutta. On kuitenkin tärkeää huomata, että tutkimuksessa mukana olleet lapset, aikuiset ja vuoropäiväkodit muodostavat hyvin pienen joukon. Kun huomioidaan lisäksi se toimintatapojen kirjavuus, jolla suomalaista vuoroa toteutetaan (Malinen ym., 2016), havaitaan, että tutkimus tavoitti vain pienen osan laajasta tutkimuskohteestaan. Tutkimustulosten siirrettävyyden (transferrability) arvioinnissa tuleekin huomioida juuri tämän laadullisen tutkimuksen konteksti, joka on tulosten raportoinnin yhteydessä pyritty kuvailemaan tarkoituksenmukaisella tavalla (Crowe ym., 2015).

Havainnointi painottui juuri vuorohoidolle ominaisiin ajankohtiin ja lapsen kuulumisen kannalta merkityksellisiin hetkiin – iltaan, viikonloppuun ja eri vuorokauden aikoina tapahtuviin saapumistilanteisiin – ja tavoitti siten monia vuorohoidolle olennaisia asioita. Varhaiset aamut, myöhäiset illat ja yöaika jäivät kuitenkin havainnointien ulkopuolelle. Koska havainnointi edellytti tutkijalta intensiivistä keskittymistä, ei myöskään kokonaisten vuoroa jaksojen ajan kestävää havainnointia ollut mahdollista toteuttaa. Tämä hankaloitti lapsen arjen kokonaisuuden hahmottamista havainnointiaineiston pohjalta.

Lisäksi on tärkeää huomioida, ettei eläviä vuorovaikutustilanteita ollut mahdollista tavoittaa kaikessa rikkaudessaan, ja osa havainnoitujen tilanteiden yksityiskohdista jäikin väistämättä tallentamatta. Havainnointiaineiston aukkoja onnistuttiin täydentämään äitien ja vuorohoidon työntekijöiden haastatteluilla, joilla oli keskeinen merkitys lasten arjen kokonaisuuden ymmärtämisessä (vrt. Clark & Moss, 2001, s. 7). Useilla eri menetelmillä saatujen tutkimustulosten vahvistettavuutta (dependability) pyrittiin lisäämään kuvaamalla huolellisesti aineistonkeruun eri vaiheet sekä eri osatutkimusten osuudet väitöstutkimuksen kokonaisuudessa (Crowe ym., 2015).

Väitöstutkimuksessa onnistuttiin rakentamaan tietoa pienten lasten kokemuksista, sillä tiedon muodostamisen lähtökohdaksi otettiin heille ominainen monikanavainen ilmaisu: toiminta, kehonkieli, eleet, ilmeet, katseet, ääntely ja puhe (vrt. Clark & Moss, 2001, s. 7; Sumsion ym., 2011). Tutkittavaa ilmiötä pääs-

tiin näin tarkastelemaan syvällisesti ja lapsilähtöisesti. Lasten kokemuksia ei kuitenkaan voitu tavoittaa sellaisenaan, ja tutkimustulokset perustuvatkin viime kädessä aikuisten tulkintoihin. Koska näitä tulkintoja ei ollut mahdollista tarkistaa pieniltä lapsilta, voidaan virhetulkintojen riskiä pitää verrattain suurena (Elwick ym., 2014). Erityisen vaativaksi lasten kokemusten tulkinnan tekivät monisyiset vuorovaikutustilanteet, joissa eri ihmisten ja materiaalsen ympäristön vaikutukset kietoutuivat toisiinsa. Tulkintojen uskottavuutta (credibility) lisää kuitenkin se, että lasten arjen havainnoinneista keskusteltiin lapset hyvin tuntevien aikuisten kanssa ja aineiston analyysivaiheessa tulkintoja pohdittiin osatutkimuksissa mukana olleiden tutkijoiden kesken (Crowe ym., 2015; Nowell ym., 2017).

## 6.4 Jatkotutkimuskohteet

Edellä kuvatut rajoitteet kertovat jatkotutkimuksen tarpeesta. Koska tässä tutkimuksessa oli mukana vain kaksi vuoropäiväkotia, tarvitaan laajempaa, useissa erilaisissa vuoropäiväkodeissa toteutettua tutkimusta tuomaan lisätietoa pienten lasten vuorohoitoon liittyvistä haasteista ja mahdollisuuksista. Lisäksi moninaisten vuorohoitojaksojen ja lasten vireystilan vaihtelun kokonaisvaltaisempi ymmärtäminen edellyttää, että yksittäisiä lapsia havainnoidaan pidempiä aikoja kerrallaan, mahdollisesti kokonaisten vuorohoitojaksojen sekä kodin ja vuoropäiväkodin välillä tapahtuvien siirtymien ajan. Myös pienten lasten kokemusten tutkimisen menetelmiä sekä heidän toimintansa ja ilmaisujensa tulkintaa on tärkeää kehittää edelleen. Tähän tarjoaa mahdollisuuksia esimerkiksi videointi sekä tutkijoiden välinen yhteistyö.

Väitöstutkimuksen perusteella on lisäksi tärkeää nostaa tieteelliseen keskusteluun pienten lasten oikeuksien toteutuminen 24/7-yhteiskunnassa. Tutkimuksessa on tarpeen huomioida erityisesti ne lasten oikeudet, joiden toteutumisesta 24/7-yhteiskunnalle ominaiset työelämän ja varhaiskasvatuksen rakenteet toisinaan uhkaavat: lapsen oikeus lepoon ja vapaa-aikaan sekä oikeus tulla kuuluksi ja huomioiduksi päätöksenteossa (Yhdistyneet Kansakunnat, 1989, artikkelit 12, 13 ja 31). Epäkohdat näiden oikeuksien toteutumisessa edellyttävät tutkimustietoa niistä työelämän ja varhaiskasvatuksen ratkaisuista, jotka turvaavat oikeuksien toteutumisen myös pienimpien vuorohoitoon osallistuvien lasten kohdalla ja edistävät siten heidän kuulumistaan niin arjen vuorovaikutussuhteissa kuin laajemmin yhteiskunnassa.

## SUMMARY

The dissertation examines the processes related to 1- to 3-year-old children's belonging in the context of flexibly scheduled ECEC. This form of ECEC has been developed to answer the needs of the 24/7 economy by providing ECEC services for children whose parents work nonstandard schedules that may include evenings, nights and weekends. While it benefits both working life and families by facilitating parental work during nonstandard hours, the provision of flexibly scheduled ECEC has prompted concerns about its effects on young children's wellbeing. These concerns have received some support from research findings showing that children may spend long hours and experience unstable social contacts in flexibly scheduled ECEC (De Schipper et al., 2003; Kekkonen et al., 2014). However, researchers have also found that certain features of this form of ECEC, such as flexible, child-responsive practices, can contribute to children's wellbeing (Halfon & Friendly, 2015; Rönkä et al., 2017; Statham & Mooney, 2003, p. 28).

Current understanding on flexibly scheduled ECEC is mainly based on quantitative research in which adults have served as informants, while qualitative research on young children's daily lives in this context has been scarce (Li et al., 2014). In particular, understanding on the experiences of the youngest children attending this form of ECEC has been lacking. This qualitative dissertation study contributes to filling this gap by focusing on 1- to 3-year-old children attending flexibly scheduled ECEC. The concept of belonging is applied in order to capture essential aspects of children's socioemotional wellbeing: a social position based on mutual acceptance and regard, and experiences of belonging towards one's social and material surroundings (Guo & Dalli, 2016; May, 2013, p. 78, 83). The research questions focus on the implications of flexibly scheduled ECEC and nonstandard ECEC schedules for young children's belonging, and on adults' ways to enhance children's belonging in the contexts of the home and ECEC. Daily interactions involving young children are understood as manifesting the politics of belonging that influence both children's social position and their experiences.

The methodological choices made are based on the understanding of children as knowledgeable experts about their own lives (Crivello et al., 2009; Grover, 2004). Furthermore, young children are viewed as rights holders who have a right to be heard and respected in decision-making (United Nations, 1989, article 12). Accordingly, the study aims at understanding young children's belonging based on their daily interactions, especially their actions and expressions. For this purpose, an ethnographic approach was applied. The data were generated by observing 1- to 3-year old children in two ECEC centres providing flexibly scheduled ECEC. The multiple ways in which young children express themselves, including their vocal, bodily and facial expressions, were carefully observed and interpreted. To deepen understanding on young children's daily lives, these data were complemented by home observations and interviews with mothers and ed-



ucators. The analysis was conducted using qualitative content analysis (sub-studies 1 and 2; Crowe et al., 2015; Elo & Kyngäs, 2008) and thematic analysis (sub-study 3; Nowell et al., 2017).

The findings point to possible challenges for young children's belonging that are related to the changeability that characterizes their daily life. For most of the participating young children, their ECEC schedules were irregular. Furthermore, due to the individual schedules of the children and their educators, the social environment in flexibly scheduled ECEC varied considerably. In unpredictable situations, i.e. when facing unanticipated changes in ECEC schedules or meeting more unfamiliar people, the children sometimes manifested signs, such as resistance and crying, of disruption in their belonging. These challenges were found in all three sub-studies. However, not all the children seemed to experience these challenges; some of the children were interpreted as experiencing such changes in their daily lives as understandable and familiar.

The dissertation also shows the importance for young children's belonging of compatibility between their ECEC schedules and daily rhythms of sleep and rest. In sub-studies 1 and 2, long hours spent in ECEC, changes in attendance schedules and transiting between home and ECEC just before or during sleep time were found to challenge the participating children's daily rhythms, resulting in difficulties for the children in their social relations and daily routines, thereby challenging their belonging. Importantly, however, this was not the whole picture, as for some children their ECEC schedules were highly compatible with their daily rhythms, allowing sufficient sleep and rest. These schedules tended to include short hours and transitions well before sleep time or after. Moreover, leisurely mornings before evening shifts were interpreted as well suited to young children. Compatibility between the children's ECEC schedules and their daily rhythms contributed to their belonging, as manifested in children's interaction initiatives and expressions of satisfaction.

Importantly, flexibly scheduled ECEC was found to show features particularly supportive of young children's belonging. According to sub-studies 1 and 3, evenings and weekends were characterized by flexible, homely practices respectful of young children's individual needs and preferences. By giving children room to contribute, such practices advanced their social position as valued members of their ECEC group. Based on the participating young children's expressions of satisfaction and joy, these practices also contributed to their experiences of belonging. Not all practices, however, showed such flexibility: sometimes routines were carried out counter to young children's expressed preferences, thereby impacting on their belonging. However, the small group size and low child-adult ratio characteristic of evening and weekend ECEC created good preconditions for supporting children's belonging.

All three sub-studies highlighted the role of adult caretakers in supporting young children's belonging. The participating mothers and educators alleviated the challenges children faced by fostering regular routines and, when possible, adjusting ECEC schedules and activities to harmonize with the children's daily rhythms. Mothers and educators also supported children's peer relations in

ECEC by, for example, making small adjustments in their individual ECEC schedules and daily routines. Essentially, these ways in which adults supported young children's belonging were informed by sensitive observation and respect for children's individual needs and preferences.

By revealing the challenges related to nonstandard ECEC schedules, this dissertation study contributes to critical reflection on the implications of the 24/7 economy for young children's belonging – not only in their daily life contexts, but also in society at large. The structures of the 24/7 economy, when they challenge the fulfillment of young children's basic needs, can be understood as mechanisms that lead to their marginalization, and even exclusion, from society. To prevent this development, it is important to consider young children's needs for stable social relations, regular routines and sufficient rest both in daily interactions, pedagogical practices and political decision-making. Finding a balance between the needs of the 24/7 economy and the needs of young children will contribute both to the social position of children as valued members of society and to their daily experiences of belonging.

## LÄHTEET

- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, M., 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 valmisteleavan työryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Haettu osoitteesta  
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf>
- Anne, T. & Segal, U. A. (2003). Center-based evening child care: Implications for young children's development. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 137–143. doi:10.1023/A:1022005703976
- Anne, T., Tanaka, E., 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 child care: A five-year follow up. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5573–5580. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.909
- Anne, T., Tanaka, E., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Watanabe, T., Tomisaki, E. & Segal, U. A. (2012). Does Night Care Affect Development? A Five-year Follow-up. *Education*, 2(5), 143–147. doi:10.5923/j.edu.20120205.06
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Biehal, N. (2014). A Sense of belonging: Meanings of family and home in long-term foster care. *The British Journal of Social Work*, 44(4), 955–971. doi:10.1093/bjsw/bcs177
- Buchbinder, M., Longhofer, J., Barrett, T., Lawson, P. & Floersch, J. (2006). Ethnographic approaches to child care research: A review of the literature. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 45–63. doi:10.1177/1476718X06059789
- Chatterjee, S. (2005). Children's friendship with place: A conceptual inquiry. *Children, Youth and Environments*, 15(1), 1–26. doi:10.7721/chilyoutenvi.15.1.0001
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Colliver, Y. (2017). From listening to understanding: Interpreting young children's perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 854–865. doi:10.1080/1350293X.2017.1380882
- Crivello, G., Camfield, L. & Woodhead, M. (2009). How can children tell us about their wellbeing? Exploring the potential of participatory research approaches within Young Lives. *Social Indicators Research*, 90, 51–72. doi:10.1007/s11205-008-9312-x

- Crowe, M., Inder, M. & Porte, M. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(7), 616–623. doi:10.1177/0004867415582053
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L. & Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Report to the Ministry of Education, New Zealand. Haettu osoitteesta [https://www.educationcounts.govt.nz/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0009/89532/965\\_QualityECE\\_Web-22032011.pdf](https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0009/89532/965_QualityECE_Web-22032011.pdf)
- Daniel, S. S., Grzywacz, J. G., Leerkes, E., Tucker, J. & Han, W.-J. (2009). Nonstandard maternal work schedules during infancy: Implications for children's early behavior problems. *Infant Behavior and Development*, 32(2), 195–207. doi:10.1016/j.infbeh.2008.12.008
- Degotardi, S. & Pearson, E. (2014). *The relationship worlds of infants and toddlers: Multiple perspectives from early year's theory and practice*. Maidenhead: Open University Press.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L., Van IJzendoorn, M. & 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(3), 300–325. doi:10.1016/S0163-6383(03)00033-X
- Duhn, I. (2015). Making agency matter: Rethinking infant and toddler agency in educational discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(6), 920–931. doi:10.1080/01596306.2014.918535
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Ely, R., Gleason, J. B., MacGibbon, A. & Zaretsky, E. (2001). Attention to language: Lessons learned at the dinner table. *Social Development*, 10(3), 355–373. doi:10.1111/1467-9507.00170
- Elwick, S., Bradley, B. & Sumsion, J. (2014). Infants as others: Uncertainties, difficulties and (im)possibilities in researching infants' lives. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), 196–213. doi:10.1080/09518398.2012.737043
- Emond, R. (2005). Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.), *Researching children's experience* (s. 123–139). London: Sage.
- Estola, E., Farquhar, S. & Puroila, A.-M. (2014). Well-Being narratives and young children. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 929–941. doi:10.1080/00131857.2013.785922
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2007). Children's conceptualization(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80, 5–29. doi:10.1007/s11205-006-9019-9
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2009). When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Social Indicators Research*, 2, 57–77. doi:10.1007/s12187-008-9025-3
- Fetterman, D. (2010). *Ethnography: step-by-step* (3. painos). London: Sage.

- Fiese, B. H., Eckert, T. & Spagnola, M. (2005). Family context in early childhood: A look at practices and beliefs that promote early learning. Teoksessa B. Spodek & L. Saracho (toim.), *Handbook of research on the education of young children* (s. 393–409). Fairfax, VA: TechBooks.
- Gassman-Pines, A. (2011). Low-income mothers' nighttime and weekend work: Daily associations with child behaviour, mother-child interactions, and mood. *Family Relations*, 60(1), 15–29. doi:10.1111/j.1741-3729.2010.00630.x
- Graham, A. & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's social and emotional well-being: Does "having a say" matter? *Children & Society*, 25(6), 447–457. doi:10.1111/j.1099-0860.2010.00295.x
- Grover, S. (2004.) Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 11(1), 81–93. doi:10.1177/0907568204040186
- Grzywacz, J. G., Daniel, S. S., Tucker, J., Walls, J. & Leerkes, E. (2011). Nonstandard work schedules and developmentally generative parenting practices: An application of propensity score techniques. *Family Relations*, 60(1), 45–59. doi:10.1111/j.1741-3729.2010.00632.x
- Guo, K. & Dalli, C. (2016). Belonging as a force of agency: An exploration of immigrant children's everyday life in early childhood settings. *Global Studies of Childhood*, 6(3), 254–267. doi:10.1177/2043610616665036
- Hagerthy, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M. & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172–177. doi:10.1016/0883-9417(92)90028-H
- 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://www.childcarecanada.org/sites/default/files/Occasional%20paper%20No.29%20\[Revised,%20Sept%2016\].pdf](https://www.childcarecanada.org/sites/default/files/Occasional%20paper%20No.29%20[Revised,%20Sept%2016].pdf)
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1–17. doi:10.1080/17457823.2017.1298458
- 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
- Han, W.-J. (2005). Maternal nonstandard work schedules and child cognitive outcomes. *Child Development*, 76(1), 137–154. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00835.x
- Han, W.-J. (2008). Shift work and child behavioral outcomes. *Work, Employment and Society*, 22(1), 67–87. doi:10.1177/0950017007087417
- Harcourt, D. & Conroy, H. (2011). Informed consent: Processes and procedures in seeking research partnerships with young children. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.), *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (s. 38–51). Oxon: Routledge.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.

- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2018). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (2. painos; s. 7–31). Helsinki: Ethnos ry.
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmässä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 30–52). Tampere: Vastapaino.
- Jack, G. (2010). Place matters: The significance of place attachments for children's well-being. *The British Journal of Social Work*, 40(3), 755–771. doi:10.1093/bjsw/bcn142
- Joshi, P. & Bogen, K. (2007). Nonstandard schedules and young children's behavioral outcomes among working low-income families. *Journal of Marriage and Family*, 69(1), 139–156. doi:10.1111/j.1741-3737.2006.00350.x
- Jordan, D. (2008). *The ecology of infant and toddler care during nonstandard hours in licenced childcare center*. Doctoral dissertation, Michigan State University. Haettu osoitteesta <https://d.lib.msu.edu/etd/39163/datastream/OBJ/View/>
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools*. Acta Universitatis Ouluensis, Series E, Scientiae Rerum Socialium, 179. Oulu: Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526218816.pdf>
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 159–179. Haettu osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2015/12/Juutinen-issue4-2.pdf>
- Juutinen, J. & Kess, R. (2019). Educators' narratives about belonging and diversity in northern Finland early childhood education. *Education in the North*, 26(2), 37–50. doi:10.26203/jt1s-3b77
- Juutinen, J., Puroila, A.-M. & Johansson, E. (2018) "There is no room for you!" The politics of belonging in children's play situations. Teoksessa E. Johansson, A. Emilson & A.-M., Puroila (toim.), *Values education in early childhood settings: Concepts, approaches and practices* (s. 249–264). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-75559-5\_15
- Kallio, K., Häkli, J. & Bäcklund, P. (2015). Lived citizenship as the locus of political agency in participatory policy. *Citizenship Studies*, 19(1), 101–119. doi:10.1080/13621025.2014.982447
- Kandolin, I., Härmä, M. & Toivanen, M. (2001). Flexible working hours and well-being in Finland. *Journal of Human Ergology*, 30(1–2), 35–40. doi:10.11183/jhe1972.30.35
- 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 2014* (s. 52–69). Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116712/THL\\_2014\\_21Teema.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116712/THL_2014_21Teema.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Kubicek, L. F. (2002). Fresh perspectives on young children and family routines. *Zero to Three*, 22(4), 4–9.
- Laakso, M.-L. (2011). Lasten vuorovaikutuksellinen voima ja sen merkitykset. *Ryhmätyö*, 40(2), 2–10.
- Laakso, M.-L. & Rönkä, A. (2016). Työelämän muutokset valuvat lasten arkeen. *Ruusupuiston uutiset: kasvatus- ja koulutus uutisia Jyväskylän yliopiston Ruusupuistosta 1/2016*. Haettu osoitteesta [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50071/1/Ruusupuiston%20uutiset%202016\\_1\\_Laakso\\_R%C3%B6nk%C3%A4.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50071/1/Ruusupuiston%20uutiset%202016_1_Laakso_R%C3%B6nk%C3%A4.pdf)
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 9–14). Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 205. Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19869/kansalli.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Li, J., Johnson, S. E., Han, W.-J., 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, 53–73. doi:10.1007/s10935-013-0318-z
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hölppö, J. (2013). Haluan, voin ja osaan: Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 159–175). Tampere: Vastapaino.
- 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 Science Research*, 40(2), 473–484. doi:10.1016/j.ssresearch.2010.10.008
- Lähdesmäki, T., Saresma, T., Hiltunen, K., Jäntti, S., Säaskilahti, N., Vallius, A. & Ahvenjärvi, K. (2016). Fluidity and flexibility of “belonging”: Uses of the concept in contemporary research. *Acta Sociologica*, 59(3), 233–247. doi:10.1177/0001699316633099
- Mahar, A. L., Cobigo, V. & Stuart, H. (2013). Conceptualising belonging. *Disability and Rehabilitation*, 35(12), 1026–1032. doi:10.3109/09638288.2012.717584
- Malinen, K., Dahlblom, T. & Teppo, U. (2016). Suomalainen vuorohoito. Teoksessa U. Teppo & K. Malinen (toim.), *Osaamista vuorohoitoon* (s. 12–24). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- May, V. (2013). *Connecting self to society: Belonging in a changing world*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- May, V. (2011). Self, belonging and social change. *Sociology*, 45(3), 363–378. doi:10.1177/0038038511399624

- McCallum, C. & McLaren, S. (2010). Sense of belonging and depressive symptoms among GLB adolescents. *Journal of Homosexuality*, 58(1), 83–96. doi:10.1080/00918369.2011.533629
- Mee, K. & Wright, S. (2009). Geographies of belonging. *Environment and Planning*, 41(4), 772–779. doi:10.1068/a41364
- Meyers, M. K., Rosenbaum, D., Ruhm, C. & Waldfogel, J. (2004). Inequality in early childhood care and education: What do we know? Teoksessa K. M. Neckerman (toim.), *Social inequality* (s. 223–269). New York: Russell Sage Foundation.
- Miettinen, A. & Rotkirch, A. (2012). *Yhteistä aikaa etsimässä: Lapsiperheiden ajankäyttö 2000-luvulla*. Väestötutkimuslaitos. Katsauksia E20/2012. Haettu osoitteesta <https://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/4425698a654a86afbf1ff8d79d54c9e6/1591724022/application/pdf/4660236/Yhteist%C3%A4%20aikaa%20etsim%C3%A4ss%C3%A4.pdf>
- 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. (2019). Displaying morally responsible motherhood: Lone mother accounting for work during non-standard hours. *Families, Relationships and Societies*. Advance online publication. doi:10.1332/204674319X15664893823072
- Morse, J. (2008). Confusing categories and themes. *Qualitative Health Research*, 18(6), 727–728. doi:10.1177/1049732308314930
- Murtorinne-Lahtinen, M., Moilanen, S., Tammelin, M., Rönkä, A. & Laakso, M.-L. (2016). Mothers' non-standard working schedules and family life: Enhancing regularity and togetherness. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 36(1/2), 119–135. doi:10.1108/IJSSP-02-2015-0022
- Nagel, C. (2011). Belonging. Teoksessa V. J. Del Casino Jr., M. E. Thomas, P. Cloke & R. Panelli (toim.), *A companion to social geography* (s. 108–124). Chichester: Wiley-Blackwell.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (2003). Does amount of time spent in childcare predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74(4), 976–1005. doi:10.1111/1467-8624.00582
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (2004). Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 203–230. doi:10.1016/j.ecresq.2004.04.002
- Nette, J. & Hayden, M. (2007). Globally mobile children: The sense of belonging. *Educational Studies*, 33(4), 435–444. doi:10.1080/03055690701423614



- Nowell, L., Norris, J., White, J. & Moules, N. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. doi:10.1177/1609406917733847
- Ødegaard, E. E. (2006). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated conarratives in preschool. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 26(1), 79–92. doi:10.1080/09575140500507892
- Oinas, T., Anttila, T. & Mustosmäki, A. (2019). *Epätyypilliset työajat ja työntekijöiden hyvinvointi*. Tutkimushankkeen loppuraportti 30.4.2019. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64427/TSR-raportti%202019%20TA\\_last.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64427/TSR-raportti%202019%20TA_last.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Olli, J. (2019). Pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten oma suostumus eli hyväksyntä havainnointi- tai videointitutkimukseen osallistumiseen. Teoksessa K. Vehkalahti & N. Rutanen (toim.), *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II* (s. 105–121). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Palmu, T. (2007). Johdanto: Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 137–150). Tampere: Vastapaino.
- Peltoperä, K. & Hintikka, T. (2016). Pedagogiikan toteutumisen erityispiirteitä vuorohoidossa. Teoksessa U. Teppo & K. Malinen (toim.) *Osaamista vuorohoitoon* (s. 148–167). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Peltoperä, K., Turja, L., Vehkakoski, T., Poikonen, P.-L. & 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:10.1177/1476718X17750204
- 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*. Advance online publication. doi:10.1080/09669760.2020.1778449
- Presser, H. B. (2003). *Working in a 24/7 economy: Challenges for American families*. New York: Russell Sage Foundation.
- Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 53. Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta

- <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/304741/YHTEISEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Raijman, R. & Geffen, R. (2018). Sense of belonging and life satisfaction among post-1990 immigrants in Israel. *International Migration*, 56(3), 142–157. doi:10.1111/imig.12386
- Roman, C. (2017). Between money and love: Work–family conflict among Swedish low-income single mothers. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 7(3), 23–4. doi:10.18291/njwls.v7i3.97093
- Rosenbaum, E. & Morett, C. R. (2009). The effect of parents' joint work schedules on infants' behaviour over the first two years of life: Evidence from the ECSLB. *Maternal and Child Health Journal*, 13, 732–744. doi:10.1007/s10995-009-0488-8
- Rutanen, N. (2013). Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 95–112). Tampere: Vastapaino.
- Rutanen, N., Amorim, K. D., Marwick, H. & White, J. (2018). Tensions and challenges concerning ethics on video research with young children - experiences from an international collaboration among seven countries. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 3(7), 1–14. doi:10.1186/s40990-018-0019-x
- Rutanen, N. & Hännikäinen, M. (2019). Finland: Becoming and the youngest children at home and in ECEC. Teoksessa M. Gradovski, E. E. Ødegaard, N. Rutanen, J. Sumsion, C. Mika & E. J. White (toim.), *The First 1000 days of early childhood: Becoming* (s. 93–108). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Rönkä, A., Laakso, M.-L., Tammelin, M., Metsäpelto, R.-L., Sevón, E., Turja, L. & Poikonen, P.-L. (2014). Aikuisen työ rytmittää lasten arjen. *Hyvinvointikatsaus*, 25(1), 36–43.
- 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. (2019). 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
- Sadownik, A. (2018). Belonging and participation at stake: Polish migrant children about (mis)recognition of their needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 956–971. doi:10.1080/1350293X.2018.1533711
- Salmi, M. & Lammi-Taskula, J. (2014). Työn ja perheen yhteensovittaminen hyvinvoinnin tekijänä. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.), *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014* (s. 38–51). Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus.

- 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*, 24(4), 453–469. doi:10.1177/0907568217704048.
- 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/bitstream/handle/123456789/59190/978-951-39-7512-8\\_vaitos24082018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59190/978-951-39-7512-8_vaitos24082018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Singer, E. & De Haan, D. (2011). Fostering a sense of belonging in multicultural childcare settings. Teoksessa M. Kernan & E. Singer (toim.), *Peer relationships in early childhood education and care* (s. 88–101). London: Routledge.
- Spagnola, M. & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284–299. doi:10.1097/01.IYC.0000290352.32170.5a
- Statham, J. & Mooney, A. (2003). *Around the clock: Childcare services at atypical times*. Bristol: Policy Press.
- Statiri, V. & Andreou, E. (2017). Social skills, social position and sense of belonging to school among elementary school pupils with or without special educational needs. *Preschool and Primary Education*, 5(2), 01–26. doi:10.12681/ppej.11353
- Strandell, H. A. (2010). Etnografinen kenttätö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92–112). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Stratigos, T. (2016). Babies and big boys: Power desire and the politics of belonging in early childhood education and care. *Global Studies of Childhood*, 6(3), 268–282. doi:10.1177/2043610615597109
- Stratigos, T. (2015a). Assemblages of desire: Infants, bear caves and belonging in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 42–54. doi:10.1177/1463949114566757
- Stratigos, T. (2015b). Processes of categorisation and the politics of belonging in early childhood education and care: An infant's experience in multi-age family day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(3), 214–229. doi:10.1177/1463949115600029
- Stratigos, T., Bradley, B. & Sumsion, J. (2014). Infants, family day care and the politics of belonging. *International Journal of Early Childhood*, 46, 171–186. doi:10.1007/s13158-014-0110-0
- Strayhorn, T. L. (2019). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (2. painos). New York: Routledge.
- Strazdins, L., Clements, M. S., Korda, R. J., Broom, D. H. & 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. doi:10.1111/j.1741-3737.2006.00260.x

- Strazdins, L., Korda, R. J., Lim, L. L. Y., Broom, D. H. & D'Souza, R. M. (2004). Around-the clock: Parent work schedules and children's well-being in a 24-h economy. *Social Science and Medicine*, 59(7), 1517–1527. doi:10.1016/j.socscimed.2004.01.022
- Strazdins, L., Shipley, M., Clements, M. S., O'Brien, L. V. & Broom, D. H. (2010). Job quality and inequality: Parents' jobs and children's emotional and behavioural difficulties. *Social Science & Medicine*, 70(12), 2052–2060. doi:10.1016/j.socscimed.2010.02.041
- Sumsion, J., Harrison, L., Press, F., McLeod, S., Goodfellow, J. & Bradley, B. (2011). Researching infants' experiences of early childhood education and care. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.), *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (s. 113–127). Oxon: Routledge.
- Sumsion, J. & Wong, S. (2011). Interrogating 'belonging' in belonging, being and becoming: The early years learning framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 28–45. doi:10.2304/ciec.2011.12.1.28
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. (2017). *Varhaiskasvatus 2016 – Kuntakyselyn osaraportti*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. Haettu osoitteesta [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135184/TR30\\_17\\_vaka\\_kuntakysely\\_u.pdf?sequence=5&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135184/TR30_17_vaka_kuntakysely_u.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Tammelin, M., Malinen, K., Rönkä, A. & Verhoef, M. (2017). Work schedules and work-family conflict among dual earners in Finland, the Netherlands, and the United Kingdom. *Journal of Family Issues*, 38(1), 3–24. doi:10.1177/0192513X15585810
- Tammelin, M., Mykkänen, J., Sevón, E., Murtorinne-Lahtinen, M. & Rönkä, A. (2019). Family time negotiations in the context of non-standard work schedules. *Families, Relationships and Societies*, 8(1), 105–20. doi:10.1332/204674317X15034163282768
- Tammelin, M. & Rönkä, A. (2013). Lapsiperheen arki ja 24/7-talous. Teoksessa M. Virkajärvi (toim.), *Suomella töissä? Kestämistä ja kestävyyttä*. Työelämän tutkimuspäivien konferenssijulkaisuja 4/2013 (s. 306–318). Tampere: Tampereen yliopisto, Työelämän tutkimuskeskus.
- Turja, L. (2016). Lasten osallisuus vuorohoidossa. Teoksessa U. Teppo & K. Malinen (toim.), *Osaamista vuorohoitoon* (s. 168–183). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Täht, K. (2011). *Out of sync? The determinants and consequences of nonstandard schedules for family cohesion: The Netherlands within a comparative perspective*. Amsterdam: VU University Amsterdam.
- United Nations (1989). *Convention on the rights of the child*. Haettu osoitteesta <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Uprichard, E. (2010). Questioning research with children: Discrepancy between theory and practice? *Children & Society*, 24(1), 3–13. doi:10.1111/j.1099-0860.2008.00187.x
- Varhaiskasvatuslaki 1973/36. Haettu osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036#L2P11>

- Varhaiskasvatustalaki 2018/540. Haettu osoitteesta  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- 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
- Vermeer, H. J. & Van IJzendoorn, M. H. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 390–401. doi:10.1016/j.ecresq.2006.07.004
- White, E. J. (2011). 'Seeing' the toddler: Voices or voiceless? Teoksessa E. Johansson & J. White (toim.), *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers* (s. 63–87). London: Springer.
- Winkler, M., Mason, S., Laska, M., Christoph, M. & Neumark-Sztainer, D. (2018). Does non-standard work mean non-standard health? Exploring links between non-standard work schedules, health behavior, and well-being. *SSM - Population Health*, 4, 135–143. doi:10.1016/j.ssmph.2017.12.003
- Yhdistyneet Kansakunnat (1989). *Yleissopimus lapsen oikeuksista*. Haettu osoitteesta <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197–214. doi:10.1080/00313220600769331
- Yuval-Davis, N. (2007). Intersectionality, citizenship and contemporary politics of belonging. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 10(4), 561–574. doi: 10.1080/13698230701660220
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. London: Sage.

# LIITTEET

## Liite 1

Havainnoinnissa mukana olleet lapset

Nimi	Ikä	Perhemuoto	Varhaiskasvatusajat
(Pseudonyymi) *Havainnointia täydennettiin keskustelemalla lapsesta työntekijän haastattelussa  ** Havainnointia täydennettiin keskustelemalla lapsesta sekä äidin että työntekijän haastattelussa	Lapsen ikä lähimpään puoleen vuoteen pyöristettynä aineistonkeruun alkaessa		Epäsäännölliset varhaiskasvatusajat = vuorohoitoa epäsäännöllisissä vuoroissa, joiden pituus voi vaihdella  Säännölliset varhaiskasvatusajat = viikoittaiset varhaiskasvatusajat ja tuntimäärät pysyvät samoina
Emma**	1,5 vuotta	Yksinhuoltajaperhe	Epäsäännölliset varhaiskasvatusajat (35–75 h / vko) sisältäen vuorohoitoa päivällä, illalla, yöllä ja viikonloppuna
Sofia*	1,5 vuotta	Kahden huoltajan perhe	Epäsäännölliset varhaiskasvatusajat (29–47 h / vko) sisältäen vuorohoitoa päivällä, illalla ja viikonloppuna
Noora**	1,5 vuotta	Kahden huoltajan perhe	Epäsäännölliset varhaiskasvatusajat (13–33 h / vko) sisältäen vuorohoitoa päivällä, illalla ja viikonloppuna
Jenni**	2 vuotta	Kahden huoltajan perhe	Epäsäännölliset varhaiskasvatusajat (43–47 h / vko) sisältäen vuorohoitoa päivällä ja illalla
Jasper*	2 vuotta	Kahden huoltajan perhe	Epäsäännölliset varhaiskasvatusajat (25–40 h / vko) sisältäen vuorohoitoa päivällä ja illalla
Oliver**	2 vuotta	Kahden huoltajan perhe	Epäsäännölliset varhaiskasvatusajat (35–41 h / vko) sisältäen vuorohoitoa päivällä ja illalla
Niklas*	2,5 vuotta	Yksinhuoltajaperhe	Säännölliset varhaiskasvatusajat (59 h / vko) sisältäen vuorohoitoa päivällä, illalla ja viikonloppuna
Eemil**	2,5 vuotta	Yksinhuoltajaperhe	Epäsäännölliset varhaiskasvatusajat (36–76 h / vko) sisältäen vuorohoitoa päivällä, illalla, yöllä ja viikonloppuna

## Liite 2

### HAASTATTELUTEEMOJA ÄIDEILLE

#### Lapsen perhe ja työ

- Keitä lapsen perheeseen kuuluu?
- Mitä työtä teet, ja millaiset työaikasi ovat?
- Joutaako työaikasi, ja voitko vaikuttaa työvuoroihisi?
- Mitä työtä mahdollinen toinen huoltaja tekee, millaisilla työajoilla?

#### Lapsen luonne

- Millainen lapsi on luonteeltaan?
- Kuinka lapsi ilmaisee tunteitaan?

#### Vuorohoidon aloitus

- Minkä ikäisenä lapsi aloitti vuorohoidon?
- Olivatko lapsen varhaiskasvatusajat samanlaiset tuolloin?
- Kuinka alkuvaihe sujui, kuinka lapsi sopeutui vuorohoitoon?

#### Varhaiskasvatus- ja lastenhoitoratkaisut

- Oletko tyytyväinen lapsen vuoropäiväkotiin?
- Onko lapsella muita hoitopaikkoja tai hoitajia?

#### Video lapsesta vuoropäiväkodissa

- Millaisia ajatuksia video herättää?
- Miltä lapsesta tuntuu tässä tilanteessa, miksi?
- Onko lapsen toiminta samanlaista tai erilaista kuin kotona, millä tavalla?

#### Lapsen arki kotona ja vuoropäiväkodissa

- Millaisia lapsen arjen hyvät hetket ovat?
- Millaiset tilanteet ovat lapselle haastavia tai aiheuttavat pahaa mieltä?
- Onko lapsen arjessa (vuoropäiväkoti, koti) hänelle erityisen tärkeitä henkilöitä, rutiineja ja asioita?
- Onko lapsen arjessa sellaisia henkilöitä, rutiineja ja asioita, joista hän ei pidä?
- Millaiset asiat auttavat lasta selviytymään haastavista asioista?

#### Lapsen kokemukset epätyypillisistä varhaiskasvatusajoista

- Millaiset lapsen varhaiskasvatusajat ovat?
- Kuinka lapsen varhaiskasvatusajat sopivat hänelle?
- Kuinka illat/yöt/viikonloput vuorohoidossa sujuvat?
- Ovatko jotkut varhaiskasvatusajat lapselle helppoja?
- Ovatko jotkut varhaiskasvatusajat lapselle vaikeita?

- Mikä auttaa lasta selviytymään haastavista varhaiskasvatusajoista?

**Vuorohoitoon saapumiset ja kotiinlähdöt**

- Kuinka lapsen saapumiset vuorohoitoon sujuvat eri aikoina?
- Kuinka lapsen kotiinlähdöt sujuvat eri aikoina?
- Mikä auttaa lasta eroamaan vanhemmasta ja liittymään mukaan vuoropäiväkodin toimintaan (erityisesti haastavina ajankohtina, esimerkiksi väsyneenä)?
- Mikä auttaa lasta lähtemään kotiin hyvällä mielellä (erityisesti haastavina ajankohtina, esimerkiksi väsyneenä)?

**Muut asiat**

- Haluaisitko kertoa vielä jotakin lapsen tai perheenne arjesta?



## Liite 3

### HAASTATTELU TEEMOJA VUOROHOIDON TYÖNTEKIJÖILLE

#### Lapsen luonne

- Millainen lapsi on luonteeltaan?
- Kuinka lapsi ilmaisee tunteitaan?

#### Vuorohoidon aloitus

- Minkä ikäisenä lapsi aloitti vuorohoidon?
- Olivatko lapsen varhaiskasvatusajat samanlaiset tuolloin?
- Kuinka alkuvaihe sujui, kuinka lapsi sopeutui vuorohoitoon?

#### Lapsen ihmissuhteet ja toiminta vuoropäiväkodissa

- Kuinka lapsi suhtautuu aikuisiin, onko hänellä lempihoitajaa?
- Kuinka lapsi suhtautuu toisiin lapsiin, onko hänellä kaveria?
- Kuinka lapsen lepoaika ja ruokailut sujuvat?
- Millaisista asioista lapsi pitää vuoropäiväkodissa?
- Millaiset asiat aiheuttavat lapselle pahaa mieltä?
- Mikä auttaa lasta selviämään näistä haastavista asioista?

#### Lapsen kokemukset epätyypillisistä varhaiskasvatusajoista

- Millaiset lapsen varhaiskasvatusajat ovat?
- Kuinka lapsen varhaiskasvatusajat sopivat hänelle?
- Kuinka lapsen illat/yöt/viikonloput vuorohoidossa sujuvat?
- Ovatko jotkut varhaiskasvatusajat lapselle helppoja?
- Ovatko jotkut varhaiskasvatusajat lapselle vaikeita?
- Mikä auttaa lasta selviytymään haastavista varhaiskasvatusajoista?

#### Vuorohoitoon saapumiset ja kotiinlähdöt

- Kuinka lapsen saapumiset vuorohoitoon sujuvat eri aikoina?
- Kuinka lapsen kotiinlähdöt sujuvat eri aikoina?
- Mikä auttaa lasta eroamaan vanhemmasta ja liittymään mukaan vuoropäiväkodin toimintaan?
- Mikä auttaa lasta lähtemään kotiin hyvällä mielellä?

#### Vuorohoito laajemmin tarkasteltuna

- Haluaisitko kertoa vielä yleisesti vuorohoidosta?

## **ORIGINAL PAPERS**

### **I**

#### **FLEXIBLY SCHEDULED EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE: FINNISH MOTHERS' AND EDUCATORS' PERCEPTIONS ON YOUNG CHILDREN'S EXPERIENCES AND CHILD-RESPONSIVE PRACTICES**

by

Salonen, E., Sevón, E. & Laakso, M.-L. 2018

International Journal of Early Childhood vol 50(2), 193-209

Reproduced with kind permission by Springer Nature.

This is a reprint of an original article published in International Journal of Early Childhood. This reprint may differ from the original article in pagination and typographic detail. The original version

Salonen, E., Sevón, E. & Laakso, M.-L. (2018). Flexibly scheduled early childhood education and care: Finnish mothers' and educators' perceptions on young children's experiences and child-responsive practices. *International Journal of Early Childhood*, 50(2), 193–209. doi:10.1007/s13158-018-0221-0

is available online at:

<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs13158-018-0221-0>

## **Flexibly scheduled early childhood education and care: Finnish mothers' and educators' perceptions on young children's experiences and child-responsive practices**

Eija Salonen, Eija Sevón & Marja-Leena Laakso

*Department of Education, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland*

The study explores Finnish mothers' and educators' perceptions on young children's experiences and child-responsive practices related to flexibly scheduled early childhood education and care (ECEC). Data were gathered by ethnography-based interviews with mothers and educators of 1- to 3-year-old children attending this form of ECEC and qualitatively analysed using the method of inductive content analysis. According to the interviewees, young children experienced a multitude of feelings related to flexibly scheduled ECEC, ranging from the undesirable, such as strain, distress and confusion, to the desirable, such as comfort, satisfaction and understanding. The children's feelings were associated with different kinds of nonstandard ECEC schedules and the effects of these on their daily activities and social interactions. Child-responsive practices described by the interviewees included adjusting daily schedules, activities and social interactions at home and in ECEC to children's daily rhythms and needs. The findings point to the importance of taking young

children's perspectives into account when seeking to enhance their well-being in the context of flexibly scheduled ECEC.

**Keywords:** early childhood education and care; flexibly scheduled care; day and night care; nonstandard schedules; child care; Finland

## **Introduction**

A significant number of young Finnish children attend flexibly scheduled ECEC, a form of ECEC that includes evenings, nights and/or weekends, according to their family's needs. Previous studies (De Schipper et al. 2003; Sevón et al. 2017) have suggested that, because it supports a less stable daily life, flexibly scheduled ECEC may impair child wellbeing, particularly that of the youngest children. However, we know little about young children's daily lives in this specific context. Most importantly, we lack knowledge of the experiences of one- to three-year-old children attending this form of ECEC. This study seeks to address this gap by exploring Finnish mothers' and educators' perceptions on the experiences of children in this age-group attending flexibly scheduled ECEC. The study also contributes to knowledge of practices supportive of young children's wellbeing in this context.

### ***Flexibly scheduled ECEC in Finland***

Following the global shift towards the 24/7 economy (see Presser 2003), many parents of young children work nonstandard hours, i.e. evenings, nights and/or weekends, sometimes on a varying basis (Li et al. 2014). As standard ECEC services do not meet the needs of these families, Finnish municipalities organize flexibly scheduled ECEC (also known as day and night care and around-the-clock care) for families where both parents, or a single parent, work nonstandard hours. This service enables children to attend ECEC according to their parents' work schedules, which may include a combination of standard daytime and nonstandard hours.

Although flexibly scheduled ECEC is not limited to Finland, the systematic organisation of the service in Finland is unique internationally. In Finland, flexibly scheduled ECEC is a formal component of public ECEC services, and thus is included in the general legislation on the provision of ECEC (see Rönkä et al. 2017). It is implemented by trained nurses and kindergarten teachers (henceforth educators) in day

care centres of two kinds: centres with extended opening hours (e.g. from 5.00 am to 10.30 pm) from Monday to Friday and centres open 24 hours a day, seven days a week. In the year 2013, over 14 000 Finnish children – that is, 7% of all children in public ECEC – attended flexibly scheduled ECEC (Säkkinen 2014).

### ***Young children's daily lives in the context of flexibly scheduled ECEC***

Depending on their individual family situations (including parental work schedules, family form and childcare arrangements outside of public ECEC), young children's experiences of flexibly scheduled ECEC may differ widely. For some children, this form of ECEC is conducive to more positive moods in the flow of their daily lives, possibly due to schedules well suited to their needs, including fewer hours and days in ECEC (see Sevón et al. 2017). For others, however, flexibly scheduled ECEC may entail longer hours in ECEC, contributing to heightened levels of child stress, especially in the younger children (see Vermeer and Van IJzendoorn 2006). Flexibly scheduled ECEC thus presents challenges as well as conferring benefits.

Previous studies on flexibly scheduled child care arrangements (De Schipper et al. 2003; Salonen et al. 2016) have pointed to the challenges posed by the individual, uncoordinated schedules of children and educators. In their study on six- to 30-month-old children, De Schipper, Tavecchio, Van IJzendoorn and Linting (2003) found that more flexibly scheduled child care was associated with less daily stability in caregivers, peer contacts and programme structure. These negative outcomes of flexibly scheduled child care may challenge children's ability to manage their social interactions and feel comfortable in their day care setting (De Schipper et al. 2003). In line with these results, Salonen, Laakso and Sevón (2016) observed that the possibilities of 20- to 36-month-old children for constructing their membership and sense of belonging upon arrival at day and night care (i.e. flexibly scheduled ECEC) varied as their arrivals took place in varying social surroundings and during differing daily activities. Sevón, Rönkä, Räikkönen and Laitinen (2017) also found in their mobile diary study that four- to seven-year-old children in day and night care showed more irregular mood rhythms than children in regular day care. Although the challenges related to flexible scheduled ECEC did not become apparent in their study, the findings point to the potential negative impact on young children, in the context of parental nonstandard work, of

irregularity in their daily routines (Sevón et al. 2017; see also Rosenbaum and Morett 2009; Spagnola and Fiese 2007).

On the other hand, several studies have addressed the benefits of flexibly scheduled ECEC. In the above-mentioned study by Sevón et al. (2017), the children in day and night care showed less negative moods during the mornings than the children in regular day care. This finding suggests that children benefit from the unhurried mornings related to parental evening shifts and days off during the week. Moreover, the children in day and night care showed more positive moods during the evenings than regular day-care children (Sevón et al. 2017). Their positive moods could be an outcome of schedules that were suited to the children (e.g. short hours) or of the special features of nonstandard hours ECEC that have been noted by several researchers (Rönkä et al. 2017; Halfon and Friendly 2015; Statham and Mooney 2003). These features include greater flexibility in routines and more freedom of choice for children, and stem from the fact that fewer children are present at ECEC during nonstandard hours. Moreover, some studies (Jordan 2008; De Schipper et al. 2003) suggest that educators may make extra efforts to alleviate the challenges related to flexibly scheduled ECEC. For example, De Schipper et al. (2003) found that lower daily stability, typical of flexibly scheduled child care arrangements, was related to more positive caregiving behaviour towards toddlers and preschool-age children. Through this kind of sensitive interaction towards young children, caregivers may seek to compensate for the perceived challenges related to flexibly scheduled ECEC and make efforts to support young children's sense of belonging in the ECEC context (see Salonen et al. 2016).

### ***The current study***

This study aimed at contributing to knowledge on one- to three-year-old children's experiences of flexibly scheduled ECEC and on practices supportive of their wellbeing. To study the relationship between the daily experiences of very young children and the larger context of flexibly scheduled ECEC, it was necessary to rely on mothers' and educators' perceptions. The interview discussions, however, were grounded on ethnographic observations of individual young children attending flexibly scheduled ECEC and on their mothers' and educators' familiarity with the children. Specifically, the study addressed the following two research questions:

- (1) How, according to their mothers and educators, do young children experience flexibly scheduled ECEC?
- (2) What kinds of child-responsive practices related to flexibly scheduled ECEC do mothers and educators report using?

## **Method**

### ***Research context***

The study is a part of the first author's ethnographic dissertation study on young children's social and emotional wellbeing in the context of flexibly scheduled ECEC. The dissertation study was conducted within an international research project "Children's socio-emotional wellbeing and daily family life in a 24-h economy (Families 24/7)". The project employed multiple methods, both quantitative and qualitative, to explore and compare the effects of nonstandard work schedules on family life and children in three European countries: Finland, the Netherlands and the United Kingdom. The perspectives of parents, ECEC personnel and children of different ages were considered. In this sub-study, the focus was on the youngest children in Finnish flexibly scheduled ECEC.

### ***Participants***

Participants were recruited from two municipal day care centres offering flexibly scheduled ECEC: a centre with extended opening hours from 5.00 am to 10.30 pm from Monday to Friday and a centre open for 24 hours a day, seven days a week. Written information about the study was given to all the parents and educators of children in the under-three groups. Eight parents gave their informed consent for ethnographic observation of their child's daily life in the context of flexibly scheduled ECEC. Information on these children is presented in Table 1. The number of ECEC hours per week for each child, indicated in Table 1, is based on data received across the data collection period of eight months.

Five of the parents also gave their informed consent to an interview complementing the observations. These parents were all mothers (three coupled and two single mothers) although a similar opportunity to participate in an interview was

initially given to both mothers and fathers. Four of the mothers worked two or three irregularly varying shifts and one worked a more regular schedule that included evenings and weekends. Their children attended flexibly scheduled ECEC mainly according to their mothers' work schedules. In one case, however, the child's parents practised partial 'tag-team parenting' (see Hattery 2001) to reduce their child's ECEC hours.

Furthermore, seven educators (six nurses and one kindergarten teacher) gave their informed consent to an interview. All had experience in administering flexibly scheduled ECEC to children in this age group. Moreover, the educators were familiar with the children participating in the ethnographic observations in their ECEC setting.

**Table 1.** Information on the children in the study: sex, age, family structure, and ECEC schedule

Focus child	Child sex	Child age at initial data collection	Family structure	Child's ECEC weekly schedule <sup>1</sup>
Emma**	Girl	1,5 years	Single-mother	Irregular shifts (35–75 hours per week)
Sofia*	Girl	1,5 years	Two-parent	Irregular shifts (29–47 hours per week)
Noora**	Girl	1,5 years	Two-parent	Irregular shifts (13–33 hours per week)
Jenni**	Girl	2 years	Two-parent	Irregular shifts (43–47 hours per week)
Jasper*	Boy	2 years	Two-parent	Irregular shifts (25–40 hours per week)
Oliver**	Boy	2 years	Two-parent	Irregular shifts (35–41 hours per week)
Niklas*	Boy	2,5 years	Single-mother	Regular shifts (59 hours per week)
Eemil**	Boy	2,5 years	Single-mother	Irregular shifts (36–76 hours per week)

**Notes:** <sup>1</sup> Irregular shifts = two or three irregularly scheduled and changing shifts varying in length that could include standard daytime hours, evenings, nights or weekends; Regular shifts with a fixed weekly schedule;

\* Discussed only in educator interviews; \*\* Discussed in both mother and educator interviews

### ***Data collection***

The ethnographic observations of the daily lives of the eight young children were made



from May 2012 to December 2012. The observations included 41 visits to the day care centres and five to the children's homes, each visit lasting from 0.5 to 2.5 hours. The semi-structured interviews with the mothers and educators, conducted from October 2012 to February 2013, were designed based on the knowledge gained from these observations. The aim of the interviews was to deepen understanding of the daily lives of the focus children. The educator interviews also aimed at providing more general information concerning flexibly scheduled ECEC for young children.

The interviews with mothers took place at a site of the mothers' choice: one interview at the mother's home and four at the child's day care centre. All the educator interviews took place at their day care centres. The interviews lasted from 30 to 90 minutes. The interview themes most relevant for the study concerned young children's experiences and everyday practices as these related to nonstandard ECEC schedules. All the interviewees had views on both the home and ECEC contexts, although the mothers' views on the ECEC context were mainly based on information from educators and the views of the latter on the children's home contexts were mainly based on information from the mothers. The interviews were recorded and, after carefully listening to the recordings, the discussions pertaining to flexibly scheduled ECEC were transcribed. These discussions, amounting to 140 text pages, constituted the data for analysis.

### *Analysis*

The data were analysed qualitatively using the method of inductive content analysis (see Elo and Kyngäs 2008). First, a total of 93 descriptions of young children's experiences were identified from the data: 36 by the mothers and 57 by the educators. In these descriptions, the interviewees typically discussed young children's feelings and their behavioural manifestations pertaining to different flexibly scheduled ECEC contexts. Each experience concerned one feeling or several intertwined feelings, such as tiredness and irritation, associated with long hours spent in ECEC. In cases where the feeling was not explicitly named by an interviewee, it was inferred from the behavioural manifestation of the feeling, such as crying when separating from the mother. The experiences were then grouped into 14 sub-categories within five main categories based on the feelings and their contexts (see Table 2).

**Table 2.** Young children’s experiences and related feelings evident in flexibly scheduled ECEC, as reported by mothers and educators

<b>Main categories of children’s expressed feelings</b>	<b>Aspects of flexibly scheduled ECEC that produced different feelings</b>	<b>Children’s expressed feelings across sub-categories</b>
1. Tiredness and associated feelings related to ECEC schedules unsuited to young children’s daily rhythms	a) Transitions between home and ECEC just before or during sleep time b) Long hours at ECEC c) ECEC during evenings d) Morning ECEC, after evening ECEC e) ECEC for several nights in a row	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiredness</li> <li>• Dislike</li> <li>• Separation anxiety</li> <li>• Irritation</li> <li>• Anger</li> <li>• Strain</li> <li>• Longing</li> <li>• Distress</li> </ul>
2. Ease and comfort related to ECEC schedules suited to young children’s daily rhythms	a) Transitions between home and ECEC well before sleep time or after sleep time b) Reasonable or short hours in ECEC c) Leisurely mornings at home prior to evening shifts at ECEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ease</li> <li>• Comfort</li> </ul>
3. Satisfaction, enjoyment and joy related to features of ECEC characteristic of evenings and weekends	a) Social interactions during evenings and weekends at ECEC b) Activities during evenings and weekends at ECEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfaction</li> <li>• Enjoyment</li> <li>• Joy</li> </ul>
4. Confusion, uncertainty and distress related to the variability of daily life	a) Changes in the ECEC schedules b) Unpredictable social encounters at ECEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confusion</li> <li>• Uncertainty</li> <li>• Distress</li> </ul>
5. Familiarity, understanding and trustfulness in relation to the variability of daily life	a) Changes in the ECEC schedules b) Unpredictable social encounters at ECEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarity</li> <li>• Understanding</li> <li>• Trustfulness</li> </ul>

Second, 57 descriptions of child-responsive practices were identified from the data: 20 by the mothers and 37 by the educators. Each description concerned one practice or several intertwined practices that alleviated the challenges presented to young children by nonstandard ECEC schedules. Six sub-categories were formulated from the child-responsive practices based on their content, and these categories were further grouped into two main categories based on the aim of the practices (see Table 3).

**Table 3.** Child-responsive practices related to flexibly scheduled ECEC, reported by mothers and educators

Main categories of child-responsive practices	Specific sub-categories of practice
1. Managing tiredness-related challenges	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjusting ECEC schedules to respond to children’s daily rhythms or their needs for sleep and rest</li> <li>• Adjusting daily activities at home and ECEC to children’s needs for sleep and rest</li> <li>• Giving tired children special attention and physical closeness</li> </ul>
2. Enhancing familiarity and predictability	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maintaining regular routines at home and in ECEC</li> <li>• Explaining upcoming events to children</li> <li>• Adjusting ECEC schedules to support a child’s most important social relationships in ECEC</li> </ul>

## Findings

The findings section first focuses on the five main categories of feelings that emerged from the data on young children’s experiences, as described in Table 2; and then on the two main categories identified in the data related to child-responsive practices as described by the mothers and the educators, as outlined in Table 3. The examples illustrating the findings are shortened extracts from descriptions given in the interviews.

### *Young children’s experiences related to flexibly scheduled ECEC*

#### *Tiredness and associated feelings related to ECEC schedules unsuited to young children’s daily rhythms*

Apart from one mother, all the interviewees talked about the tiredness and various associated feelings they had observed in young children as a result of ECEC schedules unsuited to the children’s daily rhythms of activity, rest and sleep (henceforth shortened to daily rhythms; see Table 2). Due to unsuitable schedules, some children were perceived as experiencing tiredness-related difficulties in performing daily tasks, such navigating the transition between home and ECEC, coping with separation from their family members, concentrating in play activities and daily routines in ECEC, and even staying awake until sleep time. In these situations, the children were variously perceived as restless, boisterous or tearful. Also, they were described as manifesting or experiencing feelings of dislike, separation anxiety, irritation, anger, exhaustion, strain

and longing.

Anna described the experiences of her daughter Jenni on arrival at the ECEC centre at nap time, whereas Helena spoke more generally about the experiences of young children attending morning ECEC after ECEC the previous evening.

She finds arriving at nap time the most challenging. ... She may feel a bit irritated and tired just before coming to day care. ... Then she may cry for me more when I leave for work, as she is kind of overtired at that point. (Anna, mother)

It is hard for young children, these changing shifts are so difficult. ... Some children may stay till 10 pm and then return at 7 am. ... You then see them almost falling asleep at the lunch table. (Helena, educator)

In these descriptions, tiredness stemming from the unsuitable timing of ECEC is accompanied with feelings of irritation and separation anxiety (manifested by crying after the mother) as well as challenges in performing daily tasks in ECEC (lunch routines). Essentially, these challenges result from schedules that conflict with young children's daily rhythms and thus disregard their needs for rest and sleep.

#### *Ease and comfort related to ECEC schedules suited to young children's daily rhythms*

Nonstandard ECEC schedules, however, were not necessarily perceived as unsuitable. In some cases, they were described as highly compatible with a child's daily rhythms, allowing sufficient rest and sleep. Except for one mother, all the interviewees discussed nonstandard ECEC schedules of this kind in relation to their perceptions of young children's feelings (see Table 2). According to these interviewees, the schedules suited the young children's daily rhythms, preventing them from getting too tired or strained and thereby helping them to better perform their daily tasks. Moreover, these schedules were described as enhancing the children's feelings of ease and comfort.

Heidi described the feelings of her two daughters, Noora and her big sister, about short hours in ECEC, whereas Hanna reflected on the feelings of her son Oliver regarding mornings at home before attending evening ECEC.

The girls usually have short hours and plenty of days off. ... It is easier as it is only a brief moment. (Heidi, mother)

He's the kind of young man who's sleepy in the mornings, and he finds it comfortable when he can sleep in and I don't have to suddenly wake him up. (Hanna, mother)

According to Heidi and Hanna, specific features of nonstandard schedules – short hours spent in ECEC and leisurely mornings at home – contribute to feelings of ease and comfort in young children as they match the children's daily rhythms, allowing them leisure time and sufficient rest at home.

*Satisfaction, enjoyment and joy related to features of ECEC characteristic of evenings and weekends*

Interestingly, two of the mothers and one of the educators also described young children as manifesting positive feelings when attending ECEC during evenings and weekends (see Table 2). As fewer children attended the day care centre during these times, those who were present received more individual attention from the educators. For the same reason, the practices entailed more flexibility, and these children had possibilities for play that were not available to them during daytime hours. Furthermore, children from different age-groups were typically brought together during evenings, and therefore the younger children could play with older peers or siblings. According to many of the interviewees, these features of ECEC evoked feelings of satisfaction, enjoyment and joy in young children.

Such feelings were mentioned by Maria and Hanna, who considered evening ECEC from the perspective of young children.

Children have the time and peace for play, as we don't have to watch the clock in the evenings. ... Then you can see the children's satisfaction and know that the evening has been a really nice time for them. (Maria, educator)

They enjoy evening time as it is so different. It has its own rules, you can play with older peers and you can play in different ways than normally. (Hanna, mother)

In these descriptions, evening ECEC is characterized as a leisurely time for special play activities and peer contacts. According to Maria and Hanna, these features make evening ECEC particularly satisfying and enjoyable for young children.

*Confusion, uncertainty and distress related to the variability of daily life*

Three of the mothers and three of the educators discussed young children's feelings of confusion, uncertainty and distress caused by the variability of daily life in flexibly scheduled ECEC owing to the varying, uncoordinated schedules of children and educators (see Table 2). These feelings were reported as more typical of children whose schedules showed wide variation or irregularity (children attending day care centres open 24/7). Also, distress related to unpredictable social encounters was described as more typical of children who had recently started attending flexibly scheduled ECEC and of children with a more inhibited temperament. It is important to note that, despite the varying nature of the social environment, the interviewees also commonly described long-lasting and important social relations in flexibly scheduled ECEC that seemed no different from those in standard ECEC.

Maria described her views on young children with varying ECEC schedules. She began by talking about her previous observations in a centre open 24/7 and then continued by describing her present perceptions in a centre with extended opening hours.

In a centre open 24/7 the children don't necessarily know whether they are going to have naps or night sleep, and when their mum's coming. ... These children understand it better. Still, sometimes they are really confused when we go back indoors after outings in the afternoon. Some may start to cry, because they are usually picked up during these outings, and so they are expecting that. (Maria, educator)

According to Maria, children coming and going at different times may be confused about the flow of daily life, particularly in a centre open 24/7. If their expectations are not met, they may express their distress by crying.

Another interviewee, Susanna, described her son Eemil's reactions to unpredictable encounters with educators on arrival at ECEC.

He always observes really carefully which educators are present when I bring him. Then he whispers “Helena” and “I can hear Leena’s voice”. And if he then sees someone like his real favourite, he’s like “Yes, Mari’s here”. (Susanna, mother)

In Susanna’s description, Eemil’s behaviour and whispering voice betrays uncertainty. In contrast to this feeling, Susanna also mentions the associated feeling of delight Eemil expresses when he meets an educator dear to him. These observations indicate that the child has important relationships with some of the educators in the day care centre, despite variation in the social environment.

### *Familiarity, understanding and trustfulness in relation to the variability of daily life*

Not all the interviewees considered the variability of daily life as confusing to young children. Three of the mothers and two of the educators suggested that the children got somewhat used to their varying ECEC schedules or to unpredictable social encounters in ECEC. Once they were familiar with their ECEC schedules, children seemed to show some understanding of the flow of events. Moreover, encounters with unfamiliar educators eventually made them more trusting of different adults (see Table 2).

Susanna described her son Eemil’s experiences of attending ECEC at varying times.

He is kind of used to staying overnight and having long hours at times. So that on the way to day care, he asks whether he’ll be staying for naps or overnight. ... And the educators often say that after being there for an evening and the following morning he starts asking in the afternoon when am I coming to pick him up. Yes, he somehow understands it. (Susanna, mother)

Based on Eemil’s questions, Susanna infers that he is used to his ECEC schedules and can therefore anticipate the time of departure. For this young boy, then, his varying times of attendance seem to be quite understandable.

Another interviewee, Jonna, talked about the experiences of young children in relation to unpredictable social encounters.

The children here are so used to varying and unfamiliar people that they rely on the help of any adult. When you go to a standard day care centre, the children are like “Help, who’s that,” and they may be tense, but here they are used to changes in personnel. (Jonna, educator)

Jonna finds young children in flexibly scheduled ECEC to be particularly trusting of unfamiliar educators. The descriptions by Susanna and Jonna demonstrate that a variable daily life in the context of flexibly scheduled ECEC may, after all, become the norm for young children.

### ***Child-responsive practices related to flexibly scheduled ECEC***

#### *Managing tiredness-related challenges*

All the interviewees reported using child-responsive practices at home or in ECEC that alleviated the tiredness-related challenges faced by young children because of their nonstandard ECEC schedules (see Table 3). The mothers, in particular, described adjusting their child’s ECEC schedules to his or her daily rhythms or needs for sleep and rest. In one two-parent family, long hours in ECEC were avoided through partial tag-team parenting. Also, many of the mothers made small adjustments to their child’s ECEC schedules to allow for maximal leisure time, proper naps and arrivals at ECEC at times matching their child’s daily rhythms. Susanna compared the suitability of two alternative arrival times for her son Eemil.

Sometimes I bring him before lunch and naps. Then occasionally I have brought him at one (pm), but then I have a feeling that he doesn’t get long enough naps. I notice when he doesn’t get proper naps as he’s really tired in the evenings then. So it is better to come earlier so that he gets proper naps. (Susanna, mother)

As nap time at ECEC begins around 12 am, Susanna considers arrivals at 1.00 pm unsuitable for Eemil. By bringing him somewhat earlier, Susanna helps him avoid tiredness-related challenges during the evening that follows.

The interviewees also described adjusting daily activities at home and in ECEC to conform to young children’s needs for sleep and rest with the aim of helping the children cope with schedules that do not necessarily match their daily rhythms. Most



importantly, energetic and highly structured activities were avoided when children were tired. Instead, children were provided with restful activities, as described by Maria.

After the evening snack we don't have boisterous play, but something restful. However, if we read a book then some children may even fall asleep. So we have quite often sung songs and read short rhymes on the floor during late evening hours. In that way we do something restful, but not too restful anyway. (Maria, educator)

By her careful choice of activities during evenings in ECEC, Maria helps tired young children not only to calm down before their night's sleep, but also to stay awake until their late departure from ECEC.

The interviewees also supported tired young children through special attention and physical closeness. According to the mothers, this kind of support was helpful during late transitions between home and ECEC and in the home context after long hours in ECEC. The educators saw these features of social interaction as particularly important during evenings and nights, sensitive times when young children attending ECEC were more prone to experience tiredness and longing. Kaarina described the routines of settling young children down for the night in ECEC.

I pay attention to each child personally and if someone cries I take him into my lap. ... Then you stay in the dormitory until everyone is asleep and you come back at night as needed. (Kaarina, educator)

Based on Kaarina's description, young children in night care receive special attention from the educator, who responds to any expression of unrest by a young child, no matter what the reason or time.

#### *Enhancing familiarity and predictability*

Two of the mothers and five of the educators mentioned child-responsive practices that alleviated the confusion and uncertainty of varying ECEC schedules and an unpredictable social environment by making the flow of daily life more familiar and predictable for young children (see Table 3). The interviewees underlined the importance of maintaining regular routines, such as mealtimes, sleep and outings both at

home and in ECEC, regardless of irregular ECEC schedules. One of the educators also highlighted the importance of common practices across all ECEC educators in a centre so that the rules are the same no matter which of them is in charge. Moreover, some interviewees found it helpful for young children if the daily routines between home and ECEC were coordinated. Hanna described how her son Oliver experienced this practice.

Our daily routines are just about the same as in day care, so that we have breakfast at eight and lunch at 11, no matter whether we have a day off or whatever. If we are to arrive at day care at 11 or 10.30, then we play outdoors for some time before arriving. ... Then it is easy for him, as he has learned a regular rhythm, only the locations change. (Hanna, mother)

For Oliver, the flow of daily routines and activities (meals, sleep and outings) is regular from day to day, whatever the location of each activity (home or ECEC). Learning to follow regular routines most probably makes daily life more familiar and predictable for him, regardless of his varying ECEC schedules.

Some of the interviewees also described how they help young children understand the flow of daily life by explaining upcoming events to them. Leena described such practices as commonly used in her ECEC setting.

In the hallway we have a kind of clock with pictures of the daily routines and activities, and children often have a look at it to see when their mum is coming to pick them up. We then explain to the children, when their mum is coming. (Leena, educator)

According to Leena, both pictures and verbal explanations are used to explain the daily events in ECEC and the timing of their departure to young children. This practice is also likely to make daily life more predictable for young children.

Furthermore, improving a child's familiarity with daily life was sometimes achieved by adjusting ECEC schedules to support the child's most important social relations in ECEC, as described by Susanna.

I know that Niklas will be picked up at seven (pm), so I always try to bring him (her son Eemil) a bit earlier so that they have a little time together. (Susanna, mother)

By bringing Eemil to ECEC earlier than her night shift would strictly require, Susanna enables him to meet his friend Niklas. Although she was the only one of the interviewees to describe a practice of this kind, it seems to be a noteworthy way of enhancing the familiarity of a child's social environment in ECEC.

## **Discussion**

In Finland, young children whose parents work nonstandard hours commonly attend publicly provided flexibly scheduled ECEC. However, we know very little about these children's daily lives, particularly those of the youngest children. The aim of this study was to contribute to filling this research gap by a qualitative analysis of perceptions on one- to three-year-old children's experiences and child-responsive practices related to flexibly scheduled ECEC given by mothers and educators in ethnography-based interviews.

The participating mothers and educators described young children as experiencing both undesirable and desirable feelings related to flexibly scheduled ECEC. Undesirable feelings, such as tiredness, stress, confusion and uncertainty, were mainly related to ECEC schedules that conflicted with young children's daily rhythms and with their needs for rest, sleep and stable social relations in ECEC. These findings are in line with earlier reports on stress related to long hours (Vermeer and Van IJzendoorn 2006), unstable daily programmes and varying social relations in day care (De Schipper et al. 2003). Generally, the undesirable feelings and associated behavioural challenges described by the interviewees point to difficulties hindering the development of young children's belonging, that is, their membership and sense of belonging (see Salonen et al. 2016).

Importantly, flexibly scheduled ECEC was also perceived by several of the interviewees to have a highly positive side. In some cases, this form of ECEC entailed schedules that were well suited to young children's daily rhythms, and thus resulted in the children experiencing feelings of ease and comfort. Furthermore, nonstandard schedules were not necessarily perceived as confusing, but rather, once these young children had got used to their individual schedules, as a familiar and understandable fact of life. Moreover, young children were also described as getting used to unpredictable social encounters in ECEC and even becoming more trusting of unfamiliar educators.

Such a positive comment by two of the educators on the varying social environment in ECEC was rather unexpected.

The multifaceted nature of flexibly scheduled ECEC was most evident in talk about evenings and nights. Young children were found to experience more tiredness-related challenges during evenings in ECEC and as late arrivals staying overnight. Interestingly, however, evenings and nights in ECEC were also viewed in a very positive light: as the number of children in a day care centre tends to be smaller at these times, young children seemed to enjoy the special attention they received from their educators and somewhat greater freedom of choice. These ideas accord with the findings by Statham and Mooney (2003) that greater flexibility in routines characterises childcare given during nonstandard hours. Such features of ECEC may support children's wellbeing through the enhanced possibilities they present for negotiating and constructing their belonging (see Salonen et al. 2016). All in all, the conflicting views on ECEC implemented during evenings and nights show that young children's experiences of flexibly scheduled ECEC are influenced by both the timing and other features of ECEC. The essential question seems to be whether the ECEC provision during a certain time of a day is suited to young children's daily rhythms, needs and preferences.

In addition to reflecting on young children's experiences, the mothers and the educators described various child-responsive practices in family life and ECEC scheduled according to parental nonstandard working hours. These practices enabled the coordination and adjustment of daily schedules and activities both at home and in ECEC, thereby enhancing a predictable, understandable flow of daily life that accommodates to young children's daily rhythms and social needs. Overall, the ideas presented by the interviewees have the following pedagogical implications: when organizing family life and ECEC according to parental nonstandard work schedules, careful attention should be paid to 1) fulfilling a young child's needs for sleep and rest, 2) maintaining predictable routines at home and in ECEC, and 3) supporting the safety and continuity of the social relations that exist between a young child and his/her family members, educators and peers. At the level of policy making, resources should be directed to the provision of flexibly scheduled ECEC of high quality. Moreover, account should be taken of the need for flexibility in the work schedules of parents with young children.

This study has two main limitations. First, the number of participants was very small, and therefore the findings should be interpreted with caution. Second, young children's experiences were studied through mothers' and educators' perceptions. Although observations of individual children's expressions were taken into account in the interview discussions, the data did not include the voices of the young children themselves. Moreover, the mothers' and educators' perceptions are likely to have been influenced by the widely-held assumption that parental nonstandard work and flexibly scheduled ECEC have a negative impact on young children's wellbeing.

In view of the above-mentioned limitations, further research is needed to deepen our knowledge of young children's daily lives in the context of flexibly scheduled ECEC. The conflicting viewpoints on the effects of evening ECEC especially call for observational research in natural evening ECEC settings. Most importantly, research based on sensitive observation of young children's own responses to their ECEC environments is needed to understand their experienced wellbeing in flexibly scheduled ECEC. Such research could further clarify the relationship between ECEC practices and child outcomes and thereby help in defining high quality in the domain of flexibly scheduled ECEC.

## **Conclusions**

This study provided important insights into the daily lives of young children attending flexibly scheduled ECEC. Through the lenses of mothers and educators, nonstandard schedules appeared as a multifaceted phenomenon, one that not only presents considerable challenges but also has possible benefits for young children. To realize these benefits, the highest priority needs to be given to the youngest children's needs and preferences when arranging family life and ECEC according to parental nonstandard work schedules.

## **Compliance with Ethical Standards**

### ***Disclosure of potential conflicts of interest***

The study was funded by the Academy of Finland (grant number 251410) and Emil Aaltonen Foundation (grant number 160243 N1).

### ***Research involving Human Participants and/or Animals***

All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and/or national research committee and with the principles of the 1964 Helsinki Declaration and its later amendments or comparable ethical standards.

### ***Informed consent***

Informed consent was obtained from all the individuals participating in the interviews.

### **References**

- De Schipper, J. C., Tavecchio, L., Van IJzendoorn, M., & 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*, [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(03\)00033-X](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(03)00033-X)
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.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. [http://www.childcarecanada.org/sites/default/files/Occasional%20paper%20No.29%20\[Revised,%20Sept%2016\].pdf](http://www.childcarecanada.org/sites/default/files/Occasional%20paper%20No.29%20[Revised,%20Sept%2016].pdf). Accessed 12 January 2018.
- Hattery, A. (2001). Tag-team parenting: Costs and benefits of utilizing nonoverlapping shift work in families with young children. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, <https://doi.org/10.1606/1044-3894.185>
- Jordan, D. (2008). The ecology of infant and toddler care during nonstandard hours in licenced childcare centers. Doctoral dissertation, Ann Arbor MI: Michigan State University.
- Li, J., Johnson, S. E., Han, W.-J., Andrews, S., Kendall, G., Strazdins, L., & Dockery, A. (2014). Parents' nonstandard work and child wellbeing: A critical review of the existing literature. *Journal of Primary Prevention*, <https://doi.org/10.1007/s10935-013-0318-z>

- Presser, H. B. (2003). *Working in a 24/7 economy: Challenges for American families*. New York: Russell Sage Foundation.
- Rosenbaum, E. & Morett, C. R. (2009). The effect of parents' joint work schedules on infants' behaviour over the first two years of life: Evidence from the ECLSB. *Maternal and Child Health Journal*, <https://doi.org/10.1007/s10995-009-0488-8>
- 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*, <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/09575146.2017.1387519>
- 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*, <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1146717>
- 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*, <https://doi.org/10.1177/0907568217704048>
- Spagnola, M. & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000290352.32170.5a>
- Statham, J. & Mooney, A. (2003). *Around the clock: Childcare services at atypical times*. Bristol: Policy Press.
- Säkkinen, S. (2014). Lasten päivähoido 2013 – Kuntakyselyn osaraportti [Day care 2013 – A report on a municipal questionnaire]. Statistic Report 16/2014. National Institute for Health and Welfare (Finland). [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116231/Tr16\\_14.pdf?sequence=4](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116231/Tr16_14.pdf?sequence=4). Accessed 12 January 2018.
- Vermeer, H. J. & Van IJzendoorn, M. H. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.004>

## II

### **YOUNG CHILDREN IN DAY AND NIGHT CARE: NEGOTIATING AND CONSTRUCTING BELONGING DURING DAILY ARRIVALS**

by

Salonen, E., Laakso, M.-L. & Sevón, E. 2016

Early Child Development and Care vol 186(12), 2022-2033

Reproduced with kind permission by Taylor & Francis Group.



This is a reprint of an original article published in *Early Child Development and Care*.  
This reprint may differ from the original article in pagination and typographic detail.  
The original version

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

is available online at:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2016.1146717>

## **Young children in day and night care: Negotiating and constructing belonging during daily arrivals**

Eija Salonen, Marja-Leena Laakso & Eija Sevón

*Department of Education, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland*

The paper aims at understanding the processes related to young children's belonging during daily arrivals at day and night care. Two aspects of a child's belonging are considered: membership and sense of belonging. Data were gathered by ethnographic observation of 8 children aged from 20 to 36 months in two Finnish day care centres offering day and night care. Arrival episodes taking place at different times of day were analysed qualitatively based on the children's actions and expressions. During these episodes, the children negotiated and constructed their belonging by interacting with adults, peers and material objects. These interactions took place within varying social and material surroundings and according to different daily routines that sometimes challenged the child's belonging. The results underline the importance of sensitive responsiveness by educators to young children's initiatives in supporting children's belonging during daily arrivals at day and night care.

**Keywords:** young children; belonging; daily arrivals; day and night care; flexible child care

## **Introduction**

When arriving at day care, children need to negotiate and construct their belonging in the social and material surroundings of the day care centre. This process concerns children's membership as well as their sense of belonging – an experience essential for well-being. In the context of day and night care, children arrive at the centre during different times of day from early morning to evening. This implies a great diversity of arrival situations including variation both in the people present at the centre and in the material objects available to the child. As such, children arriving at day and night care have varying resources at their disposal for negotiating and constructing their belonging. This makes daily arrivals at day and night care particularly interesting with respect to young children's wellbeing. Even so, none of the few studies on arrival situations focuses on this form of care. In the present study, we contribute to filling this gap by exploring the interactions through which young children negotiate their membership during daily arrivals at day and night care. Furthermore, we offer interpretations of the impact of these interactions on young children's sense of belonging.

### ***Day and night care***

The form of day care in focus in this study, day and night care, responds to the child care needs arising from current working life. Many parents of young children have non-standard work schedules that may include work during evenings, nights and weekends, sometimes on a varying or irregular basis (Li et al., 2014). Because of this diversity of parental working hours, a form of child care is needed that can be adapted to many kinds of schedules. In Finland, many municipal day care centres offer state-supported day and night care, that is, child care and early education during both standard daytime

hours and non-standard hours, such as evenings, nights and/or weekends. In these centres, children are cared for by trained nurses and kindergarten teachers (henceforth termed educators). Day and night care is available for children in families where non-standard hours are worked either by both parents or by a lone parent. This form of care was attended by 7% of all the children in municipal day care in Finland in the year 2013 (Säkkinen, 2014). The proportion is likely to grow: according to professionals working in this field, there is a need to expand day and night care services (Rönkä et al., 2014).

Day and night care is characterized by flexibility with respect to the individual schedules of families. For parents, this form of care is likely to make it easier to manage the combination of non-standard work and family life. For children, however, day and night care may mean a less stable daily life. This notion is based on a study by De Schipper, Tavecchio, Van IJzendoorn, and Linting (2003) on the so-called flexible child care, where flexible refers to families' schedules. In this study, more flexible child care was found to be associated with less daily stability in the structure of a child's programme and his or her contacts with caregivers and peers. Furthermore, the daily stability of care mattered for the well-being of 6- to 39-month-old children in day care, as an increase in the variety and number of caregivers and peers was associated with less well-being (De Schipper et al., 2003). Although no direct association was found between flexible child care and child wellbeing, these results point to the potential challenge to young children's well-being posed by the varying and multiple social contacts characteristic of flexible child care arrangements.

### ***Daily arrivals***

We view daily arrival situations as transitions between two different contexts, home and day care, that coexist in children's daily lives. During these transitions, children need to

separate from their primary caregivers and join the people present at the day care centre. They also need to find their places in the material surroundings of the centre. These transitions are accompanied by a switch between two cultures that may differ from each other: the culture of the child's family and the culture of the day care centre (see Andenaes, 2011). The two cultures may entail distinct values, beliefs and practices, as Hughes, Greenhough, Yee, and Andrews (2010) have discussed with respect to daily transitions between home and school. These aspects, in turn, have an impact on the roles and options that are open to children in the two contexts of their daily lives (Hughes et al., 2010).

How, then, do young children negotiate such a transition? Only a few studies have addressed this topic. In one of the earliest of these, Field et al. (1984) observed the leave-taking and reunion behaviours of 3- to 69-month-old children and their parents at a nursery school. The differences in the children's and parent's behaviours were found to be dependent on the child's age, gender and duration of time in school as well as the parent's gender. The results of the study suggest that both parent and child contribute strongly to the dynamics of interaction during leave-takings and reunions. In a more recent study by Xu (2006), the emotional reactions of 18- to 30-month-old toddlers to separation from their primary caregivers were observed during arrivals at a university preschool. The toddlers' emotional reactions were found to be related to their parents' or grandparents' and teacher's behaviours as well as to the physical setting of the classroom. According to the study, primary caregivers and teachers have a particularly critical role in supporting children's daily transition to pre-school. On the other hand, in the observation study by Grady, Ale, and Morris (2012) on 3- to 5-year-old children, their parents and caregivers, it was suggested that continued parental involvement may hinder children's settling into the pre-school environment during daily drop-off.

This knowledge on arrivals is complemented by Løkken's (2004) study on greetings and welcomes among toddler peers upon their arrival at day care. The 9- to 30-month-old participants in this study were observed to be attentive and active in greeting their peers. These greetings were of various kinds, including physical closeness and expressions of joy and enthusiasm. Peers, then, can sometimes be in an important position to support a child's transition to day care. This assumption is compatible with the observations by Engdahl (2012) on interaction between young children in a pre-school setting. In this study, 14- to 24-month-old children were found to be active in making spontaneous initiatives towards peers. Such initiatives by children were interpreted as moves towards the creation of friendships. The results indicate the importance of peers for young children in their daily life in pre-school.

As far as we know, the earlier studies on daily arrivals have been conducted in centres operating during standard daytime hours. Arrivals at day and night care, then, entail characteristics that may not have been present in these earlier studies. As children's arrival times vary from early morning to evening, arrival situations occur during different activities and in different locations in the day care centre. Furthermore, a child's social surroundings will vary according to the individual schedules of the children and personnel. These characteristics make arrivals at day and night care a particularly relevant focus of study.

### ***Belonging***

Here, arrival situations are viewed through the lens of young children's belonging, as this concept helps us to be sensitive to the diverse interactions that shape a child's experience during these brief and fleeting moments of everyday life. In the literature on belonging, the concept of belonging has been represented in several different, often

discipline-specific ways. From this multiplicity, two main aspects of belonging can be identified that are relevant for our study on the daily life of young children. First, there is an emotional experience, known as a sense of belonging. Second, there are negotiations of membership that have been termed the politics of belonging (Stratigos, Bradley, & Sumsion, 2014). These negotiations are closely connected to the emotional experience of belonging and can thus be regarded as providing a route to a better understanding of this experience.

The emotional experience of belonging, often termed sense of belonging, has been characterized by many favourable feelings in relation to diverse external referents. These feelings can be grouped into two kinds (see Hagerthy, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema, & Collier, 1992). First, there are feelings that indicate perceived social support from other people. These include feeling valued, needed and accepted (Hagerthy et al., 1992) as well as feeling cared about, respected and important (Strayhorn, 2012, p. 3). Second, there are feelings that are based on shared, similar or compatible characteristics between a person and an external referent that may be social, material or cultural. Such characteristics may evoke a feeling of fitting in (Hagerthy et al., 1992) or a feeling of ease and comfort in one's surroundings (May, 2013, p. 81). More generally, a sense of belonging can be described as a feeling of being at home, of experiencing safety and comfort (see May, 2013, p. 82). This kind of emotional experience can be regarded as essential to a person's well-being. Hagerthy et al. (1992) posit a sense of belonging as a vital element of mental health and social well-being. Some theorists even argue that belonging is a basic need (Maslow, 1954) and a fundamental human motivation (Baumeister & Leary, 1995).

Belonging, however, is not just an experience, but something that is actively done in relation to people as well as physical places (see Bell, 1999; Bennett, 2012, p.

25; Miller, 2003). According to Stratigos et al. (2014), belonging is ‘enacted, contested and negotiated in the various times, places and groups in which we live our daily lives’. These daily interactions can be understood as a political process of producing boundaries of membership – boundaries that differentiate between those who belong to a certain community and those who do not (Nagel, 2011, p. 120). Thus, belonging is closely connected to questions of inclusion and exclusion (Yuval-Davis, 2011, p. 18). Moreover, the political processes of belonging include struggles over the meanings of belonging, that is, what is involved in belonging to a certain community (Yuval-Davis, 2011, p. 20).

In the flow of everyday life, belonging is not a static state that can be reached once and for all. Rather, belonging is better understood as transitory and fluid, a phenomenon that varies from situation to situation and from moment to moment (May, 2013, p. 83, 90). Likewise, sense of belonging may not necessarily be experienced completely. Drawing on several analyses of the concept of belonging (Hagerthy et al., 1992, Mahar, Cobigo, & Stuart 2013; May, 2013), this experience could rather be described as an assortment of feelings that we have more or less during a certain moment, depending on many different aspects of our selves and surroundings. Most of the time, we do not pay much attention to this experience. Disruptions in the everyday environment, however, may awaken a feeling of not belonging (May, 2013, p. 89). Arrivals at day and night care may sometimes produce such a disruption as a child moves into a new, sometimes unpredictable situation. At the very least, arrival situations require children to negotiate and construct their belonging within their changed social and material surroundings.

## ***The study***

In the present study, we aimed at understanding the processes related to young children's belonging during arrivals at day and night care. According to what is currently known about children's capacities (see Cole, Martin, & Dennis, 2004), even very young children are able to communicate their emotional states and to regulate their emotional environment through a multitude of vocal, facial and bodily expressions. In light of this knowledge, we took children's expressions and actions as a starting point and explored the interactions through which children negotiate and construct their belonging within the social and material surroundings of a day care centre. In doing so, we paid attention to both children's membership and their feelings related to a sense of belonging. Furthermore, we studied the ways educators responded to children's initiatives and thus influenced children's belonging. Specifically, we sought answers to the following two questions regarding young children's daily arrivals at day and night care.

- (1) How do children negotiate and construct their belonging in interaction with their surroundings?
- (2) How do educators' responses to children's initiatives influence children's belonging?

## **Method**

### ***Data collection***

This study is part of an international research project 'Children's socio-emotional well-being and daily family life in a 24-h economy (Families 24/7)' and a Finnish sub-study on young children's daily life in the day and night care context. The data were collected



in two municipal day care centres offering day and night care, that is, child care and early childhood education during both standard daytime hours and non-standard hours. One of the centres was a day and night care centre open 24 hours, 7 days a week. The other was a day care centre with extended opening hours from 5 am to 10.30 pm from Monday to Friday.

All the parents and educators of children in the (under-three) day care groups were given information about the study, and parental consent for their children's participation was obtained for eight children: four girls and four boys. During the data collection, they were aged between 20 and 36 months. All of the children attended care during non-standard care hours. However, they differed from each other in their care schedules: all of them attended evening care, four attended weekend care and two attended night care. One of them had a regular schedule, while for the other seven children, the timing of care was more irregular.

The study data comprised ethnographic observations at the two day care centres. Altogether, 41 visits were made to the day care centres during the eight-month period from May 2012 to December 2012, each visit lasting from 0.5 to 2.5 hours. Most visits took place during hours specific to day and night care: evenings, nights and weekends. In addition, the visits concentrated on arrivals to and departures from care at varying times, as is characteristic of day and night care.

At the beginning of each visit to the day care centres, the time, date, location of events and people present were noted. The researcher sat near a focus child and took written notes in a running record format without predetermined categories. Special attention was paid to the child's physical acts and vocal, facial and bodily expressions towards his or her social and material surroundings. Furthermore, notice was taken of the interactions within which these expressions and actions took place. In addition to

written notes, video recordings were made in some situations. For ethical reasons, video was not used during arrivals. During observations, the researcher was careful not to disturb children's natural activities and the flow of events. However, the observation included researcher–child interaction if the initiative was made by the children. The notes were carefully expanded and transferred to a computer after each visit to the day care centre.

In order to respect the young children's rights to informed and voluntary participation as much as possible, careful attention was paid to the children's reactions towards the researcher and the research procedure during the data collection. All the child participants who showed interest in the researcher and the study were informed verbally about the study. No child was observed or videotaped secretly or against their expressed will.

### ***Data analysis***

For the present study, arrivals at day and night care were identified as critical moments for children's belonging, as they require a child to negotiate the transition from their home environment to that of the day care centre. The observational data included 12 arrival episodes, all of which were chosen for the present analysis. The arrival episodes began when a child entered either the yard or the interior of the centre, depending on the ongoing activity at the centre. The episodes ended when three conditions were met: (1) the parent had left for work, (2) the child had started to participate in the ongoing activity, and (3) the child expressed a sense of ease and comfort by vocal and/or bodily expressions or by deep involvement in play. In other words, the episodes ended when a child had successfully gone through the transition from home to day care. If these conditions were not met before bed time, the episode was deemed to have ended when

the child fell asleep. The duration of one episode varied from about 5 minutes to 30 minutes.

The 12 arrival episodes were analysed qualitatively by identifying and categorizing the children's initiatives and the educators' responses. To answer the first research question on children's ways of negotiating and constructing their belonging, the analysis first focused on the children's initiatives, that is, the voluntary physical acts and the vocal, facial and bodily expressions by means of which the children influenced the flow of events around them. The initiatives included not only contributing to the situation, but also resisting and avoiding something or someone, as well as actively refraining from action. These initiatives were regarded as the children's ways of negotiating and constructing their belonging. The initiatives were analysed within the chains of interactions of which they formed part. Based on the target of an initiative and the child's expressions of emotion during the chain of interaction, the initiatives were grouped into three main categories of negotiating and constructing belonging: (1) interacting with adults, (2) interacting with peers and (3) interacting with material objects.

To answer the second research question, the analyses of the arrival episodes focused on the educators' responses to the children's initiatives. These responses included verbal expressions and physical actions that were initiated by the children's actions or expressions, such as talking or crying. First, the responses during each arrival episode were identified. All these responses were then explored for their influences on the manifestations of children's belonging: their membership in the day care context and expressions of emotion related to their sense of belonging. Two categories of responses were identified that influenced the children's belonging in two opposite ways: (1) respecting a child's initiative and (2) disregarding a child's initiative.

## **Findings**

### ***Young children's ways of negotiating and constructing their belonging***

During the arrival episodes, the young children influenced the flow of events through their own initiatives, that is, through physical actions, gestures and vocal expressions directed towards other people and material objects. These initiatives can be seen as children's ways of negotiating and constructing their belonging, understood as their membership within the social and material surroundings of the day care centre. The initiatives can also be interpreted as the children's attempts to construct feelings related to a sense of belonging, such as feelings of safety, ease and comfort within their surroundings. Three main categories of initiatives functioning in these two ways were identified.

### ***Interacting with adults***

All the arrival episodes included child initiatives towards an adult: the mother, an educator or sometimes, the researcher. These initiatives were various. The children communicated with gestures, crying and verbal expressions in which they expressed their will, shared ideas and asked questions about the day's events and the people present at the centre. The children also approached the adults physically: they came up close to them, hugged them, nestled against them and climbed into their laps. The adults typically responded to these initiatives by verbalizing the situation and physically bringing the children close to them.

In the following example, taken from the arrival of Mason (29 months), he is interacting with his mother after arriving at the lobby of the day care centre at 11.40 am,

just before nap time. This short chain of interaction takes place in the presence of Annie, an educator familiar to Mason.

Mason cries a little and several times says 'Mummy's lap', with sadness and anxiety in his voice. His mother takes him into her lap. She carries him to the toilet and helps him wash his hands, still holding him in her lap. ... She explains to Mason 'Mummy's going to work, daddy will come and pick you up later'. The mother hands Mason into Annie's lap. Mason's eyes look tired, but he's no longer crying. His mother says 'Bye-bye' and leaves.

In this example, Mason makes initiatives towards his mother: he cries and asks her to take him into her lap. Mason's crying, his tone of voice and the repeated requests to be taken into his mother's lap suggest that he is not feeling good about the arrival situation – rather, these expressions reveal feelings of sadness and anxiety. His mother, for her part, holds Mason in her lap and helps him to get ready for a nap. She also talks to Mason about her going to work and his father coming to pick him up. Upon leaving the centre, she gives Mason to Annie, who holds him in her lap. The actions of his mother and Annie help Mason to feel better, as he has stopped crying by the end of the interaction.

Viewed through the lens of belonging, this short chain of interaction can be seen as a negotiation by Mason of his belonging to the two contexts of his daily life, home and day care. The interaction between his mother and Mason confirms Mason's membership in the family group before his temporary separation from his mother. In addition, this interaction promotes Mason's membership of the ongoing activity at the day care centre, as she assists him with the routines of nap time. The emotional content of the interaction – Mason's expressions of sadness and anxiety upon arriving at day care – can be interpreted as manifestations of the feeling of not belonging. Mason's initiatives towards his mother, then, can be seen as his effort to obtain relief from this

uncomfortable feeling and enhance his sense of belonging. Based on Mason's emotional expressions, his mother's response – taking him into her lap as he wishes – alleviates the uncomfortable feeling. This kind of response is likely to support Mason's experiences of feeling valued and cared about as well as feeling safe and comfortable – feelings that are highly compatible with a sense of belonging.

Many other interactions between the children and adults resemble the above example. By their initiatives, the children usually sought attention and assistance from the adults. The adults most often responded by verbal and physical assistance that helped the children to join in the ongoing situation and keep abreast of the flow of events. By assisting the children, the adults also defined what membership in the day care group entailed and required from the child. Turning to the children's emotional experiences, physical closeness to familiar adults seemed to enhance feelings related to a sense of belonging. The importance of physical closeness was most obvious when a child expressed feeling scared or upset by crying or tensing up. In these situations, the physical closeness of a familiar adult caused the child to calm down and relax.

Not any adult, however, but particularly the adults with whom the children already felt familiar and safe evoked interactions supportive of a young child's sense of belonging. When the children met adults unfamiliar to them, their reactions sometimes were quite the opposite: they expressed feelings of unease or fear by tensing body or by crying. This was the case when Emma (20 months) arrived at the centre at 11.00 am: 'Emma looks directly at an educator unfamiliar to her and starts to cry'. Interaction with adults, then, had a potential for both enhancing and threatening a child's sense of belonging, depending on the familiarity of the adult in question. This presents a potential challenge for children attending day and night care: due to the individual schedules of children and educators, the educator most familiar to a child was not

always present upon the child's arrival. This applied in particular to children who attended the centre that was open 24 hours, 7 days a week.

### *Interacting with peers*

In five episodes, a child contributed actively to interaction with a peer or peers. These initiatives included physical action: walking or running over to a peer and following a peer into another room. In addition, the initiatives included verbal communication: calling a peer's name and talking to him or her. In these situations, the peers shared the interest in mutual interaction.

In the following example, William (36 months) has arrived at the day care centre with his mother. It is 11.30 am, just before nap time. He has first employed resistance initiatives, such as lagging behind the entry door and shaking his head when asked to come in. However, his expressions change when he meets his friend Henry.

William's friend Henry comes to the lobby, smiling brightly at William. On seeing Henry, William, too, smiles brightly and says 'Henry, Henry, Henry, look, I've got sunglasses'. William sheds his outdoor clothes and says again and again 'Henry, Henry'. Henry comes over to William. An educator who has come to the lobby tells me that William and Henry are best friends.

William makes several initiatives towards Henry: he calls Henry's name and talks to him about the sunglasses. Henry, in turn, comes close to William. Both of the boys are smiling, as if they felt happy together. William also appears to be enthusiastic as he calls Henry's name repeatedly. From the perspective of belonging, William's interaction with Henry can be interpreted as his way of negotiating and constructing his membership in his day care group by joining Henry. Based on William's emotional expressions of joy and enthusiasm, the interaction with Henry also supports his sense of

belonging.

Like the interaction between William and Henry, all the mutual interactions between a child and a peer were characterized by joy and enthusiasm that the children expressed by happy facial expressions and a cheerful tone of voice. In some cases, as in the previous example, interaction with a peer was associated with marked changes in a child's actions and expressions: passivity and resistance turned to eager participation. Altogether, joining a peer or peers can be interpreted as an initiative that supports a child's membership in the social group as well as the related emotional experience of belonging.

Again, it is noteworthy that it was not just any child but familiar peers and a good friend, in particular, who evoked such cheerful interaction. Due to the individual schedules characteristic of day and night care, however, a best friend was not necessarily present at the centre upon a child's arrival. Instead, the children occasionally met children less familiar to them. In such situations, they sometimes attempted to avoid interaction, as is the case in another episode when William (36 months) arrives at 7.00 pm: 'William notices a group of older girls passing by the lobby and covers his face with hands'. With this gesture, William shows that he is not a member of this group of children. Meeting peers, then, could be associated with very different initiatives, avoidant as well as constructive, depending on the quality of the relationship between a child and the peers he or she met. Correspondingly, the influence of peers on the children's emotional experiences varied.

A further challenge relating to peer interaction was identified. The children sometimes arrived at the centre just before bedtime. At these times, peer interaction was simply not appropriate to the ongoing routine. This is the case in the following example featuring Mason (29 months), his peer James and Annie, an educator. After arriving at



the centre with his mother at 11.40 am, Mason has been carried to the dormitory, where several children are already in their beds because it is nap time. 'Mason moves around in his bed and talks to one of his peers: "James, James". Annie tells Mason to put his head on his pillow and comes between the boys to help them to fall asleep'. As can be seen here, interaction between familiar peers, although a potential source of belonging for a child, conflicted with the routine of sleep.

### *Interacting with material objects*

When arriving at day care, the children interacted not only with other people but also with material objects. During seven of the arrival episodes, the children contributed to the flow of events with initiatives of this kind. They explored and played with many kinds of objects both indoors and outdoors: toys, clothes, clothes baskets, water bottles, bikes, slides, sand and stones. With only a few exceptions, these initiatives matched the children's material surroundings and the ongoing activity at the centre.

In the following example, Daniel (31 months) arrives at the yard of the day care centre with his mother at 10.30 am, during free play outdoors. There are several educators and plenty of children at different locations around the yard. Because of the hot weather, the children are allowed to drink water from their own bottles placed on a table in the yard.

Daniel comes running into the yard, his mother walking behind him. Daniel looks cheerful and relaxed. He goes over to his own bottle and drinks. ... Daniel comes up to his mother once more and then runs to play with the material objects in the yard.

During this arrival situation, Daniel makes many initiatives towards the material surroundings and objects in the yard: he comes running to the yard, takes a water bottle,

drinks water and runs to the yard to play. During this interaction, Daniel expresses feelings of ease and comfort, both via his cheerful facial expressions and his easy-going and energetic actions. Based on Daniel's actions and expressions, the familiar and inspiring material objects in the day care yard help him to join in the free play outdoors. In terms of belonging, these material surroundings help Daniel to construct his membership in the day care context and maintain feelings that are compatible with a sense of belonging.

The example furnished by Daniel demonstrates the typical role of their material surroundings for those children who made initiatives towards material objects or places. These children constructed their belonging in the context of day care through exploring and playing with material objects that they found pleasing and meaningful. The children's initiatives towards material objects were usually accompanied by cheerful and enthusiastic action or deep involvement in play. These bodily expressions can be interpreted as manifestations of feelings of ease and comfort or a feeling of fitting in.

In a few cases, a child resisted the expected interaction with the material context. In one example of this kind, William (36 months) arrives at the centre with his mother at 10.30 am, when the other children are having a lesson. William talks to his mother about playing in the yard, but staying outdoors is not compatible with the ongoing activity inside. He then resists entering the day care by the front door: 'William stays in the doorway, peeks behind the glass door and shakes his head when his mother asks him to come in'. Such challenges, however, were rare in the present data. Instead, the material surroundings of the day care centre often helped the children to construct their belonging – both as membership and as sense of belonging.

### *Influence of educators' responses on young children's belonging*

The educators responded in many ways to the children's initiatives while carrying out the daily routines of the day care centre, such as the routines associated with having lunch or sleeping. These responses – both verbal and physical – reflect the pedagogical culture of the day care centre as well as the resources available to educators in their work. Two kinds of responses were identified that influenced the children's belonging in opposite ways.

#### *Respecting a child's initiative*

When carrying out their daily routines, the educators usually had the possibility to pay sensitive attention to the initiatives of a child arriving at the centre. They responded to a child's initiatives in many ways that respected the child's expressed needs. These responses included providing physical closeness and assistance, verbalizing the situation, offering the child choices and supporting interaction between the child and familiar peers.

All these responses are contained in the following example drawn from an arrival episode featuring Emma (20 months). She has arrived at the day care centre with her mother at 11.00 am. Several children are having lunch, along with two educators, one of whom, Mary, is familiar to Emma.

Emma starts crying. ... Mary lifts Emma into her lap and talks to Emma, who calms down and stops crying. Mary holds Emma in her lap while carrying out the lunchtime routines. She gives Emma a choice of where to sit, and Emma chooses Mary's table. Mary asks Emma about her journey to the centre 'Did you come by bike, did you come by car?' and talks to Santtu, a boy sitting at the same table 'Emma's joined us'. Emma eats and smiles a little at Santtu, then watches the teachers who are talking to each other. Most of the time Emma looks serious and tired, but she's not crying anymore.

In this example, Mary recognizes Emma's crying and responds by supporting Emma's belonging in many ways while carrying out the lunchtime routines. She contributes to Emma's membership by supporting her participation in the ongoing day care activity and the social group present. By responding sensitively to Emma's expressed needs of support, Mary is also likely to enhance Emma's sense of belonging through the related experiences of feeling safe, cared for, valued and important. Emma's calming down can be interpreted as indicating that Mary's responses make her feel better.

What is pivotal in the previous example is the sensitive way Mary relates to Emma. Her responses bring flexibility to the ongoing daily routine, while not leading to its abandonment. This is also the case with Mason (29 months) on his arrival at nap time. The interaction involving Mason, his peer Aidan and an educator Susan takes place in the dormitory: 'In his bed, Mason talks to Aidan, and Susan says "Yes, Aidan's here too, you can play together after your nap"'. In making this comment, Susan shows that she understands Mason's wish to interact with Aidan. Instead of just telling Mason to go to sleep, she explains that playing with a friend will be possible after their nap. This response shows respect for Mason's initiative without interrupting the daily routine. It is likely to make Mason feel that he is an accepted and respected member of his day care group.

#### *Disregarding a child's initiative*

It was rare for the present educators to disregard a child's initiative. However, the few situations of this kind that occurred are important for the study as they add to understanding of the possible influences of educators' responses. These situations took place in the dormitory, where children's initiatives were not appropriate to the ongoing activity, that is, settling down to sleep. Instead of showing understanding of a child's

feelings or sensitively explaining the situation to the child, educators centred on carrying out their routines.

In the following example, William (35 months) has arrived at the day care centre with his mother at 8.05 pm, when other children in night care are already in the dormitory. He has started crying when being separated from his mother. Linda, an educator, has carried him to the dormitory, where several children are in their beds in the company of Carol, also an educator.

In the dormitory William continues crying and moaning. He calms down for a little while, then starts crying again. At the same time Carol is reading aloud a good night story. Linda stays by William's bed. Carol tells William that his crying is disturbing the other children who are listening to the story. William's crying takes on irritable tone. Carol and Linda decide that Linda's presence is not helping William, and Linda leaves the room. William carries on crying. At times he cries irritably, at times he calms down somewhat. At 8.25 pm the crying stops and William seems to have fallen asleep.

Regardless of William's expressions of sadness and irritability, the educators in this example centre on carrying out the routines of settling the children to sleep. By accusing William of disturbing other children, Carol defines the requirements for membership in this group of children: being quiet and listening to the story. William contests these requirements by crying even more irritably. This response is informative about the child's feelings of not belonging, which are likely to be exacerbated as William's initiatives are further disregarded.

## **Discussion**

Day and night care is commonly attended by Finnish children whose parents work non-standard hours, yet very little is known about children's daily life in day and night care.

The aim of this study was to contribute to this knowledge by enhancing understanding on the processes related to young children's belonging – in terms of membership in the day care context and sense of belonging – during their arrivals at the centre. Children's ways of negotiating and constructing their belonging by interacting with their social and material surroundings were explored, as were the influences of educators' responses on children's belonging.

During arrivals at day and night care, the children in this study actively contributed to interaction with familiar adults, familiar peers and inspiring material objects. These interactions supported their membership in the day care context and enhanced their feelings of safety, ease and comfort – feelings that can be regarded as components of a sense of belonging. The results are in line with the earlier study by Xu (2006), which demonstrated the important role of primary caregivers and teachers as well as the physical setting of the classroom in supporting children's daily transition to pre-school. The results are also in accordance with the observations by Løkken (2004) on the importance of peer greetings upon a young child's arrival at day care, as well as the findings by Engdahl (2012) on the significance of friendships for young children in pre-school.

Due to the varying times of arrival, however, the arrivals took place in diverse social and material surroundings and during many different activities. This variability corresponds to the findings of De Schipper et al. (2003) on the association between more flexible child care and less daily stability with respect to a child's programme and his or her social contacts. In this context, the presence of the potential sources of belonging varied, sometimes unpredictably. Furthermore, the children's possibilities to negotiate and construct their belonging through interaction varied depending on the ongoing activity and the related daily routines.

In challenging situations, the educators were in a crucial position to support the children's belonging. When carrying out their daily routines, the educators most often recognized a child's initiatives and responded in several ways that respected the child's expressed needs: providing physical closeness and assistance, verbalizing the situation, offering choices and supporting interaction between the child and familiar peers. These responses helped the child to join the ongoing activity and the social group, and thus supported the child's membership. Furthermore, sensitive responsiveness on the part of the educators to a child's initiative was likely to enhance the child's sense of belonging through the related experiences of feeling cared about and valued. In this way, the educators contributed to the well-being of the children during their daily arrivals at the day and night care centre. We thus see the findings of this study as having two pedagogical implications: in relating to a young child arriving at day and night care, educators can support the child's well-being by (1) paying sensitive attention to initiatives made by the child and (2) responding in a way respectful of those initiatives.

The study findings, however, must be considered in the light of two main limitations. First, the number of arrival episodes was very small and thus the findings should be interpreted with caution. Second, the ethnographic observations made by the researcher, although carried out with sensitivity to many aspects of the arrival situations, can give only an incomplete picture of those situations. Due to these limitations, we attained only a partial understanding of the complex and eclectic phenomenon in focus. To obtain more detailed knowledge on the interactions related to young children's belonging and on the challenges and resources associated with arrivals at day and night care, more research is needed.

Nevertheless, this study, as a preliminary attempt to identify the processes related to young children's belonging in the context of day and night care, yielded some

important insights into daily arrivals. By sensitively monitoring children's expressions and actions towards their social and material surroundings, we shed light on the interactions through which young children's belonging is negotiated, constructed – and sometimes contested – upon their arrival at day care. The findings highlight the importance of the presence of familiar people for children's belonging and the potential challenges associated with varying social surroundings in day and night care. They also reveal the many resources that educators have for sensitively responding to children's initiatives and thereby supporting their belonging. These findings may contribute, for their part, to a better understanding of young children's experiences in day and night care.

### **Acknowledgements**

We would like to thank the children who participated in this study as well as their parents and educators. We are also grateful to the two day care centres that opened their doors for the purposes of this research. Furthermore, we thank Adjunct professor Niina Rutanen for many inspiring conversations concerning the conceptual framework and the data analysis of the study.

### **Disclosure statement**

No potential conflict of interest was reported by the authors.

### **Funding**

This work was supported by the Academy of Finland under [Grant 251410].

### **References**

Andenaes, A. (2011). Chains of care: Organising everyday life of young children attending day care. *Nordic Psychology*, 63(2), 49–67. doi:10.1027/1901-2276/a000032



- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*, 497–529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bell, V. (1999). Performativity and belonging: An introduction. *Theory, Culture & Society*, *16*(2), 1–10. doi:10.1177/02632769922050511
- Bennett, J. (2012). *Doing belonging: A sociological study of belonging in place as the outcome of social practices* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Manchester, Manchester, UK.
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, *75*, 317–333. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L., Van IJzendoorn, M., & 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
- Engdahl, I. (2012). Doing friendship during the second year of life in a Swedish preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, *20*, 83–98. doi:10.1080/1350293X.2012.650013
- Field, T., Gewirtz, J., Cohen, D., Garcia, R., Greenberg, R., & Collins, K. (1984). Leave-takings and reunions of infants, toddlers, preschoolers and their parents. *Child Development*, *55*, 628–653. doi:10.2307/1129974
- Grady, J., Ale, C., & Morris, T. (2012). A naturalistic observation of social behaviours during preschool drop-off. *Early Child Development and Care*, *182*, 1683–1694. doi:10.1080/03004430.2011.649266
- Hagerthy, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collies, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, *6*, 172–177. doi:10.1016/0883-9417(92)90028-H
- Hughes, M., Greenhough, P., Yee, W. C., & Andrews, J. (2010). The daily transition between home and school. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 16–31). Oxon: Routledge.
- Li, J., Johnson, S. E., Han, W.-J., Andrews, S., Kendall, G., Strazdins, L., & Dockery, A. (2014). Parents' nonstandard work and child wellbeing: A critical review of

- the existing literature. *Journal of Primary Prevention*, 35, 53–73.  
doi:10.1007/s10935-013-0318-z
- Løkken, G. (2004). Greetings and welcomes among toddler peers in a Norwegian barnehage. *International Journal of Early Childhood*, 36(2), 43–58.  
doi:10.1007/BF03168199
- Mahar, A. L., Cobigo, V., & Stuart, H. (2013). Conceptualizing belonging. *Disability and Rehabilitation*, 35, 1026–1032. doi:10.3109/09638288.2012.717584
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row.
- May, V. (2013). *Connecting self to society: Belonging in a changing world*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Miller, L. (2003). Belonging to country: A philosophical anthropology. *Journal of Australian Studies*, 27(76), 215–223. doi:10.1080/14443050309387839
- Nagel, C. (2011). Belonging. In V. J. Del Casino Jr., M. E. Thomas, P. Cloke, & R. Panelli (Eds.), *A companion to social geography* (pp. 108–124). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Rönkä, A., Laakso, M.-L., Tammelin, M., Metsäpelto, R.-L., Sevón, E., Turja, L., & Poikonen, P.-L. (2014). Aikuisten työ rytmittää lasten arjen [The work of adults schedules the daily life of children]. *Hyvinvointikatsaus*, 25(1), 36–43.
- Stratigos, T., Bradley, B., & Sumsion, J. (2014). Infants, family day care and the politics of belonging. *International Journal of Early Childhood*, 46, 171–186.  
doi:10.1007/s13158-014-0110-0
- Strayhorn, T. L. (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. New York, NY: Routledge.
- Säkkinen, S. (2014). *Lasten päivähoito 2013 – Kuntakyselyn osaraportti* [Day care 2013 – A report on a municipal questionnaire]. Retrieved from <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2014061729292>
- Xu, Y. (2006). Toddlers' emotional reactions to separation from their primary caregiver: Successful home-school transition. *Early Child Development and Care*, 176, 661–674. doi:10.1080/03004430500147581
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. London: Sage.

### III

## **EVENING EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE: REFORMULATING THE INSTITUTIONAL CULTURE**

by

Salonen, E., Sevón, E. & Laakso, M.-L. (in press)

Accepted for publication in Journal of Early Childhood Research

Reproduced with kind permission by SAGE Journals.

This is a post-peer-review version of an article accepted for publication in *Journal of Early Childhood Research*.

## **Evening early childhood education and care: Reformulating the institutional culture**

Eija Salonen, Eija Sevón & Marja-Leena Laakso

*Department of Education, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland*

The paper investigates the ongoing reformulation of the institutional culture of early childhood education and care (ECEC) in Finnish evening ECEC. Educators' practices in implementing evening ECEC were explored and viewed through the lens of young children's belonging. Data were collected by observing the evenings of eight children aged 20–36 months in two Finnish centres offering flexibly scheduled ECEC and analysed using qualitative thematic analysis. Three main themes of educators' practices were identified: 1) managing a unique and changing social group, 2) fostering homeliness, and 3) maintaining routines and institutional order. While these practices mostly contributed to child-responsive interactions supportive of young children's belonging, in some of them individual children's initiatives were not responded to, thereby challenging their belonging. Overall, educators' practices in implementing evening ECEC manifested the orientation of the institutional culture of ECEC towards the present ideals regarding young children's belonging.

**Keywords:** early childhood education and care, evening care, institutional culture, young children, belonging, Finland

### **Introduction**

Previous research (Rönkä et al., 2017; Salonen et al., 2018) suggests that the traditional institutional culture of ECEC, characterized by adult-directed routines and norms, is being reformulated in evening ECEC. This development manifests in flexible, child-

responsive practices that resonate with the cultural understanding of evening as a time for leisure, relaxation and intimacy (Nippert-Eng, 1996; Tammelin et al., 2019). Such child-responsive practices can be also seen as an effort by educators to support young children who are viewed as needing a homely environment and parental care during evenings (Jordan, 2008; Peltoperä et al., 2018).

Importantly, the reformulation of the institutional culture in evening ECEC seems to be following the National Curriculum Guidelines on ECEC (Finnish National Board of Education, 2018) highlighting children's participation and belonging in ECEC. These policies have been found to contribute to children's subjective wellbeing (Sandseter and Seland, 2015) and, in the specific context of evening ECEC, alleviate the tiredness-related challenges sometimes experienced by children (Salonen et al., 2018). Although these novel policies apply to all forms of ECEC, the unique social environment of evening ECEC – small groups with a low child-adult ratio – seems to offer particularly good opportunities for their implementation (Salonen et al., 2018).

Currently, knowledge on evening ECEC is mainly based on reports by mothers and educators, while observational studies on this specific form of ECEC remain scarce. To further understanding of the new institutional culture in the context of evening ECEC, the present study used observational data to explore educators' practices in implementing evening ECEC, i.e. in organizing social situations, activities and material affordances. Particular attention was paid to the reasons for these practices, and their influences on children's belonging and hence wellbeing. The focus was on children aged 20–36 months, an age group the promotion of whose wellbeing in ECEC institutions calls for up-to-date research knowledge (Hännikäinen and Rutanen, 2013).

### ***Finnish flexibly scheduled ECEC***

The form of ECEC of interest here, evening ECEC, is a component of Finnish flexibly scheduled ECEC, a public service included in the national legislation on the provision of ECEC (Act on Early Childhood Education and Care, 2018). Flexibly scheduled ECEC is provided by municipalities for families who, owing to parents' work or study schedules, require ECEC services during nonstandard hours, i.e. evenings, weekends and/or nights. In the year 2016, around 7% of all the children in municipal ECEC in Finland attended flexibly scheduled ECEC (Säkkinen and Kuoppala, 2017).

This form of ECEC is usually organized in ECEC centres of two kinds: centres with extended opening hours from Monday to Friday and centres open 24/7. In their material environment and the training of educators, these centres resemble those offering standard daytime ECEC. Many practices are also similar: flexibly scheduled ECEC, like standard daytime ECEC, follows regular routines that aim at maintaining children's normal daily rhythm (Salonen et al., 2018). Children's ECEC schedules, however, vary according to their parents' nonstandard work schedules, a factor that has a major influence on children's social environment in ECEC (De Schipper et al., 2003). Due to their individual ECEC schedules, the children present in the group vary. For example, attendance tends to be lower during evenings and weekends, and age-specific groups are sometimes combined (Rönkä et al., 2017; Salonen et al., 2018.)

The presence of varying, small and sometimes multi-aged groups during evening and weekend ECEC present challenges for organizing pedagogical activities (Peltoperä and Hintikka, 2016). This social environment also influences daily practices, which have been found to show more flexibility and room for contributions by children, who may participate in decision-making on activities and toys (Halfon and Friendly, 2015; Rönkä et al., 2017; Salonen et al., 2018). These practices correspond to the cultural

understanding of non-standard hours as a time for leisure and – for young children – a time for being at home in parental care (Peltoperä et al., 2018; Rutanen and Hänninen, 2019). In the present study, such practices, carried out by educators, are viewed as a sign of the ongoing transformation of the institutional culture of ECEC that is manifested in the everyday interactions between children and their educators.

### *A child's belonging in ECEC*

To deepen understanding on the institutional culture of evening ECEC, we view educators' practices through young children's belonging, or more specifically, two aspects of this multifaceted concept. First, we are interested in the politics of belonging: the everyday interactions through which an individual's membership in a social group is negotiated, constructed and sometimes contested (Juutinen, 2018; Stratigos et al., 2014; Yuval-Davis, 2011). The politics of belonging concerns questions of inclusion and exclusion: through these interactions, the meanings and requirements of belonging are established and boundaries generated between those who belong to a given social group and those who do not (Nagel, 2011: page 120; Yuval-Davis, 2011: page 18). Second, we pay attention to sense of belonging, an emotional experience closely related to the politics of belonging. This experience encompasses feelings essential for social and emotional wellbeing, such as feelings of being valued, needed and accepted by other people (Hagerthy et al., 1992) as well as feelings of familiarity, comfort and ease in one's social and material surroundings (May, 2013).

Belonging has its foundations in social interaction that is respectful of an individual's membership. The most important question is whether an individual can contribute to shared decision making and thereby participate as a valued member of his or her social group. (May, 2013; Yuval-Davis, 2011.) The material world, too, plays an important role: it is an inseparable part of social interaction, and serves as a potential

source of belonging in itself, as attachments are formed not only to other people but also to places and material objects (Duyvendak, 2011; Jack, 2010; May, 2013). In the flow of daily life, the diverse forms of belonging are negotiated and constructed through interaction. In this process, individuals – even young children – are active agents; in a sense, all our actions and expressions can be understood as attempts to enhance our belonging (see Juutinen, 2018; Salonen et al., 2016).

In the context of Finnish ECEC, a child's belonging is a highly valued aim. In line with the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989), the National Curriculum Guidelines on ECEC in Finland (Finnish National Board for Education, 2018) highlight the importance of listening to and taking into consideration children's initiatives and thereby contributing to their belonging. These aims challenge the traditional institutional culture, which is informed by rather fixed practices and hierarchical positions between children and educators (Glaser, 2019). Although common to all forms of ECEC, the aim of children's belonging is most likely to be realised in evening ECEC where it is underpinned by both the cultural assumptions concerning evening time and its unique social environment. With its more flexible, child-responsive practices, evening ECEC can be regarded as moving towards an institutional culture more supportive of children's belonging. In their everyday lives in ECEC, educators are in a critical position to contribute to this change. Through their practices in implementing evening ECEC, they enable some interactions while hindering others, and thereby shape young children's possibilities for constructing their belonging (Juutinen, 2015).

### ***The study***

This study aimed at understanding the institutional culture of evening ECEC through educators' practices – their ways of organising the social situation, material affordances



and activities – viewed through the lens of young children’s belonging. Two research questions were set:

- (1) What kinds of practices do educators use when implementing evening ECEC?
- (2) What kinds of actions and expressions, interpreted here as signs of their belonging or not-belonging, do young children manifest towards these practices?

## **Method**

### ***Research contexts***

The study was conducted within a cross-country research project “Families 24/7” that explored and compared the influences of parental nonstandard work on family life and children in three countries: Finland, the Netherlands and the UK. Within the project, both qualitative and quantitative methods were used to gain understanding of the perspectives of ECEC personnel, parents and different-aged children. In this sub-study, the daily lives of 1- to 3-year-old children in Finnish flexibly scheduled ECEC were explored through qualitative observation.

### ***Participating ECEC centres and children***

The data were collected in two municipal ECEC centres providing flexibly scheduled ECEC. Following their differing opening hours and attendance numbers, the two centres represented different ways of organising evening ECEC. One of the centres was open from 5.00 am to 10.30 pm from Monday to Friday. In this centre, children spent their daytime hours in age-specific groups and were regrouped after dinner into a single multi-aged evening group. One of the educators worked evening shifts only. The other centre was open 24 hours, seven days a week. The organization of evening groups appeared to be more complicated in that centre. During early evening, children mainly

stayed in two age-specific groups, one for children under three years of age, and the other for children aged three to six. At evening mealtimes, the groups were sometimes combined (depending on the number and age of the children present). Before sleep time, children were regrouped based on their individual ECEC schedules: those who were to be picked up later in the evening typically formed a multi-aged group, whereas those who stayed overnight prepared for their night's sleep mainly in the two age-specific groups. In this centre, evening and night shifts were worked equally by all the educators with nurse's training. Despite changes resulting from the individual schedules of both children and educators, the evening groups were typically small and the child-adult ratio low in both centres.

Eight children participated in the study: three from the centre with extended opening hours, and five from the centre open 24/7. They comprised four girls and four boys aged 20–36 months during the data collection. The ECEC schedules of all the children comprised both daytime hours and early evenings (6.00–7.30 pm). Furthermore, three of the children attended flexibly scheduled ECEC during late evenings (7.30–9.00 pm) and two occasionally remained overnight. Their ECEC schedules were mainly irregular: seven of the children had two or three changing shifts of varying length, and one had a fixed weekly schedule. Importantly for this study, all the children were familiar with evening ECEC, as they had attended this form of ECEC for at least 6 months before the data collection as well as participated in evening ECEC at least once a week (except during their holidays) during the data collection.

### ***Data collection***

Observations took place during the 8-month period from May 2012 to December 2012. Altogether, 41 visits were made to the ECEC centres, each lasting from 0.5 to 2.5 hours. The visits took place at different times of a day, and 17 of them included evening hours

(between 6.00 pm and 8.30 pm). During observations, the researcher followed the focus child's / children's pathway throughout the evening and took written notes in a running record format. Particular attention was paid to the child's interactions with educators, peers and/or the material environment. During interactions, special notice was taken of the child's actions and expressions, including diverse vocal, facial and bodily expressions. As the observations made by the researcher included subjective interpretation, care was taken to support interpretations by reference to observable aspects of interaction. Along with the written notes, video recordings were made during six of the evening visits. The use of video, although fraught with ethical tensions, provided possibilities to capture fleeting moments of interaction in more detail (Rutanen et al., 2018). After each visit to the ECEC centre, the written field notes were expanded into fuller narratives and transferred to a computer. Video recordings were transcribed verbatim, and notes on the focus child's social and material environments were included in the transcriptions to obtain more detailed narratives than those based on the field notes alone.

Overall, the observational data indicated that the institutional culture informing the ways in which evening ECEC was carried out differed somewhat from that of daytime ECEC. This impression supported the findings of our earlier study (Salonen et al., 2018), in which mothers and educators highlighted the special nature of evening ECEC. For example, evening was described by one mother as a different kind of time in ECEC that had "its own rules". To gain deeper understanding of this issue, observations of evening ECEC drawn from the 17 visits were selected for the present analysis (see Table 1). The data did not include the arrivals and departures of the focus children, as they constitute important phenomena in their own right and have been studied elsewhere (see Endsley and Minish, 1991; Salonen et al., 2016).

Table 1. Observations of evening ECEC

Visit	ECEC centre <sup>1</sup>	Timing of observation (approx.)	Focus child / children (age <sup>2</sup> )	Group size <sup>3</sup>
Visit 1*	Centre A	7.15–8.30 pm	Jenni (27)	2 children, 1 educator
Visit 2**	Centre A	6.15–7.45 pm	Jenni (29)	1 child, 1 educator
Visit 3**	Centre A	6.00–6.30 pm	Oliver (27)	3–4 children, 1 educator
Visit 4*	Centre A	6.00–6.30 pm	Jasper (33)	3 children, 1 educator
Visit 5*	Centre A	6.00–6.30 pm	Oliver (30), Jasper (34)	5–7 children, 2 educators
Visit 6**	Centre A	6.00–7.30 pm	Jasper (34)	5–6 children, 1 educator
Visit 7*	Centre B	7.30–8.00 pm	Emma (20)	1–2 children, 1–2 educators
Visit 8*	Centre B	6.00–8.00 pm	Niklas (33), Eemil (32)	2–9 children, 1–3 educators
Visit 9*	Centre B	6.00–7.15 pm	Sofia (20), Noora (22), Niklas (35)	2–4 children, 1–2 educators
Visit 10*	Centre B	6.00–7.00 pm	Noora (22), Niklas (35)	3–6 children, 1–2 educators
Visit 11*	Centre B	6.00–7.00 pm	Noora (23)	1–2 children, 1 educator
Visit 12*	Centre B	7.00–8.30 pm	Eemil (35)	13 children, 4 educators
Visit 13**	Centre B	6.00–8.30 pm	Niklas (36), Eemil (35)	6–7 children, 2 educators
Visit 14*	Centre B	8.00–8.30 pm	Eemil (35)	4 children, 1–2 educators
Visit 15**	Centre B	6.00–6.30 pm	Noora (24)	4 children, 1–2 educators
Visit 16**	Centre B	6.00–6.30 pm	Sofia (23)	8 children, 2 educators
Visit 17*	Centre B	7.00–8.00 pm	Eemil (36)	8–11 children, 1–2 educators

\* Written field notes

\*\* Written field notes and video recordings

<sup>1</sup> Centre A = ECEC centre open from 5.00 am to 10.30 pm Mon to Fri; Centre B = ECEC centre open 24/7

<sup>2</sup> Age in months at the time of observation

<sup>3</sup> Minimum and maximum of children and educators present in the main group of the focus child/children during the visit, the variations resulting from arrivals, departures and regroupings

### ***Ethical considerations***

Prior to the study, the parents and educators of the children under age three in the two ECEC centres were given written information about the study. Parental informed consent for their children's observation was obtained for all eight child participants. During observations, the children's initiatives towards the researcher and the research procedure were responded to with sensitivity: their questions about the study were answered, and their expressed wish not to participate was respected. Educators gave their verbal consent to observation at the beginning of each visit.

The ethical tensions related to the use of video were carefully considered. This method was considered a useful means for capturing subtle nuances of interaction, including the multiple ways in which young children express themselves through their bodies and voices. Thus, the use of video contributed to listening to and interpreting young children's experiences. Video research with young children, however, raises ethical challenges related to consent and privacy. (Rutanen et al., 2018.) To minimise these challenges, video was used only in situations where both the educator/educators and the young child/children present consented to this method of observation. Also, the findings were reported in such a way that the participants could not be identified.

### *Analysis*

Educators' practices refers here to their ways of organizing the social situation (main groups, small groups and presence of educators), material affordances (spaces, toys and other materials) and activities (daily routines, play and other activities). Such practices were expected to be at their most visible during micro-transitions, i.e. moments during which at least one of the above-mentioned aspects was negotiated and reorganized through interaction involving an educator/educators, a child/children and their material environment. Altogether, 141 episodes, each of which consisted of a micro-transition and the chain of interaction until the next micro-transition, were identified. Even fleeting moments of minor change that seemed to receive subtle approval by an educator were understood as micro-transitions, such as taking up a new kind of activity during free play or beginning a new book during a reading-aloud session. Therefore, free play, reading to children and other activities typically included several episodes.

Episodes were analysed qualitatively, using thematic analysis (Nowell et al., 2017) driven by a theoretical understanding of institutional culture and belonging. Thematic analysis was chosen to allow interpretation of the meanings behind educators'

practices and thereby promote a fuller understanding of the underlying institutional culture of ECEC (Crowe et al., 2015; Morse, 2008). To answer the first research question, episodes were explored with respect to the educators' actions and the interpreted reasons for these (e.g. a child's initiative or a predetermined schedule). These actions were categorized into three main themes according to the interpreted reasons for them (see Table 2). The subsequent more detailed exploration of the main themes yielded nine subthemes of educators' practices.

Table 2. Educators' evening ECEC practices

Main themes of educators' practices	Reasons for educators' actions	Specific subthemes of practices
1. Managing a unique and changing social group	Special features of a social group	- Taking unique group composition into account - Adjusting to changes in a social group
2. Fostering homeliness	Needs and preferences of an individual child	- Nurturing intimate child-educator interaction - Utilizing material affordances flexibly - Providing possibilities for free play - Organizing voluntary educator-guided activities - Carrying out chores in a child-responsive manner
3. Maintaining routines and institutional order	Routines, schedules and norms of the ECEC centre	- Carrying out chores according to established routines and schedules - Disallowing child-initiated activity based on established norms

To answer the second research question, the focus child's actions and expressions – bodily, facial and vocal – were carefully explored in each episode. Manifestations of the child's belonging (i.e. his/her membership and/or feelings related to sense of belonging), such as voluntary participation, concentration, relaxedness, enthusiasm, smiling and laughing were noted. Manifestations of the child's not-belonging, such as physical resistance and withdrawal, crying and facial expressions of confusion and sadness, were also noted. Furthermore, attention was paid to specific aspects of the politics of belonging, such as educators' sensitivity to the child's

initiatives and possibilities to contribute to the ongoing event. Based on these observations, the researchers made interpretations of the influence of educators' practices on children's belonging.

### **Educators' practices and young children's belonging in evening ECEC**

Multiple themes (see Table 2) typically coexisted in educators' practices and were intertwined in the data: a single episode could manifest several subthemes and even different main themes. For clarity, however, the themes are examined separately below. The manifestations of young children's belonging and not-belonging are discussed in relation to each subtheme of practice.

#### ***Managing a unique and changing social group***

When implementing evening ECEC, educators adjusted their actions to better manage the unique and changing social group that resulted from their own and the children's individual, uncoordinated schedules. This was fundamental to the organization of evening ECEC; for example, practices aimed at fostering homeliness often required taking the whole social group present into consideration, at least to some extent. Hence, as many as 128 of the 141 data episodes represented the first main theme of educators' practices (see Table 2).

#### ***Taking unique group composition into account***

As the numbers and ages of children in the evening groups varied from evening to evening, educators needed to take the evening's unique group composition into account when organizing small groups, material affordances and activities. This was particularly evident in the centre with extended opening hours, as the multi-aged evening group could include children with very different age-related skills, interests and needs. Such

practices, manifested in 120 episodes, can be seen in the following example from visit 3 (see Table 1).

Hanna (educator) shepherds the two older boys into the hallway to play with a toy railway. The younger children are directed to their familiar playroom where Hanna remains with them. Between these adjacent spaces there is a door with a window allowing Hanna to monitor the older children while keeping the younger ones company. Oliver goes straight to the toy cabinet, finds a train and starts playing with it.

Hanna divided the evening group of different-aged children in two small groups, which she placed in two adjacent spaces. In doing so, she considered the age-related skills and needs of the children present: the younger children were placed in their familiar playroom with her, whereas the older children could play more independently under minor supervision. For Oliver, these practices seemed to offer possibilities for constructing his belonging: he initiated play in his familiar playroom without hesitation. Overall, the episode illustrates how practices of this kind typically helped in managing the interests and needs of different age-groups and thereby enhanced children's possibilities for negotiating and constructing their belonging.

#### *Adjusting to the changing social group*

The composition of an evening group often went through changes during a single evening, as some children were picked up and new children arrived to stay overnight (the 24/7 centre). Sometimes these changes were accompanied by the departure or arrival of an educator. Educators adjusted to such changes in the social group by reorganizing the children into small groups, along with material affordances and activities, and in the 24/7 centre even combining the two main evening groups. Practices of these kinds, present in 24 episodes, took place during visit 9 (see Table 1).



While Niklas and Susanna (educator) read a book on the playroom sofa, one of the children is picked up...Maria (educator) goes to fetch the two older children, who join the under-three group, bringing their evening meal with them...Susanna departs for home, and Niklas is led to the table in the dining room to solve puzzles with Maria. Niklas concentrates on this task, solves a puzzle, and then asks Maria for another kind of game.

Due to the low attendance resulting from children's departures, the two main evening groups were combined, after which one of the educators went off shift. These changes further influenced the material affordances and activities available to Niklas: book reading on the play-room sofa changed to puzzle-solving on the dining room table, where three of the children – all except Niklas, who was to be picked up soon – were about to have their evening meal. Niklas showed no problems in constructing his belonging in the face of these changes: he readily began solving the puzzle and then made an initiative to get another game.

At times, however, the educators' practices in adjusting to the changing social group challenged the young children's belonging (manifested in 4 episodes). During visit 7 (see Table 1), for example, Emma lost her playmate through the regrouping that took place due to the children's differing schedules (some staying overnight, some going back home later in the evening). As a result, Emma showed signs of confusion: she stopped playing and asked about her friend. Such challenges for young children's belonging, although minor and momentary, were a possible outcome of regrouping.

### ***Fostering homeliness***

In their management of a unique and changing social group, the educators generally succeeded in creating room for interactions and activities that were characterized by intimacy, flexibility, voluntariness and child-responsiveness – qualities culturally associated with the home context (Daly, 2001; Duyvendak, 2011). Such activities were

grounded in sensitive interpretations of the needs and preferences of individual children. During most of the observed evenings, despite changes in the social group, educators' possibilities for such sensitivity were good due to the small group size and low child-adult ratio. Consequently, these practices (the second main theme; see Table 2) were manifested in 118 of the 141 data episodes.

#### *Nurturing intimate child-educator interaction*

It was common for educators to nurture intimate child-educator interaction by, for example, physical closeness (e.g. sitting side by side, holding a child in the lap), chatting and sometimes foolery (e.g. tickling). Such interaction, present in 52 episodes, took place during visit 7 (see Table 1).

Leena (educator) takes Emma into her lap and chats to her. Emma sits peacefully in Leena's lap, sucks her dummy and fiddles with her hair. She looks relaxed and drowsy.

Leena provides Emma with unhurried time for intimate interaction, including sitting in her lap and chatting. Leena's actions respond to Emma's mood which, based on how she looks, sucking her dummy and fiddling with her hair, indicates that she is already tired. Although Emma does not express strong emotions, she is relaxed and comfortable, and the interaction can therefore be interpreted to support her belonging. Other moments of intimate child-educator interaction in the data included similar responses by children that demonstrated belonging.

#### *Utilizing material affordances flexibly*

Due to the low attendance in evening ECEC, educators were able to utilize the material affordances of their centre flexibly, i.e. in a way that was sensitive to individual children's needs and preferences. Events representing this subtheme were very common

and occurred in 78 episodes. Some of these episodes included the utilization of spaces, toys and other materials that were not available to young children during the daytime, such as spaces and toys for older children, and baths, water and water toys. Such material affordances were explored by Jenni during visit 2 (see Table 1). Before the following episode, Helena, an educator, had offered Jenni the possibility of having a bath, and Jenni had willingly accepted.

Jenni sits in a mini-pool in shallow water, surrounded by an array of different plastic toys: boats, ducks, cups, a can and a bottle...She pours out water from the bottle, smiles and laughs, then looks at Helena (educator) who also laughs. Jenni says "I pour the water", smiles and laughs again.

Jenni showed signs of belonging towards her material environment: she participated (poured out water) and expressed feelings of comfort and joy (smiled, laughed). Such reactions were typical of the young children provided with evening-specific material affordances. Overall, the flexible use of material affordances tended to leave room for children to contribute and thus consolidate their membership. It is worth noticing, however, that the role of the educator was crucial in enabling, and sometimes encouraging, the utilization of material affordances.

#### *Providing possibilities for free play*

Educators also provided possibilities – unhurried time, spaces and toys – for free play. This was manifested in 56 episodes. During free play, the educator's role varied from that of an initiating participant to that of a bystander. Depending on group composition, free play could include different-aged children, siblings or best friends, as was the case for Eemil and Niklas during visit 8 (see Table 1).

Eemil, Niklas and Anna (educator) go to the room for older children. The boys start to play together, while Anna sits nearby. They play enthusiastically, chat and

succeed in taking turns with a toy ice cream that they both want to hold: Eemil asks for a turn, and Niklas gives him the ice cream. The play goes on for a good while.

Anna set the scene for free peer play involving Eemil and Niklas and then stayed in the background. Anna's actions were responses to the children's initiatives, as they had shown interest in playing together earlier in the evening. Given their enthusiasm, willingness to chat and negotiate and long-lasting concentration on shared play, the children were interpreted as manifesting their belonging. In this process, peer interaction was central, although the stimulation occasioned by the material affordances also mattered. The data included many similar moments of free play that contributed to young children's participation and hence their belonging. Sometimes, peer conflicts resulted in a child's withdrawal, accompanied with expressions of discontent, and thereby creating moments of uneasiness and not-belonging for the child. In these situations, the educators took a more active role in solving the disagreement.

#### *Organizing voluntary educator-guided activities*

Even when organizing educator-guided activities, such as reading, moulding, drawing and puzzles, educators commonly combined homeliness and educational goals in a delicate way. These activities, too, were voluntary and gave children room to make their own contribution. They were also sensitive to children's signs of tiredness and their need for rest. These kinds of activities were present in 38 episodes, of which the following example occurred during visit 9 (see Table 1).

Susanna (educator) suggests that she reads to Niklas, and Niklas willingly agrees. Susanna lets him choose two books from the bookshelf and decide which of the books they will read first...After finishing the books, Niklas wants one more book, and Susanna agrees.

The moment of book reading enabled Niklas to contribute: he had a say both in the

choice of the activity of reading and in the choice of books. A little later, on Niklas' initiative, Susanna started one more book. Such chances to contribute to one's own situation were common in educator-guided activities that typically evoked children's voluntary participation, and thus could be understood as manifesting their belonging.

*Carrying out chores in a child-responsive manner*

Similar interactivity was observed in daily chores, such as the routines of the evening meal and night's sleep. Although not wholly voluntary, these routines were scheduled and carried out in a child-responsive manner that entailed flexibility and particular sensitivity to individual children's needs and preferences. Such practices were manifested in 19 episodes. For example, during visit 13, Emil had his evening meal a bit later than the other children in his group so that he and his best friend Niklas were able to carry on playing together until Niklas was picked up. In another example from visit 2 (see Table 1), child-responsiveness in performing daily chores was manifested in the offering of choices to Jenni.

Helena (educator) cuts a slice of bread for Jenni and asks: "Would you like sausage on your bread? What about cheese, would you like cheese, too?" Jenni wants both sausage and cheese. Then Helena continues: "We have some buns left, too. You can have one for dessert, if you want." Jenni starts eating the bread in a relaxed way and smiles.

When serving the evening meal, Helena respected Jenni's preferences by offering her alternatives in making up her meal. One of these possibilities – having a bun for dessert – clearly outstripped the usual everyday choices. Jenni participated willingly: she responded positively to Helena's questions and began her meal. Jenni's actions and bodily expressions (being relaxed and smiling) indicated her belonging. The educators' child-responsive way of carrying out daily chores evoked similar reactions in the other

focus children, suggesting that this practice gave them good opportunities to construct their belonging.

### *Maintaining routines and institutional order*

Despite the above-described tendency towards homeliness, some of the educators' practices primarily contributed to maintaining institutional order in the ECEC centre. The most apparent reasons for these practices were established routines, schedules and norms rather than the expressed needs or preferences of individual children. These practices (the third main theme; see Table 2) were not as common as those representing the first two main themes. They were manifested in only 34 of the 141 data episodes and were more likely to arise in the slightly bigger evening groups (e.g. during visits 8, 12 and 17; see Table 1).

### *Carrying out chores according to established routines and schedules*

Although daily chores were often carried out in a child-responsive way, 26 episodes manifested more inflexible and routine practices: chores such as picking up toys, having an evening meal or preparing for the night's sleep followed the established routines and schedules of the ECEC centre. Although these practices involved less sensitivity to individual children, the children mostly participated fluently in them. For example, during visit 9, Niklas willingly picked up toys when asked by the educator. Fluent participation in such routines can be regarded as contributing to children's belonging though their familiarity with the situation.

On the other hand, in 4 rare cases, an individual child's expressed needs and preferences did not result in modification of the ongoing routine, thereby challenging his or her belonging. This is exemplified in the following extract from visit 14 (see

Table 1). The events took place after Eemil had arrived at ECEC at bedtime and begun to cry for his mother.

Linda (educator) carries Eemil to the dormitory...In the dormitory Eemil continues crying...Heidi (educator) is reading a goodnight story...She tells Eemil that his crying is distracting the other children...Eemil's crying takes on an irritable tone.

The educators' way of settling Eemil to sleep followed a fixed schedule and an established routine: children were expected to go to bed at a certain time and then quietly listen to a goodnight story. On this particular evening, Eemil was expected to conform to this routine, regardless of his crying, behaviour that can be understood as a manifestation of his not-belonging, resulting from his separation from his mother and the immediate requirement of transitioning to sleep. Being unable to influence his situation, and thereby construct his belonging, finally made Eemil cry even more irritably. Such inflexibility, however, was very rare in the data.

#### *Disallowing child-initiated activity based on established norms*

Some activities initiated by children were disallowed by educators as they infringed the established norms of the ECEC centre. Some of these practices stemmed from the traditional idea of evening as a time for settling down and relaxing. Children's play initiatives were also checked based on educators' perceptions of fairness in play and the safe and proper use of certain materials. Such practices were noted in 8 episodes. The following example took place during visit 8 (see Table 1).

Eemil and Niklas solve puzzles and chat together...The boys then start to play with pieces of the puzzle: they fly a plane and drive an ambulance (the pieces are in the shape of vehicles). The pieces land on the floor. Anna (educator) notices that the boys' play has become too boisterous and puts the puzzles away. Instead, the boys are provided with playdough.

The play initiated by Eemil and Niklas – playing energetically with pieces of the puzzle – did not adhere to the unwritten norm regarding the proper use of puzzles and was therefore terminated by Anna. Such norms originally serve children by, for example, keeping toys from getting broken. If applied routinely, however, they may ignore children's own interests and thereby challenge their belonging. In the present data, including the previous example, practices of this kind merely resulted in renegotiation of the young children's membership, as they were provided with alternative activities through which to construct their belonging.

## **Discussion**

In Finland, young children whose parents work evening hours have the possibility to attend evening ECEC. Our earlier study (Salonen et al., 2018) showed that this form of ECEC is characterized by a special kind of social environment – a small irregularly constituted group – that both calls for and makes possible a new kind of institutional culture. In the present study, we aimed at gaining deeper understanding of this culture by observing educators' practices in implementing evening ECEC and young children's actions and expressions associated with these practices. Based on the interaction observed between educators and children, interpretations were made concerning children's belonging.

In the participating ECEC centres, educators' practices often broke with the traditional institutional culture, which tends to adhere to more established, adult-directed routines and activities. This was evident in educators' flexible management of their unique and changing social group which, consistently with previous findings on flexibly scheduled ECEC (Rönkä et al., 2017; Salonen et al., 2018), characterized evening ECEC. Furthermore, educators actively contributed to homelike interactions, such as intimate child-educator interaction, that were based on the recognition of



individual children's needs and preferences. Such practices, also found in earlier studies on evening time ECEC (Jordan, 2008; Salonen et al., 2018), can be understood as responses to tiredness-related challenges experienced by some of the young children present (Salonen et al., 2018). Moreover, these practices seem to be influenced by the cultural expectation of evening as 'home time' that is likely to influence educators' interaction with young children (Nippert-Eng, 1996; Peltoperä et al., 2018). Not all the educators' practices, however, manifested a cultural reformulation of this kind; instead, some of them reproduced institutional order. This was most evident during the routines pertaining to night sleep or mealtimes which, in line with the ideas presented by Glaser (2019), tended to trigger a more adult-directed approach to ECEC.

When viewed through the lens of young children's belonging, the educators' reformulation of the institutional culture gave children favourable opportunities for constructing their belonging. Through careful consideration of the special kind of social group and the needs and preferences of individual children, educators enhanced children's possibilities to contribute to the flow of events and thereby construct their belonging. These qualities of evening ECEC were in accordance with the prevailing conception of children's rights (United Nations, 1989) and the associated aims presented in the National Curriculum Guidelines on ECEC in Finland (Finnish National Board for Education, 2018). While they are being increasingly applied in other forms of centre-based ECEC as well, the present results suggest that they are emphasized in the small and irregularly constituted social groups attending evening ECEC. However, exceptions to this trend exist, as young children's belonging during evening ECEC was at times compromised owing to changes in the social situation or resort to established routines that made it more difficult for educators to sensitively respond to an individual child's initiatives.

### ***Limitations***

The major limitations of the study concern the method. The number of participating ECEC centres and young children was very small, and hence the study can only give an incomplete picture of evening ECEC in Finland. Another reason for caution is the small number and unsystematic timing of the evening observations; for example, some of the visits to the centres ended before the routines relating to the evening meal and night's sleep began, and educators' practices related to these routines are therefore underrepresented in the data. Evenings after 8.30 pm were not observed, as all the participating children had either left for home or settled to sleep by that time, and thus the study did not yield information on late evening practices and the challenges they may present for children's belonging. Furthermore, the visits, which focused on the most significant times and critical moments of flexibly scheduled ECEC, only lasted from 0,5 to 2,5 hours. Due to the intensive concentration required from the researcher, longer periods of observation were not conducted. Therefore, the visits did not capture the big picture of flexibly scheduled ECEC; for example, the observations did not allow comparison between daytime and evening ECEC.

It is also important to notice that the researcher's observations, although carefully conducted, could not reveal all the subtleties of the interactional situations. Moreover, the observations inevitably included some subjective interpretation. These challenges were partially overcome by using video and discussing the interpretations with the other two authors. However, for the ethical reasons presented earlier, the use of video was limited to few visits, and hence the data mostly comprise written field notes. These issues presented the analysis with some challenges, particularly in differentiating between the two subthemes related to carrying out daily chores. Further research is

needed to surmount these methodological limitations and gain an even fuller picture of the target phenomenon.

### ***Conclusions***

The study shed light on the ongoing reformulation of the traditional institutional culture in Finnish evening ECEC. Through their practices in implementing evening ECEC, educators were found to work towards an institutional culture that, in many respects, comes close to the present ideal of young children's belonging in ECEC and, importantly, contributes to children's social and emotional wellbeing. In order to facilitate such favourable development in all forms of ECEC, attention needs to be paid not only to the values underlying ECEC but also to its practical preconditions – small group size and a low child-adult ratio – which need to be ensured to provide the kinds of ECEC services that are the most favourable for young children's belonging.

### **Acknowledgements**

We are most grateful to the young children and their educators for participating in this study. Also, we would like to thank the parents who gave consent for their children's observation and the two ECEC centres that opened their doors for this research.

### **Declaration of Conflicting Interests**

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

### **Funding Acknowledgements**

The authors 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 (grant number 251410); and the Finnish Cultural Foundation (grant number 00180978).

## References

- Act on Early Childhood Education and Care 540/2018 (2018) Available at: [www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540) (accessed 13 June 2019).
- Crowe M, Inder M and Porte M (2015) Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry* 49(7): 616–623.
- Daly KJ (2001) Deconstructing family time: From ideology to lived experience. *Journal of Marriage and Family* 63(2): 283–294.
- De Schipper JC, Tavecchio L, Van IJzendoorn M 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): 300–325.
- Duyvendak J (2011) *The Politics of Home: Belonging and Nostalgia in Europe and the United States*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Endsley R and Minish P (1991) Parent-staff communication in day care centers during morning and afternoon transitions. *Early Childhood Research Quarterly* 6(2): 119–135.
- Finnish National Board of Education (2018) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet [National curriculum guidelines on ECEC]. Available at: [www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet) (accessed 13 June 2019).
- Glaser V (2019) Children's active participation during meals in early childhood and care institutions. *Childhood* 26(2): 236–249.
- Hagerthy BM, Lynch-Sauer J, Patusky KL, Bouwsema M and Collies P (1992) Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing* 6(3): 172–177.
- Halfon S and 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. Available at:

- [www.childcarecanada.org/sites/default/files/Occasional%20paper%20No.29%20\[Revised,%20Sept%2016\].pdf](http://www.childcarecanada.org/sites/default/files/Occasional%20paper%20No.29%20[Revised,%20Sept%2016].pdf) (accessed 13 June 2019).
- Hännikäinen M and Rutanen N (2013) Important themes in research on and education of young children in day care centres: Finnish viewpoints. *Nordic Early Childhood Education Research* 6(26): 1–10.
- Jack G (2010) Place matters: The significance of place attachments for children's well-being. *British Journal of Social Work* 40(3): 755–771.
- Jordan D (2008) The ecology of infant and toddler care during nonstandard hours in licenced childcare centers. Doctoral dissertation, Michigan State University.
- Juutinen J (2015) Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa [The construction of children's belonging in the small stories of daily life in preschools]. *Journal of Early Childhood Education Research* 4(2): 159–179.
- Juutinen J (2018) *Inside or Outside? Small Stories about the Politics of Belonging in Preschools*. Doctoral dissertation, University of Oulu.
- May V (2013) *Connecting Self to Society: Belonging in a Changing World*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Morse J (2008) Confusing categories and themes. *Qualitative Health Research* 18(6): 727–728.
- Nagel C (2011) Belonging. In Del Casino VJ Jr, Thomas ME, Cloke P and Panelli R (eds) *A Companion to Social Geography*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 108–124.
- Nippert-Eng CE (1996) *Home and Work: Negotiating Boundaries through Everyday Life*. University of Chicago Press.
- Nowell L, Norris J, White J and Moules N (2017) Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods* 16: 1–13.
- Peltoperä K and Hintikka T (2016) Pedagogiikan toteutumisen erityispiirteitä vuorohoidossa [Special features of pedagogy in flexibly scheduled early childhood education and care]. In Teppo U and Malinen K (eds) *Osaamista vuorohoitoon [Expertise in flexibly scheduled early childhood education and care]*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 148–167.

- Peltoperä K, Turja L, Vehkakoski T, Poikonen P-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.
- Rutanen N, Amorim KD, Marwick H and White J (2018) Tensions and challenges concerning ethics on video research with young children - experiences from an international collaboration among seven countries. *Video Journal of Education and Pedagogy* 3(7): 1–14.
- Rutanen N and Hännikäinen M (2019) Finland: Becoming and the youngest children at home and in ECEC. In Gradovski M, Eriksen E, Ødegaard, Rutanen N, Sumsion J, Mika C and White EJ (eds) *The First 1000 days of early childhood: Becoming. Policy and Pedagogy with Under-three Year Olds: Cross-disciplinary Insights and Innovations, 2*. Singapore: Springer, 93–108.
- 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): 376–391.
- Salonen E, Sevón E and Laakso M-L (2018) Flexibly scheduled early childhood education and care: Finnish mothers' and educators' perceptions on young children's experiences and child-responsive practices. *International Journal of Early Childhood* 50: 193–209.
- Salonen E, Laakso M-L and 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.
- Sandseter E and Seland M (2016) Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and care institutions. *Child Indicators Research* 9(4): 913–932.
- Stratigos T, Bradley B and Sumsion J (2014) Infants, family day care and the politics of belonging. *International Journal of Early Childhood* 46(2): 171–186.
- Säkkinen S and Kuoppala T (2017) Varhaiskasvatus 2016 – Kuntakyselyn osaraportti [ECEC 2016 – A report on a municipal questionnaire]. Available at: [thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/aikuisten-sosiaalipalvelut/tilastokysely-kuntiin/lasten-paivahoito](http://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/aikuisten-sosiaalipalvelut/tilastokysely-kuntiin/lasten-paivahoito) (accessed 13 June 2019).
- Tammelin M, Mykkänen J, Sevón E, Murtorinne-Lahtinen M and Rönkä A (2019) Family time negotiations in the context of non-standard work schedules. *Families, Relationships and Societies* 8(1): 121–36.

United Nations Convention on the Rights of the Child (1989) Available at:

[www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx](http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx) (accessed 13 June 2019).

Yuval-Davis N (2011) *The Politics of Belonging: Intersectional Contestations*. London: Sage.