

PUBLICATIONS OF  
THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

**Dissertations in Education,  
Humanities, and Theology**

ELINA WECKSTRÖM

**Kertoen rakennettu –  
toimien toteutettu:  
Sosiaalisesti kestävä  
osallisuuden  
toimintakulttuurin  
rakentaminen  
varhaiskasvatuksessa**



**Kertoen rakennettu - toimien toteutettu:  
Sosiaalisesti kestävän osallisuuden  
toimintakulttuurin rakentaminen  
varhaiskasvatuksessa**



Elina Weckström

**Kertoen rakennettu - toimien toteutettu:  
Sosiaalisesti kestävä osallisuuden  
toimintakulttuurin rakentaminen  
varhaiskasvatuksessa**

Publications of the University of Eastern Finland  
Dissertations in Education, Humanities, and Theology  
No 177

University of Eastern Finland  
Joensuu  
2021

PunaMusta Oy

Joensuu, 2021

Sarjan toimittaja: Sirpa Kärkkäinen

Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto

ISBN: 978-952-61-4287-6 (nid.)

ISBN: 978-952-61-4288-3 (PDF)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISSN: 1798-5633 (PDF)

Tekijän osoite: Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto  
Itä-Suomen yliopisto  
JOENSUU

Tohtoriohjelma: Kasvatustieteiden tohtoriohjelma

Ohjaajat: Professori Sari Havu-Nuutinen, KT  
Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto  
Itä-Suomen yliopisto  
JOENSUU

Dosentti Liisa Karlsson, KT  
Kasvatustieteiden osasto  
Helsingin yliopisto  
HELSINKI

Professori Sinikka Pöllänen, KT  
Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto  
Itä-Suomen yliopisto  
JOENSUU

Esitarkastajat: Emeritaprofessori Eeva Hujala, FT  
Tampereen yliopisto  
TAMPERE

Professori Niina Rutanen, VTT  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto  
JYVÄSKYLÄ

Vastaväittäjä: Emeritaprofessori Eeva Hujala, FT  
Tampereen yliopisto  
TAMPERE





Weckström, Elina

Constructing a socially sustainable culture of participation in early childhood education and care

Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2021, 206 p.

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Education, Humanities, and Theology: 177

ISBN: 978-952-61-4287-6 (print)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-4288-3 (PDF)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

## **ABSTRACT**

In this dissertation study, I want to strengthen a socially sustainable culture of participation in the early childhood education and care (ECEC). Participation has long been researched in ECEC contexts, but results indicate that despite mandating policy documents, it has not yet become fully established in the everyday life of ECEC centres. The aim of this study was to investigate practices that support children's participation using data produced by children and by ECEC practitioners. Additionally, the findings were used to create a conceptual model that explains how a socially sustainable culture of participation can be constructed in an ECEC context. I investigated a socially sustainable culture of participation in which all members of the community have the opportunity to be heard, to make initiatives, to express their opinions and to alter their practices. A socially sustainable culture of participation advances equality and equity, as well as prevents exclusion.

The study investigated children's perspectives on participation and ECEC practitioners' perspectives on a culture of participation and based on the children's and ECEC practitioners' shared narrative, project-based practices. The research was based on three empirical sub-studies, which were implemented between 2014 and 2017. In the first sub-study, I investigated which elements children feel are important so that everyone can feel they belong to the group.

To this end, I interviewed 12 children aged 4–12, who participated in a shared club for children and the elderly in the Koko Suomi leikkii (All of Finland is playing) initiative. In the second sub-study, together with the ECEC practitioners I studied the central elements of the practitioner’s practices that support the development of a culture of participation. In addition to myself, 19 ECEC teachers and child-carers participated in the study. In the third sub-study, I analysed, together with the children and ECEC practitioners, how the different stages of the children’s and practitioners’ joint activity planning, implementation, and evaluation progressed in practice. In addition to myself, another ECEC teacher, an ECEC child-carer, and 41 children aged 3–7 participated in the third sub-study. The methods and aims developed and became more focused as the action research progressed.

The findings of the study indicated that children and ECEC practitioners were willing to commit to new practices and to constructing a collective we-narrative. A we-narrative created a foundation for the conceptual model of a socially sustainable culture of participation. The model included the prerequisites of participation in adult practices, the reasons for participation in children’s and adults’ shared activities, as well as a tool for strengthening participation. The prerequisites for participation were formed in dialogue between the ECEC centre leader and the practitioners. The reasons for participation included factors associated with safety, the working climate and agency. The tool that supports participation was a project-based cycle, in which children and adults started from an initial idea, brought forwarded by a child or an adult, and progressed through Storycrafting to shared narrative play, a concluding closing ceremony and recalling sessions.

Constructing a socially sustainable culture of participation in the ECEC context included different elements, which were emphasised differently in different practices and times and with different age groups. Changing the working culture required conscious and committed efforts to strengthen the opportunities for participation in an ECEC centre’s pedagogical choices, the relationships between children and adults, as well as the ECEC practitioners’ daily decision-making.

**Keywords:** Social sustainability, culture of participation, early childhood education and care, participation, narrativity, project-based activities, participatory action research

Weckström, Elina

Kertoen rakennettu – toimien toteutettu : sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen varhaiskasvatuksessa

Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2021, 206 s.

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Education, Humanities, and Theology: 177

ISBN: 978-952-61-4287-6 (nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-4288-3 (PDF)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

## **TIIVISTELMÄ**

Tällä väitöstutkimuksella haluan vahvistaa sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuuria varhaiskasvatuksessa. Osallisuutta on tutkittu varhaiskasvatuksessa pitkään, mutta aikaisemmat tutkimustulokset osoittavat, että osallisuus ei ole velvoittavista asiakirjoista huolimatta vakiintunut osaksi varhaiskasvatuksen arkea. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön toiminnasta lasten osallisuutta vahvistavia käytänteitä lasten ja henkilöstön tuottaman aineiston avulla. Lisäksi tavoitteena oli muodostaa tutkimuksen tulosten pohjalta käsitteellinen malli sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentamiseksi varhaiskasvatuksessa. Tarkastelin tutkimuksessa sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuuria, jossa kaikilla yhteisön jäsenillä on mahdollisuus tulla kuulluksi, tehdä aloitteita, ilmaista mielipiteensä ja muuttaa toimintaa. Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin avulla voidaan edistää tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta sekä ehkäistään syrjäytymistä.

Tutkimuksen näkökulmina olivat lasten näkemykset osallisuudesta, varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemykset osallisuuden toimintakulttuurista sekä näistä lähtökohdista muodostunut lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteinen kerronnallisuuteen pohjautuva projektiperustainen toiminta. Tutkimus muodostui kolmesta empiirisestä osatutkimuksesta, jotka toteutin vuosien 2014–2017 aikana. Ensimmäisessä osatutkimuksessa selvitin, mitä lapset pitävät tärkeänä, jotta kaikilla on mahdollisuus

kokea kuuluvansa ryhmään. Tätä varten haastattelin 12 iältään 4–12-vuotiasta lasta, jotka osallistuivat lasten ja ikäihmisten yhteiseen kerhotoimintaan Koko Suomi leikkii -hankkeessa. Toisessa osatutkimuksessa tutkin yhdessä päiväkodin henkilöstön kanssa henkilöstön toiminnasta keskeisiä tekijöitä osallisuuden toimintakulttuurin muodostumiselle. Toiseen osatutkimukseen osallistui lisäksi yhteensä 19 varhaiskasvatuksen opettajaa ja lastenhoitajaa. Kolmannessa osatutkimuksessa analysoin yhdessä päiväkodin lasten ja henkilöstön kanssa, millaisten vaiheiden kautta lasten ja henkilöstön yhteinen toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi etenee. Kolmanteen osatutkimukseen osallistui lisäksi toinen varhaiskasvatuksen opettaja, yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitaja ja 41 iältään 3–7-vuotiasta lasta. Tutkimuksen menetelmät ja tavoitteet muotoutuivat ja tarkentuivat toimintatutkimuksen edetessä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lapset ja varhaiskasvatuksen henkilöstö olivat halukkaita sitoutumaan uudenlaiseen toimintaan ja rakentamaan yhteisöllistä me-narratiivia. Me-narratiivi loi perustan käsitteelliselle sosiaalisesti kestäväälle osallisuuden toimintakulttuurin mallille. Mallissa oli tunnistettavissa osallisuuden edellytykset aikuisten toiminnassa, osallisuuden tavoitetilä lasten ja aikuisten yhteisessä toiminnassa sekä työkalu osallisuuden vahvistamiseksi. Osallisuuden edellytykset aikuisten toiminnassa muodostuivat dialogissa päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä. Osallisuuden tavoitetilä lasten ja aikuisten yhteisessä toiminnassa olivat turvallisuuteen, ilmapiiriin ja toimintaan liittyvät tekijät. Osallisuutta vahvistavana työkaluna oli projektiperustaisesti etenevä kehä, jossa lapset ja aikuiset aloittivat toiminnan lapsen tai aikuisen esittämästä alkuideasta ja etenivät sadutuksen avulla yhteiseen kerronnalliseen leikkiin, toiminnan kokoavaan päätösjuhlaan ja toiminnan muisteluun.

Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen sisälsi useita erilaisia elementtejä, joiden painotus vaihteli varhaiskasvatuksen eri toiminnoissa, eri ajankohtina ja eri-ikäisten lasten kanssa toimittaessa. Toimintakulttuurin muutos edellytti tietoista ja pitkäjänteistä työtä osallisuuden vahvistamiseksi varhaiskasvatuksen pedagogisissa ratkaisuissa, lasten ja henkilöstön välisissä suhteissa ja henkilöstön päivittäisissä valinnoissa.

**Avainsanat:** Sosiaalinen kestävyys, osallisuuden toimintakulttuuri, varhaiskasvatus, osallisuus, kerronnallisuus, projektiperustainen toiminta, osallistuva toimintatutkimus

# ESIPUHE

Väitöskirjan tekeminen on ollut matka, jonka varrelle on mahtunut paljon iloa, uuden oppimista, pysähtymistä, kompurointia ja jännitystä. Ennen kaikkea matka on täyttynyt naurusta, ihmettelystä ja syvällisistä keskusteluista niin tutkimukseen osallistuneiden lasten ja aikuisten kuin muiden matkalla kanssani kulkeneiden ihmisten kanssa.

Lasten osallisuuden äärelle havahduin ensimmäisen kerran pitäessäni lasten ja vanhempien yhteistä Tempo Tenaviin -musiikkiliikuntatuntia noin viisitoista vuotta sitten. Alkulaulun rytmi sai yksivuotiaat lapset tekemään oma-aloitteisesti aikaisemmilta kerroilta tai kotoa tuttuja liikkeitä laulun säkeistön vaihtuessa lapsesta toiseen. Tartuin lasten aloitteisiin ja näin yhden taaperon keinumisesta tai vilkutuksesta tuli koko ryhmän yhteinen liike. Yhdestä tuli monta ja minusta tuli me. Osallisuus on kulkenut tietoisesti matkassani tästä kokemuksesta alkaen ja olen iloinen, että olen saanut kaikissa työ-, opiskelu- ja vapaaehtoistehävissäni jollakin tavalla vahvistaa ihmisten ja erilaisten yhteisöjen osallisuutta.

Väitöskirjamatkani varrella minulla on ollut ilo kuulua useisiin yhteisöihin. Koko Suomi leikkii -hankkeen työkaverit sekä Terhokerhojen lapset ja vapaaehtoiset osoittivat, kuinka tärkeitä eri sukupolvien kohtaamiset ovat ja mitä osallisuus lasten näkökulmasta tarkoittaa. Tutkimuspäiväkotini rautaiset varhaiskasvatuksen ammattilaiset sekä uteliaat ja avuliaat lapset tarjosivat pidempikestoiselle tutkimusprojektilleni kodin. Koko päiväkotiyhteisön avoin suhtautuminen tutkimuseemme ja minulle osoitettu luottamus tutkijana tarjosi meille mahdollisuuden tehdä päiväkodissa jotain toisin kuin tavallisesti on totuttu. Ajattelen, että tämä tutkimus ei ole vain minun tutkimukseni – tämä tutkimus on syntynyt yhteistyösämme Terhokerhoissa ja päiväkodissa. Sydämellinen kiitos teille kaikille!

Kipinä väitöskirjan tekemiseen syntyi maisteriopintojeni aikana. Kiitän lämpimästi FT Riikka Hohtia mielenkiintoisesta lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kurssista maisteriopintovaiheessa Helsingin yliopistossa ja kutsusta lapsinäkökulmatutkijoiden tapaamiseen. Kiitän myös professori Heikki Ruismäkeä Helsingin yliopistosta luottamuksesta lähteä työstämään kanssani ensimmäistä tieteellistä artikkeliani.

Varsinainen väitöstutkimus käynnistyi pääohjaajani dosentti Liisa Karlssonin ohjauksessa lapsinäkökulmatutkijoiden tutkijaryhmässä. Kiitän kaikesta tuesta ja tutkimuksellisen itseluottamuksen vahvistamisesta väitöskirjani ohjaajia professori Sari Havu-Nuutista ja professori Sinikka Pöllästä Itä-Suomen yliopistosta. Sydämestäni kiitän myös Liisaa ja Liisan luotsaamaa lapsinäkökulmatutkijoiden tutkijaryhmää, jossa olemme yhdessä Kati Honkasen, Johanna Ollin, Oona Piipposen, Tuula Steniuksen, Satu Vaseniuksen, Antonina Peltolan, Riikka Hohdin ja Tuure Tammen kanssa vaihtaneet ajatuksiamme lapsuudesta ja lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä sekä viettäneet nauruntäyteisiä hetkiä seminaareissa, kirjoitusretriiteissä ja konferensseissa.

Kiitän lämpimästi väitöskirjani esitarkastajia professori Niina Rutasta Jyväskylän yliopistosta ja emeritaprofessori Eeva Hujalaa Tampereen yliopistosta. Esitarkastuslausunnon tarkat huomiot ja kehittämisehdotukset vahvistivat väitöskirjani teoreettista taustaa ja tulosten ymmärrettävyyttä. Minulle oli suuri kunnia saada emeritaprofessori Eeva Hujala suomalaisen varhaiskasvatuksen uranuurtajana myös vastaväittäjäkseni. Anni Karppasta kiitän väitöskirjani kielentarkastuksesta.

Väitöskirjamatkani ei olisi niin antoisa ilman sen aikana muodostuneita ystävyyssuhteita. Anna-Leena Lastikkaa haluan kiittää artikkelikirjoitusten rinnalla syntyneestä ystävyydestä, jossa toisaalta tutkimus ja varhaiskasvatuksen asiantuntijuus ja toisaalta äitiyteen liittyvät kokemukset ja tunteet ovat kietoutuneet toisiinsa. Marjo Mäntyjärven kanssa syntyneen ystävyyden myötä olemme käyneet inspiroivia artikkelikeskusteluita, kävelleet kymmeniä etäkävelylenkkejä pihojen johtajuutta ja puhuneet satoja tunteja suomalaisesta varhaiskasvatuksesta. Kiitos Marjolle tästä kaikesta. Tutkimustani olen saanut harppauksin eteenpäin Anna-Leenan ja Marjon kanssa Pelkkatuvalla pitämässämme kirjoitusretriiteissä.

Kiitos tutkimusprosessin aikaisille työkavereilleni Koko Suomi leikkii -hankkeessa ja Touhulassa. Koko Suomi leikkii -hankkeessa sain uppoutua osallisuuteen yhdessä Tarja Satuli-Kukkosen ja Eevamaija Paljakan kanssa. Otitte minut kasvatustieteen maisteriopiskelijana upealla tavalla tiiminne jäseneksi. Touhulassa sain päiväkotien ja tukipalveluiden työkavereideni kanssa kehittää suomalaista varhaiskasvatusta ja viedä käytäntöön tutkimustuloksiani. Rakennimme yhdessä laadukkaan varhaiskasvatuksen viitekehystä ja työkalupakkia tukemaan päiväkotien arkea. Eriyiskiitokset tiimilleni Kaisa Taivalmaalle ja Jaana Järvenpäälle sekä kaikille Touhula-aikaisille esihenkilöilleni. Tiedän, että en ole

päästänyt teitä alaisena ollessani helpolla ja te tiedätte, kuinka intohimoisesti suhtaudun lasten hyvinvoinnin ja laadukkaan varhaiskasvatuksen edistämiseen.

Taloudellista tukea tutkimukseeni olen saanut Mannerheimin Lastensuojeluliiton tutkimussäätiöltä, vanhemmiltani Airilta ja Jukalta sekä Sirkka-mummolta. Sirkka-mummo siirtyi seuraamaan väitöskirjaprosessini etenemistä pilven reunalta keväällä 2020. Tiedän, kuinka iloinen hän olisikaan tästä hetkestä. Lentosuukko sinulle Sirkka-mummo. Rahallisen tuen lisäksi kiitän vanhempiani siitä läsnäolosta, lämmöstä ja kiinnostuksesta, jota olette minulle ja perheelleni osoittaneet. Kiitos anopilleni Orvokille ajasta, jonka olet antanut lapsillemme, jotta parisuhteellekin on jäänyt aikaa töiden, lapsiperhearjen pyörittämisen ja opintojen lomassa. Kiitos veljelleni Jussille perheineen rentouttavista Linnanmäki-päivistä, Syötteen lomareissuista ja koronavuoden kuplasta, joiden avulla olen mukavasti päässyt irrottautumaan kirjoitushommista. Kiitos tärkeistä yhteisistä hetkistä ja elämän mittaisesta yhteiselosta myös veljelleni Villelle ja kälylleni Ninalle perheineen.

Kiitokset myös ystäväilleni Heidille ja Uselle, Hannalle ja Joonakselle sekä Johannalle ja Ilkalle yhteisistä hetkistä, jotka ovat irrottaneet minut tutkimuksen parista teekupin äärelle, lenkille, brunssille, marjapuskaan tai metsäretkelle. Tämä väitösmatka on vaatinut myös matkustamista eri puolille Suomea seminaareihin ja luennoille. Olen kiitollinen hyvistä unista ja hauska seurasta Satun luona Turussa, Lintumäillä Kuopiossa ja Lehikoisilla Joensuussa. Erityiskiitos Pelkkatuvan inspiroivasta kirjoituspaikasta Eijalle ja Jussille.

Kiitos myös kummilapsilleni Sampolle, Rillalle, Aadalle, Antonille, Juliukselle ja Aatokselle. Olette usein ajatuksissani. Olette tietämättänne antaneet hyvät nimet tutkimusartikkeleissani ja blogikirjoituksissani oleville lapsille, jotta tutkimukseeni osallistuneet lapset säilyvät tunnistamattomina.

Rakkaimmat kiitokseni kuuluvat perheelleni – puolisololleni Tomille sekä lapsillemme Topille, Elsalle, Juholle ja Otsolle. Kiitos kannustuksesta, kärsivällisyydestä ja rakkaudesta, joita olen teiltä saanut. Kiitos myös kaikesta kyseenalaistamisesta ja kriittisistä keskusteluista. Te olette rakastaneet ehdoilla ja ehdoitta, te olette pitäneet jalat suossa ja auttaneet ponnistamaan korkeuksiin, te olette mahdollistaneet sen, mistä eilen, tänään ja huomenna saamme nauttia. Rakastan teitä!

Klaukkalassa 16.8.2021

Elina Weckström





# ALKUPERÄISET ARTIKKELIT

Väitöskirja perustuu kolmeen artikkeliin, jotka on julkaistu vertaisarvioidussa tiedelehdissä. Artikkeleihin viitataan tekstissä roomalaisin numeroin I-III. Artikkelit on lisätty väitöskirjan liitteiksi alkuperäisten julkaisijoiden luvalla.

## ARTIKKELI I

Weckström, E., Jääskeläinen, V., Ruokonen, I., Karlsson, L., & Ruismäki, H. (2017). Steps together – Children’s experiences of participation in club activities with the elderly. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(3), 273–289.

## ARTIKKELI II

Weckström, E., Karlsson, L., Pöllänen, S., & Lastikka, A-L. (2021). Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change. *Children & Society*, 35(4), 503-518.

## ARTIKKELI III

Weckström, E., Lastikka, A-L., Karlsson, L., & Pöllänen, S. (2021). Enhancing a culture of participation in early childhood education and care through narrative activities and project-based practices. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 6–32.

Väitöskirjan tekijä Elina Weckström on toiminut pääasiallisena ja vastuullisena kirjoittajana kaikissa kolmessa artikkelissa. Hän on vastannut tutkimusten suunnittelusta ja aineistojen kokoamisesta sekä tulosten analysoinnista ja raportoinnista. Muiden kirjoittajien tehtävänä on ollut tutkimusprosessin avustaminen ja ohjaaminen, artikkelikäsitteiden kommentoiminen ja tutkijatriangulaatio.

Väitöstutkimus on saanut rahoitusta Mannerheimin Lastensuojeluliiton tutkimussäätiöltä.



# SISÄLLYS

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>7</b>
<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>9</b>
<b>ESIPUHE</b> .....	<b>11</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>21</b>
1.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys .....	23
<b>2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>27</b>
2.1 Ikä ja sukupolvisuhteet lasten ja aikuisten yhteisessä toiminnassa.....	27
2.2 Varhaiskasvatus osana suomalaista koulutusjärjestelmää .....	28
2.2.1 Varhaiskasvatuksen järjestäminen kunnallisena ja yksityisenä palveluna .....	29
2.2.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toimintaa ohjaavana normina .....	31
2.3 Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuuri.....	32
2.3.1 Toimintakulttuuri sosiaalisesti ylläpidettynä todellisuutena ...	33
2.3.2 Osallisuus yhteisöllisenä kokemuksena .....	34
2.3.3 Sosiaalinen kestävyys osallisuuden toimintakulttuurin rakentamisessa.....	37
2.4 Kerronnallisuus lasten tiedon tuottamisen menetelmänä.....	39
2.5 Projektiperustainen toiminta jakamisen ja oivaltamisen välineenä .	42
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>45</b>
3.1 Osallistuva toimintatutkimus ja tutkimuksen konteksti.....	45
3.2 Kanssatutkijat ja tutkijan positio .....	48
3.3 Aktiivinen toimijuus tutkimuksen lapsi- ja aikuiskäsityksenä .....	56
3.4 Tutkimusaineistot.....	59
3.5 Tutkimusaineistojen analyysit .....	62
3.6 Tutkimuksen toteuttamisen eettinen tarkastelu.....	64
<b>4 OSATUTKIMUSTEN TULOKSET</b> .....	<b>69</b>
4.1 Lasten näkemyksiä osallisuudesta (osatutkimus I).....	69
4.2 Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä osallisuuden	

toimintakulttuurista (osatutkimus II) .....	71
4.2.1 Yhteisesti jaettu lapsikäisyys aktiivisesta ja osallistuvasta lapsesta .....	73
4.2.2 Yhteisesti jaettu käsitys yhteisöllisestä ammatillisesta kehityksestä.....	73
4.2.3 Suhteissa muodostuva ja vastavuoroinen johtajuus .....	74
4.2.4 Me-narratiivi: osallisuuden toimintakulttuurin ymmärtäminen, edistäminen ja ylläpitäminen.....	75
4.3 Lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteinen toiminta (osatutkimus III) .....	76
4.3.1 Projektiperustaisen toiminnan alkuidea.....	78
4.3.2 Sadutus idean eteenpäin viejänä .....	78
4.3.3 Tarinallinen leikki yhteisenä toimintana.....	79
4.3.4 Päätösjuhla yhteisen toiminnan loppuhuipennuksena.....	80
4.3.5 Muistelu projektin kokoajana .....	80
<b>5 POHDINTA .....</b>	<b>81</b>
5.1 Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen .....	81
5.1.1 Me-narratiivi sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin perustana .....	84
5.1.2 Turvallisuus osallisuuden onnistumisen lähtökohtana .....	87
5.1.3 Ilmapiiri osallisuuden rakentajana .....	88
5.1.4 Yhteinen toiminta osallisuuden työkaluna.....	89
5.2 Tutkimuksen merkitys .....	91
5.2.1 Tulosten tieteellinen merkitys.....	91
5.2.2 Tulosten käytännön merkitys.....	93
5.3 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitteet.....	95
5.4 Jatkotutkimusaiheet.....	98
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>101</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>123</b>
<b>ALKUPERÄISET ARTIKKELIT.....</b>	<b>129</b>

## **TAULUKOT**

Taulukko 1. Osatutkimusten tavoitteet, osallistujat, aineistot ja analyysitavat .....	64
---	----

## **KUVIOT**

Kuvio 1.	Tutkimuksen ja sen osatutkimusten tutkimuskysymykset .....	25
Kuvio 2.	Toimintatutkimuksen eteneminen .....	51
Kuvio 3.	Lasten näkemyksiä osallisuudesta (mukaiillen Weckström ym., 2017, 281) .....	71
Kuvio 4.	Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä osallisuuden toimintakulttuurista (Weckström ym., 2021a, 509) .....	72
Kuvio 5.	Lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteinen toiminta (Weckström ym., 2021b, 17) .....	77
Kuvio 6.	Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin malli ...	83

# 1 JOHDANTO

Erityisesti lapsuudentutkimuksen kehittyminen, Yhdistyneiden kansakuntien (YK) Lapsen oikeuksien sopimuksen ratifioiminen ja sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen vahvistuminen ovat edistäneet yhteiskunnallisesti lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin ja valtakäsityksiin liittyvää tutkimusta (Alanen, 2009; Lipponen ym., 2018). Lapsuudentutkimuksen lähtökohdista muodostuneen tiedon valossa lapsikäsitys on viime vuosikymmenten aikana muuttunut (esim. Corsaro, 2011). Näkyväksi tulevat aikaisemmin marginaaliin jääneet lasten äänet (Mockler & Groundwater-Smith, 2014). Karlssonin (2020) mukaan lapsen näkökulmaa tavoittelevassa lapsuudentutkimuksen suunnassa lasten omilla kokemuksilla, lasten antamalla merkityksillä ja heidän tuottamallaan tiedolla on keskeinen sija. Tämä tarkoittaa sitä, että on tärkeää nähdä lapset itsenäisinä yksilöinä, mutta silti ryhmän ja yhteiskunnan jäseninä niillä kulttuurisilla ja poliittisilla areenoilla, joissa lapsuus rakentuu (James, 2007; Jenkins, 2009). Lisäksi on erityisen tärkeää varmistaa lasten näkökulman toteutuminen varhaiskasvatuksessa, jossa kasvatuksen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tulee olla lapselle kiinnostavia ja innostavia sekä lapsen oppimisvalmiuksia tukevia (de Sousa ym., 2019).

Lapsikäsitystä on muovannut myös YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimus (1989), joka on osa suomalaista lainsäädäntöä (60/1991). Lapsen oikeuksien sopimuksen 12. artikla korostaa lasta aktiivisena toimijana sekä edellyttää lapsen kuulemistä ja mahdollisuutta ilmaista näkemyksensä itseään koskevissa asioissa (YK, 1989). Lapsen oikeuksien sopimuksen yhteydessä puhutaan ”kolmesta P:stä”. Ne muodostuvat englannin kielen sanoista *protection* (lapsen oikeus suojeluun), *provision* (lapsen oikeus osuuteen yhteiskunnan voimavaroista) ja *participation* (lapsen oikeus osallistua) (YK, 1989). Webbin (2015) mukaan ”kolme P:tä” vievät lapsuutta suotuisalla tavalla pois perinteisestä sukupolvisuhteisiin ja ikään perustuvasta kurin ja valvonnan retoriikasta. Lapsen oikeuksien sopimus korostaa lapsen kokonaisvaltaisuutta, kunnioitusta ja kuuntelua sekä lapsuuden arvoa (Webb, 2015). Varhaiskasvatuslain uusissa säädöksissä (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018) ja

varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) näkyy Lap-  
sen oikeuksien sopimuksen vaatimukset ja korostuu lasten osallisuus.

Sosiokulttuurisuus liittyy Vygotskyn (1978) kulttuurihistorialliseen teo-  
riaan. Sosiokulttuurisesti tarkasteltuna lapset ovat päteviä ja aktiivisia toi-  
mijoita, jotka rakentavat elämäänsä muokkaamalla, jakamalla ja toistamalla  
oppimaansa (Corsaro, 2011; Kronqvist & Kumpulainen, 2011; Rogoff, 2003).  
Niikko (2009) pitää keskustelua, kuuntelua, kuulluksi tuleamista, aloitteiden  
tekemistä, vihjeiden antamista ja palautteen antoa sosiokulttuuriselle toi-  
minnalle tyypillisinä asioina varhaiskasvatuksessa. Tieto, identiteetti ja kult-  
tuuri rakentuvat lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa, joten Nii-  
kon (2009) mukaan aikuisten on tultava osallisiksi lapsen tiedon sisällöistä  
ja tietoisiksi siitä, mitä lapset ajattelevat, tietävät ja ymmärtävät. Säljö (1999)  
tarkastelee kehitystä ja oppimista sosiaaliin käytäntöihin osallistumisen  
kautta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018)  
sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisesti lasten oppiminen perus-  
tuu lasten osallisuuteen ja aktiiviseen toimijuuteen kulttuurisesti rikkaissa  
toimintaympäristöissä, joissa oppimisen lähtökohtana ovat lasten aiemmat  
kokemukset, kiinnostuksen kohteet ja osaaminen.

Tässä kasvatustieteen alaan kuuluvassa väitöstutkimuksessa tutkin lasten  
osallisuutta lasten ja ikäihmisten kehotoiminnassa sekä varhaiskasvatukses-  
sa yhdessä lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa (Weckström ym.,  
2017; 2021a; 2021b), koska useat tutkimukset osoittavat, että osallisuus ei ole  
velvoittavista asiakirjoista (Opetushallitus, 2018) huolimatta vakiintunut osak-  
si varhaiskasvatuksen päivittäistä arkea (Kangas, 2016; Kirby, 2020; Sargeant,  
2018; Virkki, 2015). Kirbyn (2020) mukaan lasten osallisuuden ja toimijuuden  
vahvistamiseksi kaivataan selkeitä toimintamalleja. Tarkastelen tutkimukses-  
sani osallisuutta lasten ja aikuisten kohtaavana ja vastavuoroisena toimin-  
tana, jossa kaikilla yhteisön jäsenillä on mahdollisuus tulla kuulluksi, tehdä  
aloitteita, ilmaista mielipiteensä ja muuttaa toimintaa (Clark, 2005; Kangas,  
2016; Lipponen ym., 2018). Hohti ja Karlsson (2014) perustelevat osallisuuden  
tärkeyttä muun muassa lasten vähentyneellä omaehtoisella ajalla. Lasten  
erilaisissa instituutioissa viettämä aika on lisääntynyt, minkä seurauksena  
lapset viettävät aikaisempaa enemmän aikaa aikuiskeskusteisesti ohjatussa toi-  
minnassa, jossa he eivät välttämättä pääse tekemään itsenäisiä päätöksiä



ja tarkastelemaan niiden seurauksia. Emansipatorisen tiedonintressin mukaisesti suhtaudun vallitseviin aikuislähtöisiin perinteisiin kriittisesti. Pysin tutkimukseni avulla analysoimaan lasten ja aikuisten välillä vallitsevia lasten osallisuutta estäviä rakenteita, jotta lapset ja aikuiset voivat suunnitella, toteuttaa ja arvioida toimintaa yhdessä.

Aikaisempien tutkimusten ja väitöskirjani osatutkimusten tulosten perusteella tarkastelen osallisuutta sosiaalisesti kestävästä osallisuuden toimintakulttuurina, joka edistää tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta ja ehkäisee syrjäytymistä (Weckström ym., 2017; 2021a; 2021b; myös YK, 2015). Yhdistyneiden Kansakuntien laatima Agenda 2030 (YK, 2015) haastaa pohtimaan, miten kestävä kehitys näyttäytyy kehitteillä olevissa prosesseissa. Kestävä kehityksen mukainen toiminta on mainittu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018), joten kestävä kehitys ja erityisesti ihmisoikeuksien toteutumiseen liittyvän sosiaalisen kestävyden ulottuvuus on luonteva osa tätä tutkimusta. Tämän ajankohtaisen keskustelunavauksen lisäksi väitöstutkimukseni uutuusarvo on toimintansa aloittavan yksityisen päiväkodin toimintakulttuurin rakentamisen dokumentoinnissa monimene- telmäisesti. Toimintatutkimuksen mukaisesti uuden toimintakulttuurin luominen aloitettiin yhdessä ilman ennakkokäsityksiä ja -oletuksia. Kuten Ukkonen-Mikkola ja Fonsén (2018) ovat havainneet, myös tässä tutkimuksessa on ollut tärkeää huomioida varhaiskasvatuksen henkilöstön toiminnan taustalla vaikuttavat asenteet, käsitykset ja toimintatavat, joiden kehittäminen ja muuttaminen voivat viedä runsaasti aikaa.

## **1.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys**

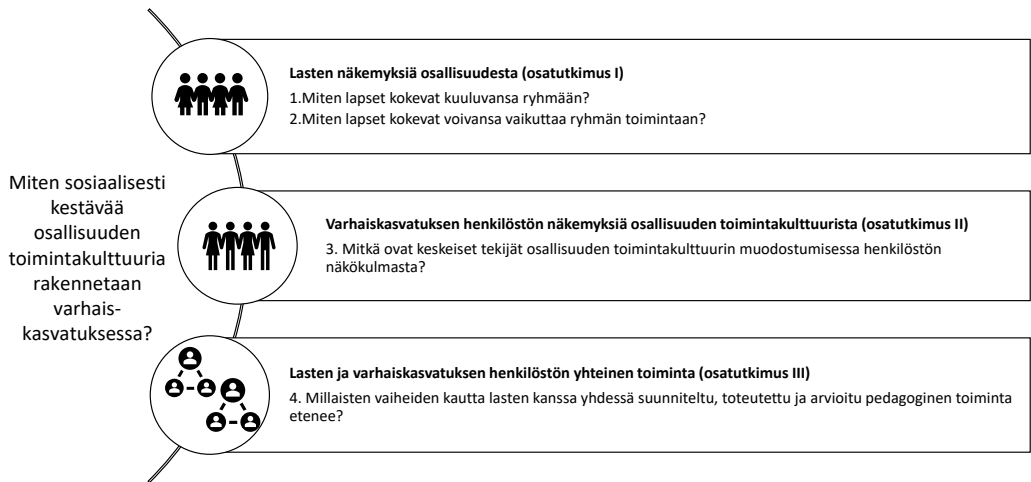
Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena on tutkia lasten osallisuutta vahvista- via käytäntöjä lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön tuottaman aineiston avulla. Tutkimustulosten pohjalta muodostan käsitteellisen mallin sosiaalisesti kestävästä osallisuuden toimintakulttuurin rakentamisesta varhaiskasvatuk- sessa. Tutkimuksen näkökulmina ovat lasten näkemykset osallisuudesta, var- haiskasvatuksen henkilöstön näkemykset osallisuuden toimintakulttuurista

sekä näiden pohjalta muodostuva lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteinen toiminta. Tutkimuksessa kysyn seuraavaa:

Miten sosiaalisesti kestävää osallisuuden toimintakulttuuria rakennetaan varhaiskasvatuksessa?

Väitöstutkimus muodostuu kolmesta osatutkimuksesta (osatutkimukset I, II ja III). Osatutkimuksessa I tarkastelin lasten osallisuuskokemuksia lasten ja ikäihmisten kerhotoiminnassa. Osatutkimuksen I tavoitteena oli määritellä osallisuutta lasten näkökulmasta eli selvittää, mitä lapset pitävät tärkeänä, jotta kaikilla on mahdollisuus kokea kuuluvansa ryhmään ja miten he kokevat voivansa osallistua ryhmän toimintaan liittyvään päätöksentekoon. Lasten ja ikäihmisten kerhotoiminnassa muovautunut osallisuuden määritelmä (Weckström ym., 2017) kehittyi väitöstutkimuksen edetessä ja se oli pohjana päiväkodissa toteutetuille osatutkimuksille II ja III. Osatutkimuksessa II tutkin yhdessä päiväkodin henkilöstön kanssa osallisuuden toimintakulttuurin muodostumista päiväkodin henkilöstön näkökulmasta. Osatutkimuksen II tavoitteena oli löytää henkilöstön toiminnasta keskeisiä tekijöitä osallisuuden toimintakulttuurin muodostumiselle. Osatutkimuksessa III tarkastelin osallisuuden toimintakulttuuria päiväkodissa lasten ja aikuisten yhteisenä kerronnallisena ja projektiperustaisena toimintana. Osatutkimuksen III tavoitteena oli löytää vaiheet, joiden mukaisesti lasten ja aikuisten yhteisen toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi etenevät. Väitöstutkimuksen lopullinen tutkimuskysymys muodostui osatutkimusten perusteella.

Kuvioon 1 olen koonnut yhteenvedon ja osatutkimusten tutkimuskysymykset tutkimuksen eri näkökulmista käsin.



**Kuvio 1.** Tutkimuksen ja sen osatutkimusten tutkimuskysymykset

Huolimatta siitä, että osatutkimus I toteutettiin eri kontekstissa kuin osatutkimukset II ja III, osallisuuden tarkastelu perustuu molemmissa lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin ja yhteiseen toimintaan. Prosessin yksityiskohtainen avaaminen sekä eri vaiheiden kytkeminen teoriaan ja keskusteluttaminen ajankohtaisten asiakirjojen ja tutkimusten kanssa mahdollistaa sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin analysoimisen ja vastaamiseen tutkimuskysymykseen.



## 2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Seuraavaksi tarkastelen tutkimuskysymyksen taustalla olevia keskeisiä käsitteitä, teoreettista viitekehystä ja niihin liittyvää aikaisempaa tutkimusta. Lähdän liikkeelle iästä ja sukupolvisuhteista lasten ja aikuisten yhteisessä toiminnassa. Ikään ja sukupolvisuhteisiin liittyvät kysymykset ja niissä tapahtuneet muutokset yhdistävät kaikkia kolmea osatutkimusta. Tämän jälkeen tarkastelen II ja III osatutkimukseen ja väitöskirjan kokonaisuuteen liittyen suomalaista varhaiskasvatusta. Sitten jäsenän sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin käsitteellisesti toimintakulttuuriin, osallisuuden ja sosiaaliseen kestävyteen ja tarkastelen näistä kutakin erikseen. Lopuksi avaan lasten ja aikuisten yhdessä suunnittelemaa, toteuttamaa ja arvioimaa toimintaa kerronnallisuuden ja projektiperustaisen toiminnan pohjalta.

### 2.1 Ikä ja sukupolvisuhteet lasten ja aikuisten yhteisessä toiminnassa

Perinteisesti iän ajatellaan vaikuttavan ihmisen rooliin yhteiskunnan jäsenenä. Tietoa, osaamista, valtaa ja vastuuta ajatellaan olevan *täysi*-ikäisillä aikuisilla, kun taas *al*aikäisiä lapsia pidetään tietämättöminä, osaamattomina ja vähitellen yhteiskunnan jäseniksi kasvavina (Alanen, 2009; Karila, 2009; Lipponen ym., 2018). Rantamaan (2001) mukaan länsimainen yhteiskunta on rakentunut pitkälti ihmisen kronologisen iän mukaan. Kronologinen ikä tarkoittaa aikaa, joka on kulunut ihmisen syntymästä nykyhetkeen. Kronologisen iän katsotaan vaikuttavan ihmisen kiinnostuksen kohteisiin, taitoihin ja mahdollisuuksiin (Rantamaa, 2001). Lasten ja aikuisten yhteisessä toiminnassa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että aikuiset ajattelevat tietävänsä, mistä lapset ovat kiinnostuneita ja mitä lasten tulee toiminnassa oppia (Karlsson, 2012). Näin ollen aikuiset päättävät toiminnan etukäteen ja lapset osallistuvat aikuisten suunnittelemaan toimintaan.

Johdannossa esille tuomani lapsuudentutkimus, lapsen oikeuksien sopimus ja sosiokulttuurisuus ovat osaltaan heikentäneet kronologisen iän merkitystä ja vahvistaneet sosiaalista kestävyttä tuoden esille ihmisoikeuksien, hyvinvoinnin ja tasa-arvon merkityksen kaiken ikäisten ihmisten kohdalla. Nämä tekijät ovat murtaneet perinteistä näkemystä lapsista yhteiskunnan jäseniksi vähitellen kehittyvinä yksilöinä ja lisänneet keskustelua lasten osallisuudesta ja lapsista tasavertaisina toimijoina yhteiskunnassa (Lipponen ym., 2018). Lasten ymmärtäminen yhteiskunnan jäsenenä, erityisesti heitä itseään koskeissa ja omaan elinpiiriinsä liittyvissä asioissa, on lisännyt merkittävästi lasten aseman ymmärtämistä myös tiedon tuottajina (Turja, 2011). Se, kenen tietoa pidetään arvokkaana ja merkityksellisenä on epistemologinen valinta (Chimirri, 2019; Poikolainen, 2014). Kun lapset ymmärretään yhteisön jäseninä, lasten ja aikuisten toiminnasta voi muodostua yhteisöllistä toimintaa, jossa sekä lapset että aikuiset voivat olla aloitteellisia ja tuoda oman tietämyksensä ja osaamisensa yhteisön käyttöön.

## **2.2 Varhaiskasvatus osana suomalaista koulutusjärjestelmää**

Varhaiskasvatuslain (540/2018) 2. pykälän mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan *”lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”*. Varhaiskasvatuksen asemaa osana suomalaista koulutusjärjestelmää on pyritty vahvistamaan hallinnonalauudistuksella vuonna 2013. Tuolloin varhaiskasvatus siirrettiin sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön alaisuudesta osaksi opetus- ja kulttuuriministeriötä. Vuonna 2014 julkaistiin esiopetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014). Vuonna 2018 otettiin käyttöön uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018), Opetushallitus julkaisi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) ja Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi julkaisi varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit (Vlasov ym., 2018).

### **2.2.1 Varhaiskasvatuksen järjestäminen kunnallisena ja yksityisenä palveluna**

Varhaiskasvatuksen järjestämisestä säädetään varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja siihen liittyvissä asetuksissa. Suomea sitovan lapsen oikeuksien yleissopimuksen (YK, 1989) ja varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiskasvatusta suunniteltaessa, järjestettäessä tai tuotettaessa ja siitä päätettäessä tulee ottaa huomioon lapsen etu. Varhaiskasvatuksen järjestämisessä on otettava huomioon myös velvoitteet, jotka tulevat muusta lainsäädännöstä sekä kansainvälisistä sopimuksista, joihin Suomi on sitoutunut. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on luoda mahdollisimman hyvät olosuhteet lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Suomessa varhaiskasvatusta järjestetään päiväkodissa, perhepäivähoidossa ja avoimena varhaiskasvatustoimintana (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018).

Varhaiskasvatuksen osallistumisaste on Suomessa huomattavasti muita Pohjoismaita alhaisempi. Suomessa 3–5-vuotiaista lapsista varhaiskasvatukseen osallistuu 82 %, mikä on alle OECD-maiden keskiarvon (OECD, 2020). Fjällströmin ym. (2020) mukaan, huolimatta yhtäläisestä oikeudesta varhaiskasvatukseen, osallistumiseen liittyy useita elämäntilanteeseen liittyviä valintoja, kuten vanhempien asema työmarkkinoilla, lapseen ja perheeseen liittyvä huoli tai vanhempien päätös. Neljävuotiaiden lasten huoltajille tehdyn kyselyn mukaan tärkeimpiä syitä lasten osallistumiselle varhaiskasvatukseen ovat toisten lasten seura, lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen, lapsen tarve aktiiviselle toiminnalle ja huoltajan työssäkäynti tai opiskelu (Sulkanen ym., 2020). Varhaiskasvatusta koskevat perhe- ja koulutuspoliittiset ratkaisut ja varhaiskasvatuksen järjestäminen vaihtelevat maittain (Vlasov, 2018), minkä vuoksi kansainvälisen vertailevan tutkimuksen tekeminen varhaiskasvatuksesta on haastavaa.

Varhaiskasvatuksen järjestämisvastuu on varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan kunnilla. Halutessaan kunta voi hankkia palveluita yksityiseltä palveluntuottajalta ostopalveluna, huoltajille myönnettävän palvelusetelin avulla tai yksityisen hoidon tuella (Säkinen & Kuoppala, 2020). Varhaiskasvatuksen tavoitteet, henkilöstön koulutusvaatimukset sekä henkilöstörakenne ja -mitoitus on määritelty varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja ne koskevat sekä kunnallista että yksityistä varhaiskasvatusta. Yksityisesti tuotettu varhaiskasvatus

on lisääntynyt viime vuosina (Säkkinen & Kuoppala, 2020). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi, 2019) tilastoraportin mukaan tammikuussa vuonna 2019 Manner-Suomen 295 kunnasta 159:ssa toimi yksityisiä varhaiskasvatuksen palveluntuottajia ja Suomen 3617 päiväkodista 993 oli yksityisiä päiväkoteja. Vuonna 2019 yksityiseen varhaiskasvatukseen osallistui 18,3 % kaikista varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista (Karvi, 2019).

Ruutiaisen ym. (2020) tutkimuksen mukaan lisääntynyt yksityisen varhaiskasvatuksen määrä viittaa tasa-arvokäsityksen muuttumiseen kohti ajatusta, jossa perheillä tulee olla yhtäläiset mahdollisuudet valita haluamia palveluita. Sulkanen ym. (2020) mukaan yksityisen varhaiskasvatuksen valintaperusteina ovat sijainnin lisäksi erilaiset toimintaan liittyvät tekijät, kuten erikoistuneisuus ja arvot sekä monipuolinen kasvatustoiminta ja oppimisympäristö. Erityisesti pienissä kunnissa asuvat huoltajat toivovat lisää yksityistä varhaiskasvatusta, mutta muuten yksityisen ja kunnallisen varhaiskasvatuksen välillä ei ollut huoltajien mukaan eroa yksityisen tai kunnallisen varhaiskasvatuksen eduksi (Sulkanen ym., 2020). Sen sijaan Sarangon ym. (2021) tutkimustulokset osoittavat, että yksityiseen varhaiskasvatukseen osallistuvien yksivuotiaiden lasten äidit ovat kunnalliseen varhaiskasvatukseen osallistuvien yksivuotiaiden lasten äitejä tyytyväisempiä varhaiskasvatuksen resursseihin ja toimintatapoihin. Mäntyjärven ja Puroilan (2019) mukaan yksityinen varhaiskasvatus ei ole homogeeninen joukko päiväkoteja, vaan palveluntuottajissa ja päiväkodeissa on paljon vaihtelua. Vastaavaa vaihtelua on todennut Kalliala (2011) tutkiessaan kunnallista ja yksityistä varhaiskasvatusta.

Yksityistä varhaiskasvatusta on Suomessa tutkittu sen lisääntyneestä määrästä huolimatta vähän, eikä selvityksiä tai tutkimuksia ole kohdennettu usein yksityisiin palveluntuottajiin ja niiden henkilöstöön, vaan tieto on kerätty kunnilta (Riitakorpi ym., 2017). Riitakorven ym. (2017) mukaan on tärkeää, että yksityiset varhaiskasvatuksen palveluntuottajat otetaan jatkossa entistä vahvemmin huomioon varhaiskasvatuksen valtakunnallisessa kehittämistyössä. Tuoreimmissa yksityistä varhaiskasvatusta koskevista tutkimuksista tai selvityksistä (mm. Mäntyjärvi & Puroila, 2019; Saranko ym., 2021; Sulkanen ym., 2020) on tämän tutkimuksen tapaan otettu yksityisessä varhaiskasvatuksessa toimivat toimihenkilöt, päiväkodin johtajat ja päiväkotien henkilöstö



sekä yksityiseen varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten huoltajat mukaan tutkimustiedon tuottamiseen.

### **2.2.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toimintaa ohjaavana normina**

Velvoittavana asiakirjana varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) ohjaa varhaiskasvatuksen toteuttamista sekä edistää laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista Suomessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden lisäksi varhaiskasvatussuunnitelmakokonaisuuteen kuuluvat paikalliset ja lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat (Opetushallitus, 2018). Varhaiskasvatuksessa on aikaisemminkin ollut toimintaa ohjaavia asiakirjoja, mutta ne eivät ole olleet velvoittavia (Heikkilä ym., 2007). Lisäksi niissä on korostunut Rannan ym. (2021) kirjoittaman katsauksen mukaan pedagogisen toiminnan sijaan huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) pohjautuvat tutkimusten, yhteiskunnallisten päätösten ja hyvien käytännön kokemusten lähtökohdista syntyneeseen lapsikäsitukseen ja siihen liittyviin arvoihin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen arvoperustaksi määritellään lapsuuden itseisarvo, ihmisenä kasvaminen, lapsen oikeudet, yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus, perheiden monimuotoisuus sekä terveellinen ja kestävä elämäntapa. Kestävän elämäntavan periaatteet pitävät sisällään lasten hyvinvointia ja ihmisoikeuksien toteutumista edistävän sosiaalisen kestävyuden. Agenda 2030 (YK, 2015) pitää sisällään samoja arvoja sosiaaliseen kestävyteen liittyen. Sen sijaan hiljattain valmistunut kansallinen lapsistrategia (Valtioneuvosto, 2021) ei suoranaisesti ota kantaa kestävään kehitykseen, mutta vahvan ihmisoikeuksiin sitoutuneen ilmaisun voidaan ajatella kattavan myös sosiaaliseen kestävyteen liittyvät arvot.

Velvoittavat asiakirjat edellyttävät toteutuakseen varhaiskasvatuksen ammattilaisia kehittämään työskentelytapojaan lasten osallisuutta vahvistavaan suuntaan. Tämä tapahtuu suunnittelemalla, toteuttamalla ja arvioimalla toimintaa yhdessä lasten kanssa lasten aloitteista, kiinnostuksen kohteista ja tarpeista käsin. Tärkeintä lapsen edun näkökulmasta on, että pedagogiselle toiminnalle asetetut tavoitteet toteutuvat lapsiryhmän ja lapsen arjessa.

Tämä edellyttää tavoitteiden asettelun lisäksi koko varhaiskasvatuksen henkilöstön sitoutumista yhteisiin toimintatapoihin ja päämääriin (Turja & Vuorisalo, 2017). Päiväkodissa vallitsevat rakenteet sekä lasten ja aikuisten väliset suhteet luovat toimintaan vakautta ja säännönmukaisuutta. Vakauden lisäksi tarvitaan kuitenkin myös muutoskykyä, jotta käytössä olevat toimintamallit seuraavat uusinta tutkimustietoa, vahvistavat sosiaalista kestävyyttä ja muuttavat toimintaa velvoittavien asiakirjojen vaatimusten mukaisiksi (mm. Kekäle & Puusa, 2020). Usein toimintatapojen muutos edellyttää muutosta myös rakenteissa ja ihmisten välisissä suhteissa.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Vlasov ym., 2018) julkaisemien varhaiskasvatuksen laadun arvioimiseksi laadittujen ohjeiden ja suositusten mukaan varhaiskasvatuksessa toteutuvia vuorovaikutussuhteita kuvaavat laadun prosessitekijät. Ne määrittävät varhaiskasvatuksen ja päiväkodin pedagogisen toiminnan keskeisiksi tehtäviksi ja niillä on vahva yhteys lasten kokemuksiin. Laadun prosessitekijät ilmenevät päivittäisissä kohtaamisissa ja niihin liittyvissä johtamis-, suunnittelu-, toteutus-, arviointi- ja kehittämistavoissa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on arvioinut varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista (Repo ym., 2019). Raportin mukaan varhaiskasvatuksessa on kehitettävää muun muassa lasten osallisuuden toteutumisen näkökulmasta.

### **2.3 Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuuri**

Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuuri käsittää lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön väliset suhteet niin, että kaikilla on mahdollisuus aktiiviseen toimijuuteen (Jenkins, 2009; Karlsson, 2020; Kirby ym., 2003; Quennerstedt, 2011; YK, 2015). Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuuri kytkeytyy relationaaliseen lähestymistapaan, jossa kaikilla yhteisön toimijoilla on rooli yhteisön toiminnan rakentamisessa ja yhteisössä vallitsevan tiedon muotoilussa (Kirby ym., 2003; Kirby, 2020; Schoenmaker, 2015). Relationaalisuudella voidaan tarkoittaa Tiihosen (2019) tavoin ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita tai laajemmin ihmisen suhdetta ympäristöön ja eläimiin, kuten Tammi ym. (2020) relationaalisuutta käsittelevät. Relationaalisuus ilmenee

kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä, jossa yhteisön jäsenet ovat subjekteina johonkin kuuluvia tai kuulumattomia (esim. Juutinen ym., 2018). Karlssonin (2020) mukaan toiminta ja tieto kietoutuvat paikkaan, aikaan ja muihin yhteisön jäseniin. Yhteisöllisesti tuotettu tieto luo rakenteita sosiaaliselle keskinäiselle riippuvuudelle ja helpottaa osallistujia sitoutumaan yhteisesti määriteltyihin tavoitteisiin (Granrusten, 2020; Schoenmakers, 2015; Uhl-Bien, 2011). Tästä syystä itseään ja muita ei voi yhteisöllisessä toiminnassa erottaa toisistaan, vaan osallistujien positio vaihtuu yksilöllisestä minusta yhteisölliseksi meiksi (Puroila & Haho, 2017; Uhl-Bien, 2011). Lasten näkökulmasta tarkasteltuna sosiaalisesti kestäväällä osallisuuden toimintakulttuurilla on yhteys kuulumisen tunteeseen, hyväksytyksi tulemiseen, lasten hyvinvointiin ja demokratiaan osallistumiseen (Juutinen, 2015; Leinonen & Venninen, 2012; Theobald & Kultti, 2012; Webb & Crossouard, 2015).

### **2.3.1 Toimintakulttuuri sosiaalisesti ylläpidettynä todellisuutena**

Tarkastelen toimintakulttuuria ja sen muutosta mahdollisuutena vahvistaa lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Toimintakulttuurilla tarkoitan yhteisölle ominaista kollektiivisen ajattelun ja käytäntöjen kokonaisuutta (Alasuutari, 1999, 57). Toimintakulttuuri kehittyy historiallisesti ja sitä ylläpidetään sosiaalisesti, kun yhteisölle muodostuu tiedostetusti tai tiedostamatta yhteisön jäsenten käyttäytymistä ohjaavat yhteiset arvot, normit ja sosiaalinen todellisuus (Kekäle & Puusa, 2020). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) määritellään suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja sillä katsotaan olevan keskeinen merkitys varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamiselle ja laadun toteutumiselle. Toimintakulttuurin ja pedagogisen toiminnan kehittämisessä huomio kiinnittyy erityisesti varhaiskasvatuksen henkilöstön toimintaan. Uudenlaisen toimintakulttuurin omaksuminen on haasteellista ja se vaatii vakiintuakseen kokeiluja, epäonnistumisia ja ammatillista tahtoa (Ahonen, 2015; Kangas, 2016; Kirby, 2020; Webb, 2015).

Toimintakulttuurin, kuten muukin toiminnan, kehittäminen edellyttää henkilöstön tueksi johtajan panosta (Kokotsaki ym., 2016). Fonsénin ja Mäntyjärven (2019) mukaan johtajan täytyy tuntea yhteisö ja tiedostaa sen tarpeet. Varhaiskasvatuksessa pedagoginen johtajuus ei kuitenkaan ole vain

päiväkodin johtajan tehtävä, vaan pedagoginen johtajuus kehkeytyy kaikissa päiväkodin suhteissa (Mäntyjärvi & Parrila, 2021). Ammatillisen kehittymisen ja sitoutumisen näkökulmasta johtajuuden tulee tarjota kaikille osallistujille mahdollisuuksia osallistua ja kehittyä (Heikka & Hujala, 2013). Johtajuuden näkökulmasta varhaiskasvatuksen kehittämistoimintaa ovat tutkineet aikaisemmin muun muassa Hujala ym. (2012). Heidän tulostensa mukaan kehittämishankkeiden tuottama tieto juurtuu hyvin johtamiseen myös kehittämishankkeen päättymisen jälkeen (Hujala ym., 2012).

### **2.3.2 Osallisuus yhteisöllisenä kokemuksena**

Osallisuus on tullut yhteiskunnallisesti aikaisempaa merkittävämpään rooliin lapsen oikeuksien sopimuksen myötä (YK, 1989). Osallisuus voidaan määritellä monin eri tavoin. Thomasin (2007) mukaan yksinkertaisimmillaan osallisuudessa on kyse lasten mahdollisuudesta osallistua toimintaan tai päätöksentekoon. Hart (2013) ja Shier (2001) kuvaavat osallisuutta hierarkkisilla malleilla, joissa osallisuus on asteittain lisääntyvää. Näissä malleissa osallisuuden ajatellaan vahvistuvan osallistumisesta aikuisen määrittelemään toimintaan askel askeleelta kohti itsenäistä päätöksentekijää ja vastuunkantajaa. Hierarkkisesti osallisuutta tarkastelevia malleja on kritisoitu, koska osallisuuden ja sen tuoman päätöksenteon ja vastuun on ajateltu olevan jopa vahingollista etenkin pienille lapsille (James, 2007; Karlsson, 2020; Valentine, 2011). Lansdownin (2009) mukaan lasten osallisuutta käytetään väärin, jos lapset asetetaan päätöksentekijöiksi aikuisten luomiin rakenteisiin tai lapsia hyödynnetään edistämään aikuisten etua. Sen sijaan lasten tulee päästä vaikuttamaan lähellä itseään tapahtuviin asioihin ikätasolleen tyypillisellä tavalla (Lansdown, 2009). Näin ollen lapsia ei tule nähdä vain tulevaisuuden aikuisina, vaan ihmisinä ja yhteisön jäseninä, joilla on mahdollisuus osallistua aktiivisina toimijoina nykyiseen elämäänsä lapsina ja kansalaisina (Nyland, 2009; Woodhead, 2006). Tästä syystä lasten osallisuutta ei voida sivuuttaa vetoamalla lapsen suojeluun ja kyvyttömyyteen (Mentha ym., 2015).

Thomas (2002, 175–177) ei näe osallisuuden etenevän yksisuuntaisesti hierarkkisten mallien mukaisesti, vaan ennemminkin moniulotteisena kiipeilyseinänä, jossa osallisuuden eri ulottuvuuksien keskinäiset suhteet

vaihtelevat eri tilanteissa ja eri lapsilla. Thomasin (2002, 144–145) malli auttaa jäsentämään osallisuuden käsitettä käytännön tasolla. Samalla se huomioi, että lapset ovat yksilöitä ja heidän tapansa toimia tai tuen tarve ovat erilaisia. Siinä, missä joku lapsi tarvitsee osallistumisensa tueksi ainoastaan tietoa tilanteesta ja vaihtoehtoista, ja pystyy sen perusteella muodostamaan mielipiteensä ja ilmaisemaan sen, toinen kaipaa paljon tukea ja rohkaisua (Thomas, 2002). Virkin (2015) tutkimuksen mukaan lapset tuovat osallisuuden yhteydessä esille yhteisöön liittyviä elementtejä, kun taas varhaiskasvatuksen henkilöstö keskittyy osallisuuden yksilölliseen puoleen. Osallisuus ei ole lasten näkökulmasta yksittäisen lapsen toiveiden täyttämistä, vaan yhteisöön liittymistä ja osallistumista yhteisössä tehtävään päätöksentekoon. Myös Thomasin (2002) tutkimus tukee tätä ajatusta.

Varhaiskasvatuksen tutkimuksessa osallisuuden rinnakkaiskäsitteenä käytetään usein toimijuutta. Prout (2005) pitää toimijuutta osallisuuden seurauksena. Mentha ym. (2015) määrittelevät toimijuuden kykynä valita, toimia ja osallistua. Mayallin (2002) sekä Kajamaan ja Kumpulaisen (2019) mukaan toimijuus toteutuu silloin, kun vuorovaikutustilanteissa lapsi voi ilmaisemalla omia näkemyksiään muuttaa toimintaa tai hänen aloitteillaan on merkitystä päätöksentekoon. Mayall (2002) kuitenkin korostaa, että lapsen toimijuus on olemassa myös tilanteissa, joissa aikuinen jättää omalla toiminnallaan lapsen toimijuuden huomiotta. Sairasen ja Kumpulaisen (2014) mukaan toimijuuteen vaikuttavat ihmisten ja esineiden lisäksi toimintaan liittyvät säännöt, tavoitteet ja aikarakenteet sekä toiminnassa vallitsevat vuorovaikutussuhteet. Myös Pacini-Ketchabawin (2012) mukaan toimijuus syntyy ajan, lasten, aikuisten ja esineiden toistuvassa vuorovaikutuksessa. Edellä mainitut tutkimukset osoittavat, että osallisuuden ja toimijuuden toteutuminen on sidoksissa päiväkodin rakenteisiin ja päivittäisiin pedagogisiin ratkaisuihin.

Varhaiskasvatuksessa osallisuutta on tutkittu laajasti ja pitkään (Turja, 2011). Osallisuuden kehittämistä on tehty Suomessa muun muassa pääkaupunkiseudulla toteutetussa kehittämishankkeessa vuosina 2009–2011 (Venninen & Leinonen, 2013, Venninen ym., 2014). Vennisen ym. (2014) tutkimus osoittaa osallisuuden toteutumisen esteeksi viisi tekijää, jotka ovat: (1) lasten suuri määrä suhteessa henkilöstöön, (2) heikkoudet henkilöstön taidoissa ja ammatillisessa osaamisessa, (3) työn organisoinnin puutteet, (4) rutiinit ja

aikataulut, ja (5) lasten erityistarpeet. Huolestuttavaa tutkimuksen tuloksissa on, että suurin osa vastaajista koki, että he eivät voi omalla toiminnallaan vahvistaa lasten osallisuutta. Vennisen ja Leinosen (2013) tutkimuksessa kehitettiin reflektoinnin avulla kahden vuoden ajan lasten osallisuutta 21 pilttipäiväkodissa. Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen henkilöstön huomio lasten kiinnostuksen kohteisiin lisääntyi tutkimuksen aikana. Lapset ilmaisivat enemmän mielipiteitään ja henkilöstö suunnitteli enemmän toimintaa huomioiden lasten aloitteet ja kiinnostuksen kohteet. Tulokset osoittivat myös, että osallisuuden vahvistaminen on hidas mutta palkitseva prosessi (Venninen & Leinonen, 2013).

Turjan (2011) mukaan osallisuuden vahvistamiseksi tarvitaan aikuisia, jotka kunnioittavat lasten kerrontaa ja osoittavat halua kuulla lasten mielipiteitä ja ajatuksia. Viitala (2019) muistuttaa, että osallisuus alkaa kuulemisesta, mutta sen ei kuulu jäädä siihen. Osallisuuden voidaan ajatella olevan lasten ja aikuisten yhteinen prosessi, jolla on vaikutusta sekä yksilöön että yhteisöön (Thomas, 2002; Venninen & Leinonen, 2013). Tuore Sairasen ym. (2020) tutkimus kuitenkin osoittaa, että lasten aloitteet eivät ole toiminnan suunnittelun ja toteutuksen pohjana. Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käyttöönottoa tarkastelevat tulokset osoittavat vastaavaa (Repo ym., 2019). Kankaan ym. (2016) ja Virkin (2015) tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen perinteiset aikuiskeskeiset rakenteet ja toimintatavat ovat juurtuneet niin vahvoiksi, että uusien toimintamallien käyttöönotto ja vakiinnuttaminen on haastavaa. Samoihin tuloksiin ovat tulleet myös Kangas ja Lastikka (2019) sekä Kirby (2020).

Sargeantin (2018) ja Vennisen ym. (2014) tutkimukset osoittavat, että päiväkodista ei pääse muodostumaan lasten osallisuutta vahvistavaa lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteistä paikkaa, koska selkeät osallisuutta tukevat rakenteet ja pedagogiset ratkaisut puuttuvat. Onnistuessaan toiminta muodostuu aidosti lasten tarpeista ja kiinnostuksen kohteista, ja arjen rutiinit ja toiminnot luovat yhteisiä kokemuksia, merkityksiä ja hyvin suunniteltua pedagogista toimintaa. Könkään (2018) tutkimuksen mukaan toiminta päiväkodissa perustuu edelleen pitkälti varhaiskasvatuksen henkilöstön määrittelemiin sääntöihin ja suunnittelemaan toimintaan. Myös Virkin (2015) tutkimus osoittaa, että viime kädessä henkilöstö suunnittelee päiväkodissa

toimintaa mieluummin ilman lapsia. Tämän seurauksena päiväkotiin muodostuu henkilöstön ohjaaman toiminnan lisäksi lasten oma alakulttuuri, joka sulkee varhaiskasvatuksen henkilöstön ulkopuolelle (Corsaro, 2011; Köngäs, 2018). Vaikka Fredriksenin (2010) ja Punchin (2002) mukaan aikuinen ei koskaan voi olla lapsiyhteisön täysivaltainen jäsen, eikä voi täysin ymmärtää maailmaa lapsen näkökulmasta, aikuisella on mahdollisuus päästä lähemmäksi lapsia huomioimalla toiminnassa lasten aloitteet ja kiinnostuksen kohteet.

Kuten Connorsin (2016), Kankaan (2016) ja Kirbyn (2020) tutkimukset osoittavat, lasten osallisuuden edistämiseksi toimintakulttuurin tasolla on vielä tehtävä työtä. Karlssonin ym. (2018) ja Turjan (2011) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on vahva rooli osallisuuden portinvartijoina, ja henkilöstö omalla toiminnallaan joko edistää tai estää lasten mahdollisuuksia osallistua toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Kangas ym., 2016; Roos, 2015; Sairanen ym., 2020). Kuten Jenkins (2009) toteaa, kaikkien ei tarvitse osallistua aktiivisesti yhteiseen toimintaan, mutta kaikilla tulee halutessaan olla mahdollisuus osallistua.

### **2.3.3 Sosiaalinen kestävyys osallisuuden toimintakulttuurin rakentamisessa**

Sosiaalinen kestävyys on yksi Yhdistyneiden Kansakuntien määrittelemistä kolmesta kestävästä kehityksen ulottuvuudesta (YK, 2015). Muut kestävästä kehityksen ulottuvuudet ovat ekologinen ja taloudellinen kestävyys. Brundtlandin komissio (Imperatives, 1987) määrittelee kestävästä kehityksen niin, että sen tulee tyydyttää nykyiset tarpeet vaarantamatta tulevien sukupolvien kykyä vastata omiin tarpeisiinsa. Sosiaalisella kestävyydellä tarkoitetaan ihmisarvosta kiinnipitämistä, joka ilmenee esimerkiksi tasa-arvona, oikeudenmukaisuutena ja myötätuntona (Salonen, 2010). Salonen (2010) määrittelee kestävästä kehitystä neljän eettisen periaatteen avulla. Periaatteet ovat ihmis-oikeudet, yhteinen moraalinen oikeudenmukaisuus ja maailmankuvat. Kestävästä kehitystä edistettäessä tulee pyrkiä kokonaisvaltaiseen kulttuuriseen muutokseen ja hyvinvoinnin lisääntymiseen (YK, 2015). Seligman (2018) kuvaa hyvinvointia viiden ominaisuuden avulla, jotka ovat: myönteisyys (*positive emotion*), uppoutuminen (*engagement*), ihmissuhteet (*relationships*), merkitys

(*meaning*) ja aikaansaaminen (*accomplishment*). Näiden kaikkien tulee toteutua sosiaalisesti kestävässä toiminnassa, jollaiseksi osallisuuden toimintakulttuurikin parhaimmillaan muodostuu.

Koulutuksella katsotaan olevan keskeinen sija kestävä kehityksen ulottuvuuksien toteutumisessa ja koulutuksellinen tasa-arvo on yksi sosiaalisen kestävyuden tavoite (YK, 2015). Wals (2017) näkee varhaiskasvatuksen merkittävänä ajanjaksona tukea lasten kasvamista kestävyteen liittyviin arvoihin. Varhaiskasvatuksen asiakirjoihin kestävyteen liittyvät tavoitteet lisättiin, kun havaittiin, että varhaiskasvatus puuttui kestävyttä edistävänä tahona kestävä kehityksen kehittämissuunnitelmista (Sommerville & Williams, 2015). Boldermo ja Odegaard Eriksen (2019) määrittelevät kestävyteen oppimisen tulevien sukupolvien mahdollisuutena elää yhdessä erilaisissa yhteiskunnissa. Sosiaalisesti kestävässä yhteiskunnassa kansalaiset voivat vahvistaa sosiaalista pääomaansa eli suhteiden verkostoa ja osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon (Padovan, 2008). Sosiaalinen pääoma auttaa integroitumaan yhteiskuntaan ja ehkäisee syrjäytymistä. Sosiaalinen kestävyys kuvaa dynaamisena ja ajassa muuttuvana käsitteenä hyvin toimintakulttuurin tasolle juurtunutta osallisuutta, jossa edistetään yhteisöllisyyttä yksilöllisyyden sijaan. Salosen (2010) mukaan sosiaalisen kestävyuden mukaista toimintaa estää kiire.

Varhaiskasvatuksessa sosiaalista kestävyttä on tutkittu varsin vähän (Sommerville & Williams, 2015). Sommerville ja Williams (2015) jaottelevat kestävyttä tarkastelevat varhaiskasvatuksen tutkimukset teoreettisesti kolmeen kategoriaan: kestävyttä luonnon ja ympäristön näkökulmasta tarkasteleviin, posthumanistiseen viitekehukseen kytkeytyviin ja lapsen oikeuksiin liittyviin. Lapsen oikeuksiin liittyvät tutkimukset käsittelevät kestävyttä laajasti ekologisen, taloudellisen ja sosiaalisen kestävyden näkökulmista (Sommerville & Williams, 2015). Tässä tutkimuksessa tarkastelen sosiaalista kestävyttä lapsen oikeuksien lähtökohdista. Sosiaalisen kestävyden vahvistaminen on myös lapsen oikeuksien edistämistä (YK, 1989). Lapsilla on toisaalta oikeus olla mukana sosiaaliseen kestävyteen liittyvässä keskustelussa ja toisaalta sosiaaliselle kestävyydelle asetetut tavoitteet kohdistuvat lapsiin lapsen oikeuksien toteuttamisen myötä.



Walsin (2017) mukaan lapsille kestävyteen liittyvät ratkaisut saattavat olla luontevampia kuin monille aikuisille. Kestävän tulevaisuuden näkökulmasta lasten kyky empatiaan, huolehtimiseen, tutkimiseen ja tarkkoihin havaintoihin edistäisivät ratkaisujen löytymistä kestävyuden vahvistamiseksi, mutta Walsin (2017) mukaan lasten kasvaessa nämä kyvyt heikkenevät, eikä ihminen enää aikuisena pysty hyödyntämään tätä kokonaisvaltaista tapaa ratkaista ongelmia. Sukupolvien välinen dialogi kestävyteen liittyvien asioiden ratkaisemiseksi on välttämätöntä. Lasten kanssa tätä dialogia voidaan rakentaa erilaisilla toiminnallisilla menetelmillä.

## **2.4 Kerronnallisuus lasten tiedon tuottamisen menetelmänä**

Kerronnallisuus on ihmiselle ominainen tapa jäsentää kokemuksiaan vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa (Bruner, 1990, 35). Kerronnallisuudella tarkoitan Viljamaan (2012) tavoin spontaaneja ja suunniteltuja sanallisia ja sanattomia viestejä, ilmaisuja, aloitteita ja kertomuksia, jotka voivat olla kohdistettu toisille tai omaa kerrontaa, jota ei ole varsinaisesti kohdistettu kenellekään. Kerronnallisuuden avulla varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on mahdollisuus pysähtyä lapselle merkityksellisten asioiden äärelle ja näin suunnitella ja toteuttaa toimintaa yhdessä lasten kanssa (Lastikka & Karlsson, 2021). Sen sijaan, että aikuiset olettavat tietävänsä, mistä lapset ovat kiinnostuneita, on aikuisilla lasten kertomusten ja tarinoiden avulla mahdollista saada tietoa lasten kiinnostuksen kohteista, motiiveista, ajattelusta ja ymmärryksestä. Jotta varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on mahdollisuus ymmärtää lasten omaa kulttuuria ja päästä sitä lähemmäksi, heidän on Brunerin (1991) mukaan myös ymmärrettävä lapsille ominainen ja erilainen tapa kertoa ja ilmaista itseään.

Puroila ym. (2012) kuvaavat lasten kerrontaa kokonaisvaltaisena, vuorovaikutteisena, kehollisena ja moniaistisena prosessina. Kerronnallisuus ei saa rajoittua vain puhuttuun kieleen, vaan on tärkeää ottaa huomioon myös vaikeammin havaittavissa oleva vuorovaikutus, kuten ilmeet ja äänenpainot (Fredriksen, 2010; Gubrium & Holstein, 2009). Steniuksen ym. (2021) mukaan lasten kerrontaa värittää huumori, jota aikuisten on välillä vaikeaa sietää.

Jotta kertomuksista tulee osa yhteisön toimintaa, niitä on myös kuunneltava (Gubrium & Holstein, 2009). Kerronta ja kuuntelu kietoutuvat toisiinsa. Kuuntelu vaatii herkkyyttä vastavuoroisuuteen (Puroila & Estola, 2012; Puroila ym., 2012). Clarkin (2005) mukaan kuuntelu on aktiivinen osa viestintää, johon kuuluu kuuleminen, tulkinta ja merkitysten rakentaminen. Näin ollen kerronnallisuus vahvistaa myös lasten kokemusta siitä, että heistä ollaan kiinnostuneita ja heillä on mahdollisuus osallistua aktiivisesti ryhmän toimintaan. Päiväkoti voidaan nähdä kerronnallisena ympäristönä, jossa lapset ja aikuiset toimivat läheisessä vuorovaikutuksessa (Gubrium & Holstein, 2009). Lastikan ja Karlssonin (2021) mukaan kerronnallisuus luo hyvin tilaa lapsen ja aikuisen välisen valtasuhteen tarkastelulle ja sen uudelleen määrittelylle. Freiren (1970/2018) mukaan kerronnalliseen vuoropuheluun liittyy ihmisten kohtaamisia, jotka tähtäävät yhteiseen oppimiseen ja toimintaan.

Kerronnalliset menetelmät ovat konkreettisia työkaluja lasten aloitteiden huomioon ottamiseksi ja yhteisen toiminnan suunnittelemiseksi (Clark & Statham, 2005; Karlsson, 2013). Monipuolisten kerronnallisten menetelmien käyttö vahvistaa Nicolopoloun ym. (2015) mukaan heikommista lähtökohdista tulevien lasten oppimista, kehitystä ja kouluvalmiuksia sekä tuo heidät tasavertaisemmiksi toimijoiksi lapsiryhmässä. Bruner (1986) puhuu kerronnallisesta eli narratiivisesta tietämisestä, joka poikkeaa yleisesti vallalla olevasta loogisrationaalista tietämisestä. Kerronnallisen tiedon katsotaan tuovan loogisrationaalista tietämistä paremmin esiin kertojan innostuksen lähteitä, tunteita ja kertojan asioille antamia merkityksiä. Karlssonin (2012) mukaan kerronnallisen tiedon äärellä on oleellista tehdä useita erilaisia johdopäätöksiä ja esittää kysymyksiä sen sijaan, että tekee liian pitkälle meneviä tulkintoja kertomuksista tai prosessista. Viljamaa (2012) tuo tutkimuksessaan esille lasten kerronnallisuuteen liittyvää vuorovaikutusta, sanatonta viestintää, muistoja ja muutoksessa olevia merkityksenantoja. Hänen tutkimuksensa osoittaa, että lapsen kerronta ei ole pelkästään kerrontaa itselle tapahtuneista asioista, vaan kudelma erilaisia itselle ja toisille tapahtuneita, koettuja, kuultuja tai nähtyjä asioita (Viljamaa, 2012).

Kerronnallisuutta on varhaiskasvatuksen lisäksi hyödynnetty myös muun muassa lastensuojelussa ja traumaattisten kokemusten käsittelyssä pienten lasten kanssa (esim. Mendoza & Bradley, 2021). Pienten lasten

kerronnallisuuteen on olemassa useita menetelmiä, joissa hyödynnetään puhutun ja kirjoitetun kielen lisäksi erilaisia visuaalisia menetelmiä (Karlsson ym., 2018). Monipuolisilla menetelmillä voidaan saavuttaa syvällistä ymmärrystä lasten ajattelusta ja heidän tekemistään oivalluksista (Cook & Hess, 2007; Honkanen ym., 2018).

Karlsson on kehittänyt Suomessa ja Euroopassa tunnustusta saanutta kerronnallisuuteen perustuvaa sadutusmenetelmää (Karlsson, 2013). Sadutuksessa kertoja (lapsi) päättää, mistä hän haluaa kertoa, ja aikuinen kirjaa kaiken ylös sana sanalta (ks. sadutusohje Karlsson, 2013; Riihelä, 1991, 29–33). Sadutuksessa kerrontaa ei rajoiteta, eikä valmista tarinaa arvioida. Sadutuksen voi toteuttaa myös käyttämällä kuvia tai muita vaihtoehtoisia kommunikointitapoja. Karlssonin (2013; 2020) tutkimusten mukaan sadutusmenetelmän avulla aikuinen voi opetella pysähtymään lapsen kerronnan äärelle, kuuntelemaan ja antamaan tilaa lapselle kertoa haluamista asioista. Säännöllinen sadutusmenetelmän käyttö muuttaa perinteistä ammattilaisten dominoivaa vuorovaikutusta vastavuoroiseksi Karlsson, 2020). Tällöin lasten aloitteilla on tilaa ja lapsille merkityksellisistä asioista puhutaan myös muissa tilanteissa kuin sadutushetkissä.

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että yksi keskeinen lasten kerronnallisuuden ilmentymä on leikki (esim. Cremin ym., 2018). Baen (2009) mukaan kerronnallisuuden tavoin lasten leikkiä havainnoimalla ja leikkiin osallistumalla aikuisella on mahdollisuus tutustua lapsen ajatteluun, kiinnostuksen kohteisiin ja lapselle tärkeisiin asioihin. Creminin ym. (2018) mukaan leikki ja siinä syntyvä kerronta auttavat lasta jäsentämään maailmaa ja ympärillä tapahtuvia asioita sekä luomaan sosiaalisia suhteita. Leikillisyyttä voidaan kerronnallisuuden tavoin nähdä eräänlaisena asennoitumisena ja mielentilana oppimisessa. Proyerin ja Ruchin (2011) mukaan aikuisten leikillisyyttä ennustavat muun muassa huumori, luovuus ja tiimityö. Lastikka ja Karlsson (2021) havaitsivat huumorin liittyvän usein myös sadutukseen. Stenius ym. (2021) havaitsivat tutkimuksessaan, että lasten huumoria sisältävissä leikeissä ja tarinoissa esiintyy toistensa kaltaista hyperhauskuutta, joka ilmenee hokemina, nauruna, epäloogisina juttuina ja toisen hassutteluun yllyttämisenä. Sen sijaan, että aikuiset hyödyntäisivät huumoria luodessaan yhteyttä lapseen, he keskeyttävät lasten toiminnan turhana, äänekkäänä tai villinä (Karjalainen &

Puroila, 2017; Stenius ym., 2021). Kerronnallisuuden ja leikin avulla on kuitenkin mahdollista rakentaa osallisuudelle merkityksellistä myönteistä ilmapiiriä ja pitkäkestoista toimintaa lasten lähtökohdista käsin.

## **2.5 Projektiperustainen toiminta jakamisen ja oivaltamisen välineenä**

Projektiperustainen toiminta on lapsikeskeistä pedagogiikkaa, joka perustuu positiiviseen kuvaan lapsesta aktiivisena ja osaavana toimijana (Sargent, 2011). Projektiperustainen toiminta tukee lasten kiinnostuksen kohteiden esille tuomista ja edistämistä. Siinä toimintaa tai opeteltavia asioita ei sidota yksittäisiksi aiheiksi tai teemoiksi, vaan ne kootaan laajemmiksi kokonaisuuksiksi, joiden toteuttamisessa lapset pääsevät kehittämään oma-aloitteisuuttaan, ajatteluaan ja ryhmätyötaitojaan. Onnistuakseen projektiperustainen toiminta edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstöltä irrottautumista perinteisistä aikuiskeskeisistä opetusmenetelmistä, joissa aikuisen ajatellaan olevan tietävä ja lapsen tietämätön (Kokotsaki ym., 2016). Singerin ym. (2013) mukaan kyseessä on muutos varhaiskasvatuksen henkilöstön käyttäytymisen taustalla olevasta pedagogisesta mallista: yksilöllisestä hoidon ja kontrolloinnin mallista yhteisölliseksi ryhmän dynamiikkaan perustuvaksi malliksi. Jotta projektiperustaisen toiminnan edellyttämä luottamus pääsee lasten ja henkilöstön välille syntymään, vaaditaan henkilöstöltä halua toimia yhteistyössä lasten kanssa ja kykyä nähdä lapset aktiivisina omaan elämäänsä ja ympäröivään yhteisöönsä vaikuttavina toimijoina (Katsiada, 2018; Sargent, 2011; Singer ym., 2013). Annetun tiedon sijaan lapset ovat projektiperustaisessa toiminnassa aktiivisesti etsimässä ja jakamassa tietoa sekä oivaltamassa uusia tapoja ajatella ja ratkaista asioita (Kokotsaki ym., 2016; Rinaldi, 2006; Sargent, 2011). Megalakakin ym. (2012) mukaan lapset ovat kyvykkäitä osallistumaan oman oppimisensa suunnitteluun ja ottamaan vastuuta oppimisestaan.

Projektiperustaisen toiminnan lisäksi vastaavan tyyppisestä toiminnasta käytetään käsitteitä projektityöskentely, yhteistoiminnallinen oppiminen, tutkiva oppiminen ja ilmiöpohjainen oppiminen (Sargent, 2011). Kokotsakin

ym. (2016) kirjallisuuskatsaus erilaisista varhaiskasvatuksessa ja muilla koulutusasteilla toteutetuista projektityöskentelyn tutkimuksista osoittaa, että onnistuakseen toiminnassa tulee huomioida seuraavat asiat: (1) lapset tarvitsevat tukea koko prosessin ajan, (2) opettajat tarvitsevat työnantajansa tukea uudenlaisen toimintatavan omaksumisessa, (3) yhdessä työskentely vahvistaa osallisuutta ja yhdenvertaisuutta, (4) työskentelyssä yhdistyvät opettajan pedagoginen osaaminen ja lasten itsenäinen työskentely, (5) arviointi on monipuolista ja jatkuvaa itsearviointia, vertaisarviointia ja reflektointia, ja (6) lasten omistajuus opeteltavaa asiaa kohtaan vahvistuu, kun heillä on mahdollisuus tehdä valintoja. Tässä tutkimuksessa tarkastelen oppimisen sijaan toimintaa, koska projektiperustainen toiminta ei liity vain oppimiseen, vaan lasten kokonaisvaltaiseen kehitykseen sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten tapaan olla vuorovaikutuksessa ja kohdata toisensa kokopäiväpedagogiikalle ominaiseen tapaan päivän kaikissa tilanteissa (esim. Lämsä, 2021). Projektiperustainen toiminta voi kattaa koko päiväkotipäivän aina päiväkotiin saapumisesta kotiinlähtöön tai olla osana toimintaa päivän eri vaiheissa.

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että projektiperustaisen toiminnan avulla varhaiskasvatuksen henkilöstö voi toteuttaa pedagogiikkaa, jossa arvostetaan lasten aloitteita ja mahdollisuuksia osallistua toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (Fredriksen, 2010; Havu-Nuutinen ym., 2017; Kokotsaki ym., 2016; Waller & Bitou, 2011). Varhaiskasvatukseen liittyvä tutkimustieto osoittaa, että lasten sitoutuminen toimintaan ja oppiminen paranevat, jos toiminta on mielekästä ja perustuu lasten aloitteisiin ja kiinnostuksen kohteisiin (Kangas & Lastikka, 2019; Kokotsaki ym., 2016; Krauss & Boss, 2013). Käytännössä lasten mahdollisuudet osallistua päätöksentekoon, pedagogisiin prosesseihin ja oman oppimisen suunnitteluun ja ohjaamiseen ovat rajalliset (Kangas, 2016; Kirby, 2020; Virkki, 2015; Webb, 2015). Erilaisten tutkimuksen avulla pystytään koko ajan paremmin ymmärtämään lapsen oppimisprosessia ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Erityisesti esi- ja alkuopetuksessa on kokeiltu projektiperustaisia toimintamalleja, joissa kerronnallisuuden avulla on sitoutettu ja herätetty lasten kiinnostusta projektiin. Havu-Nuutisen ym. (2017) tutkimus osoittaa, että avoimissa eli lasten ohjaamissa projekteissa aineistoa tuotetaan paljon ja lapsilla on

mahdollisuus tehdä omia tutkimuksia. Kuitenkin opettajat käyttävät avoimia lähestymistapoja hyvin niukasti silloin, kun toiminnalla on määritellyt tavoitteet oppimiselle.

Projektiperustainen toiminta tulee näkyväksi dokumentoinnin avulla. Pedagogisella dokumentoinnilla tarkoitetaan yhteistä tiedon tuottamista lasten elämästä, kehityksestä, kiinnostuksen kohteista, ajattelusta, oppimisesta ja tarpeista sekä lapsiryhmän toiminnasta konkreettisella ja monipuolisella tavalla esimerkiksi kuvin, muistiinpanoin ja tallentein (Rintakorpi & Reunamo, 2017). Oppimisen näkökulmasta pedagogisen dokumentoinnin avulla voidaan yhdessä tarkastella, mitä toiminnan aikana on opittu ja millaisia tavoitteita yhdessä asetetaan tulevalle toiminnalle. Pedagogisen dokumentoinnin merkityksen ymmärtämisen tai osaamisen puute on johtanut siihen, että pedagogista dokumentointia ei hyödynnetä oppimisen seuraamisessa, tavoitteiden asettelussa ja arvioinnissa, jolloin myös lapset jäävät näiden prosessien ulkopuolelle (Elfström Pettersson 2015; Knauf, 2017; Rintakorpi & Reunamo, 2017).

Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen yhteenvedona voidaan todeta, että saavuttaakseen kokonaisvaltaisen kuvan sosiaalisesti kestävästä osallisuuden toimintakulttuurin rakentamiseen liittyvistä keskeisistä käsitteistä tulee perehtyä ikään ja sukupolvisuhteisiin liittyviin kysymyksiin, tuntee varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvät velvoittavat asiakirjat, hahmottaa toimintakulttuurin, osallisuuden ja sosiaalisen kestävyuden rakentuminen sekä ymmärtää kerronnallisuuden ja toiminnallisuuden merkitys lasten kehityksen ja oppimisen edistäjinä.

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen toteuttamista sekä tutkimukseen liittyviä taustaoletuksia ja menetelmällisiä lähtökohtia. Ensimmäisessä luvussa esittelemäni tutkimuskysymys ja tässä luvussa tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät ratkaisut ovat muotoutuneet toimintatutkimuksen edetessä yhteistyössä tutkimuksen osallistujien kanssa. Jyrkämän (n.d.) mukaan toimintatutkimukseen kohdistettu kritiikki liittyy usein tutkijan moniulotteiseen positioon, joka poikkeaa perinteisestä akateemisesta tutkimuksesta, jossa tutkimuksella ei pyritä muuttamaan todellisuutta vaan pikemminkin kuvaamaan sitä. Tästä syystä kuvaan tässä luvussa myös omaa positiotani tutkijana mahdollisimman tarkasti. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden nimet on muutettu itseäni lukuun ottamatta.

### 3.1 Osallistuva toimintatutkimus ja tutkimuksen konteksti

Toteutin tutkimuksen laadullisena osallistuvana toimintatutkimuksena (*participatory action research*) ja tutkin siinä sosiaalista kestävyttä, osallisuutta ja päiväkodin toimintakulttuurin rakentumista. Osallistuva toimintatutkimus on Kurt Lewinin (1890–1947) kehittämän toimintatutkimuksen (*action research*) pohjalta kehitetty toimintatutkimuksen muoto, jossa tutkimusprosessi muodostuu tutkijan ja tutkimuksen osallistujien tiedon yhteiskehittämisestä ja kriittisen tietoisuuden edistämisestä ja johtaa sosiaaliseen muutokseen (McIntyre, 2008). Osallistuva toimintatutkimus noudattelee toimintatutkimukselle tyypillisiä piirteitä eli se etenee sykleissä, prosessi on käytännönläheinen ja teoreettisen tiedon lisäksi tutkimuksen tavoitteena on kehittää käytännön toimintaa (Heikkinen, 2006). Toimintatutkimuksessa tutkimusprosessi ei ole suunniteltavissa etukäteen vaan siinä tulee pystyä reagoimaan toiminnassa ilmeneviin muutoksiin (Coghlan & Brannick, 2010). Coghlanin ja Brannickin (2010) tapaan tässä tutkimuksessa tiedostettiin menneisyys, mutta tutkimus tapahtui nykyisyydessä ja sillä haluttiin muuttaa tulevaisuutta.

Tutkimusta voidaan pitää myös kriittisenä toimintatutkimuksena (*critical action research*), koska tutkimuksella halutaan estää aikaisemmassa tutkimuksessa (esim. Kangas, 2016; Sargeant, 2018; Virkki, 2015; Webb, 2015) havaittujen varhaiskasvatukseen vakiintuneiden lasten osallisuutta heikentävien toimintamallien toistuminen. Heikkisen (2006) tapaan tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on vapautuminen itsestään selvinä pidetyistä toimintamalleista, ammatillinen kehittyminen ja toiminnan vaikuttavuus. O'Toole (2020) kuvaa osallistuvaa toimintatutkimusta mahdollisuutena antaa osallistujille tilaa ja ääntä etsiä kokonaisvaltaisia, relationaalisia ja osallisuutta vahvistavia lähestymistapoja työhönsä. Osallistuva toimintatutkimus on suositeltu menetelmä kestävyttä tarkastelevissa tutkimuksissa, joissa tavoitellaan toiminnan muutosta (Sommerville & Williams, 2015).

Toimintakulttuuri syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja on sidoksissa aikaan ja paikkaan, jolloin tiedon kerääminen tutkittavasta ilmiöstä laadullisin menetelmin on luontevaa (Puusa & Juuti, 2020). Säljön (2009) tapaan ajattelen tiedon muodostuvan sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisesti siinä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, jossa toiminta tapahtuu. Kuten Juuti ja Puusa (2020) tuovat esille, käytännön näkökulma on toimintatutkimuksessa tärkeä, koska tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa oppimista, oivalluksia ja uudenlaisia tapoja toimia.

Osatutkimus I toteutettiin kahdessa Mannerheimin Lastensuojeluliiton, Suomen Punaisen Ristin ja Suomen Kulttuurirahaston Koko Suomi leikkii-hankkeen Terhokerhossa. Terhokerhot olivat eri sukupolvien kohtaamis- ja ajanviettopaikkoja, joihin kaikki olivat tervetulleita. Osallistuminen oli maksutonta. Terhokerhot valikoituivat osatutkimukseen tarkoituksenmukaisella otannalla (Patton, 1990). Terhokerhot olivat helposti saavutettavissa, ne olivat toimineet Koko Suomi leikkii-hankkeen alusta alkaen ja niiden toimintaan osallistui sekä lapsia että ikäihmisiä hankkeen tavoitteen mukaisesti.

Osatutkimukset II ja III toteutettiin eteläsuomalaisessa yksityisessä päiväkodissa, joka avattiin elokuussa 2015. Palveluntuottajan määrittelemänä päiväkodin toiminnassa painottuivat seikkailu, liikunta ja musiikki. Henkilöstön yhteisestä sopimuksesta lasten kanssa vietettiin paljon aikaa tutustuen toisiinsa, rakentaen lasten luottamusta ja huomioiden toiminnassa lasten aloitteet



ja kiinnostuksen kohteet, kuten varhaiskasvatuksen lastenhoitaja Kirsi kuvaa työtään alle kolmevuotiaiden ryhmässä:

On ihanaa olla työpaikassa, jossa kukaan ei katso pahana perään, kun leikin lasten kanssa.

(Kirsin tutkimuspäiväkirja, syyskuu 2015)

Päiväkodin avautuessa siellä työskenteli lisäksi viisi varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa ja kolme varhaiskasvatuksen opettajaa.<sup>1</sup> Itse toimin päiväkodin johtajana ja ryhmässä varhaiskasvatuksen opettajana. Päiväkodissa oli elokuussa 2015 yhteensä 38 lasta, joista 21 oli yli kolmevuotiaita ja 17 alle kolmevuotiaita. Tammikuussa 2016 päiväkodissa oli yhteensä 73 lasta, joista 38 oli yli kolmevuotiaita ja 35 oli alle kolmevuotiaita. Tällöin myös henkilöstön määrä oli lisääntynyt kahteentoista. Elokuussa 2016 lapsia oli yhteensä 82. Heistä 52 oli yli kolmevuotiaita ja 30 alle kolmevuotiaita. Päiväkoti oli avoinna kaikkina arkipäivinä klo 6–17. Lapsilla oli mahdollisuus osallistua varhaiskasvatukseen 12 tai 17 päivänä kuukaudessa tai kuukauden kaikkina arkipäivinä. Lapsilla oli mahdollisuus myös osapäiväiseen varhaiskasvatukseen 20 tuntia viikossa. Lapset oli jaettu kuuteen ryhmään, joista kolme oli pääsääntöisesti yli kolmevuotiaille ja kolme alle kolmevuotiaille. Jokaisessa ryhmässä toimi työparina varhaiskasvatuksen lastenhoitaja ja varhaiskasvatuksen opettaja. Elokuusta 2016 alkaen yli kolmevuotiaiden ryhmät muutettiin kahdeksi kolmen kasvattajan ryhmäksi, koska henkilöstö koki, että ryhmien toimintaa pystyttiin järjestämään tällä tavoin joustavammin pienryhmissä ja tilojen käyttö tuki paremmin lasten turvallisuuden tunnetta ja oppimista. Elokuusta 2016 alkaen päiväkodissa työskenteli myös päiväkotiapulainen.

---

<sup>1</sup> Uuden varhaiskasvatuslain (540/2018) myötä lastenhoitajan tehtävänimike muuttui varhaiskasvatuksen lastenhoitajaksi ja lastentarhanopettaja vaihtui varhaiskasvatuksen opettajaksi. Käytän tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaisia tehtävänimikkeitä.

### 3.2 Kanssatutkijat ja tutkijan positio

Väitöstutkimuksessa kanssatutkijoina olivat Terhokerhojen lapset sekä päiväkodin lapset ja varhaiskasvatuksen henkilöstö. Osatutkimukseen I osallistui syksyn 2014 aikana yhteensä 27 lasta ja 21 aikuista, joista 14 oli toimintaan osallistuneita ikäihmisiä. Lapsista 12 osallistui pitämiini haastatteluihin. Haastatteluihin osallistuneet lapset olivat iältään 4–12-vuotiaita. Päiväkodin lapset ja henkilöstö osallistuivat aktiivisesti osatutkimusten II ja III suunnittelun ja tutkimusaineiston tuottamisen lisäksi myös aineiston analysointiin ja alustavien tutkimustulosten pohtimiseen (ks. Boylorn, 2008). Osatutkimukseen II osallistui vuosien 2015–2017 välillä 19 varhaiskasvatuksen ammattilaista. Heistä 13 toimi varhaiskasvatuksen lastenhoitajina ja kuusi varhaiskasvatuksen opettajina. Toimin kaksi ensimmäistä päiväkodin toimintavuotta varhaiskasvatuksen opettajana ja päiväkodin johtajana. Lisäksi tutkimukseen osallistui kolmantena toimintavuonna toinen päiväkodin johtaja, joka työskenteli päiväkodissa opintovapaani aikana. Osatutkimukseen III osallistui vuosien 2015–2017 aikana lisäksi toinen varhaiskasvatuksen opettaja, yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitaja ja 41 iältään 3–7-vuotiasta lasta.

Päiväkodissa toteutettu tutkimus (osatutkimus II ja III) käynnistyi päiväkodin henkilöstön yhteisellä päätöksellä kesäkuussa 2015. Olin tullut valituksi päiväkodin johtajaksi ja opettajaksi uuteen yksityiseen päiväkotiin, johon oli samanaikaisesti kanssani rekrytoitu myös muuta henkilöstöä. Olin perehtynyt osallisuuteen ja siihen liittyvään tutkimukseen aikaisemmissa opinnoissani ja osatutkimuksessa I. Olin kiinnostunut hyödyntämään tätä osaamista uudessa työssäni. Lasten osallisuutta ei sanana mainittu tuolloin voimassa olleissa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa (Heikkilä ym., 2007), mutta toiminnassa tuli ottaa huomioon lasten kiinnostuksen kohteet. Lisäksi tiedossa oli, että uusissa varhaiskasvatuksen velvoittavissa asiakirjoissa (Opetushallitus, 2016; Varhaiskasvatuslaki, 540/2018) lasten osallisuudella tulisi olemaan aikaisempaa suurempi merkitys. Myös yksityisen palveluntuottajan toiminta-ajatuksessa lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön aktiivisuus, yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys olivat vahvassa roolissa.

Uusi päiväkotitoimi oli hedelmällinen kehittämiskohde, koska henkilöstö ei ollut työskennellyt aikaisemmin yhdessä ja pääsimme luomaan päiväkodin

toimintakulttuuria heti toiminnan käynnistymisestä alkaen. Tapasin työntekijöiden kanssa ensimmäisen kerran kesäkuussa 2015 ja kerroin heille kiinnostuksestani aloittaa päiväkodissa lasten osallisuutta vahvistava toimintatutkimus. Henkilöstö oli jo rekrytointivaiheessa kuullut palveluntuottajan lapsilähtöisestä tavasta toimia, joten kaikki olivat kiinnostuneita toimintatutkimuksen käynnistämisestä. Sovimme, että aloitamme tutkimuksen yhteisellä keskustelulla heinäkuun lopussa 2015 ennen päiväkodin avaamista. Ennakkotehtävänä yhteiseen keskusteluun jokaisen tuli valita kuva tai esine, joka kuvasti jotain itselle merkityksellistä asiaa joko omasta lapsuudesta tai toimiessa lasten kanssa. Keskustelussa pohdimme henkilöstön valitsemien kuvien ja esineiden sekä niihin liittyvien kertomusten avulla lapsi- ja aikuisikäsiä (ks. luku 3.3) ja suunnittelimme tutkimuksen toteuttamista. Samalla kerroin työntekijöille osatutkimuksen I tuloksista.

Keskustelussa muodostimme yhteistä näkemystä, millaista lapsuutta haluamme päiväkodissa muodostaa ja mitä sen saavuttaminen toiminnaltamme edellyttää. Lisäksi kävimme läpi, millaista palautteen antamis- ja vastaanottamiskulttuuria haluamme henkilöstön kesken päiväkotiin rakentaa, jotta voimme varmistaa, että kaikilla oli mahdollisuus muistuttaa toisia yhteisestä tavoitteesta vahvistaa lasten osallisuutta. Sovimme myös, että työntekijät voivat aina esittää toisilleen avoimesti miksi-kysymyksiä. Niitä ei tarkoitettu epäilyksi tai työkaverin toiminnan kyseenalaistamiseksi, vaan uteliaiksi kysymyksiksi. Työntekijät halusivat ylläpitää kulttuuria, jossa päivittäin tehtävät ratkaisut olivat perusteltavissa. Jos järkevää perustelua ei ollut, toimintaa pystyi muuttamaan. Myös päiväkodissa olleiden opiskelijoiden ohjaajina toimivat työntekijät kehottivat opiskelijoita kysymään miksi-kysymyksiä aina, kun henkilöstön toiminta herätti myönteisiä tai kielteisiä ajatuksia.

Toimintatutkimukselle tyypilliseen tapaan suunnittelin tutkimuksen käytännön toteutusta ja aineiston hankintaa yhdessä henkilöstön kanssa. Tiedotimme tutkimuksesta sekä sen tavoitteista ja toteutustavoista asiakasperheitä päiväkodin tutustumispäivänä ennen päiväkodin avaamista heinäkuun lopussa 2015 sekä uusien asiakasperheiden ottaessa minuun yhteyttä kysyessään varhaiskasvatuspaikkaa lapselleen. Tutkimuksen lupa- ja suostumuslomakkeita käsittelemme tutkimuksen toteuttamisen eettisen tarkastelun yhteydessä luvussa 3.6.

Tutkimuksen aikana henkilöstö kirjasi ajatuksiaan omiin tutkimuspäiväkirjoihinsa, joista keskustelimme yhteisten suunnitteluiltojen yhteydessä. He myös tekivät runsaasti valintoja tutkimusaineistoon liittyen dokumentoidessaan toimintaa. Alusta asti oli selvää, että myös lapset ovat aktiivisesti mukana tutkimuksen suunnittelussa ja tuottamassa tutkimusaineistoa useilla eri menetelmillä. Näin ollen puhun tutkimuksen osallistujista kanssatutkijoina (Bergold & Thomas, 2012). Kanssatutkijuus oli luontevaa, koska jaoin päiväkodin arkea niin lasten kuin henkilöstön kanssa muutenkin ja luottamus rakentui monipuolisesti koko prosessin ajan päiväkodin avaamisesta ja tutkimuksen aloittamisesta tutkimuksen päättämiseen. Lapset olivat halukkaita tutkimuksen tekemiseen ja kanssatutkijuuteen, kuten seuraava esimerkki Jennin (6 v), Veeran (6 v) ja Violan (6 v) toteuttamasta havainnoinnista osoittaa:

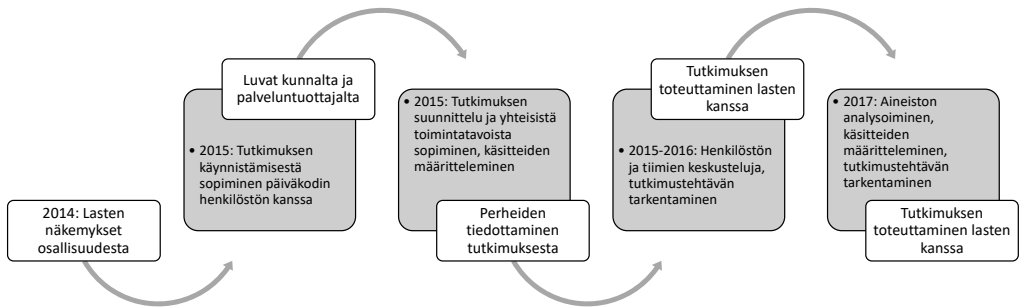
Ne lukee pienten puolella kirjoja. Me nähtiin ulkona, että siellä leikittiin piilosta. Ja pienten puolella luettiin kirjoja ja lähetettiin ulos. Salissa ei ollut ketään. Ja ulkona leikittiin myös hiekkalaatikolla ja rekoilla. Keinuttiin, juostiin ja sitten siellä. Sitten me havainnoitiin myös ittestämme. Leikittiin Leon (1 v) kanssa.

(Elinan tutkimuspäiväkirja, syyskuu 2016)

Lasten kanssa toiminta käynnistyi sadutuksella, koska sadutus antaa tilaa lasten kiinnostuksen kohteille ja viestii lapselle, että aikuinen on halukas kuuntelemaan lapsen ajatuksia (Karlsson, 2013). Toiminnan edetessä henkilöstön työskentely lasten kanssa muodostui Sargentin (2011) kuvailemaksi projektiperustaiseksi toiminnaksi, jossa hyödynsimme O'Toolen (2020) tapaan lasten sadutuksia ja muita kerronnallisia menetelmiä. Lapset ja henkilöstö toimivat aktiivisesti yhteistyössä kaikissa toiminnan vaiheissa ja se vahvisti näkemystämme, että projektiperustaisen toiminnan avulla lasten osallisuus vahvistuu.

Tutkimuksen lopuksi marraskuussa 2017 analysoimme kahden päiväkodissa toiminnan alusta asti työskennelleen työntekijän kanssa tutkimuksen kokonaisuutta ja sen alustavia tuloksia. Lasten kanssa analysoimme tutkimusaineistoa osana arjen toimintaa pohtien toiminnan etenemistä ja toiminnassa opittuja asioita. Käsittelen tarkemmin aineistojen analyysiä luvussa 3.5.

Kuviossa 2 kuvaan toimintatutkimuksen etenemistä Terhokerhoissa tuotetun aineiston (osatutkimus I) hyödyntämisestä päiväkodissa toteutetun toimintatutkimuksen päättymiseen asti (osatutkimukset II ja III).



**Kuvio 2.** Toimintatutkimuksen eteneminen

Toimintatutkimuksesta muodostui koko päiväkotia yhdistävä asia. Tutkimus innosti henkilöstöä kehittämään työskentelyään lasten kanssa ja vahvisti lasten kokemusta omasta kyvykkyydestään oman elämänsä asiantuntijoina (myös Bush ym., 2017), kuten Veeran (6 v) huomio kanssatutkijuuteen liittyen osoittaa:

Veera tulee luokseni ja toivoo, että voisi olla tietty tutkimuspäivä, jotta tutkiminen ei unohtuisi muiden juttujen takia. Pidän ideaa hyvänä. Pohdin ääneen, mikä päivä voisi olla hyvä. Sanon, etten ole perjantaisin päiväkodilla. Veera tarttuu lauseeseeni ja toteaa: ”Sittenhän se olis hyvä. Jos sä et oo paikalla, niin me voidaan tutkia, mitä täällä tapahtuu.” (Elinan tutkimuspäiväkirja, syyskuu 2016)

Tutkimustuloksia päästiin työyhteisössä kokeilemaan heti ja henkilöstö koki omistajuutta toimintatutkimusta kohtaan (ks. Alderson & Morrow, 2020).

Juutin ja Puusan (2020) mukaan omistajuus vahvistaa muutoksen kestävyyttä. Koska koko työyhteisö oli mukana toimintakulttuurin kehittämisessä ja halu muuttaa toimintaa sekä kehittyä ammattilaisena johtui henkilöstön sisäisestä halusta, tulokset erosivat laadullisesti ja olivat merkityksellisiä osallistujille (myös Bush ym., 2017; Takanen, 2013). Myös sosiaalisen kestävyuden näkökulmasta tulokset olivat vaikuttavampia, kun osallistujat pystyivät oman toimintansa kautta lisäämään yhteisöllisyyttä ja koettua hyvinvointia (Padovan, 2008). Kanssattutkijuus osoittautui erityisen keskeiseksi tekijäksi uusien oppituntien ja reflektoiden muodostuneiden toimintatapojen juurtumisessa.

Osallistuvalla toimintatutkimuksella ei ole poikkeuksellista, että tutkija on osa yhteisöä (Bush ym., 2017). Tutkijana toimiminen opettajan positiossa on yleinen tutkimusasetelma koulumaailmassa (esim. Piipponen & Karlsson, 2021). Harvinaisempaa kuitenkin on, että tutkija toimii kanssattutkijoiden esihenkilönä. Tämä tuli ottaa erityisen sensitiivisesti huomioon tutkimukseen osallistuvien vapaaehtoisuutta pohdittaessa (TENK, 2019). Tutkimuksen toteuttamisen eettisyyttä pohdin tarkemmin luvussa 3.6.

Tehtäväni oli toimia ensisijaisesti päiväkodin johtajana, henkilöstön esihenkilönä ja varhaiskasvatuksen opettajana lapsiryhmässä. Tutkijuuteni oli kuitenkin alusta asti osa tätä kokonaisuutta. Tutkijan positiossa tehtäväni oli edistää toimintatutkimusta esittämällä kysymyksiä, nauhoittamalla keskusteluja, tuottamalla tutkimusaineistoa yhdessä lasten ja henkilöstön kanssa sekä havainnoimalla ja kirjaamalla toimintaa. Työyhteisössä oli yhteisesti sovittu, että henkilöstön aloitteesta tulleet kahdenkeskiset keskustelut työyhteisöön, työhyvinvointiin ja henkilökohtaisiin asioihin liittyen eivät olleet osa tutkimusaineistoa. Sen sijaan ammatilliseen pohdintaan liittyviä keskusteluja saatoin pyytää kirjaamaan työntekijän omaan tutkimuspäiväkirjaan tai pyysin luvan kirjata keskustelun lyhyesti muistiin omaan tutkimuspäiväkirjaani.

Päiväkodin johtajuus, opettajuus ja tutkijuus rakentuivat relationaaliselle lähestymistavalle tyypilliseen tapaan yhdessä kaikkien työyhteisön jäsenten, lasten ja huoltajien kanssa (Colmer ym., 2014; Granrusten, 2020; Mäntyjärvi & Puroila, 2019; Uhl-Bien, 2011). Koska kaikille positioilleni oli olemassa ennakko-oletuksia osallistujien aikaisempien elämäkokemusten myötä, johtajuutta, opettajuutta ja tutkijuutta oli tarpeen käsitellä myös lasten, henkilöstön ja huoltajien kanssa. Erityisesti työntekijöiden kanssa oli tärkeää käydä

keskustelua, millaisia odotuksia heillä oli positioitani kohtaan, koska toimin myös heidän esihenkilönään. Relationaalisen ajattelutavan mukaisesti en ajatellut johtajuuden, opettajuuden ja tutkijuuden näyttäytyneen päiväkodissa hierarkkisina rakenteina tai rajoittaneen johtajuutta, opettajuutta ja tutkijuutta vain tiettyihin tehtäviin tai positioihin, vaan johtajuus, opettajuus ja tutkijuus olivat neuvoteltavia asioita, jotka muodostuivat yhteisöllisesti yhteisössä vallitsevina normeina ja toimintatapoina (Uhl-Bien, 2011). Seuraavassa esimerkissä kuvaan tutkimushetken aloittamista yhdessä lasten kanssa. Esimerkki kuvaa lasten mutkatonta tapaa suhtautua minuun ja tutkimukseen:

Kerroin lapsille tekeväni väitöskirjaa, joka olisi sitten kaikkien kiinnostuneiden luettavissa. Viola kysyi heti, että miks sun pitää tehdä kirja? Etkö sä vois tehdä elokuvaa? Kerroin, että joskus tulevaisuudessa väitöskirjan voi ehkä tehdä elokuvankin muotoon, mutta tästä tulee kuitenkin kirja. Päätin, että lasten kanssa on hyvä katsoa videoita ja pätkiä toiminnasta pitkin vuotta, jotta he näkevät, mistä tutkimusaineisto muodostuu. (Elinan tutkimuspäiväkirja, elokuu 2015)

Pitkäkestoisessa tutkimuksessa niin minulla tutkijana kuin päiväkodin henkilöstöllä ja lapsilla kanssatutkijoina oli mahdollisuus kehittyä sekä tutkijoina että tutkittavina. Lapsilla aloittelevina tutkijoina oli tärkeää olla mahdollisuus kehittää positiotaan ja tutkijuuttaan koko prosessin ajan. Lasten suhtautuminen kanssatutkijuuteen ja minuun tutkijana näkyi seuraavassa aineistoesimerkissä aloittaessani tutkimusjaksoa esiopetukseen osallistuneiden lasten kanssa syksyllä 2016:

Seuraavaksi ryhdyimme lasten kanssa miettimään, miten heidän ajatuksensa ja kokemuksensa saadaan tallennettua tutkimusta varten. "Me kerrotaan sulle ja sä kirjoitat ylös." "Mekin voidaan videoida." "Jos olis kamera, niin me voitais ottaa kuvia." "Ja voisko silleen ihan oikeesti tutkia ja katsoa, mitä ympärillä tapahtuu ja sit kertoa sulle, mitä on nähny?" Onneksi en esitellyt alkuperäisen suunnitelmani mukaisesti tutkimusmenetelmiä lapsille, vaan pidin suuni kiinni. Hehän keksivät

menetelmät itse. Seuraavaksi jokainen sai kertoa, miten haluaa lähteä tutkimusaineistoa keräämään.

(Elinan tutkimuspäiväkirja, syyskuu 2016)

Minulla oli päiväkodin johtajana ja opettajana mahdollisuus tarkastella päiväkodin toimintaa tutkijana sisältäpäin ja siihen liittyi useita hyötyjä. Oma tietämykseni varhaiskasvatuksesta helpotti tutkimuksen käynnistämistä ja auttoi välttämään monia väärinkäsityksiä esimerkiksi päivän rakenteeseen, henkilöstön työnjakoon tai lasten ryhmäjakoon liittyen (Burns, 2010). Tuttuuden myötä syntynyt avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri mahdollistivat henkilöstölle omien ajatusten ja mielipiteiden esille tuomisen sekä yhteisen kriittisen keskustelun. Viljamaan (2012) tavoin minun ei tarvinnut erikseen asettua tutkijan positioon tai tulla tutkimusympäristöön. Vaikka kaikki hetket päiväkodissa eivät tallentuneet analysoitavaksi tutkimusaineistoksi, pystyin positioni avulla tunnistamaan asioiden yhteyksiä toisiinsa (Alderson & Morrow, 2020; Shenton, 2004).

Avoimuudellani ja uteliaisuudellani sekä arvostuksen osoituksella henkilöstöä ja lapsia kohtaan saavutin sen luottamuksen, joka on myös Xerrin (2018) mukaan edellytyksenä sille, että osallistujat pystyivät olemaan mahdollisimman luonnollisia tutkimustilanteissa huolimatta rooleistani myös esihenkilönä ja opettajana. Tämä ilmeni sekä henkilöstön että lasten suhtautumisessa tutkimukseemme. Kaikki osapuolet kysyivät säännöllisesti tutkimuksen etenemisestä eikä tutkimustilanteisiin osallistuminen, kuten arjen tilanteiden videointi tai keskustelujen tallentaminen, aiheuttanut muutosta puheissa tai toiminnassa. Moni henkilöstön jäsen osoitti käyttäytymisellään innostusta tutkimustamme kohtaan ja sanoi pitävänsä tärkeänä, että osallisuuteen ja päiväkodin toimintakulttuuriin panostetaan. Toisaalta osa rajoitti tutkimukseen osallistumista jättämällä kirjaamatta ajatuksiaan tutkimuspäiväkirjaansa tai ei antanut sitä tutkimuskäyttöön. Myös huoltajat osoittivat mielenkiintoa tutkimusta kohtaan kysymällä tutkimuksen etenemisestä ja kertomalla, että heille on tärkeää, että heidän lapsensa saa olla päiväkodissa, jossa toimintaa kehitetään.

Erityisesti lasten näkökulmasta pitkäkestoisessa tutkimuksessa, jossa tutkijuus on koko ajan läsnä, oli etuja tuttuuden, jatkuvuuden ja avoimuuden



näkökulmista. Alanko ja Juutinen (2019) pitävät tutkijan vetäytymistä tai aktiivisuutta tutkimuseettisenä valintana. Kuten Alanko ja Juutinen (2019) ovat havainneet, tässäkin osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta tarkastelevassa tutkimuksessa oli luontevaa, että tutkija luo omalla toiminnallaan osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta. Monien lasten kohdalla roolini tuttua ja turvalliseksi koettuna opettajana oli ehkä välttämätön, jotta he halusivat osallistua tutkimusaineiston tuottamiseen. Ajattelen, että näin sain aineistoon mukaan myös hiljaisempien, arempien ja ujompien lasten ja aikuisten näkökulmia, jotka olisivat tuntemattoman tutkijan kanssa saattaneet jäädä saamatta. Tutkimusasetelma mahdollisti erilaisten osallistujien osallistumisen tutkimuksen aineiston tuottamiseen, jolloin saadun aineiston voidaan ajatella olevan monimuotoisempaa kuin laajalta samanhenkiseltä osallistujajoukolta kerätyn aineiston (Shenton, 2004).

Sisäpuolinen tarkastelu yhtenä tutkimusyhteisön jäsenenä ja tutkimukseen osallistuneen henkilöstön esihenkilönä toi tutkimukseen myös omat rajoitteensa (Xerri, 2018). Tutkijana en pystynyt olemaan täysin objektiivinen (Brannick & Coghlan, 2007). Minun oli tutkijana tärkeää tunnistaa, miten ennakkokäsitykseni saattoivat vaikuttaa tutkimuksen kulkuun ja tutkimustuloksiin. Erityisesti pohdin, mitä minulle kerrottiin ja jätettiin kertomatta (Boylorn, 2008). Ennakkokäsitykseni mukaan pidin lapsen aktiivisuutta ja mahdollisuutta osallistua päiväkodin arjen muokkaamiseen hyvänä asiana. Pidin myös lapsia arvokkaina tiedontuottajina ja oman elämänsä asiantuntijoina sekä ajattelin relationaalisen lähestymistavan tarjoavan parhaan mahdollisen pohjan yhteisöllisyydelle. Jouduin myös tekemään valintoja laajasta tutkimusaineistostani osatutkimuksien raportointia varten. Näissä tilanteissa pohdin, mitkä päiväkodin arjen kuvaukset kuvaavat parhaiten sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentamista.

### **3.3 Aktiivinen toimijuus tutkimuksen lapsi- ja aikuiskäsityksenä**

Tätä tutkimusta ohjaavat lapsi- ja aikuiskäsitykset perustuvat sosiokonstruktivismiin tieteenfilosofisiin lähtökohtiin. Sosiokulttuurisen teorian ja oppimiskäsityksen mukaisesti lapsen kehitys ja oppiminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön kanssa (Berthelsen ym., 2009; Rogoff, 2003).

Terhokerhot (osatutkimus I) olivat vapaaehtoisvoimin toteutettuja lasten ja ikäihmisen kerhoja, jossa lasten ja aikuisten välistä suhdetta ja toiminnan sisältöä oli määritelty hankesuunnitelmassa. Tavoitteina olivat kaikkien osallistujien osallisuus ja lapsen oikeuksien sopimuksen (YK, 1989) toteutuminen. Sen sijaan varhaiskasvatusta (osatutkimus II ja III) ja siinä toteutuvaa lapsuuskäsitystä määrittelevät varhaiskasvatustilanne (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018). Tutkimuksen lapsi- ja aikuiskäsitykset muodostuivat yhdessä tutkimukseen osallistuneiden lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. Käsitteisiin vaikuttivat kaikkien yhteisön jäsenten oma toiminta, suhde toisiin ja yhdessä toteutettu toiminta.

Päiväkodin toiminnan alussa varhaiskasvatuksen henkilöstön yhdessä määrittelemä lapsuuskäsitys myötäili lapsuudentutkimukselle ominaista ja varhaiskasvatuksen velvoittavissa asiakirjoissa vallitsevaa sosiokulttuurista paradigmaa (Opetushallitus, 2018; Rogoff, 2003; Varhaiskasvatustilanne 540/2018). Henkilöstö kuvasi lapsia aktiivisina toimijoina, joilla tulee olla mahdollisuus osallistua itseään ja yhteisöään koskeviin asioihin toisaalta muokkaamalla ja toistamalla olemassa olevaa toimintaa ja toisaalta luomalla ja jakamalla uutta (Corsaro, 2011; Karlsson, 2020; Kronqvist & Kumpulainen, 2011; Opetushallitus, 2018; Sommer, 2019).

Tässä tutkimuksessa lasten aktiivinen toimijuus näkyi osatutkimuksissa monella tasolla. Toimintatutkimuksessa lasten aktiivinen toimijuus tarkoitti aineiston tuottamista monin eri kerronnallisista ja toiminnallisista menetelmin. Osatutkimukset II ja III toteutettiin päiväkodissa, jossa yleisesti lapset viettävät paljon aikaa, mutta heillä ei tutkimusten mukaan välttämättä ole mahdollisuutta osallistua aktiivisesti oman varhaiskasvatuksensa toteuttamiseen velvoittavista asiakirjoista huolimatta (Kangas, 2016; Kirby, 2020; Virkki, 2015; Webb, 2015). Erityisesti osatutkimuksessa III lasten toimijuus oli aktiivista

osallistumista tutkimuksen aikana toteutettuun projektiperustaiseen toimintaan, tutkimusaineistoon tutustumista tutkimuksen eri vaiheissa sekä osallistumista tulosten ensimmäisen version muodostamiseen. Kokotsakin ym. (2016) mukaan aktiivinen toimijuus yhteisön jäsenenä ei ole itsestään selvä toimintatapa lapsille, vaan osallistumismahdollisuudet ja asiantuntijuus itseä koskevista asioista tulee oppia, jos niitä ei ole ollut mahdollista toteuttaa aikaisemmin. Seuraava esimerkki tutkimuksen aloittamisesta lapsiryhmän kanssa toisena toimintavuotena osoittaa tämän:

Kerron työstäni tutkijana ja siitä, että olen kiinnostunut kertomaan muille ihmisille, millaista päiväkodissa on. Kysyn lapsilta, kenellä heidän mielestään on tietoa päiväkodin elämästä. "Aikuisilla", vastaa Joonas saman tien. Kysyn, olisiko muilla tietoa. "Sulla", sanoo Väinö. Näin on – minä ja aikuiset tiedämme aika paljon, mutta emme kaikkea. Kysyn, vieläkö olisi muita, jotka tietävät päiväkodin elämästä. "Vanhemmat", sanoo Salla. Juttelemme hetken lasten näkemyksistä. Tietävätkö vanhemmat tosiaan? Veera osaa jäsentää asiaa niin, että vanhemmat tietävät sen, mitä heille kerrotaan. He eivät ole päiväkodissa. Jatkamme siis pohdintoja. Kysyn, olisiko päiväkodissa vielä joku, joka elää tätä päiväkodin elämää ihan joka päivä. "No, me lapset", oivaltaa Valteri. Kysyn, onko heillä tietoa päiväkodin arjesta? "Joo", kaikki vastaavat yhteen ääneen. Kerron olevani samaa mieltä. Minunkin mielestäni he tietävät erinomaisesti päiväkodin arjesta. Niin paljon, että minä tarvitsisin heidän apuaan tutkimuksen tekemisessä. Minulla on heti yksitoista innostunutta tutkimuskaveria.

(Elinan tutkimuspäiväkirja, syyskuu 2016)

Koska varhaiskasvatuksessa toteutettava pedagoginen toiminta ja lasten osallisuus lähtevät varhaiskasvatuksen henkilöstön tekemistä valinnoista, lapsikäsitteiden lisäksi henkilöstön oli tarpeellista määritellä osatutkimuksissa II ja III yhdessä myös toimintatutkimusta ohjannutta aikuiskäsitystä ja sitoutua siihen omassa toiminnassaan (ks. myös Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Sen sijaan en tarkastele osatutkimuksen I aikuiskäsitystä, koska Terhokerhoissa olleet aikuiset toimivat vapaaehtoisina, eikä heiltä edellytetty kasvatusalan

koulutusta. Tästä huolimatta tiedostan, että Terhokerhoissa vallinneella aikuiskäsityksellä on ollut merkitystä lasten määrittelemälle osallisuudelle.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön määrittelemää aikuiskäsitystä kuvasi sosiokulttuurisuudelle ominainen aktiivinen toimijuus. Tämä näyttäytyi tutkimusprosessin aikana henkilöstön fyysisenä ja psyykkisenä läsnäolona lasten arjessa koko päiväkotipäivän ajan niin sisällä kuin ulkona tapahtuvassa toiminnassa. Ryhmäytymisessä tavoiteltiin tietoisesti ryhmäytymistä myös lasten ja aikuisten välillä. Seuraava aineistoesimerkki aamupiiriltä kuvaa ryhmäytymistä Ollin (5 v) sanoin:

Elina: Nyt on kaikki tainneet saada sanoa haluamansa numeron?

Olli: Hei, Anu (aikuinen) ei ole vielä sanonut yhtään numeroa.

(Elinan tutkimuspäiväkirja, huhtikuu 2016)

Toimintatutkimuksen eri vaiheissa toteutetuissa ryhmä- ja tiimikeskusteluissa sekä omissa tutkimuspäiväkirjoissaan henkilöstö reflektoi omaa toimintaansa ja sen vaikutuksia lapsiin suhteessa yhdessä määritelyihin lapsi- ja aikuiskäsityksiin. Työyhteisössä keskusteltiin avoimesti, miten aikuisten tulee toimia, toimintaa tulee muuttaa, tilojen käyttöä organisoida tai toimintaa porrastaa, jotta lasten osallisuuden vahvistaminen lasten aloitteita huomioimalla on mahdollista. Seuraavat aineistoesimerkit kuvaavat kahden varhaiskasvatuksen opettajan pohdintoja tutkimuksen eri vaiheissa:

Ja sit se et pitäis sen lapsenmielisyyden mukana siinä kasvatuksessa. Et ei oo vaan se aikuinen, ei oo vaan se ylhäällä oleva opettaja vaan on se joku siinä ohjaamassa ja pitämässä kädestä ja auttamassa ja sit niinku lapsenmielisyys pysyy siinä, et antaa lapsen ihmetellä ja tutkia ja selvittää ja ku niil on se luontasesti, et tutkitaan ja jos ulkonakin näkyy jotain, niin sit tutkitaan sitä yhdessä. Et siitä mä haluaisin pitää kiinni työelämässä.

(Hanna, varhaiskasvatuksen opettaja, elokuu 2015)

Mulle tuli kyllä, kun mä luin sitä teijän rairuohon istutusta, ni mulle tuli semmonen olo, että vau. Mä oon menossa tonne töihin. Et siistii

pedagogiikkaa. Vitsi miten hienosti on käytetty sitä että lapset saa olla sitä eteenpäin viemässä koko juttuu. Se oli ihan älyttömän hieno se toteutus siinä. Tuli itelle ihan älyttömän hyvä fiilis.

(Tea, varhaiskasvatuksen opettaja, maaliskuu 2016)

Varhaiskasvatuksen henkilöstö ajatteli, että lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita, vaikka ovat riippuvaisia aikuista. Tästä syystä lasten toimijuuden toteutumisessa aikuisilla oli perustavanlaatuaista valtaa siihen, miten ja millaisin seurauksin lasten toimijuus toteutui (Prout, 2005; Turja & Vuorisalo, 2017).

### **3.4 Tutkimusaineistot**

Kokosin väitöstutkimuksen aineistot monimenetelmäisesti yhdessä tutkimukseen osallistuneiden lasten ja aikuisten kanssa. Tarkastelemalla tutkittavaa ilmiötä monimenetelmäisesti useasta eri näkökulmasta saavutin sosiaalisesti kestävästä osallisuuden toimintakulttuurista monipuolisen kuvan (Shenton, 2004), mikä on auttanut minua jäsentämään ilmiötä ja tekemään sitä näkyväksi tutkimukseni avulla. Näen Mocklerin ja Groundwater-Smithin (2014) tapaan lapset ja aikuiset epäyhtenäisinä ja moniäänisinä joukkoina ja pyrin tämän laadullisen toimintatutkimuksen monipuolisen aineiston avulla saamaan näkyväksi myös yleensä vähemmistöön jääviä lasten ääniä (ks. myös Kekäle ja Puusa, 2020; Sargeant, 2018). Olen koonnut osatutkimuksissa käytetyt menetelmät taulukkoon 1 lukuun 3.5.

Terhokerhoissa (osatutkimus I) toteutin haastattelut neljän kerhokerran päätteeksi lasten toivomalla tavalla yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluina heidän valitsemassaan tilassa. Haastatteluissa pyrin mahdollisimman luontevaan keskusteluun lasten kanssa. Olin tutkijana lapsille jo ennestään tuttu, koska olin osallistunut kerhojen toimintaan ja käynyt havainnoimassa kerhoissa aikaisemmilla kerroilla. Puolistrukturoidun haastattelun teemat muodostuivat aikaisemmin kerhoissa tekemiäni havaintojen ja teoreettisen kirjallisuuden pohjalta. Haastattelun aluksi kerroin lapsille, että olen kiinnostunut heidän ajatuksistaan ja että heillä olisi sellaista tietoa, mitä minulla ei

ollut. Haastattelussa oli mukana kerronnallisia osuuksia, avoimia kysymyksiä ja lauseentäydennystehtäviä, joissa lapset saivat jatkaa lukemiani lauseita haluamallaan tavalla (Cohen & Manion, 1994). Osa lapsista oli ottanut kuvia aikaisemmilla kerhokerroilla ja heillä oli mahdollisuus haastattelun yhteydessä katsella ottamiaan kuvia ja kertoa niistä. Havaitsin, että kuvien pohjalta syntyneet haastattelut olivat pidempiä kuin muut haastattelut. Haastattelut kestivät kolmesta minuutista 23 minuuttiin ja ne olivat keskimäärin 10 minuutin pituisia. Nauhoitin kaikki haastattelut ja litteroin ne heti haastattelun jälkeen.

Päiväkodissa (osatutkimukset II ja III) koottu aineisto tuotettiin osana päiväkodin normaalia toimintaa, jolloin tutkimus ei aiheuttanut lisätyötä tutkimukseen osallistuneille lapsille tai varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Pitkän tutkimusjakson ja tiiviin yhdessä olemisen etuna oli, että aineiston keruu ei ollut arjen toiminnasta irrallista, vaan jatkuvaa ja tiivis osa arkea (ks. myös Wrede-Jäntti, 2019). Tutkimusaineiston tuottamisen tavoitteena ei ollut ainoastaan aineiston kerääminen, vaan näin sen Lastikan ja Kankaan (2017) tavoin tilaisuutena innostaa henkilöstöä antamaan lapsille mahdollisuuksia kuulluksi tulemiseen, osallisuuteen ja vaikuttamiseen sekä lapsille mahdollisuutena kertoa omasta arjestaan päiväkodissa. Tutkimukseen osallistuneiden oli tärkeää tietää, mitkä tilanteet olivat osa tutkimusta, jotta tutkimuksen vapaaehtoisuus toteutui. Tätä kuvaan yksityiskohtaisemmin tutkimuksen toteuttamisen eettisyyttä käsittelevässä luvussa 3.6. Tutkimukseen osallistuneet lapset ja aikuiset toimivat kanssatutkijoina ja tutkimuksissa käyttämäni aineisto muodostui heidän tuottamansa aineiston pohjalta (Denzin & Lincoln, 2018; Patton, 2015).

Kerronnallisuus oli tässä tutkimuksessa mukana toimintatutkimuksen alusta alkaen. Henkilöstön kanssa suunnittelimme toimintatutkimuksen alussa, että lasten kerronnallisena menetelmänä sadutus toimisi tutkimuksen keskeisenä menetelmänä lasten aloitteiden ja kiinnostuksen kohteiden keräämiselle. Pian päiväkodin toiminnan käynnistyttyä kuitenkin osoittautui, että sadutuksen lisäksi lasten aloitteet ja kerronnan keinot tulivat esille varsin monin tavoin ja erilaisissa tilanteissa. Aikaisempien tutkimusten mukaisesti sadutus kerronnallisena menetelmänä toiminnan alussa auttoi positiivisen ilmapiirin luomisessa, tilan antamisessa lapsille ja aikuisten positioissa

suhteessa lapsiin (esim. Karlsson, 2020). Toimintatutkimuksen edetessä hyödynsimme kerronnallisuutta monipuolisesti erilaisina menetelminä. Lapset ja aikuiset tuottivat aineistoa tai kertoivat valitsemistaan tai pyydytyistä asioista puhumalla, sanelemalla, kirjoittamalla, videoimalla, taiteen ja käsityön keinoin, ilmeillä, eleillä tai kehon liikkeillä (Clark, 2005; Pöllänen, 2011).

Osatutkimuksessa II tutkimusaineisto muodostui seuraavasti: (1) neljä ryhmäkeskustelua, joissa varhaiskasvatuksen henkilöstö jakoi näkemyksiään osallisuudesta ja muista varhaiskasvatuksessa tärkeinä pitämistään asioista; (2) yksi *stimulated recall* -keskustelu (ks. esim. Dempsey, 2010; Schepens ym., 2007) kahden varhaiskasvatuksen ammattilaisen kanssa tutkimusprojektin lopussa, jossa hyödynnettiin tutkimusprosessin etenemistä ja tutkimuksen alustavia tuloksia keskustelunvirittäjinä; (3) työntekijöiden tekemät tutkimuspäiväkirjamerkinnot, joissa he refleктоivat päiväkodin arkea ja toimintaansa kasvattajina; (4) kahdeksan tiimikeskustelua, joissa kahdesta kolmeen varhaiskasvatuksen ammattilaista kävivät dialogia ja arvioivat osallisuuden toimintakulttuurin toteutumista omassa lapsiryhmässään; ja (5) oma tutkimuspäiväkirjani. Litteroin kaikki keskustelut.

Osatutkimuksen III tutkimusaineistona oli neljästä pedagogisesta projektista (Musta helmi, Kultainen miekka, Orvokki-laiva ja Kartat) kirjoitetut kertomukset. Projektit käynnistyivät lasten tai henkilöstön aloitteista tai henkilöstön havainnoimien lasten kiinnostuksen kohteiden pohjalta. Lapset ja henkilöstö suunnittelivat, toteuttivat ja dokumentoivat projektit yhdessä. Henkilöstön ja osittain myös lasten kanssa yhdessä jälkikäteen kirjoitetut kertomukset muodostuivat projekteihin liittyvistä dokumenteista, kuten sadutuksista, piirroksista, valokuvista, videoista ja muistiinpanoista.

Tuotimme 2,5 vuoden tutkimusprosessin aikana päiväkodissa lasten ja henkilöstön kanssa runsaasti erilaista aineistoa, josta jouduin tekemään valintaa osatutkimuksia varten. Osatutkimuksissa käyttämäni aineistot valikoin tarkastellessani laajaa aineistoani suhteessa teoreettiseen ymmärrykseeni ja osatutkimuksille asettamiini tutkimuskysymyksiin sekä valiten aineistoa tutkimusprosessin eri vaiheista. Pyrin huomioimaan valintaa tehdessäni myös aineistosta esille tulevat ennakoimattomat ja yllättävät havainnot, joilla ajattelin olevan merkitystä tulosten muotoutumiselle (Timmermans & Tavory, 2012).

### 3.5 Tutkimusaineistojen analyysit

Tässä väitöstutkimuksessa lähestyin aineistoa abduktiivisesti eli teoriasidonnaisesti (Patton, 2015; Tavory & Timmermans, 2014). Vaikka abduktiivinen lähestymistapa kytkeytyy vahvasti aineistoon, se ei kiellä teorian olemassaoloa kaiken taustalla. Analyysitapana abduktiivisuus on prosessi, joka on etsivä, luova, spekulatiivinen ja koskee päätelmiä (Earl Rinehart, 2020). Analyysi on tutkimuksessa aktiivinen ja tulkitseva prosessi, jota olen tutkijana toteuttanut koko tutkimusprosessin ajan (Earl Rinehart, 2020). Olin perehtynyt osallisuutta käsittelevään tutkimukseen, teorioihin ja käytännön työhön jo ennen väitöstutkimuksen aloittamista. Tutkimusprosessin aikana teoreettinen viitekehys tarkentui sosiaalisesti kestäväksi osallisuuden toimintakulttuuriksi, jossa aineiston perusteella osallisuuden lisäksi kerronnallisuudella ja projektiperustaisella toiminnalla oli keskeinen rooli. Näin ollen syvensin osaamistani kerronnallisuuden ja projektiperustaisen oppimisen teorioilla (esim. Bruner, 1986; Gubrium & Holstein, 2009; Kokotsaki ym., 2016; Puroila ym., 2012; Sargent, 2011). Analyysin myötä tutkimuksesta löytyi vahva yhteys johtajuuteen ja relationaalisuuteen (esim. Granrusten, 2020; Uhl-Bien, 2011). Abduktiivisuus voidaan siis nähdä järjestelmällisenä tapana luoda tietoa (Andreewsky & Bourcier, 2000). Tieto jäsentyy koko tutkimusprosessin ajan teorian ja aineiston välisessä jatkuvassa liikkeessä (Earl Rinehart, 2020). Analyysin tekeminen ja väitöstutkimuksen tutkimuskysymykseen vastaaminen edellytti aineistoon palaamista useaan kertaan edellä kuvaamistani lähtökohdista käsin.

Analysoin osatutkimusten aineistot hyödyntäen useaa eri kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä analyysimenetelmää. Analyysimenetelminä käytin sisällönanalyysiä, temaattista analyysiä ja kerronnallista analyysiä. Osatutkimuksen I analysoin sisällönanalyysillä (Patton, 2015), jonka tarkoituksena oli aineiston erilaisuuksien ja samanlaisuuksien löytäminen sekä aineiston tiivistäminen laajemmista yhtenäisyyksistä yksityiskohtiin (mm. Tuomi & Sarajarvi, 2013). Analyysi alkoi jo nauhoitusten litterointivaiheessa (Hirsjärvi & Hurme, 2014; Kiviniemi, 2010). Varsinainen järjestelmällisempi analyysi alkoi nauhoitusten uudelleen kuuntelemisella, jolloin pystyin kuuntelemaan nauhoitukset hieman ulkopuolisena, koska haastattelutilanteista oli jo kulunut aikaa (LeCompte, 2000; Rapley, 2004). Tämän jälkeen värikoodasin sanasta



sanaan kirjoitetun litteraatin eri kategorioihin ja jaottelin ylä- ja alakategorioiksi. Kategoriat auttoivat määrittämään tyypilliset ja toistuvat elementit aineistosta. Yläkategorioiksi muodostuivat tutut ihmiset, kaikkien huomiointi, kiireettömyys, huumori, mukava tekeminen ja vapaaehtoisuus.

Osatutkimuksessa II käytin temaattista analyysiä, joka toteutui teorian ja aineiston jatkuvassa vuoropuhelussa (Braun & Clarke, 2006). Analyysin alussa tutustuin aineistoon kuuntelemalla keskusteluja ja lukemalla päiväkirjoja kirjaten muistiinpanoja rakenteesta, sisällöstä ja kestosta sekä muista kiinnostavista huomioista. Sitten kuuntelin ja tarkistin sanasta sanaan tekemäni litteraatit sekä merkitsin tekstistä kohdat, joissa ilmeni osallisuuteen liittyviä huomioita. Tämän aineistoon tutustumisen jälkeen aloitin systemaattisen aineiston koodaamisen ja alustavien teemojen kokoamisen miellekartan avulla. Alustaviksi teemoiksi muodostuivat sensitiivisyys, aktiivisuus, pysyvyys, kokonaisvaltaisuus, yhteisöllisyys, ammatillisuus ja johtajuus. Alustavat teemat ryhmittelin kolmeksi pääteemaksi, joita olivat yhteisesti jaettu lapsikäisyys, yhteisesti jaettu ymmärrys ammatillisesta kehitymisestä ja yhteisesti jaettu ymmärrys johtajuudesta. Tämän ilmisällön lisäksi aineistosta löytyi tarkemmin analysoimalla piilosisältönä neljäs teema me-narratiivi, joka yhdisti kaikkia muita teemoja.

Osatutkimuksen III aineiston analysoin kerronnallisen analyysin avulla (Gubrium & Holstein, 2008). Analyysin aluksi muodostimme yhdessä tutkimukseen osallistuneen varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kanssa jokaisesta neljästä pedagogisesta projektista projektin etenemistä kuvaavan kertomuksen hyödyntämällä projektissa muodostunutta tarinaa ja kaikkia projektin aikana tuotettuja aineistoja. Pyrimme kertomuksissa kuvailemaan projektin etenemistä mahdollisimman tarkasti. Lapset osallistuivat kahden projektin (Musta helmi ja Kultainen miekka) kertomusten kirjoittamiseen ja analysointiin muistelemalla projekteihin liittyviä asioita ja hahmottamalla projektien eri vaiheita. Osatutkimuksen tulosten ensimmäinen versio syntyi lasten analyysin perusteella. Kaikissa neljässä kertomuksessa toistui lähes sama rakenne, jossa suunnittelu, toteutus ja arviointi seurasivat toisiaan.

Taulukkoon 1 olen koontanut kaikkien kolmen osatutkimuksen tavoitteet, osallistujat, aineistoistot ja analyysitavat.

**Taulukko 1.** Osatutkimusten tavoitteet, osallistujat, aineistot ja analyysitavat

<b>Osatutkimus</b>	<b>Tavoite</b>	<b>Osallistujat</b>	<b>Aineisto</b>	<b>Analyysitapa</b>
I	Lasten osallisuuskokemukset	4-12-vuotiaat lapset (N=12)	Haastattelut (N=8)	Sisällön-analyysi
II	Osallisuuden toimintakulttuurin keskeiset tekijät henkilöstön näkökulmasta	Varhaiskasvatuksen henkilöstö (N=19) Päiväkodin johtajat (N=2)	Ryhmäkeskustelut (N=4) Stimulated recall -keskustelu (N=1) Tiimikeskustelut (N=8) Henkilöstön tutkimuspäiväkirjat (N=9) Tutkimuspäiväkirja (N=1)	Temaattinen analyysi
III	Lasten ja aikuisten yhdessä suunnitteleman, toteuttaman ja arvioiman projektiperustaisen toiminnan vaiheet	Varhaiskasvatuksen henkilöstö (N=3) 3-7-vuotiaat lapset (N=41)	Lasten ja aikuisten yhteisistä pedagogisista projekteista muodostuneet kertomukset (N=4)	Kerronnallinen analyysi

### 3.6 Tutkimuksen toteuttamisen eettinen tarkastelu

Tutkimus edellytti jatkuvaa eettistä pohdintaa tutkimuksen suunnittelusta tulosten raportointiin ja vaikutuksiin saakka. Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen toteuttamiseen liittyvää eettistä tarkastelua. Koko tutkimuksen vahvuuksia ja rajoitteita käsittelen luvussa 5.3.

Tutkimukseen osallistumisen tulee perustua riittävään tietoon ja olla osallistujille vapaaehtoista (Mustajoki & Mustajoki, 2017, 48). Eettisten kysymysten ratkaisemisessa ja hyvän tieteellisen käytännön tukena hyödynsin vallitsevia eettisiä ohjeistuksia (TENK, 2019; 2012). Tutkimus ei edellyttänyt eettistä ennakoarviointia, koska siinä ei käsitelty arkaluontoisia tai salassa pidettäviä tietoja (TENK, 2019). Tutkimusprosessin aikana tein aineistonhallintasuunnitelman ja yleiseen tietosuojasetukseen liittyvän tutkimuksen tietosuojan vaikutusten arvioinnin Itä-Suomen yliopiston ohjeiden mukaisesti.

Osatutkimusta I varten minulla oli tutkimuslupa Mannerheimin Lastensuojeluliitolta sekä Terhokerhoja järjestäneiltä Mannerheimin Lastensuojeluliiton ja Suomen Punaisen Ristin paikallisyhdistyksiltä. Tiedotin osallistujia kirjallisesti ja kerroin suullisesti molemmissa kerhoissa tutkimuksestani. Kirjallisen suostumuksen pyysin kerhoissa toimineilta vapaaehtoisilta, ikäihmisiltä, lapsilta ja heidän huoltajiltaan. Jokaisen haastatteluun osallistuneen lapsen suostumuksen varmistin vielä ennen haastattelua samalla kun kerroin tarkemmin tutkimuksestani.

Osatutkimuksissa II ja III tiedustelin päiväkotiin valitulta henkilöstöltä heidän kiinnostuksestaan aloittaa yhteinen toimintatutkimus lasten osallisuuden vahvistamiseksi ennen varsinaisen tutkimusluvan hakemista. Henkilöstö oli kiinnostunut toimintatutkimuksen toteuttamisesta, joten hain tutkimusluvan kunnalta ja yksityiseltä palveluntuottajalta, jonka päiväkodissa tutkimus toteutettiin. Palveluntuottaja ei asettanut minulle tutkijana tai itse tutkimukselle vaatimuksia vaan edellytti laadukasta esihenkilötyötä ja varhaiskasvatusta kuten muiltakin päiväkotiensä johtajilta.

Tutkimuslupien myöntämisen jälkeen sovin henkilöstön kanssa tavatesamme toimintatutkimuksen käynnistämisestä ja sen tarkemmasta sisällöstä. Kokosin henkilöstölle suostumuslomakkeen yhteyteen kirjallisen tiedotteen tutkimuksesta, jossa kuvasin tutkimuksen tavoitteet, toteuttamistavat ja keston sekä tutkimuseettiset asiat (Mustajoki & Mustajoki, 2017, 48–49). Sovimme yhdessä, että aloitamme lasten osallisuutta vahvistavan toimintatutkimuksen ja että kaikki sitoutuvat toimintatutkimukselle yhdessä asettamiimme tavoitteisiin. Sen sijaan tutkimusaineiston aktiivinen tuottaminen osana omaa perustehtävää oli vapaaehtoista, eikä tutkimusaineiston tuottamisesta kieltäytyminen vaikuttanut työntekijän työsuhteeseen, asemaan

tai kohteluun työyhteisössä. Tämä edellytti myös minulta tutkijana erityistä sensitiivisyyttä, koska toimin henkilöstön esihenkilönä. Kaikki päiväkodissa työskennelleet työntekijät (13 varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa ja 7 varhaiskasvatuksen opettajaa) ja kaksi työssäoppimisjaksolla olevaa opiskelijaa allekirjoittivat suostumuslomakkeen tutkimukseen osallistumiseksi.

Sensitiivisyyttä osoitin tutkimustilanteissa kysyen etukäteen tai tilaan tullessani, sopiiko, että havainnoin tai videoin toimintaa tai äänitän keskustelun. Näissä tilanteissa oli tärkeää seurata sekä vastaajan sanallisia että kehollisia viestejä. Henkilöstö pystyi rajaamaan osallistumistaan tutkimukseen myös tutkimuksen aikana. Kukaan henkilöstöstä ei keskeyttänyt tutkimusta, mutta kymmenen työntekijää ei antanut omaa tutkimuspäiväkirjaansa tutkimusaineistoksi tai he eivät olleet tehneet päiväkirjaan lainkaan merkintöjä. Tähän saattoi vaikuttaa, että osa koki tutkimuspäiväkirjan pitämisen työläänä, kirjoittaminen ei ollut luonteva tapa käsitellä omia ajatuksiaan tai kirjaamiselle ei ollut aikaa. Päiväkodin lapsimäärän lisääntymisestä tai henkilöstövaihdoksista johtuvien uusien rekrytointien yhteydessä kerroin hakijoille käynnissä olevasta toimintatutkimuksesta. Tutkimusaineiston tuottamiseen osallistuminen oli myös uusille työntekijöille vapaaehtoista.

Erityistä eettistä pohdintaa kävin myös lasten osallistumisesta tutkimukseen. Lapsia tutkittaessa tutkija joutuu tasapainoilemaan kahden osittain keskenään ristiriitaisenkin periaatteen välillä: lasten oikeus suojeluun ja toisaalta lasten oikeus kuulluksi tulemiseen ja osallisuuteen (Olli, 2019). Toimintatutkimusta ohjasivat lasten osallisuutta ja lapsen oikeuksia kunnioittavat toimintatavat. Halusin tutkimuksen avulla tavoittaa lapset ja ottaa heidät mukaan toiminnan kehittämiseen. Kerroin kaikille päiväkotiin elokuun 2015 ja toukokuun 2017 välillä tulleiden lasten huoltajille toimintatutkimuksesta suullisesti huoltajien käydessä tutustumassa päiväkotiin tai ottaessa yhteyttä puhelimitse. Huoltajat saivat kirjallisen tiedotteen tutkimuksesta ja suostumuslomakkeen tutustumiskäynnillä päiväkotiin tai asiakassopimuksen solmimisen yhteydessä. Tutkimukseen osallistuminen oli huoltajille ja lapsille vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistui yhteensä 91 iältään 1–7-vuotiasta lasta. Viiden lapsen huoltajat eivät palauttaneet suostumuslomaketta, joten nämä lapset eivät ole mukana tutkimuksessa. Suostumuksen allekirjoittamatta

jättäminen ei vaikuttanut lasten mahdollisuuteen osallistua varhaiskasvatukseen tai heidän kohteluunsa päiväkodissa.

Mustajoen ja Mustajoen (2019) mukaan lapset eivät pysty antamaan suostumusta vaan suostumuksen voi antaa joku muu. Pidin erityisen tärkeänä, että lapset olivat tietoisia tutkimuksesta ja pystyivät antamaan oman suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseksi. Lapsille tutkimuksesta kerrottiin ikätason mukaisesti useaan kertaan tutkimusjaksojen alussa tai yksittäisissä tutkimustilanteissa. Tämä toteutui kertomalla ja muistuttamalla tutkimuksesta ja kysymällä, saako huoneeseen tulla seuraamaan heidän toimintaansa, haluavatko he olla mukana tutkimuksessa osallistujina ja tutkimusaineiston tuottajina sekä varmistamalla, saako lapsen tuotoksen tallentaa tutkimusaineistoksi. Tutkimus ja aineistoksi tallennettujen videoiden ja valokuvien katselu muodostui kiinteäksi osaksi toimintaa etenkin niissä ryhmissä, joissa itse toimin opettajana tai joissa kävin havainnoimassa, kuvaamassa tai videoimassa toimintaa säännöllisesti. Lapset sitoutuivat tutkimukseen ja huomioivat aineiston keräämisen ymmärtävästi, kuten seuraava Pyryn (4 v) kommentti osoittaa:

Sä videoit tän, että sä muistat myöhemminkin, mitä mä oon sulle ker-tonu. Sit sä voit laittaa sen siihen sun kirjaan.

(Elinan tutkimuspäiväkirja, toukokuu 2017)

Rajasin osallistujien taustatietojen keräämisen vain tutkimuksen kannalta merkitykselliseen tietoon. Osallistujien tunnistetietoina keräämäni etu- ja sukunimet sekä syntymäajat ja henkilöstöltä koulutustausta ja työvuodet jokainen osallistuja kirjasi itse suostumuslomakkeelle. Aineistoa analysoidessani käytin kullekin osallistujalle antamaani pseudonyymiä. Aineistoon päätyneet epäsuorat tunnisteet, kuten maininnat päiväkodin nimestä, päiväkodille tyyppillinen sanasto tai nimeltä mainitut henkilöt poistin tai kategorisoin yleisemmälle tasolle, jotta tietoja yhdistelemällä ei pysty tunnistamaan tutkimukseen osallistujia. Säilytin tutkimusaineiston digitaalisessa muodossa kahdella salattulla kovalevyllä. Manuaalisen aineiston säilytin lukitussa kaapissa. Tutkimusaineistoon ei ollut pääsyä muilla kuin minulla. Tulosten raportoinnissa kaikki osallistajat minua lukuun ottamatta ovat tunnistamattomia.



## 4 OSATUTKIMUSTEN TULOKSET

Tässä luvussa vastaan osatutkimusten I-III avulla tutkimuskysymykseeni eli miten sosiaalisesti kestävää osallisuuden toimintakulttuuria rakennetaan varhaiskasvatuksessa. Osatutkimuksissa tarkastelin osallisuuden toimintakulttuuria, mutta yhteenvetoa laatiessa tutkimuksen kantavaksi käsitteeksi muodostui sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuuri. Tuloksia kuvaan yksityiskohtaisemmin liitteenä olevissa alkuperäisissä artikkeleissa.

### 4.1 Lasten näkemyksiä osallisuudesta (osatutkimus I)

*Weckström, E., Jääskeläinen, V., Ruokonen, I., Karlsson, L., & Ruismäki, H. (2017). Steps Together – Children’s experiences of participation in club activities with the elderly. Journal of intergenerational relationships, 15(3), 273–289.*

Ensimmäisen osatutkimuksen tehtävänä oli selvittää lasten näkemyksiä osallisuudesta. Tulokset osoittavat, että lapset haluavat olla osa ryhmää ja osallistua aktiivisesti sen toimintaan. Yhtenä esteenä osallistumiselle ja ryhmään kuulumiselle on, että lapset eivät tunne toisia osallistujia tai eivät uskalla tuoda esille omia ajatuksiaan. Ryhmytyminen tukee lapsen pääsyä ryhmän jäseneksi, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä Rilla kuvaa:

Elina: Mikä sut saa tuntemaan niin, että sä oot osa porukkaa?

Rilla: No ehkä se et mut huomioidaan.

Elina: Millä tavalla sua huomioidaan?

Rilla: Mut otetaan tavallaan mukaan kaikkiin leikkeihin.

Aikuisten toiminnalla on ratkaiseva merkitys lasten kokemalle osallisuudelle. Aikuiset saattavat estää lasten osallistumisen päätöksentekoon, jos lasten mielipidettä ei kysytä, lapsia ei kuunnella tai heitä ei oteta mukaan toiminnan suunnitteluun. Vaikka lapset ovat tulosten mukaan tyytyväisiä aikuisten järjestämään toimintaan, heillä on halu olla mukana toiminnan

suunnittelussa. Lapsilta puuttuu kuitenkin tietoa osallistumismahdollisuuksistaan, kuten seuraava aineistoesimerkki Terhokerhosta osoittaa:

Elina: Kuka sun mielestä tätä Terhokerhon toimintaa suunnittelee?

Rilla: En mä tiiä. Ehkä kaikki aikuiset. Kun ne tulee sinne kokoukseen.

Rilla: Ehkä siinä kokouksessa, jos lapsii tulis mukaan, nii siinä vois sano kaikki lempijuttui ja kivoi ja mikä ei omasta mielestä, nii sitte ehkä aikuiset vois toteuttaa lapsien toiveita.

Elina: Oletteko te tytöt tehneet ehdotuksia, mitä täällä Terhokerhossa voisi tehdä?

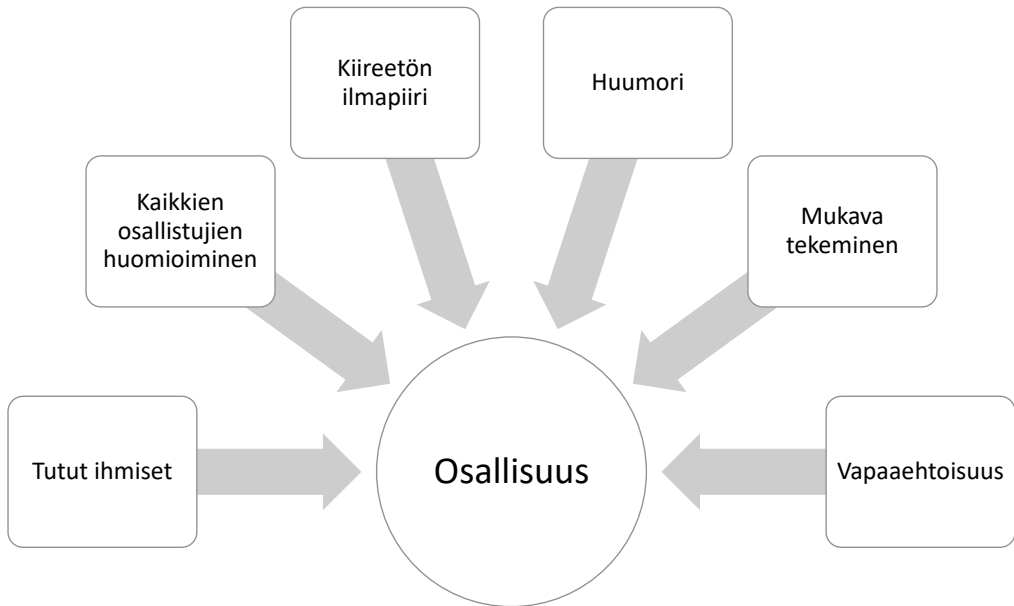
Aada: Eei, mun mummi tiesi tän ohjelman. Mummi kertoi et täällä on kolmannella kerralla leivontaa ja sit et täällä askarrellaan.

Toiminnan sisällön lisäksi tärkeää on ryhmässä vallitseva ilmapiiri. Tekemiseen on helppo liittyä mukaan, jos ryhmässä huomioidaan toiset, siellä vallitsee kiireetön tunnelma ja mukana on huumoria. Lasten mielestä on kaikkien osallistujien vastuulla, että ryhmässä viihdytään. Ulkopuolisuuden tunne tulee siitä, että ei tunne toisia osallistujia tai aikuiset eivät kuuntele, mitä lapsilla on sanottavaa. Sen sijaan toimintaan osallistumattomuus ei välttämättä kerro ulkopuolisuudesta, vaan tulosten mukaan toimintaan osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja joskus on kiva seurata tekemistä sivusta, jos ei itse halua osallistua yhteiseen leikkiin tai puuhaan, kuten Julius kuvaa kangaskassien koristelun yhteydessä:

Julius: Me ollaan tekemässä sellasta työtä, mitä noi (aikuiset) sano, että tehdään jotkut tietyt jutut, mut ei ollu pakko. Sai piirtää mitä halus.

Kuvioon 3 olen koonnut keskeisimmät tulokset lasten kokemaan osallisuuden liittyen.





**Kuvio 3.** Lasten näkemyksiä osallisuudesta (mukailten Weckström ym., 2017, 281)

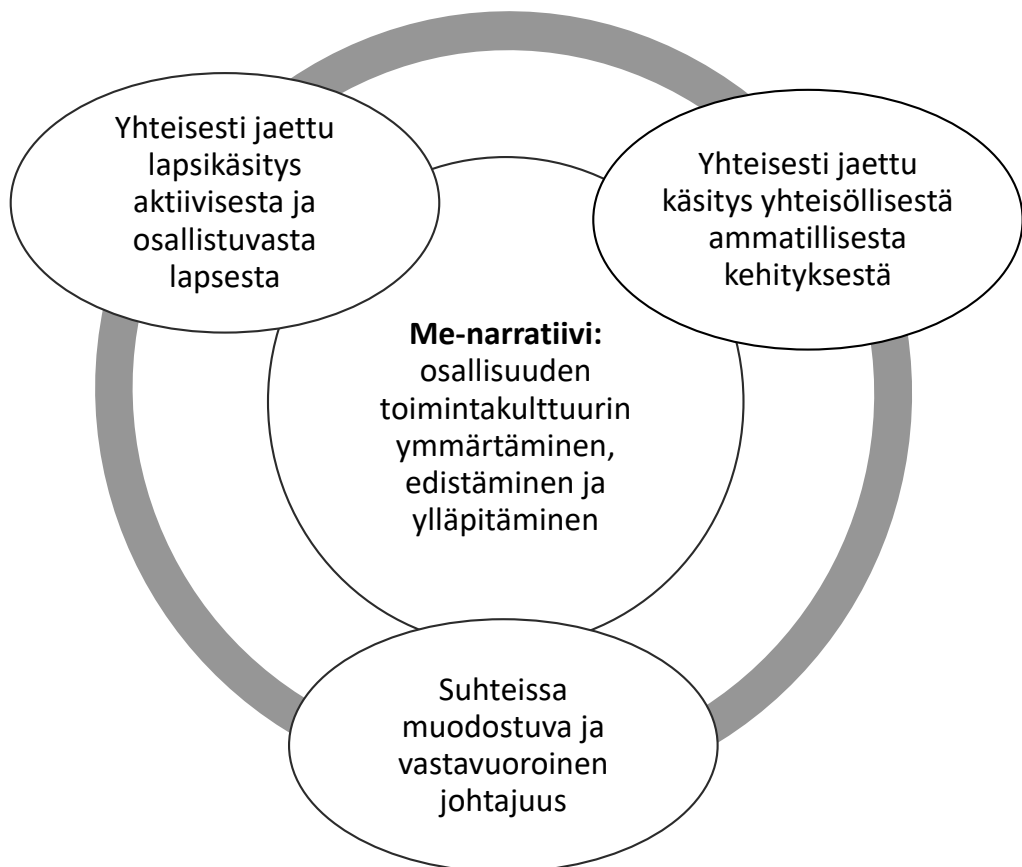
Tässä luvussa tarkastelin osallisuutta lasten näkökulmasta. Keskeistä lasten näkemyksille oli, että osallisuus syntyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja se on toiminnallista. Seuraavassa luvussa tarkastelen osallisuuden toimintakulttuuria varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta.

## **4.2 Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä osallisuuden toimintakulttuurista (osatutkimus II)**

*Weckström, E., Karlsson, L., Pöllänen, S., & Lastikka, A-L. (2021). Creating a Culture of Participation: Early Childhood Education and Care Educators in the Face of Change. Children & Society, 35(4), 503–518.*

Toisen osatutkimuksen tehtävänä oli tutkia henkilöstön näkemyksiä osallisuuden toimintakulttuurista. Henkilöstön näkökulmasta tarkasteltaessa osallisuuden toimintakulttuurin muodostumisen keskeiset tekijät ovat seuraavat: (1) yhteisesti jaettu lapsikäsitys aktiivisesta ja osallistuvasta lapsesta, (2) yhteisesti jaettu käsitys yhteisöllisestä ammatillisesta kehityksestä, (3) suhteissa kehittyvä ja vastavuoroinen johtajuus sekä (4) yhteisesti jaettu me-narratiivi, joka mahdollistaa osallisuuden toimintakulttuurin ymmärtämisen, edistämisen ja ylläpitämisen (ks. kuvio 4).

Seuraavaksi tarkastelen kutakin tekijää yksityiskohtaisemmin.



**Kuvio 4.** Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä osallisuuden toimintakulttuurista (Weckström ym., 2021a, 509)

#### **4.2.1 Yhteisesti jaettu lapsikäsitys aktiivisesta ja osallistuvasta lapsesta**

Tulokset osoittavat, että päiväkodin henkilöstön yhteisesti jaettu ymmärrys aktiivisesta ja osallistuvasta lapsesta edistää osallisuuden toimintakulttuuria koko päiväkodin yhteisenä asiana eikä vain yksittäisten opettajien tai hoitajien toteuttamana toimintatapana. Jaettu lapsuuskäsitys edistää myös lasten kohtelua yksilöllisesti, ja lapsilta tulleet aloitteet tulevat tällöin huomioituksi kaikessa päiväkodin toiminnassa. Tämä edellyttää, että aikuiset tekevät lasten yksilölliset kiinnostuksen kohteet näkyviksi koko lapsiryhmälle. Varhaiskasvatuksen henkilöstö näkee lapsuuden ainutlaatuisena vaiheena, jossa lapsia tulee toisaalta suojella, mutta kuitenkin ymmärtää lasten kyvyn toimia täysivaltaisina yhteisön jäseninä, jotka vaikuttavat aktiivisesti omaan oppimisympäristöönsä ihmettelemällä, tutkimalla ja tekemällä itselleen merkityksellisiä asioita yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa. Kun kaikki varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat sitoutuneet osallisuuden toimintakulttuurin toteuttamiseen, lapset myös otetaan jatkuvasti mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Näin lapset saavat kokea olevansa merkityksellisiä ja tuottavansa iloa myös toisille lapsille ja aikuisille.

Tulosten mukaan keskeisimpänä rajoittavana tekijänä on perinteinen aikuiskeskkeinen näkemys varhaiskasvatuksesta ja siinä vallitsevasta toimintakulttuurista, jolloin aikuisen kontrollista luopuminen on haastavaa. Silloin aikuisen ja lapsen välisen hierarkkisen suhteen madaltaminen tuntuu vaativan liikaa ponnisteluja.

#### **4.2.2 Yhteisesti jaettu käsitys yhteisöllisestä ammatillisesta kehityksestä**

Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen henkilöstö on valmis ravistelemaan asenteitaan ja refleктоimaan yhdessä päiväkodin rakenteita ja pedagogisia ratkaisuja. Henkilöstö on myös sitoutunut opettelemaan uusia työskentelytapoja lasten kanssa vahvistaakseen lasten osallisuutta. Osallisuuden toimintakulttuurista ja sen edistämisestä muodostuu osa varhaiskasvatuksen henkilöstön kokonaisvaltaista tapaa työskennellä, jos henkilöstön asenteet ja halu tukevat tätä. Halu lapsinäkökulmaiseen toimintaan näkyy henkilöstön puheen tasolla vahvana. Tulosten mukaan teot saattavat kuitenkin poiketa

tästä, koska asenteiden ja niiden myötä toiminnan muuttuminen on hidas prosessi. Varhaiskasvatuksen henkilöstö pelkää palaavansa vanhoihin rutineihinsa ja tulevansa sokeiksi omille asenteilleen ja lasten tarpeiden tunnistamiselle. Näin ollen jatkuva oman toiminnan havainnointi ja reflektointi sekä jatkuva uuden tiedon omaksuminen on varhaiskasvatuksen henkilöstön työssä välttämätöntä. Osallisuuden toimintakulttuuriin sitoutunut henkilöstö pystyy perustelemaan päätöksensä lasten hyvinvoinnilla ja sitoutumisella vahvistamaan aktiivista ja osallistuvaa käsitystä lapsesta, kuten seuraava aineisto-esimerkki osoittaa:

En mä osais enää olla ilman sitä osallisuutta. Mä oon joskus miettinyt jos must muuttuis semmonen ihminen tai työntekijä tai kasvattaja, että joka vaan niinku tekis suunnitelmat ja sit se menis näin. Mä en vaan vois. Mä tulisin hulluks! Jotenki must tuntuu, että oon kasvanu semmoseks, et oon enemmän ja enemmän alatasolla lasten kanssa ja jotenki oppinu tarttumaan hetkeen.

(Anu, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, marraskuu 2017)

Tulosten mukaan luottamus työyhteisöön rohkaisee pohtimaan ja kokeilemaan uusia työskentelytapoja, neuvottelemaan säännöistä, ottamaan lasten tekemät aloitteet vakavasti ja sukeltamaan leikkiin lasten kanssa. Jaettu yhteinen ymmärrys yhteisöllisestä ammatillisesta kehityksestä kuvaa varhaiskasvatuksen henkilöstön halua tukea lapsuuden merkitystä omalla työllään.

#### **4.2.3 Suhteissa muodostuva ja vastavuoroinen johtajuus**

Tulokset osoittavat, että päiväkodin johtajalla on merkityksellinen rooli henkilöstön välisen turvallisen ilmapiirin luomisessa ja päiväkodin laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutumisessa. Johtajan oma toiminta ja henkilöstön käsitykset johtajuudesta vaikuttavat siihen, miten johtajuus määritellään ja millaiseksi se muotoutuu päiväkodissa. Tästä syystä johtajuudesta keskustelu on tärkeä osa osallisuuden toimintakulttuurin muodostumista. Suhteissa muodostuva ja vastavuoroinen johtajuus haastaa myös varhaiskasvatuksen henkilöstöä refleктоimaan ja kehittämään työtään, ottamaan käyttöön uudenlaisia toimintatapoja, toimimaan johdonmukaisesti muutoksissa ja

rakentamaan rauhallista ilmapiiriä haastavissa ja muuttuvissa tilanteissa. Tämä synnyttää henkilöstön kesken avoimuutta, luottamusta ja osallisuuden kokemuksia. Johtajan vaihtuminen on kriittinen hetki toimintakulttuurin ylläpitämisen kannalta. Tulokset osoittavat, että tällaisessa tilanteessa johtamiskulttuurin muutos voi heikentää yhteisöllisyyttä ja murentaa osallisuuden toimintakulttuuria.

#### **4.2.4 Me-narratiivi: osallisuuden toimintakulttuurin ymmärtäminen, edistäminen ja ylläpitäminen**

Tulosten mukaan yhteisesti jaettu lapsikäisyys aktiivisesta ja osallistuvasta lapsesta, yhteisesti jaettu käsitys yhteisöllisestä ammatillisesta kehittymisestä ja suhteissa muodostuva vastavuoroinen johtajuus kietoutuvat me-narratiiviksi. Me-narratiivi kuvaa vahvaa ja jaettua yhteisöllisyyttä yhteisössä, johon kuuluvat kaikki lapset ja koko henkilöstö. Kuten seuraava aineistoesimerkki osoittaa, me-narratiivi välittää luottamusta muiden työhön ja halua sitoutua yhteisiin tavoitteisiin:

Niin, kun se lähtee niistä niin monista pienistä asioista: heittäytymisestä, tekemisestä, mahdollisuuksista.

(Hanna, varhaiskasvatuksen opettaja, marraskuu 2017)

Et semmosii pienii. Mut just se, et ME ollaan täällä ja ME tehdään, ME mennään ja ME selvitään ja näin.

(Anu, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, marraskuu 2017)

Me-narratiivi kuuluu myös lasten puheissa, kun he mieltävät aikuiset osaksi ryhmää, kuten seuraava Jennin (5 v) pohdinta osoittaa:

Meidän ryhmässä on 12 lasta, mutta oikeesti meitä on 14, kun on Leni ja Elinakin meidän ryhmässä.

(Elinan tutkimuspäiväkirja, marraskuu 2016)

Me-narratiivissa varhaiskasvatuksen henkilöstön toiminta muuttuu yhteisön toimintaa tukevaksi toiminnaksi. Tulokset osoittavat, että osallisuuden

toimintakulttuurissa jokaisella yhteisön jäsenellä on tärkeä rooli ja että varhaiskasvatuksen henkilöstö iloitsee lasten ideoista ja aloitteista, joihin konkreettinen toiminta perustuu. Me-narratiivia ei synny, jos henkilöstö ei tunne lapsia. Tällöin henkilöstö ei myöskään voi tukea lapsia kasvussa ja oppimisessa. Osallisuuden toimintakulttuuri edellyttää yhteisöllisen me-narratiivin toteutumista jatkuvasti.

Nyt olen tarkastellut osallisuutta ja osallisuuden toimintakulttuuria lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmista. Seuraavaksi käsitelen kerronnallisuuteen ja projektiperustaisuuteen liittyvää toimintaa, jota lapset ja varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat yhdessä.

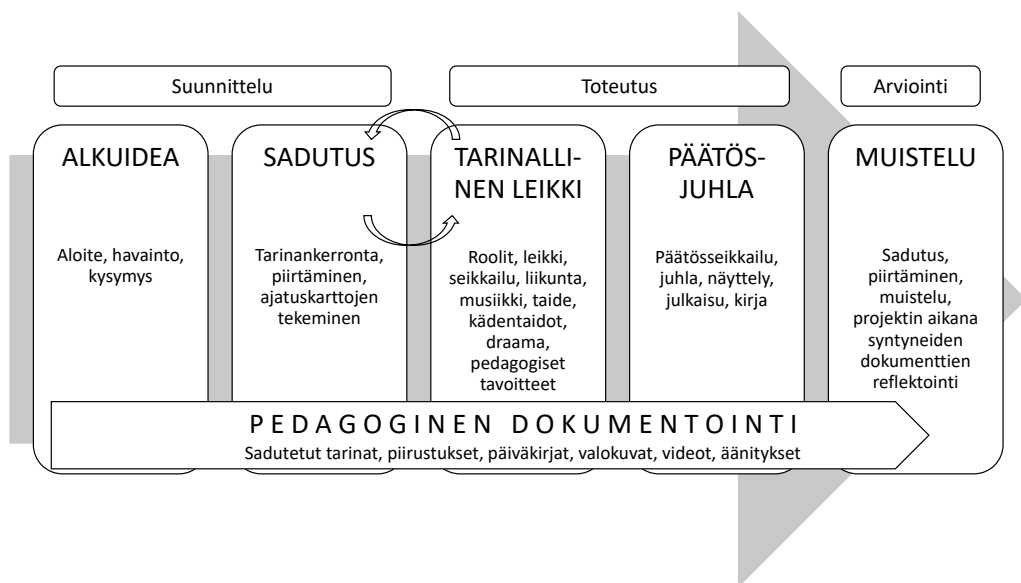
### **4.3 Lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteinen toiminta (osatutkimus III)**

*Weckström, E., Lastikka, A-L., Karlsson, L., & Pöllänen, S. (2021). Enhancing a Culture of Participation in Early Childhood Education and Care through Narrative Activities and Project-based Practices. Journal of Early Childhood Education Research, 10(1), 6–32.*

Kolmannen osatutkimuksen tarkoituksena oli analysoida lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteistä toimintaa. Jälkeenpäin aineistoa tarkastellessa lapset ja henkilöstö alkoivat huomata lapsiryhmissä toteutetussa toiminnassa yhtäläisyyksiä toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Projektiperustainen toiminta muodostui lasten ja henkilöstön yhteiseksi toimintatavaksi päiväkodin alusta alkaen ilman varsinaista ennakkosuunnittelua.

Toisen osatutkimuksen tulosten mukaan me-narratiivi ja siihen liittyvät yhteisesti jaettu lapsikäsiyksiys aktiivisesta ja osallistuvasta lapsesta, yhteisesti jaettu käsitys yhteisöllisestä ammatillisesta kehittymisestä ja suhteissa muodostuva vastavuoroinen johtaminen luovat pohjan osallisuuden toimintakulttuurin onnistumiselle. Kolmannen osatutkimuksen tulokset osoittavat, millä konkreettisilla keinoilla lasten osallisuutta voidaan vahvistaa toiminnan

suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Projektiperustainen lasten ja aikuisten yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioima toiminta etenee kuviossa 5 esitellyn viiden vaiheen mukaisesti: (1) alkuidea, (2) sadutus, (3) tarinallinen leikki, (4) päätösjuhla ja (5) muistelu.



**Kuvio 5.** Lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteinen toiminta (Weckström ym., 2021b, 17)

Tulosten mukaan vaiheet eivät ole toisistaan erillisiä, eikä projekti etene aina suoraviivaisesti. Erityisesti sadutus ja tarinallinen leikki vuorottelevat projektin aikana. Keskeisenä tuloksena osallisuuden toimintakulttuurin luomisessa nousee vahvasti esille se, että pelkät menetelmät eivät riitä. Ratkaisevaa on aikuisten toiminta suhteessa lapsiin. Oleellista on, miten erilaisia menetelmiä käytetään, jolloin henkilöstön orientoituminen sekä reflektioiva ja ”tutkiva ote” muodostuvat keskeiseksi. Seuraavaksi tarkastelen kuviossa 5 esittelemiäni tuloksia tarkemmin.

### **4.3.1 Projektiperustaisen toiminnan alkuidea**

Tulosten mukaan pedagogisen toiminnan alkuidea syntyy yksittäiseltä tai useammalta lapselta tai varhaiskasvatuksen henkilöstöltä ja se perustuu lapsen tekemään aloitteeseen, lapsen tai henkilöstön tekemään havaintoon tai esittämään kysymykseen. Projektin edetessä voidaan hyödyntää useampia alkuideoita. Tulokset osoittavat, että uuden työskentelytavan alussa lapset voivat olla hieman arkoja esittämään ajatuksiaan, jos toimintatapa ei ole heille ennestään tuttu. Huomatessaan, että tekemällä aloitteita he voivat muuttaa totuttua toimintaa, he rohkaistuvat kertomaan lisää ajatuksiaan. Tärkeintä on, että alkuidea vastaa lasten kiinnostuksen kohteita. Lapsille uuden projektin käynnistyminen merkitsee mukavaa toimintaa tai jännittävää seikkailua, jossa kaikki on mahdollista. Tulokset osoittavat, että lasten osallisuuden vahvistamiseksi varhaiskasvatuksen henkilöstö ei voi ottaa lasten aloitteiden jälkeen ohjaksia itselleen ja suunnitella toimintaa liian pitkälle etukäteen. Koska toiminnan keskiössä on lasten osallisuuteen perustuva oppimisprosessi, ei kukaan osapuoli voi tietää etukäteen, millaisia vaiheita toimintaan liittyy tai millainen on prosessin päätös tai lopputulos.

### **4.3.2 Sadutus idean eteenpäin viejänä**

Tulokset osoittavat, että sadutus on käytännöllinen tapa edistää toiminnan suunnittelua yhdessä lasten kanssa. Sadutuksen avulla toteutettu suunnittelu varmistaa, että lasten ideat, aloitteet ja kiinnostuksen kohteet tulevat toiminnassa näkyviksi. Varhaiskasvatuksen henkilöstön hyödyntämät erilaiset kerronnalliset menetelmät takaavat, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus osallistua suunnitteluun heille sopivalla tavalla. Ideoiden ja aloitteiden ilmaisemisen ei tule perustua ainoastaan puheeseen, vaan henkilöstön tulee hyödyntää vaihtoehtoisia kommunikointitapoja sekä havainnoida lapsia. Avoin keskustelu siitä, kenen aloitteen pohjalta toiminta syntyy, auttaa lapsia ymmärtämään, että kaikkien lasten aloitteet ja ideat tulevat vähitellen näkyväksi yhteisessä toiminnassa, vaikka kaikki ideat eivät heti toteudukaan.

Lasten hyvä mielikuvitus ja aikuisten kanssa erilainen tapa ajatella näkyy tuloksissa. Projektin edetessä etenkin pienemmillä lapsilla muodostuu runsaasti erilaisia lasten kiinnostuksen kohteista tai havainnoista syntyneitä pikkutarinoita varsinaisen projektin teeman ympärille. Varhaiskasvatuksen



henkilöstö nivoo nämä pikkutarinat osaksi toimintaa. Tulosten mukaan projektia eteenpäin vievä sadutus ei onnistu heti vanhan sadutuksen ääneen lukemisen jälkeen, vaan se kannattaa tehdä yhteisen toiminnan päätteeksi, koska muuten lasten kertoma tarina ei etene. Sen sijaan isommilla lapsilla alkuidea synnyttää projektille jatkoa ja lapset pysyvät tiiviimmin valitussa aiheessa. Sadutus muistuttaa leikin rakentumista, jossa vuorovaikutuksella ja nopealla asioiden toisiinsa yhdistelyllä on merkittävä rooli.

Sadutus ei rajoitu projektiperustaisessa toiminnassa ainoastaan suunnitteluvaiheeseen, vaan sitä voidaan hyödyntää kaikissa projektin vaiheissa. Näin lasten ideat ja lapsille merkitykselliset asiat tulevat jatkuvasti esille, projektissa säilyy lasten kerronnalle tyypillinen monikerroksellisuus ja projektin suuntaa voidaan muuttaa sadutukseen perustuvien havaintojen pohjalta. Sadutuksen myötä lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus on välitöntä ja yhteisön ilmapiiri lämmin. Lapsista puhutaan aikuisten kesken positiivisesti ja heidän vahvuksiinsa kiinnitetään huomiota.

### **4.3.3 Tarinallinen leikki yhteisenä toimintana**

Tulokset osoittavat, että toiminnan toteutuksessa erityisesti lasten ja aikuisten yhteinen toiminta on ratkaisevan tärkeää. Leikin ollessa keskeinen osa lasten arkea, aikuisten on havainnoitava ja osallistuttava aktiivisesti lasten leikkeihin ymmärtääkseen paremmin lasten ajatuksia ja kysymyksiä sekä lasten välisiä suhteita. Sisältö ja toimintamenetelmät tarinalliseen leikkiin muodostuvat yhdessä suunnitellusta toiminnasta, joka rakentuu ja uudistuu lasten ja aikuisten aloitteista jatkuvasti. Tulosten mukaan tämä edellyttää aikuisilta heittäytymistä, jonka he kokevat kuitenkin myös palkitsevana ja positiivisena uutena haasteena työssään.

Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen henkilöstön kirjaamat tavoitteet pedagogiselle toiminnalle voi toteuttaa yhteisesti rakennetun ja pitkäkestoisen tarinallisen leikin avulla. Tarinalliseen leikkiin liittyviä pedagogisia tavoitteita voivat olla esimerkiksi matemaattiset taidot, ruokakasvatus, tutkiminen tai kädentaidot. Erityisesti tunne- ja kaveritaidot näyttävät jatkuvaa harjoittelua vaativina asioina. Tavoitteista muodostuu ryhmän yhteistä toimintaa, kun tavoitteet kirjataan näkyville ja niistä keskustellaan yhdessä lasten kanssa. Lasten ja aikuisten yhteisen suunnittelun myötä tavoitteet tulevat

osaksi tarinallista leikkiä kuitenkin ohjailematta liikaa lasten omaehtoista toimintaa.

#### **4.3.4 Päätösjuhla yhteisen toiminnan loppuhuipennuksena**

Tulosten mukaan pedagogiset projektit on tärkeää saada yhdessä päätökseen. Toiminta saattaa alkaa jossain vaiheessa hiipua uusien kiinnostuksen kohteiden myötä tai lasten kiinnostus käsiteltyyn aiheeseen loppuu. Pedagogisesta näkökulmasta lasten sinnikkyuden ja jatkuvuuden vahvistaminen on tärkeää ja varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee herättää vielä hetkeksi lasten kiinnostus, jotta projektille saadaan yhteinen päätös. Lasten näkökulmasta projektin aiheeseen liittyvä loppuseikkailu, juhla, näyttely tai julkaisu tuottaa suurta nautintoa, joten palaaminen aiheeseen ei tunnu lapsista ikävältä, vaan pikemminkin kokoaa ryhmän vielä kerran yhteisen teeman ympärille.

#### **4.3.5 Muistelu projektin kokoajana**

Tulosten mukaan muistelu on tapa tehdä lasten ja aikuisten yhteistä projektin arviointia. Muistelussa lapset ja varhaiskasvatuksen henkilöstö keskustelevaltu hyödyntäen projektin aikana syntyneitä pedagogista dokumentaatiota, kuten sadutuksia, päiväkirjoja, piirroksia, valokuvia, nauhoituksia ja videoleikkeitä. Näin lapsilla ja henkilöstöllä on mahdollisuus palata projektin aikana opittuihin asioihin, käsitellä projektin herättämiä tunteita ja suunnitella uusia yhteisiä projekteja. Muistelu auttaa myös henkilöstöä arvioimaan, onko toiminnassa hyödynnetty monipuolisesti erilaisia menetelmiä ja oppimisympäristöjä niin ulkona kuin sisälläkin.

Tulokset osoittavat, että arviointia tapahtuu projektin loppuvaiheen lisäksi jo aikaisemmin erityisesti lasten spontaaneina reaktioina. Tämä kuitenkin edellyttää, että lasten ja henkilöstön välit ovat luottamukselliset ja lapset kokevat, että he voivat kertoa, jos jokin asia ei miellytä heitä tai että he eivät halua osallistua johonkin toimintaan. Samoin projektin positiivisista ja innostavista asioista lapset kertovat projektin eri vaiheissa.

## 5 POHDINTA

Väitöskirjan viimeisessä luvussa tarkastelen tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia suhteessa tutkimuskysymykseeni ja esittelen tulosten pohjalta syntyneen sosiaalisesti kestäväen osallisuuden toimintakulttuurin mallin. Pohdin myös tutkimuksen ja sen tulosten merkitystä sekä tieteellisestä että käytännön näkökulmasta. Luvun lopussa käsittelen tutkimuksen vahvuuksia ja rajoitteita sekä pohdin, millaisia jatkotutkimusaiheita tutkimukseni tarjoaa varhaiskasvatuksen, johtamisen ja työyhteisöjen kehittämiseen.

### 5.1 Sosiaalisesti kestäväen osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen

Tutkimuksen tavoitteena oli löytää lasten ja aikuisten, tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen henkilöstön, toiminnasta lasten osallisuutta vahvistavia käytänteitä lasten ja henkilöstön tuottaman aineiston avulla. Lisäksi tavoitteena oli luoda tulosten pohjalta käsitteellinen malli sosiaalisesti kestäväen osallisuuden toimintakulttuurin rakentamiseksi varhaiskasvatuksessa. Schoenmakerin (2015) tapaan kuvaan tutkimusprosessia erilaisia tapahtumia, oivalluksia, ajatuksia ja johtolankoja sisältävänä prosessina, jossa aineisto, tieto, tutkija ja kansatutkijat muodostivat tulkintaa siitä, millaisissa suhteissa sosiaalisesti kestäväen osallisuuden toimintakulttuuria rakennettiin.

Tutkimuksen näkökulmina ovat lasten näkemykset osallisuudesta, varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemykset osallisuuden toimintakulttuurista sekä näistä lähtökohdista muodostunut lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteinen kerronnallisuuteen pohjautuva projektiperustainen toiminta. Varhaiskasvatuksen arvoperusta ja oppimiskäsitys (Opetushallitus, 2018; Varhaiskasvatustilasto, 540/2018) edellyttävät lasten osallisuuden huomioimista toiminnassa. Koska aikaisemmat suomalaiset (Kangas, 2016; Roos, 2015; Virkki, 2015) ja kansainväliset (Kirby, 2020; Sargeant, 2018; Webb, 2015) tutkimukset osoittivat, että osallisuus ei vielä ole vakiintunut osaksi varhaiskasvatusta eikä lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välistä suhdetta,

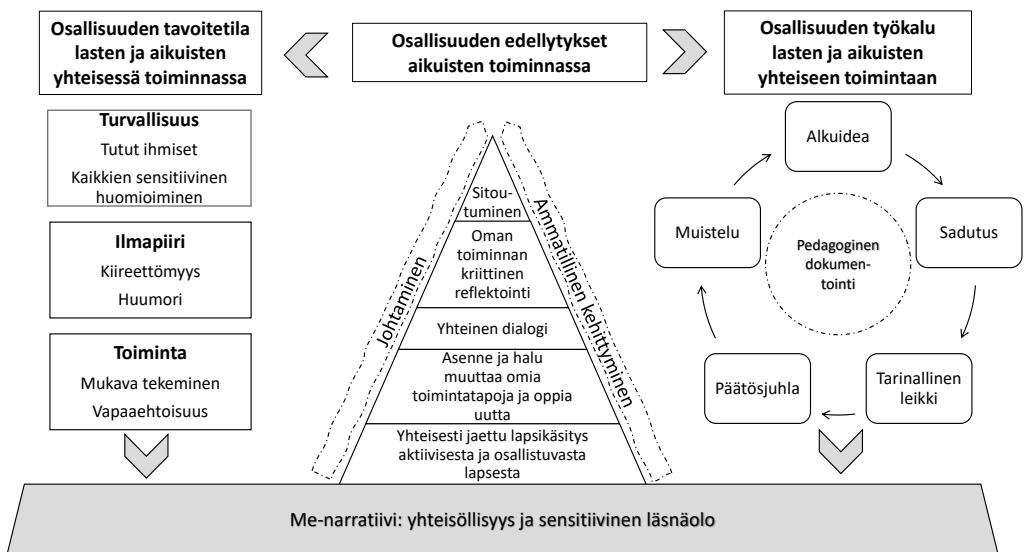
oli asiaa tarpeen tarkastella lähemmin. Myös varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta on merkityksellistä, että varhaiskasvatuksessa työskentelevät aikuiset seuraavat ja hyödyntävät lasten aloitteita (Os & Hernes, 2019) sekä edistävät vastavuoroista ja tasa-arvoista vuorovaikutusta lasten ja aikuisten välillä (Ahonen, 2015; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Vlasov ym., 2018). Sosiaalisen kestävyuden näkökulmasta on tärkeää, että toiminta mahdollistaa kulttuurisen muutoksen ja lisää hyvinvointia. Kuten Seargeant (2018) toteaa, lasten osallisuus ja osallisuuden toimintakulttuuri eivät ole teknistä suorittamista, eivätkä ne siirrä suoraan valtaa ja päätöksentekoa aikuisilta lapsille. Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuuri on ennemminkin lähestymistapa, joka muodostuu lasten ja aikuisten välisissä suhteissa ja jossa valta jakautuu eri tilanteissa eri tavoin (Jenkins, 2009).

Tässä tutkimuksessa tarkastelin osallisuutta Thomasin (2002) osallisuuden ulottuvuuksien kaltaisena vuorovaikutuksessa muodostuvana ilmiönä, jossa osallisuuskokemukset syntyvät lasten ja aikuisten kohtaavassa ja vastavuoroisessa toiminnassa yksilön ja yhteisön välillä sekä toimijoiden välisinä prosesseina (Schoenmakers, 2015; Webb & Crossouard, 2015). Määrittelin osallisuuden yksilöllisyyden sijaan yhteisölliseksi, jolloin kaikilla yhteisön jäsenillä on mahdollisuus tulla kuulluksi, tehdä aloitteita ja ilmaista mielipiteensä (Clark, 2005; Kangas, 2016; Lipponen ym., 2018). Osallisuuden vahvistamisen keinoina tutkimuksessa käytettiin erityisesti kerronnallisuutta ja projektiperustaista työskentelyä, koska ne osoittautuivat tutkimusprosessin aikana toimiviksi lähestymistavoiksi lasten osallisuuden vahvistamisessa.

Kerronnallisuuden avulla saatu tieto lasten kiinnostuksen kohteista ja projektiperustaisesti yhteisesti toteutettu toiminta innostivat ja sitoutuivat sekä lapsia että varhaiskasvatuksen henkilöstöä vastavuoroiseen yhdessäoloon. Onnistuakseen sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuuri edellytti varhaiskasvatuksen henkilöstöltä osallisuuden ja oman roolinsa syvää ymmärrystä (Kirby ym., 2003) ja sen oli perustuttava tarkoituksenmukaisiin ja vakiintuneisiin osallisuutta tukeviin rakenteisiin ja käytäntöihin (Sargeant, 2018). Tutkimus lähti käsitteellisesti liikkeelle lasten osallisuuden vahvistamisesta. Jo hyvin varhaisessa vaiheessa tutkimusta selvisi, että kyse on toimintakulttuurillisesta muutoksesta. Varhaiskasvatuksen henkilöstö halusi muutokselle jatkuvuutta ja kykyä muuntua myös tulevaisuudessa yhteiskunnallisten

muutosten mukana, joten lopullinen käsitteellinen täsmentyminen tapahtui vasta tutkimuksen loppuvaiheessa sosiaalisesti kestäväksi osallisuuden toimintakulttuuriksi.

Kekäleen ja Puusan (2020) tavoin tutkimuksen tulokset osoittavat, että sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen ei ole lineaarisesti etenevä prosessi, vaan se on pitkäjänteistä ja tietoista työtä toimintakulttuurillisen muutoksen edistämiseksi. Prosessi sisältää useita erilaisia elementtejä, joiden painotus osana toimintakulttuuria saattaa vaihdella varhaiskasvatuksen eri toiminnoissa, eri ajankohtina ja eri-ikäisten lasten kanssa toimittaessa. Tutkimustulosten yhteenvetona muodostin kuvion 6 mukaisen käsitteellisen mallin kuvaamaan sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentamista varhaiskasvatuksessa.



**Kuvio 6.** Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin malli

Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin malli rakentuu tämän tutkimuksen tulosten mukaisesti me-narrativille. Me-narratiivi toimii toimintakulttuurin rakentamisen perustana, jossa keskeistä on yhteisöllisyyden muodostuminen ja toimijoiden aktiivinen ja sensitiivinen läsnäolo.

Myös Tollefsen ja Gallagher (2017) tunnistavat me-narratiiveissa (*we-narratives*) mahdollisuuden vakauttaa ja syventää yhteistä toimintaa sekä luoda jaettua toimijuutta. Padovanin (2008) määrittelemien keskeisten sosiaalisen kestävyuden hyötyjen tapaan me-narratiivi laajenee osallisuudesta yhteisten kertomusten tuottamiseen. Kertomukset lisäävät yhteisön jäsenten sosiaalista pääomaa ja sitouttavat ponnistelemaan yhteisesti sovittujen tavoitteiden eteen. Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuuri edellyttää aikuisilta kuvion keskellä olevan kolmion mukaista tietoista toimintaa osallisuuden vahvistamiseksi alkaen yhteisen lapsikäisyyden määrittelystä aina pitkäkestoiseen sitoutumiseen edistää omalla toiminnallaan lasten osallisuutta. Tämän jälkeen on mahdollista saavuttaa lasten määritelmän pohjalta muodostunut osallisuuden tavoitetila ja toisaalta hyödyntää täysipainoisesti osallisuuden työkaluna olevaa projektiperustaista toimintaa. Osallisuuden tavoitetila ja työkalu omalta osaltaan vahvistavat perustana olevaa me-narratiivia. Seuraavissa luvuissa tarkastelen yksityiskohtaisemmin kuvion osa-alueita ja niiden merkitystä sosiaalisesti kestäväen osallisuuden toimintakulttuurin rakentamisessa.

### **5.1.1 Me-narratiivi sosiaalisesti kestäväen osallisuuden toimintakulttuurin perustana**

Tutkimuksen perusteella me-narratiivi eli vahva ja sisäistetty yhteisöllinen ajattelutapa ja kerronta sekä yhteisöllisesti toteutettu toiminta ovat näkyvä ja konkreettinen osa sosiaalisesti kestäväen osallisuuden toimintakulttuuria. Me-narratiivin toteutuessa lasten aloitteiden, kiinnostuksen kohteiden ja tarpeiden pohjalta yhteisesti asetetut tavoitteet varmistavat Ahosen (2015) tutkimuksen tapaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) ja varhaiskasvatuksen laatuindikaattoreissa (Vlasov ym., 2018) määritellyn varhaiskasvatuksen arvojen ja oppimiskäsityksen mukaisen toiminnan, jossa myös kaikkien yhteisön jäsenten moninaisuus tulee huomioiduksi. Sosiaalisen kestävyuden ulottuvuus näkyy me-narratiivin tuottamana lisääntyvänä sosiaalisena pääomana ja lasten ja aikuisten lisääntyvänä mahdollisuutena osallistua päätöksentekoon. Ihmisarvosta kiinni pitäminen edistämällä ihmisoikeuksia, yhteistä moraalia, oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja myötätuntoa kuvaa hyvin Yhdistyneiden kansakuntien (YK, 2015)

sosiaaliseen kestävyteen liitettyjen arvojen ja varhaiskasvatuksen arvope-  
rustan (Opetushallitus, 2018) kietoutumista me-narratiiviin.

Me-narratiivi ei tarkoita jatkuvaa yksimielisyyttä vaan reflektion ja dialogin  
kautta syntynyttä ymmärrystä erilaisista tavoista ylläpitää sosiaalisesti kestä-  
vää osallisuuden toimintakulttuuria. Reflektiossa ja dialogissa ovat mukana  
kaikki yhteisön jäsenet, jolloin aikuiset oppivat hyödyntämään lasten tapaa  
tarkastella maailmaa ja ratkaista ongelmia ilman kasvatuksen myötä tullee-  
ta rajoitteita tai ennako-oletuksia. Tällöin Grindheimin ym. (2019) mukaan  
lapset nähdään aidosti muutoksentekijöinä myös kestävyteen liittyvissä ky-  
symyksissä.

Toimintakulttuurin muutos vaatii henkilöstöltä ja johtajalta asennetta ja  
halua oppia uutta sekä valmiutta yhteiseen dialogiin ja oman toiminnan kriit-  
tiseen reflektointiin. Muutos alkaa pienin askelin yhteisen lapsuuskäsityksen  
määrittelyllä ja lapsuuskäsitystä tukevien konkreettisten toimintatapojen so-  
pimisella. Tämän jälkeen kaikilta yhteisön jäseniltä vaaditaan sitoutumista  
toimia niiden mukaisesti. Muuttuvassa maailmassa muutostarve voi välillä  
olla nopeaakin. Kuten Granrustenin (2020), Kokotsakin ym. (2016) ja Uhl-Bi-  
enin (2011) tutkimukset osoittavat, ilman johtajan tukea pitkäkestoinen toi-  
mintakulttuurin muutosprosessi ei ole mahdollinen. Sosiaalisesti kestävässä  
osallisuuden toimintakulttuurissa johtajuus muodostuu johtajan, henkilös-  
tön ja lasten määrittelemänä ja se tarjoaa koko yhteisölle mahdollisuuden  
asettaa toiminnalle tavoitteita ja näin sitoutua yhdessä asetettuihin tavoittei-  
siin (Granrusten, 2020; Uhl-Bien, 2011). Johtajuus muodostuu relationaalisesti  
yhteisön jäsenten kesken, jolloin johtajuus on yhteisössä läsnä huolimatta  
johtajan ajoittaisesta fyysisestä poissaolosta.

Sosiaalisesti kestävään osallisuuden toimintakulttuuriin tähtäävä kehittä-  
mismyönteinen jatkuvan parantamisen kulttuuri sitouttaa henkilöstöä, lisää  
koko yhteisön hyvinvointia ja johtaa laadukkaaseen pedagogiseen toimin-  
taan. Samaan johtopäätökseen ovat tulleet omissa tutkimuksissaan myös  
Connors (2016), Granrusten (2020), Kirby (2020) ja Kokotsaki ym. (2016).  
Connorsin (2016) ja Schoenmakersin (2015) tutkimustulosten tapaan tämä  
tutkimus vahvistaa, että henkilöstön omat kokemukset osallisuudesta työyhteis-  
tyydessä lisäävät heidän osaamistaan huomioida lasten osallisuus päiväkodin  
rakenteissa, pedagogisissa ratkaisuissa ja oppimisympäristöissä.

Me-narratiivi kuvaa aikuisten sitoutumista yhteisöllisyyteen ja sensitiiviseen yhdessäoloon lasten kanssa koko päiväkodin yhteisenä asiana ja se näkyy lasten ja aikuisten puheissa, teoissa ja ilmapiirissä. Me-narratiivi asettaa lapset ja aikuiset tasavertaisiksi aloitteentekijöiksi ja aktiivisiksi toimijoiksi yhteisössä. Kuten Sargeantin (2018) tutkimuksessa myös tämä tutkimus osoittaa, että päätöksenteon näkökulmasta lasten ja aikuisten toimijuus on kuitenkin edelleen erilaista aikuisen kantaman vastuun takia. Me-narratiivi tarjoaa aikuisille mahdollisuuden lasten ja toisten aikuisten kuuntelemiseen sekä heidän aloitteisiinsa tarttumiseen ja tukemiseen. Me-narratiiville ominaiseen tapaan lapset ja aikuiset pääsevät aloitteiden avulla ideoimaan yhteistä projektiperustaista toimintaa ja heittäytymään siihen tietämättä toiminnan lopputulosta. Sosiaalisesti kestävän osallisuuden toimintakulttuurin voidaankin sanoa olevan myös läsnäolon kulttuuria. Ahosen (2015) määritelmän mukainen aikuisten sensitiivinen eli emotionaalinen ja tilanteen ymmärtävä läsnäolo lisää luottamusta aikuisten kesken sekä lasten luottamusta aikuisiin ja toisiin lapsiin.

Toimintakulttuurin muutosta on tarkasteltava myös lasten näkökulmasta. Kuten Roosin (2012) tutkimuksessa myös tässä tutkimuksessa näkyi, miten aikuisten tavoin lapset ovat omaksuneet varhaiskasvatuksen perinteiset aikuiskeskiset rakenteet, tiukan päivärytmin, kiireen ja aikuisten luomat säännöt osana päiväkodin toimintakulttuuria. Se, että lapset eivät välttämättä heti osaa olla aktiivisia ja tehdä aloitteita tai uudenlaiset mahdollisuudet osallistua päätöksentekoon saavat hetkittäin aikaan hämmennystä, riehakkuutta tai kaaosta, ei tarkoita, ettei lasten osallisuuden vahvistaminen olisi tärkeää. Aikuiset voivat omalla toiminnallaan osoittaa, että lasten aloitteilla on merkitystä sekä näin innostaa lapsia yhteisöllisyyden äärelle ja rohkaista olemaan aloitteellisia muissakin tilanteissa. Lasten näkökulmaa kuvaavat hyvin Veeran (5 v) sanat, kun pyysin häntä mukaani ulos hakemaan perhosentoukalle lehtiä syötäväksi: "Mä en oo koskaan ennen käynyt aitojen ulkopuolella ruuan jälkeen ennen nukkaria." Uudenlaisen toimintakulttuurin vaikutukset näkyvät lapsissa nopeasti ja tämä omalta osaltaan innostaa henkilöstöä jatkamaan toiminnan kehittämistä.

Seuraavaksi tarkastelen sosiaalisesti kestävää osallisuuden toimintakulttuuria lasten tekemän osallisuuden määritelmän pohjalta. Se on yhtenevä



Grindheimin ym. (2019) esille tuoman varhaiskasvatuksessa toteutuvan sosiaalisen kestävyuden kanssa. Lasten tekemä määritelmä pitää sisällään kuusi asiaa ja niiden toteutumista voidaan pitää sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin tavoitetilana. Ne ovat kuvion 6 mukaisesti turvallisuutteen liittyen tutut ihmiset ja kaikkien sensitiivinen huomioiminen (5.1.2), ilmapiiriin liittyen kiireettömyys ja huumori (5.1.3) sekä toimintaan liittyen mukava tekeminen ja vapaaehtoisuus (5.1.4). Kuviossa 6 olevan osallisuuden työkalun käyn läpi luvun 5.1.4 yhteydessä.

### **5.1.2 Turvallisuus osallisuuden onnistumisen lähtökohtana**

Turvallisuus osallisuuden onnistumisen lähtökohtana edellyttää ryhmäytymistä ja kaikkien osallistujien sensitiivistä huomioimista. Ryhmäytyminen on konkreettinen keino edistää turvallisuutta yhteisössä. Kun kaikki yhteisön jäsenet (lapset ja aikuiset) tuntevat toisensa nimeltä ja ulkonäöltä, on helpompi tehdä aloitteita, pyytää apua ja mennä lähelle. Ryhmäytyminen on myös tutustumista toisen ajatuksiin sekä tapoihin toimia ja reagoida. Ryhmäytymisen avulla luodaan mahdollisuuksia lasten ja aikuisten yhteiselle me-narratiiville. Päiväkodissa tämä tarkoittaa ryhmäytymistä myös yli ryhmärajojen, jolloin toimiminen arjen muutostilanteissa on helpompaa.

Toinen turvallisuuteen liittyvä seikka on kaikkien huomioiminen. Varhaiskasvatuksen arjessa saattaa yksilöllisten ja yhteisöllisten tavoitteiden yhteensovittaminen tuntua ajoittain haastavalta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) edellyttää lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimista. Tämän tutkimuksen perusteella voi päätellä, että lapsen yksilöllisyys toteutuu, kun hänen kiinnostuksen kohteensa ja tarpeensa huomioidaan osana ryhmän toimintaa ja hän pääsee mukaan suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan toimintaa yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa. Tällöin toteutuu myös Kajamaan ja Kumpulaisen (2019) sekä Kirbyn (2020) näkemysten mukainen aktiivinen toimijuus. Kun lasten aloitteita ja kiinnostuksen kohteita hyödynnetään jatkuvasti, myös tasapuolisuus toteutuu helpommin. Kirjaamalla tai laittamalla visuaalisessa muodossa lasten aloitteita näkyville voidaan varmistaa, että kaikkien ääni tulee kuuluville. Osa lapsista tuo ajatuksiaan esille suuressakin ryhmässä, kun taas osa haluaa jutella kahden kesken. Varhaiskasvatuksen henkilöstöltä

vaaditaan herkkyyttä tarttua myös sanattomiin aloitteisiin. Sanattomien aloitteiden merkitystä tuovat esille myös Gubrium ja Holstein (2009) ja Puroila ym. (2012). Aloite voi olla puheen sijaan liikettä, katse, ääntelyä tai piirros.

### **5.1.3 Ilmapiiri osallisuuden rakentajana**

Ilmapiiri osallisuuden rakentajana edellyttää kiireettömyyttä ja yhteisön jäsenten välistä huumoria. Kiireetön ilmapiiri syntyy läsnäolosta. Varhaiskasvatuksen arki on täynnä muutoksia ja kiire saa herkästi ylivallan. Kiirettä ja resursseja pidetään esteenä monille kehitettäville asioille, muun muassa lasten näkökulmien huomioimiselle (Venninen ym., 2014) ja sosiaalisen kestävyys onnistumiselle (Salonen, 2010). Tämä tutkimus vahvistaa Roosin (2015, 165) tuloksia siitä, että kiireessä on kyse asennoitumisesta ja työn organisoimisesta. Lapset kuitenkin elävät arkeaan juuri tässä hetkessä. Tutkimuksen tulokset vahvistavat myös Ahosen (2015) aikaisempaa tutkimusta, jossa kiireettömällä kuuntelemisella varhaiskasvatuksen henkilöstö viestii lapselle, että lapsi on merkityksellinen, tärkeä ja tuottaa iloa ympärilleen. Kiireettömyys lisää kaikkien viihtymistä ja viihtyminen on tärkeä osa sosiaalisesti kestävästä osallisuuden toimintakulttuurista. Myös Hännikäisen (2015) tutkimustulokset osoittavat, että lasten kanssa läheisesti vietetystä ajasta nauttivat myös aikuiset.

Huumori, ilo ja ystävällisyys luovat yhteisöllisyyttä. Samaan tulokseen ovat tutkimuksissaan tulleet myös Karjalainen ja Puroila (2017) ja Stenius ym. (2021). Huumoria tarkasteltaessa on tärkeää erottaa lapsen hassutteluiksi tarkoittamat asiat aloitteista ja pohdinnoista. Lapsen aloitteet voivat olla varhaiskasvatuksen henkilöstön mielestä hauskoja oivalluksia, joille nauretaan taukotilassa tai niillä piristetään päivää lapsiryhmässä, vaikka lapselle ne ovat tärkeitä asioita, joissa hän haluaa tulla kuulluksi. Sargeantin (2018) tavoin tämä tutkimus osoittaa, että lasten täysipainoinen osallisuus ei voi toteutua niin kauan, kun lasten aloitteita ei oteta vakavasti eikä niitä huomioida toiminnassa. Karjalainen ja Puroila (2019) pohtivat tutkimuksessaan, menettääkö lasten keskinäinen hulluttelu merkityksensä, jos lasten ja aikuisten maailmoja tuodaan lähemmäksi toisiaan. Tämän tutkimuksen perusteella lasten keskinäinen ilo ja huumori eivät synny vain aikuisen määrittelemän vastakulttuurin myötä, eivätkä lopu aikuisen tullessa tilaan. Sen sijaan lapset

ja aikuiset luovat yhteistä me-narratiivia, johon kuuluu yhdessäolon muotona ilo ja huumori. Lapsen huumoriin tarttuva aikuinen saa myös kutsun huumoriin muita useammin, kuten leikkivä aikuinen saa kutsun leikkiin. Kuten Karlssonin (2020) tutkimus osoittaa, sadutusmenetelmän aktiivinen käyttö luo lasten ja aikuisten välille yhteisen tilan, jossa aikuisen läsnäolo ei haittaa ilon luomista.

#### **5.1.4 Yhteinen toiminta osallisuuden työkaluna**

Lasten määritelmän mukaan osallisuudessa keskeistä on turvallisuuden ja ilmapiirin lisäksi mukava tekeminen ja toiminnan vapaaehtoisuus. Mukava tekeminen syntyy yhteisen suunnittelun pohjalta. Kuten Thomas (2002) toteaa, lapsilla tulee olla tietoa mahdollisuuksista ja tavoista osallistua yhteisen toiminnan suunnitteluun. Lapsille ei ole aloitteita tehdessään ja itse toiminnassa väliä, onko suunnitelmien toteuttaminen realistisesti ajateltuna mahdollista. Aikuinen sen sijaan pohtii enemmän toteutuksen realistisuutta ja saattaa estää lasta tuomasta esille omia aikuisen mielestä mahdottomia kiinnostuksen kohteitaan. Kun suunnittelu ja toteutuksen ideointi palauteaan lapsille, mikään ei ole mahdotonta, koska monet asiat voi tehdä mielikuvituksessa ja leikisti, ja tarvittavat materiaalit voi valmistaa itse, korvata toisella esineellä tai ne voivat olla näkymättömiä.

Toiminnan vapaaehtoisuus on lapsille tärkeää. Varhaiskasvatuksen perinteiden mukaisesti päiväkodissa lapsiryhmä tekee usein samanaikaisesti samoja asioita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden täysipainoinen toteuttaminen kuitenkin edellyttää toimimista joustavissa pienryhmissä. Lasten kiinnostuksen kohteet, yksilölliset tarpeet ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta asetetut tavoitteet pedagogiselle toiminnalle ohjaavat toimintatapaan, jossa toimintaa toteutetaan pienryhmissä ja yhteiseen toimintaan voi osallistua monella eri tavalla lapsen kiinnostuksen kohteet ja tarpeet huomioiden. Saman havainnon ovat tutkimuksessaan tehneet Mockler ja Groundwater-Smith (2014).

Yhteinen tekeminen edellyttää aikuisten läsnäoloa. Vahvistettaessa osallisuutta usein mietitään keinoja ottaa lapset mukaan aikuisten toimintatapoihin (lasten kokoukset, äänestykset jne.). Näiden lisäksi aikuisten pitäisi lähestyä lapsia osallistumalla lasten omaehtoiseen toimintaan ja leikkiin.

Tästä johtopäätöksenä lasten osallisuuden vahvistaminen voidaan kääntää aikuisten osallisuuden vahvistamiseksi lasten maailmaan. Näin on etenkin varhaiskasvatuksen kontekstissa, jossa päiväkotiki on ensisijaisesti lapsia varten. Lasten aktiivinen toimijuus ei vapauta aikuista toiminnasta, vaan muuttaa aikuisen toiminnan muotoa. Koska kyseessä on vastavuoroisesti edistettävä toiminta, aloitteet toimintaan voivat tulla yhdeltä tai useammalta lapselta tai aikuiselta. Projektiperustainen toiminta mahdollistaa aloitteiden eteenpäin kuljettamisen niin, että mukaan mahtuu useampien lasten kiinnostuksen kohteita ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin pedagogiselle toiminnalle asetettuja tavoitteita. Webb (2015) muistuttaa, että toiminnassa ei tarvitse hakea jatkuvasti yksimielisyyttä.

Tärkeää on, että aikuinen asettaa itsensä tietämättömäksi, koska kukaan toiminnan osapuoli ei voi etukäteen tietää, millainen on toiminnan päätös tai lopputulos. Sosiaalisesti kestävän osallisuuden toimintakulttuurin näkökulmasta tarkasteltuna osallisuutta vahvistavaan toimintaan liittyy dialogisuuden piirteitä (esim. Freire, 1970/2018). Dialogisen oppimisen mukaisesti sosiaalisesti kestävässä osallisuuden toimintakulttuurissa tapahtuva oppiminen on vastavuoroista: lapsi oppii toisilta lapsilta ja aikuisilta ja aikuinen oppii lapsilta. Kuten tässäkin tutkimuksessa, myös Isaacsin (2001) mukaan dialogissa ei tarvitse toimia ennalta määrätyn säännösten mukaan, vaan tarvitaan rohkeutta astua tyhjyyteen. Näin aikuinen viestii lapsille, että ei itsekään tiedä ja osaa kaikkea, vaan on oppimassa yhdessä lasten kanssa.

Tässä tutkimuksessa lapsille ja aikuisille mieleiseksi tavaksi toimia muodostui projektiperustainen toiminta, jossa sadutus ja muut kerronnalliset menetelmät kuljettivat toimintaa eteenpäin. Kuten Puroila ym. (2012) toteavat, lasten kerronnalle tulee olla tilaa pitkin päivää ja aikuisten tulee oppia ymmärtämään lapsen kerronnalle tyypillisiä nopeita juonenkäänteitä ja tarinoiden monikerroksellisuutta. Kerronnallisuus ilmenee myös lasten leikeissä. Pihlaisen ym. (2019) tapaan tässäkin tutkimuksessa leikki on lapsille mieleinen tapa toimia. Kun leikki on keskeinen osa lasten arkea, vahvistuu Baen (2009) näkemys, että aikuisten on havainnoitava ja osallistuttava aktiivisesti lasten leikkeihin ymmärtääkseen paremmin lasten ajatuksia ja kysymyksiä sekä lasten välisiä suhteita. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on havainnoida leikkiä, valmistaa lasten kanssa leikkiin tarvittavia välineitä ja näin

rikastaa leikkiä, leikkiä lasten kanssa sekä hyödyntää leikkiä myös leikillisen oppimisen välineenä tuoden toimintaan mukaan lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta keskeisiä asioita. Sisältö ja toimintamenetelmät tarinalliseen leikkiin muodostuvat yhdessä suunnitellusta toiminnasta, jota rakennetaan ja uudistetaan lasten ja aikuisten aloitteista jatkuvasti. Tämä edellyttää aikuisilta vahvaa pedagogista osaamista ja heittäytymistä, jonka he kokevat kuitenkin myös palkitsevana ja positiivisena uutena haasteena työssään.

Pedagoginen dokumentointi tukee lasten ja henkilöstön sitoutumista yhteiseen tekemiseen, mahdollistaa toiminnan eri vaiheisiin palaamisen myös jälkikäteen ja tuottaa tietoa toiminnan kehittämiseksi. Kuten tässä tutkimuksessa on havaittavissa, onnistuessaan pedagoginen dokumentointi vahvistaa lasten ja aikuisten välistä me-narratiivia tuoden yksilölliset kokemukset osaksi oppimista ja yhteisöä.

## **5.2 Tutkimuksen merkitys**

Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen tulosten merkitystä ja hyödynnettävyyttä suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja käytäntöön. Huolimatta siitä, että tutkimus on toteutettu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, tutkimuksen tuloksilla on merkitystä myös kansainvälisesti käytännön työntekijöille, asiantuntijoille ja päätöksentekijöille.

### **5.2.1 Tulosten tieteellinen merkitys**

Väitöskirjani tieteellisenä merkityksenä on tuoda käyttöön sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin -käsite ja siihen liittyvä käsitteellinen malli. Lasten osallisuuden merkitys on tunnustettu niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin ihmisoikeuksien, oppimisen, varhaiskasvatuksen laadun ja lasten hyvinvoinnin näkökulmista lapsuutta ja kestävä kehitystä määrittelevissä asiakirjoissa (Opetushallitus, 2018; Vlasov ym., 2018; YK, 1989; 2015). Tämä väitöstutkimus tuo esille empiriaan ja aikaisempaan tutkimukseen nojaten, kuinka monisyisestä asiasta sosiaalisessa kestävyudessa, osallisuudessa ja toimintakulttuurissa on kyse ja mitä niiden juurtuminen sosiaalisesti kestäväksi osallisuuden toimintakulttuuriksi edellyttää. Sosiaalisesti kestävä

osallisuuden toimintakulttuuri on kokonaisvaltainen ja dynaaminen tapa nähdä lapset aktiivisina toimijoina ja osana yhteisöä. Turvallisuus, ilmapiiri ja yhteinen toiminta vahvistavat me-narratiivia, joka sitouttaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä kehittämään omaa toimintaansa ja edistämään lasten hyvinvointia ja oppimista kestäväällä tavalla.

Vastaan tutkimuksellani aikaisempien tutkimusten pohjalta syntyneeseen tutkimusaukkoon, jossa on todettu, että lasten osallisuus yhtenä varhaiskasvatuksen ohjaavien asiakirjojen keskeisenä tavoitteena ei toteudu (Kangas, 2016; Kirby, 2020; Sargeant, 2018, Virkki, 2015; Webb, 2015). Sen sijaan, että totean lasten osallisuuden olevan heikkoa, olen tässä tutkimuksessa lähtenyt yhdessä lasten ja aikuisten kanssa etsimään keinoja asian ratkaisemiseksi. Päiväkodin henkilöstö on ollut Vennisen ja Leinosen (2013) tutkimuksen tapaan tietoisesti sitoutunut kehittämään lasten osallisuutta. Tavoitteena on alusta asti ollut toimintakulttuurillinen muutos. Poikkeuksellista tässä tutkimuksessa on ollut, että henkilöstön lisäksi päiväkodin lapset osallistuivat tutkimukseen kanssatutkijoina.

Tässä tutkimuksessa emansipatorinen lähestymistapa on perusteltu, koska tarkoituksena on ollut ravistella syvälle juurtuneita käytäntöjä. Freiren (1970/2018) mukaan lasten sopeuttamisella vallitseviin olosuhteisiin kasvatetaan naiiveja ajattelijoita, jotka kokevat tehtäväkseen tyytyä ja sopeutua. Sen sijaan uteliaalla yhdessä tekemisellä lisätään lasten kriittistä ajattelua ja tarjotaan lapsille mahdollisuus kehittyä ja oppia. Tämä on merkityksellistä myös kestävyyyteen liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa. Ekologisen, taloudellisen ja sosiaalisen kestävyuden tavoitteet on mahdollista saavuttaa vain vastavuoroisesti eri sukupolvien tietoa ja osaamista hyödyntäen (Wals, 2017). Näin ollen tutkimus tarjoaa tietoa, jota voidaan hyödyntää seuraavissa tutkimuksissa sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön perus- ja täydennyskoulutuksessa. Tutkimus antaa ratkaisuja monissa aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Halttunen ym., 2019) heränneisiin kysymyksiin, miten lasten toiminta todella saataisiin osaksi jaettava johtajuutta ja päiväkodin toimintaa. Tutkimus osoittaa, että vaikka toimintakulttuurin muutos on hidasta, sen tuoma yhteinen toiminta tuo henkilöstön kokemana iloa työhön sekä saattaa lisätä työhyvinvointia ja henkilöstön sitoutuneisuutta. Kuten toimintatutkimuksissa yleensäkin henkilöstön oma sitoutuminen ja innostus tutkittavaa ilmiötä

kohtaan ovat olleet ratkaisevia sosiaalisesti kestävän osallisuuden toimintakulttuurin juurtumisen ja me-narratiivin muodostumisen näkökulmasta.

Tämä tutkimus vastaa osaltaan Riitakorven ym. (2017) esille tuomaan puutteeseen, jonka mukaan yksityistä varhaiskasvatusta pitäisi tutkia suoraan yksityisestä varhaiskasvatuksesta käsin eikä välikäsien kautta. Tämä tutkimus on avaus yksityisessä varhaiskasvatuksessa toteutettuun pedagogista toimintaa tarkastelemaan tutkimukseen henkilöstön ja lasten näkökulmasta. Huomionarvoista kuitenkin on, että koska Suomessa yksityistä ja kunnallista varhaiskasvatusta ohjaavat samat lait, velvoittavat asiakirjat ja henkilöstön pätevyysvaatimukset, tässä väitöskirjassa ilmenevät tulokset voivat toteutua yhtä lailla niin yksityisessä kuin kunnallisessakin varhaiskasvatuksessa.

### **5.2.2 Tulosten käytännön merkitys**

Tutkimustulosten tieteellisen merkityksen lisäksi tällä tutkimuksella on käytännön merkitystä. Väitöskirjani käytännön merkitys on tarjota varhaiskasvatukseen lasten osallisuutta ja aktiivista toimijuutta vahvistavia sosiaalisesti kestävän osallisuuden toimintakulttuurin rakentamiseen liittyviä konkreettisia toimintatapoja. Tutkimustulosten keskeinen käytännön merkitys on vaikutus lasten jokapäiväiseen elämään nykyhetkessä ja vähitellen lisääntyvän vastuuna tulevaisuudessa koululaisena, opiskelijana, työntekijänä, harrastajana, järjestöaktiivina, vanhempana, läheisenä aikuisena, maahanmuuttajana tai kansalaisena. Tulokset osoittavat, että lapset kykenevät osallistumaan kanssatutkijoina toimintatutkimukseen ja tiedostamaan toimintaan liittyviä mahdollisuuksia ja vastuita.

Tutkimuksen tulokset ovat jo tässä vaiheessa hyödyttäneet monia varhaiskasvatukseen osallistuvia lapsia ja varhaiskasvatuksessa työskenteleviä ammattilaisia. Tutkimuksen tulokset ovat olleet jatkuvassa käytössä tutkimuspäiväkodissa. Tutkimuspäiväkodin lapset ovat osallistuneet aineiston tuottamiseen ja näin ollen heillä on ollut mahdollisuus osallistua päiväkodin toimintaan liittyvään päätöksentekoon jo ennen varsinaisten tutkimustulosten valmistumista. Olen myös jakanut tutkimukseeni liittyvää tietoa koko tutkimusprosessin ajan kirjoittaen useita blogikirjoituksia tutkimusryhmämme Lapsinäkökulma-blogiin. Olen hyödyntänyt tutkimuksen alustavia tuloksia

toiminnan kehittämässä ja kouluttamisessa niin yksityisessä kuin kunnallisessakin varhaiskasvatuksessa.

Luvun alussa olevan sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin mallin konkretisoimiseksi kannustan jokaista yhteisöä esittämään itselleen kysymyksiä, etsimään niihin vastauksia ja löytämään uusia keinoja tukea oman yhteisön matkaa kohti sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuuria ja me-narratiivia. Lähtökohtaisesti ei kannata ajatella, että uusi toimintakulttuuri on aina parempi kuin vanha. Kun uusi toimintakulttuuri muodostuu yhteisenä dialogina, se kertoo prosessin etenemisestä ja osallistujien sitoutumisesta tarkasteltavaan ilmiöön. Jos uusi toimintakulttuuri osoittautuu huonoksi niiden kannalta, joiden osallisuutta toimintakulttuurin muutoksella on haluttu vahvistaa, on vanhaan toimintakulttuuriin mahdollista palata takaisin. Kuten aikaisemmat tutkimukset osoittavat, haastavampaa on saada uusi hyväksikin koettu toimintakulttuuri juurtumaan vakiintuneeksi toiminnaksi ja arjen käytännöiksi. Uudenlainen toimintakulttuuri vaatii kaikkien ponnistelua, kun taas vanhoissa toimintatavoissa pitäytyminen on pysymistä omalla mukavuusalueella. Päiväkodeissa tehtävän kehittämistyön käynnistämiseksi olen laatinut liitteeseen 3 sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuuria vahvistavia kysymyksiä, joita tutkimuksen aikana pohdin yhdessä päiväkodin henkilöstön kanssa. Kysymysten avulla voi kirjata ajatuksia ja konkreettisia toimenpiteitä toiminnan nykytilanteen ja toiminnan muutoksen havainnoimiseksi, jotta laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytykset toiminnassa täyttyvät.

Tutkimustulokset innostavat pohtimaan, miten sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen soveltuu myös muuhun kuin varhaiskasvatuksen kontekstiin. Tulokset osoittavat, että sosiaalisesti kestävässä osallisuuden toimintakulttuurissa on kyse yhteisön jäsenten hyvinvoinnin lisääntymisestä, läsnäolosta ja ihmisten välisestä kohtaamisesta, joten sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuuri voi toimia saman mallin pohjalta myös aikuisten kesken esimerkiksi työpaikalla vaihtamalla mallissa olevan lapsi -sanan työkaveriksi, alaiseksi tai esihenkilöksi. Tutkimus tarjoaa käytännön työtä tekeväälle mahdollisuuden herätellä omaa ajatteluaan hierarkioista, vallasta ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta suhteessa työkavereihin, yhteistyökumppaneihin ja muihin sidosryhmiin. Oman johtajuuden



tarkastelu tämän tutkimuksen valossa auttaa esihenkilöroolissa toimivia koh-  
ti kohtaavaa ja vastavuoroista tapaa toimia.

### **5.3 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitteet**

Tutkimuksen menetelmällisiin ratkaisuihin liittyy niin vahvuuksia kuin rajoitteitakin. Tavoitteena oli sosiaalisesti kestävän osallisuuden toimintakulttuurin tarkastelu käytännönläheisenä pitkäkestoisena tutkimusprosessina, johon sekä päiväkodissa olleet lapset että henkilöstö osallistuivat kanssattutkijoina. Kunnianhimoisesti pyrin tutkimuksessani tarkastelemaan aihetta kokonaisvaltaisesti useiden sosiaaliseen kestävyYTEEN, osallisuuteen ja toimintakulttuuriin liittyvien ulottuvuuksien avulla. Kokonaisvaltaisen tarkastelun vuoksi jouduin rajaamaan, kuinka yksityiskohtaisesti syvennyn tiettyihin käsitteisiin tai teorioihin. Kokonaisuutena tutkimus sopi hyvin sosiokonstruktivistiseen tieteenfilosofiaan ja sosiokulttuuriseen teoriaan. Tutkimuksellani oli erityisesti sosiaalisen kestävyYDEN tarkastelun osalta yhteyttä myös neoliberalistiseen ja antroposeeniseen keskusteluun, mutta rajasin nämä tarkastelukulmat tutkimukseni ulkopuolelle, koska ne eivät ole käsitteellisesti osana varhaiskasvatukseen liittyviä asiakirjoja (Opetushallitus, 2018; Varhaiskasvatuslaki, 540/2018).

Greenwood ja Levin (2003) pitävät toimintatutkimuksen haasteena tutkimuksen paikallisuutta. Tutkimuksen raportoinnissa pyrin huolellisuuteen, jotta tutkimus on tarkoituksenmukaisella tavalla siirrettävissä myös toiseen vastaavanlaiseen kontekstiin (Shenton, 2004). Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut osoittaa yhtä oikeaa tapaa sosiaalisesti kestävän osallisuuden toimintakulttuurin rakentamiseksi (Winter, 2002). Tarkoituksena oli tuoda esille ilmiöön liittyviä keskeisiä piirteitä ja tarkastella niitä suhteessa aikaisempaan tutkimukseen. Lisäksi tavoitteena oli luoda varhaiskasvatuksen ammattilaisille käsitteellinen malli lasten osallisuuden vahvistamiseksi päiväkodissa.

Osatutkimuksen I tutkimusaineiston keräsin Terhokerhoista puhtaasti tutkijan positiosta haastatteleamalla lapsia. Olin suunnitellut aineistonkeruun tarkasti etukäteen ja se oli hyvin systemaattista. Osatutkimuksessa II ja III

toimin tutkijan position lisäksi opettajana ja päiväkodin johtajana osittain yhdistetyssä tutkijan ja työntekijän roolissa ja osittain opintovapaalla olevana tutkijana. Aineistonkeruu ei ollut päiväkodissa niin systemaattista kuin Terhokerhoissa, vaan tutkimushetket olivat osa normaalia päiväkodin toimintaa, joista valikoitui tutkimusaineistoksi lyhyempiä tai pidempiä arjen hetkiä, lasten ja aikuisten dokumentoitua toimintaa ja tallennettuja keskusteluja.

Osatutkimusten II ja III aineistonkeruu oli pitkäkestoista ja jatkuvaa. Toimintatutkimuksen edistäminen omassa työyhteisössä haastoi Brannickin ja Coghlanin (2007) tavoin ajoittain sekä minua että päiväkodin henkilöstöä. Omien lapsi- ja aikuiskäsitysten ravisteleminen ja uusien toimintatapojen omaksuminen tuntui joskus uuvuttavalta. Jatkuva oman toiminnan reflektointi ja tiiviinä yhteisönä toimiminen vaati valppautta, joustavuutta ja myötäelämistä. Kun huomasin henkilöstössä väsymistä, oli tärkeää antaa toiminnan edetä omalla painollaan ja antaa kaikkien hieman etääntyä tutkimuksesta. Henkilöstö osoitti perustyöllään sitoutumista lasten osallisuuden vahvistamiseen, joten se riitti kertomaan, että olimme koko ajan matkalla oikeaan suuntaan.

Monipuoliset menetelmät aineiston tuottamiseksi tarjosivat mahdollisuuden tarkastella tutkittavaa ilmiötä monista eri näkökulmista ja pidänkin erityisen tärkeänä, että lasten näkemykset olivat osa myös tätä väitöstutkimusta lisäten samalla tutkimuksen luotettavuutta (Shenton, 2004). On luonnollista, että elävistä vuorovaikutustilanteista en pystynyt dokumentoimaan kaikkea niiden rikkautta, monipuolisuutta ja vivahteikkautta. Kaikki aineiston hankintatavat rajasivat jotakin ulkopuolelle ja jättivät jotain näkymättömiin. Jouduin myös tekemään tutkijana valintaa, mitä runsaasta aineistosta hyödynsin tutkimukseen liittyvissä osatutkimuksissa. Aineiston rajauksessa pyrin huomioimaan toiminnan etenemisen ja kehittymisen sekä sen, että aineistoa oli tutkimusprosessin eri vaiheista. Aineistosta jäi paljon mielenkiintoista materiaalia käyttämättä mahdollisia jatkotutkimuksia varten.

Erilaiset analyysitavat tuovat samasta aineistosta erilaisia puolia esille (Honan ym., 2000). Analyysissäni ulkopuolelle jäi muun muassa varhaiskasvatuksen henkilöstön nonverbaali viestintä, lasten keskinäiset suhteet, päiväkodin tilaratkaisut ja niiden soveltuvuus tukemaan sosiaalisesti kestävää osallisuuden toimintakulttuuria sekä henkilöstön vaihtuvuus ja sen perimmäiset

syyt. Tutkimukseen kuului tutkijan positiossani avoin subjektiviteetti. Tutkijana tein jatkuvasti tulkintoja ja virhetulkintojenkin mahdollisuus oli suuri. Toimintatutkimukselle tyypilliseen tapaan otin osan henkilöstöstä ja lapsista mukaan myös osatutkimusten II ja III analyysiin ja alustavien tulosten pohdintaan. Tämä lisäsi tutkimuksen uskottavuutta (Nowell ym., 2017; Shenton, 2004). Tärkeää on kuitenkin muistaa, että lapset ja aikuiset eivät ole keskenään yhtenäisesti ajattelevia ja kokevia joukkoja, vaan tämäkin tutkimus piti kokonaisuudessaan sisällään runsaasti erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia, joita en pystynyt huomioimaan tässä väitöstutkimuksessa. Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan sosiaalisesti kestävästä osallisuuden toimintakulttuurin rakentamisesta mahdollisimman totuudellisesti ja osoittamaan tämän kytkemällä johtopäätökseni tutkimusaineistooni tarkan kuvauksen ja aineistoesimerkkien muodossa. Aineistoesimerkkien avulla toin myös esille erityisesti lasten tiedostuksen lisääntymistä tutkimuksen edetessä.

Fokusointi tutkimuksen eri vaiheissa edellytti tietoista kohdentamista ja etäännyttämistä. Aineistonkeruuvaiheessa läheisyys oli hyödyllistä, mutta analyysivaiheessa etäisyyden ottaminen oli tarpeen. Etäisyyttä tutkimukseen sain aineiston analyysivaiheessa ja osatutkimuksia kirjoittaessa opintovapaani aikana (6/2017–8/2018) ja siirryttyäni syyskuun 2018 alusta toisiin työtehtäviin. Palaaminen aineistoon säännöllisesti oli kuitenkin tarpeen, jotta pystyin kohdentamaan johtopäätökseni oikein ja pitämään lasten näkökulman elävänä mielessäni.

Monipuolinen aineiston tarkastelu suhteessa teoriaan, aikaisempaan tutkimukseen, vallitseviin asiakirjoihin sekä ylipäänsä monipuolisten tutkimusmenetelmien käyttö edisti tutkimuksen luotettavuutta triangulaation avulla (Shenton, 2004). Tutkimuksessani triangulaatio toteutui myös muista näkökulmista, koska sekä lapset että päiväkodin henkilöstö olivat suunnittelemassa tutkimusta, pohtimassa erilaisia tutkimusmenetelmiä, tuottamassa aineistoa, analysoimassa aineistoa sekä osittain pohtimassa tuloksia ennen niiden julkaisua. Osatutkimuksissa aineiston analyysiä ja tuloksia kommentoivat myös muut kirjoittajat sekä väitöskirjani ohjaajat (Shenton, 2004). Kävin säännöllistä keskustelua tutkimuksen eettisistä ja luotettavuuteen liittyvistä asioista ohjaajieni kanssa. Näin varmistin, että tutkimuksessa säilyi koko ajan avoin subjektiviteetti tutkimuskokonaisuutta kohtaan. Tiedotin säännöllisesti

tutkimukseni etenemisestä ja osatutkimusten tuloksista myös palveluntuottajaa ja kuntaa, jossa päiväkotitoimi.

## 5.4 Jatkotutkimusaiheet

Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena oli tutkia lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön toimintaa ja lasten osallisuutta vahvistavia käytänteitä sekä luoda tutkimuksen tulosten pohjalta käsitteellinen malli sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentamiseksi varhaiskasvatuksessa. Osallisuus on keskeinen käsite myös yhteiskunnallisesti, joten sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin toteutumista on tarpeen tarkastella lapsen oikeuksien toteutumisen näkökulmasta myös muissa toimintaympäristöissä, joissa alaikäiset lapset toimivat, kuten perusopetuksessa, toisen asteen opetuksessa ja harrastuksissa. Olisi mielenkiintoista tarkastella tutkimuksen tuloksia myös muissa konteksteissa kuin varhaiskasvatuksessa.

Tässä tutkimuksessa huoltajien rooli jäi hyvin näkymättömäksi ja rajautui alustavista suunnitelmista huolimatta varsinaisen tutkimuksen ulkopuolelle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaisesti huoltajilla on tärkeä rooli varhaiskasvatuksen toteuttamisessa ja huoltajilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja kehittämiseen. Kiinnostavaa olisi tutkia kodin merkitystä sosiaalisesti kestävä osallisuuden rakentamisessa ja millaisia vaikutuksia lapsen varhaiskasvatuksessa kokemalla osallisuudella on lapsen arkeen kotona ja myöhemmissä elämänvaiheissa.

Varhaiskasvatuksen kontekstissa sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentamista olisi tärkeää tutkia myös monikulttuurisissa ympäristöissä. Tutkimuspäiväkodissa monikulttuurisuuden tarkastelu ei ollut mahdollista, koska lapset olivat pääosin valtaväestöön kuuluvia. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että kulttuurisesti ja kielellisesti erilaisista taustoista tulevat lapset ja heidän vanhempansa kokevat valtaväestöä useammin jäävänsä ulkopuoliseksi eivätkä koe tulevansa varhaiskasvatuksessa kuulluiksi tai pystyvänsä toimimaan täysivaltaisina yhteisön jäseninä (Arvola, 2021; Lastikka, 2019; Niemelä, 2015).

Tutkimuksen tulokset osoittavat johtajuuden merkityksen sosiaalisesti kestäväen osallisuuden toimintakulttuurin rakentamisessa. Tässä tutkimuksessa sosiaalisesti kestäväen osallisuuden toimintakulttuuria ei kuitenkaan tarkasteltu puhtaasti johtajuustutkimuksen valossa. Myöskään oma tutkimusotteeni päiväkodin johtajana ei ollut autoetnografinen eli omaa työtäni tarkasteleva. Johtajuuden yksityiskohtaisempi tutkiminen toisi ilmiöön lisää syvyyttä, koska kuten tutkimustulokset osoittavat, osallisuuden toimintakulttuuri on kestävämpi, kun osallisuuden toimintakulttuuri toteutuu kaikissa yhteisön suhteissa. Sosiaalisesti kestäväen osallisuuden toimintakulttuurin merkitystä kannattaisi tarkastella johtajuuden lähtökohdista myös muissa konteksteissa.

Tulokset sivuavat käsitteellisesti etenkin yksilön näkökulmasta myös myötätuntoa, vahvuuksia ja positiivista pedagogiikkaa. Jotta sosiaalisesti kestäväen osallisuuden toimintakulttuurin kokonaisvaltaisuus ja vaikuttavuus sekä ehkä myös rajoitteet tulisivat esille, ilmiötä tulisi tutkia myös näiden käsitteiden valossa. Samalla voisi tarkastella, millainen yhteys sosiaalisesti kestäväällä osallisuuden toimintakulttuurilla, varhaiskasvatuksen henkilöstön omilla tunnetaidoilla ja kanssasätelyllä on lasten toimintaan ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen muodostumiseen.

Koronapandemia on tuonut pohdittavaksi, miten sosiaalisesti kestäväen osallisuuden toimintakulttuuria rakennetaan ja ylläpidetään virtuaalisesti etäyhteyksillä. Tutkimuksen lähtökohtana on ollut fyysisesti samassa tilassa tapahtuva toiminta. Keväällä 2020 kuitenkin myös varhaiskasvatuksessa jouduttiin pohtimaan virtuaalisen varhaiskasvatuksen järjestämistä lasten ollessa pääosin kotihoidossa. Yhteisöllisyyden ylläpitämiseksi toimintaa järjestettiin myös etäyhteyksien avulla päiväkodin ja kotien välillä (Weckström, 2021). Vaatii laajaa ja pitkäkestoista tutkimusta, jotta ymmärtäisimme, miten sosiaalisesti kestäväen osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen onnistuisi varhaiskasvatuksessa etäyhteyksin ja millainen kokemus se olisi lapsille, huoltajille ja varhaiskasvatuksen henkilöstölle.



## LÄHTEET

- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa [Väitöskirja. Tampereen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>
- Alanen, L. (2009). Generational order. Teoksessa Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honig, M. S., & Valentine, G. (toim.) *The Palgrave handbook of childhood studies*, 159–174. Palgrave Macmillan.
- Alanko, A. & Juutinen, J. (2019). Eettisten jälkien jäljillä - tutkimusvälineiden ja -tilojen toimijaverkostoteoreettinen luenta. Teoksessa Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*, 173–185. Nuorisotutkimusseura.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. painos). Gummerus.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2020). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. Sage.
- Andreewsky, E. & Bourcier, D. (2000). Abduction in language interpretation and law making. *Kybernetes*, 29(7/8), 836–845. <https://doi.org/10.1108/03684920010341991>
- Arvola, O. (2021). Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana [Väitöskirja. Turun yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8468-8>
- Bae, B. (2009). Children's Right to Participate—Challenges in Everyday Interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Historical Social Research*, 37(4), 191–222. <https://doi.org/10.2307/41756482>
- Berthelsen, D., Brownlee, J., & Johansson, E. (2009). *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*. Routledge.
- Boldermo, S. & Ødegaard, E. E. (2019). What about the migrant children? The state-of-the-art in research claiming social sustainability. *Sustainability*, 11(2), 459. <https://doi.org/10.3390/su11020459>

- Boylorn, R. (2008). Participants as Co-Researchers. Teoksessa Given, L.M. (toim.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, 600–601. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412963909>
- Brannick, T. & Coghlan, D. (2007). In defense of being “native”. The case for insider academic research. *Organizational Research Methods*, 10(1), 59–74. <https://doi.org/10.1177/1094428106289253>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The Narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Bush, P. L., Pluye, P., Loignon, C., Granikov, V., Wright, M. T., Pelletier, J. F., ... & Repchinsky, C. (2017). Organizational participatory research: a systematic mixed studies review exposing its extra benefits and the key factors associated with them. *Implementation Science*, 12(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0648-y>
- Burns, A. (2010). Teacher engagement in research: Published resources for teacher researchers. *Language Teaching*, 43(4), 527–536. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000017>
- Chimirri, N. A. (2019). Generalizing together with children: The significance of children’s concepts for mutual knowledge creation. Teoksessa Højholt, C. & Schraube, E. (toim.) *Subjectivity and knowledge: Generalization in the psychological study of everyday life*, 115–139. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-29977-4>
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 6(175), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Clark, A. & Statham, J. (2005). Listening to young children: Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, 29(1), 45–56. <https://doi.org/10.1177/030857590502900106>



- Coghlan, D. & Brannick, T. (2010). *Doing action research in your own organization*. Third edition. Sage.
- Cohen L. & Manion L. (1994). *Research Methods in Education* (4. painos). Routledge.
- Colmer, K., Waniganayake, M., & Field, L. (2014). Leading professional learning in early childhood centres: Who are the educational leaders? *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 103–113. <https://doi.org/10.1177/183693911403900414>
- Connors, M. C. (2016). Creating cultures of learning: A theoretical model of effective early care and education policy. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 32–45. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.005>
- Cook, T. & Hess, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/0907568207068562>
- Corsaro, W. A. (2011). *The Sociology of Childhood* (3. painos). Sage.
- Cremin, T., Flewitt, R., Swann, J., Faulkner, D., & Kucirkova, N. (2018). Storytelling and story-acting: Co-construction in action. *Journal of Early Childhood Research*, 16(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/1476718X17750205>
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qual Sociol.* 33, 349–367. <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9157-x>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5. painos). Sage.
- Earl Rinehart, K. (2020). Abductive Analysis in Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 303–311. <https://doi.org/1077800420935912>.
- Elfström Pettersson, K. (2015). Children's participation in preschool documentation practices. *Childhood*, 22(2), 231–247. <https://doi.org/10.1177/0907568213513480>
- Fjällström, S., Karila, K., & Paananen, M. (2020). A matter of universalism? Rationalities of access in Finnish early childhood education and care. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(3), 207–218. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1816372>

- Fonsén, E. & Mäntyjärvi, M. (2019). Diversity of the assessments of a joint leadership model in early childhood education in Finland. Teoksessa Strehmel, P., Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J., & Waniganayake, M. (toim.) *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from five Continents*, 154–170. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd84fc.15>
- Fredriksen, B. C. (2010). Meaning making, democratic participation and art in early childhood education: Can inspiring objects structure dynamic curricula? *International Journal of Education through Art*, 6(3), 381–395. [https://doi.org/10.1386/eta.6.3.381\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.6.3.381_1)
- Freire, P. (1970/2018). *Pedagogy of the oppressed* (50. painos). Bloomsbury.
- Granrusten, P. T. (2020). Developing a learning organization – creating a common culture of knowledge sharing – an action research project in an early childhood centre in Norway. Teoksessa Strehmel, P., Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J., & Waniganayake, M. (toim.) *Leadership in Early Education in Times of Change*, 138–153. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/8474219912>
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2003). Reconstructing the relationship between universities and society through action research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The landscape of qualitative research* (2. painos) 131–166. Sage.
- Grindheim, L. T., Bakken, Y., Hauge, K. H., & Heggen, M. P. (2019). Early Childhood Education for Sustainability Through Contradicting and Overlapping Dimensions. *ECNU Review of Education*, 2(4), 374–395. <https://doi.org/10.1177/2096531119893479>
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2008). Narrative ethnography. Teoksessa Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (toim.) *Handbook of emergent methods*, 241–264. The Guilford press.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing Narrative Reality*. Sage.
- Halttunen, L., Waniganayake, M., & Heikka, J. (2019). Teacher leadership repertoires in the context of early childhood education team meetings in Finland. *Journal of early childhood education research*, 8(1). <https://jecer.org/fi/>

teacher-leadership-repertoires-in-the-context-of-early-childhood-education-team-meetings-in-finland/

- Hart, R. A. (2013). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Routledge.
- Havu-Nuutinen, S., Sporea, D., & Sporea, A. (2017). Inquiry and creativity approaches in early years science education. A comparative analysis of Finland and Romania. Teoksessa Kimonen E. & Nevalainen, R. (toim.) *Reforming Teaching and Teacher Education: Bright Prospects for Active Schools*, 89–116.
- Heikka, J. & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568–580. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845444>
- Heikkilä, M., Välimäki, A. L., & Ihalainen, S. L. (2007). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Stakes. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>
- Heikkinen, H. (2006). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E., & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*, 16–38. Kansanvalistusseura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hohti, R. & Karlsson, L. (2014). Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical research. *Childhood*, 21(4), 548–562. <https://doi.org/10.1177/0907568213496655>
- Honan, E., Knobel, M., Baker, C., & Davies, B. (2000). Producing Possible Hannahs: Theory and the Subject of Research. *Qualitative Inquiry*, 1(6), 9–32. <https://doi.org/10.1177/107780040000600102>
- Honkanen, K., Poikolainen, J., & Karlsson, L. (2018). Children and young people as co-researchers: Researching subjective well-being in residential area with visual and verbal methods. *Children's*

- Geographies, 16(2), 184–195. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1344769>
- Hujala, E., Fonsen, E., & Heikka, J. (2012). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta johtamisen työkaluna. Teoksessa Anttonen, A., Haveri, A., Lehto, J., & Palukka, H. (toim.) Julkisen ja yksityisen rajalla: julkisen palvelun muutos, 335–357. Tampere University Press
- Hännikäinen, M. (2015). The teacher's lap—a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care*, 185(5), 752–765. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.957690>
- Imperatives, S. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our common future.
- Isaacs, W. N. (2001). Toward an action theory of dialogue. *International Journal of Public Administration*, 24(7–8), 709–748. <https://doi.org/10.1081/PAD-100104771>
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist* 109(2), 261–272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>
- James, A. & James, A. (2008). Key concepts in Childhood Studies. Sage.
- James, E. A., Milenkiewicz, M. T., & Bucknam, A. (2008). Participatory action research for educational leadership: Using data-driven decision making to improve schools. Sage.
- Jenkins, H. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. The MIT Press. <http://library.oopen.org/handle/20.500.12657/26083>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Toimintatutkimus. Sekä toimintaa että tutkimusta. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät, luku 17. Gaudeamus.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 159–179. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2015/12/Juutinen-issue4-2.pdf>
- Juutinen, J. (2018). Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools [Väitöskirja. Oulun yliopisto]. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526218816>

- Juutinen, J., Puroila, A. M., & Johansson, E. (2018). "There Is No Room for You!" The Politics of Belonging in Children's Play Situations. Teoksessa Johansson, E., Emilson, A., & Puroila, A. M. (toim.) *Values Education in Early Childhood Settings: concepts, approaches and practices*, 249–264. Springer.
- Jyrkämä, J. (n.d.). Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Kajamaa, A. & Kumpulainen, K. (2019). Agency in the making: Analyzing students' transformative agency in a school-based makerspace. *Mind, Culture, and Activity*, 26(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1647547>
- Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centres? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 237–253. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574411>
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy* [Väitöskirja. Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1833-2>
- Kangas, J. & Lastikka, A-L. (2019). Children's initiatives in the Finnish early childhood education context. Teoksessa Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., Sheridan, S., & Williams, P. (toim.) *Nordic Families, Children and Early Childhood Education*, 15–36. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7_2)
- Kangas, J., Lastikka, A-L., & Karlsson, L. (2021). *Voimauttava varhaiskasvatus: Leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi*. Otava.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus [Karvi] (2019). *Tilastoraportti 2019 varhaiskasvatuksen järjestämisestä*. <https://karvi.fi/publication/tilastoraportti-2019-varhaiskasvatuksen-jarjestamisesta/>
- Karila, K. (2009). *Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta*. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Vastapaino.
- Karjalainen, S. & Puroila, A-M. (2017). Ilon koodi: dialogisesti ja kulttuurisesti rakentuvat lasten ilon hetket päiväkotiarjessa. *Kasvatus ja Aika*, 11(3), 23–36. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68721>
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) *Sukelluksia*

lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan, 17–63. Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Karlsson, L. (2013). Storycrafting method – to share, participate, tell and listen in practice and research. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 6(3), 1109–1117. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.88>
- Karlsson, L. (2014). *Sadutus – Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. PS-kustannus.
- Karlsson, L. (2020). Studies of Child Perspectives in Methodology and Practice with “Osallisuus” as a Finnish Approach to Children’s Reciprocal Cultural Participation. Teoksessa Eriksen Ødegaard, E. & Spord Borgen, J. (toim.) *Childhood cultures in transformation: 30 years of the UN Convention of the Rights of the Child in action*, 246–273. Brill/Sense. [https://doi.org/10.1163/9789004445666\\_013](https://doi.org/10.1163/9789004445666_013)
- Karlsson, L., Weckström, E., & Lastikka, A-L. (2018). Osallisuuden toimintakulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E., & Heikka, J. (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*, 94–119. Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Katsiada, E. (2018). Young children’s agency: Exploring children’s interactions with practitioners and ancillary staff members in Greek early childhood education and care settings. *Early Child Development and Care*, 188(7), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1446429>
- Kekäle, J. & Puusa, A. (2020). Tiedesodat. Realistinen ja konstruktionistinen maailmankäsitys. Teoksessa Puusa A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, luku 2. Gaudeamus.
- Kirby, P. (2020). Children’s agency in the modern primary classroom. *Children & Society*, 34(1), 17–30. <https://doi.org/10.1111/chso.12357>
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). Building a culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. *The National Children’s Bureau*. <https://core.ac.uk/reader/9983740>
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 74–88. PS-kustannus.

- Knauf, H. (2017). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102403>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Krauss, J. & Boss, S. (2013). *Thinking through project-based learning: Guiding deeper inquiry*. Sage.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. (2011). Lapsuuden oppimisympäristöt—eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. WSOY.
- Köngäs, M. (2018). "Eihän lapsil ees oo hermoja": Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa [Väitöskirja. Lapin yliopisto]. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63145>
- Lansdown, G. (2009). *See me, hear me: A guide to using the UN Convention on the Rights of Persons With Disabilities to promote the rights of children*. Save the Children UK.
- Lastikka, A-L. (2019). Culturally and linguistically diverse children's and families' experiences of participation and inclusion in Finnish early childhood education and care [Lisensiaattitutkimus. Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019102835162>
- Lastikka, A-L. & Kangas, J. (2017). Ethical reflections of interviewing young children: Opportunities and challenges for promoting children's inclusion and participation. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 11(1), 85–110. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2017.11.1.85>
- Lastikka, A-L. & Karlsson, L. (2021). *My Story, Your Story, Our Story: Reciprocal Listening and Participation through Storycrafting in Early Childhood Education and Care*. Teoksessa Harju-Luukkainen, H., Kangas, J., & Garvis, S. (toim.) *Finnish Early Childhood Education and Care – A Multi-theoretical perspective on research and practice*. Springer Nature.
- LeCompte D.M. (2000). Analyzing Qualitative Data. *Theory into Practice*, 39(3), 146–154. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_5](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_5)
- Leinonen, J. & Venninen, T. (2012). Designing learning experiences together with children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 466–474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.583>

- Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Paananen, M. (2018). Children's perspective to curriculum work: Meaningful moments in Finnish early childhood education. Teoksessa Fleer, M. & van Oers, B. (toim.) *International Handbook of Early Childhood Education*, 1265–1277. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7\\_65](https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_65)
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 79–86. <https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology of Childhood*. Open University Press.
- McIntyre A. (2008), *Participatory Action Research*. Thousand Oaks, Sage.
- Megalakaki, O., Craft, A., & Cremin, T. (2012). The nature of creativity: cognitive and confluence perspectives. [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1838/Art\\_28\\_775\\_spa.pdf?sequence=2](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1838/Art_28_775_spa.pdf?sequence=2)
- Mendoza, K. & Bradley, L. (2021). Using Storytelling for Counseling With Children Who Have Experienced Trauma, *Journal of Mental Health Counseling*, 43(1), 1–18. <https://doi.org/10.17744/mehc.43.1.01>
- Mentha, S., Church, A., & Page, J. (2015). Teachers as Brokers: Perceptions of “Participation” and Agency in Early Childhood Education and Care. *International journal of children's rights* 23, 622–637. <https://doi.org/10.1163/15718182-02303011>
- Mockler, N. & Groundwater-Smith, S. (2014). *Engaging with student voice in research, education and community: Beyond legitimation and guardianship*. Springer.
- Mustajoki, H. & Mustajoki, A. (2017). *A new approach to research ethics: using guided dialogue to strengthen research communities*. Routledge.
- Mäntyjärvi, M. & Parrila, S. (2021). Pedagoginen johtajuus yhteisenä kehkeytyvänä prosessina. Teoksessa Hyryläinen, A., Holappa, A-S., Kola-Torvinen, P., Korva, S., Smeds-Nylund A-S., (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalalan johtaminen Suomessa*. PS-Kustannus.
- Mäntyjärvi, M. & Puroila, A-M. (2019). Has something changed? Leaders', practitioners' and parents' interpretations after renewed early childhood education and care legislation in Finnish private centres. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 7–22. <https://doi.org/10.1177/1463949119828158>
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social



- competence. *Early childhood research quarterly*, 31, 147–162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Niemelä, R. (2015). Inclusionary practices in a Finnish pre-primary school context [Väitöskirja. Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0196-9>
- Niikko, A. (2009). Varhaiskasvatuksessa lapsikeskeisyyden perusta on monitieteisessä ajattelussa. *Kasvatus* 40(1), 69–82.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nyland, B. (2009). The Guiding Principles of Participation: Infant, Toddler Groups and The United Nations Convention on the Rights of the Child. Teoksessa Berthelsen, D., Brownlee, J., & Johansson, E. (toim.) *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, 26–43. Routledge.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Olli, J. (2019). Pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten oma suostumus eli hyväksyntä havainnointi- tai videotutkimukseen osallistumiseen. Teoksessa Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Tutkimuseettisistä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*, 105–121. Nuorisotutkimusverkosto.
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Os, E. & Hernes, L. (2019). Children under the age of three in Norwegian childcare: Searching for qualities. Teoksessa Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., Sheridan, S., & Williams, P. (toim.) *Nordic Families, Children and Early Childhood Education*, 139–172. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7_2)

- O'Toole, L. (2020). Participant Action Research (PAR) for early childhood and primary education: the example of the THRIECE project. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 49(2), 31–44. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.03>
- Pacini-Ketchabaw, V. (2012). Acting with the clock: Clocking practices in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 154–160. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.154>
- Padovan, D. (2008). Social capital, lifestyles and consumption patterns. Teoksessa Tukker, A., Charter, M., Vezzoli, C., Sto, E., & Anderson, M. M. (toim.) *System Innovation for Sustainability 1: Perspectives on Radical Changes to Sustainable Consumption and Production*, 271–287. Greenleaf Publishing.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. painos). Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4. painos) Sage.
- Pihlainen, K., Reunamo, J., & Kärnä, E. (2019). Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina – Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 121–142. <https://jecer.org/fi/lapset-varhaiskasvatuksen-arvioijina-lasten-mukavina-pitamam-asiat-paivakodissa-ja-perhepaivahoidossa/>
- Piipponen, O. & Karlsson, L. (2021). 'Our stories were pretty weird too'– Children as creators of a shared narrative culture in an intercultural story and drawing exchange. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101720>
- Poikolainen, J. (2014). Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus: Metodologisia huomioita. *Nuorisotutkimus* 32(2), 3–22. <http://elektra.helsinki.fi/oa/07800886/2014/2/lastenpo.pdf>.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. Routledge.
- Proyer, R. T. & Ruch, W. (2011). The virtuousness of adult playfulness: The relation of playfulness with strengths of character. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/2211-1522-1-4>
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood* 9(3), 321–341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>

- Puroila, A-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research* 1(1), 22–43. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2013/03/Puroila-Estola-3.pdf>
- Puroila, A-M., Estola, E., & Syrjälä, L. (2012). Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care* 182(2), 191–206. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.549942>
- Puroila, A-M. & Haho, A. (2017). Moral Functioning: Navigating the Messy Landscape of Values in Finnish Preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61(5), 540–554, <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172499>
- Puroila, A-M., Hohti, R., & Karlsson, L. (2016). Hassuja juttuja - lasten huumoria päiväkotij- ja kouluympäristössä. Teoksessa Karlsson, L., Puroila, A-M., & Estola, E. (toim.) *Välkkeitä, valoja ja varjoja: Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*, 71–87. N-Y-T-NYT.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa Puusa A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, luku, 3. Gaudeamus.
- Pöllänen, S. (2011). Beyond craft and art: A pedagogical model for craft as self-expression. *International Journal of Education Through Art*, 7(3), 111–125. [https://doi.org/10.1386/eta.7.2.111\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.7.2.111_1)
- Quennerstedt, A. (2011). The construction of children's rights in education – a research synthesis. *The International Journal of Children's Rights*, 19(4), 661–678. <https://doi.org/10.1163/157181811X570708>
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Rantamaa, P. (2001). Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa Sankari, A. & Jyrkämä, J. (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen*. Iän Sosiologiaa. Vastapaino.
- Rapley T. (2004). Interviews. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, F. J., & Silverman, D. (toim.) *Qualitative research practice*, 15–34. Sage.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A., & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien*

toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf)

- Riihelä, M. (1991). Aikakortit, tie lasten ajatteluun. VAPK-kustannus.
- Riitakorpi, J., Alila, K., & Kahiluoto T. (2017). Varhaiskasvatuksen yksityiset palvelut: Valtakunnallinen selvitys 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-449-8>
- Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and responding. Contesting early childhood series. Routledge.
- Rintakorpi, K. & Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care* 187(11), 1611–1622. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637>
- Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford University.
- Roos, P. (2015). Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta [Väitöskirja. Tampereen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9691-2>
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M., & Karila, K. (2020). Rationalising public support for private early childhood education and care: the case of Finland, *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665497>
- Sairanen, H. & Kumpulainen, K. (2014). A visual narrative inquiry into children's sense of agency in preschool and first grade. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 141–174. <https://doi.org/10.4471/ijep.2014.09>
- Sairanen, H., Kumpulainen, K., & Kajamaa, A. (2020). An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1739030>
- Salonen, A. O. (2010). Kestävä kehitys globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena [Väitöskirja. Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6535-4>
- Saranko, L., Räikkönen, E., Makkonen, M., & Alasuutari, M. (2021). Äitien palvelutyytyväisyyden rakentuminen ja yhteistyökokemukset varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 1–27. <https://jecer.org/fi/aitien-palvelutyytyvaisyyden-rakentuminen-ja-yhteistyokokemukset-varhaiskasvatuksessa/>

- Sargeant, J. (2018). Towards Voice-Inclusive Practice: Finding the Sustainability of Participation in Realising the Child's Rights in Education. *Children & Society* 32(4), 314–324. <https://doi.org/10.1111/chso.12247>
- Sargent, M. (2011). *The Project Approach in Early Years Provision. A practical guide to promoting children's creativity and critical thinking through project work.* Andrews UK Limited.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23, 457–472. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.014>
- Schoenmakers, L. (2015). Educational Change: A Relational Approach. Teoksessa Scott, D. & Hargreaves, E. (toim.) *SAGE Handbook of Learning*, 213–226. Sage.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa Flick, U. (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*, 170–184. Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446282243.n12>
- Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Singer, E., Naderend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2013). The Teacher's Role in Supporting Young Children's Level of Play Engagement. *Early Child Development and Care*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>
- Sommer, D. (2019). Early Childhood Education (ECE) in the Nordic Countries: Universal Challenges to the Danish Model—Towards a Future ECE Paradigm. Teoksessa Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., Sheridan, S., & Williams, P. (toim.) *Nordic Families, Children and*

- Early Childhood Education, 193–212. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7_10)
- Somerville, M. & Williams, C. (2015). Sustainability education in early childhood: An updated review of research in the field. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 102–117. <https://doi.org/10.1177/1463949115585658>
- de Sousa, J., Loizou, E., & Fochi, P. (2019). Participatory pedagogies: Instituting children’s rights in day to day pedagogic development, *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 299–304. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1608116>
- Stenius, T., Karlsson, L., & Sivenius, A. (2021). Construction of Young Children’s Humour in Early Childhood and Education Centre (ECEC) Settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869084>
- Sulkanen, M., Närvi, J., Kuusiholma, J., Lammi-Taskula, J., Räikkönen, E., & Alasuutari, M. (2019). Varhaiskasvatus- ja lastenhoitoratkaisut neljävuotiaiden lasten perheissä. CHILDCARE-kyselytutkimuksen 2019 perustulokset. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. (2020). Tilastoraportti 33/2020. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140541/Tr33\\_20.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140541/Tr33_20.pdf?sequence=5&isAllowed=y).
- Säljö, R. (1999). Oppimiskäytännöt - Sosiokulttuurinen näkökulma. WSOY
- Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202–208. <https://doi.org/10.1080/00461520903029030>
- Tammi, T., Rautio, P., Leinonen, R. M., & Hohti, R. (2020). Unearthing withling(s): Children, tweezers, and worms and the emergence of joy and suffering in a kindergarten yard. Teoksessa Cutter-Mackenzie-Kowles, A., Malone, K., & Barratt Hacking, E. (toim.) *Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research*, 1309–1321. Springer.
- Takanen, T. (2013). *The Power of Being Present at Work: Co-Creative Process Inquiry as a Developmental Approach* [Väitöskirja. Aalto Yliopisto]. [http://epub.lib.aalto.fi/pdf/diss/Aalto\\_DD\\_2013\\_052.pdf](http://epub.lib.aalto.fi/pdf/diss/Aalto_DD_2013_052.pdf)
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.

- Theobald, M. & Kultti, A. (2012). Investigating child participation in the everyday talk of a teacher and children in a preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 210–225. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.210>
- Thomas, N. (2002). *Children, family and the state - Decision-making and child participation*. The Policy Press.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Tiihonen, E. (2019). *Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä [Väitöskirja. Helsingin yliopisto]*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5505-4>
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Tollefsen, D. & Gallagher, S. (2017). We-narratives and the stability and depth of shared agency. *Philosophy of the social sciences*, 47(2), 95–110. <https://doi.org/10.1177/0048393116672831>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf)
- Turja, L. (2011). *Lapset osallisina — kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry. [www.peda.net/img/lehti/facei/Turja-toukokuu2011.pdf](http://www.peda.net/img/lehti/facei/Turja-toukokuu2011.pdf)
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A., & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus*, 36–55. Vastapaino.
- Uhl-Bien M. (2011). Relational Leadership Theory: Exploring the Social Processes of Leadership and Organizing. Teoksessa Werhane, P. & Painter-Morland, M. (toim.) *Leadership, Gender, and*

- Organization. *Issues in Business Ethics*, 75–108. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9014-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9014-0_7)
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. (2018). Researching Finnish Early Childhood Teachers' Pedagogical Work Using Layder's Research Map. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(4), 48–56. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06>
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu - muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus*, 18(4), 323–339. <https://doi.org/10.37455/tt.89217>
- Valentine, K. (2011). Accounting for Agency, *Children & Society*, 25, 347–358. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
- Valtioneuvosto (2021). Kansallinen lapsistrategia: Komiteamietintö. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:8. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-777-5>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018 (2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Venninen, T. & Leinonen, J. (2013). Developing children's participation through research and reflective practices. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(1), 31–49.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211–218. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>
- Viitala, R. (2019). Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*, 51–77. PS-kustannus.
- Viljamaa, E. (2012). Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona [Väitöskirja. Oulun yliopisto]. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514299940.pdf>
- Virkki, P. (2015). Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä [Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto]. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/14935/urn\\_isbn\\_978-952-61-1735-5.pdf](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/14935/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf)
- Vlasov, J. (2018). Reflecting Changes in Early Childhood Education in the USA, Russia and Finland [Väitöskirja. Tampereen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0841-4>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., & Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen



- laadunarvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI\\_2418.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_2418.pdf)
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.
- Waller, T. & Bitou, A. (2011). Research with children: Three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal* 19(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548964>
- Wals, A. E. (2017). Sustainability by Default: Co-creating Care and Relationality Through Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 155–164. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0193-5>
- Webb, R. (2015). Negotiating the '3Rs': deconstructing the politics of 'Rights, Respect and Responsibility' in one English Primary School. Teoksessa Dragonas, T., Gergen, K., McNamee, S., & Tseliou, E. (toim.) *Education as Social Construction: Contributions to Theory, Research and Practice*, 283–296. WorldShare.
- Webb, R. & Crossouard, B. (2015). Learners, politics and education. Teoksessa Scott, D. & Hargreaves, E. (toim.) *SAGE Handbook of Learning*, 169–178. Sage.
- Weckström, E. (2021). Etävarhaiskasvatusta poikkeusoloissa. Teoksessa Lund, V. & Väliaho, P. (toim.) *Uudet tuulet – varhaiskasvatus matkalle tulevaisuuteen*, 97–104. Laurea Julkaisut. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-609-9>
- Weckström, E., Jääskeläinen, V., Ruokonen, I., Karlsson, L., & Ruismäki, H. (2017). Steps together: Children's experiences of participation in club activities with the elderly. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(3), 273–289. <https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1330063>
- Weckström, E., Karlsson, L., Pöllänen, S., & Lastikka, A-L. (2021a). Creating a Culture of Participation: Early Childhood Education and Care Educators in the Face of Change. *Children & Society*, 35(4), 503–518. <https://doi.org/10.1111/chso.12414>
- Weckström, E., Lastikka, A-L., Karlsson, L., & Pöllänen, S. (2021b). Enhancing a Culture of Participation in Early Childhood Education and Care through Narrative Activities and Project-based Practices. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 6–32. <https://jecer.org/fi/enhancing-a-culture-of-participation-in-early-childhood-education-and-care-through-narrative-activities-and-project-based-practices/>

- Winter, R. (2002). Truth or fiction: problems of validity and authenticity in narratives of action research. *Educational Action Research*, 10(1), 143–154.
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2), 1–43. [http://oro.open.ac.uk/6778/1/Woodhead\\_paper\\_for\\_UNESCO\\_EFA\\_2007.pdf](http://oro.open.ac.uk/6778/1/Woodhead_paper_for_UNESCO_EFA_2007.pdf)
- Wrede-Jäntti, M. (2019). Tutkijan suhde nuoreen tutkittavaan kasvokkain toteutetussa laadullisessa pitkäaikais tutkimuksessa. Teoksessa Rutanen N. & Vehkalahti, K. (toim.) Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II, 155–172. Nuorisotutkimusseura.
- Xerri, D. (2018). Two Methodological Challenges for Teacher-researchers: Reflexivity and Trustworthiness. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(1), 37–41 <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1371549>
- Yhdistyneet kansakunnat [YK] (1989). Lapsen oikeuksien yleissopimus. <https://www.unicef.org/crc/>
- Yhdistyneet kansakunnat [YK] (2015). Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development A/RES/70/1. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991 (1991). [https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2)





# **LIITTEET**

## **LIITE 1.**

Lasten haastattelurunko Terhokerhoissa

## **LIITE 2.**

Henkilöstön työilloissa lasten osallisuuden vahvistamisen tukena ollut muutosnuoli

## **LIITE 3.**

Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin kehittäminen

## **Liite 1. Lasten haastattelurunko Terhokerhoissa**

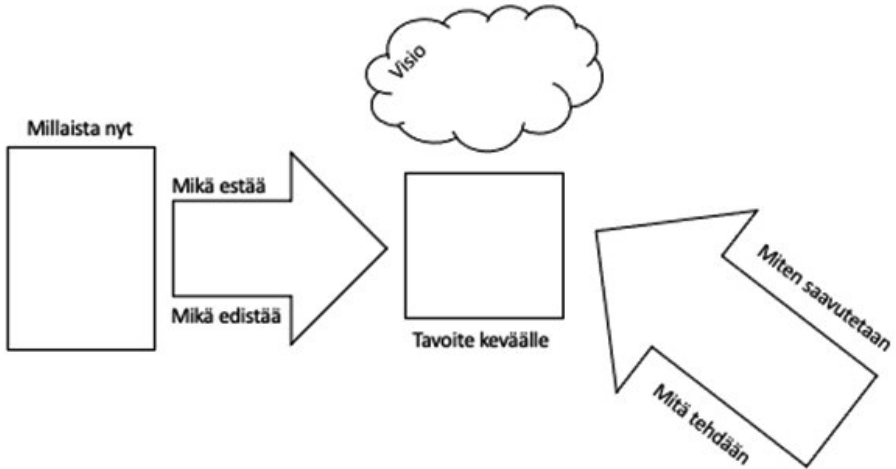
Jatka lausetta (haastattelu n. 5–6-vuotiaille)

1. Terhokerhossa leikin tai teen mielelläni...
2. Terhokerhossa on mukavaa...
3. Terhokerhossa on ikävää...
4. Haluaisin, että Terhokerhossa...
5. Olen ehdottanut, että Terhokerhossa...
6. Haluaisin Terhokerhossa ehdottaa että...
7. Terhokerhossa päätöksiä tekevät...
8. Haluaisin päättää että...
9. Terhokerhossa puhuvat...
10. Terhokerhossa kuuntelevat...
11. Terhokerhossa lapset ja aikuiset...
12. Terhokerhoon kuuluu...
13. Piirtäisitkö minulle kuvan Terhokerhosta?

Avoimet kysymykset (n. 7–10-vuotiaille)

1. Tuletko Terhokerhoon mielelläsi?
  - Mitkä asiat tekevät tulosta mieluisan?
  - Mitkä asiat tekisivät tulosta epämieluisan?
- TAI
  - Mitkä asiat tekevät tulosta epämieluisan?
  - Mitkä asiat tekisivät tulosta mieluisan?
2. Onko lasten tärkeää saada kertoa omia mielipiteitään Terhokerhoissa?
  - Osaatko kuvailla tarkemmin miksi?
3. Tuntuuko sinusta, että olet osa Terhokerhoporukkaa?
  - Mikä saa sinut tuntemaan niin?
4. Ketkä (muut) kuuluvat Terhokerhoporukkaan?
5. Mitkä jutut tekevät/tekisivät tästä Terhokerhosta juuri teidän yhteisen Terhokerhon?
6. Jääkö joku mielestäsi Terhokerhoporukan ulkopuolelle?
7. Mitä aikuiset voisivat tehdä, että kaikki tuntisivat kuuluvansa Terhokerhoon?
8. Mitä lapset voisivat tehdä, että kaikki tuntisivat kuuluvansa Terhokerhoon?
9. Ketkä aikuiset ovat sinulle täällä Terhokerhossa tärkeitä?
10. Ketkä lapset ovat sinulle täällä Terhokerhossa tärkeitä?
11. Kerro ottamistasi valokuvista

**Liite 2. Henkilöstön työilloissa lasten osallisuuden vahvistamisen tukena ollut muutosnuoli (mukaillen Karlsson, 2014, 303)**



**Liite 3. Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin kehittäminen**

<b>Lapsikäsitys</b>	Nyt	Jatkossa	Mikä muuttuu lapsen näkökulmasta?
Millaisena toimijana näen lapsen ryhmässä?			
Miten tuen lasten osallisuutta?			

<b>Turvallisuus</b>	Miten toimin nyt?	Miten toimin jatkossa?	Mikä muuttuu lasten näkökulmasta?
Lasten tutustuminen toisiinsa			
Uuden lapsen tutustuminen aikuisiin ja aikuisten tutustuminen lapseen			
Ryhmäytyminen			
Lasten kuunteleminen			
Riehakkaan lapsen aloitteet osana ryhmän toimintaa			
Rauhallisen lapsen aloitteet osana ryhmän toimintaa			



<b>Ilmapiiri</b>	Miten toimin nyt?	Miten toimin jatkossa?	Mikä muuttuu lasten näkökulmasta?
Kiireettömyyden varmistaminen			
Lasten huumorin salliminen			
Lasten ja aikuisten yhteinen huumori			

<b>Toiminta</b>	Miten toimin nyt?	Miten toimin jatkossa?	Mikä muuttuu lasten näkökulmasta?
Lelujen ja välineiden hankinta			
Lelujen ja välineiden asettelu			
Leikki tilat			
Leikin aloittaminen			
Leikin lopettaminen			
Aikuinen leikissä			
Pienryhmiin jakautuminen			
Lapsen mahdollisuus valita			
Lapsen mahdollisuus kieltäytyä			



# ALKUPERÄISET ARTIKKELIT

## ARTIKKELI I

Weckström, E., Jääskeläinen, V., Ruokonen, I., Karlsson, L., & Ruismäki, H. (2017). Steps together – Children's experiences of participation in club activities with the elderly. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(3), 273–289.

## ARTIKKELI II

Weckström, E., Karlsson, L., Pöllänen, S., & Lastikka, A-L. (2021). Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change. *Children & Society*, 35(4), 503-518.

## ARTIKKELI III

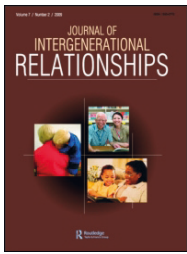
Weckström, E., Lastikka, A-L., Karlsson, L., & Pöllänen, S. (2021). Enhancing a culture of participation in early childhood education and care through narrative activities and project-based practices. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 6–32.



## **ARTIKKELI I**

Weckström, E., Jääskeläinen, V., Ruokonen, I., Karlsson, L., & Ruismäki, H. (2017). Steps together – Children's experiences of participation in club activities with the elderly. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(3), 273–289.





## Steps Together: Children's Experiences of Participation in Club Activities With the Elderly

Elina Weckström MA, Visa Jääskeläinen BA, MA, Inkeri Ruokonen PhD, Liisa Karlsson PhD & Heikki Ruismäki PhD

To cite this article: Elina Weckström MA, Visa Jääskeläinen BA, MA, Inkeri Ruokonen PhD, Liisa Karlsson PhD & Heikki Ruismäki PhD (2017) Steps Together: Children's Experiences of Participation in Club Activities With the Elderly, *Journal of Intergenerational Relationships*, 15:3, 273-289, DOI: [10.1080/15350770.2017.1330063](https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1330063)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1330063>



Published online: 11 Aug 2017.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 519



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



## Steps Together: Children's Experiences of Participation in Club Activities With the Elderly

Elina Weckström, MA<sup>a</sup>, Visa Jääskeläinen, BA, MA<sup>b</sup>, Inkeri Ruokonen, PhD<sup>b</sup>,  
Liisa Karlsson, PhD<sup>a,b</sup>, and Heikki Ruismäki, PhD<sup>b</sup>

<sup>a</sup>University of Eastern Finland, Savonlinna, Finland; <sup>b</sup>University of Helsinki, Helsinki, Finland

### ABSTRACT

The amount of time that children and elderly people spend alone has grown in recent years in Finland. Based on socio-cultural theory, children's development and learning occur in close interaction with the surrounding society, place, and time. The aim of this study is to research children's experiences of participation in club activities for children and the elderly. The qualitative research data were collected by observing activities and interviewing children. The key factors in supporting children's participation were common interests in rewarding activities. A warm atmosphere and humor during activities were also found to be important elements in creating positive interactions between children and the elderly.

### KEYWORDS

Childhood studies; children's experiences; children's participation; intergenerational relationships; sociocultural theory

## Introduction

The Western world's rapidly aging population and decreased birth rate in addition to deteriorating communication between children in nuclear families and their grandparents have led different agents to develop and enact shared activities for children and the elderly (Femia et al., 2008; Jarrott, 2011). The elderly are generally willing to spend time with children; in many cases their own grandchildren may live a great distance away, so children's presence in their life is welcome (Femia et al., 2008; Heyman & Gutheil, 2008). According to the Finnish national authority for collecting and compiling statistics on various fields of society and the economy (OSF, 2002), the time that both children and elderly spend alone has grown in recent years.

According to the sociocultural framework, children's development and learning occur in close interaction with the surrounding society, time, and place (Berthelsen, Brownlee, & Johansson, 2009; Karlsson, 2012). Nowadays we see children as active social agents. Although the adults have an important role in children's lives, the children are also experts on their own lives. It is important that children can spend time with people of different ages in intergenerational activities (Goodman, 2013; Hannon & Gueldner, 2008; Heyman & Gutheil,



2008; Jarrott, 2011). With this study we wish to participate in this discussion by considering the club activities shared between children and the elderly.

## Research background

In recent years, researchers across many fields of study have grown interested in the benefits of shared activities between children and the elderly (Hannon & Gueldner, 2008; Heyman & Gutheil, 2008; Kamei et al., 2011; Murayama et al., 2015; Yamazaki, 1994). According to most of the studies regarding intergenerational activities, both children and the elderly enjoy attending activities together. These activities seem to have a positive influence on the well-being of the elderly and help children develop a positive attitude toward aging (Hannon & Gueldner, 2008; Heyman & Gutheil, 2008; Kamei et al., 2011; Murayama et al., 2015). Jarrott (2011) found that the results are best when children and the elderly are equal in the activities and have something to do together. In relation to studies concerning intergenerational shared activities, children's experiences have yet to receive as much consideration as the elderly's experiences have received (Heyman & Gutheil, 2008). While interaction is usually initiated by adults (Karlsson, 2000), children's role as the ones who answer questions is unsurprising. The role that an adult takes in a group has an impact on how the power is divided in the group. Power relations are key factors in an intergenerational community's action (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2006). Intergenerational relationships influence children's opportunities to experience participation in clubs as do children's conception of age. Society's dominant intergenerational relations are the main cause for hierarchy in relationships between children and adults. Intergenerational relations create formal procedures and mindsets in the relationships between generations (Korhonen, 2006).

Development in childhood studies, ratification of the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989), and the growth of the socio-cultural concept of learning and interaction have contributed to the studies concerning intergenerational relationships and the concept of power in intergenerational relationships. These three paradigms have also been key factors in changing the traditional view of the child not only as a future part of the society, but also as an equal agent in contemporary society (Kallio & Häkli, 2013; Karlsson, 2000, 2013; Leinonen, 2014; Lipponen, Kumpulainen, & Paananen, 2016; Sinclair, 2004).

This change in focus from children in the future to the children in the present may be the result of several societal changes. For example, children's spontaneous time spent outside of adult regulation has decreased. Therefore, children most often are active and participate in activities organized by adults (Hohti & Karlsson, 2013). Adults' understanding of childhood and the role they want to give children is essential in planning children's experiences of

participation (Karlsson, 2014; Rasku-Puttonen, 2006). In children's participation, a culture that values children as active agents and allows them to experience and influence their environment and life is ideal (Lipponen, Rajala, Hilppö, & Paananen, 2015; Turja, 2011a). Understanding that children are experts, especially in matters concerning themselves, has significantly increased opportunities for researchers to document their activities and substantiate them in research projects. Researchers have become more interested in children's experiences and the knowledge the children produce. It's important to pay attention to children's perspectives even though it's not always easy especially if researchers work with young children (Karlsson, 2012). James and James (2008) regard a child orientation and child-centeredness as key factors in childhood research. This research is based on children's experiences, and the aim is to examine both children's and adults' perspectives.

The Convention on the Rights of the Child demands that researchers take into account children's participation. The Convention changed the way children are viewed and treated. They can be seen as human beings with a distinct set of rights instead of as passive objects of care and charity. As stated by Nyland (2009) and Woodhead (2006), the participation rights state that children have a right to be heard and to have their opinions taken into account, as they are competent subjects of the culture.

From a sociocultural perspective, it is possible to create a new type of knowledge that is formed in interaction between individuals (Cole, 1996; Karlsson, 2012). When we consider childhood through a sociocultural paradigm, children are competent actors and active agents who construct their development path through shaping, sharing, and reproducing their learning (Corsaro, 2011; Kronqvist & Kumpulainen, 2011).

In this study, children's experiences of participation are discussed in the light of early childhood education studies including models from Thomas (2002), Turja (2011a), and Venninen and Leinonen (2012). First, early childhood education research sees children's experiences of participation as outcomes of interaction between an adult and a child and interaction between an individual and a group. Second, small children's participation does not influence social matters, but it does help children achieve a sense of well-being through influencing interactions in everyday life. Third, children's will to participate in activities and derive pleasure achieved from participation is important. Furthermore, we will be using dimensions of participation developed by Thomas (2002) to examine intergenerational interactions that fit well into a third-sector framework. They have been developed in a situation in which children were not daily in touch with the adults who were participating in the study; the children may not have known these adults beforehand. These dimensions of participation are choice, information, process, self-expression, assistance, and independent decision-making support. According to Thomas (2002), the most important issue for children is not getting their own way. Being heard, voicing their views, and

receiving support are significant in increasing experiences of participation. Decisions require reciprocity and the children must have a feeling that they are listened to, able to initiate actions, and respected; thus, participation can be experienced (Clark, 2005).

This study aims to analyze children's experiences of participation in intergenerational, shared club activities for children and elderly persons. This study is a part of the intergenerational project *Koko Suomi leikkii* (All-Finland Play project 2014–2016) that is the result of collaboration among three important Finnish organizations: the Mannerheim League for Child Welfare (<http://www.mll.fi/en>), the Finnish Red Cross, and the Finnish Cultural Foundation (<http://skr.fi/en>). The project has gained a lot of positive attention in Finland. The aim of this project was to raise discussion about play and intergenerational relationships and create places for children and the elderly to spend time together. The last goal was reached by creating intergenerational *Terhokerho* clubs in each of 297 municipalities in Finland by the end of 2016. At the end of the project there were 321 clubs in 251 different municipalities. In *Terhokerho* clubs, 5- to 10-year-old children spend informal time with the elderly, adult volunteers, and parents. The volunteers lead the meetings but the aim is that every participant can take part in planning and implementation. The activities are unhurried and all the attendees are encouraged to participate. The research initiative was guided by three questions about children's experiences of participation in *Terhokerho* clubs: What are children's experiences? In what ways do children feel that they are part of the group? In what ways do children feel that they can take initiative in organizing activities?

## Method

The research material was collected between October 2014 and December 2014. At the end of September 2014 there were 50 clubs in 42 different municipalities. Two clubs, which were from southern Finland and had started their operations in September 2014, were chosen as research targets. Both clubs convened every second week, so they had had a couple of meetings before our research started. These two clubs were chosen as the research targets together with the project's steering group, because the participants in these two clubs were children between 5 and 10 years of age and the elderly, which matched the goals of the project. Some other clubs gathered only small children with their parents or didn't ask the elderly to join. Also the voluntary people working in the chosen clubs were ready to participate in the research. It was desirable to carry on the research soon after starting the clubs so that the research results could be used for training the volunteers and for improving the club activities already during the project.

The clubs were located in urban areas as were the participants' residences. One of the clubs met at a club house owned and maintained by the Lutheran church and the other convened in a communal retirement home. Both meeting places were unobstructed and accessible to all participants, who were able to come to the meetings by themselves. The meeting places were close to good public transportation connections and open to all the inhabitants in the region regardless of their age, sex, religion, or cultural background.

Participating in the clubs was free of charge and public. The club meetings were scheduled in the afternoon and most of the participants walked to the club locations. There were 27 children and 21 adults who participated in this study. The number of participants varied per club and per meeting. In the first club, there were from 16 to 21 children and from 6 to 11 adults per meeting. In the second club, there were from 7 to 9 children and from 6 to 9 adults per meeting. Out of all children who participated in the research, 19 were girls and 8 were boys. Out of all adults who participated in the research, 17 were women and 4 were men. Thirteen of the women and all of the men were the elderly. The rest of the women were parents of young children. The data were collected by the first author by observing meetings in the Terhokerho clubs and by interviewing children.

### ***Observation data***

The observation data were collected by participatory observation, with eight observations conducted during 12 hours, 1.5 hours at a time. Observing the Terhokerho several times enabled the observer to understand the variety of activities and changes in the activities that took place in the club and helped her to observe nonverbal behavior. Several observations were necessary for the children to become familiar with the observer and to earn the children's trust so that they would feel comfortable during the subsequent interviews (e.g. Cohen & Manion, 1994).

The observations began with an overview of the action and gradually moved to more details concerning interaction in the club. The premises, equipment, and location of the participants in the premises were noted. In addition, the duration of the club meeting and participants' initiatives and positions during the activities were also generally observed and recorded. Observations were recorded by hand during the action and transcribed after each meeting.

### ***The interviews***

There were 12 interviewees (9 girls and 3 boys, age 4 to 12 years) in this research. These children represented the target group set for Terhokerho clubs. In the research consent form, we asked for the permission to observe and determined the participant's interest in participating in an interview. All

children who gave a permission for an interview and who were participating in the club meeting on the dates of interviewing participated in the interview either alone, in pairs, or as a group of three. There were two pair interviews, one interview of three, and five solo interviews. It was important for the children that they could choose the place, time, and friends for interviews. Two children had given permission but at the moment of the interview, they didn't want to participate. Based on research ethics, they were not interviewed. All the interviewed participants had visited the club meetings more than once. The distribution of girls and boys was the same among the interviewees as among all the club participants. The interviews were half-structured and the themes for the interviews were developed based on observations and theoretical knowledge. The researcher as observer was already familiar to the children and she had discussed the coming interviews with them during the activities. At the beginning of each interview, the researcher introduced herself and clarified the purpose of the interview. She explained that children's views about the Terhokerho were something she especially wanted to hear and that the information children possessed was something she did not have. The questions were in the form of one narrative task, open-ended questions, and a task in which children had to complete a sentence in their own words (Cohen & Manion, 1994). The narrative task was to answer the prompt: If we imagine that I'm your friend, what do you want to tell me about the Terhokerho club? The open-ended questions came from the interview discussion and the sentences they were asked to complete were the following, for example: It's nice to ... in Terhokerho; In Terhokerho ... are listening; In Terhokerho ... are deciding. Some children took photos during the club meeting about pleasant things that had happened. If the children wanted, they could describe or explain the photos. For many children, the photos made it easier to talk to the interviewer and the photos enlivened discussions. The conversations during the interviews were tape-recorded. The lengths of the interviews varied between 3 minutes to 23 minutes. The common interview duration was between 8 and 12 minutes. The average interview duration was 10 minutes. The duration was affected by the child's age and familiarity with the interviewer and the club. Younger children replied with shorter answers than older children. The interviews were transcribed immediately afterwards.

### **Data analysis**

The observation notes were analyzed and interviews were transcribed separately with content analysis involving classifying and finding themes in the data collected by the first author. The systematic analysis began following the sampling and immediate transcriptions of the recordings (Hirsjärvi & Hurme, 2014; Kiviniemi, 2010). As the analysis began, the recordings were listened to

once more to refresh the researcher's memory of the feelings from the interviews (LeCompte, 2000; Rapley, 2004). This study was analyzed with abductive content analysis by proceeding from more-extensive unities toward details. The researcher acted open mindedly in favor of all findings from the data (Tuomi & Sarajärvi, 2009). In abductive content analysis, the results are studied based on the data and then connected to theoretical knowledge.

The observation notes and transcriptions from the interviews were marked with the researcher's observations. Following this, the parts that were related to different categories were color-coded in the files. This categorization helped determine typical and general elements from the data. Categories were formed from the observations and the children's responses. The first author formed the categories with the supervision of the other more-experienced author. The authors had similar views about the classification. These categories were used to form more-extensive category descriptions (Schreier, 2014). The evident categories were *sensation of belonging to the group* and *sense of the possibility to make initiatives*. The categories related to experiences of participation were formed from the observation data of the structure of club meetings and adults' actions. After forming these categories, the researchers constructed different themes under the main categories and then formed more-extensive theme descriptions.

## Results

### ***Children's participation in the clubs based on the observations***

#### ***The structure of a club meeting***

All the children are personally welcomed to the club meeting. The clubs begin with the ringing of a bell, stamping of the club pass, and registering the names of the children and the elderly. A starting game that would bring all the participants together and introduce them to each other was sometimes included.

It appears that the activities in the clubs are divided into two parts. At first, there is a part planned by the volunteers, which includes arts and crafts, gymnastic exercises, baking, or other activities. The adults set out the necessary equipment for the children. The children are interested in participating in the activities planned by the volunteers. Parts of the activities are only for children and parts are for children and the elderly to engage in together. Before or after the planned activities, a small snack is served. If there is time after the planned activities, the rest of the meeting is reserved for free activities. During this time, games suggested by the children are played; some might draw or play board games. There is no consistent way to end the club meetings. Sometimes participants are gathered to join in a game or a chant, but usually a club meeting ends when the time is up and the participants simply leave for home.

### ***Adults' actions***

Ringling a bell at the beginning of a meeting by volunteers is a clear signal that the club is beginning. Right after the ringing of the bell the participants get together and learn who else are attending. At the start, it is also easy to acknowledge every child as an individual with a smile or greeting. In the past, when there was no mutual starting time, the participants did not know each other by name and the team spirit within the group was not developed.

Some of the activities were planned for both the children and the elderly. During the children-only activities, the elderly participants found it hard to fit into the club and began conversations of their own. The activities that included the elderly and children draw the elderly closer to the children. The elderly people participating in the club activities acted naturally around the children. When the volunteers monitored the activities, they were able to encourage the children verbally or nonverbally to participate in the action. The volunteers in the clubs are not presumed to take educational responsibility for the children, but they understand their positions as people who offer time and support to the children.

A specific feature of the club meetings is the presence of humor between the elderly and the children. Through wordplay and silly contact, the elderly and the children begin to laugh together. The children and the elderly communicate in a friendly way.

Grandma Aune read a yoga story and both children and adults moved as the story described. Everyone was focused on the action. Laughter and talk were heard during the activity. Everyone had his or her nametag hanging from the neck, so everyone communicated by using each other's names. At the end of the yoga story, Grandpa Esko began to applaud and others joined in the applause.

Participation in club activities is always voluntary. Almost every time, there are children who do not participate in the action at the beginning. These activities usually include children who are not yet familiar with the club or require interaction with the elderly; however, during the play, many new participants eventually join.

Grandma Aune suggested a new game in the circle and sang the game song once aloud. Antti (7 years) withdrew behind a table and said, "I don't want to; I want to watch." Grandma Ulla answered, "You can just watch." Niilo (4 years) also circled around, but then sat by Grandma Ulla and joined the game. Everyone got a shoe and a circle was formed. Someone was waving an extra shoe. Antti was still nearby and said partly to himself, "Well, I'll join after all." <sup>1</sup>

During the activity, the children mainly answered questions from the volunteers and the elderly and asked for advice or help. Conversations between the elderly and children also took place. The volunteers and the elderly people

were interested in the children’s comments; they gave positive feedback and encouraged and admired the children’s skills.

Following the snack, old time tools were examined. When sugar tongs were presented, Anton (6 years) was alert.

Anton: It’s just like shears.

Volunteer Eeva: Yes it is; you are on the right track.

Anton: It is used to cut something.

Volunteer Eeva: That’s right. (Pays attention to other children.) Who could figure out what they are?

Laura (9 years) and Sanna (10 years) are painting textile bags. Grandma Lena looks at the girls and says, Your bags look wonderful, you are great painters.

Based on the observation, children’s initiatives were mainly in the form of questions about whether something was allowed, games they would like to play, or the choices made during arts and crafts. Feedback was gathered from the children concerning the past fall. When the next club session is being planned, adults ask for the children’s wishes. Sometimes a situation occurs in which a child makes a suggestion but the adults do not react. The child’s request might also be forgotten or a promised action not carried out. Factors which support or reduce children’s participation are presented in Figure 1.

<i>Factors that support children’s participation</i>	<i>Factors that reduce children’s participation</i>
Starting together	Starting randomly
Sharing activities	Separating activities for children and the elderly
Being acknowledged individually	Adults’ ignoring the children
Adults’ being natural	Adults’ being authoritative or remote from the children
Adults’ having fun with the children	Adults’ leaving children out of activities
Adults’ planning activities with the children	Adults’ excluding children from discussions
Adults’ respecting the option to participate in activities or not	Adults’ forcing children to participate
Adults’ seizing upon children’s initiatives	Adults’ ignoring children’s initiatives
Adults’ asking the children for feedback and ideas	Adults’ invalidating children’s ideas

**Figure 1.** Adults’ actions as factors that support or reduce children’s participation in Terhokerho activities.



### ***Children's experience of participation: Belonging to the group***

Apparently, the children's sensation of belonging to the group is formed when old friends and family members are participating and new friends are made; when activities are fun together, the atmosphere is pleasant and the elderly people pay attention to them, children thrive. For children, fun activities and friends are the most important reasons to come to the club.

Children reported that they feel everyone is welcome at the club and that all the participants are members of the group. As participation is analyzed from the perspective of the children's experience of belonging in a group, feeling like an outsider and becoming noticed in the group are the issues children see as most important. The children explained that newcomers in the group easily feel themselves as outsiders because they do not know the other children and adults or how the club meetings work. Children see that being an outsider prevents experiences of participation in the club. The children have a clear view that both the children and the elderly are responsible for everyone's experience of belonging to the group. If someone does not have a friend at the club, they know beforehand that he or she might feel alone and stay outside of the group.

The role of the elderly as people who acknowledge children is significant. The elderly pause to listen to the children and talk with them. Nice adults are fun companions. The kindness of the elderly, humor among the participants, shared activities and an unhurried and pleasant atmosphere increase a child's willingness to interact with people from different age groups. These conditions then again increase the amount of interaction they have and enable more opportunities for children's participation.

Once the conditions for interaction have been met, children noted that the sense of solidarity is developed with conversations and shared activities. It is important for a new child to get in with the club's culture so that the child can find a place within the group as part of its social network.

Researcher: What makes you feel that you're part of the group?

Rilla (10 years) : Maybe that I'm acknowledged.

Researcher: In what way are you acknowledged?

Rilla: I'm kind of taken as part of all the games.

Researcher: [...] Do you feel like someone in this Terhokerho group is left as an outsider?

Rilla: Well, I don't think so. Maybe when someone is there for the first time . . . . For a short period [children or the elderly could feel as an outsider] and then they join in.

The children feel that it is nice to participate in the club activities, and participation is voluntary. This includes individual situations too; a child can

always choose whether or not to participate in activities. As one young participant said, “It’s so much fun here, that it’s worth being here” (Mikko, 5 years).

### ***Children’s experience of participation: Opportunities to make initiatives***

Children reported that the activities in the clubs are planned by the adults and that they have decided what to do in the club beforehand. The child’s freedom of choice is often limited to choosing from the options the adults present. Communication is mainly in the form of adults talking to the children or asking them questions. The interaction is often initiated by adults. Nonetheless, the adults always listen if the children have something to say.

The children also noted that it is important to have an opportunity for them to express their views in the club. According to the children’s experiences, these opportunities to express themselves do not always occur, as the adults do not always seem to remember to ask the children what they think. However, not all the children feel a need to participate in the planning. The children also lack knowledge about opportunities to participate. They are very precise in their observations of their surroundings and it is very likely that when they are among unfamiliar people, they settle for obeying and listening instead of conversing and negotiating.

Researcher: In your opinion, who does the planning here in Terhokerho?

Rilla (10 years): I don’t know. Maybe all the adults when they come to the meeting before Terhokerho club.

Although children are content with the activities planned by adults, they have the urge to be involved in the planning. Some children reported that the activities could be improved if the children were included in the planning process.

Rilla: Maybe in that meeting if children would join, they could say all kinds of favourite things and funny things and nice things and stuff that adults might not agree with; maybe then the adults could carry out the children’s wishes.

Children obviously are very aware of the power relations in the club. Children say that they participate in activities planned by adults where the adult makes the decisions. The children listen, answer, talk, and participate. Nonetheless, they would like to be part of the planning. The children feel that if their initiatives were taken into account, the club activities could be improved. The children’s opportunities to make initiatives are more concrete

when the children are consciously included in the planning, execution, and evaluation compared to a situation in which making initiatives is left as the children's responsibility. The richness of the clubs is due to the interactions between the children and the adults; children's participation emerges in cooperation with adults. For example, giving the responsibility for planning entirely to children would exclude the children from many fun activities because they do not have enough knowledge about what kinds of activities can be arranged at the club. However, in activities collectively planned, executed, and evaluated, everyone can experience participation.

## Discussion

This research was conducted in the early phase of the All-Finland Play project. The time that the researcher spent in Terhokerho clubs was quite short for such a long-term project. The club activity had not yet stabilized and the expectations of the participants toward the clubs were minimal. There is much that can be improved in the club activities regarding children's experiences of participation, especially in terms of children's sense of belonging to the group and having opportunities to make initiatives. The action is instructed by volunteers; being an instructor does not require specific training, so a modest goal is set for the club activities regarding the experiences of participation. However, in improving the orientation for the volunteers, some of the factors that concern children's experiences of participation could certainly be enhanced. For instance, by adding a mutual game at the start of the meeting, everyone would get to know each other and that would help everyone's chances of experiencing a feeling of belonging to the group. To acknowledge children individually is easier when they can be addressed by name. It is also important that the children learn each other's names. As Leinonen (2014) states, feeling like an outsider and being acknowledged are key factors in having an experience of participation. Secondly, consciously including children in the planning, execution, and evaluation of activities would support children's participation. So on the other hand, early in the project was a favorable time to conduct research. The results of this research were used for improving Terhokerho clubs and in the planning and starting of the new Terhokerho clubs during the project. The results of this research were also used in the training of the volunteers.

Voluntarily organized clubs are a rendezvous point where different-aged children and the elderly gather to spend time together. According to the results of this study, the children gladly participated in the shared club activities with the elderly. The key factors supporting children's experience of participation were fun activities and friends. Those who did not have their own friends with them in the clubs also considered making new friends an important factor. Children also wanted to get to know the elderly in the

clubs. The activities shared by children and adults helped create interactions and therefore supported children's experiences of participation and possibilities to make initiatives. Beynon et al. (2013) have found the same results in their intergenerational singing curricula research. We agree with Jarrott (2011) that it is important to have activities that are shared among children and the elderly. Without that, the interaction between the two age groups is minimal. Humor and a warm atmosphere between children and older adults were typical in the club activities. Other studies have also shown that humor, friendship, and pleasant activities are very significant for the children (Karlsson, 2014).

With this study we expand the knowledge base about children's experiences and analyze the phenomena of participation, which are related to time, place and culture (Karlsson, 2013; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Thus, it is possible to understand the broader social and historical significance of children's experiences. Using the methods of this research, children's experiences of participation can be described and analyzed and the factors that produce or weaken those experiences can be found. Participation is analyzed as a phenomenon that is formed in interaction within a group (Ruusuvoori, Nikander, & Hyvärinen, 2010). Our findings are child oriented because in this study we were interested in children's opinions and we tried to look at the club activity phenomenon from a child's perspective. Honan and her colleagues (2000) note that different analytic approaches have an important influence on what can be found in the same data. Although there may be other interesting conclusions that could be drawn from the data collected, in this case we were looking for evidence of children's participation. Because the interview material was abbreviated and the interviewed children were of varying age, we cannot consider these interviews to represent all the children who participated in the clubs, but they rather represented children's different perspectives to the research topic. In this research, children are viewed as active social actors to ensure that their voice is heard in the future for more active children's decision-making in participation activities.

In our research, shared activities and an unhurried and pleasant atmosphere increased children's willingness to interact with different-aged people an idea that has been confirmed by other researchers such as Leinonen (2014), Thomas (2002), and Ukkonen-Mikkola (2011). To achieve successful interaction, regular meetings and shared activities are required (Heyman & Gutheil, 2008; Murayama et al., 2015; Ukkonen-Mikkola, 2011). It seems clear that the structure of the club and actions of the participating adults could be more supportive of the children's experiences of participation. Involving children more in the club's planning, execution, and evaluation, not only would bring joy to the children and increase their experiences of participation, but early on it would teach valuable skills of working in a group and sharing democratic practices. The

culture of involving children more in planning the shared activities would also be valuable in breaking harmful authoritative relationships based on age. A model to evaluate activities by children and the elderly has already been developed in 2015 in the All-Finland Plays project for Terhokerho clubs. Children and the elderly photograph and discuss activities and events that have made them happy.

This research has given important new information about children's sense of belonging to a group and sense of the possibility to create initiatives. This research has also given rise to a lot of new research questions. It would be important to know how children's experiences change as the project goes on and how these same topics would look with a larger set of research participants. It would be interesting to identify children's and adults' practices that promote or prevent children's participation and agency according to both the children's and the adults' perspectives. We are also interested in using different methods to help children voice their opinions in the future researches.

## Notes

1. All the names of the test subjects have been altered for confidentiality. To refer to the researcher, the title "Researcher" is used.

## References

- Berthelsen, D., Brownlee, J., & Johansson, E. (Eds.). (2009). *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. New York: Routledge.
- Beynon, C., Heydon, R., O'Neill, S., Zhang, Z., & Crocker, W. (2013). Straining to hear the singing: Toward an understanding of successful intergenerational singing curriculum. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11(2013), 176–189. doi:10.1080/15350770.2013.782747
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 6(175), 489–505. doi:10.1080/03004430500131288
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). New York, NY: Routledge.
- Cole, M. (1996). *Culture in mind*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Femia, E. E., Zarit, S. H., Blair, C., Jarrott, S. E., & Bruno, K. (2008). Intergenerational preschool experiences and the young child: Potential benefits to development. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2008), 272–287. doi:10.1016/j.ecresq.2007.05.001
- Goodman, D. (2013). Bringing seniors and kindergarten children together through Qigong. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11(2013), 199–202. doi:10.1080/15350770.2013.782769
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2006). Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellina yhteisöinä. *Kasvatusvuorovaikutus* [Kindergarten and school as interactional communities.

- In K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, & H. Rasku-Puttonen (Eds.), *Educational interaction* (pp. 11–16). Tampere, Finland: Vastapaino.
- Hannon, P. O., & Gueldner, S. H. (2008). The impact of short-term quality intergenerational contact on children's attitudes toward older adults. *Journal of Intergenerational Relationships*, 5(4), 59–76. doi:10.1300/J194v05n04\_05
- Heyman, J. C., & Gutheil, I. A. (2008). "They touch our hearts": The experiences of shared site intergenerational program participants. *Journal of Intergenerational Relationships*, 6(4), 397–412. doi:10.1080/15350770802470726
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu—Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* [Research interview—The theory and practice of a theme interview]. Helsinki, Finland: Gaudeamus.
- Hohti, R., & Karlsson, L. (2013). Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical research. *Childhood*. doi:10.1177/0907568213496655
- Honan, E., Knobel, M., Baker, C., & Davies, B. (2000). Producing possible hannahs: Theory and the subject of research. *Qualitative Inquiry*, 1(6), 9–32. doi:10.1177/107780040000600102
- James, A., & James, A. (2008). *Key concepts in childhood studies*. London, UK: Sage.
- Jarrott, S. E. (2011). Where have we been and where are we going? Content analysis of evaluation research of intergenerational programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(2011), 37–52. doi:10.1080/15350770.2011.544594
- Kallio, K., & Häkli, J. (2013). Children and young people's politics in everyday life. *Space and Polity*, 17(1), 1–16. doi:10.1080/13562576.2013.780710
- Kamei, T., Itoi, W., Kajii, F., Kawakami, C., Hasegava, M., & Sugimoto, T. (2011). Six-month outcomes of an innovative weekly intergenerational day program with older adults and school-aged children in a Japanese urban community. *Japan Journal of Nursing Science*, 8(2011), 95–107. doi:10.1111/j.1742-7924.2010.00164.x
- Karlsson, L. (2000). *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa* [Transition in the tradition of professional practice. Giving children the floor]. Helsinki, Finland: Edita.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* [On the pathways of research and action on child's perspective. In L. Karlsson & R. Karimäki (Eds.), *Plunges into research and action in Child's perspective* (pp. 17–63). Jyväskylä, Finland: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karlsson, L. (2013). Storycrafting method—To share, participate, tell and listen in practice and research. *European Journal of Social and Behavioural Sciences, Special Volumes VI Design in Mind*, 6(3), 1109–1117. doi:10.15405/ejsbs
- Karlsson, L. (2014). Children's voices in context of art education and circumstances for interaction. In I. Ruokonen & H. Ruismäki (Eds.), *Voices for tomorrow—The 6th journal of intercultural arts education* (pp. 25–34). Helsinki, Finland: University of Helsinki. Retrieved from [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/44696/voices\\_for\\_tomorrow.pdf](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/44696/voices_for_tomorrow.pdf)
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* [Qualitative research as a process]. In R. Valli & J. Aaltola (Eds.), *Windows to research methods II: Perspectives about theoretical basis and means of analysis for a budding scholar* (pp. 74–88). Jyväskylä, Finland: PS-kustannus.
- Korhonen, M. (2006). Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. *Kasvatusvuorovaikutus* [A generation's significance in interactional relationships]. In K. Karila, M. Alasuutari, M.

- Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, & H. Rasku-Puttonen (Eds.), *Educational interaction* (pp. 51–69). Tampere, Finland: Vastapaino.
- Kronqvist, E.-L., & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt—Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun* [The learning environments of childhood—A coherent path from early years education to school]. Helsinki, Finland: WSOY.
- LeCompte, D. M. (2000). Analyzing qualitative data. *Theory Into Practice*, 39(3), 146–154. doi:10.1207/s15430421tip3903\_5
- Leinonen, J. (2014). Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*, [Pedagogical perspectives for supporting children's participation in early childhood education. In J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo, & J. Leinonen (Eds.), *Participatory pedagogy in early childhood education* (pp. 16–40). Tampere, Finland: Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Paananen, M. (2016). Children's perspective to curriculum work: Meaningful moments in Finnish early childhood education. In M. Fler & B. van Oers (Eds.), *International handbook on early childhood education*. New York, NY: Springer.
- Lipponen, L., Rajala, A., Hilppö, J., & Paananen, M. (2015). Exploring foundations for visual methods used in research with children. *European Early Childhood Education Research Journal*. doi:10.1080/1350293X.2015.1062663
- Murayama, Y., Ohba, H., Yasunaga, M., Nonaka, K., Takeuchi, R., Nishi, M., ... Fujiwara, Y. (2015). The effect of intergenerational programs on the mental health of elderly adults. *Aging and Mental Health*, 19(4), 306–314. doi:10.1080/13607863.2014.933309
- Nyland, B. (2009). The guiding principles of participation: Infant, toddler groups and the United Nations convention on the rights of the child. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy* (pp. 26–43). New York, NY: Routledge.
- Official Statistics of Finland (OSF). (2002). *Leisure survey*. Helsinki: Statistics Finland. Retrieved from [http://www.stat.fi/til/vpa/index\\_en.html](http://www.stat.fi/til/vpa/index_en.html)
- Rapley, T. (2004). Interviews. In C. Seale, G. Gobo, F. J. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 15–34). London, UK: Sage.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. *Kasvatusvuorovaikutus* [Learner's community, participation and significance of the educator. In K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, & H. Rasku-Puttonen (Eds.), *Educational interaction* (pp. 111–125). Tampere, Finland: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. *Haastattelun analyysi*. [The phases of analysing an interview]. In J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (Eds.), *Analysis of an interview* (pp. 9–36). Tampere, Finland: Vastapaino.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 170–184). doi:10.4135/9781446282243.n12
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice. Making in meaningful, effective and sustainable. *Children and Society*, 18(2), 106–118. doi:10.1002/chi.817
- Thomas, N. (2002). *Children, family and the state—Decision-making and child participation*. Bristol, UK: Policy Press.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. [Qualitative research and content analysis]. Helsinki, Finland: Tammi.
- Turja, L. (2011a). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. [Children's participation in early childhood education]. In E. Hujala & L. Turja (Eds.), *The handbook of early childhood education* (pp. 41–53). Jyväskylä, Finland: PS-kustannus.
- Turja, L. (2011b). Lapset osallisina—kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria [Children in participatory pedagogy—Towards the new early childhood education]. *The early childhood*

- education today*]. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry. Retrieved from [www.peda.net/img/lehti/facei/Turja-toukokuu2011.pdf](http://www.peda.net/img/lehti/facei/Turja-toukokuu2011.pdf)
- Ukkonen-Mikkola, T. (2011). *Sukupolvien kohtaamisia lasten ja vanhusten yhteisessä palvelukeskuksessa* [Intergenerational encounters in children's and elderly's common service centre] (Doctoral thesis). University of Tampere, Finland. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.
- United Nations. (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. United Nations. Retrieved from <https://www.unicef.org/crc/>
- Venninen, T., & Leinonen, J. (2012). Developing children's participation through research and reflective practices. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(1), 31–49. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Jonna\\_Kangas/publication/265810474\\_Developing\\_childrens\\_participation\\_through\\_research\\_and\\_reflective\\_practices/links/545360490cf26d5090a3e271.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jonna_Kangas/publication/265810474_Developing_childrens_participation_through_research_and_reflective_practices/links/545360490cf26d5090a3e271.pdf)
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: Theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2), 1–43. Retrieved from [http://oro.open.ac.uk/6778/1/Woodhead\\_paper\\_for\\_UNESCO\\_EFA\\_2007.pdf](http://oro.open.ac.uk/6778/1/Woodhead_paper_for_UNESCO_EFA_2007.pdf)
- Yamazaki, T. (1994). Intergenerational interaction outside the family. *Educational Gerontology*, 20(5), 453–462. doi:10.1080/0360127940200503



## **ARTIKKELI II**

Weckström, E., Karlsson, L., Pöllänen, S., & Lastikka, A-L. (2021). Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change. *Children & Society*, 35(4), 503-518.



# Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change

Elina Weckström<sup>1</sup>  | Liisa Karlsson<sup>2</sup>  | Sinikka Pöllänen<sup>1</sup>  |  
Anna-Leena Lastikka<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>University of Eastern Finland, Joensuu, Finland

<sup>2</sup>University of Helsinki, Helsinki, Finland

## Correspondence

Elina Weckström, The School of Applied Educational Science and Teacher Education, University of Eastern Finland, PL 111, FI-80101 Joensuu, Finland.  
Email: elina.weckstrom@gmail.com

## Funding information

The Research Foundation of the Mannerheim League for Child Welfare sr, Finland

## Abstract

This study reports on critical participatory research in an early childhood education and care centre in Finland. The objective was to study which elements are critical in the development and construction of a culture of participation. The data comprise conversations, team meetings and educators' diaries. Data were analysed using thematic analysis. The results indicated that a culture of participation requires four elements: (a) a shared understanding of the image of the child, (b) a shared understanding of professional development, (c) leadership and (d) a shared we-narrative that enables the comprehensive understanding, promotion and maintenance of a culture of participation.

## KEYWORDS

child's perspective, image of the child, leadership, professional development, sense of community

## INTRODUCTION

Developments in childhood studies, ratification of the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989) and the growth of the sociocultural approach to learning and interaction (Säljö, 2009) have contributed to research on power relationships between children and adults. These three aspects have also been key factors in changing the traditional view of a child not only as a future member of society but also as an equal agent in contemporary society (Kallio & Häkli, 2013; Lipponen, Kumpulainen, & Paananen, 2018; Prout, 2005; Sinclair, 2004). These changes have been significant in the development of Early Childhood Education and Care (ECEC) practices globally.

In Finland, the National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care (Finnish National Agency for Education, 2018) and the Act on Early Childhood Education and Care (540/2018) acknowledge children's active participation and the importance of children's roles in constructing an ECEC culture and learning environments. In order to enhance children's participation, there has been a growing interest in developing a culture of participation. Thus, our main aim is to identify critical factors in the development and construction of a culture of participation in an ECEC setting.

## **Culture of participation**

In an ECEC setting, a culture of participation is about the relationships between educators and children, who must be given the opportunity to influence the community and experience a sense of belonging to a group (Jenkins, 2009; Kirby, Lanyon, Cronin, & Sinclair, 2003; Quennerstedt, 2011; Weckström, Jääskeläinen, Ruokonen, Karlsson, & Ruismäki, 2017). A culture of participation is a part of a child's perspective activity in which children can participate in the planning and implementation of ECEC activities together with educators (Karlsson, 2013, in press). A culture of participation and a child's perspective activity combine into a relational community-based approach in which all actors play a role in shaping community activities and knowledge (Kirby et al., 2003; Schoenmaker, 2015). Activities and knowledge relate to the place, time and to other actors (Karlsson, 2004, in press). Collectively generated knowledge creates structures of social interdependence and facilitates educators' commitment to achieving common goals (Granrusten, 2020; Schoenmakers, 2015; Uhl-Bien, 2011). For this reason, self and other are not separable and educators shift their position from 'I' to 'we' when practices are shaped in the community as a collective orientation (Puroila & Haho, 2017; Uhl-Bien, 2011). In order to be part of a culture, participation must be rooted in strong established structures and practices (Sargeant, 2018).

## **Children's participation**

Children's participation can be understood in different ways. At its simplest it is about children's opportunity to participate in action or decision-making (Thomas, 2007). Participation in ECEC is the experience of being listened to and being involved (Kangas, 2016). However, participation also has many other dimensions: being heard, voicing personal views and receiving support are all significant in increasing children's sense of participation. Decision-making requires reciprocity so that children feel they are being listened to, are able to initiate actions and are respected (Clark, 2005; Weckström et al., 2017).

Children's participation has also been criticised. The criticism is directed towards the idea that through participation, children become responsible for issues they do not understand and for their consequences (James, 2007; Mannion, 2007; Valentine, 2011). On the other hand, excessive protection can potentially prevent children from influencing issues concerning themselves and their own living environments. In a culture of participation, it is essential that educators do not give all the responsibility to children. A culture of participation involves shared activities between children and educators (Jenkins, 2009; Kirby et al., 2003).

From the child's perspective, a culture of participation in ECEC is significant because participation is associated with a sense of being part of the community, being accepted, and the well-being and status of children as being part of a democracy (Emilson & Johansson, 2009; Jutinen, 2015; Leinonen & Venninen, 2012; Theobald & Kultti, 2012; Webb & Crossouard, 2015).

Furthermore, a culture of participation comprises relationships between the members of a community. Educators should support the different ways that children express themselves and satisfy their need to be heard and understood (Hohti & Karlsson, 2014; Karlsson, 2004, 2013; Pacini-Ketchabaw, 2006).

Structures and practices in Finnish ECEC centres are deeply entrenched (Kangas, Venninen, & Ojala, 2016; Virkki, 2015). This creates challenges in promoting children's participation and including children's initiatives and interests (Kangas & Lastikka, 2019; Kirby, 2020). Furthermore, international research has shown that official documents and law do not automatically guarantee participation in ECEC practices (Connors & Morris, 2015; Kangas, 2016; Sargeant, 2018; Webb, 2015). Educators can be seen as gatekeepers of participation (Karlsson, Weckström, & Lastikka, 2018) who either promote or hinder the opportunities for children to participate in planning and implementing activities in ECEC (Kangas et al., 2016). It has been noted that after development projects, ECEC practices can easily revert to old practices in which educators plan practices and children are seen as the objects of action (Karlsson, 2012; Nyland, 2009; Venninen, Leinonen, Lipponen, & Ojala, 2014). Thus, there is a critical need for further development and research (Kangas, 2016; Quennerstedt, 2010, 2011; Virkki, 2015) and for new structures and practices in order to develop a culture of participation and strengthen children's agency (Kangas, 2016; Kirby, 2020).

## Changing pedagogical practices

In ECEC settings, educators have their own viewpoints and values that shape the image of the child (Lämsä, Jokinen, Rönkä, & Poikonen, 2017). These can be different from the image of the child described in official ECEC documents and in law. Mere education or knowledge gained in training is not sufficient to achieve change: coaching and personal experiences of working with new reciprocal methods are crucial (Neuman & Cunningham, 2009). Knowledge of the official guidelines that guide practices promotes the educators' practices that are stipulated in these documents (Wustmann Seiler & Simoni, 2012). It is important that an ECEC culture is consistent across all practices and that educators are committed to it (Connors, 2016).

Dialogue between educators is necessary when introducing new shared practices with children (Buber, 2003; Isaacs, 2001). A change process is more sustainable when it is based on appreciation and is continuously fed by collaborative and dialogical practices (Schoenmakers, 2015). Thus, reciprocal dialogue between educators is a crucial element in a culture of participation and working methods that enhance children's perspectives. It has been noted that dialogue involves co-operative learning with respect and with acknowledgement of one's own ignorance, as well as reflection (Freire, 2018). Professional development and the will of individuals to change their own beliefs need 'cracks' in thinking (Malinen, 2000). This will help change educators' perceptions and actions (Malinen, 2000; see also Muis & Duffy, 2013).

Vecchi (2010) proposed that dialogue between educators and reflections on their work is an important way of processing pedagogy at a deeper level. Furthermore, Ojala and Venninen (2011) reported that changing pedagogical practices require reflection. They divided the professional reflection of an ECEC educator into four levels of activities: technical listing, description, analytic examination and reflections on the foundations. Reflection is assessing one's own premises in order to direct new ways of acting and evaluating problem-solving strategies (Mezirow, 1990). Because learning to reflect is a slow and dynamic process, it is important to encourage educators to use teamwork and to develop a deeper understanding of the importance of reflective practices (Brookfield, 2017).

## METHODS

In this study, we report on qualitative critical participatory research (CPR; James, Milenkiewicz, & Bucknam, 2008; Patton, 2015) in the context of a newly established private ECEC centre in Finland. Our research is based on emancipatory knowledge and reality (Chambers, 2006). We hold a critical view of traditional ECEC structures and through our research seek to establish more equitable and appropriate structures for ECEC by sharing power between children and educators (see also Huttunen, 2009). CPR is relevant to community-based research in which the objective is to improve the professional development of educators through critical reflection and action (James et al., 2008; Patton, 2015). In our study, we aim to use CPR to develop a dynamic process of personal and professional development (James et al., 2008).

## RESEARCH CONTEXT

The ECEC centre was selected for CPR through purposeful intensity sampling (Patton, 1990). The leader of the ECEC centre and all educators were interested in starting CPR in order to promote a culture of participation. The research was conducted over 2.5 years (2015–2017). During the research process, a total of two leaders and 19 educators (13 child carers and six teachers) worked at the ECEC centre. At the start of the research, the educators were working together for the first time. The first leader worked at the ECEC centre for the first 2 years. After 2 years, a new leader was appointed to the ECEC centre.

Consent for the research was received from all stakeholders, including the municipality and the university. All educators who worked at the ECEC centre familiarized themselves beforehand via an information letter on the development project and the related research. The information letter explained the background to the research, the use of research data and the rights of the research subjects. Each educator was asked to provide their separate written consent to participate in the study. They were also informed that they had the right to decide to use of their own research documents and to refuse to participate or withdraw from the research at any time. The educators were also aware that refusing to participate or withdrawing from the research would not adversely affect their employment or standing in the work community. The children's parents also received an information letter that included information on the development project and the related research, and they agreed to their children's participation in the study. An ethical review was not required because the study did not require the use of any sensitive or harmful data (TENK, 2019).

The entire work community was inspired by the idea of developing a culture of participation, so this became a shared objective. The development of a culture of participation required collective decision-making, engagement and innovation. When everyone was involved in the development of a culture of participation and the will to change came from an inner desire, the outcomes differed qualitatively and were more meaningful to the participants (see also Ospina & Foldy, 2010; Takanen, 2013). The first leader of the ECEC centre was also one of the researchers and her role was to act as a facilitator of research by asking questions and recording the conversations and observations. Because she worked as both a leader and an educator in the group of children, her role was not to act as a traditionally director. Typical to relational orientation, her leadership was built in process together with all members of the work community, children and parents (see Colmer, Waniganayake, & Field, 2014; Granrusten, 2020; Mäntyjärvi & Puroila, 2019; Uhl-Bien, 2011). This kind of perspective does not restrict leadership to hierarchical positions or roles (Uhl-Bien, 2011). Instead, the first leader had the opportunity to view a culture of participation from within while

also remaining continuously aware of her dual role as a leader and a researcher, and the resulting limitations (Xerri, 2018).

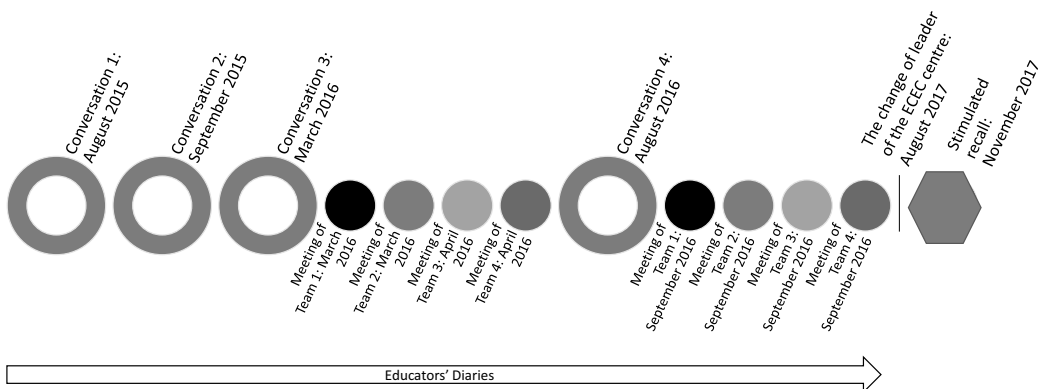
## Data collection

Typical for CPRs, all educators acted co-researchers. They were actively involved in the research process by defining the research subject, as well as producing and analysing the research data (Denzin & Lincoln, 2018; James et al., 2008; McIntyre, 2008; Patton, 2015). In our study, co-researching was found to be well grounded because all educators at the ECEC centre contributed to the active generation of knowledge for the research process and also functioned as co-investigators (Patton, 2015). The research was conducted as openly as possible (James et al., 2008; McIntyre, 2008; Patton, 2015). Because the leader had a dual role as both leader and researcher, it was essential to clarify to all participants that the objective was not to criticise the educators' work but to respect the characteristics of the specific work community and to an opportunity for the educators to express their views, which is crucial in CPR (Denzin & Lincoln, 2018; James et al., 2008; Patton, 2015).

All research data were collected during the educators' normal working hours in order to minimise the inconvenience of the data collection. The main research data comprises five elements: (a) four group conversations in which all educators shared their views about participation and on issues concerning ECEC that were important to them; (b) one stimulated recall conversation (see Dempsey, 2010; Schepens, Aelterman, & Van Keer, 2007) with two educators at the end of the research project; (c) the diary notes of nine educators in which they reflected on their actions as educators and their observations on everyday life at the ECEC centre; (d) eight team conversations in which two or three educators engaged in dialogue with each other and evaluated a culture of participation in their own groups of children; and the (e) field notes of the first leader. All conversations were recorded, and the educators agreed on using them for research data. Figure 1 illustrates the data collection in this study.

## Thematic analysis

In our analysis, we used thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). Through dialogue between data and theory we aim to gain an understanding of what elements are critical to the development and construction of a culture of participation in an ECEC setting.



**FIGURE 1** The research data

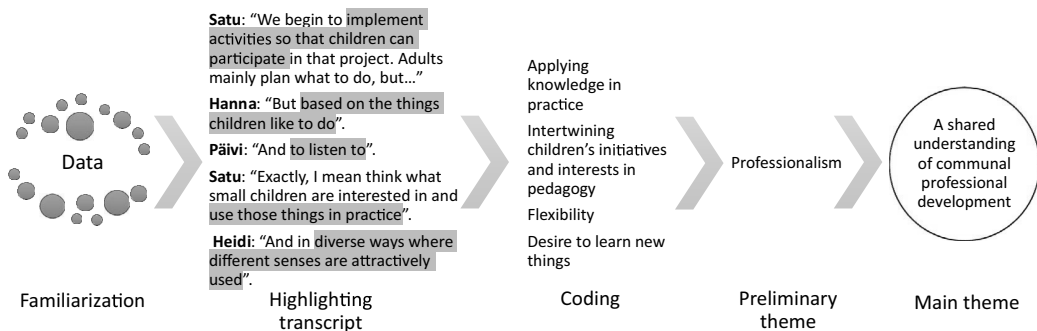
At the start of the analysis phase, the first author familiarised themselves with the data by listening to conversations and reading the diaries and written notes about structure, content and duration, and noting other remarks of interest. She then listened to and checked the transcribed documents and generated semantic codes from each transcript, coding every segment of text that appeared to be relevant to or specifically addressed the research question. We then started generating preliminary themes by mind mapping and identified seven preliminary themes: sensitivity, activity, stability, comprehensiveness, sense of community, professionalism and leadership. We categorised these themes into three main themes: the importance of the development of a shared understanding of the image of the child; the desire of the work community to develop professionally according to the requirements of ECEC; and understanding the importance of leadership as a supporting and promoting elements of a culture of participation. When analysing the latent codes in more detail, we found that these three elements were bound together by a strong community discourse, which we call the we-narrative. Figure 2 illustrates the analysis process of one of the main themes.

In order to enhance the rigour of this qualitative study (Lincoln & Guba, 1985; Krefting, 1991), we took into account the following four criteria of trustworthiness: credibility, confirmability, dependability and transferability. We accounted for credibility and confirmability by identifying the thematic categories. In the analysis, dependability was certified by verifying the steps of the research (Lincoln & Guba, 1985). Transferability was evaluated from the rich data and dense description. Despite these procedures, we had to recognise the limitations of this study.

In this CPR, validity could not be evaluated through concepts based on a realistic paradigm, which would imply permanent truth or true facts (Heikkinen, Huttunen, & Syrjälä, 2007), because our research was based on emancipatory knowledge and reality. Thus, in the CPR, instead of *validity*, it was reasonable to use the term *validation*, which is understood in this context as being the gradual development of an interpretative process of the world (Kvale, 1993). Despite the study being based on Finnish experience, we hope that the findings will provide theoretical and practical perspectives for practitioners and policy-makers globally.

## RESULTS

Our thematic analysis shows that the critical elements of the development and construction of a culture of participation (Figure 3) are as follows: (a) a shared understanding of the image of an active child, (b) a shared understanding of communal professional development, (c) relational and reciprocal



**FIGURE 2** Example of the thematic analysis process





**FIGURE 3** The critical elements of the development and construction of a culture of participation

leadership and (d) a shared we-narrative that enables the comprehensive understanding, promotion and maintenance of a culture of participation.

### **Shared understanding of the image of an active child**

Our analysis shows that the shared understanding of the image of an active child allows children to be treated as individuals, accepting their initiatives and involving them in the planning and implementation of activities. In this way, a culture of participation was realised throughout the ECEC centre, not only by individual educators. Further, the internalisation of childhood values was revealed as being significant. It helped understand the meaning of a culture of participation in the everyday routines at the ECEC. Educators saw childhood as a unique phase that they needed to support. Children were perceived as being capable actors who could influence their learning environment by wondering and exploring and whose knowledge has meaning to the activities of the community:

Hanna: It (childhood) is such an important phase of life. And that I could retain the perspective of a child during my work with children. That I am not just an adult, not just a teacher, but someone who is guiding them, holding their hands and helping, and retaining the perspective of a child, to

allow them to wonder, explore and resolve, because it is natural for them to explore; and if I see something outside, we explore it together. I would like to stick to this in my work.

Educators saw children as active agents who feel a need to do meaningful things with the educators. The knowledge produced by the children was built upon and utilised by the educators throughout the planning and implementation of activities. Our data show that children produce information and knowledge in multiple ways. Educators need to identify what things are meaningful to children and make these visible for a group of children:

Anu: All the time...it's not only from 09.00 till 10.30. During this time, you take the children's initiatives seriously and let them have their say. But this should be happening all the time. We are with them the whole time. During the time we are there, they have a right to be heard. And they are heard.

The sensitivity and neediness of children were highlighted by the educators; a peaceful and unhurried atmosphere was considered to be important. This reflects the educators' insight into the shared everyday life at the ECEC centre. It was emphasised that consideration is important: turning children down and humiliating them was regarded as being harmful. Instead, the educators wanted the children to feel that they made the educators and other children happy by being themselves:

Jonna: We also have children who were able to handle it (getting dressed), but who didn't like to be hurried. But we should give them the time they need. For some children, being together on a one-on-one basis (with an adult) so that you share this time and focus on getting them dressed to go outside, gives them self-confidence. Also, it is this individual time, when you get the chance to guide the child in getting dressed without hurrying.

## **Shared understanding of communal professional development**

The educators set the goal for creating a culture of participation together with the leader. There was a shared desire to critically reflect on the structures and practices of the ECEC centre and aim at a community-based pedagogy in which all members of the community were active agents. Participation was seen as a holistic way of working and was positively perceived as it provided a lot of input for the educators. The analysis revealed that the educators were afraid of becoming blind to their own attitudes, ways of working and recognising the needs of the children. Thus, the ability to observe and evaluate, as well as apply new knowledge, were regarded as important skills.

The educators reported that confidence in the work community encouraged reflection, trying out new ways of working, negotiating rules and immersing themselves in playing and acting with the children. The shared understanding of communal professional development aptly describes their desire to support the significance of childhood through their own work. All their decisions were justified by a shared understanding of the image of an active child and the well-being of children:

Anu: I couldn't work without a culture of participation anymore. I have sometimes thought about what it would be like if I changed into that kind of person or educator, who would simply make her own plans and do things that way. I simply could not operate like this! Somehow, I feel like I've

grown into a person who can be more and more on a lower level (the same level as children) and who has learnt to seize the moment.

## **Relational and reciprocal leadership**

The data show that the leader of the ECEC centre plays a key role in building a safe atmosphere and high-quality pedagogy. The leader determines the kind of leadership and conversational cultures that are being used. We found that relational leadership and a reciprocal leader who promotes a culture of participation challenges the educators to reflect on and develop their work, bring new phenomena into activities, act consistently during periods of change and build a peaceful atmosphere in challenging and changing situations. This results in confidence, openness and sense of participation.

The analysis revealed that when the leader of the ECEC centre changes, the leadership culture may also transform itself from relational leadership to traditional management. Also, through their own activities, leaders promote or prevent educators from reflecting on their ways and basis of working and analysing their culture. If the focus is not on the sense of community, the culture deteriorates. Dialogue and reflection help change processes. However, it was found that all conflict in the work community are challenging for the we-narrative and therefore for a culture of participation:

Anu: Compared to the previous two years, I think we are not challenged enough to implement it (a culture of participation) now. Participation is not discussed much in meetings or teamwork. Of course, if I explain what we have been doing with the children, then I perhaps learn that we have properly taken into account the children's views or interests. But these are just words, we are not actively encouraged to do this, and the extent to which I hear the children's own voices depends entirely on my own efforts. So, and if I think about those two years, the two first years, how much we talked about a culture of participation and kept diaries. And now it feels like it (a culture of participation) it has almost completely disappeared. We don't get any support.

## **The we-narrative: The understanding, promotion and maintenance of a culture of participation**

The shared understanding of the image of an active child, the shared understanding of communal professional development, and relational and reciprocal leadership are intertwined as the we-narrative. It describes the strong and shared sense of community and involvement throughout the community, which includes all the children and educators. As the following quote illustrates, the we-narrative conveys confidence in the work of others and a desire to commit to common goals:

Hanna: Well, because it starts with so many little things: throwing yourself into the moment, doing things together, looking for opportunities.

Anu: Like those kinds of small things. But the very thing that WE are here, and WE do, WE go, and WE survive and so on.

In the we-narrative, the educators were considering the children's perspectives through their own actions. They reflected on how they could plan and implement pedagogically through the children's

initiatives; the main focus was on children as learners and human beings. In a culture of participation, the data showed that each member of the community had an important role and that it is important that educators feel happy about children's ideas and initiatives, which act as a basis for concrete action. Also, for the common development of a culture of participation, it is essential to promote child awareness and familiarity throughout the community. Educators cannot sufficiently support the children if they do not have a strong and deep understanding of them. A culture of participation needs the we-narrative in people's practical thinking.

## DISCUSSION

This study aimed to establish the critical elements in the development and construction of a culture of participation in an ECEC setting. The results show that a culture of participation requires four elements: (a) a shared understanding of the image of an active child, (b) a shared understanding of communal professional development, (c) relational and reciprocal leadership and (d) a shared we-narrative that enables the comprehensive understanding, promotion and maintenance of a culture of participation.

Our findings suggest that children's active participation in the planning and implementation of reciprocal interaction promotes sense of participation in children and educators. Importantly, a synergy between the elements of the learning environment improves the quality of children's learning and development (see Downer, Sabol, & Hamre, 2010). Furthermore, Downer et al. (2010) conclude that this synergy promotes professional cultures of collaboration and continuous improvement, and probably also supports the well-being, learning and professional development of educators. Together with Connors (2016), we argue that teachers are probably most likely to fully engage in and benefit from this type of professional development when they are supported by a strong culture of both collaboration and continuous improvement. They may be better placed to bring such a culture into their learning environments (see also Schoenmakers, 2015). Thus, a strong culture of continuous improvement may result in high-quality teaching by both enhancing teachers' learning and by enticing them to stay. Personal experience of participation contributes to the ability to promote sense of participation for children (see also Connors, 2016; Neuman & Cunningham, 2009). Furthermore, this sense of participation strengthens the individual's involvement in shared action and therefore increases their well-being (see also Granrusten, 2020).

Even though there was a common desire to promote a culture of participation, a hectic atmosphere and the high number of children in relation to the number of educators affected the children's initiatives when there were suitable spaces for children's play. Changes in educators and the presence of substitute practitioners also influenced how the educators could take the children's initiatives into account. Furthermore, the study revealed that there were differences in the educators' level of involvement in a culture of participation, and that this changed depending on the given situation. These differences were attributable to the educators' own experiences of participation and assimilation of the working methods in a culture of participation. The significant element is the individual's assimilation of a culture of participation. Our study shows that when educators were orientated towards a culture of participation and the participatory methods had been internalised, they understood the comprehensiveness of a culture of participation and did not believe that participation involved separate methods. If this was not the case, participation did not materialise or was diminished by challenging working conditions, or when there was no support from the team or from the leader of the ECEC centre. It was also challenging for the educators to include participation in all areas of ECEC (basic care, naps and mealtimes, transitions, etc.). This finding is confirmed by

the results of other research (Connors, 2016; Downer et al., 2010). This may affect the educators' abilities to observe children's needs and initiatives. Thus, it is crucial to pay particular attention to the well-being of educators at work.

As noted in previous studies, the adoption of a new culture is challenging (Kangas, 2016; Nyland, 2009; Venninen et al., 2014; Webb, 2015). The mutual dialogue and reflection at different stages caused cracks in thinking (see Malinen, 2000), which enabled the advancement of one's own professional development and of the group towards a culture of participation. Furthermore, Vecchi (2010) stated that changes introduced by teams are more permanent than those introduced by individuals. Our findings are similar to the findings of Ojala and Venninen (2011), according to which a culture of participation requires reflection on the basis of activities, in which the leader is able to perceive the basis and theoretical background of the activities. The fundamental basis was positiveness: the educators wanted to share the success together. Pedagogical reflection, giving and receiving feedback and explaining decisions in a safe atmosphere were key elements in the shared understanding of professional development (Connors, 2016).

The we-narrative shows a change of thinking and internalisation (see also Uhl-Bien, 2011). The results of the research suggest that without the we-narrative, the promotion of a culture of participation concerning the entire ECEC centre will not succeed (see also Kirby et al., 2003). It is also particularly significant that a culture of participation disappears when there is no coherent and systematic pedagogical development (see also Venninen et al., 2014). In this regard, the leader of the ECEC centre has an important role to play in integrating new educators into a culture of participation. In order to be successfully realised, the we-narrative requires a form of relational leadership in which the entire work community has the opportunity to influence common issues and thus commit to the goals, which have been mutually set (see also Granrusten, 2020; Uhl-Bien, 2011). The courage of educators to discuss themes related to leadership showed that relative and reciprocal leadership made it possible to conduct research within one's own work community. When all members of the community are involved in planning the research, combined with a constant awareness of their role as leaders and educators, conflict of interest are avoided.

The results of this research clearly suggest that an ECEC centre acted as a shared place for children and educators in which the everyday routines and activities were established in shared meanings, experiences and well-planned pedagogical activities. Participation was seen as a comprehensive experience developed in a group; the sense of belonging to a group and the opportunity to take initiatives were key to this experience (see also Weckström et al., 2017). The benefits of a culture of participation are far-reaching. In our study, the educators talked about the significance of participating in the everyday life of a child. Thus, we argue that children's empowering ECEC experiences of acting in a group, reciprocal interaction, and approving and appreciative encounters are key to the prevention of exclusion and the promotion of active citizenship. Through a culture of participation, it is possible to lay a solid foundation for learning at school and in working life, in which self-regulation is needed more than in ECEC and in which peer groups are more important.

The main conclusion of this study is that by using the we-narrative, the educators wanted to strengthen the children's participation and agency through their own work and by creating a culture of participation. This research has enabled the tracing of communal and interactional ways of studying participation as an all-encompassing culture. We can state that the implementation of a culture of participation requires flexibility, a strong desire to be part of an ECEC community, the ability to work in a self-regulating manner and incorporate pedagogy into children's initiatives without losing perspectives on the interests provided by the children, dialogue between all participants and reflection on developing one's own working methods. The children and their actions inspired the educators to listen more carefully to the children and to develop professionally. However, this is not

enough: a culture of participation requires a relational approach to work, and all educators must be committed to it. In the we-narrative we noted that educational change is also a paradigm change (see also Riva, 2015).

There is still a future need to study a culture of participation in more detail. It is important to investigate the activities initiated by children in cooperation with educators in shared projects. Furthermore, it is also important to understand how a shared pedagogical leadership (between ECEC leaders and educators) affects a culture of participation and the promotion of the we-narrative. Further research, both nationally and internationally, is needed to better understand the phenomenon of a culture of participation.

## ACKNOWLEDGEMENTS

This study would not have been possible without the educators who offered us insights on their work in the ECEC centre. We are grateful to all of you who gave your time and thoughts for our research. This work was supported by the Research Foundation of the Mannerheim League for Child Welfare sr, Finland.

## CONFLICT OF INTEREST


None.

## DATA AVAILABILITY STATEMENT


The data that support the findings of this study are available on request from the corresponding author. The data are not publicly available due to privacy or ethical restrictions.

## ORCID

Elina Weckström  <https://orcid.org/0000-0002-6533-6491>

Liisa Karlsson  <https://orcid.org/0000-0003-2581-314X>

Sinikka Pöllänen  <https://orcid.org/0000-0002-0570-6032>

Anna-Leena Lastikka  <https://orcid.org/0000-0002-3197-0515>

## REFERENCES

- Act on Early Childhood Education and Care 540, 2018. (2018). *The Ministry of Education and Culture, Finland*. Retrieved from <https://www.finlex.fi/sv/laki/smur/2018/20180540>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Buber, M. (2003). *Between man and man*. London, UK: Routledge.
- Chambers, S. (2006). The politics of critical theory. In F. Rush (Ed.), *The Cambridge companion to critical theory* (pp. 219–247). Cambridge, UK: University Press.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care, 6*(175), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Colmer, K., Waniganayake, M., & Field, L. (2014). Leading professional learning in early childhood centres: Who are the educational leaders? *Australasian Journal of Early Childhood, 39*(4), 103–113. Retrieved from <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=937155105571373;res=IELAPA>
- Connors, M. C. (2016). Creating cultures of learning: A theoretical model of effective early care and education policy. *Early Childhood Research Quarterly, 36*(3), 32–45. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.005>
- Connors, M. C., & Morris, P. A. (2015). Comparing state policy approaches to early care and education quality: A multidimensional assessment of quality rating and improvement systems and child care licensing regulations. *Early Childhood Research Quarterly, 30*(1), 266–279. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.006>

- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33, 349–367. <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9157-x>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher–child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education & Development*, 21(5), 699–723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Emilson, A., & Johansson, E. (2009). The desirable toddler in preschool: Values communicated in teacher and child interactions. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy* (pp. 61–77). New York, NY: Routledge.
- Finnish National Agency for Education. (2018). *National core curriculum for early childhood education and care 2016*. Retrieved from <https://verkkokauppa.oph.fi/National-Core-Curriculum-for-Early-Childhood-Education-and-Care-2016/sv>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (50th ed.). New York, NY: Bloomsbury Publishing.
- Granrusten, P. T. (2020). Developing a learning organization – Creating a common culture of knowledge sharing – An action research project in an early childhood centre in Norway. In P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd, & M. Waniganayake (Eds.), *Leadership in early education in times of change* (pp. 138–153). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/8474219912>
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: Five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/09650790601150709>
- Hohti, R., & Karlsson, L. (2014). Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical research. *Childhood*, 21(4), 548–562. <https://doi.org/10.1177/0907568213496655>
- Huttunen, R. (2009). *Indoctrination, communicative teaching and recognition – Studies in critical theory and democracy in education*. Joensuu, Finland: University of Joensuu.
- Isaacs, W. N. (2001). Toward an action theory of dialogue. *International Journal of Public Administration*, 24(7–8), 709–748. <https://doi.org/10.1081/PAD-100104771>
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems. *Pitfalls and Potentials, American Anthropologist*, 109(2), 261–272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>
- James, E. A., Milenkiewicz, M. T., & Bucknam, A. (2008). *Participatory action research for educational leadership: Using data-driven decision making to improve schools*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. London, UK: Mit Press.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa [The construction of children's belonging through the small stories of daily life in day-care centres]. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 159–179.
- Kallio, K. P., & Häkli, J. (2013). Children and young people's politics in everyday life. *Space and Polity*, 17(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13562576.2013.780710>
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. University of Helsinki. Helsinki, Finland: Unigrafia.
- Kangas, J., & Lastikka, A. L. (2019). Children's initiatives in the Finnish Early Childhood Education Context. In S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan, & P. Williams (Eds.), *Nordic families, children and early childhood education* (pp. 15–36). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7>
- Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 85–94. <https://doi.org/10.1177/183693911604100212>. Retrieved from <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=151838527008669;res=IELAPA>
- Karlsson, L. (in press). Studies of child perspectives in methodology and practice with “Osallisuus” as a Finnish approach to children's reciprocal cultural participation. In E. Eriksen Ødegaard & J. Spord Borgen (Eds.), *Childhood cultures in transformation: 30 years of the UN Convention of the Rights of the Child in action*, (Chapter 13). Leiden, NL: Brill/Sense.
- Karlsson, L. (2004). *Storycrafting with children: A key to listening and to sharing*. Retrieved from [http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/In\\_English/Karlsson.pdf](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/In_English/Karlsson.pdf)
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla [On the pathways of research and action on child's perspective]. In L. Karlsson & R. Karimäki (Eds.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja*

- toimintaan [*Plunges into research and action in Child's perspective*] (pp. 17–63). Jyväskylä, Finland: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Karlsson, L. (2013). Storycrafting method – To share, participate, tell and listen in practice and research. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 6(3), 1109–1117. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.88>
- Karlsson, L., Weckström, E., & Lastikka, A. L. (2018). Osallisuuden toimintakulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä [Creating a culture of participation through the Storycrafting method]. In J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén, & J. Heikka (Eds.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen [Participatory pedagogy in early childhood education 2: Planning, implementation and developing]* (pp. 94–119). Tampere, Finland: Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Kirby, P. (2020). Children's agency in the modern primary classroom. *Children & Society*, 34(1), 17–30. <https://doi.org/10.1111/chso.12357>
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation: involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*, London, UK: The National Children's Bureau.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American journal of occupational therapy*, 45(3), 214–222. <https://doi.org/10.5014/ajot.45.3.214>.
- Kvale, S. (1994). Ten standard objections to qualitative research interviews. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25(2), 147–173. <https://doi.org/10.1163/156916294X00016>
- Lämsä, T., Jokinen, K., Rönkä, A., & Poikonen, P. (2017). Childhood reproduced: Images of childhood represented in children's daily lives in home and day-care settings. *Journal of Family Studies*, 23(2), 161–179. <https://doi.org/10.1080/13229400.2015.1106334>
- Leinonen, J., & Venninen, T. (2012). Designing learning experiences together with children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 466–474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.583>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. A. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Paananen, M. (2018). Children's perspective to curriculum work: Meaningful moments in Finnish early childhood education. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education. Springer International Handbooks of Education* (pp. 1265–1277). Dordrecht, The Netherlands: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7\\_65](https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_65)
- Malinen, A. (2000). *Towards the essence of adult experiential learning: A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schon*, Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational: Why “listening to children” and children's participation needs reframing. *Discourse*, 28(3), 405–420.
- Mäntyjärvi, M., & Puroila, A.-M. (2019). Has something changed? Leaders', practitioners' and parents' interpretations after renewed early childhood education and care legislation in Finnish private centres. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 7–22. <https://doi.org/10.1177/1463949119828158>
- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mezirow, J. (1990). In *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Muis, K. R., & Duffy, M. C. (2013). Epistemic climate and epistemic change: Instruction designed to change students' beliefs and learning strategies and improve achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 213–225. <https://doi.org/10.1037/a0029690>
- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532–566. <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- Nyland, B. (2009). The guiding principles of participation. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy* (pp. 26–43). New York, NY: Routledge.
- Ojala, M., & Venninen, T. (2011). Developing reflective practices for day-care centres in the Helsinki Metropolitan Area. *Reflective Practice*, 12(3), 335–346. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.571865>
- Ospina, S., & Foldy, E. (2010). Building bridges from the margins: The work of leadership in social change organizations. *The Leadership Quarterly*, 21(2), 292–307. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.01.008>
- Pacini-Ketchabaw, V., & Armstrong de Almeida, A.-E. (2006). Language discourses and ideologies at the heart of early childhood education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(3), 310–341. <https://doi.org/10.1080/13670050608668652>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.



- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. New York, NY: Routledge.
- Puroila, A.-M., & Haho, A. (2017). Moral functioning: Navigating the messy landscape of values in Finnish preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 540–554. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172499>
- Quennerstedt, A. (2010). Children, but not really humans? Critical reflections on the hampering effect of the ‘3 p’s’. *The International Journal of Children's Rights*, 18(4), 619–635. <https://doi.org/10.1163/157181810X490384>
- Quennerstedt, A. (2011). The construction of children's rights in education – A research synthesis. *The International Journal of Children's Rights*, 19(4), 661–678. <https://doi.org/10.1163/157181811X570708>
- Riva, S. K. M. (2015). Culture change in educational contexts. In D. Scott & E. Hargreaves (Eds.), *SAGE handbook of learning* (pp. 242–260). London, UK: Sage.
- Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202–208. <https://doi.org/10.1080/00461520903029030>
- Sargeant, J. (2018). Towards voice-inclusive practice: Finding the sustainability of participation in realising the child's rights in education. *Children & Society*, 32(4), 314–324. <https://doi.org/10.1111/chso.12247>
- Schepens, A., Aelterman, A., & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23, 457–472. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.014>
- Schoenmakers, L. (2015). Educational Change: A Relational Approach. In D. Scott & E. Hargreaves (Eds.), *SAGE handbook of learning* (pp. 213–226). London, UK: Sage.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106–118. <https://doi.org/10.1002/CHI.817>
- Takanen, T. (2013). *The power of being present at work: Co-creative process inquiry as a developmental approach*. Aalto University. Helsinki, Finland: Unigrafia.
- TENK. (2019). *The ethical principles of research with human participants and ethical review in the human sciences in Finland: Finnish National Board on Research Integrity TENK guidelines 2019*. Retrieved from [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf)
- Theobald, M., & Kultti, A. (2012). Investigating child participation in the everyday talk of a teacher and children in a preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 210–225. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.210>
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Uhl-Bien, M. (2011). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. In P. Werhane & M. Painter-Morland (Eds.), *Leadership, gender, and organization. Issues in business ethics* (pp. 75–108). Dordrecht, NL: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9014-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9014-0_7)
- United Nations. (1989). *United Nations Convention on the rights of the child*. Retrieved from <https://www.unicef.org/crc/>
- Valentine, K. (2011). Accounting for agency. *Children & Society*, 25, 347–358. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York, NY: Routledge.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211–218. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä [Early childhood education promoting agency and participation]*. Joensuu, Finland: University of Eastern Finland.
- Webb, R. (2015). Negotiating the ‘3Rs’: Deconstructing the politics of ‘rights, respect and responsibility’ in one English primary school. In T. Dragonas, K. Gergen, S. McNamee, & E. Tseliou (Eds.), *Education as social construction: Contributions to theory, research and practice* (pp. 283–296). Chagrin Falls, OH: WorldShare (e-book).
- Webb, R., & Crossouard, B. (2015). Learners, politics and education. In D. Scott & E. Hargreaves (Eds.), *SAGE handbook of learning* (pp. 169–178). London, UK: Sage.
- Weckström, E., Jääskeläinen, V., Ruokonen, I., Karlsson, L., & Ruismäki, H. (2017). Steps Together – Children's experiences of participation in club activities with the elderly. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(3), 273–289. <https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1330063>
- Wustmann Seiler, C., & Simoni, H. (2012). *Orientierungsrahmen für frühkindliche bildung, betreuung und erziehung in der Schweiz [Orientation framework for early childhood education, care and education in Switzerland]*. Retrieved

from [http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer\\_public/eb/e4/ebe4a788-061e-44f9-aedf-f71e397d33bf/orientierungsrahmen\\_d\\_3\\_auftrag\\_160818\\_lowres.pdf](http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer_public/eb/e4/ebe4a788-061e-44f9-aedf-f71e397d33bf/orientierungsrahmen_d_3_auftrag_160818_lowres.pdf)

Xerri, D. (2018). Two methodological challenges for teacher-researchers: Reflexivity and trustworthiness. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(1), 37–41. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1371549>

## AUTHOR BIOGRAPHIES

**Elina Weckström**, MA, is a doctoral student in Education at the School of Applied Educational Science and Teacher Education at the University of Eastern Finland. Her research interest lies in studying children's sense of participation, community-based action and professional development in early childhood education and care.

**Liisa Karlsson**, PhD, is an Adjunct Professor at the Faculty of Educational Sciences at the University of Helsinki, Finland. Her research interests focus on studies of child perspective, well-being and narrative methods.

**Sinikka Pöllänen**, PhD, is a Professor at the School of Applied Educational Science and Teacher Education at the University of Eastern Finland. One of her recent research interests focuses on well-being and pedagogy, especially on situated and authentic learning environments.

**Anna-Leena Lastikka**, PhL, is a doctoral student in Education at the Faculty of Educational Sciences at the University of Helsinki, Finland. One of her research interests is in studying children's and families' perspectives and experiences of participation and inclusion in early childhood education, particularly of children and families of culturally and linguistically diverse backgrounds.

**How to cite this article:** Weckström E, Karlsson L, Pöllänen S, Lastikka A-L. Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change. *Child Soc.* 2021;35:503–518. <https://doi.org/10.1111/chso.12414>

### **ARTIKKELI III**

Weckström, E., Lastikka, A-L., Karlsson, L., & Pöllänen, S. (2021). Enhancing a culture of participation in early childhood education and care through narrative activities and project-based practices. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 6–32.





# Enhancing a culture of participation in early childhood education and care through narrative activities and project-based practices

---

***Elina Weckström<sup>a</sup>, Anna-Leena Lastikka<sup>b</sup>, Liisa Karlsson<sup>b</sup> & Sinikka Pöllänen<sup>c</sup>***

<sup>a</sup> *University of Eastern Finland, corresponding author, e-mail: elina.weckstrom@gmail.com*

<sup>b</sup> *University of Helsinki*

<sup>c</sup> *University of Eastern Finland*

**ABSTRACT:** In early childhood education and care (ECEC), there is a need for research to develop practices planned, implemented and evaluated in shared activities between educators and children. The objective of this qualitative study is to explore how narrative activities and project-based practices in an ECEC centre promote the development of a culture of participation, which supports reciprocal and listening practices emerging from children's initiatives and interests. This will be done through studying what phases are experienced based on the projects planned, implemented and evaluated together by the children and educators becoming part of the pedagogical activities. The theoretical framework for this study lies in the sociocultural paradigm. The research data consist of four pedagogical projects. Narrative activities and methods were used in projects when collecting and analysing research data. The results of this study show that there are five phases of shared activities between children and educators: (1) Initial idea, (2) Storycrafting, (3) Narrative play, (4) Closing ceremony, and (5) Recalling sessions. This study contributes to the development of ECEC pedagogy which promotes children's initiatives and interests, as well as strengthens children's sense of participation.

**Keywords:** *culture of participation, child's perspective, narrative activities, project-based practices*

## Introduction

The traditional view of a child as a gradually developing future member of a society has transformed (Alanen, 2001; Lipponen et al., 2018; Prout, 2011): particularly the current Nordic discourses in childhood see children as participatory and equal agents in a society, who are able to bring forward their interests and ideas (Sommer, 2019; United Nations [UN], 1989). This change to the sociocultural paradigm can clearly be seen in early childhood education and care (ECEC) research (Lipponen et al., 2018). When childhood is considered through a sociocultural paradigm, it is possible to create knowledge that is formed in interaction between individuals (Cole, 1996; Karlsson, 2020). Through this paradigm, children are competent actors and active agents, who construct their development path through shaping, creating, sharing, and reproducing their activities (Corsaro, 2011; Kronqvist & Kumpulainen, 2011). It is an epistemological choice concerned with the questions of what kind of and whose knowledge is regarded as valuable (Chimirri, 2019; Poikolainen, 2014). This means that it is relevant to see children as independent individuals, but still as members of a group in those cultural and political arenas which construct childhood (James, 2007; Jenkins, 2006). Furthermore, it is crucial to regard a child's perspective as central in ensuring that ECEC pedagogy is empowering, appealing, relevant and challenging for all children (Dunphy, 2012; de Sousa et al., 2019).

Research on quality of ECEC shows that it is essential for children's learning and experiences that teachers support and monitor children's initiatives and observations (Os & Hernes, 2019), as well as promote reciprocal and equal interaction between children and educators (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). In Finland, the Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) has published guidelines and recommendations for evaluating the quality of ECEC (Vlasov et al., 2019). Process-related factors (e.g. interaction in relationships) are defined as the core functions of ECEC and ECEC centres' pedagogical culture, which both are directly linked to the child's experiences (Vlasov et al., 2019). Thus, the process-related factors become apparent in daily encounters including pedagogical activities and the ways they are led, planned, implemented, evaluated and developed according to targets specified in the Finnish curriculum (Finnish National Agency for Education [EDUFI], 2018). In Finland, children's participation in ECEC is steered by the Act on Early Childhood Education and Care (540/2018) and the National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care (EDUFI, 2018). The new binding regulations require that educators develop their working methods in order to include children's initiatives and interests, as well as to plan, implement and evaluate activities together with children.

However, in Finnish ECEC, there are no clear structures or practises for strengthening children's participation and agency (Kangas et al., 2016; Virkki, 2015). Although our earlier research (Weckström et al., 2020) clearly implies that an ECEC centre act as a shared place for children and educators where the everyday routines and activities are established in shared meanings, experiences and well-planned pedagogical activities, they have traditionally been adult-built settings in which children have marginal opportunities to influence their activities (Köngäs, 2018; Punch, 2002). The nature of childhood in adult society means that children are accustomed to gaining the favour of educators, and they may fear educators' reactions to what they say (Fredriksen, 2010; Punch, 2002). Therefore, children start to create their own subculture, which excludes educators (Corsaro, 2011; Köngäs, 2018). An educator can never be a plenipotentiary member of the children's community and totally understand the world from a child's point of view (Fredriksen, 2010; Punch, 2002). Therefore, it is important that educators are aware of this and acknowledge it (Freire, 2018). Roos (2015) argues that children are living in two different cultures in an ECEC centre: the peer culture with other children and the other culture organised by educators. Thus, in order an ECEC centre can act as a shared place for children and educators it is necessary to enable a reciprocal and listening culture of participation, where both children and educators are active agents and have an effect on shared activities (see also Juutinen, 2015; Piipponen & Karlsson, 2019).

This study is part of a larger participatory research effort focusing on exploring the development of a culture of participation in an ECEC centre. In previous phases of this research project, educators were reflecting the change of a culture of participation and the elements required for the change (see Karlsson et al., 2018; Weckström et al., 2017; Weckström et al., 2020). The general objective of this paper is to explore how narrative activities and project-based practices promote the development of a culture of participation, which supports reciprocal and listening practices emerging from children's initiatives and interests. This will be done through studying what kind of phases are gone through based on the four pedagogical projects planned, implemented and evaluated together by the children and educators in the ECEC setting.

## **Culture of participation**

In ECEC, a culture of participation highlights relationships between educators and children who must have the opportunity to influence the community and sense of belonging to a group (Jenkins, 2009; Kirby et al., 2003; Weckström et al., 2017). From the child's perspective, a culture of participation in ECEC is significant because participation

is connected with the sense of belonging to the community, being accepted, children's wellbeing and being part of democracy (Juutinen, 2015; Leinonen & Venninen, 2012; Theobald & Kultti, 2012). A culture of participation and a child's perspective activity combine into a relational community-based approach in which all actors play a role in shaping community activities and knowledge (Kirby et al., 2003; Schoenmakers, 2015). Activities and knowledge are related to the place, time, and to other actors (Karlsson, 2020). According to previous research, educators have a powerful role as gatekeepers of participation in promoting or hindering children's opportunities to have an influence on activities (Roos, 2015; Sairanen et al., 2020; Weckström et al. 2017).

There has been criticism towards children's participation: it has been brought forward that through participation children will be in charge of the issues they do not necessarily comprehend (James, 2007; Valentine, 2011). On the other hand, extreme protection may prevent children from determining issues concerning themselves. In a culture of participation, it is crucial that educators do not give all the responsibility to children. For children, the most important issue is not getting their own way: being heard, voicing their views, and receiving support are significant in increasing sense of participation (Thomas, 2007; see also Jenkins, 2009). Hence, a culture of participation is not technical and does not transfer the power in linear from educators to children. It is more a phenomenon created in the interaction between educators and children (Jenkins, 2009). Children's initiatives and interests, as well as children's and educators' shared understanding, have a crucial role (Kangas & Lastikka, 2019; Kangas et al., 2016). Not everyone needs to be actively involved in joint activities all the time, but it must be taken into account that everyone feels that they have the opportunity to do so (Jenkins, 2009).

In our previous study (Weckström et al., 2020), we have found that in order to realise a culture of participation, educators require a deep understanding of participation. The following elements must be realised in the whole community, so that a culture of participation can become a permanent way of working in ECEC: (1) a shared understanding of the image of an active child, (2) a shared understanding of communal professional development, (3) reciprocal and pedagogical leadership, and (4) a shared we-narrative enabling the comprehensive understanding, promotion and maintenance of a culture of participation. Without the we-narrative the promotion of a culture of participation concerning the whole ECEC centre is not successful (Weckström et al., 2020; see also Kirby et al., 2003; Puroila & Haho, 2017; Uhl-Bien, 2011). Successful implementation of a culture of participation requires educators to deeply understand a culture of participation (Kirby et al., 2003) and it must be based on appropriate and well-established structures and practices that support participation (Sargeant, 2018). In this



study, we examine a culture of participation particularly through narrative activities and project-based practices. Narratives create space for examining and redefining the power relationship between children and educators (Kirby & Bryson, 2002; Rinaldi, 2001). Project-based practices have proven to be a natural way to promote children's initiatives and interests in a way that children also have the opportunity to influence the course and outcomes of activities (Kokotsaki et al., 2016; Sargent, 2011).

## **Narrative activities and Storycrafting method**

Narrative activities offer concrete tools to take into account children's initiatives and to plan shared activities (Clark & Statham, 2005; Lastikka & Karlsson, in press; Merjovaara et al., 2020). Bruner (1991) talks about narrative knowledge; knowledge is in a narrative form and requires special sensitivity to understand what one has heard. Instead of educators assuming they know what children are interested in, through children's narratives and stories it is possible to receive information on children's interests and motives, thinking and understanding of different issues. In order to understand and become part of children's own culture, educators need to understand children's independent and different ways of telling about and expressing themselves (Bruner, 1991). Children's narratives should be seen as holistic, interactive, bodily and multisensory processes (Puroila et al., 2012). Narratives and listening are intertwined when listening requires strong sensitivity to become reciprocal (Puroila & Estola, 2012; Puroila et al., 2012).

An ECEC centre can be seen as a narrative environment, where children and educators act in close relationships (see Gubrium & Holstein, 2009). According to Freire (2018), dialogue involves encounters between people aiming for shared learning and action. Dialogue is a key part of a culture of participation and its prevalent communality. In order to give importance to children's stories, stories need to be formed, told and heard (Gubrium & Holstein, 2009). Listening to young children is viewed as part of a culture of participation in which educators' and children's perspectives are recognised and debated (Kirby & Bryson, 2002; Rinaldi, 2001). According to Clark (2005), listening is an active process of communication involving hearing, interpreting and constructing meanings. It is not limited to the spoken word (Fredriksen, 2010), but is a necessary stage in participation in daily routines as well as in wider decision-making processes. It is also important to take into account interaction, expressions and articulation, which are more difficult to perceive (Gubrium & Holstein, 2009).

There is a range of techniques for listening to young children, which shift the balance away from the written or spoken word to visual or multisensory approaches. Drawing, photographing, Storycrafting (see Karlsson, 2013) and other art and craft activities have been used as another avenue for young children to express their views and experiences (Clark, 2005; Pöllänen, 2011). Listening to children and talking about their own photographs or drawings can reveal important insights into their understanding, and discussion of their drawings involves a deeper analysis and reveals further insights (Cook & Hess, 2007; Honkanen et al., 2018). In this study, we utilise particularly the Storycrafting method, because it is already familiar to all of the authors (see Shenton, 2004). Previous research has shown that it is possible to promote more equal and reciprocal interaction between children and educators through Storycrafting (Lastikka & Karlsson, in press). In Storycrafting, the educators position themselves as active listeners (Karlsson, 2013) meaning that Storycrafting is always based on a dialogue, interaction and willingness of the educator to listen to the child and willingness of the child to tell a story. The Storycrafting process includes five phases: telling, writing, reading aloud, correcting the story if the child desires, and reading the story aloud to other listeners or publishing. At each stage, the story is created in a new, communal way between the narrator and the writer. In addition, at each stage, the participants' experiences of sharing and participating together is essential (Karlsson, 2013). When Storycrafting is used in ECEC, the activity starts with the following Storycrafting instruction (Karlsson, 2013; Riihelä, 1991) by the educator:

*Please tell a story that you would like to tell.  
I will write it down, just as you tell it.  
When the story is finished, I will read it aloud.  
At that point, you can correct the story or make changes, if you wish.*

The method allows educators to focus on listening actively to children's own thoughts, interests and ideas instead of merely evaluation or corrections. Stories are written down as the child wants (Karlsson, 2013). In Storycrafting, narrators (children) decide what they want to tell about, and educators write everything down word-for-word.

## **Project-based practices**

In project-based practices, learning is seen as a process of creative inquiry and the duties of educators are not to give answers but to facilitate the learning process, listening, researching and learning, together with the children (Kokotsaki et al., 2016; Rinaldi, 2006). Through project-based practices educators can implement pedagogy in which children's initiatives and opportunities to influence planning, implementation and

evaluation are valued (Fredriksen, 2010; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Waller & Bitou, 2011). Children are more involved if their activities are meaningful and based on their initiatives and interests (Kangas & Lastikka, 2019; Krauss & Boss, 2013, Merjovaara et al., 2020).

Nevertheless, it has been found that educators attach great importance to listening to children, but in practice children's chances of participating in decision-making, pedagogical processes and planning and directing their own learning are limited (Kangas, 2016; Kirby, 2020). Moreover, educators feel that planning is easier without children's involvement and freedom to influence the structure of the day (Virkki, 2015). Although, educators are required to have physical and emotional proximity with children (Katsiada, 2018; Singer et al., 2013; Weckström et al., 2017). As a whole, the issue at stake is a change from the pedagogical model that underlies educators' behaviour: from an individualistic caring-controlling model to a group dynamic-facilitating model (Singer et al., 2013).

In project-based practices pedagogical documentation enhance children's sense of participation (Alasuutari et al., 2014; Knauf, 2017; Rintakorpi & Reunamo, 2017). Pedagogical documentation can be defined as all documentation that has pedagogy as its focus (Alcock, 2000) requiring that the (child-centred) content, observations and documentation, are included in the development of an operational culture, either individually or collectively (Mansikka, 2019). Pedagogical documentation, such as photographs, stories, videos and diaries, helps in making visible for children, educators, and families what is going on, what has happened, and what is done during the pedagogical project. Pedagogical documentation also helps to observe what has been learned during the project. Furthermore, the evaluation of activities, learning targets (both of individuals and groups) and setting new pedagogical objectives, is enabled through pedagogical documentation. The lack of general recognition of pedagogical documentation in the ECEC has led to its limited use and excluding children from the documentation process (Elfström Pettersson 2015; Knauf, 2017; Rintakorpi & Reunamo, 2017).

## Methods

Thereby, the aim of this study is to explore how narrative activities and project-based practices promote the development of a culture of participation, which supports reciprocal and listening practices emerging from children's initiatives and interests. As typical to participatory research, educators and children were participating as co-

researchers in planning, producing and analysing the research data through multimethods in order to achieve a deeper and broader perspective of the research phenomenon (see Bergold & Thomas, 2012; James et al., 2008). In the following example, we describe how the research project started in the fall of 2016 with 5-6 -year-old children:

*I (researcher) told the children about my work as a researcher that I am interested to tell other people what it is like to be in the ECEC centre. I asked the children who they thought had information about the life in the ECEC centre. "Adults do", Joono replied. After continuing the discussion, the children also suggested that I know and their parents as well. Veera said that parents know what they are being told. They are not in the ECEC centre. So we continued our reflections. Finally, I asked if there would still be someone who is a part of the everyday life of the ECEC centre. "Well, we children are", Valtteri realised. "Yes, we have", everyone replied. I said: "I agree. I think you know perfectly well about the life in the ECEC centre. You know so much that I would need their help in doing the research."*

(Research diary, September 2016)

## **Participants and Data**

The context of this qualitative research was a private newly established ECEC centre in Finland. The centre was selected as a case study by purposeful intensity sampling (Patton, 1990), because the leader of the ECEC centre and all educators were interested in starting a participatory research project in order to promote a culture of participation. The research was conducted during two and half years (2015–2017). The research participants were 41 children (aged 3 to 7 years) and three educators (two ECEC teachers and one ECEC nurse). All the names of the participants have been altered for confidentiality. One of the teachers worked simultaneously as a researcher and a leader of the ECEC centre.

In this study, the research data consist of the narratives of four pedagogical projects, which are introduced in detail in Table 1.

TABLE 1 The four pedagogical projects implemented with children

<i>PROJECT</i>	<i>TIME</i>	<i>PARTICIPANTS</i>	<i>THE MATERIALS OF THE NARRATIVES</i>
Black Pearl	August– October 2015	14 (aged 4 to 6 years) children and two educators, Anu and Ulla	Storycrafted stories about Black Pearl (N=3) Videotaped shadow theatre performance (N=1) Mind-map (N=1) Plans to build spaceships (N=9) Photographs (N=44) Memo of the conversation (N=1) Educators' planning conversation (N=1)
Golden Sword	March– May 2016	17 (aged 5 to 7 years) children and two educators, Anu and Ulla	Children's logbooks (N=17) Videos of the launch of the project (N=3) Drawings of the characters (N=10) Photographs of the painted characters (N=6) The designing of swords (N=7) Photographs and storycrafted stories of lighthouses (N=4) The diary of Sylvi (the boat dog) (N=1) Memories from the treasure island (storycrafted stories and drawings, N=13) The words of the rap song (N=1) Photographs (N=59)
Maps	September– October 2016	8 (aged 3 to 4 years) children and three educators, Hanna, Anu and Ulla	Photographs of the children's maps (N=12) Videos of the activities (N=5) Educators' planning conversation (N=1) Hanna's diary (N=1)
The Ship Pansy	January– May 2017	24 (aged 3 to 5 years) children and one educator, Anu	Storycrafted group story (N=1) Anu's diary (N=1) Memo of the conversation (N=1)

Pedagogical projects were started based on educators' observations on children's initiatives, stories and interests, which then led the projects forward. For example, at the beginning of the Black Pearl project, children wondered what the Black Pearl could be. The children said the following:

Aaron: *I might be searching it in the forest.*

Veera: *If we need to go up. Maybe we should look whether there's something interesting above.*

Jaakko: *To go to space with a rocket.*

Veera: *If it could be Captain Hook's sister's black pearl. And Captain Hook needs help.*

Artturi: *Let's hide the black pearl somewhere. The Black Pearl is flying from space. It has fallen on the ground from space.*

Viola: *It could be (hidden) in necklaces and earrings. Like in your necklace (points to the researcher's necklace).*

All the activities in the projects involved children and educators planning, implementing and evaluating together. In the projects, the comprehensive growth, development and learning of each child were taken into account, and the activities were planned and carried out through the different narrative and participatory enhancing activities, such as narrative playing, Storycrafting, drawing, video recording, photographing, performing arts and craft indoors and outdoors. These diverse narrative methods and environments offered children a natural way to narrate and express themselves (Gubrium & Holstein, 2009). In the projects, educators combined activities based on children's initiatives, spontaneous and supported play, the objectives of ECEC for an individual child and a child group. Implementing pedagogical projects in the above-described way required that educators understood the significance of a culture of participation in everyday life in ECEC. During the pedagogical projects, educators discussed the documentation and experiences in order to identify children's interests and potential for learning.

### **Ethics and researcher's position**

This study was guided by viewing children as having rights and capable of being part of planning and shaping their own environment (Corsaro, 2011; Kronqvist & Kumpulainen, 2011). We followed the principle that the aim of producing research data did not exclusively focus on collecting data but on encouraging educators to listen to children, as well as offer opportunities for children to participate and have influence (James et al., 2008; Lastikka & Kangas, 2017). Because researcher worked as the leader and an educator in the child group, her role was not to act as a traditionally director. Typical to relational orientation, her leadership was built in process together with all members in the work community, children and parents (see Granrusten, 2020; Uhl-Bien, 2011). However, she was continuously aware of her role as a teacher, a leader and a researcher and the resulting limitations (Xerri, 2018). It was her responsibility to be trustworthy and to act in a way that respects all participants throughout the research process (Olli, 2019).

An ethical review was not required; however, this study has complied with the guidelines of ethical research of the Finnish National Board on Research Integrity (TENK, 2019). The informed consent was authorised by the legal provider of the ECEC centre and municipality as well as from the educators and guardians. The children's consent was confirmed in the research situations by telling and reminding each child about the research and asking them whether their output can be saved as part of the research material. The projects were implemented as part of the everyday activities in the ECEC centre in order to minimise the inconvenience of the data collection. It was important to inform all members of the community which situations were included in the study. Both

children and educators were able to refuse being co-researchers; there were some stories and drawings that some of the children did not want to be part of this research. Additionally, the fact that the researcher was one of the educators and known by the children beforehand made co-researching with the children productive. Good co-operation was helped by the researcher's understanding of children (see Graue & Walsh, 1998, Olli, 2019). In this research, knowledge of the educational perspectives helped the study of everyday life in an ECEC centre in a unique way. The knowledge of the local culture helped provide an understanding of the elements of status and control influencing the activities of educators and children (see Gubrium & Holstein, 2009).

To enhance the rigour of this qualitative study, we had to take into account the trustworthiness (see Krefting, 1991; Lincoln & Guba, 1985). We accounted for credibility and confirmability by identifying the narratives of the pedagogical projects. In the analysis, we certified dependability by verifying the steps of the research. Transferability can be evaluated from the rich data and dense description (see also Polit & Beck, 2010).

## **Analysis**

In the analysis, the first author of this paper, together with two other educators, gathered a narrative of each pedagogical project by using all the material generated during the project and describing the progress of the projects as accurately as possible. All the material was gathered and discussed including how the project had started, what phases were involved in the project, what kind of material had been created during the project, what ideas had been shared by children and educators and what kind of insights had emerged among the educators. All four narratives of the pedagogical projects were analysed through narrative analysis by analysing the contents and interaction of narratives, and the context in which the narratives arose (see Gubrium & Holstein, 2008). The narrative analysis was conducted together with the researcher and educators by reading the narratives and discussing and writing about the observations related to the narratives, as well as exploring the differences and similarities revealed in the narratives. The children participated in writing and analysing the narratives of two projects (the Black Pearl project and the Golden Sword project) recalling what had been done during the projects and outlining the different stages of the projects. The first version of the results was developed based on the children's analysis together with the researcher.

In this research, the abductive approach was applied in the analysis of the data. While the abductive approach (Patton, 2015; Tavory & Timmermans, 2014) starts from empiria, it does not reject the existence of the theory behind everything. In this study, all the researchers were well acquainted with participation and related theories as well as co-

researching. However, the research questions for this study were formed on the basis of a review of the data. Furthermore, the knowledge of the ECEC context was also integrated into the interpretation of the data. Abduction can be seen as the systematised creativity or intuition in research to develop “new” knowledge (Andreewsky & Bourcier, 2000). There was a constant movement between theory and empirical data. The connection of a culture of participation to the relational approach was formed only after reviewing the data in the analysis phase. All narratives from the pedagogical projects repeated almost the same structure, where planning, implementation, and evaluation followed each other. This analysis allowed us to answer the research question of this study: What kinds of phases are gone through based on the projects planned, implemented and evaluated by children and educators together to become part of pedagogical activities?

## Results

Through our analysis, we found the following phases (Figure 1) showing how the planning, implementation and evaluation of the shared narrative activities of children and educators supporting a culture of participation is proceeding in a process utilising the following narrative activities: (1) Initial ideas, (2) Storycrafting, (3) Narrative play, (4) Closing ceremony, and (5) Recalling sessions. The analysis shows that the phases are not separate, and a project is not always straightforward; particularly the phases of Storycrafting and Narrative play occur several times during the project.

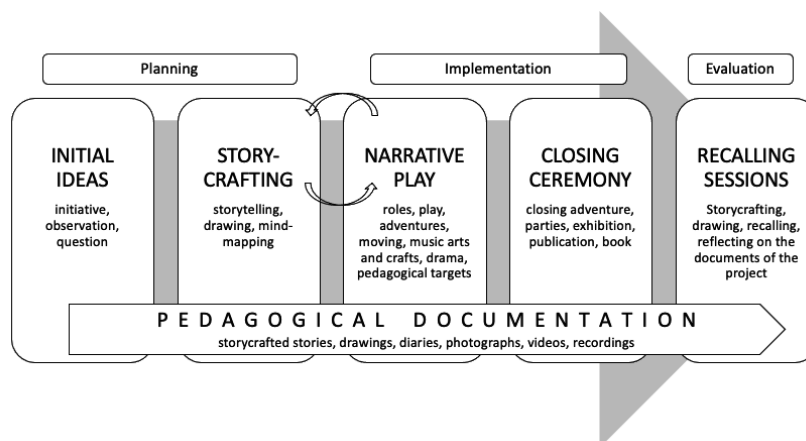


FIGURE 1 The phases of narrative activities in children's and educators' project-based practices



## The initial ideas

According to our data, the initial idea for a pedagogical project can be from a single child, several children or an educator. An idea may arise from a child's initiative, a child's or an educator's observation or an asked question. There can also be several initial ideas, and they can be linked to the project at various phases. The beginning of the project, children can be slightly timid to bring forward their thoughts if they are not familiar with project-based practices. However, when realising that through telling stories and ideas they have an influence on activities, they become free to tell about their perceptions more freely. A key element in the initial idea is that it corresponds to the interests of children, as in the following excerpts about the launch of the Ship Pansy and Black Pearl projects:

*Children's role plays had been related to a ship and the sea during the last fall. This gave birth to the idea of the project for next spring.*

(Narrative of the Ship Pansy project)

*We were making papier-mâché. Suddenly Veera (child) found a bottle with a message. The paper contained only the text 'Black Pearl'. The children were first preoccupied, but when Anu (educator) asked what the message might mean, the children became enthusiastic to reflect on the issue. Anu started to write down the children's conversations so that as many ideas as possible were remembered. These children's ideas were the starting point of the whole project and the shared activities of the children and the educators was tied to the story of the Black Pearl. Narratively, the Black Pearl project was experienced on three different levels all the time, because the children initiated three simultaneous stories: The Black Pearl became 'Captain Black Beard's sister,' 'The missing piece of jewellery', 'The stone dropped from space'.*

(Narrative of the Black Pearl project)

For children, the start of a new project signalled of a pleasant activity or an exciting adventure where anything was possible. As typical to project-based practices, the outcome of the project was not known to anyone in advance. Taking into account the initiatives, expressions and gestures of the children in the shared discussions strengthened the building of a common understanding. Because the atmosphere was supportive and accepting, children felt that they were able to ask questions about new things, wonder, try, and learn about them. That's when the initial ideas became a natural continuum as new narratives.

## Storycrafting

Our data showed that Storycrafting is a key part of the planning. Joint planning in a group ensures that children's ideas, initiatives and interests are also visible in project activities. In planning, educators used varied narrative activities to enable all children to participate in the design in a way that suited them appropriately. Expressing ideas and initiatives was not based solely on speech: it was important for educators to know the children well, use alternative means of communication and observe children's play.

It was found to be significant that the educators would announce whose ideas, initiatives, and interests were being used at a given time. In this way, educators helped children to realise that the initiatives and interests of all members of the group are relevant to the group's activities. For example, in the Map Project, the maps made by the children were visible to everyone on the wall and once the child's map was put into action, the child was allowed to take his or her map home. That way the children knew whose maps had yet to be implemented.

The good imagination of the children and their different ways of thinking, compared to the thinking of an educator, became apparent in the analysis: especially in the younger children's group, children's ideas, stories and storycrafted stories were partially linked to the theme of the ongoing project, but the children told about their other interests via their small stories linked to the theme of the project. For example, in the Ship Pansy project, policemen were having adventures; in the Map project, there were narrative plays where zombies and firemen were involved. In contrast, in the Black Pearl and Golden Sword projects, children's narratives were fairly closely related to pirate subjects, although the Black Pearl also involved a space theme based on the children's initiative.

The analysis revealed that Storycrafting did not end after the planning of the activities but takes place in terms of implementation and evaluation. From a child's point of view, it was important that Storycrafting was associated with all of the above-mentioned phases, because then children's typical narratives and potentially altered or refined ideas are visible during all the phases of the project, and new ideas can also be implemented immediately. It enabled children's planning in the real part of the project and is not just on the level of ideas and enabled changing and developing the project at different phases. The following excerpt shows how Storycrafting was used in the planning process of the Ship Pansy project:

*The Ship Pansy project started by Storycrafting. Anu (educator) said to the children, "Once upon a time there was a ship ...". The children immediately seized the idea and*

*came up with the main characters on board. They also explained what the characters looked like, how the ship looks, what's to be eaten, what kind of sport exercises and games are played, and where the characters sleep, what they do on the ship, etc. Anu just wrote everything down exactly with the phrases the children used. One of the children came up with the name for the ship.*

(Narrative of the Ship Pansy project)

The Ship Pansy project showed the educator that a new storycrafted story could not be made immediately after reading the story on the previous day. Children needed play and activities between Storycrafting. After that, the children had new ideas for the story and then the story and the activities proceeded. In our research, children's narratives reminded us of the construction of play, related interaction and quick association (see also Riihelä, 2012).

### **Narrative play**

The results of this study show that at the implementation phase, the joint activities of children and educators are crucial. Play was a key part of activities, and as educators wanted to better understand the thoughts and issues of children and the relationships between children, they were also actively participating and involved in play. Realising this stage required motivation from educators but throwing themselves into children's ideas for activities also brought joy to educators. Contents and implementation methods came both from children and educators. It was found that educators saw an interesting challenge in keeping up with the fast-paced nature of children's narratives and to work these out in pedagogical projects. Narrative play appeared in the Map project as follows:

*The children immediately came up with the idea that pirates had treasure maps and that they can climb, find treasures, etc. On the basis of these, Hanna (educator) began to think about the future. Of course, we made treasure maps right away! Then it came to mind that we will use the children's treasure maps during the fall in order to find clues and tasks that will then teach all kinds of things. The treasure maps were really a great thing and the children have experienced "star moments" with their own treasure maps, because we used only one map per day and the map of the child in question, and he/she could be the leader during that time.*

(Narrative of the Map project)

In the planning phase, the educators and the children also set pedagogical targets for the project. Pedagogical goals were shaped according to the objectives defined in the Act on Early Childhood Education and Care (540/2018) and in the Core Curriculum for Early Childhood Education and Care (EDUFI, 2018), as well as by the goals of the growth,

development and learning of an individual child set out in the child's individual ECEC plan (EDUFI, 2018). The educators wrote down the objectives and plans set for the pedagogical activities on paper, which was easy to use during projects and ensuring that the objectives were achieved. It was found that in project-based practices, it was also important to set goals for group activities. With the children, objectives were set especially for the emotional, social and play skills. These were discussed both with the children in the morning circle and among the educators during the planning time. The analysis revealed that it was possible to connect the pedagogical targets with the narrative play created together by the children and educators. In the projects Ship Pansy and Golden Sword, this was shown in the following ways:

*Because in the Ship Pansy project there were robbers throwing meatballs, Anu (educator) grasped the children's idea and addressed various food education themes in this context.*

(Narrative of the Ship Pansy Project)

*At the beginning of the project, we all came up with our own character. Anu (educator) was a cook and Ulla (educator) was a boatswain. The children were pirates, ship cats, mermaids, captains and ship dogs. When we landed in the harbour, we together built a narrative play environment in the ECEC centre, where we had a library, a candy store and a circus. Everyone was able to visit different places in the harbour to learn for example mathematical and social skills and performing.*

(Narrative of the Golden Sword project)

## **Closing ceremony**

As typical of pedagogical projects, it was found to be crucial that the projects culminated in some way in the end. Our analysis shows that children enjoyed ending the project, because it involved an adventure, celebration, exhibition or publication related to the theme of the project. For example, in The Golden Sword project, the joy of the children was evident when the soft toy ship dog Sylvi, who visited the children's homes during the project, turned into a real puppy at the end of the project. The real Sylvi also visited the ECEC centre and came to a forest trip with children.

The initiative for ending the project came from educators as they noticed that a problem had been solved or children were not interested in the topic anymore. It was found that educators wanted to finish the pedagogical project together with children, because that way they were able to support children's perseverance and continuity of activity. In the Black Pearl project, the closing ceremony appeared in the following way:

*The conversation was long and meandering, but unanimously the story went so that Ulla (educator) had to retrieve the message from a Single-eyed Fox on the same night at the university and had to watch out for the Spy Crow trying to prevent the Single-eyed Fox's attempt to help. With the message, we can find a pearl and then we will build a cardboard spaceship to go to space to take the pearl and girl back.*

(Narrative of the Black Pearl project)

## Recalling sessions

According to our results, project evaluation as a whole is usually done with children and educators by discussing and remembering the activities and the pedagogical documentation in the recalling sessions. A wide range of emotions were also shared during the pedagogical projects, so it was important to address them together at the end of the project. Documentation, such as storycrafted stories, diaries, drawings, photographs, recordings, or video clips, allowed children and educators to return to the emotions and things learned, and to plan new activities. Through recalling sessions, it was possible to see that activities occurred both in indoor and outdoor learning environments.

In the following picture (Picture 1), 5-year-old Alma recalls an excursion during the Golden Sword project in which she had the courage to climb on a high cliff. Alma said, "*I liked climbing there on the rock. There I am, and the Rock.*"



PICTURE 1 Alma and the rock (4.5.2016)

Evaluation, as well as planning, took place at various phases of the pedagogical project. Projects included many different features, some of which led to longer-lasting activities than others. It was found that when children's and educators' relationships were trustful and children felt that they had the opportunity to influence, they also told educators if they were not interested in something or did not want to be involved in doing something. Similarly, they talked about their preferences at different phases of activities, so even from this point of view, evaluation can be seen happening all the time.

## Discussion

In this paper, the objective was to study how narrative activities and project-based practices promote the development of a culture of participation. This was done by studying what phases are gone through based on projects planned, implemented and evaluated together by the children and educators. Based on our research data, we found the following phases: (1) Initial idea, (2) Storycrafting, (3) Narrative play, (4) Closing ceremony, and (5) Recalling sessions. Detection of these phases supports the children's opportunities to be part of and bring forward their own perceptions, ideas and interests during each phase of the pedagogical project. Hence, this study contributes to the topical research on the development of pedagogical practices in order to better promote a culture of participation in which all children are supported to initiate activity, and are encouraged to express their views and ideas concerning shared pedagogical activities between children and educators (see Act on Early Childhood Education and Care, 540/2018; EDUFI, 2018; UN,1989).

To summarise the results, through narrative activities, educators are able to give more dynamic space for children and show interest in issues important for children (see also Fredriksen, 2010; Juutinen, 2015; Lastikka & Karlsson, in press). Also, through storycrafted stories, it was possible to create an open atmosphere where there was room for equal encounters and reciprocity between all children and educators (see also Piiipponen & Karlsson, 2019). Similar to other narrative activities, Storycrafting is a verbal activity where children reflect on what has happened and is happening. Our results show that a child's personal activity only occurs when educators are prepared to accept the children's own ways of expressing and telling about themselves (see also Fredriksen, 2010). This study allowed educators to use their expertise in everyday listening in new ways in order to promote the views and experiences of young children, but at the same time not to exploit these views and experiences (see also Clark, 2005; Clark & Statham, 2005).

In addition to Storycrafting and other narrative activities, our study shows that project-based practices created on the basis of narratives support considerably children's opportunities to participate in the planning, implementation and evaluation of activities (see also Jenkins, 2009; Kirby, 2020; Kokotsaki, 2016). Project-based practices are not familiar to all children, so children should be given time to get acquainted with a new kind of operational culture. Some children also need to anticipate future events, so educators need to be able to verbalise and support children's ability to anticipate future events through visual support and other alternative communication (see also Meadan et al., 2011). This in turn requires a strong pedagogical approach from educators.

Project-based practices reflect the child's perspective narrative activities during which educators are genuinely interested in children's views and their meanings and are willing to change the practices involving children's initiatives (see also Fredriksen, 2010; Kangas & Lastikka, 2019). Therefore, it is important that educators share their everyday life also on an emotional level (see also Katsiada, 2018; Singer et al., 2013). We argue that the change in practices permits educators, besides setting boundaries, to act as active agents, players and listeners, which helped to strengthen confidence among children and educators (see also Kirby, 2020; Kokotsaki, 2016). As Bruner (1991) explains, narratives are a way to structure the surrounding world and to reflect experiences and interactions of activities. Based on the results of this study, it is obvious that genuine encounters do not arise in situations between children and educators if the educator does not genuinely share power and presence with the children. This change of power relations enables reciprocal interaction (see also Graue & Walsh, 1998; Jenkins, 2009). Reciprocal interaction contributes to children's development of a sense of security and competence. It allows the construction of shared meaning between children and educators. Through the development of a culture of participation, it is possible to strengthen the sense of belonging and the involvement of ECEC community (see also Jenkins, 2009; Juutinen, 2015).

Enhancing a culture of participation requires educators to be aware of and consistent in action with critical elements of the development and construction and acceptance of a community-wide culture of participation (see Weckström et al., 2020). In addition, it must be seen that the narratives generated by children and educators have been created at the time, in the place and by the people present during that specific moment of narrative (Gubrium & Holstein, 2008). The pedagogical activities carried out in this study by children and educators together cannot be generalised as such to another group of children, because the activities are the ones that have arisen from the interests of children of that particular group. Educators cannot predetermine these, but they should be

individually identified for each group of children. However, it can be brought forward that leading thinkers and methodologists have long acknowledged that generalisations can never be made with certainty (Polit & Beck, 2010). In this study, we have offered a thick and detailed description of the study, the context and the situations enabling the readers to assess the credibility (see Shenton, 2004).

In the future, we would like to study the material collected for this study in even more detail and also involve the children. It would be interesting to have discussions with the children, who are now in primary school, about their logbooks, videos of activities and the diary of Sylvi the boat dog in order to know what kind of memories the children have of these and what meanings they would give to their experiences now. We conclude this paper by arguing that children and educators are willing to commit themselves to long-lasting pedagogical projects, which have been designed and performed together. Children enjoy shared activities with educators and want to share ideas and initiatives with others. This, in turn, affects their opportunities to influence pedagogical activities in an ECEC centre. For educators, this kind of reciprocal working method is rewarding and inspiring, as they see that activities engage children and pedagogical targets can be implemented in a way that motivates children.

## Acknowledgements

This study would not have been possible without the children and educators who offered us insights on their everyday life and work in the ECEC centre. We are grateful to all of you who gave your time and thoughts for our research. This work was supported by the Research Foundation of the Mannerheim League for Child Welfare sr. No potential conflict of interest was reported by the authors.

## References

- Act on Early Childhood Education and Care. (540/2018).  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Alanen, L. (2001). Explorations in generational analysis. In L. Alanen & B. Mayall (Eds.), *Conceptualizing child–adult relation* (pp. 129–143). Routledge/Falmer.
- Alasuutari, M., Markström A.-M., & Vallberg-Roth A.-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. Routledge.
- Alcock, S. (2000). *Pedagogical documentation: beyond observations*. Institute for Early Childhood Studies. Victoria University of Wellington.
- Weckström, Lastikka, Karlsson & Pöllänen. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1) 2021, 6–32. <http://jecer.org/fi>



- Andreewsky, E., & Bourcier, D. (2000). Abduction in language interpretation and law making. *Kybernetes*, 29(7/8), 836–845. <https://doi.org/10.1108/03684920010341991>
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Historical Social Research*, 37(4), 191–222. <https://doi.org/10.2307/41756482>
- Bruner, J. (1991). The Narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Chimirri, N. A. (2019). Generalizing together with children: The significance of children's concepts for mutual knowledge creation. In C. Højholt & E. Schraube (Eds.), *Subjectivity and knowledge: Generalization in the psychological study of everyday life* (pp. 115–139). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-29977-4>
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic Approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss. (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29–49). Policy Press.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children: Experts in their own lives. *Adoption & Fostering* 29(1), 45–56.
- Cole, M. (1996). *Culture in mind*. Harvard University.
- Cook, T., & Hess, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood* 14(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/0907568207068562>
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). Sage.
- Elfström Pettersson, K. (2015). Children's participation in preschool documentation practices. *Childhood* 22(2), 231–247. <https://doi.org/10.1177/0907568213513480>
- Finnish National Agency for Education [EDUFI]. (2018). *National core curriculum for early childhood education and care*. Regulations and guidelines 2018:3c <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/national-core-curriculum-early-childhood-education-and>
- Fredriksen, B. C. (2010). Meaning making, democratic participation and art in early childhood education: Can inspiring objects structure dynamic curricula? *International Journal of Education through Art*, 6(3), 381–395. [https://doi.org/10.1386/eta.6.3.381\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.6.3.381_1)
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (50th ed.). Bloomsbury.
- Granrusten, P. T. (2020). Developing a learning organization – creating a common culture of knowledge sharing – an action research project in an early childhood centre in Norway. In P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd, & M. Waniganayake (Eds.), *Leadership in early education in times of change* (pp. 138–153). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/8474219912>
- Graue, M. E., & Walsh D. J. (1998). *Studying children in context: theories, methods and ethics*. Sage.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2008). Narrative ethnography. In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 241–264). The Guilford press.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality*. Sage.
- Weckström, Lastikka, Karlsson & Pöllänen. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1) 2021, 6–32. <http://jecer.org/fi>

- Honkanen, K., Poikolainen, J., & Karlsson, L. (2018). Children and young people as co-researchers: Researching subjective well-being in residential area with visual and verbal methods. *Children's Geographies*, 16(2), 184–195. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1344769>
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>
- James, E. A., Milenkiewicz, M. T., & Bucknam, A. (2008). *Participatory action research for educational leadership: Using data-driven decision making to improve schools*. Sage.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26083>
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa [The construction of children's belonging through the small stories of daily life in day-care centres]. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 159–179. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2015/12/Juutinen-issue4-2.pdf>
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/159547>
- Kangas, J., & Lastikka, A-L. (2019). Children's initiatives in the Finnish early childhood education context. In S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan, & P. Williams (Eds.), *Nordic Families, Children and Early Childhood Education* (pp. 15–36). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7_2)
- Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 85–94. <https://doi.org/10.1177/183693911604100212>
- Karlsson, L. (2013). Storycrafting method – to share, participate, tell and listen in practice and research. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 6(3), 1109–1117. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.88>
- Karlsson, L. (2020). Studies of child perspectives in methodology and practice with “osallisuus” as a Finnish approach to children's reciprocal cultural participation. In E. Eriksen Ødegaard & J. Spord Borgen (Eds.), *Childhood cultures in transformation: 30 years of the UN Convention of the Rights of the Child in action* (pp. 246–273). Brill/Sense.
- Karlsson, L., Weckström, E., & Lastikka, A-L. (2018). Osallisuuden toimintakulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä [Creating the participatory culture through the Storycrafting method]. In J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén, & J. Heikka (Eds.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen [Participatory pedagogy in early childhood education 2: Planning, implementation and developing]* (pp. 94–119). Suomen Varhaiskasvatus ry. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/310279/karlssonym\\_OsPe2\\_taittoverio.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/310279/karlssonym_OsPe2_taittoverio.pdf?sequence=1)
- Katsiada, E. (2018). Young children's agency: Exploring children's interactions with practitioners and ancillary staff members in Greek early childhood education and care settings. *Early Childhood Education Research*, 16(1), 6–32. <http://jecer.org/fi>
- Weckström, Lastikka, Karlsson & Pöllänen. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1) 2021, 6–32. <http://jecer.org/fi>

- Child Development and Care*, 188(7), 1–14.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1446429>
- Kirby, P. (2020). Children's agency in the modern primary classroom. *Children & Society*, 34(1), 17–30. <https://doi.org/10.1111/chso.12357>
- Kirby, P., & Bryson, S. (2002). *Measuring the magic? Evaluating and researching young people's participation in public decision making*. Carnegie Young People Initiative.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). Building a culture of participation. *Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. The National Children's Bureau. <https://core.ac.uk/reader/9983740>
- Knauf, H. (2017). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 19–35.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102403>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267–277.  
<https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Krauss, J., & Boss, S. (2013). *Thinking through project-based learning: Guiding deeper inquiry*. Sage.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American journal of occupational therapy*, 45(3), 214–222. <https://doi.org/10.5014/ajot.45.3.214>
- Kronqvist, E.-L., & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt—eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun* [The learning environments of childhood—A coherent path from early years education to school]. WSOY.
- Köngäs, M. (2018). "Eihän lapsil ees oo hermoja": *Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa* ["But kids don't even have nerves": An ethnographic study of children's emotional intelligence in everyday lives of kindergarten]. *Acta Universitatis Lapponiensis* 368. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63145>
- Lastikka, A-L., & Kangas, J. (2017). Ethical reflections of interviewing young children: Opportunities and challenges for promoting children's inclusion and participation. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 11(1), 85–110.  
<https://doi.org/10.17206/apjrece.2017.11.1.85>
- Lastikka, A-L., & Karlsson, L. (in press). My story, your story, our story: Reciprocal listening and participation through storycrafting in early childhood education and care. In H. Harju-Luukkainen, J. Kangas, & S. Garvis (Eds.), *Finnish Early Childhood Education and Care - From Research to Policy and Practice*. Springer.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Paananen, M. (2018). Children's perspective to curriculum work: Meaningful moments in Finnish early childhood education. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 1265–1277). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7\\_65](https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_65)
- Mansikka, J.-E. (2019). Pedagoginen dokumentointi Reggio Emilian ja jälkistrukturalismin viitekehyksessä [Pedagogical documentation in the framework of Reggio Emilia and poststructuralism]. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 100–120.
- Weckström, Lastikka, Karlsson & Pöllänen. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1) 2021, 6–32. <http://jecer.org/fi>

- <https://jecer.org/pedagoginen-dokumentointi-reggio-emilian-ja-jalkistrukturalismin-viitekehyksessa>
- Meadan, H., Ostrosky, M. M., Triplett, B., Michna, A., & Fettig, A. (2011). Using visual supports with young children with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, 43(6), 28–35. <https://doi.org/10.1177/004005991104300603>
- Merjovaara, O., Nousiainen, T., Turja, L., & Isotalo, S. (2020). Digital stories with children: Examining digital storytelling as a pedagogical process in ECEC. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(1), 99–123. <https://jecer.org/fi/digital-stories-with-children-examining-digital-storytelling-as-a-pedagogical-process-in-ecec/>
- Olli, J. (2019). Pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoiden lasten oma suostumus eli hyväksyntä havainnointi- tai videotutkimukseen osallistumiseen [Research consent or assent for the observation or video research of young children and those who communicate in other ways than with words]. In N. Rutanen & K. Vehkalahti (Eds.), *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II* [From regulating research ethics to lived encounters. Research ethics in studies involving children and young people II] (pp. 105–121). Nuorisotutkimusverkosto.
- Os, E., & Hernes, L. (2019). Children under the age of three in Norwegian childcare: Searching for qualities. In S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan, & P. Williams (Eds.), *Nordic families, children and early childhood education* (pp.139–172). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7_2)
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4th ed.) Sage.
- Piipponen, O., & Karlsson, L. (2019). Children encountering each other through storytelling: Promoting intercultural learning in schools. *The Journal of Educational Research*, 112(5), 590–603. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1614514>
- Poikolainen, J. (2014). Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus: Metodologisia huomioita [Research into the positive well-being of children: Methodological findings]. *Nuorisotutkimus*, 32(2), 3–22. <http://elektra.helsinki.fi/oa/07800886/2014/2/lastenpo.pdf>.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451–1458. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004>
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik [Participation as value and pedagogic approach]. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 70–84. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1200>
- Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4–14. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Weckström, Lastikka, Karlsson & Pöllänen. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1) 2021, 6–32. <http://jecer.org/fi>

- Puroila, A-M., & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiartjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1) 22–43.  
<https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2013/03/Puroila-Estola-3.pdf>
- Puroila, A-M., Estola, E., & Syrjälä, L. (2012). Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care*, 182(2), 191–206. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.549942>
- Puroila, A-M., & Haho, A. (2017). Moral functioning: Navigating the messy landscape of values in Finnish preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 540–554, <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172499>
- Pöllänen, S. (2011). Beyond craft and art: A pedagogical model for craft as self-expression. *International Journal of Education Through Art*, 7(3), 111–125.  
[https://doi.org/10.1386/eta.7.2.111\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.7.2.111_1)
- Riihelä, M. (1991). *Aikakortit, tie lasten ajatteluun* [Timecards, the way to children's thinking]. VAPK-kustannus.
- Riihelä, M. (2012). Kertominen on lapselle sanallista leikkiä [Telling is verbal play for the child]. In Karlsson, L. & Karimäki, R. (Eds.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* [Plunges into research and action in child's perspective] (pp. 197–233). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: What is the Relationship? In C. Giudici, C. Rinaldi, & M. Krechevsky (Eds.), *Making learning visible: Children as individual and group learners* (pp. 78–89). Reggio Children/Project Zero.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and responding. Contesting early childhood series*. Routledge.
- Rintakorpi, K., & Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1611–1622.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637>
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta* [Children's storytelling about kindergarten's everyday life]. Acta Universitatis Tamperensis 2015. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9691-2>
- Sairanen, H., Kumpulainen, K., & Kajamaa, A. (2020). An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education. *Early Child Development and Care*. Advance online publication.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1739030>
- Sargeant, J. (2018). Towards voice-inclusive practice: Finding the sustainability of participation in realising the child's rights in education. *Children & Society*, 32(4), 314–324.  
<https://doi.org/10.1111/chso.12247>
- Sargent, M. (2011). *The project approach in early years provision. A practical guide to promoting children's creativity and critical thinking through project work*. Andrews UK Limited.
- Schoenmakers, L. (2015). Educational change: A relational approach. In D. Scott & E. Hargreaves (Eds.), *SAGE Handbook of learning* (pp. 213–226). Sage.
- Weckström, Lastikka, Karlsson & Pöllänen. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1) 2021, 6–32. <http://jecer.org/fi>

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*(2), 63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood, 2*(2), 169–194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2013). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care, 184*(8), 1233–1249. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>
- Sommer, D. (2019). Early childhood education (ECE) in the Nordic countries: Universal challenges to the Danish model—Towards a future ECE paradigm. In S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan, & P. Williams (Eds), *Nordic families, children and early childhood education* (pp. 193–212). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7_10)
- de Sousa, J., Loizou, E., & Fochi, P. (2019). Participatory pedagogies: Instituting children's rights in day to day pedagogic development. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(3), 299–304. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1608116>
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. The University of Chicago Press.
- TENK (2019). *The ethical principles of research with human participants and ethical review in the human sciences in Finland*. Finnish National Board on Research Integrity. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarviointin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarviointin_ohje_2019.pdf)
- Theobald, M., & Kultti, A. (2012). Investigating child participation in the everyday talk of a teacher and children in a preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood, 13*(3), 210–225. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.210>
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights, 15*(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Uhl-Bien, M. (2011). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. In P. Werhane & M. Painter-Morland (Eds), *Leadership, gender, and organization. Issues in business ethics* (pp. 75–108). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9014-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9014-0_7)
- United Nations. (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. <https://www.unicef.org/crc/>
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä* [Early childhood education promoting agency and participation]. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 66. University of Eastern Finland. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/14935/urn\\_isbn\\_978-952-61-1735-5.pdf?sequence=1](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/14935/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf?sequence=1)
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., & Sulonen, H. (2019). *Guidelines and recommendations for evaluating the quality of early childhood education and care* (Publications 5:2019). Finnish Education Evaluation
- Weckström, Lastikka, Karlsson & Pöllänen. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1) 2021, 6–32. <http://jecer.org/fi>

Centre. [https://karvi.fi/app/uploads/2019/03/FINEEC\\_Guidelines-and-recommendations\\_web.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/03/FINEEC_Guidelines-and-recommendations_web.pdf)

- Waller, T., & Bitou, A. (2011). Research with children: Three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548964>
- Weckström, E., Jääskeläinen, V., Ruokonen, I., Karlsson, L., & Ruismäki, H. (2017). Steps together: Children's experiences of participation in club activities with the elderly. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(3), 273–289. <https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1330063>
- Weckström, E., Karlsson, L., Pöllänen, S., & Lastikka, A-L. (2020). Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change. *Children & Society*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/chso.12414>
- Xerri, D. (2018). Two methodological challenges for teacher-researchers: Reflexivity and trustworthiness. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(1), 37–41 <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1371549>





## **PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND DISSERTATIONS IN EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY**

1. Taru Viinikainen. *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"? Nimikekonstruktio ja nimikkeen taipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle.* 2010.
2. Pekka Metso. *Divine Presence in the Eucharistic Theology of Nicholas Cabasilas.* 2010.
3. Pekka Kilpeläinen. *In search of a postcategorical utopia. James Baldwin and the politics of 'Race' and sexuality.* 2010.
4. Leena Vartiainen. *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä.* 2010.
5. Alexandra Simon-López. *Hypersurrealism. Surrealist literary hypertexts.* 2010.
6. Merja Sagulin. *Jälkiä ajan hiekassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjektikäsitteistä.* 2010.
7. Pirkko Pollari. *Vapaan sivistystyön kielenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa.* 2010.
8. Ulla Piela. *Kansanparannuksen kerrotut merkitykset Pohjois-Karjalassa 1800- ja 1900-luvuilla.* 2010.
9. Lea Meriläinen. *Language transfer in the written English of Finnish students.* 2010.
10. Kati Aho-Mustonen. *Group psychoeducation for forensic long-term patients with schizophrenia.* 2011.
11. Anne-Maria Nupponen. *»Savon murre» savolaiskorvin. Kansa murteen havainnoijana.* 2011.
12. Teemu Valtonen. *An insight into collaborative learning with ICT: Teachers' and students' perspectives.* 2011.
13. Teemu Kakkuri. *Evankelinen liike kirkossa ja yhteiskunnassa 1944-1963. Aktiivinen uudistusliike ja konservatiivinen sopeutuja.* 2011.
14. Riitta Kärkkäinen. *Doing better? Children's and their parents' and teachers' perceptions of the malleability of the child's academic competences.* 2011.
15. Jouko Kiiski. *Suomalainen avioero 2000-luvun alussa. Miksi avioliitto puretaan, miten ero koetaan ja miten siitä selviydytään.* 2011.
16. Liisa Timonen. *Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamisessa kohtaamisen tiloissa.* 2011.
17. Matti Vänntinen. *Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun.* 2011.
18. Merja Ylönen. *Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä.* 2011.
19. Kirsi Pankarinkangas. *Leskien keski-ikässä tai myöhemmällä iällä solmimat uudet avioliitot. Seurantatutkimus.* 2011.
20. Olavi Leino. *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla.* 2011.

21. Kristiina Abdallah. *Translators in production networks. Reflections on agency, quality and ethics*. 2012.
22. Riina Kokkonen. *Mittarissa lapsen keho ja vanhemmuus – tervettä lasta sekä ”hyvää” ja ”huonoa” vanhemmuutta koskevia tulkintoja nyky-Suomessa*. 2012.
23. Ari Sivenius. *Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa*. 2012.
24. Kamal Sbiri. *Voices from the margin. Rethinking history, identity, and belonging in the contemporary North African anglophone novel*. 2012.
25. Ville Sassi. *Uudenlaisen pahan unohdettu historia. Arvohistoriallinen tutkimus 1980-luvun suomalaisen romaanin pahan tematiikasta ja ”pahan koulukunta”-vuosikymmenmääritteen muodostumisesta kirjallisuusjärjestelmässä*. 2012.
26. Merja Hyytiäinen. *Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle*. 2012.
27. Hanna Mikkola. *”Tänään työ on kauneus on ruumis on laihuus.” Feministinen luenta syömishäiriöiden ja naissukupuolen kytköksistä suomalaisissa syömishäiriöromaaneissa*. 2012.
28. Aino Äikäs. *Toiselta asteelta eteenpäin. Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä*. 2012.
29. Maija Korhonen. *Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa*. 2012.
30. Päivikki Ronkainen. *Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämispyrkimys opettajayhteisössä*. 2012.
31. Kalevi Paldanius. *Eläinlääkärin ammatti-identiteetti, asiakasvuorovaikutuksen jännitteiden hallinta ja kliinisen päättelyn yhteenkietoutuminen sekapraktiikassa*. 2012.
32. Kari Korolainen. *Koristelun kuvailu. Kategorisoinnin analyysi*. 2012.
33. Maija Metsämäki. *Influencing through language. Studies in L2 Debate*. 2012.
34. Pål Lauritzen. *Conceptual and procedural knowledge of mathematical functions*. 2012.
35. Eeva Raunistola-Juutinen. *Äiti ja nunna – Kirkkojen maailmanneuvoston naisten vuosikymmenen ortodoksiset naiskuvat*. 2012.
36. Marja-Liisa Kakkonen. *Learning entrepreneurial competences in an international undergraduate degree programme. A follow-up study*. 2012.
37. Outi Sipilä. *Esiliina aikansa kehyksissä – moniaikaista tekstiilikulttuuria ja representaatioita kodista, perheestä, puhtaudesta ja käsityöstä 1900-luvun alkupuolen Suomessa*. 2012.
38. Seija Jeskanen. *Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä*. 2012.
39. Reijo Virolainen. *Evankeliumin asialla – Kurt Frörin käsitys evankelisesta kasvatuksesta ja opetuksesta Saksassa 1930-luvulta 1970-luvulle*. 2013.
40. Katarzyna Szal. *Finnish literature in Poland, Polish literature in Finland – Comparative reception study from a hermeneutic perspective*. 2013.
41. Eeva-Liisa Ahtiainen. *Kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteys ammattikorkeakoulun asiakirjateksteissä. Tapaustutkimus*. 2013.

42. Jorma Pitkänen. *Fides Directa – Fides Reflexa. Jonas Laguksen käsitys vanhurskauttavasta uskosta.* 2013.
43. Riitta Rajasuu. *Kuopiossa, Oulussa ja Turussa vuosina 1725–1744 ja 1825–1844 syntyneiden kastenimet.* 2013.
44. Irina Karvonen. *Pyhän Aleksanteri Syväriläisen koulukunta – 1500-luvun luostarihistoriaa vai 1800-luvun venäläiskansallista tulkintaa?* 2013.
45. Meri Kytö. *Kotiin kuuluvaa. Yksityisen ja yhteisen kaupunkiäänitilan risteymät.* 2013.
46. Jörg Weber. *Die Idee von der Mystagogie Jesu im geistigen Menschen: Einführung in die »christliche Theosophie« des Corpus Areopagiticum.* 2013.
47. Tuija Lukin. *Motivaatio matematiikan opiskelussa – seurantatutkimus motivaatiotekijöistä ja niiden välisistä yhteyksistä yläkoulun aikana.* 2013.
48. Virpi Kaukio. *Sateenkaari lätäkössä. Kuvitellun ja kerrotun ympäristöestetiikka.* 2013.
49. Susanna Pöntinen. *Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön kulttuurin diskursiivinen muotoutuminen luokanopettajaopiskelijoiden puheessa.* 2013.
50. Maria Takala-Roszczenko. *The 'Latin' within the 'Greek': The feast of the Holy Eucharist in the context of Ruthenian Eastern rite liturgical evolution in the 16th–18th Centuries.* 2013
51. Erkki Nieminen. *Henki vastaan alkoholi: AA-toiminnan synty ja kehitys Lahdessa 1950-1995.* 2014.
52. Jani Kaasinen. *Perinnerakentaminen käsitteenä ja osana teknologiakasvatusta – Opettajaopiskelijoiden käsitykset, käsitysten jäsentyneisyys ja muutos perinnerakentamisen opintojakson aikana.* 2014.
53. Gerson Lameck Mgya. *Spiritual gifts: A sociorhetorical interpretation of 1 cor 12–14.* 2014.
54. Pauli Kallio. *Esimiehen muuttuvat identiteetit: Narratiivinen tutkimus keskijohdon identiteeteistä ja samastumisesta organisaatiomurroksessa.* 2014.
55. Sirpa Tokola-Kemppi. *Psykoanalyttisen psykoterapian merkityksiä kirjailijahaastattelujen valossa.* 2014.
56. Dhuana Affleck. *How does dialogical self theory appear in the light of cognitive analytic therapy? Two approaches to the self.* 2014.
57. Teemu Ratinen. *Torjuttu Jumalan lahja. Yksilön kamppailu häpeällistä seksuaalisuutta vastaan.* 2014.
58. Päivi Löfman. *Tapaustutkimus itseohjautuvuudesta sairaanhoitajakoulutuksen eri vaiheissa.* 2014.
59. Päivi Kujamäki. *Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille.* 2014.
60. Henriikka Vartiainen. *Principles for design-oriented pedagogy for learning from and with museum objects.* 2014.
61. Päivi Kaakkunen. *Lukudiplomin avulla lukemaan houkuttelemisen yläkoulussa. Lukudiplomin kehittämistutkimus perusopetuksen vuosiluokilla 7–9.* 2014.
62. Jari Kukkonen. *Scaffolding inquiry in science education by means of computer supported collaborative learning: pupils' and teacher students' experiences.* 2015.

63. Petteri Nieminen. *Unified theory of creationism – Argumentation, experiential thinking and emerging doctrine*. 2015.
64. Esa Asikainen. *”Me olemme postipaketteja”*: Tutkimus Helsingin vammaiskuljetuksista vuosina 2002–2007. 2015.
65. Anna Logrén. *Taiteilijapuheen moniäänisyys. Tutkimus mediavälitteisen ja (kuva) taiteilijalähtöisen taiteilijapuheen muotoutumisesta*. 2015.
66. Päivi Virkki. *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. 2015.
67. Terhi Nevalainen. *Pinkit piikkikorot. Chick lit -kirjallisuuden postfeministiset sisällöt ja lukijat niiden merkityksellistäjänä*. 2015.
68. Soile Tikkanen. *Development of an empathic stance. Dialogical sequence analysis (DSA) of a single case during clinical child neurological assessment procedures*. 2015.
69. Erja Laakkonen. *Aikuisuuden kulttuuriset kuvat 25–35-vuotiaiden naisten haastattelupuheissa ja naistenlehtiteksteissä*. 2015.
70. Wu Enqin. *What does design expose? A comparative study of Finnish modern furniture and Chinese Ming-style furniture*. 2015.
71. Vuokko Malinen. *Uuspari, uusperheen parisuhde ja koulutuksellisen intervention mahdollisuudet sen tukemiseen*. 2015.
72. Juhana Venäläinen. *Yhteisen talous: tutkimus jälkiteollisen kapitalismin kulttuurisesta sommittumasta*. 2015.
73. Johanna Hokkanen. *Kotien lääkekasvatus*. 2015.
74. Eveline Omagano Anyolo. *Implementing education for sustainable development in Namibian schools*. 2015.
75. Satu Tuomainen. *Recognition and student perceptions of non-formal and informal learning of English for specific purposes in a university context*. 2015.
76. Jari Ruotsalainen. *Iholle kaiverrettu: Tatuoimisen kulttuurinen murros Suomessa*. 2015.
77. Sanna Hillberg. *Relativization in Scottish standard English: a corpus-based study on newspaper language*. 2015.
78. Virpi Turunen. *Pellavalangan neulonta kotineulekoneella*. 2015.
79. Emilia Valkonen. *”Me myymme ja markkinoimme kursseja” Markkinaorientaation piirteet kansalaisopistoissa*. 2015
80. Petri Haapa. *Suomalaisen peruskoulun rehtori koulun tietokonepohjaisen hallinto-ohjelman käyttäjänä*. 2016.
81. Helena Valkeapää. *Maahanmuuttaja-afgaanien kotitalouden toiminta ja akkulturaatio*. 2016.
82. Airi Hakkarainen. *Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen*. 2016.
83. Maria Kok. *Varjon kieliopillistuminen: Itse-sanan paradigman rakenne ja merkityksenkehitys itäisessä itämerensuomessa*. 2016.
84. Päivi Vesala. *Koulupihan merkitys alakoulun oppilaille. Lapsen ja ympäristön vastavuoroisen suhteen analyysi*. 2016.

85. Izabela Czerniak. *Anglo-Scandinavian language contacts and word order change in early English*. 2016.
86. Serja Turunen. *Matkalla musiikkiin. Fenomenologinen tutkimus peruskoulun 3.–4.-luokkalaisten taidemusiikin kuuntelukokemuksista koulun musiikkikasvatuskontekstissa*. 2016.
87. Minna Parkko. *Stailaaminen: Työtehtävät, osaaminen ja sijoittuminen*. 2016.
88. Kaisa Pihlainen. *Merkityksellisyyttä, vastuullisuutta ja uuden luomista – Eryistä tukea tarvitsevan lapsen ja vanhemman toiminnasta teknologiakerhossa*. 2016.
89. Peppi Sievers. *Uskonnollisten ja hengellisten kysymysten käsittely suomalaisissa psykoterapioissa*. 2016.
90. Matti Mäkelä. *Kun häpeästä tuli kunniaa ja provokaatio. Näkökulmia tabuja rikkovaan taiteeseen*. 2016.
91. Minna Kumpulainen. *Learning translation. An empirical study into the acquisition of interlingual text production skills*. 2016.
92. Mustapha Kharoua. *Traumatic realism in diasporic African writing*. 2016.
93. Merja Suomi. *Metamorphoses of a text within the Stalinist context. Kornei Chukovskii's "A High Art" in the 1930s*. 2016.
94. Vesa Korhonen. *High support need and minimally verbal children with autism: exploration of technology-based research methodology and the case of attending to eyes*. 2016.
95. Kati Turkama. *Difficulty of the translation of primary and complex metaphors: An experimental study*. 2017.
96. Arja-Irene Tiainen. *Sairaanhoitajaopiskelijoiden harjoittelun ohjaajien ohjausorientaatio ja sen muutokset 1999–2010*. 2017.
97. Tiina Kirvesniemi. *Tieto ja tiedon luominen päiväkodin henkilöstön kokemana*. 2017.
98. Päivi Ruotsalainen. *Interventiotutkimus oppilaiden motoristen taitojen ja lukutaidon kehittymisestä sekä niiden välisistä yhteyksistä ensimmäisen kouluvuoden aikana*. 2016.
99. Tuomas Järvenpää. *Roots reggae from Cape Town to Helsinki – An ethnographic study of local belonging and Cosmopolitan imagination in Rastafarian reggae music*. 2017.
100. Helena Tuomela. *Soittavat nuoret koulussa. Tapaustutkimus musiikkipainotteista koulua käyvien 6.–9.-luokkalaisten musiikkiaineiden opiskelumotivaatioon ja soittajaidentiteettiin liittyvistä arvostuksista*. 2017.
101. Anne Lindblom. *Stepping out of the shadows of colonialism to the beat of the drum. The meaning of music for five First Nations children with autism in British Columbia, Canada*. 2017.
102. Olga Rouhe. *Kieliopin rakenne-erojen vaikutus suomi–venäjä–simultaanitulkkauksen sujuvuuteen*. 2017.
103. Василий Буйлов. *Идиостиль Андрея Платонова: интертекстуально-концептуальный и лингвопереводоведческий аспекты (анализ на материале повести «Котлован»)*. 2017.
104. Joanne Jalkanen. *Why English? School choice as sociolinguistic practice in Finnish primary education*. 2017.

105. Shuo Wang. *"Your next boss is Chinese": How European employees perceive organizational cultures in Chinese multinational companies.* 2017.
106. Katja Dindar. *Researching social interaction in autism. Shifting the focus from 'within individuals' to 'in interaction'.* 2017
107. Terttu Rajala. *Mishima Yukion kirjallisuuskäsitys ja dialogi Nihon rōmanha-ryhmän kanssa toisen maailmansodan aikaisen ja sen jälkeisen Japanin kulttuuristen muutosten kontekstissa.* 2017.
108. Salli Anttonen. *A Feel for the Real: Discourses of Authenticity in Popular Music Cultures through Three Case Studies.* 2017.
109. Janne Rantala. *Rakenne, julkinen muisti ja vastakulttuuri Maputon räp-musiikissa (Mosambik) ja pohjoismaisessa uusspiritualistisessa yhteisössä.* 2017.
110. Titta Kettukangas. *Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa.* 2017.
111. Riitta Sikiö. *Reading and spelling skill development in elementary school: Effects of minority languages and parental home involvement.* 2017.
112. Jaakko Pappinen. *Functions of Satan in Early Christianity.* 2017
113. Katariina Waltzer. *Rikoksen uusijan elämäkalku: hyvinvoinnin ja syrjäytymisen polut.* 2017.
114. Barnali Sarkar. *Space, place, and the environment in the contemporary Anglophone Indian novel.* 2017.
115. Sanni Sivonen. *Gods for tourists. Stone carving and tourist arts in Mamallapuram, South India.* 2017.
116. Jingoo Kang. *Implementation and implication of inquiry-based science education in the Finnish context. Evidence from international large-scale assessments: PISA and TIMSS.* 2017.
117. Milla Uusitupa. *Rajakarjalaismurteiden avoimet persoonaviittaukset.* 2017.
118. Timo Hirvonen. *Suomenkielinen ennenpyhitettyjen lahjain liturgia – kirkkopolitiikan pyöriteistä liturgiseksi liikehdinnäksi.* 2017.
119. Miia Karttunen. *No pittää kahttoo. Puhujan tulevan toiminnan ilmausten kielioppia ja pragmatiikkaa.* 2018.
120. Eeva-Liisa Juvonen. *Työ tekijäänsä neuvoo: Luomupuutarhayrittäjän asiantuntijuuden ja toimijuuden kehittyminen.* 2018.
121. Lea Häyrinen. *Virkistyminen koulupäivän aikana: Oppilaiden kokemuksia kahdessa maaseutukouluympäristössä.* 2018.
122. Juuso Pursiainen. *"Kumpi oli positiivine? Hyvä vai huono?" Vahvuuslähtöisen ja oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia tukevan mallin luominen koulu yhteisöön.* 2018.
123. Hanna-Maija Huhtala. *Adornian critiques of reason: autonomy, morality and education.* 2018.
124. Ekaterina Prosandeeva. *Norm and deviance in contemporary Anglophone fiction and autobiography.* 2018.
125. Harri Valkonen. *The dynamics of self-observation in patients with borderline personality disorder (BPD) diagnosis.* 2018.
126. Sini Kontkanen. *Starting points of pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) – introducing a proto-TPACK model.* 2018.

127. Katja Vilhunen. *Neuleblogi osana käsitöitä: neulebloggaajien kokemuksia blogin ja käsitöiden yhdistämisestä*. 2018.
128. Inka Turunen. *Tietokoneavusteisen Lukemaan oppiminen kirjoittamalla - menetelmän käytön yhteys 1. ja 2. luokan oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoon sekä lukemismotivaatioon*. 2018.
129. Olli Rissanen. *Ammattitaikurin henkilökohtainen ja verkostoitunut asiantuntijuus*. 2018.
130. Ilona Raunola. *Tulkintoja valosta ja henkisyystä. Etnografinen tutkimus uususkonnollisesta Valorukous-toiminnasta*. 2018.
131. Eeva Raunela. *"Opin oppimaan itseltäni" - Autoetnografinen toimintatutkimus kielitietoisuuden kehittämisestä dialogista opetusmenetelmää hyödyntäen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa*. 2018.
132. Liisa Penttinen. *Vaivaishoidosta yhdistysmuotoiseen seurakuntadiakoniaan: diakoniatyö Kuopion kaupunki- ja maaseurakunnassa sekä siitä eronneissa seurakunnissa 1850–1944*. 2018.
133. Niko Flink. *Early maladaptive schemas, chronic depression and suicidal ideation. The role of maladaptive cognitive structures among patients with depression*. 2018.
134. Maija Surakka. *Ajan paikka. Ajanilmausten kehityspolkuja lasten kielessä*. 2019.
135. Pia-Riitta Stenberg. *Osallistavan draamaprosessin yhteisöllinen suunnittelu. Pedagoginen malli ja toiminta digitaalisessa oppimisympäristössä*. 2019.
136. Zafarullah Sahito. *Job satisfaction and the motivation of teacher educators towards quality education: A qualitative study of the universities of Sindh, Pakistan*. 2019.
137. Alicja Fajfer. *Everyday bordering in stories of mobility. Linguistic encounters in Poland*. 2019.
138. Tatiana Bogrdanova. *Translators of folklore in the British-Russian interaction: cultural mediators' agency at the turn of the twentieth century*. 2019.
139. Nhi Hoang. *Classroom quality and teacher-child interaction in early childhood education: relationships with children's classroom engagement and structural quality in Vietnamese context*. 2019.
140. Juuso Loikkanen. *A bridge between science and theology? William A. Dembski's theory of intelligent design*. 2019.
141. Amit Roy. *Children as Agents of Social Change. An ICT supported pedagogical framework to provide transformative education for sustainability*. 2019.
142. Sanna Väisänen. *Student teachers' study well-being in teacher education: How is it constructed and regulated during studies?* 2019.
143. Ari Koponen. *The interruption of Christ – The language, beauty, and theological aesthetics of David Bentley Hart*. 2019.
144. Juha Majoinen. *Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia – Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä*. 2019.
145. Liisa Näpärä. *Mikä ihmeen digiloikka? Opettajuuden rakentuminen digiloikkadiskurssissa*. 2019.
146. Li Wang. *The Learning Experiences of Chinese Postgraduate Students at the University of Eastern Finland*. 2019.

147. Mari Purola. *Sopimus pirun kanssa. Piru ja ihminen toimijoina suomalaisissa uskomustarinoissa 1840–1960*. 2019.
148. Petri Karkkola. *Basic psychological need satisfaction at work: Measurement and associations with social support, role characteristics and vitality*. 2019.
149. Niina Väänänen. *Sustainable craft: dismantled and reassembled*. 2020.
150. Minna Mäkinen. *”Se ei ragee ja popittaa meidän kaa”: matkalla monipuoliseksi musiikkikasvattajaksi*. 2020.
151. Leena Hartus. *Dynamic equivalence and theological terms in bible translations: With special reference to ‘righteousness’, ‘flesh’ and ‘in Christ’*. 2020.
152. Kaisa Puustinen. *”Jumala pyörähti pari tanssiaskelta” – lastenraamatut funktionaalisen ekvivalenssin valossa*. 2020.
153. Anssi Salonen. *Career-related science education. Instructional framework promoting students’ scientific career awareness and the attractiveness of science studies and careers*. 2020.
154. Lauri Tavi. *Prosodic cues of speech under stress: Phonetic exploration of Finnish emergency calls*. 2020.
155. Inkeri Aula. *Angola kutsuu. Afrobrasilialainen maailmointi capoeirassa*. 2020.
156. Laura Kallatsa. *Homoseksuaalisuus ja papit – Suomen evankelis-luterilaisen kirkon pappien käsitykset samaa sukupuolta olevien avioliitosta ja asenteet homoseksuaalisuutta kohtaan*. 2020.
157. Marjo Nenonen. *Tulokset paranevat, miten käy laadun? Tulosperustainen rahoitusmalli koulutuksen tuloksellisuuden ja laadun kehittäjänä ammattikorkeakouluissa*. 2020.
158. Veikko Purmonen. *Venäläisen teologian kaksi tietä – Sergei Bulgakovin ja Georges Florovskyn välinen ortodoksisen teologian identiteettiä ja ekumeniakäsitystä koskeva debatti*. 2020.
159. Aarne Ylä-Jussila. *Heimo, uskonto ja isänmaa. Kirkollinen kansallistamistoiminta Itä-Karjalassa 1941–1944*. 2020.
160. Eveliina Ojala. *The sense of community, mobile devices and social media in Finnish Lutheran confirmation preparation – The challenges when perceiving confirmation camp as liminal space*. 2020.
161. Anne-Maria Kuosa. *Työelämässä koetut moninaiset ja muuttuvat kielitaitotarpeet ruotsin kielen opintojen lähtökohtana oikeustieteen opinto-ohjelmassa*. 2020.
162. Susanna Laamanen. *Suomirockin matkailutarinoiden rakentuminen 1985–1999*. 2021.
163. Kimmo Härmä. *Lukio-opiskelijoiden argumentaatiotaidot – kontekstina yhteiskunnalliset ympäristöaiheet maantieteen opetuksessa*. 2021.
164. Eija Taskinen-Tuovinen. *Körtti-identiteetti – Portaanpään kristillisen opiston identiteetti ja sen muutokset vuosina 1923–1945*. 2021.
165. Anniina Kämäräinen. *Oppilaskeskeisten matematiikan oppituntien sosiaalisen arkkitehtuurin rakentuminen*. 2021.
166. Ilona Kauppi. *Suomalaisen vaatetussuunnittelijan uraosaaminen ja urapolku*. 2021.
167. Kaisa Viinikka. *21st century skills and RE teacher education – A case study of Finnish religious education student teachers and their professional development*. 2021.
168. Ilia Moshnikov. *NUT-partisiipin variaatio rajakarjalaismurteissa*. 2021.



169. Tuomas Kervinen. *René Girard, runouden skandaali ja tulkinnan kysymys. Kulttuuri- ja uskontoteoriasta mimesiksen lukutapoihin.* 2021.
170. Anu Kinnunen. *Löytöretkellä lapsen osallisuuteen: Substantiivinen teoria kouluikäisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden mahdollistavasta yhteistoiminnasta.* 2021.
171. Joonas Riikonen. *Relationaalinen minuus ja vastavuoroisuuteen luotu ihminen. Häpeäteologiset konstruktiot modernissa keskustelussa.* 2021.
172. Natalia Koricheva. *Foreign language teaching toolkit to foster young learners to communicate in English: Russian preschool context.* 2021.
173. Toni Saari. *Neuropsychiatric symptoms in Alzheimer's disease: Measurement, follow-up and associations with activities of daily living.* 2021.
174. Elina Hernesniemi. *Opiskelijoiden uupumus, työkuorma ja motivaatio. Kulttuurien välinen tutkimus suomalaisessa ja kiinalaisessa yliopistoympäristössä.* 2021.
175. Ulla Vähärautio-Halonen. *Kasvot kohti Kaaba: islamin rukousrituaali maahanmuuttotaustaisten toisen sukupolven muslimioppilaiden diskursseina yksityisen ja julkisen rajoilla.* 2021.
176. Josephina Jekonia. *The relationship between parenting styles, parental involvement and children's academic performance in Namibian senior primary schools.* 2021.
177. Elina Weckström. *Kertoen rakennettu – toimien toteutettu: Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen varhaiskasvatuksessa.* 2021.







## ELINA WECKSTRÖM

---

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön toiminnasta lasten osallisuutta vahvistavia käytänteitä. Lisäksi tavoitteena oli muodostaa tutkimuksen tulosten pohjalta käsitteellinen malli sosiaalisesti kestäväen osallisuuden toimintakulttuurin rakentamiseksi varhaiskasvatuksessa. Väitöstutkimuksen tulokset osoittavat, että lapset ja varhaiskasvatuksen henkilöstö ovat halukkaita sitoutumaan uudenlaiseen toimintaan ja rakentamaan yhteisöllistä me-narratiivia.



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

[uef.fi](http://uef.fi)

**PUBLICATIONS OF  
THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND**  
Dissertations in Education, Humanities, and Theology

ISBN 978-952-61-4288-3  
ISSN 1798-5625