

Alle kolmevuotiaiden lasten siirtymien pedagogiset mahdollisuudet varhaiskasvatuksen opettajien kokemana
Riikka Vestman

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Syyslukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vestman, Riikka. 2022. Alle kolmevuotiaiden lasten siirtymien pedagogiset mahdollisuudet varhaiskasvatuksen opettajien kokemana. Varhaiskasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 49 sivua+ liitteet

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella alle kolmevuotiaiden lasten siirtymien pedagogisia mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia alle kolmevuotiaiden lasten siirtymistä varhaiskasvatuksessa. Tavoitteena oli löytää vastauksia siihen, kuinka paljon siirtymille annetaan pedagogista arvoa ajatellen laadukasta varhaiskasvatusta. Tutkimuksessa etsittiin myös vastauksia siihen, kuinka paljon aikaa varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät siirtymien pedagogiseen suunnitteluun, kuinka paljon he arvostavat siirtymiä pedagogisesta näkökulmasta ja miten he huomioivat lasten tarpeet siirtymissä suunnitellusti.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Analyysimenetelmänä toimi sisällönanalyysi, jonka kautta aineistosta luotiin teoreettinen kokonaisuus. Tutkimusaineisto kerättiin tammikuussa 2022 Webropol kyselyohjelman kautta. Kysely jaettiin varhaiskasvatuksen opettajina yli puoli vuotta työskennelleille.

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista kuvastuu siirtymien arvostaminen ja niiden arvon hyödyntäminen varhaiskasvatuksen toteutuksessa. Siirtymien suunnittelu varhaiskasvatuksen opettajan omalla SAK-ajalla (suunnittelu, arviointi ja kehittäminen) tai yhdessä tiimin suunnitteluajalla tuotti siirtymiin rauhallisuutta ja lasten yksilöllistä kohtaamista, lapsen kiinnostuksen kohteet huomioiden. Siirtymiä ei kuitenkaan ollut aina mahdollista toteuttaa suunnitellusti ja varsinkin kokeneiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta siirtymät saatettiin suunnitella itse tilanteessa, itse hetkessä tapahtuen.

Asiasanat: Varhaiskasvatuksen pedagogiikka, alle kolmevuotiaat lapset, siirtymät, suunnittelu.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Alle kolmevuotiaat lapset varhaiskasvatuksessa	5
1.2 Kokopäiväpedagogiikka	7
1.3 Siirtymät varhaiskasvatuksessa	9
1.4 Lapsen osallisuus siirtymissä	11
1.5 Tutkimustehtävä	18
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	19
2.1 Laadullinen tutkimusote.....	19
2.2 Tutkimukseen osallistujat	21
2.3 Tutkimusaineiston keruu.....	21
2.4 Aineiston analyysi	22
2.5 Eettiset ratkaisut.....	25
3 SIIRTYMIEN PEDAGOGISET MAHDOLLISUUDET	27
3.1 Siirtymien pedagoginen merkitys	27
3.2 Siirtymien suunnittelun merkitys siirtymätilanteisiin	29
3.3 Siirtymien käytännön suunnittelu.....	30
4 POHDINTA	32
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	32
4.2 Tutkimuksen luotettavuus	37
LÄHTEET	41
LIITTEET	50

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksessa siirtymät kuuluvat vahvana osana päivän kulkuun ja siirtymät ovat läsnä lapsen varhaiskasvatuspäivässä päiväkotiin saapumisesta päiväkotipäivän loppumiseen saakka. Viime vuosina varhaiskasvatuksessa tapahtuviin siirtymiin on kiinnitetty vahvemmin pedagogista huomiota. Varhaiskasvatuksessa tapahtuvista siirtymistä on vähän tutkimusta niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Varhaiskasvatuksessa samat rutiinit, kuten siirtymät toistuvat päivittäin ja ovat sidottuina tiettyihin kellonaikoihin. Nämä rutiinit ohjaavat varhaiskasvatuksen kulkua ja lasten toimintaa (Roos, 2015). Siirtymiä ovat muun muassa päiväkotiin saapuminen, wc-käynnit, pukeminen, riisuminen, ulkoilu ja vaipanvaihto, näistä tilanteista käytetään myös nimitystä perustoiminto (Kettukangas, 2017). Siirtymien kautta varhaiskasvatukseen luodaan kokopäiväpedagogiikkaa, jossa lasten oppiminen yhdistyy hoitoon ja kasvatukseen (Rutanen & Hännikäinen, 2017). Siirtymien tuomiin mahdollisuuksiin tulee suhtautua pedagogisella otteella ja usein niiden suunnitteluun käytetään aikaa. Näin ollen niistä muodostuu hyvin strukturoituja (Kettukangas, 2017).

Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten alle kolmevuotiaan lapsen siirtymien pedagogiset mahdollisuudet rakentuvat varhaiskasvatuksessa kokopäiväpedagogiikan mukaisesti. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille varhaiskasvatuksessa tapahtuvien alle kolmevuotiaiden lasten siirtymien pedagoginen merkitys ja siirtymien tuomat pedagogiset mahdollisuudet. Tutkimus nostaa esille, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat arvottavat siirtymien pedagogista merkitystä ja kuinka paljon he panostavat siirtymien pedagogiseen suunnitteluun. Tuikka (2018) ja Rutanen (2007) ovat tutkineet alle kolmevuotiaita lapsia keskittyen vuorovaikutuksen merkitykseen. Vuorovaikutuksella on merkityksensä varhaiskasvatuksessa tapahtuviin siirtymiin. Näyttäisi siltä, että alle kolmevuotiaista lapsista tehty tutkimus on kuitenkin vähäistä Suomessa. Tämän tutkimuksen kautta haluankin osallistua alle kolmivuotiaiden lasten

varhaiskasvatuksessa toteutuvien siirtymien pedagogiseen keskusteluun, sillä tästä näkökulmasta tutkimusta on tehty vähän.

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tutkimuksen avulla pyritään löytämään tutkimukseen kerätystä aineistosta esiin nousevat merkitykselliset asiat ja luomaan niistä ymmärrettäviä kokonaisuuksia. Tämä tarkoittaa käsitysten yhdistämistä ja erottamista toisistaan (Puusa & Juuti, 2020a), jonka myötä voidaan ymmärtää ihmisen toimintaa tai ajattelua (Ahonen ym., 1994), koskien tutkittavaa ilmiötä, kuten varhaiskasvatuksen siirtymiä. Tutkimuksen aineisto on kerätty sähköisellä webropol-kyselyllä tammi- ja helmikuun aikana vuonna 2022. Kysely lähetettiin varhaiskasvatuksen johtajille jaettavaksi varhaiskasvatuksen opettajille. Analyysimenetelmänä käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka kautta Puusan (2020) mukaan aineistosta luodaan teoreettinen kokonaisuus.

1.1 Alle kolmevuotiaat lapset varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on lapsen vanhempien kanssa yhteistyössä tukea yksilöllisesti iän ja kehityksen huomioiden lapsen kokonaisvaltaisen kasvun edistymistä, sekä edistää kehitystä ja oppimista (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuksessa lapset oppivat osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa, sillä lapset nähdään aktiivisina osallistujina omissa varhaiskasvatuspaikoissaan (Kangas ym., 2021). Varhaiskasvatus luo lapselle pohjan tasa-arvoisesta ja yhdenvertaisesta arvojen maailmasta sekä ehkäisee lapsen syrjäytymistä (Opetushallitus, 2022) toimien osana lapsen elinikäisen oppimisen polkua (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Varhaiskasvatuksen perusteissa vuodelta 2005, puhutaan pienistä lapsista, mutta selkeää linjausta mitä pienillä lapsilla tarkoitetaan ei löydy. Vastuu eri-ikäisten ja eri kehitysvaiheissa olevien lasten kasvatuksen, hoivan ja opetuksen toteutuksesta jää kuntien ja yksiköiden sekä kasvattajien vastuulle (Hännikäinen, 2013). Usein näillä pienillä lapsilla tarkoitetaan alle kolmevuotiaita lapsia.

Hännikäinen (2013) korostaa, että varhaiskasvatus on kokonaisuus, jonka muodostavat hoito, opetus ja kasvatus. Alle kolmevuotiaiden lasten kohdalla hoidolla on suuri merkitys varhaiskasvatuksen arjen sisällössä. Kasvattaja toimii mallina lapselle, oli kyseessä hoidollinen, opetuksellinen tai kasvatuksellinen tilanne. Hoidon merkityksen korostuessa alle kolmevuotiailla lapsilla hoidon nähdään läpäisevän kasvatuksen ja opetuksen. Yhdessä varhaiskasvatuksessa olevat ihmiset, tavarat ja paikka muodostavat kokonaisuuden pienten lasten varhaiskasvatuksen suunnitelmalle (White & Redder, 2015)

Kangas ym. (2021) tuovat esille kuinka varhaiskasvatuksessa toiminta voi lähteä liikkeelle lasten aloitteesta, aikuisten aloitteesta tai lasten ja aikuisten yhteistyöstä. Varhaiskasvatuksessa lapsen aloitteista lähtenyttä toimintaa ovat alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä esimerkiksi leikkisä liikunta, satuhetket ja rakentelu. Lasten ollessa aktiivisia osallisia omassa varhaiskasvatusryhmässään, aikuisen tehtävänä on tukea lasten oppimista, mutta myös tukea heidän tekemiään aloitteita. Aikuislähtöistä toimintaa puolestaan ovat ruokailut, vessakäynnit, pukemistilanteet ja eri tilanteisiin liittyvät siirtymät. Erilaiset aikuisten suunnittelemat toimintahetket, kuten askarteluhetket toteutetaan alle kolmevuotiaiden ryhmissä usein pienryhmissä, jolloin yksi kasvattaja ohjaa kahta tai kolmea lasta toimintahetkellä (Hännikäinen, 2013). Hännikäisen (2013) tekemä tutkimus nostaa esille, sen kuinka varhaiskasvatuksen toiminnassa kasvattaja tarttuu lasten aloitteisiin ja ohjattu toiminta sisältää hoidon, opetuksen ja kasvatuksen yhteen nivoutuneita tilanteita, joista yhtäkään alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä tutkimuksessa kuvattu tilannetta ei voi erottaa pelkästään sisältäneen hoidollista, opetuksellista tai kasvatuksellista toimintaa. Pienten lasten osallisuutta saattaa kuitenkin estää näkemys pienten lasten kyvyttömyydestä tehdä päätöksiä ikänsä vuoksi, sillä pienten lasten voidaan ajatella tarvitsevan suojelua ja valvontaa (Sevón ym., 2021).

Kettukangas (2017) tuo esille kuinka erityisesti pienten lasten perustoinnallisissa tilanteissa varhaiskasvatuksessa korostuu vuorovaikutuksen merkitys. Datlerin ym. (2020) tutkimus kertoo kuinka pienten lasten kohdalla vuorovaikutustilanteet ovat usein lyhyitä, mutta useita kertoja varhaiskasva-

tuspäivässä tapahtuvia tilanteita. Kettukankaan (2017) tutkimuksessa todetaan myös kuinka perustoiminnalliset tilanteet saattavat olla hyvin rutinoituja, jolloin vuorovaikutuksen ja oppimisen mahdollisuudet jäävät käyttämättä. Rutiniin omainen toiminta lisää omalta osaltaan lasten toimijuutta varhaiskasvatuksessa, sillä omaksuessaan rutiinit lapset pystyvät toimimaan itsenäisemmin ja tuottamaan osallisuutta esimerkiksi siirtymätilanteissa.

Vuorisalon ym. (2018) tutkimus tuo esille kuinka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lasten itsenäistymistä kehitetään monipuolisen keinoin kasvattajien ja vanhempien tukemana kohti riippumattomuutta, vapautta ja vastuuta. Yksi varhaiskasvatuksen tavoitteista on opettaa ja kasvattaa lapsia toisia kunnioittaviksi yhteiskunnanjäseniksi toimien vastuullisesti ja kestävästi (Opetushallitus, 2022). Lapsen oppiessa toimimaan osallisena omassa vuorovaikutusympäristössään, hän oppii toimimaan toisia kunnioittaen ja vastuullisesti sekä kestävästi. Linbergin ym. (2020) tutkimuksen mukaan alle kolmevuotiaana varhaiskasvatuksessa olleilla lapsilla on vähemmän ongelmia vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. Varhaiskasvatusympäristö nähdään suhteellisena tilana, jossa kohtaavat kulttuurilliset ja koulutukselliset ideat sekä arvot. Näissä tiloissa lapset ja aikuiset tuottavat itsenäisyyttä, joka linkittyy vastuuseen, vapauteen ja itsenäisyyteen, käyttäen varhaiskasvatuksen tiloja ja resursseja sekä muokaten ympäristöään (Vuorisalo ym., 2018).

1.2 Kokopäiväpedagogiikka

Varhaiskasvatuksessa lasten välillä ja aikuisten ja lasten välillä tapahtuu vuorovaikutusta kokopäivän ajan. Sosiaalinen tila varhaiskasvatuksen ympäristössä muodostaa eletyn tilan. Jokainen yksilö muodostaa omien tunteiden, kokemusten ja merkitysten myötä omanlaisen sosiaalisen koetun tilan. Elettyyn tilaan liittyy sen subjektiivinen fyysinen kokeminen, ja vuorovaikutuksessa oleminen (Rutanen, 2012). Arjen tilanteet varhaiskasvatuksessa sisältävät erilaisia vuorovaikutuksen tasoja ja kenttiä, joiden tiedostaminen on varhaiskasvatuksen ammattilaiselle oleellista (Karila ym., 2006). Vuorovaikutus ja siihen liittyvä yh-

teenkuuluvuus ei ole pysyvä tila, vaan se on jatkuva prosessi, jota tulee myös ansaita (Emilson & Eek-Karlsson, 2021)

Lämsä (2021) tuo esille, kuinka vuosikymmenien ajan pienten lasten hoidon, opetuksen ja kasvatuksen nähtiin koostuvan lyhyistä ja ennakkoon suunnitelluista tuokioista. Kokopäiväpedagogiikan määrittelyssä vuoden 2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toimi eteenpäin vievänä voimana. Kokopäiväpedagogiikka on kokonaisvaltaista pedagogiikkaa, jolloin arki sisältää ennakkoon suunniteltua toimintaa, mutta myös spontaaneja arjen tilanteisiin kuten rutiineihin sisältyvää pedagogiikkaa (Lämsä, 2021). Varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittäminen ja käsitykset varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta pedagogisesta työstä vaihtelevat, pedagogiikka ymmärretään kuitenkin lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen sekä kasvatustyöhön liittyväksi (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on oleellinen rooli siinä, kuinka he muodostavat päiväkotiin tila- ja aikajärjestelyt. Näillä kasvattajan tekemillä ratkaisuilla on merkitystä lapsen mahdollisuuksiin olla osallisena päivän toiminnassa, kuten siirtymissä. Tekemiensä tila- ja aikajärjestelyiden myötä kasvattaja mahdollistaa lapsen osallisuutta ja toimintaa (Rutanen, 2012). Perustoiminnalliset hetket varhaiskasvatuksessa saatetaan mieltään ei varhaiskasvatuksen opettajan työhön kuuluvaksi, jolloin perustoiminnalliset tilanteet jäävät huomioimatta pedagogisesti (Kettukangas, 2017).

Rutanen (2012) kertoo kuinka varhaiskasvatusta toteutetaan monipuolisesti erilaisissa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä, myös varhaiskasvatuksen lähiympäristöissä. Varhaiskasvatuksen fyysisenä paikkana on yleensä päiväkotirakennus, perhepäivähoitajan koti tai leikkihuone. Näissä tiloissa toteutetaan niihin suunniteltua toimintaa lapsille. Päivän aikana toimintoihin sisältyy useita siirtymiä. Varhaiskasvatuksen tapahtumapaikkoja voidaan fyysisen tilan lisäksi tarkastella sosiaalisesti. Siirtymät toteutuvat fyysisissä tiloissa, sosiaalista toimintaa sisältäen.

1.3 Siirtymät varhaiskasvatuksessa

Perustoiminnot. Kettukangas (2017) kertoo kuinka perustoiminnoiksi varhaiskasvatuksessa määritellään useita päiväkotipäivässä päivän aikana useasti toistuvia toimintoja. Perustoimintoja ovat muun muassa päiväkotiin saapuminen, ruokailu, wc-käynnit, pukeminen, riisuminen, ulkoilu, vaipanvaihto, lepo ja nukkuminen (Kettukangas, 2017). Osa näistä perustoiminnoista on siirtymiä tai niihin liittyviä. Ukkonen-Mikkolan ym. (2020) tutkimushankkeen tulosten mukaan lasten hyvinvointi muodostuu leikistä, liikkumisesta, tutkimisesta ja oppimisesta. Useat näistä ovat päivittäisiä perustoimintoja ja siirtymiä tai niihin liittyviä hetkiä.

Kettukangas (2017) toteaa tutkimuksessaan perustoimintoja tutkineiden tutkijoiden tuoneen esille perustoimintoihin liittyvät pedagogiset mahdollisuudet ja monitahoiset ulottuvuudet. Siirtymät vahvana osana varhaiskasvatuksen jokapäiväistä arkea tarvitsevat monipuolisen ja pedagogisen tarkastelun, jotta niiden tuomiin mahdollisuuksiin osataan suhtautua tarvittavalla pedagogisella otteella. Perustoiminnot nähdään fyysisen kehityksen ja fyysisen sekä psyykkisen terveyden työtavoiksi varhaiskasvatuksessa. Perustoimintoihin liittyy tiloja, ympäristöjä ja toimintatapoja, joiden suunnitteluun käytetään runsaasti aikaa. Rutasen ja Hännikäisen (2017) tutkimus tuo esille perustoimintoihin ja siirtymiin liittyvän haasteen. Perustoiminnot, kuten siirtymät ovat usein hyvin strukturoituja. Kettukangas (2017) kertoo kuinka perustoiminnot rakentuvat usein varhaiskasvatuksessa tavoista, jotka palvelevat kasvattajia ja heidän työnsä sujuvuutta. Institutionaaliset tavat ja käytännöt opetetaan varhaiskasvatuksen palveluita käyttäville vanhemmille ja lapsille, jolloin lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen jää toissijaiseksi. Siirtymät ovat yksi lasten nopeasti omaksumista säännöistä ja tavoista toimia varhaiskasvatuksessa. Lapset eivät sanallisesti kyseenalaista sääntöjä ne opittuaan. Näitä järjestelyitä ei voi pitää neutraaleina, sillä päiväkodin ja ryhmän säännöt vaikuttavat tilojen käyttöön päivän aikana (Rutanen, 2012). Vuorovaikutuksen merkitys saattaa jäädä tällöin vähäiseksi, jolloin emotionaalisen lasten kohtelun jopa uskotaan vievän lapsen omatoimisuuden opettelulta tilaa (Kettukangas, 2017). Perustoimintoihin liittyvien tapo-

jen ja käytänteiden ollessa annettuja, pedagoginen näkemys toimintojen merkityksestä jää suunnittelematta. Kuitenkin perustoimintojen käsitteen käsittely on muuttunut 1980-luvulta 2010-luvulle.

Siirtymät. Rutasen ja Hännikäisen (2017) tutkimus kertoo kuinka varhaiskasvatusta ja lasten kehitystä käsittelevässä kirjallisuudessa siirtymät määritellään usein eri tavoin, kuten tapahtumiksi tiettyinä ajankohtina tai käännekohtiksi. Siirtymät liittyvät esimerkiksi sosiaalisen tilan käyttöön. Siirtymät tuottavat monipuolisia tapoja tuoda lasten hoito, kasvatusta ja oppiminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Varhaislapsuuden tutkimuksissa on ensisijaisesti tutkittu muodollisia ja ei välttämättä päivittäin toistuvia siirtymiä kuten lapsen kotihoitosta siirtymistä varhaiskasvatukseen.

Lapsen vastaanottaminen tapahtuu eteisessä, joka toimii useissa päivän siirtymissä yhtenä tärkeänä lapsen toimintaympäristönä. Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä tärkeämpää lapselle on, että hänellä on oma nimetty paikka ruokapöydässä, eteisessä tai lepohuoneessa. Eteinen toimintapaikkana liittyy useasti siirtymiin, myös ruokapöydän ääreen ja lepohuoneeseen lepäämään siirrytään totutun siirtymän kautta. Siirtymiin liittyy vahvasti lasten omat paikat ja tavarat. Erityisesti lasten ollessa alle kolmevuotiaita, heidän siirtymiin liittyvät vaatteet ja tavarat ovat heille merkityksellisiä (Kettukangas, 2017).

Lasten varhaiskasvatuspäivät saattavat sisältää jo aamupäivän aikana useita siirtymiä, joita Rutanen ja Hännikäinen (2017) tutkimuksessaan analysoivat. Lapsen päivittäisiin siirtymiin kuuluvat esimerkiksi siirtymät toiminnasta toiseen lapsen mielenkiinnonkohteen mukaisesti, jolloin lapsi siirtyy kasvattajalta ja lasten ryhmästä toiseen kiinnostuessaan toisesta toiminnasta. Rutanen ja Hännikäinen (2017) nostavat esille, kuinka tällaisissa siirtymissä lapsi siirtyy oma-aloitteisesti kasvattajalta toiselle tehden vuorovaikutus aloitteen, johon kasvattaja vastaa huomioiden pedagogisen merkityksen hetkelle. Tämän kaltaisiin siirtymiin liittyy niiden spontaanisuus ja suunnittelemattomuus, jolloin kasvattajan tulee luovasti huomioiden sisällyttää siirtymään opetus- ja kasvatustoimintaa. Kasvattaja voi motivoida lapsia laajentamaan tai kehittämään toimintaa uudenlaiseen suuntaan. Tähän taas liittyvät siirtymiin kuuluvat kasva-

tukselliset päämäärät kuten lapsen itseohjautuvuuden ja itsenäisyyden tukeminen (Virkki, 2015).

1.4 Lapsen osallisuus ja vuorovaikutus siirtymissä

Varhaiskasvatusta toteutetaan moniammatillisesti, yhteisöllisesti sekä lasten osallisuutta kunnioittaen. Varhaiskasvatuksen ryhmässä vähintään kaksi kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Muutoksen myötä asiantuntijuutta vaativa varhaiskasvatus pystyy vastaamaan varhaiskasvatuslain tavoitteisiin, jossa toteutetaan varhaiskasvatuksen pyrkimys edistää jokaisen lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja hyvinvointia (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuslain tavoitteiden (540/2018), toteutuminen tuottaa lapsen osallisuuden mahdollistavan ilmapiirin. Päiväkotia kuvataan kohtaamispaikaksi, jossa yksilöt tekevät havaintoja ja toimivat yhdessä (Rutanen, 2012). Päiväkotien yhteisöllisyyttä saatetaan pitää itsestään selvänä, sitä se kuitenkin ei ole (Karila ym., 2006). Varhaiskasvatuksessa ilmapiirin ollessa toisia arvostava ja ystävällinen sekä turvallinen, varhaiskasvatusvuorovaikutus mahdollistuu sisältäen yhteenkuuluvuuden tunteen, jolloin lasten osallisuus mahdollistuu (Karila ym., 2006), esimerkiksi siirtymien suunnittelussa ja toteutuksessa.

Osallisuuden kulttuurilliset käytännöt. Varhaiskasvatuksen noustessa viime vuosikymmeninä tutkimuksen kohteeksi, on varhaiskasvatuksessa tapahtunut muutoksia pedagogisessa ajattelussa, lasten osallisuuden ymmärtämisessä sekä lapsen ja aikuisen välisestä suhteesta ja lapsen oppimisen ymmärtämisessä. Sukupolvijärjestys kuvastaa muovautuvaa aikuisten ja lasten kategorioiden sosiaalista rakentumista (Esser ym., 2016). Lasten toimintaa, osallisuutta tulkitaan suhteessa heidän sukupolvikategoriaansa, sen kautta määrittyy lasten asema ja se, miten he voivat osallistua yhteiskunnan toimintaan (Koivula & Mustola, 2017; Wihstutz, 2016). Sukupolvijärjestys, valtasuhteet ja hierarkia luovat lasten osallisuudella raamit. Niiden kautta määrittyvät lasten mahdollisuudet toimia ja olla osallisena ympäristön muovaamisessa. Lisäksi ne määritte-

levät kuinka sosiaalinen ympäristö muokkaa lapsia ja heidän osallisuuttaan (Warming, 2016).

Kasvattajalla on valta päättää lasten pääsystä päästä leikkimään leluilla (Rutanen ym., 2016). Kasvattajan päättäessä mihin materiaaleihin lapsella on lupa koskea, hän vaikuttaa lapsen oppimiseen (Rutanen ym., 2016). Kasvattajan tekemät päätökset vaikuttavat myös lasten osallisuuden toteutumiseen varhaiskasvatuksessa. Lapsen osallisuus on sekä menetelmä, että asenne, jonka luovat toimintatapojen ja rakenteiden tietoinen kehittäminen (Sevón ym., 2021). Päiväkodissa olosuhteet toimivat lasten toimijuutta estävinä tai mahdollistavina tekijöinä. Lapsen yksilölliset tekijät kuin myös rakenteelliset tekijät vaikuttavat siihen kuinka lapsi pääsee käyttämään omia voimavarojaan päiväkodin ympäristössä (Virkki, 2015). Lasten osallisuuden on huomattu olevan suotavaa, jos se mukailee kasvattajien näkemyksiä. Huff (2013) nostaa esille kuinka kasvattajat uskovat antavansa lasten toteuttaa osallisuutta vapaan valinnan kautta, silloinkin kun kasvattajat ovat itse rajanneet mistä toiminnoista lapset voivat valita. Tiettyinä aikakausina kasvaneet yksilöt pitävät sopivina kasvatuksena tietynlaista kasvatusta sekä arvostavat kasvatuksessa erilaisia asioita ja jokainen kasvattaja tuo vuorovaikutustilanteisiin oman henkilöhistoriansa. Onkin tärkeää huomioida kasvatukseen liittyvät eri aikakausien tekijät kuten aika ja paikka (Karila ym., 2006). Lasten osallisuuteen liittyy siis jännitteisyyttä, jonka luo lapsi-aikuinen suhteen vallan ja etiikan kysymykset. Lasten osallisuus näyttäytyykin kontekstisidonnaisena ja muokkautuu lapsen neuvottelukyvyn mukaisesti (Sevón ym., 2021). Lasten osallisuuteen liittyy edelleen sen kiistattomasta tärkeydestä huolimatta jännitteitä, joita tuovat esille keskustelut lasten osallisuuden haasteellisuudesta toteuttaa käytännössä ja määrittelyn epäselvyydestä (Sevón ym., 2021).

Kun lapsi nähdään yhteisönsä täysivaltaisena jäsenenä, yhdessä lasten oikeuksien tiedostamisen kanssa, lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa muuttuu (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Lasten oikeuksien toteutuminen on mahdollista, ilman lapsen osallisuutta. Lapsen oikeuksia on tuoda omat mielipiteensä esille ja tulla kuulluksi häntä koskevissa asioissa (Sevón ym., 2021). Tätä lapsen

kuulluksi tulemista on korostettu viime vuosikymmeninä useiden tutkijoiden toimesta, sillä lapset tulee nähdä oman elämänsä pätevinä asiantuntijoina (Kinos ym., 2016). Lisäksi sosiologian tutkimuksessa on huomattu muutosta perheiden auktoriteettirakenteissa, lapset ovat saaneet vaikuttaa voimakkaammin perheiden päätöksentekoon. Lapset on alettu nähdä vaikutusvaltaisina toimijoina ja osallisina niin käytännössä kuin yhteiskunnan palveluissa (Oswell, 2013).

Lasten osallisuutta on nostettu esille oppimisen liittyvissä tutkimuksissa ja lapsuustutkimuksen puolella. Lasten osallisuuden toteutuminen varhaiskasvatuksessa on merkinnyt uudenlaisia rooleja aikuisille ja lapsille (Karila ym., 2006). Varhaiskasvatustilanteissa mukaisesti varhaiskasvatukseen tulee toiminnallaan varmistaa lapsen mahdollisuus osallisuuteen ja vaikuttamiseen itseään koskevissa asioissa. Tutkijat ovatkin korostaneet lasten pohdinnan merkitystä omasta oppimisestaan ja siihen liittyvästä kokemuksesta (Emilson & Folkesson, 2016). Varhaiskasvatustilanteissa tuo esille sen, kuinka muuttunut tapa ajatella lapsuudesta ja uusi tutkimustietoa on vaikuttanut lapsen osallisuuden kehittymiseen varhaiskasvatuksessa (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Kasvattajan päästessä lähelle lapsen näkökulmaa ja jakaessa lapsen kokemusta sekä lapsen kokiessa kasvattajan näkevän ja kuulevan hänet, lapsen osallisuus mahdollistuu (Emilson & Folkesson, 2016). Varhaiskasvatukseen opettajan arvioidessa toteutuvaa varhaiskasvatusta ja siihen liittyvää vuorovaikutusta, opettajan on mahdollista toteuttaa varhaiskasvatukseen yhtä kehittämistavoitetta eli lasten osallisuutta, jota aikaisempi aikuiskeskeisempi varhaiskasvatus ei mahdollistanut (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Lapset tuleekin nähdä aktiivisina ja taitavina osallistujina heidän omassa yhteisössään (Kinos ym., 2016). Toimiessaan osallisuus luo aikuisten ja lasten välistä suhdetta tasavertaisemmaksi (Virkki, 2021) ja pedagogiikkaa lapsilähtöisemmäksi.

Vuorisalo ym. (2018) tuovat esille tutkimuksessaan kuinka lapset oppivat käyttämään tietynlaista itsenäisyyttä toimiessaan varhaiskasvatuksessa. Lapset oppivat havainnoimaan ja tunnistamaan päivän rutiinit. Näihin rutiineihin kuuluvat varhaiskasvatukseen siirtymät. Lapset oppivat toimimaan päivittäisten

rajoitusten mukaisesti ja mukauttamaan toimintaansa niihin sopiviksi. Lapsen hallitessa rutiinit, hänen on helpompaa toimia osallisena esimerkiksi aamupiirissä. Tämä näkyi Rutasen ym. (2016) tutkimuksessa, jossa tutkittiin opetusstrategioita, kurinalaisuutta ja lasten osallisuutta alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä. Kyseinen tutkimus tuo esille, kuinka lasten hallitessa rutiinit esimerkiksi piiritilanteissa, he osallistuvat toimintaan rutiinin osaamisen perusteella. Lapset oppivat myös muokkaamaan päiväkodin omaa kulttuuria toimiessaan aloitteellisesti, osallisena ja tuodessaan esille omia mielipiteitään, taitojaan, pyytäessään apua ja tuodessaan ideoita ja ajatuksia tuntien mahdollisuutensa vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä ja omaan oppimiseensa (Virkki, 2015). Lapset oppivat myös käyttämään vapautta silloin kuin sille ei olisi tilaa ja rakentamaan tilaa omaksi edukseen käyttämällä tietynlaista itsenäisyyttä. Lapsen itsenäisyys johtaa lapsen osallisuuteen, lapsen rakentaessa tilaa oman vapautensa kautta (Vuorisalo ym., 2018).

Osallisuus on yksilöllisyyden lisäksi yhteisöllistä, jolloin lapsen osallisuuden vaikuttaa lapsen ympärillä oleva yhteisö, jäsenyyksineen ja vuorovaikutuksineen (Sevón ym., 2021). Sandbergin ja Erikssonin (2010) tekemä tutkimus nostaa esille kuinka lasten osallisuus on yhteydessä varhaiskasvatuksen mikroympäristöön kuten kokemukseen vaikutusmahdollisuuksista, yhteenkuuluvuuden tunteesta ja tavaroiden saatavuudesta. Osallisuus on yksilön toimintaa sosiaalisessa yhteisössä, jolloin hän luo omaa identiteettiään suhteessa yhteisön muihin jäseniin. Yhteisöt luovat omat rutiininsa, rituaalinsa, kulttuurinsa ja historiansa (Karila ym., 2006). Ryhmän muotoutuminen tarvitsee aikaa ja kasvattajien tulee olla tietoisia ryhmäprosesseista, jotta lasten ryhmäytymistä voidaan tukea. Lapset oppivat heti ryhmän ensi hetkistä lähtien kuinka leikkiin tai toimintaan pääsee mukaan, se edellyttää hyväksyntää ja se tulee ansaita (Rasku-Puttonen, 2006). Lapset tulisi nähdä aktiivisina toimijoina, jotka hakevat omaa valtaansa ja tilaansa (Månsson, 2011).

Tutkimukset kertovat puolestaan kuinka lapset haluavat ja omaavat taitoa sekä kykyä olla osallisena siirtymien suunnittelussa. Siirtymien ollessa osa päiväkodin struktuuria, jota lapset omaksuvat (Virkki, 2015), niiden tulisi olla las-

ten osallisuuden mahdollistajia. Sandseter ja Selandin (2016) tutkimuksen tulokset osoittavat kuinka suurin osa lapsista koki voivansa jonkin verran vaikuttaa varhaiskasvatuksessa tapahtuvien arkisten, jokapäiväisten tilanteiden suunnitteluun ja niihin liittyviin päätöksiin, kuten esimerkiksi siirtymiin. Kan-kaan (2016) tutkimus nostaakin esille kuinka lasten osallisuuteen toteutumiseen varhaiskasvatuksessa liittyy haasteita niin kasvattajien osaamisessa ja institu- tionaalisissa rakenteissa. Suomessa valtaosa lapsista osallistuu varhaiskasva- tukseen (Stenius ym., 2021), joten varhaiskasvatus tavoittaa suuren osan lapsis- ta, jolloin varhaiskasvatuksessa opittu tapa olla osallisena suunnittelussa vai- kuttaa suureen osaan suomalaisista lapsista.

Vuorovaikutus osallisuuden mahdollistajana. Lasten väliseen vuorovai- kutuksen ja osallisuuden ymmärtäminen vahvistaa kasvattajan kykyä tukea lasten osallisuuden kehittymistä, jossa kasvuympäristöllä on suuri merkitys. Sosiaalisten suhteiden kautta lapselle kehittyy taitoja, joita hän tarvitsee ollak- seen osallisena ryhmässään (Rasku-Puttonen, 2006). Osallisuus rakentuu vuo- rovaikutustilanteissa lasten ja aikuisten välillä. Vuorovaikutus on kaksisuun- taista, jossa toiminta perustuu kasvattajan ja lapsen vuorotteluun (Downer ym., 2010). Toimiessaan vuorovaikutus perustuu vastuun ottoon vuoron antamisesta ja roolien vaihtelusta (Datler ym., 2012). Yhteisöön kuulumisen ja valintojen sekä aloitteiden tekeminen siinä ja toimia valtaa käyttävänä demokratian osana, ovat osallisuutta (Sevón ym., 2021).

Kasvattajan tulisi olla tietoinen omista kulttuurillisista kehyksistään ja tul- kinnoista, jotta hän voi jäsentää toisen osapuolen kanssa käsiteltäviä asioita (Karila ym., 2006). Vuorovaikutuksen merkitys korostuu varhaiskasvatuksessa lapsen ollessa pedagogisen toiminnan subjektina. Vuorovaikutuksessa jaetun ymmärryksen muodostuminen on tärkeää. Intersubjettiivisuus pienen lapsen ja kasvattajan välillä vaatii kasvattajalta fyysistä ja psyykkistä läsnäoloa. Kasvatta- jan katsekontakti, ystävällinen äänensävy ja lämpimät eleet viestittävät pienelle lapselle, että häntä kuunnellaan ja hänelle ollaan aidosti läsnä (Hännikäinen, 2013). Aikuisten ja lasten yhteinen toiminta voimaannuttaa lasten osallisuutta ja vaikuttaa positiivisesti lapsen kehitykseen (Virkki, 2021). Varhaiskasvatuksen

opettajien vastuulla on lasten luonnollinen ja toimiva osallisuus lapsiryhmän toiminnassa. Ukkonen-Mikkolan ja Forsénin (2018) tekemän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokivat työtyytyväisyyttä lasten kanssa työskentelyn tuoman ilon myötä. Yhdessä vuorovaikutuksessa koettu ilo ja onnellisuus lasten ja aikuisten välillä vaikuttaa varhaiskasvatuksen tuloksiin lasten kehityksessä, hyvinvoinnissa ja oppimisessa. Hautakangas ym. (2021) kertovatkin kuinka vuorovaikutusprosessilla on ratkaiseva merkitys lapsen oppimisessa. Kasvattajan ja lapsen vuorovaikutus on yksi tärkeimmistä lapsen kehityksen tukemisen välineistä varhaiskasvatuksessa (Pianta ym., 2016).

Varhaiskasvatuksen opettajan töitä on havainnoida lasten toimintaa ja taitojen kehittymistä. Havainnoinnin kautta hän suunnittelee oppimishetkiä ja oppimisympäristöä (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Pedagogiikan tukiessa lasten sanattomia ja sanallisia aloitteita sekä reagoiminen lasten kysymyksiin ajan kanssa, mahdollistaa osallisuuden (Sevón ym., 2021). Havainnointi yhdessä varhaiskasvatuksessa tapahtuvan vuorovaikutuksen kanssa tuottaa varhaiskasvatuksen opettajalle laadukasta tapaa mahdollistaa lasten osallisuus kokopäiväisesti. Vuorovaikutustilanteiden myötä varhaiskasvatuksen pedagogiikka toteutuu yksilöllisesti lapsen tarpeet huomioiden, jolloin lapsen osallisuus näytetään pedagogiikan perustana.

Kinoksen ym. (2016) tutkimus osoittaa kuinka lapsilähtöistä oppimista on tarkasteltava vuorovaikutuksen kontekstissa, jossa lasten kommentit, kysymykset ja hiljaisuus toimivat pedagogisen suunnittelun pohjana. Kasvattajien asenteiden arvostaessa lasten mielipiteitä, tapaa hahmottaa maailmaa ja heidän kulttuuriaan, tuottaa lapsille kokemuksen osallisuudesta sekä kuulluksi tulemisesta (Emilson & Folkesson, 2016), joka taas vahvistaa lasten tapaa toimia osallisena vuorovaikutusympäristössä. Varhaiskasvatuksen opettajan hyödyntäessä lasten osallisuutta, lapsen oppimista voidaan viedä eteenpäin lapsilähtöisesti. Lapsen ollessa osallisena yhteisönsä toiminnassa, kuten siirtymissä, hän oppii (Karila ym., 2006). Pelkästään lapsi ei ole varhaiskasvatuksen vuorovaikutusympäristössä oppijana. Myös varhaiskasvatuksen ammattilainen oppii miten lapset oppivat ja toimivat ryhmässä (Karila ym., 2006). Luottamuksen, huolenpidon ja

empaattisen ilmapiirin myötä vuorovaikutus yksilöiden välillä tuottaa osallisuutta, joka taas tuottaa oppimista.

Varhaiskasvatusryhmä on merkittävä sosiaalisten suhteiden kenttänä, jossa lapsi opettelee toimimaan erilaisissa sosiaalisissa suhteissa niin aikuisten kuin vertaistensa kanssa. Linbergin ym. (2020) tutkimus nostaakin esille kuinka varhaiskasvatuksella on mahdollisesti vaikutusta lapsen korkeampiin sosioemotionaalisiin taitoihin tarjotessaan mahdollisuuksia olla erilaisissa vuorovaikutustilanteissa vertaisten kanssa. Nämä varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteet lasten sekä lasten ja aikuisten välillä ovat pedagogiikan olennaisia ilmiöitä (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018).

1.5 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää alle kolmevuotiaiden lasten siirtymien pedagogisia mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajille teettämäni kyselyn kautta etsin vastauksia siihen, kuinka paljon aikaa varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät siirtymien pedagogiseen suunnitteluun, kuinka paljon he arvostavat siirtymiä pedagogisesta näkökulmasta ja miten he huomioivat lasten tarpeet siirtymissä suunnitellusti ja suunnittelematta. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli löytää vastauksia siihen kuinka paljon siirtymille annetaan pedagogista arvoa ajatellen laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisista.

Tutkimuksessa etsittiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten opettajat kuvaavat siirtymien pedagogista merkitystä?
2. Miten varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat suunnittelun merkitystä siirtymätilanteissa?
3. Miten varhaiskasvatuksen opettajat käytännössä suunnittelevat siirtymät ja kenen kanssa suunnittelu toteutuu?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen metodologiset lähtökohdat. Tutkimus on lähestymistavaltaan laadullinen tutkimus, jonka vuoksi aluksi avataan laadullisen tutkimuksen käsitteitä ja lähtökohtia. Tutkimustulosten analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, joka esitetään yhdessä alaluvussa (2.4). Alaluvuissa esitetään myös tutkimuksen käytännön toteutukseen liittyviä ratkaisuja, joita ovat tutkimukseen osallistujat, tutkimusaineiston keruu ja eettiset ratkaisut.

2.1 Laadullinen tutkimusote

Laadullisen tutkimuksen kenttä on hyvin monipuolinen, eikä se muodosta ehjää kokonaisuutta. Tämä ominaisuus on laadullisen tutkimuksen vahvuuksia. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu todellisuuden ja siitä kerättävän tiedon subjektiivisuus. Sellaisten ilmiöiden tutkimisessa, joissa perusta on tajunnassa, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sekä kielessä, on laadullinen tutkimusote sopivin (Puusa & Juuti, 2020a). Laadullisessa tutkimuksessa lähestytään tutkittavaa kohdetta sen luonnollisissa olosuhteissa ja kohteeksi tutkimuksessa valikoituvat yksittäiset tapaukset (Puusa & Juuti, 2020a). Kyse on kokonaisuudesta, jossa aineiston keruuta ja analysointia ei voida erottaa toisistaan (Hakala, 2015). Tutkimus luo tulkintoja maailmasta ilmiöineen, samalla luoden ymmärrystä kokemuksille (Puusa & Juuti, 2020b). Nämä ilmiöt ovat olemassa vain ihmisten kautta, rakentuen ja ylläpidettynä ihmisten vuorovaikutuksessa. Ilmiöt ovat niissä toimiville merkityksellisiä (Puusa & Juuti, 2020b), kuten varhaiskasvatuksen siirtymät varhaiskasvatuksen opettajille. Joten siirtymiä voidaan ymmärtää selvittämällä juuri ilmiön kanssa tekemisissä olevien ihmisten antamien merkitysten avulla (Puusa & Juuti, 2020b). Laadullisessa tutkimuksessa korostuu ihmisen yksilöllinen ymmärrys tutkittavasta kohteesta. Näin rakentuu teoreettisesti kestäviä näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 2014).

Vaikkakin tutkija ei voi ymmärtää sosiaalistamaailmaa samalla kuin toinen ihminen (Holloway & Biley, 2011). Myös lukijat pääsevät olemaan tekemisissä tutkimukseen osallistuneiden ihmisten kanssa, lukemalla laadullisen tutkimuksen tarinaa (Holloway & Biley, 2011).

Eskola ja Suoranta (2014) tuovat esille kuinka tutkimuksen tarkoituksena on nähdä sanan taakse ja ymmärrettävä mitä aineiston sanojen takaa löytyy. Onkin tärkeää tuntea keräämänsä aineisto kauttaaltaan, jotta aineisto avautuu tutkijalle. Kerätty aineisto tarjoaa rajattomat mahdollisuudet tehdä erilaisia tulkintoja. Tämän takia on tärkeää tutkimusta aloittaessa olla mielessä tutkimuskysymyksiä joihin etsii vastauksia. Tutkijalla on lisäksi vastuu tietojen valinnasta ja niiden välittämisestä lukijalle (Holloway & Biley, 2011). Laadullista tutkimusta tehdessä on hyvä kiinnittää huomiota aineistojen laajuuteen ja hallittavuuteen. Jos tutkimusaineisto kasvaa määrältään isoksi, sitä on vaikea hallita (Mäkelä, 1990). Tutkimuksen kyselyyn vastasi 17 varhaiskasvatuksen opettajaa. Määrä mahdollisti aineiston toimivan hallinnan. Laadullinen tutkimus pohjautuu harkinnanvaraiseen ja tarkoituksenmukaiseen näytteeseen, joka on tarkoituksen mukaisesti rajattu, jolloin mahdollistuu teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 2014).

Sisällönanalyysi on väljä teoreettinen viitekehys, joka mahdollistaa sen liittämisen erilaisiin analyysi kokonaisuuksiin. Sisällönanalyysin avulla saadaan aineisto teoreettiseen käsittelyyn. Käytän sisällönanalyysiä kvalitatiivisena menetelmänä, mutta sitä voi toki käyttää myös kvantitatiivisena menetelmänä. Kvalitatiivisena menetelmänä käytettynä sisällönanalyysin kautta saadaan aineisto järjestetyksi johtopäätöksiä varten. Laadullinen menetelmä jättää tutkijan johtopäätöksille tilaa. Tämän johdosta laadullinen sisällönanalyysi on saanut osakseen kritiikkiä, sen jättäessä tutkimuksen helposti keskeneräiseksi ja typistetyksi aineiston tiivistelmäksi (Tuomi & Sarajarvi, 2009).

2.2 Tutkimukseen osallistujat

Laadullisissa tutkimuksissa ei ole tarkoituksena tuottaa tilastollisia yleistyksiä vaan niiden avulla pyritään kuvaamaan tai ymmärtämään jotain ilmiötä tai tapahtumaa. Tavoitteena voi olla teoreettisen tulkinnan antaminen jollekin ilmiölle (Puusa ym., 2020). Tähän tutkimukseen osallistuvat henkilöt pyrittiin valitsemaan niin, että heillä on mahdollisimman paljon kokemusta varhaiskasvatuksen siirtymistä tai he tietävät mahdollisimman paljon aiheesta. Lisäksi aineistoa tarkasteltiin taustateoriaa vasten (Eskola & Suoranta, 2014).

Tähän tutkimukseen osallistui yhteensä 17 varhaiskasvatuksen opettajaa. Laadullisen tutkimuksen piirteenä onkin perustuminen suhteellisen pieneen tapausmäärään (Eskola & Suoranta, 2014). Eikä laadullisessa tutkimuksessa määrä toimi tieteellisyyden kriteerinä vaan laatu. Olennaista onkin tutkijan tahto tulkita aineisto ja luoda siitä käsitteellisiä yleistyksiä (Puusa & Juuti, 2020a). Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat toimineet yli puoli vuotta varhaiskasvatuksen opettajana. Jokainen vastaaja oli vastannut jokaiseen kyselyn kysymykseen. Osa vastauksista oli lyhytsanaisia ja osa vastauksista koostui useista lauseista. Pidemmät vastaukset olivat kuvailevia ja monipuolisia vastauksia.

2.3 Tutkimusaineiston keruu

Tämä tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena. Tutkimus on poikittaistutkimus. Poikittaistutkimuksessa useilta vastaajilta kerätään aineisto yhden ajan kohdan aikana (Vastamäki, 2015). Laadullisessa tutkimuksessa aineisto koostuu erilaisista teksteistä (Puusa & Juuti, 2020a). Tämän tutkimuksen aineisto on tekstimuotoinen. Kysely jaettiin talvella 2021/2022 vastattavaksi. Lähestyin tutkittavia sähköpostitse lähettämällä heille kutsun osallistua tutkimukseen varhaiskasvatuksen johtajien jakamana. Kysely lähetettiin varhaiskasvatuksen opettajille. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on kerätä aineisto niin, että tutkimukseen osallistuvien ääni ja näkökulmat pääsevät esille (Puusa & Juuti, 2020a). Sähköpostissa oli mukana linkki Webropol-kyselyohjelmassa olevaan kyselyyn. Lisäksi sähköposti sisälsi saatekirjeen tutkimuksesta. Saatekirje tie-

dotti vastaajaa siitä, että vastaamalla kyselyyn hän antaa luvan käyttää täyttämänsä lomakkeen tietoja tutkimuksessa. Sähköpostissa oli myös liitteenä Jyväskylän yliopiston tietosuojalomake.

Kyselyssä oli yhteensä yhdeksän kysymystä. Pysin muotoilemaan kysymykset mahdollisimman neutraaleiksi, jotta ne eivät johdattelisi vastaajia. Kyselyn kysymykset löytyvät liitteestä 1. Sähköinen kysely toimi kätevästi sekä nopeana tapana hankkia tutkimusaineisto, sillä jokainen vastaaja pystyi vastaamaan kyselyyn itselleen sopivana ajankohtana. Lisäksi vastaaja voi vastata kyselyyn käyttäen tietokonetta, tablettia tai älypuhelinia. Tämä teki kyselyyn vastaamisen helpoksi, matalalla kynnyksellä.

2.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysia tapahtuu tutkimuksen aikana kaikissa vaiheissa ensimmäisestä aineiston ensilukemisesta lähtien. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään tutkimuksen aineistosta merkitykselliset asiat ja luomaan niistä ymmärrettäviä kokonaisuuksia. Tähän liittyy tutkittavien käsitysten yhdistäminen ja erottaminen toisistaan. Laadullisen aineiston analyysi vaatii kuralaisuutta ja rakenteen luomista, mutta myös mielikuvitusta ja merkitysten löytämistä (Holloway & Todres, 2009). Laadullisen aineiston analyysissä käytän perusanalyysimenetelmää sisällönanalyysiä. Koen sisällönanalyysin sopivan tutkimusaineistoni analysointi menetelmäksi sen laajan sopivuuden takia. Sisällönanalyysi onkin yleisimpiä laadullisen tutkimuksen empiirisen aineiston jäsentämiseen käytettyjä menetelmiä (Aaltio & Puusa, 2020a). Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen tapaan lähestyä ja luokitella aineistoa. Induktiivinen eli aineistolähtöinen luokittelu perustuu aineistosta nouseviin luokkiin ja deduktiivinen eli teorialähtöinen luokittelu puolestaan pohjautuu aiempaan teoriaan tai teoreettiseen malliin (Elo & Kyngäs, 2007).

Käytän sisällönanalyysin muotona aineistolähtöistä metodia. Aineistolähtöinen sisällönanalyysin kautta aineistosta luodaan teorettinen kokonaisuus, jossa analysoitavat yksiköt valitaan tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasette-

lun mukaisesti. Sisällönanalyysia voidaan toteuttaa myös niin, että analyysiyksiköt otetaan edelleen aineistosta, kuitenkin huomioiden aikaisempi tiedon vaikutus analyysiin. Analyysissä pyrittiin tunnistamaan siirtymien pedagogisen suunnittelun mahdollisuudet muodostamalla luokkia tiettyjen vaiheiden kautta ja tuottamaan uusia selityksiä aineistosta nousevien havaintojen kautta (Patton, 2015). Pelkistetysti voidaan todeta sisällönanalyysin olevan prosessi, jossa tekstuaalinen aineisto tiivistetään niin, että siitä voidaan löytää tutkittavan ilmiön tai asian merkityksiä, seurauksia ja yhteyksiä sekä erottaa samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Tavoitteena on tuottaa selkeää ja yhtenäistä informaatiota, jonka perusteella tulkinta olisi mahdollista (Elo & Kyngäs 2007; Schreier, 2013)

Schreier (2013) nostaa esille kvalitatiivista sisällönanalyysia metodina, jonka avulla aineistoa voidaan lähestyä tulkinnallisesti eri näkökulmista. Voidaan ajatella, että aineiston sisällölliset merkitykset eivät ole olemassa ilman tekstien lukijan tulkintaa. Sisällönanalyysiä tehdessä tutkijan oma maailmasuhde ja ymmärrys omasta suhteesta tutkittavaan ilmiöön, vaikuttavat hänen tekemiinsä subjektiivisiin tulkintoihin, joiden kyseenalaistaminen on osa tutkielmaa (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Analyysin ensimmäinen vaihe on rajata tutkimusaineistoni. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan (Koski, 2021; Puusa & Juuti, 2020a). Tutkimukseni tulee pysyä linjassa tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten kanssa. Rajauksen jälkeen litteroin aineiston. Aineiston lukeminen ja litterointi johtaa merkityksellisten lausumien löytämiseen. Koski (2021) puhuu merkityksellisten lausumista nimellä avaintapahtumat. Ensimmäisessä analysointi vaiheessa pelkistin aineistoa yksittäisiksi sanoiksi tai lauseiksi. Nämä avaintapahtumat ovat haastatelluissa, kyselyissä toistuvia tai painotettuja tai tutkimukseen osallistujan perustelemissa kohtia. Näistä avaintapahtumista muodostuu luokittelun kautta kategorioita. Analyysin kolmannessa vaiheessa kategoriat muodostavat teemoja (Koski, 2021). Teemat nousevat aineistosta esille toistuen useamman kerran, teemat voivat myös liittyä samoihin asioihin (Puusa & Juuti, 2020a). Samankaltaisia teemoja eli alakategorioita yhdistelemällä muodostuu yläkategorioita, joita yhdistelemällä muodostuvat kuvaavat kategoriat.

Tulososioon on sisällytetty paljon sitaatteja, jotka toimivat perusteluina päätteilyketjuille (Aaltio & Puusa, 2020) Näiden jokaisessa analysointi vaiheessa nousseiden teemojen ja kategorioiden kautta pystytään löytämään tutkimuskysymyksiin vastauksia (Juuti & Puusa, 2020b).

Sisällönanalyysin tarkoituksena on löytää tekstistä, tässä aineistossa, kyselyn vastauksista merkityksiä. Laadullista tutkimusta tehdessä voidaan kulkea aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tuotetun tekstin välillä (Eskola & Suoranta, 2014). Tutkimusta tehdessä palasin aineiston lukemiseen ja merkityksellisten lausumien pariin useamman kerran. Tämä vahvisti luotettavuutta tekemiäni ratkaisuja kohtaan analyysissä. Tutkimustulosten analysointi ei johda valmiiseen tutkimukseen, vaan tulokset on tulkittava ja selitettävä (Juusa & Puuti, 2020a). Tutkimuksen eettisten ratkaisujen jälkeen seuraa tutkimuksen tulosluku.

TAULUKKO 1. Esimerkki analyysin kulusta

Alaluokka	Yläluokka	Kokoava luokka
Lapsen mielenkiinnon kohteet	Lapsen osallisuus	Siirtymien pedagoginen merkitys
Lapsen vahvuudet		
Tärkeä osa päivää	Kokopäivä pedagogiikka	
Harjoitellaan uusia taitoja		
Lapsen yksilöllinen kohtaaminen	Vuorovaikutus	
Aikaa lapselle		
Sensitiivinen lapsen kohtaaminen		

2.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessani käytän tieteellisen tutkimuksen eettistä ja rehellistä tutkimustapaa. Tieteellistä tutkimusta tehdessä tutkimuksen tulee olla aina eettisesti oikein tehtyä, jotta uutta ja rehellistä aineistoa voi syntyä. Tämä tarkoittaa tietees- sä oikean lainauskäytännön noudattamista. Tutkijana huolehdin siitä, että tut- kimussuunnitelmani on laadukas. Tutkimuksessani käyttämät menetelmät ja analyysitapa täyttävät kriteerit, joten ne voivat toimia hyvin tehdyn tutkimuk- sen mallina. Tutkimusta tekevällä tutkijalla tulee olla ihmisyyden erilaisuutta kunnioittava ja erilaisuutta arvostava ihmiskäsitys (Juuti & Puusa, 2020b). Tä- män tutkimuksen tarkoituksena on luoda hyvää tutkimukseen osallistuneille ihmisille tiedoillaan. Tutkimus ei vaaranna tutkimukseen osallistuneiden ihmis- ten elämää (Juuti & Puusa, 2021). Tutkimusta varten hankittiin tutkimuslupa Kirkkonummen kunnalta. Tutkimukseeni osallistui 17 varhaiskasvatuksen opettajaa. Kyselyyn osallistuminen ja vastaaminen ovat täysin vapaaehtoista, eikä vastaajan henkilötietoja kysytty. Edwards ja Stamou (2017) tuovat esille tutkijan vastuun ja herkkyyden havaita tutkimuskentällä tapahtuvia muutok- sia. Kyselyn aukiolo aikaa pidennettiin, koronapandemian vaikuttaessa opetta- jien mahdollisuuteen päästä vastaamaan kyselyyn. Kysely oli auki lopulta kah- deksan viikon verran Webropol-kysely sovelluksessa. Vastaamaan kyselyyn pääsivät kyselyn kohderyhmään valitut henkilöt, heille sähköisesti lähetetyn kyselylinkin kautta. Kyselylinkki lähetettiin Kirkkonummen kunnan sisäisen sähköpostilistan kautta, varhaiskasvatuksen johtajien jakamana. Tutkittavat saivat linkin yhteydessä saatekirjeen kyselystä. Tutkimukseen osallistujat sai- vat lyhyen ja selkeän kuvauksen tutkimuksesta, sillä turhan monimutkaista ku- vausta tutkimuksesta tulee välttää (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Tutkittavaa tiedotettiin vapaaehtoisuudesta vastata kyselyyn. Itsemääräämisoikeus vapaa- ehtoisuuden lisäksi koskee myös tutkittavan mahdollisuutta olla vastaamatta kaikkiin kysymyksiin (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Heille kerrotaan saatekir- jeessä, että vastaamalla kyselyyn ja lähettämällä sen, he antavat luvan käyttää lomakkeen tietoja tutkimuksessa. Sähköpostin liitteenä lähetettiin Jyväskylän

yliopiston tietosuojailmoitus. Vastaajan tietoja ei voida tunnistaa tutkimuksesta saatujen tulosten, selvitysten tai julkaisujen kautta.

Tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa noudatettiin rehellisyyttä, avoimuutta, tarkkuutta ja muiden tutkijoiden työn tunnustamista oikeanlaisella lähdeviittauksella. Näiden lisäksi tutkimukseen osallistui varhaiskasvatuksen opettajia, joilla on tarpeeksi kokemusta varhaiskasvatuksessa toteutuneista siirtymistä. Tämä kriteerin toteutuminen vaikuttaa siihen, että aineiston laatuun ja raportointiin kiinnitetään huomioita (Puusa & Juuti, 2020a). Lisäksi laadullisen tutkimuksen arvioinnista ei löydy selkeää käsitystä, joka johtaa siihen, että lukijalle jätetään myös oma vastuunsa tulosten yleistettävyydestä ja siirrettävyydestä (Mäntylä, 2007). Laadullisessa tutkimuksessa voidaan nähdä sen tieteellinen ja taiteellinen olemus, taiteellisuutta kuvastaa tutkijan kommunikointi lukijoiden kanssa (Holloway & Todres, 2009). Näin ollen jokainen analyysin vaihe on tallennettu tarvittavan tarkasti, jotta lukija voi määrittää prosessin olevan uskottava (Nowell ym., 2017). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden perusteina toimivat jokaisen tutkimuksen omat kehykset, huomioiden mitä menetelmää tutkimuksessa on käytetty (Aaltio & Puusa, 2020; Nowell y., 2017). Tutkimuksen eteneminen on kuvattu rehellisesti vaihe vaiheelta, jonka myötä lukija voi vakuuttua tutkimuksen luotettavuudesta (Juuti & Puusa, 2020b).

Tutkimuksessa syntyneet aineistot tallennetaan asetettujen vaatimusten mukaisesti (TENK 2009). Tutkimuksesta kerättyjä tietoja ei säilytetä tutkimuksen päätyttyä, vaan ne hävitetään. Vastaajat ohjataan olemaan yhteydessä minuun, tutkimuksen tekijään, jos heille herää kysyttävää vastaajan oikeuksista.

3 SIIRTYMIEN PEDAGOGISET MAHDOLLISUUDET

Tässä luvussa esitellään aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla saadut tutkimuksen tulokset. Tulokset esitellään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä seuraavissa alaluvussa. Tieteellisen tiedon tulee olla hyvin perusteltua (Puusa & Juuti, 2020b). Tulosluvuissa esitetään sitaatteja kyselytutkimuksen aineistosta. Ensimmäiseksi tarkastellaan kuinka varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat siirtymien merkitystä. Toisessa tulosluvussa kuvataan varhaiskasvatuksen opettajien tehdyn pedagogisen suunnittelun merkityksestä siirtymissä. Kolmas tulosluku koskee siirtymien käytännön suunnittelua, kenen kanssa ja milloin siirtymien pedagogista suunnittelua toteutetaan.

3.1 Siirtymien pedagoginen merkitys

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli siirtymien pedagogista merkitystä varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamana. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat siirtymien merkitystä tärkeäksi, sen sisältäessä pedagogisessa merkityksessä mahdollisuuksia monipuoliseen, laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat merkityksen rakentuvan lapsen osallisuudesta, kokopäiväpedagogiikasta ja vuorovaikutuksesta.

Taulukko 2. Siirtymien pedagoginen merkitys

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
Lapsen mielenkiinnon kohteet	Osallisuus	Varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat siirtymillä olevan pedagogista merkitystä
Lapsen vahvuudet		
Tärkeä osa päivää	Kokopäiväpedagogiikka	
Harjoitellaan uusia taitoja		
Aikaa lapselle	Vuorovaikutus	
Sensitiivinen lapsen kohtaaminen		
Lapsen yksilöllinen kohtaaminen		

Varhaiskasvatuksen opettajat nostivat vastauksissaan vahvasti esille kuinka siirtymät ovat tärkeitä osia varhaiskasvatuksen **kokopäiväpedagogiikkaa**. Samalla vastauksista heijastui siirtymien arvostus osana pedagogiikkaa. ”Siirtymät ja niiden suunnittelu ovat tärkeä osa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa”. Siirtymät tarjosivat hetken harjoitella lapsen kanssa hänen kehitykselleen ja oppimiselleen merkityksellisiä asioita, kuten hienomotoriikkaa vaativaa pukemista.

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat vastauksissaan esille kuinka lapsen yksilölliseen kohtaamiseen järjestyy pedagogisesti suunnitelluissa siirtymissä oivallisesti aikaa. Pienryhmissä tapahtuvat siirtymät, joista varhaiskasvatuksen opettajat vastauksissaan kertoivat, mahdollistivat pedagogisen toiminnan huomioiden lasten yksilölliset varhaiskasvatuksen suunnitelmiin kirjatut mielenkiinnonkohteet ja vahvuudet. Siirtymissä mahdollistui **vuorovaikutus** niin lasten kesken kuin lasten ja aikuisten välillä. Seuraava vastaus korostaa lapsen mielenkiinnonkohteiden ja vahvuuksien huomioimista siirtymän pedagogisessa suunnittelussa. ”kasvattaja ja lapsi pääsee samalla keskustelemaan lasta kiinnostavista asioista sekä olemaan läsnä”, jolloin lapsen **osallisuus** toiminnassa mahdollistuu. Siirtymät muodostavat pedagogisesti suunniteltuina rauhallisen hetken päiväko-

din arjessa pysähtyä sensitiivisesti yhden lapsen kohdalle, kuten seuraavasta vastauksista käy ilmi. ”Lapsen yksilöllinen kohtaaminen, yksilöllinen tuki”.

3.2 Siirtymien suunnittelun merkitys siirtymätilanteisiin

Toinen tutkimuskysymys käsitteli suunniteltujen siirtymien vaikutusta käytännön toteutuksessa. Siirtymien pedagoginen suunnittelu vaikutti siirtymiin positiivisesti. Siirtymiin liittyvää rauhallisuutta nostettiin esille useasti vastauksissa. Rauhalliset siirtymät mahdollistavat pedagogisesti suunniteltujen siirtymien toteutuksen.

Taulukko 3. Siirtymien pedagogisen suunnittelun merkitys

Alaluokat	Yläluokat	Kokoava luokka
Hallittuja	Toiminnan sujuvuus	Varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat siirtymien suunnittelulla olevan merkitystä
Rauhallisia		
Yksilöllinen kohtaaminen	Ennalta pedagogisesti tehty suunnittelu	
Materiaali		
Lapsen etu		
Kaikki tietävät miten tulee toimia		

Seuraavat vastaukset kuvaavat kuinka siirtymät sujuivat **ennalta pedagogisesti tehdyn suunnittelun** myötä helpommin, paremmin ja rauhallisemmin, jolloin siirtymässä pystyttiin huomioimaan lapsen etu ja siihen mahdollisesti liittyvät tarpeet, kuten lapsen yksilöllinen kohtaaminen ja tuki. ”Asiat sujuvat paremmin hyvän suunnittelun avulla”. Kun siirtymien suunnitteluun oli käytetty aikaa ja niiden toteutukset olivat pedagogisesti suunniteltuja, oli siirtymien sujuvuutta pystytty tukemaan erilaisten materiaalien avulla. ”Myös suunnittelun kautta tehdyt materiaalit helpottavat siirtymiä”.

Siirtymien pedagoginen suunnittelu vaikutti opettajien kuvausten mukaan **toiminnan sujuvuuteen** sekä hallintaan. Vastauksissa korostui pedagogisen suunnittelun vaikutus kaaoksen poistajana. Seuraavat esimerkit nostavat esille kuinka vahva vaikutus pedagogisella suunnittelulla siirtymien sujuvuuteen positiivisessa mielessä. ”Siirtymien tarvitsee olla hallittuja, jotta ne ovat kaikille miellyttäviä ja positiivisia” ja ” Kaikki kasvattajat ja lapset tietävät miten toimi”

Seuraava vastaus kuvaa kokoavasti kuinka siirtymät ovat vahva osa varhaiskasvatuksen laadukasta toimintaa. Siirtymä toimii linkkinä seuraavaan tilanteeseen, johon on helppo lapsen siirtyä punaisesta lankaa seuraten. ”Se antaa toiminnalle punaisen langan ja vie toimintaa eteenpäin jatkumona” ja ” Jotta siirtymät voidaan hyödyntää lapsen parhaaksi, täytyy ne suunnitella, ainakin jollakin tasolla”.

Seuraavissa esimerkeissä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat kuinka lasten yksilölliset tarpeet huomioidaan myös siirtymien suunnittelussa. Varhaiskasvatuksenperusteissa nostetaankin esille kuinka lasten varhaiskasvatuksensuunnitelmiin kirjatut tavoitteet ohjaavat varhaiskasvatuksen suunnittelua, toteutusta ja toimintakulttuurin sekä oppimisympäristön kehittämistä. ”Viikottaisessa tiimipalaverissa suunnitellaan lapsikohtaisesti, yksilöllisesti lapsen tarpeet ja haasteet huomioiden”

3.3 Siirtymien käytännön suunnittelu

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä käsiteltiin siirtymien suunnittelua käytännössä. Usein siirtymien suunnittelua toteutettiin sille erikseen varatulla suunnitteluajalla tai tiimipalaverissa. Tiimipalavereissa aikaa käytettiin siirtymien suunnitteluun tarpeen mukaisesti.

Taulukko 4. Siirtymien käytännön suunnittelu

Alaluokka	Yläluokka	Kokoavat luokat
Arjen lomassa	Työkokemus	Tarpeen mukaan tapahtuva suunnittelu
Itse hetkessä		
Tiimipalaveri	Yhteistyö	Siirtymien suunnittelu tiimissä
Sak-ajalla		

Siirtymien suunnittelua tapahtui **yhteistyössä** oman tiimin kanssa, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi.” Joka viikko tiimipalaverissa sovimme uusia käytänteistä tai muutoksista, joita kaikki tiimiläiset sitoutuvat noudattamaan, näitä muutoksia myös arvioidaan seuraavassa tiimissä”.

Toisaalta siirtymiä saatettiin suunnitella itse hetkessä ja joustavasti. Useista vastauksista nousi esille siirtymiin liittyvä joustavuus. Siirtymien aikana tapahtuu paljon mukautumista ja joustavuutta tilanteiden vaatimalla tasolla, jolloin siirtymien suunnittelu tapahtuu itse siirtymän aikana. Vastaukset kuvastavat varhaiskasvatuksen hektistä arkea ja siihen liittyvää kasvattajan nopeaa tilanteeseen vastaamista lapsen edun mukaisesti. ”joskus ohimennen tilanteissa ollen yksin ja tiimikavereita priiffaten” ja ” Siirtymät ovat spontaaneja lapsen aloitteisiin ja heidän tarpeisiinsa vastaavia, jolloin siirtymiä suunnitellaan ja toteutetaan ennalta sopimatta”.

Varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuu siirtymien ennakoimatonta pedagogista suunnittelua. Lapsen tarpeisiin vastataan tekemällä arjen tilanteissa pedagogista suunnittelematonta suunnittelua. Seuraava esimerkki tuo esille kuinka suunnittelua tapahtuu arjen tilanteissa vastaten pedagogiseen tarpeeseen. Vastauksista kuvastui kuinka **työkokemus** mahdollisti itse hetkessä tapahtuvan suunnittelun. Lisäksi nopean suunnittelun antamat mahdollisuudet mahdollistavat siirtymien toimivuuden kaikkien osapuolien kannalta. ”Työkokemuksen myötä kyky hahmottaa siirtymiin sisällytettäviä ja lasten tarpeisiin kohdistuva toimintoja auttaa tekemään niin sanotusti lennossa siirtymien suunnittelua”.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksessa tapahtuvien siirtymien pedagogisia mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen opettajan kuvailemina. Varhaiskasvatus päivät ovat täynnä siirtymiä, joten siirtymien hyödyntäminen pedagogisesti ja niiden suunnitteleminen ovat varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteiden mukaista laadukasta varhaiskasvatusta. Tutkimuskysymykset koskivat sitä kuinka varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat siirtymien pedagogista merkitystä. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajilta kysyttiin kuinka siirtymien pedagoginen suunnittelu vaikuttaa siirtymiin. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen opettajia pyydettiin kertomaan milloin ja kenen kanssa he suunnittelevat siirtymiä. Seuraavaksi tarkastelen tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä sekä tutkimusprosessin luotettavuutta. Esitän myös joitain jatkotutkimushaasteita ja kehittämiskohtia varhaiskasvatukselle lasten siirtymien pedagogisten mahdollisuuksien hyödyntämiseksi.

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat varhaiskasvatuksen siirtymien olevan tärkeitä hetkiä varhaiskasvatuksen arjessa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta selvitin miten opettajat kuvaavat siirtymien merkitystä. Tuloksien mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat siirtymien olevan hetkiä, jolloin lapsi voidaan kohdata yksilönä ja kiinnittäen huomioita hänen mielenkiinnonkohteisiin ja vahvuuksiinsa tai vaan siihen mitä lapsia haluaa aikuiselle rauhallisessa ympäristössä kertoa.

Hautakankaan ym. (2021) tutkimuksen tulokset kertovat siitä kuinka opettajan toimiessa lasta arvostavasti ja lasta kuunnellen osallisena hänen oman toimintansa arvioinnissa ja siihen liittyvässä päätöksenteossa, johti tasavertainen kohtaaminen lapsen kanssa lapsen oppimisen kehittymiseen, esimerkiksi lapsen itsesäätelytaidoissa. Tämä tutkimustulos yhdessä tutkimukseni

tulosten kanssa nostavat esille kuinka merkittävässä roolissa ovat vuorovaikutusprosessit aikuisten ja lasten välillä ajatellen lapsen oppimista, esimerkiksi ajatellen osallisena toimimista siirtymissä. Kuitenkin useat tutkimukset ovat tuoneet esille, kuinka lasten mahdollisuudet vaikuttaa siirtymien toteutukseen ovat vähäisiä (Virkki, 2015). Gleimin ym. (2020) tutkimus tuo esille kuinka lasten kykyyn luoda varhaiskasvatuspäivään suunnitelmia tulisi luottaa ja nähdä lapset osallisina sekä osaavina. Kinoksen ym. (2016) tutkimus tuo esille, että lapset eivät voi jokapäiväisissä käytänteissä myötävaikuttaa omaan oppimiseensa sekä koulutukseen ja mahdollisesti yhteiskuntaan, vaikka heiltä löytyy kykyä siihen. Nämä useat tutkimukset nostavat esille sen kuinka lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa, esimerkiksi siirtymien toteutuksessa, tarvitsee toteutukseen lisää tutkimusta, osaamisen jakamista, tietoisuuden lisäämistä ja ennen kaikkea käytäntöön viemistä. Tutkimukseni tulokset myös korostivat lasten halua olla vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa siirtymissä kertoen asioita ja samalla vaikuttaen yksilöllisine mielenkiinnonkohteineen siirtymän kulkuun tai sen toteutumiseen.

Toisen tutkimuskysymyksen kautta etsin vastausta siihen, kuinka suunnittelu vaikuttaa varhaiskasvatukseen opettajien näkemyksen mukaan siirtymiin. Varhaiskasvatuksen opettajat tuottivat vastauksissaan esille, kuinka siirtymien pedagoginen suunnittelu on tärkeää, jotta siirtymät voidaan toteuttaa rauhallisesti. Jos siirtymien pedagogista suunnittelua ei tehdä, varhaiskasvatuksen opettajat tuovat esille kuinka siirtymät saattavat olla kaoottisia tai heikittäviä, jolloin siirtymät eivät voi sisältää pedagogista toimintaa. Nimenomaan siirtymien toimivuus ja sujuvuus nousivatkin vastauksissa esille. Toimiminen ohjeiden mukaan on yksi merkki lapsen itsesäätelytaidoista. Itsesäätelytaitoja tuetaan lapsen osallisuutta tukemalla. Kankaan ym. (2015) tutkimus kuvaa kuinka lapsen osallisuus mahdollistuu aikuisen jakaessa valtaa lapsille päätöksentekotilanteissa ja antaessa lasten äänille tilaa. Kankaan (2016) tutkimustulokset nostavat esille kuinka tulisi käyttää sellaisia pedagogisia menetelmiä varhaiskasvatuksessa, jotka tukevat lapsia tulemaan aktiiviksi vaikuttajiksi omassa oppimisessaan. Tutkimukseni tulokset kertoivat siirtymien olevan ajoit-

tain hektisiä. Lasten osallisuutta lisäämällä siirtymien suunnittelussa, siirtymien hektisyys todennäköisesti vähenisi. Opettajien vastuulla onkin antaa lapsille tietoon mitä välineitä ja mahdollisuuksia heillä on päiväsuunnitelmien luomiseen (Gleim ym., 2020). Månsson (2011) tarkasteli sitä mitä mahdollisuuksia ja rajoituksia pedagoginen toiminta asettaa lapsille. Lapset näyttäytyivät tarvitsevinä ja säädeltyinä sekä pätevinä ja näkyvinä. Tulokseni ovat samansuuntaisia Månssonin (2011) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan lapset haluavat olla vuorovaikutuksessa ja näkyvinä osallisina pedagogisesti suunnitellussa toiminnassa kuten siirtymissä. Lehtinen (2000) tuo esille kuinka lapsen ja aikuisen vuorovaikutussuhde on kaksisuuntainen ja vuorovaikutustilanteissa muokkautuva. Tällöin pedagogiikan tulee sisältää aktiivista kuuntelua, reflektointia, väittelyä ja keskustelua sekä tulkintaa, jotka johtavat lasten osallisuuteen ja sen kehittymiseen myös siirtymissä, jota tutkimukseni tuloksien perusteella siirtymät sisältävät sekä tarvitsevat toimiakseen.

Julkisuudessa on ollut paljon pohdintaa varhaiskasvatuksen arjen haasteellisuudesta ja siitä kuinka aikaa lasten yksilölliselle huomioinnille ei ole. Huolen aiheena ovat olleet myös liian isot lapsiryhmät ja hektiset varhaiskasvatuspäivät. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttäisi siltä, että siirtymien pedagogiset mahdollisuudet isojen ryhmien siirtymien rauhoittamisessa ja varhaiskasvatuksen päivien hektisyyden keventämisessä ovat pohdinnan arvoisia. Roos (2015) nostaa tutkimuksessaan esille kuinka hiljaa oleminen ja odottaminen ovat lapselle luonnotonta, kun taas leikkiminen on luonnollinen tapa toimia. Kettukankaan (2017) tutkimus tuo esille kuinka perustoiminnoissa lapset kyllästyvät ja alkavat toteuttamaan leikkiä, jos aikuisen sitoutuminen siirtymään on heikko. Usein juuri siirtymätilanteissa, kuten ruokailussa, pukeutumisessa ja odottamistilanteissa, joissa tilanne ei ole aikuisen tiukasti aikatauluttama, lapset ottavat tilanteen haltuun kehittäen omaa ohjelmaa (Stenius ym., 2021), joka voi aiheuttaa tutkimustuloksissa esille nousutta kaaosmaisuuksia siirtymissä. Hufin (2013) tutkimuksen mukaan lapset saivat tuoda omia ideoitaan ja mielenkiinnonkohteitaan esiin sekä lisätä toimintaan leikkillisyyttä, vaikkakin lapset saivat valita aikuisten valitsemista aktiviteettivaihtoehtoista.

Pedagogisesti lasten osallisuutta tukeva toiminta johtaa lasten ja aikuisten näkökulmien lähentymiseen, samalla lasten saadessa runsaasti kokemusta osallisuudesta varhaiskasvatuksessa. Lasten osallisuuden lisäksi opettajien havainnoissa vertaisryhmissä tapahtuvaa keskustelua, opettajien ymmärrys lapsista vahvistuu, joka johtaa lasten ja aikuisten väliseen yhteistyöhön, kehittäen samalla lasten itsesäätelytaitoja (Kangas ym., 2015). Itsesäätelytaitojen kehittyessä lasten kyky toimia siirtymissä ohjeiden mukaisesti ja ohjeiden muistaminen ja toiminnan jatkaminen vahvistuu, joka taa vaikuttaa siirtymien sujuvuuteen rauhoittavasti.

Siirtymien pedagogisessa suunnittelussa olisi huomioitava leikin merkitys, vähentäen lapselle luonnotonta odottelua. Näin voitaisiin vaikuttaa siirtymien kaaosmaisuuuden ehkäisyyn, jota tässä tutkimuksessa opettajat nostivat esille. Lisäksi tutkimus varhaiskasvatuksen siirtymien pedagogisista mahdollisuuksista huomioiden lasten osallisuus ja toimijuus siirtymissä, keskittäen huomion erityisesti lasten mielipiteisiin siirtymien toteutuksessa ja heidän arviointiinsa olisi arvokasta. Tärkeää onkin tutkimuksia tehdessä pohtia mitä vaikutuksia tutkimuksen tiedoilla on yhteiskuntaan (Humphrey & Lukka, 2011).

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä etsittiin vastauksia kysymykseen milloin ja kenen kanssa käytännössä siirtymien pedagoginen suunnittelu toteutuu. Vastauksissa kuvastui kuinka pedagogisesti suunnitellut siirtymät toimivat tärkeinä vuorovaikutustilanteina ja tilanteina, joissa on aikaa kohdata lapsi. Varhaiskasvatuksen opettajien kokiessa siirtymät tärkeiksi osiksi päiviä, he kertoivat käyttävänsä siirtymien suunnitteluun SAK-aikaa. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä päivittäisen toiminnan suunnittelu on siten, että toiminta sisältää toiminnan, levon ja ravinnon kokonaisuuden. Näihin liittyvät siirtymät, joiden tavoitteina ovat asenteet ja tieto hyvistä tavoista, ruokavaliosta ja levosta (Kettukangas, 2017). Tutkimukseni tulosten mukaan siirtymien suunnittelu vaikutti siirtymien toteutumiseen yhtenä osana päivän punaista lankaa, joka mahdollisti kokopäiväpedagogiikan toteutumisen, varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaisen kokonaisvaltaisen pedagogisesti suunnitellun toiminnan. Siirtymien suunnittelua opettajat totesivat teke-

vänsä itse tai yhteistyössä oman tiiminsä kanssa. Sevón ym. (2021) tekemä tutkimus nostaa esille, kuinka aikuisten tulee tietoisesti toimia, jotta lasten tila ja mahdollisuus ilmaista itseään, toimia osallisena toteutuisi. Siirtymät pedagogisesti suunniteltuina tuovat juuri kyseistä tilaa ja mahdollisuuksia lapselle ilmaista itseään ja tulla kuulluksi. Lasten osallisuus siirtymien suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa tuottaisivat siirtymiin uudenlaista näkökulmaa ja pedagogisia mahdollisuuksia. Lasten mukaan ottaminen päiväsuunnitelmien luomiseen, aikuisten antaessa siihen inspiiraatiota, aikuisten ja lasten välille syntyy vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa mukana on aina oppiminen. Vaikka siirtymiin käytetäänkin suunnittelu-aikaa ja niitä pidetään arvossa, aina siirtymät eivät toteudu suunnitelmien mukaan. Varhaiskasvatuksen opettajat tuovat vastauksissa esille sitä kuinka siirtymiin liittyy joustavuus ja lennosta siirtymien suunnitteleminen.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen koulutuksissa sekä työelämässä, sillä siirtymien ollessa tärkeitä hetkiä lasten oppimisessa varhaiskasvatuksessa, tulisi lasten osallisuus huomioida siirtymien suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Tutkimuksen tulokset kertovat varhaiskasvatuksen opettajien arvostavan siirtymiä, mutta todellisuudessa, kuten tämänkin tutkimuksen tulokset kuvastavat, aikaa suunnittelulle ei ole tarpeeksi ja suunnittelua tehdään myös itse siirtymissä. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen opettajien siirtymien suunnittelun tukemiseen, huomioiden uuden varhaiskasvatuksenperusteiden suunnitelman (2022) lapsen tuen tasot ja muodot sekä miten tuki annetaan, esimerkiksi siirtymissä.

Mielenkiintoista olisi tehdä jatkotutkimusta näistä haasteista liittyen osallisuuteen yhdistettynä siirtymiin. Tutkimuksessa Varhaiskasvatuksen työ muuttuu-muuttuuko asiantuntijuus (Ukkonen-Mikkola ym., 2020) tuloksista nousi esille opettajien itsensä positiointi lapsen osallisuuden mahdollistajaksi ja oppimisen edistäjiksi. Tämä kertoo siitä kuinka opettajat tiedostavat lasten osallisuuden tärkeyden varhaiskasvatuksessa ja oman vaikutusvaltansa sen toteuttamisessa oli kyseessä sitten siirtymät tai ei. Kiinnostavia tuloksia löytyi

Steniuksen ym. (2021) tutkimuksesta, jossa lasten toimiessa siirtymätilanteessa, he jäivät siirtymätilanteeseen mieluummin kuin vastustivat tilannetta. Tutkimuksen mukaan lapset lähtivät siirtymässä mielellään mukaan sanaleikkeihin tai keksivät yhdessä viihdykettä tilanteessa. Tällainen tulos kertoo puolestaan siitä kuinka lapset arvottavat siirtymiä ja luovat jo itse tilanteisiin sopivaa pedagogista näkökulmaa, johon opettajien olisi tärkeää tarttua. Myös vanhemmille on tärkeää kertoa siirtymien pedagogisesta merkityksestä, jotta he voivat huomioida siirtymät omalta osaltaan. Joten annetaan lapsille aikaa ja mahdollisuuksia, ollaan heille läsnä ja otetaan heidät mukaan arjen arviointiin, suunnitteluun ja toteutukseen. Sitä kautta siirtymien pedagogiset mahdollisuudet laajenevat ja hyödyttävät jokaista.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tynjälä (1991) tuo esiin neljä luotettavuuden kriteeriä laadullisessa tutkimuksessa. Niitä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus. Jokaisessa tutkimuksessa ja siihen liittyvässä haastattelussa tai kyselyssä on kyseessä ainutkertainen tilanne, joka ei ole toistettavissa samankaltaisena ja tilanteessa voidaan tavoittaa monia todellisuuksia, jää varmuuden tarkasteluun avoimuutta (Tynjälä, 1991). Tutkimuksen luotettavuutta lisätään yhdistämällä tutkimustuloksia kirjallisuuteen (Nowell ym., 2017). Seuraavaksi käsittelem tutkimukseni luotettavuutta näiden neljän kriteerin kautta.

Uskottavuuden kriteerillä tarkoitetaan tutkittavien käsitysten ja tutkijan luoman tulkinnan vastaavuutta sekä sen esille tuomista (Eskola & Suoranta 1999; Rouvinen, 2007). Tutkimukseni aineistonkeruu menetelmänä käytin kyseylomaketta, tutkittavien oli mahdollista kertoa oma näkemyksensä tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille yksilöllisiä kokemuksiaan varhaiskasvatuksen siirtymistä. Tutkimukseen osallistui pieni otos länsi-uudellamaalla työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia, joten on mahdollista, että suurempi tutkimukseen osallistujia määrä eri puolilta Suomea olisi tuottanut enemmän eroavaisuuksia tutkimuksen tuloksiin. Toi-

saalta on mahdollista, että aineisto olisi voinut saturoitua, jolloin vastauksista olisi alkanut nousemaan esille samaa tarinaa, kysely määrän ylittäessä tietyn määrän (Aaltio & Puusa, 2020).

Siirrettävyyden kriteerillä tarkoitetaan tulosten käytettävyyttä toisessa kontekstissa. (Eskola & Suoranta 1999; Tuomi & Sarajärvi, 212). Olen pyrkinyt tutkimuksen toteuttaminen kappaleessa kuvaamaan tutkimuksen toteuttamista mahdollisimman tarkasti, jotta samankaltainen tutkimus olisi mahdollista toteuttaa uudelleen. Siirrettävyyttä tukee yksityiskohtainen kuvaus tutkimuksen kulusta aineiston keruusta analysointiin. Näin tutkimustulokset tulevat perustelluiksi ja avoimiksi lukijalle. Tämän kyselytutkimuksen tavoitteena ei ole ollut tutkimustulosten yleistettävyys, vaan tarkoituksena on ollut tarkastella siirtymien pedagogisia mahdollisuuksia kerätyn aineiston kautta.

Tutkimuksen varmuus on luotu systemaattisella kirjauksen ja yksityiskohdallisen raportoinnin avulla, jonka kautta lukija voi pitää tutkimusta uskottavana. Tutkimuksen tulokset ja pohdinta osio perustuvat hyvin perusteltuihin tietoihin. Aaltion ja Puusan mukaisesti (2020) tutkimusraportti toimii vakuuttajana tutkimusaineistosta tehtyjen tulkintojen osuvuudesta. Siirtymiin liittyvää tutkimusta on vielä vähän ja erityisesti alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen siirtymät tarvitsevat lisää tutkimusta, huomioiden lasten osallisuuden merkityksen. Puusa ja Juuti (2021) tuovatkin esille kuinka tieteellisen tutkimuksen tulee aina pohjautua perusteluihin, jotka nousevat oman aikansa tieteellisestä keskustelusta.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan subjektiviteetin tiedostaminen (Aaltio & Puusa, 2020). Näin ollen tutkija on tutkimuksensa keskeinen analyysiväline (Nowell ym., 2017). Tutkijan onkin Rouvisen (2007) mukaan tärkeä tiedostaa, arvioida ja ”hallita” omat ennakkokäsityksensä, koska tutkijan omien käsitysten täydellinen poisjääminen tehdyistä tulkinnoista on lähes mahdotonta. Laadullista tutkimusta tehdessä tutkija pohtii useasti tekemiään ratkaisuja sekä tutkimuksensa luotettavuutta pohtimalla tutkimuksessa tekemiään ratkaisuja (Eskola & Suoranta, 2014). Tutkimuksen tulkintapäätökset pohjautuvat tutkijan tekemiin tulkintoihin tutkimukseen osallistuvien tutkittavien

vastauksista (Juuti & Puusa, 2020b). Koska laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan yksittäisiä tapauksia, tutkijan vuorovaikutus ja tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulmat yhdistyvät yksittäisten havaintojen kanssa. Tämä johtaa siihen, että tutkijan ja tutkimuskohteen sekä tuotetun aineiston välinen etäisyys jää läheiseksi (Puusa & Juuti, 2020a). Reflektiivisyyden liittämistä laadullisen tutkimuksen osaksi, luotettavuus on keskustelun aiheena laadullisen tutkimuksen piireissä (Aaltio & Puusa, 2020). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus rakentuukin analyysissä tutkijan ja tutkijakollegoiden ennakkoletuksiin, arkielämän sääntöihin ja teoreettiseen oppineisuuteen (Eskola & Suoranta, 2014). Olen itse varhaiskasvatuksen opettaja ja tutkimusta tehdessäni olen itse pohtinut omaa näkemystäni siirtymien tarjoamista pedagogisista mahdollisuuksista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että oma subjektiivisuuteni olisi vaikuttanut tutkimuksen lopputulokseen, sillä tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt avoimuuteen, jolloin tutkimukseni on toistettavissa seuraamalla tutkimuksen vaiheita ja lähteitä. Samalla tutkimuksen ollessa ilmiöstä tieteelliseen keskustelun tuottama, se laajentaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Juuti, 2020b).

Vahvistettavuudella tarkoitetaan muun muassa sitä, että tutkijan itsensä tekemät tulkinnat saavat tukea vastaavaa ilmiötä tarkasteltaessa muista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1999). Siirtymiin liittyvää lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa ja vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä yhdessä kokopäiväpedagogiikan sekä perustoimintojen kanssa on avattu tässä tutkimuksessa suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin.

Tähän tutkimukseen osallistui suhteellisen pieni määrä varhaiskasvatuksen opettajia. Kriteerinä osallistumiselle tutkimukseen oli kohtalaisen lyhyt työkokemus, vain puoli vuotta työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana mahdollisti osallistumisen kyselytutkimukseen. Vastausaikaa pidennettiin koronapandemian aiheuttamien haasteiden takia varhaiskasvatuksessa. Edellä mainitut mahdollisesti tutkimuksen tuloksiin vaikuttaneet tekijät kuvastavat rehellisesti tämän ajan varhaiskasvatusta. Vaihtuvuus alalla on suurta ja arki on kiireistä. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia kuinka uuden varhaiskasvatus-

suunnitelman perusteiden käyttöönotto elokuusta 2022 alkaen vaikuttaa lasten osallisuuteen ja sitä kautta heidän mahdollisuuksiinsa vaikuttaa päivittäisiin siirtymiin varhaiskasvatuksessa. Muutoksien kohdistuessa lasten oppimisen ja kehityksen tuen asioihin, kohdistuvat muutokset myös siirtymiin, joissa lapsen saaman tuen merkitys usein korostuu, kuten tämänkin tutkimuksen tuloksista käy ilmi. Siirtymät sisältävät paljon lapsen yksilöllistä kohtaamista ja ammattitaistoista suunnittelua, jota tukee päivitetty uusi varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteet (Opetushallitus,2022).

LÄHTEET

- Aaltio, I & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa: *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. 2020. 177-188.
- Alila, K & Ukkonen-Mikkola, T.(2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49 (1), s.75-81
- Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, N. & Malmberg, L.-E. 2012. Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. *Infant Behavior and Development*, 35(3), 439-451.
- 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 and Development*, 21 (5), 699-723.
- Edwards, A. & Stamou, E. (2017) Relational approaches to knowledge exchange in social science research. Teoksessa A. Edwards (toim.) *Working relationally in and across practices: A cultural-historical approach to collaboration*. New York: Cambridge University Press, 265-282.
- Eek-Karlsson, L., & Emilson, A. (2021). Doing belonging in early childhood settings in Sweden. *Early Child Development and Care*,
<https://orcid.org/0000-0002-1336-583X>
- Elo, S. & Kyngäs, H.(2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107-115.

- Emilson, A., & Folkesson, A-M. (2006) Children's participation and teacher control, *Early Child Development and Care*, 176:3-4, 219-238, DOI:10.1080/03004430500039846
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere. Vastapaino
- Esser, F., Baader, M., Betz, T. & Hungerland, B. (2016). *Reconceptualising agency and childhood: new perspectives in childhood studies*. Routledge.
- Fonsén, E., Heikka, J., Hjelt, H., Eskelinen, M. & Riekkola, A. (2018) Osallisuutta edistävä toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen. Teoksessa *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 – suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*.
- Gleimin, L. Iorion, J. Hammin, C & Sadlerin, K. (2020). Children as capable: daily plans in a preschool community. *Australasian Journal of Early Childhood*. Article reuse guidelines: sagepub.com/journals-permissions DOI: 10.1177/1463949120966089
- Hakala, J. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa: *Ikkunoi-ta tutkimusmetodeihin 1*. PS-kustannus, Juva.
- Hautakangas, M. Kumpulainen, K. Uusitalo. (2021). Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2021.1918125

- Holloway, I., Todres, L. (2009). *Thinking differently: challenges in qualitative research*. Pages 12-18
- Holloway, I., & Biley, F. C. (2011). Being a qualitative researcher. *Qualitative Health Research*, 21(7), 968–975.
<https://doi.org/10.1177/1049732310395607>
- Huf, C. (2013). Children's agency during transition to formal schooling. *Ethnography and Education*, 8:1, 61-76, DOI: 10.1080/17457823.2013.766434
- Humphrey, C., Lukka, K., (2011). (Ac)counting research. The value of holistic understanding. Teoksessa Cassell, C., Lee, B. (Toim.), *Challenges and Controversies in Management Research*. New York: Routledge.
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Juuti, P & Puusa, A. (2020a). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. 2020. 173-176.
- Juuti, P & Puusa, A. (2020b). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. 2020. 141-144
- Kangas, J., Ojala, M., & Venninen, T. (2015). Children's Self-regulation in the Context of Participatory Pedagogy in Early Childhood Education. *Early Education and Development*, 26(5–6), 847–870
- Kangas, J. (2016). Enhancing children's participation in early childhood education with participatory pedagogy. *Unigrafia*: Helsinki.

Kangas, J. Ukkonen-Mikkola, T. Harju-Luukkainen, H. Ranta, S. Chydenius, H. Lahdenperä, J. Neitola, M. Kinos, M. Sajaniemi, N. Ruokonen, I. (2021). Understanding Different Approaches to ECE Pedagogy through Tensions. *Educ. Sci.*, 11(12), 790; <https://doi.org/10.3390/educsci11120790>

Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) (2006). *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Kettukangas, T. (2017). Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa. Publications of the University of Eastern Finland. *Dissertations in Education, Humanities, and Theology [Doctoral dissertation]*. University of University of Eastern Finland

Kinos, J., Robertson, L., Barbour, N., & Pukk, M. (2016). Child-initiated pedagogies: Moving toward democratically appropriate practices in Finland, England, Estonia, and the United States. *Childhood Education*, 92(5), 345-357. Thematic Analysis.

Koivula, M., & Mustola, M. (2017). Varhaiskasvatuksen digiloikka ja muuttuva sukupolvijärjestys? Jännitteitä lastentarhanopettajien ja lasten kohtaamisissa digitaalisen teknologian äärellä. *Kasvatus ja aika*, 11(3), 37-50.

Linberg, A., Burghardt, L., Freund, J-D., & Weinert, S. (2020). Differential effect of duration of early childcare under the age of three on socio-emotional outcomes, *Early Child Development and Care*, 190:16, 2505-2519, DOI: 10.1080/03004430.2019.1588891

Lehtinen, A. R. (2000). *Lasten kesken: lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. SoPhi55.

- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & aika*, 15(2), 79-86. <https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus. <https://jykdok.linneanet.fi/vwebv/holdingsInfo?bibId=1183030>.
- Mäntylä, R. (2007). Kertovan muutosselonteon menetelmä (40-61). Teoksessa: Syrjäläinen, E. Eronen, A & Värri, V. *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*.
- Mäkelä, K. (1990). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus. Helsinki.
- Månsson, A. (2011). Becoming a Preschool Child: Subjectification in Toddlers During Their Introduction to Preschool, from a Gender Perspective. *Springer Science+Business Media*. <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-010-0022-6>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International journal qualitative methods*, 16(1), 1-13.
- Opetushallitus. Varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteet. (2020). Helsinki.
- Oswell, D. (2013). *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. New York: Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Laadullinen tutkimus & arviointimenetelmät: Teorian ja käytännön integrointi*, 4th edn., Salvia, Thousand Oaks, CA.
- Pianta, R., Downer, J. & Hamre, B. 2016. Quality in Early Education Classrooms: Definition, Gaps, and Systems. *Future of Children*, 26(2), 119-137.

- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen tutkimuksen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 145-156). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 75-85). Gaudeamus
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 25-40). Gaudeamus.
- Puusa, A & Juuti, P. (2021). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Ranta, J. Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa: *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino. Tampere.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampere: University Press. Väitöskirja.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96477/978-951-44-9691-2.pdf?sequence=1>.
- Rutanen, N. (2007). Water in Action. Encounters among 2- to 3- Year-Old Children, Adult, and Water in Day Care. Helsingin yliopisto: *Department of Social Psychology*. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4069-6>.
- Rutanen, N. (2012). Alle kolmevuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research Vol. 1, No. 1, 2012, 44-56*.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjv0cvJy7HzAhWJAXAIHYDBAb4QFnoECB0QAQ&url=https%3A%2F%2Fjecer.org%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2012%2F12%2FRutanen-4-.pdf&usg=AOvVaw3jwbpHI1wcDmqcL_2nYBeb

- Rutanan, N., & Hännikäinen, M. (2017). Care, Upbringing and Teaching in 'Horizontal' Transitions in Toddler Day-Care Groups. In E. J. White, & C. Dalli (Eds.), *Under-three Year Olds in Policy and Practice* (pp. 57-72). Springer. [doi:10.1007/978-981-10-2275-3_4](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_4)
- Rutanan, N. & Amorim, K. & Costa, C. (2016). Instructional strategies, discipline and children's participation in educational institutions for children under three-years-old – cases from Brazil and Finland. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, Vol. 6, No. 7. <http://www.ijhssnet.com/journal/index/3542>.
- Sandberg, A., & Eriksson, A., (2010) Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life, *Early Child Development and Care*, 180:5, 619-631, DOI:10.1080/03004430802181759
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2016). Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and care institutions. *Child Indicators Research*, 9(4), 913–932
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M. & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 114-138
- Stenius, T. Karlsson, L. Sivenuius, A. (2020) Young Children's Humour in Play and Moments of Everyday Life in ECEC Centres. Teoksessa: *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 66, No. 3, 396-410 [https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00313831.2020.1869084](https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00313831.2020.1869084)

- Tuikka M, (2018). *Varhaiskasvatuksen aloittavan lapsen ja kasvattajien välinen vuorovaikutus – vuorovaikutusaloitteet ja niihin vastaaminen*. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi: Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2011). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Hansaprint Oy: Vantaa.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5 - 6, 387-398.
- Ukkonen-Mikkola , T & Fonsén , E 2018 , ' Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map ' , *Australasian journal of early childhood* , vol. 43 , no. 4 , pp. 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 – Arbetslivsforskning* 18 (4). <https://doi.org/10.37455/tt.89217>
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). *Finlex*.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>

- Vastamäki, J. 2015. Kyselylomaketutkimus:Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa *Ikkuinoita tutkimusmetodeihin 1*. Toim. Valli, R & Aalto-la, J. 2015. PS-kustannus, Juva.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Väitöskirja.
- Vuorisalo, M., Rutanen, N., & Raittila, R. (2015). Constructing relational space in early childhood education. *Early Years*, 35(1), 67-79.
- Vuorisalo, M., Raittila, R., Rutanen, N. (2018). Kindergarten space and autonomy in construction – Explorations during a team ethnography in one Finnish kindergarten. *Journal of Pedagogy*, vol 9.
- White, E., J & Redder , B. (2015) Proximity with under twoyear-olds in early childhood education: a silent pedagogical encounter, *Early Child Development and Care*, 185:11-12, 1783-1800, DOI: 10.1080/03004430.2015.1028386

LIITTEET

Liite 1. Webropol-kysely

Alle kolmevuotiaiden lasten siirtymien pedagogiset mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen " Alle kolmevuotiaiden lasten siirtymien pedagogiset mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa".

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoivat pro gradun tekijä Riikka Vestman. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja luottamuksellista.

Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

En osallistu tutkimukseen flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen tutustunut tietosuojailoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Kiitos osallistumisestasi tähän tutkimukseen!

1. Vastaamalla kyllä hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

2. Minkälaisen arvon siirtymät saavat sinulta osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa? (pedagogisessa suunnittelussa ja laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutuksessa)? Perustele vastauksesi, kiitos
3. Kuinka paljon suunnittelu-aikaa käytät siirtymien (perushoidolliset tilanteet) sisältävän pedagogiikan suunnitteluun ja miksi?
4. Minkälainen merkitys suunnittelulla on mielestäsi siirtymiin?
5. Minkälainen vaikutus siirtymien suunnittelulla on mielestäsi lasten yksilölliseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen?
6. Miten huomioit lasten yksilölliset tarpeet siirtymien suunnittelussa? Kerro esimerkkejä suunnitelluista pedagogisista ratkaisuista siirtymissä, huomioiden yksilöllisesti lasten tarpeet.
7. Miten huomioit siirtymissä lasten aloitteet?
8. Miten ja kenen kanssa suunnittelet siirtymät käytännössä ja milloin sekä millaisissa tilanteissa suunnittelua tapahtuu?
9. Haluaisitko kertoa vielä jotain varhaiskasvatuksen siirtymistä?