

**” MÄ AATTELIN KOKO AIKA, ETTÄ NE KERTO  
SITTEN KUN SE TULEE SE SIIRTYMÄ”**

Vanhempien kokemuksia kasvatusyhteistyöstä lapsen  
siirtyessä ryhmästä toiseen päiväkodin sisällä

Sari Leskinen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2022  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Leskinen, Sari. 2022. "MÄ AATTELIN KOKO AIKA, ETTÄ NE KERTO O SITTEN KUN SE TULEE SE SIIRTYMÄ" Vanhemprien kokemuksia kasvatusyhteistyöstä lapsen siirtyessä ryhmästä toiseen päiväkodin sisällä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 71 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä kasvatusyhteistyöstä lapsen päiväkodin sisällä ryhmästä toiseen tapahtuvien siirtymäprosessien aikana. Kasvatusyhteistyötä tarkasteltiin vanhempien näkökulmasta. Aineistona toimi viiden eri perheen vanhemman haastattelut, jotka toteutettiin yksilöllisinä teema-haastatteluina lapsen aloitettua uudessa ryhmässään. Aineisto on osa Jyväskylän yliopiston koordinoimaa Lasten sosio-spatiaaliset suhteet ja eletyt kokemukset varhaiskasvatuksen siirtymissä -Trace-in-ECEC -hanketta, jossa tutkitaan lasten varhaiskasvatuspolkuja. Tässä tutkielmassa haastattelut analysoitiin laadullisesti temaattisen sisällönanalyysin mallia noudattaen.

Kasvatusyhteistyö näyttäytyy tämän tutkimuksen perusteella tiedonkulkuun ja vuorovaikutukseen liittyvien teemojen kautta. Vanhemmat asemoituvat yhteistyössä keskustelukumppaneiksi, tiedon vastaanottajiksi tai sivuutetuiksi. Haasteet siirtymiin liittyvässä tiedonvälityksessä aiheuttaa vanhemmille siirtymistä sekavan mielikuvan.

Tämän tutkimuksen tulosten avulla voidaan parantaa kasvatusyhteistyötä siirtymien hetkellä kiinnittämällä paremmin huomiota vanhempien osallisuuden ja lapsen siirtymää tukeviin käytäntöihin. Siirtymäprosesseissa on osallisena vanhempien ja lasten lisäksi myös kasvatushenkilöstö, jonka asiantuntemusta siirtymistä pitäisi jatkotutkimuksissa hyödyntää. Siirtymien ja niihin liittyvien hyvien käytänteiden määrittelyä tulisi lisätä koskemaan myös varhaiskasvatuspolun keskivaiheilla tapahtuvia siirtymiä.

Asiasanat: Varhaiskasvatus, kasvatusyhteistyö, siirtymäprosessi, osallisuus

## SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ.....	3
1 JOHDANTO.....	5
2 KASVATUSYHTEISTYÖ SIIRTYMÄN AIKANA.....	7
2.1 Siirtymä varhaiskasvatuksen kontekstissa.....	7
2.2 Valmiudet ja odotukset.....	9
2.3 Kasvatusyhteistyön määritelmiä.....	12
2.4 Kasvatusyhteistyön periaatteet.....	14
2.5 Luottamus kasvatusyhteistyössä.....	16
2.6 Vanhempien osallisuus kasvatusyhteistyössä.....	18
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS.....	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	24
4.1 Tutkimusaineisto ja sen keruu.....	24
4.2 Laadullinen sisällönanalyysi.....	26
4.3 Eettiset ratkaisut.....	32
5 KASVATUSYHTEISTYÖ LAPSEN SIIRTYESSÄ RYHMÄSTÄ TOISEEN.....	34
5.1 <i>"Se oli, oisko se ollu ennen joulua, ku sitä alettiin pohtia, että oisko se hyöä ratkasu"</i> - Vanhempi keskustelukumppanina.....	36
5.1.1 Siirtopäätöksen tekeminen.....	36
5.1.2 Tiedonjakaminen lapsesta.....	37
5.2 <i>"Ne vaan sano sillon, että se rupee harjottelemaan, että se syksyllä siirtyy sinne"</i> - Vanhempi tiedon vastaanottajana.....	39
5.2.1 Lapsen päivittäiset kuulumiset.....	39
5.2.2 Päiväkodin toimintaan liittyvä informaatio.....	40
5.3 <i>"Niinku mä en tiää yhtään mitä tapahtuu"</i> -Vanhemman sivuuttaminen.....	42
5.3.1 Siirtymän tuomat muutokset.....	42
5.3.2 Näkymättömyys.....	47
6 TAVOITTEENA EHJÄ POLKU -TARVE TASAVERTAISEMMALLE YHTEISTYÖLLE.....	49
6.1 Johtopäätökset tuloksista.....	49
6.2 Tiedonjakaminen luo osallisuutta.....	53
6.3 Miten kasvatusyhteistyötä siirtymissä voitaisiin kehittää?.....	55
6.4 Jatkotutkimusehdotukset.....	58
6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet.....	60
LÄHTEET.....	64

<b>LIITTEET .....</b>	<b>72</b>
-----------------------	-----------

# 1 JOHDANTO

Perheiden muuttuvat tilanteet aiheuttavat liikehdintää päiväkodin sisällä. Lapsiryhmät muuttuvat vuoden mittaan useasti, sillä lapsia tulee ja menee: vanhemmat tekevät päätöksiä, muuttavat paikkakuntaa, jäävät vanhempainvapaille ja opiskelevat joustavasti. Näin ollen lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen vaihtelee. Tästä aiheutuu haasteita ryhmien muodostamiselle, ja lapsia joudutaankin siirtämään ryhmästä toiseen kesken toimintavuoden (Kettumäki & Vikeväkorva 2018). Vaikka lapsi ei vaihtaisi päiväkotia välillä, saattaa hän silti kokea useita siirtymiä ennen kouluun menoaan. Siirtymiä aiheuttavat useimmiten yhteisössä tuotetut ikä- ja kehitysjaottelut sekä byrokraattiset rajaehdot: ryhmien käyttö- ja täyttöaste pyritään pitämään suurena ja henkilöstön suhdeluvun suhteessa lapseen täytyy olla kohdallaan (Kettumäki & Vikeväkorva 2018; O'Farrelly & Hennessy 2014). Toisaalta tilat määrittävät fyysiset rajoitteet ryhmien kokoonpanolle. Tyypillisimmin Suomessa siirrytään ainakin alle kolmevuotiaiden ryhmästä yli kolmevuotiaiden ryhmään ja sieltä edelleen esiopetukseen (Soini, Pyhälä & Pietarinen 2013). Päiväkodista riippuen tilanne vaihtelee: jossakin ”pienet” jaotellaan vielä vauvoihin ja taaperoihin, voi olla sisarusryhmiä, viisivuotiaiden ryhmiä tai esimerkiksi 3-4-vuotiaiden ja 4-5-vuotiaiden ryhmät. Siirtymien määrä on siis hyvin yksilöllinen.

Koska siirtojen kohteena olevilla on rajallisesti vaikutusvaltaa siirtymiin (Kettumäki & Vikeväkorva 2018), on tärkeää antaa ääni myös siirtymien keskiössä oleville ihmisille: lapsille, perheille ja kasvattajille. Vaikka he elävät ja kokevat siirtymät, on heidän mielipiteensä ja kokemuksensa usein sivuutettu, kuten Fincham ja Fellner (2016) toteavat. Brookerin (2007) mukaan varsinkaan lapsen myöhempiä siirtymiä instituution sisällä ei ole suunniteltu ja tuettu kovin hyvin. Karikoski ja Tiilikka (2017) sekä Alila (2017) esittävät, että lapsen siirtymää ryhmästä toiseen tulisi suunnitella eri toimijoiden kesken, jotta se olisi laadukas ja hallittu. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) määritellään, että varhaiskasvatuksen järjestäjän vastuulla on suunnitella yhteistyön ja siirty-

mien rakenteet ja käytänteet tiedonsiirron ja siirtymän sujuvuutta tukeviksi. Tutkimusta on tehty varhaiskasvatuksesta kouluun siirtymisestä (Babić 2017) ja varhaiskasvatuksen aloittamisesta (Rutanen & Laaksonen 2020), mutta on tärkeää tutkia myös siirtymiä, jotka koskevat ryhmästä toiseen siirtymistä päiväkodin sisällä. O'Farrellyn ja Hennessyn (2014) sekä Garpelinin, Kallbergin, Ekströmin ja Sandbergin (2010) mukaan näitä aikaisempia siirtymiä on jätetty tutkimuksissa paljon vähemmälle huomiolle, kuin varhaiskasvatuksesta kouluun siirtymistä. Mirva Nousiainen (2020) tutki pro gradussaan ryhmästä toiseen tapahtuvia siirtymiä päiväkodinjohtajien kuvaamina, ja esitti jatkotutkimushaasteena toiveen myös kasvattajien ja vanhempien näkemyksille. Tähän tarpeeseen tämä tutkimus vastaa, ja antaa äänen vanhemmille lapsen ryhmästä toiseen siirtymiin liittyen.

Varhaiskasvatuksen kontekstissa siirtymät näyttäytyvät prosesseina ja muutoksina lapsen elämässä. Nämä muodostavat teoreettisen viitekehyksen tälle tutkimukselle. Toisen tärkeän taustan tutkimukselle muodostaa kasvatusyhteistyön käsite. Sitä määritellään aiemman tutkimuksen, erityisesti luottamuksen ja vanhempien osallisuuden kautta. Tutkimuksen aineistona toimii haastatteluaineisto, jota on analysoitu laadullisin menetelmin aineistolähtöisesti sisälönanalyysilla. Tutkimukseni on osa Jyväskylän yliopistossa toteutettavaa Trace in ECEC/ Lasten sosio-spatiaaliset suhteet ja eletyt kokemukset varhaiskasvatuksen siirtymissä -hanketta. (<https://www.jyu.fi/trace-in-ecec>). Vanhempien haastattelut syventävät ilmiön ymmärtämistä niin, että voidaan muodostaa näkemyksiä siitä, millaisena kasvatusyhteistyö siirtymissä voi vanhemmille näyttäytyä. Tulosten perusteella pohditaan myös vanhempien osallisuuden näyttäytymistä prosessissa. Tutkimuksen tuloksena syntyvää tietoa vanhempien kokemuksista voidaan käyttää apuna suunniteltaessa entistä parempaa kasvatusyhteistyötä siirtymätilanteissa.

## 2 KASVATUSYHTEISTYÖ SIIRTYMÄN AIKANA

### 2.1 Siirtymä varhaiskasvatuksen kontekstissa

Siirtymien määrittely kirjallisuudessa riippuu siitä, missä yhteydessä niistä puhutaan. Siirtymä voi tarkoittaa siinä olevien toimijoiden roolien tai identiteettien muutosta, tai fyysistä siirtymistä toiseen tilaan (Johansson 2007). Siirtymä on luonteeltaan prosessinomainen, eli siihen sisältyy useita vaiheita ja muutoksia (Fabian 2007). Brooker (2008) toteaa, että lukuisten määritelmien ja teoreettisten mallien joukossa Urie Bronfenbrennerin 1970-luvulla kehittämä ekologinen malli on onnistunut toimimaan hyvin siirtymäprosessien kuvaajana. Se on käyttökelpoinen, kun ajatellaan siirtymän olevan muutokseen ja sopeutumiseen perustuva prosessi, jossa yksilö ja ympäristö vaikuttavat toisiinsa. Bronfenbrennerin mallissa on sisäkkäisiä tasoja, jotka ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemejä. Yksilön välitön lähiympäristö ja niiden ihmiset muodostavat mikrosysteemin. Tällaisia ovat esimerkiksi koti ja päiväkot. Näiden mikrosysteemien välistä vuorovaikutusta hän kuvaa mesosysteemin käsitteellä. Varhaiskasvatuksen kontekstissa vaikkapa tiedonkulku päiväkodista kotiin on mesosysteemissä tapahtuvaa. Eksosysteemi siirtyy yksilöstä kauemmas, eli käsittää mikrosysteemejä jotka ovat vain välillisesti yhteydessä yksilöön. Laajimman kokonaisuuden ja kaikki edeltävät systeemit sisältää makrosysteemi, jona voidaan pitää esimerkiksi yhteiskuntaamme ja elämäämme kulttuuria. (Bronfenbrenner 1979; Karikoski 2008.) Lapselle siirtymä on sekä hänen oman roolinsa muutos että ympäröivässä kulttuurissa tapahtuva muutos (Bronfenbrenner 1979). Tässä tutkimuksessa keskitytään siis lapselle tutussa mikrosysteemissä tapahtuviin muutoksiin ja vielä tarkemmin kahden mikrosysteemin (koti ja päiväkot) väliseen yhteistyöhön.

Varhaiskasvatuslaissa varhaiskasvatuksella tarkoitetaan pedagogisesti painottunutta kasvun, oppimisen ja hoidon kokonaisuutta, johon Suomessa ovat oikeutettuja alle kouluikäiset lapset. Varhaiskasvatuksella on monia tavoitteita, jotka tähtäävät lapsen etu huomioiden mahdollisimman hyvään kehityksen, op-

pimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen. (Varhaiskasvatustalaki 2018/540.) Päiväkodissa järjestettävä kasvatustoiminta on yksi varhaiskasvatuksen järjestämismuodoista. Sitä voi järjestää joko kunta, kuntayhtymä tai yksityinen toimija. Varhaiskasvatusta ohjataan useilla eri tasoilla asiakirjoilla ja määräyksillä. Varhaiskasvatustalaki, joka uudistettiin vanhasta päivähoitolaista vuonna 2018, määrää muun muassa lapsen oikeudesta saada varhaiskasvatusta ja sen järjestämisen tavoista. Lakiin perustuen on tehty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, josta taas kunkin kunta on muokannut oman versionsa. Uusin päivitys julkistettiin loppuvuodesta 2018. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.)

Siirtymistä puhutaan myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, jossa todetaan, että lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin turvaamiseksi erilaiset siirtymävaiheet tulee suunnitella. Siirtymävaiheiksi mainitaan siirtymät kotoa varhaiskasvatukseen, ryhmien välillä tapahtuvat siirtymät esiopetukseen asti sekä peruskouluun siirtyminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.) Varhaiskasvatustalassa ja muissa ohjausasiakirjoissa ei suoranaisesti anneta määräyksiä siirtymien toteutukseen liittyen, mutta niissä määritellyt ryhmä- ja henkilöstömitoitukset vaikuttavat ryhmien muodostamiseen ja sitä kautta siirtymiin. Lapsiryhmissä saa olla paikalla enintään kolmea kasvatushenkilöä vastaava määrä lapsia. Yli 3-vuotiaiden ryhmässä yhdellä kasvatushenkilöllä saa olla vastuullaan enintään 7 kokopäiväistä lasta ja alle 3-vuotiaiden ryhmässä 4. Näin ollen alle 3-vuotiaiden ryhmässä voi olla enintään 12 lasta, ja yli 3-vuotiailla 21. (Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta annetun valtioneuvoston asetuksen 1§:n muuttamisesta, 2019.) Lisäksi lain mukaan ryhmien muodostaminen ja tilojen käyttö täytyy suunnitella siten, että varhaiskasvatuksen tavoitteet on mahdollista saavuttaa (Varhaiskasvatustalaki 2018/540; Kettumäki & Vikeväkorva 2018). Lapsen ikä ei siis ole ainoa ryhmien kokoonpanoihin vaikuttava tekijä, vaan rakenteissa on huomioitava esimerkiksi lasten tuen tarpeita. Lisäksi päiväkotien fyysiset rakenteet ohjaavat ryhmäjakoja: neliöiltään pienempään tilaan on järkevää sijoittaa alle kolmevuotiaiden 12 lapsen ryhmä.

Lapsen varhaiskasvatuksen ryhmästä toiseen siirtymistä voi ajatella prosessina, joka alkaa siirtopäätöksestä ja jatkuu aina uuteen ryhmään sopeutumiseen



asti. Vertikaalisiksi siirtymiksi on määritelty yleensä lapsen ikään tai etenemiseen hierarkkisessa järjestelmässä liittyvät muutokset (Rutanen & Karila 2013). Tällaisia siirtymiä ovat luonnostaan esimerkiksi siirtymät varhaiskasvatuksesta kouluun tai luokalta toiselle. Lapsen siirtyessä pysyvästi ryhmästä toiseen on tyypillisimmin kyse vertikaalisesta siirtymästä: lapsi siirretään hänen kasvaessaan toiseen ryhmään, joka muodostetaan suurin piirtein samanikäisistä lapsista. Perusteena on siis useimmiten kehitykseen liittyvät asiat tai ikätasoinen jaottelu, sillä varhaiskasvatuksessa kolme vuotta täyttäessään lapsi voi toimia isommassa lapsiryhmässä. Horisontaaliset siirtymät taas kuvaillaan nopeiksi ja usein tapahtuviksi vaihdoksiksi esimerkiksi ryhmätilasta toiseen tai koulusta harrastukseen. Horisontaalisesti lapset liikkuvat päivittäin tilanteesta toiseen, esimerkiksi ulkoilemaan tai jumppaamaan saliin. (Johansson 2007; Brooker 2008.) Rutanen ja Karila (2013) puhuvat ”minisiirtymistä”, joita lapset voivat kohdata esimerkiksi kasvattajan vaihtuessa kesken päivän. Näin ollen päiväkodissa tapahtuu sekä horisontaalisia että vertikaalisia siirtymiä. Cryer, Wagner-Moore, Burchinal, Yazejian, Hurwitz & Wolery (2005) toteavat, että päivittäisiä siirtymiä voi tapahtua myös pakon sanelemana, jotta henkilökunnan suhdeluvut toteutuisivat lain mukaisesti.

## 2.2 Valmiudet ja odotukset

Jokainen lapsen siirtymä uuteen ryhmään muuttaa jotakin. Muutoksia tapahtuu yksilöllisellä tasolla, suhteiden tasolla ja kontekstin tasolla. Yksilön tasolla muutos tarkoittaa yksilön identiteetin ja toisaalta hänelle asetettujen odotusten muuttamista. (Dockett & Einarsdóttir 2017; Lam & Pollard 2006.) Brooker (2008) käyttää esimerkkinä esiopetuksesta kouluun siirtymistä, jossa lapsista tulee yhtäkkiä päiväkodin isoimmista koulun pienimpiä. Sama ilmiö tapahtuu myös siirtymässä ikätasoltaan isompien ryhmään, esimerkiksi alle 3-vuotiaista 3-5-vuotiaiden ryhmään. Ensin 3-vuotias on ryhmänsä isoimpien joukossa, hänestä puhu-

taan ryhmässä "isona", ja seuraavassa hetkessä hän onkin uuden ryhmänsä pienimpiä. Päiväkodeissa on sekä ääneen lausuttuja, että sanattomia sopimuksia ja odotuksia lasten olemiselle aikuisten taholta (Alasuutari 2010). Kuten Brooker (2008) mainitsee, sekaannusta lapsen mielessä lisää vanhempien ja kasvattajien puhe lapselle: *"nyt olet jo niin iso että siirryt isompien ryhmään"*. Yhteisön tasolla koko lapsiryhmän dynamiikka muuttuu (Fincham & Fellner 2016). Suhteiden näkökulmasta lapset joutuvat siirtymissä muodostamaan uusia kaveruus- ja vuorovaikutussuhteita sekä lapsiin että aikuisiin, ja kontekstien tasolla lapsen ympärillä rutiinit ja ympäristö muuttuvat. (Dockett & Einarsdóttir 2017.) Kouluun siirtyessä puhutaan kouluvalmiudesta, mutta millaisia valmiuksia lapsella odotetaan olevan siirryttäessä esiopetukseen tai yli kolmevuotiaiden ryhmään? (Brooker 2008; Sinkkonen 2018.) Yli kolmevuotiaiden ryhmässä on enemmän lapsia ja vähemmän aikuisia heitä jokaista kohden, joten tietynlaista käyttäytymistä odotetaan. Nämä odotukset muodostuvat taidoista ja ominaisuuksista, joita yli kolmevuotiaiden ryhmässä tulisi yhteisesti tuotetun näkemyksen mukaisesti hallita. Tällaisia taitoja ovat useimmiten varsinkin omatoimisuus ja itsenäisyys, sosiaaliset taidot ja kommunikointiin pystyminen. Odotukset näitä taitoja kohtaan kumpuavat toisaalta iän mukaisesta kehityspsykologiasta, mutta myös ryhmärakenteista ja resursseista. (Rutanen & Karila 2013.)

Sopeutumisen käsite liitetään usein ryhmävaihdoksiin liittyviin odotuksiin lasta kohtaan. Lapsen sopeutumisella uuteen ryhmään tarkoitetaan sitä, että hän alkaa käyttäytyä häneen kohdistuvien odotusten ja vaatimusten mukaisesti. Esimerkiksi Lummelahti (1990) tutki väitöstutkimuksessaan kuusivuotiaiden minäkäsitystä ja sopeutumista varhaiskasvatukseen. Tutkimus hahmotteli sopeutumisen "myönteiseksi sosiaalisesti käyttäytymiseksi", jossa lapsi on omaksumat yhteiset säännöt ja pystyy toimimaan vuorovaikutuksessa yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa. Lapsi kykenee osallistumaan aktiivisesti ohjattuun toimintaan, ottaa toiset huomioon, osoittaa tarvittavaa itsehallintaa ja toimii sopivan itsenäisesti ja omatoimisesti, jopa hieman alistuvasti. (Lummelahti 1990.) Nykyään tutkimuksellinen näkökulma on muuttunut enemmän lapsen omaa

roolia ja yksilöllisyyttä korostavaksi. Yhteisön odotuksetkin rakentuvat tilannesidonnoisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joten ne vaihtelevat. Lapset eivät ole sopeutumisprosessissa passiivisia, vaan rekonstruoivat neuvotellen uuden tilanteen itselleen mahdolliseksi sopeutua. (Lam & Pollard 2006.) Brooker (2008) tuo kirjassaan esille myös ajatuksen siitä, olisiko ikään perustuvia ikaikaisia ryhmä- ja luokkajakoja syytä pohtia uudelleen. Koulun puolella tätä jo tapahtuukin: puhutaan inklusiosta, alkuopetusta toteutetaan luokattomana esiopetuksen ja 1.-2. -luokkalaisten kesken sekä avoimia oppimisympäristöjä rakennetaan. Varhaiskasvatuksessa ryhmien muodostumista määrittelee edelleen paljon käytännön resurssit, esimerkiksi käytettävät tilat. Diskurssi kouluvalmiuden muuttumisesta koulun valmiuteen tulee mielenkiintoisesti esille myös Garpelin ym. (2010) tutkimuksessa siirtymistä ryhmästä toiseen. Tutkijat havainnoivat kahden eri ryhmän siirtymäkäytänteitä, ja tulevat ristiriidan äärelle: onko yksilöllisyys tässä asiassa sittenkään paras vaihtoehto? Jos siirtymässä keskitytään yksilöön ja hänen valmiuksiinsa, ja koetetaan tehdä siirtymästä mahdollisimman huomaamaton, kiinnittyy huomio myös haasteiden ilmetessä yksilöön eikä pedagogiseen ympäristöön. Jos taas lapsiryhmä siirtyy yhdessä, toisistaan tukea saaden, voidaan alkaa pohtia, miten oppimisympäristö saadaan valmiiksi juuri heidän tarpeitaan varten.

Lapsen sopeutumiseen vaikuttaa olennaisesti myös vuorovaikutussuhteet lasten ja aikuisten välillä, sekä lapsen suhde hänen vertaisiinsa. Myöskään oppimisen kannalta vertaiskulttuuria ja lapsen vuorovaikutussuhteita ryhmän toisiin lapsiin ei voi väheksyä, kuten useat oppimisteoreetikot ovat tutkimuksissaan todenneet. (Johansson 2007.) Ystävyysuhteet toimivat myös suojaavana tekijänä muutoksissa, kuten siirtymätilanteissa (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2012; Margetts 2007.) Vanhemmatkin ovat tärkeä resurssi siirtymien tukemisessa, sillä he tuntevat lapsensa parhaiten ja tietävät millaista tukea hän mahdollisesti kaipaa muutoksessa. Jos heidän mukanaolonsa siirtymäprosessissa mahdollistetaan, he voivat valmistella lastaan tulevaan muutokseen ja näin ollen helpottaa sopeutumista. Onnistuneen siirtymän kannalta oleellista olisikin aikuisten yhteistyö (Lam & Pollard 2006) sekä lapsen kannalta siirtoa helpottavat tekijät, olivatpa ne

lapsen henkilökohtaisia valmiuksia tai toimintaympäristön resursseja. Cryer ym. (2005) tuo esille tutkimuksessaan, että vastoin suosituksia pienten lasten kasvatustajasuhteiden pysyvyydestä, lasten siirtymiä toteutetaan usein siirtämällä heitä aikuiselta toiselle. Lapselle turvallisista pitkistä kiintymyssuhteista hoivaajiin on todettu olevan monenlaista hyötyä lapsen kehitykselle, kuten esimerkiksi kognitiivisille, kielellisille ja sosiaalisille taidoille (Cryer ym. 2005). Suomessa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa mainitaan tavoitteeksi *”turvata mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018; Varhaiskasvatustalaki 2018). Ammattikasvattajien ja vanhempien hyvä yhteistyö vaikuttaa lapsen sopeutumiseen ja sosiaalistumisprosessiin myönteisesti. (Rentzou 2011.) Onnistuneet varhaiset siirtymät tukevat lapsen selviytymistä myös tulevilla siirtymätilanteissa (Karikoski & Tiilikka 2017).

### 2.3 Kasvatussyhteistyön määritelmää

Kasvatussyhteistyön määritelmät ja tavat toteuttaa sitä vaihtelevat eri maissa ja tutkimuskirjallisuudessa (Vlasov & Hujala 2017). Suomessa tavoitteeksi on linjattu toimia lapsen huoltajien kanssa yhteistyössä lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia edistävällä tavalla, molempien osapuolten asiantuntemusta hyödyntäen, ja tukea vanhempia kasvatustyössään (Varhaiskasvatustalaki 2018/540). Tiilikan (2005) mukaan kasvatussyhteistyön perusedellytyksiä ovat vanhempien tiedonsaantioikeus lapsensa saamasta kasvatuksesta sekä heidän oikeutensa osallistua sen suunnitteluun ja toteutukseen. Näin määrätään myös varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, kuten varhaiskasvatustalassa: *”---lapsen vanhemmille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa---*” (Varhaiskasvatustalaki 2018/540). Samoin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) mainitaan, että vanhemmilla tulee olla mahdollisuus osallistua varhaiskasvatustyöhön lapsensa osalta, ja että toimiva yhteistyö olisi tärkeää erityisesti erilaisissa siirtymävai-

heissa. Ammattilaisia velvoitetaan antamaan huoltajille tietoa varhaiskasvatuksen toiminnasta ja tavoitteista, sekä mahdollistamaan osallisuuden toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja toteuttamiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.) Tämä siis antaa jo suuntaviivoja sille, mitä kasvatusyhteistyön tulee vähimmillään olla ja sisältää.

Yksi viimeaikaisista diskursseista vanhempien ja ammattilaisten välisistä suhteista puhuttaessa on keskustelu termeistä kumppanuus ja yhteistyö. Tämän vuosituhannen alkupuolella puhuttiin kasvatuskumppanuudesta, jossa pyrittiin korostamaan ammattilaisten ja perheiden tasavertaista osaamista, vastuunjakoja ja yhteistyötä lapsen kasvatuksessa (Kaskela & Kekkonen 2006; Onnismaa 2010). Tällä hetkellä on palattu puhumaan kasvatusyhteistyöstä, jonka katsotaan olevan neutraalimpi ilmaus asiakkaan ja työntekijän väliselle byrokraattiselle vuorovaikutussuhteelle. Onnismaa (2010) huomauttaa myös, ettei varhaiskasvatuksen työntekijän ja vanhemman suhde perustu kummankaan puolelta vapaaehtoisuuteen, jonka nähdään myös liittyvän kumppanuus-termiin. Yhteistyö käsitteenä kiinnittää huomion tekemiseen ja toimintaan suhteessa. Siinä mielessä se toimii perheiden ja ammattilaisten välistä vuorovaikutusta tutkittaessa, kun ollaan kiinnostuneita nimenomaan siitä, millaisia sisältöjä tämä suhde sisältää. (Onnismaa 2010.) Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä kasvatusyhteistyö nykysuuntauksen mukaisesti. Tutkimuskirjallisuudessa molempia käsitteitä käytetään runsaasti.

Varhaiskasvatuksesta puhuttaessa on huomattava, että emme puhu pelkästään lapsista. Asiakkaana on koko perhe, ja toisaalta ammattinsa puolesta kasvatuksen kentällä toimii runsas joukko erilaisia ammattilaisia. Näillä kaikilla on oma roolinsa, joiden puitteissa he toimivat. Varhaiskasvatuksen ympäristönä päiväkotia on aikojen kuluessa muotoutunut tietynlaista käyttäytymistä eri osapuolilta odottavaksi ja sallivaksi. Näin ollen se on luonut myös näkymättömiä valtasuhteita ja hierarkiaa eri roolien välille. (Alasuutari 2009.) Karila (2012) toteaa, että pohjoismaisessa varhaiskasvatuksessa yhteistyö ammattilaisten ja vanhempien välillä on muodostunut ideaaliksi tavoitteeksi toiminnassa. Hänen mu-

kaansa aiempi tutkimus on osoittanut, että tätä suhdetta dominoi edelleen varhaiskasvattajien asiantuntijuus, vanhempien jäädessä yhden lapsen subjektiiviseksi kokemusasiantuntijoiksi. (Karila 2012.) Ammattikasvattajilla katsotaan edelleen olevan enemmän tietoa lapsen kehityksestä ja pedagogiikasta laajemmassa mittakaavassa, kun taas vanhempien asiantuntemus perustuu kokemukseen heidän oman lapsensa kehityksestä (Rentzou 2011). Ammattilaisten vastuulla onkin kannustaa vanhempia jakamaan omaa asiantuntemustaan yhteiseksi tiedoksi, lapsen parhaaksi. Näin yhteistyö muuttuu perhelähtöisemmäksi. (Tiilikka 2005.) Määttä ja Rantala (2016) määrittelevät perhelähtöisyyden työskentelyn neljäksi ulottuvuudeksi tiedon ja vastuun jakamisen, perheen hyvinvoinnin huomioimisen ja asiantuntijuuden kunnioittamisen sekä vanhempien mielipiteiden kuulemisen. Hujalan, Turjan, Gasparin, Veissonin & Wani-ganayaken (2009) tutkimuksessa tutkituista viidestä maasta perhelähtöisyys kasvatusyhteistyössä oli heikointa Suomessa, ja kasvattajat näkivät vanhemmat vähiten osallistuvina. Kasvattajat kokivat, että perheiden kanssa toimimisessa tarvittiin paljon erilaisia taitoja. Bronfenbrennerin ekologinen systeemimalli selittää myös kasvatusyhteistyön tärkeyttä: lapsilla on mikrosysteemeissään lukuisia ihmissuhteita, joiden keskellä he elävät, ja oppimisen paras potentiaali ilmenee, kun nämä suhteet linkittyvät toisiinsa tiiviisti (Bronfenbrenner 1979; Rentzou 2011).

## **2.4 Kasvatusyhteistyön periaatteet**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kasvatusyhteistyön tavoitteeksi määritellään molempien osapuolten yhteinen kiinnostus ja sitoutuminen lapsen hyvinvoinnin tukemiseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Kommunikointi ja tietojen jakaminen ovat vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten pääasiallinen yhteistyön muoto (Rentzou 2011). Määttä ja Rantalan (2016) mukaan yhteistyö koostuu esimerkiksi yhteisistä käytännöistä neuvottelemisesta ja

sopimisesta, sekä perheiden ohjaamisesta muihin palveluihin. Varhaiskasvatuksessa tyypillisiä yhteistyön muotoja ovat vasu- eli lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut, juhlat, vanhempainillat, yhteistyöpalaverit ja päivittäiset kohtaamiset portilla. Tietoa jaetaan niin suullisesti kuin puhelimella ja erilaisilla sähköisillä palveluillakin. Tiilikka (2005) huomauttaa myös, että tiedon saaminen on osallistumisen edellytys. Kekkosen mukaan (2012) kasvatusyhteistyön vuorovaikutuksessa tulisi näkyä kuuntelemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dialogisuuden elementit. Keenin (2007) mukaan toimiva yhteistyö vanhempien ja kasvattajien välillä vaatii kunnioitusta, luottamusta ja rehellisyyttä, yhteisiä tavoitteita sekä jaettua suunnittelua ja päätöksentekoa.

Amerikkalaisessa tutkimuksessa määriteltiin kuusi teemaa perheiden ja heidän kanssaan työskentelevien ammattilaisten välillä ilmenevässä yhteistyössä. Nämä teemat olivat kommunikointi, sitoutuminen, tasapuolisuus, taidot, luottamus ja kunnioitus (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle 2004). Kommunikaatio sisältää informaation jakamista, ja sen haluttiin olevan sekä riittävän tiheää, avointa mutta myös laadullisesti riittävää. Sitoutuneisuuden nähtiin kuuluvan työntekijän joustavuus, sensitiivisyys sekä perheen tukeminen. Tasapuolisuuden toteutuminen edellytti, että suhteen molemmat osapuolet kokevat voivansa vaikuttaa ja päättää asioista. Vanhemmat odottivat myös ammattilaisilta taitoja yhteistyössä: asioiden aikaansaamista, lapsen kehityksen asiantuntemusta sekä vanhempien tukemista siinä. Yhteistyön osapuolten myös toivottiin olevan luottamuksen arvoisia ja osoittavan kunnioitusta toisiaan kohtaan. (Blue-Banning ym. 2004.) Kasvatusyhteistyön toteuttamiselle ei voida määrittellä kaiken kattavaa opasta, sillä perheet ovat erilaisia. Ammattilaisten haastavaksi rooliksi jää siis muokata yhteistyön tavat ja vuorovaikutus yksilöllisesti kullekin sopivaksi. Yhteistyötä haastaa myös se, etteivät osapuolet saa valita toisiaan, mutta heidän pitää silti pystyä toimimaan kohti yhteisiä tavoitteita. (Keen 2007.)

Siirtymissä kasvatusyhteistyö tukee ja nopeuttaa lapsen sopeutumista uuteen tilanteeseen. Yhteistyö näyttäytyy sekä konkreettina, teknisenä neuvomisenä uuden tilanteen äärellä, että tunnetason tukemisena, joka kohdistuu lapseen

ja vanhempaan. (Karikoski & Tiilikka 2017.) Jos vanhemmat otetaan mukaan prosessiin edes antamalla heille tarpeeksi tietoa mitä on tapahtumassa, he voivat valmistella lasta tulevaan. Brookerin (2008) mukaan viestinnän tulevasta pitäisi olla lapselle yhtenäistä kasvattajien ja vanhempien osalta, jotta lapsi voi suhtautua muutokseen hyväksyvästi ja luottavaisesti. Kasvattajien, jotka ovat työskennelleet lapsen kanssa jopa vuosien ajan useita tunteja päivässä ja jotka tuntevat hänet hyvin, asiantuntemusta tulisi myös arvostaa siirtymiä suunniteltaessa. Kasvattajilla, vanhempien lisäksi, on usein vahva näkemys lapsen voimavaroista ja resilienssistä. Resilienssi tarkoittaa yksinkertaistettuna, yhdellä tavalla määriteltynä, lapsen kykyä selviytyä ja kehittyä normaalisti muuttuvissa tai vaikeissa olosuhteissa, tai huolimatta niistä (Brooker 2008). Tekemällä yhteistyötä eri toimijoiden kesken voi arvioida siirtymien tarpeellisuutta lapsen edun mukaisesti. Lapsen oikeuksien perusteella myös lapsille kuuluu antaa ääni siirtymien suunnittelussa ja toteutuksessa (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991; Brooker 2008).

## **2.5 Luottamus kasvatusyhteistyössä**

Kasvatusyhteistyö vaatii kunnioitusta ja tasa-arvoista vuorovaikutusta, joiden kautta luottamus pystyy rakentumaan. Luottamus, joka on oleellinen osa vuorovaikutuksellista ihmissuhdetta, on vaikea määritellä tarkasti ja tieteellisesti. (Adams & Christenson 2000.) Luottamus ilmenee ja rakentuu luonnollisesti erilaisena riippuen siitä, millainen suhde on kyseessä -opettajan ja vanhemman, työntekijän ja esimiehen vai lapsen ja vanhemman. Kasvatusyhteistyössä on tärkeää saavuttaa luottamuksellinen suhde kasvattajien ja vanhempien välille, jotta yhteistyö voi toimia (Rutanen & Laaksonen 2020; Karila 2006). Adams ja Christenson (2000) ja Kotkavirta (2000) määrittelevät luottamusta uskoksi siihen, että suhteen toinen osapuoli haluaa toimia yhteistyölle suotuisalla ja positiivisia seurauksia aiheuttavalla tavalla. Luottamuksen rakentuminen vanhempien ja kasvattajien välille vaatii perheiltä uskoa kasvattajien haluun toimia juuri heidän lapsensa parhaaksi. (Adams & Christenson 2000; Rempel, Holmes & Zannan



1985.) Karila (2006) mainitsee luottamuksen vanhempien ja kasvattajien välillä vaativan erityisesti kasvattajilta ammattilaisina hyvää vuorovaikutusosaamista ja toisaalta vanhempien täytyy saada vaikuttamisen- ja kuulluksi tulemisen kokemuksia. Drugli ja Undheim (2012) toteavat, että aiemmissa tutkimuksissa vanhemmat ovat osoittaneet yllättäen suurtakin luottamusta ja tyytyväisyyttä päiväkotia kohtaan, vaikka heillä ei ole ollut juurikaan tietoa toiminnan sisällöstä. Tämän perusteella näyttäisi, että vanhemmille laadun mittari on jokin muu kuin päiväkodin jakama konkreettinen informaatio. Druglin ja Undheimin tutkimuksessa vanhemmat jakautuivat tiedonsaannin kokemustensa perusteella neljään ryhmään. Vanhemmat olivat joko saaneet riittävästi tietoa, olivat saaneet sitä kysymällä, eivät olleet saaneet sitä tai eivät olleet halunneet sitä (Drugli & Undheim 2012.)

Adams ja Christenson (2000) ja Rutanen ja Laaksonen (2020) ovat kuvanneet Rempelin, Holmesin ja Zannanin (1985) mallia luottamuksen hierarkkisesta kehittymisestä. Mallissa luottamus rakentuu kokemuksiin ja havaintoihin pohjautuen, ja sen kolme tasoa ovat ennustettavuus, varmuus ja usko. Ennustettavuuden tasolla toinen osapuoli toimii roolissaan ennakoitusti ja vahvistaa näin omalla käytöksellään odotuksia. Seuraavalla, varmuuden tasolla, luottamus alkaa rakentua enemmän henkilökohtaisten piirteiden varaan, asioihin käytöksen takana. Uskon tasolla luottamus ei vaadi enää näkyviä, käyttäytymisessä näkyviä todisteita. Toisen välittämiseen, sensitiivisyyteen ja emotionaaliseen turvaan uskotaan tilanteesta riippumatta. (Rutanen & Laaksonen 2020; Adams & Christenson 2000.) Nämä luottamuksen syvenevät tasot soveltuvat hyvin kuvaamaan luottamusta myös vanhempien ja kasvattajien välillä, joskin esimerkiksi Rutanen ja Laaksonen (2020) havaitsivat tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen aloitusta koskien korkeimman uskon tason puuttuvan vanhempien puheista. Huomionarvoista on, että luottamuksellinen suhde tiettyyn tai tiettyihin kasvattajiin voi kannatella koko kasvatusyhteistyösuhdetta. Kuten Rutanen ja Laaksonen (2020) toteavat, hetkittäiset notkahdukset kuten ongelmat vuorovaikutuksessa, tiloissa tai vaikkapa henkilökunnan vaihtuvuudessa, voidaan antaa anteeksi luottamuk-

sellisen kasvattajasuhteen vuoksi. Taitavat ammattilaiset luovat siis tärkeän tukijalan instituution näkökulmasta. Toisaalta vanhempi itse voi kokea luottamusta jo tuntemiinsa kasvattajiin, kun tietää heidän tapansa toimia ja käsitellä lasta. Luottamusta voi herättää myös kasvattajan pitkä kokemus ryhmässä toimimisesta. Myös Tiilikan (2005) tutkimus tukee kasvattajien pysyvyyden ja yhteistyön jatkuvuuden positiivisia vaikutuksia vanhempien mielissä.

## 2.6 Vanhempien osallisuus kasvatusyhteistyössä

Varhaiskasvatustalain (2018/540) mukaan perheen osallisuus varhaiskasvatuksessa on varmistettava siten, että lapsen mielipide ja toiveet tulevat selvitettyiksi ja huomioonotetuiksi, ja vanhemmille mahdollistuu osallisuus lapsensa kasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (Varhaiskasvatustalaki 2018/540.) Osallisuuden vaatimuksen ja kasvatusyhteistyön ihanteen kannalta on hyvä pohtia, otetaanko vanhemmat aidosti mukaan siirtymäprosesseihin. Kasvatusyhteistyöstä vanhempien ja kasvattajien välillä sekä vanhempien osallisuudesta on tärkeää puhua myös siksi, että ne tutkimusti vaikuttavat myönteisesti lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja oppimiseen (Rentzou 2011; Hujala ym. 2009). Vanhempien osallisuuden parantaminen vahvistaa myös vanhempien kasvatustaitoja ja -asenteita sekä päiväkodin pedagogiikkaa (Tauriainen 2000).

Osallisuus käsitteenä on haastava määritellä abstraktin luonteensa takia. Osallisuus voi tarkoittaa eri konteksteissa eri asioita. Osallisuutta on pyritty kuvaamaan ja selittämään esimerkiksi lähikäsitteillä osallistuminen, minä-pystyvyys ja voimaantuminen, englanninkielisiä vastineita taas ovat olleet involvement, citizen participation ja social engagement. (Vuorenmaa 2016.) Vanhemman osallisuuskin voi tarkoittaa eri asioita tilanteesta riippuen. Vanhempi voi olla osallinen omassa perheessään, lapsen asioiden käsittelyssä tai ympäröivässä yhteiskunnassa (Vuorenmaa 2016). Vennisen ym. (2011) mukaan vanhempien osallisuutta voidaan kuvata kokemuksi omasta merkityksellisyydestään ja kuul-

luksi tulemisestaan lapsensa asioissa, päätöksentekoon osallistumiseksi ja kiinnostukseksi lapsen varhaiskasvatusta kohtaan. Osallisuus on myös tietojen jakamista ja rohkeutta tehdä aloitteita lapsen kasvatukseen liittyen. Näin ollen kasvatusyhteistyö pitää sisällään myös osallisuuden, ja toisaalta osallisuus luo hyvää yhteistyötä. (Venninen ym. 2011.) Vuorenmaan (2016) määritelmä vanhemman osallisuudesta vastaa hyvin nykyisiä varhaiskasvatuksen asiakirjojen vaatimuksia, joiden mukaan vanhemmalla on ensisijainen oikeus olla suunnittelemassa, arvioimassa ja toteuttamassa lapsensa kasvatukseen liittyviä asioita (Vuorenmaa 2016). Osallisuus voi olla kasvatusyhteistyössä yhteisiä keskusteluita, vanhemman aloitteita tai fyysisistä osallistumista toimintaan.

Tauriainen (2000) väitöskirjassa esitellään kasvatusyhteistyön neljä perusröoliä vanhemmille. Vanhemmat voivat olla yhteistyössä avustajia, ulkopuolisia, kuluttajia tai täysivaltaisia jäseniä riippuen siitä, miten aktiivisena ja mitä mahdollistavana he näkevät oman roolinsa. (ks. myös Hujala ym. 2009.) Vuorenmaa (2016) taas on koonnut vanhempien osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Perheen taustatekijät, kuten vanhempien koulutustaso ja lapsen ikä, sekä nykytilanteeseen liittyvät kuten vaikkapa arjen haasteet ja taloudellinen tilanne, vaikuttavat osaltaan siihen, miten perhe toteuttaa osallisuuttaan palvelujärjestelmässä. Tutkimustulokset ovat osittain ristiriitaisia, kuinka paljon nämä tekijät vaikuttavat, vai vaikuttavatko ne. Kuitenkin myös palveluihin, kuten tässä tapauksessa varhaiskasvatukseen, liittyy tekijöitä, jotka vaikuttavat osallisuuteen. Esimerkiksi vanhemman vaikuttamismahdollisuudet lapsen hoitoon ja palvelujärjestelmään, suhde kasvattajiin tai tiedonsaanti muovaavat kukin osaltaan vanhemman kokemusta osallisuudestaan. (Vuorenmaa 2016.) Voidaan siis olettaa, että vaikka jollain osa-alueella vanhempi ei kokisi toteuttavansa osallisuuttaan, hän voi silti kokea olevansa tyytyväinen osallisuutensa tasoon.

Vanhempien osallisuus tai ylipäättään sen salliminen on kuitenkin haaste välillä nopeasti muuttuvassa varhaiskasvatuksen arjessa. Siirtymä voi tulla eteen äkkiä ja suunnittelematta, esimerkiksi jos jossain ryhmässä vapautuu tilaa tai johonkin ryhmään on saatava tilaa uusille hakijoille (O'Farrelly & Hennessy 2014). Ryhmien muodostamisen lakiin pohjautuvia reunaehtoja käsiteltiin jo aiemmin

tässä luvussa. Karikoski ja Tiilikka (2017) korostavat, ettei siirtymiä saisi toteuttaa yksipuolisesti asiantuntijajohtoisesti, vaan luoda vanhemmille aikaa osallistua, valmistautua ja sopeutua tilanteeseen yhdessä lapsen kanssa. He esittävät opetussuunnitelmiin ja tutkimukseen perustuen, että siirtymissä tulisi huomioida ainakin 1) perheen tutustumisen henkilöstöön, 2) perheen tutustumisen toimintaympäristöön/tilaan, 3) perheen osallisuus siirtymän suunnittelusta lähtien, 4) lapsen oppimisen jatkumo vasukeskusteluihin yhdessä perheen kanssa, 5) työelämän joustaminen lapsen siirtymävaiheissa, ja 6) kasvatusyhteistyö ja tiedonvaihto (Karikoski & Tiilikka 2017). Myös Margetts (2002) esittää artikkelissaan samankaltaisia tapoja tukea perheitä lapsen kouluun siirtymisen aikana, kuin Karikoski ja Tiilikkin (2017). Hänen mukaansa vanhempien huolia täytyy kuunnella ja heille täytyy antaa tarvittavaa informaatiota uusista käytännöistä. Tämä auttaa vanhempia osaltaan olemaan rauhallisin mielin ja tukemaan lastaan siirtymän aikana. Vanhemmat voi ottaa mukaan prosessiin järjestämällä tutustumisia uuteen paikkaan, antamalla informaatiota suullisesti ja paperilla, tutustuttamalla vanhemmat henkilökuntaan ja antamalla aikaa kysyä mieltä askarruttavia asioita. Ammattilaisten vastuulla on myös vanhempien tukeminen lapsen kehitystä koskevissa asioissa, eli esimerkiksi neuvoen miten lasta voi valmistella tulevaan siirtymään kotonakin. (Margetts 2002.)

O'Farrellyn ja Hennessyn (2014) varhaiskasvatusikäisten lasten siirtymiä koskevassa tutkimuksessa vanhemmilta kysyttiin heidän ajatuksiaan muun muassa siirtymän toteutuksesta ja vanhempien osallisuudesta siinä, lapsen käyttäytymisestä siirtymän ajanjaksolla, lapsen suhteista kasvattajiin ja vertaisiin, sekä mitä vanhemmat olisivat toivoneet tehtävän toisin. Vanhempien vastauksista muodostettiin viisi teemaa, jotka olivat siirtymän vaikutukset, mahdollisuuksien ja haasteiden aika, vaihtelevat tunteet, siirtymää sujuvoittavat käytännöt ja kasvatusyhteistyö. Vanhemmat olivat huolissaan lapsen sopeutumisesta uuteen ryhmään mutta näkivät toisaalta mahdollisuuksia oppimiseen, kehitykseen ja uusiin suhteisiin. Osallisuus siirtymissä näyttäytyi vaihtelevana: osa vanhemmista luotti kasvattajien asiantuntemukseen, osa koki tietämättömyyttä tai ulkopuolisuutta. (O'Farrelly & Hennessy 2014.) Samansuuntaisia tuloksia oli myös

Vennisen ym. (2011) tutkimuksessa, jossa vanhempien osallisuutta esti tietämättömyys varhaiskasvatuksen sisällöstä, ja toisaalta vanhemmat kokivat painetta omaan aktiivisuuteen pystyäkseen vaikuttamaan lapsensa asioihin (Venninen ym. 2011). Myös OECD Starting Strong V Transition -hankkeen raportin mukaan haasteita Suomessa on vielä muun muassa perheiden osallisuudessa ja tiedottamisessa siirtymiin liittyen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017; Alila 2017).

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää ja kartoittaa vanhempien kokemuksia kasvatusyhteistyöstä siirtymäprosessissa, jossa heidän lapsensa on siirtynyt päiväkodin sisällä ryhmästä toiseen. Siirtymäprosessi alkaa päätöksestä, joka liittyy lapsen sijoittamiseen tiettyyn ryhmään, sen valmistelusta ja käytännön toteutuksesta. Siirtymäprosessin jatkuu lapsen uudessa ryhmässä aloittamisen jälkeiseen aikaan saakka. Tämä tutkimus avaa näkökulmia siihen, millä tavoin vanhemmat ovat mukana tuossa prosessissa, ja millaisena he siirtymän yhteistyön kokevat. Aihetta on rajattu myös vanhemman haastattelujen sisällöstä siten, että tässä tutkimuksessa ei keskitytä vanhemman tulkintoihin lapsen tunnetilasta tai sopeutumisesta, vaan pelkästään vanhemman omaan kokemukseen koetusta yhteistyöstä.

Vanhempien näkökulmaa on tärkeää selvittää, koska varhaiskasvatuksen toteutuksessa vaaditaan yhteistyötä vanhempien kanssa. Toisaalta vanhempien osallisuus nähdään aiemman tutkimuksen perusteella parantavan varhaiskasvatuksen laatua ja tukevan lasta. Sekä suomalaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa on aukko näiden varhaiskasvatuspolun aikaisten sisäisten siirtymien kohdalla, kun taas sekä varhaiskasvatukseen tuloa (Rutanen & Laaksonen 2020) että kouluun siirtymistä (Fincham & Fellner 2016) on tutkittu enemmän.

Kokemus tutkimuskohteena on syytä määritellä tässä sen moniulotteisen luonteen vuoksi. Kokemuksella voidaan arkipuheessa tarkoittaa ainakin mielipidettä, taitoa tai tapahtumia. (Kukkola 2018.) Tässä tutkimuksessa kokemuksella tarkoitetaan kokemuksen sisältöä, eli sitä mitä siirtymäprosessin aikana on tapahtunut, sekä vanhempien pohdintoja ja tunteita tästä koetusta prosessista kasvatusyhteistyön näkökulmasta. Tähän myös tutkimuskysymyksen asettelulla halutaan saada vastauksia. Vanhempia ei haastatteluissa ole pyydetty arvottamaan käytäntöjä hyväksi tai huonoiksi tai ilmaisemaan mielipidettään, vaan pyritty lähtökohtaisesti saamaan selville siirtymään sisältynyttä kasvatusyhteistyötä. Analyysin myötä vanhempien kokemuksista on ollut mahdollista muodostaa teoreettista käsitteellistä ymmärrystä aiheesta.

Tutkimuskysymys on:

1. Millaisia kokemuksia vanhemmilla on kasvatusyhteistyöstä lapsen siirtyessä päiväkodin sisällä ryhmästä toiseen?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimusaineisto ja sen keruu

Pro gradu -tutkimukseni on osa Jyväskylän yliopistossa toteutettavaa Trace in ECEC/ Lasten sosio-spatiaaliset suhteet ja eletyt kokemukset varhaiskasvatuksen siirtymissä -hanketta, jonka rahoittaa Suomen Akatemia. Hanke on osa kansainvälistä projektia, jossa on mukana kuusi maata. Suomessa tutkimuksessa seurataan viittä lasta ja heidän polkuaan ensin kotoa varhaiskasvatuksen piiriin, ja siellä tapahtuvien erilaisten siirtymien kautta esiopetukseen. Varhaiskasvatuksessa aloittaessaan lapset ovat olleet noin puolitoistavuotiaita. Siirtymiä tutkitaan tilan ja suhteiden näkökulmasta, ja pyritään tavoittamaan lasten kokemukset varhaiskasvatuksen kehittämiseksi paikallisesti ja valtakunnallisesti. Hankkeessa on kerätty tietoa muun muassa haastatteleamalla kasvattajia, lapsia ja vanhempia sekä havainnoimalla ja videoimalla päiväkodeissa. (<https://www.jyu.fi/trace-in-ecec>)

Tässä tutkielmassa aineisto rajautuu lasten vanhempien haastatteluihin päiväkodin sisäisten ryhmänvaihdossiirtymien yhteydessä. Aineiston ulkopuolelle jäävät siis varhaiskasvatuksen aloitukseen liittyvät siirtymät sekä kokonaan toiseen päiväkotiin tapahtuvat siirtymät. Laajemman hankkeen tavoitteiden mukaisesti tämäkin tutkimus pyrkii ymmärryksen lisäämiseen siirtymäkokemuksesta vanhempien näkökulmasta, keskittyen erityisesti kasvatusyhteistyöhön ja siinä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018) toteavat, että yleensä, kun halutaan tietää jonkun mielipide jostakin asiasta, on helpointa kysyä sitä häneltä itseltään suoraan. Annetaan siis puheenvuoro vanhemmille, ja kysytään heidän kokemuksiaan kasvatusyhteistyöstä siirtymissä.

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä vanhemmat ja kasvattajat. Vanhemmat puhuvat päiväkodin aikuisista useilla eri nimityksillä. Kasvattajat -sanalla halutaan tässä siis viitata päiväkodissa työskentelevään henkilökunnan jäseniin, riippumatta siitä onko hän opettaja vai lastenhoitaja -vanhemmatkaan



kun eivät voineet tuota eroa täysin selväksi tehdä. Tutkimusaineisto koostuu seitsemästä haastattelusta viiden eri perheen osalta. Haastattelut on toteutettu vuosina 2017-2021 lasten vanhempien kanssa sen jälkeen, kun lapsi on aloittanut uudessa ryhmässään. Haastattelut ovat toteutuneet noin 1-4 viikkoa aloituksen jälkeen. Läsnä niissä ovat olleet joko toinen vanhempi tai molemmat, joissakin haastatteluissa myös lapsi on ollut paikalla. Haastateltavien lapsi on kokenut vähintään yhden siirtymän varhaiskasvatuksen aloituksen jälkeen, eli siirtynyt esimerkiksi toiseen alle 3-vuotiaiden ryhmään tai isompien, yli 3-vuotiaiden lasten ryhmään. Joillekin osallistuneille on siis tehty useampi haastattelu, koska perheen lapsella on tapahtunut vuosien mittaan useampi siirtymä päiväkodissaan ryhmästä toiseen. Haastattelut on toteutettu haastateltavien kotona kahta puhe- linhaastattelua lukuun ottamatta. Haastattelut on nauhoitettu ja litteroitu eli kirjoitettu puhtaaksi. Olen saanut aineiston yhtä haastattelua lukuun ottamatta valmiiksi litteroituna, yhden haastattelun olen kirjoittanut itse puhtaaksi. Nauhoitettua äänitiedostoa on noin tunti per haastattelu (vaihteluväli 41min-1h12min). Litteroitua tekstiä niistä on muodostunut yhteensä 258 sivua, fontilla Calibri, fonttikoolla 12, ja rivivälillä 1.

Haastattelut on toteutettu teemahaastatteluina. Haastattelulla pyritään selvittämään, mitä joku ajattelee jostain asiasta (Hirsjärvi & Hurme 2008). Teemahaastattelu sijoittuu strukturoidun ja vapaan haastattelun välimaastoon: tutkija on päättänyt etukäteen aiheet tai teemat, joista haastateltavan kanssa keskustella, mutta kysymykset eivät ole tiukasti tietyssä järjestyksessä eivätkä toistu kaikille samanlaisina. (Hirsjärvi & Hurme 2008.) En ole itse ollut haastattelemassa, joten en voi tarkalleen tietää, millainen tilanne on todellisuudessa ollut. Kuitenkin äänitteitä kuunnellessa ja litteraatteja lukiessa tulee vaikutelma, että haastateltavat ovat puhuneet mielellään aiheesta, ja vastanneet jopa laajemmin kuin on pyydetty. Ilmapiiri vaikuttaa tuttavalliselta ja luottamukselliselta. Useimmat ihmiset varmastikin kertovat mielellään omasta lapsestaan, joten keskustelu on kulkenut jouhevasti eteenpäin. Haastateltaville hanke ja haastattelutilanne on jottu, sillä heitä on haastateltu aiemmin vähintään kolmesti liittyen lapsen aloi-

tukseen varhaiskasvatuksessa. Haastattelija on voinut vaihtua välillä, mutta tuttuutta aiheuttaa myös haastateltavien tieto siitä, että tutkija on ollut päiväkodissa havainnoimassa heidän lastansa. Näihin havainnointikerroilla videoituihin tapahtumiin palataan useimpien haastatteluiden aikana. Keskustelu on rönsyillyt laajasti aihepiiriä mukaillen, ja haastattelija onkin välillä tarttunut lisää johonkin kiinnostavaan sivulauseeseen. Haastattelija on kuitenkin käynyt läpi ennalta suunnitellut teemat ohjaillen keskustelua aina takaisin aiheeseen. Rajasin omasta tutkimuksestani pois vanhempien tekemät tulkinnat lapsen kokemuksista, ja keskityin kasvattajien ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen yhteistyön näkökulmasta. Aineistolainaukset on tekstissä sisennetty ja niistä on poistettu toistoja. Toistuneita sanoja tai turhia täytesanoja (esimerkiksi niinku, tota) korvaa tekstissä merkintä ---. Olen myös kursivoinut tekstistä ydinasioita, jotta ne olisi helpompi löytää pikaisellakin silmäyksellä.

## **4.2 Laadullinen sisällönanalyysi**

Käytän tutkimukseni analysointiin temaattista sisällönanalyysiä. Teoriasidonnaisuus analyysissäni näkyy siten, että aiempi tutkimuskirjallisuus on viitoittanut jossain määrin ajatuksiani aineiston teemoittelun suhteen sekä syventänyt ymmärrystä ilmiötä kohtaan. Teoriasidonnainen aineistolähtöinen analyysi on myös Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston ehdoilla etenevää, mutta kuitenkin niin, että analyysiluokkia aineistosta muodostetaan teoreettisen viitekehityksen avulla. Puhtaasti aineistolähtöinen analyysi ei oman käsitykseni ja kirjallisuuden perusteella ole mahdollinen, sillä en voi kadottaa mielestäni kaikkea aiempaa teoreettista tietämystäni aiheesta (Salo 2015). Sisällönanalyysi haastateluista on käyttökelpoinen, kun halutaan kuvailla tutkittavien omia kokemuksia tai mielipiteitä (Kyngäs 2020). Induktiivisessa päättelyssä tutkija pyrkii muodostamaan aineistosta luokkia, kategorioita ja teemoja. On tärkeä huomio, että laadullinen sisällönanalyysi ei ole vain haastattelujen purkamista kategorioihin ja

luokkiin teknisesti, vaan tavoitteena on löytää uusia käsityksiä ilmiöstä ja tavoittaa inhimillistä ymmärrystä (Salo 2015; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010).

Braunin ja Clarken esittämä temaattinen analyysi etenee seuraavien vaiheiden mukaan:

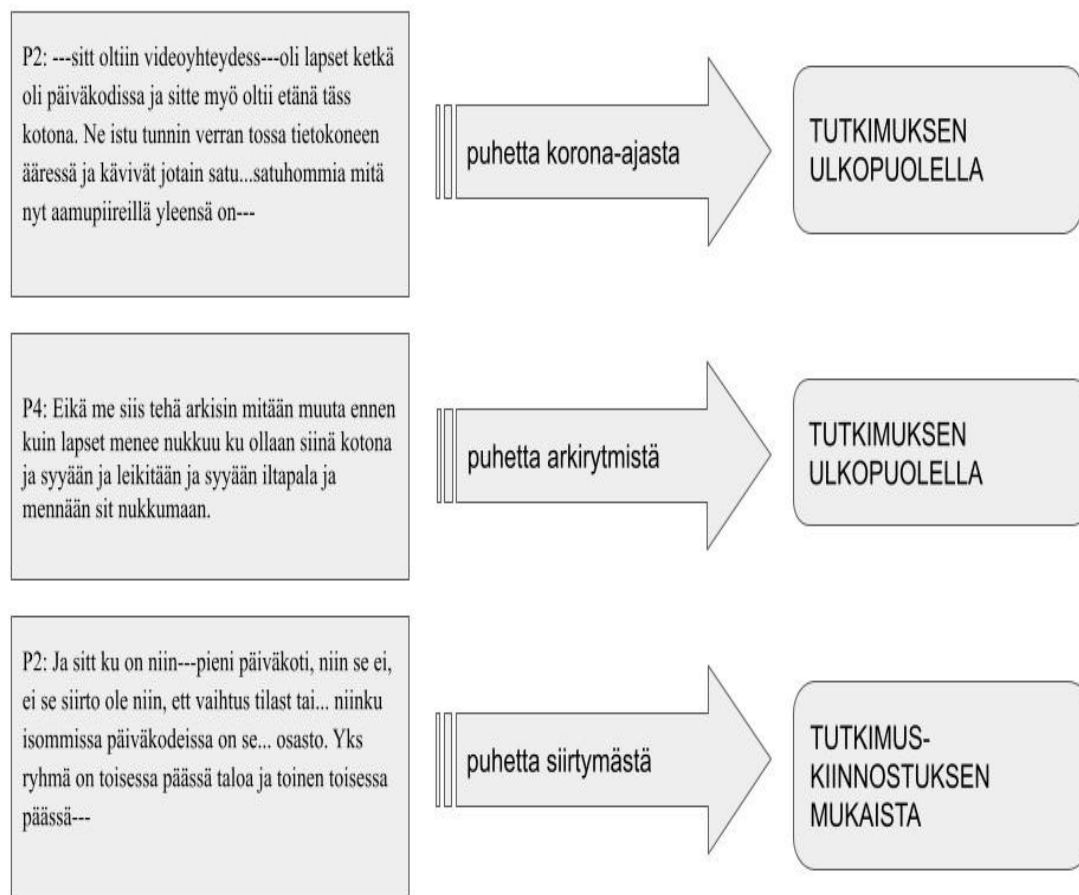
1. aineistoon tutustuminen
2. koodaaminen
3. teemoittelu
4. tarkistaminen
5. teemojen nimeäminen ja määrittely
6. raportin kirjoittaminen

(Braun & Clarke 2008).

Aloitin analyysin *tutustumalla aineistoon* eli lukemalla sen ensin kunnolla läpi, tekemättä vielä mitään muistiinpanoja. Tämä vaihe on tärkeä aineiston kokonaiskuvan muodostamisen kannalta. Tässä vaiheessa minulle alkoi kuitenkin jo muodostua mielikuva haastattelujen sisällöstä yleisellä tasolla, ja tiettyjä asioita esiintyi useammassakin haastattelussa.

Tämän jälkeen aloitin temaattisen analyysin seuraavan vaiheen, eli *koodauksen*. Aloin poimia keskustelusta puheenvuoroja, jotka liittyivät jollakin tavoin siirtymään ja kokosin niitä erilliseen tiedostoon. Aineistossani oli paljon tekstiä, joka on tulkittavissa jutusteluksi, kommunikoinniksi tilanteessa läsnä olevan lapsen kanssa tai aiheesta sivuraiteille ajautumiseksi. Tässä vaiheessa olikin tärkeää pitää mielessä oman kiinnostuksen kohdentuminen ja tutkimuskysymykset. Tässä vaiheessa rajasin jo valintaani siten, että poimin aineistosta vain siirtymään sidoksissa olevat puheenvuorot, ja jätin huomiotta esimerkiksi yleisesti lapsen kehitystä koskevat lauseet. Kuviossa 1 on havainnollistettu tätä aineiston rajausta. Analysoidessaan litteroitua aineistoa tutkija joutuu aina tekemään tulkin-

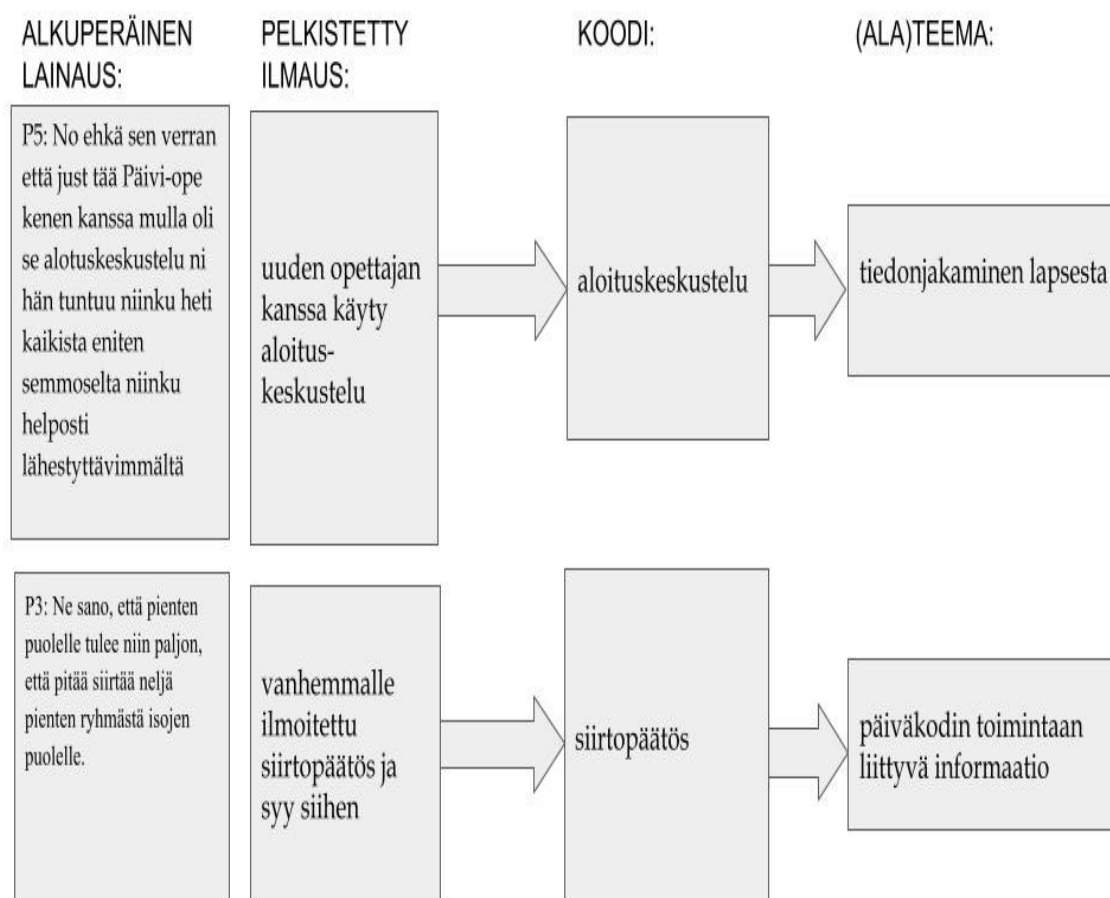
nallisia ratkaisuja myös sen suhteen, mikä on oman tutkimuksen kannalta olennaista haastattelussa (Ruusu vuori 2010). Analyysiyksikkö voi olla sana, lause tai kuten tässä tutkimuksessa, ajatuskokonaisuus (Alshenqeti 2014; Kyngäs 2020).



KUVIO 1. Esimerkki analyysiyksikköiden ja aiheen rajauksen perusteella tehtävästä aineistolainauksen poiminnasta.

Etenin tässä vaiheessa siten, että koska osa lainauksista oli pitkiä, usean lauseen mittaisia, muodostin aineistolainauksesta pelkistetyn ilmauksen eli redusoin aineiston. Pelkistetystä ilmauksesta oli taas helpompi löytää asian ydin ja muodostaa koodi. Koodeja syntyi runsaasti, koska haastateltavat käsitelivät aihetta eri tavoin, osa pidemmästi taustoja selvittäen ja osa suoraan kysymykseen vastamalla. Merkitsin lainaukset tiedostooni eri väreillä eri haastateltavien mukaan,

jotta löytäisin alkuperäisen tarvittaessa helposti. Analyysin ollessa koodien muodostamisen vaiheessa, on tärkeää, että ne edustavat tarpeeksi selkeästi aineistoa. Jos selkeää yhteyttä aineistolainauksen ja koodin välillä ei ole, voi analyysi lähteä väärään suuntaan. (Kyngäs 2020.) Tässä vaiheessa oli siis oleellista pohtia, mikä on kunkin ajatuskokonaisuuden ydinsanoma, ja miten sen voi tiivistää parhaiten. Kuviossa 2 on esimerkki lainausten muuttamisesta pelkistetyiksi ilmauksiksi, siten koodeiksi ja edelleen teemojen alaluokiksi. Haastatteluja joutui lukemaan ja kuuntelemaan useaan kertaan, jotta tärkein sanoma kirkastui itselle. Tulosten raportoinnissa alkuperäiset lainaukset toimivat aineiston monimuotoisuutta kuvaavina esimerkkeinä, sillä tarkoituksena ei ole häivyttää koodaamalla kaikkea syvyyttä ja rikkautta, jota aineisto aiheesta pystyy kertomaan (Salo 2015).



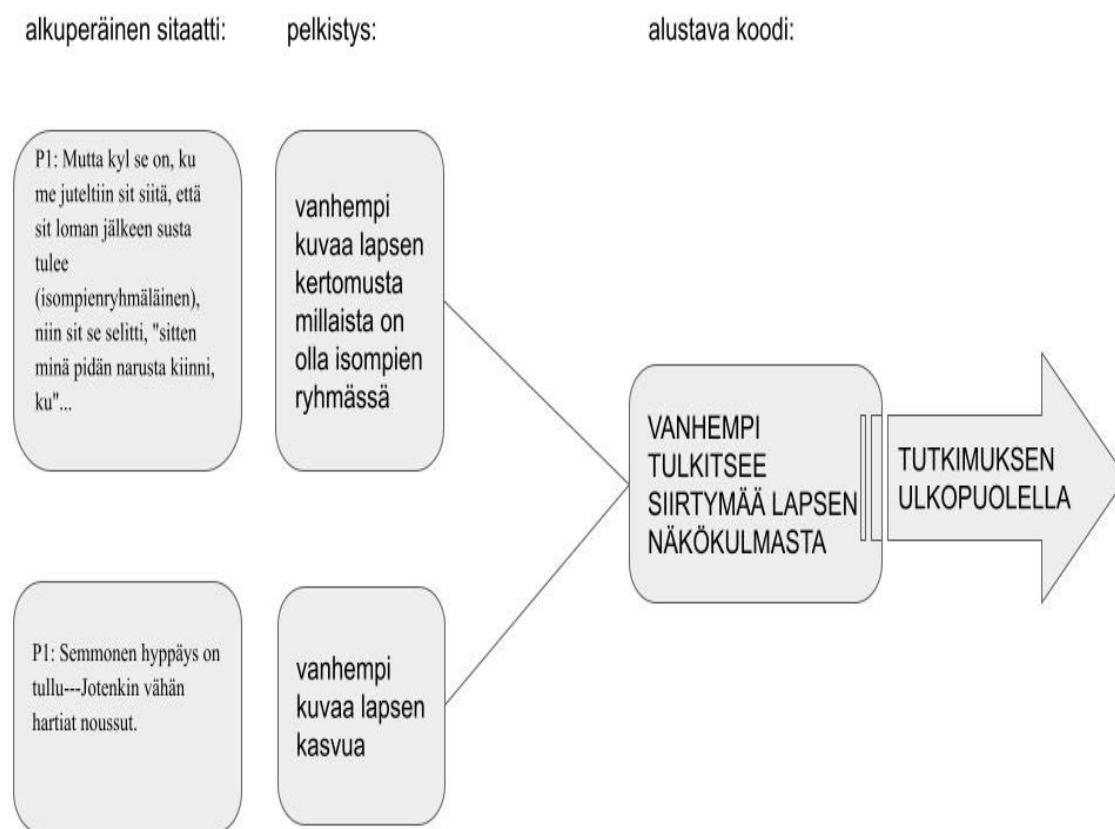
KUVIO 2. Esimerkki aineiston redusoinnista sekä koodien ja teemojen muodostamisesta.

Koodauksen jälkeen sisällönanalyysi jatkuu *teemoittelulla*. Aloin yhdistellä aineistosta teemoja, jotka yhdistävät näitä erillisiä koodeja, eli muodostin niistä isompia yksiköitä. Kyngäs (2020) kannustaa miettimään tässä vaiheessa mitkä ovat koodeja yhdistäviä ja erottavia tekijöitä. Teeman tai ylemmän luokan tulisi olla sellainen, että se sisältää alempia luokkia tai koodeja yhdistävän yhteisen tekijän. Braun & Clarke (2008) mainitsevat, että on täysin hyväksyttävää sisällyttää analyysiinsa vielä tässä vaiheessa teema ”muut”, sillä kaikille koodatuille ilmauksille ei välttämättä löydy vielä järkevää yhteistä nimittäjää. Omasta aineistostani muodostui kolme isompaa teemaa: *vanhemman ja kasvattajan yhteinen keskustelu, vanhempi tiedon vastaanottajana* ja *vanhemman sivuuttaminen*. Aineiston tuntemus nousi tärkeään rooliin, jotta ymmärsi, mihin teemaan aineistolainauksilla viitattiin. Tämä vaihe oli selkeästi vaikein ja työllistävin, sillä näkökulmaa muuttamalla koodeja pystyi yhdistelemään erilaisiksi kokonaisuuksiksi. Rakensin useita erilaisia luokkia, teemoja ja koodeja. Pitkällisen pohdinnan ja harkinnan jälkeen kirkastin mielessäni tutkimustavoitettani nimenomaan kasvatusyhteistyön näyttäytymisestä siirtymässä, ja kysyin itseltäni kriittisesti mitä vanhemmat haastatteluissa todella kertoivat ja toivat esille. Tässä vaiheessa koodeja alkoi karsiutua, kun alateemoista muodostui isompia kokonaisuuksia. Mietin tässä vaiheessa analyysiä myös sitä, vastaavatko muodostamani teemat tutkimuskysymykseeni. Näin ollen oli päädyttävä kolmeen pääteemaan. Tuloksia analysoidessa syntyi myös näkemys siirtymää vanhempien näkökulmasta tukevista tekijöistä, joita käsittelen tutkielman johtopäätöksissä. Tähän näkökulmaan sisältyivät vanhempien kriittiset ja rakentavat ehdotukset toiminnan muuttamiseksi.

Neljännessä vaiheessa *teemat käydään uudelleen läpi*. Niistä tarkastellaan, vastaavatko lainaukset tai näytteet teeman kuvausta ja onko teeman sisällä oleva materiaali riittävän yhtenäistä. Teemoja voi tässä vaiheessa yhdistellä tai erottaa uudestaan, tai voi olla tarpeellista palata takaisin vaiheeseen kaksi ja koodata aineistoa uudelleen. Tärkeintä olisi muodostaa yhtenäinen ja toisiinsa suhteutet-

tuna toimiva kokonaisuus teemoista ja niiden sisällöstä. Tämän vaiheen päätteeksi tutkijalla tulisi olla myös jo melko selkeä kuva, mitä aineistosta muodostetut teemat kertovat aineistosta. (Braun & Clarke 2008.)

Viides vaihe temaattisessa analyysissä on *teemojen nimeäminen tarkasti ja niiden analysointi*. Braun & Clarke (2008) korostavat, että tässä vaiheessa teemojen täytyy olla jo tarkasti määriteltävissä, jotta ne voi kuvailla muutamalla lauseella. Myös niille annettavat nimet tulisi olla selkeitä ja tarkasti kuvaavia. Teemoille voi määritellä alateemoja, jos näyttää että teeman sisällä on vivahte-eroja, tai teemaa selitetään useammalla näkökulmalla. Tässä vaiheessa rajasin aiheitani lisää siten, että jätin pois koodatusta aineistostani lasten kokemusten tulkinnan, eli kohdat, joissa vanhemmat arvioivat siirtymää lapsensa näkökulmasta. Kuviossa 3 havainnollistetaan tätä rajaamista. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus siis keskittyä vain vanhempien omiin kokemuksiin ja ajatuksiin kasvatusyhteistyön toteutumisesta.



KUVIO 3. Esimerkki tutkimusnäkökulman rajaamisesta.

Lopuksi *raportti kirjoitetaan valmiiksi*. Kirjoittamisvaiheessakin aineistoon ja sen analyysiin joutui palaamaan ja pohtimaan vielä kerran, ovatko valitut jäsentelyt ja teemat oikeita. Seuraava kysymys olikin se, miten ne saa esitettyä lukijalle selkeästi ja tehden oman ajattelunsa näkyväksi. Kirjoittaminenkin näyttäytyi prosessina, jossa joutui pohtimaan erilaisia näkökulmia aiheeseen, ja ajattelemaan saamiaan tuloksia teorian valossa. Varmuutta analyysin tekemiseen antoi se, että teoreettista viitekehystä tarkastellessa aiemmassa tutkimuksessa ilmeni samantlaisia näkökulmia.

### 4.3 Eettiset ratkaisut

Ensimmäinen lähtökohta eettisesti kestäväälle tutkimukselle on se, että eettisyyden haasteista ollaan tietoisia ja niiden läsnäolo tunnustetaan (Hirsjärvi & Hurme 2008). Tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä, eli tutkimuksen toteutuksessa ja raportoinnissa on pyritty huolellisuuteen sekä huolehdittu tutkittavien oikeudesta yksityisyyteen (Alshenqeeti 2014). Lähdeviitteet on merkitty asianmukaisesti, noudattaen johdonmukaista viittaustapaa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

Jyväskylän yliopiston tutkimuseettinen toimikunta on tehnyt eettisen ennakkoarvioinnin Trace-in-ECEC -hankkeelle. Haastateltaville on kerrottu tutkimuksesta ja sen tavoitteista (Hirsjärvi & Hurme 2008). En ole ollut itse haastatteluissa läsnä, joten en ole voinut siten vaikuttaa haastattelujen sisältöön tai mahdollisiin haastatteluissa esiin nouseviin eettisiin kysymyksiin. Haastateltaville on annettu kirjallinen tietosuojaseloste henkilötietojen käsittelystä, sekä pyydetty kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Haastateltavat osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja ovat tietoisia haastattelujen nauhoituksesta sekä käyttämisestä tutkimustarkoitukseen. Haastateltaville on kerrottu, että tulosten



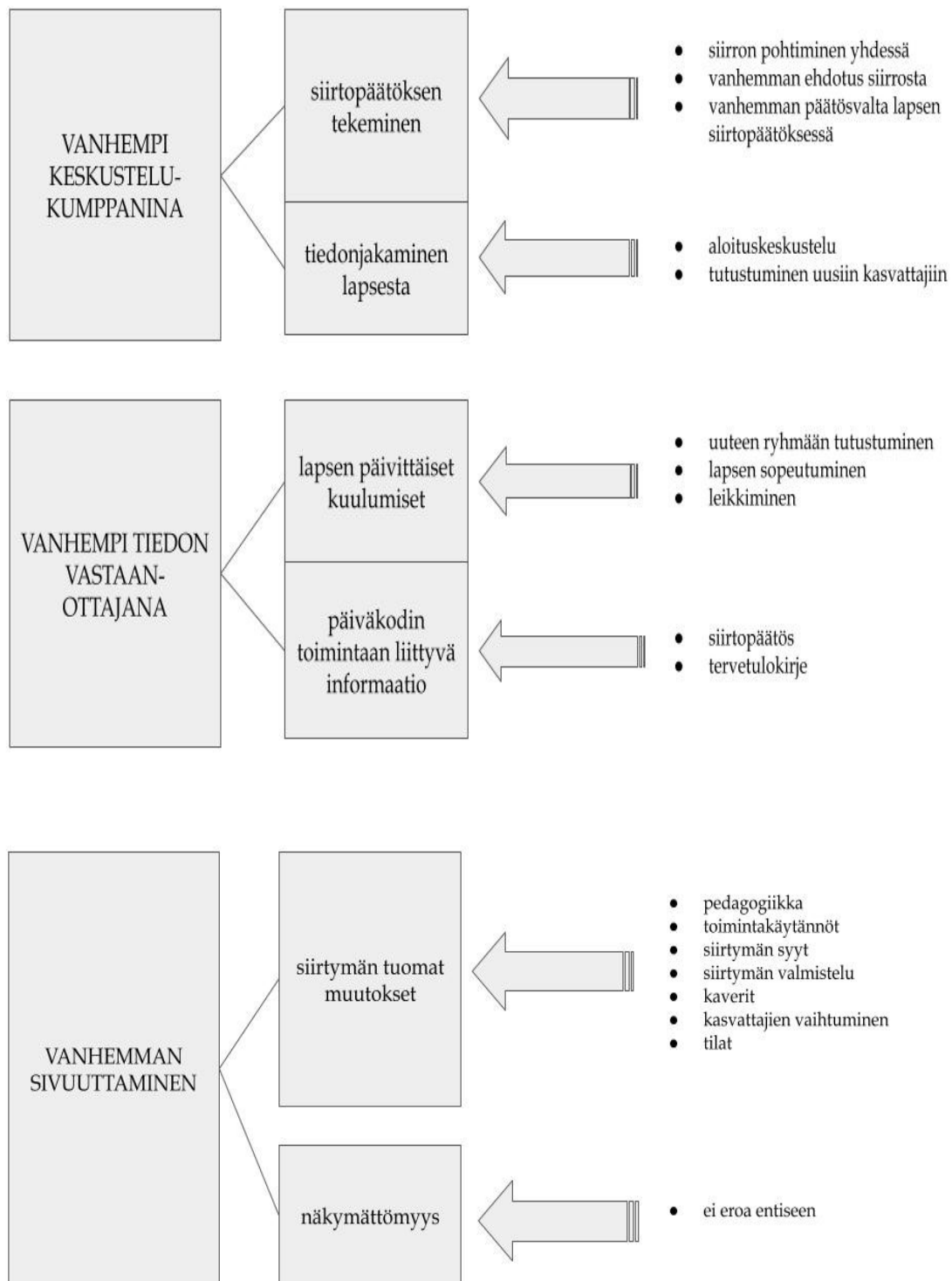
raportoinnissa anonymiteetista huolehditaan eikä vastauksista pysty yhdistämään henkilöitä. Aineisto säilytettiin koko tutkimusprosessin ajan Jyväskylän yliopiston tietoturvakäytänteitä noudattaen. Allekirjoitin myös sopimuksen tutkimusaineiston huolellisesta säilyttämisestä ja käyttämisestä vain pro gradu -tutkielmani tekoon. Tutkimusaineiston eettisen käyttämisen kannalta on kuitenkin hyvä, että aineistoa voidaan käyttää hankkeessa useaan eri tutkimustarkoitukseen, eikä se ole kertakäyttöistä (Kuula & Tiitinen 2010).

Haastattelut on litterointivaiheessa pseudonymisoitu, eli niistä on poistettu tunnistetiedot (Kuula & Tiitinen 2010). Lasten, vanhempien, päiväkotien ja kasvattajien nimet on muutettu. Tein ratkaisun muuttaa haastatteluissa esiintyvät nimet vielä kertaalleen, varmistaakseni ettei alkuperäiseen litteraattiin ole vahingossa jäänyt muuttamattomia nimiä. Haastateltavista ei kerrota taustatietoja. Tutkimukseni kannalta paikkakunnilla tai esimerkiksi haastateltavien ammarteilla ei ole merkitystä, joten ne voi huoletta jättää pois aineiston analyysistä, mikäli niitä edes tulisi esille alkuperäisissä lähteissään. Aineistolainauksissa, joita tutkimusraportissa käytetään, on haastateltavat merkitty tunnisteilla P1-P5 (perhe1-perhe5). Näillä keinoin on pyritty huolehtimaan siitä, ettei haastateltavia voi tunnistaa aineistolainauksista (Elo & Kyngäs 2008).

Eettisyyden kannalta on huomioitava myös oma aktiivinen asema tutkijana. Itsekin varhaiskasvatuksessa työskennelleenä ja siirtymiä kokeneiden lasten äitinä ennakko-oletuksilta ja mielikuvilta aiheeseen liittyen ei voi välttyä, mutta aineistoa tulkitessa on syytä pidättäytyä haastateltavien kertomassa. Oma kokemus auttaa kuitenkin ymmärtämään ilmiötä molempien osapuolten näkökulmasta. On myös hyväksyttävä se, etteivät kaikki haastatellut välttämättä olleet kiinnittäneet asioihin kovin paljon huomiota ennen haastattelua, tai pitäneet sitä merkittävänä. Lasten ollessa osa tutkimuksellista mielenkiintoa, täytyy eettisyyden arvioinnista pitää erityisesti huolta.

## 5 KASVATUSYHTEISTYÖ LAPSEN SIIRTYESSÄ RYHMÄSTÄ TOISEEN

Kasvatusyhteistyö siirtymän aikana näyttäytyy vanhempien kokemuksissa erityisesti kolmen vuorovaikutuksellisen teeman kautta. Erilaisia tietoja jaetaan vanhempien kanssa eri tavoin. Vanhempi toimii joko keskustelukumppanina, tiedon vastaanottajana tai hänet voidaan sivuuttaa yhteistyössä. Yhdessä voidaan neuvotella siirtopäätöksen tekemisestä lapsen edun kannalta tai jakaa tietoa lapsesta esimerkiksi aloituskeskustelussa. Tiedon vastaanottajan roolissa vanhempi saa kasvattajilta informaatiota lapsen päivittäisistä kuulumisista tai hänelle voidaan yksipuolisesti ilmoittaen kertoa erilaisia päiväkodin toimintaan liittyviä käytäntöjä. Näissä tilanteissa tiedonkulku on yksisuuntaista kasvattajilta vanhemmille päin. Kolmas näkökulma on vanhemman sivuuttaminen yhteistyössä. Tällöin vanhempi ei saa siirtymässä jotakin tietoa, hänen kohtaamisensa voidaan ohittaa tai siirtymä jää täysin näkymättömäksi vanhemmalle. Haasteet tiedottamisessa aiheuttavat vanhemmille sekavuuden tunteen siirtymään liittyen. Kuviossa 4 esitetään tuloksena muodostetut teemat, ja seuraavissa alaluvuissa käsitellään kutakin teemaa erikseen.



Kuvio 4. Kasvatusyhteistyö vanhempien kokemusten perusteella lapsen siirtyessä ryhmästä toiseen.

## 5.1 *"Se oli, oisko se ollu ennen joulua, ku sitä alettiin poh- tia, että oisko se hyvä ratkasu"* -Vanhempi keskustelu- kumppanina

### 5.1.1 Siirtopäätöksen tekeminen

Siirron tarpeellisuutta pohdittiin vanhempien ja kasvattajien kesken vaihtelevasti. Osa vanhemmista oli jo pohtinut siirron tarpeellisuutta lapsensa kehityksen näkökulmasta, eli hyötyisikö lapsi siirrosta, tai hänelle oli saatettu toivoa siirtoa isompien ryhmään. Vanhemmat olivat keskustelleet mahdollisesta siirtymästä kasvattajien kanssa, mutta siirrot toteutettiin päiväkodin määrittelemällä aikataululla, eli vasta kun ryhmiin tuli tilaa.

P2: No, se oli itse asiassa vähän jo meillä ennen ku siitä sit lopullisest käytiin puhumaan, ni se oli meillä niinku jo semmonen, että... miks ei sitä ole jo siirretty?

P4: Joo, tai ne oli niinku, ne varmaan ehkä näki jo meistä niinku... Taisin mie, taisin mie mainitaki silloin, että oiskohan hyvä ratkasu? Ku alko, alko tulee sitä semmosta, ett Manu vähän turhautuu siinä pienten ryhmässä... ja tota... ja niinhän se olikin. Se... se oli jo liian pieniä Manulle

Vanhemmat olivat myös välillä tuoneet itse keskusteluun toiveita, kuten ajatuksen siirtymisestä tietyn kaverin kanssa yhtä aikaa.

P5: ..tai me itseasiassa sanottiin jo silloin ku ensimmäisen kerran puhuttiin siitä siirtymästä, ni sanottiin jo silloin niinku toiveena se että jos Kerttu siirtyy ni että jos Niklas vois myös siirtyä jos se on niinku heille mahdollista

Yhdelle perheelle oli annettu myös päätösvalta siihen, siirtyykö lapsi isompien ryhmään vai ei.

P5: ---ni kyseli siitä että vaikka me oltiin vähä niinku päädytty että Kerttu ei ehkä siirrykkään niin sitte opettaja soitteli että se nyt vielä kuitenkin kysäsee varmuuden vuoksi että oisko se mahdollista...ja niinkun painotti kyllä sitä että---ihan saahaan ite valita se, että---jos meistä tuntuu että---ei haluta että Kerttu siirtyy nii sitte Kertun ei tarvi siirtyä

Edeltävässä tapauksessa tilanne oli kuitenkin se, että perheen lapsi oli mahdollisesti siirtymässä pois koko päiväkodista, joten perheen vaikuttamismahdollisuudet olisivat voineet näyttäytyä erilaisina, mikäli kyse ei olisi ollut tilapäisestä jäämisestä pienten ryhmään. Tässä tilanteessa kasvattaja pystyi kuitenkin tarjoamaan vanhemmalle (edes näennäisen) päätösmahdollisuuden. Voi myös olla, että kyseisessä päiväkodissa pienten ryhmiä tai sisarusryhmiä on useampi, ja niissä olevia lapsia pystyy sijoittelemaan joustavammin.

### 5.1.2 Tiedonjakaminen lapsesta

Vanhemmat ja kasvattajat jakoivat tietoa lapsesta siirtymän eri vaiheissa keskustellen: joko muodollisesti järjestetyssä aloituskeskustelussa tai vapaammin arjen keskellä esimerkiksi hakutilanteissa. Vanhemmat kuvasivat tutustumista kasvattajiin tärkeänä elementtinä yhteistyön rakentumiselle siirtymätilanteessa. Odotukset kasvatusyhteistyön syvenemisestä liittyivät nimenomaan yhteisiin keskusteluihin. Tutustumisprosessin alkuvaiheessa vanhemmat alkoivat rakentaa mielikuvia uusista kasvattajista ensimmäisten keskusteluiden perusteella. Mielikuvien syntymiseen vaikuttavat kasvattajien vuorovaikutustaidot, tapa tehdä työtä ja persoonallisuus (Karila 2006).

P5: – mutta varmasti se tässä ku näkee enemmän ja oppii tuntemaan ja vaihtaa kuulumisia niinni sitte syvenee –

P4: ---on ollu kiva tutustua tohon (uuden ryhmän) lastentarhaopettajiin. Siis Ulla on ollu meille tuttu---ja se Iida---Niin oli kans semmoinen tosi mukava, kenen kaa käytiin vasuja ja jälleen.

Vanhemmat toivat kommenteissaan esille halunsa jutella lapsensa asioista nimenomaan jo tutuksi tulleille kasvattajille. Tulkitsen tämän luottamuksen kokemuksena tuttuja kasvattajia kohtaan. Rempelin, Holmesin ja Zannanin (1985) mallin mukaisesti luottamus edellyttää rakentuaakseen havaintoja ja kokemuksia, joita vanhemmat ovat aiempien kasvattajien kanssa ehtineet saada. Tuttujen kasvattajien kanssa toimiminen on vanhemmalle myös helpompaa, kun työntekijä tuntee jo perheen ja sen tavat. Vanhemmat myös odottivat, että tietoa siirretään päiväkodissa kasvattajien kesken, jotta lapsen kanssa toimivat kasvattajat ovat tietoisia perheen tilanteesta. Tämä näkyi yhden vanhemman ottaessa kantaa päiväkodin sisäiseen tiedonsiirron onnistumiseen, kun tieto hoitoajoista ei ollutkaan kulkenut kasvattajien vaihtuessa. Tilanne vaati vanhemmalta uudelleen omaa aktiivisuutta, asioiden varmistelua ja kertomista.

Aloituskeskustelu näyttäytyi vanhemmalle merkityksellisenä väylänä jakaa asiantuntemustaan lapsestaan yhteisen keskustelun äärellä. Keskustelua oli ehdotettu päiväkodin puolelta, joten kasvattaja on tarjonnut vanhemmalle aikaa ja tilaa kertoa ajatuksiaan. Vanhempi pääsi myös tutustumaan uuden ryhmän henkilökunnan jäseniin ja esittämään kysymyksiä epäselvistä asioista. Vanhempi piti tätä keskustelua tärkeänä sekä tutustumisen ja tietojenvaihdon kannalta. Tällainen menettely antaa vanhemmalle rauhallisen hetken kertoa näkemyksistään verrattuna pihalla ohimennen tapahtuviin keskusteluihin. Toisaalta uudet ryhmät saattavat myös järjestää varhaiskasvatussuunnitelma-keskustelun pian siirtymisen jälkeen, jolloin he katsovat erillisen aloituskeskustelun olevan turha.

P5: No puhuttiin Kertusta niinku et minkäluonteinen Kerttu on ja missä Kerttu on hyvä ja vahvuuksia ja että onko niinku jotain erityistä tuen tarvetta tai jotakin missä me haluttais että missä Kerttua niinku tuettais---

P5: ja mä kyllä koin että se oli niinku jotenki semmonen---mukava keskustelu ja jotenki että pääsi vähän niinku tutustumaan tähän Päivi-opeen ja sitte toisaalta että pääsi kertomaan niitä asioita mitä ite pitää tärkeänä ja niinku huomioitavana Kerttuun liittyen että se oli mun mielestä niinku mukava juttu että se järjesty sitte pitää

## 5.2 *"Ne vaan sano sillon, että se rupee harjottelemaan, että se syksyllä siirtyy sinne"* -Vanhempi tiedon vastaanottajana

### 5.2.1 Lapsen päivittäiset kuulumiset

Vanhemmat vastaanottavat tietoa lapsestaan päivittäin, näin myös siirtymien yhteydessä. Osana lapsen päivittäisiä kuulumisia kasvattajat kertoivat uuteen ryhmään siirtymisen lähestyessä lapsen käyneen harjoittelemassa uudessa ryhmässä. Vastauksista ei käy ilmi, miten tarkasti vierailujen sisältöä on vanhemmille kuvattu, mutta asia on tulkittavissa lapsen tutustumiseksi ryhmätilaan ja siellä oleviin ihmisiin. Vanhempia tähän tutustumisprosessiin ei kuitenkaan otettu mukaan, muuten kuin kertomalla jälkeenpäin tapahtuneesta.

P1: Et se keväällä kävi siellä...ennen lomia. Se kävi siellä kokeilemassa, mutta se tuli aina syömään ja nukkumaan (vanhan ryhmän) kanssa---Se tuli vaan, että Saara oli tänään (uuden ryhmän) kanssa, että se oli aamupäivän siellä ja...Se kävi ainakin kesäkuun, ei ehkä joka päivä, eikä ehkä silleen, että se on aamupäivän ja iltapäivän siellä.

Uudessa ryhmässä aloittamisen jälkeen vanhemmille kerrottiin lapsen sopeutumisesta eri tavoin. Eräs vanhempi oli saanut tietoa lapsen luottamuksen syntymisestä ryhmän kasvattajia kohtaan.

P4: Että kuulemma aika hyvin löytyny jo se luottamus aikuisiin tai sillä lailla. Marjukka ainakin sano ihan kivasti siitä, niin siitä tuli semmoinen kiva mieli. Itellekin semmoinen turvallinen mieli, että sit jos on kuitenkin jo löytynyt Manulla se luottamus vähän niin kuin aikuiseenkin siellä ryhmässä.

Kasvatusyhteistyö näyttäytyy yksipuolisena tiedonjakamisena näistä toimista, sillä vanhempi ei ole päiväkodin sisälle siirtymään liittyvää pedagogiikkaa näkemässä. Kasvattajat vahvistivat samalla vanhemman luottamusta kertomalla palautetta ja huomioita päiväkodista. Kasvattajien toiminta, jossa he rakentavat vanhemmalle positiivista kuvaa lapsestaan ja hänen sopeutumisestaan, voidaan nähdä myös vanhemmuutta tukevana keinona yhteistyössä.

Vanhemmille oli myös kerrottu, keiden kanssa lapsi leikkii päivisin. Vanhempien kertomuksista käy ilmi, että he pitivät tätä tietoa erityisen merkityksellisenä juuri siirtymätilanteissa. Tämä liittyy siihen huomioon, että vanhemmat ovat usein ennen ryhmävaihdoksia huolissaan nimenomaan lastensa ystävyys-suhteiden pysyvyydestä.

P5: No hyvin paljo ollaan kyllä kuultu just sitä että Kerttu Niklaksen kanssa touhuaa ja niinku mun näkökulmasta tai mitä oon kuullun ni varmasti niinku suurimman osan päivästä Niklaksen kanssa

## 5.2.2 Päiväkodin toimintaan liittyvä informaatio

Vanhemmat kertoivat, että usein tieto tulevasta siirtymästä tuli heille nopeasti ja yksipuolisesti ilmoitettuna. Päätös tulevasta siirtymästä näyttäytyi siten vanhemmille käytäntönä, josta ei voinut neuvotella. Päiväkodin johtaja oli jo tehnyt päätöksen, ja kasvattajat välittivät tiedon. Näin ollen vanhemmat jäivät passiivisiksi tiedon vastaanottajiksi. Koska vanhempien mielipidettä ei ollut kysytty siirtoa suunniteltaessa, moni ei ollut tullut sitä edes aktiivisesti pohtineeksi.

P4: Niin en mä ees ihan hirveesti suoraan sanottuna oo miettiny sitä. Tai mä olin vaan silleen, että okei, se voi olla ihan hyvä.

P3: Ku se tuli niin nopeesti, ni ei siinä oo kerenny miettiä.

Siirron syyt oli usein selitetty lapsen liittymättömillä tekijöillä, kuten uusien lasten sijoittumisella ryhmään. Tällainen syy näyttäytyy ulkoapäin tulevalta "pakon edessä" tehtävänä toimenpiteenä, eli päiväkotiin on jouduttu sijoittamaan niin



paljon uusia lapsia, että ryhmän isoimpia täytyy siirtää eteenpäin. Siihen ei ole vaikutusvaltaa sen enempää kasvattajilla kuin vanhemmillakaan.

P3: Ne sano, että pienten puolelle tulee niin paljon, että pitää siirtää neljä pienten ryhmästä isojen puolelle.

P2: Ja sit se lähti vähän sillee, ett lähtikö sitte joku lapsi pois, et sen takia se siirtymä, et niinku, et tuli tilaa siihen.

Erilaisia info- ja tervetulokirjeitä voidaan myös ajatella yksisuuntaisen tiedonjaon tapana. Eräs vanhempi kertoi, että heidän lapsensa päiväkodissa on käytäntönä jakaa kirjallinen infokirje perheille uuteen ryhmään siirryttäessä. Osa vanhemmista pitääkin kirjallista tiedonvälittämistä hyvänä lisänä yhteistyössä, koska silloin ei tarvitse olla toisen vanhemman muistin varassa.

P5: meijjän ois pitäny saaha semmonen---tervetulo-kirje (uuteen ryhmään)---niinku semmosta perustietoa siitä ryhmästä –

Vanhemmille myös ilmoitettiin toteamalla lapsen harjoittelusta uutta ryhmää varten. Tämä käytäntö esiintyi usean vanhemman kertomuksissa, joten se lienee melko yleinen toimintamalli päiväkodeissa. Vanhemmille saatettiin kertoa jo siirtopäätöksen yhteydessä lapsen aloittavan harjoittelun, jotta hän olisi valmis siirtymään uuteen ryhmään. Siirto oli yleensä edessä jonkun loman jälkeen. Harjoittelun sisältöä ei ollut avattu sen kummemmin ainakaan näiden vastausten perusteella, mutta vanhempien puheista se on tulkittavissa lapsen tutustumiseksi eri tavoin uuteen ryhmään.

### 5.3 *"Niinku mä en tiiä yhtään mitä tapahtuu" -Vanhemman sivuuttaminen*

#### 5.3.1 Siirtymän tuomat muutokset

Lapsen vaihtaessa ryhmää tapahtuu useita muutoksia: kasvattajat vaihtuvat, tilat ja kulkureitit muuttuvat, lapsiryhmä muuttuu, pedagogiikassa tapahtuu muutoksia. Useissa haastatteluissa tuli ilmi, että vanhemmat eivät olleet saaneet mielestään tarpeeksi tietoa näistä muutoksista. Siirtymä konkretisoitui vanhemmille ennen kaikkea käytännön asioiden kuten tavaroiden paikkojen ja tilan vaihtumisen kautta. Yhteistyöltä siirtymävaiheessa selkeästi odotetaan ja kaivataan neuvomista ja ohjaamista uudessa tilanteessa toimimiseen, mutta ohjeistaminen on jäänyt vaillinaiseksi.

P1: ---Mä en tiiä missä pestään kädet taikka mikä niillä on tapana siellä.

P1: Emmä tiedä. Siis se, mikä on mulle ollu aina pikkasen epäselvää, on se, mitä ne tekee siellä. Mutta emmä...Mitä päivän aikana tapahtuu tavallaan.

P4: No, ei... Tai silloin just ennen lomaa, niin Manu ite puhu, että ne on käyny siirtämässä sen lokeron tai sen jonkun korin sinne, että sille oli varmaan näytetty se uus paikka. Mut sit, ku me mentiin silloin tiistaina, niin sit ne oli kuitenkin kaikki sen tavarat siellä vanhassa paikassa tai siis siellä vanhassa naulakossa. Mun en mä tiedä siis. Oli siinä nimi jo ja tälleen---

Seuraavassa aineistoesimerkissä vanhempi vertaa käytännön asioista informoimista lapsensa aloittamiseen päiväkodissa. Tällöin tutustumisaika oli pidempi ja vanhempi oli itsekin päiväkodin tiloissa tutustumassa toimintaan ja rutiineihin lapsensa kanssa. Verrattuna aikaisempaan kokemukseen siirtymä voi tuntua nyt äkkinäiseltä ja päiväkodin sisällä toteutetulta, koska vanhempi ei ole itse ollut aktiivisesti paikalla.

P1: En mä tiedä, en tiedä. Siis, no varmaan just niitä semmosia, että mistä ovesta kuuluu kulkee. Ja no mä tiedän, mihinkä kuuluu jättää vaatteet. Taikka missä se Saaran kolonen on. Mutta en mä tiedä esimerkiksi mihin

kengät pitää jättää. Mitä sitten kun on talvi ja loskasaappaat? Ei kai niitä sinne käytävälle viedä, mihinkä nyt voi viiä sandaalit. Niin, mutta kun en mä sit taas, ei, niin. Se on ihan eri asia, kun silloin mä olin sen kaks viikkoa siellä, kun Saara alotti, niin mä näin kaikki, mun ei tarvinu, kenenkään ei tarvinu kertoa mulle, että näin tehdään.

Aina vanhemmat eivät osanneet tarkasti nimetä, mistä olisivat kaivanneet lisää tietoa. Vanhemmat saattavat tuntea pienten ryhmän käytännöt jo hyvinkin tuntuiksi, mutta uusi isompien ryhmä erilaisine toimintatapoineen tuntuu yhä vieraalta. Vanhemman toiveet tutustumisesta tai yhteisestä keskustelusta on voitu ohittaa, tai sitten vanhempi ei ole ilmaissut haluaan lisätietoihin tarpeeksi selkeästi. Täytyy kuitenkin muistaa, että tiedonjakaminen on ensisijaisesti ammattilaisten vastuulla, ja heidän tehtävänsä olisi keskustellen selvittää, millaista tietoa ja tutustumista kukin vanhempi kaipaa. Vanhemmat eivät ehkä edes voi tietää itse, mistä asioista heidän kuuluisi olla perillä.

P1: Mä oisin varmaan halunnu jonkun semmosen tutustumisen. Semmosen, missä olis vaan kerrottu jotain muuta, kuin että se on nyt (uudessa ryhmässä)---No, emmä ees tiiä, et mitä ne vois mulle kertoa. Näyttää jonkun päiväjärjestyksen

P1: ---taikka tavoista. Että onhan niitä tiedotettu tässä nyt kahen vuoden aikana pitkin matkaa, että millon kukakin syö tai missä ne nukkuu, mitä, missä niitten lokerot on, että kun nyt ilmeisesti (tässä ryhmässä) ei ookaan samalla lailla. Saaralla oli kolmessa paikassa vaatteita, niin nyt sillä ei vissiin ookaan enää kun yhdessä paikassa---

Siirtymäpäätös on voitu ilmoittaa vanhemmille, mutta siirtymisen syyllä ei ole annettu selitystä. Aihetta on ehkä sivuttu tai perheet ovat kuulleet toisiltaan, että muutakin liikehdintää on tapahtunut ja päätelleet sitten itse ryhmien muodostumisen periaatteita. Vanhemmat tekivät omia oletuksiaan esimerkiksi lapsen siirtymisestä ikänsä takia.

P1: Emmä ees aatellu. Varmaan se vaan, että porukan mukana---mun käsitykseni on silleen, et se menee vähän iän mukaan, mutta myöskin sen lapsen mukaan---Et sit ku se lapsi ei oo aivan täysin paimennettava enää,

niin sit se voidaan laittaa siihen seuraavaan. Mut kyl mä olen olettanut, että se johtuu... Taikka sen iän takia siirtyy.

Useassa vastauksessa vanhemmat toivat esille lapsen harjoittelun uudessa ryhmässä. Kuten aiemmin tuli esille, tuota tutustumisen sisältöä tai sitä miten lapselle oli tulevasta siirtymästä päiväkodissa puhuttu, ei kuitenkaan vanhemmille kerrottu.

P5: No tota mää en itseasiassa tiiä että miten päiväkodissa siellä (vanhassa) ryhmässä että miten hänelle siellä niinku on kerrottu

Vanhemmat olivat siirtymien yhteydessä kiinnostuneita myös lapsensa vertais-suhteista, eli keiden kanssa yhdessä lapsi siirtyy uuteen ryhmään. Kaverit liittyvät niin olennaisesti oman lapsen päiväkotielämään, että vanhempien on välillä vaikea muistaa (tai he eivät ole tietoisia) henkilökuntaa sitovista salassapitovaatimuksista. Muihin perheisiin liittyvistä muutoksista ei ole lupa puhua, vaikka ne kovin kiinnostaisivatkin. Toisaalta kasvattajat tai päiväkodinjohtaja ovat voineet tehdä päätöksiä lasten sijoittelusta esimerkiksi tuen tarpeet tai ryhmädynamiikka huomioiden, ja näitäkään asioita ei voi asiaan liittymättömille avata.

P1: Ja sit me arvailtiin koko loma, et ketä kaikkia on (ryhmässä) sitten---mä en tienny, ketä siirtyy.

Vanhemmat kokivat epätietoisuutta myös kasvattajien suhteen, kun heille ei ollut selkeästi kerrottu ketkä toimivat uudessa ryhmässä henkilökuntana. Vanhempien puheenvuoroista kävi ilmi myös kannanottoja sijaisten runsaaseen määrään ja henkilökunnan vaihtuvuuteen. Henkilökunta siirtyy tarvittaessa lyhyelläkin varoitusajalla paikkaamaan ryhmästä toiseen, ja usein päivystysaikoina koko henkilökunta vastaa yhteisesti kaikista lapsista, joten vanhemmille voi näyttäytyä epäselvänä, kuka "kuuluu mihinkin".

P5: ---on erit kasvattajat ja niitä ei oikeestaan vielä tai hyvin vähän niinku tuntee ja mä en oo nyt ihan varma edes siitä niinku yhestä kasvattajasta et tiiätkö mä kuka se on et vielä vähän niinku epävarmaa että ketkä nyt tarkalleen ottaen kuuluu siihen niitte ryhmään ja sitte nyt on tainnu olla vielä jonkun verran niinku jotain sijaisia tai jotenki se on ollu niinku vähä semmosta epäselvää---

Joissain tilanteissa vanhempi oli myös itse joutunut kysymään saadakseen tietoa. Muutoksia tapahtuu väistämättä myös ryhmien toimintatavoissa ja pedagogiikassa. Myös näitä kuuluisi yhteistyön hengessä avata vanhemmille. Asiaan perehtymättömille oppimisen sisällöt varhaiskasvatuksessa voivat olla täysin tuntemattomia.

P3: No mä kysyin sitä, että mitä se tarkoittaa, että siirtyy isojen puolelle. Ni se oli oikeestaan se, että ulkoilevat pitemmän aikaa---Ja askartelua on vissiin vähän enemmän.

Vanhemman sivuuttaminen yhteistyössä näkyi myös siten, että heitä ei syystä tai toisesta pystytty kohtaamaan oikeaan aikaan. Vanhemmalla olisi saattanut olla kysyttävää tai juteltavaa lapsestaan tutun kasvattajan kanssa, mutta keskustelusta on kieltäydytty vetoamalla tuleviin henkilöstövaihdoksiin.

P1: ---Katjalta mä pyysin, että jos me kerettäs vähän jutteleen, että mikä tää on tää homma, niin sit silloin Katja sano sitä, että hän on jäämässä pois ja Sanna tulee tähän näin. Et Sannalla on maanantai koulutusta ja tiistaina se tulee. Niin mä voin sitten jutella Sannan kanssa, mutta se voi hyvin olla, että siinä kohtaa kun Sannalla on aikaa jutella, niin siinä kohtaa mulla ei oo mitään kysyttävää.

Vanhemmat kuvasivat suhdettaan vanhoihin ja uusiin kasvattajiin tutustumisen ja tuttuuden käsitteiden kautta. Vastauksista piirtyy esille halu toimia tuttu-  
jen kasvattajien kanssa ja sitä kautta luottamus heihin. Uusiin tutustuminen

vaatii vanhemmilta aktiivisuutta. Tutustumiseen olisi halukkuutta, mutta kasvattajien tapaaminen on ollut haastavaa: perhe ei ole joko tiennyt keitä ryhmään kuuluu, tai sitten työajat ja siirtymän ajankohta ovat vaikuttaneet.

P5: että nyt on jäänyt oikeestaan silleen aika niinku vähäiseksi niitten kasvattajien näkeminen – ehkä niinku vielä mukavampaa ois ollu jos ois niinku päässy juttelemaan kaikkien niitten sen ryhmän henkilökunnan kanssa –

Yksi vanhempi nosti esille myös henkilökunnan ammatillisuuden yhteistyössä ihmettelemällä, miksei uusi kasvattaja ollut esitellyt itseään hänelle.

P4: ---Mä oon nähny sen siellä, mutta ei mulle oo... Ei se oo esittäytyny kyllä. Mäkin hämäästi nyt muistan, että joku oli joskus maininnu siitä, mutta sillä ei oo mitään kylttiä eikä mitään, niin mä en oo... Sit jos käy vaan tolleen yhtäkkiä, niin sit ei aina edes tiedä, että ootko sä jonkun äiti vai mitä.

Useat vanhemmat kuvailivat siirtymäprosessia sekavaksi. Sekavuuden tunteeseen johti tietojen, neuvonnan ja ohjeistuksen puute käytännön asioissa, eli vanhemmat eivät tieneet miten toimia uudessa tilanteessa. Vanhempien sivuuttaminen lapsen siirtymässä on siis aiheuttanut vanhempien mieliin sekavuuden tuntua, vaikka itse ryhmästä toiseen siirtyminen olisikin sujunut lapselta hyvin.

P1: Mä en oikeen osaa sanoa, mulla on ihan hirveen sekava kuva siitä. Niinku varmaan tää kaikkienensa tää koko tilanne, siirtyminen on ollu sekava. Ja sit se on, niinku mun mielestä siellä on ollu kaikki ihan levällään niinku nyt niitten lomien takia.

### 5.3.2 Näkymättömyys

Vanhemmat voivat tulla sivuutetuiksi myös siten, että siirtymä näyttäytyy heille näkymättömänä. Näkymättömyys voi olla lapsesta ja perheestä riippuen positiiviseksi tai negatiiviseksi tulkittava asia. Näkymättömyys voi olla merkki siitä, että päiväkodissa on onnistuttu hiomaan käytänteet niin hyviksi, ettei vanhemman tarvitse huomioida siirtymää ja kaikki tapahtuu luontevasti, kuin itsestään. Varsinkin jos tuttuja kasvattajia tai lapsia siirtyy lapsen mukana ryhmästä toiseen, ei vanhemmankaan mielessä tapahdu isoja muutoksia. Siirtymien, kuten muutenkin kasvatusyhteistyön osalta, tulisi muistaa perheen yksilöllisyyttä. Kaikki kokevat tarpeen ja halun osallisuuteen eri tavoin. (Tiilikka 2005.) Vanhempi ei välttämättä huomaa eroa entiseen, jos lapsiryhmä pysyy lähes samana, kasvattajat siirtyvät lasten mukana tai kulkureitit pysyvät samoina.

P2: Emmie kyll muista yhtää, onks se vai, niinku, tuntunu yhtää sen erilaisemmalta ku...ku samat aikuiset on ollu kuitenkin ottamassa vastaan ja muuta---että ku mikää ei periaatteessa muuttunu. Samat lapset tuli samaan aikaan ja---

P1: Viime vuonna mä en huomannu sitä siirtymää ollenkaan

Muutoksen näkymättömyys voidaan kokea myös ongelmallisena. Vanhempi voi kaivata konkreettista tietoa siirtymästä tai hän arvelee, että lapsi voisi hyötyä "siirtymäriiteistä". Lapsen yksilöllinen sopeutuvuus uusiin tilanteisiin voi vaikuttaa vanhemman mielipiteeseen siirtymän huomioimisen tarpeesta. Muutos voi jäädä myös näkymättömäksi, jos vanhemmalle ei tehdä näkyväksi konkreettisia muutoksia, kuten uusia tiloja.

P5: ei olla päästy käymään ja mä en sitä niinku hoksannu kysyäkään siinä mutta niinku tälle jälkikäteen niin ajattelen että ois ihan mukavaa niinku päästä käymään siellä ryhmätilassa että ku ei oo oikein semmosta mielikuvaa että minkälaisessa ympäristössä ne siellä touhua---

P1: En tiedä, en osaa ajatella tolla lailla, mutta se mitä mä kaipasin koko aika on niinku jotain semmosta. Mä aattelin, aattelin koko aika, että ne kertoo sitten kun se tulee se siirtymä. Mut sit se olikin vaan siinä se –



## 6 TAVOITTEENA EHJÄ POLKU -TARVE TASA- VERTAISemmALLE YHTEISTYÖLLE

### 6.1 Johtopäätökset tuloksista

Tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia kasvatusyhteistyön toteutumista vanhempien ja kasvattajien välillä siirtymäprosessin aikana. Tutkimuskysymyksen mukaisesti oltiin kiinnostuneita vanhempien kokemuksista. Ajallisesti vanhempien kokemukset sijoittuivat siirtymän eri vaiheisiin. Vanhemmat kuvailivat kokemuksiaan muistellen siirtymää edeltäviä vaiheita, varsinaisen uudessa ryhmässä aloittamisen aikaisia tapahtumia ja ajatuksiaan sen jälkeen. Vanhempien puheissa esiintyivät kokemukset yhteisistä keskusteluista tai niiden puuttumisesta. Puutteet tiedonjakamisessa aiheuttivat kokemuksia sekavuudesta ja näkymättömyydestä. Tulosten yhteydessä on tärkeää pohtia myös osallisuuden mahdollistumista vanhempien näkökulmasta.

Kaikkiaan vanhemmat puhuivat haastatteluissa paitsi siitä, millaisten asioiden kautta he itse tulkitsevat siirtymää, mutta myös moninaisista tunteista, joita siirtymä herättää. Muutos herättää ajatuksia, sillä se vaikuttaa välillisesti myös vanhempaan, kun yhtäkkiä edessä onkin tietyllä tavalla uusi alku. Välillä on vaikea erottaa, tulkitseeko vanhempi omia vai lapsensa tunteita, esimerkiksi kiintymyksessä pienten ryhmän kasvattajiin. Tämän tutkimuksen perusteella yhteistyö siirtymätilanteessa on asiantuntijälähtöisyyteen (Karila 2012) painottuvaa ja vanhempien osallisuuden mahdollistuminen vaihtelee tarkasteluajanjaksolla. Kasvatusyhteistyön näkyvin toteuttamismuoto on tiedonjakaminen, kuten monissa muissakin tutkimuksissa (esim. Rentzou 2011) on todettu. Toisaalta tässä tutkimuksessa tuli esille, miten paljon tiedonsaaminen mahdollistaa osallisuutta. Tällaiseen johtopäätökseen on päätyneet myös Tiilikka (2005). Kasvatusyhteistyön elementtejä (kunnioitus, kuuleminen, luottamus, dialogi; ks. Kekkonen 2012) tuloksissa näkyi jonkin verran. On kuitenkin muistettava, että haastatteluissa kysyttiin kokemuksia vain pienestä hetkestä varhaiskasvatuspolulla, joten on jopa todennäköistä, että esimerkiksi kuulemisen ja kunnioituksen elementtejä

on enemmänkin yhteistyössä olemassa. Ne eivät vain tulleet nyt puheeksi ja näkyviin. Vanhemmat jäivät usein passiiviseen tiedon vastaanottajan asemaan tai heidät ohitettiin täysin, eli näkyvissä oli samantapaisia ulkopuolisuuden ja avustamisen rooleja kuin Tauriaisen (2000) tutkimuksessa. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa (2017) Suomen maakohtaisista tuloksista siirtymiin liittyen, haasteiksi nostettiin vanhempien osallisuus ja tiedottaminen, jotka nousivat esille tässäkin aineistossa.

Vanhemmat osallistuivat siirtymän aikaiseen yhteistyöhön jakamalla tietoa lapsestaan päiväkodille päin keskustellen tai ilmaisemalla mielipiteensä toiseen ryhmään siirtymisen tarpeellisuudesta. Osallisuus näyttäytyi siinä mielessä passiivisena, että vanhempien osallistumisen avaimet olivat kasvattajien käsissä. He määrittelivät sen, milloin vanhemmat otettiin mukaan säätelämällä annettavaa tietoa. Vanhempien omat aloitteet olivat vähäisiä. Aineiston pohjalta nousee kysymys, onko vanhemmilla todellista päätösvaltaa tai mahdollisuutta vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatukseen siirtymävaiheessa? Vaikutusmahdollisuuksien voi nähdä ainakin tämän aineiston perusteella olevan melko suppeita, eikä yhteistyö ole tasavertaista kumppanuutta. Vanhempien odotuksen mukaisesti kasvattajien pitäisi siirtymässä jakaa tietoa muutoksista. Tämän aineiston perusteella tiedonvälittämisessä vanhemmille päin on kuitenkin haasteita, ja tämä taas aiheuttaa vanhemmille siirtymästä sekavan mielikuvan. Toisaalta vanhempien odotukset ja toiveet vuorovaikutuksesta kasvattajien kanssa eroavat aiempienkin tutkimusten perusteella. Druglin ja Undheimin (2012) tutkimuksessa tuli esille, että vanhemmat olivat yleisesti tyytyväisiä varhaiskasvatukseen, vaikka informaation saannissa ilmenikin eroja. Osa vanhemmista koki saavansa tarpeeksi tietoa, osa sai sitä kysymällä ja osa ei saanut mielestään tarpeeksi tietoa -tosin osa ei sitä yksityiskohtaisesti kaivannutkaan. Yhteistyö toteutuu välillä siis myös passiivisena tai tiedon vastaanottajan roolissa vanhemman omasta halusta. Myös suomalaisen CHILDCARE-kyselytutkimuksen tulosten perusteella sekä äideistä että isistä yli 90% oli tyytyväisiä kasvattajien ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen ja keskusteluyhteyteen lapsen asioista. Vain kaksi kolmasosaa van-

hemmista kuitenkin koki, että kasvattajat kysyisivät heidän mielipidettään lapsen asioissa. (Sulkanen ym. 2020.) Terveysten ja hyvinvoinnin laitos toteutti vuonna 2011 osana lapsiperheiden hyvinvointihanketta kyselyn vanhemmille lapsiperheiden palveluista, jossa vanhempia pyydettiin arvioimaan myös lapsen siirtymien toteutusta päivähoiton ja koulun ympäristöissä. Hyväksi tai erittäin hyväksi he arvioivat sen tutustumisen sekä perheen ja lapsen kanssa keskustelun osalta. Negatiivisemmin vanhemmat kokivat siirtymien onnistumisen vuorovaikutussuhteiden jatkuvuuden huomioimisen sekä kaikkien osapuolten yhteistyön kannalta. (Perälä ym. 2011.)

Siirtymän näkymättömyys tuli esille joidenkin vanhempien puheissa. Näkymättömyys voi näyttäytyä vanhemmalle positiivisena tai negatiivisena asiana: jos siirtymä sujuu ”kulisseissa” huomaamattomasti, suuria konkreettisia muutoksia ei tapahdu ja lapsi solahtaa uuteen ryhmään vaivattomasti, ei vanhempi ehkä kaipaakaan tilanteeseen näkyväksi tekemistä ja keskustelua. Näkymättömyys on merkki onnistuneesta siirtymästä - kaikki sujui hyvin. Toisaalta osa vanhemmista koki, että siirtymän voisi tehdä lapsellekin ryhmässä näkyvämmäksi, ja panostaa enemmän vanhempien informoimiseen. Onkin tärkeä huomata, että vaikka siirtymä sujuisi näkymättömästi, jättää se vanhemmat kuitenkin ulkopuolelle yhteistyöstä. Lapselle siirtymä voi myös vaikuttaa helpolta vanhemman silmin, mutta jotain muutoksia lapsen ympäristössä joka tapauksessa tapahtuu - eikö vanhemman kuuluisi olla näistä muutoksista tietoinen?

Osallisuuden ja kasvatusyhteistyön näkökulmasta on haastavaa, että perheitä ei voida paremmin kuunnella ryhmästä toiseen siirtymisten aikatauluissa. Käyttö- ja täyttöasteiden tavoittellessa ryhmien mahdollisimman täyttä sijoittelua, ei ryhmissä ole juuri joustonvaraa (Kettumäki & Vikeväkorva 2018). Ryhmiin tulee tilaa ainoastaan jonkun lapsen siirtyessä pois. Näin ollen tilanteet tulevat yllättäen ja ennakoimatta, ja osallisten on vain sopeuduttava. Perheiden erilaiset tilanteet myös aiheuttavat sen, etteivät kaikki kaipaa samanlaista osallisuutta varhaiskasvatuksessa (Tauriainen 2000). Mikäli vanhempi kokee saavansa vai-

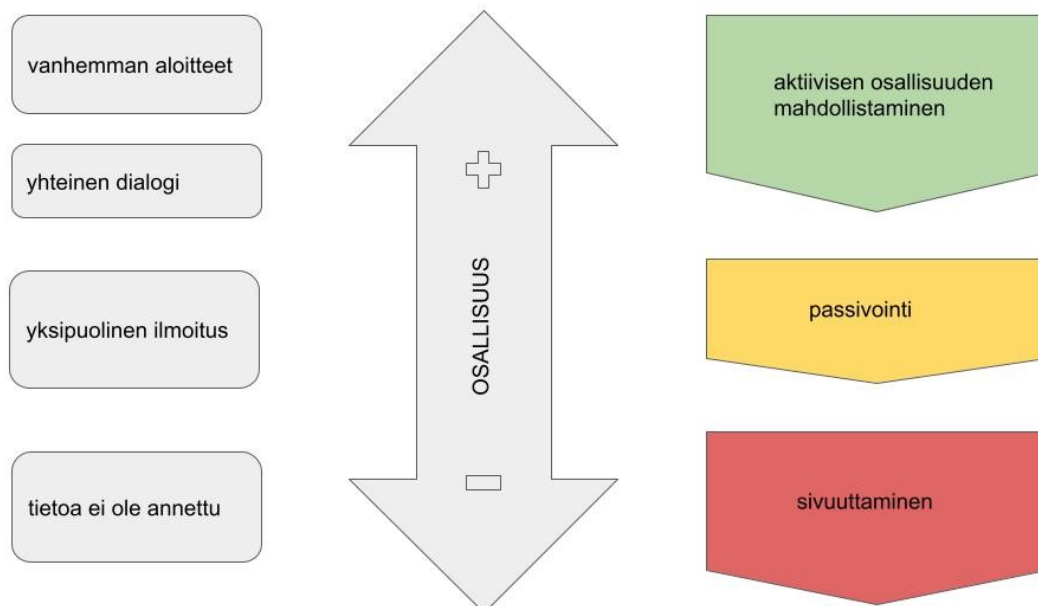
kuttaa lapsensa kasvatukseen siten, että perheen valintoja kunnioitetaan päiväkodissa ja suhde kasvattajiin tuntuu luottamukselliselta, ei hän välttämättä kaipaa mahdollisuutta päättää siirtymän ajankohdasta.

Tässä aineistossa vanhemmilla esiintyi samankaltaisia luottamuksen ja epä-tietoisuuden tunteita kuin O'Farrellyn ja Hennessyn (2014) tutkimuksessakin. Yhtenevästi vanhemmat näkivät lapsen siirtymisen mahdollisuutena kehittymiseen, mutta kokivat silti jännitystä ja haikeutta päästää irti vanhasta. Vanhempien luottamus tuttuihin kasvattajiin näkyi siten, että he kokivat helpompana mennä puhumaan lapsensa asioista ennestään tuntemilleen kasvattajille. He toivat esille, kuinka tuttuus ja luottamuksellisuus on syntynyt, kun aiemman ryhmän kasvattajien kanssa on ollut paljon tekemisissä ja tullut tutuiksi. On luultavaa, että vanhemmat ovat jakaneet ajatuksiaan ja tulkintojaan lapsensa tunteista myös kasvattajien kanssa, sillä he tekivät niin haastatteluissakin. Lapsen tukeminen siirtymän helpottamiseksi sekä kotona että päiväkodissa eri tavoin ja näiden ajatusten jakaminen on luontevaa kasvatusyhteistyötä, joka tähtää lapsen etuun. Vanhemman toimiminen lapsensa tunteiden tulkkina ja sanoittajana on sitä tärkeämpää, mitä pienempi hän on.

Osa vanhemmista ennakoivat tulevien koulun siirtymien olevan "paljon selkeämpiä". On mielenkiintoista pohtia, mistä tuo selkeys nähdään tulevina vuosina muodostuvan. Varmasti selkeyttä lisää ainakin se, että peruskoulussa lapset siirtyvät odotetusti ikävuosittain, jokainen syksy, aina seuraavalle luokkatasolle (Lipponen & Paananen 2013). Ehkä peruskoulun aloittavia myös ohjeistetaan perinteisesti tutustumispäivillä, infokirjeillä ja vanhempainilloilla. Opettaja on ehkä tiedossa jo hyvissä ajoin ennen koulun alkua, ja koulun alkamispäivä on myös tiedossa. Entäpä opetussuunnitelmat? Ovatko vanhemmat myös tietoisia mitä lapselta odotetaan milläkin vuositasona, mitä täytyisi osata? Ainakin viikkojärjestys ja päivien kulku on yleensä lukujärjestyksen muodossa hyvin täsmällisesti ilmoitettu. Ehkä koulun siirtymät ovat selkeämpiä ennakoitavuutensa takia.

## 6.2 Tiedonjakaminen luo osallisuutta

Vanhempien osallisuuden ja aktiivisuuden mahdollistaminen yhteistyössä edellyttää aitoa tiedonjakamista. Vanhempia täytyy kuulla, ottaa aloitteet huomioon, keskustella ja antaa mahdollisuus vaikuttaa. Kun vanhemmille ei anneta tietoa ja heidät jätetään prosessissa huomiotta, heidän osallisuutensa kasvatusyhteistyössä sivuutetaan. Toisaalta vaikka tietoa jaettaisiinkin, on ongelmallista, jos se annetaan yksipuolisesti ilmoittaen: tässä tapauksessa vanhemmat asemoidaan yhteistyössä passiivisiksi. Kuviossa 5 on havainnollistettu tiedonjakamisen vaikutusta osallisuuden mahdollisuuksiin.



KUVIO 5. Tiedonjakamisen yhteys osallisuuden mahdollistamiseen.

Vanhempien osallisuuden mahdollistaminen myös siirtymän aikaisessa kasvatusyhteistyössä on ammattilaisten vastuulla. Aineiston perusteella vanhempien kokemukset osallisuudestaan vaihtelivat, kuten todettiin myös O'Farrellyn ja Hennessyn (2014) tutkimusraportissa. Kuitenkin Purolan ja Kuusiston (2021) mukaan vanhempien näkökulmasta tutkittua tietoa osallisuuden kokemuksesta on vielä vähän. Janssen ja Vandenbroeck (2018) löysivät tutkimuksessaan viisi

erilaista näkökulmaa vanhempien osallisuuteen tutkiessaan eri maiden opetussuunnitelmia. Heidän mukaansa osallisuus mahdollistuu oppimisympäristön suunnittelussa, lapsen kehityksen havainnoinnissa, neuvottelussa pedagogisista käytännöistä, sujuvissa siirtymäkäytänteissä ja vanhempien kasvatustehtävässä tukemisessa. Vanhempien osallisuus siirtymän aikaisessa kasvatusyhteistyössä näyttäytyi tässä tutkimuksessa yhteisinä keskusteluina kasvattajien kanssa, toiveiden esittämisenä, lapsen valmisteluna kotona sekä yhdessä tapauksessa päätösvaltana siirtoa koskien. Osallisuuden määrä vaihteli myös siirtymäprosessin edetessä ajallisesti. Suurimmalla osalla vanhemmista ei ollut mahdollisuuksia vaikuttaa siirtopäätökseen, vaan perheet jäivät passiivisiksi tiedon vastaanottajiksi, kun päätös oli jo tehty. Kokemus rajallisista vaikutusmahdollisuuksista varhaiskasvatukseen on yhtenevä myös Vlasovin ja Hujalan (2017) tutkimustulosten kanssa. He toteavat kuitenkin suomalaisen kontekstin tuloksista, että ehkä valtakysymystä tärkeämpää olisi nähdä yhteistyön ja osallisuuden monitahoinen luonne, ja kasvattajien ja vanhempien erilaiset näkemykset toisiaan täydentävinä rikkauksina. Osallisuuskeskustelussa tulisi huomioida tarkemmin vanhempien oma ääni siitä, millaisena he oman osallisuutensa näkevät ja millaisena he haluaisivat sitä toteuttaa. Jo aito kuuleminen ja mahdollisuus osallistumiseen voi olla vanhemman näkökulmasta riittävää. Kasvattajatkin toimivat vain tämän tiedon välityksen välikäsinä johtajalta vanhemmille. Lasten siirtymiä ryhmästä toiseen aiheuttavat usein ryhmien rakenteelliset seikat (Tilli 2018) uusien lasten sijoituksessa ryhmiin ja lasten siirtyminen ikänsä takia esiopetukseen ja kouluun, joten perheillä ei välttämättä ole sananvaltaa lapsen ryhmäsijoitukseen. Vanhemmat olivat saattaneet keskustella lapsen kehityksestä ja kaverisuhteista kasvattajien kanssa aiemmin, ja esittää toiveita tietyn kaverin kanssa siirtymisestä tai ilmaista mielipiteensä lapselle suotuisasta ryhmästä. Siirtymäprosessin näkökulmasta vanhemmat otettiin siihen mukaan vasta siinä vaiheessa, kun päätös siirrostä oli jo tehty. Myös ennen uuteen ryhmään siirtymistä tapahtuvassa lapsen valmistelussa vanhempien rooli on melko passiivinen: kasvattajat kyllä kertovat, miten päiväkodissa on asiaa ennakoitu, mutta vanhemmat eivät pääse mukaan

tutustumaan tiloihin tai uusiin kasvattajiin. Konkreettisista muutoksista ei anneta tietoa, eikä kerrota kuinka muutos tulee näkymään arjessa. Vanhemmat haluaisivat tukeutua muutoksen hetkellä tuttuihin kasvattajiin, mutta heidän pyyntönsä ohitetaan. Vanhemman rooli kasvaa aktiivisemmaksi vasta uudessa ryhmässä aloitettaessa. Silloin vanhemmat saavat kirjallisia infokirjeitä, jakavat tietoa lapsestaan aloituskeskustelussa ja tutustuvat keskustellen uusiin kasvattajiin. Tiedonjakamisen, osallisuuden ja luottamuksen teemat kokoavat tulokset yhteen ja muodostavat toisiaan vahvistavan kehän: tiedonjakaminen lisää osallisuutta, suurempi osallisuus lisää tutustumisen kautta luottamusta yhteistyöhön, ja luottamuksen lisääntyessä tiedonjakaminen on jälleen helpompaa.

### **6.3 Miten kasvatusyhteistyötä siirtymissä voitaisiin kehittää?**

On helppo vastata, että kasvatusyhteistyötä pitäisi kehittää juuri tutkimustuloksissa havaittujen puutteiden suunnassa: lisätä vanhempien osallisuutta ja parantaa tiedonkulkua. Tärkeämpi kysymys lieneekin, miten nuo asiat saadaan toteutettua? Tämän tutkimuksen tulosten perusteella vanhemmat kokevat luottamusta ja ovat helpommin vuorovaikutuksessa jo tutuksi tulleiden kasvattajien kanssa. Näin ollen ainakin kasvattajien siirtymiseen huomiota kiinnittämällä saataisiin vuorovaikutusta vanhempien kanssa parannettua. Oman kokemukseni mukaan liian usein kasvattajien sijoittumista ryhmissä perustellaan aikuisten keskinäisillä dynamiikoilla, halulla työnkiertoon tai ryhmässä pysymiseen, vaikka tutun aikuisen siirtyminen siirtyvien lasten mukana voisi olla parempi ratkaisu sekä lapselle että vanhemmalle yhteistyön kannalta. Loma-aikojen yhteydessä tapahtuvat siirtymät ovat myös ajankohdaltaan haastavia: elokuu on kesälomakuukausi, joten osa vakinaisista kasvattajista on vielä lomalla, ja toisaalta ryhmään on voitu palkata kokonaan uusia ihmisiä. Loma-aikoina toimintaa supistetaan muutenkin yhdistämällä ryhmiä, joten sekin lisää varmasti tilanteen näyttäytymistä sekavana vanhemmille.

Tutkimuskirjallisuudessa korostetaan, että lapset kokevat siirtymät eri tavoin riippuen persoonastaan, iästään ja tilanteeseen liittyvistä tekijöistä. Tämän vuoksi lapsen yksilöllisyys olisi huomioitava myös siirtymäkäytänteitä suunniteltaessa. (Karikoski & Tiilikka 2017; Dockett & Einarsdóttir 2017.) Jatkuvuuden turvaaminen siirtymissä on lapsen suotuisan kehityksen jatkumisen kannalta oleellista (Dockett & Einarsdóttir 2017). Parasta olisi, jos kasvattajalla olisi mahdollisuus siirtyä lasten mukana ryhmästä toiseen. Joka tapauksessa tietojen siirtäminen vanhemmilta ja entisiltä kasvattajilta uusille kasvattajille tukee lapsen tutustumista, ja keskusteluille siirtymävaiheissa tulisi varata aikaa. (Karikoski & Tiilikka 2017.) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa kirjataan muiden tavoitteiden ohella myös siksi, että eheä jatkumo kehityksessä varmistuisi, vaikka ryhmä ja kasvattajat ympärillä vaihtuisivatkin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Vanhemmilla olevan tiedon ja asiantuntemuksen hyödyntäminen suunniteltaessa siirtoja olisi perusteltua yhteistyön kannalta. Vanhemmat nostavat puheenvuoroissaan esille jo ihan pientenkin lastensa kohdalla tärkeät vertaissuhteet ja lapsensa tärkeänä pitämät kaverit. He tulkitsevat lapsen parhaimmiksi kaveriksi lapset, joita oma lapsi mainitsee kotona nimeltä, joiden kanssa ollaan tekemisissä usein, tai joiden kanssa kasvattajat kertovat lapsen usein päivisin leikkivän. Vanhemmat näkevät kavereiden siirtymisen yhtä aikaa ryhmästä toiseen lapselle siirtymistä ja sopeutumista helpottavana tekijänä, jopa niin paljon, että useat mainitsivat sen olleen erittäin merkityksellistä. Tämäkin tulos on yhtenevä O'Farrellyn ja Hennessyn (2014) tulosten kanssa. Eräs haastateltu vanhempi kritisoi lapsensa ja hänen kaverinsa siirtymistä eri aikaan seuraavaan ryhmään, vaikka he ovat lähes samanikäisiä. Kaveruksia ei ole voitu siirtää samanaikaisesti, koska ryhmässä ei ole ollut tilaa. Hän pohti myös siirtojen miettimistä taitotason ja kehityksen mukaan, eikä tiukasti syntymäkuukauden mukaan, jolloin vain kaikkein vanhimmat lapset pääsisivät siirtymään eteenpäin. Vanhemmat toivat esille keskustelleensa kasvattajien kanssa lapsensa kehitystasosta suhteessa ryhmän muihin lapsiin. Toisaalta ryhmissä tapahtuvat leikki-tilanteet ja

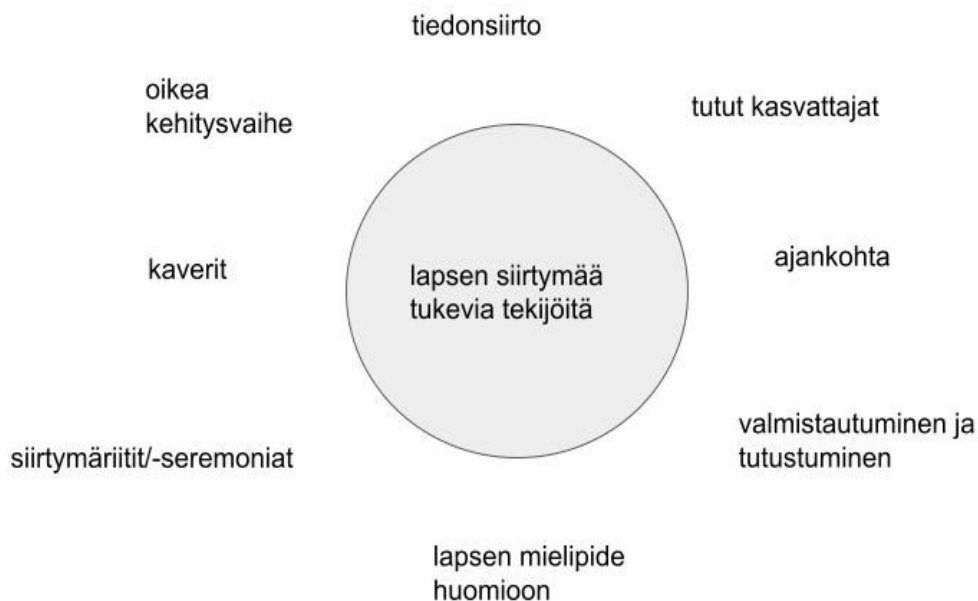


lasten toiminta niissä on kasvattajien ydinosaamisaluetta, joten yhteistyössä molempien asiantuntemusta päästäisiin hyödyntämään.

Yksi vanhempi toi esille myös siirtymän näkyväksi tekemisen lapsille. Hän pohti, miksei ryhmään liittymisestä voisi tehdä "seremoniaa", jossa uudet lapset toivotetaan tervetulleiksi ryhmään. Luultavasti tällaiset riitit ovatkin yleisiä monessa ryhmässä. Esimerkiksi Garpelinin ym. (2010) tutkimuksessa lapsiryhmän yhteinen siirtyminen ryhmästä toiseen nähtiin merkittävänä kollektiivisena ja sosiaalisena muutoksena tasolta toiselle, ja sitä pyrittiin tukemaan. Kasvatusyhteistyö voisikin näyttäytyä myös konkreettisina tekoina ja vanhempien osallistumisena erilaisiin juhliin ja vanhempainiltoihin. Haasteen asettaa siirtymien ajankohta, kun varsinkin kesälomilta lapset palaavat uuteen ryhmään eri aikoina. Ryhmäytymiseen ja tutustumiseen käytetään kuitenkin usein ryhmissä aikaa, ja myös tällainen pedagogiikka on kasvattajien vastuulla. Toinen kysymys on se, eikö tällaisista käytännöistä ole muistettu kertoa vanhemmille.

Vanhemmat ottivat kantaa lapsen osallisuuteen (tai sen puuttumiseen) siirtymäprosessissa: lapselta ei kysytty missään vaiheessa mielipidettä ryhmän vaihtamiseen. Tämä on mielenkiintoinen näkökulma aiheeseen, mutta siirtymä luultavasti näyttää varsinkin pienemmille lapsille niin abstraktina käsitteenä, että heidän mielipidettään luotettavampaa on turvautua vanhemman arvioon lapsen toiveesta. Vanhemmat tuovat yhteistyöhön siis myös ajatuksen lapsen osallisuudesta.

Kuviossa 6 esitetään kootusti aineistossa esille tulleita ehdotuksia lapsen siirtymäprosessin tukemiseksi. Nämä asiat tulivat esille vanhempien haastattelussa, ja ansaitsevat tulla kuulluksi onnistuneiden siirtymien kehittämisen vuoksi. Esiin nostetut näkökulmat ovat sellaisia, joihin vanhemmat olisi mahdollista ottaa mukaan, kuten edellä on esitetty. Toivottavaa tietysti on, että vanhemmat saisivat äänensä kuuluviin ja tulisivat aidosti kuulluiksi myös yhteistyössä kasvattajien kanssa.



Kuvio 6. Lapsen siirtymäprosessia tukevia tekijöitä vanhempien kokemusten perusteella.

## 6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Vertikaalisia eli siirtymiä ryhmästä toiseen päiväkodin sisällä tapahtuu vuosittain ja harva lapsi niiltä voi välttyä. Toimintakulttuurin muutos voi olla rajukin. Ainakin on selvää, että siirryttäessä Suomessa alle 3-vuotiaiden ryhmästä yli 3-vuotiaiden ryhmään, muuttuu ryhmän rakenne ja henkilöstön mitoitus suhteessa lapseen. Näin ollen lapsi joutuu toimimaan entistä itsenäisemmin, omatoimisemmin ja isomman lapsiryhmän ympäröimänä kuin aiemmin. Olisi tärkeää tutkia lisää näitä siirtymiä, erityisesti käytännön toteutuksen kannalta, jotta niistä tulisi mahdollisimman vähän lasta kuormittavia ja hyvinvointia heikentäviä. Asiat, jotka ammattilaisille päiväkodissa saattavat näyttää helpoilta ja itsestään selviltä, voivat lapselle ja perheelle olla isoja muutoksia sekä fyysisessä että psyykkisessä mielessä.

Tulevaisuuden tutkimuksessa ja käytännöissä pitäisi keskittyä enemmän subjektiiviseen ja osallistavaan näkökulmaan, ja lasten ja kasvattajien yhteiset kokemukset ja kohtaamiset tulisi määritellä varhaiskasvatuksen laadun ytimeksi. Viimeaikaisessa tutkimuksessa on korostunut liikaa asiantuntijoiden ääni. (Puroila & Kinnunen 2017.) Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat korostavat myös kasvatusyhteistyön merkitystä laadulle (Hujala & Fonsén 2017). Varhaiskasvatuksen laatuun kannattaa kiinnittää huomiota useiden eri näkökulmien takia: myönteisiä vaikutuksia, joita on raportoitu eri tutkimuksissa, ovat muun muassa paremmat kouluvalmiudet, myöhempi opintomenestys sekä parempi yleinen hyvinvointi. Laadukas varhaiskasvatus myös suojaa lasta, mikäli perheessä on haasteita esimerkiksi mielenterveyden kanssa. (Sinkkonen 2018.)

Tässä tutkimuksessa on kuultu pieni otos vanhempien kokemuksia päiväkodin sisäisistä siirroista. Olisi toivottavaa laajentaa tätä otosta suuremmaksi, ja näin ollen päästä kehittämään käytänteitä. Tietoisuuden lisääminen aiheen tärkeydestä lapsen edun kannalta olisi tärkeää. Oleellista on myös pohtia, mitä termi kasvatusyhteistyö pitää sisällään vanhempien näkökulmasta, miten he käsittelevät sen? Entäpä kasvattajien näkemys, heiltähän edellytetään vanhempien osallisuuden mahdollistamista? Vanhempien osallisuudesta on tehty tutkimusta lähinnä tilanteissa, joissa lapsella on joitakin erityistarpeita tai tilanne on muuten perheiden elämäntilanteen kannalta jollain tavalla ongelmallinen tai haastava (Vuorenmaa 2016). Tämänkin tutkimuksen perusteella vanhempien osallisuuden tulisi kiinnittää enemmän huomiota, tarkastellen miten se näyttäytyy eri toimijoille ja miten sitä saataisiin parannettua. Yhteistyö on luonnollisesti paljon muutakin kuin näkyvä viestintä ja tietojenvaihto. Se voi olla kasvattajien ammatitaitoa tukea perhettä, pedagogisia toimenpiteitä lapsen oppimisen tukemiseksi tai perheen toiveiden kunnioittamista. Tutkimusta puuttuu selkeästi myös kasvattajien näkemysten osalta, eli kuinka he kokevat siirtymät ja mitä he omalla kokemuksellaan pitävät hyvinä toimintatapoina. Työntekijöillä on vain vähän valtaa vaikuttaa esimerkiksi työntekijän sijoittumiseen lapsiryhmissä tai loma-

aikansa ajankohtaan. Nämä kaikki tekijät taas osaltaan voivat vaikuttaa oleellisesti lapsen siirtymäkokemukseen. Lasten mielipiteitä asiasta täytyisi myös kuulla.

## 6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet

Tutkimusta täytyy arvioida kriittisesti, jotta näkisi sen vahvuudet ja rajoitukset. Laadullisessa tutkimuksessa laaja yleistettävyyys ei ole tärkein tavoite, vaan laatua täytyy arvioida koko tutkimusprosessin osalta. (Eskola & Suoranta 1998.) Näin ollen tässäkin tutkimuksessa ei ole pyritty siirrettävyyteen tai yleiseen totuuteen, vaan esittämään muutamien perheiden kokemuksia tutkittavasta aiheesta ja näin lisäämään tietoisuutta aiheesta. Tutkija itse on myös tärkeä tekijä laadullisessa tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1998.) Siinä mielessä voidaan puhua yleistettävyydestä, että voidaan olettaa näitä aineistossa esiintyviä kokemuksia olevan mahdollisesti muillakin päiväkotilasten vanhemmilla (Ruusuvoori ym. 2010.) Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan yleisesti harkinnanvaraisesta otoksesta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Parhaimmillaankin tämä aineisto kuitenkin edustaa vain viiden perheen näkemystä aiheesta. Toisaalta samat asiat alkivat toistua jo tässä aineistossa, mikä on hyvä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Laadullisen aineiston tarkoitus ei ole pelkästään kertoa itse aineistosta, vaan toimia apuna teoreettisen käsityksen muodostamisessa ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018): teoreettisen viitekehyksen avulla tarkasteltuna tuloksista muodostui malli kasvatusyhteistyöstä.

Oman haasteensa tutkimukselle aiheutti se, ettei varhaiskasvatuksen sisäisistä siirtymistä ole tehty paljon tutkimusta. Rajoitteena tämän tutkimuksen teoreettiselle taustalle voikin pitää useiden aiempien, niin suomalaisten kuin kansainvälistenkin tutkimusten keskittymistä siirtymille joko kotoa varhaiskasvatukseen tai varhaiskasvatuksesta kouluun (Garpelin ym. 2010). Nämä ovat ympäristöinä ja instituutioina erilaisia, joten siirtymän luonne on hieman erilainen,

kuin päiväkodin sisällä tapahtuvissa muutoksissa. Toisaalta myöskään kansainvälisesti koulutusjärjestelmä ei ole suoraan verrattavissa suomalaiseen, sillä muualla lapset aloittavat koulumaisen opintopolkunsa useita vuosia suomalaislapsia aiemmin. Olen joutunut rakentamaan teoreettista ymmärrystä siirtymäkirjallisuuden pohjalta olettaen, että edes osa ilmiön ulottuvuuksista pätee myös ryhmästä toiseen siirtymisissä.

Alkuperäinen hankkeen aineisto on laaja ja eikä edes kaikkien omaan tutkimukseeni rajattujen haastatteluiden kirjoa mielipiteineen voi raportoida. Tutkijana olen joutunut tekemään omat tulkintani aiheesta tutkimuskysymysteni mukaisesti. Luotettavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt avaamaan analyysimenetelmääni tarkoin, jotta lukijalle muodostuisi mahdollisimman selkeä kuva siitä, miten tulokset on muodostettu aineistosta. Havainnollistan aineiston analyysin etenemistä myös kuvioilla (Kyngäs 2020). Olen lisännyt aineistolainauksia tekstiin, jotta lukija voi myös itse nähdä, millaisista tekstiotteista tulkintoja on tehty. On tietenkin mahdollista, että eri ajankohtana, erilaisilla tutkimuskysymyksillä ja erilaisiin painotuksiin ja näkökulmiin huomion kiinnittämällä joku toinen tutkija voisi päätyä toisenlaisiin teemoihin ja tuloksiin. Aineiston syvälinen ja kokonaisvaltainen tunteminen nousi analyysissa ja tulosten raportoinnissa merkittävään osaan. Salon (2015) artikkelin inspiroimana uskallan väittää, että analyysin tulos ei voi olla vain koodeja teknisesti tuotettuna eri ryhmiin, vaan on tärkeää saavuttaa kokonaisymmärrys ja syvämpi näkemys aineistosta. Näitä haastatteluja lukiessa kokonaisuudessaan ei voinut välttyä näkemykseltä, että yhteistyö siirtymisissä kietoutuu tiedonjakamisen elementteihin ja siinä ilmeneviin osallisuuden mahdollistamisiin. Näin ollen on oikeudenmukaisinta ja luotettavinta raportoida tuloksissa juuri nämä asiat. Aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta löytyi myös samoja teemoja, joten analyysin perusteella saatujen tulosten voidaan olettaa olevan ainakin jossain määrin oikeasuuntaisia. Tuloksissa on raportoitu myös aineistosta esiin nousseet yllättävät seikat, kuten näkymättömyys. Nekin kertoivat osaltaan jotain uutta ja pohdinnanarvoista tästä ilmiöstä.

Haastatteluiden luotettavuuden osalta tulkintojen avaamiseen täytyy kiinnittää huomiota, sillä en ole itse ollut haastatteluissa läsnä. Teen tulkintoja ja analyysia siis vain tekstin ja kuunnellun äänitteen perusteella. Nauhoitetusta tai puhtaaksi kirjoitetusta haastattelusta ei voi nähdä ilmeitä ja eleitä, joten vivahdeeroja voi jäädä huomaamatta. Äänitteitä kuunnellessa kuitenkin pystyi jossain määrin itse varmentumaan, että teki oikeanlaisia tulkintoja puheenvuoroista, kun kuuli naurahduksia ja äänenpainoja. Myös haastattelupäivän mieliala haastateltavilla voi vaikuttaa näkemyksiin asioista. Haastattelijoista osa oli tehnyt muistiinpanoja haastattelutilanteesta, joista pystyin tarkistamaan, oliko tilanteessa ollut jotain erityistä. Minulla oli myös mahdollisuus ottaa haastattelijoihin yhteyttä epäselvissä tilanteissa. Hankkeessa työskentelevältä väitöskirjatutkija Kaisa Harjulta sain myös asiantuntevaa tukea sekä aineiston hallinnassa että itse kirjoitustyössä. Itse pyrin tunnistamaan omat ennakkokäsitykseni aiheesta ja tekemään tulkintoja vain tekstiin perustuen, kuitenkin teoriaa mukani kuljettaen. Omat asenteensa ja käsityksensä asioista on hyvä tunnistaa, sillä niitä minulla on muodostunut sekä itse vanhempana että varhaiskasvatuksen työntekijänä. On tärkeää tiedostaa oma subjektiivisuutensa ja aiemman oppineisuutensa vaikutus (Elo & Kyngäs 2008). Huomasin tutkimukseni edetessä pohtivani myös sitä, onko oikein, että minä varhaiskasvatuksen työntekijänä nostan esille epäkohtia vanhempien puolesta, vai pitäisikö minun olla lojaali ammattikunnalleni? Kriittiset äänensävyt eivät kuitenkaan kohdistuneet henkilöihin vaan enemmänkin toimintatapoihin, joten ne ansaitsevatkin kehittävää tarkastelua. Toisaalta tiedän, miten vähän vaikutusvaltaa myöskään työntekijöillä on tiettyihin tapoihin, joten ehkä tämä kriittisyys on kohdistettava järjestelmän tasolle.

Eräs tärkeä pohdinnan kohde on se, miten todellisia tietyt tilanteet ovat, johtuen tutkijoiden läsnäolosta. Yhdessä haastattelussa äiti pohti tutkijan läsnäolon vaikutusta lapsensa uudessa ryhmässä aloituspäivän vastaanottoon. Varhaiskasvatuksen työntekijöillä voi olla paine toimia ammatillisesti tietyllä tavalla tutkijan havainnoidessa vieressä. Toisekseen haastateltavat joutuivat välillä muistelemaan tilanteita kuukausia taaksepäin (esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsi

oli aloittanut uudessa ryhmässä elokuussa ja haastattelu toteutettiin elo-syyskuun aikana, ja vanhempi muisteli miten siirtymästä oli kerrottu keväällä ennen kesälomaa), mikä heikentää muistikuvien luotettavuutta. Haastateltavat toivat esiin näkemyksiään ulkopuoliselle tutkijalle melko kriittisestikin, ja tästä herää kysymys voiko kriittisyys olla tilanteessa tuotettua. Toisaalta voihan olla, että vanhemmat eivät olleet edes ajatelleet tarkemmin koko prosessia aiemmin, ja haastattelutilanteessa he alkoivat pohtia, pitäisikö siihen suhtautua tietyllä tavalla. On myös mahdollista, että vanhemmat ovat saaneetkin tietoa, mutta se on mennyt heiltä syystä tai toisesta ohi. Haastatteluista sai kuvan, että vanhemmat eivät olleet aktiivisesti jakaneet mahdollista turhautumistaan siirtymän sekavuudesta kasvattajien kanssa, joten toimintatapojen kehittymisen kannalta on joka tapauksessa hyvä, että palaute saadaan esille jollain keinolla. Muutenhan mikään ei koskaan muutu. Diskurssianalyysin keinoin olisi myös mielenkiintoista tutkia, millä tavalla haastatteluissa tuotetaan normitettua ihannekuvaa sopeutuvasta ja uuteen ryhmään samantien helposti solahtavasta lapsesta, mutta se olisi -kirjaimellisesti- jo toinen tarina.

## LÄHTEET

- Adams, K. S. & Christenson, S. L. 2000. Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54-69.
- Alila, K. 2017. Siirtymät ja jatkumot yhtenä laadun näkökulmana: OECD Starting Strong V Transition -raportin keskeiset tulokset sekä Suomen maaraportin esittely. Varhaiskasvatuksen tulevaisuus -seminaari. Esitys 27.9.2017. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Alshenqeti, H. 2014. Interviewing as a Data Collection Method: A Critical Review. *English Linguistics Research* Vol. 3, No. 1, 39-45.
- Babić, N. 2017. Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school, *Early Child Development and Care*, 187:10, 1596-1609.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. & Beegle, G. 2004. Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Exceptional children*, 70(2), 167-184.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brooker, L. 2008. *Supporting transitions in the early years*. The McGraw-Hill Companies.
- Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S. & Wolery, M. 2005. Effects of transitions to new child care classes on infant/toddler distress and behaviour. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 37-56.
- Dockett, S. & Einarsdóttir, J. 2017. Continuity and change as children start school. Teoksessa N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (toim.) *Pedagogies of*



- educational transitions. European and antipodean research. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development* 16. New York: Springer, 133–150.
- Drugli, M. B. & Undheim, A. M. 2012. Partnership between parents and caregivers of young children in full-time daycare. *Child Care in Practice*, 18(1), 51-65.
- Elo, S. & Kyngäs H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla, 5. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. E-kirja.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino
- Fabian, H. 2007. Informing transitions. Teoksessa A.-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the early years*. Maidenhead: McGrawHill/Open University Press, 3–17.
- Fincham, E. N. & Fellner, A. R. 2016. Transitional practice: Teachers and children in-between classrooms in one early childhood centre. *Journal of Early Childhood Research*, 14(3), 310-323.
- Garpelin, A., Kallberg, P., Ekström, K. & Sandberg, G. 2010. How to organise transitions between units in preschool: Does it matter. *International Journal Of Transitions In Childhood*, 4(1), 4-12.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2017. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 312-326.
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M. F., Veisson, M. & Waniganayake, M. 2009. Perspectives of early childhood teachers on parent–teacher partnerships in

- five European countries, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 57-76.
- Janssen, J. & Vandenbroeck, M. 2018. (De)constructing parental involvement in early childhood curricular frameworks. *European early childhood education research journal*, 26(6), 813-832.
- Johansson, I. 2007. Horizontal transitions: what can it mean for children in the early school years? Teoksessa A.-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice. The McGraw Hill/Open University Press*, 33-44.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulu: Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2017. Eheä kasvunpolku -haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 77-91.
- Karila, K. 2012. A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education*, 47(4), Early Childhood Education and Care in Europe: re-thinking, re-searching and re-conceptualising policies and practices , 584-595.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. *Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Stakes.
- Keen, D. 2007. Parents, families, and partnerships: issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 339-349.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

- Kettumäki, S. & Vikeväkorva, S. 2018. Suhdeluvut varhaiskasvatuksessa. Julkaisussa S. Ranta, S. Kettumäki, S. Tilli, H. Kuitunen, E. K. Seppänen & S. Vikeväkorva (toim.) Suhdelukuselvitys. Käyttöasteajattelun haasteet, vaikutukset ja ongelmat, 5-9. Julkaistu osoitteessa <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.files.wordpress.com/2018/06/suhdelukuselvitys-2018.pdf> luettu 24.10.2020.
- Kotkavirta, J. 2000. Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kukkola, J. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Lapland University Press
- Kuula, A. Ja Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Nikander & J. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Kyngäs, H. 2020. Inductive content analysis. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen 2020. The application of content analysis in nursing science research. Springer. E-kirja.
- Lam, M. S. & Pollard, A. 2006. A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26(2), 123-141.
- Lipponen, L. & Paananen, M. 2013. Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus, 39-45.
- Lummelahti, L. 1990. Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimishjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. Väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto.

- Margetts, K. 2002. Planning transition programmes. Teoksessa A.-W. Dunlop & H. Fabian, 2002. Transitions in the early years : Debating continuity and progression for children in early education. Routledge/Falmer. E-kirja.
- Määttä, P. & Rantala, A. (2016) Tavallisen erityinen lapsi. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Nousiainen, M. 2020. Lapsen varhaiskasvatuspolun aikaiset siirtymät ryhmästä toiseen päiväkodin johtajien kuvaamina. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- OECD 2017. Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong. Paris: OECD Publishing.
- O'Farrelly, C. & Hennessy, E. 2014. Watching transitions unfold: a mixed-method study of transitions within early childhood care and education settings. *Early Years*(London, England), 34(4), 329-347.
- Onnismaa, E.-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus. 2020. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pähkinänkuoressa. Luettu 16.10.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-pahkinankuoressa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Finnish Country Note on Transitions in ECEC Review of Policies and Practices for Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017(27).
- Perälä, M.-L., Salonen, A., Halme, N. & Nykänen, S. 2011. Miten lasten ja perheiden palvelut vastaavat tarpeita? Vanhempien näkökulma. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 36/2011.
- Puroila, A.-M. & Kinnunen, S. 2017. Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017.
- Purola, K. & Kuusisto, A. 2021. Parental participation and connectedness through family social capital theory in the early childhood education community. *Cogent education*, 8(1), 1923361.

- Rempel, J. K., Holmes, J. G. & Zanna, M. P. 1985. Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 95-112.
- Rentzou, K. 2011. Parent-caregiver relationship dyad in Greek day care centres, *International Journal of Early Years Education*, 19(2), 163-177.
- Rutanen, N. & Karila, K. 2013. Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus, 17-24.
- Rutanen, N. & Laaksonen, K. 2020. Äitien luottamuksen rakentuminen kasvattajiin varhaiskasvatuksen aloituksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 349-372.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino
- Salo, U.-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) 2015. Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 166-190.
- Seligman, A. 2000. Luottamus ja yleinen vaihto. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. Jyväskylän yliopisto.
- Sinkkonen, J. 2008. Kiintymyssuhteet elämänkaareissa. *Duodecim*.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17*. Helsinki: Opetushallitus, 6-16.
- Sulkanen, M., Närvi, J., Kuusiholma, J., Lammi-Taskula, J., Räikkönen E. & Alasuutari, M. 2019. Varhaiskasvatus- ja lastenhoitoratkaisut neljävuotiaiden lasten perheissä CHILDCARE-kyselytutkimuksen perustulokset. THL. Helsinki. Saatavilla:

[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140417/URN\\_ISBN\\_978-952-343-538-4.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140417/URN_ISBN_978-952-343-538-4.pdf?sequence=1)

- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- TENK. 2017. Tutkimusetiikan eurooppalaiset käytännöt ja ohjeistus. Luettu 5.5.2021. [Finnish European Code of Conduct digital-final.pdf \(allea.org\)](#)
- Tiilikka, A. 2005. Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tilli, S. 2018. Suhdeluvut ja käyttöaste. Julkaisussa S. Ranta, S. Kettumäki, S. Tilli, H. Kuitunen, E. K. Seppänen & S. Vikeväkorva (toim.) Suhdelukuselvitys. Käyttöasteajattelun haasteet, vaikutukset ja ongelmat, 5-9. Julkaistu osoitteessa <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.files.wordpress.com/2018/06/suhdelukuselvitys-2018.pdf> luettu 24.10.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta annetun valtioneuvoston asetuksen 1§:n muuttamisesta. 2019/1586. Luettu 26.10.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20191586>
- Varhaiskasvatuslaki. 2018/540. Luettu 26.10.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp446812384>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 26.10.2020. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Venninen, T., Leinonen, J., Rautavaara-Hämäläinen, M. & Purola, K. 2011. "Lähes aina haettaessa sanotaan, että ihan ok päivä -mitä se lopulta tarkoittaa?" Lasten vanhempien ja henkilökunnan osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Työpapereita 2011:2. Socca: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.

- Vlasov, J. & Hujala, E. 2017. Parent-teacher cooperation in early childhood education – directors' views to changes in the USA, Russia, and Finland, *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 732-746.
- Vuorenmaa, M. 2016. Äitien ja isien osallisuus perheessä ja lasten palveluissa sekä osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista. 1991/60.

## LIITTEET

### Teemahaastattelurunko

Teemat, jotka toistuivat haastattelusta toiseen, olivat seuraavat:

- Miten ja milloin vanhemmille kerrottiin siirtymästä? Kerrottiinko syy siirtymään?
- Miten vanhemmat kokivat siirtymän?
- Miten lapsi suhtautui tietoon siirtymisestä isojen ryhmään? Puhuiko hän itse asiasta?
- Valmisteltiinko lasta jotenkin tulevaan siirtymään? Tuliko vanhemmille tunne että jotain pitäisi oppia siihen mennessä tai toivottiinko jotain päiväkodista?
- Miten lapsi reagoi siirtymään?
- Millaiset olivat tunnelmat kun lapsi meni ensimmäistä päivää uuteen ryhmään?
- Miten siirtymä on vaikuttanut lapseen?
- Onko jokin muuttunut ryhmän toiminnassa verrattuna edelliseen?
- Mitä ajattelette lapsen suhteesta kasvattajiin? Entä lapsiin? Onko erityisiä kavereita?
- Mitä olisi hyvä ottaa huomioon siirtymissä vanhempien näkökulmasta? Mitä päiväkotia osaisi tehdä paremmin?