



SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU  
SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Sanni Lehtonurmi

---

## **”Voidaanko mennä niillä pikkuaskeleilla”**

Siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa

Opinnäytetyö  
Syksy 2022  
Sosionomi (AMK)



SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

## Opinnäytetyön tiivistelmä

Tutkinto-ohjelma: Sosionomi (AMK)

Tekijä: Sanni Lehtonurmi

Työn nimi: "Voidaanko mennä niillä pikkuaskeleilla": Siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa

Ohjaaja: Virpi Nikkola, KM, lehtori

Vuosi: 2022

Sivumäärä: 87

Liitteiden lukumäärä: 6

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia siirtymätilanteet varhaiskasvatuksessa ovat ja millaista on siirtymätilanteiden pedagoginen toiminta. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös selvittää, miten siirtymätilanteiden pedagogiikkaa voidaan kehittää ja miten kehittäminen vaikuttaa lapsiryhmän toimintaan siirtymätilanteissa. Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä Kurikan kaupungin varhaiskasvatuksen kanssa. Siirtymätilanteista ja siirtymätilanteiden pedagogiikasta on olemassa vain hyvin vähän tutkimustietoa, ja siirtymätilanteiden pedagoginen merkityksellisyys on vasta alettu tunnistamaan laajemmin varhaiskasvatuksessa.

Tutkimus toteutettiin kehittämistutkimuksena, jonka tutkimuskohteena oli siirtymätilanteiden pedagogiikka. Kehittämistutkimuksessa tutkimuskohdetta tutkitaan sen lähtötilanteessa, kehittämistoimenpiteiden kohteena sekä sen lopputilanteessa. Siirtymätilanteiden pedagogiikkaa tutkittiin laadullisen tutkimusmenetelmän keinoin teemahaastattelemalla varhaiskasvattajia, havainnoimalla siirtymätilanteita lapsiryhmissä sekä dokumentoimalla varhaiskasvattajille järjestetty kehittämistyöskentely, jossa siirtymätilanteiden pedagogiikkaa kehitettiin ryhmäkohtaisesti luomalla siirtymätilanteisiin niitä tukevat pedagogiset ratkaisut. Tutkimusaineistoa kerättiin touko- ja kesäkuussa 2022. Aineistoa kerättiin yhdessä kunnallisessa varhaiskasvatusyksikössä kahdessa eri lapsiryhmässä. Aineiston analyysissä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyyysiä.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että siirtymätilanteet koettiin lapsiryhmissä haastaviksi tilanteiksi. Siirtymätilanteiden pedagoginen toiminta perustui vuorovaikutteisuuuteen, toiminnallisuuteen sekä siirtymätilanteen strukturoimiseen erilaisten menetelmien avulla. Siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen koettiin merkitykselliseksi lasten oppimisen ja kehittymisen kannalta, mutta kehittämiseen toivottiin lisää aikaa. Siirtymätilanteiden pedagogiikkaa kehitettiin porrastamalla siirtymätilanteita ja tukemalla lasten mahdollisuutta ennakoita tulevia siirtymiä sekä lisäämällä siirtymätilanteisiin monipuolisia lasten oppimista sekä kehittymistä tukevia toimintatapoja. Siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen lisäsi lapsiryhmän sitoutumista siirtymätilanteissa toteutuvaan toimintaan, vahvisti heidän osallisuuttaan siirtymätilanteissa sekä mahdollisti lapsille siirtymätilanteiden ennakoitavuuden.

<sup>1</sup> Asiasanat: varhaiskasvatus, siirtymätilanne, pedagogiikka, pedagogiikan kehittäminen

SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

## Thesis abstract

Degree programme: Social Services

Author: Sanni Lehtonurmi

Title of thesis: "Can we go with those small steps": Developing the pedagogy of transitional situations in early childhood education

Supervisor: Virpi Nikkola, M.A, Senior Lecturer

Year: 2022

Number of pages: 87

Number of appendices: 6

---

The aim of the thesis was to research what situations are transitional situations in early childhood education, and how the pedagogy in these situations apply. The aim of the thesis was also to study the pedagogy of transitional situations, its development and, also effects on children. The thesis was carried out in cooperation with early childhood education services of Kurikka. There is a limited amount of previous scientific research on transitional situations in early childhood education. In addition, the pedagogical aspect of transitional situations is recently getting recognized.

The study was conducted as design-based, which investigates the object of the development in its initial condition, as subject of development and in its final condition when various interventions developed are applied. The pedagogy of transitional situations was studied using a qualitative research method. Qualitative research method was employed with focused interviews for the employees at the kindergarten, observation of the transitional situations in the research groups before and after developing the pedagogy. In addition, a documentation of the development work of the pedagogy with the employees. The aim of the development work was to develop a pedagogical solution that can be used to increase the pedagogical aspect of the transitional situations in the research groups. Material was collected in May and June 2022 at a municipal early childhood education unit, in two groups of children. The material was analyzed in the light of theory driven content analysis.

The results of the interview showed that transitional situations were experienced as challenging. The pedagogical activities in transitional situations focused on interaction with the children, functionality and the structure of the situations. Developing the pedagogy of transitional situations was experienced as an important issue for children in order to develop and learn also in transitional situations. However, according to the results, the employees have a lack of the time for the development of transitional situations. The pedagogy of transitional situations was developed by stepping the situation more clearly, supporting children's ability to anticipate the situation and adding more procedures that support children's learning and developing in the situations. Developing the pedagogy of transitional situations strengthened children's commitment to the situation, supported their participation and enabled the predictability of the situation.

<sup>1</sup> Keywords: early childhood education, transitional situation, pedagogy, development of pedagogy

## SISÄLTÖ

Opinnäytetyön tiivistelmä .....	2
Thesis abstract .....	3
SISÄLTÖ .....	4
Kuva-, kuvio- ja taulukkoluetelo .....	6
1 JOHDANTO .....	7
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....	9
2.1 Opinnäytetyön aihe .....	9
2.2 Yhteistyötahona Kurikan kaupungin varhaiskasvatus .....	10
2.3 Tutkimuskohde .....	10
2.4 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet .....	12
3 SIIRTYMÄTILANTEET PEDAGOGISENA TOIMINTANA .....	14
3.1 Siirtymätilanteet varhaiskasvatuksessa .....	14
3.2 Pedagogiikka käsitteenä .....	16
3.3 Pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa .....	17
3.4 Kokopäiväpedagogiikka varhaiskasvatuksessa .....	19
3.5 Oppimisen alueet pedagogisen toiminnan tavoitteina .....	21
4 PEDAGOGISEN TOIMINNAN KEHITTÄMINEN SIIRTYMÄTILANTEISSA .....	25
4.1 Arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatusta velvoittavissa asiakirjoissa .....	26
4.2 Siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen .....	27
4.2.1 Pedagogiset keskustelut ja itsereflektio .....	28
4.2.2 Pedagogiset menetelmät ja toimintatavat siirtymissä .....	29
4.2.3 Demingin laatuympyrä: PDCA-malli .....	30
4.2.4 Ryhmäkohtainen tilanneanalyysi .....	31
4.3 Laadukkaan varhaiskasvatuksen arviointi ja kehittäminen .....	32
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	34
5.1 Kehittämistutkimus .....	34
5.1.1 Tutkimusprosessin toteuttaminen .....	35
5.1.2 Kehittämispöytätyön toteuttaminen .....	37
5.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä .....	41

5.2.1	Havainnointi .....	43
5.2.2	Teemahaastattelu .....	46
5.2.3	Äänitetyt ja kirjalliset dokumentit .....	48
5.2.4	Aineiston analyysi .....	49
5.3	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	52
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	55
6.1	Siirtymätilanteet varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä .....	55
6.2	Siirtymätilanteiden pedagogiikka lapsiryhmissä .....	57
6.3	Siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen .....	60
6.3.1	Siirtymien porrastaminen: siirtymätaulu .....	62
6.3.2	Monipuolista toimintaa siirtymiin: siirtymäpusi .....	64
6.4	Siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämisen vaikutukset .....	66
7	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	69
8	POHDINTA .....	75
	LÄHTEET .....	82
	LIITTEET .....	87

## Kuva-, kuvio- ja taulukkoluetelo

Kuva 1. Siirtymätaulu.....	64
Kuva 2. Lasten kuvien siirtymäpusi.....	65
Kuva 3. Toimintakuvien siirtymäpusi.....	66
Kuvio 1. Tutkimuskohteeseen vaikuttavat tekijät ja prosessit. ....	11
Kuvio 2. Kehittämistutkimuksen malli.....	35
Kuvio 3. Kehittämisprosessin toteuttaminen. ....	38
Taulukko 1. Aineistomatriisi. ....	42

# 1 JOHDANTO

Vuonna 2020 varhaiskasvatukseen osallistui noin 77 prosenttia Suomen 1–6-vuotiaista lapsista (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2022). Tästä voidaan päätellä, että varhaiskasvatus koskettaa ja vaikuttaa suurimpaan osaan suomalaisista lapsista sekä perheistä. Viime vuosina varhaiskasvatuksen vaikuttavuudesta on saatu paljon lisää tietoa, joka mahdollistaisi osaltaan toiminnan kehittämistä varhaiskasvatuksessa (Pakanen, 2018). Varhaiskasvatus on pystytty osoittamaan erittäin tärkeäksi osaksi koulutusjärjestelmäämme Suomessa, sillä siihen osallistuminen ehkäisee syrjäytymistä. Lapset, jotka ovat osallistuneet korkeatasoisesti järjestettyyn, pedagogisesti laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, jatkavat todennäköisemmin opintojaan sekä lopulta päätyvät osaksi työelämää. Pakanen (2018) nostaa keskeiseksi kysymykseksi sen, hyödynnetäänkö varhaiskasvatuksen vaikuttavuudesta saatua tutkimustietoa myös siihen, että järjestetty pedagoginen toiminta olisi riittävän laadukasta.

Siirtymätilanteet varhaiskasvatuksessa tarkoittavat paikasta toiseen, tilanteesta toiseen tai toiminnasta toiseen tapahtuvaa siirtymää (Ahonen, 2017, s. 188). Siirtymätilanteet ovat niin kasvatus- kuin opetustilanteita, joiden aikana lapset sisäistävät uutta tietoa sekä uusia taitoja ja tapoja (Laaksonen, 2019, s. 5). Tarkkaa määritelmää siirtymätilanteista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ei ole asetettu, ja niistä on saatavilla myös hyvin rajattu määrä tieteellistä tutkimustietoa (Laaksonen, 2021, s. 5; Leppänen, 2017, s. 16). Kasvatustieteen tohtori Ahonen on tutkinut siirtymätilanteita osana väitöstutkimustaan (2015), joka käsitteli varhaiskasvattajien toimintaa päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa.

Varhaiskasvattajat harvoin sisällyttävät siirtymätilanteiden suunnittelua osaksi muuta suunnitteluaan koskien toteuttamaansa pedagogista toimintaa lapsiryhmissä (Banerjee & Horn, 2012, s. 4). Lapsen kasvu ja oppiminen ovat loppumattomia prosesseja, joten myös pedagogisen toiminnan tulee huomioida se, että nämä prosessit eivät etene vain ohjattujen tuokioiden aikana, vaan kaikessa ja kaikissa tilanteissa, mitä tapahtuu sen jälkeen, kun lapsi saapuu aamulla päiväkotiin (Komi, 2016, s. 19). Tällaisen kokopäiväpedagogiikan taustajajatus on se, että arjen erilaiset toistuvat tilanteet sekä niissä tapahtuvat kohtaamiset olisivat pedagogisesti arvokkaita, jolloin nämä tilanteet sulautuvat osaksi lasten leikkiä ja oppimista (Laaksonen, 2022, s. 20).

Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä Kurikan kaupungin varhaiskasvatuksen kanssa, ja opinnäytetyön aihe nousi yhteistyötahon tarpeesta asian tutkimiselle. Omat aiemmat

työkokemukset varhaiskasvatuksen parista vahvistivat ammatillista kiinnostusta tutkia siirtymätilanteita sekä sitä pedagogista toimintaa, jota siirtymätilanteissa toteutetaan. Koska siirtymätilanteiden pedagogiikkaa on tutkittu vasta vähän, oli aiheen tutkiminen perusteltua uuden tiedon tuottamisen näkökulmasta. Lisäksi siirtymätilanteiden pedagoginen arvokkuus on vielä hakemassa paikkaansa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, joten tutkimuksen toteuttamisella tavoiteltiin myös tämän aseman mahdollista vahvistumista erityisesti niissä kohderyhmissä, joihin tutkimus suunnattiin. Toivon, että tutkimuksen avulla aiheesta saataisiin lisää yleisesti hyödynnettävissä olevaa tietoa siirtymätilanteiden pedagogiikasta ja sen kehittämisestä varhaiskasvatuksessa. Tutkimus toteutettiin siitä perusteesta lähtien, että siirtymätilanteita varhaiskasvatuksessa ei käsitellä pedagogisina hetkinä, jolloin lasten oppiminen ja kehittyminen myös näissä tilanteissa voidaan vahingossa sivuuttaa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia siirtymätilanteet varhaiskasvatuksessa ovat ja millaista pedagogista toimintaa siirtymätilanteissa toteutetaan varhaiskasvattajien toimesta. Tarkoituksena oli myös selvittää, miten siirtymätilanteiden pedagogiikkaa voitaisiin kehittää ja miten kehittäminen vaikuttaa lapsiryhmään. Ymmärtämällä näitä asioita siirtymätilanteiden asemaa pedagogisina hetkinä on mahdollista myös ymmärtää paremmin. Tutkimustuloksia on mahdollista hyödyntää yhteistyötahon tarjoamissa varhaiskasvatuspalveluissa aiheeseen liittyvänä tietona sekä kehittämistyöskentelyn apuna. Tutkimustuloksia pystytään myös hyödyntämään laajemmin siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämisen tukena, kun toimintaympäristöjen eroavaisuudet otetaan huomioon.



## 2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Opinnäytetyön aihe

Opinnäytetyön aiheen valintaan vaikutti oma ammatillinen kiinnostukseni varhaiskasvatuksen työkenttää kohtaan. Minulla oli aiempaa työkokemusta varhaiskasvatuksesta sekä aikomus työllistyä varhaiskasvatukseen opinnoista valmistumisen jälkeen. Kanasen (2015, s. 42) mukaan on etu, että opinnäytetyön kirjoittaja valitsee työnsä aiheen siten, että hänellä on opintoja ja perustietoa aiheeseen liittyen. Halusin lähteä tutkimaan sellaista ilmiötä varhaiskasvatuksessa, josta ei vielä ole tehty useita opinnäytetöitä, sillä toivoin pääseväni synnyttämään uutuusarvoltaan mielenkiintoista tietoa varhaiskasvatuksen kentältä. Toivoin myös, että oma ammatillinen osaamiseni varhaiskasvatukseen liittyen vahvistuisi opinnäytetyöprosessin aikana.

Tiedustelin kotikaupunkini varhaiskasvatuspäälliköltä mahdollisia tutkimusaiheita, joita varhaiskasvatuksella tällä hetkellä paikallisesti on. Varhaiskasvatuspäällikkö Outi Koskenvalta esitti useamman ehdotuksen, mutta niiden joukosta tartuin nopealla aikataululla yhteen, eli siirtymätilanteiden pedagogiikkaa koskevaan aihe-ehdotukseen. Koska olin työskennellyt varhaiskasvatuksessa ennen opinnäytetyöprosessia, aihe oli ajankohtaisen sekä merkityksellisen tuntuinen, sillä siirtymätilanteisiin varhaiskasvatuksessa liittyy pedagogisten mahdollisuuksien lisäksi myös haasteita. Usein siirtymätilanteet tulkitaan vain siirtyminä toiminnoista toiseen, ilman että niitä tarkastellaan kriittisesti oppimistilanteina (Banerjee & Horn, 2012, s. 4). Myös työelämässä oli tunnistettu tämä siirtymätilanteiden pedagogiikkaa haastava fakta. Tämän ajatuksen pohjalta kehittämisenäkökulman yhdistäminen tutkimuksen aiheeseen tuntui kiinnostavalta. Tutkimuksen aiheeksi tarkentui päiväkodin siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen siten, että varhaiskasvatuksessa olevien lasten kasvu, kehitys ja oppiminen mahdollistuisi myös siirtymissä.

Aihetta rajasi osaltaan se, että ilmiöstä on saatavilla vähän suomalaista sekä ulkomaalaista teorianäkökulmaa. Tämä tarkoitti itselleni sitä, että tutkimuksen toteuttaminen tämän ilmiön ympärillä vaatii huolellista perehtymistä aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen, jotta osaan tutkijana lähestyä ilmiötä mahdollisimman kattavasti sekä valita oikeat sekä ilmiöön sopivat menetelmät sen tutkimiseen ja kehittämiseen. Aiempien tutkimusten ollessa vähäisiä aiheeseen liittyen, oli aiheen tutkimiselle vielä selkeämpi tarve.

## 2.2 Yhteistyötahona Kurikan kaupungin varhaiskasvatus

Tässä opinnäytetyössä toimi yhteistyötahona Kurikan kaupungin varhaiskasvatus ja sen yksi varhaiskasvatuksen yksikkö. Kurikan kaupungilla on 12 varhaiskasvatuksen yksikköä, joista yksi on avointa varhaiskasvatusta tarjoava ja näiden yksikköjen lisäksi kaupunki tarjoaa myös perhepäivähoitoa varhaiskasvatusmuotona perheille. Kaupungilla on myös vuorohoitoa tarjoavia varhaiskasvatusyksiköitä. Varhaiskasvatus on ollut Kurikassa maksutonta kaikille kurikkalaisille lapsille 1.1.2022 alkaen, eli kaupunki ei peri lasten huoltajilta varhaiskasvatuksen asiakasmaksuja. Kurikan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa (Kurikan kaupunki, 2019, s. 20) on kuvattuna kurikkalaista varhaiskasvatusta ohjaavat yhteiset arvot, jotka kuvaavat lapsella olevan oikeuden tasa-arvoiseen kohteluun, turvalliseen oppimisympäristöön, päivittäiseen leikkiin sekä oppimisen iloon. Kurikkalaisen varhaiskasvatuksen visiona näytetty onnellinen ja leikin iloa täynnä oleva lapsuus Kurikassa, joka pohjautuu ajatukseen siitä, että lapsi saa olla lapsi ja toimia itselleen ominaisilla tavoilla (mts. 31).

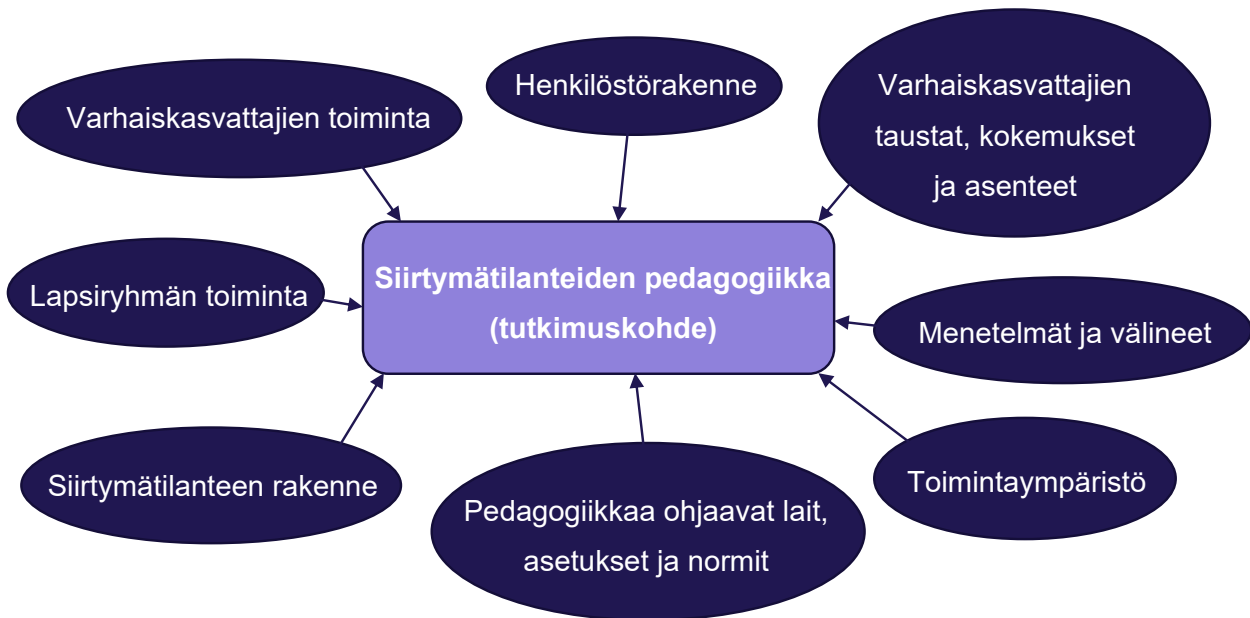
Kurikan varhaiskasvatussuunnitelmassa on huomioitu myös siirtymätilanteiden merkitys kokopäiväpedagogiikan periaatetta noudattaen. Kurikassa varhaiskasvatuksessa arjen perushoitotilanteiden pedagoginen hyödyntäminen on oleellista varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa, ja erityisesti siirtymätilanteissa huolehditaan kiireettömyydestä ja rauhallisuudesta (Kurikan kaupunki, 2019, s. 22). Siirtymätilanteiden pedagogiikan suunnittelu ja toteuttaminen on nostettu paikallisessa suunnitelmassa huomioitavaksi.

Yhteistyötahon rooli tässä opinnäytetyössä oli yhdessä opinnäytetyön toteuttajan kanssa aiheen rajauksen lisäksi osoittaa yksiköistään sopiva tutkimusyksikkö sekä tutkimusryhmät. Yhteistyötä tehtiin varhaiskasvatuspäällikön lisäksi tutkimusyksikön esihenkilön kanssa sekä tutkimusryhmien varhaiskasvattajien kanssa, jotka osallistuivat tutkimukseen tutkimusjoukon roolissa.

## 2.3 Tutkimuskohde

Opinnäytetyön lähtökohtana on tutkimusongelma, johon työllä etsitään ratkaisu (Kananen, 2012, s. 13). Kehittämistutkimuksessa tutkimusongelma ilmenee tutkimuskohteena, jolloin asian kehittäminen tai muutos voi olla tutkimuksen kohde (mts. 16, 26). Opinnäytetyössä tutkimuskohde muodostui työelämätahon tarpeesta ilmiön tutkimiselle sekä kehittämiselle, opinnäytetyöntekijän omasta intressistä aiheeseen liittyen ja aiempien tutkimusten tuloksista.

Tutkimuskohteena opinnäytetyössä oli siirtymätilanteiden pedagogiikka, joka jakautuu siirtymätilanteiden ja pedagogiikan käsitteisiin.



Kuvio 1. Tutkimuskohteeseen vaikuttavat tekijät ja prosessit (mukaillen Kananen, 2012, s. 46).

Siirtymätilanteet varhaiskasvatuksessa tarkoittavat paikasta toiseen, tilanteesta toiseen tai toiminnasta toiseen tapahtuvaa siirtymää (Ahonen, 2017, s. 188; Thelen & Klifman, 2011, s. 92). Tässä opinnäytetyössä siirtymätilanteita tutkittiin yhdessä varhaiskasvatuksen yksikössä kahdessa eri lapsiryhmässä. Tutkimuskohteeksi valikoituvat sellaiset siirtymätilanteet, joita on mahdollista systemaattisesti havainnoida, eli jossa lapsiryhmä selkeästi siirtyi kokonaisuutena toiminnasta ja/tai tilasta toiseen varhaiskasvattajien aloitteesta tai ohjaamana. Tällaisia siirtymiä ovat esimerkiksi ulkoiluhetkeltä sisätiloihin siirtyminen tai lepoa hetkeltä välipalalle siirtyminen. Tutkimuksen ulkopuolelle jäivät sellaiset siirtymät, joissa vain yksittäiset lapset siirtyivät toiminnosta tai paikasta toiseen, kuten leikistä toiseen leikkiin leikkihetken aikana tai tilasta toiseen jonkun toiminnon aikana. Nämä siirtymät rajattiin pois tutkimuskohteesta, sillä ne ovat usein niin ennakoimattomia ja lyhytkestoisia, että niiden havainnointi on hankalaa. Tällaiset siirtymät ovat myös harvoin pedagogisesti johdettuja, eli ne eivät tuota tutkimuksen kannalta oleellista tutkimusaineistoa. Koska siirtymätilanne käsitteenä kuvaa siirtymistä eli toiminnan suuntaamista sekä tilannetta, jossa siirrytään, huomioitiin tutkimuksessa niin varhaiskasvattajien kuin lapsiryhmän toiminta siirtymässä sekä tilanne, jossa siirtymä toteutui eli siirtymätilanteen rakenteelliset tekijät (kuvio 1).

Varhaiskasvatusta on mahdollista lähestyä tieteenalana, yliopistotasoisena oppiaineena tai käytännön toimintana (Eerola-Pennanen ym., 2017, s. 21). Tässä opinnäytetyössä varhaiskasvatusta tutkittiin käytännön toiminnan eli pedagogiikan näkökulmasta. Varhaiskasvatuksessa pedagogiikka on se käsite, jolla ilmennetään tieteelliseen tietoon pohjautuvaa ammattihenkilöiden käytännössä toteuttamaa sekä ammatillisesti johdettua toimintaa, jolle on laadittu suunnitelma sekä tavoitteet (Opetushallitus, 2018, s. 22). Pedagogiikka kuvaa sitä tapaa, miten opetus- ja kasvatustoiminta käytännössä toteutetaan (Hellström, 2008, s. 296). Pedagogiikkaan näyttää siis kytkeytyvän kaikki, mitä opetus- ja kasvatustoiminnan käytännön järjestämiseen voidaan katsoa liittyväksi, eli pedagogiikka kattaa käsitteenä muutakin kuin pelkän ammattilaisten toteuttaman suunnitelmallisen ja tavoitteellisen toiminnan. Tässä opinnäytetyössä pyrittiin pedagogiikkaan vaikuttavien tekijöiden tavoittamiseen aineiston keräämisessä, jotta pedagogiikka ja pedagoginen toiminta tulisivat kattavasti huomioitua ilmiötasolla tutkimuksen eri vaiheissa (kuvio 1). Kanasen (2012, s. 46) mukaan näiden kehittämiskohteeseen vaikuttavien muiden tekijöiden ja prosessien tunnistaminen sekä huomioiminen on kehittämistutkimuksessa oleellinen työvaihe. Pedagogiikkaa tarkasteltiin opinnäytetyössä käytännön toteuttamisen ja varhaiskasvattajien tuottamien kokemusten ja ajatusten kautta.

## 2.4 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuskohteesta voidaan Kanasen (2012, s. 28) mukaan johtaa tutkimuskysymykset, jotka asetellaan suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tässä opinnäytetyössä tutkittavaa ilmiötä eli siirtymätilanteiden pedagogiikkaa haluttiin lähestyä sen kehittämisen näkökulmasta. Tutkimuskysymykset asetettiin jäsentelemään ilmiön kehittämistä. Opinnäytetyössä pyrittiin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia ovat päiväkodin siirtymätilanteet ja millaista on siirtymätilanteiden pedagogiikka?
2. Miten päiväkodin siirtymätilanteiden pedagogiikkaa voidaan kehittää?
3. Miten siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen vaikutti lapsiryhmän toimintaan siirtymätilanteissa?

Yleisesti tieteellisen tutkimuksen keskeinen tavoite on tuottaa uutta tietoa (Vilkkä, 2015, s. 33). Uutta tietoa voidaan tuottaa kuvaamalla, miten aiemmin tuotettua tietoa voidaan

hyödyntää toiminnan kehittämisessä tai miten aiemmin tuotettua tietoa voidaan yhdistää uusilla tavoilla. Tässä opinnäytetyössä on yleisenä tavoitteena tuottaa uutta tietoa siirtymätilanteista pedagogisina hetkinä. Kuten aihetta perusteltaessa todettiin, siirtymätilanteet nähdään harmillisen usein vain siirtyminä, ilman että ne nähtäisiin varhaiskasvatuksen arjessa sellaisina hetkinä, joissa lapset voivat oppia, kasvaa ja kehittyä. Keskittämällä tutkimusta siirtymätilanteisiin ja pedagogiikkaan siirtymätilanteissa pystytään tutkittavasta ilmiöstä tuottamaan uutta tietoa (tutkimuskysymykset 1–3). Kehittämistutkimuksena toteutetun opinnäytetyön kehittämistyön osuuden tavoitteena on siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen, jotta siirtymätilanteisiin löydettäisiin keinoja ja malleja toimia pedagogisesti siten, että kokopäiväpedagogiikan ajatus toteutuisi myös siirtymähetkissä (tutkimuskysymys 2). Kehittämistutkimuksen yleinen tavoite onkin kehittää tutkimuskohdetta aina parempaan suuntaan verrattuna lähtötilanteeseen (Kananen, 2012, s. 19). Kehittämistutkimuksen tutkimusosuuden tavoitteena on tutkia, millaista muutosta tai vaikutusta tapahtuu, kun siirtymätilanteiden pedagogiikkaa kehitetään (tutkimuskysymykset 1 ja 3).

### 3 SIIRTYMÄTILANTEET PEDAGOGISENA TOIMINTANA

#### 3.1 Siirtymätilanteet varhaiskasvatuksessa

Siirtymätilanteet varhaiskasvatuksessa tarkoittavat paikasta toiseen, tilanteesta toiseen tai toiminnasta toiseen tapahtuvaa siirtymää (Ahonen, 2017, s. 188; Thelen & Klifman, 2011, s. 92). Kettukangas (2017, s. 75) on sisällyttänyt siirtymätilanteet varhaiskasvatuksessa perustoiminnot- käsitteeseen. Englannin kielessä siirtymätilanteita kuvaa suomenkielistä siirtymät sanaa vastaava transitions (mts. 78). Siirtymätilanteet ovat niin kasvatus- kuin opetustilanteita, joiden aikana lapset sisäistävät uutta tietoa sekä uusia taitoja ja tapoja (Laaksonen, 2019, s. 5). Tarkkaa määritelmää siirtymätilanteista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ei ole asetettu, ja niistä on saatavilla myös hyvin rajattu määrä tieteellistä tutkimustietoa (Laaksonen, 2021, s. 5; Leppänen, 2017, s. 16)

Siirtymätilanteet, jotka suunnitellaan alusta alkaen hyvin ja huolellisesti, edistävät lapsen oppimista ja luovat heille positiivisia kokemuksia (Thelen & Klifman, 2011, s. 92). Banerjee ja Horn (2012, s. 4) ovat artikkelissaan painottaneet, että lapset voivat kohdata päivänsä aikana useita kymmeniä siirtymätilanteita, ja ne muodostavat merkittävän osan heidän päivästänsä varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa. Siirtymätilanteet voivat olla haasteellisia niin lapsille, kuin varhaiskasvatuksen työntekijöille (Ahonen, 2017, s. 188; Banerjee & Horn, 2012, s. 3). Ahonen (2017, s. 188) täydentää, että varhaiskasvatuksen työntekijät nostavat siirtymätilanteet yksiksi hankalimmiksi tilanteiksi omassa työssään varhaiskasvatuksessa. Siirtymätilanteiden kuormittavuus nousee yhä useammin esiin varhaiskasvattajien kokemuksissa (Ahonen & Roos, 2021, s. 197). Oksanen ja Sollasvaara (2019, s. 140) toteavat, että siirtymätilanteet ovat kuormittavia erityisesti neuropsykiatristen diagnoosien kanssa toimiville lapsille. Heillä voi olla haasteita ymmärtää sekä käsitellä tulevaa tai käsillä olevaa siirtymätilannetta. Muita esteitä sujuville siirtymätilanteille voi heidän kohdallaan aiheuttaa erilaiset aistiärsykkeet tai sosiaalinen kuormitus.

Ahonen (2017, s. 188) kertoo, että varhaiskasvattajat kuvaavat kokevansa siirtymätilanteet haastavina siksi, että lapsilla on niissä liian paljon vapautta. Ahonen ei kuitenkaan lähde tukemaan tätä kokemusta, sillä hänen tutkimusaineistossaan päiväkodin haastavien kasvatustilanteiden määrä väheni myös siirtymätilanteissa, kun lapsilla oli niissä enemmän valinnan vapautta. Ahonen (2015, s. 181) on tutkimuksessaan selvittänyt, että päiväkotien perinteiset

toimintamallit eri tilanteissa, kuten juuri siirtymissä, itsessään synnyttävät haastavia kasvatus-tilanteita eli tuovat esiin paljon sosiaalisemotionaalista tuen tarvetta. Ahonen (2017, s. 150) avaa, että perinteisellä toimintamallilla tai -kulttuurilla viitataan aikuiskeskiseen toimintaan, jossa lapsiin kohdistuu paljon vaatimuksia, joka vähentää heidän osallisuuttaan itse toiminnoissa.

Lasten haasteet toimia siirtymätilanteissa voivat Ahosen (2017, s. 188) mukaan liittyä odottamiseen sekä epäselviin odotuksiin koskien lasten toimintaa aikuisten taholta. Siirtymätilanteet ovat aikaa vieviä etenkin suurissa ryhmissä, jolloin päiväkotipäivä voi näyttäytyä pelkinä siirtymätilanteina. Ahonen painottaa, että jos lapsella on negatiivisia kokemuksia aiemmista siirtymätilanteista, se todennäköisesti myös näkyy heidän toiminnassaan näissä tilanteissa. Lapset, joilla siirtymätilanteet voivat aiheuttaa toiminnan muutoksia, hyötyvät varhaiskasvatustajien tarjoamasta ajasta ja tuesta tilanteiden aikana (Thelen & Klifman, 2011, s. 92). Myös Banerjee ja Horn (2012, s. 3) ovat huomioineet, että siirtymätilanteet voivat joillain lapsilla aiheuttaa käyttäytymisen muutoksia. Siirtymätilanteissa esiintyvät haasteet voivat näyttäytyä lasten toiminnassa haluttomuutena lopettaa se toiminta, jota lapsi on tekemässä ennen siirtymää, kieltäytymisenä siirtyä seuraavaan toimintaan, muiden siirtymätilanteeseen osallistuvien lasten häiritsemisenä tai keskeyttämisenä, häiritsevänä käyttäytymisenä epämiellyttävän tai -suotuisan välttämisenä, kärsimättömyytenä siirtymätilanteissa yleisesti tai oman vuoron osalta tai haasteena aloittaa sekä osallistua uuteen toimintaan, joka siirtymätilanteen jälkeen tapahtuu. Siirtymätilanteet voivat olla esimerkiksi siirtymiä pienryhmistä suureen ryhmään, sisältä ulos tai toiminnallisesta aktiviteetista ruokailuhetkeen siirtymistä (mts. 4).

Ahonen (2017, s. 29) on esittänyt, että lapsilla siirtymätilanteissa esiintyvää haastavaa käyttäytymistä määritellään ja kuvataan hyvin moninaisesti, ja nämä kuvaukset sekä määrittelyt ovat harvoin neutraaleja asettelultaan. Tämän hän nostaa merkittäväksi ongelmaksi, sillä silloin käsitteiden käyttäminen voi antaa väärää tietoa tai leimata lapsen. Usein ja jo vakinaistunut tapa kuvata asiaa on juuri haastava käyttäytyminen, mutta Ahonen herättää pohtimaan syitä haastavan käyttäytymisen taustalla. Lapset eivät käyttäydy tahallaan huonosti, haastavasti tai väärin, vaan hän näkee toiminnan ja tietynlaisen käyttäytymisen taustalla sosiaalisemotionaalista tuen tarvetta. Ahosen rajauksen mukaan sosiaalisemotionaalinen tuen tarve voi näyttäytyä aggressiivisena, uhmakkaana tai levottomana käytöksensä, vetäytymisenä tai voimakkaina tunteenpurkauksina (mts. 31).

Ahosen (2015, 183) tutkimuksessa siirtymätilanteiden aikana havaittiin yhteensä 44 haastavaa kasvatustilannetta. Siirtymätilanteissa esiintyvät haasteet lasten osalta nousivat esiin erityisesti niissä lapsiryhmissä, joissa kaikki ryhmän lapset siirtyivät ulkoilemaan yhtä aikaa, mutta siirtymät toteutettiin pienemmissä ryhmissä, jolloin muut lapset joutuivat odottamaan omaa vuoroaan. Myös päivälevolle siirtyminen oli yksi siirtymätilanne, jossa Ahosen tutkimuksen mukaan syntyi haastavia kasvatustilanteita. Lisäksi varhaiskasvattajien lapsiin kohdistama itsenäisen toiminnan paine aiheutti haastavia kasvatustilanteita. Ahonen havaitsi tutkimuksessaan joustamattomuutta varhaiskasvattajilta siirtymätilanteissa. Joustavan toiminnan sekä sensitiivisen vuorovaikutuksen lisäksi Ahonen (2017, s. 152) nostaa erilaiset pedagogiset ratkaisut oleellisiksi tekijöiksi sen suhteen, syntykö tilanteissa haastavia kasvatustilanteita, miten ne etenevät ja miten lapsen sosiaalisemotionaaliseen tuen tarpeeseen niissä vastataan.

### 3.2 Pedagogiikka käsitteenä

Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa ilmentää tieteelliseen tietoon pohjautuvaa ammattihenkilöiden käytännössä toteuttamaa sekä ammatillisesti johdettua toimintaa, jolle on laadittu suunnitelma sekä tavoitteet (Opetushallitus, 2018, s. 22). Pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa on kokonaisvaltaista, edistää lasten oppimista, hyvinvointia ja osaamista sekä toteutuu käytännössä vuorovaikutteisesti niin henkilöstön kuin lasten itsensä suunnittelemana (mts. 36). Pedagogiikan toteuttaminen edellyttää kasvattajilta päätöksentekoa käytännön työssä, huomioiden pedagogiikkaa ohjaavat asetukset tavoitteineen (Fonsén, 2019, s. 32; Karila, 2013, s. 9). Varhaiskasvatuksessa esiintyy useita erilaisia siirtymätilanteita, joiden näkeminen pedagogisen toiminnan otollisina hetkinä ottaa siirtymätilanteet mukaan arvokkaaksi osaksi varhaiskasvatuksen arkipäivää (Ahonen & Roos, 2021, s. 199). Luomalla ja jäsentelemällä tavoitteita siirtymätilanteissa toteutuvalla pedagogiikalle nousee esiin se, miten paljon pedagogisia mahdollisuuksia siirtymätilanteet voivat varhaiskasvatuksessa lapsille tarjota (mts. 199–200).

Käsitteenä pedagogiikka on monimerkityksellinen, mutta Suomessa sitä käytetään Hellströmin (2010, s. 216) mukaan yleisesti rinnakkaiskäsitteenä kasvatustieteelle ja -opille. Käsite kuvaa myös kasvatustieteen opetus- sekä tutkimustoimintaa. Hellström määrittelee, että pedagogiikan käsite voi kuvata käytännön kasvatustoimintaa, jota yhteiskunnassa vallitsevat kasvatuskäsitteet ohjaavat. Turunen (1999, s. 22–23) on kuvaillut pedagogiikkaa opetus-



ja kasvatustoiminnan lähtökohdiksi tai perusteiksi. Nämä perusteet tai lähtökohdat toiminnalle voivat olla tiedostamattomia sekä syntyvät perinteiden, kokemusten, tottumusten ja mallinnettujen oppien pohjalta.

Hellström (2008, s. 296) kuvailee pedagogiikan käsitettä Turusen jäsentelyn pohjalta tavaksi, jolla opetus- ja kasvatustoiminta käytännössä toteutetaan ja tämän toteutustavan näkemykselliseksi perustaksi. Myös varhaiskasvatuksessa tapahtuva pedagoginen toiminta on sidonnaista siihen, millainen käsitys yhteiskunnassa vallitsee sen ajan kasvatustyötä- ja toimintaa kohtaan: ketkä sitä tekevät, millainen koulutus heillä tulee olla sekä miten paljon toimijoilla on valtaa vaikuttaa itse pedagogisen toiminnan sisältöön käytännön varhaiskasvatuksen työssä (Karila, 2013, s. 9). Pedagogiikkaan liittyy myös se sosiaalinen suhde, jossa pedagogiikka toteutuu sekä pedagogisen toiminnan tarkoituksenmukaisuus ja tavoitteellisuus (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018, s. 77).

### **3.3 Pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa**

Laadukasta ja kaikille lapsille sekä perheille yhteneväistä varhaiskasvatusta määrittelee opetussuunnitelma, joita suomalaisessa varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa on yleisesti käytössä kaksi: varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (Salminen & Poikonen, 2017, s. 56). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjana toimii varhaiskasvatustalaki, kun taas esiopetussuunnitelman perusteiden pohjana on perusopetuslaki esiopetuksen kuuluessa silti osaksi varhaiskasvatustoimintaa (Opetushallitus, 2018, s. 7). Näiden kansallisten opetussuunnitelmien lisäksi varhaiskasvatuksen järjestäjillä eli kunnilla ja varhaiskasvatuksen yksiköillä on omat varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjansa, joiden tarkoituksena on konkretisoida paikallisella tasolla pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksessa sekä tarkentaa kansallisen tason opetussuunnitelmien sisältöjä (Salminen & Poikonen, 2017, s. 57).

Varhaiskasvatus on määritelty suunnitelmallisen ja tavoitteellisen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi (Opetushallitus, 2018, s. 7–8; Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 1 luku 2 §). Varhaiskasvatuksen tehtävänä ja tavoitteena on tukea lasten kasvua, kehitystä sekä oppimista (Opetushallitus, 2018, s. 14). Varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa painottuu erityisesti pedagogiikka, ja tämä painotus vaatii henkilöstöltä pedagogista asiantuntemusta sekä yhteistä käsitystä lasten oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisestä (mts. 22).

Käytännössä varhaiskasvatusta toteutetaan sen henkilöstön, lasten ja toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (mts. 22). Karila (2019, s. 10) lisää, että vuorovaikutuksen lisäksi käytännön varhaiskasvatustoiminta eli pedagogiikka ilmenee myös niissä kulttuurisissa käytänteissä, joita varhaiskasvatuksessa toteutetaan. Pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa näyttäytyy varhaiskasvatuksen työntekijöiden johtamana käytännön toimintana varhaiskasvatuksen arjessa, joka Ahosen ja Roosin (2019, s. 13–14) mukaan edellyttää riittävää ammatillista koulutusta ja osaamista, jotta varhaiskasvattajalla on tarvittava tietopohja pedagogiikasta sekä sen toteuttamisesta. Mikään yksittäinen koulutus ei riitä siihen, että varhaiskasvattaja pysyy ajankohtaisen tiedon tasolla, vaan varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstön tulisi sitoutua kehittämään omaa pedagogista osaamistaan jatkuvasti.

Pedagogisen toiminnan ydin tulisi aina olla selkeät tavoitteet toiminnalle, sillä ilman selkeää tavoitteiden määrittelyä toiminnan suunnittelu ja arviointi on mahdotonta (Ahonen & Roos, 2019, s. 14). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 37) on määriteltä useampi kokonaisuus, joihin varhaiskasvatuksen tavoitteellinen, pedagoginen toiminta tulisi pohjautua: arvoperusta ja oppimiskäsitys sekä niiden synnyttämä toimintakulttuuri, oppimisympäristöt, yhteistyö eri toimijoiden välillä sekä pedagogiset työskentelytavat. Myös Vassussa (s. 40) kuvatut oppimisen alueet ovat yksi kokonaisuus, joka kuvaa pedagogisen toiminnan kautta tavoiteltavia asioita.

Varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa toteutetaan erilaisissa oppimisympäristöissä, ja varhaiskasvatustilain (2 luku 10 §) vaatii, että varhaiskasvatuksen ympäristön tulee olla turvallinen, terveellinen, kehittävä sekä oppimista edistävä ja lapsen ikätasoinen kehitys huomioiva. Tilojen, jossa toimintaa toteutetaan, sekä välineiden, joita käytetään, tulee olla turvallisista sekä esteettömiä käyttää. Ahonen (2017, s. 109) sekä myös Kronqvist ja Kumpulainen (2011, s. 45) kuvaavat, että fyysisten tilojen ja välineiden lisäksi toiminta- ja oppimisympäristöt koostuvat esimerkiksi yhteisöistä, jossa toimitaan. Ympäristöt voivat siis heidän mukaansa koostua fyysisistä, sosiaalisista, psyykkisistä, kulttuurisista, kognitiivisista tai teknisistä ulottuvuuksista. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöjä käsiteltäessä tulisi ottaa huomioon se, että lapset ovat keskeisiä toimijoita niissä, joten heidät tulisi ottaa mukaan ympäristöjen suunnitteluun ja kehittämiseen (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 46). Raittila ja Siippainen (2017, s. 283) painottavat, että pedagoginen toimintaympäristö ei ole pysyvästi tietynlainen, vaan se on jatkuvassa muutoksessa arjen käytäntöjen ohella. Olennaista on ymmärtää myös

se, että varhaiskasvatuksen toimintaympäristö rakentuu niin tiedostettujen ja kuin tiedostamattomien normien kautta.

### 3.4 Kokopäiväpedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Usein siirtymätilanteet tulkitaan vain siirtyminä toiminnoista toiseen, ilman että niitä tarkastellaan kriittisesti oppimistilanteina (Banerjee & Horn, 2012, s. 4). Banerjee ja Horn kuitenkin painottavat, että siirtymätilanteita tulisi tarkastella juuri siten, että oppimista tapahtuu myös niiden aikana. Varhaiskasvattajat eivät myöskään sisällytä siirtymätilanteiden suunnittelua osaksi muuta suunnitteluaan koskien toteuttamaansa pedagogista toimintaa lapsiryhmissä. Lapsen kasvu ja oppiminen ovat loppumattomia prosesseja, joten myös pedagogisen toiminnan tulee huomioida se, että nämä prosessit eivät etene vain ohjattujen tuokioiden aikana, vaan kaikessa ja kaikissa tilanteissa, mitä tapahtuu sen jälkeen, kun lapsi saapuu aamulla päiväkotiin (Komi, 2016, s. 19). Kokopäiväpedagogiikan tausta-ajatus on se, että arjen erilaiset toistuvat tilanteet sekä niissä tapahtuvat kohtaamiset olisivat pedagogisesti arvokkaita, jolloin nämä tilanteet sulautuvat osaksi lasten leikkiä ja oppimista (Laaksonen, 2022, s. 20). Tilanteesta tai kohtaamisesta saatava oppimiskokemus on keskiössä, sillä esimerkiksi kaveruuteen liittyviä taitoja voidaan opetella yhtä hyvin pienryhmissä kuin käsienpesujonossa.

Kokopäiväpedagogiikka käsitteenä haastaa Lämsän (2021, s. 79–80) mukaan ajattelemaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa siitä näkökulmasta, että koko päivä varhaiskasvatuksessa tulee huomioiduksi. Tavalliseen varhaiskasvatuksen arkipäivään sisältyy perustoimintoja, esimerkiksi siirtymätilanteita, lepoa, useita ruokailutilanteita sekä ulkoilua (Kettukan-gas, 2017, s. 75). Vaikka nykyisissä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei kokopäiväpedagogiikan käsitettä suoraan kuvata tai käytetä, myös siinä tunnustetaan päivittäin tapahtuvat ruokailu-, pukeutumis-, lepo-, ja hygieniatilanteet merkittäväksi osaksi lasten arkea. Nämä tilanteet nähdään niin kasvatus- kuin opetustilanteina, joista lapsilla on mahdollisuus saada paljon uusia taitoja ja kokemuksia (Opetushallitus, 2018, s. 23).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vallitsee ajatus kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kiinteästä yhteydestä toisiinsa. Pedagoginen toiminta muodostuu tämän yhteyden ympärille, jolloin Karilan (2019, s. 10) ajatuksen mukaan jokainen varhaiskasvatuksessa tapahtuva hetki on osa jotain kokonaisuuden osa-aluetta ja tilanne kuuluu siten ikään kuin pedagogiikan alle. Mertala (2020, s. 12–13) kuvailee tätä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon

kokonaisvaltaisuutta ja sitä ilmentävää varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa holistisuuden ajatuksella, ja nostaa juuri kokopäiväpedagogiikan yhdeksi holistisuuden ilmentymäksi varhaiskasvatuksessa. Kokopäiväpedagogiikka huomioi kaikki päivän aikana tapahtuvat tilanteet, kohtaamiset sekä toiminnot mahdollisiksi kasvun ja oppimisen paikoiksi.

Tuokiokeskeinen pedagoginen toiminta on ollut jo jonkin aikaa kriittisen tarkastelun kohteena varhaiskasvatuksessa. Ahosen (2017, s. 133) kertomana tämän on aiheuttanut se, että hyvin usein päiväkodin arki koostuu vain tuokioista, jotka ilmentävät keskipistettä suunnitelmalliselle ja tavoitteelliselle toiminnalle varhaiskasvatuksessa. Ahonen painottaa, että tuokiot eivät automaattisesti ole joko hyviä tai huonoja, vaan niiden laadun määrittelee varhaiskasvattajien pedagoginen toiminta: kuinka jäsenneiltyä, suunnitelmallista ja tavoitteellista se tuokioissa on. Tuokiokeskeisyyden sijaan tulisi keskittyä siihen, että kaikki varhaiskasvatuksessa toteutettava toiminta olisi pedagogista toimintaa (mts. 137).

Koska olisi tärkeää huomioida jokainen hetki ja tilanne varhaiskasvatuksen arjessa pedagogisesti hedelmälliseksi, pedagoginen toiminta ei silloin voi aina olla vain tarkkaan ennalta suunniteltua (Ahonen, 2017, s. 137). Kokopäiväpedagogiikan toteuttaminen vaatiikin varhaiskasvattajalta sensitiivisyyttä havaita pedagogisesti arvokkaita hetkiä lasten näkökulmasta. Pienistä arjen tilanteista voi nousta esiin tärkeitä pedagogisia kokonaisuuksia, joista lapsilla on mahdollisuus oppia paljon. Myös Kettukangas (2017, s. 132) painottaa, että arjen perustoimintojen katsominen pedagogisina tilanteina vaatii varhaiskasvattajalta herkkyyttä sekä taitoa ja tietoa perustoimintojen hyödyntämisestä osana kokopäiväpedagogiikkaa. Pedagogisen toiminnan tavoitteet tulee olla selkeät itse varhaiskasvattajalle, ja varhaiskasvattajan toiminnan tulee arjen tilanteissa olla määrätietoista, maltillista sekä suhteutettuja lasten kehitystasoon nähden, jotta arjen perustoimintojen toteuttaminen pedagogisina toimintoina voi mahdollistua.

Kataja ja Opetushallitus (2018) avaavat varhaiskasvattajan roolia perustoimintojen pedagogisen merkityksen ymmärtämisessä lasten kannalta: tilanteet vaativat aktiivista läsnä olemisen taitoa pelkän tilanteen vahtimisen sijaan. Kokopäiväpedagogiikan ajatusta haastaa usein arjessa se, että perustoiminnoissa, joita varhaiskasvatukseen arkeen kuuluu, varhaiskasvattajilla on usein tarve hallita suurta lapsiryhmää kerrallaan, joka aiheuttaa useiden sääntöjen syntymisen näihin perustoimintoihin sisältäviin tilanteisiin. Monet säännöt ja rajoitteet näissä tilanteissa voivat näennäisesti turvata tilanteiden sujumisen, mutta saattavat myös estää lasten luontaista oppimista näissä tilanteissa. Koska laadukas kokopäiväpedagogiikka tähtää lasten laaja-alaisten oppimisen tukemiseen, tulisi arjen perustoiminnot nähdä pedagogisesti

merkityksellisinä myös lasten näkökulmasta: lasten tulisi saada näissä tilanteissa tehdä omia päätelmiä ja kokeiluja, eikä toimia aina pelkästään siltä pohjalta, mitä aikuinen kokee tilanteissa kannattavaksi.

Kokopäiväpedagogiikka ei ole terminä kiistaton. Kettukangas (2020) on pohtinut, että kokopäiväpedagogiikan käyttö terminä ilmaisemaan tiedostetun ja tavoitepohjaisen kasvatustoiminnan toteuttamista varhaiskasvatuksen arkisissa tilanteissa voi aiheuttaa hyvin erilaisia mielikuvia eri ihmisille, jolloin vaarana on kokopäiväpedagogiikan ajatuksen hämärtyminen. Kettukangas esittää kokonaisvaltaisen pedagogiikan käsitteen käyttöä kokopäiväpedagogiikan sijasta. Kokonaisvaltaisen pedagogiikan perustaksi hän kuvaa laaja-alaiset oppimisen alueet sekä monikanavaisen ja -tilanteisen oppimisen.

### **3.5 Oppimisen alueet pedagogisen toiminnan tavoitteina**

Oppimisen alueet on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritelty kuvaamaan varhaiskasvatuksessa toteutettavan pedagogisen toiminnan olennaisia sisältöjä sekä tavoitteita (Opetushallitus, 2018, s. 40). Karilan (2019, s. 10) kuvaamana lasten arki päiväkodeissa tulisi kokonaisuudessaan koostaa huolellisesti vastaamaan varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen ja lakien asettamia tavoitteita ja arvoja, jolloin on välttämätöntä huomioida myös ne tilanteet, jotka eivät välttämättä suoraan näyttäytyä pedagogisina tuokioina tai toimintoina. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi siirtymätilanteet.

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä pedagogisen toiminnan prosessi jakautuu kokonaisuudestaan varhaiskasvattajien toteuttamaan pedagogiseen toimintaan, lasten aktiiviseen rooliin oppijoina sekä näiden yhdistelmän synnyttämään edistymiseen lasten kehityksessä (Turja, 2018, s. 68–69). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vallitsee käsitys siitä, että lapsi oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä oman lähiympäristönsä kanssa ja lapsi oppii ollessaan aktiivinen toimija omassa ympäristössään (Ahonen, 2017, s. 33; Opetushallitus, 2018, s. 21). Kyseisen oppimiskäsityksen ymmärtäminen on Ahosen (2017, s. 33) mielestä olennaista pedagogiikan toteuttamisen näkökulmasta. Lapsen näkeminen aktiivisena toimijana pyrkii poistamaan sitä asetelmaa, että lapset olisivat tiettyjen toimien, esimerkiksi pedagogisen toiminnan tai kasvatuksen kohteita, jonka sijaan heidät nähdään toimimassa omassa lähiympäristössään aktiivisesti vaikuttaen ympäristön rakentumiseen ja muuttumiseen (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 43).

Oppimisen alueet on rakennettu esiopetussuunnitelman perusteiden pohjalta, jolloin ne tukevat selkeää jatkumoa varhaiskasvatuksesta esiopetukseen (Ahonen, 2017, s. 162). Ei ole erikseen määritelty, miten oppimisen alueita tulee käytännössä toteuttaa, mutta Ahonen (2017, s. 162) jäsentää, että niitä tulee tarkastella osana jokapäiväistä varhaiskasvatusta alueiden yksittäisiä sekä yhtenäisiä kokonaisuuksia soveltaen. Oppimisen alueita tulisi kuitenkin pyrkiä käyttämään osana pedagogista toimintaa monipuolisesti ja joustavasti, jolloin alueita sekä niiden sisältöjä toteutetaan lomittain toistensa kanssa ja riippuen siitä, mitä juuri sillä hetkellä tapahtuvasta toiminnasta nousee esiin (Ahonen, 2017, s. 163; Opetushallitus, 2018, s. 40). Jokainen oppimisen alue sisältää tavoitteen, jota varhaiskasvatuksen pedagogisella toiminnalla pyritään toteuttamaan, ja tavoitteet on asetettu nimenomaisesti varhaiskasvatuksessa toteutettavalle pedagogiselle toiminnalle sekä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöille sen sijaan, että ne olisivat lapsille asetettuja tavoitteita (Kola-Torvinen, 2019, s. 13).

Kielten rikas maailma -alue pitää sisällään tehtävän varhaiskasvatustoiminnalle, jonka mukaan lasten kielellisiä taitoja sekä kielellistä identiteettiä tulee vahvistaa ja tukea (Opetushallitus, 2018, s. 40). Keskeistä on vahvistaa lasten luontaista kiinnostusta eri kieliin. Ahonen (2017, s. 165) painottaa, että kieli mahdollistaa vuorovaikutuksen ja on jatkuvasti läsnä kaikessa. Ahosen mukaan kielen avulla lapselle syntyy käsitys itsestään, sillä lapsi kehittyy vuorovaikutuksen kautta ja vuorovaikutus tapahtuu kielen avulla (mts. 165). Kielen avulla lapsi määrittelee omaa rooliaan sosiaalisissa suhteissaan. Kun lapsi pienenä ymmärtää, että vuorovaikutus itsessään on keino saavuttaa omia tavoitteitaan, syntyy lapselle kielellistä ymmärrystä (Koivula & Laakso, 2017, s. 113). Lasten kielellisen kehityksen etenemisessä on yksilöllisiä eroja, ja karkeasti jaettuna kielen kehittymistä määrittävät lapsen omat neurobiologiset geenitekijät sekä ympäristön kielen kehitystä virittelevät ja säätelevät tekijät (mts. 114). Kielten rikas maailma -alue pitää sisällään lapsen vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käytön taidot, kielellisen muistin ja sanavaraston sekä kielitietoisuuden kehittymisen (Ahonen, 2017, s. 169–193; Opetushallitus, 2018, s. 41).

Ilmaisun monet muodot -alue esittää Opetushallituksen (2018, s. 42) mukaan varhaiskasvatuksen tehtäväksi tukea lasten kuvallista, sanallista, musiikillista ja kehollista ilmaisua sekä näiden kehittymistä. Alueeseen kuuluu myös lasten kanssa erilaisiin taiteenaloihin sekä kulttuurillisiin perintötekijöihin tutustuminen. Esimerkiksi kuvallisen ilmaisun kautta lapset pystyvät ilmaisemaan omaa sisäistä maailmaansa sekä jakamaan tätä kokemusmaailmaa muiden kanssa (Pääjoki, 2016, s. 114). Taide ja kulttuuri ovat myös teemoja, jotka lapsi omaksuu

vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (mts. 118). Ilmaisutaitojen avulla tuetaan myös lapsen kykyä tuoda esiin omia tunteita, ajatuksia ja kokemuksiaan, ja Ahonen (2017, s. 195) tähdentää, että ilmaisun monien eri muotojen vuoksi jokaiselle lapselle löytyy varmasti sopiva tapa ilmaista itseään itselleen mieleisellä tavalla.

Varhaiskasvatuksessa yhtenä keskeisenä tehtävänä on huomioida lasten elinympäristön laajentuminen kodin ulkopuolelle, kun he aloittavat varhaiskasvatuksen (Opetushallitus, 2018, s. 44). Minä ja meidän yhteisömme -alue pyrkii toteuttamaan tätä kehittämällä lasten kykyä ymmärtää monimuotoista lähiympäristöä sekä myös opetella toimimaan osana sitä. Tätä tehtävää pyritään lähestymään erilaisten katsomusten, lähiyhteisön menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden ymmärtämisen, eettisen ajattelun sekä median kautta. Tämä oppimisen alue vahvistaa lasten kulttuurista osaamista sekä heidän laaja-alaista osaamistaan, joka kehittyy vuorovaikutuksen, ilmaisun, ajattelun ja oppimisen avulla. Ahonen (2017, s. 223) tarkentaa, että oppimisen alueena tämä alue tähtää erityisesti kaikille lapsille ja perheille yhtenäiseen sekä tasa-arvoiseen varhaiskasvatukseen.

Tutkin ja toimin ympäristössäni -alue asettaa tavoitteen, jossa lapsille halutaan tarjota valmiuksia ymmärtää, jäsentää sekä havainnoida omaa ympäristöään (Opetushallitus, 2018, s. 46). Pedagogisella toiminnalla lapsia ohjataan tutkimaan sekä toimimaan erilaisissa ympäristöissä. Tähän alueeseen sisältyy myös matemaattisen ajattelun vahvistaminen, ympäristö- sekä teknologiakasvatus. Turja (2016, s. 190) on esittänyt, että merkityksellistä olisi pyrkiä opettamaan lapsille utelias ja avara katsantokanta suhteessa ympäristöön. Avoin asioiden ihmettely ja niistä kyseleminen niin lasten kuin aikuistenkin osalta tukee tätä ihmettelevää tapaa tutkia omaa ympäristöä. Raittila (2016, s. 210) painottaa, että ympäristöön liittyvä kasvatustoiminta ei ole vain luontokasvatusta, vaan huomioida nykyään myös kaupunkiympäristöön sekä elämäntapoihin liittyvät teemat.

Kasvan, liikun ja kehityn -osa-alue sisältää tavoitteen synnyttää pohja terveelliselle sekä hyvinvointia edistävälle elämäntavalle varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus, 2018, s. 47). Tässä alueessa pyritään tukemaan lasten itsensä huolehtimisen sekä arjen perustoiminnoissa tarvittavia taitoja. Oppimisen alueeseen sisältyy liikkumiseen, ruokakasvatukseen, terveyteen ja turvallisuuteen liittyviä ulottuvuuksia. Ahonen (2017, s. 270), on esittänyt, että varhaiskasvatuksen työntekijät tunnustavat tämän oppimisen alueen kaikista helpoiten arjessa toteutettavaksi sekä toteutuvaksi. Varhaiskasvattajat kokevat tähän osa-alueeseen kuuluvat teemat perushoittoon liittyviksi kokonaisuuksiksi, mutta Ahonen huomauttaa, että koska kaikki

varhaiskasvatuksessa tapahtuva toiminta pitää olla pedagogisesti painottunutta, myös nämä perushoidollisilta kuulostavat alueet tulee toteuttaa pedagogisen jäsentelyn kautta.



## 4 PEDAGOGISEN TOIMINNAN KEHITTÄMINEN SIIRTYMÄTILANTEISSA

Usein siirtymätilanteet tulkitaan vain siirtymänä toiminnoista toiseen, ilman että niitä tarkastellaan oppimistilanteina. Banerjee ja Horn (2012, s. 4) kuitenkin painottavat, että siirtymätilanteita tulisi tarkastella juuri tästä oppimista edistävästä näkökulmasta. Varhaiskasvattajilla on vastuu auttaa lapsia oppimaan toimimaan siirtymätilanteissa niin, että ne eivät tuota lapsille stressiä (Thelen & Klifman, 2011, s. 92). Erilaisten pedagogisten menetelmien sekä toimintatapojen avulla on mahdollista auttaa lapsia toimimaan siirtymätilanteissa ilman, että lapsen tarvitsee ilmaista käyttäytymisellään mahdollista stressiä, jota tilanne voi aiheuttaa. Varhaiskasvatuksessa tähdätään usein lapsen toiminnan itsenäistymiseen, ja se on keskeistä myös siirtymätilanteissa (Ahonen, 2017, s. 189). Myös Kettukangas (2017, s. 116) on nostanut aineistossaan esiin sen, että lasten fyysinen omatoimisuus sekä toiminnan rutinoituminen sujuvoittaa perustoimintoja, joihin siirtymätilanteet sisältyvät. Ahonen (2017, s. 189) kuitenkin huomauttaa, että usein itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen kannustamisen sijaan varhaiskasvatuksen siirtymätilanteissa painostetaan lasta toimimaan näin. Kettukangas (2017, s. 116) onkin nostanut aineistossaan esiin sen, että siirtymätilanteet sisältyvissä perustoiminnoissa, ihanteeksi nousee toiminnan sujuvuus, mutta ilman kiirettä ja painostusta.

Kettukangas (2017, s. 167) on todennut, että perustoimintojen, kuten siirtymätilanteiden, pedagogiikkaa tulisi kehittää. Pedagogista toimintaa siirtymätilanteissa on mahdollista kehittää Ahosen (2017, s. 173) tulkitsemana vähentämällä haastavien kasvatustilanteiden määrää tilanteissa ennakkoinnin avulla. Tällä Ahonen viittaa erityisesti siirtymätilanteissa tapahtuvan pedagogisen toiminnan huolelliseen etukäteen tapahtuvaan suunnitteluun. Oleellista on keskittyä huomioimaan lapsiryhmän lapsien yksilölliset tuen tarpeet. Toiseksi teemaksi pedagogisen toiminnan käytännön kehittämisessä Ahonen nostaa selkeät ja tutut rutiinit, joita on kuitenkin varhaiskasvattajien toimesta ensin arvioitu kriittisesti niiden toimivuuden osalta. Rutiinit ovat lapsille tärkeitä ja tukevat lasten toimintaa varhaiskasvatuspäivän aikana.

Leppänen (2017, s. 74) on listannut kokonaisuuksia, jotka vaikuttavat siirtymätilanteiden sujuvuuteen varhaiskasvatuksessa. Pedagogiset arvot, eli ne arvot, joihin pedagogisella toiminnalla pyritään ja joita sen avulla toteutetaan, vaikuttavat siihen, millaisia siirtymätilanteita pidetään sujuvina. Arvoja voivat olla esimerkiksi leikin jatkuvuus tai nopea siirtyminen (mts. 75), jolloin siirtymätilanteetkin voivat näyttäytyä erilaisena, riippuen kumpaako arvoa pyritään toiminnalla toteuttamaan. Suunnittelun ja yhteistyön kautta siirtymätilanteita saadaan sujuvammiksi jo niiden ennakkoinnin ja työnjaon avulla (mts. 77). Säännöt ja tavat ilmentävät

päiväkodin ja lapsiryhmän toimintakulttuuria, joka osaltaan vaikuttaa siihen, miten siirtymätilanteet sujuvat (mts. 78). Varhaiskasvattajan ja lapsen fyysinen asettuminen siirtymätilanteissa vaikuttaa niiden sujuvuuteen, sillä on tärkeää, että lapsi tietää, mihin hänen tulee siirtyä (mts. 79). Varhaiskasvattajan asettumisella fyysisessä tilassa on merkitystä siirtymätilanteen sujuvuuteen, ja sijoittumisen avulla on mahdollista jäsentää tilannetta selkeämmäksi lapsille, kun yksi varhaiskasvattaja seisoo esimerkiksi ulko-ovella jäsentämässä sitä, mihin lasten tulee pyrkiä siirtymään. Lasten kesken tapahtuva toiminta ja vuorovaikutus voi mahdollistaa siirtymätilanteiden sujuvuutta, jos lapset tukevat sekä ohjaavat toisiaan toimimaan sujuvasti tilanteen keskellä (mts. 81). Joustava toiminta sekä lasten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen tukee myös siirtymätilanteiden kehittämistä sujuvammiksi (mts. 83).

#### **4.1 Arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatusta velvoittavissa asiakirjoissa**

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, § 10) on määrätty, että varhaiskasvatuksen toimintaympäristön tulee itsessään olla kehittävä. Lisäksi 24 § säättää, että varhaiskasvatuksen kehittämistä tuetaan sekä itse varhaiskasvatuslain toteuttamista turvataan varhaiskasvatuksessa tapahtuvan arvioinnin avulla. Varhaiskasvatuslaissa (7 §) on huomioitu, että toimintaa varhaiskasvatuksessa voidaan kehittää yhteistyössä kuntien, viranomaisten, oppilaitosten, tutkimustahojen sekä eri järjestöjen kanssa. Henkilöstön ammattitaidon kehittämistä määrittää varhaiskasvatuslain 39 §, jossa varhaiskasvatuksen järjestäjän tehtäväksi on määrätty huolehtia henkilöstönsä ammattitaitoa kehittävästä täydennyskoulutuksesta.

Lain lisäksi varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa kehittämistä on tarkemmin sekä laajemmin kuvattu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Varhaiskasvatuksessa vallitseva toimintakulttuuri on jatkuvassa murroksessa, joten se vaatii myös jatkuvaa kehittämistä (Opetushallitus, 2018, s. 29). Erityisesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kriittinen tarkastelu on tärkeää sen kehittämisen kannalta: miten toimintakulttuuri itsessään toimintaan vaikuttaa, kehittävästi tai kehitystä estävästi? Toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää, että varhaiskasvatuksen henkilöstö osaa tarkastella omaa toimintaansa sekä siihen vaikuttavia taustatekijöitä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on määritelty periaatteita, joiden avulla varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria pyritään kehittämään (mts. 29–32). Toimintaympäristön kehittämisen ytimenä pidetään oppivaa yhteisöä, jossa työntekijät sekä lapset oppivat toisiltaan. Leikki ja vuorovaikutus ovat keskeisiä toimintamuotoja, ja kaiken toiminnan tulisi edistää osallisuutta, tasa-arvoa sekä yhdenvertaisuutta. Varhaiskasvatuksessa tulee tunnistaa

kulttuurinen moninaisuus ja toimia kielitietoisesti. Toiminnan ja toimintaympäristön tulee myös edistää turvallisuutta sekä hyvinvointia ja huomioida kestävän elämäntavan periaatteet.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kehittämiseen liittyy kiinteästi myös arviointi. Arvioinnin avulla tuetaan kehittämistä (Opetushallitus, 2018, s. 61). Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 23 §) määrätään, että järjestäjätahon tulee arvioida tarjoamaansa varhaiskasvatusta ja osallistua jonkun ulkopuolisen tahon toteuttamaan arviointiin tarjottua varhaiskasvatusta koskien. Opetushallitus (2018, s. 61) velvoittaa, että varhaiskasvatuksen toiminnan arviointi täytyy olla säännöllistä sekä suunnitelmallisesti järjestettyä. Arvioinnilla tavoitellaan laadukasta varhaiskasvatusta, sillä sen avulla pystytään nostamaan toiminnasta esiin vahvuuksia sekä kehittämistarpeita.

Pedagogisen toiminnan arviointi pyrkii yleisesti varhaiskasvatuksen ja sen toimintaympäristön kehittämisen lisäksi myös kehittämään lasten kehittymisen sekä oppimisen mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus, 2018 s. 61). Kun pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa ymmärretään kokopäiväpedagogiikkana, voi arvioinnin kohteena olla esimerkiksi varhaiskasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus, pedagogiset työtavat, toiminnan sisältö, erilaiset oppimisympäristöt tai lapsiryhmän yleinen ilmapiiri (mts. 62). Jotta pedagogiikka varhaiskasvatuksessa säilyy laadukkaana, vaaditaan varhaiskasvattajilta suunnitelmallista itsearviointia. Tämä itsearviointi mahdollistaa myös pedagogisen toiminnan kehittämisen.

## 4.2 Siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen

Jotta saataisiin tietoa siitä, miten pedagogista toimintaa voidaan varhaiskasvatuksen käytännöissä kehittää, tulisi myös arvioinnin suuntautua selkeästi itse pedagogiikkaan (Ahonen, 2017, s. 291). Ahonen on Roosin kanssa (2019, s. 69) vielä syventänyt, että arvioinnin kohdistaminen itse pedagogiseen toimintaan vaatii myös vielä laajempaa tarkastelua. Myös Vlasov ja kumppaninsa (2021, s. 193) huomioivat, että pedagogiikan kehittäminen kohdentuu usein vain varhaiskasvattajien ohjaamaan toimintaan. Vlasov ym. (2021, s. 193) kohdistaisivat kehittämistä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi myös arkisiin tapahtumiin varhaiskasvatuksessa, kuten siirtymätilanteisiin ja muihin toimintoihin, jotka ovat arjen perustoimintoja.

#### 4.2.1 Pedagogiset keskustelut ja itsereflektio

Ahosen ja Roosin (2019, s. 69) jäsentämänä pedagoginen toiminta on varhaiskasvattajien toteuttamaa ammatillista toimintaa, jolloin sen arviointi ja kehittäminen vaatii varhaiskasvattajien kasvatuservojen sekä kasvatuservojen tarkastelua. Yhdeksi merkittäväksi pedagogisen toiminnan kehittämisen haasteeksi he nostavat liian laajan kehittämistehtävän: pedagogiikan kehittämisen tulisi lähteä liikkeelle pienemmistä alueista, kuin siitä, että koko pedagogista toimintaa yritetään kerralla kehittää vastaamaan annettuja vaatimuksia ja tavoitteita.

Käytännössä pedagogiikan kehittäminen vaatii varhaiskasvattajilta systemaattista ammatillista keskustelua (Fonsén ym., 2018, s. 173). Varhaiskasvatuksessa työskentely vaatii jatkuvaa kehittymisnäkökulmaa osana päivittäistä työskentelyä, jotta varhaiskasvattajat osaisivat tarkkailla arjessa tehtyjen ratkaisujen sekä varhaiskasvatuksen työlle määrättyjen julkisten tavoitteiden välistä suhdetta. Arvioinnin ja kehittämisen keskeinen työkalu on työyhteisön käymä pedagoginen keskustelu (mts. 174). Pedagogisen keskustelun tulisi olla tavoitteellista ja pyrkiä jäsentämään varhaiskasvatuksia ohjaavia asiakirjoja lähemmäs käytäntöä. Pedagoginen keskustelu voidaan toteuttaa joko tiimien sisäisesti tai koko varhaiskasvatuksen yksikön kattavasti, jolloin on mahdollista tuoda näkyväksi yksikön toimintakulttuuri sekä rutiineiksi muodostuneet toimintamallit sekä kehittää niitä.

Aina pelkkä pedagoginen keskustelu ei riitä, sillä toimintakulttuurin muutos vaatii usein jokaiselta varhaiskasvattajalta kriittistä itsereflektiota (Ahonen, 2017, s. 290; Fonsén ym., 2018, s. 175). Ei riitä, että pedagogista keskustelua käydään siten, että tilanteita ja tapahtumia kuvataan ääneen, vaan keskustelun tulisi aina synnyttää ajatuksia uusista toimintatavoista, jotka palvelevat varhaiskasvatussuunnitelmien mukaista pedagogiikkaa kohdennetummin (Fonsén ym., 2018, s. 175). Refleksiivistä lähestymistapaa osana varhaiskasvatustoiminnan kehittämistä on tarkemmin jäsentänyt Ojala (2015, s.172): refleksiivisellä toiminnalla pyritään saamaan muutosta aikaan siten, että on myös itse tietoinen muutoksesta. Muutos ilmenee monella eri tasolla ja monella eri tiedon tasolla, ja se jalkautuu myös teoreettisiin näkökulmiin. Refleksiivinen lähestyminen kehittämistoimintaan näyttäytyy prosessikeskeisenä, ja prosessin eri vaiheisiin kuuluu ajatusten ja kokemusten vaihtoa muiden kanssa, käytännön kokeilemista, yhdessä toimimista sekä kompleksisuutta. Refleksiivinen toimintatapa pyrkii tietoisesti ajattelun kautta ongelman ratkaisuihin, kokeilemalla käytännössä eri vaihtoehtoja asioiden kehittämiselle ja näistä saatujen kokemusten sekä ajatusten kautta kehittämällä toimintaa.

#### 4.2.2 Pedagogiset menetelmät ja toimintatavat siirtymissä

Ahonen (2017, s. 190) on kuvannut, että suurissa ryhmissä tapahtuvat siirtymätilanteet onnistuvat useimmiten sujuvasti silloin, kun varhaiskasvattajat toteuttavat erilaisia pedagogisia ratkaisuja siirtymätilanteiden aikana. Käyttämällä yhdenmukaisia toimintatapoja varhaiskasvatuksessa päivittäin pystytään lapsille takaamaan tasa-arvoiset mahdollisuudet saada osakseen laadukasta hoitoa, kasvatusta ja opetusta (Lämsä, 2021, s. 82). Yhdenvertaiset toimintamallit auttavat myös siinä, että varhaiskasvattajat pystyvät johdonmukaisesti kohtaamaan lapset myönteisen vuorovaikutuksen kautta sekä vastaamaan heidän yksilöllisiin tuen tarpeisiinsa. Tällainen pedagoginen toiminta tähtää siihen, että jokaisella lapsella on mahdollisuus päästä vaikuttamaan niihin arjen perustoimintoihin, jotka lasta itseään koskevat. Kun varhaiskasvattajien pedagoginen toiminta on johdonmukaista ja yhteneväistä, arjessa päivittäin toistuvat tilanteet, kuten siirtymät, selkeytyvät ja niille on helpompi asettaa pedagogisia tavoitteita.

Struktuurin avulla on mahdollista jäsentää varhaiskasvatuksen arkipäivää sekä auttaa lasta ymmärtämään, mitä päivän aikana tulee tapahtumaan ja millaisia siirtymätilanteita siihen tulee sisällyttämään (Ahonen, 2017, s. 196). On tärkeää, että lapsilla itsellään on myös mahdollisuus ennakoita tulevia siirtymätilanteita, ja monessa suomalaisessa päiväkodissa arjen struktuuria tekee näkyväksi erilaiset kuvakortit, joiden avulla lapsi pystyy tulevia siirtymätilanteita hahmottamaan. Kuvakortit eivät kuitenkaan usein riitä, jos oman toiminnan joustavuus on vielä uutta lapselle, vaan tukena voidaan käyttää sellaisia menetelmiä, jotka auttavat lasta jäsentämään tulevan siirtymätilanteen lähestymistä ja sen sisältöä (mts. 197). Yhdeksi siirtymätilanteiden pedagogiikkaa tukevaksi menetelmäksi Ahonen nostaa Time timer- kellon, josta lapsen on helppoa hahmottaa sitä aikaa, joka on jäljellä ennen siirtymätilanteen alkua.

Butler ja Ostrosky (2018, Siirtymien haastavuuden ymmärtäminen -kappale) esittävät, että olisi suotavaa pohtia siirtymätilanteissa toteutettavia menetelmiä sekä toimintamalleja myös siltä näkökannalta, millaisia siirtymätilanteet ovat jokaisen lapsen kotioloissa. Vanhempien ottaminen mukaan siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämiseen tarjoaa mahdollisuuden kaksisuuntaiseen tiedon, kokemusten sekä ideoiden jakamiseen.

Siirtymätilanteiden suunnitteleminen etukäteen vähentää kiireen tuntua (Banerjee & Horn, 2012, s. 4). Suunnittelemalla varhaiskasvatuksessa toteutuvaa päiväjärjestystä pystytään vapauttamaan aikaa niistä tilanteista, kun lasten pitäisi odottaa tai jonottaa johonkin. Näin aikaa

vapautuu lapsille merkitykselliseen toimintaan, kuten leikkiin (Kettukangas, 2017, s. 115). Pedagogisen toiminnan huolellinen suunnitteleminen tulee Ahosen (2017, s. 173) mielestä keskittää siihen, miten toiminnalla voidaan huomioida kaikkien lasten henkilökohtaiset tarpeet. Jo toiminnan suunnitteluvaiheessa on hyvä ennakoida, millaisia eri tuen tarpeita siirtymätilanteissa voi esiintyä ja miten niihin voidaan vastata ennen tilanteita tai niiden aikana. Myös tutut rutiinit ja käytänteet tukevat siirtymätilanteiden sujuvuutta, sillä silloin lapsella on mahdollisuus ennakoida tulevaa.

Sopimalla käytänteet pedagogiselle toiminnalle sekä tilannekohtaiset vastuut siirtymätilanteisiin, mahdollistuu myös arjen hetkien joustavuus (Lämsä, 2021 s. 82). Ahonen (2017, s. 199) puhuu joustavasta toiminnasta siitä lähtökohdasta, että joustamattomalla toiminnalla ei pystytä opettamaan lapsia toimimaan joustavasti siirtymätilanteissa. Ehdoton toiminta provosoi joustamattomuutta myös lapsissa, mutta pehmeämmällä vuorovaikutuksella pystytään opettamaan keskustelun avulla joustavuutta lapsille (mts. 198). Kun lapsille esitetään asiat ja tulevat tilanteet perustellen, miksi jokin asia tapahtuu, niin kuin tapahtuu, on lapsen helpompi ymmärtää, miksi tilanne vaatii joustamista myös lapselta. Koska joustaminen voi olla lapsille vielä haastavaa, varhaiskasvattajan tulisi osata huomioida, millaisia huolia lapsella voi herätä sen vuoksi, että hän joutuu joustamaan alkuperäisestä toiminnastaan (mts. 200).

Suuren lapsiryhmän kanssa yhdeksi pedagogiseksi ratkaisuksi Ahonen (2017, 189) nostaa pienryhmissä toimimisen siirtymissä, jolloin odottamista tai jonotusta ei synny ja jolloin varhaiskasvattajalla on enemmän mahdollisuuksia tukea lapsia siirtymissä. Torkko (2020, s. 17) on kandidutkielmassaan nostanut esiin sen, että erityisesti pienten lasten ryhmissä siirtymätilanteet haluttiin toteuttaa pienryhmissä. Varhaiskasvattajat kokivat, että toimiessaan pienryhmissä siirtymätilanteissa he pystyivät tarjoamaan lapsille enemmän henkilökohtaisesti kohdennettua tukea.

#### **4.2.3 Demingin laatuympyrä: PDCA-malli**

Varhaiskasvatuksen kiireisen arjen ohessa työn pedagogiikan kehittäminen voi tuntua haastavalta ajatukselta (Mattila, 2009, s. 51). Erilaiset toiminnan kehittämisen apuvälineet voivat helpottaa kehittämistyötä: Demingin laatuympyrän eli PDCA-mallin avulla pystytään helpottamaan käytännön kehittämistyön toteutusta, dokumentointia sekä arviointia varhaiskasvatuksessa (Vilpas, 2009, s. 59). PDCA-malli on jatkuvan parantamisen malli, jossa on neljä eri

vaihetta (Mattila, 2009, s. 52). Plan eli suunnitteluvaihe sisältää kehittämistoiminnan tavoitteen määrittelyn sekä kehittämissuunnitelman tekemisen. Suunnitelmaan sisällytetään se, kuka kehittää, mitä kehitetään, missä kehitetään ja milloin kehitetään (mts. 53). Do eli tee vaihe vie suunnitelman käytäntöön eli toteuttaa sitä ja dokumentoi käytännön toteuttamisesta nousevia havaintoja. Check eli tutki vaiheessa verrataan edellisen vaiheen dokumentoinnin sisältöä suunnitteluvaiheen odotuksiin eli tavoitteisiin ja analysoidaan sekä arvioidaan sitä, miten suunnitelma käytännössä toteutui ja toimi. Tämä vaihe sisältää oppimiskokemusten pohtimista. Act eli toimi vaihe kokoaa keskeiset johtopäätökset prosessista ja kuvaa, mitä uusia muutoksia kehittämistoiminta vaatii onnistuakseen. Tästä kuvauksesta lähtien pystytään taas lähteä toteuttamaan uutta PDCA-sykliä samojen vaiheiden kautta kehittäen.

#### **4.2.4 Ryhmäkohtainen tilanneanalyysi**

Ahonen (2017, s. 255) on kehittänyt ryhmäkohtaisen tilanneanalyysin tueksi niihin tilanteisiin varhaiskasvatuksessa, kun pedagogista toimintaa halutaan kehittää ja muuttaa. Ryhmäkohtaista tilanneanalyysia on avattu Ahosen oman teoksen lisäksi myös Ahosen ja Roosin yhteisteoksessa (Ahonen & Roos, 2019, s. 72). Tilanneanalyysi soveltuu käytettäväksi pedagogisen toiminnan systemaattisen arviointi- ja kehittämistyön työkaluna, ja sen tarkoituksena on erityisesti synnyttää kokonaiskuva lapsiryhmän pedagogisen toiminnan nykytilanteesta (Ahonen & Roos, 2019, s. 72). Tilanneanalyysin käytössä painottuu se, että pedagogisen toiminnan lähtökohdat tulee kartoittaa selkeästi.

Käytännössä tilanneanalyysin käyttö kehittämismenetelmänä alkaa siitä, että varhaiskasvattajat valitsevat aluksi yhdessä selkeän kehittämiskohteen heidän lapsiryhmänsä pedagogisesta toiminnasta (Ahonen, 2017, s. 256; Ahonen & Roos, 2019, s. 72). Kehittämisen kohteeksi voidaan valita juuri esimerkiksi tässä opinnäytetyössä keskiössä olevat siirtymätilanteet. Varhaiskasvattajien kesken sovitaan tilanteen havainnoitsija, joka tutkii tilanteessa toteutuvaa pedagogista toimintaa sekä sen vaikutuksia lapsiryhmään sekä tilanteen sujuvuuteen. Hyödyllistä voi olla käyttää myös ulkopuolista havainnoitsijaa, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, sillä oman ryhmän pedagogisen toiminnan kriittinen tarkastelu voi olla joskus haastavaa. Havainnoinnin tukena suositellaan käytettäväksi yhdessä ennalta mietittyä runkoa ja apukysymyksiä, jotta havainnot tukevat mahdollisimman hyvin kehittämisen kohteeksi valittua teemaa (Ahonen & Roos, 2019, s. 73). Havainnoijan tulee seuraavaksi purkaa

havaintonsa ja jäsenellä niitä, sekä kirjata havainnoista nousseita kysymyksiä, joita seuraavassa vaiheessa voidaan yhdessä pohtia (Ahonen, 2017, s. 256).

Seuraavaksi havainnot jaetaan ja ryhmäkohtainen tilanneanalyysi puretaan yhdessä tiimin kanssa (Ahonen, 2017, s. 256; Ahonen & Roos, 2019, s. 73). Havainnoitsija esittää havaintonsa muille, ja sen jälkeen tiimi rupeaa yhdessä pohtimaan, miten havainnoinnin kohteena ollutta pedagogista toimintaa tai tilannetta ruvetaan kehittämään. Kehittämislle tulee asettaa tavoitteet, joita ruvetaan toteuttamaan, ja ne voidaan kirjata ryhmäkohtaiseksi toimintasuunnitelmaksi (Ahonen, 2017, s. 257; Ahonen & Roos, 2019, s. 74). Ahonen (2017, s. 257) esittää, että tiimin sisällä toimivien varhaiskasvattajien olisi hyvä tehdä myös omat henkilökohtaiset tavoitteet sille, miten yhdessä koostettua toimintasuunnitelmaa jokainen toteuttaa yksilönä.

Lopuksi tiimin tulee yhdessä sopia, milloin tilannetta arvioidaan uudestaan, sillä toiminnan kehittäminen vaatii tilanteen arviointia (Ahonen, 2017, s. 257). Koska vanhoista toimintatavoista irti päästäminen sekä uusien yhdessä sovittujen toimintatapojen omaksuminen osaksi omaa työskentelyä voi olla haastavaa, voidaan uusi tilanneanalyysi sopia muutaman viikon päähän (Ahonen & Roos, 2019, s. 74). Uusi tilanneanalyysi toteutetaan siten, että se keskittyy arvioimaan kehittymistä alkuperäisessä kehittämisen kohteessa, esimerkiksi siirtymätilanteiden pedagogiikan toteuttamisessa (Ahonen, 2017, s. 257). Uuteen tilanneanalyysiin sisältyy myös uusi havainnointi, jonka toteuttaa sama havainnoitsija, kuin ensimmäiselläkin kerralla (Ahonen & Roos, 2019, s. 74). Toisessa havainnoinnissa kiinnitetään huomiota siihen, mikä tilanteissa on muuttunut ja onko niissä edelleen jotain kehitettävää. Havainnointia voi kohdistaa myös siihen, ovatko aiemmassa vaiheessa sovitut kehittämistavoitteet olleet tarpeeksi realistisia käytäntöön vietäviksi. Tämänkin havainnoinnin tulokset käydään yhdessä varhaiskasvatustiimin kanssa läpi.

### **4.3 Laadukkaan varhaiskasvatuksen arviointi ja kehittäminen**

Varhaiskasvatuksessa erilaisia pedagogisia tavoitteita sekä niiden toteuttamista tehdään näkyväksi laadun arvioinnilla (Hujala & Fonsén, 2016, s. 314.) Laadun arviointi osoittaa, millaisia pedagogisia käytänteitä toteutetaan ja sen avulla pyritään määrittelemään ammatillista työtä varhaiskasvatuksessa. Laadukkaan varhaiskasvatuksen arviointi muodostaa perustan kasvatustoiminnan eli pedagogisen toiminnan kehittämistyölle (Hujala & Fonsén, 2016, s. 315; Suvaso, Liinamaa & Ukkonen-Mikkola, 2021, s. 98). Ahonen (2017, s. 289) painottaa, että



arviointi tulee kohdistaa pelkän yksilöllisen näkökulman sijaan laajasti kaikkeen varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan toimintaan, sillä silloin on mahdollista käsitellä kaikkia niitä alueita, jotka myös vaikuttavat toiminnan kehittämiseen sekä laatuun. Ahonen on Roosin kanssa (2019, s. 63) täydentänyt, että pedagogisen toiminnan suunnitelmallinen ja tavoitteellinen arviointi ja kehittäminen vaatii ennalta määritellyt rakenteet sekä prosessin. Tällaisia arvioinnin ja kehittämisen rakenteita ja prosesseja keksitään jatkuvasti lisää. Esimerkiksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen eli Karvin tuottamassa Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirjassa on määritelty perusta varhaiskasvatuksen rakenteellisten sisältöjen arvioinnille, ja siinä on myös koottuna tutkimusmuotoisesti varhaiskasvatuksen laatutekijät ja rakennettu tutkimuksesta johdetut laatua mittaavat indikaattorit varhaiskasvatukselle (Vlasov ym., 2018, s. 3). Laatu varhaiskasvatuksessa muodostuu rakennetekijöistä ja prosessitekijöistä: rakennetekijät viittaavat varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä (lait, asetukset, asiakirjat), kun taas prosessitekijät koostuvat pedagogisista toiminnoista ja toimintakulttuurista eli miten lakien, asetusten ja asiakirjojen sisältöä käytännössä varhaiskasvatuksessa pyritään toteuttamaan (mts. 39).

Varhaiskasvatuksessa toimintakulttuurin ja työyhteisön kehittämisosaamista tulee löytyä pedagogisen johtajuuden kautta etenkin varhaiskasvatuksen opettajalta (Suvanto, Liinamaa & Ukkonen-Mikkola, 2021, s. 97). Opettajan osaaminen kattaa moniammatillisen työyhteisön, lasten ja heidän vanhempiensa osallisuuden sekä lapsiryhmän yhteisöllisyyden ja näiden toteuttamisen pedagogisen toiminnan avulla. Kuitenkin koko varhaiskasvatustiimin ollessa halukkaita arvioimaan omia työtapojaan kriittisesti, tarjoutuu kehittämistoimintaan mahdollisuus: kehittävän arvioinnin kautta pystytään arvioimaan olemassa olevia pedagogisia työtapoja, mutta myös orientoitumaan tulevaan kehittämiseen kautta (Vlasov ym., 2021, s. 192). Atjonen (2015, s. 66) on kehittävää arviointia kasvatusalalla käsittelevässä teoksessaan tiivistänyt, että kehittävä arviointi vaatii arvioinnin kohteena olevan kokonaisuuden tulevaisuuden miettimistä arviointiprosessin alusta saakka, koska silloin arviointi ei jää vain arvioinniksi, vaan kehittäminen on arvioinnin selkeänä tavoitteena alusta asti. Vlasov ja kumppanit (2021, s. 198) määrittävät, että suomalaisen varhaiskasvatuksen arviointi perustuu pitkälti juuri kehittävään arviointiin. Toiminnan kehittämisen kannalta arvioinnista syntyvän tiedon tulisi olla konkreettista sekä realistista: rehellinen ja kriittinen varhaiskasvattajien itse tuottama arviointitieto luo paremmat mahdollisuudet myös käytännön kehittämistoiminnalle (mts. 199).

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Kehittämistutkimus

Tämä opinnäytetyö toteutettiin kehittämistutkimuksena. Kehittämistutkimus lähtee liikkeelle, kun havaitaan muutostarve (Kananen, 2012, s. 19–22). Muutostarve voi kohdistua erilaisiin kohteisiin, kuten prosesseihin tai toimintoihin, palveluihin tai tuotteisiin. Kehittämistutkimuksessa kohteeseen pyritään vaikuttamaan jollain keinolla eli interventiolla, jotta kohteessa saadaan aikaan muutos parempaan. Kohteen muutokseen liittyy kehittämisessä muutoksen arviointi eli vaikuttavuuden tutkiminen. Tästä syystä Kananen (2012, s. 24) toteaaakin, että kehittämistutkimus voidaan rinnastaa kokeelliseen tutkimukseen, sillä vaikuttavuutta tutkittaessa tutkimukseen sisältyy ennen ja jälkeen tapahtuvaa mittausta. Kehittämistutkimuksessa yhdistyy kaksi erilaista prosessia: tutkimus ja kehittäminen (mts. 45). Tutkimusprosessi noudattaa tieteelliselle tutkimukselle määriteltyä prosessia sekä tutkittavan ilmiön perusteella valittuja tutkimusmenetelmiä. Kehittäminen taas noudattaa tutkimuksen kohteena olevalle ilmiölle tyypillistä kehittämisprosessia.

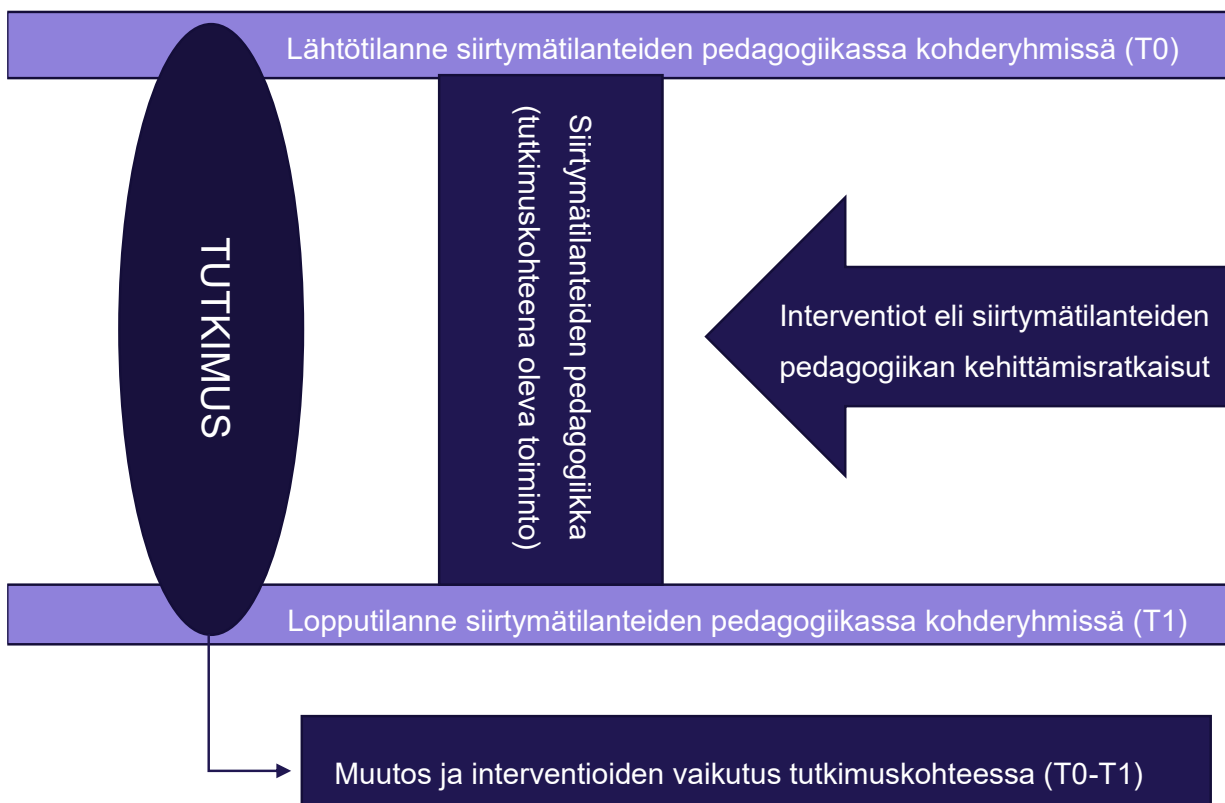
Kehittämistutkimus itsessään ei ole oma tutkimusmenetelmänsä, vaan Kananen (2012, s. 19) kuvailee sen olevan yhdistelmä eri tutkimusmenetelmiä riippuen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän yhdistämisen lisäksi kehittämistutkimus on mahdollista toteuttaa myös vain kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää käyttäen (Kananen, 2015, s. 76). Tämä opinnäytetyön aineiston keräämisessä ja analysoinnissa hyödynnettiin kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää.

Tässä opinnäytetyössä tutkimuksen ja kehittämisen yhdistäminen kehittämistutkimukseksi oli perusteltua myös aiempien tutkimusten perusteella. Ahonen on vuonna 2015 julkaistussa väitöskirjassaan tutkinut varhaiskasvattajien toimintaa varhaiskasvatuksen haastavissa kasvatustilanteissa, ja väitöskirjasta johdetussa teoksessaan nostanut esiin, että varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat siirtymätilanteet yksiksi hankalimmiksi tilanteiksi omassa työssään varhaiskasvatuksessa (Ahonen, 2017, s. 188). Ahonen painotti teoksessa, että nimenomaan erilaisten pedagogisten ratkaisujen kehittämisen kautta on mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaisina varhaiskasvatuksen siirtymätilanteet näyttäytyivät varhaiskasvattajille sekä vastaavat lasten erilaisiin tuen tarpeisiin (mts. 152). Kettukangas (2017, s. 167) on myös tutkimuksessaan todennut, että perustoimintojen, kuten siirtymätilanteiden, pedagogiikkaa tulisi kehittää.

Valtakunnallisesti varhaiskasvatusta velvoittavassa asiakirjassa, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 29) todetaan, että koska varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu jatkuvasti, vaatii se myös jatkuvaa kehittämistä osakseen. Kehittämistutkimuksen toteuttaminen on siis myös linjassa varhaiskasvatusta velvoittavan dokumentin kanssa.

### 5.1.1 Tutkimusprosessin toteuttaminen

Tässä opinnäytetyössä muutostarve ilmeni siirtymätilanteiden pedagogiikassa, joten se asetui tutkimuksen kohteena olevaksi toiminnoksi. Kehittämistutkimuksessa tutkimuskohdetta tutkittiin lähtötilanteessa, muutoksen eli kehittämistoimenpiteiden kohteena sekä lopputilanteessa. Tutkimus toteutettiin keväällä 2022 Kurikan kaupungin varhaiskasvatusyksikössä kahdessa eri lapsiryhmässä ja tutkimusjoukkona toimi näiden kahden lapsiryhmän varhaiskasvattajat sekä tutkimuskohteena heidän lapsiryhmiensä siirtymätilanteiden pedagogiikka. Toisessa ryhmässä työskenteli neljä vakituista varhaiskasvattajaa ja toisessa kolme.



Kuvio 2. Kehittämistutkimuksen malli (mukaillen Kananen, 2012, s. 45).

Kanasen (2012, s. 28) mukaan jokaisen tutkimuksen tulee lähteä liikkeelle ilmiön ymmärtämisestä, sillä ilman ymmärrystä ilmiöön on mahdotonta vaikuttaa. Tässä kehittämistutkimuksen vaiheessa tavoitteena on asettaa tutkimuskohde sen kuvaamisen avulla ilmiön luonnolliseen toimintaympäristöön, jolloin ilmiön ymmärtäminen on helpompaa tutkimuksen edetessä (mts. 55). Tässä opinnäytetyössä ilmiö kuvattiin toimintaympäristössään kartoittamalla, millaisia siirtymätilanteet ja pedagogiikka niissä on yleisesti kohderyhmissä (tutkimuskysymys 1). Ilmiön kuvausta tavoiteltiin havainnoinnin ja teemahaastatteluiden avulla. Teemahaastatteluiden avulla saatiin tarkennettua ilmiön kuvausta varhaiskasvattajien kertomuksilla sekä kartoitettua heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan ilmiöön sekä sen kehittämiseen liittyen. Havainnoinnin avulla pystyttiin tavoittamaan ilmiön rakenteeseen ja käytännön toteuttamiseen liittyvät kokonaisuudet. Tämän lähtötilanteen selvittämisen (=T0, kuvio 2) avulla tutkimuksen kohteena olevasta siirtymätilanteiden pedagogiikasta saatiin kuvaus sekä ymmärrys.

Seuraavassa kehittämistutkimuksen vaiheessa tutkimuskohdetta tutkittiin kehittämistyöskentelyn/prosessin kohteena. Tässä vaiheessa kehittämistyö vaatii, että kehittämisen kohteena oleva ongelma muotoillaan tutkimuskysymykseksi tai useaksi kysymykseksi, jotta kysymyksiin vastaamalla saadaan esiin tietoa ongelman ratkaisemiseksi (Kananen, 2012, s. 64). Muukaan kehittämistyöskentelyyn valitaan ne henkilöt, joita asian kehittäminen koskee (mts. 70). Kehittämiskohteessa muutoksen aikaansaaminen vaatii ratkaisujen eli interventioiden luomista. Ratkaisu esitetään havainnollistavin keinoin, esimerkiksi kaavioiden tai muiden graafisten esitysten muodossa. Tässä opinnäytetyössä kehittämistyöskentelyn kohteena oleva ongelma muotoiltiin tutkimuskysymykseksi (tutkimuskysymys 2), johon lähdettiin etsimään ratkaisuvaihtoehtoja varhaiskasvattajien kanssa yhdessä toteutetuissa kehittämishetkissä. Kehittämishetkissä luotiin molemmille kohderyhmille sopivat interventiot eli pedagogiset ratkaisut siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämiseksi. Kehittämistyöskentely dokumentoitiin äänittämällä ja siitä syntyi äänitteen lisäksi aineistona molemmilta kehittämistyöhön osallistuneilta kohderyhmiltä ryhmäkohtainen toimintasuunnitelma siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämisestä.

Kehittämistyöskentelyssä tuotettua ratkaisua tulee kokeilla ja sen toimivuutta arvioida käytännössä yhdessä kehittämiseen osallistuneiden toimijoiden kanssa (Kananen, 2012, s. 81). Arviointia voidaan toteuttaa suhteessa kehittämistyöskentelyn alussa määriteltyyn tavoitteeseen tai suhteessa kehittämiskohteen lähtötilanteeseen. Tässä opinnäytetyössä varhaiskasvattajat testasivat yhdessä kehitettyjä interventioita omassa lapsiryhmässään, ja heillä oli käytössään

havaintotaulu, johon he saivat dokumentoida ja arvioida interventioiden toimivuutta. Kehittämistutkimuksen loppumittaus (T1, kuvio 2) toteutettiin havainnoimalla siirtymätilanteiden pedagogiikkaa siten, että tutkimuskohteeseen oli lisätty kehittämistyöskentelyssä tuotetut interventiot eli pedagogiset ratkaisut (tutkimuskysymys 3). Havaintolomakkeena käytettiin samaa lomaketta, kuin lähtötilanteen havainnoinnissa. Aineistona loppumittauksesta syntyi varhaiskasvattajien tuottamat havaintotaulut sekä havainnointilomakkeet lapsiryhmien siirtymätilanteiden pedagogiikasta, kun kehittämistyössä kehitetyt pedagogiset ratkaisut ovat käytössä siirtymätilanteissa.

### 5.1.2 Kehittämisen prosessin toteuttaminen

Kehittämistutkimuksen kehittämistyö jakautuu myös eri vaiheisiin, kuten tutkimusprosessikin. Kanasen (2012, s. 53) mukaan kehittämistyöskentelyn vaiheistamiselle on olemassa useita malleja. Mallit voivat sisältää pieniä eroavaisuuksia, mutta niiden vaiheet noudattavat usein vahvasti samaa järjestystä: ensin määritellään kehittämisen ongelma, sitten esitetään ratkaisut, ne testataan ja testaus arvioidaan. Kehittämistutkimuksen kehittämissuunnitelmassa tulee myös olla aina teoria tai useita teorioita, johon kehittämistyöskentelyssä tukeudutaan (mts. 19). Kehittämistyöskentelyssä on olennaista, että kehittämissuunnitelmassa käytetään kehityskohteelle tyypillistä kehittämissuunnitelmaa (mts. 45).

Tässä opinnäytetyössä kehittämistyöskentely toteutettiin yhdessä kahden kohdelapsiryhmän varhaiskasvattajien kanssa. Kehittämistyöskentelyn suunnitteluvaihe toteutettiin kehittämishetkenä lapsiryhmän lepohetken aikana, jolloin varhaiskasvattajilla oli mahdollisuus irtaantua arkisista työtehtävistään kehittämistyöskentelyyn. Kehittämissuunnitelma toteutettiin kohdeyksiköksi valikoidun päiväkodin henkilökunnalle tarkoitetussa taukotilassa. Molempien kohderyhmien varhaiskasvattajat toivoivat, että kehittämishetket toteutetaan oman lapsiryhmän varhaiskasvattajien kesken, koska silloin heillä on avoimempi ilmapiiri keskustella kehittämiseen liittyvistä tekijöistä sekä mahdollisuus kehittää juuri omalle lapsiryhmälle toimivampia pedagogisia ratkaisuja siirtymätilanteisiin. Kehittämissuunnitelma toteutettiin toukokuun 2022 lopussa ja kehittämishetkiin pystyi osallistumaan kaksi varhaiskasvattajaa molemmista tutkimusryhmistä. Toisesta ryhmästä kehittämishetkeen pääsi osallistumaan varhaiskasvatuksen opettaja ja lastenhoitaja ja toisesta ryhmästä kaksi lastenhoitajaa.

Ennen kehittämistyöskentelyä varhaiskasvattajat olivat osallistuneet teemahaastatteluihin, jossa heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan siirtymätilanteiden pedagogiikasta ja sen kehittämisestä kartoitettiin. Varhaiskasvattajien ja heidän lapsiryhmiensä siirtymätilanteita oli myös havainnointu ennen kehittämistyöskentelyä, eli varhaiskasvattajilla oli jo tietoa siitä, mistä kehittämistyöskentelyssä on kyse ja millaisia asioita kehittämistyöskentelyssä käsitellään. Kehittämistyöskentely dokumentoitiin äänittämällä. Alkuperäinen suunnitelma oli videoida keskustelu, mutta anonymiteetista huolimatta osa kehittämistyöskentelyyn osallistuneista varhaiskasvattajista toivoi, että kehittämishetkeä ei videoida, sillä uskoivat sen vaikuttavan omaan osallistumiseensa sekä toimintaansa kehittämishetkessä. Koska kehittämistyöskentelyn sekä kehittämistutkimuksen tavoitteena oli saada mahdollisimman aitoja ja toimivia ratkaisuja siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämiseksi, kunnioitin osallistujien toivetta dokumentointivasta.



Kuvio 3. Kehittämisen prosessin toteuttaminen (mukaillen Ahonen, 2017, s. 255–257 ja Mattila, 2009, s. 52).

Tässä opinnäytetyössä kehittämisprosessin toteuttamisen tukena käytettiin rinnakkain kahta kehittämistyöskentelyn tapaa, jotka loivat rakenteen kehittämisprosessille sekä ohjasivat kehittämistyöskentelyn etenemistä. Nämä kehittämistavat on esitetty tarkemmin tutkimuksen teoriaosuudessa luvuissa 4.2.3 ja 4.2.4. Molemmat kehittämistavat on esitetty sopivaksi varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan kehittämistyöskentelyyn (kts. Ahonen, 2017, s. 255; Vilpas, 2009, s. 59). Yllä esitetystä kuviossa (kuvio 3) on kahdesta kehittämistavasta johdettu tässä opinnäytetyössä toteutettu kehittämisprosessi eli kehittämistyöskentelyn rakenne.

Kehittämistyöskentely aloitettiin kehittämiskohteen eli tässä tutkimuksessa siirtymätilanteiden pedagogiikan havainnoinnilla (vaihe 1, kuvio 3). Molempia kohderyhmiä havainnoitiin siten, että lapsiryhmiä havainnoitiin yhden varhaiskasvatuspäivän ajan, ja havaintoja siirtymätilanteiden pedagogiikasta eli kehittämiskohteesta kirjattiin havaintolomakkeeseen. Havainnointi oli tapa kerätä tietoa ja aineistoa myös tämän kehittämistutkimuksen tutkimusosuuteen, mutta kehittämistyöskentelyyn havainnoinnista hyödynnettiin tiivistelmää. Havainnoitsijana tiivistin havaintolomakkeista kirjaamani lasten tuen tarpeet siirtymätilanteissa sekä mahdolliset jo käytössä olevat pedagogiset menetelmät ja toimintatavat, jotka ovat lapsille tuttuja siirtymätilanteissa toimittaessa (vaihe 2, kuvio 3). Nämä kaksi osa-aluetta valikoituvat kehittämistyöskentelyssä varhaiskasvattajille jaettaviksi havainnoiksi ilmiöön eli kehittämiskohteen liittyvän aiemman tutkimustiedon pohjalta: Ahonen (2017, s. 173) on todennut, että pedagogisen toiminnan suunnittelussa tulisi huomioida erityisesti lapsiryhmän yksilöiden tuen tarpeet ja selkeät, lapsille tutut rutiinit.

Yhteinen kehittämistyöskentely varhaiskasvattajien kanssa alkoi sillä, että luin varhaiskasvattajille Word-dokumentille tiivistämäni havainnot havaitsemistani tuen tarpeista siirtymätilanteissa sekä kuvailin sitä siirtymätilanteiden pedagogiikan toteuttamista, jota havainnoillani sain tavoitettua kussakin lapsiryhmässä (vaihe 2, kuvio 3). Tämän jälkeen kävimme keskustelua siirtymätilanteista lapsiryhmässä ja pedagogisesta toiminnasta niiden aikana yhdessä ryhmänvarhaiskasvattajien kanssa (vaihe 3, kuvio 3). Kehittämistyöskentelyssä käytettiin tukena myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin kirjattuja oppimisen alueita, jotka sisältävät yleisiä tavoitteita sille, millaisia oppimisen, kasvamisen ja kehittymisen mahdollisuuksia lapsille tulisi varhaiskasvatuksessa tarjota. Oppimisen alueet olivat tulostettuna paperille, jotta ne olivat näkyvillä koko kehittämistyöskentelyn ajan. Yhteisessä keskustelussa pohdittiin, mistä näkökulmasta varhaiskasvattajat kokisivat tarpeelliseksi lähestyä oman ryhmänsä siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämistä ja mihin asioihin kehittämistä halutaan ilmiössä

kohdentaa. Näiden asioiden pohtiminen edellytti varhaiskasvattajien välistä dialogia oman ryhmän toiminnasta siirtymätilanteissa.

Yhteinen keskustelun kautta molemmissa ryhmissä tarkentui tietty siirtymätilanteiden pedagogiikkaan liittyvä teema tai kohde, johon kehittämistä haluttiin erityisesti suunnata (vaihe 4, kuvio 3). Seuraavaksi keskustelussa pohdittiin, millä pedagogisilla ratkaisuilla yhdessä valittua kehittämiskohdetta siirtymätilanteiden pedagogiikassa lähdetään tukemaan. Molemmissa ryhmissä pohdittiin kehittämistä myös oppimisen alueiden kautta, eli miten oppimisen alueita voitaisiin laajasti soveltaa pedagogiikan kehittämisessä, jotta lapsiryhmän lapsille saataisiin mahdollistettua siirtymätilanteissa myös oppiminen. Keskusteluiden perusteella asioita lähdettiin kirjaamaan ryhmäkohtaiseen toimintasuunnitelmaan, joka luotiin kehittämisen kohteeksi valikoidulle osa-alueelle tai teemalle ryhmien siirtymätilanteiden pedagogiikassa (vaihe 5, kuvio 3). Varhaiskasvattajat kirjasivat ryhmäkohtaiseen toimintasuunnitelmaan ryhmän tiedot, paikalla kehittämishetkessä olevan henkilöstön, kehittämiskohteen, kehittämisen tavoitteen, pedagogiset ratkaisut, jolla siirtymätilanteiden pedagogiikkaa kehitetään eli interventiot sekä sen, miten kehittämistä arvioidaan ja seurataan. Varhaiskasvattajat saivat tehtäväksi perehdyttää ne työntekijät suunnitelman toteuttamiseen, jotka eivät päässeet osallistumaan kehittämistyöskentelyyn.

Kehittämistyöskentelyn jälkeen varhaiskasvattajat lähtivät viemään ryhmäkohtaista toimintasuunnitelmaa käytäntöön eli toteuttamaan siirtymätilanteiden pedagogiikkaa kehittämistyöskentelyssä sovitulla interventioilla eli menetelmillä (vaihe 6, kuvio 3). Menetelmien avulla on tarkoituksena saavuttaa kehittämistyössä sovitut tavoitteet kehittämiskohteessa, eli siinä teemassa tai osa-alueessa, jota varhaiskasvattajat halusivat ryhmänsä siirtymätilanteiden pedagogiikassa kehittää. Varhaiskasvattajille annettiin kehittämistyöskentelyn päätteeksi havaintotaulu, eli tyhjä lomake, johon he saivat kirjata havaintoja, jotka nousivat kehittämissuunnitelman käytäntöön viemisen aikana.

Varhaiskasvattajien havaintotauluun tekemien havaintojen lisäksi kehittämisen vaikutusta siirtymätilanteiden pedagogiikkaan tutkittiin myös tämän kehittämistutkimuksen tutkimusosueiden loppumittauksessa, joka toteutettiin havainnoimalla siirtymätilanteiden pedagogiikkaa lapsiryhmissä (vaihe 7, kuvio 3). Siirtymätilanteiden pedagogiikkaa havainnoitiin kehittämistyöskentelyn jälkeen samalla havainnointilomakkeella, kuin ennen kehittämistyöskentelyä, jotta havainnointilomakkeeseen kirjattuja havaintoja voitiin verrata ja näin kehittäminen



vaikutuksia arvioida. Havainnot vaikutuksesta eli lopputulokset sekä jatkoehdotukset esitetään tämän opinnäytetyön tutkimuksen tulokset luvussa (vaihe 8, kuvio 3).

## 5.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä

Koska kehittämistutkimuksella ei ole omia tutkimusmenetelmiään, joudutaan niiden toteuttamisessa käyttämään muiden tutkimusmenetelmien (kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen) menetelmiä tutkimuksen toteuttamisessa (Kananen, 2012, s. 25). Kananen on todennut, että kehittämistutkimuksen peruskysymykset ovat usein laadullisia, eli vastaavat laadullisen tutkimuksen tyypillisiä tutkimuskysymyksiä. Ilman laadullista tutkimusta kehittämistyöstä ei ole mahdollista saada tutkimusta ja sitä sovelletaan jokaisessa kehittämistutkimuksen vaiheessa (mts. 92).

Tässä opinnäytetyössä hyödynnettiin laadullista tutkimusmenetelmää kehittämistutkimuksen aineiston keräämisessä ja analysoinnissa. Laadullisen tutkimusmenetelmän käyttö oli perusteltua, sillä kuten Kananen kuvasi, kehittämistutkimuksen peruskysymykset ovat usein laadullisia, kuten myös tässä opinnäytetyössä. Kananen (2012, s. 60) on myös todennut, että kehittämistutkimuksessa ilmiön kuvaamisen tyypillisiä keinoja ovat teemahaastattelu ja havainnointi, jotka on määritelty (Kananen, 2015, s. 65) laadullisen tutkimusmenetelmän aineiston keräämisen keinoiksi.

Laadullisella tutkimusmenetelmällä pystytään Kanasen (2015, s. 70–71) mukaan luomaan ymmärrystä siitä, mistä tutkimuksen kohteena olevassa ilmiöstä on kyse. Laadullista tutkimusotetta on perusteltua käyttää tilanteissa, jossa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä ei ole olemassa paljon tietoa tai tutkimusta, sillä laadullinen tutkimusote pyrkii ilmiön ymmärryksen kautta mahdollistamaan ilmiötä selittävien teorioiden synnyttämisen. Vilkan (2015, s. 118) täydentämänä laadullinen tutkimusmenetelmä tutkii merkityksiä, jotka ilmenevät ihmisten välisissä merkityssuhteissa toimintana, ajatuksina ja yhteiskunnallisina normeina sekä rakenteina. Laadullinen tutkimusmenetelmä pyrkii tavoittamaan näitä merkityssuhteita, joita ihmiset tuottavat kuvauksina ja käsityksinä. Laadullista aineistoa tuottavat kaikki ihmisistä syntyvä materiaali, sillä niissä ilmenevät heidän kokemuksensa ja käsityksensä ilmiöön liittyen (mts. 122).

Tarkkaa teoreettista määritelmää siirtymätilanteista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ei ole asetettu, ja niistä on saatavilla myös hyvin rajattu määrä tieteellistä tutkimustietoa

(Laaksonen, 2021, s. 5; Leppänen, 2017, s. 16). Laadullisen tutkimusmenetelmän käyttö oli mielestäni perusteltua siirtymätilanteiden pedagogiikkaa ja sen kehittämistä tutkittaessa, koska ilmiöstä on saatavilla rajatusti tutkimustietoa. Laadullinen menetelmä tavoittelee myös ihmisten kuvauksia ilmiöstä, joita tässäkin tutkimuksessa tarvittiin ilmiön ymmärtämiseksi.

Kehittämistoiminnassa, kuten tässä kehittämistutkimuksessa, tiedon eli aineiston kerääminen tapahtuu usein prosessimaisesti (Toikko & Rantanen, 2009, s. 119). Aineiston keräämistä voidaan käsitellä jäsentämällä sitä kehittämistoiminnan eri vaiheiden mukaisesti, sillä kehittämistoiminnan vaiheissa tarvitaan aina uutta tietoa vaiheeseen liittyen (mts. 120). Toikko ja Rantanen ovat todenneet, että kehittämistoiminnan eri vaiheita varten käytetään usein erilaisia aineiston keräämisen menetelmiä, koska jokaisesta vaiheesta tarvitaan erilaista tietoa. Erilaiset aineiston keräämisen menetelmät voidaan asettaa aineistomatriisiin, jolloin aineiston hankkimisen asetelma on helpompi hahmottaa ja matriisissa voidaan esittää ne perusteet, jotka aineiston keräämiselle eri kehittämistoiminnan vaiheissa on. Taulukossa 1 on esitetty tämän opinnäytetyön aineiston keräämisen menetelmät ja perusteet kunkin aineiston keräämiselle. Aineistomatriisi on esitetty siinä järjestyksessä, kun kehittämistutkimuksen tutkimus- ja kehittämisprosessin eri vaiheet toteutuivat. Seuraavissa kappaleissa esitellään tarkemmin aineistomatriisissa esitetyt aineiston keräämisen menetelmät sekä kuvataan, miten tässä opinnäytetyössä aineiston kerääminen käytännössä toteutettiin.

Taulukko 1. Aineistomatriisi (mukaillen Toikko & Rantanen, 2009, s. 120).

<b>Tutkimusprosessin vaihe</b>	<b>Kehittämisprosessin vaihe</b>	<b>Tutkimuskysymys</b>	<b>Aineiston keräämisen tapa</b>
Tutkimuskohteen lähtötilanteen tutkiminen (T0)	Kehittämiskohteen havainnointi (vaihe 1)	Millaisia ovat päiväkodin siirtymätilanteet ja millaista on siirtymätilanteiden pedagogiikka?	Havainnointi Teemahaastattelut
Tutkimuskohteen tutkiminen kehittämisprosessin kohteena	Kehittämistyöskentely (vaiheet 2–5)	Miten päiväkodin siirtymätilanteiden pedagogiikkaa voidaan kehittää?	Teemahaastattelut Äänitetyt dokumentit Kirjalliset dokumentit
Tutkimuskohteen lopputilanteen tutkiminen (T1)	Kehittämiskohteen havainnointi ja arviointi (vaiheet 6–7)	Miten siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen vaikutti lapsiryhmän toimintaan siirtymätilanteissa?	Havainnointi Kirjalliset dokumentit

### 5.2.1 Havainnointi

Havainnointi on yksi laadullisen tutkimusotteen tutkimusaineiston keräämisen menetelmä (Kananen, 2015, s. 65; Vilka, 2006, s. 38). Vilkan (2006, s. 38) mukaan havainnointi sopii erityisesti sellaisiin tutkimuksiin, jossa tutkimuskohteena ovat ihmiset sekä heidän välisensä vuorovaikutus. Vilka tähdentää, että havainnointi sopii erityisesti sellaisiin tilanteisiin, joissa tutkitaan ennakoimattomia tai äkisti muuttuvia tilanteita, kuten lasten toimintaa. Kananen (2012, s. 94) nostaa havainnoinnin vahvuudeksi myös sen, että sen avulla pystytään keräämään tietoa niistä työelämän prosesseista, joissa työntekijä suorittaa työtehtäviään automaattisesti eikä välttämättä osaa sanallisesti kuvailla toimintaansa.

Havainnointi valikoitui yhdeksi tutkimuksen aineiston keräämisen menetelmäksi kahdesta erisyystä. Toinen oli se, että kuten Kananen ja Vilka yllä perustelivat, havainnointi sopii käytettäväksi ihmisten toiminnan ja vuorovaikutuksen tutkimiseen sekä sellaisten työprosessien selittämiseen, mitä työtään toteuttavat henkilöt eivät välttämättä osaa kuvailla sen rutiininomaisuuden vuoksi. Siirtymätilanteiden pedagogiikka on siirtymätilanteissa toimivien ihmisten eli varhaiskasvattajien ja lasten välistä toimintaa sekä vuorovaikutusta, eli ilmiö on sopiva havainnoitavaksi. Havainnoimalla saatiin myös mahdollisesti tallennettua aineistoon joitain huomioita siirtymätilanteiden pedagogiikasta, joita ei olisi saatu haastattelujen avulla esiin.

Toinen syy valita havainnointi aineiston keräämisen keinoksi oli sen hyödynnettävyys muutosprosessien edistymisen tutkimisessa (Kananen, 2012, s. 95). Tässä kehittämistutkimuksessa oli tarve tutkia siirtymätilanteiden pedagogiikkaa sen alku- ja lopputilanteissa suhteessa kehittämistyöskentelyyn, ja havainnoinnin avulla saatiin kuvaus siitä, miltä nuo alku- ja lopputilanteet näyttivät. Strukturoitu havainnointi mahdollisti alku- ja lopputilanteista havaintojen tuottamisen systemaattisesti samoihin tekijöihin keskittyen, jolloin kehittämistyöskentelyn vaikutusta siirtymätilanteiden pedagogiikkaan oli mahdollista tutkia tilanteita vertaamalla.

Strukturoitu havainnointi tarkoittaa sitä, että tutkijalla on käytössään havainnointipäiväkirja, joka voi olla esimerkiksi lomake tai taulukko, johon hän on etukäteen kirjannut havainnoitavat kohteet (Kananen, 2012, s. 96; Kananen, 2014, s. 67). Havainnointia käytettäessä sen tuottamaa tutkimusaineistoa rajataan kohdistamalla havainnointia tiettyihin, ennalta suunniteltuihin ja määriteltyihin toimintoihin tutkimuskohteessa (Vilka, 2006, s. 81). Kananen (2015, s. 140) tarkentaa, että havainnointipäiväkirjan rakenteen määrittää se, millainen tutkittava ilmiö sekä kohderyhmä sen ympärillä on. Havainnointipäiväkirjaan kirjataan esimerkiksi havainnoinnin

aika, paikka tai tila, tilanteeseen liittyvät henkilöt ja heidän mahdolliset taustatietonsa, sekä kuvaus toiminnasta sitä pienempiin osiin jäsentäen (mts. 141).

Havainnointilomake (liite 1) rakennettiin Word-tekstinkäsittelyohjelmalla taulukkomalliseksi, johon ensin kirjattiin havainnoinnin esitiedot eli havainnoinnin päivämäärä, havainnoinnin kohderyhmä sekä paikalla olevien lasten ja varhaiskasvattajien määrät. Varsinainen havainnointilomake on jaettu neljään osuuteen: siirtymätilanteen rakennetta koskeviin havaintoihin, varhaiskasvattajien toimintaa koskeviin havaintoihin, lapsiryhmän toimintaa koskeviin havaintoihin ja pedagogiikkaa siirtymätilanteissa koskeviin havaintoihin. Osa-alueet oli jaettu havainnointilomakkeeseen siten, että vasempaan laitaan kirjattiin omaan sarakkeeseen osa-alueeseen kuuluva havaintokohde eli se asia, mistä oikealla olevaan havaintosarakkeeseen tehtiin havainnot.

Havainnointilomakkeen osa-alueet sekä niistä johdetut havaintokohteet oli suunniteltu ja päätetty etukäteen ennen havainnoinnin toteuttamista. Osa-alueet ja havaintokohteet havainnointilomaketta varten johdettiin ilmiöön liittyvästä aiemmasta tutkimustiedosta sekä tutkimuskohteeseen vaikuttavista tekijöistä, jotka on esitelty tutkimuskohdetta kuvaavassa luvussa 2.3. Siirtymätilanteen rakennetta havainnoimalla kartoitettiin sitä, kuinka kauan siirtymätilanne tyypillisesti kestää, missä päiväkodin ympäristössä siirtymät tapahtuvat, mihin siirtymässä siirrytään ja osallistuvatko kaikki lapsiryhmän lapset siirtymätilanteeseen. Koska pedagogiikka toteutuu toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta, havainnoitiin siirtymätilanteiden toimijoiden eli varhaiskasvattajien ja lasten toimintaa. Lasten huoltajilta kerättiin etukäteen suostumuslomakkeella lupa lasten havainnointiin osana ryhmää ja sen toimintaa (liite 2). Vain yksi lapsi jäi havainnoinnin ulkopuolelle toisessa havaintoryhmässä suostumuslomakkeen puuttuessa.

Varhaiskasvattajien toiminnassa havainnoitiin vuorovaikutusta, asettumista ympäristössä siirtymätilanteen aikana, tehtäviä ja rooleja, joita siirtymän aikana oli havaittavissa, joustavuutta sekä lasten toimintaan suhtautumista. Lasten toiminnassa havainnot kohdistettiin vuorovaikutukseen, lasten huomion suuntautumiseen sekä toimintaan sitoutumiseen. Havainnointia kohdistettiin lasten osalta myös siihen, kohtasivatko he siirtymässä odottamista tai jonottamista sekä siihen, millaisissa asioissa he kaipasivat varhaiskasvattajien tukea siirtymätilanteen aikana. Vaikka varhaiskasvattajien toimintaa koskevat havainnot jäsentävätkin myös pedagogiikkaa siirtymissä, pedagogiselle toiminnalle rajattiin myös oma osa-alue havaintolomakkeeseen, jotta pedagogiikasta saataisiin mahdollisimman kattavasti havainnot kerättyä.

Pedagogiikka siirtymätilanteessa- osa-alue kattoi havainnot pedagogisista menetelmistä ja toimintatavoista, lasten aloitteisiin tarttumisesta ja vastaamisesta, tilanteen struktuurista ja varhaiskasvattajien antamasta palautteesta lapsille sekä tilojen tai ryhmän jakamisesta pedagogisena ratkaisuna. Tässä osa-alueessa havaintokohteena oli myös se, näkyvät oppimisen alueet siirtymätilanteiden pedagogiikassa. Havainnointilomakkeessa oli myös vapaa kirjoituskenttä havaintokohteiden ulkopuolisille havainnoille, jos niitä syntyi havainnoissa.

Havainnointilomake testattiin koehavainnoinnilla samassa kohdeyksikössä mutta eri lapsiryhmässä, kuin yhdestä niissä, joihin tutkimus varsinaisesti kohdistui. Koehavainnoinnin pohjalta havainnointilomaketta tiivistettiin ja selkeytettiin, jotta havaintojen kirjaaminen havainnointitilanteessa olisi sujuvampaa. Tässä opinnäytetyössä havainnointi toteutettiin suorana havainnointina, joka tarkoittaa sitä, että tutkija kerää havaintoja tutkimuskohteestaan siten, että sen ympärillä toimivat ihmiset voivat huomata havaintojen keräämisen eikä tutkija osallistu itse toimintaan (Kananen, 2012, s. 95; Kananen, 2014, s. 66). Vilka (2006, s. 43) on esittänyt tällaisen havainnointitavan tarkkailevan havainnoinnin käsitteen kautta.

Havainnoinnit toteutuivat kahdessa eri lapsiryhmässä yhdessä varhaiskasvatuksen yksikössä. Havainnointiryhmiksi valikoitui kaksi eri ikärakenteella muodostettua ryhmää. Tarkoitus oli havainnoida siirtymätilanteita aamun ensimmäisestä siirtymätilanteesta iltapäivän viimeiseen siirtymätilanteeseen. Havainnointi oli tarkoitus kohdistaa siirtymätilanteisiin, jossa lapsiryhmä siirtyy fyysisesti paikasta tai toiminnasta toiseen, sillä pelkän toiminnasta toiseen tapahtuvan siirtymän (esimerkiksi leikistä toiseen siirtyminen) tapahtuminen on ulkopuoliselle haastavaa havaita. Havainnointi tapahtui siten, että havainnoitsijana seurasin lapsiryhmän ja varhaiskasvattajien toimintaa aina lapsiryhmän siirtyessä paikasta tai toiminnasta toiseen sijoittuen siihen tilaan, jossa lapsiryhmä kulloinkin toimi siirtyessään. Jokaisesta siirtymätilanteesta kirjattiin oma havainnointilomake. Havainnot kirjattiin sähköisesti eli havainnointilomaketta täytettiin tietokoneella Word-tekstinkäsittely ohjelmalla. Sähköisen havainnointitavan valitsin sen perusteella, että se on nopeampaa kuin havaintojen kirjoittaminen käsin, jolloin aikaa jäi enemmän itse tilanteen seuraamiseen. Havaintoja kirjattiin siirtymätilanteen aikana, mutta niitä tarkennettiin ja havaintolomaketta täydennettiin vielä siirtymätilanteen jälkeen. Tämä mahdollisti myös siirtymien seuraamista ilman huomion keskittymistä täysin kirjaamiseen.

Havainnointilomakkeita ryhmien siirtymätilanteiden pedagogiikasta kertyi molemmista ryhmistä seitsemän kappaletta tutkimuksen alku- ja loppuhavainnoinneissa. Yhteensä

alkuhavainnoinnista saatiin siis 14 havainnointilomaketta, kuten loppuhavainnoinneistakin. Yhteensä havainnointilomakkeita kertyi 28 kappaletta. Koska jokainen lomake havainnoi omaa siirtymätilannettaan, kertyi havainnoitavia siirtymätilanteita siis yhteensä 28 kappaletta yhteensä neljän havainnointipäivän aikana. Molemmissa ryhmissä siirtymätilanteiden pedagogiikkaa havainnoitiin kahtena päivänä. Havainnoinnit toteutettiin 3. ja 5. päivä toukokuuta 2022 sekä 3. ja 13. kesäkuuta 2022.

### 5.2.2 Teemahaastattelu

Haastattelu on Vilkan (2015, s. 122) mukaan yksi laadullisen tutkimusmenetelmän aineiston keräämisen keino, sillä sen avulla pystytään tavoittamaan ihmisten synnyttämää tietoa niistä laaduista, joita ihmiset ovat tutkimusaiheeseen liittyen kokeneet. Haastattelu tarkoittaa ihmisten kokemusten kartoittamista puheena. Teemahaastattelu lukeutuu laadullisen tutkimuksen tutkimushaastattelumuotoihin (mts. 123). Haastattelu toteutetaan Kanasen (2014, s. 70) kuvaamana keskustelemalla tutkijan etukäteen valitsemista aiheista tai teemoista tutkittavan kanssa. Teemahaastattelussa pyritään tutkimuskohteesta nostamaan esiin tärkeät teemat tai aiheet, joita tutkimushaastattelussa käsittelemällä pysytään vastaamaan tutkimuskysymyksiin (Vilkkä, 2015, s. 124). Kehittämistutkimuksessa teemahaastattelua voidaan hyödyntää niissä tutkimuksen osissa, joissa halutaan saada ymmärrystä kehityskohteena olevasta ilmiöstä (Kananen, 2012, s. 99). Tässä opinnäytetyössä teemahaastattelua hyödynnettiin siten, että varhaiskasvattajien ajatuksia ja kokemuksia kerättiin kehityskohteena olevan ilmiön ymmärtämiseksi. Teemahaastattelujen avulla kartoitettiin myös varhaiskasvattajien näkemyksiä ilmiön kehittämisestä käytännön työssä.

Teemahaastattelu valikoitui yhdeksi aineiston keräämisen menetelmäksi siksi, että siirtymätilanteiden pedagogiikkaa tutkittaessa pelkällä havainnoinnilla ei ole mahdollista tutkia ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Hirsjärvi ja Hurme (2009, s. 38) ovatkin todenneet, että käyttämällä useita erilaisia aineiston keräämisen tapoja saadaan esiin laajempia ilmiöön liittyviä näkökulmia. Varhaiskasvattajat toteuttavat siirtymätilanteita ja pedagogista toimintaa osana työtään päiväkodeissa, jolloin heillä on yksilöllisiä kokemuksia sekä ajatuksia ilmiöön liittyen. Nämä varhaiskasvattajien kokemukset ja ajatukset eivät ole havainnoitavissa siirtymätilanteita seuraamalla, vaan ne vaativat ilmiöön liittyvien teemojen käsittelemistä varhaiskasvattajien kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Heidän kokemuksensa myös vaikuttavat siihen, millaista pedagogiikkaa he työssään toteuttavat. Kehittämistutkimusta toteuttaessani toivoin

myös saavani tietoa siitä, millaisia ajatuksia varhaiskasvattajilla on siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämisestä. Kehittämiseen liittyvien ajatusten ja kokemusten kartoittaminen voi täydentää osaltaan ilmiön ymmärtämistä sekä tarkentaa mahdollisia kehityskohteita ilmiön sisällä.

Teemahaastatteluun valitut teemat löytyivät suoraan tutkimuskohteesta: teemat jäsentelivät tutkimuskohteena olevaa ilmiötä eli siirtymätilanteiden pedagogiikkaa. Teemoissa huomioitiin tutkimuskohteeseen liittyvä aiempi teoria. Teemahaastattelussa käytetyt teema-alueet kuvaavatkin ilmiöön liittyviä käsitteitä tai luokkia, joihin haastattelutilanteessa kohdistetaan tarkentavia kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 66). Teemahaastattelurunkoon koottiin ilmiötä jäsentävät teemat, ja teemoille kirjattiin kuhunkin teemaan liittyviä kysymyksiä, jotka edelleen jäsentelivät teemaa pienempiin osiin, jolloin niitä voitiin esittää haastateltaville tarkemman kuvauksen saamiseksi.

Teemahaastattelurunko (liite 3) luotiin Word-tekstinkäsittelyohjelmalla, ja jokaisesta haastattelusta kirjattiin ylös haastattelun toteutukseen liittyvät perustiedot, kuten haastattelun päivämäärä ja kesto. Myös haastateltavan varhaiskasvattajan nimi ja lapsiryhmä kirjattiin ylös. Jokaiselle haastateltavalle kirjattiin oma numero, joka osoitti heidän osuuttaan aineistosta. Teemahaastattelurunko testattiin koehaastattelulla, joka toteutettiin yhdelle varhaiskasvatuksen työntekijälle. Työntekijä ei kuulunut varsinaiseen tutkittavien joukkoon, mutta työskenteli varhaiskasvatuksessa. Koehaastattelun pohjalta teemahaastattelurunkoa tiivistettiin ja muutamaa tarkentavaa kysymystä teemojen sisällä muotoiltiin paremmin vastattavaan muotoon.

Teemahaastatteluissa kerättiin taustatiedot jokaiselta haastateltavalta, joihin kuului heidän ammattinimikkeensä, koulutustaustansa, työkokemus varhaiskasvatusalalta sekä ikä. Taustatietojen kerääminen kertoi, millaisia henkilöitä tutkimuskohteena olevan ilmiön parissa työskentelee. Teemahaastatteluihin osallistui yhteensä 7 varhaiskasvatuksen työntekijää, joista kaksi olivat varhaiskasvatuksen opettajia, neljä varhaiskasvatuksen lastenhoitajia sekä yksi ryhmäavustaja. Haastateltavien koulutustaustoina olivat esimerkiksi lähihoitaja, lastenhoitaja, sosionomi, lastentarhanopettaja sekä perhepäivähoitaja. Haastateltavat olivat iältään 28–61-vuotiaita ja haastateltavilla oli kertynyt työkokemusta varhaiskasvatusalalta kahdesta ja puolesta vuodesta alkaen aina 38 vuoden verran. Seitsemästä teemahaastattelusta kertyi yhteensä 355 minuuttia eli noin kuusi tuntia äänittämällä dokumentoitua aineistoa.

Varsinaisia teemahaastattelun ilmiöön liittyviä teemoja olivat siirtymätilanteet lapsiryhmässä, varhaiskasvattajien rooli ja sijoittuminen siirtymätilanteissa, siirtymätilanteiden pedagogiset menetelmät ja toimintatavat, oppimisen alueet siirtymätilanteiden pedagogiikassa sekä siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen. Varhaiskasvattajilla oli myös mahdollisuus haastattelun lopuksi kertoa vapaa sana- osuudessa asioita, joita he halusivat vielä aiheeseen lisätä. Jokainen teemahaastattelu aloitettiin siten, että varhaiskasvattajat saivat allekirjoitettavaksi tutkimussuostumuslomakkeen (liite 4), jossa kerrottiin tutkimuksesta, siihen osallistumisesta teemahaastattelun osalta sekä haastattelun dokumentoinnista äänittämällä. Teemahaastatteluiden alussa haastateltaville myös kerrottiin teemahaastattelun etenemisestä. Jokainen haastattelu äänitettiin puhelimen sanelin-toimintoa käyttäen.

### 5.2.3 Äänitetyt ja kirjalliset dokumentit

Tässä opinnäytetyössä hyödynnettiin aineiston keräämisessä myös tutkimuksen aikana syntyneitä dokumentteja. Laadullisessa tutkimusmenetelmässä voidaan erilaisia kirjallisia aineistoja hyödyntää osana tutkimustiedon keräämistä (Kananen, 2014, s. 90). Kananen mukaan (2015, s. 158) dokumentit ovat esimerkiksi kirjallisessa, kuvallisessa tai äänitetyssä muodossa tuotettuja aineistoja yleensä menneestä ajasta, mutta joissain tapauksissa myös itse tutkimushetken ja nykyaikaan liittyviä. Tässä opinnäytetyössä dokumenttiaineistoa syntyi kehittämistyöskentelystä, joka toteutettiin yhdessä kohderyhmien varhaiskasvattajien kanssa. Molempien tutkimuksen kohderyhmien varhaiskasvattajat tuottivat oman ryhmän osaltaan kaksi dokumenttia kirjallisessa muodossa, jonka lisäksi molempien kohderyhmien kehittämistyöskentely dokumentoitiin äänittäen, jolloin siitä syntyi aineistoksi äänite. Äänitteet muodostavat oman aineistoryhmänsä, sillä äänittämällä tai videoimalla tutkimustilannetta pyritään tutkimustilanne dokumentoimaan mahdollisimman aitona (Kananen, 2014, s. 93).

Ensimmäinen kirjallinen dokumentti oli ryhmäkohtainen toimintasuunnitelma (liite 5), joka kirjoitettiin varhaiskasvattajille suunnatussa kehittämishetkessä. Ryhmäkohtaisen toimintasuunnitelman tarkoitus oli luoda suunnitelma siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämiseksi kohderyhmissä. Toimintasuunnitelman pohja luotiin Word-tekstinkäsittelyohjelmalla, ja siihen lisättiin otsikot, joihin kehittämistyöskentelyssä täydennettiin yhteisen keskustelun kautta sisällöt. Kehittämistyöskentelyssä molemmat kohderyhmät valitsivat itse rajatumman kehittämis-kohteen siirtymätilanteiden pedagogiikan yläkäsitteen alta, jolloin kehittämistyön toteuttaminen ei suuntaudu liian laajaan kokonaisuuteen. Ryhmäkohtaiseen toimintasuunnitelmaan



kirjattiin siis kehittämiskohde oman ryhmän siirtymätilanteiden pedagogiikasta, mitä kohteen kehittämisellä halutaan saavuttaa eli mikä on kehittämisen tavoite, millä keinoilla kohdetta kehitetään sekä miten kehittämistä seurataan ja arvioidaan. Suunnitelmat täydennettiin käsin kehittämistyöskentelyssä, ja varhaiskasvattajat veivät suunnitelmat näkyviin omiin työtiloihinsa sekä esittelivät ne muille ryhmänsä työntekijöille, jotta dokumentin sisältö olisi selkeä myös niille, jotka eivät päässeet osallistumaan kehittämistyöskentelyyn.

Toinen kirjallinen dokumentti oli varhaiskasvattajille jaettu havaintotaulu (liite 6), jota he saivat täydentää vapaamuotoisesti kirjaamalla havaintojaan ryhmäkohtaisen toimintasuunnitelman toteuttamisesta omassa lapsiryhmässään. Dokumentin täyttöön ohjeistettiin yhteisen kehittämistyöskentelyn päätteeksi. Havaintotauluun sai kirjata kaikenlaisia ajatuksia, havaintoja ja arvioita siitä, miten omassa ryhmässä valitun siirtymätilanteiden pedagogiikkaan liittyvän kehittämiskohteen kehittäminen on sujunut käytännössä. Myös tämän dokumentin pohja tehtiin Word-tekstinkäsittelyohjelmalla.

Audiovisuaalista aineistoa ilmentävät äänitteet, jotka syntyivät kehittämistyöskentelyn dokumentoinnista. Äänitteitä oli kaksi kappaletta, yksi molempien ryhmien varhaiskasvattajien kehittämistyöskentelystä. Äänitteeseen tallennettiin koko kehittämistyöskentelyn prosessi ja kaikki keskustelut, joita kehittämishetkessä yhdessä varhaiskasvattajien kanssa käytiin. Varhaiskasvattajat tiesivät etukäteen, että kehittämistyöskentely dokumentoidaan äänittämällä, joten kehittämistyöskentelyyn osallistuessa ei kerätty enää erillistä suostumuslomaketta äänittämiseen, vaan asia käytiin läpi suullisesti ennen äänitteen aloittamista. Äänitetyt dokumentit olivat kestoltaan 74 minuuttia sekä 55 minuuttia. Yhteensä äänitetyjä dokumentteja kerättiin siis kahden tunnin ja yhdeksän minuutin verran.

#### **5.2.4 Aineiston analyysi**

Laadullinen tutkimusaineisto on tyypillisesti kerätty usealla erilaisella tiedonkeruun menetelmällä (Kananen, 2015, s. 160). Aineistot ovat dokumentoitu eri keinoin, jolloin niiden käsittely vaatii tutkijan perehtymisen aineistoon kuuntelemalla, lukemalla sekä katselemalla. Laadullisessa tutkimuksessa aineistomäärät ovat kuitenkin tyypillisesti suuria, jolloin aineistoa eri keinoin tarkastelemalla ei päästä siihen ratkaisuun, joka aineistosta tulisi löytää tutkimuskysymysten vastausten selvittämiseksi (Kananen, 2014, s. 101). Tällöin tarvitaan teknisiä aineiston käsittelymenetelmiä, joiden avulla aineistoa päästään lopuksi analysoimaan.

Sisältöanalyysi on laadullisen tutkimuksen aineiston perusanalyysimenetelmä, ja sen kohteena voivat olla kaikki tekstimuodossa olevat aineistot (Kananen, 2012, s. 116; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 79, 89). Sisällönanalyysin tavoitteena on Kananen (2012, s. 116) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 89) kuvaamana löytää tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä kerätystä, laajasta aineistosta sen ydin sekä kuvata ydin tiivistetysti tutkimuksen tuloksissa. Sisällönanalyysin on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 92) täydentämänä myös tarkoitus synnyttää selkeä, järjestäytynyt kuvaus tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä, jotta myös luotettavien johdopäätösten tekeminen ilmiöön liittyen olisi mahdollista. Sisällönanalyysiä voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 85) mukaan toteuttaa kolmessa eri muodossa eli aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti.

Tässä opinnäytetyössä kerätty aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä hyödyntäen. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aiempaa tutkimuksen aiheeseen liittyvää teoriaa voidaan käyttää apuna analyysin teossa, mutta analyysi ei perustu aiempaan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineiston analyysin alkuvaiheessa edetään aineistolähtöisesti, eli analyysiyksiöt valitaan aineistosta, mutta sen loppuvaiheessa analyysiä viedään kohti aiheeseen liittyvää aiempaa teoriaa. Analyysissä siis pyritään yhdistämään aineistosta nousevia malleja sekä tutkimuskohteeseen liittyvästä aiemmasta teoriasta nousevia malleja toisiinsa (mts. 83–84). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineistosta nousevat kuvaukset liitetään teoreettisiin käsitteisiin, jotka tuodaan analyysiin ilmiöön liittyvästä aiemmasta tiedosta. Tässä opinnäytetyössä päädyttiin käyttämään analyysissä teoriaohjaavaa lähestymistapaa siksi, koska tutkimuksen teoriaosuus koostettiin ennen aineiston keräämistä ja aineiston keräämisessä hyödynnettiin ilmiöön liittyvästä aiemmasta teoriasta nousseita käsitteitä ja tietoa. Havainnointilomakkeiden havaintokohteet ja -yksiköt sekä teemahaastatteluiden teemat johdettiin kirjoitetusta teoriaosuudesta.

Aineiston käsittely aloitettiin litteroinnilla. Litterointi viittaa erimuotoisten tallenteiden muuttamiseen tekstimuotoiseksi (Kananen, 2014, s. 101; 2015, s. 160). Kananen (2015, s. 162) mukaan litteroinnin tarkoituksena on yhteismitallistaa eri keinoin kerätyt aineistot, jolloin eri tavoin tuotettuja aineistoja voidaan käsitellä yhtä analyysimenetelmää hyödyntäen, kun koko tutkimusaineisto on samassa muodossa esitettyä. Tässä opinnäytetyössä litteroitiin teemahaastatteluista syntyneet äänitteet, kehittämistyöskentelystä syntyneet äänitetyt dokumentit, kehittämistyöskentelyyn liittyvät kirjalliset dokumentit sekä havainnointilomakkeet, joita kerättiin siirtymätilanteita havainnoimalla ennen kehittämistyöskentelyä sekä sen jälkeen. Tässä

opinnäytetyössä eri tavoin tuotetut aineistot litteroitiin yleiskielisen litteroinnin tasolla, joka tarkoittaa Kanasen (2014, s. 102) mukaan aineistojen kirjaamista kirjakielelle poistaen siitä murre- ja puhekielen ilmaisu. Aineistoa litteroidessa käytössä oli Arial fonttityyli, fonttikokona 12 ja tekstin rivivälinä 1,0. Litteroitua aineistoa muodostui yhteensä 78 sivua.

Litteroitaessa teemahaastatteluja jokaiselle haastateltavana olleelle varhaiskasvattajalle osoitettiin oma koodi tyylillä H1, H2, H3... Kehittämistyöskentelyyn liittyvien äänitteiden sekä dokumenttien litteroinnissa aineistoille annettiin värikoodit, joiden avulla kahden eri tutkimusjoukon aineistot erottuvat toisistaan. Värikoodeina käytettiin punaista ja keltaista väriä kuvaamaan kahden eri ryhmän tuottamia aineistoja. Kehittämistyöskentelyä dokumentoivaa äänitettä litteroidessa äänitteellä kuuluvien varhaiskasvattajien puhe koodattiin heidän haastattelunumeronsa avulla. Havainnointilomakkeet koodattiin myös esitetyin värikoodein ja sen lisäksi niille annettiin oma kirjain- ja numerokoodi siten, että ennen kehittämistyöskentelyä kirjatulle havainnointilomakkeille kirjattiin koodiksi kirjain E (=ennen kehittämistyöskentelyä dokumentoitu havaintolomake) sekä numeroksi havainnointilomakkeen kirjaamisjärjestyksestä vastaava luku (ensimmäisenä ennen kehittämistyöskentelyä dokumentoitu havaintolomake= E1).

Sisällönanalyysissä aineistoa käsitellään siten, että aineisto hajotetaan pienempiin osiin, käsitteellistetään ja sen jälkeen se kootaan uudella tavalla uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään lähtökohtaisesti samalla tavalla, kuin aineistolähtöisessä analyysissä (mts. 99). Ero näiden kahden analyysimuodon välillä ilmenee siinä, että teoriaohjaavassa analyysimuodossa kerätty aineisto yhdistetään ilmiöstä jo tiedettyyn teoriaan siihen kuuluvilla teoreettisilla käsitteillä, kun taas aineistolähtöisessä analyysimuodossa teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta.

Ensimmäinen vaihe sisällönanalyysissä on alkuperäisen tutkimusaineiston pelkistäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 93). Pelkistäminen voi tapahtua litteroidun aineiston tiivistämisellä tai osiin pilkkomisella siten, että samalla aineistosta jätetään tutkimuksen kannalta epäoleellinen tieto pois. Pelkistäminen voidaan toteuttaa etsimällä aineistosta ilmaisuja, jotka kuvaavat tutkimuskohdetta. Samanlaisia asioita kuvaavat ilmaisu voidaan esimerkiksi merkitä värikoodein, jolloin aineistosta löydetään kaikki tutkimuskohdetta kuvaavat ilmaisu. Kun kohdetta kuvaavat alkuperäisilmaisu löydetään, ne tulee eritellä kokonaisaineistosta ja niille luodaan pelkistetyt ilmaukset, jotka pelkistetysti kuvaavat alkuperäisilmaisuja. Tämän jälkeen Tuomen ja Sarajärven (mts. 94) mukaan analyysissä edetään ryhmittelyyn, jossa alkuperäisilmaisuja tarkastellaan ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Samaa

asiaa kuvaavat ilmaisut ryhmitellään ja yhdistetään luokiksi, jolloin ne muodostavat alaluokat. Alaluokka nimetään sellaisella käsitteellä, että se kuvaa sitä asiaa, joka yhdistyy alkuperäisissä ilmaisussa. Tämän vaiheen jälkeen teoriaohjaava analyysimuoto eriytyy Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 99) esittämänä aineistolähtöisestä analyysimuodosta, sillä alaluokille muodostetaan teoriasta nousevat yläluokat ja pääluokat. Tätä vaihetta kutsutan käsitteellistämiseksi (mts. 95).

Aineiston analysoinnissa edettiin litteroinnin jälkeen siten, että aineisto läpikäytiin ja sieltä erotettiin sekä merkittiin ne asiat, joista tässä kehittämistutkimuksessa oltiin kiinnostuneita. Tutkimusaineistosta etsittiin vastauksia kolmeen erilaiseen tutkimuskysymykseen, jotka jäsentelivät siirtymätilanteita, niiden pedagogiikkaa ja sen kehittämistä varhaiskasvatuksessa. Koska aineisto oli laaja, tutkimuskohdetta jäsenneltiin pienempiin osa-alueisiin analyysin helpottamiseksi. Aineistosta etsittiin vastauksia siihen, miten varhaiskasvattajat kuvailevat siirtymätilanteita, siirtymätilanteiden pedagogiikkaa ja siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämistä lapsiryhmissään sekä siihen, miten pedagogiikkaa siirtymässä voidaan kehittää ja miten kehittäminen vaikutti lapsiryhmien toimintaan. Tutkimuskohdetta samasta näkökulmasta kuvaavat ilmaisut aineistossa koodattiin eri väreillä ja eriteltiin muusta aineistosta analyysitaulukoihin (liite 7). Alkuperäisilmaisuista luotiin pelkistetyt ilmaisut, jotka kuvasivat ilmaisun keskeisen sisällön tiivistetysti. Näin aineisto saatiin pelkistettyä ja ylimääräinen aineisto tutkimuskohteen ulkopuolelta karsittua.

Ryhmittely aloitettiin analyysissä siten, että taulukkoihin kerätyt tutkimuskohdetta kuvaavat ilmaisut ryhmiteltiin niin, että samankaltaisia asioita kuvaavat ilmaisut asetettiin allekkain ja ryhmille muodostettiin alakäsitteet perustuen ilmaisuja kuvaaviin yhdistäviin tekijöihin. Tämän jälkeen alakäsitteet yhdistettiin yläkäsitteiksi ja yläkäsitteistä muodostettiin kokoavat käsitteet. Yläkäsitteiden ja kokoavien käsitteiden etsinnässä hyödynnettiin tutkimuskohteeseen liittyvää teoretietoa siten, että teoriassa ja tutkimusaineistossa samaa tarkoittavat asiat nimettiin teoriasta nousevilla käsitteillä.

### **5.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkasteluun kuuluvat esimerkiksi tutkimuksen luotettavuuden, totuudellisuuden sekä siirrettävyyden tarkastelu (Kananen, 2015, s. 352). Tässä opinnäytetyössä luotettavuutta eli totuudenmukaisia tutkimustuloksia ilmiöstä pyrittiin

varmistamaan aineistotriangulaatiolla keräämällä systemaattisesti samanlaista tutkimusaineistoa kahdesta eri tutkimusjoukosta sekä perehtymällä huolellisesti tutkimuskohteena olevaan ilmiöön ja toimimalla kehittämistutkimuksessa hyvien tutkimuskäytänteiden lisäksi myös ilmiöön liittyvän aiemman tutkitun tiedon perusteella ilmiötä tutkittaessa ja kehittäessä.

Aineistotriangulaatiota voidaan käyttää lisäämään tutkimuksen luotettavuutta (Kananen, 2015, s. 359). Se tarkoittaa erilaisten aineistojen hyödyntämistä tutkimuskysymyksiin vastauksia etsittäessä (Kananen, 2014, s. 121). Aineistoriangulaation avulla pystytään yhden aineiston keräämisen menetelmän jättämiä tyhjiä aukkoja täydentämään toisella menetelmällä tai vaihtoehtoisesti sen avulla voidaan tutkimuksen johtopäätöksille hakea vahvistusta eri tavoin kerätyistä aineistoista (Kananen, 2015, s. 359). Aineistotriangulaation käyttäminen osana luotettavien tutkimustulosten saamista oli jo tutkimuksen alkuvaiheissa mielessä, sillä pedagogisen toiminnan tutkiminen oli mielestäni hyvin haastava tutkimuskohde sen inhimillisyyden vuoksi. Pedagoginen toiminta näyttäytyi itselleni näkyvänä ja kuuluvana, mutta toisaalta myös sanattomana sekä ihmisten kokemuksissa ja ajatuksissa muotoutuvana, jolloin oli selvää, että sen mahdollisimman tarkka kuvaaminen vaatii näkyvän ja näkymättömän tutkimista. Sen vuoksi tutkimusaineistoa kerättiin havainnoimalla pedagogiikkaa sen näkyviltä osin sekä kartoittamalla sen näkymättömiä osia haastattelemalla sitä työkseen toteuttavia varhaiskasvattajia. Erilaiset dokumentit taas puolestaan tallensivat sitä vuorovaikutusta ja kokemuksia, joita tutkimukseen liittyvä kehittämistyöskentely synnytti. Kehittäminen on aina prosessi, joten sen dokumentointi osaksi tutkimusaineistoa lisää mielestäni osaltaan tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja siten myös mahdollistaa tulosten totuudellisuuden arviointia. Varhaiskasvattajien osallistaminen kehittämistyöskentelyyn sekä siten tutkimusaineiston tuottamiseen vahvistaa myös työn luotettavuutta sekä totuudenmukaisuutta, sillä varhaiskasvattajilla on käytännön tietoa sekä osaamista tutkimuskohteeseen liittyen.

Totuudellisuuden tarkastelua on tässä opinnäytetyössä pyritty myös helpottamaan dokumentoimalla opinnäytetyön raporttiin huolellisesti ja kattavasti syntynyt tutkimusaineisto, käytetyt tutkimusmenetelmät, tutkimusprosessi sekä aineiston analyysi, jolloin tutkimuksessa käytetyt valinnat ovat avoimesti tarkastettavissa. Kehittämistutkimuksessa, eikä laadullisessa tutkimuksessakaan, pyritä yleistämään tutkimuksen tuloksia vaan ymmärtämään tutkimuskohteena olevaa ilmiötä (Kananen, 2012, s. 43; 2015, s. 353). Siirrettävyyttä voidaan tutkimuksessa vahvistaa kuvaamalla raportissa ilmiön lähtökohtatilanne tarkasti, jolloin lukija pystyy arvioimaan tulosten siirrettävyyttä johonkin toiseen tilanteeseen. Tässä opinnäytetyössä

tutkimustulokset ovat syntyneet yhdessä varhaiskasvatuksen toimintayksikössä kahdessa eri lapsiryhmässä, jolloin niitä ei voida pitää valtakunnallisesti varhaiskasvatusta palvelevina tuloksina. Opinnäytetyön raportissa kuitenkin pyrittiin kuvaamaan ilmiön lähtökohtatilanteet tutkimusjoukkoon kuuluvissa lapsiryhmissä tarkasti, jolloin tulosten mahdollinen siirrettävyys on helpompaa arvioida.

Ennen tutkimusaineiston keräämistä suoritettiin koehavainnointi sekä koehaastattelu, joiden avulla aineiston keräämistä varten luotuja lomakkeita sekä niiden sisältöjä saatiin testattua käytännössä niiden toimivuuden näkökulmasta. Näin tutkimusaineiston keräämistä pystyttiin testaamaan ennen varsinaista aineiston keruuta, jolloin mahdollisiin epäkohtiin pystyttiin reagoimaan. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, kun tutkimusaineiston kerääminen on pystytty toteuttamaan mahdollisimman toimivasti juuri kyseisessä tutkimusympäristössä.

Opinnäytetyössä on noudatettu ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eettisiä ohjeita, jotka Arene ry on laatinut vuonna 2018. Eettisyydestä on huolehdittu perehtymällä tietosuojaan sekä laatimalla tutkimukselle tietosuojaseloste. Tutkimuksen yhteistyötahon kanssa on allekirjoitettu tutkimuksen toteuttamiseen vaaditut sopimukset sekä tutkimukseen osallistuneilta varhaiskasvattajilta on kerätty tutkimussuostumus lomakkeet, joissa tutkittavia on informoitu tutkimuksen tarkoituksesta (liite 4). Myös tutkimusryhmien lasten huoltajilta kerättiin lupalomakkeet lasten havainnoimiselle osana lapsiryhmän toiminnan havainnointia siirtymätilanteissa (liite 2). Opinnäytetyön raportissa on huomioitu tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvattajien ja lasten anonymiteetti raportoimalla tulokset siten, että yksittäisiä varhaiskasvattajia tai lapsia ei ole mahdollista tunnistaa tutkimuksen tuloksista.

## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 6.1 Siirtymätilanteet varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä

Varhaiskasvattajien vastauksista käy ilmi, että siirtymätilanteet koetaan yksiksi haastavimmiksi kasvatustilanteiksi lapsiryhmissä. Siirtymätilanteiden haasteellisuutta kuvailtiin yhdessä vastauksessa päiväkohtaiseksi. Vastauksessa ilmeni, että riippuen päivästä siirtymätilanteet voivat sujua joko todella hyvin, tai ne voivat näyttäytyä kaoottisina. Myös muiden varhaiskasvattajien kuvailuissa siirtymätilanteet nähtiin haasteellisina usein tai toisinaan, eli siirtymien ei ajateltu olevan aina laadultaan vain haasteellisia. Osassa vastauksia kuvailtiin, että siirtymätilanteiden haasteellisuus on ennen näyttäytynyt vahvempana omassa lapsiryhmässä, mutta nykyhetkessä haasteellisuuden koettiin vähentyneen. Yhdestä vastauksesta ilmeni myös se, että varhaiskasvattaja oli odottanut siirtymätilanteiden olevan kaoottisempia hänen nykyisessä lapsiryhmässään ennen, kun hän siirtyi työskentelemään kyseiseen ryhmään toisesta ryhmästä.

Vastauksissa kuvattiin siirtymätilanteissa ilmenevän tuen tarpeita lapsiryhmässä. Kaksi varhaiskasvattajaa toivat vastauksissaan esiin sen, että siirtymätilanteet ovat yleisestikin tarkasteltuna tilanteita, joissa lapset tarvitsevat aikuisen tukea ja ohjausta ja joissa tuen tarpeet tulevat selkeästi esiin. Vastauksista käy ilmi myös se, että lapsiryhmissä koettiin olevan myös yleisesti paljon yksilöllistä tukea tarvitsevia lapsia. Lapsiryhmien siirtymissä tuen tarpeiden ilmeneminen näkyi tutkimustulosten mukaan siirtymisen haasteina sekä epätoivottuna toimintana tai käytöksenä siirtymän aikana. Siirtymiseen liittyviä haasteita kuvailtiin haasteiksi, jossa lapsi ei halua toteuttaa siirtymässä vaadittua toimintaa ja siten tarvitsee tukea siirtymän suorittamisessa. Yhdestä vastauksesta käy ilmi, että siirtymisen haaste voi ilmetä myös silloin, jos lapsi ei halua siirtyä fyysisestä tilasta toiseen.

Sellaisia haasteita voi olla meidän lapsillamme siirtymissä, että kun on lapsi, joka menee ihan veteläksi, eli ei halua siirtyä. Esimerkiksi, kun lapsi tykkää olla paljon ulkona, eikä sitten halua siirtyä sieltä sisälle. (H1)

Meillä on aikamoinen paketti, kun paljon on vilkkautta ja tätä vauhtia sekä yksilöllisiä tuen tarpeita. (H5)

Epätoivottu käytös ja toiminta siirtymätilanteissa näyttäytyy vastauksien perusteella karkailuna, juoksemisena ja tappeluna. Tutkimustuloksissa esiintyi myös kuvauksia lasten

levottomuudesta siirtymien aikana, joka ilmenee vilkkautena ja vauhdikkuutena. Siirtymätilanteita koskevissa havainnoissa lasten tuen tarpeet liittyivät lasten toiminnanohjaukseen siirtymätilanteissa. Lapset tarvitsivat tukea siirtymissä vaadittujen toimintojen suorittamiseen, kuten pukeutumiseen, riisuuntumiseen, hygieniatoimiin sekä oikeaan tilaan siirtymiseen.

Vastauksissa ilmenee se, että siirtymätilanteita kuvaillaan vahvasti myös paikalla olevan henkilöstön rakenteen kautta. Useissa varhaiskasvattajien vastauksissa käy ilmi, että siirtymätilanteen sujuvuuteen ja laatuun vaikuttaa se henkilöstö, joka siirtymän toteuttamiseen osallistuu. Vastausten perusteella siirtymien koettiin olevan sujuvimpia silloin, kun siirtymissä on paikalla lapsiryhmän oma vakituinen henkilöstö täydessä vahvuudessaan. Tuloksista käy ilmi, että jos ryhmässä toimii lapsiryhmän ulkopuolinen varhaiskasvattaja eli sijainen, on sillä vaikutuksia siirtymätilanteen laatuun sekä dynamiikkaan. Varhaiskasvattajat pitivät myös riittävää henkilöstöä siirtymätilanteisiin vaikuttavana tekijänä. Yhdessä vastauksessa kerrottiin, että sujuvimpia siirtymät ovat silloin, kun henkilöstöä on ryhmässä mahdollisimman paljon töissä. Aineistosta nousi esiin myös se, että nykyisen varhaiskasvattajien määrän ei koettu olevan riittävä siirtymätilanteisiin. Paikalla olevien lasten vaikutus nostettiin myös siirtymien laatuun vaikuttavaksi tekijäksi yhdessä varhaiskasvattajan vastauksessa.

Kun kaikki kasvattajat ovat paikalla ja kun heidän kanssaan on tehnyt pitkään yhteistyötä niin silloin ne ovat huomattavasti helpompia. Kun joku kasvattajista on poissa ja vaikka siihen tulee toinen ammattilainen tilalle, niin se muuttaa dynamiikkaa siirtymissä. (H1)

Varhaiskasvattajien roolina tai keskeisenä tehtävänä siirtymätilanteissa nähtiin tutkimustulosten mukaan lapsiryhmän ja sen yksilöiden kohtaaminen sekä tukeminen. Vastauksissa kuvailtiin varhaiskasvattajan roolia siirtymätilanteissa lapsen rinnalla kulkijana ja rohkaisijana niissä hetkissä, jos siirtymään liittyy vaihtuvien työntekijöiden kanssa toimimista lapsen näkökulmasta. Yhdessä vastauksessa tukemista kuvailtiin auttamisena, sillä lapsiryhmän siirtymissä on paljon sellaista, joissa lapset voivat tarvita apua. Tässä vastauksessa varhaiskasvattaja painotti, että lasten auttaminen siirtymässä on hänelle merkityksellistä. Myös toisesta vastauksesta käy ilmi, että lapsiryhmän kohtaamisessa onnistuminen synnyttää varhaiskasvattajassa ammatillista itsevarmuutta.

Toisaalta tuntee itsensä avuliaksi siirtymissä, kun meillä on vipinää ja on pakko mennä auttamaan sekä selvittelemään. Tykkään, kun saan auttaa. (H4)



On itsellä tosi varma fiilis, jos minulla on kaikki käsissä tässä siirtymässä. Olen tilanteen tasalla ja tiedän, että olen saanut kohdattua lapset. (H5)

Siirtymätilanteet lapsiryhmissä kuvattiin tutkimustuloksissa toiminnallisiksi sekä strukturoiduksi. Varhaiskasvattajien vastauksista käy ilmi, että toimintaa siirtymissä pyritään toteuttamaan rutiinien mukaisesti ja myös lapsia pyritään ohjaamaan niiden mukaan toimimiseen. Yksi varhaiskasvattaja kuvasi vastauksessaan, että siirtymät sujuvat usein paremmin, jos lapset saa ohjattua toimimaan tiettyjen rutiinien mukaan. Myös siirtymätilanteiden havainnoista käy ilmi, että varhaiskasvattajat painottivat toiminnassaan erilaisia ohjeita, sääntöjä ja rutiineja. Siirtymätilanteiden toiminnallisuutta kuvattiin useassa vastauksessa. Toiminnallisuutta siirtymissä ilmentää tutkimustulosten mukaan leikillisuus, musiikin hyödyntäminen ja laulaminen sekä huumori ja yhteinen hassuttelu. Leikillisuus siirtymissä nähtiin yhden varhaiskasvattajan vastauksessa apuvälineenä siihen tilanteeseen, jos lapsilla esiintyy haasteita siirtymässä. Toisen varhaiskasvattajan vastauksesta taas käy ilmi se, että leikillisyyden toteuttaminen siirtymätilanteessa onnistuu, kun siirtymätilanteiden osalta on hyvä päivä.

Havainnoinnin perusteella siirtymätilanteet lapsiryhmissä kestivät kolmesta minuutista 37 minuuttiin. Siirtymätilanteiden tyypillinen kesto lapsiryhmissä oli 9–14 minuuttia. Havainnoista käy ilmi, että lapsiryhmissä siirtymätilanteita oli määrällisesti seitsemän kappaletta päivittäin. Tutkimustulosten perusteella siirtymätilanteet koskivat aina kaikkia lapsiryhmässä paikalla olevia lapsia, eli siirtymätilanteissa lapsiryhmät siirtyivät aina kokonaisuudessaan toiminnasta tai tilasta toiseen. Siirtymätilanteet toteutettiin havaintojen mukaan pääosin porrastetusti, jolloin lapsiryhmää jaettiin joko eri tiloihin ja/tai erikokoisiin ryhmiin siirtymää varten. Vain yksi havaittu siirtymätilanne toteutettiin koko lapsiryhmän siirtyessä kerrallaan, mutta tässä tilanteessa paikalla olevan lapsiryhmän koko oli pieni. Siirtymätilanteissa oli paikalla aina useampi varhaiskasvattaja, ja havaintojen perusteella siirtymässä toimi lapsiryhmien vakituiseen henkilöstöön kuuluvien varhaiskasvattajien lisäksi myös sijaisia, kuten kiertäviä lastenhoitajia.

## 6.2 Siirtymätilanteiden pedagogiikka lapsiryhmissä

Varhaiskasvattajien vastauksista käy ilmi, että siirtymätilanteiden pedagogiikka on lapsiryhmissä hyvin kasvattajasidonnaista. Kasvattajasidonnaisuus johtuu tutkimustuloksissa siitä, että varhaiskasvattajat toteuttavat pedagogiikkaa aina itselleen ominaisella tavalla. Yksi varhaiskasvattaja kuvaa vastauksessaan, että pedagogiikan toteuttaminen siirtymätilanteissa on tuntunut olevan jokaisen omalla vastuulla. Tehtyjen havaintojen perusteella

kasvattajasidonnaisuus ilmeni erityisesti lasten aloitteisiin tarttumisessa ja vastaamisessa sekä lapsille annettavan palautteen tiheydessä sekä laadussa.

Se on ollut vähän jokaisen omalla vastuulla, että mitä sinne siirtyisiin sitten tuo. (H7)

Omien lapsiryhmien siirtymätilanteiden pedagogiikkaan kuvattiin vastauksissa kuuluvan erilaisten vuorovaikutustapojen hyödyntäminen sekä toiminnan mallintaminen lapsille. Useissa varhaiskasvattajien vastauksissa käy ilmi, että siirtymätilanteissa käytetään usein erilaisia lauluja ja loruja tukena siirtymän toteuttamisessa. Havaintojen perusteella laulamista ja loruttelua hyödynnettiin esimerkiksi tilasta toiseen siirryttäessä, vaatteiden pukemisessa sekä siirtymää seuraavan toiminnan ennakkoinnissa. Kahdessa eri siirtymätilanteessa, jossa hyödynnettiin laulamista tai loruttelua siirtymätilanteen toteuttamisessa, havaittiin varhaiskasvattajan aloittaman musiikillisen ilmaisun jatkuvan lasten osalta myös siirtymätilannetta seuraavassa toiminnassa. Havainnoista käy siis ilmi, että laulaminen tai loruttelemine siirtymässä voi kannustaa lapsia käyttämään laulamista tai loruttelua myös itsenäisesti ilmaisun muotona.

Siirtymätilanteiden pedagogiikkaa kuvattiin vastauksissa vahvasti lasten ja varhaiskasvattajien välisen vuorovaikutuksen kautta. Varhaiskasvattajien vastauksista käy ilmi, että erityisesti pienten lasten kanssa vuorovaikutuksen koettiin olevin keskeisintä pedagogiikkaa siirtymätilanteissa. Vastausten perusteella vuorovaikutusta siirtymätilanteissa toteutetaan laulamalla, loruttelemalla, hassuttelemalla sekä lapsen nostamista asioista keskustelemalla. Havaintojen perusteella vuorovaikutusta siirtymässä toteutetaan sanallisesti, eleiden ja ilmeiden sekä keuhollisen ilmaisun avulla.

Minulle itselle jää paljon päähän lorutteluja ja lauluja, niin yritän viljellä niitä sitten. Niiden avulla voi vähän hämätä lapsia, jos he ovat kovin levottomia. (H2)

Lasta kuunnellaan, tuetaan ja autetaan. Sillä tavalla, että lapsi oppisi samalla, eli joka kerta lapselle olisi jotain oppia. (H4)

Vuorovaikutuksen merkitys lapsille näkyy vahvasti myös havainnointiaineistossa: tuloksista käy ilmi, että varhaiskasvattajien aktiivinen vuorovaikutus lapsien kanssa oli suoraan yhteydessä siihen, miten vahvasti lapset sitoutuivat toimintaan siirtymätilanteissa. Kun varhaiskasvattajat olivat siirtymässä tiiviisti vuorovaikutuksessa lasten kanssa, lapset näyttivät suuntaavaan huomiotaan siihen toimintaan, mitä heiltä siirtymässä odotettiin. Kun

varhaiskasvattajat lopettivat vuorovaikutuksen edes hetkellisesti suunnatessaan huomiotaan toisaalle, myös lasten huomio suuntautui nopeasti muihin asioihin, kuten toisiin lapsiin ja heidän toimintaansa tai ympäristöön. Tutkimustulosten perusteella varhaiskasvattajat suuntasivat vuorovaikutustaan siirtymätilanteissa lähes täysin vain lapsiin, sillä varhaiskasvattajien välistä vuorovaikutusta ei siirtymissä havaittu juuri ollenkaan. Havainnoista kävi myös ilmi, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvatuista oppimisen alueista Kielten rikas maailma-alue oli vahvimmin siirtymätilanteiden pedagogiikassa toteutettu oppimisen alue.

Lapset sitoutuivat toimimaan siirtymätilanteessa vahvasti silloin, kun aikuinen puhui heidän kanssaan tai lapset tiesivät sanallisten ohjeiden perusteella, mitä heidän tulee seuraavaksi tehdä. Jos aikuinen ei ollut aktiivisesti vuorovaikutuksessa lasten kanssa, he saattoivat unohtaa, mitä siirtymässä kuului tehdä seuraavaksi. (E7)

Havainnoissa sekä varhaiskasvattajien vastauksissa yhdistyi siirtymätilanteisiin liittyvien toimintojen mallintaminen lapsille varhaiskasvattajien toimesta. Mallinnettava toiminta saattoi näyttäytyä aikuisen antamana esimerkkinä siitä, miten siirrytään, miten vaate puetaan, miten kädet pestään tai miten lapsen tulisi tilanteessa toimia. Varhaiskasvattajat kuvailivat vastauksissaan mallintavansa esimerkiksi siirtymistä tilasta toiseen seuraa johtajaa-leikin avulla, näyttämällä itse, miten hanska puetaan käteen tai toimimalla itse siten, miten lasten odotetaan toimivan tilanteessa. Havainnoista kävi ilmi, että erityisesti pienten lasten kanssa varhaiskasvattajat käyttivät paljon mallintamista avukseen lasten ohjaamisessa siirtymän aikana.

Tutkimustuloksista käy ilmi myös useassa vastauksessa se, että siirtymätilanteissa toteutettua toimintaa ei ole usein etukäteen suunniteltu tai ajateltu, vaan siirtymissä pedagogiikka on usein tilanteessa improvisoitua. Pedagogiikan improvisointi näyttäytyi havainnointiaineistossa lasten aloitteista sekä toiminnasta siirtymätilanteessa tehtyinä nostoina, joita varhaiskasvattajat hyödynsivät tilannekohtaisesti. Tutkimustuloksissa esiintyi esimerkiksi havainto siitä, että varhaiskasvattaja tarttui lapsen esittämään pyyntöön pienillä askeleilla siirtymisestä, jonka jälkeen lapsi ja varhaiskasvattaja siirtyivät yhdessä pienillä askeleilla eteistilasta wc-tilaan.

Varhaiskasvattaja vastasi lapsen toiveeseen siirtyä pikkuaskeleilla eteisestä wc-tiloihin. Lapsi motivoitui siitä toimimaan siirtymätilanteessa toivotusti ja teki sen todella iloisesti. Varhaiskasvattaja kertoi tilanteesta, että tätä menetelmää oli hyödynnetty aiemmin saman lapsen kanssa siirtymätilanteen sujuvoittamiseksi. (E4)

Siirtymätilanteiden pedagogiikan suunnittelemattomuutta kuvaa vastauksissa myös se, että varhaiskasvattajat kokivat toiminnan siirtymissä olevan usein vain selviytymiseen keskittyvää. Yhdessä vastauksessa varhaiskasvattaja kertoo miettineensä jo ennen haastatteluun osallistumista, että mitä pedagogista heidän lapsiryhmiensä siirtymissä on, mutta että ei keksinyt mitään esimerkkiä pedagogiikasta. Vastauksista nousi esiin myös se, että usein siirtymätilanteissa vain siirrytään ilman muita tavoitteita toiminnalle. Siirtymätilanteiden pedagogiikan havainnoinneissa viisi siirtymätilannetta dokumentoitiin siten, että niissä ei havaittu minkään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvatun oppimisen alueen toteutuvan edes osittain.

Joskus se toiminta siinä siirtymässä saattaa olla sellaista selviytymistä, mutta on sellaisia kivojakin hetkiä. Kun on väsy tai stressi, ei pysty antamaan itsestään niin paljon, kuin haluaisi ja voi tulla riittämättömyyden tunne, että olen paska kasvattaja. (H2)

Kun emme hirveästi suunnittele siirtymiä, niin ei kyllä tule näitä oppimisen alueita ihan hirveästi käytettyä siirtymissä sitten kuitenkaan. (H6)

### 6.3 Siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen

Tutkimustuloksista käy ilmi, että siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen koetaan tarpeelliseksi ja siirtymätilanteet varhaiskasvatuksessa koetaan sopivaksi kehittämistoiminnan kohteeksi. Yhdessä vastauksessa esitettiin huomio siitä, että siirtymätilanteet ja niissä tapahtuva pedagoginen toiminta on kehittynyt menneiden vuosien aikana varhaiskasvatuksessa jo paljon. Varhaiskasvattajien vastauksissa nousi esiin myös se, että vaikka kehittämistyöskentelyä suunnattaisiinkin siirtymätilanteiden pedagogiikkaan, usein suunnitelmat jäivät vain suunnitelmien tasolle arjen hektisyydessä.

Olisihan siirtymätilanteissa potentiaalia käyttää niitä pedagogisina hetkinä, mutta arki kun on kiireistä, niin sellaiset hienot ideat ja ajatukset ei aina niin sitten arjessa toteudu tai mahdollistu. (H2)

Pedagogiikan kehittämiseen liitettiin tutkimustuloksissa vahvasti tarvittavan ajan järjestämisen kehittämiselle. Varhaiskasvattajien vastauksista käy ilmi, että pedagogiikan kehittämiseksi siirtymätilanteisiin toivottaisiin yhteistä aikaa oman työtiimin kanssa, jolloin olisi mahdollista käsitellä siirtymätilanteita ja pohtia pedagogiikan kehittämistä yhdessä perusteellisesti. Ajan löytämisen haasteiksi tutkimustulosten perusteella nostettiin muiden yhdessä

käsiteltävien asioiden runsaus sekä koronaviruksen vaikutukset yhteisiin kokoontumisiin muiden varhaiskasvattajien kanssa. Useassa vastauksessa nostettiin esiin myös se, että jos henkilöstöä olisi enemmän, olisi siirtymätilanteiden pedagoginen potentiaali helpompaa hyödyntää.

Siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämistä kuvailtiin tutkimustuloksissa vahvasti siitä lähtökohdasta, miten lapset oppisivat ja kehittyisivät myös siirtymätilanteissa. Pedagogiikan kehittämisessä pidettiin tärkeänä sitä, että lasten toiveet, ajatukset sekä mielenkiinnon kohteet saataisiin huomioitua toiminnassa. Yhdessä vastauksessa käy ilmi, että lapsilta voisi suoraa kysyä, miten he siirtymän toteuttaisivat, jos saisivat siihen vaikuttaa. Toisessa vastauksessa nostettiin esiin myös se, että siirtymissä toteutetun pedagogiikan tulisi huomioida ryhmän ja sen yksilöiden erilaisuus ja erilaiset tarpeet. Varhaiskasvattajien vastauksista käy ilmi, että siirtymätilanteiden toivottaisiin tuottavan lapsille monipuolisia oppimisen kokemuksia. Tutkimustuloksista ilmenee myös se, että siirtymätilanteita haluttaisiin kehittää rauhallisemmiksi, jolloin varhaiskasvattajilla olisi paremmin mahdollisuuksia kohdata lapset ilman kiirettä.

Varhaiskasvattajien vastauksista käy ilmi, että siirtymätilanteiden pedagogiikkaa kehitettäisiin lisäämällä siirtymätilanteisiin erilaisia toiminnallisia elementtejä, kuten erilaisia liikkumisen tapoja tai leikillisyyttä. Osassa vastauksista nostettiin esiin myös tarve ulkopuoliselle tuelle pedagogiikan kehittämiseksi. Ulkopuolista tukea toivottaisiin avuksi siihen, että lapsiryhmän ja varhaiskasvattajien toimintaa havainnoitaisiin ja havaintojen pohjalta varhaiskasvattajille annettaisiin ohjeita sekä tukea pedagogiikan toteuttamiseen. Tällaiseksi ulkopuoliseksi tueksi vastauksissa mainittiin varhaiskasvatuksen erityisopettaja, jonka aiemmista vierailuista ryhmään koettiin olleen merkittävää hyötyä pedagogisen toiminnan kehittämisen kannalta. Yhdessä vastauksessa käy ilmi, että ulkopuolisen tukea voidaan kaivata myös siksi, että oman toiminnan eettisyys siirtymätilanteissa mietityttää.

En voi tarpeeksi nostaa jalustalle meidän varhaiskasvatuksen erityisopettajaamme ja muita ammattilaisia, jotka vierailevat meidän ryhmässämme. He näkevät tuoreilla silmillä ne lapset, jolloin he antavat niin hyviä vinkkejä siihen, kun havainnoivat vaikka tiettyjen lasten toimintaa. Se on ollut kultaakin kalliimpaa, se tuki mitä muilta ammattilaisilta on saanut siihen pedagogiikan kehittämiseen. (H5)

Varhaiskasvattajille järjestetyissä kehittämishetkissä varhaiskasvattajilla oli selkeät näkemykset siitä, mihin kummassakin lapsiryhmässä siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämistä

halutaan suunnata. Tutkimustuloksista käy ilmi, että pedagogiikan kehittämistä lähestyttiin kahdessa eri lapsiryhmässä hyvin eri tavoin: toisessa työtiimissä keskusteltiin paljon lapsiryhmän siirtymätilanteista käytännön tasolla, pohdittiin siirtymien rakennetta sekä lapsiryhmän yksilöllisiä tuen tarpeita ja toisessa työtiimissä kehittämistä lähdettiin toteuttamaan pohtimalla, miten siirtymätilanteiden pedagogiikkaa voidaan lisätä ja lasten osallisuutta siirtymissä vahvistaa.

### 6.3.1 Siirtymien porrastaminen: siirtymätaulu

Keltaisen ryhmän kehittämistyöskentelyn alussa varhaiskasvattajien puheista esiin nousivat lapsiryhmän iltapäivään sijoittuvat siirtymätilanteet, jossa lapsiryhmä siirtyy välipalalta ulkoilemaan. Varhaiskasvattajien mukaan iltapäivän ulos tapahtuvaa siirtymätilannetta olisi toivottavaa kehittää, sillä se näyttäytyy varhaiskasvattajille usein kuormittavana. Varhaiskasvattajien kuvauksista käy myös ilmi, että tässä kyseisessä siirtymätilanteessa on usein myös paljon yhtäaikaisia työtehtäviä, sillä siirtymään liittyy myös päiväkodista lastaan hakevien huoltajien kohtaamista. Kuvauksista ilmenee myös se, että lapsiryhmän koettiin tarvitsevan erityisen paljon varhaiskasvattajien tukea juuri tässä siirtymässä välipalalta ulkoilemaan. Näiden teki-  
joiden vuoksi siirtymän toteuttaminen koettiin haasteelliseksi. Haasteellisuus yhdistettiin varhaiskasvattajien keskustelussa siihen, että siirtymätilanteessa lasten ja lastaan hoidosta hakevien huoltajien kohtaamisen sekä varhaiskasvattajien oman jaksamisen koettiin kärsivän tilanteen kaoottisuuden vuoksi.

Se on kaikkein inhottavinta, kun sinulla on vaikka kolme lasta hakemassa vanhemmat yhtä aikaa, etkä kerkeä sanomaan muuta, kuin että hyvä päivä oli, kun haluaisi oikeasti kohdata niitä huoltajiakin ja jutella enemmän... Yrität kertoa lapsen päivästä, ja siellä taustalla sitten lapset huutavat ja mahdollisesti riitelevät, ja haluaisit jatkaa sitä keskustelua vanhemman kanssa, mutta et voi sitä toistakaan tilannetta sitten sivuuttaa. (H5)

Iltapäivän siirtymätilannetta päätettiin pyrkiä porrastamaan paremmin, jolloin varhaiskasvattajien kuvauksen mukaan siirtymätilanteessa on paremmat mahdollisuudet kohdata niin lapsiryhmän lapsia kuin huoltajia, jotka hakevat lastaan hoidosta siirtymätilanteen aikana. Porrastamista päätettiin hahmottaa lapsille siirtymätaulun avulla, joka asetetaan ryhmän tiloissa lapsille näkyvään paikkaan. Lapsiryhmässä käytettiin toisessakin siirtymätilanteessa eräänlaista taulua, josta lapset saavat lepohuoneeseen siirtyessään valita itselleen mieleisen tavan kohdata varhaiskasvattaja ennen lepohetkelle siirtymistä, joten siirtymätaulun ajateltiin toimivan

myös lasten näkökulmasta porrastamisen hahmotuksessa. Varhaiskasvattajien keskustelussa lasten kerrottiin käyttävän myös leikkien valinnassa seinällä olevaa taulua. Porrastamisen keinoksi valittiin pienryhminä siirtyminen ulkoilemaan.

Kehittämishetkessä käsiteltiin mahdollisia kehittämiseen vaikuttavia tekijöitä, joita pohtimalla varhaiskasvattajien havaittiin jäsentelevän iltapäivän siirtymätilanteen kulkua. Varhaiskasvattajien keskustelussa pohdittiin lapsiryhmän lasten yksilöllisiä tuen tarpeita sekä niiden vaikutusta muuhun lapsiryhmään sekä toimintaan, varhaiskasvattajien työaikoja sekä mahdollisia vastuukysymyksiä sekä päiväkodin päivärakennetta ja aikatauluja. Varhaiskasvattajien kuvauksista käy ilmi, että siirtymätilanteita porrastettaessa lasten tuen tarpeita tulee miettiä, jotta pienryhmistä saadaan muodostettua toimivat sekä sellaiset, että jokaisella lapsella on mahdollisuus rauhalliseen siirtymään. Varhaiskasvattajien työajat sekä työnimikkeisiin liittyvät vastuukysymykset vaikuttivat keskustelun perusteella pienryhmien mahdolliseen määrään sekä siihen, missä ajassa siirtymä on mahdollista toteuttaa porrastetusti. Varhaiskasvattajat kokivat, että myös päiväkodin toimintakulttuuri ja arkirytmii vaikuttavat siihen, että siirtymää ei ole mahdollista porrastaa tiettyä määrää enempää.

Tämä voisi helpottaa meidän iltapäivämme siirtymistä etenkin sellaisen lapsen kanssa, jolla on taipumus tönä muiden lapsia vähän siinä siirtymätilanteessa vauhdikkuutensa vuoksi. Saisi niille ryhmän hiljaisemmille ja ujoille lapsille niistä siirtymistä paljon enemmän turvallisia ja rauhallisia. (H6)

Varhaiskasvattajat päättivät yhdistää siirtymätauluun lapsiryhmälle tutut lasten eläinkuvat, joiden kuvattiin olevan käytössä myös lasten eteislokerossa, istumapaikoilla sekä leikinvalintataulussa. Varhaiskasvattajat ideoivat pedagogiikan vahvistamiseksi siirtymätauluun myös erilaisia liikkumisen keinoja kuvilla esitettyinä sekä erilaisia matemaattisen hahmottamisen tehtäviä värien ja muotojen avulla. Varhaiskasvattajien keskustelussa nostettiin esiin lasten oppimisen mahdollistaminen siirtymätaulua käytettäessä, kun lapsen kanssa voidaan yhdessä tunnistaa erilaisia muotoja, värejä sekä kokeilla toteuttaa siirtyminen eri tavoin liikkuen. Siirtymätaulussa lapsille tehtiin näkyväksi se, missä ryhmässä lapsi siirtyy, mihin toimintaan lapsi siirtyy sekä siirtyykö lapsi ensimmäisessä, toisessa vai kolmannessa pienryhmässä. Siirtymätauluun päätettiin myös merkitä, mitä siirtymää odottava ryhmä tekee ennen siirtymistä. Varhaiskasvattajat sopivat kehittämishetkessä, että varhaiskasvattaja huolehtii siirtymätaulun ajankohtaiseksi paikalla olevien lapsien suhteen ja järjestää ryhmät valmiiksi ennen siirtymää.



Kuva 1. Siirtymätaulu (Sanni Lehtonurmi, 2022).

### 6.3.2 Monipuolista toimintaa siirtymiin: siirtymäpussi

Punaisen ryhmän kehittämistyöskentelyssä tartuttiin ideaan siirtymäpussista, jonka ryhmän kolmas varhaiskasvattaja, joka ei päässyt osallistumaan kehittämistyöskentelyyn, oli esittänyt. Ideaa pidettiin hyvänä sekä kehityskelpoisena kyseessä olevan lapsiryhmän siirtymätilanteisiin. Siirtymäpussin avulla toivottiin siirtymätilanteiden pedagogiikkaan löytyvän lisää monipuolisuutta, sillä varhaiskasvattajat kokivat, että siirtymätilanteissa toteutettava toiminta usein vakiintuu sen perusteella, mikä on varhaiskasvattajille luontevaa toteuttaa ja mikä lapsiryhmässä tuntuu toimivan. Siirtymäpussin koettiin myös mahdollistavan oppimisen alueiden laajemman huomioinnin myös siirtymissä. Oppimisen alueiden tuominen siirtymätilanteisiin koettiin siirtymätilanteita rikastavaksi ratkaisuksi myös lasten näkökulmasta.

Varhaiskasvattajien keskustelusta käy ilmi, että myös tässä lapsiryhmässä siirtymätilanteet koettiin ajoittain hyvin hektisiksi erityisesti silloin, kun joku ryhmän oma varhaiskasvattaja on poissa töistä. Kehittämishetkessä painotettiin, että pienryhminä toimiminen olisi tärkeä edellytys siirtymätilanteiden pedagogiikan mahdollistumiselle. Keskustelusta ilmeni, että lasten



kanssa pienryhmissä siirtyminen luo varhaiskasvattajalle enemmän aikaa tilanteen pedagogiikan mahdollistamiseen.

Kehittämishetkessä käytiin keskustelua siitä, miten siirtymäpusi käytännössä toteutetaan ja miten sen sisältö rakennetaan. Lasten osallistamiseksi varhaiskasvattajien keskustelussa päätettiin, että lasten omia kuvia, joita käytettiin esimerkiksi lasten eteislokeroissa ja vaate-aulakoissa, hyödynnettäisiin pussin sisällöissä. Siirtymäpusseja päätettiin luoda kaksi, jolloin toiseen pussiin asetettiin lasten omat kuvat ja toiseen pussiin ideoitui erilaisia oppimisen alueista nousevia toimintoja. Kehittämishetkessä päätettiin, että lapset saavat aluksi nostaa lasten kuvia sisältävästä pussista jonkun lapsen kuvan, joka saa sen jälkeen nostaa toimintakuvia sisältävästä pussista toimintakuvan, jota lapset yhdessä varhaiskasvattajan kanssa sitten siirtymässä toteuttavat. Toimintakuvia päätettiin aluksi luoda erilaisista liikkumistyyleistä sekä lauluista ja loruista, sillä niiden käyttäminen siirtymätilanteissa koettiin lapsiryhmälle tutuksi entuudestaan. Varhaiskasvattajien keskustelusta kävi ilmi, että he pohtivat siirtymäpusin käyttöön ottamisen toteuttamista lapsilähtöisesti.

Yhdessä pussissa voisi olla vaikka ne lasten kuvat, eli se olisi se lasten pussi, joka saa sitten vaikka näyttää sen liikkumisen ja toisessa pussissa olisi se, miten liikutaan. (H2)

Ja siellä pussissa voisi olla välillä vaikka jotain esineitä, jotka liittyvät vaikka eläimiin tai johonkin muuhun. (H1)



Kuva 2. Lasten kuvien siirtymäpusi (Sanni Lehtonurmi, 2022).



Kuva 3. Toimintakuvien siirtymäpussi (Sanni Lehtonurmi, 2022).

#### 6.4 Siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämisen vaikutukset

Siirtymätilanteiden pedagogiikan havainnoista kehittämistyöskentelyn jälkeen ilmeni, että lapset sitoutuivat toimintaan vahvemmin, kun siirtymätilannetta toteutettiin toiminnallisuuden kautta. Lasten huomio suuntautui vahvasti toteutettavaan toimintaan, kun erilaiset pedagogiset ratkaisut siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämiseksi olivat käytössä lapsiryhmän siirtymätilanteissa. Erityisesti kehitetyt pedagogiset ratkaisut tukivat siirtymätilanteiden ennakoitavuutta lapsiryhmälle. Molempien ryhmien havainnoista käy ilmi, että lapset yhdistivät siirtymätaulun sekä siirtymäpussin alkavaan siirtymätilanteeseen.

Erityisesti siirtymätaulua käyttävässä lapsiryhmässä havaittiin, että lapset kävivät ennen siirtymätilannetta itsenäisesti ennakoimassa tulevan siirtymän toteutumista siirtymätaulusta. Siirtymätaulusta lapset pystyivät havaintojen perusteella hahmottamaan, missä ryhmässä ja vaiheessa se siirtymään osallistuisivat sekä mitä toimintaa he tekevät sen aikaa, kun odottavat vuoroaan siirtyä. Havainnoista käy ilmi, että lapsilla on vahva tarve pystyä ennakoimaan siirtymää, sillä yhden lapsen havaittiin palaavan kolme kertaa siirtymätaulun ääreen ennen siirtymän alkamista. Tutkimustulosten perusteella lapset olivat suhteellisen lyhyessä ajassa jo omaksuneet kehitettyjen pedagogisten ratkaisujen käytön osaksi arkeaan päiväkodissa.

Havainnoista ilmenee, että lapset osasivat ruveta suuntaamaan omaa toimintaansa siirtymätilannetta kohden, kun huomasivat varhaiskasvattajan valmistelevan pedagogisten ratkaisujen käyttöön ottamista ryhmän ollessa vielä edellisessä toiminnassa.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että siirtymätilanteiden pedagogiikkaa tukevia ratkaisuja käytettiin joustavasti siirtymien toteuttamisessa. Joustavuus ilmeni tuloksissa siten, että varhaiskasvattajat antoivat lasten harjoitella esimerkiksi erilaisten liikkumistapojen toteuttamista lapsille ominaisilla tavoilla, vaikka liikkuminen ei olisi vastannutkaan täysin taulussa tai kortissa kuvattua tapaa. Lasten myös annettiin osallistua siirtymää tukevaan toimintaan sillä intensiteetillä, joka kullekin lapselle oli luontevaa. Havainnoista käy toisaalta ilmi, että siirtymätilanteisiin kehitettyjen pedagogisten ratkaisujen käyttäminen siirtymätilanteiden toteuttamisessa oli tilanne- ja kasvattajasidonnaista. Varhaiskasvattajien välillä havaittiin eroja siinä, miten he sitoutuivat pedagogisten ratkaisujen käyttämiseen lasten kanssa siirtymätilanteissa. Kehittämistyöskentelyssä suunniteltuja pedagogisia ratkaisuja ei käytetty jokaisessa loppuhavainnoinnissa havaitussa siirtymätilanteessa.

Havainnoista ilmenee, että pedagogisten ratkaisujen toteuttaminen vahvisti siirtymätilanteiden pedagogisuutta. Pedagogisuuden lisääntyminen ilmeni havaintoaineistossa siten, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimisen alueet näkyivät siirtymissä vahvemmin sekä laajemmin. Loppuhavainnoinnista kävi ilmi, että kun siirtymätilanteessa hyödynnettiin siirtymätaulua tai siirtymäpussia, oli siirtymien toiminnasta tunnistettavissa vähintään kaksi oppimisen aluetta yhtäaikaisesti. Pedagogisuuden vahvistumista tukee myös havainnot siitä, että siirtymäpussia käyttävässä lapsiryhmässä havaittiin lasten toistavan siirtymätilanteessa oppimiaan loruja sekä lauluja myös siirtymätilanteiden ulkopuolisessa toiminnassa.

Varhaiskasvattajat tuottivat havaintotauluihin yhteensä 13 havaintoa liittyen siirtymätilanteita tukevien pedagogisten ratkaisujen kokeilemiseen omissa lapsiryhmissään. Havaintojen perusteella pedagogisten ratkaisujen kokeilemiseen lapsiryhmissä koettiin liittyvän arjen hektisyyden haasteita, sillä kevään koettiin olevan kiireistä aikaa päiväkodissa. Varhaiskasvattajien havainnoista käy ilmi, että kun pedagogisia ratkaisuja päästiin toteuttamaan käytännössä, olivat lapset todella innoissaan sekä motivoituneita osallistumaan uusien toimintatapojen kokeilemiseen.

Havaintojen perusteella myös varhaiskasvattajat kokivat, että lasten sitoutuminen toimintaan siirtymätilanteissa parantui. Toisen ryhmän varhaiskasvattajien havainnoissa kuvattiin myös

pedagogisen ratkaisun tukeneen ryhmän lasten osallisuutta, sillä lapsetkin pääsivät toteuttamaan toimintaa nostamalla kuvia siirtymäpusseista. Varhaiskasvattajien havainnoissa todettiin, että lasten osallisuuden ja sitoutumisen lisääntyminen vähensi varhaiskasvattajien tarvetta käyttää ei- ja älä sanoja siirtymätilanteen aikana. Toisen ryhmän havainnoista käy ilmi, että varhaiskasvattajat pohtivat pedagogisen ratkaisun toimivuutta silloin, kun henkilöstössä on vajavuutta tai jos joku lapsiryhmän lapsista tarvitsee varhaiskasvattajan vahvaa tukea ja läsnäoloa siirtymätilanteen aikana. Varhaiskasvattajien havainnoissa esitettiin myös jatkokehitysidea siitä, että koko päiväkodin arkirytmistä voisi rakentaa taulun, johon siirtymätkin laitettaisiin näkyville.

Kun lapset saivat osallistua toimintaan siirtymätilanteessa, niin huomasin, että ei tarvinnut käyttää ei tai älä sanoja läheskään niin paljon siinä tilanteessa. (Havaintotaulu 1)

Lapset odottivat siinä hetkessä, mitä seuraavaksi tapahtuu, niin huomasin, että keskittyminen siihen hetkeen oli paljon vahvempaa kuin ennen. (Havaintotaulu 2)

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä opinnäytetyössä oli, millaisia ovat siirtymätilanteet varhaiskasvatuksessa sekä millaista on siirtymätilanteiden pedagogiikka. Varhaiskasvattajien kuvausten mukaan siirtymätilanteet varhaiskasvatuksessa ovat haasteellisia sekä tuovat esiin lasten tuen tarpeita. Tutkimustulosten perusteella lapset tarvitsevat varhaiskasvattajilta tukea erityisesti oman toiminnan ohjaamisessa. Varhaiskasvattajien keskeisin rooli päiväkodin siirtymätilanteissa on tulosten mukaan lapsiryhmän tukeminen ja kohtaaminen siirtymien aikana. Siirtymätilanteet näyttäytyvät tuloksissa toiminnallisina sekä strukturoituina. Tutkimustulosten perusteella siirtymät kestivät tyypillisesti alle 15 minuuttia ja siirtyminen toteutettiin porrastetusti.

Banerjee ja Horn (2012, s. 4) sekä Ahonen (2017, s. 188) ovat kuvanneet, että lapset voivat kohdata päivänsä aikana varhaiskasvatuksessa useita kymmeniä siirtymätilanteita, ja ne muodostavat merkittävän osan lasten päivästä varhaiskasvatuksessa. Tämän opinnäytetyön tutkimustulosten perusteella siirtymätilanteet eivät näyttäneet vievän merkityksellisen suurta osaa lapsiryhmien päivästä, sillä siirtymiä oli porrastettu odottamisen ja jonottamisen vähentämiseksi sekä siirtymien sujuvoittamiseksi. Siirtymätilanteet voivat olla haasteellisia niin lapsille, kuin varhaiskasvatuksen työntekijöille (Ahonen, 2017, s. 188; Banerjee & Horn, 2012, s. 3). Ahonen (2017, s. 188) täydentää, että varhaiskasvatuksen työntekijät nostavat siirtymätilanteet yksiksi hankalimmiksi tilanteiksi omassa työssään varhaiskasvatuksessa. Tämä haasteellisuus nousi esiin myös vahvasti opinnäytetyön tutkimustuloksista. Lapset, joilla siirtymätilanteet voivat aiheuttaa toiminnan muutoksia, hyötyvät Ahosen (2017, s. 188) mukaan varhaiskasvattajien tarjoamasta ajasta ja tuesta siirtymätilanteiden aikana. Tutkimustulosten perusteella varhaiskasvattajat kokivatkin tämän keskeisimmäksi tehtäväkseen siirtymissä.

Ahonen (2017, s. 188) on teoksessaan kuvaillut, että varhaiskasvattajat kuvaavat kokevansa siirtymätilanteet haastavina siksi, että lapsilla on niissä liian paljon vapautta. Tämän opinnäytetyön tulosten mukaan haasteellisuus yhdistettiin siihen, että lapsiryhmissä on yleisestikin paljon yksilöllistä tukea tarvitsevia lapsia, jolloin myös siirtymätilanteissa toimiminen on haasteellista. Varhaiskasvattajat nostivat myös riittävän ja lapsille tutun henkilöstön puuttumisen yhdeksi haasteellisuuteen vaikuttavaksi tekijäksi. Ahonen (2015, s. 181) on tutkimuksessaan selvittänyt, että päiväkotien perinteiset toimintamallit eri tilanteissa, kuten juuri siirtymissä, itsessään synnyttävät haastavia kasvatustilanteita eli tuovat esiin paljon sosiaalisemotionaalista tuen tarvetta. Ahonen (2017, s. 150) avaa, että perinteisellä toimintamallilla tai -

kulttuurilla viitataan aikuiskeskeiseen toimintaan, jossa lapsiin kohdistuu paljon vaatimuksia, joka vähentää heidän osallisuuttaan itse toiminnoissa. Tässä tutkimuksessa lapsiryhmien siirtymätilanteiden havaittiin perustuvan vahvaan struktuuriin, jossa lapsille annettiin paljon toimintaan liittyviä ohjeita. Toisaalta siirtymätilanteita pyrittiin toteuttamaan toiminnallisuuden kautta, jolloin lapsille tilanteeseen liittyy muutakin, kuin vain vaadittu siirtymään kuuluva toiminta. Kettukangas (2017, s. 116) on nostanut aineistossaan esiin sen, että lasten fyysinen omatoimisuus sekä toiminnan rutinoituminen sujuvoittaa perustoimintoja, joihin siirtymätilanteet sisältyvät. Ahonen (2017, s. 189) kuitenkin huomauttaa, että usein itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen kannustamisen sijaan varhaiskasvatuksen siirtymätilanteissa painostetaan lasta toimimaan näin. Tässä tutkimuksessa siirtymätilanteiden struktuuri ei kuitenkaan ilmentynyt painostamisena, vaan lapsille siirtymää jäsentävänä sekä selventävänä.

Siirtymätilanteiden pedagogista toimintaa jäseneltiin tutkimustuloksissa kasvattajasidonnaiseksi, monipuoliseen vuorovaikutukseen perustuvaksi sekä suunnittelemattomaksi. Kasvattajasidonnaisuus tarkoitti tutkimustuloksissa sitä, että jokainen varhaiskasvattaja toteuttaa pedagogiikkaa itselleen ominaisilla keinoilla. Pedagogiikkaa toteutettiin tutkimukseen osallistuneissa lapsiryhmissä erilaisia vuorovaikutustapoja hyödyntäen, kuten mallintamalla, yhdessä asioita ihmettelemällä, lapsen nostamista asioista keskustelemalla sekä loruttelemalla ja laulamalla. Varhaiskasvattajat kertoivat myös siirtymätilanteiden pedagogiikan olevan usein suunnittelematonta. Tuloksissa nousee esiin myös se, että siirtymätilanteet eivät näyttäytyneet erityisen pedagogisina hetkinä lapsiryhmissä.

Oppimisen alueet on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritelty kuvaamaan varhaiskasvatuksessa toteutettavan pedagogisen toiminnan olennaisia sisältöjä sekä tavoitteita (Opetushallitus, 2018, s. 40). Tutkimustuloksista ilmeni, että useat siirtymätilanteet toteutuvat ilman, että oppimisen alueet ja siten varhaiskasvatuksen olennaiset sisällöt sekä tavoitteet ovat tunnistettavissa tilanteiden pedagogisesta toiminnasta. Karilan (2019, s. 10) kuvauksen mukaan tulisikin keskittyä siihen, että lasten arki päiväkodissa näyttäytyisi määrättyjen tavoitteiden sekä arvojen mukaisena, joten ne tulisi huomioida myös lapsiryhmien siirtymätilanteissa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vallitsee käsitys siitä, että lapsi oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä oman lähiympäristönsä kanssa ja lapsi oppii ollessaan aktiivinen toimija omassa ympäristössään (Ahonen, 2017, s. 33; Opetushallitus, 2018, s. 21). Tutkimustulosten perusteella vuorovaikutusta pidettiin keskeisimpänä pedagogisena toimintana siirtymissä ja varhaiskasvattajat olivat aktiivisesti vuorovaikutuksessa lasten kanssa läpi

siirtymätilanteiden, joten voidaan katsoa, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vallitseva oppimiskäsitys on huomioitu lapsiryhmien siirtymätilanteissakin.

Siirtymätilanteiden näkeminen pedagogisen toiminnan otollisina hetkinä ottaa siirtymätilanteet mukaan arvokkaaksi osaksi varhaiskasvatuksen arkipäivää (Ahonen & Roos, 2021, s. 199). Luomalla ja jäsentelemällä tavoitteita siirtymätilanteissa toteutuvalle pedagogiikalle nousee esiin se, miten paljon pedagogisia mahdollisuuksia siirtymätilanteet voivat varhaiskasvatuksessa lapsille tarjota (mts. 199–200). Toisaalta Ahonen (2017, s. 137) ja Kettukan- gas (2017, s. 132) ovat myös todenneet, että kokopäiväpedagogiikan ajatuksen toteuttami- nen vaatii varhaiskasvattajalta sensitiivisyyttä havaita pedagogisesti arvokkaita hetkiä lasten näkökulmasta, jolloin pedagoginen toiminta ei Ahosen mukaan voi aina ollakaan ennalta suunniteltua. Tutkimustuloksissa varhaiskasvattajat hyödynsivät siirtymätilanteiden pedago- giikassa lasten vuorovaikutuksesta nousevia asioita käsittelemällä niitä lasten kanssa sanalli- sesti sekä mahdollisesti toteuttamalla lasten toiveita siirtymän toimintaan liittyen. Kuitenkin siirtymätilanteiden pedagogiikkaa ei tulosten perusteella pidetty suunnitelmallisena. Varhais- kasvattajat kuitenkin toivoisivat, että siirtymätilanteiden pedagogiikkaa pystyttäisiin kehittä- mään kohti sitä suuntaa, että lasten oppiminen mahdollistuisi myös siirtymissä. Voidaankin siis katsoa, että kokopäiväpedagogiikan ajatuksen toteutuminen ei lapsiryhmissä ole kau- kana, mutta vaatii varhaiskasvattajilta suunnitelmallisuutta sekä etukäteen tapahtuvaa tavoit- teiden jäsentelyä.

Toinen tutkimuskysymys oli, miten siirtymätilanteiden pedagogiikkaa voidaan kehittää. Tutki- mustuloksista ilmeni, että pedagogiikan kehittämiseen toivottiin lisää ajallisia resursseja yh- dessä oman ryhmän varhaiskasvattajien kanssa. Siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämi- nen koettiin tarpeelliseksi ja merkitykselliseksi, sillä varhaiskasvattajat toivoivat, että siirtymä- tilanteet olisivat yhtä tärkeitä sekä otollisia tilanteita lapsen oppimiselle, kuin muutkin varhais- kasvatuksessa tapahtuvat hetket. Pedagogiikassa toivottaisiin huomioitavan lasten toiveet sekä yksilölliset tuen tarpeet. Varhaiskasvattajat toivovat, että siirtymiin olisi mahdollista lisätä toiminnallisuutta ja arvostaisivat erityisesti ulkopuolelta saatavaa tukea pedagogiikan kehittä- miseen esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimesta. Tutkimusaineistosta ilmeni, että varhaiskasvattajilla oli jo myös käytännön ajatuksia erilasista siirtymätilanteiden pedago- giikan kehittämiskäytännöistä, joten aihetta oli selkeästi jäsennelty jo ainakin ajatuksen tasolla ennen tutkimuksen toteuttamistakin.

Opetushallitus (2018, s. 61) velvoittaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, että varhaiskasvatuksen toiminnan arviointi täytyy olla säännöllistä sekä suunnitelmallisesti järjestettyä. Tämä tarkoittaa, että toiminnan arvioinnilla täytyy olla myös säännöllisesti varattuna aikaa. Olisi siis tärkeää, että myös siirtymätilanteiden pedagogiikan arvioinnille järjestyisi se aika, jota varhaiskasvattajat kokevat tarvitsevansa kehittääkseen siirtymien pedagogiikkaa. Varhaiskasvattajien toive siitä, että siirtymätilanteiden pedagogiikkaa voitaisiin toteuttaa pohjautuen lapsiryhmän tuen tarpeisiin vastaten, on linjassa Ahosen (2017, s. 173) tulkinnan kanssa. Ahonen on nostanut lapsiryhmän lapsien yksilöllisten tuen tarpeiden huomioimisen kehittämistyöskentelyssä keskeiseksi lähtökohdaksi.

Tutkimustuloksissa kuvataan, että siirtymätilanteiden pedagogiikkaa päätettiin kehittää luomalla lapsiryhmien siirtymätilanteisiin kaksi erilaista pedagogista ratkaisua. Toisessa lapsiryhmässä erityisesti yhtä päivän siirtymätilannetta haluttiin porrastaa, jotta lasten ja huoltajien kohtaaminen onnistuisi siirtymässä paremmin. Porrastaminen toteutettiin siirtymätaulun avulla, johon varhaiskasvattajat jäsentelivät iltapäivällä tapahtuvaa ulossiirtymää lapsille avautuvampaan muotoon. Siirtymätauluun sisällytettiin myös värien ja muotojen hahmotusta sekä erilaisia liikkumistapoja ja siinä käytettiin lapsille tuttuja kuvia. Taulumuotoinen esitystapa oli myös lapsille tuttu. Toisessa lapsiryhmässä siirtymätilanteiden pedagogiikkaan haluttiin monipuolisuutta, jotta siirtymissä huomioitaisiin paremmin lasten oppiminen sekä osallisuus. Varhaiskasvattajat loivat siirtymätilanteisiin siirtymäpussit, joissa sisältönä oli lasten omia tuttuja kuvia sekä erilaisia toimintakuvia, kuten lorukortteja tai eri tavoin liikkuvien eläinten kuvia.

Ahonen (2017, s. 152) on todennut, että erilaisten pedagogisten ratkaisujen avulla on mahdollista vaikuttaa haastavien kasvatustilanteiden syntymiseen sekä siihen, miten hyvin varhaiskasvattajat pysyvät vastaamaan lasten tuen tarpeisiin. Pedagogisiksi ratkaisuksi Ahonen on nostanut ennakoinnin sekä lasten toimintaa tukevien, selkeiden ja tuttujen rutiinien huomioimisen toiminnassa (mts. 173). Ahonen (mts. 189) ja Torkko (2020, s. 17) ovat myös esittäneet, että pienryhmissä siirtyminen mahdollistaa sen, että varhaiskasvattajilla on paremmat mahdollisuudet tukea lapsia yksilöllisesti siirtymissä. Varhaiskasvattajien kehittämät pedagogiset ratkaisut ovat siis myös jo aiemmalla tutkimuksella hyväksi havaittuja keinoja hyödynnäviä. Molempien lapsiryhmien pedagogisista ratkaisuista ilmeni jo niiden suunnitteluvaiheessa se, että varhaiskasvattajat pitivät lapsille tuttujen kuvien ja menetelmien hyödyntämisestä tärkeänä osana kehittämistyöskentelyn lopputuotosta.



Ahonen oli havainnut omassa tutkimuksessaan (2015, s. 183), että siirtymätilanteista lapsille haasteellisin oli tilanne, jossa kaikki ryhmän lapset siirtyivät ulkoilemaan, mutta siirtymät toteutettiin pienemmissä ryhmissä, jolloin muut lapset joutuivat odottamaan omaa vuoroaan. Vaikka tuloksista ilmenikin, että tutkimuksen lapsiryhmissä ei ilmennyt juuri odottamista ennen siirtymätilanteita, sillä lapsille oli suunniteltu muuta toimintaa odottamisen ajaksi, on yhteneväisyys siihen, että tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajat kokivat myös vastaavan siirtymätilanteen haasteellisimmaksi omassa ryhmässään erittäin mielenkiintoinen.

Kolmas tutkimuskysymys oli, miten siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittäminen vaikutti lapsiryhmän toimintaan näissä tilanteissa. Tutkimustuloksista käy ilmi, että pedagogisten ratkaisujen toteuttaminen lisäsi lasten sitoutumista toimintaan siirtymätilanteissa sekä tukivat siirtymien ennakoitavuutta lapsille. Lapset osasivat ennakoida tulevaa siirtymää huomatessaan, että siirtymätaulua tai siirtymäpussia aiotaan käyttää. Havaintojen perusteella lapsilla on vahva tarve ennakoida siirtymää myös itsenäisesti. Lapset sitoutuivat käyttämään uusia siirtymiseen liittyviä pedagogisia ratkaisuja nopeasti. Ratkaisujen käyttäminen toteutettiin lapsiryhmän kanssa joustavasti, eli jokainen lapsi sai toteuttaa siirtymää tukevaa toimintaa omista lähtökohdistaan.

Ahonen (2017, s. 152) havaitsi tutkimuksessaan joustamattomuutta varhaiskasvattajilta siirtymätilanteissa, ja nostikin joustavan toiminnan yhdeksi oleelliseksi tekijäksi siinä, että siirtymätilanteet eivät näyttäytyisi haastavina kasvatustilanteina. Tässä opinnäytetyössä varhaiskasvattajien joustava toiminta tuki siirtymätilanteen toteuttamista lapsilähtöisesti. Ahosen (2017, s. 173) ja Leppäsen (2017, s. 77) ennakoitavuus siirtymätilanteissa on myös oleellinen tekijä niiden sujuvuutta tarkasteltaessa. Kehittämällä siirtymätilanteiden pedagogiikkaa lapsiryhmissä onnistuttiin lisäämään siirtymien ennakoitavuutta erityisesti lasten näkökulmasta.

Tutkimustulosten perusteella varhaiskasvattajien tulee huolehtia siirtymiä tukevien ratkaisujen säännöllisestä ja johdonmukaisesta toteuttamisesta, jotta koko lapsiryhmä hyötyisi kehittämistyöskentelyn tuloksista sekä saisi mahdollisesti tukea omaan siirtymiseensä. Varhaiskasvattajat kokivat, että pedagogisten ratkaisujen hyödyntäminen voi hankaloitua, jos paikalla on vain vähän varhaiskasvattajia. Lämsä (2021, s. 82) on nostanut yhdenmukaisten toimintamallien toteuttamisen tärkeäksi tekijäksi sen suhteen, että varhaiskasvattajat pystyvät johdonmukaisesti kohtaamaan lapset myönteisen vuorovaikutuksen kautta sekä vastaamaan heidän yksilöllisiin tuen tarpeisiinsa. Hänen mukaansa jokaisella lapsella tulee olla mahdollisuus päästä vaikuttamaan niihin arjen perustoimintoihin, jotka lasta itseään koskevat. Kun

pedagoginen toiminta on johdonmukaista ja yhteneväistä, arjessa päivittäin toistuvat tilanteet selkeytyvät ja niille on helpompi asettaa pedagogisia tavoitteita. Tutkimustulosten pohjalta voidaankin ajatella, että lapsiryhmissä tulisi panostaa vielä pedagogisten ratkaisujen yhdenmukaiseen toteuttamiseen, jotta lapsilla olisi yhteneväiset mahdollisuudet hyötyä siirtymätilanteisiin kehitetyistä pedagogisista ratkaisuista. Yksi keino tähän voisi olla Ahosen (2017, s. 257) esittämien henkilökohtaisten tavoitteiden laatiminen osana siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämisen ryhmäkohtaista toimintasuunnitelmaa, jolloin jokainen varhaiskasvattaja tulisi pohtineeksi omaa rooliaan siirtymätilanteiden pedagogiikan toteuttajana.

## 8 POHDINTA

Tutkimuskohteen lähestyminen kehittämistutkimuksen muodossa osoittautui oikeaksi ratkaisuksi, sillä siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämiseksi oli lapsiryhmissä selkeä tarve. Samalla tutkijana opin kehittämistyöskentelyn erilaisten vaiheiden toteuttamista tutkimusprosessin toteuttamisen ohella. Ulkopuolisena, etenkin vielä opiskelijan roolissa toimiessani, liittyi kehittämistyöskentelyn järjestämiseen varhaiskasvattajille paljon pohdintaa siitä, miten lähestytyn tutkittavia sekä tutkimusaihetta siten, että arvostukseni ammattilaisten osaamista kohtaan välittyi. Tavoitteena oli välttää sitä, että tulen ulkopuolisena kertomaan varhaiskasvattajille heidän hektiseen työarkeensa, että nyt pitäisi kehittää tätä asiaa. Pelkoni väärästä tulkinasta oli kuitenkin turha, sillä kehittämismyönteisyys sekä avoimuus tutkittavien puolesta mahdollisti toimivan ja antoisan yhteistyön.

Siirtymätilanteiden pedagogiikan tutkiminen ja erityisesti sen kehittäminen oli merkityksellistä, sillä kuten tutkimustulokset esittävät, siirtymätilanteet koetaan varhaiskasvatuksessa haasteellisiksi. Sujuva arki varhaiskasvatuksessa on jokaisen lapsen etu, ja koska siirtymätilanteet ovat jokaiseen arkipäivään kuuluvia tilanteita, tulisi siirtymien olla lasten näkökulmasta myös sujuvia sekä lasten kasvua, kehitystä ja oppimista tukevia. On myös varhaiskasvattajien oikeus, että heidän työpäiviinsä sisältyviä haasteellisiksi koettuja tilanteita pyritään tietoisesti kehittämään toimivimmiksi. Tällöin varhaiskasvattajien kokema työn mielekkyys voi vahvistua ja työhyvinvointi lisääntyä. Koen, että opinnäytetyöni avulla tutkimusryhmissä saatiinkin vahvistettua siirtymätilanteiden sujuvuutta. Varhaiskasvattajat saivat lisäksi heille varatun hetken, jossa oli aikaa käsitellä oman ryhmän siirtymätilanteita heidän tarvitsemallaan laajuudella sekä pohtia kehittämiskäsitteitä yhdessä muiden ryhmän varhaiskasvattajien kanssa. Tämä oli yksi asia, joka tuloksissani nousi esiin kehittämistä estävänä tekijänä – yhteisen ajan puuttuminen. Opinnäytetyöni mahdollisti edes pienen hetken arjesta tätä varten, joten varhaiskasvattajien tarve yhteiselle ajalle mahdollistui. Koska tutkimusten tulosten perusteella kokemukset pedagogisista ratkaisuista olivat pääosin positiivisia, mielestäni kehittäminen onnistui myös varhaiskasvattajien sekä lapsiryhmien näkökulmista.

Varhaiskasvattajat toivat esiin, että pedagogisten ratkaisujen toteuttaminen mm. vähensi heidän tarvettaan käyttää ei ja älä sanoja lasten kanssa. Tämä huomio oli tutkijalle arvokas havainto, sillä selkeästi kehittäminen myös mahdollisti positiivisempaa vuorovaikutusta lasten kanssa tutkimusryhmissä. Molemmissa ryhmissä tuotiin esiin myös sitä, että mahdolliset kesälomat sekä henkilöstön puute vaikuttivat hieman kehittämiskäsitteiden käytäntöön.

ottamiseen. Pedagogisten ratkaisujen toteuttaminen vaatiikin varmasti lapsiryhmissä varhaiskasvattajilta sitoutumista sekä näiden menetelmien vakiinnuttamista osaksi arjen toimintaa, jotta jokainen varhaiskasvattaja ottaa menetelmät osaksi omaa työskentelyään siirtymätilanteissa. Siirtymätaulu ja siirtymäpusi muotoutuivat tutkimuksessani mielestäni sellaisiksi kokonaisuuksiksi, että ne on helppo ottaa käyttöön myös muissa yksikön lapsiryhmissä tai muissa varhaiskasvatuksen yksiköissä. Vaikka kehittämistyöskentelyssä pedagogiset ratkaisut rakennettiin kummankin lapsiryhmän tarpeisiin vastaaviksi, kuten lasten osallisuutta vahvistamaan, ovat nämä tarpeet jokaisessa varhaiskasvatuksen yksikössä universaalistikin tärkeitä asioita. Kehitetyt menetelmät eivät myöskään vaadi suuria materiaalihankintoja tai suurta ajallista panostusta, jotta ne voidaan rakentaa ja ottaa käyttöön.

Siirtymätilanteiden pedagogiikan tutkiminen oli merkityksellistä myös sen vuoksi, että ilmiöön liittyvää aiempaa tutkimus- ja teoretietoa on vielä hyvin vähän. Kuten yhden varhaiskasvattajan haastattelussa kävi ilmi, siirtymätilanteista varhaiskasvatuksessa on ruvettu puhumaan pedagogisesti merkittävinä hetkinä vasta viime vuosina. Ahonen, jonka tutkimukseen (2015) sekä teokseen (2017) päiväkodin haastavista kasvatustilanteista viittasin tässä opinnäytetyössä useasti, on ensimmäinen ja laajemmin juuri siirtymätilanteita käsittelevä tutkimus varhaiskasvatuksen kentällä. Oma toiveeni on, että tämän opinnäytetyön avulla siirtymätilanteiden pedagoginen merkitys avautui tutkimusryhmien lisäksi raportin lukeneille henkilöille. Saatua tutkimustuloksia voidaan yleisesti hyödynnettynä käyttää arvokkaana tietona varhaiskasvatuksen esimiehille, varhaiskasvattajille tueksi omaan työhön sekä siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämisestä kiinnostuneille tahoille sekä henkilöille esimerkiksi siitä, miten siirtymätilanteiden pedagogisuutta voidaan vahvistaa. Toisaalta tutkimustulokset myös vahvistivat sitä käsitystä, että lapset hyötyvät toiminnan ennakoitavuudesta sekä sitoutuvat toimintaan paremmin silloin, kun heillä on mahdollisuus oppia tilanteessa jotain uutta heitä kiinnostavilla tavoilla.

Toteutin opinnäytetyön yksilötyönä, jolloin tutkimuksen toteuttaminen vaati vahvaa sitoutumista opinnäytetyön työstämiseen sekä tutkimusprosessin eri vaiheisiin. Työn tekeminen yksin oli itselleni luontevaa koko työskentelyni ajan, mutta työskentelyn vaativuus sekä aikaa vievyys pääsivät kuitenkin yllättämään tutkimusta toteuttaessani ja raporttia kirjoittaessani. Kokonaisuutena opinnäytetyön kirjoittaminen oli ammatillisesti antoisaa sekä sopivalla tavalla omia valmiuksiani haastavaa. Jokaisessa prosessin vaiheessa oma aihe tuntui aina

enemmän merkityksellisemmältä, kun oma ymmärrykseni tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä lisääntyi.

Kurikan kaupungin varhaiskasvatus yhteistyötahona oli itselleni entuudestaan tuttu. Myös kohdeyksiköksi valikoitunut varhaiskasvatuksen yksikkö oli itselleni tuttu, sillä olen työskennellyt siellä lyhyen sijaisuuden verran sekä suorittanut toisessa ryhmässä yhden työharjoittelun. Kohderyhmissä en ollut työskennellyt. Kohdeyksikön tunteminen helpotti mielestäni tutkittavaan yhteisöön sisäänpääsyä, joka taas mahdollisti sujuvamman tutkimus- ja kehittämisprosessin toteuttamisen, kun en ollut kaikille tutkittaville vieras. Oli erittäin mielenkiintoista olla tutussa yksikössä tutkijan roolissa, sillä erilainen lähestymiskulma varhaiskasvatuksen työhön laajensi omaa näkemystä siirtymätilanteista sekä pedagogiikasta tavalla, jota olisi vaikea todennäköisesti saavuttaa työntekijänä toimiessa. Yhteistyö yhteistyötahon kanssa oli sujuvaa sekä joustavaa koko opinnäytetyön prosessin ajan.

Johtuen vähäisestä aiheeseen suoraan liittyvästä aiemmasta teorian tiedosta, myös lähteiden etsiminen opinnäytetyön teoriaosuuteen oli osaltaan haastavaa. Ahosen tuottaman tiedon lisäksi aihetta sivuttiin hieman eri tulokulmista mm. Kettukankaan (2017) perustoimintojen käsitettä varhaiskasvatuksessa tarkastelevassa väitöskirjassa sekä Lämsän (2021) kokopäiväpedagogiikkaa ja sen kehittämistä koskevassa artikkelissa. Pedagogiikkaa sekä pedagogisen toiminnan arviointia ja kehittämistä käsiteltiin paljon suomalaisessa varhaiskasvatukseen liittyvässä lähdemateriaalissa, joten hyödyntämällä näitä teemoja teoriaosuuden koostamiseen löysin tutkimuksen kohdeilmiötä pohjustavaa teoriatietoa. Ilmiönä siirtymätilanteiden pedagogiikka ja sen kehittäminen ovatkin mielestäni monikäsitteellinen kokonaisuus, joten sen purkamisen pienempiin kokonaisuuksiin tuki omaa sekä toivottavasti opinnäytetyön lukijan käsityksen muodostamista tutkimuskohteesta.

Löytämäni kotimainen teoria- sekä tutkimuskirjallisuus olivat mielestäni ajankohtaista sekä aiheeseen ja tutkimusmenetelmiin sopivia. Lähteitä hyödynsin saatavuuden rajoissa monipuolisesti. Haastavaksi koin välillä sen, että erityisesti tutkimuskirjallisuudessa saattoi esiintyä samaan asiaan liittyen toisistaan hieman eroavia ohjeistuksia esimerkiksi tutkimusaineiston käsittelyyn liittyen, jolloin oman tulokulman valitsemista piti pohtia lähdemateriaalia yhdistäen. Toisaalta tämä opetti itselleni lähdekriittisyyttä sekä lähteiden arviointia oman työn näkökulmasta. Ulkomaalaisen lähdekirjallisuuden löytäminen oli mielestäni haastavinta, sillä tuntui, että varhaiskasvatukseen liittyvässä tutkimuksessa ei olla vielä niin edistyneitä, että

siirtymätilanteista puhuttaisiin pedagogisina tilanteina. Ulkomaalaiset aiheeseen liittyvät artikkelit sekä teokset tuntuivat myös olevan jo liian vanhoja käytettäväksi opinnäytetyöhön.

Sosionomin (AMK) osaamiskompetenssit näkyivät vahvasti opinnäytetyön prosessin toteuttamisen eri vaiheissa. Ensimmäinen kompetenssi on sosiaalialan eettinen osaaminen (Arene, 2017, s. 4–5), ja opinnäytetyöprosessissani se ilmeni niin tutkimustuloksissa, tutkimuksen eettisessä toteuttamisessa kuin oman sekä käsiteltävän ammattialan työskentelyn reflektiona. Tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen toteutui opinnäytetyön kehittämistyöskentelyn avulla, kun tutkimusryhmissä pystyttiin vahvistamaan lasten osallisuutta toimintaan. Kehittämistyöskentelyn toteuttaminen osana opinnäytetyötä herätti reflektiivistä pohdintaa varhaiskasvattajissa sekä myös omassa ammatillisuudessani tulevana varhaiskasvatusalan työntekijänä – miten voisin toteuttaa siirtymätilanteita pedagogisesti jäsenneilyinä, laadukkaina ja lasten osallisuutta tukevinä hetkinä tulevaisuudessa?

Toinen sosionomin kompetenssi on asiakastyön osaaminen (Arene, 2017, s. 4–5). Kompetenssi pitää sisällään mm. ammatillisen vuorovaikutussuhteen luomisen, tilanteeseen soveltuvien työmenetelmien valinnan sekä muutokseen tähtäävän prosessin hallinnan sekä varhaiskasvatuksen osalta pedagogisen toiminnan suunnittelun, toteutuksen, dokumentoinnin ja arvioinnin taidot. Opinnäytetyöni toteuttaminen kehittämistutkimuksena oli vahvasti muutokseen tähtäävän prosessin toteuttamista, johon sisältyi käytännössä sekä varhaiskasvatuksen asiakkaiden eli lasten huomioiminen, että myös pedagogisen toiminnan suunnittelua, dokumentointia ja arviointia osana tutkimuksen aineiston keräämistä sekä raportin kirjoittamista. Kehittämistyöskentelyssä oli hienoa seurata varhaiskasvattajien syvällistäkin pohdintaa siitä, miten he rakensivat juuri omiin lapsiryhmiinsä sopivat pedagogiset menetelmät siirtymätilanteiden pedagogiikkaa tukemaan.

Kolmannessa sosionomin osaamiskompetenssissa painotetaan sosiaalialan palvelujärjestelmäosaamista (Arene, 2017, s. 4–5). Tutkimuksen teoriaosuutta koostaessani oli erittäin mielenkiintoista tutkia, mitä varhaiskasvatuslaki sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sanovat pedagogisesta toiminnasta ja sen kehittämisestä. Moniammatillisen yhteistyön merkitys korostui varhaiskasvattajien vastauksissa pedagogiikan kehittämiseen liittyen – yhteistyön koettiin olevan merkityksellistä myös kehittämisen mahdollistumiseksi. Kehittämistyöskentelyjä toteuttaessani mieleen nousi vahvasti varhaiskasvattajien monipuolinen osaaminen, tiedot sekä taidot ja oli hienoa huomata, että myös opiskelijan ajatuksia kuunneltiin sekä otettiin osaksi moniammatillista keskustelua. Opinnäytetyön toteuttaminen varhaiskasvatuksen

toimintaympäristössä sekä siellä tapahtuvan toiminnan kehittäminen opetti, miten työskentelyssä tuli osata huomioida tilanteessa käytettävissä olevat resurssit, mahdolliset tarpeet, reunaehdot sekä eri tekijöiden ja toimijoiden vaikutukset työskentelyyn. Erityisesti kehitettäessä toimintaa tuli osata huomioida kehityskohteen kanssa riippuvuussuhteessa olevia tekijöitä, joita ei voida mahdollisesti muuttaa tai joiden muuttaminen vaatii vielä laajempaa sekä perusteellisempaa kehittämistä.

Neljäs sosionomin kompetenssi kuvaa osallistavaa ja kriittistä yhteiskuntaosaamista, jolla jäsenellään asiakkaiden äänen esiin tuomista, osallisuuden edistämistä yhteiskunnan rakenteissa, toimijuuden vahvistamista sekä muuta mahdollista alaan liittyvää vaikuttamistyötä ja sen koulutuksen kehittämistä (Arene, 2017, s. 4–5). Opinnäytetyön yksi keskeinen tutkimustulos oli, että lasten osallisuutta onnistuttiin vahvistamaan siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämisen avulla, joka näkyi lasten lisääntyneenä toimijuutena. Toisaalta tutkimuksen avulla pystyin nostamaan myös varhaiskasvattajien kokemuksia ja ajatuksia esiin koskien siirtymätilanteita, pedagogiikkaa ja sen kehittämistä: myös heidän huomioidensa kuuleminen on varhaiskasvatuksen kehittämisen kannalta oleellista. Toivon, että opinnäytetyöni toi varhaiskasvatuksen tietovarantoon lisää arvokasta tietoa ja vaikuttaa osaltaan siirtymätilanteiden pedagogisuuden vahvistumiseen tulevaisuudessa.

Tutkimuksellinen kehittämis- ja innovaatio-osaaminen onkin sosionomin viides osaamiskompetenssi (Arene, 2017, s. 4–5). Opinnäytetyöprosessin toteuttaminen vahvisti erityisesti tätä osaamisaluetta tulevana sosionomina. Prosessin aikana aiemman tutkitun tiedon hyödyntämistä ja tulkintaa opin opinnäytetyön teoriaosuutta koostaessani, oman tutkimuksen toteuttamista suunnitellessani esimerkiksi havainnointi- ja haastattelulomakkeiden osalta sekä tutkimuskirjallisuuteen perehtyessäni. Toisaalta opinnäytetyössä mielenkiintoisinta oli päästä itse tuottamaan tutkimuksellisen tiedon kriteerit täyttävää tietoa omalta koulutusosalta tämän raportin muodossa. Yksi kompetenssiin liittyvä osa-alue on innovatiivisten menetelmien hyödyntäminen työelämän kehittämisessä, ja tätäkin osa-aluetta pääsin kehittämistyöskentelyä toteuttaessani harjoittelemaan, kun yhdistin kehittämistyöskentelyn rungoksi kahdesta eri kehittämismenetelmästä ne omaan kehityskohteeseeni ja -ympäristöön sopivat vaiheet. Varhaiskasvatukseen liittyvän osaamisen osalta opinnäytetyöni mielestäni ilmentää juuri varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin arviointia ja kehittämistä yhdessä varhaiskasvattajien kanssa, jotka Arene on asettanut kompetenssin keskeisiksi sisällöiksi.

Viimeinen sosiaalialan osaamiskompetenssi liittyy työyhteisö-, johtamis- ja yrittäjyysosaamiseen (Arene, 2017, s. 4–5). Omassa työskentelyssä opinnäytetyön osalta korostui eniten työyhteisöön liittyvät näkökulmat sekä toisaalta myös kompetenssin sisällössä mainittu kehittämishankkeiden johtaminen. Kehittämishankkeen toteuttaminen opiskelijana työyhteisölle oli opettavaista oman toiminnan suunnittelun ja arvioinnin kannalta, kun omaa roolia sekä osallistumista piti tarkastella kriittisesti. Tutkimukseeni sisältyi toisaalta myös muiden työn arviointia, mutta opinnäytetyössä keskityin työn tulosten sekä vaikutusten esittämiseen sekä arviointiin. Koen, että tärkeintä prosessissa oli keskittyä arvioimaan toiminnan vahvuuksia sekä nostamaan esiin realistisesti myös mahdollisia kehittämiskohtia nimenomaan lasten eli asiakkaiden tarpeiden näkökulmasta. Tässä opinnäytetyöni onnistui omasta mielestäni myös hyvin. Tutkimukseen osallistuneen työyhteisön kanssa työskenteleminen oli itselleni arvokas kokemus siitä, että tarkkailemalla, kuuntelemalla sekä katsomalla on mahdollisuus huomioida asioihin vaikuttavia tekijöitä hyvin erilaisesta näkökulmasta, kuin silloin, kun tilanteessa on itse toimijana. Toisaalta oli myös merkittävää huomata, että varhaiskasvattajat pitivät omaa työyhteisöään voimavarana haastavissa tilanteissa.

Opinnäytetyöprosessi eteni hyvin siinä aikataulussa, jossa olin sen suunnitellutkin toteuttavani. Keväällä ennen aineiston keräämistä näytti hetken siltä, että aineiston kerääminen ei välttämättä onnistu, kun aikataulut tutkimukseen osallistuneiden lapsiryhmien kanssa eivät olleet vielä varmistuneet ja alkavat lasten sekä varhaiskasvattajien kesälomat lähestyivät. Toimivan yhteistyön avulla saimme aineiston keräämiselle kuitenkin sovittua nopealla aikataululla jokaiselle sopivat ajat siten, että väliin oli mahdollista myös jättää aikaa varhaiskasvattajille toteuttaa sekä testata heidän kehittämiään pedagogisia ratkaisuja lapsiryhmissä. Vaikka työni toteuttaminen etenikin aikataulussa, vei useampi vaihe tutkimuksen toteuttamisesta sekä raportin kirjoittamisesta enemmän aikaa, kuin olin aluksi ajatellut. Opinnäytetyön saattaminen valmiiksi vaatikin vahvaa sitoutumista sekä ajallista panostamista itseltäni. Ainut, mikä työskentelyprosessini aikana muuttui, oli se, että aluksi suunnitelmani oli toteuttaa kehittämistyöskentely yhteisesti molempien lapsiryhmien varhaiskasvattajille. Koska varhaiskasvattajat toivoivat omia kehittämishetkiään ja näiden järjestäminen erillisinä oli mahdollista, ei suunnitelman muuttaminen toisaalta haastanut omaa työskentelyäni liikaa. Erilliset äänitetyt dokumentit olivat todennäköisesti myös helpompia litteroida, kuin yksi yhteinen äänite olisi ollut. Jos työskentely olisi toteutunut yhtäaikaaisesti kaikille varhaiskasvattajille, olisi kehittämishetken dokumentointi videoimalla ollut todennäköisesti välttämätöntä.



Koen saamani tutkimustulokset mielenkiintoisiksi. Tutkimukseni tuloksissa oli paljon samaa, mitä Ahosen toteuttamassa aiemmassa aihetta sivuavassa tutkimuksessa kävi ilmi. Toisaalta tässä tutkimuksessa lapsiryhmien siirtymätilanteisiin ei sisällynyt juurikaan odottamista tai jonnottamista vastoin hänen tuloksiaan. Tällaisia tuloksia olisin itse odottanut omien kokemuksieni pohjalta varhaiskasvatuksesta, mutta tutkimuskohteina olevissa ryhmissä tähän asiaan oli selkeästi kiinnitetty huomiota erilaisten toimintatapojen avulla. Koen omien tutkimustulosteni vastaavan hyvin asetettuihin tutkimuskysymyksiin, sillä tuloksista selviää, millaisia siirtymätilanteet ryhmissä olivat sekä millaista pedagogiikkaa niissä toteutettiin. Opinnäytetyön raporttini avaa myös selkeästi, miten siirtymätilanteiden pedagogiikkaa kehitettiin sekä myös sitä, miten pedagogiikan kehittäminen vaikutti lapsiryhmiin. Monimenetelmäisesti kerätty tutkimusaineisto vahvisti tulosteni luotettavuutta sekä laatua. Tulosteni luotettavuutta olisin voinut vielä vahvistaa keräämällä tutkimusaineistoa pidemmältä aikaväliltä havainnoinnin osalta, jolloin päiväkohtaisten eroavaisuuksien dokumentointi olisi ollut mahdollista. Tätä aihetta olisi sikiin mahdollista tutkia lisää laajempuna tutkimuksena, joka myös huomioisi mahdolliset mikrosiirtymät sekä niihin liittyvät toiminnot.

## LÄHTEET

- Ahonen, L. (2017a). Haastavat kasvatustilanteet: *Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2017b). *Vasun käyttöopas*. PS-kustannus.
- Ahonen, L., & Roos, P. (2019). *Iloa ja oivalluksia! Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa*. Kasvusto.
- Ahonen, L., & Roos, P. (2021). *Untuvikot: Alle kolmevuotiaiden pedagogiikka*. PS-kustannus.
- Allila, K., & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 49(1), 75–81.  
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-2526019>
- Arene. (2017). *Sosionomikoulutus ammattikorkeakouluissa: Hyvinvoinnin ja tasa-arvon edistäjä elämänkaaren eri vaiheissa*. [http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene\\_sosionomiselvitys\\_lyhytRaportti\\_fin.pdf?t=1526901428](http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_sosionomiselvitys_lyhytRaportti_fin.pdf?t=1526901428)
- Atjonen, P. (2015). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Kirjokansi.
- Banerjee, R., & Horn, E. (2012). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young exceptional children*, 16(2), 3–14.  
<https://doi.org/10.1177/1096250612446853>
- Butler, A., & Ostrosky, M. (2018). Reducing challenging behaviors during transitions: Strategies for early childhood educators to share with parents. *Young Children*, 73(4).  
<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/sep2018/reducing-challenging-behaviors-during-transitions>
- Eerola-Pennanen, P., & Vuorisalo, M., & Raittila, R. (2017). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (2. korjattu painos, s. 21–35). Vastapaino.
- Fonsén, E. (2019). Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen laadun taustalla: Talon tavoista tavoitteelliseksi pedagogiikaksi. Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.), *Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu: Nyt on pedagogiikan aika!* (3. painos, s. 31–33). [https://www.vol.fi/uploads/2019/01/62b0f739-pedagogiikan-aika-3painos\\_nayttis3.pdf](https://www.vol.fi/uploads/2019/01/62b0f739-pedagogiikan-aika-3painos_nayttis3.pdf)
- Fonsén, E., Heikka, J., Hjelt, H., Eskelinen, M. & Riekkola, A. (2018). Osallisuutta edistävä toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen – Case Yliskylä. Teoksessa J. Kangas., J. Vlasov., E. Fonsén., & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 168–187). Suomen varhaiskasvatus.

- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. PS-kustannus.
- Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hujala, E., & Fonsén, E. (2016). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala., & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (3. päivitetty painos, s. 314–329). PS-kustannus.
- Kananen, J. (2012). *Kehittämistutkimus opinnäytetyönä: Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. (2015). *Opinnäytetyön kirjoittajan opas: Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karila, K. (2013). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila, & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 9–29). Vastapaino.
- Karila, K. (2019). Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.), *Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu: Nyt on pedagogiikan aika!* (3. painos, s. 9–11). [https://www.vol.fi/uploads/2019/01/62b0f739-pedagogiikan-aika-3painos\\_nayttis3.pdf](https://www.vol.fi/uploads/2019/01/62b0f739-pedagogiikan-aika-3painos_nayttis3.pdf)
- Kataja, E., & Opetushallitus. (23.3.2018). *Osallisuus kokopäiväpedagogiikan ja perushoitotilanteiden näkökulmasta* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gRO1ERg-vidnw>
- Kettukangas, T. (20.3.2020). Arkea, kokopäiväpedagogiikkaa vai mitä se varhaiskasvatus nyt oikeastaan olikaan? *Tutkittua varhaiskasvatuksesta*. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2020/03/20/arkea-kokopaivapedagogiikkaa-vai-mita-se-varhaiskasvatus-nyt-oikeastaan-olikaan/>
- Kettukangas, T. (2017). *Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa*. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2574-9>
- Koivula, M., & Laakso, M. (2017). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa M. Koivula., A. Siippainen., & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (2. korjattu painos, s. 108–128). Vastapaino.

- Kola-Torvinen, P. (2019). Laaja-alainen osaaminen ja oppimisen alueet varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.), *Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu: Nyt on pedagogiikan aika!* (3. painos, s. 12–14). [https://www.vol.fi/uploads/2019/01/62b0f739-pedagogiikan-aika-3painos\\_nayttis3.pdf](https://www.vol.fi/uploads/2019/01/62b0f739-pedagogiikan-aika-3painos_nayttis3.pdf)
- Komi, T. (2016). Koko päivä pedagogiikkaa. *Lastentarha*, 79(1), 18–19.
- Kronqvist, E., & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt: Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. WSOYpro.
- Kurikan kaupunki. (18.6.2019). *Varhaiskasvatussuunnitelma 2019*. <https://kurikka.fi/wp-content/uploads/2019/06/Kurikan-varhaiskasvatussuunnitelma-2019.pdf>
- Laaksonen, A. (2019). *Kanssasätely päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa: Tehtävän loppuunsaattamisen ja pettymyksistä yli pääsemisen kannattelu*. [Pro gradu -työ, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201910233771>
- Laaksonen, V. (2022). *Kaveritaidot varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Leppänen, S. (2017). *Mitä sinun pitää ihan ensin tehdä? Toiminnanohjauksen taidot päiväkodin siirtymätilanteessa*. [Pro gradu -työ, Jyväskylän yliopisto]. JYX. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201706182933>
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 79–86. <https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Mattila, V. (2009). Pienin askelin -malli kehittämisen työkaluna. Teoksessa A. Mäkitalo, M. Ojala, T. Venninen, B. Vilpas (toim.), *Löytöretkellä omaan työhön: Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa* (s. 51–58). (Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja 2009:22). VMK-Metro.
- Mertala, P. (2020). Laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 9(1), 6–31. <https://journal.fi/jecer/article/view/114121/67320>
- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Pakanen, A. (22.10.2018). Fakta ja fyrkkaa. *Varhaiskasvatuksen Opettajien liitto*. <https://www.vol.fi/blogit/faktaa-ja-fyrkkaa/>
- Pääjoki, T. (2016). Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala., & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (3. päivitetty painos, s. 111–123). PS-kustannus.

- Raittila, R. (2016). Ympäristökasvatus on lasten toimintaa. Teoksessa E, Hujala., & L, Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (3. päivitetty painos, s. 210–220). PS-kustannus.
- Salminen, J., & Poikonen, P. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (2. korjattu painos, s. 56–74). Vastapaino.
- Suvanto, M., Liinamaa, T., & Ukkonen-Mikkola, T. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja osaaminen. Teoksessa E, Fonsén., M, Koivula., R, Korhonen., & T, Ukkonen-Mikkola (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: Yhteistyössä eteenpäin* (s. 85–106). Suomen varhaiskasvatus.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (6.9.2022). *Varhaiskasvatus 2020*. <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/varhaiskasvatus>
- Thelen, P., & Klifman, T. (2011). Using daily transition strategies to support all children. *Young children*, 66(4), 92–98. <https://www.proquest.com/docview/881563743?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar>
- Toikko, T., & Rantanen, T. (2009). *Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistumiseen ja tiedontuotantoon*. Tampere University Press.
- Torkko, H. (2020). *Pienryhmät varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan kehyksenä*. [Kandidaatin tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/120882/TorkkoHeidi.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turja, L. (2016). Tiedekasvatus ja lapsen tutkiva toiminta. Teoksessa E, Hujala., & L, Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (3. päivitetty painos, s. 181–196). PS-kustannus.
- Turja, L. (2018). Pedagogiikan toteuttaminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén, & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 63–134). Suomen varhaiskasvatus.
- Turunen, K. (1999). *Opetustyön perusteet*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vilka, H. (2006). *Tutki ja havainnoi*. Tammi.
- Vilka, H. (2015). *Tutki ja kehitä* (4. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Vilpas, B. (2009). PDCA-lomakkeet kehittämisen tukena. Teoksessa A. Mäkitalo, M. Ojala, T. Venninen, B. Vilpas (toim.), *Löytöretkellä omaan työhön: Kehittämistä ja tutkimista*

*päiväkodin arjessa* (s. 51–58). (Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOC-CAn ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja 2009:22). VMK-Metro.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI\\_vaka\\_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf)

Vlasov, J., Siippainen, A., Salminen, J., & Harkoma, S. (2021). Kehittävä arviointi varhaiskasvatuksen henkilöstön oman työn tukena. Teoksessa E, Fonsén., M, Koivula., R, Korhonen., & T, Ukkonen-Mikkola (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: Yhteistyössä eteenpäin* (s. 192–205). Suomen varhaiskasvatus.

## **LIITTEET**

Liite 1. Havainnointilomake

Liite 2. Huoltajien suostumuslomake lapsen havainnoinnille

Liite 3. Teemahaastattelurunko

Liite 4. Tutkimussuostumuslomake varhaiskasvattajille

Liite 5. Ryhmäkohtainen toimintasuunnitelma

Liite 6. Havaintotaulu

Liite 7. Esimerkki analyysistä

## Liite 1. Havainnointilomake

Havainnoinnin esitiedot	
Havainnoinnin päivämäärä:	
Havaintoryhmä:	
Lapsia paikalla:	
Varhaiskasvattajia paikalla siirtymätilanteessa:	
1. Siirtymätilanteen rakenne	
Havaintokohde	Havainnot
Siirtymätilanteen kesto (min)	
Siirtymätilanteen syy (mistä mihin)	
Siirtymätilanteen toimintaympäristö (paikka)	
Siirtymätilanteessa oleva lapsiryhmä (koko ryhmä, osa ryhmää, pienryhmä, pareittain)	
2. Varhaiskasvattajien toiminta siirtymätilanteessa	
Havaintokohde	Havainnot
Varhaiskasvattajien asettuminen ympäristössä	
Varhaiskasvattajien tehtävät ja roolit	
<b>Vuorovaikutus</b> (määrä, tapa, sisältö / muiden varhaiskasvattajien kanssa, lasten kanssa)	
<b>Joustavuus</b> (toimintaan, lapsiryhmään, muihin varhaiskasvattajiin)	
<b>Suhtautuminen lapsiryhmän toimintaan</b>	
3. Lapsiryhmän toiminta siirtymätilanteissa	
Havaintokohde	Havainnot
<b>Lasten sitoutuminen toimintaan</b> (vahvaa, vaihtelevaa, heikkoa, miten ilmenee)	
<b>Lasten huomion suuntautuminen</b> (toisiin lapsiin, varhaiskasvattajiin, muuhun ympäristöön, miten ilmenee)	
<b>Vuorovaikutus</b> (määrä, tapa, sisältö / muiden lasten kanssa, varhaiskasvattajien kanssa)	
<b>Odottaminen ja jonottaminen siirtymätilanteissa</b> (paljon, jonkin verran, vähän, monestiko siirtymätilanteen aikana, missä vaiheessa)	
<b>Asiat, jossa lapset kaipasivat varhaiskasvattajien tukea siirtymätilanteessa</b>	



<b>4. Pedagogiikka siirtymätilanteessa</b>	
<b>Havaintokohde</b>	<b>Havainnot</b>
<b>Pedagogiset menetelmät</b> (tukivälineet, toimintatavat)	
<b>Lasten aloitteisiin tarttuminen ja vastaaminen</b>	
<b>Struktuuri</b> (ohjeet, neuvot, jäsentelyt)	
<b>Varhaiskasvattajien palaute lapsille</b> (sävy, tiheys, tapa)	
<b>Ryhmän tai tilojen jakaminen</b>	
<b>Oppimisen alueiden näkyvyys toiminnassa</b> (kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni, kasvan, liikun ja kehityn)	

## **Liite 2. Huoltajien suostumuslomake lapsen havainnoinnille**

### **Kirjallinen suostumus lapseni havainnoinnille osana lapsiryhmän havainnointia opinnäytetyöhön**

Opinnäytetyön tarkoituksena on tutkia päiväkodin siirtymätilanteiden pedagogiikkaa, ja osana tätä tutkimusta opinnäytetyön tekijä havainnoi kaksi kokonaista päivää varhaiskasvattajien toteuttamaa pedagogista toimintaa sekä sen vaikutusta lapsiryhmän toimintaan siirtymätilanteissa. Havainnointi toteutetaan seuraamalla päiväkodin siirtymätilanteissa varhaiskasvattajien pedagogista toimintaa sekä sen vaikutusta lapsiryhmään. Toiminnasta seuraavia vaikutuksia lapsiryhmään kirjataan ylös havainnoinnin aikana kirjallisesti ja sähköisesti. Havainnot kirjataan havainnointivaiheessa sekä raportoidaan valmiissa opinnäytetyössä yleisellä tasolla, kuten: ”Osa lapsiryhmän lapsista hyötyi selkeästi kuvakorttien käytöstä siirtymätilanteissa”. Lastanne ei ole mahdollista tunnistaa havainnointi materiaalista eikä valmiista opinnäytetyön raportista, eikä lapsestanne kirjata ylös mitään henkilökohtaisia tietoja. Valmis opinnäytetyö julkaistaan Theseus-tietokannassa sähköisesti, jossa se on vapaasti luettavissa. Jos ette halua lastanne havainnoitavan osana muuta lapsiryhmää, jättäkää tämä lomake palauttamatta. Tällöin lapsenne jätetään havainnoinnin ulkopuolelle.

**Allekirjoittamalla tämän lomakkeen annan luvan Seinäjoen Ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijalle havainnoida lastani osana koko lapsiryhmän toiminnan havainnointia opinnäytetyön aineiston keruuta varten.**

**Lapsen nimi ja ryhmä:**

**Huoltajan nimi ja allekirjoitus:**

Lisätietoja tutkimuksesta saa tutkimuksen toteuttajalta:

Sanni Lehtonurmi / Puhelinnumero / Sähköpostiosoite

### **Liite 3. Teemahaastattelurunko**

#### **ESITIEDOT**

Päivämäärä ja haastattelun kesto:

Haastateltava ja haastateltavan numero:

Haastateltavan ryhmä:

#### **1 TAUSTATIEDOT**

Ammattinimike:

Koulutustausta:

Työkokemus alalta:

Ikä:

#### **2 SIIRTYMÄTILANTEET LAPSIRYHMÄSSÄ**

- Miten määrittelet siirtymätilanteet varhaiskasvatuksessa?
- Millaisena siirtymätilanteet näyttäytyvät teidän ryhmässänne?
- Millaisena itse varhaiskasvattajana koet siirtymätilanteet ryhmässänne?
- Millaisena ajattelet ryhmänne lasten kokevan varhaiskasvatuksen siirtymätilanteet?
- Mitkä eri tekijät vaikuttavat mielestäsi siirtymätilanteiden sujuvuuteen?
- Jos ryhmässänne esiintyy siirtymätilanteisiin liittyviä haasteita, millaisia ne ovat?

#### **3 VARHAISKASVATTAJIEN ROOLI JA SJOITTUMINEN SIIRTYMÄTILANTEISSA**

- Millainen on mielestäsi varhaiskasvattajan keskeinen rooli siirtymätilanteissa?
- Millaisena teidän lapsiryhmässänne eri roolit ja vastuut siirtymätilanteissa näyttäytyvät?
- Miten varhaiskasvattajien kesken jaatte eri rooleja lapsiryhmänne siirtymätilanteissa?
- Millaisia vaikutuksia lapsiryhmään ajattelet sillä olevan, että varhaiskasvattajat suunnittelisivat etukäteen omaa sijoittumistaan sekä roolejaan siirtymätilanteissa?

#### **4 PEDAGOGISET MENETELMÄT JA TOIMINTATAVAT SIIRTYMÄTILANTEISSA**

- Mitä sinulle tarkoittavat pedagogiset menetelmät ja toimintatavat?
- Millaisia pedagogisia menetelmiä tai toimintatapoja lapsiryhmässänne on käytössä siirtymätilanteissa?
- Miten nämä pedagogiset menetelmät tai toimintatavat tukevat lapsiryhmäänne?

- Osallistuvatko lapsiryhmänne lapset siirtymätilanteiden pedagogiikan suunnitteluun, toteutukseen tai arviointiin?
- Jos osallistuvat, miten he ovat osallistuneet?
- Millaiset pedagogiset menetelmät tai toimintatavat koet itse hyödyllisiksi siirtymätilanteissa?
- Käsittelettekö siirtymätilanteiden pedagogiikkaa varhaiskasvattajien kanssa esimerkiksi tiimipalaverissa tai muissa keskusteluissa?
- Jos kyllä, niin millaisia asioita olette käsitelleet?

## **5 OPPIMISEN ALUEET SIIRTYMÄTILANTEIDEN PEDAGOGIIKASSA**

- Miten hyvin koet oppimisen alueiden olevan sovellettuna pedagogiseen toimintaan yleisesti lapsiryhmässänne?
- Hyödynnättekö oppimisen alueita siirtymätilanteiden pedagogiikan suunnittelun tukena?
- Voisitko kuvailla, miten lapsiryhmässänne hyödynnetään oppimisen alueita siirtymätilanteiden pedagogiikassa?
- Mitä oppimisen alueista on mielestäsi luontevinta toteuttaa siirtymätilanteiden pedagogiikassa ja miksi koet näin? (yksi tai useampi)
- Mitä oppimisen aluetta on mielestäsi haastavinta toteuttaa siirtymätilanteiden pedagogiikassa ja miksi koet näin? (yksi tai useampi)

## **6 PEDAGOGIIKAN KEHITTÄMINEN SIIRTYMÄTILANTEISSA**

- Mitä pedagogiikan kehittäminen sinulle tarkoittaa?
- Millaisia ajatuksia sinulle herää siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämisestä?
- Millaiset asiat voivat mielestäsi lapsiryhmässänne synnyttää tarvetta kehittää siirtymätilanteiden pedagogiikkaa?
- Miten haluaisit mainitsemiasi asioita kehittää?
- Miten lapsia voisi mielestäsi osallistaa siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämiseen?
- Millaiset mahdollisuudet koet sinulla olevan siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämiseen omassa työssäsi?
- Millaista tukea tai resurssia toivoisit siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämiseen?

## **7 VAPAA SANA**

## Liite 4. Tutkimussuostumuslomake varhaiskasvattajille

### Tutkimussuostumuslomake

Allekirjoittamalla tämän lomakkeen suostun osallistumaan haastatteluun, joka on osa päiväkodin siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämistä koskevaa opinnäytetyön aineiston keruuta. **Haastattelussa haastateltavalta varhaiskasvatuksen työntekijältä kysytään kysymyksiä, jotka koskevat siirtymätilanteita, niissä tapahtuvaa pedagogista toimintaa sekä sen mahdollista kehittämistä.** Haastattelussa selvitetään varhaiskasvattajan omia kokemuksia ja ajatuksia tutkimusaiheeseen liittyen. Haastatteluun osallistuminen on anonyymiä, eikä haastateltavaa pysty tunnistamaan valmiista opinnäytetyöstä eli haastattelussa annetut vastaukset esitetään raportointivaiheessa siten, että haastateltavien anonymiteetti säilyy. Haastattelu äänitetään, jotta tutkija pystyy litteroimaan haastattelun mahdollisimman tarkasti ja kaikki haastattelussa esiin nousseet vastaukset saadaan tallennettua osaksi aineistoa. Äänite poistetaan asianmukaisesti heti, kun haastattelu on litteroitu. Tutkimustulokset julkaistaan Theseus-tietokannassa, josta pääsee vapaasti lukemaan valmiin tutkimusraportin. Valmiin tutkimuksen sähköinen linkki välitetään yhteistyötahon eli Kurikan kaupungin varhaiskasvatuksen sähköisen viestintäkanavan kautta tiedoksi varhaiskasvatuksen henkilöstölle.

Annan luvan käyttää tuottamaani haastatteluaineistoa opinnäytetyössä

Haastateltavan nimi:

Haastateltavan allekirjoitus:

Päiväys:

Lisätietoja tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta saat ottamalla yhteyden opinnäytetyön tekijään:

Sanni Lehtonurmi

Seinäjoen Ammattikorkeakoulu / Sosionomi (AMK)- opiskelija

Puhelinnumero

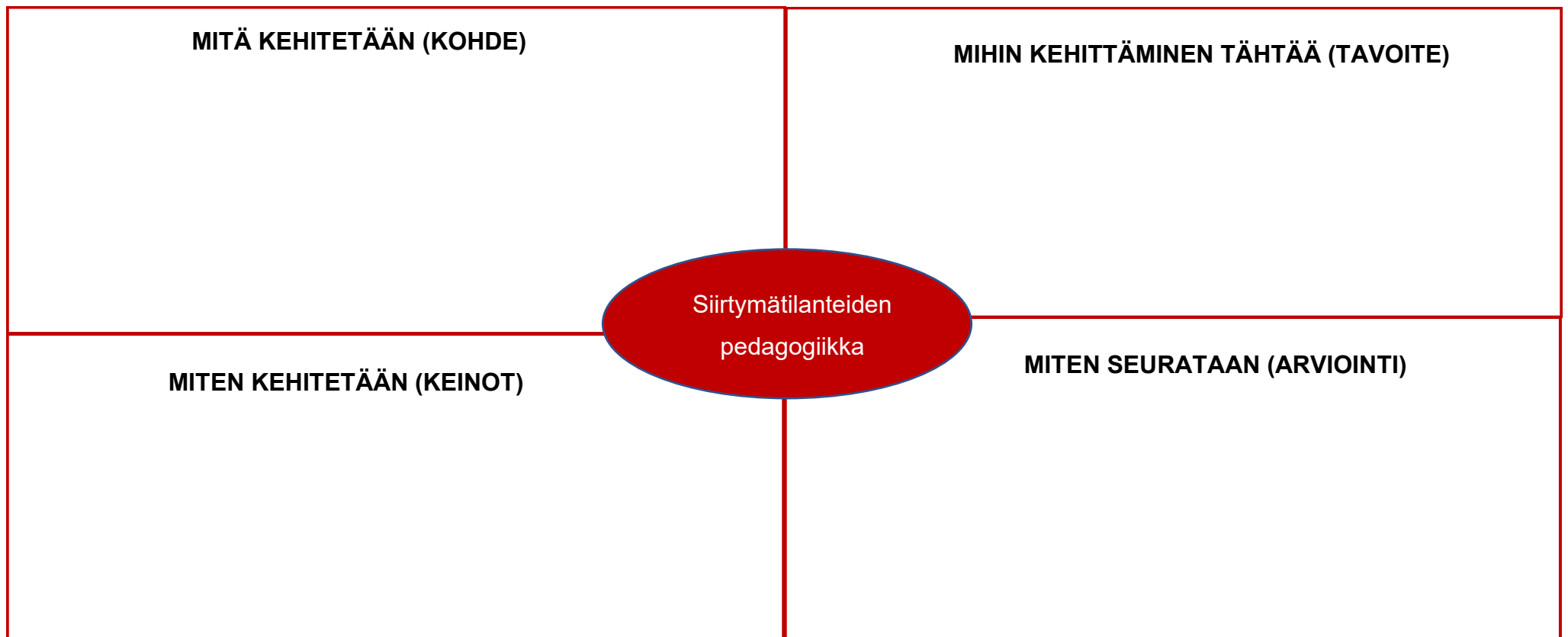
Sähköposti

**Liite 5. Ryhmäkohtainen toimintasuunnitelma**

Ryhmä:

Kehittämissuunnitelman kirjauspäivä:

Kehittämissuunnitteluun osallistuneet varhaiskasvattajat:



**Liite 6. Havaintotaulu**

Havaintotaulu siirtymätilanteiden pedagogiikan kehittämisen arviointiin



## Liite 7. Esimerkki analyysistä

MITEN VARHAISKASVATTAJAT KUVAILEVAT SIIRTYMÄTILANTEITA LAPSIRYHMISSÄÄN?				
Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alakäsite	Yläkäsite	Kokoava käsite
H1: Toisinaan siirtymätilanteista tulee mieleen kaaos	Toisinaan siirtymät kaoottisia	<b>Kaoottisuus</b>	<b>Kaoottisuus</b>	<b>Haastava kasvatustilanne</b>
H6: Siirtymät meidän ryhmässämme näyttävät usein kaoottisilta. Kun siirryin tähän ryhmään, odotin paljon kaoottisempaa menoa.	Siirtymät kaoottisia, odotukset kaoottisemmat	<b>Kaoottisuus, odotus kaoottisuudesta</b>		
H4: Ennen tätä hetkeä siirtymät ovat olleet aika haasteellisia. Nyt on aika seesteistä verrattuna siihen, mitä meillä on ollut.	Nykyiset siirtymät seesteisempiä kuin ennen	<b>Haasteellisuus, haasteellisuuden väheneminen</b>	<b>Haasteellisuus</b>	
H5: No päivästä riippuen, joskus siirtymät voivat olla todella haasteellisia ja joskus voi sujua tosi hienosti	Siirtymien haasteellisuus riippuu päivästä	<b>Päiväkohtainen haasteellisuus</b>		
H7: Siirtymät ovat meidän ryhmässämme ehkä niitä haastavimpia tilanteita.	Siirtymät haastavimpia tilanteita	<b>Haasteellisuus</b>		
H1: Sellaisia haasteita voi olla meidän lapsillamme siirtymässä, että kun on lapsi, joka menee ihan veteläksi, eli ei halua siirtyä. Esimerkiksi, kun lapsi tykkää olla paljon ulkona, eikä sitten halua siirtyä sieltä sisälle.	Haaste, jossa lapsi menee veteläksi eli ei halua siirtyä	<b>Siirtymisen haasteet</b>	<b>Siirtymisen haasteet</b>	<b>Tuen tarpeiden ilmeneminen</b>
H7: Se tilanne on ehkä lapsille sellainen epämiellyttävä, kun se ei ole niin strukturoitu, kun he joutuvat tekemään itse siinä aika paljon. Siirtymässä haasteet ehkä tulevat eniten esiin.	Strukturoimaton tilanne lapsille itsenäisen toiminnan takia epämiellyttävä, siirtymässä haasteet tulevat esiin	<b>Epämiellyttävä tilanne, siirtymisen haasteet</b>		
H4: Siellä on sellaista, että jotkut lapset karkailevat, voivat juosta ympyrää edestakaisin, tai voi olla sitä, että ei huvita, en osaa, en jaksa.	Lapset karkailevat, juoksevat tai eivät halua siirtyä	<b>Epätoivottu toiminta ja käytös</b>	<b>Epätoivottu toiminta ja käytös</b>	
H5: Huonona päivänä joku vaikka lähtee karkuun, kaksi tappelee, ja joku, joka tarvitse yksilöllistä apua ei sitä saa.	Huonona päivänä karkaamista, tappelua ja tuen tarpeeseen vastaamattomuutta	<b>Epätoivottu toiminta ja käytös, tuen tarve</b>		
H3: Koska meillä lapset ovat pieniä, he tarvitsevat sen aikuisen tuen ja ohjauksen.	Tukea ja ohjausta tarvitsevat lapset	<b>Tuen tarve</b>	<b>Tuen tarve</b>	
H5: Meillä on aikamoinen paketti, kun paljon on vilkkautta ja tätä vauhtia sekä yksilöllisiä tuen tarpeita	Paljon vilkkautta, vauhtia ja yksilöllisiä tuen tarpeita	<b>Levottomuus, tuen tarve</b>		



H2: Pienet lapset varsinkin vierastavat uusia ihmisiä.	Uusia ihmisiä vierastavat lapset	<b>Vierastaminen</b>		
H2: Siirtymätilanteiden laatu meillä vaihtelee riippuen siitä, ketä lapsia ja aikuisia on paikalla. Tarkoitetaan, onko töissä vaikka ulkopuolisia sijaisia, tai muista ryhmistä tulleita työntekijöitä.	Laatuun vaikuttavat läsnäolevat lapset ja aikuiset sekä ulkopuolisten sijaisten läsnäolo	<b>Paikalla olevat lapset ja aikuiset</b>	<b>Paikalla olevat lapset ja varhaiskasvattajat</b>	<b>Ryhmän ja henkilöstön rakenne</b>
H1: Kun kaikki kasvattajat ovat paikalla ja kun heidän kanssaan on tehnyt pitkään yhteistyötä niin silloin ne ovat huomattavasti helpompia. Kun joku kasvattajista on poissa ja vaikka siihen tulee toinen ammattilainen tilalle, niin se muuttaa dynamiikkaa siirtymissä.	Tuttujen kasvattajien läsnäolo helpottaa siirtymä, vieraiden ammattilaisten tulo ryhmään muuttaa dynamiikkaa	<b>Paikalla olevat kasvattajat</b>		
H2: Mitä enemmän on henkilöitä töissä meidän ryhmäsämme, niin sen sujuvampia ja helpompia siirtymät ovat.	Sujuvat siirtymät, kun enemmän henkilöstöä	<b>Riittävä henkilöstö</b>	<b>Riittävä henkilöstö</b>	
H5: Vaikka on 4 aikuista niin ne eivät aina riitä.	4 aikuista ei aina riitä	<b>Riittävä henkilöstö</b>		
H1: Oman ryhmän työntekijät sitten rohkaisevat lapsia toimimaan myös vaihtuvien työntekijöiden kanssa.	Rohkaisu toimintaan vaihtuvien ihmisten kanssa	<b>Siirtymässä tukeminen</b>	<b>Tukeminen</b>	<b>Varhaiskasvattajan rooli</b>
H3: Joissain siirtymissä aikuinen on viemässä lapsia sinne. Kulkee sen siirtymän lapsen kanssa. Esimerkiksi kun pidän nallekerhoa, haen nallen kanssa lapset sinne.	Kulkee siirtymän lapsen kanssa	<b>Siirtymässä tukeminen</b>		
H4: Toisaalta tuntee itsensä avuliaaksi siirtymissä, kun meillä on vipinää ja on pakko mennä auttamaan sekä selvittelemään. Tykkään, kun saan auttaa.	Tuntee itsensä avuliaaksi ja tykkää, kun on vipinää ja saa auttaa	<b>Auttaminen</b>		
H5: On itsellä tosi varma fiilis, jos minulla on kaikki käsissä tässä siirtymässä. Olen tilanteen tasalla, kun olen saanut kohdattua lapset.	Itsevarmuus lasten kohtaamisesta	<b>Kohtaaminen</b>	<b>Kohtaaminen</b>	
H6: Lapset ovat kyllä tottuneet siihen, miten täällä ryhmässä siirrytään, eli suurin osa menee sinne mihin pitää.	Suurin osa lapsista on tottunut tapaan siirtymä	<b>Rutiinien mukaan toimiminen</b>	<b>Strukturoitu toiminta</b>	
H6: Kun lapset saa ohjattua toimimaan tiettyjen rutiinien mukaan, niin yleensä menee hyvin. Leikin varjolla yritetään siirtyä niiden lasten kanssa, joilla voi olla haasteita siirtymisessä.	Toiminnan ohjaus rutiinien mukaan ja tarvittaessa leikillisyyden hyödyntäminen	<b>Rutiinien mukaan toimiminen, leikillisuus</b>		
H5: Hyvänä päivänä voidaan mennä leikin kautta, pystytään ottamaan musiikkia tai laulamaan tai hassuttelemaan ja siinä on koko porukka mukana	Hyvänä päivänä leikillisyyttä, musiikillisuutta tai hassuttelua yhdessä	<b>Leikillisuus, musiikillisuus, huumori, yhteisöllisyys</b>	<b>Toiminnallisuus</b>	
H7: Siirtymät ovat vauhdikkaita, täynnä ääntä, naurua ja hassuttelua	Vauhdikkaat, äänekkäät ja hauskat siirtymät	<b>Toiminnallisuus</b>		
H3: Siirtymätilanteissa lapset siirtyvät aika pienissä porukoissa. Usein siirtyvät käsikädessä.	Siirrytään pienryhmissä käsikädessä	<b>Pienryhmissä siirtyminen</b>	<b>Pienryhmät</b>	