

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.115156>

Siirtymäresurssit varhaiskasvatuksen siirtymätilan suhteissa ja muutoksissa

Jasemin Can, Johanna Kiili, Mari Vuorisalo & Niina Rutanen

Artikkeli tarkastelee yhden lapsen siirtymäresursseja varhaiskasvatuspolun erilaisissa siirtymissä. Etnografinen, pitkittäisasetelmaan perustuva tutkimusaineisto muodostuu yhden lapsen varhaiskasvatuspolun ensimmäisistä päivistä aina esiopetuksen alkuun. Artikkelin vastaa kysymykseen siitä, millaisia resursseja lapsi hyödyntää siirtymätilassa sekä millaisia muutoksia resurssien hyödyntämisessä tapahtuu siirtymien aikana? Siirtymiä tarkastellaan siirtymätiloina, jotka rakentuvat sekä tilanteisesti että relationaalisesti, eli suhteessa ympäristöön ja muihin toimijoihin. Lisäksi artikkelissa käytetään siirtymäresurssin käsitettä, joka viittaa tilannekohtaisiin tietoihin, taitoihin ja materiaalsiin esineisiin, joiden avulla lapsi osallistuu siirtymätilan rakentamiseen. Tulokset osoittavat siirtymätilan rakentuvan kulttuurisista, sosiaalisista, ruumiillisista sekä materiaalisista siirtymäresursseista. Ne tukevat lapsen aktiivista osallistumista ja toimintaa siirtymätilassa. Tulokset kuvaavat myös siirtymien välisiä muutoksia siirtymäresurssien kautta. Artikkelin lopussa pohditaan, miten tietoa siirtymäresursseista voidaan hyödyntää suunniteltaessa varhaiskasvatuksen siirtymäkäytäntöjä, jotka tarjoavat lapselle mahdollisuuden resurssien hyödyntämiseen.

Johdanto

Koulutusjärjestelmää tarkastellaan tutkimuskirjallisuudessa usein koulutuspolkuna, jolla lapset kokevat suunnitellusti tai yllättäen erilaisia koulutuksellisia siirtymiä järjestelmän sisällä eri ryhmäjakojen tai eri instituutioiden välillä (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013). Koulutuspolut muodostuvat tällöin erilaisista nivelvaiheista, eli koulutuksellisista siirtymistä, jotka tuottavat muutoksia lasten, perheiden ja henkilöstön arkeen formaaleissa kasvuyhteisöissä (Dockett & Einarsdóttir 2016). Siirtymissä rakentuvia muutoksia voi havaita muun muassa lapsen identiteetissä (Ackesjö 2013), fyysisessä ympäristössä (O'Farrelly & Hennessy 2014) sekä sosiaalisissa suhteissa (Devine 2009; Lam & Pollard 2006). Tässä artikkelissa tarkastelemme laadullisella pitkittäisaineistolla yhden lapsen koulutuspolun alkua varhaiskasvatuksessa, jossa suurin osa lapsista kokee ensimmäiset koulutukselliset siirtymänsä (Recchia & Dvorakova 2012; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2021). Artikkelin tutkimusaineisto koostuu viidestä lapsen kohtaamasta siirtymästä: varhaiskasvatuksen aloituksesta, kolmesta lapsiryhmien välisestä siirtymästä sekä yhdestä siirtymästä eri päivä-

kotien välillä. Nämä siirtymät rakentavat lapsen koulutuspolkua varhaiskasvatusvuosina, josta käytämme jatkossa varhaiskasvatuspolun käsitettä.

Koulutuspolulla tapahtuvat siirtymät ovat viime vuosina herättäneet kansainvälistä kiinnostusta niin politiikan kuin tutkimuksen kentillä (esim. Datler, Datler & Funder 2010; Fincham & Fellner 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017; OECD 2017). Varhaiskasvatuksessa siirtymätutkimus on kohdistunut erityisesti esiopetuksen ja koulun väliseen siirtymään yksittäisenä vaiheena (esim. Babić 2017; Lago 2019; Lappalainen 2009). Tässä artikkelissa tutkimuskohteena ovat siirtymät yhden lapsen varhaiskasvatuspolulla. Tutkimuksemme pitkittäisasetelma mahdollistaa varhaiskasvatuspolun eri vaiheissa tapahtuneiden siirtymien analysoinnin samassa tutkimuksessa. Havainnoimalla siirtymiä analysoimme lapsen toiminnassa muodostuvia siirtymäresursseja päiväkodin arjessa ja arjen suhteissa (Bourdieu 1986; Dépelteau 2008; Dunlop 2015). Lisäksi artikkelimme osallistuu siirtymiä koskevaan teoreettiseen keskusteluun tarkastelemalla ilmiötä relationaalisesti rakentuvana, neuvoteltavana sosiaalisena tilana, jossa yksilöt asettuvat erilaisiin asemiin suhteessa toisiinsa (Bourdieu 1989; Desmond 2014).

Tutkimuskysymyksinämme ovat, millaisia resursseja lapsi hyödyntää siirtymätilassa sekä millaisia muutoksia resurssien hyödyntämisessä tapahtuu siirtymien aikana? Ymmärrämme siirtymät yksilöiden sekä instituutioiden välisenä kollektiivisena ja tilallisena prosessina, jossa ajalliset tasot sekä eri kontekstit ovat päällekkäisiä ja vuorovaikutuksessa toisiinsa (Ackesjö 2013; Pacini-Ketchabaw 2013; Pihlaja & Warinowski 2018). Artikkelimme osallistuu lapsuudentutkimukselliseen keskusteluun lapsen suhteesta yhteiskunnallisiin instituutioihin, lapsen tapoihin toimia tilassa sekä lapsen asemaan varhaiskasvatuksen siirtymissä (esim. Huf 2013). Osallistumme näihin keskusteluihin hyödyntämällä resurssikäsitettä, joka mahdollistaa lapsen erilaisten toimintamahdollisuuksien tunnistamisen siirtymissä. Resurssikäsitteen avulla pystymme tunnistamaan lapsen historian ja aiemmat siirtymäkokemukset, joista ymmärrämme siirtymäresurssien rakentuvan. Lisäksi artikkelimme pitkittäisasetelma tukee lapsen toimintamahdollisuuksiin ja resursseihin liittyvien muutoksien tarkastelua erilaisissa siirtymissä (Dockett & Einarsdóttir 2016). Artikkelin lopputuloksena muodostamme kuvan siirtymäresursseista, joita lapsi hyödyntää toimiessaan siirtymätilassa sekä osallistuessaan tämän tilan rakentamisprosessiin.

Siirtymät varhaiskasvatuspolulla

Lasten varhaiskasvatuspolut rakentuvat usein varhaiskasvatuksen aloituksesta sekä yhdestä tai useammasta päiväkodin sisällä tapahtuvista lapsiryhmien välisistä siirtymistä. Lisäksi polut voivat koostua päiväkotien välisistä siirtymistä sekä lopulta siirtymästä esiopetukseen. (Fincham & Fellner 2016; O’Farely & Hennessy 2013; Rutanen & Laaksonen 2020.) Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa siirtymät sijoittuvat usein koulun tavoin elokuulle toimintakauden alkuun. Toisaalta lapset voivat kohdata siirtymiä myös sattumanvaraisesti ympäri vuoden, mikä korostaa varhaiskasvatuksen siirtymien moninaisuutta. Lapset kohtaavat siirtymiä esimerkiksi päiväkotien vaihtelevien ryhmäjakojen vuoksi, jotka liittyvät laajemmin päiväkodin kokoon, lasten ja kasvattajien lukumäärään sekä kunnan sen hetkiin palveluntarpeeseen. Lapset voivat kohdata siirtymiä myös eri-ikäisistä lapsista muodostuvien ryhmien vuoksi. Tällöin siirtymiä ei voida aina ennustaa koulun tavoin iän mukaan lukuun ottamatta siirtymää esiopetukseen. Muutokset perheiden asuinpaikassa, työmarkkina-asemassa sekä perhekoossa voivat myös tuottaa lapselle siirtymiä. Esimerkik-

si pienempien sisarusten syntymän myötä isommat sisarukset saattavat siirtyä pois varhaiskasvatuspalveluiden piiristä.

Siirtymät tunnustetaan erilaisista muutoksista, joita yksilöt ja ryhmät kohtaavat arjessa (Dockett & Einarsdottir 2016). Eri tasoilla tapahtuvat muutokset ovat yhteydessä toisiinsa, mikä korostaa siirtymän relationaalista ja moninaista luonnetta. Varhaiskasvatuksessa hallinnolliset ja pedagogiset muutokset siirtymissä liittyvät esimerkiksi erillisiin säädöksiin sekä ohjaaviin asiakirjoihin, joissa varhaiskasvatus ja esiopetus saavat erilaisia painotuseroja (Opetushallitus 2014, 2022; Perusopetuslaki 628/1998; Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Erilainen ohjaus ja säätely tuottavat varhaiskasvatukselle ja esiopetukselle erilaisia tehtäviä mutta myös arjen pedagogisia käytäntöjä, joiden muutokset korostuvat siirtymissä. Muutokset siirtymissä näyttäytyvät lapsille arjessa erilaisina fyysisten tilojen, kuten lapsiryhmätilojen muutoksina (O'Farrelly & Hennessy 2014) sekä kulttuurisina muutoksina, kuten muuttuvina odotuksina, toimintaperiaatteina sekä rutiineina verrattuna aiempaan lapsiryhmään (Fabian 2012; Wilder & Lillvist 2018). Varhaiskasvatuksen toimintaa velvoittavat lait tuottavat siirtymissä muutoksia lasten arjen suhteisiin ja sosiaaliseen toimintaan säätelemällä lapsiryhmien kokoa ja kasvattajien määrää suhteessa lasten ikään (Lam & Pollard 2006). Esimerkiksi siirtymät alle kolmevuotiaiden ryhmistä vanhempien lasten ryhmään tai siirtymä esiopetukseen voivat tuottaa määrällisesti laajemman vertaissuhdeverkoston, mutta tarjota vastaavasti vähemmän aikuissuhteita lapsille. Kaikilla edellä esitetyissä, eri tasoilla tapahtuvissa dynaamisissa muutoksissa keskeistä on muutosten väliset suhteet ja niiden samanaikainen merkitys siirtymien rakentumiseen, jolloin ne heijastuvat myös lasten siirtymäkokemuksiin.

Tila ja resurssikäsitteet siirtymätutkimuksessa

Käsitteellistämme siirtymät lasten ja aikuisten vastavuoroisen toiminnan kautta rakentuvana dynaamisena, sosiaalisena ja tilallisena prosessina. Hyödynnämme tilan käsitteen määrittelyssä Bourdieun (1995) teoreettista ajattelua. Ymmärrämme päiväkodin laajasti sosiaalisenä tilana, joka rakentuu erilaisista pienemmistä, toisiinsa suhteessa olevista tiloista (kentistä). Yksi tällainen päiväkotia rakentava tila on siirtymätila, johon osallistuminen tapahtuu lasten ja aikuisten välisten suhteiden ja asemien kautta (esim. Bourdieu & Wacquant 1995; Lucas Revilla, Rutanen, Harju, Sevón & Raittila 2022; Raittila & Vuorisalo 2021). Arjessa rakentuvat suhteet syntyvät ja kehittyvät yhteydessä varhaiskasvatuksen lukuisiin pedagogisiin ja hoivallisiin käytäntöihin, jotka asettavat omat reunaehdonsa toiminnan, ja siinä syntyvän siirtymätilan rakentumiselle (esim. Bourdieu & Wacquant 1995). Tutkimalla suhteita ja sosiaalista toimintaa, sekä niiden kautta syntyviä pedagogisia käytäntöjä, tavoitamme lapsen ja siirtymätilan välisen suhteen.

Siirtymätilakäsitteen lisäksi hyödynnämme analyysissa resurssikäsitettä, jolla viittaamme yksilön kerryttämiin ja hyödyntämiin taitoihin ja tietoon siirtymätilassa toimimisesta. Resurssikäsite on tässä artikkelissa työkalu, joka auttaa hahmottamaan siirtymätilaa ja sen muutosta sekä tilan suhteita ja toimintaa. Resurssikäsitteen teoreettisena lähtökohtana on Bourdieun (1995) pääomalajit, joiden kautta yksilöt toimivat ja rakentavat tilaa sekä asemoituvat ja ovat suhteessa toisiinsa (Bourdieu & Wacquant 1995, 148–149). Pääomalajit jakautuvat taloudelliseen, kulttuuriseen sekä sosiaaliseen pääomaan, joista ensimmäinen viittaa varallisuuteen ja taloudellisesti mitattavissa olevaan omaisuuteen (Bourdieu 1986). Kulttuurinen pääoma on erilaista tietoa ja taitoja kulttuurin eri osa-alueilta. Lisäksi kulttuurinen pääoma saa materiaalisia muotoja erilaisten taide-esineiden tai instrumenttien muo-

dossa. Sosiaalisessa pääomassa on taas kyse sosiaalisten suhteiden määrästä ja verkostojen laajuudesta sekä laadusta. Emme ottaneet taloudellista pääomaa osaksi analyysiamme, sillä emme tunnistanee sitä merkittäväksi pääomaksi siirtymätilan suhteissa aineistomme perusteella. Taloudellinen pääoma kietoutuukin usein lasten välisissä suhteissa kulttuuriseen pääomaan esimerkiksi suosittujen lelujen omistamisen kautta (Lehtinen 2000).

Tutkimusta lasten resursseista ja pääomista erilaisissa kasvatusinstituutioissa on tehty runsaasti (esim. Devine 2009; Lehtinen 2000). Tutkijat ovat tunnistanee lasten toimintaedellytysten olevan riippuvaisia esimerkiksi kulttuuristen resurssien alalajiin kuuluvista kielellisistä resursseista, jotka tarjoavat lapsille osallistumismahdollisuuden ohjattuihin toimintahetkiin sekä suhteiden rakentamiseen ja ylläpitämiseen (Vuorisalo 2013). Kulttuuriset resurssit viittaavat laajasti pienillä lapsilla erilaiseen tietotaitoon ja osaamiseen, joka edistää lapsen osallistumista päiväkodin vapaaseen ja ohjattuun toimintaan (Lehtinen 2000). Lisäksi varhaiskasvatuksessa suhteet rakentuvat ruumiillisina resursseina, jotka myös Bourdieu (1986) liittyy osaksi kulttuurisen pääoman muotoa. Ruumiilliset resurssit ilmenevät lasten näkökulmasta muun muassa sanattomana osallistumisena vertaissuhteisiin. Lisäksi oman kehon hallinta ja kontrollointi ovat lapsille keskeisiä tapoja osallistua päiväkodin arkeen (Kuukka 2015). Sosiaaliset resurssit mahdollistavat lapsille pääsyn vertaissuhteisiin ja ystävyysverkoston laajentamiseen (Devine 2009). Materiaaliset resurssit tukevat lapsen toimintaa ja suhteita varhaiskasvatuksen ympäristössä esimerkiksi lelujen sekä lasten itsetekemien välineiden avulla (Lehtinen 2000).

Resurssiajattelussa keskeistä on resurssin ja tilan välinen suhde (Bourdieu & Wacquant 1995). Käytännössä mikä tahansa tieto, taito tai esine muuttuu resurssiksi silloin, kun tiettyä tilaa rakentavat yksilöt ovat valmiita kilpailemaan siitä antaen samalla sen omistuksesta toisilleen arvostusta (Bourdieu 1986). Resursseista kilpailu ja niiden erilainen jakautuminen yksilöiden kesken muodostavat tilaan toisiinsa suhteessa olevia asemia, jotka puolestaan tuottavat yksilöille erilaista osallistumista tilan toimintaan sekä sen reunaehtojen rakentamiseen. Tässä artikkelissa ymmärrämme siirtymäresursseissa olevan kyse resursseista, jotka tukevat lapsen toimintaa varhaiskasvatuksen arjen käytännöissä ja niitä rakentavissa suhteissa siirtymän aikana. Tällöin lasten siirtymäresurssien kerryttäminen tapahtuu lapsen varhaiskasvatuspolun aikana erilaisten siirtymäkokemusten kautta. Mielenkiintomme kohdistuu toiminnan ja resurssien muutoksiin siirtymätilassa. Resurssikäsitteen soveltamisen ideana on mahdollisuus tunnistaa, miten lapsi toimii siirtymätilassa, millaisia resursseja hän käyttää ja millaisia muutoksia siirtymät tuottavat.

Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistomme koostuu pääasiallisesti etnografisesta havainnointi- ja videoaineistoista, joka kerättiin hankkeessa *Lasten sosio-spatiaaliset suhteet ja eletyt kokemukset varhaiskasvatuksen siirtymässä – Trace in ECEC* ja sitä edeltävässä pilotissa vuosina 2016–2020. Etnografinen aineisto sisälsi laajasti kuvauksia lapsen päivän aikana tapahtuvasta toiminnasta, suhteista sekä tutkijan omista tulkinnoista. Lisäksi aineistoa kerättiin haastattamalla lapsia sekä kasvattajia. Haastatteluaineistoja ei käytetty tämän artikkelin analyysissä. Aineisto kuvaa yhden lapsen varhaiskasvatuspolkua, joka koostuu viidestä siirtymästä: varhaiskasvatuksen aloituksesta, kolmesta lapsiryhmän välisestä siirtymästä sekä yhdestä päiväkodin vaihdoksesta (Taulukko 1). Viimeinen siirtymä sijoittuu aikaan vuotta ennen esiopetuksen alkua. Aloituksessa toimintaympäristö oli lapselle täysin uusi. Lapsiryhmien välisissä siirtymissä muutokset olivat osittaisia, sillä uusissa ryhmissä oli aina vähintään

muutama lapselle entuudestaan tuttu henkilö. Viidennessä siirtymässä koko päiväkoti muutti uusiin tiloihin. Fyysisen ympäristön muuttumisen lisäksi muutto tuotti osittain uusia suhteita lasten ja kasvattajien välille.

Aineiston koonnista vastasivat tutkimushankkeen tutkija ja hankkeessa mukana olleet tutkimusavustajat. Aineistonkoonnin tavoitteena oli seurata lapsen ensimmäisiä päiviä tämän siirtyessä uuteen toimintaympäristöön ja sen sosiaalisiin käytäntöihin. Siirtymien ensimmäisten päivien havainnointi ja videointi mahdollisti siirtymien muutoksien analysoinnin lapsen toiminnan näkökulmasta (Lago 2019). Samalla metodi mahdollisti sosiaalisen toiminnan tarkastelun.

Toisen ja kolmannen siirtymän osalta tutkijat tekivät havainnointia dokumentoimalla läsnä olevia henkilöitä ja tapahtumapaikan vuorovaikutustilanteita strukturoidulla havainnointilomakkeella, jossa tiettyjä vuorovaikutuksen ja toiminnan ulottuvuuksia arvioitiin etnografiaa kapeammin hankkeen kansainvälistä yhteistyötä varten (ISSEET). Havainnointilomakkeiden avulla hahmoteltiin päivän kokonaiskulkua ja selvitettiin, kenen kanssa lapsi vietti aikaansa kyseisenä päivänä. Näiden kahden siirtymän osalta analyysimme keskiössä olivat videoaineistot. Videoaineistot sisälsivät lähtökohtaisesti jokaisen siirtymän osalta lapsen saapumisen päiväkotiin, ruokailuhetkiä, vähintään yhden leikkihetken sisä- ja ulkotiloissa, arjen mikrosiirtymiä sekä päiväkodista kotiinlähden tilanteita. Yhteensä videoaineistoa kertyi kaikilta havainnointipäiviltä noin 21 tuntia.

| Siirtymän nimi | Aloitus (1–2-vuotiaiden ryhmä) | 2. siirtymä (2–3-vuotiaiden ryhmä) | 3. siirtymä (3–4-vuotiaiden ryhmä) | 4. siirtymä (4–5-vuotiaiden ryhmä) | 5. siirtymä (5–6-vuotiaiden ryhmä) |
|--------------------|--|---|--|---|--|
| Lapsen ikä | 1,5 vuotta | 2,5 vuotta | 3,5 vuotta | 4,5 vuotta | 5,5 vuotta |
| Havainnointipäivät | 9 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Toimintaympäristö | Uudet tilat | Tutut tilat | Tutut tilat | Tutut tilat | Uudet tilat |
| Tutkimusaineisto | Videoaineisto: 14 h 56 min Etnografiset kirjaukset 61 s | Videoaineisto: 1 h 3 min Strukturoitu havainnointilomake: 10 s | Videoaineisto: 45 min Strukturoitu havainnointilomake: 22 s | Videoaineisto: yht. 2 h 12 min Etnografiset kirjaukset: 17 s | Videoaineisto: 59 min Etnografiset kirjaukset: 28 s |

Taulukko 1. Varhaiskasvatuspohun erilaiset siirtymät ja tutkimusaineistot.

Havainnointipäivien määrät ovat vaihdelleet eri siirtymissä. Aloituksen yhdeksän havainnointipäivää ovat ajoittuneet lapsen ensimmäiseen vuoteen päiväkodissa. Myöhemmissä vaiheissa aineistonkeruu on rajautunut siirtymän ensimmäisen päivän havainnointiin. Kasvattajien ja tutkijoiden välisten informaatiokatkoksien ja pandemian vuoksi tutkijat eivät päässeet havainnoimaan lapsen ensimmäistä päivää toisen ja neljännen siirtymän osalta. Tällöin havainnoinnit toteutettiin ensimmäisten viikkojen aikana uudessa ryhmässä. Neljännessä siirtymässä lasta havainnointiin myös kuukauden päästä ensimmäisestä päivästä, sillä hankkeessa haluttiin tavoittaa entistä tarkemmin erilaiset siirtymän muutokset ensimmäisen kuukauden aikana.

Analyyssi

Analyyssi seuraa teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (esim. Graneheim, Lindgren & Lundman 2017) Bourdieun (1986, 1995) tila- ja resurssikäsitettä hyödyntäen. Analyysia ohjasi Bourdieun (1986) pääomajalit sekä tulkinta resurssien sosiaalisesta luonteesta. Tällöin analyysissä oli keskeistä yksittäisen lapsen toiminta, jota on tarkasteltu aina suhteessa kasvattajiin ja toisiin lapsiin. Sosiaalisesti rakentuvien resurssien suhde siirtymätilaan teki myös näkyväksi muutokset, joita siirtymätila tuotti lapsen ensimmäisiin päiviin uudessa ryhmässä. Tutkimalla suhteista rakentuvaa (lapsen suhde siirtymätilaan) tilaa analyysissamme hyödynnettiin relationaalisen analyysin periaatteita, joissa siirtymä nähdään sosiaalisesti muodostuvana, yksilöiden suhteiden ja sosiaalisen toiminnan kautta rakentuvana prosessina (Desmond 2014).

Alustava analyysi alkoi muistinpanojen lukemisesta sekä videoaineistojen katsomisesta ja litteroinnista. Videolitteraatit sisältävät tarkkoja kuvauksia videolla esiintyvistä henkilöistä ja heidän välisestä sosiaalisesta toiminnasta sekä taustan tapahtumista. Litteroitua aineistoa kertyi kokonaisuudessaan 236 sivua. Lopullinen analyysi rakentui yhteensä kuudesta eri vaiheesta. Ensimmäiseksi muistiinpanot sekä videoaineisto tyypistettiin taulukkoon, joka auttoi hahmottamaan lapsen sekä kasvattajien toimintaa päiväkodin arjessa (Taulukko 2). Taulukko koostui riveistä, jotka nimettiin viiden eri siirtymän mukaan. Sarakkeet siirtymien alla kuvasivat lyhyesti toimijoita ja toimintaa lapsen koko varhaiskasvatuspäivän ajalta. Toisessa vaiheessa analyysi kohdennettiin lapsen ja siirtymätilan väliseen suhteeseen. Tällöin tarkastelimme lapsen toimintaedellytyksiä päiväkodin arjessa sekä osallistumista arjen määrittelyihin yhdessä kasvattajien ja vertaisten kanssa. Tämä vaihe johti analyysin kolmanteen vaiheeseen, jossa toimintaedellytyksien ja niiden muutoksien tarkastelu tuottivat listan yksittäisistä tilannekohtaisista resursseista, joista toiminta rakentui.

| Toiminnan kuvaus | Siirtymä 1 | Siirtymä 2 | Siirtymä 3 |
|------------------|---|--|---|
| Saapuminen | Saapuu äidin sylissä tai äidin kanssa käsi kädessä... | Saapuu äidin kanssa vierokkain kävellen... | Saapuvat sisälle lapsi kävellen edellä... |

Taulukko 2. Esimerkki taulukosta analyysin ensimmäisessä vaiheessa.

Analyyysin neljännessä vaiheessa resurssit tyypistettiin suhteessa pääomien (ks. Bourdieu 1986) luokkiin, ja näin muodostuivat sosiaaliset, kulttuuriset, ruumiilliset ja materiaaliset resurssiryhmät. Neljännen vaiheen kautta vastasimme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme lapsen hyödyntämistä resursseista eri siirtymätilanteissa. Sosiaaliset resurssit tunnistettiin aineistosta ihmissuhteista sekä tavoista ylläpitää ja luoda suhteita. Kulttuuriset resurssit rakentuivat lapsiryhmän toimintatapojen tunnistamisesta ja toimimisesta niiden mukaisesti. Lisäksi kulttuurisissa resursseissa oli kyse akateemisista taidoista, kuten piirtämisestä ja lukemisesta sekä kielellisestä osaamisesta. Ruumiilliset resurssit rakentuivat syömiseen, pukeutumiseen ja hygieniaan liittyvästä osaamisesta sekä fyysisestä tilasta huolehtimisesta, mikä edellytti lapselta esimerkiksi fyysistä voimaa ja tarkkuutta. Lisäksi ruumiillisissa resursseissa oli kyse tilassa toimimisesta. Ruumiilliset resurssit liittyivät tällöin keskeisesti siihen, millaisia odotuksia lapsen ruumiiseen tuotettiin päiväkodin eri siirtymissä. Materiaaliset resurssit muodostuivat vertaissuhteissa sekä lapsen ja kasvattajien välisissä suhteissa päiväkodin tai lapsen omien tavaroiden kautta.

Analyysin viidennessä vaiheessa lapsen resurssien hyödyntämistä tarkasteltiin laskemalla jokaisen resurssin esiintymiskerta kussakin siirtymätilanteessa. Vaihe auttoi tutkijoita hahmottamaan, että resurssien hyödyntämisessä tapahtuu laadullisia eroja, jotka osoittivat toiminnan muutokset siirtymien välillä. Analyysi päättyi resurssien laadullisten muutosten tarkempaan analysointiin, mikä osoitti muutokset siirtymissä sekä resurssien soveltamisessa. Näin vastasimme toiseen tutkimuskysymykseemme resurssien muuttumisesta siirtymien aikana.

Varhaiskasvatuksen aloitusta havainnoitiin lapsen varhaiskasvatuspolulla poikkeuksellisesti yhdeksän päivän ajan hankkeen pilottivaiheessa. Kokeilimme rajata analyysia siten, että otimme mukaan aloituksen viisi ensimmäistä havainnointipäivää. Tämä ei kuitenkaan tuottanut muutoksia resurssien luokitteluihin, jonka vuoksi säilytimme kaiken materiaalin aloitusvaiheesta lopulliseen analyysiin.

Tutkimuseettiset kysymykset

Jyväskylän yliopisto on antanut eettisen ennakkoarvioinnin tutkimushankkeelle, jonka osa tämä tutkimus on. Tutkimuksen toteuttamisella on myös kyseisen kaupungin ja päiväkodin johdon myöntämät tutkimusluvut. Lisäksi kasvattajilta ja huoltajilta pyydettiin kirjalliset suostumukset videointiin sekä havainnointiin. Tässä yhteydessä kasvattajia sekä huoltajia informoitiin kirjallisesti tutkittavan oikeuksista, osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Lapsen ensisijaisena valintaperusteena oli ikä (alle 1,5-vuotias). Valintaa ohjasi myös kasvattajien sekä perheen halu osallistua tieteelliseen tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuvien nimet, tunnistettavat henkilötiedot sekä muut tunnistusta lisäävät kohdat on muutettu litterointivaiheessa. Tulosten raportoinnissa on käytetty pseudonyymejä.

Tutkimusta toteuttaessaan tutkijat noudattivat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan linjauksia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019). Tutkijat pyrkivät takaamaan lapsen hyvinvoinnin ja neuvottelun osallistumisesta koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen alussa lapsen ollessa vielä pieni, tutkijat kiinnittivät erityistä huomiota lapsen sanattomaan viestintään, mikä on keskeistä pienten lasten tutkimuksessa (Olli 2019). Konkreettisesti tämä tarkoitti lapsen ilmeiden ja eleiden tietoista havainnointia sekä niihin vastaamista. Lapsen suostumuksesta ja osallistumisesta tutkimukseen käytiin myös tilanteisesti sanallisia neuvotteluita lasten ja tutkijan välillä havainnointipäivien aikana. Lisäksi lapsen suostumuksesta ja osallistumisesta neuvoteltiin myös haastatteluiden yhteydessä. Näissä neuvotteluissa tutkija otti aktiivisen roolin lapsen kuuntelussa ja havainnoinnissa (Rutanen, Raittila, Harju, Lucas Revilla & Hännikäinen 2021). Lapsi on ollut myös itse alusta alkaen aktiivinen tutkimukseen osallistuja: pienempänä hän rakensi suhdetta tutkijaan ja tutkimukseen lähestymällä havainnointipäivien aikana tutkijaa nonverbaalisti, tutkimalla tutkimusvälineitä. Myöhemmin hän osallistui tutkimukseen myös sanallisesti tehden ehdotuksia aineiston dokumentoinnista sekä rajaamalla aineiston sisältöä kieltämällä esimerkiksi kuvaamisen tietyissä tilanteissa (Rutanen ym. 2021). Lapsi toisin sanoen vaikutti siihen, mitä etnografiin muistiinpanoihin kirjoitettiin tai millaisia videoita aineistoon tuotettiin.

Varhaiskasvatuspolun neljä erilaista siirtymäresurssia

Artikkelimme ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaisia resursseja lapsi hyödyntää siirtymätilassa. Analyysissa tunnistetut resurssit on jaettu sosiaalisiin, materiaa-

lisiin, kulttuurisiin sekä ruumiillisiin resursseihin (ks. Kuvio 1). On tärkeä huomata, että resursseja käytetään päällekkäin ja samanaikaisesti, jolloin aineistoesimerkeissä on nähtävissä useamman resurssin samanaikaista käyttöönottoa. Resurssit mahdollistivat lapselle tilassa toiminnan lisäksi siirtymätilan rakentamisen ja muokkaamisen. Kuvailimme seuraavaksi kunkin resurssin soveltamista arjen eri tilanteissa aineistoesimerkkien avulla.

| Sosiaaliset resurssit | Materiaaliset resurssit | Kulttuuriset resurssit | Ruumiilliset resurssit |
|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ihmistenväliset suhteet • Vuorovaikutustavat | <ul style="list-style-type: none"> • Lapsen omat tavarat • Päiväkodin tavarat • Päiväkodin fyysinen tila | <ul style="list-style-type: none"> • Päiväkodin toimintatavat ja säännöt • Kielellinen osaaminen ja puhe • Akateemiset taidot | <ul style="list-style-type: none"> • Itsestä huolehtiminen • Tilasta huolehtiminen • Tilassa toimiminen ruumiillisesti |

Kuvio 1. Lapsen neljä erilaista siirtymäresurssia varhaiskasvatuspolulla.

Sosiaaliset resurssit muodostuivat siirtymissä ihmisten välisistä suhteista sekä vastavuoroisista tavoista ylläpitää ja luoda suhteita (ks. Bourdieu 1986). Suhteet muodostuivat vertais-suhteista sekä kasvattajien, huoltajan ja tutkijan välisistä suhteista lapseen. Teoreettisesti näissä suhteissa on kyse siirtymien osalta alustavasta ryhmämuodostuksesta sekä asemista, joihin yksilöt asettuvat suhteessa toisiinsa. Tällöin jäsenyys ja paikka ryhmässä saadaan aina ryhmän muiden jäsenten tunnistamisen ja antaman tunnustuksen kautta (Wacquant 2015, 299–300). Näin suhteet kietoutuvat myös vastavuoroisuuteen, joka analyysin perusteella liittyi lapsen toiminnan näkökulmasta lapsen erilaisiin tapoihin muodostaa ja ylläpitää suhteita. Nämä erilaiset tavat laajensivat lapsen sosiaalista verkostoa ja toimintamahdollisuuksia siirtymätilassa. Samalla lapsi hyötyi suhteidensa kautta myös tilaa rakentavien muiden ryhmänjäsenten resursseista. (Bourdieu 1986, 248.) Seuraavassa esimerkissä lapsi hyödyntää sosiaalisia resursseja suhteessa kasvattajaan. Samalla esimerkki kuvaa, kuinka lapsen toiminta rakentaa siirtymätilaa:

1,5-vuotias Jemina on istunut kasvattajan syliin lattialle vapaalla leikkihetkellä, jossa ryhmän muut lapset leikkivät leluilla. Jemina katselee kasvattajaa, koskettaa tätä välillä käsivarresta iloinen hymy kasvoillaan. Hän osoittelee sylissä ympäristöä ja äännähtelee samalla kasvattajalle. Kasvattaja juttelee hänelle lempeällä äänellä. Heidän vieressään oleva, Jeminan kanssa samanikäinen Katariina leikkii puupalikoilla. ”Meeppäs kattoo Katariinan kanssa tota rakennusta”, kasvattaja ohjaa ja nostaa Jeminan pois sylistään. Jemina katselee hetken Katariinaa, kunnes siirtyy takaisin kasvattajan syliin. (Varhaiskasvatuksen aloitus, 2 kk ensimmäisestä päivästä.)

Esimerkkitalanne kuvaa yleisesti Jeminan varhaiskasvatuksen aloitusta, joka perustui pääosin kasvattajien ja Jeminan välisiin suhteisiin. Puolitoistavuotias Jemina rakentaa suhdettaan kasvattajaan hakeutumalla kasvattajan syliin, käyttäen tällöin myös ruumiillisia resursseja suhteiden rakentamiseen. Lisäksi Jemina käyttää puhutun kielen puuttuessa katsekontaktia, kosketusta, osoittelua ja äännähtelyä, jolloin hän osallistuu ja rakentaa suhdettaan kasvattajaan samanaikaisesti sosiaalisilla ja ruumiillisilla resursseilla. Kasvattaja osallistuu suhteen rakentamiseen antamalla lapselle paikan sylissään. Lisäksi hän tarjoaa Jeminalle mahdollisuuden uuden suhteen luomiseen (leikkiehdotus) ja toimii myös tällä tavoin sosiaalisena resurssina lapselle. Tila rakentuu esimerkissä kasvattajan ja lapsen välisestä suhteesta, jota lapsi ylläpitää aktiivisesti toiminnallaan ja valinnoillaan (sylisiin hakeutumi-

nen, kontaktin ottaminen). Kasvattaja osallistuu suhteen rakentumiseen toimien sosiaalisena resurssina lapselle kannustaessaan lapsia yhteisleikkiin sekä ollessaan itse vuorovaikutuksessa Jeminaan.

Materiaaliset resurssit koostuivat lapsen omien tavaroiden lisäksi päiväkodin leluista ja esineistä. Niiden hyödyntämistä tapahtui laajasti koko päiväkotipäivän aikana. Materiaalisten resurssien hyödyntäminen kietoutui erityisesti ”vapaisiin” toimintatilanteisiin, joissa kasvattajat eivät aktiivisesti ohjanneet lasten toimintaa. Tällaisia hetkiä olivat esimerkiksi ulkoilu- ja leikkihetket, joissa lapsi hyödynsi itse fyysistä tilaa ja sen materiaalisia ehtoja. Lapsen omilla tavaroilla oli paikkansa myös arjen tilanteissa, joissa esimerkiksi pehmolelu tai omat vaunut tukivat lasta toimimaan tilan odotusten mukaisesti syömisessä tai päiväunien aikana. Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka Jeminan pehmolelu muuttuu materiaaliseksi sekä sosiaaliseksi resurssiksi ja kuinka resurssien hyödyntäminen rakentaa siirtymätilaa:

1,5-vuotias Jemina itkee päiväkodin pihassa ja juoksee portille töihin lähteneen huoltajansa perään. Jemina on jäänyt ensimmäistä kertaa ilman huoltajaa päiväkotiin. Kasvattaja hakee Jeminan portilta ja laskee hänet omiin vaunuihinsa retkelle lähdön vuoksi. Jemina on hetken hiljaa, kunnes itku taas jatkuu. Kasvattaja juttelee Jeminalle kääntäen vaunut itseään kohti ja löytää niistä Jeminan oman pehmolelun. Kasvattaja ojentaa pehmolelun Jeminalle, joka ottaa leluun syliinsä ja lopettaa itkemisen. [...] Pehmolelu on koko retken ajan lapsen sylissä [...] (Varhaiskasvatuksen aloitus, ensimmäinen päivä yksin päiväkodissa.)

Aineistoesimerkki kuvaa hyvin Jeminan varhaiskasvatuksen aloitusta, joka sisälsi paljon itkua ja ikävää. Itkeminen on erityisesti pienten lasten vuorovaikutustapa ja tässäkin analyysissä se on yksi sosiaalisen resurssin muoto ja tapa päästä vastavuoroisuuteen ja rakentaa suhdetta toiseen yksilöön (ks. Müller 2021). Esimerkissä kasvattaja vastaa itkuun läsnäolonsa lisäksi tarjoamalla lapselle tutun pehmolelun sekä lapsen oman vaunut istuinpaikaksi. Pehmolelu sekä vaunut muuttuvat esimerkissä materiaaliseksi resurssiksi, joka vaikuttaa tilanteisesti lapsen toimintaan ja tilan rakentumiseen: lapsi tyyntyy omista tavaroistaan ja vastavuoroisuus rakentaa suhdetta kasvattajan ja lapsen välille tilassa, joka on vielä täysin uusi pienelle lapselle.

Kulttuuriset resurssit muotoutuivat siirtymissä päiväkodin eri toimintatavoista ja säännöistä (viittaaminen, jonottaminen, kohteliaisuusfraasit, leikki, ohjattu toiminta) sekä lapsen kielellisestä ja akateemisesta osaamisesta (piirtäminen, matemaattiset taidot, lukutaito), joita lapsi hyödynsi vertaisuhteissa sekä kasvattajien kanssa. Laajimmillaan kulttuurisissa resurssissa on kyse tiedosta ja taidosta toimia edukseen tietyn tilan toimintatapojen, arvojen ja asenteiden edellyttämällä tavalla (ks. Bourdieu 1986; Bourdieu & Wacquant 1995). Seuraavassa esimerkissä lapsi osallistuu kulttuuristen resurssien avulla toimintaan ja muokkaa tilaa:

Lapset istuvat piirillä puisilla penkeillä. Kasvattaja on kysynyt viikkotaulun perusteella tulevien päivien tapahtumia. 4,5-vuotias Jemina huutelee vastauksia muiden lasten tavoin kasvattajan esittämiin kysymyksiin. Kasvattaja: "Mutta mikäs me unohdettiin? Me unohdettiin, että se viittaaminen. Se on varmaan ollu täällä (lapsiryhmän nimi) sääntönä, että viitataan. Niin sit kaikki ei huuda yhteen ääneen", ja katsoo Jeminaa, joka yrittää sanoa: "Mutta..." Kasvattaja keskeyttää Jeminan puheenvuoron todeten: "No niin mitäs sitten viikonloppuna..." (4. siirtymä, ensimmäinen päivä.)

Esimerkissä Jeminan resurssien käyttö kietoutuu ruumiillisen ja kulttuurisen resurssin ympärille. Hän hyödyntää ruumiillisen resurssin (istuminen penkillä) lisäksi kulttuurisia resursseja kolmella tavalla. Piiriin osallistuminen edellyttää istumisen lisäksi lapselta kielellisiä resursseja, sillä toiminta rakentuu puheen varaan. Lisäksi lapselle hyödyllinen taito on myös kuvitetun viikkotaulun lukeminen silloin, kun lapsella ei ole kertynyt muulla tavoin tietoa viikon toiminnasta. Rento vastausten huutelu kasvattajan esittämiin kysymyksiin muuttuu äkillisesti kasvattajan huomautuksen myötä, mikä muuttaa myös tilan ja suhteiden rakentumista. Huomautus viittaussäännöstä kieli tilan rakentumisesta kulttuurisen resurssin varaan. Lisäksi kasvattaja tuottaa tahattomasti erontekoja ja sitä kautta asemia lasten välille painottamalla sääntöjen uutuutta ryhmän uusille tulokkaille. Puhe säännöistä tuottaa eroja myös lasten ja kasvattajien välisiin suhteisiin ja asemiin tilassa, jossa aikuisen paikka on tilan toimintatapojen viimesijaisena määrittelijänä.

Ruumiilliset resurssit sisälsivät erilaisia arjen taitoja, jotka liittyivät itsestä (ruokailutaidot, hygienia, pukeutuminen) sekä ympäristöstä huolehtimiseen (omista ja päiväkodin tavaroista huolehtimien). Konkreettisimmillaan ruumiillisissa resursseissa oli kyse toiminnasta, joka kiinnittyi päiväkodin kulttuuriseen, mutta myös materiaaliseen toimintaympäristöön. Tässä aineistossa ruumiilliset resurssit limittyivät osittain kulttuuristen resurssien kanssa. Ruumiiseen liitettiin usein ikään liittyviä normeja ja odotuksia erilaisissa päiväkodin arjen tilanteissa, kuten esimerkiksi piirihetkillä. Lisäksi yhdessä sosiaalisten resurssien kanssa ruumiilliset resurssit tukivat lasta sosiaalisten suhteiden muodostamista sekä ylläpitämistä. Seuraavassa aineistoesimerkissä Jemina hyödyntää kulttuuristen resurssien lisäksi ruumiillisia resursseja lounasruokailussa:

5,5-vuotias Jemina syö lounasta ruokasalissa samassa pöydässä muiden lasten ja kasvattajan kanssa. Ruokailun päätteeksi Jemina nostaa kätensä ylös. Kasvattaja katsoo Jeminaa ja kysyy: "Niin?", johon Jemina vastaa: "Thank you", nousee pöydästä ja vie omat astiansa kärryyn ruokasalissa [...] (5. siirtymä.)

Esimerkissä Jemina hyödyntää viittaamista, englannin kieltä sekä päiväkodin sääntöjä (kiittäminen) kulttuurisina resursseinaan lounaalla. Lapsen rutiininomainen, "sulava" toiminta lounaalla kuvaa erityisesti lapsen ruumiillisten resurssien soveltamista. Ruokailu rakentaa siirtymätilasta ennakoitavaa toimintaa, jossa Jemina tunnistaa ja osallistuu tilan suhteisiin ja asemiin. Jemina hyödyntää ruumiillisina resursseina myös ruokailutaitojaan syömällä aterimilla pöydän ääressä ja huolehtien omatoimisesti ruokailustaan. Kiittäminen antaa lapselle luvan nousta pöydästä ja viedä itse astiat kärryyn (omista ja ympäristön tavaroista huolehtiminen). Molempiin ruumiillisiin resursseihin latautuu erilaisia odotuksia eri-ikäisten lasten välille, mikä tuottaa siirtymätilaan eroja lasten välille. Omista astioista huolehti-

mista tai omatoimista ruokailua ei odoteta pienimmiltä lapsilta, kun taas isommille se on keskeinen osa ruokailua ja siirtymätilan rakentumista tässä päiväkodissa ja Jeminan varhaiskasvatuspolulla.

Tilannekohtaiset siirtymäresurssit muuttavat siirtymätilaa

Resurssien analysointi tuotti tietoa myös siirtymien aikana sekä välillä tapahtuvista muutoksista. Havaitsimme muutoksia resurssien hyödyntämisessä sekä siinä, miten jotkut resurssit vahvistuvat ja toisten merkitys väheni varhaiskasvatuspolun aikana. Keskeisin muutos siirtymäresurssissa liittyi sosiaalisiin resurssiin ja siihen, keihin lapsi loi ja ylläpiti suhteitaan. Polkunsa alussa lapsi rakensi suhteitaan kasvattajiin, kun taas muissa siirtymissä (2–5) lapsen toiminnassa ja suhteissa olivat aktiivisesti läsnä vertaiset. Lisäksi lapsen tavat rakentaa suhteita muuttuivat: alussa suhteet kasvattajiin rakentuivat yhdessä sosiaalisten ja ruumiillisten resurssien avulla, kun taas seuraavissa siirtymissä suhteet rakentuivat enenevässä määrin puhutun kielen varaan. Seuraavissa esimerkeissä resurssien hyödyntämisen muutos näkyy erityisesti sosiaalisten resurssien soveltamisessa. Tällöin kyse on siitä, kehen lapsi on suhteessa ja millä tavoin:

2,5-vuotias Jemina on uuden lapsiryhmän tiloissa. Huoneessa istuvat pöydän ääressä kaksi kasvattajaa, joista toinen on Jeminalle tuttu aiemmasta ryhmästä. Aikuisten vieressä lattialla istuvat Jeminan lisäksi jo Jeminan uusi ryhmäläinen Martti sekä Liina ja Laura, jotka ovat Jeminalle tuttuja aloituksesta. Tuttu kasvattaja pitää sylissään juuri aloittanutta pientä lasta. Kasvattaja ehdottaa lattialla istuville lapsille eläintarhan rakentamista. Martti, Liina ja Laura katselevat eläinfiguureja. Jemina katselee myös leluja ja ottaa niistä käteensä yhden, kunnes siirtyy nojailemaan pöytää vasten tutun kasvattajan viereen. Martti juttelee kasvattajille ja Jeminalle esittelemällä heille leluja. Jemina ei sano Martille mitään ja menee lopulta istumaan tutun kasvattajan eteen lattialle. Martti tulee Jeminan viereen ja jatkaa juttelua. Jemina ei vastaa Martille mitään. (2. siirtymä, ensimmäinen päivä.)

Lapset ulkoilevat. 3,5-vuotias Jemina leikkii ystävänsä Maijun kanssa, jonka kanssa hän on siirtynyt jo kahdesta edellisestä lapsiryhmästä uuteen ryhmään. Jemina ja Maiju leikkivät olevansa suosittuun tv-sarjan hahmoja. He juoksevat hulavanteet autoinaan pitkin päiväkodin pihaa ja käyvät välillä hiekkalaatikolla tekemässä hiekkakakkuja. Leikki jatkuu myös iltapäivän ulkoilussa. (3. siirtymä, ensimmäinen päivä.)

Molemmissa esimerkeissä Jemina hyödyntää materiaalien resurssien (lelut) lisäksi sosiaalisia resurssia. Muutos siirtymätilassa sekä resurssien käytössä näkyy siinä, miten lapsi hyödyntää sosiaalisia resurssiaan. Ensimmäisessä esimerkissä Jemina hakeutuu kasvattajan luo, eikä laajenna verkostoaan, vaikka uusi ryhmäläinen Martti pyrkii aktiivisesti rakentamaan vastavuoroista toimintaa heidän välilleen (lelujen esittely, juttelu, ruumiillisesti lähellä). Toisessa esimerkissä Jemina taas rakentaa ilontäyteistä siirtymätilaa ystävänsä Maijun kanssa, joka on ollut varhaiskasvatuksen aloituksesta asti samassa ryhmässä Jeminan kanssa. Muutos siirtymätilassa liittyy siihen, kenen kanssa tila jaetaan sekä siihen, miten tilaa rakennetaan. Kolmas siirtymä kuvaa yleisesti tutkittavan varhaiskasvatuspolkua,

jossa kasvattajan merkitys osin vähenee sekä muuttaa luonnettaan. Tämä muutos on havaittavissa kasvavana yhteistoimintana vertaisten kanssa.

Aiemmassa esimerkissä kasvattajan tekemät leikkiehdotukset kuvaavat sitä, kuinka kasvattaja tukee ja edistää isompientkin lasten suhteiden rakentumista tilassa. Lisäksi kasvattajan merkitys korostuu silloin, kun tuttu kaveri ei ole paikalla päiväkodissa tai on eri pienryhmässä:

4,5-vuotiaan Jeminan ystävä Maiju on siirtynyt pienryhmässä ohjattuun toimintaan. Jeminan pienryhmä on leikkihuoneessa, jossa kasvattaja ohjaa heidät vapaaseen leikkiin. Kaikki lapset ryntäävät leikkeihin Jeminaa lukuun ottamatta, joka istuu lattialle katsomaan kirjaa. Hetken kuluttua Jemina hakeutuu kasvattajan luo ja aloittaa keskustelun. Pian Jemina pyytää kasvattajaa silitämään hänen hamahelmityönsä. Kasvattaja on uusi talossa, eikä tiedä, missä silitysrauta on. Jemina hakee kaapista silitysraudan ja ohjaa kasvattajalle, miten hamahelmityö silitetään. [...] Silityksen jälkeen Jemina pyytää kasvattajaa lukemaan kirjaa. Kasvattaja aloittaa kirjan lukemisen. [...] Kun pienryhmät yhdistyvät, Jemina ja Maiju siirtyvät yhdessä välittömästi hamahelmien pariin. (4. siirtymä, 1kk ensimmäisestä päivästä.)

Kuten yllä oleva esimerkki osoittaa, lapsi luo ja ylläpitää suhteita kasvattajiin hakeutumalla ruumiillisesti lähelle kasvattajaa sekä neuvottelemalla yhteisestä toiminnasta. Vaikka vertaissuhteiden merkitys korostuu myöhemmissä siirtymissä, yllä oleva esimerkki kuitenkin osoittaa, kuinka kasvattajan rooli sosiaalisena resurssina ei häviä täysin siirtymissä.

Muutokset rakentuvat siirtymien välisissä suhteissa

Muutokset lapsen siirtymäresursseissa tuottivat muutoksia siirtymätilan muodostumiseen. Havainto siirtymätilan muutoksista perustuu siihen, että kaikkia viittä siirtymää on tarkasteltu yksittäisten tilanteiden sijaan tilallisena, suhteessa toisiinsa olevana prosessina. Tällöin toiminta, suhteet ja niiden kautta syntyvä siirtymätila ovat osittain päällekkäisiä, jossa menneisyys, nykyisyys ja tuleva kohtaavat (Pacini-Ketchabaw 2013). Seuraavissa aineisto-esimerkeissä resurssien muuttuminen tulee esille kasvattajan sekä lapsen suhteissa ja toiminnassa, jotka viittaavat siirtymätilan erilaisiin odotuksiin toiminnan rakentumisesta. Odotukset liittyvät kasvattajan ja lapsen suhteeseen, jolloin kyse on suhteen historiasta ja aiemmin yhteisesti jaetuista hetkistä. Lisäksi odotuksilla on yhteys tilan asemaan mutta välillisesti myös muihin sosiaalisiin tiloihin, kuten opetussuunnitelmiin sekä yleisiin käsitteisiin lapsista ja lapsuudesta:

Lapset ovat lounaalla. Kasvattaja silitää 1,5-vuotiaan Jeminan hiuksia ruokapöydässä ja juttelee tälle lempeällä äänellä. Kasvattaja ojentaa lusikkaa Jeminalle, joka kääntää päänsä sivuun huomattessaan lusikan kasvojensa edessä. Kasvattaja murentaa seuraavaksi pieniä paloja näykkileivästä ja asettaa yhden palan pöydälle Jeminan eteen. Jemina maistaa itkien näykkileivän murusta. Kasvattaja kehuu Jeminan syömistä. Seuraavaksi hän asettaa Jeminan lautaselta ruokaa pöydälle ja näyttää käsillään syömisliikettä. (Varhaiskasvatuksen aloitus, ensimmäinen päivä.)

2,5-vuotias Jemina istuu ensimmäistä syksyistä lounashetkeään tutussa päiväkotirakennuksessa, mutta osittain uuden lapsiryhmän kanssa. Hän on syönyt ison osan lounaastaan ja on aktiivisessa vuorovaikutuksessa edessään istuvaan kasvattajaan, joka on hänelle tuttu edellisestä ryhmästä. Keskustelun sijaan kasvattaja ohjaa Jeminaa keskittymään syömiseen sekä ruokailutapoihin. ”Nyt syödään”, hän sanoo. Jemina alkaa syödä käsin ruokaansa, johon kasvattaja puuttuu: ”Jemina ei käsin”. Jemina jatkaa kiellosta huolimatta käsin syömistä. ”Kato tällä syödään siististi”, kasvattaja toteaa ja ojentaa pöydällä lojuvan lusikan Jeminalle. (2. siirtymä, ensimmäinen päivä.)

Esimerkit osoittavat ensinnäkin tilan ja resurssien muutokset sosiaalisessa toiminnassa. Ensimmäisessä esimerkissä lapsi ei ole halukas syömään ruokaa ja on itkuinen, eikä hänelle ole kertynyt ruokailuun liittyviä taitoja, mikä haastaa osallistumista ruokailuun. Kasvattaja ylläpitää toiminnan reunaehtoja (ruuan syöminen pöydässä) ja tukee lapsen syömistä toimimalla tälle sosiaalisena resurssina: hän silittää hiuksia, juttelee ja tekee poikkeuksia ruokailua ohjaavissa säännöissä. Lisäksi hän antaa lapsen syödä näkkileipää poikkeuksellisesti kesken ruokailun sekä tarjoaa mahdollisuuden sormiruokailuun (ruumiillinen resurssi). Vuotta myöhemmässä siirtymässä Jeminalle on kertynyt ruumiillisia resursseja ja hän syö lounaansa tyytyväisesti lähes kokonaan itse. Lisäksi Jemina hyödyntää myös kielellisiä resursseja (keskustelu kasvattaja kanssa).

Vuotta myöhemmässä siirtymässä kasvattaja liittyy syömiseen odotuksia ruokailuvälineiden käytöstä (ruumiilliset resurssit) sekä ruokailutavoista (kulttuuriset resurssit). Odotukset kietoutuvat lapsen ja kasvattajan väliseen suhteeseen ja edellisvuoden lapsiryhmään, jonka kautta Jemina ja kasvattaja tuntevat jo toisensa. Aiempien kokemustensa perusteella kasvattaja tietää, mitä lapsi osaa ja liittyy suhteen kautta lapsen toimintaan odotuksia. Lapsi ei kuitenkaan vastaa kasvattajan tekemiin odotuksiin, vaan osallistuu siirtymätilan rakentamiseen rikkoen sääntöjä ja jatkaa käsin syömistä kasvattajan kiellosta huolimatta. Myös tässä esimerkissä arkinen lounashetki päättyy siirtymätilan reunaehtojen uusintamiseen, jossa aikuinen tekee valta-asemansa kautta lopullisen päätöksen Jeminan ruokailun jatkumisesta joko ruokailuvälineitä käyttäen tai toisessa ruokapöydässä.

Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä artikkelissa tarkastelimme yhden lapsen siirtymäresursseja varhaiskasvatuspolun viidessä eri siirtymässä. Siirtymäresurssit muodostuivat sosiaalisista, materiaalisista, kulttuurisista sekä ruumiillisista resursseista, joita lapselle kertyi varhaiskasvatusvuosien aikana. Resurssien tarkastelu sekä yhden lapsen polun tarkka analysointi tuottivat tutkimuksellisesti uudenlaista tietoa siirtymästä suomalaisen päiväkodin arjessa. Siirtymäresurssien analysoimisen avulla nostimme esiin lapsen siirtymien aikana kerryttämiä taitoja ja osaamista, jotka kiinnittyvät siirtymätilaa rakentaviin kahdenlaisiin suhteisiin: mikrotason olemassa oleviin suhteisiin, mutta myös valtasuhteisiin, joista käsin yksilöt toimivat siirtymätilassa (ks. Bourdieu 1989; Desmond 2014). Siirtymätila ei tällöin ole muista päiväkodin arkea rakentavista sosiaalisista tiloista irrallinen tai erillinen tila, vaan se rakentuu ja muovautuu suhteessa muihin tiloihin.

Tilojen päällekkäisyys tulee esille erityisesti siirtymäresurssien sisällöissä, jotka ovat yhteneväiset aiemmissa varhaiskasvatuksen tutkimuksissa tunnistettujen resurssien kanssa (esim. Kuukka 2013; Lehtinen 2000; Vuorisalo 2013). Vaikka jotkut siirtymäresurssit tuot-

tivat lapselle jatkuvuutta varhaiskasvatuspolulle, on tärkeä huomata, etteivät resurssit ole luonteeltaan vain kumulatiivisia (ks. Bourdieu 1985, 4). Vuosien aikana kertyneitä siirtymäresursseja tulee myös osata käyttää tilanteisesti. Lisäksi toisista resursseista on osattava myös luopua, sillä niiden merkitys katoaa tilallisissa muutoksissa, kuten esimerkiksi syömiseen liittyvissä käytännöissä.

Tulokset osoittivat sosiaalisten ja ruumiillisten resurssien merkityksen eri siirtymissä. Kasvattaja voi tarjota aktiivisella läsnäolollaan lapselle siirtymissä merkityksellisiä kohtauksia sekä läheisyyttä mutta myös mahdollisuuden laajentaa sosiaalista verkostoa leikkikohdusten sekä vertaisten nimeämisten avulla. Lisäksi sosiaaliset resurssit näyttävät kietoutuvan muihin siirtymäresursseihin sekä avaavan lapselle mahdollisuuksia päästä osaksi vertaisten ja kasvattajien resursseja (ks. Bourdieu 1986). Siirtymien organisoinnin näkökulmasta kasvattaja voi parhaimmillaan toimia merkittävänä sosiaalisena resurssina lapselle siirtymätilassa, jossa ryhmänjäsenyys ei ole vielä vakiintunut eivätkä lapset tunne toisiaan. Kasvattajan keskeinen rooli siirtymissä sekä sosiaalisena resurssina liittyy tilan suhteisiin ja valta-asemiin, joiden etuoikeudesta kasvattajat nauttivat suhteessa lapsiin (ks. Bourdieu 1989). Analyysimme perusteella kasvattajalla on asemansa kautta valtaa tunnistaa tietyt taidot ja tiedot resursseiksi. Samalla kasvattajilla on valtaa antaa tietyille resursseille symbolista arvoa, eli erityisen merkityksen, jolloin tietyt resurssit muuttuvat keskeisiksi siirtymätilan toiminnan mahdollistajiksi ja edellytyksiksi lapselle (ks. Bourdieu 1986). Lisäksi aineistoesimerkit kuvaavat kasvattajien valtaa tuottaa erontekoja lasten välille siirtymissä. Erontekojen sijaan lasten osallisuutta siirtymiin voidaan lisätä tuomalla niin kutsuttua ”tutoritoimintaa” osaksi siirtymiä, jolloin vanhojen ryhmäläisten tehtäväksi muodostuisi uusien tulokkaiden ohjaaminen yhdessä aikuisen tuen avulla. Tämä voisi parhaimmillaan lisätä vertaissuhteisiin rakentuvia sosiaalisia resursseja siirtymätilassa.

Lapsi kasvaa ja kehittyy varhaiskasvatusvuosien aikana ja tulosten perusteella myös tällä on merkitystä siirtymäresurssien muodostumisessa. Tästä hyvänä esimerkkinä on puhe- taito, joka kehittyy ja vahvistuu lapsen iän myötä. Puheen avulla lapsi luo ja rakentaa suhteita, ideoi toimintaa, tulkitsee tilaa ja sanoittaa tarpeitaan. Varhaiskasvatuksen aloitus osoittaa kuitenkin, kuinka lapsella on jo ennen puhetta monenlaista osaamista, jolla hän rakentaa suhteita ja toimintaansa siirtymätilassa. Tunnistamalla pienen lapsen siirtymäresursseja erityisesti ruumiillisten resurssien osalta, kasvattaja voi tuottaa arkeen pedagogiikkaa, joka mahdollistaa vielä puhumattomille lapsille osallisuuden siirtymätilanteiden rakentamisessa.

Lisäksi analyysimme tavoitti siirtymätilan ja siirtymäresurssin käsitteiden kautta muutoksia erilaisten siirtymien välillä. Eri siirtymien välillä tapahtuvat muutokset yksilöiden keskinäisessä toiminnassa ja suhteiden dynamiikassa vastaavat aiempia tutkimustuloksia, joissa siirtymiin on liitetty vastaavia muutoksia (Lam & Pollard 2016; O’Farrelly & Hennessy 2014). Tulosten perusteella lapsia ei valmistettu ensimmäisten päivien aikana esimerkiksi ennalta suunniteltujen toimintahetkien avulla muutoksiin vertaissuhteissa tai uuden ryhmän toimintasääntöihin. Tällöin lasten tuli navigoida osittain itsenäisesti uusissa lapsiryhmissä jo aiemmin kerryttämiensä siirtymäresurssiensa avulla, joihin kasvattajat saattavat liittää ikään kytköksissä olevia odotuksia esimerkiksi suhteessa lapsen toimijuuteen (ks. Katartzi & Hayward 2020).

Ohjatun toiminnan puuttuminen aineistosta voi liittyä moneen eri tekijään. Yksi keskeinen tekijä liittyy siihen, ettei Suomessa ole valtakunnallisia ohjeistuksia siirtymien suunnitteluun, toteutukseen tai arviointiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Ohjeistuksien puuttuessa Suomessa on kuntien sisällä ja välillä eroja siinä, millaisista siirtymäkäytäntöistä lapsille tarjotaan. Valtakunnalliset ohjeistukset siirtymien suunnittelussa voisivat kuitenkin

parhaimmillaan tukea varhaiskasvatussyksiköitä ja kuntia tunnistamaan tiettyjen siirtymien toistuvat ajankohdat sekä siirtymien tuomat muutokset lapsen arkeen. Parhaimmillaan tämä tuottaisi kansallisella tasolla yhteneväisiä siirtymäkäytäntöjä lapsille riippumatta perheiden asuinpaikasta. Samalla siirtymät on mahdollista suunnitella siten, että ne ottavat huomioon yksilön siirtymäresurssit ja siten vastaavat entistä tehokkaammin lasten ja perheiden mahdollisiin tarpeisiin siirtymien aikana.

Tutkimusasetelman keskeisin rajoite liittyy siihen, että aineisto perustuu yhden lapsen varhaiskasvatuspolkuun ja sitä rakentaviin siirtymiin. Tästäkin huolimatta tutkimuksen luotettavuutta lisää kattava tutkimusaineisto tämän yhden lapsen varhaiskasvatuspolusta ja sen erilaisista siirtymistä. Kattava aineisto sekä tarkka resurssianalyysi herättävät edelleen jatkotutkimuskysymyksiä siitä, millaisia polkuja ja siirtymäresurseja lapsille rakentuu varhaiskasvatuksessa, kun tutkitaan laajempaa joukkoa lapsia. Havainnointipäivien rajoittuminen siirtymien ensimmäisiin päiviin perustui siihen, että tutkimushanke tavoittaisi lapsen kohtaaman uuden tilanteen uudessa toimintaympäristössä sekä tuottaisi tällä tavoin tietoa siirtymiä ja polkua rakentavista muutoksista. Tämän vuoksi tutkimuksessamme ei ollut muun muassa mahdollista verrata määrällisesti keskenään resurssien hyödyntämistä siirtymien välillä. Onkin selvää, että intensiivisempi, aloituksen havainnointipäivien tavoin jatkunut aineistonkeruu olisi tuottanut tarkempaa tietoa siirtymistä erityisesti niiden sisäisten muutoksien ja prosessien osalta.

Tutkimustulokset kuvaavat yleisesti siirtymätilan prosessinomaisuutta, jolloin siirtymissä kyse ei ole vain yksittäisistä tilanteista, vaan toiminta sekä suhteet kietoutuvat toisiinsa tuottaen jatkuvan prosessin siirtymätilanteiden välille (Ackesjö 2013; Desmond 2014; Pacini-Ketchabaw 2013). Myös sosiaalisten resurssien merkitys siirtymätilan tärkeänä resurssina korostaa ilmiönä siirtymän relationaalista luonnetta (ks. Lucas Revilla ym. 2022). Siirtymiä tulisi tutkia jatkossakin varhaiskasvatuksen arjen prosessina sen sijaan, että siirtymiä tarkasteltaisiin vain sopeutumisen tai paljon tutkittujen kouluvalmiuksien kautta. Tällainen lähestymistapa voi parhaimmillaan tuottaa lapseen kohdistuvan sopeutumispuheen sijaan toivottua keskustelua päiväkodin sopeutumisesta lasten tarpeisiin. Parhaimmillaan siirtymien suunnitelmallisella toteutuksella voi olla kauaskantoisia vaikutuksia myös lasten tuleviin siirtymiin, kuten esiopetukseen tai kouluun.¹

Käytetty aineisto

Etnografiset havainnointi- ja videoaineistot. Lasten sosio-spatiaaliset suhteet ja eletyt kokemukset varhaiskasvatuksen siirtymissä – Trace in ECEC, 2016–2024.

Kirjallisuus

Ackesjö, Helena 2013. Children crossing borders: school visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *IJEC* 45,387-410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>

¹ Kiitokset. Suomen Akatemia, Suomen Kulttuurirahasto, Jyväskylän yliopisto, hankkeen päiväkodit, lapset ja perheet sekä harjoittelijat.

- Babić, Nada 2017. Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Education and Care* 187 (2), 1599–1609. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935>
- Bourdieu, Pierre 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, Pierre 1986. The forms of capital. Teoksessa Richardson, John (toim.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood, 241–258.
- Bourdieu, Pierre 1989. Social space and symbolic power. *Sociological Theory* 7 (1), 14–25. <https://doi.org/10.2307/202060>
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Jyväskylä: Gummerus.
- Datler, Wilfried, Datler, Margit & Funder, Antonia 2010. Struggling against a feeling of becoming lost: a young boy's painful transition to day care. *Infant Observation* 13 (1), 65–87. <https://doi.org/10.1080/13698031003606659>
- Dépelteau, François 2008. Relational thinking: a critique of co-deterministic theories of structure and agency. *Sociological Theory* 26 (1), 51–73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2008.00318.x>
- Desmond, Mattheew 2014. Relational ethnography. *Theory and Society* 43, 547–579. <https://doi.org/10.1007/s11186-014-9232-5>
- Devine, Dymna 2009. Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. *British Journal of Sociology of Education* 30 (5), 521–535. <https://doi.org/10.1080/01425690903101023>
- Dockett, Susan & Einarsdottir, Johanna 2016. Continuity and change as children start School. Teoksessa Ballam, Nadine, Perry, Bob & Garpelin, Anders (toim.), *Pedagogies of educational transitions: European and antipodean research*, 133–150. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_9
- Dunlop, Aline-Wendy 2015. The developing child in society: making transitions. Teoksessa Reed, Michael & Walker Rosie (toim.), *A Critical Companion to Early Childhood*. Lontoo: Sage, 142–153.
- Fabian, Hilary 2007. Informing transitions. Teoksessa Dunlop, Aline-Wendy & Fabian, Hillary (toim.), *Informing Transitions in the Early Years*. Lontoo: McGraw-Hill Education, 3–17.
- Fincham, Emmanuelle & Fellner, Amanda 2016. Transitional practice: teachers and children in-between classrooms in one early childhood centre. *Journal of Early Childhood Research* 14 (3), 310–323. <https://doi.org/10.1177/1476718X14552874>
- Graneheim, Ulla, Lindgren, Britt-Marie & Lundman, Berit 2017. Methodological challenges in qualitative content analysis: a discussion paper. *Nurse Education Today* 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Huf, Christina 2013. Children's agency during transition to formal schooling. *Ethnography and Education* 8 (1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.766434>
- Katartzi, Eugenia & Hayward, Geoff 2020. Transitions to higher education: the case of students with vocational background. *Studies in Higher Education* 45 (12), 2371–2381. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1610866>
- Kuukka, Anu 2015. *Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys: tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa*. Jyväskylän yliopisto.
- Lago, Lina 2019. Children's different experiences of the transition to school. Teoksessa Dockett, Susan, Einarsdottir, Johanna and Perry, Bob (toim.), *Listening to Children's*

- Advice about Starting School and School Age Care*. Routledge, 55–68. <https://doi.org/10.4324/9781351139403-5>
- Lappalainen, Sirpa 2008. School as ‘survival game’: representations of school in transition from preschool to primary school. *Ethnography and Education* 3 (2), 115–127. <https://doi.org/10.1080/17457820802062318>
- Lam, Mei Seung & Pollard, Andrew 2006. A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years* 26 (2), 123–141. <https://doi.org/10.1080/09575140600759906>
- Lehtinen, Anja-Riitta 2000. *Lasten kesken: lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto: Kampus kirja.
- Lucas Revilla, Yaiza, Rutanen, Niina, Harju, Kaisa, Sevón, Eija, & Raittila, Raija 2022. Relational approach to infant-teacher lap interactions during the transition from home to early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Education Research* 11 (1), 253–271.
- Müller, Fernanda 2021. I cry, therefore I am: an anthropological study of babies’ interactions. *Learning, Culture and Social Interaction* 31 (3), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100562>
- OECD 2017. *Starting strong V: transitions from early childhood education and care to primary education, starting strong*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- O’Farrelly, Christine & Hennessy, Eilis 2014. Watching transitions unfold: a mixed-method study of transitions within early childhood care and education settings. *Early Years* 34 (4), 329–347. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.968838>
- Olli, Johanna 2019. Pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoiden lasten oma suostumus eli hyväksyntä havainnointi- tai videointitutkimukseen osallistumiseen. Teoksessa Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.), *Tutkimuseettisestä säätelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 218, 105–121.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. < www-lähde > https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 20.12.2022).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. *Finnish country note on transitions in ECEC: review of policies and practices for transitions from early childhood education and care to primary education*. Publications of the Ministry of Education and Culture 2017:27. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-481-8>
- Pacini-Ketchabaw, Veronica 2013. Politizing transitions in early childhood. *Global Studies of Childhood* 3 (3), 221–229. <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.3.221>
- Pihlaja, Päivi & Warinowski, Anu 2018. Yksivuotiaiden lasten päivähoito: äitien toiveita ja valintoja. *Kasvatus* 49 (2), 123–136.
- Perusopetuslaki 1998. 628/1998. Annettu Helsingissä 21.9.1998. <https://doi.org/10.1177/039139889802101021>
- Soini, Tiina, Pyhältö, Kirsi & Pietarinen, Janne 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa Karila, Kirsti, Lipponen, Lasse & Pyhältö, Kirsi (toim.), *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Raportit ja selvitykset No. 2013:7. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf

- Raittila, Raija & Vuorisalo, Mari 2021. Relational analysis and the ethnographic approach: constructing preschool childhood. *Ethnography and Education* 16 (3), 358–372. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1872396>
- Recchia, Susan & Dvorakova, Kamila 2012. How three young toddlers transition from an infant to a toddler child care classroom: exploring the influence of peer relationships, teacher expectations, and changing social contexts. *Early Education and Development* 23 (2), 181–201. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.630824>
- Rutanen, Niina, Raittila, Raija, Harju, Kaisa, Lucas Revilla, Yaisa & Hännikäinen, Maritta 2021. Negotiating ethics-in-action in a long-term research relationship with a young child. *Human Arenas. An Interdisciplinary Journal of Psychology, Culture and Meaning. Arena of Ethics* 6, 386–403. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00216-z>
- Rutanen, Niina & Laaksonen, Kati 2020. Äitien luottamuksen rakentuminen kasvattajiin varhaiskasvatuksen aloituksessa. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. *Journal of Early Childhood Education Research* 9 (2). 349–372.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. ISSN 2669-9427 (pdf).
- Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL) 2021. Varhaiskasvatus 2020: varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista enemmistö osallistui kunnan kustantamaan päiväkotitoimintaan. Tilastoraportti: 32/2021.
- Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018.
- Wacquant, Loïc 2015. Käytäntö ja valta – avaimia Bourdieun lukemiseen. Teoksessa Pyykkönen, Mikko & Kauppinen, Ilkka (toim.), *1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria*. Helsinki: Gaudeamus, 295–314.

KM Jasemin Can on jatko-opiskelija Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden tohtoriohjelmassa.

YTT, dosentti Johanna Kiili työskentelee Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen sosiaalityön oppiaineessa apulaisprofessorina.

KT Mari Vuorisalo toimii yliopistotutkijana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian laitoksella varhaiskasvatuksen oppiaineessa.

VTT, dosentti Niina Rutanen toimii professorina Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian laitoksella varhaiskasvatuksen oppiaineessa.

Tutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittamaa Trace in ECEC -hanketta (hankenumero 321374).