

**"Ei tarte, ku mä osaan itteki":
Lasten kokemuksia itsenäisyydestä ja
tuen tarpeesta varhaiskasvatuksessa**
Jenna-Maria Lehtinen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lehtinen, Jenna-Maria. 2019. "Ei tartte, ku mä osaan itteki": Lasten kokemuksia itsenäisyydestä ja tuen tarpeesta varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 93 sivua + liitteet.

Tämä laadullinen, etnografisia piirteitä sisältävä tapaustutkimus käsittelee lasten itsenäisyyttä lasten omien näkökulmien ja kokemusten kautta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lasten itsenäisyys ilmenee varhaiskasvatuksen arjessa, sekä miten lapset kokevat itsenäisyyden ja kasvattajan tuen. Tutkimus toteutettiin yhdessä eteläpohjanmaalaisessa päiväkodissa. Tutkimukseen osallistujat olivat 4-5 -vuotiaita lapsia ja heitä oli yhteensä 11 lasta. Tutkimusaineisto hankittiin havainnoimalla ja haastatteleamalla lapsia, ja se analysoitiin hyödyntäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lapsen itsenäisyys ilmenee lapsen itsenäisenä toimintana, oman toiminnan ohjaamisena ja säätelynä sekä riippuvuutena aikuisesta. Lapset kokivat toimivansa ja ajattelevansa itsenäisesti, mutta he toivat esille, että aikuisilla on myös merkitystä heidän itsenäisyydellensä. He kokivat, että aikuiset voivat tukea heidän itsenäisyyttään, esimerkiksi opettamalla heille uusia asioita. Toisaalta lapset kertoivat, että aikuiset voivat myös säädellä heidän itsenäisyyttään erilaisten sääntöjen ja päätösten kautta.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta itsenäisyyden näyttäytyvän lasten keskuudessa hyvin moninaisena ilmiönä. Lapsille oleellista oli saada tehdä asioita omien taitotasojensa mukaisesti sekä haastaa itseään kehittääkseen omaa itsenäisyyttään. Samalla kuitenkin he tarvitsivat aikuisen tukea ja läheisyyttä. Tutkimustulokset osoittivatkin itsenäisyyden ja riippuvaisuuden vuorottelun lasten arjessa.

Asiasanat: Itsenäisyys, lapset, varhaiskasvatus, lasten kokemukset, tuen tarve

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LASTEN ITSENÄISYYS	7
	2.1 Itsenäisyyden määrittelyä	7
	2.2 Lasten itsenäisyyden ulottuvuuksia.....	10
	2.3 Itseohjautuvuuden teoria	12
	2.4 Itsenäisyyden ilmeneminen eri osa-alueilla	16
3	LAPSEN ITSENÄISYYDEN KEHITYS JA SEN TUKEMINEN	21
	3.1 Lapsen itsenäisyyden kehittyminen.....	21
	3.2 Lasten itsenäisyyden tukeminen	23
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat.....	28
	4.2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	29
	4.3 Tutkimukseen osallistujat	33
	4.4 Aineiston keruu.....	34
	4.4.1 Havainnointi	34
	4.4.2 Haastattelu	36
	4.5 Aineiston analyysi.....	38
	4.6 Tutkimuksen toteutuksen eettiset ratkaisut	42
5	LASTEN ITSENÄISYYDEN ILMENEMINEN	45
	5.1 Lapsen itsenäinen toiminta	46
	5.1.1 Lapsen taidot ja osaaminen.....	46
	5.1.2 Lapsen ajattelu ja valinnat.....	48

5.1.3	Toisten ohjeistaminen.....	52
5.2	Lapsen oman toiminnan ohjaaminen ja säätely	54
5.2.1	Omatoimisuustaidot.....	54
5.2.2	Tunteiden hallinta ja säätely	58
5.3	Lapsi riippuvainen aikuisesta.....	61
5.3.1	Apu aikuiselta	61
5.3.2	Aikuinen säätelee toimintaa	63
6	LASTEN KOKEMUKSIA ITSENÄISYYDESTÄ JA TUESTA.....	68
6.1	Lapsi toimii ja ajattelee itsenäisesti.....	68
6.1.1	Omatoimisuustaitojen osaaminen.....	69
6.1.2	Lapsen osaaminen ja päätökset	71
6.2	Aikuinen auttaa ja säätelee.....	72
6.2.1	Lapsen kokemus aikuisen avusta.....	72
6.2.2	Aikuisten päätökset ja säännöt toiminnan ohjaajina	73
7	POHDINTA.....	77
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	77
7.2	Tutkimuksen luotettavuus, arviointi ja jatkotutkimushaasteet	82
	LÄHTEET.....	87
	LIITTEET.....	94

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksessa tavoitteena on tukea lasten hyvinvointia, kasvua ja kehitystä (Varhaiskasvatuslaki 580/2015). Lasten kokemus itsenäisyydestä on yksi oleellinen tekijä lasten kehityksessä ja hyvinvoinnissa (Dix, Stewart, Gershoff & Day 2007, 1205; Ryan, Deci & Vansteenkiste 2016, 385). Pyrkimystä itsenäisyyteen pidetään yhtenä lapsen perustarpeena (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2000), jonka kehittyminen alkaa lapsen varhaisista vuosista lähtien (Dix ym. 2007, 1204–1206; Rautamies, Koivula & Vähäsantanen 2018, 53). Lapsi tarvitsee ajoitain aikuisen tukea kasvussaan itsenäiseksi yksilöksi (ks. Pajulammi 2014). Tässä tutkimuksessa käsitelläänkin lasten itsenäisyyden ilmiötä ja lasten tuen tarvetta itsenäistymiskehityksessään.

Itsenäisyyden kehittyminen alkaa siis jo lapsen varhaisista vuosista (ks. Dix ym. 2007; Dowling 2015; Rautamies ym. 2018), joten lapsen edun mukaisesti käsitteen sisällön tunteminen tulisi olla hallussa myös varhaiskasvattajilla. Itsenäisyyden käsite onkin hyvin moninainen ja monitahoinen ja selkeää yhtä määrittelmää sille ei ole (ks. Galvan & Lara 2012; Deci & Ryan 1987; Wilson & Rygg 2015). Olemassa olevien määrittelyjen mukaan itsenäisyyteen liittyvät olennaisesti yksilön oma vapaa tahto sekä itsenäinen toiminta (Galvan & Lara 2012, 12; Chirkov & Ryan 2001, 619). Decin ja Ryanin (1987, 1025) mukaan yksilön toiminnan tulee lähteä hänestä itsestään, jotta voidaan puhua itsenäisestä toiminnasta ja käyttäytymisestä. Toisaalta yksilön toiminta saattaa kuitenkin kehittyä ulkoisesti vaaditusta toiminnasta itsenäiseksi ja sisäisesti motivoituneeksi toiminnaksi (ks. Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991; Ryan & Deci 2000; Vasalampi 2017). Itsenäisyyden käsitteen moninaisuuden vuoksi olisikin tärkeää saada tarkempaa tietoa ja näkemystä siitä, miten itsenäisyys ilmenee lasten sekä varhaiskasvatuksen keskuudessa.

Varhaiskasvatusikäisten itsenäisyydestä käydään melko vähän yhteiskunnallista keskustelua (ks. Socca 2015), mutta sen sijaan lasten osallisuus ja toimijuus ovat hyvin vahvasti esillä (ks. MTV uutiset 2017; Parasta lapsille ry 2018; Peltonen 2016). Osallisuuden ja toimijuuden käsitteet voidaan nähdä sisältyvän

itsenäisyyden ulottuvuuksiin, sillä niihin liittyen, itsenäisyyden lailla, oleellisia ovat muun muassa lapsen omat vaikutusmahdollisuudet ja itsenäinen toiminta (Ks. Turja & Vuorisalo 2017). Olisi kuitenkin hyvin tärkeää tuoda myös lasten itsenäisyyden käsitettä julkiseen keskusteluun ja varhaiskasvattajien tietoisuuteen, sillä varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa (2016) korostetaan lapsen omatoimisuuden ja osallisuuden tukemista sekä ylipäättään pidetään itsenäisyyden tukemista yhtenä varhaiskasvatuksen perustehtävänä. Tämän vuoksi myös tutkimusten laajentaminen aiheesta niin Suomessa kuin kansainvälisesti on olennaista, sillä tällä hetkellä itsenäisyyteen liittyvät tutkimukset varhaiskasvatuksen piiristä ovat melko vähäisiä.

Lasten itsenäisyyttä on tutkittu useimmiten vanhempien (ks. Chirkov & Ryan 2001) ja opettajien näkökulmasta (ks. Berthelsen & Brownlee 2005; Koivula, Gregoriadis, Rautamies & Grammatikopoulos 2019), mutta tutkimuksia lasten omista näkökulmista itsenäisyyteen on vain vähän. Myös pienten, eli päiväkotikäisten, lasten itsenäisyyttä (ks. Dix ym. 2007) on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin sitä vanhempien lasten (ks. Bao & Lam 2008; d'Ailly 2003). Tämän tutkimuksen avulla pyrin tuottamaan uutta tietoa pienten lasten itsenäisyydestä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella lasten itsenäisyyttä ja tarvetta tukeen lasten omasta näkökulmasta käsin. Tutkimustehtävänä on selvittää, miten lasten itsenäisyys ilmenee käytännössä varhaiskasvatuksessa sekä millaisia kokemuksia lapsilla on itsenäisyydestä ja tuen tarpeesta. Näihin kysymyksiin hain vastauksia kolmella eri aineistonkeruumenetelmällä: lasten haastatteluilla sekä lasten kynä-paperi havainnoinnilla ja videoinnilla. Keräsin aineiston eräästä eteläpohjanmaalaisesta päiväkodista. Tutkimukseen osallistui yhteensä 11 lasta, joista kuusi oli tyttöjä ja viisi poikaa. Aloitan tutkimusraporttini esittelemällä teoreettisen viitekehyksen, johon sisältyvät lasten itsenäisyys ja lapsen tarve itsenäisyyden tukeen. Teoriataustan jälkeen kerron tutkimukseni toteutuksesta, kuten aineiston keruusta, tutkimusmenetelmistä, eettisyydestä ja aineiston analyysistä, jonka jälkeen esittelen tutkimukseni tulokset. Lopuksi kokoan keskeisimmät tulokseni ja niistä tekemäni johtopäätökset sekä tarkastelen vielä tutkimukseni luotettavuutta ja esittelen jatkotutkimushaasteita.

2 LASTEN ITSENÄISYYS

Tässä luvussa aluksi käyn läpi itsenäisyyden käsitettä erilaisten määritelmien kautta. Tämän jälkeen tuon esille, miten itsenäisyydessä on havaittavissa erilaisia ulottuvuuksia, ja miten ne ovat kytköksissä lasten itsenäisyyteen. Lisäksi kerron itsenäisyyteen hyvin oleellisesti liittyvästä itseohjautuvuusteoriasta ja siihen sisältyvistä motivaatioista. Lopuksi tarkastelen, miten lasten itsenäisyys ilmenee eri osa-alueilla.

2.1 Itsenäisyyden määrittelyä

Itsenäisyys sanana herättää varmasti jokaiselle jonkin mielikuvan. Sanasta voi tulla mieleen Suomen itsenäisyys, vapaus päättää omista asioistaan tai kenties nuoren irtaantuminen vanhemmistaan. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, millaisena lasten itsenäisyys näyttäytyy päiväkodin kontekstissa. Tarkastelunäkökulmia ovat ensisijaisesti lasten omat kokemukset itsenäisyydestään, mutta sen lisäksi pohditaan myös itsenäisyyden ilmenemistä lasten kehityksessä sekä päiväkodin varhaiskasvatuksessa. Ennen kuin voidaan käsitellä tarkemmin itsenäisyyden merkitystä lapsille, on syytä tarkastella, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan käsitteellä itsenäisyys.

Itsenäisyyden käsite lapsuudessa sisältää erilaisia asioita. Sen voidaan nähdä esimerkiksi tarkoittavan sitä, että lasta tulisi tukea olemaan erossa vanhemmistaan tietyn aikaa. Toisaalta se voi olla lapsen taitoa selviytyä itsenäisesti arjen toiminnoista kuten vessassa käymisestä. (Dowling 2010, 51.) Kuitenkin itsenäisen yksilön ajatellaan osoittavan oma-aloitteisuutta ja kiinnostusta jotain tiettyä aihetta, oppimiskokemusta tai teemaa kohtaan (Galvan & Lara 2012, 12). Tällöin yksilö ei siis koe ulkopuolista painostusta, vaatimusta tai pakotusta (Deci & Ryan 1987, 1025; Wilson & Rygg 2015, 133), vaan hän kykenee toimimaan itsenäisesti, asettamiensa tavoitteiden mukaisesti. Laajasti ymmärrettynä itsenäisyy-

den käsitteellä voidaankin viitata siihen, että yksilöt pystyvät toimimaan itsenäisesti ja vapaan tahtonsa mukaan saavuttaakseen asettamansa päämäärän (Galvan & Lara 2012, 12; Chirkov & Ryan 2001, 619).

Reeven ja Jangin (2006, 209) näkemyksen mukaan itsenäisyys on yksilön sitoutumista hänelle itselleen tarkoituksenmukaiseen toimintatapaan sekä motivoituminen sen toteuttamiseen. Dahlberg ja Moss (2004, 20–21) tuovat myös esille, että itsenäisyydellä voidaan viitata yksilön vastuunottoon toimiakseen itseohjautuvasti tavoitteen saavuttamisessa. Näin ollen itsenäisyys voidaan ajatella olevan yksilön kykyä hyödyntää oman potentiaalinsa ja toteuttaa omat pyrkimyksensä tilanteeseen sopivalla toiminnalla (Rose 1999, 84).

Yksilön toiminta ja käyttäytyminen voidaan määritellä itsenäiseksi silloin, kun yksilö hyväksyy oman toimintatapansa, laittaa toimintansa itse alulle, ylläpitää ja säätelee sitä (Chirkov & Ryan 2001, 618; Miserandino 1996, 203). Itsenäinen yksilö näkee toimintansa lähtevän hänestä itsestä käsin: mitä itsenäisempää yksilön käyttäytyminen on, sitä paremmin hän hyväksyy itsensä ja ottaa vastuun toiminnastaan (Deci & Ryan 1987, 1025). Tätä kautta voidaan ajatella, että yksilön itsenäisen toiminnan tulisi kuvastaa hänen ajatustensa, tunteidensa ja käyttäytymisen yhteensopivuutta hänelle itselleen tärkeiden arvojen ja mielenkiinnonkohteiden kanssa (Rautamies ym. 2018, 59; Ryan ym. 2016, 388). Rautamiehen ja kollegoiden (2018, 55) mukaan yksilön omaama itsenäisyyden korkea taso voidaankin nähdä persoonallisuuden, tietoisuuden ja käyttäytymisen eheytenä.

Itsenäisen yksilön nähdään lisäksi olevan kykeneväinen tekemään päätöksiä, jotka voivat vaikuttaa hänen elämänsä kulkunsa (Wilson & Rygg 2015, 132–133) sekä tekemään päätöksiä, jotka tietyllä hetkellä ovat vastenmielisiä tai tuntuvat hankalilta, mutta pitemmällä tähtäimellä ne ovat järkevämpiä (Deci & Ryan 1987, 1034). Rose (1999, 84) tuo lisäksi esille, että itsenäisellä yksilöllä on mahdollisuus määritellä itseään tekemiensä päätöksien ja valintojen kautta. Kuten edellä kuvatut määrittelyt osoittavat, itsenäisyys on monitahoinen käsite. Samalla tulee kuitenkin muistaa, että se on myös yksilön kehityksellinen tarve (Dix ym. 2007, 1204–1206; Ryan ym. 2016, 385).

Tutkimusten mukaan itsenäisyys nähdään yhtenä ihmisen psykologisena perustarpeena (ks. Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2000; Ryan ym. 2016), jonka kehittyminen alkaa noin kahden ikävuoden paikkeilla (Dix ym. 2007, 1204–1206; Rautamies ym. 2018, 53). Itsenäisyys on siis ihmisen perustarve, mutta se nähdään myös välttämättömänä elämäntaitona (ks. Dowling 2010) ja oleellisena tekijänä lapsen hyvinvoinnin kannalta (ks. Chirkov & Ryan 2001, 619; Dix ym. 2007, 1205; Ryan ym. 2016, 385). Rautamiehen ja kollegoiden (2018, 55) mukaan itsenäisyyden toteutumisen haasteet saattavatkin heijastua lapsen hyvinvoinnin ongelmina. Itsenäisyyden kehittymisen ja sen merkittävyyden vuoksi itsenäisyys tulisikin huomioida jo yksilön varhaisista vuosista lähtien.

Käsiteltäessä lasten itsenäisyyttä, ei voida unohtaa aikuisten merkitystä ja asemaa lasten itsenäisyyden säätelyssä ja tukemisessa, sillä lapsen itsenäisyyden ja *riippuvuuden* välillä on tiivis yhteys (Rautamies ym. 2018, 55, 59). Dahlberg ja Moss (2004, 20) tuovat esille, että nämä kaksi ovat täysin vastakkaisia näkemyksiä toisilleen. Lapsen itsenäisyyden lisääntyessä, hän kokee yhä vähemmän kahlitsevaa riippuvuutta (Rautamies ym. 2018, 55). Toisaalta lapsi tarvitsee itsenäisyyden kehityksen kannalta näitä molempia, niin riippuvuutta kuin itsenäisyyttä (ks. Rautamies ym. 2018, 55; Rusanen 2011, 130–131). Lapset tarvitsevat aikuisen apua kasvaakseen ja kehittyäkseen itsenäisiksi yksilöiksi (Pajulammi 2014, 62–63).

Tutkimuksessani nojaudun erityisesti itsenäisyyden määritelmiin siitä, että yksilön itsenäinen toiminta ilmenee yksilön oma-aloitteisuutena (ks. Galvan & Lara 2012), vapaana tahtona (ks. Chirkov & Ryan 2001) ja motivoituneisuutena (ks. Reeve & Jang 2006). Lisäksi näen sen yhtenä yksilön oleellisena perustarpeena Decin ja Ryanin (1987; 2000) tavoin. Kuitenkin tutkimukseni käsitellessä lasten itsenäisyyttä, tulee minun myös huomioida lapsen riippuvuus aikuisesta itsenäisyyden määritelmässä. Riippuvuus ei ole kuitenkaan ainut itsenäisyyteen liittyvä tekijä, vaan itsenäisyydessä on havaittavissa myös muita ulottuvuuksia. Tämän vuoksi onkin hyvä pohtia erinäisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat lasten itsenäisyyteen ja sen muotoutumiseen.

2.2 Lasten itsenäisyyden ulottuvuuksia

Lasten itsenäisyydessä on havaittavissa monia eri ulottuvuuksia. Edellä kerroin, miten lapsen riippuvuus aikuisesta on kiinteästi sidoksissa itsenäisyyteen. Lapsi on riippuvainen aikuisesta myös sen vuoksi, että aikuinen voi *kontrolloida* lapsen toimintaa rajoittaen hänen itsenäisyyttään (Dix ym. 2007; Ryan ym. 2016, 385–387). Toiminta on kontrolloitua silloin, kun yksilön tulee toimia ulkoisen pakotteen mukaisesti eikä hänellä ole tunnetta valinnanvapaudesta. Kontrollointina voidaan nähdä muun muassa palkinnot ja uhkaukset. (Deci & Ryan 1987, 1025–1026.)

Toisaalta kontrollin ja erityisesti sitä kohtaan esiintyvän lapsen uhmakkuuden voidaan havaita olevan oleellisia lapsen kehityksen kannalta. Dix ja kollegat (2007) ovat tutkimuksessaan havainneet pienen lapsen uhmakkuuden vanhempiin kohtaan heijastavan lapsen motivaatiota itsenäistymistä kohtaan. Tästä huolimatta useat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että vanhemmiten kontrollointi vaikuttaa negatiivisesti lapsen itsenäisyyteen ja itsenäisyyden tunteeseen (ks. Chirkov & Ryan 2001; Deci & Ryan 1987). Pienten lasten itsenäisyydessä onkin huomioitava, että aikuista ja lasta ei aina nähdä samantasoisina yksilöinä, vaan toisella on yleensä enemmän valtaa, mikä saattaa lisätä negatiivisella tavalla kontrollointia.

Kontrollin lisäksi voidaan puhua *vallasta* ja vallankäytöstä sekä niiden merkityksestä lasten itsenäisyydelle. Päiväkoti-ikäinen lapsi voi olla hyvinkin itsenäinen ja pärjätä monessa asiassa yksin, mutta häntä ei välttämättä pidetä kykeneväisenä yksilönä päättämään itseään koskevista asioista, vaikkapa esimerkiksi siitä, mitä hän söisi joka päivä. Tällaisessa tilanteessa aikuinen käyttää valtaansa lasta kohtaan ja päättää lapsen puolesta ruokailuun liittyvissä asioissa. (Mahkonen 2015, 93.) Kuitenkin lapsella on oikeus ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti tuoda esille omat näkemyksensä häntä koskevista asioista ja ne on otettava huomioon (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991, 12§, 13§, 14§). Tällöin voidaan viitata lapsen *itseääräämisoikeuden* käsitteeseen, jolla tarkoitetaan yksilön oikeutta päättää häntä itseään koskevista asioista (Räikkä 1994, 5–6). Kuitenkin

Pietarisen (1994, 15) mukaan yksilön tulisi hallita tiettyjä taitoja ja kykyjä ollakseen itsemääräävä henkilö. Tämän vuoksi lasten itsemääräämisoikeus nähdään hyvin haasteellisena ja jopa ongelmallisena, sillä Launiksen (1994, 53) mukaan lapset saatetaan nähdä aikuisiin verrattuina kyvyttömimpinä ja rajallisina ajattelijoina, tahtojina ja toimijoina, millä oikeutetaan vallankäyttö (ks. Mahkonen 2015, 93).

Launiksen (1994) näkökulmaa haastetaan nykypäivän lapsikuvalla, joka koostaa lapsen *osallisuutta ja toimijuutta* (ks. esim. Turja 2011; Turja 2017; Turja & Vuorisalo 2017; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Lapsen osallisuus nähdään merkittävänä tekijänä varhaiskasvatuksessa ja ylipäättään yhteiskunnassa (Turja & Vuorisalo 2017, 36). Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan osallisuus on toimintaa, joka näyttäytyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja jossa lapsella on vaikutusmahdollisuuksia sosiaaliseen ympäristöönsä ja sen muotoutumiseen. Lasten osallisuuden keskeisiä piirteitä ovat kuulluksi tuleminen, vapaaehtoisuus ja osallisuus erilaisiin päätöksentekotilanteisiin (Turja & Vuorisalo 2017, 46–48), jotka myös määrittävät osaltaan lasten itsenäisyyttä.

Osallisuuden lisäksi lapset halutaan nähdä aktiivisina ja aloitteellisina sosiaalisina toimijoina, joilla on vaikutusta ja heidän toiminnallaan on merkitystä (Turja 2017; Turja & Vuorisalo 2017). Lasten toimijuuden käsitteellä voidaan viitata muun muassa lapsen itsenäisyyteen, osallistumismahdollisuuksiin ja valmiuksiin sosiaalisissa tilanteissa ja ympäristöissä (Turja & Vuorisalo 2017, 42). Käsitys lapsesta aktiivisena toimijana, kykeneväisenä ja osallistuvana on siis noussut viime aikoina keskiöön (ks. Turja 2017; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016), mutta silti on huomioitava, että lasten todelliset vaikutusmahdollisuudet oman elämänsä piirissä rajoittuvat usein tiettyihin tilanteisiin, kuten leikkimiseen ja ulkoiluun, joissa ei ole ennalta määrättyä suunnitelmaa tai vakiintunutta toimintatapaa (Turja 2017).

Osallisuuden ja toimijuuden lisäksi lapset kuvataan monissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa sekä varhaiskasvatuslaissa hyvin *pystyviksi eli kompetenteiksi yksilöiksi* (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Var-

haiskasvatussuunnitelman perusteet 2016; Varhaiskasvatustaki 580/2015). Kompetenssin käsite on sidoksissa itsenäisyyden käsitteeseen, sillä se myös nähdään yhtenä ihmisen psykologisena perustarpeena (ks. Deci & Ryan 2000, 229; Ryan & Deci 2000, 74–75). Kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kyvykkyyttä harkintaan, päätöksentekoon ja toimimiseen. Kompetentti yksilö pystyy hallitsemaan toimintaansa eri tilanteissa ja kykenee ohjaamaan halujansa, tahtoaan ja ajatteluaan sekä säätelemään tunteitaan. (Deci & Ryan 2000, 231; Pietarinen 1994, 16–18.) Pietarisen (1994, 16–18) mukaan kompetenttin yksilön tulisi myös kyetä vastaanottamaan uutta tietoa ja ymmärtämään sen merkitys omien taustakäsitystensä kautta sekä olemaan mahdollisesti valmis muuttamaan aiempaa käsitystään saadusta informaatiosta. Kompetenssia tarkastellessa on kuitenkin hyvä muistaa, että se ilmenee jokaisella lapsella hyvin eritasoisesti ja sen määrä vaihtelee sen perusteella, millaisten näkökulmien kautta niitä kulloinkin tarkastellaan (Pietarinen 1994, 22–23).

Edellä esitellyt ulottuvuudet ovat oleellisia tekijöitä lasten itsenäisyydessä, sillä kyseiset asiat voivat määrittää lasten itsenäisyyttä ja heidän kokemustaan siitä. Näin ollen käsiteltäessä lasten itsenäisyyttä on huomioitava siihen liittyvien tekijöiden sekä muiden ihmisten vaikutukset. Kuitenkin itsenäisyydessä merkittävin lähtökohta on yksilö itse: hänen omat päämääränsä, tavoitteensa, vapaa tahto ja motivaatio omaan toimintaan (ks. esim. Deci & Ryan 2000; Chirkov & Ryan 2001).

2.3 Itseohjautuvuuden teoria

Itseohjautuvuuden käsitteellä viitataan sellaiseen toimintaan tai käyttäytymiseen, jota yksilö toteuttaa luontaisesti, sisäisesti motivoituneena ja itsenäisesti. Eli toisin sanoen yksilö toimii omasta tahdostaan saadakseen tyydytettyä luontaiset tarpeensa. (Deci & Ryan 1987, 1033.) Erityisesti pienten lasten voidaan ajatella olevan itseohjautuneita ja luontaisesti motivoituneita (Vasalampi 2017, 54), sillä heidät nähdään synnynnäisesti uteliaina sekä innokkaina ja aktiivisina oppijoina (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20).

Itseohjautuvuuden tarkastelussa on hyvä huomioida Ryanin ja Decin (2000) *itseohjautuvuusteoria* (SDT, self-determination theory). Pohja-ajatuksena teorialle on näkemys ihmisestä, joka on luonnostaan motivoitunut, itseään ohjaava ja aktiivinen (Vasalampi 2017, 54). Ihmisillä on luontaisesti kehittyviä taipumuksia ja synnynnäisiä psykologisia tarpeita (Ryan & Deci 2000, 68), joihin yksilö pyrkii vastaamaan asettamalla itselleen tavoitteita, suoriutumalla haasteista sekä liittämällä uudet kokemukset ja oppimansa asiat minäkuvaansa (Vasalampi 2017, 54). Etenkin lapsilla nämä taipumukset ovat selvästi havaittavissa (Ryan & Deci 2000, 70; Vasalampi 2017, 54). Lapsen ominaisten toimintatapojen, kuten tutkimisen, kokeilemisen, leikkimisen sekä luontaisen uteliaisuuden ja kiinnostuksen, sekä luontaisen sisäisen motivaation kautta lapsi kohtaa haasteita ja oppii ratkaisemaan kohtaamiaan ongelmia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20; Vasalampi 2017, 54).

Psykologisilla tarpeilla viitataan siten sellaisiin asioihin, jotka toimivat ihmisten itsemotivoinnin ja persoonallisuuden integraation pohjana (Ryan & Deci 2000, 68; Ryan & Deci 2004, 6). Ryan ja Deci (2000) ovat tunnistaneeet kolme tällaista synnynnäistä psykologista tarvetta, jotka ovat: *pystyvyyden tunne eli kompetenssi, kuuluvuuden tunne sekä itsenäisyys*. *Pystyvyyden tunteen* täyttäminen ohjaa ihmisiä etsimään uusia haasteita, jotka vastaavat heidän taitoihinsa ja he myös pyrkivät ylläpitämään ja parantamaan näitä taitoja (Ryan & Deci 2004, 7). Pystyvyyden tunne täyttyy, kun yksilöllä on positiivinen kokemus omasta pätevyydestä ja osaamisesta. *Kuuluvuuden tunteeseen* puolestaan liittyy jokaisen yksilön tarve olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa, kuulua ryhmään, osallistua ja tulla hyväksytyksi. (Vasalampi 2017, 59; Vauras, Salo & Kajamies 2018, 88.) Yksilön tarve tuntee kuuluvansa johonkin kytkeytyy erityisesti yksilön psykologiseen tunteeseen olla osana turvallista ryhmää, eikä niinkään tarpeeseen saavuttaa jotain vuorovaikutuksen kautta. *Itsenäisyyden tarpeella* viitataan itseohjautuvuusteoriassa yksilön omaehtoiseen toimintaan omien kiinnostusten sekä sisäistettyjen arvojensa pohjalta. (Ryan & Deci 2004, 7-8.) Yksilön itsenäisyyden tarpeen täytyessä, hän kokee omaavansa mahdollisuuksia vaikuttaa elämänsä-

kuunsa ja toimintaansa sekä vaikuttaa erilaisiin päätöksiin omassa elämänpiirissään (Vasalampi 2017, 59). Nämä kolme psykologista tarvetta ovat keskeisesti yhteydessä sekä yksilön hyvinvointiin että motivaatioon (ks. Ryan & Deci 2000; Ryan & Deci 2004, 6).

Itseohjautuvuus teoriassa keskeisenä kohteena ovat motivaatio sekä motivationaaliset prosessit ja erityisesti ne prosessit, joiden kautta ulkoisten kriteerien ohjaama käyttäytyminen muuntautuu itseohjautuvaksi (Kotilainen 2015, 28–29). Ko. teoriassa motivaatio on jaettu *sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon* (ks. Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2000; Ryan & Deci 2004). *Sisäisellä motivaatiolla* viitataan toimintaan, johon yksilö motivoituu ja sitoutuu pitäessään toimintaa itsessään mielenkiintoisena, arvojensa mukaisena sekä sen tuottaessa yksilölle mielihyvää (Deci ym. 1991, 328; Vasalampi 2017, 55). Sisäisestä motivaatiosta hyvänä esimerkkinä toimii pieni lapsi, joka tutkii asioita ja ympäristöä oman mielenkiitonsa pohjalta ja omasta tahdostaan. Sisäisestä motivaatiosta lähtevä toiminta saa alkunsa täysin yksilöstä itsestään ja on yksilön itsensä hyväksymää (Deci ym. 1991, 328). Kuitenkin tällaisen luontaisen taipumuksen ylläpitäminen ja edistäminen vaatii sisäistä motivaatiota tukevan ympäristön (Ryan & Deci 2000, 70). Deci ja Ryan (1987; 2000) ovatkin tutkimuksissaan havainneet, että ulkoisen kontrollin keinot, kuten palkinnot, uhkaukset, määräajat, määräykset, painostus ja ulkoapäin lapselle asetetut tavoitteet heikentävät sisäistä motivaatiota, vaikka toiminnan suorittamisesta saatava ulkoinen palkkio olisikin lapselle mieluinen.

Aina kaikki toiminnot, käyttäytymistavat ja tavoitteet eivät kuitenkaan ole ihmisille niin mieluisia tai merkityksellisiä. Ihmiset toimivat elämänsä aikana myös sellaisten tavoitteiden kautta, jotka eivät heitä itseään luontaisesti ja sisäisesti motivoi. (Vasalampi 2017 55–56.) Ihmisten toimiessa ulkoapäin tulevien tavoitteiden mukaan, saattaa heidän motivaationsa vaihdella suurestikin: haluttomuudesta toimia aina aktiiviseksi henkilökohtaiseksi sitoutumiseksi (Ryan & Deci 2000, 71). Ulkoapäin ja muiden vaatimuksesta lähtevästä motivaatiosta, joka on siis sisäisen motivaation vastakohta, puhutaan käsitteellä *ulkoinen motivaatio* (ks. Deci, Ryan & Williams 1996, 167). Sillä viitataan toimintaan, jossa yksilö to-

teuttaa muiden ihmisten tai jonkin tilanteen vaatimaa erillistä tavoitetta, esimerkiksi tavoittelee palkintoa, jonkun hyväksyntää tai suorittaa toimintaa välttääkseen syyllisyyden tunnetta (Deci, ym. 1996, 167; Vasalampi 2017, 55).

Ryan ja Deci (2000) tuovat kuitenkin esille, että ulkoinen motivaatio saattaa vaihdella riippuen siitä, miten hyvin yksilö on sisäistänyt ja integroinut ulkoiset tavoitteet osaksi minäkuvaansa ja arvojaan. Heidän näkemyksensä mukaan erityisesti yksilön kokema itsenäisyys määrittää ulkoisen motivaation tasoa. Ulkoista motivaatiota on havaittu olevan neljää eri tyyppiä, joiden tasot vaihtelevat melkein sisäiseksi integroituneesta säätelystä täysin ulkoiseen säätelyyn. (Ryan & Deci 2000, 71–73.) Tätä vaihtelua kuvataan janaksi, jossa myös itsenäisyys lisääntyy, kun yksilön tavoitteet alkavat sisäistyä hänen omikseen (ks. Ryan & Deci 2004, 15–17).

Ulkoisen motivaation janan alkupäässä ovat *täysin ulkoisesti säädellyt motiivit* (Deci ym. 1996, 168; Ryan & Deci 2000, 72; Ryan & Deci 2004, 16; Vasalampi 2017, 56). Nämä toiminnan motiivit ovat kaikkein vähiten itsenäisiä ja kyseistä toimintaa kuvaa tarve tyydyttää ulkoiset vaatimukset tai palkinnon saaminen (Ryan & Deci 2000, 72). Kuitenkin ulkoiset vaatimukset saattavat sisäistyä omaksi toiminnaksi kannustusten tai painostusten myötä siten, että yksilö kiinnostuu toiminnasta välttääkseen syyllisyyden tunteen ja/tai säilyttääkseen itsearvostuksensa (Deci ym. 1996, 168). Silloin viitataan *sisäänkääntyneeseen ulkoiseen säätelyyn*. Itseohjautuvuusteoriassa *kiinnittynyt säätely* on jo enemmän itsenäistä, eikä niinkään kontrolloitua, ulkoista motivaatiota. (Ryan & Deci 2000, 72; Vasalampi 2017, 56–57.) Tällöin yksilö ymmärtää toimintansa tavoitteen arvon ja hyväksyy toimintansa tai pitää sitä henkilökohtaisesti tärkeänä (Deci ym. 1996, 169; Ryan & Deci 2000, 72). Kaikista itsenäisin ulkoisen motivaation muoto ja lähimpänä sisäistä motivaatiota on *integroitu säätely* (Ryan & Deci 2000, 72; Vasalampi 2017, 57). Tässä vaiheessa yksilö on sulauttanut tavoitteensa osaksi muita omia arvojaan, tarpeitaan ja persoonallisuuttaan (Deci ym. 1991, 330). Ihmisen sisäistäessä motivaatiota omakseen, hän kokee suurempaa itsenäisyyden tunnetta toiminnassaan (Ryan & Deci 2000, 73).

On huomioitava, että yksilön omilla ajatuksilla on merkitystä itseohjautuvuuteen sekä sen muovautumiseen. Mikäli ihmisen toimintaa ohjaavat ajatukset, kuten minun pitäisi tai minun tulisi, nähdään tällöin yksilön käyttäytyminen vähemmän itseohjautuneena (Deci & Ryan 1987, 1031). Yksilön toiminta voi johtaa positiivisiin ja/tai negatiivisiin seurauksiin, mikä taas vaikuttaa yksilön omaan motivaatioon kyseisestä toiminnasta (Bandura 1997, 45). Yleensä toiminnalle halutaan kuitenkin positiivinen lopputulema ja pyritään välttämään negatiivisia seurauksia (Deci & Ryan 1987, 1025). Edellä on kuvattu lukuisia eri tekijöitä ja teoreettisia näkökulmia, joiden on todettu vaikuttavan itsenäisyyden muodostumiseen. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan sitä, miten itsenäisyys ilmenee käytännössä.

2.4 Itsenäisyyden ilmeneminen eri osa-alueilla

Lasten itsenäisyys ilmenee sen eri osa-alueilla eri tavoin. Näillä osa-alueilla viitataan sosiaaliseen ja emotionaaliseen itsenäisyyteen, fyysiseen itsenäisyyteen (vrt. omatoimisuus) ja älylliseen itsenäisyyteen (ks. Dowling 2010; Ryan ym. 2016). Seuraavaksi käyn läpi kaikki edellä mainitut itsenäisyyden osa-alueet yksitellen.

Sosiaalista ja emotionaalista itsenäisyyttä voidaan tarkkailla erilaisten oppimisympäristöjen ja vuorovaikutustilanteiden kautta. Lapsen kasvaessa hän alkaa irtautua äidistään tai muusta hoitajasta (Rusanen 2011, 130–131) ja usein myös siirtyy uusin oppimisympäristöihin (Dowling 2010, 52), joka voi olla esimerkiksi päiväkotia. Tällöin lapsi kokee siirtymävaiheeseen liittyviä suuria muutoksia, joihin jokainen lapsi ja perhe reagoivat eri tavoin. On kuitenkin osoitettavissa tiettyjä vaiheita, jotka jokainen lapsi käy läpi. (Dowling 2010, 52.) Manchester Education Partnership on nimennyt nämä vaiheet seuraavanlaisesti: yrittää päästä irti (Trying to Let Go), on epävarma (Being Uncertain) ja pitää kiinni (Taking Hold) (Manchester Education Partnership Dowlingin 2010, 53 mukaan). Ensimmäisen vaiheen *yrittää päästä irti* -käsitteellä viitataan siihen, kun lapsi lähtee tur-

vallisesta ja tutusta kotiympäristöstä ja vanhempien hoivasta uuteen ympäristöön (Dowling 2010, 52–53). Pienelle lapselle tutun hoivaajan ja ympäristön ääreltä pois lähteminen on merkittävä tapahtuma, sillä hän ei enää ole niin tiivisti kiinni hoivaajassaan, vaan alkaa päästää hänestä irti ja luoda omaa minuuttaan (ks. Rusanen 2011, 128–129).

Seuraavaa vaihetta lapsen sosiaalisessa ja emotionaalisessa itsenäistymisessä kutsutaan nimellä *olla epävarma* (Dowling 2010, 54). Tällä tarkoitetaan lapsen tuntemaa ahdistuneisuutta, pelokkuutta, kiukkua, surua tai epävarmuutta uusia kokemuksia, tilanteita ja ihmisiä kohtaan (Dowling 2010, 54–55; Kanninen & Sigfrids 2012, 68–69). Lapsen päiviin ja elämään sisältyykin tässä vaiheessa monia siirtymiä ja muutoksia, kuten kodista päiväkotiin siirtyminen, päiväkodissa siirtymistä pienryhmistä koko lapset käsittävään lapsiryhmään tai siirtyminen päivähoidosta esikouluun, jotka saattavat olla lapselle ylitsepääsemättömiä tai toisaalta ne voivat tarjota uuden haasteen. (Dowling 2010, 54–55.) Jokainen lapsi reagoi ja käsittelee uusia tilanteita eri tavoin, mutta oleellisinta on lapsen taito oppia säätelemään tilanteissa herääviä tunteitaan (ks. Kanninen & Sigfrids 2012).

Tunteiden hallinnan oppiminen voi auttaa lasta selviämään päiväkotiympäristössä eteen tulevista haasteista. Emotionaalisessa itsenäisyydessä oleellisena pidetäänkin, että lapsi oppii erinäisiä tunnetaitoja: hillitä ja sietää tunteitaan sekä kykenee vastaamaan tunteisiin, erityisesti epämiellyttäviin, mielekkäällä tavalla ja mahdollisimman itsenäisesti (Koivula ym. 2019, 997; Rautamies ym. 2018, 61). On kuitenkin huomioitava myös emotionaalisen itsenäisyyden varjopuoli. Lamborn ja Steinberg (1993) tutkimuksessaan nuorten emotionaalisesta itsenäisyydestä havaitsivat, että emotionaalinen itsenäisyys ilman perheen sosiaalista tukea saattaa olla haitallista nuoren kehitykselle. Tämän tyylinen itsenäisyys oli yhteydessä käyttäytymisongelmiin ja ahdistuneisuuteen. (Lamborn & Steinberg 1993, 490–492, 495.) Vaikka Lambornin ja Steinbergin tutkimus kohdistuu nuoriin, on se hyvä huomioida myös pienten lasten kohdalla. Lapset tarvitsevat aikuisen tukea emotionaalisiin taitoihinsa melkein vielä enemmän (ks. Mullin 2007), sillä tunteiden säätely lapsilla on vasta aluillaan ja kehitymässä (ks. Kan-

ninen & Sigfrids 2012, 29; Tompuri 2016, 27–28). Rautamiehen ja kollegoiden mukaan (2018, 61) aikuiseen turvautuminen hankalien tunnekokemusten aikana voi olla tärkeä oppimisen alue lapselle.

Viimeisessä eli *pitää kiinni* -vaiheessa lapsi alkaa tulla tutuksi uuden tilanteen kanssa ja alkaa löytää omaa jäsenyyttään ja paikkaansa (Dowling 2010, 55). Lapset alkavatkin harjoittamaan itsenäisyyttään erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä (Eccles 1999, 30–31), kuten päiväkodissa, koulussa tai erilaisissa kerhoissa. Ecclesin (1999, 30–31) näkemyksen mukaan uusissa ympäristöissä lapset muun muassa oppivat perheen ulkopuolisesta maailmasta, vertailevat omia suorituksia ikätovereihinsa ja kehittävät erilaisia toimintatapoja käsitellä erinäisiä haasteita ja oppimistilanteita. Tällaiset lasta hieman haastavat sosiaaliset tilanteet edesauttavat lapsen kehitystä sekä ohjaavat lasta löytämään uusia voimavaroja tilanteiden ratkaisemiseen (Kanninen & Sigfrids 2012, 61).

Myös lasten tekemät kaverivalinnat kielivät nimenomaan sosiaalisesti itsenäisestä toiminnasta (Koivula ym. 2019, 996; Montandon 2002, 118). Montandon (2002) on tutkimuksessaan havainnut, että lasten kavereilla on oma merkityksensä itsenäisyyden saavuttamisessa. Hetket, jolloin lapset saivat viettää aikaa keskenään ilman aikuisten kontrollia, olivat mahdollisuuksia vapaaseen liikkumiseen sekä ne olivat hetkiä, joissa harjoiteltiin itsenäisyyttä. Lapset myös oppivat toisiltaan tapoja olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja samalla oppivat myös itsestään. (Montandon 2002, 117–118.) Päiväkotiympäristössä lapset oppivat olemaan niin isoissa ja pienissä ryhmissä sekä he saavat oppia leikin kautta (Koivula 2017, 275). Koivula ja kollegat (2019) ovat myös havainneet lasten itsenäisyydelle olevan merkitystä lasten taidoilla olla vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa. Heidän tutkimuksessaan korostuivat lapsen taidot ratkaista konflikteja itsenäisesti, prososiaalisen käyttäytymisen taidot sekä myös vuorovaikutus kasvattajien kanssa. (Koivula ym. 2019.)

Emotionaaliseen ja sosiaaliseen itsenäisyyteen voidaan nähdä olevan osaltaan sidoksissa myös *älyllinen itsenäisyys*. Lasten nähdään olevan herkempiä erilaisille tunnekokemuksille ja reaktiot niihin ovat voimakkaampia kuin aikuisten,

sillä lapsella on vähemmän kokemusta elämästä ja maailmasta. Älyllistä itsenäisyyttä onkin se, kun lapsi oppii ymmärtämään, mitkä tunneärsykkeet ovat sellaisia, jotka eivät ole yksilölle vaaraksi sekä se, että lapsi oppii tiedollisesti käsittelemään tunteiden herättämiä reaktioita ja ajatuksia. (Egidius 1982, 216–217, 219–222.) Lasten itsenäisyydelle oleellista on siten, että lapsi oppii tunnistamaan paitsi omia tunteitaan, myös muiden ihmisten tunteita ja oppii reagoimaan niihin tarkoituksenmukaisella tavalla (Mullin 2007, 545).

Älyllinen itsenäisyys voidaan määritellä siten, että yksilö kykenee ymmärtämään jonkin ilmiön omien kognitiivisten resurssien kautta, eikä niinkään luota toisten ihmisten näkemyksiin (Pritchard 2016, 38). Näin ollen lapset tulisi nähdä aktiivisina oppijoina sekä kykeneväisinä ajattelijoina, vastuunottajina ja päätöksentekijöinä (ks. Dowling 2010, 59; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Älyllisesti itsenäiseen liitetään erityisesti lapsen oppimisprofiili eli oppimiskyky ja -motivaatio, tehtävien suorittaminen loppuun asti, ohjeiden noudattaminen sekä itseluottamus haasteellisissakin tilanteissa (Koivula ym. 2019, 997; Rautamies ym. 2018, 61). Oleellisia piirteitä ovat myös lasten taidot hyödyntää ja tutkia oppimisympäristöään, tarkastella syitä ja seurauksia, tehdä päätöksiä ja valintoja sekä kehittää heidän ajatuksiaan ja ideoitaan (Dowling 2010, 59–61; Rautamies ym. 2018, 61).

Viimeinen osa-alue lasten itsenäisyydessä on *fyysinen itsenäisyys*. Lasten näkökulmasta fyysisessä itsenäisyydessä on erityisesti kyse siitä, että on yhä vähemmän riippuvainen aikuisen avusta erilaisissa toiminnoissa (Dowling 2010, 56; Rautamies ym. 2018, 60). Yksivuotias pyrkii syömään itsenäisesti eikä suvaitse aikuisen apua, taaperoikäinen lapsi yrittää kovasti pukea itse ja esikouluikäinen esittelee, miten hän jo ihan ilman aikuisen apua pääsee kiipeämään korkealle puuhun. Tässä tulee esiin, miten lapsen taidot edistyvät ja tarkentuvat iän ja kehityksen myötä (Dowling 2010, 56). Itsenäisen lapsen oletetaan usein selviytyvän arjen rutiineista omatoimisesti ja hän ei tarvitse juurikaan aikuisen apua selvittääkseen niistä (ks. Koivula ym. 2019, 996; Rautamies ym. 2018, 60). Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2016, 23, 46) pidetäänkin oleellisena, että lapsille ope-

tetaan ja heidän kanssaan harjoitellaan erilaisia arjen taitoja ja itsestä huolehtimisesta. Jokainen kehityskaskel fyysisessä itsenäisyydessä on merkittävää ja lapsen itsenäistymispyrkimyksiä tulisikin tukea ja kannustaa sekä rohkaista siihen. Lasten fyysinen itsenäisyys auttaa lasta kontrolloimaan omaa elämäänsä sekä tarjoaa heille itsekunnioitusta. (Dowling 2010, 56–59.)

Fyysiseen itsenäisyyteen liittyy myös mahdollisuus tutkia ja hyödyntää ympäristöä itsenäisesti. Tullakseen omatoimiseksi lasten on tunnistettava, että he voivat hyödyntää ympäristöä ja sen tarjoamia materiaaleja tukeutumatta aikuisen (Dowling 2010, 61). Kuitenkin ympäristössä olevat materiaalit tulisi olla lasten ulottuvilla. Lasten fyysistä itsenäisyyttä voidaan edistää ja tukea sijoittamalla tavarat lasten ulottuville ja niin, että ne ovat lasten käytettävissä omaehtoisesti. (ks. Turja & Vuorisalo 2017, 49; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 46.) Muuten tavarat saattavat olla aikuisen päätäntävällän alla (Turja & Vuorisalo 2017, 49), ja näin ollen lapsi tulee riippuvaiseksi aikuisesta sekä hänen toimintansa ja leikkinsä on aikuisen kontrollin alla. Ympäristön hyödyntämisen ei tulisi rajoittua ainoastaan sisätiloihin, vaan myös ulkoaktiviteetit olisi huomioitava. Ulkona tapahtuva toiminta tarjoaa lapsille mahdollisuuden harjoittaa laajemmalla alueella itsenäisyyttään sekä päätösten ja valintojen tekoa, esimerkiksi missä ja miten he leikkivät. Ulkoalue tarjoaa lapsille enemmän haasteita ja riskinottoa, kuten kiipeilyssä, tasapainoilussa ja rakentelussa. (Dowling 2010, 174.)

Lasten itsenäisyys ilmenee siis eri osa-alueilla ja eri tavoin. On kuitenkin syytä huomata, että osa-alueita ei voida erottaa toisistaan, vaan ne limittyvät toisiinsa. Nämä eri osa-alueet kehittyvät lapsen kehityksen ja hiljalleen karttuvan itsenäisyyden kokonaisuuden mukaan. Seuraavaksi käydäänkin läpi lapsen itsenäisyyden kehittymistä ja sitä, miten sitä voisi tukea.

3 LAPSEN ITSENÄISYYDEN KEHITYS JA SEN TUKEMINEN

Tämän luku sisältää tutkimukseni toisen pääteeman eli tuen tarve itsenäisyydessä. Aloitan kuitenkin esittelemällä, miten lapsen itsenäisyys kehittyy. Vasta tämän jälkeen siirryn käsittelemään itsenäisyyden tukemista ja aikuisten merkitystä siinä.

3.1 Lapsen itsenäisyyden kehittyminen

Pienen lapsen kehittyminen itsenäiseksi yksilöksi lähtee erityisesti lapsen tarpeiden täyttymisestä (Erikson 1977, 85–87; ks. myös Pekki & Tamminen 2002, 12–15). Jo vauvaikäiselle on tärkeää tulla tunne siitä, että hän voi vaikuttaa omien tarpeidensa täyttymiseen (Rusanen 2011, 26, 146). Eriksonin (1977, 92–98) mukaan itsenäisyyden kehitys alkaa kuitenkin näkyä vasta siinä vaiheessa, kun lapsi on päässyt vauvaiän yli ja hänessä voidaan havaita selviä itsenäistymisen fyysisiä merkkejä. Lapsen ensimmäisiä itsenäistymisyrityksiä ovat muun muassa kävelemään oppiminen, syöminen itsenäisesti ja omaehtoinen leikkiminen (Downling 2010, 51–52). Erikson (1977) korostaa tässä vaiheessa itsenäisyyteen liittyvää kriisiä: lapsi joko itsenäistyy monissa toiminnoissa, kuten syömisessä, pukemisessa ja kävelemisessä, tai hän voi alkaa epäillä omia taitojaan (Erikson 1977, 92–93; myös Eccles 1999, 33; Rusanen 2011). Lapsen itseluottamus kuitenkin kasvaa, kun hänen taitonsa vähitellen kehittyvät ja häntä tuetaan tässä kehityksessä (Erikson 1977, 92).

Toisaalta tässä kehitysvaiheessa lapsi tasapainoilee itsenäisyyden ja riippuvuuden välillä (Rusanen 2011, 131, 133). Lapsi kokee tarvitsevansa itsenäisyyden tunnetta, mutta on silti riippuvainen toisista ihmisistä (Rautamies ym. 2018, 3).

Pieni lapsi hakee omaa erillistä minuuttaan sekä itsenäisyyden tunnetta irtautumalla hoivaajastaan yhä rohkeammin, kun taas ajoittain hoivaajan läsnäolo on lapselle niin oleellinen, ettei lapsi malttaisi antaa aikuiselle hetkeäkään rauhaa. Lapsi tarvitseekin ristiriitaisissa tuntemuksissaan aikuisen hyväksyvää ja sensitiivistä vuorovaikutusta sekä turvallisuuden tunnetta, sillä se edesauttaa lapsen suuntautumista ympäristöön ja sen tutkimiseen, mikä taas vie lapsen itsenäisyyden kehitystä eteenpäin. (Rusanen 2011, 144–145, 149–150.)

Erikson (1977) tuo esille, että varhaislapsuudessa kehittyy eräänlainen perusvoima, joka on lapsen oma vapaa tahto. Kehitys kognitiivisissa ja fyysisissä taidoissa sekä vuorovaikutustaidoissa antaa lapselle suurta mielihyvää, kun hän huomaa kykenevänsä toimimaan oman tahtonsa mukaisesti. Tässä kehitysvaiheessa muun muassa rutiineista selviäminen ei enää ole niin paljoa vanhemman vastuulla, toisin kuin vauvaikäisellä, vaan lapsi pystyy itse huomaamaan ja toteuttamaan nämä rutiinitoiminnot. (Erikson 1977, 92–94.) Oman tahdon kehittyminen mahdollistaa lapsen kyvyn asettaa tavoitteita itselleen sekä saavuttaa niitä (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 103).

Oman tahdon muodostumisen kautta lapselle alkaa tulla jo myös ideoita, omia ajatuksia ja tavoitteita sekä hän puolustaa niitä, mutta samalla hän joutuu tasapainoilemaan vanhempiansa maailmankuvan kanssa ja toimimaan heidän asettamien rajojen ja sääntöjen mukaan (Egidius 1982, 98–104). Bao ja Lam (2008, 273) ovat kuitenkin tutkimuksessaan havainneet, että lapsi voi tuntea itsenäisyyden tunnetta myös silloin, kun hän toimii aikuisen ohjeiden mukaisesti, jos lapsi vain kokee läheisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta kyseistä aikuista kohtaan. Lapsen uhmakkuus aikuisten määräyksiä kohtaan on kuitenkin oleellinen tekijä lapsen itsenäisyyden kehityksen kannalta, sillä se heijastaa motivaatiota itsenäistymistä kohtaan sekä halua kontrolloida omaa toimintaa, mikä puolestaan vaikuttaa lasten hyvinvointiin (Dix ym. 2007, 1205). Lapsen itsenäisyys kehittyykin ihanteellisimmin silloin, kun kasvattaja hiljalleen vähentää kontrolloinnin määrää lapsen kehityksen ja itsenäistymisen kiinnostuksen myötä (Eccles ym. 1991, 53).

Lapsen kognitiivisen kehittymisen kautta hänelle alkaa myös kehittyä taitoja arvioida ja päätellä omaan toimintaansa liittyviä mahdollisia seuraamuksia. Lapsen havainnot oman toimintansa vaikutuksista toimivatkin oppimisen ja itsenäistymisen rohkaisijoina. (Bandura 1997, 36.) Kokemusten karttuessa lapsi alkaa myös havaita, millä toiminnoilla on hänelle motivoiva merkitys. Pienillä lapsilla toiminnan motivoivuus kumpuaa lähinnä niistä välittyvistä aistimuksista ja sosiaalisista virikkeistä. Iän ja kehityksen myötä toimintojen motivationaalinen merkitys liittyy yhä vahvemmin esimerkiksi erilaisiin kannustimiin, itsearviointiin sekä tehtävien ja taitojen hallintaan ja niiden hyödyntämiseen. (Bandura 1997, 36.) Kehittymisen myötä lapsi alkaa saada kokemuksia erilaisista oppimisympäristöistä, jotka voivat rohkaista lapsen itsenäisyyden edistymistä sekä myös asettaa tietynlaisia odotuksia lapsen taitoja kohtaan.

Lapsuus sisältää melko isoja muutoksia ja siirtymiä, joilla on merkitystä lapsen itsenäisyyden kehittymiselle. Lapsi esimerkiksi siirtyy tietyssä vaiheessa kotiympäristöstä suurempaan sosiaaliseen ympäristöön (ks. Dowling 2010; Rusanen 2011), kuten päiväkotiin. Sosiaalisen ympäristön laajentumiseen sisältyy jännitteitä itsenäisyyden ja lapsen kohdistuvien odotusten välillä. Tutustuminen toisiin aikuisiin ja ikätovereihin muun muassa päiväkodin, esikoulun, koulun ja muiden toimintaympäristöjen kautta ja näihin ympäristöihin liittyminen tuo yleensä lapselle erilaista vapautta ja oikeuksia, mutta myös vastuuta ja odotuksia. Lapsuus onkin aikaa, jolloin lapsella on mahdollisuus kehittää osaamistaan ja kiinnostuksen kohteita monilla eri alueilla (Eccles 1999, 32–34). Tämän vuoksi on tärkeää, että kasvattajat tiedostavat, millaista tukea lapset saattavat tarvita itsenäisyyden edistämiseen. Seuraavaksi käynkin läpi lapsille annettavan tuen merkitystä heidän itsenäisyydelleen.

3.2 Lasten itsenäisyyden tukeminen

Lapsen itsenäisyyden kehittyminen tarvitsee ajoittain kasvattajan tukea sekä itsenäisen toiminnan mahdollistamista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nostetaan vahvasti

esiin se, miten kasvattajien tulee tukea lasten itsenäisyyden kehittymistä sekä osoitetaan, miten tärkeää lapsille on saada toimia ja kokeilla erilaisia asioita itsenäisesti. Itsenäisyyden tukemiseen voidaankin liittää monia positiivisia merkityksiä, kuten yksilön parempi sisäinen motivaatio, suurempi mielenkiinto käsillä olevaa aihetta kohtaan, luottavaisuus ja sinnikkyys oman käyttäytymisen hallintaan sekä kognitiivinen joustavuus (Deci & Ryan 1987, 1024). Lasten itsenäisyyden tukeminen ja sen mahdollistaminen nähdäänkin oleellisena asiana monesta eri näkökulmasta käsin.

Erilaiset päivittäistoiminnot ja rutiinit ovat lapsilla vielä keskeisessä osassa päivän sisällöissä, joten on syytä tarkastella erityisesti näitä tilanteita itsenäisyyden tukemisen kannalta. Eriksonin (1977, 85–86) mukaan rutiinit ovat iso osa kehittyvän lapsen elämää ja niiden avulla pieni lapsi saa kiinni elämänkulusta. Varhaiskasvatuksessa lasten päivittäistoiminnot nähdäänkin kasvatus- ja opetustilanteina, joissa on hyvä opastaa lapsille oman hyvinvoinnin ja terveyden taitoja sekä monia itsestä huolehtimisen taitoja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21). Koivula ja kollegat (2019) ovat tutkimuksessaan havainneet, että opettajat pyrkivät tukemaan lasten itsenäisyyttä arjen rutiineissa, kuten käsien pesussa ja siivoamisessa. Kuitenkin on tärkeää myös rohkaista ja kannustaa lapsia pyytämään apua tarvittaessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 23), sillä tätä kautta lapsi voi oppia tunnistamaan omien taitojensa kehitysalueet, mikä omalta osaltaan edistää lapsen itsenäisyyttä.

Lapsen itsenäisyyden tukemiseen liittyy myös aktiivinen ja omatoiminen liikkuminen lasten lähiympäristöissä. Liikkumista ja ympäristön aktiivista hyödyntämistä korostetaankin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016). Siellä tuodaan esille, miten liikkuminen, hyvinvointi, turvallisuus ja terveys tukevat itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin liittyvien osa-alueiden oppimista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 46). Koivulan ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa opettajat osoittivat muokkaavansa luokkahuoneen ympäristöä itsenäisyyttä tukevaksi. Tällä viitattiin esimerkiksi siihen, että opettajat olivat laittaneet materiaaleja lasten ulottuville niin, että he pystyivät niitä hyödyn-

tämään itsenäisesti. (Koivula ym. 2019, 998–999.) Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 46) korostetaan, että lapsia tulisi innostaa, kannustaa ja antaa mahdollisuuksia omatoimiseen ympäristön aktiiviseen hyödyntämiseen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) huomioidaan itsenäisyyden tukemisen merkitys lasten osallisuuden ja vaikuttamisen näkökulmasta. Lapsen osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja tulisi edistää rohkaisemalla lapsen oma-aloitteisuutta, kannustamalla päätöksen tekoon, ottamalla toiminnan arviointiin mukaan sekä opettamalla vastuunkantoa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 24; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23.) Varhaiskasvatusympäristöissä lasta tulisikin tukea aktiiviseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen omassa elinympäristössään (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 14, 20–21). Lasten kanssa toimiessa on siis syytä huomioida, että lapset ovat kykeneväisiä tekemään heitä itseään koskevia päätöksiä. Näin ollen kasvattajien tulisi muistaa antaa lapsille mahdollisuuksia tehdä omia päätöksiä sekä osoittaa kunnioitusta heidän valintoihinsa ja uskoa heidän taitoihinsa (Berthelssen & Brownlee 2005, 56–57; Dowling 2010, 52). Kasvattajan ohjaus itsenäisyyden tukemisessa tulisi sisältää kysymyksiä, jotka auttavat lasta laajentamaan omaa ajatteluaan sekä sen tulisi osoittaa, että lapsi ei joudu toimimaan tavoitteiden saavuttamisessa yksin, mutta hänellä on myös tarvittaessa mahdollisuus toimia täysin omien kiinnostusten ja tarpeidensa pohjalta (Berthelssen & Brownlee 2005, 56–57; Koivula ym. 2019).

Kasvattajien ohjauksella, toiminnalla ja tuella onkin merkittävä vaikutus lapsen itsenäisyyteen ja sen edistymiseen. Itsenäisyyden tukemisen perustana nähdään oleelliseksi kasvattajan ja lapsen välinen luottamuksellinen, turvallinen ja ymmärtäväinen suhde (ks. Jang, Reeve & Deci 2010; Rautamies ym. 2018). Ryan ja Deci (2006, 1564) tuovat esille, että itsenäisyyden tukeminen lujittaa kasvattajan ja lapsen välistä suhdetta sekä edistää kiintymyssuhteen kehittymistä. Tämä on oleellista huomioida erityisesti sinä vaiheessa, kun lapsen elämään tulee uusi ja vieras ihminen, joka häntä hoivaa (ks. Dowling 2010, 52–53). Tällaisissa tilanteissa merkittävää onkin uuden kasvattajan antama tuki, sillä lapsi tarvitsee

turvallisen kiintymys- ja vuorovaikutussuhteen edistyäkseen sosiaalisissa ja emotionaalisissa taidoissaan (ks. Kanninen & Sigfrids 2012, 65).

Kasvattajan ohjaustyyllillä on myös merkitystä itsenäisyyden tukemisessa, sillä tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset hyötyvät positiivisemmin, kun opettajan ohjaustyyli on itsenäisyyttä tukevaa (ks. esim. Deci & Ryan 1987; Deci ym. 1991; Eccles ym. 1991). Jang ja kollegat (2010, 595) ovat tutkimuksessaan havainneet, että opettajan ohjaustyylin ollessa itsenäisyyttä tukevaa sekä järjestystä ylläpitävää oppilaat olivat vahvasti ja positiivisesti sitoutuneita luokkahuone-työskentelyyn. Decin ja Ryanin (1987) mukaan itsenäisyyttä tukevat toimintatavat helpottavatkin itseohjautuvaa toimintaa ja tällainen toiminta on usein joustavampaa, vähemmän jännitteistä ja sisältää enemmän positiivista emotionaalista sävyä. Tämän tyylin tiedon joustava hyödyntäminen antaa taasen mahdollisuuden yksilön luovuuden ja käsitteellisen ajattelun kehittymiseen. (Deci & Ryan 1987, 1033.)

On kuitenkin huomioitava, että kasvattajat voivat kasvatusmetodeillaan jopa vahingoittaa lapsen itsenäisyyden kehitystä. He voivat muun muassa rajoittaa liiaksi lapsen itsenäistä toimintaa tai painostaa lasta itsenäiseen suoriutumiseen, vaikka hän ei ole kehitykseltään vielä siihen valmis. (Dowling 2010, 51–52.) Deci ja Ryan (1987) ovat havainneet, miten aikuisen kontrolli ja vallan käyttö saattavat heikentää lasten itsenäisyyden tukemista (ks. myös luku 2.2). Opettajan ohjaustyylin ollessa kontrolloiva, niin lapset kokivat paineen tuntua ja jännitettä. He huomasivat myös, että kontrolloiduissa luokkatilanteissa lapset kokivat enemmän aggression tunteita kuin ei-kontrolloiduissa. Tämä viittaisi siis siihen, että lasten aggressio voi olla yhteydessä heidän kokemaan kontrollin tunteeseen. Itsenäisyyttä tukevassa ohjaustyyllissä lapset kokivat olevansa kognitiivisesti kompetentimpia ja kokivat hyvän olon tunnetta, toisin kuin kontrolloiduimmissa tilanteissa. (Deci & Ryan 1987, 1029.)

Kontrollon ja painostuksen ei aina välttämättä tarvitse tulla yksilön ulkopuolelta, vaan ihminen itsessään voi painostaa itseään. Deci ja Ryan (1987, 1031) ovat havainneet, että ihmiset itse painostavat itseään samalla tavalla kuin ulkoiset tekijät, mikä myöskään ei edistä itsenäisyyttä. Myös d'Ailly (2003) on

tutkimuksessaan havainnut, että oppilaat saattavat painostaa itseään ja opiskella ainoastaan ulkoisten tekijöiden vuoksi, mitkä taasen heikentävät sisäistä motivaatiota. Lasten ulkoisia syitä saattoivat olla muun muassa itsestään hyvän opiskelijakuvan antaminen tai siksi, että se on yleinen tapa tai sääntö. (d'Ailly 2003, 94.) Mitä enemmän yksilö kokee hyväksyntää omasta toiminnastaan ja käyttäytymisestään ja kantaessaan vastuun siitä, sitä itsenäisempää yksilön käyttäytyminen on (Deci & Ryan 1987, 1025).

Oman toiminnan ja käyttäytymisen hyväksymistä voi edesauttaa, kun ulkoinen motivaatio saadaan sisäistettyä itseohjautuvuusteorian mukaisesti, ja kun itsenäisyyden edistymistä tuetaan tässä prosessissa. Ulkoisen motivaation sisäistymiseen tarvitaan yksilön kokemusta itsenäisyydestä ja sen kasvusta (Ryan & Deci 2000, 73). Itsenäisyyttä ja sisäistä motivaatiota tukevat asiat ovat sellaisia, jotka rohkaisevat yksilöä mahdollisuuteen valita itse. Myös positiivinen palaute nähdään sisäistä motivaatiota ja itseohjautuvuutta tukevana. (Deci & Ryan 1987, 1027.) Itseohjautuvuusteorian mukaan sosiaalisen ympäristön tyydyttäessä yksilön psykologiset tarpeet se tarjoaa oikeanlaista kehittymisalustaa mukautuvalle, aktiiviselle ja sisäistyville motivaatiolle (Ryan & Deci 2000, 76), ja näin ollen myös itsenäisyyden edistymiselle.

Kootusti voisi sanoa, että tämän hetkisten tutkimustietojen perusteella lapsen itsenäisyyttä tukevat asiat ovat muun muassa suullinen kehuminen, emotionaalinen tukeminen, valinnan ja vaikuttamisen mahdollisuudet sekä mahdollisuus harjoittaa itsenäisyyttä (ks. Koivula ym. 2019; Deci & Ryan 1987; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Kuitenkaan näissä tutkimuksissa lapsilta ei ole kysytty, tarvitsevatko he tukea ja mihin he sitä voisivat tarvita. Tällä tutkimuksella pyritäänkin vastaamaan, miten lasten itsenäisyys näyttäytyy varhaiskasvatuksen arjessa sekä miten lapset itse kokevat tuen tarpeensa itsenäisyyden edistämisessä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Seuraavissa luvuissa avaan, miten tutkimukseni empiirinen vaihe on toteutettu. Esittelen ensiksi tutkimuskysymykseni, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan ja pohtimaan tutkimukseni lähestymistapaa. Kerron myös tutkimukseeni osallistujista sekä miten olen toteuttanut aineistonkeruun. Lopuksi käyn vielä lävitse tekemääni analyysia vaihe vaiheelta ja pohdin tutkimuksen toteuttamiseen liittyneitä eettisyyden kysymyksiä.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tutkimukseni kiinnostuksen kohteena on lasten itsenäisyyden ilmeneminen ja sen merkitykset lapsille. Lapset voivat aloittaa päiväkodin jo ennen ensimmäistä ikävuotta ja jo siinä vaiheessa aletaan kiinnittää vähitellen huomiota lapsen itsenäisyyteen ja sen tukemiseen, erityisesti omatoimisuudessa arjen askareissa. Itsenäisyyden tarkastelussa ja tukemisessa tulisi huomioida itsenäisyyden ilmene- misen moninaiset muodot (ks. Dowling 2010; Kanninen & Sigfrids 2012; Rautamies ym. 2018; Rusanen 2011). Päiväkodin ohjatut tilanteet kuin myös vapaat tilanteet luovat kuvaa itsenäisyydestä, joten näitä tilanteita seuraamalla voi päästä selville, miten lasten itsenäisyys näyttäytyy. Lisäksi on huomioitava kasvat- tajien merkitys lapsen itsenäisyydelle (ks. esim. Deci & Ryan 1987; Koivula ym. 2019; Mahkonen 2015; Pietarinen 1994).

4-5 -vuotiaat lapset voivat olla jo huomattavasti eri tasolla itsenäisyydessä kuin alle 3-vuotias. Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa (2016, 23) koros- tetaan, että lasten itsenäisyyden tukemisen tulee edetä asteittain lapsen kehi- tyksen ja taitojen mukaan. Lapsen tulisi saada tehdä itsenäisesti niitä asioita, joita hän taitaa sekä hänelle tulisi antaa mahdollisuus haastaa ja kehittää itseään itse- näisyyden saralla taitotasoltaan haastavampien tehtävien parissa.

Vaikka varhaiskasvatussuunnitelmassa (2016) korostetaan itsenäisyyden merkitystä sekä arvostetaan sitä, on lasten itsenäisyyttä empiirisesti tutkittu vain vähän niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Tämän vuoksi tällä tutkimuksella on

tärkeä merkitys uuden tiedon tuottamisessa erityisesti lasten näkökulmasta itsenäisyyteen. Tutkimukseni avulla pyrinkin selvittämään, miten lasten itsenäisyys ilmenee sekä miten he kokevat itsenäisyyden ja toisaalta myös kasvattajan antaman tuen. Tutkimuskysymykset muodostuivat siis seuraavanlaisiksi:

1. Miten lasten itsenäisyys ilmenee päiväkodin arjessa?
2. Miten lapset kokevat itsenäisyyden ja kasvattajan antaman tuen?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus. Oman tutkimusaiheeni kannalta koen oleelliseksi ja tärkeäksi noudattaa laadullisen tutkimuksen keskeisiä periaatteita, sillä sitä kautta pystyn vastaamaan asetamiini tutkimuskysymyksiini ja saavuttamaan ymmärrystä itsenäisyyden ilmenemisestä varhaiskasvatuksen arjessa sekä lasten kokemuksista itsenäisyyteen liittyen. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole saada tarkkoja ja yleisluontoisia tuloksia lasten itsenäisyydestä, vaan pyrin selvittämään lasten omia näkemyksiä ja kokemuksia itsenäisyydestä ja tuen tarpeesta (ks. Metsämuuronen 2006, 13–14; Woodside 2010, 2). Näiden seikkojen vuoksi koen laadullisen tutkimuksen sopivan hyvin tutkimusaiheeseeni.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun välineenä on tutkija itse, joten on tyypillistä, että aineistoon liittyvät tulkinnat ja näkemykset muokkautuvat tutkimusprosessin edetessä (Simons 2009, 14). Tutkijan teoreettiset näkökulmat sekä tarkasteltavaan ilmiöön liittyvät näkemykset ja kokemukset suuntaavat myös osaltaan tutkimuksen kulkua (Kiviniemi 2015, 74–78). Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaankin usein havaintojen teoriapitoisuudesta, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkimustulokset eivät ole täysin irrallisia käytetystä havaintomenetelmästä tai käyttäjästä. Tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa, joten tieto ei ole puhtaasti objektiivista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 25.) Tutkijana olen pyrkinyt tunnistamaan ja myöntämään kokemusteni ja

havaintojeni olemassaolon, jotta pystyn aktiivisesti asettamaan niitä sivuun tutkimusprosessin aikana. Tällä pyrin saavuttamaan mahdollisimman objektiivista tutkimustietoa, mutta myönnän myös oman ihmisyyteeni liittyvän rajallisuuden.

Yhtenä isona osana tutkimusraportissani on teoreettinen viitekehys, jossa esittelen tutkimukselleni oleelliset käsitteet ja teoriat. Osaltaan pohjaan myös teoriaan tutkimuksesta saatuja tuloksia. Teorialla onkin merkittävä osuus koko tutkimuskokonaisuuden rakentumisessa. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 24–26.) En kuitenkaan voi sivuuttaa empirian suurta merkitystä tutkimukselleni, sillä tarkastelen havaintojani ja argumentoin niitä empiirisen analyysin keinoin eli kokeemukseen perustuen. Näin ollen tutkimuksessani on nähtävissä niin empiriaa kuin teoriaa, jotka molemmat ovat hyvin oleellisia tekijöitä laadullisessa tutkimuksessa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 24–25).

Lähestymistavaksi tutkimukseeni valikoitui laadullinen *tapaustutkimus*, jossa hyödynnetään osin etnografista lähestymistapaa. Tutkimuskohteenani on lasten itsenäisyys, jolloin mielenkiintoni kohdistuu tiettyyn ilmiöön (ks. Eriksson & Koistinen 2005, 1–2). Tutkimukseni kohdentuu yhteen ainoaan päiväkotiin, minkä vuoksi tapaustutkimus on myös sopiva lähestymistapa tutkimukselleni. Tapaustutkimuksessa tutkimuskohteet voivatkin olla hyvin moninaisia ja vaihtelevia, esimerkiksi ihmiset, ilmiöt, ryhmät tai kansallisuudet (Eriksson & Koistinen 2005, 1–2; Metsämuuronen 2006, 16; Woodside 2010, 1–2).

Tapaustutkimuksessa oleellista on saada syvälinen ymmärrys tutkimuskohteesta (Metsämuuronen 2006, 91; Simons 2009, 21; Woodside 2010, 1), jota pyritään kartoittamaan monipuolisesti hankittujen aineistojen ja tietojen avulla (Syrjälä 1995, 10–11). Keräsin aineistoni monin eri menetelmin syventääkseni lasten itsenäisyyden ymmärtämistä sekä tuodakseni esiin, miten lapset määrittävät ja kokevat itsenäisyyden ja sen merkityksen. Woodside (2010, 1–2, 9) tuokin esille, että tapaustutkimuksessa ymmärrystä syvennetään triangulaation ja useiden informanttien avulla.

Syrjälän (1995) mukaan tapaustutkimukselle on haastavaa löytää yhtenäistä määritelmää, mutta siitä voidaan kuitenkin löytää tiettyjä keskeisiä ominaisuuksia. Hän määrittelee tapaustutkimukseen seitsemän keskeistä ydinelementtiä:

yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutteisuus, joustavuus ja arvosidonaisuus. (Syrjälä 1995, 11–15.) Näistä ominaisuuksista näen erityisesti osan sopivan tutkimukseni määrittäviksi tekijöiksi, ja esittelen niitä seuraavaksi hieman tarkemmin.

Ensimmäinen tapaustutkimuksen piirre on *yksilöllistäminen*, jolla viitataan siihen, että tapaustutkimuksessa lähtökohtana pidetään sitä, että yksilöillä on kyky luoda tulkintoja elämän tapahtumista ja muodostaa merkityksiä ympäristöstä, jossa he elävät ja toimivat. (Eriksson & Koistinen 2005, 10; Syrjälä 1995, 11–15.) Yksilöllistäminen näkyy tutkimuksessani siten, että lapset saavat jokainen omalla toiminnallaan ja kertomuksillaan tuoda esiin sen, mitä he tutkimusaiheesta ajattelevat. Koen, että heillä jokaisella on jotain annettavaa tutkimusaiheelleni. Toinen merkittävä ominaisuus on *luonnollisuus* (ks. Syrjälä 1995, 11–15). Tutkimukseni aineiston keruu tapahtui lapsille luonnollisessa ympäristössä eli päiväkodissa (ks. Simons 2009, 20–21), jossa lasten itsenäisyyden merkkejä esiintyy. Kolmas ydinelementti on *vuorovaikutteisuus*, jolta ei voi välttyä tutkittaessa lapsia (ks. Syrjälä 1995, 11–15). Lapset juttelevat, he ovat kiinnostuneita ympäristöstään ja siihen liittyvistä muutoksista. Tämän vuoksi uutena aikuisena ja tutkijana olin aineiston keruun aikana vuorovaikutuksessa lasten kanssa, mikä Woodsiden (2010, 3) mukaan nimenomaan kuvastaa tapaustutkimuksen vuorovaikutteisuutta.

Neljäs tutkimustani kuvaava ominaisuus on *joustavuus* (ks. Syrjälä 1995, 11–15), joka erityisesti tulee esiin aineiston keruussa. Joustavuuden elementin näen tutkimuksessani, sillä tavoin, että suunnittelusta ja valmistautumisesta huolimatta aineistonkeruuprosessi muovautui ja eli aineistonkeruun aikana. Aineiston keruun aikatauluissa pystyin myös joustamaan niin, että ajankohdat tukivat aineiston saamista. (ks. Simons 2009, 23.) Viimeinen eli viides tutkimukseeni sopeva tapaustutkimuksen ydinelementti on *arvosidonaisuus*. Arvosidonaisuuden näen merkittäväksi asiaksi huomioida tutkimuksessa, sillä tutkijana minun tulee myöntää työstäväni tutkimusta omalla persoonallani. Tärkeä on myös tunnistaa omat arvot, asenteet ja oletukset tutkimuskohdettani kohtaan sekä ymmär-

tää näiden mahdollinen yhteys näkemykseeni, jota rakennan tutkimastani ilmiöstä. (ks. Syrjälä 1995, 11–15.) Tästä esimerkkinä voin sanoa, että tutkimusprosessin alussa tiedostin ajattelevani aikuisista enemmän lasten itsenäisyyden rajoittajina kuin mahdollistajina. Tiedostettuani omat näkemykseni pystyin aktiivisesti siirtämään niitä syrjään, jottei henkilökohtaiset ajatukset vaikuta liiaksi tutkimuksen toteutukseen.

Kuten jo aiemmin mainitsin, on tutkimuksessani nähtävissä myös *etnografisia piirteitä*. Etnografian juuret linkittyvät vahvasti erilaisia ja vieraita kulttuureja tutkivaan antropologiaan (Eskola & Suoranta 2008, 103; Paloniemi & Collin 2010, 204). Se on tutkimusmenetelmä, jossa pyritään havainnoinnin muodoin tulkitsemaan sosiaalista todellisuutta sen luonnollisessa ympäristössä (Eskola & Suoranta 2008, 103). Tutkimusmenetelmänä etnografia soveltuu sosiaalisten vuorovaikutusten, toimintakulttuurien ja yhteisöjen toiminnan tutkimiseen (Paloniemi & Collin 2010, 204). Keskeistä etnografiassa on kenttätyöskentely ja kokemuksen kautta oppiminen. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija niin sanotusti elää tutkittavan ilmiön arkipäivää ja oppii tuntemaan ilmiötä sisältäpäin. (Eskola & Suoranta 2008, 105.) Työskentelinkin tutkimuspäiväkodissa aineistonkeruuaikana, joten pääsin läheiseen kontaktiin lasten itsenäisyyden kanssa.

Paloniemen ja Collinin (2010) mukaan etnografia on melko yleinen laadullisen tutkimuksen tutkimusotteena. Sillä pyritään kuvaamaan ja jäsentämään tavallisia ja melko arkiseltakin tuntuvia käytänteitä (Paloniemi & Collin 2010, 205). Ajatusten herättely, ymmärryksen lisääminen ja tulkintojen tekeminen, jossa tutkija yhdistää teoreettisen tiedon ja tutkittavien kokemukset ja näkemykset, tutkittavasta aiheesta ovatkin etnografisen tutkimuksen tarkoitus ja tavoite. Tutkimukseni avulla pyrin tuomaan lisää tietoa ja ymmärrystä lasten itsenäisyydestä, sillä koen sen olevan sivuutettu aihe varhaiskasvatuksen kentällä. Lisäksi etnografisen tutkimuksen lähtökohtana pidetään sitä, että yksilö tietää ympäröivästä maailmasta oman kokemuksensa kautta. Etnografisen tutkimuksen mukaan ihminen nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena yksilönä. (Syrjäläinen 1994, 68, 77–

78.) Myös tämän ihmislähtöisen näkemyksen vuoksi etnografinen tutkimus kuvastaa tutkimustani, sillä ajattelen lasten olevan aktiivisia toimijoita ja koen heidän toimintansa olevan tavoitteellista.

Vaikka tutkimuksessani on etnografisia piirteitä, ei sitä voi täysin luonnehtia etnografiseksi tutkimukseksi. Simonsin (2009, 22–23) mukaan etnografisessa tutkimuksessa aineiston keruuseen varataan pitkä ajanjakso ja se on tutkimuksen yksi työläimmistä osuuksista. Tutkimukseni aineistonkeruuseen oli varattu huomattavasti lyhyempi ajanjakso kuin todellinen etnografinen tutkimus vaatisi, minkä vuoksi nimitän tutkimustani etnografisia piirteitä sisältäväksi tapaustutkimukseksi.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui yksi päiväkotiryhmä eräästä Etelä-Pohjanmaalaisesta kaupungista. Osallistujat valikoituvat lapsiryhmän kasvattajien kiinnostuksen sekä lasten ikäjakauman mukaan. Hain tutkimukseeni 4-5 -vuotiaita, mikä omalta osaltaan rajasi osallistujia sekä se, että toivoin kyseistä ikäryhmää edustavia olevan lapsiryhmässä vähintään kymmenen lasta.

Lopullisessa tutkimusaineistossani oli yhteensä 11 lapsen havainnointiaineisto ja 10 lapsen haastatteluaineisto. Tutkimukseen osallistuvien lasten ikä vaihteli 4 vuotta täyttäneistä 5 -vuotiaisiin, jotka olivat seuraavana syksynä siirtymässä esikouluun. Tutkimuksessani lapsista kuusi oli tyttöjä ja viisi oli poikia.

Tutkimukseeni piti alun perin osallistua 13 lasta. Suorittamani havainnointi ajanjakson aikana kahdella tutkimukseen osallistuvalla lapsella ei ollut hoidontarvetta ja he eivät olleet päiväkodissa, minkä vuoksi he jäivät tutkimuksesta ulkopuolelle. Haastatteluun ehti osallistua lopulta vain 10 lasta johtuen lasten hoidontarpeen vaihtelevuudesta.

Vaikka lapsiryhmän kasvattajat eivät varsinaisesti olleet tutkimuskohteenani, he osallistuvat tutkimukseni havainnointiaineistoon. Sen vuoksi on syytä tuoda esille, että ryhmässä työskenteli aineistonkeruun ajankohtana yksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa sekä yksi ryhmäavustaja. Ajoittain

vakituksia työntekijöitä oli sijaistamassa päiväkodin kiertävä lastenhoitaja. Olen kysynyt myös ryhmän kasvattajilta tutkimusluvut (ks. liite 1) tutkimukseeni.

4.4 Aineiston keruu

Aloitin tutkimukseni aineiston keruun ottamalla yhteyttä erääseen Etelä-Pohjanmaan kaupungin varhaiskasvatustoimistoon, josta tiedustelin kiinnostusta osallistua pro gradu -tutkimukseeni. Yksi päiväkotiryhmä osoitti olevan kiinnostunut tutkimuksestani ja olivat halukkaita osallistumaan siihen. Otin yhteyttä lapsiryhmän lastentarhanopettajaan puhelimitse ja hänen kanssaan sovimme alustavasti, että saan tulla toteuttamaan tutkimusta heidän ryhmäänsä. Saadessani suullisen luvan tutkimuksen teolle lapsiryhmän kasvattajilta, lähetin tutkimuslupapaperit kyseisen kaupungin varhaiskasvatuspalveluille.

Tutkimukseni empiirisen aineiston keräsin tapaustutkimukselle ominaisesti hyödyntäen useampia metodeja: havainnointia, videointia sekä haastattelua. Videointia hyödynsin ainoastaan havainnointien yhteydessä. Videoinnin avulla pystyin palaamaan havainnointitilanteisiin jälkikäteen sekä vertailemaan ja tarkistamaan käsinkirjoitettujen muistiinpanojen paikkansapitävyyttä. Seuraavaksi kerronkin tarkemmin mainitsemistani aineistonkeruumenetelmistä yksitellen.

4.4.1 Havainnointi

Varhaiskasvatuksen arki on niin monimuotoista, että todenmukaista ja syvällistä tietoa siitä saa parhaiten havainnoimalla. Lisäksi havainnoinnin avulla varmistetaan, että toimivatko tutkittavat niin kuin he kertovat toimivansa. (Grönfors 2015, 149–150.) Aineiston hankinnan metodina havainnointi on tutkittavan kohteen tarkkailua objektiivisesti tai subjektiivisesti ja tehden kenttämuistiinpanoja sen aikana. Havainnoinnissa objektiivisuuden ja subjektiivisuuden tasoa määrittelevät pitkälti tutkimuskohde ja tutkimusstrategia. (Metsämuuronen 2006, 116.)

Tutkimuksessani havainnointi oli ehkä enemmän subjektiivista kuin objektiivista, sillä havainnoinnin aikana ajoittain osallistuin lasten arkitoimiin (ks. Eskola & Suoranta 2008, 102; Grönfors 2015, 152).

Havainnoinnin toteutuksessa voidaankin karkeasti sanottuna valita joko osallistuvan tai ei-osallistuvan havainnoinnin (Metsämuuronen 2006, 117), kuitenkin oma roolini havainnoijana oli osallistuvan ja ei-osallistuvan väliltä. Havainnointia tehdessä lapset tulivat kyselemään minulta monia asioita, kuten mitä kirjoitan, miksi olen täällä ja mikä tuo videointilaite on (ks. Flewitt 2005, 555–558). Näissä tilanteissa koin, että en voi olla vain hiljaa, sillä se olisi saattanut haitata lasten ja minun välistä luottamusta (ks. Flewitt 2006, 31), minkä koen erittäin oleelliseksi tekijäksi tehdessäni lapsia koskevaa tutkimusta. Myös itse tutkijana otin kontaktia lapsiin esimerkiksi kysyessäni mahdollisuutta heidän tekemisiensä seuraamiseen. Näiden tekijöiden vuoksi en voinut olla täysin ei-osallistuvassa roolissa ja havainnointini olikin enemmän osallistuvaa.

Havainnoinnin ajankohdaksi valikoitui kevät, sillä ajattelin päiväkodin käytäntöjen olevan siihen mennessä lapsille jo tuttuja. Havainnoin päiväkodissa kaksi viikkoa, keskimäärin 4 tuntia päivässä kello 8 ja 15 välillä. Pysin olemaan läsnä sellaisissa ajankohdissa, jolloin tutkimukseen osallistuvia lapsia oli eniten paikalla. Näitä aikoja olivat siis kello 8.00–11.30 sekä 14.00–15.00. Havainnointi muistiinpanoja tuli yhteensä 28 sivua, rivivälin ollessa 1 ja pistekoko 12.

Havainnoinnissa hyödynsin myös videointia, mikä osoittautui erittäin hyödylliseksi aineistonkeruumetodiksi. Videointia hyödynsin loppujen lopuksi melko paljon, sillä havainnoinnin aikana koin, etten pysynyt tapahtumien sekä lasten eleitten ja ilmeitten perässä pelkän kirjoittamisen avulla (ks. Sparrman 2005, 242–243). Erityisen hankalia havainnointitilanteita olivat ryhmähetket, joissa useimmiten hyödynsin videokameraa. Useasti videokamera oli samalla päällä, kun itse tarkkailin ja kirjoitin tapahtumia ylös. Videoaineiston ja havainnointiaineiston työstämisen vaiheessa annoin kuitenkin suuremman arvon omille kirjauksilleni, eli mikäli olin ehtinyt kirjoittaa jonkin saman tilanteen muistiinpa-

noihin, jätin sen analyysissä videoaineiston puolelta pois. Tällä tavoin vältin turhaa päällekkäisyyttä. Loppujen lopuksi videoaineistosta litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 23 sivua, rivivälin ollessa 1 ja pistekoko 12.

4.4.2 Haastattelu

Havainnoinnin ja siinä hyödynnetyn videoinnin lisäksi tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä olivat lasten haastattelut. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä vie tutkijan hyvin lähelle yksilön kokemuksia ja näkemyksiä (Laine 2010, 37). Haastattelussa päästään suoraan vuorovaikutukseen tutkittavan kanssa ja siinä pystytään vaikuttamaan tiedonhankintaan sekä voidaan saada ajatusten taustalla piileviä asioita esiin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34). Haastattelu tutkimusmetodinä on hyvin joustava ja se mahdollistaa monenlaisia käytänteitä ja sopii erilaisiin tutkimuksiin (ks. Tiittula & Ruusuvuori 2005). Tutkimusmetodin joustavuuden näen yhdeksi merkittäväksi tekijäksi erityisesti silloin, kun aineisto on tarkoitus kerätä lapsilta. Näiden edellä mainittujen ominaisuuksien vuoksi päätin hyödyntää myös haastattelua aineiston keruussa.

Lasten haastatteluissa näen oleellisena sen, että lapsi nähdään sosiaalisesti kyvykkäänä ja aktiivisena toimijana. Haastattelun avulla pyrin antamaan lapsille mahdollisuuden tulla kuulluksi ja tuoda omat ajatukset esiin tutkimuksen teon kautta. (ks. Alasuutari 2005, 145; Sparrman 2005, 242.) Koen, että parasta tietoa lasten itsenäisyydestä saadaan lapsilta, sillä ovathan he sen alan asiantuntijoita. Lapset kertovat kokemuksistaan omalla tavallaan, mikä onkin huomioitava haastattelussa ja siihen valmistautumisessa, sillä lapsen haastattelu on muuntuva, hetkittäistä ja kerronta moninaista ja monikanavaista. (ks. Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 313–315; Roos & Rutanen 2014, 28–29.)

Haastattelujen toteutuksessa tuli siis huomioida lasten haastattelujen erilaisuus verrattaessa aikuisten kanssa toteutettavaan haastattelututkimukseen. Jo haastattelupaikan valinnalla on erilainen merkitys kuin aikuisten haastatteluissa. Haastatelllessani lapsia valitsin mahdollisimman tuttuja ja rauhallisia tiloja sekä sellaisia, missä ei ole liiallisia virikkeitä (ks. Raittila ym. 2017, 317–318). Myös

haastattelun ajoitus tuli miettiä etukäteen, jottei lapsilla ole esimerkiksi nälkä, väsymys tai kova halu ulos leikkimän (Raittila ym. 2017, 318–319). Useimmiten päädyinkin toteuttamaan haastattelut päiväunien jälkeen ja ennen välipalaa. Muutama isomman lapsen kanssa haastattelut pidettiin lepohetken aikana tai ennen lepohetkeä.

Lasten haastatteluissa haastattelijan roolilla on oleellinen merkitys siinä, miten lapsen ääni tulee esiin keskusteluissa (Alasuutari 2005, 145). Haastattelutilanteessa haastattelijan tulisi kuunnella lapsen puhetta ja käyttämää kieltä, että hän kykenee muokata omaa puhettaan sopivaksi lapsen tuottamiin ilmaisiin tapoihin (Helavirta 2007, 632–633; Raittila ym. 2017, 323–324). Haastatteluissa kuuntelin lasten puheita ja yritin mahdollisimman paljon käyttää heidän käyttämiään käsitteitä. Tämän lisäksi muokkasin omia kysymyksiäni ja käsitteitäni enemmän lasten tasolle, mikäli havaitsin etteivät lapset ymmärtäneet kysymyksiäni.

Oman puheen muokkaamisen lisäksi oleellista on osata kysyä lapsilta kysymyksiä, jotka kannustavat ja rohkaisevat lapsia tuottamaan enemmän kuin yksisanaisen vastauksen (Roos & Rutanen 2014, 35). Ajoittain lasten haastatteluissa olikin haasteellista saada lapset tuottamaan monisanaisia vastauksia, mutta toisaalta taas lasten kerronnat olivat niin runsaita, että oli haasteellista päästä takaisin aiheen pariin (ks. Raittila ym. 2017, 321). Toisaalta lasten puhetulva saattoi antaa omaehtoista tietoa liittyen lasten itsenäisyyteen. Lasten haastatteluissa tärkeää olikin osata kuunnella lasten kerrontaa, vaikka se menisi ohi aiheen, sekä osata esittää jatkokysymyksiä (ks. Helavirta 2007, 633). Näiden tekijöiden vuoksi haastatteluni lasten kanssa olivat puolistrukturoituja eli olin etukäteen muodostanut kysymyksiä (ks. liite 2), mutta saatoinkin kysyä kysymykset eri sanoin ja eri järjestyksessä (ks. Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Lisäksi puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti vapautta liikkua haastattelussa lasten ehdoilla, mutta kokemattomampana haastattelijana en jäänyt haastatteluissa täysin oman haastattelun johdattamistaitojen varaan (ks. Raittila ym. 2017, 321).

Itse haastattelutilanteet pyrin pitämään mahdollisimman rentona ja enemmän keskustelunomaisina. Raittilan ja kollegoiden (2017) mukaan parhaimmillaan lasten kanssa käytävä haastattelu voi olla vapautunut sekä aktiivinen ja vuorovaikutuksellinen keskustelu molempien osapuolten välillä. Lisäksi he korostavat, että tutkijan kysymisen tapa ja lapselle annettava asiantuntija-asema määrittävät sitä, miten onnistunut haastattelusta tulee. (Raittila ym. 2017, 323.) Ennen virallista haastattelua lapset saivat piirtää paperille, mistä he pitävät päiväkodissa. Kaikki lapset aloittivat innolla piirtämisen ja useasti he kertoivat minulle, mitä he piirtävät. Myös ensimmäisen haastattelukysymykseni tarkoitus oli antaa mahdollisuus vapaaseen kertomiseen ja näin ollen luomaan tilanteesta vapautunut (ks. Raittila ym. 2017, 324).

Suurimman osan haastatteluista toteutin hyvin pian havainnoinnin jälkeen. Ainoastaan yhden lapsen haastattelu jäi syksyille, johtuen aikaisessa vaiheessa alkaneesta kesälomasta. Tämän lisäksi tein yhden lapsen kanssa haastattelun uudelleen, sillä ensimmäinen haastattelukerta ei onnistunut kovin hyvin hänen kanssaan. Haastattelut toteutuivat pari- ja ryhmähaastatteluina: lähes jokaisessa haastattelussa oli joko kaksi tai kolme lasta. Ryhmä- tai parihaastattelujen näen sopivan paremmin lapsille, sillä lapsilla on turvaa ja seuraa toisistaan ja näin haastattelutilanne kenties tuntuu miellyttävämmältä (ks. Helavirta 2007, 631). Yhden lapsen kanssa pidin yksilöhaastattelun, käytännöllisistä syistä johtuen. Haastatteluaineistosta puuttuu kokonaan yksi lapsi, joka kuitenkin oli osana havainnointiaineistoa. Haastatteluihin osallistui siis 10 lasta ja haastatteluiden kesto vaihteli 17–33 minuuttiin. Kokonaisuudessaan haastattelut kestivät 129 minuuttia. Litteroitua tekstiä niistä kertyi yhteensä 48 sivua rivivälin ollessa 1 ja fonttikoon 11.

4.5 Aineiston analyysi

Lähestyin tutkimusaineiston analyysiä laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Elon ja Kyngäksen (2008, 107) mukaan sisällönanalyysi tarkoitus-

sena on luoda malli, joka kuvaa tutkittavaa ilmiötä käsitteellisessä muodossa. Sisällönanalyysillä viitataan siihen, että aineistosta tehdään tiivis, selkeä ja informatiivinen kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Analyysin yleisenä tehtävänä onkin tiivistää tutkimusaineistoa ilman, että olennaiset tiedot jäävät siitä pois (Eskola 2010, 192–193). Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä hyödynsin sen vuoksi, että tutkimusaiheestani on melko vähän aikaisempaa teoriaa ja se on melko pirstaleista, mikä voisi haitata teorialähtöisen analyysin käyttämistä (ks. Hsieh & Shannon 2005, 1279; Elo & Kyngäs 2008, 107, 109–111).

Ennen varsinaista aineiston analyysiä litteroin kaikki aineistot kirjalliseen muotoon, mikä Ruusuvuoren (2010, 424) mukaan on analyysin ensimmäinen vaihe. Tämän jälkeen luin aineistoa läpi useaan otteeseen. Lukemisen perusteella tein päätöksen, että en rajaa aineiston hyödyntämistä tutkimuskysymysten mukaan. Analyysin edetessä oli kuitenkin havaittavissa, että havainnointi- ja videoaineisto vastasi paremmin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja haastatteluaineisto vastasi toiseen tutkimuskysymykseen.

Aineiston lukemisen kautta valitsin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden. Lisäksi analyysini kannalta oli oleellista, että en voinut vain tarkastella näkyviä asioita, vaan otin huomioon myös aineiston piiloisen sisällön. Tällä tarkoitan sitä, että myös eleet, äännähdykset, hiljaisuudet, ilmeet ja naurahdukset ovat osa dataa. (ks. Elo & Kyngäs 2008, 109.) Lukemisen jälkeen lähdin alleviivaten etsimään asioita, jotka vastaavat ensimmäiseen asettamaani tutkimuskysymykseen. Etsin aineistosta alkuperäisilmaukset, joista sitten muodostin pelkistetyt ilmaukset eli redusoin aineiston (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Listasin alkuperäisilmaukset Word-tiedostoon ja muotoilin niitä vastaavat pelkistetyt ilmaukset. Taulukossa 1 on esimerkkejä siitä, miten muodostin pelkistettyjä ilmauksia.

TAULUKKO 1. Esimerkki pelkistämisestä.

ALKUPERÄINEN ILMAISU	PELKISTETTY ILMAISU
<p>”Malla laittaa lelua suuhun ja Niina heti kommentoi tähän. Niina: Älä laita sitä suuhun. Se on ihan vauvojen tekemistä. Vauvat syö kaikkee! Malla ottaa lelun pois suun edestä ja tytöt jatkavat leikkimistä.” (VH,8)</p>	<p>Lapsi kieltää toista lasta</p>

<p>"Piirin lähdettyä alkuun aikuiset ottavat esiin varjon. Aikuiset ohjaavat ottamaan varjosta molemmilla käsillä kiinni kämmen alapäin. Aik4: Malla ota lenksuista kiinni (toistaa saman muutaman kerran). Malla ei ottanut kiinni lenkeistä, mutta hänen katseensa siirtyi aikuisen suuntaan, mutta ei toiminut ohjeiden mukaisesti. Malla piti varjon reunasta kiinni." (MH,4)</p>	<p>Aikuinen antaa lapselle ohjeen</p> <p>Lapsi ei toimi aikuisen antaman ohjeen mukaan</p>
<p>"Loppuleikin jälkeen lapset alkavat pukea, että päästään pois koulun salista. Sanni: Voitko sä laittaa mun takin kans? Aik2 laittaa Sannin takista vetoketjun kiinni." (MH,6)</p>	<p>Avun pyytäminen takin laittamisessa</p>
<p>"Tutkija: No saatko sä hakea ruokaa täällä päiväkodissa ihan itse? Joona: Saan. Tutkija: Saa hakea, no niin. No mitäs tuota... Joona: Mutta aikuinen pitää olla aina vieres, mutta mä saan ottaa kauhalla niin... (lopusta en saanut selvää) Tutkija: Nii aikuisen pitää olla aina vieres, ku on hakemassa ruokaa lisää? Joona: Joo. Sitte ku mä lähden siitä niin aikuinen ei oo enää vieressä." (HA,22)</p>	<p>Ruokaa saa ottaa itse aikuisen ollessa vierellä</p>
<p>" Tutkija: Osaatteko te itse käydä vessassa? Malla, Miina & Sanni: Joo! Tutkija: Käyttekö te pytyllä vai potalla? Sanni: PYYTYLLÄ! Miina: Isot menee vessanpönttöön." (HA,31-32)</p>	<p>Osa käydä itse vessassa (x3)</p> <p>Isot lapset osaavat jo käydä vessanpöntöllä</p>

Aineiston pelkistämisen jälkeen tulostin ja leikkasin pelkistetyt ilmaukset erilliseksi paperilappusiksi, joista sitten aloin etsiä eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Tämän jälkeen aloitin ryhmittelemään tekemiäni havaintoja. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 124) nimittävät tätä vaihetta klusteroinniksi, jossa pelkistetyt ilmaukset yhdistetään samankaltaisuuksien mukaan alaluokiksi. Luokittelun avulla aineistoni tiivistyi, sillä yksittäiset havainnot sijoittuivat yleisempien käsitteiden alle (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125).

TAULUKKO 2. Esimerkki käsitteellistämisestä.

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Ruokailutaidot	Omatoimisuustaidot		

Jälkien siivoaminen		Lapsen oman toiminnan ohjaaminen ja säätely	Lapsen itsenäisyyden ilmeneminen
Pukeutumistaidot			
Vessataidot			
Ristiriitatilanteiden käsittely	Tunteiden hallinta ja säätely		
Tunnereaktiot ja tunteiden säätely			
Mielen nopeat muutokset			

Analyysini viimeisenä vaiheena oli käsitteellistäminen eli abstrahointi, jossa erotin tutkimuskysymykseni kannalta oleellisen tiedon (ks. taulukko 2). Näiden valikoitujen tietojen perusteella muodostin teoreettiset käsitteet vastaamaan asettamaani tutkimuskysymykseen, *Miten lasten itsenäisyys ilmenee arjessa*. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–126.) Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla toteutin aineiston analyysin kahteen kertaan. Ensimmäisen analyysikierroksen jälkeen minulla oli yhteensä 27 alaluokkaa. Toisen analyysikierroksen tarkoituksena oli tiivistää ja jäsentää luokkia vielä selkeämmiksi, minkä seurauksena alaluokkia lopullisessa muodossa oli 25 ja yläluokkia 7: omatoimisuustaidot, tunteiden hallinta ja säätely, apu aikuiselta, aikuinen säätelee toimintaa, lapsen taidot ja osaaminen, lapsen ajattelu ja valinnat sekä toisten ohjeistaminen (ks. liite 3).

Lähdin etsimään vastauksia toiseen tutkimuskysymykseeni samalla tavoin kuin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Aloitin etsimällä alkuperäisilmauksia aineistosta, jonka jälkeen pelkistin ne. Tämän jälkeen ryhmittelin tekemiäni havaintoja ja lopuksi muodostin teoreettiset käsitteet vastaamaan asettamaani toiseen tutkimuskysymykseen. Myös toisen tutkimuskysymyksen kohdalla tein aineiston analyysin kahteen otteeseen, minkä tarkoituksena oli täsmentää ja jäsentää muodostettuja luokkia. Ensimmäisen analyysikierroksen jälkeen alaluokkia oli 17 ja yläluokkia kuusi. Toisen ja lopullisen analyysikierroksen jälkeen ala-

luokkia oli 13 ja yläluokkia neljä: omatoimisuustaitojen osaaminen, lapsen osaaminen ja päätökset, lapsen kokemus aikuisen avusta sekä päätökset ja säännöt toiminnan ohjaajina (ks. liite 4).

4.6 Tutkimuksen toteutuksen eettiset ratkaisut

Lapsiin kohdistuvaa tutkimusta tehdessä on tärkeää huomioida siihen vaikuttavat eettiset tekijät. Erityisesti aineistonkeruuvaiheessa tulee eteen erinäisiä eettisiä kysymyksiä, sillä silloin ollaan suorassa kontaktissa tutkittavien kanssa (Strandell 2010, 94). Yksi iso eettinen kysymys liittyy tutkittavien suostumukseen ja vapaaehtoisuuteen. Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja menetelmät on tärkeää tuoda osallistujan tietoisuuteen, jotta hän ymmärtää, mistä tutkimuksessa on kyse sekä tiedostaa, mihin hän on osallistumassa tai jättäytymässä pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 128; Mäkinen 2006, 65; Kuula 2011, 61). Tutkimukseni eettisyyttä tukee etukäteen kertamani ja lähettämäni tiedot vanhemmille (ks. liite 5), kasvattajille ja varhaiskasvatuspalveluille tutkimuksen tarkoituksesta. Lisäksi tutkimuksen eettisyydelle oleellista olivat vanhemmilta, kasvattajilta, lapsilta sekä varhaiskasvatuspalvelulta saadut tutkimusluvat.

Lasten tutkimisessa tulee huomioida se, että lapset eivät pysty täysin päättämään osallistumisestaan tutkimukseen, sillä lasten ei nähdä olevan täysin kykeneväisiä arvioimaan tutkimuksen luonnetta ja tarkoitusperiä (Mäkinen 2006, 64; Strandell 2010, 92–93). Valta ja vastuu lapsen osallistumisesta tutkimukseen onkin lapsen vanhemmilla (Strandell 2010, 92, 95), minkä vuoksi vanhemmilta on kysyttävä suostumus lapsen tutkimiseen. Tutkimuksessani vanhemmille annettujen tutkimuslupien (ks. liite 6) jakamisessa ja keräämisessä hyödynsin lapsiryhmän kasvattajien tietoa lasten vanhemmista. Lastentarhanopettajan kanssa käydyn keskustelun jälkeen päädyimme siihen, että he toimivat paperisten tutkimuslupien välittäjinä ja kerääjinä. He myös selittivät tutkimukseni tarkoitusta ja merkitystä vanhemmille. Tähän vaihtoehtoon päädyttiin sen vuoksi, että henkilökunnan mukaan tutkimuslupien saaminen olisi voinut epäonnistua, mikäli olisin ollut yhteydessä vanhempiin esimerkiksi ainoastaan sähköpostitse.

Vanhemmilta saadun tutkimusluvan lisäksi on erittäin tärkeä saada lapsilta itseltään suostumus tutkimukseen osallistumiseen, sillä huoltajan antama lupa ei määritä sitä, että lapsen olisi pakko osallistua tutkimukseen. Mikäli lapsi ei halua osallistua tutkimukseen, niin tällöin kyseisen lapsen kohdalta tutkimuksen tekeminen tulee ainakin sillä hetkellä peruuttaa. (Mäkinen 2006, 64; Kuula 2011, 151–152.) Toisaalta lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa saattaa käydä myös niin, että lapsen huoltaja kieltää tutkimukseen osallistumisen, vaikka lapsi itse haluaisi osallistua tutkimukseen. Tällöin aikuinen toimii niin sanotusti portinvartija, tarkoituksena mahdollisesti suojella lasta joltain vahingolliselta asialta. (Kuula 2011, 151.) Strandellin (2010, 95–96) mukaan tässä onkin iso ristiriitaisuus, sillä lapsi-tutkimuksen piirissä lapsi nähdään aktiivisena ja kompetenttina sosiaalisena toimijana ja kykeneväisenä päättämään osallistumisestaan tutkimukseen, mutta silti lapsen huoltaja viime kädessä päättää lapsen puolesta. Tutkimuksen puitteissa havaitsin, että olivatpa lapset osallistumassa tutkimukseen tai ei, niin he kyllä tekivät selväksi tutkijalle, saiko heitä tutkia vai ei.

Tutkimuslupien kysyminen lapsilta olikin koko aineistonkeruun ajan läsnä lähes joka tilanteessa (ks. Strandell 2010, 97). Päiväkodissa tekemäni havainnoinnin aikana kysyin lapsilta toistuvasti, saako heidän toimiaan tulla seuraamaan ja saanko ottaa kameran mukaan. Haastatteluja ennen tiedustelin lasten halukkuutta osallistua ja kerroin heille, että ei ole pakko osallistua ja lopetamme heti, kun he itse haluavat. Aineistonkeruun aikana seurailin myös lasten ei-verbaalisia viestejä siitä, miten lapset reagoivat aineistonkeruuseen. (ks. Raittila ym. 2017, 316.) Tällä seuraamisella ja toistuvalla kysymisellä pyrin huomioimaan sen, että lapsilla on mahdollisuus kieltää minua tutkimasta heitä. Toisteluni ja ei-verbaalisten viestien seuraamisen tavoitteena oli myös huomioida lasten muuttuvat ajatukset läsnäolostani. (ks. Strandell 2010, 96–97.)

Lapset reagoivat melko vähän seuraamiseeni ryhmässä ja he käyttäytyivät melko neutraalisti minua kohtaan, toki kamera ja nauhuri olivat kiinnostavia. Lasten neutraalia suhtautumista minua kohtaan saattoi edistää se, että olin suu-
rimmalle osasta lapsille jo tuttu ihminen. Raittilan ja kollegoiden (2017, 316–317)

mukaan olisikin tärkeää, että tutkija kävisi jossain määrin etukäteen tutustumassa lapsiin ja kertomassa lapsille tutkimuksestaan. Tässä tutkimuksessa lapsiryhmän kasvattajien kanssa oli sovittu, että he juttelevat etukäteen lasten kanssa tulemisestani lapsiryhmään sekä toimintani tarkoituksesta. Tutkimuksen aikana lapset myös kyselivät syytä minun läsnäololleni ja yritinkin selittää lapsille toimintaani ja tutkimustani niin, että he ymmärtäisivät. (ks. Alasuutari 2005, 148.)

Oleellista havainnointi- ja haastattelutilanteissa oli myös asettaa itseni eri asemaan kuin muut kasvattajat (ks. Raittila ym. 2017, 317). Tällä tavoin pyrin piehentämään aikuisen ja lapsen välistä valtasuhdetta ja koetin mahdollisimman tasa-arvoisesti kohdata lapset tutkimuskentällä (ks. Strandell 2010, 102). Tutkimuksessani koetin mahdollisimman hyvin tuoda lapsille selville, että asiat, joita he minulle kertovat ovat luottamuksellisia sekä olen aidosti ja vakavasti ottaen kiinnostunut ymmärtämään heidän kokemusmaailmaansa (ks. Alasuutari 2005, 153). Aina asettuminen eri asemaan ei kuitenkaan onnistunut, sillä aineistonkeruun aikana tuli tilanteita, joihin minun tuli aikuisena puuttua lapsen tai lasten edun vuoksi, kuten kiusaamistilanteissa.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on myös huolehdittava, että siihen osallistuvat henkilöt pysyvät nimettöminä, mikäli he eivät anna lupaa henkilöllisyytensä paljastamiseen (Mäkinen 2006, 114; Tuomi & Sarajärvi 2018, 129). Tutkimuksen raportoinnissa on huolehdittava, että keskeiset tunnistetiedot tulevat poistetuksi (Kuula 2011, 200). Muutin tutkimusraporttiin tunnistetiedot niin, etteivät lukijat voi tunnistaa, keitä osallistujat ovat, mistä päiväkodista he ovat sekä miltä paikkakunnalta he tulevat. Kirjoitusprosessin aikana jouduin kuitenkin useasti pohtimaan, millainen tieto on liian yksityiskohtaista kirjoitettavaksi. Jotkin tiedot olisivat voineet olla oleellisia raportoinnin kannalta, mutta ne saattaisivat antaa mahdollisuuden päätellä, kenestä henkilöstä on puhe. Ainakin tutkimusta läheltä seuranneet olisivat voineet yhdistää jonkin tiedon johonkin lapseen tai hänen vanhempansa. Tästä syystä tarkkailin koko ajan sitä, mitä ja miten kirjoitan.

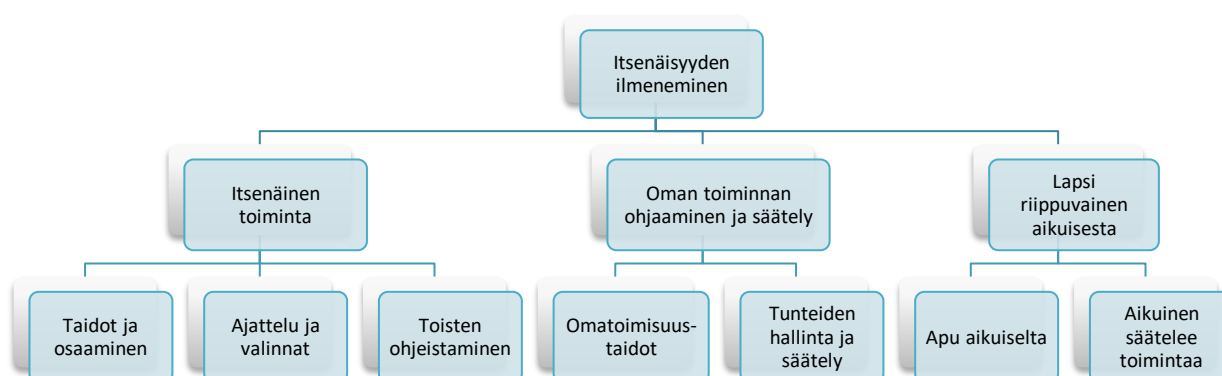
Tutkimushenkilöiden anonymiteetin takaamisen lisäksi on huolehdittava siitä, ettei tutkimusaineisto päädy ulkopuolisten ulottuviin ja sitä tulee käyttää

vain tutkimustarkoitukseen (Mäkinen 2006, 120; Kuula 2011, 115). Säilytän keräämäni aineiston yksityisissä ja suojatuissa paikoissa, millä takaan sen, etteivät ulkopuoliset pääse tarkastelemaan sitä. Tutkimusprosessin päätyttyä hävitän kaiken keräämäni aineiston.

5 LASTEN ITSENÄISYYDEN ILMENEMINEN

Tässä luvussa kuvaan ensimmäiseen asettamaani tutkimuskysymykseen liittyviä tuloksia. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten lasten itsenäisyys ilmenee päiväkodin arjessa lasten näkökulmasta. Tulokset jakautuivat lapsen itsenäiseen toimintaan, lapsen oman toiminnan ohjaamiseen ja säätelyyn sekä lapsen riippuvaisuuteen aikuisesta (ks. taulukko 3). Esittelen tuloksien yhteydessä aineistoesimerkkejä. Aineistoesimerkeissä olen hyödyntänyt erilaisia koodeja, joiden avulla pystyn löytämään käytetyn otteen alkuperäisistä aineistoista. Koodit kertovat, miltä sivulta sekä mistä aineistosta esimerkit löytyvät eli muistiinpanohavainnoista (MH), videohavainnoista (VH) vai haastatteluilta (HA).

TAULUKKO 3. Luokittelu itsenäisyyden ilmenemisestä



5.1 Lapsen itsenäinen toiminta

Lasten itsenäisyys ilmeni itsenäisenä toimintana, joka jakautui kolmeen eri teemaan. Nämä olivat lapsen taidot ja osaaminen, lapsen ajattelu ja valinnat sekä toisten ohjeistaminen. Kuvaan seuraavaksi niihin liittyvät tulokset.

5.1.1 Lapsen taidot ja osaaminen

Lasten taidot ja osaaminen näkyivät arjessa *oman osaamisen osoittamisen* kautta.

Lapset osoittivat, kertoivat ja näyttivät aikuisille, mitä he jo osaavat. He esittelivät taitojaan aikuisille, mutta myös toisille lapsille.

On vapaan leikin aika ja olen seuraamassa lapsiryhmän tiloissa Sannin ja Mallan leikkejä. Sanni kiipeää kahden potkuauton päälle niin, että molemmat jalat ovat omilla autoilla.
Sanni: Malla osaaksä näin? Malla, osaaksä näin? Malla osaako näin? Malla osaako nään, Malla osaako nään?
Malla tulee takaisin.
Malla: Osaan.
Sanni: Mutta koita.
Malla menee samalla lailla kuin Sanni.
Sanni: Hyvä! Osaako näin?
Sanni kulkee eteenpäin nostaen molempia käsiä ylös ja samalla toista jalkaa.
Malla: Osaan.
Malla tekee samalla lailla. (VH,7-8)

Esimerkissä Sanni esittelee Mallalle omia taitojaan ja samalla tiedustelee, pystyykö Malla samaan kuin hän. Lapset vuorotellen osoittavat tilanteessa toisilleen taitoja, joita he jo osaavat. Havainnoidessa tuli esiin myös, että lapset osaavat *arvioida taitojansa*. He osasivat arvioida, mitä taitoja eivät vielä osaa tai mitä osaavat. Lapset kykenivät myös arvioimaan tilannekohtaisesti omaa osaamistaan, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee.

Olimme juuri päässeet retkeltä sisälle. Joakimilla oli kova vessahätä ja hän oli jo ilmoittanut siitä takaisintulomatalla. Hän tiesi kuitenkin itse, että ehtii käydä vessassa vasta housujen vaihdon jälkeen.
Tutkija: Jos sulla on oikein kova vessahätä, niin käy ulkohousuilla vessas.
Joakim: Kyllä mä vaihdan housut eka.
Joakim vaihtoi ulkohousut sisähousuiksi, minkä jälkeen hän vasta meni vessaan. (MH,25)

Esimerkissä Joakim osoittaa tutkijalle, että hän kykenee pidättämään hätäänsä sen aikaa, että saa vaihdettua ulkohousut sisähousuiksi. Tässä lapsi arvioi omaa

pidätyskykyänsä ja tekee päätöksen sen mukaisesti. Hän olisi voinut aikuisen luvan kanssa mennä vessaan ulkohousuilla, mutta hän teki oman päätöksen perustuen hänen omaan arvioonsa.

Lapsen taitoihin ja osaamiseen liittyivät myös *liikunnalliset taidot*. Lapset osasivat ja kertoivat osaavansa erilaisia liikunnallisia taitoja sekä esittelivät niitä. Toisaalta he myös toivat esille asioita, mitä he eivät vielä osaa tai uskalla tehdä.

Olimme koulun jumppasalissa liikuntatuokiolla. Aikuiset olivat rakentaneet temppuradan. Olin seuraamassa Malla kiipeilypuilla. Malla halusi kiivetä korkealle, mutta hän ei kuitenkaan uskaltanut.

Aik3: Mä pidän susta kiinni, et voi tippua. Haluatko hypätä?

Malla pudistaa päätään.

Aik3: Kiipeä alas, ei tarvi hypätä.

Malla tuli alas itse ja kiipesi itse, kun aikuinen oli vierellä. (MH,4-5)

Tutkija: No mitäs sä osaat tehdä ihan itse?

Joona: Osaan mennä polkupyörällä. (HA,22)

Esimerkeissä lapset tuovat esiin, mitä liikunnallisia asioita he jo osaavat. He myös kertovat ja osoittavat, mikäli taito ei ole vielä hallussa, kuten Mallan kiipeilystä voi havaita. Aineistojen perusteella liikunnalliset tilanteet olivat yhtenä erityisenä toimintana, jossa lasten itsenäinen toiminta oli selkeästi nähtävillä. He saivat itse liikkua ja toimia omien taitojensa mukaisesti ja niistä tehtyjen arvioiden pohjalta.

Lasten luottaessa omiin taitoihinsa ja osaamiseen, he hylkäsivät useammin aikuisen tarjoaman avun. *Aikuisen avun hylkäämisen* lapset osoittivat monin eri tavoin; lapset eivät reagoineet aikuisen ohjeeseen, eivät toimineet aikuisen ohjeen mukaan, kielsivät aikuisen avun ja eivät reagoineet aikuisen varmisteluun, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Olemme menossa iltapäiväksi ulkoilemaan. Olen seuraamassa eteisessä lasten kenkien ja heijastinliivien laittoa. Toni on laittamassa liiviä ylleen. Hän heti toteaa osaavansa itse laittaa vetoketjun kiinni ja hän ei siihen tarvitse apua.

Toni: Mä osaan laittaa itte kii. Ei tarte auttaa, mä osaan laittaa.

Toni pohtii ääneen, miten päin liivi laitetaan päälle.

Toni: Näi päi vai näi päi? Näin päinkö?

Toni laittaa liivin oikein päin päälle. Aikuinen saapuu paikalle ja Toni heti kertoo itse laittavansa kiinni liivin.

Toni: Mä haluan laittaa itte kii.

Aik1: No laita vaan.

Toni yrittää laittaa kiinni, mutta vetoketju menee vähän huonosti. Aikuinen tulee valmiina menemään ulos. Tonilla on vetoketjun laitto kesken.

Aik1: Noni. Saatko?

Toni: Pitää laittaa uudestaan.

Aik1: Haluuskä että mä autan sua?

Toni: Ei tartte, ku mä osaan itteki.

Aikuinen lähtee ja Toni jää yrittämään itse vetoketjun kiinni laittoa. Toni yrittää laittaa vetoketjua kiinni ja se menee oikein, mutta se ei luisu ylöspäin ja lähtee irti. Tonilla tässä kohtaa on pieni tuskastumisen ilme kasvoilla. Toni tulee lähemmäs minua.

Toni: Tää on niin hankala liivi. Tää on niin hankala.

Toni tulee minun luokseni pyytämään apua. (VH,18-19)

Esimerkissä Toni osoittaa moneen otteeseen, että hän ei tarvitse aikuisen apua pukemisessaan. Hän suorastaan kieltää aikuista auttamasta ja toteaa kykenevänsä itse laittamaan liivin päälleen. Toni kuitenkin havaitsee, että hän ei saakaan vetoketjua kiinni. Kuten esimerkistäkin näkyy, ei aina lapsen toiminta onnistu ja näin ollen turvaudutaan aikuisen apuun. Useimmiten lasten aikuisen avun hylkääminen ei ollut kuitenkaan näin selkeää, vaan lapset yleensä jättivät aikuisen ohjeet huomiotta joko tahallaan tai tahattomasti. Lasten jättäessä aikuisen ohjeen huomiotta, he yleensä jatkoivat toimintaa omien päätöstensä ja näkemystensä mukaan.

5.1.2 Lapsen ajattelu ja valinnat

Lapsen ajattelu ja valinnat tuli esiin yhtenä teemana lapsen itsenäisessä toiminnassa. Tältä osin tuloksissa korostui se, että lapset toivat *mielipiteensä esille*. Lapset toivat useaan otteeseen esille aikuisille, mitä mieltä he ovat pukeutumisesta ja mikä heidän mielestään on riittävää. He kertoivat myös mielipiteensä syömiseen liittyen. Lapset toivat esille muun muassa, mitä he haluavat tai eivät halua syödä, missä järjestyksessä, mihin aikaan ja missä ruoka tulisi syödä. Usein lasten mielipide kiteytyi sanoihin *mä en halua laittaa* tai *en*. Lapset kuitenkin esittivät mielipiteensä eri toimintojen yhteydessä ja niihin liittyen, kuten seuraavasta aineisto-oesimerkistä on nähtävissä.

Olin seuraamassa Joakimin ja Tonin majaleikkiä lapsiryhmätiloissa. Joakim alkaa tahallisesti rikkomaan majaa ottamalla huovat pois tuolien päältä. Aikuinen huomasi asian.

Aik2: Nyt sitte siivoatte!

Toni: Joo rikotaan maja!

Joakim: Ei ku nyt sit siivotaan!

Toni ja Joakim aloittivat siivoamisen viemällä maja tarvikkeita pois.

Toni: Aikuisenkin pitää tulla ku se on rakentanu majaa.

Aik2: Mä oon tehny sen teitä varten!

Toni: Mut sä olit rakentaas tätä niin sun pitää siivota. Sä voit vaikka siivota nää tuolit.

Aik2: Ei ku mä laitan nää lakanat pois.

Aik2 alkoi siivoamaan. (MH,12)

Edellä olevassa esimerkissä Toni tuo selvästi esiin, että aikuisella on velvollisuus osallistua siivoukseen, sillä aikuinen on ollut osallisena leikin rakentamisessa. Toni jopa alkaa ohjeistamaan aikuista, mitä hänen mielestään aikuinen voisi siivota pois. Tästä voidaan tulkita, että lapsi on oppinut siivoamaan leikin jäljet ja kaikki leikkiin jollain tapaa osallistuneiden tulisi siivota jäljet pois ja näin ollen myös aikuisen tulisi ottaa osaa siivoukseen. Tällaisia melkeinpä vaatimuksen kaltaisia mielipiteitä lapset esittivät vain muutamaa otteeseen. Lapset toivat mielipiteitään esille niin aikuisille kuin toisille lapsillekin. Lasten välinen mielipiteiden vaihto ei aihepiireiltään juurikaan eronnut aikuisille esitetyistä mielipiteistä. Lähinnä tapa oli eri, eli lasten välillä oli neuvottelua mielipiteistä ja useasti joku lapsista muokkasi esittämänsä mielipiteen hyväksyttävämpään suuntaan.

Ajoittain lapsen mielipiteen ilmaisun jälkeen asiasta neuvoteltiin aikuisen kanssa. Tällaisia *neuvottelutilanteita toiminnassa* oli, kun aikuisen ja lapsen näkemys erosi ja lapsi piti omasta mielipiteestään kiinni, kuten seuraavissa esimerkeissä tulee ilmi.

Joakim on aamupiirillä halunnut istua aikuisen sylissä, erityisesti siksi, että penkeillä ei ole ollut tilaa. Penkiltä kuitenkin vapautuu paikka.

Aik4: Sä voisit istua nyt tohon penkille.

Joakim: Enkä!

Aik4: Siinä on nyt vapaa paikka. Istu siihen.

Joakim: Enkä! En halua!

Joakimilla oli hyvin tiukan oloinen puheääni ja hieman jopa kiukkuinen tässä vaiheessa.

Aik4: Jahas...

Aikuinen otti Joakimin takaisin syliin. (MH,15-16)

Malla lähti kesken sadun kiertelemään ryhmähuoneeseen.

Malla: Hei hei aikuinen, mä haluan autokorjaamoon.

Aik3: Tiäkö kuule ku me pian lähdetään syömään.

Malla: Mut mä haluisin!

Aik3: Hmhh...me kyllä aiva pian lähdetään, sä et kerkee ku pienen hetken olla leikkimäs, mut mee ny.

Malla meni hetkeksi leikkimän autokorjaamoleikkiä. (MH,13)

Ensimmäisessä aineistoesimerkissä Joakim osoittaa hyvin vahvasti aikuiselle näkemyksensä aikuisen ehdotuksesta. Aiheesta käydään aikuisen kanssa lyhyt ja ytimekäs neuvottelu, jonka seurauksena Joakim saa pitää kannastaan kiinni. Myös toisessa esimerkissä Malla ja aikuinen käyvät lyhyen neuvottelun toiminnan vaihtamisesta. Malla ei niin voimakkaasti ilmaissut näkemystään, mutta neuvottelujen jälkeen sai kuitenkin mennä leikkimään haluamaansa paikkaan.

Neuvotteluja aikuisen kanssa oli myös käytetyistä ja siivottavista leluista sekä syömisestä.

Mielipiteiden ja neuvottelujen lisäksi *lapsen näkemyksiä kuunneltiin* ja niitä myös tiedusteltiin. Lapsen näkemyksen kuuleminen liittyi pitkälti siihen, että aikuiset joko tiedustelivat lapsen näkemystä tai hyväksyivät lapsen näkemyksen. Lapsilta tiedusteltiin tapahtuneista asioista, syömähalukkuudesta, vaatteiden omistuksesta sekä pukeutumisesta. Lapsen näkemyksen hyväksyminen taas näkyi aikuisen hyväksyessä lapsen päätöksen tai toimintatavan, kuten seuraavat aineistoesimerkit osoittavat.

Ennen ruokailua kokoonnuimme lepohuoneeseen viettämään Mallan syntymäpäiviä.

Aik1: Olisiko Mallan hiuksia harjattu?

Malla pudistaa päätään.

Aik1: Selvä, ei luvattu. (MH,6)

Niina oli riisunut vaatteet pois paitsi alushousut ja paidan ja hän oli valmis menemään lepohuoneeseen.

Niina: Mä meen ny.

Aik3: Saat sä mun puolesta mennä. Vai haluaksä olla vain pikkareilla?

Niina pudistaa päätään ja siirtyy lepohuoneeseen. (MH,14)

Ensimmäisessä esimerkissä Malla ei halua aikuisen harjaavan hänen hiuksiaan ja aikuinen hyväksyy Mallan esittämän päätöksen. Toisessa aineistoesimerkissä aikuinen tiedusteli Niinan halukkuutta ottaa vielä paidan pois ennen päiväunille siirtymistä ja Niina osoitti, ettei hän halua ottaa paitaa pois ja aikuinen hyväksyy tämän. Havainnoinneissa oli myös tilanteita, kun lapsen näkemystä ei syystä tai toisesta kuunneltu tai kuultu. Näin ollen hiljaisemmat lapset, jotka eivät uskalla tuoda mielipidettensä esiin, saattavat jäädä näkemystensä kanssa varjoon.

Lasten itsenäisessä toiminnassa oli huomattavissa, että lapset *hyödynsivät omaa ajatteluaan*. He pohtivat syitä ja seurauksia, pyrkivät ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti sekä he osasivat ottaa toiminnassaan huomioon erilaisia näkökulmia.

Lapset tekivät myös johtopäätöksiä, mikä tulee ilmi seuraavissa esimerkeissä.

Tutkija: Rakeita. Päästäänköhän me pihalle ollenkaan?

Miina: Nuo rakeet sulaa todella nopeesti.

Sanni: Kyllä se tuosta kuivuu.

Tutkija: Kuivuuko?

Miina: Se sulaa nopeesti nii me voidaan mennä. (HA,26)

Markus tuli pomppien pois vessasta takaisin ruokailuun.

Aik5: Nyt mennään sitte takasi.
 Aikuinen vei Markuksen takaisin kädestä pitäen.
 Sonja: Miksi ne meni takaisin? (osoitti kysymyksen minulle)
 Tutkija: En tiedä.
 Sonja: Oliskohan se unohtanu pestä kädet?" (MH,28)

Ensimmäisessä aineisto-otteessa Miina ja Sanni kertovat tutkijalle johtopäätöksensä siitä, miten rakeiden sataminen ei estä pihalle menemistä. Toisessa esimerkissä Sonja pohtii ja tekee päätelmiä aikuisen syistä viedä Markus pois ruokailusta. Näistä esimerkeistä voidaan havaita, että lapset hyödyntävät omaa ajatteluaan, eivätkä odota aikuisen aina kertovan ratkaisua tai selitystä. Lapset tekivät myös paljon itsenäisiä päätöksiä, mikä kertoo siitä, että he pystyivät oman ajattelun kautta tekemään päätöksiä erinäisissä tilanteissa. Tällaisia tilanteita olivat muun muassa, kun lapset osasivat huomioida leikkikaverin iän tai koon vaikutuksen heidän leikkeihinsä. Lapset osasivat myös hyödyntää ajattelussaan aikaisempia kokemuksia leikeistä ja arjen toiminnoista, kuten lelujen järjestämisessä oikeille paikoille.

Leikkiin liittyvät valinnat ja toiminnan löytäminen olivat myös hyvin merkittäviä tekijöitä lasten itsenäisessä toiminnassa. Lapset saivat valita omasta lapsiryhmästään leikin. He saivat myös melko vapaasti liikkua huoneesta toiseen sekä siirtyä leikistä toiseen. Lapset totesivat, että he saavat valita leikin ja leikkikaverin itse, kuten seuraavista esimerkeistä on huomattavissa.

Tutkija: (...) No saattekos te valita ihan itse, mitä te leikitte?
 Sonja & Essi: Joo! (HA,4)

Tutkija: Saatteko te valita leikkikaverin?
 Toni & Markus: Joo. (HA,46)

Esimerkeissä lapset kertovat saavansa tehdä leikkiin liittyviä valintoja, mikä oli nähtävissä myös havainnoinneissa. Lapset saivat lähes aina valita, mitä he leikkivät, kenen kanssa ja missä leikki tapahtuu. Ajoittain kuitenkin valintoja rajoitettiin vetoamalla muun muassa aikuisen toimintaan, toisten lasten kesken olevaan leikkiin tai vetoamalla lapsen puuttuvaan leikkikaveriin. Siirtyminen huoneesta toiseen oli useimmiten aikuisten kieltolistalla. Aikuiset puuttuivat jatkuvaan leikkipaikan vaihtamiseen ja sitä kautta myös leikin vaihtamiseen.

Toiminnan löytäminen näkyi myös lasten itsenäisessä toiminnassa. Lapset hakivat itsenäisesti ja aktiivisesti toimintaa ja hyvin harvoin pyysivät tai tarvitsivat aikuisen apua. Ajoittain lapset vaeltelivat ympäri lapsiryhmätilaa etsien tekemistä ja seuraa. Tällaisissa tilanteissa lapset yleensä löysivät jonkun kaverin, jonka kanssa keksivät tekemistä yhdessä. Kuitenkin oli muutama tilanne, kun lapsella oli haasteita löytää ja aloittaa toimintaa. Tällöin aikuiset avustivat toiminnan löytämisessä muun muassa tiedustelemalla, mitä lapsi *haluaisi leikkiä*. Aikuiset myös ehdottelivat lapsille eri toimintamahdollisuuksia.

5.1.3 Toisten ohjeistaminen

Lapsen itsenäisessä toiminnassa näkyi taitojen ja osaamisen sekä ajattelun ja valinnan lisäksi toisten lasten ja aikuisten ohjeistamista. Toisten ohjeistaminen näkyi arjessa *toisten lasten ohjaamisen ja auttamisen* kautta. Lapset kertoivat toisilleen, miten eri tilanteissa tulee toimia tai käyttäytyä. Lapset myös ohjeistivat toisilleen oikeanlaisia toimintatapoja, kuten seuraavasta esimerkistä tulee ilmi.

Markukselta kaatuu maitokuppi ja aikuinen lähtee hakemaan rättiä. Markus ei kommentoi tapahtunutta, vaan on melko hiljainen.

Sanni: Markus, sun pitää olla varovainen. Se kuppi pitäis olla näin (laittaa kupin keskemmälle pöytää).

Sonja: Nii, eikä näin (laittaa kupin pöydän reunalle), se voi tippua ja sitte on sotkua.

Aikuinen tuli rätin kanssa ja alkoi siivoamaan maitoa pois. (MH,8)

Esimerkissä Markuksen maitokuppi on kaatunut ja muut lapset alkavat ohjeistamaan, miten hänen tulisi pitää kuppia. Yksi lapsi kertoo myös, miten käy, jos kuppi on väärässä paikassa. Mikäli jollain lapsella oli haasteita jokin toiminnan tekemisessä, lapset pyrkivät auttamaan ja opettamaan toisiaan. Ajoittain lapset jopa auttoivat ja opettivat jotakin asiaa kädestä pitäen. Tämä tulee esille seuraavasta esimerkistä.

Lapset ovat siirtymässä päiväunille, kun Niina tulee juttelemaan minulle.

Niina: Mä autoin Maijaa kääntämään (vaatteet).

Tutkija: Ai, kiva juttu. Minkä sä käänsit?

Niina: No sen hameen. (MH,18)

Niina kertoo, miten hän on ollut auttamassa jotain toista lasta vaatteiden kääntämisessä. Lapsi on osannut auttaa toista lasta, jossa toisella on ollut joitain vaikeuksia. Lapsia ei kukaan, havaintojeni mukaan, ohjeistanut auttamaan toisiaan,

joten voidaan tulkita auttamisen halun tulleen lapsilta itseltään. Ajoittain aikuiset myös pyysivät lapsia auttamaan heitä ja useasti lapset olivatkin innokkaita avunantajia.

Toisten ohjeistamisessa lapsilta tuli esiin ohjeistamisen ja auttamisen lisäksi myös *kieltoja ja käskyjä*. Lasten kiellot yleensä liittyivät toisen lapsen säännöistä poikkeavaan käyttäytymiseen. Lapset kielsivät muun muassa nimittelemästä toisia, rikkomasta leikkiä tai toimimasta muuten *tyhmästi*. Seuraavassa esimerkissä lapsen käyttäytyminen on toisen lapsen mukaan epäsopivaa.

Olen seuraamassa Mullan, Niinan ja Sannin leikkiä. Malla on laittamassa lelua suuhun tässä ja Niina heti kommentoi tähän.

Niina: Älä laita sitä suuhun. Se on ihan vauvojen tekemistä. Vauvat syö kaikkee.

Malla ottaa lelun pois suun edestä ja tytöt jatkavat leikkimistä. (VH,8)

Aineistoesimerkissä Malla on laittamassa lelua suuhun ja Niina kieltää Malla vedoten siihen, että vain vauvat laittavat leluja suuhun. Kuten esimerkki osoittaa, lapset osaavat ohjeistaa toisiaan kieltojen avulla, mutta he myös osaavat perustella esittämänsä kiellot. Useimmiten lapset perustelivat jollakin säännöllä, miksi tietty käyttäytymistapa tai toimintatapa ei ole oikein. Lapset myös käskivät toisiaan; he käskivät poistua leikistä, siirtyä syömään tai käskivät lopettaa jokin toiminnan. Lapset esittivät käskyjä myös aikuisille, kuten seuraavista esimerkeistä voi huomata.

Lapset ovat kokoontuneet yhteiseen päiväpiiriin. Joakim istui aikuisen sylissä. Jonkin ajan kuluttua Joakim haluaa aikuisen hierovan hänen olkapäitä.

Joakim: Hiero mun olkapäitä!

Aikuinen ei heti alkanut hieromaan Joakimia.

Joakim: Hiero mun olkapäitä!

Aikuinen alkoi hieromaan Joakimin olkapäitä. (MH,16)

Lapset ovat pukemassa ulkoilua varten. Olen seuraamassa eteisessä lasten pukeutumista. Sonjalla on takki maassa ja hän nostaa sen ylös ja menee aikuisen luo.

Sonja: Sä viet tän mun lokeroon.

Aikuinen ei vastaa. Menee jonkin aikaa, kunnes aikuinen huomaa jonkun takin tuolilla.

Aik4: Kenen toi takki on?

Sonja: Mun.

Aik4: Mikäs sen paikka tos on?

Sonja: Ku mä en voi viedä, ku mulla on kengät.

Aik4: Ja kenkiä ei saa pois.

Sonja vastaa jotain tähän hiljaisella äänellä, jonka jälkeen aikuinen ottaa takin ja vie sen pois. (VH,19-20)

Esimerkeissä lapset antavat käskyjä aikuisille ja aikuiset toimivat lasten käskyjen mukaisesti. Lapset eivät siis rajoittaneet käskyjen antamista vain toisiin lapsiin, vaan lapset kokivat voivansa antaa toimintaohjeita aikuisille. Lapset toivat esille myös sen, mikäli heidän mielestään jonkun käytös on epäsopivaa. He eivät välttämättä aina kieltäneet toimintaa, mutta osoittivat ilmeillään olevansa tyytymättömiä toisen toimintaa kohtaan.

5.2 Lapsen oman toiminnan ohjaaminen ja säätely

Lasten itsenäisyys ilmeni lapsen oman toiminnan ohjaamisena ja säätelynä, joka jakautui omatoimisuustaitoihin sekä tunteiden hallintaan ja säätelyyn. Käsittelen seuraavaksi niitä yksitellen.

5.2.1 Omatoimisuustaidot

Lasten omatoimisuustaidot näkyivät arjessa *vessataitoina*. Lapset osasivat käydä itsenäisesti vessassa, pestä kädet, kuivata kädet ja pyyhkivät itse sekä hallitsivat muut vessaan liittyvät toiminnat, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

Lapset tulivat ulkoilusta sisälle, jonka jälkeen he siirtyvät ruokailuun. Miina meni pesemään kätensä. Hän unohti aluksi ottaa saippuaa, mutta muisti sen hetken kuluttua. Hän otti saippuaa ja pesi uudestaan kätensä hyvin huolellisesti. (MH,17)

Tutkija: No entäs sitte, osaatteko käydä vessassa ihan yksin?

Esa & Joakim: Joo.

Tutkija: Osaatte käydä.

Esa: Ja mä osaan pyyhiäki ihan itte.

Joakim: Mäki!" (HA,16)

Kuten ensimmäisessä esimerkistä käy ilmi, Miina meni itsenäisesti ilman ohjeistusta pesemään kätensä. Hän muisti vasta käsien pesun jälkeen, että hänen olisi pitänyt käyttää saippuaa. Miina korjasi tilanteen pesemällä kädet uudestaan saippuan kera. Tästä voidaan havaita, että lapset tietävät itse, milloin kädet tulee pestä sekä miten kädet tulee pestä. Joakim ja Esa kertovat toisen esimerkin haastattelutilanteessa, että he osaavat käydä itsenäisesti vessassa, eivätkä tarvitse aikuisen apua edes pyyhkimisessä. Lapset myös osasivat kertoa kysyttäessä, onko käynyt vessassa tai onko vessahätä.

Vessataitojen lisäksi lapset omasivat *pukeutumistaitoja*. Arjessa oli havaittavissa, että lapsilla on hyvin monipuoliset pukeutumistaidot. Lapset osasivat pukea, riisua ja taitella vaatteet, mikä tulee ilmi seuraavassa aineisto-otteesta.

Tutkija: Osaattekos te pukea itse?

Miina & Sanni: Osaan.

Sanni: Minä osaan itte pukea aina!

Tutkija: Aina osaat itte pukea, no ni! (HA,31)

Esimerkissä Miina ja Sanni kertovat osaavansa pukea itsenäisesti. Sanni vielä korostaa osaavansa aina pukea itse. Lapset osoittivat lisäksi osaavansa ratkaista pukemiseen liittyviä ongelmia, kuten voidaan havaita seuraavasta esimerkistä.

Lapset ovat siirtymässä ulkoilemaan ja olen seuraamassa Niinan pukemista. Aikuinen ottaa Niinan takin syliinsä. Hän laittaa Niinalle lippiksen päähän ja auttaa takin laitossa päälle.

Aik1: Laitetaan tämä (takki).

Niina: Mä taidan ottaa hihoista kiinni.

Iina otti paitansa hihoista kiinni ennen takin päälle laittoa.

Aik1: No hienosti sä osaat.

Aikuinen laittaa takin Niinan päälle ja on laittamassa Niinan vetoketjua kiinni, Joakim kuitenkin keskeyttää aikuisen. Niina alkaa laittamaan itse vetoketjua kiinni. (VH,14)

Esimerkissä aikuinen auttaa Niinaa laittamaan takkia päälle. Takin laitossa Niina ottaa paidan hihoistaan kiinni estääkseen niitä liikkumasta ylöspäin. Lapset tekivät myös havaintojaan omasta pukeutumisestaan. He huomasivat, mikäli vaatteita oli liikaa tai niitä puuttui sekä he tekivät valintoja pukeutumiseensa liittyen. Lapset myös itsenäisesti korjasivat huonosti päällä olevat vaatteet. Aina pukeutuminen ei kuitenkaan onnistunut ja lapsilla oli ajoittain vaikeuksia pukemisessa, kuten seuraavista esimerkeistä tulee ilmi.

Lapset olivat riisumassa päiväunia varten. Seurasin Sannin vaatteiden riisumista. Sannilla oli hieman haasteita housujensa kanssa. Sanni ei tahtonut saada housuja suoraksi, sillä hän laittoi toisen housun lahkeen toisen sisään. Hän meni aikuisen työ ja laittoi housut hänen syliinsä ja pyysi aikuista suoristamaan ne. Aikuinen auttoi ja opasti Sannia suoristamisessa pitämällä housujen suusta kiinni oikeinpäin. Sanni sai housut suoristettua ja sanoikin lopuksi ”sain”. Tämän jälkeen hän taitteli housut ja laittoi ne koriin. (VH,22-23)

Esan sisähousun toinen lahje oli sisällä. Hän yritti sitä suoristaa ravistelemalla ilmassa ja vetämällä sitä suoraksi. Lahje ei ollut suorassa, kun hän laittoi sen lokeroonsa. Takin hän laittoi nauhaan hupusta ja hän sitä ennen katsoi, mistä hän sen laittaisi roikkumaan. Esa sai puettua ja lähti laittamaan kenkiä. (VH,14)

Esimerkeissä molemmilla lapsilla on haasteita vaateen suoristamisessa. Sanni yrittää itse suoristaa ja ei onnistu tässä, minkä jälkeen hän lähtee pyytämään apua

aikuiselta. Lopulta hän onnistuu aikuisen opastuksen avulla suoristamaan vaatteensa. Esa ratkaisee tilanteensa toisella tavalla. Esa ei saa suoristettua housun lahjetta kunnolla, mutta hän tyytyy siihen ja laittaa housut naulakkoon. Lapset siis saattavat hakea apua ongelmiin tai tyytyä omaan sen hetkiseen onnistumiseen tai taitoon. Useimmiten lapset kuitenkin pärjäsivät lähes omin avuin pukeemisessa.

Ruokailutaidot olivat osa lasten omatoimisuustaitoja. Havaintojen ja haastattelujen mukaan lapset osasivat syödä, hakea ruokaa, viedä ja hakea astiat, ottaa ruokaa sekä voidella leivät itse. Seuraavassa esimerkissä tulee ilmi, miten lapsi jopa ajattelee ruokailutaitojen olevan itsestäänselvyys hänen ikäiselleen lapselle.

Tutkija: Mmm mm, niin on. No osaattekos te syödä itse?

Markus & Toni: Joo.

Toni: No totta kai! (naurahtaen)

Tutkija: Totta kai.

Toni: Me ei olla vauvoja.

Tutkija: Ai vauvako ei osaa syödä itse?

Toni: Ei.” (HA,43)

Markus ja Toni toteavat osaavansa syödä itse. Tonin toteamus ”totta kai” ja hienoinen naurahdus osoittavat, että Toni pitää haastattelijan kysymystä hieman tyhmänä. Tonin mielestä vauvat ovat sen ikäisiä, että he tarvitsevat apua syömisessä ja hän on tarpeeksi iso ja taitava syödäkseen itse. Lapset siis kokivat hallitsevansa ruokailutaidot.

Ruokailun yhteydessä lapset melko useasti ilmoittivat aikuiselle toimistaan. Lapset kertoivat, mikäli he halusivat jotain ruokaa lisää tai ylipäättänsä halusivat ottaa jotain tiettyä ruokaa. Lapset myös kertoivat aikuisille, mitä he ovat tekemässä tai tehneet, kuten seuraavasta esimerkistä voidaan havaita.

Lapset olivat aamupalalla. Aamupalalla oli puuroa ja Joakim halusi voinokareen puuroonsa.

Joakim: Voisiko laittaa mulle voita?

Aik3: Voisin, odota hetki.

Aikuinen lähtee pois pöydän luota. Joakim ei odota, vaan alkaa itse laittamaan voita puuroon. Samassa Esa alkaa heristämään sormeja Joakimille.

Esa: Ei saa... (hiljaisella äänellä)

Aik3 tulee takaisin pöytään.

Joakim: Mä laitoin jo!

Aik3: Joo mä näin. Mä vilkuilin tuolta, mitä tää tapahtuu. (MH,22)

Esimerkissä Joakim pyytää aikuiselta voita puuroon. Aikuinen ei kuitenkaan heti ehdi toteuttamaan lapsen pyyntöä, minkä johdosta Joakim laittaa itse voita puuroonsa. Aikuisen tullessa takaisin Joakim kertoo, että hän on jo hoitanut asian itse. Toisen lapsen reaktion perusteella, näin ei olisi saanut toimia. Lapset siis omaavat erilaisia ruokailuun liittyviä taitoja, mutta mahdolliset säännöt saattavat estää heidän itsenäistä toimintaansa. Ajoittain lapset tekivät myös virhearviointeja omista ruokailutaidoistaan. Useimmiten nämä liittyivät ruokahaluun ja sen yliarvioimiseen. Lapset eivät aina jaksaneet syödä sitä määrää, mitä he olivat pyytäneet. Lasten omatoiminen ruoan ottaminen saattaisi kuitenkin edesauttaa lasten oikeanlaisen arvioinnin tekemistä ruokahalustaan.

Vessataitojen, pukeutumistaitojen ja ruokailutaitojen lisäksi omatoimisuustaitoihin liittyi *jälkien siivoaminen*. Lapset useasti aloittivat omatoimisesti siivoamaan jälkensä. Lapset keräsivät leikkiensä jälkeen lelut omiin paikkoihinsa ja he tiesivät minne lelut kuuluvat. Seuraavassa esimerkissä tulee ilmi, miten lapsi itsenäisesti ja omaehtoisesti kerää lelut pois siirtyäkseen toisen toiminnan pariin.

Olin seuraamassa Joonan leikkejä lapsiryhmän tiloissa. Hän leikki yksin, sillä muut lapset olivat päiväunilla ja hänen ei tarvinnut mennä. Joona leikki legoilla, kunnes hän halusi mennä pelaamaan. Joona aloitti siivoamaan huonetta ilman kenenkään ohjausta siirtyäkseen toiseen huoneeseen pelaamaan. (MH,9)

Aineistoesimerkissä Joona tiedostaa itse, että hänen tulee siivota oman leikkinsä jäljet ennen kuin vaihtaa toiseen toimintaan. Lapset siivosivat erityisesti omien leikkiensä aiheuttamat jäljet. Joissain tilanteissa aikuinen kuitenkin muistutti tai kehotti lapsia siivoamaan leikit pois. Yleensä lapset eivät olleet tietoisia, että on alkamassa jokin aikuisten vetämä tuokio, minkä vuoksi lasten tuli siivota leikit pois tieltä.

Jälkien siivoaminen ei ainoastaan liittynyt leikkien tai muiden toimintojen siivoamiseen, vaan lapset siivosivat myös muita, kuten ruokailuissa tulleita sotkuja. Tällainen tilanne tulee esiin seuraavassa aineistoesimerkissä.

Toimintatuokiolla oli leivottu kaurakeksejä, joita lapset söivät lapsiryhmän tiloissa ruokailun jälkeen. Huomasin Markuksen sotkeneen keksinmuruilla paitansa ja tuolin. Hän huomasi itse sotkeneensa ja hän alkoi siivoamaan muruja pois, laittaen ne suuhunsa. (MH,14)

Esimerkissä Markus siivoaa keksistä lähteneet murut pois omaehtoisesti. Ruokailussa oli nähtävissä muutamia tilanteita, joissa lapset siivosivat itse ruoan aiheuttamat sotkut. Isommissa sotkuissa, kuten maidon kaatumisessa, oli useimmiten aikuinen apuna tai aikuinen siivosi yksin sotkun.

5.2.2 Tunteiden hallinta ja säätely

Lasten oman toiminnan ohjaamisessa ja säätelyssä oli nähtävissä yhtenä osa-alueena tunteiden hallinta ja säätely, joka ilmeni muun muassa lasten *tunnereaktioina ja tunteiden säätelynä*. Lapset näyttivät päiväkodin arjessa sekä negatiivisia että positiivisia tunteitaan. Havaintojen perusteella lapset toivat tunteensa esille lähinnä sanallisesti ja kehon kielellä, kuten seuraavista esimerkeistä tulee ilmi.

Olen seuraamassa lasten leikkejä lapsiryhmätilan lepohuoneessa. Lapset ovat rakentaneet penkeistä ja jumppamatoista hyppypaikan. Jumppamatto on hyppyjen yhteydessä liikunut kauemmas. Niina on tuonut maton lähemmäs penkkiä, kun Sanni on hyppäämässä. Joona ei tykännyt tästä.

Joona: Heeii!! Sen pitää olla siinä missä on!

Joona kävelee jalkoja tömistäen siirtämään mattoa, mutta hän ei kuitenkaan siirrä sitä.

Niina: No me ei sit ylätyy.

Joona: *osoittaa Niinaa sormella* Te ootta pienempiä ku me!

Sanni: Ei saa lälätellä toisille. (VH,4)

Lapset ovat koulun liikuntasalissa jumppatuokiolla. Menin seuraamaan Mallan, Sonjan ja Markuksen kiipeilyä puolapuissa.

Markus: Oon näin korkealla (hyppää pois ja ilmoittaa). Mua pelotti vähä.

Aik3: Ai pelotti vai?

Markus nyökkää hymyillen. (MH,4-5)

Esimerkeistä on havaittavissa, että lapset tuovat esiin sanallisesti tai kehon kielellä, miltä jokin toimintatapa heistä tuntuu. Joona osoittaa jalkoja tömistäen, että hän ei tykkää toisten lasten toiminnasta. Markus puolestaan kertoo aikuiselle suoraan tuntemuksistaan. Havaintojen perusteella lapset eivät osoittaneet tunteitaan fyysisesti toisiaan kohtaan. Lasten keskuudessa oli yksi tilanne, missä tunteet purkautuivat esinettä kohtaan, mikä kuvataan seuraavassa esimerkissä.

Lapset olivat siirtymässä ulkoa takaisin sisälle. Olin seuraamassa Miinan vaatteiden riisumista. Miinalla oli vaikeuksia takin pois ottamisessa.

Miina: Tyhmä! (sanoi takille).

Miina hieman pontevammin yritti ottaa takkia pois ja saikin sen riisuttua. Miina ripusti vaatteen naulakkoonsa ja lähti käsi pesulle. (MH,25)

Aineistoesimerkissä Miina purkaa sanallisesti riisuutumisen tulleen ongelman takkiaan kohtaan. Hän myös tuo tunteensa esille fyysisesti, riisumalla takkia hie-
man voimakkaammin.

Tunteiden säätely ja hallinta päiväkodin arjessa näkyi myös *ristiriitatilanteiden käsittelyinä*. Lapset selvittivät useimmiten itse omat ristiriitansa. Lapset kertoivat omat näkemyksensä asioista, jonka jälkeen tilanne yleensä unohtui tai selkeytyi. Lapset vaikuttivat myös unohtavan melko nopeasti ristiriitatilanteet, varsinkin silloin, jos ristiriitatilanne jostain syystä keskeytyi, kuten seuraavassa esimerkissä.

Lapset ovat leikkimässä isossa ryhmähuoneessa heidän omassa lapsiryhmätallassa. He ovat rakentaneet penkeistä ja matoista hyppypaikan. Lapset jonottivat penkkien päässä omaa hyppyyvuoroaan. Joonaa oli juuri hypännyt omalla vuorollaan. Joonaa tulee oman hyppyyvuoronsa jälkeen penkkiä pitkin vastakkaiseen suuntaan. Hän menee jonon läpi Sonjan edestä. Sonja luulee, että Joonaa on tulossa hänen eteensä jonottamaan.

Sonja: Et saa etuilla!

Joonaa: Ei saa tehdä noin. Ei saa huutaa.

Joonan ja Sonjan sanaharkka jatkuu. Sonja laittaa kädet puuskaan ja Joonaa on siirtynyt jonon viimeiseksi. Sanaharkka loppuu ja unohtuu, kun tulee Sonjan vuoro hypätä. (VH,4)

Kuten esimerkistä voi havaita, lasten ristiriidat ratkesivat monesti pelkän tilan-
nemuutoksen avulla.

Aineistosta oli myös havaittavissa, että lapsilla oli erilaisia tapoja, miten he käsittelivät ristiriitatilanteet. Näihin tapoihin kuuluivat esimerkiksi vaatimusten esittäminen sekä toisen puolustaminen, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

Joakim oli kantamassa itse ison määrän junanradan rakennustarvikkeita ja alkoi itse rakentaa junanrataa majan alle. Toni tuli myös majan alle.

Toni: Mä ostin pari piisaa (hänellä oli muutama leikkiauto käsissään). Mä ostin pari piisaa.

Joakim: Aha.

Toni: Ostako tästä?

Joakim: En.

Toni: Mä käyn ostaas lisää. Älä sitte ota niitä.

Joakim: Mä otan yhen.

Toni: Ei saa ottaa!

Joakim: Mä otin jo.

Toni: No mä en leiki sitte sun kans. Mä en leiki sun kans tää sisällä, mutta kyllä sitte ulkona.

Joakim: Mä laitoin takasi sen.

Toni: Kiitos! (MH,11)

Olin seuraamassa Mallan ja Sannin leikkejä, kun Niina tuli päiväkodille. Hän meni Mallan ja Sannin leikkeihin mukaan. Sanni ottaa puheeksi sen, että Niina ei ole syönyt päiväkodilla aamupalaa.

Sanni: Sä et oo syöny aamupalaa!! (Kiukkuinen äänensävy)

Niina: Oon mä syöny kotona!

Malla: No ei sun tarttekaa.

Sanni: Mut et päiväkodis!

Malla: Kyllä Niina on syönyt aamupalan!

Keskustelu päättyy siihen ja tytöt alkavat leikkiä yhdessä. (MH,10)

Ensimmäisessä esimerkissä Joakim ja Toni ovat yhdessä leikkimässä autoilla. Joakim ottaa leluauton Tonilta ilman lupaa, mikä aiheuttaa heidän välilleen ristiriidan. Ristiriidat ratkesi, kun Toni esitti uhkavaatimuksen Joakimille eli osoitti, ettei hän jatka leikkimistä Joakimin kanssa, mikäli hän ei palauta lelua. Toisessa esimerkissä Sannin ja Niinan välille tulee väittely, onko ollut oikein, ettei Niina ole ollut syömässä päiväkodissa aamupalaa. Ristiriidat saadaan käsiteltyä, kun Malla puolustaa Niinan näkemystä. Havaintojen perusteella lapset siis käsittelivät ristiriitatilanteita itsenäisesti eri tavoilla ja näistä tilanteista päästiin melko nopeasti ylitse. Lapset kuitenkin kertoivat haastatteluissa, että tilanteista riippuen tarvittiin aikuisten apua ristiriitujen selvittämisessä.

Lasten ristiriidat saattoivat unohtua välillä melko nopeasti, sillä päiväkodin arjessa osana tunteiden säätelyä ja hallintaa oli havaittavissa lasten *mielen nopeat muutokset*. Lapset muuttivat hyvin nopeasti mieltään erilaisista asioista ja erityisesti siitä, mitä toimintaa he haluavat tehdä, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Joona menee hetkeksi köysille, kunnes päättää mennä toisen kaverin luokse.

Joona: Mä meen Matin luokse.

Joona lähtee puolapuille, joissa Matti on, mutta vaihtaa matkalla mieltään.

Joona: Mä haluan heittää korin (puhuu itseksensä).

Joona menee Aik2 luokse.

Joona: Mä haluan heittää korin.

Aik2: Tuotaa, (katselee ympärillä olevia koripallon koreja) on puolapuu, köydet, renkaat, patjat, mut heitä nyt tuonne.

Joona lähtee heittämään koria Aik2 selän taakse. (MH,5)

Joona on hetken aikaa köysillä, kunnes päättää lähteä puolapuille. Matkalla puolapuille hän saakin ajatuksen heittää palloa koriin. Lapset siis saattoivat olla ensiksi kovin innoissaan jostain toiminnasta, kunnes kuulivat tai huomasivat vielä mieleisemmän toiminnan. Lapset olivat taipuvaisia mielen nopeille vaihteluille, eikä heidän keskittymisensä ja jaksaminen aina riittänyt yhteen toimintaan kovin pitkäksi aikaa.

5.3 Lapsi riippuvainen aikuisesta

Lasten itsenäisyyden ilmenemisessä oli havaittavissa, että lapset eivät aina pärjänneet tai saaneet toimia itsenäisesti. Lapset olivatkin riippuvaisia aikuisista ja aineistosta oli nähtävissä, että riippuvuus aikuisesta jakautui apuun aikuiselta sekä aikuiseen toiminnan säätelijänä.

5.3.1 Apu aikuiselta

Lapset tarvitsivat aikuisen apua päiväkodin arjessa. *Avun tarvitseminen* näkyi arjen eri tilanteissa. Lapset pyysivät sanallisesti apua pukeutumiseen, vaatteiden suoristamiseen ja leluihin liittyen. Aina lasten avun pyyntö ei kuitenkaan ollut selkeää sanallinen avun pyyntö, kuten seuraavasta aineistoesimerkistä tulee ilmi.

Niina yritti edelleen laittaa vetoketjuaan kiinni.

Aik1: Saatko sinä?

Niina: En.

Niina siirtyi lähemmäs aikuista ja antoi hänen laittaa vetoketjun kiinni.

Niina: Mä meen jo laittaan kengät.

Aik1: Saat mennä laittaan. (VH,15)

Esimerkissä Niina ei kysy aikuiselta apua, mutta hän osoittaa, ettei saa vetoketjua kiinni ja hakee apua menemällä lähemmäs aikuista. Havainnointiaineistossa oli myös tilanteita, joissa lapset eivät olleet millään tapaa osoittaneet tarvitsevansa aikuisen apua, mutta aikuinen silti auttoi ja lapset hyväksyivät aikuisen avun. Yleensä pukeutumistilanteissa lapset antoivat aikuisten auttaa ja he melko harvoin kielsivät aikuisen avun. Lapsia avustettiin ja autettiin vielä enemmän sellaisissa tilanteissa, joissa opeteltiin uusia taitoja. Myös näissä tilanteissa lapset ilmaisivat hyväksyvänsä aikuisen avun, ja he enemmänkin osoittivat innostuneisuutta siitä, että heille opetetaan uutta asiaa.

Havainnoidessa tuli esiin, että lapset turvautuivat aikuisen apuun myös *toiminnan varmistamisen* kautta. Lapset ottivat aikuisiin kontaktia tiedustellen tekevätkö he jonkin asian oikein. Aikuisen varmistusta haettiin myös pukeutumiseen ja toiminnan tekemiseen, kuten vessaan menosta. Havainnoidessa tuli esiin tilanne, missä lapsi haki varmistusta tekemälleen tehtävälle ja tätä varmistusta hän

ei saanut. Tällöin lapsi teki oman päätöksen, joka kuitenkin jälkeinpäin osoittautui aikuisen mukaan vääräksi päätökseksi.

Toiminnan varmistamista tapahtui myös toisinpäin eli aikuiset varmistelivat, että lapset olivat tehneet ja muistaneet tehdä eri toimintoja. Useimmiten aikuisten varmistelut liittyivät hyvin arkisiin toimintoihin. Aikuiset tiedustelivat lapsilta, ovatko he käyneet vessassa, vetäneet vessan ja pesseet kädet. Myös lasten osaaminen oli aikuisten varmisteluiden kohteena. Tämän voi havaita seuraavasta aineistoesimerkistä.

Lapset ovat riisumassa vaatteitaan siirtyäkseen päiväunille. Markus meni riisumaan vaatteitaan aikuisen lähelle. Markuksen vaatteiden taittelu ei aikuisen mukaan mennyt ihan oikein ja hän kertasi taitteluohjeet.

Aik1: Nyt ei ihan menny hyvin tuo paita. Katotaas kuinka se taitellaan.

Aikuinen alkaa tekemään taittelun alkua ja antaa Markuksen jatkaa siitä. Markus taittelee paidan aikuisen ohjeiden mukaisesti.

Aik1: Muistaksä kuinka housut taiteltiin?

Markus ei vastaa mitään, vaan alkaa taittelemaan housuja.

Aik1: Aivan oikein!

Markus hymyilee ja lähtee lepohuoneeseen. (MH,18-19)

Esimerkissä Markuksen paidan taittelu ei onnistunut heti, minkä vuoksi aikuinen auttoi häntä. Tämän jälkeen aikuinen vielä varmisti, muistaako Markus housujen taittelutavan. Lasten toimintaa siis varmisteltiin, mikäli aikuinen jostain syystä pohtii lapsen osaamista.

Lasten toiminnan varmistamisen lisäksi aikuiset toimivat *toiminnan ohjaajina ja ohjeen antajina*. Lapset saivat monissa eri tilanteissa aikuisilta toimintaohjeita. Aikuiset ohjasivat lapsia menemään jonnekin, tekemään jotain tai toimimaan tietyllä tavalla, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Ruokailun lopussa aikuinen antaa lapsille ohjeen ruokailun jälkeen tapahtuvaa herkuttelelu varten.

Aik1: Hei kuunnelkaa lapset! Sit ku mennään pois, niin otetaan maitokupit mukaan.

Markus: Mä otan mukaan ja kannan sen näin.

Markus laittaa mukin hänen suun eteen ja pitää siitä suullaan kiinni.

Aik1: Et kyllä kannan niin!! (hyvin jämakällä äänensävyllä)

Tässä välissä Joakim on lähtenyt viemään kuppiaan pois.

Aik1: No nyt se Joakim vei sen kupin pois.

Joakim: Mut emmä juo maitoa

Aik1: Kaikki juo maitoa.

Joakim: Mä juon vettä!

Aik1: No mut sä tarviit joka tapauksessa kuppia.

Joakim lähtee hakemaan uuden kupin. (MH,13-14)

Aineistoesimerkissä aikuinen antaa lapsille ohjeen ottaa juomakuppi mukaan lapsiryhmään. Tässä esimerkissä tulee esiin myös se, miten lapsi saattoi tulkita aikuisen ohjeen eri tavalla tai hyvin kirjaimellisesti. Lapset toimivat ohjeiden mukaan, mutta saattoivat ymmärtää ne eri tavalla kuin aikuinen oli tarkoittanut. Lapsille annettiin myös erilaisia kehotuksia ja muistutuksia. Aikuiset siis antoivat ohjeita sekä ohjasivat lasten toimintaa ja useimmiten lapset toimivatkin näiden ohjeiden mukaisesti. Lapset osoittivat hyväksyvänsä aikuisten ohjeistukset toimimalla niiden mukaan. Lapset osoittivat myös sanallisesti toimivansa niin kuin heitä on pyydetty.

5.3.2 Aikuinen säätelee toimintaa

Aikuiset säätelivät lasten toimintaa *käskeyjen* muodossa. Lapsia käskytettiin erityisesti arjen toiminnoissa, kuten vessaan ja syömään menemisestä sekä jälkien siivoamisesta ja pukeutumiseen liittyen. Seuraavissa esimerkeissä tulee ilmi, miten aikuinen káskee lasta tekemään arkisen toiminnan.

Lapset alkavat siirtyä välipalalle pienissä ryhmissä. Toni ja Esa ovat yhdessä leikkimässä, kun aikuinen tulee tiedustelemaan lasten halukkuutta lähteä välipalalle.

Aik2: Tuleeko Toni välipalalle?

Toni: En mä tuu.

Aik2: Aha. Tuleeko Esa?

Esa pudistaa päätään. Pojat jatkavat leikkiään, kunnes aikuinen tulee uudestaan.

Aik2: Toni tuu sä välipalalle.

Toni: En! (Hyvin painokkaalla äänellä)

Aik2: Nyt ei ollu pyyntö, vaan käsky!

Toni lähtee tarmokkaasti ja kiukkuisesti pois leikistä ja siirtyy käsipesulle. (MH,20)

Joakim ja Esa olivat leikkimässä yhdessä. Aikuiset valmistelivat siirtymistä ulkoiluun. Aikuinen tuli hyvin pian keskeyttämään poikien leikin.

Aik2: Pojat, käykää vessassa niin ootte sit jo käyny ja saatte tulla sitte jatkamaan leikkiä.

Joakim: Ei mulla oo vessa hätää.

Aik2: Joo, mutta silti käydään.

Esa lähti ensimmäisen, jonka jälkeen Joakim lähti perästä. (MH,23)

Ensimmäisessä esimerkissä aikuinen ensiksi tiedustelee lasten halukkuutta välipalalle ja lapsista kukaan ei halunnut. Myöhemmin aikuinen ei enää tiedustele halukkuutta, vaan osoittaa käskyn muodossa, että Tonin on lähdettävä. Toisessa esimerkissä aikuinen káskee lapsia vessaan. Joakim kuitenkin kertoo, ettei hänellä ole vessahätää, jonka jälkeen aikuinen tuo esille, että lapsen on silti mentävä

vessaan. Tästä voidaan havaita, että lasten itsenäistä toimintaa ja arvioita omista taidoistaan rajoitettiin aikuisten toimesta.

Aikuisten esittämät käskyt liittyivät myös lasten toimintojen tai leikkien kieltämiseen. Lasten toimintaa ja leikkejä kiellettiin vedoten turvallisuuteen sekä taitojen riittämättömyyteen. Aikuiset myös kielsivät lapsia käyttämästä leluja tai tavaroita vääränlaiseen tarkoitukseen, kuten leikkitarjottimen käyttämistä pään päällä tasapainoilun harjoitusta varten. Useimmiten aikuisten kieltoihin yhdistyi jokin selitys, miksi kiello annetaan. Muiden käskyjen yhteyteen ei selitystä aina tullut. Tämä saattoi johtua siitä, että käskyt liittyivät päiväkodin arjen toimintoihin, jotka vain kuuluivat lasten päivään. Aikuiset pyrkivät varmistamaan käskyjen kautta, että lapset tekevät tietyt toiminnot päivän aikana. Havainnoidessa tuli myös tilanteita, jolloin lapsen toimintaan puututtiin, mutta aikuisen motiivi jäi epäselväksi, kuten seuraavasta esimerkistä voi havaita.

Olimme viettäneet esikouluikäisten läksiäisjuhlaa päiväkodin liikuntasalissa, minkä jälkeen läksiäisjuhlia jatkettiin pihalla "retkeillen". Lapset istuivat vilttien päällä ja söivät jätskiä ja munkkia. Sanni ei ollut vielä saanut eväitään ja seiso viltin päällä. Aikuinen puuttui tähän.

Aik1: Istu Sanni alas.

Sanni istui jalkojensa päälle.

Aik1: Istu ihan peppusi päälle.

Sanni istahti hitaasti pepulleen. (MH,27-28)

Esimerkissä Sannia käsketään istumaan viltin päälle ja Sanni istuu jalkojensa päälle. Aikuinen ei kuitenkaan tykännyt, että Sanni istuu jalkojensa päällä, vaan käski istumaan kunnolla ja Sanni toimi ohjeen mukaan.

Aikuisten tekemät päätökset myös toivat esiin, että lapset ovat riippuvaisia aikuisista. Aikuisten tekemät päätökset olivat läsnä erityisesti lasten pukeutumisessa. Seuraava aineisto-ote on esimerkki aikuisten tekemistä pukeutumiseen liittyvistä päätöksistä.

Tutkija: No mistä mistäs asioista te saatte päättää itse? (Pidempi hiljaisuus) Saatteko te valita esimerkiksi, että mitä te puette pihalle päälle?

Sonja: Ei.

Essi: Ei.

Tutkija: Ei... Sanooko aikuinen, että mitä puetaan?

Sonja & Essi: Joo o. (HA,5).

Esimerkissä lapset kertovat, miten aikuisilla on valta vaatteiden valinnassa. Aikuiset siis tekivät päätöksiä siitä, mitkä vaatteet puetaan, missä tahdissa riisutaan, milloin lapsen pitää itse selviytyä pukeutumisesta, ja mikä on oikea tapa taitella vaatteet. Seuraavassa aineistoesimerkissä tulee esiin, miten lapsen riisumistahti ei miellytä aikuista.

Lapset olivat siirtymässä päiväunille. Olin seuraamassa Tonin vaatteiden riisumista. Hän riisui housuja hyvin hitaasti pois jalasta. Tässä vaiheessa aikuinen tuli ja veti Tonin housut pois jalasta, ilman, että Toni olisi pyytännyt apua. Toni oli hieman hämillään ja aikuisen reaktiosta oli nähtävissä, että Tonin vauhti ei miellyttänyt häntä. Toni ei sanonut mitään, eikä laittanut vastaan. (MH,14)

Esimerkissä Toni riisuu housujaan hitaasti, mikä ei miellytä aikuista, jonka seurauksena aikuinen tulee mitään sanomatta poistamaan lapselta housut. Aikuiset tekivät päätöksiä ja ajoittain he eivät selittäneet toimintaansa ja päätöksiään lapsille. Tällaisia tilanteita oli hyvin harvoin ja useimmiten aikuiset kertoivatkin päätökseen johtaneet syyt. Aikuiset tekivät myös päätöksiä, jotka rajoittivat tai estivät lasten leikkejä, toimintaa tai osallistumista. Aikuiset muun muassa estivät leikin vaihtamisen vedoten aikuisen alkavaan toimintaan sekä estivät osallistumisen vedoten lapsen epäsovivaan käyttäytymiseen.

Lisäksi ruokailutilanteissa oli nähtävissä aikuisten tekemiä päätöksiä. Lasten puolesta päätettiin, paljonko voita voi laittaa leivälle ja saako lapsi lisää ruokaa. Seuraavassa esimerkissä voi havaita aikuisen tekemän päätöksen lapsen ruoan ottamiseen.

Lapset ovat lounaalla. Aikuinen on tarjonnut lapsille aikaisemmin lisää leipää, jolloin Toni on kieltäytynyt leivän ottamisesta. Toni kuitenkin muuttaa mieltään.

Toni: Saisinko lisää leipää?

Aik2: Mä kysyin sulta, otatko lisää ja sä et enää halunnu. Sulla on vain kiire pois täältä. Et sä pääse sen aikasemmin, vaikka oot syöny. Ei tekisi mieli antaa leipää, että oppisit, että jaksaisit kyllä syödä.

Toni on hieman nolostunut ja hämmentynyt. Menee hetken aikaa, kunnes aikuinen tarjoaa uudestaan leipää.

Aik2: Haluaksä Toni vielä sitä leipää?

Toni: Joo.

Aikuinen tarjoaa leipää Tonille ja Toni ottaa itselleen leivän. (MH,21)

Esimerkissä Toni on muuttanut mieltään ja haluaa sittenkin lisää leipää. Aikuinen vetoaa lapsituntemukseensa, miksi hänen ei tekisi mieli enää tarjota lapselle uudestaan leipää. Kuten esimerkki osoittaa, lapset ovat hyvin riippuvaisia aikuisesta ja aikuisten päätöksistä, jotka saattavat heikentää lasten itsenäisyyttä.

Aikuiset säätelivät lasten toimintaa *sääntöjen ja niiden noudattamisen* kautta. Aikuiset muistuttivat lapsia säännöistä, joita tulee noudattaa erilaisten toimintojen yhteydessä, kuten käsien pesu vessan jälkeen, käyttäytymistavoista ja tossujen pitämisestä jumppatuokiolla. Aikuiset myös poistivat lapsia tilanteista ja tiloista, jos lapset toimivat vastoin asetettuja sääntöjä. Lapset myös itse toivat monta sääntöä esiin, joita heidän tulee noudattaa. Lapset mainitsivat haastatte- luissa säännöiksi muun muassa, että ruokaa ei saa hakea itse, kaikkea tarjolla olevaa ruokaa tulee ottaa, oman lapsiryhmän tilojen ulkopuolelle ei saa mennä leikkimään ja kengillä ei saa mennä lapsiryhmän tiloihin.

Lapset olivat siis tietoisia säännöistä ja sääntöjä tuli noudattaa. Mikäli joku lapsi ei toiminut yhteisten sääntöjen mukaan, lapset saattoivat kertoa tai uhata kertoa aikuiselle väärästä toimintatavasta. Havainnointien perusteella oli kuitenkin tilanteita, joissa lapset olivat tietoisia säännöistä ja toivat ne jopa esiin, mutta syystä tai toisesta he eivät noudattaneet asetettua sääntöä, kuten seuraava esi- merkki osoittaa.

Olin seuraamassa lasten leikkiä korjaamoleikkihuoneessa. Lapset leikkivät aikuisten va- koilua. Aikansa leikittyään Sanni alkaa pohtimaan huoneessa olevaa lapsimäärää.

Sanni: Täälä on ny varmaan liikaa. Tääl on liikaa.

Sanni selkeästi katsoo minua kohti.

Tutkija: Onko liikaa?

Sanni: Joo. Täälä saa olla vain Niina ja Malla ja minä ja...Malla. Tääl on ny vähä liikaa ku tääl ei mahdu pelleil...Tääl on...Ei oo liikaa.

Sannin todetessa, että lapsia ei olekaan huoneessa liikaa, he alkavat jatkamaan leikkiä. (VH,2)

Esimerkissä Sanni muuttaa mielipidettään huoneessa sallittavasta lapsimäärästä, kun en ottanut kantaa lapsen esittämään sääntöön. Myöhemmin selvisi, ettei huoneessa saisi olla kerrallaan kuin 3-4 lasta. Kuten esimerkki osoittaa lasten ha- lukkuus noudattaa sääntöjä vaihteli tilanteen ja toiminnan mukaan. Useimmiten hauskanpidossa ja leikeissä sääntöjen noudattaminen unohtui tai unohdettiin. Kuitenkin perustoiminnoissa kuten pukeutumisessa tai ruokailussa lapset saat- toivat hyvinkin tarkasti seurata, että sääntöjä noudatetaan erityisesti tasapuoli- suuden vuoksi; jos lapselle on sanottu, että pitää laittaa takki tai pitkähihainen päälle ulkoilemaan, lapsi varmistaa, että muutkin lapset laittavat samat vaatteet päälle.

Aikuisten toiminnassa oli myös havaittavissa lasten *toiminnan kyseenalaistamista*. Toiminnan kyseenalaistaminen näkyi lasten kertomien asioiden epäilemisinä. Lapsen sanomaa ei aina uskottu, vaikka aikuinen ei olisi nähnyt tilanteen tai lapsen toiminnan todellista kulkua. Myös lasten toiminnan ja osaamisen vähättelyä oli nähtävissä. Lasten piti mennä vessaan silloin kun aikuinen käski, eikä lapsi saanut olla menemättä, vaikka vessahätää ei ollut. Havainnointien perusteella oli muutamia tilanteita, joissa aikuiset toivat lasten kuullen omat kyseenalaistukset esille. Tämän voi havaita seuraavista esimerkeistä.

Siirryimme ruokasaliin ruokailemaan. Ruokasaliin päästessä ja paikkojen jaossa Mallalle osoitetaan toinen paikka kuin se mihin hän oli menossa.

Aik1: Malla myös tulee tänne pöytään.

Malla perääntyy.

Aik1: Malla tuu vaan.

Malla pudistaa päätään.

Aik1: Kyllä sä voit tulla, Sanniki voi tulla.

Malla tulee pöytään, kun Sannikin tuli.

Aik1: Tais olla siitä ny kii, ku Sanni ei tullu (osoittaa puheensa muille aikuisille). (MH,13)

Olemme viettämässä Mallan syntymäpäiviä. Sanni ja Sonja ovat toimineet posteljooni laulussa posteljooneina. Laulun loputtua Sanni on menossa takaisin istumaan, mutta aikuiset haluavat ottaa vielä kuvan mallasta ja posteljooneista hänen vierellä.

Aik3: Tuuppa Sanni viä. Aikuinen(2) saa ottaa semmosen kuvan, missä te ootta vieres siinä. Sanni suuntaa Sonjan kanssa samalle puolelle.

Aik3: Sanni tuu tänne. Mee sinne puolelle (osoittaa tuolin toista vierustaa).

Sanni siirtyy Mallan toiselle puolelle, mutta ei mene aivan Mallan viereen.

Aik2: Mee Sanni siihen Mallan viereen.

Sanni ei mene Mallan viereen, vaan mene Sonjan viereen. Aikuinen(3) tulee ja ottaa Sannia kädestä kiinni ohjaten Sannin paikalle ja samalla kommentoiden.

Aik3: Ei. Hän ei ymmärrä sanaa viereen (Katsoo samalla toisen aikuisen päälle). (VH,5)

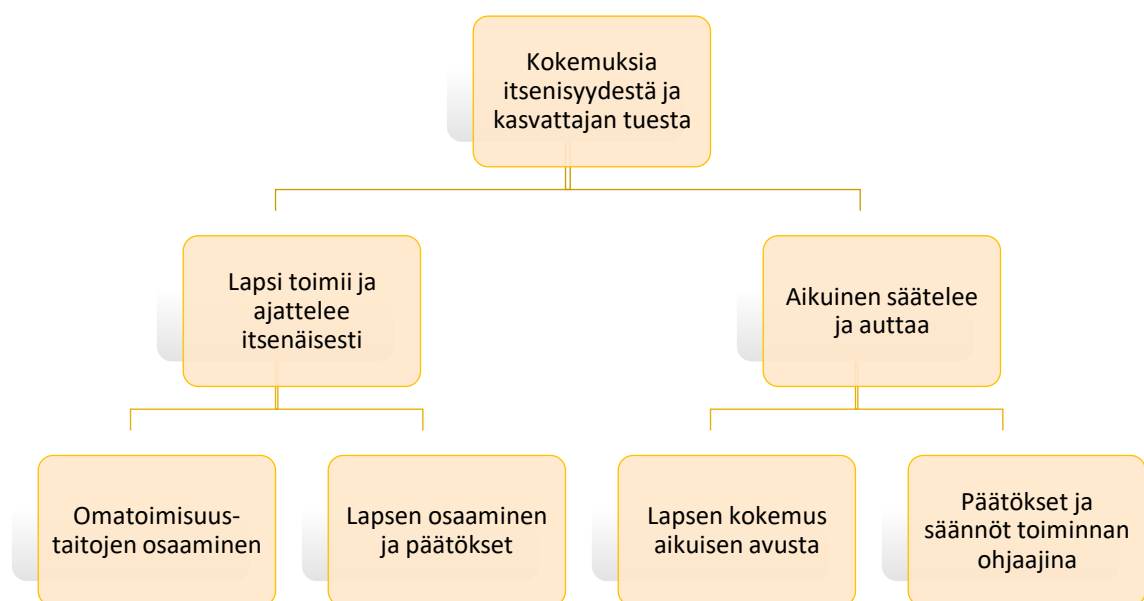
Esimerkeissä aikuiset epäilevät lapsen motiiveja ääneen sekä kyseenalaistavat lapsen ymmärrystä. Näin ollen aikuisten toiminta voi toisinaan olla lasten itsenäisyyttä heikentävää ja rajoittavaa.

Kuten edellä kuvatut tulokset osoittavat, lasten itsenäisyys tulee näkyviksi monin eri tavoin päiväkodin arjessa. Itsenäisyys, tulosten perusteella, ulottuu lasten arjessa monen eri osa-alueeseen ja limittyy niiden sisällä. Itsenäisyyden ilmenemisen lapset myös tuottivat näkemyksiään itsenäisyydestään. Seuraavaksi käydäänkin läpi, miten lapset itse kokevat itsenäisyyden sekä kasvattajan tuen.

6 LASTEN KOKEMUKSIA ITSENÄISYYDESTÄ JA TUESTA

Tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten lapset kokevat itsenäisyyden ja kasvattajan antaman tuen. Lasten esille tuomissa kokemuksissa oli nähtävissä yhteneväisyyttä itsenäisyyden ilmenemisen kanssa, mutta myös eroavaisuuksia löytyi. Kokemukset itsenäisyydestä ja kasvattajan tuesta jakautuivat kahteen pääluokkaan: lapsi toimii ja ajattelee itsenäisesti sekä aikuinen auttaa ja säätelee. Taulukossa 4 on näihin kategorioihin pohjautuvat luokittelut.

TAULUKKO 4. Luokittelu lasten kokemuksista itsenäisyydestä ja kasvattajan tuesta



6.1 Lapsi toimii ja ajattelee itsenäisesti

Aineiston perusteella lapset kokivat osaavansa toimia ja ajatella itsenäisesti. Haastatteluissa lapset jopa hyvin voimakkaasti korostivat, miten he jo osaavat asioita itse ja pärjäävät ilman aikuisen apua. Tämä teema jakautui vielä kahteen

eri yläluokkaan, jotka olivat omatoimisuustaitojen osaaminen sekä lapsen osaaminen ja päätökset, jotka kuvaan seuraavaksi.

6.1.1 Omatoimisuustaitojen osaaminen

Lapset toivat haastatteluissa esille, että he kokevat *hallitsevansa ruokailutaidot*. Lapset kertoivat, mitä kaikkea he jo osaavat. He mainitsivat osaavansa *ottaa ruokaa*, hakea ruokaa ja päättää otettavan ruoan määrän. Lapset toivat myös havainnointitilanteissa esille ruokailutaitojen hallintaa, sillä he ajoittain sanoivat *voitelevan itse* leivän. Haastattelujen perusteella lapset pitivät itsestäänselvyytenä, että osaa syödä itse ja hallitsee ruokailutaitoja. Lapset myös osoittivat osaavansa arvioida ruokahaluaan ja pohtivat myös tekijöitä, jotka saattavat heikentää ruokahalua, kuten seuraava aineistoesimerkki osoittaa.

Tutkija: Onko sitten jotakin sellaisia asioita, joista te haluaisitte itse päättää, mutta te ette vielä saa?

Sonja: On!

Tutkija: Mikä asia?

Sonja: No mä haluaisin päättää et...hmm... että... koska mennään syömään ja koska ei.

Tutkija: Nii et koska mennään syömään?

Sonja: Nii...

Tutkija: Huvittaako aina mennä syömään...

Sonja: Ei...

Essi: Ei.

Tutkija: ...ku on ruoka-aika? Ei, okei.

Sonja: Ei ainakaa päikkäreitten jälkeen, jos on vielä väsyny.

Tutkija: Nii jos on väsyny, joo.

Essi: Varmasti toisia väsy, ku nukkunu. (HA,5-6)

Esimerkissä Sonja pohtii, miten väsymys saattaa heikentää ruokahalua, minkä vuoksi syömään meneminen ei tunnu niin mukavalta. Lapset kertoivat haastatteluissa, miten he hallitsevat ruokailutaitoja. Kuitenkin he toivat esille myös sen, että he eivät aina saa toimia täysin itsenäisesti ruokailussa, vaikka he kokivatkin osaavansa. He kertoivat, miten erilaiset asiat ja läsnä oleva aikuinen vaikuttavat siihen, saavatko he ottaa ruokaa itsenäisesti. Lapset kertoivat esimerkiksi, että keittoa ei saa ottaa itse ja pitää olla tietyn ikäinen saadakseen ottaa ruokaa itse. He myös mainitsivat, että jotkut aikuiset antavat ottaa ruokaa itse ja toiset taas ei.

Ruokataitojen lisäksi lapset kokivat *hallitsevansa vessataidot*. Lapset kertoivat osaavansa käydä itse vessassa, *pyyhkiä itse* ja pestä kädet itse. Lapset osoittivat selkeästi, että heille on itsestään selvää hallita vessataidot. Tämä tuli esille, kun lapset naureskelivat kysymyksilleni, osaavatko he käydä vessassa tai pestä kädet, sekä tokaisivat, että *totta kai!* Myös *pukeutumistaitojen hallitseminen* oli lapsille itsestään selvää. Lapset omasta mielestään osasivat riisua ja pukea itse sekä kokivat saavansa valita päälle laitettavat vaatteet itse. Haastatteluissa lapset mainitsivat useaan otteeseen, että pärjäävät pukeutumisessa itsenäisesti ilman aikuisen apua. Tässä tulee kuitenkin esiin ristiriita havainnointiaineiston kanssa, sillä havainnointitilanteissa lapset usein saivat tai pysyivät apua pukeutumiseen. Lapset siis kokivat hallitsevansa pukeutumistaidot ja näin ollen aikuisen avun tarve ei ehkä liittynyt lasten osaamattomuuteen, vaan enemmänkin huomion ja läheisyyden tarpeeseen.

Ruokataitojen, vessataitojen ja pukeutumistaitojen lisäksi lapset osoittivat *hallitsevansa liikunnallisia taitoja*. Useimmiten kysyttäessä lapsilta, mitä he jo osaavat itse, he alkoivat luetella erilaisia liikunnallisia taitoja. Lapset kertoivat kuinka he osaavat pyöräillä, keulia pyörällä, laskea liukumäestä, juosta ja potkia palloa. Seuraavassa esimerkissä osoittaa, miten lapset hyvin spontaanisti alkoivat kertoamaan omista liikunnallisista taidoistaan.

Olen seuraamassa lasten leikkejä pikkuhuoneessa. Leikin lomassa lapset alkavat jutella pyöräilystä ja he tulevat kertomaan minulle omista pyöräilytaidoistaan.

Joona: Mä osaan keulia.

Sonja: Mä osaan mennä ilman apupyöriä.

Sanni: Mä en osaa.

Niina: Mä osaan.

Juttelun jälkeen lapset jatkavat leikkejään. (MH,3)

Esimerkissä Joona, Sonja ja Niina kertoivat pyöräilytaidoistaan, jotka he jo osaavat. Sanni on ainut lapsista, joka kertoo, mitä taitoa hän ei vielä osaa. Lapset toivat esille myös osaavansa hienomotorisia taitojaan, kuten osaavansa piirtää ja tiskata astioita. Lapset yleensä pitivät ruokataitoja, vessataitoja ja pukeutumistaitoja itsestäänselvyytenä, sillä he eivät automaattisesti tuoneet haastattelussa esiin näitä taitoja. Kuitenkin liikunnallisista taidoista lapset osasivat kertoa hyvinkin tarkasti: mitkä taidot ovat hallussa ja mitkä taasen eivät ole.

6.1.2 Lapsen osaaminen ja päätökset

Haastatteluissa lapset toivat esille, että he *eivät tarvitse aikuisen apua*. Lapset kokivat osaavansa monia asioita jo niin hyvin, ettei aikuisten tarvitse auttaa tai tulla apuun. Erityisesti lapset kokivat, ettei aikuisten apua tarvita omatoimisuustaidoissa. Lapset toivat esiin, että he eivät tarvitse apua vetoketjun laittamisessa, pukemisessa, syömisessä tai vessassa käymisessä. Heidän mielestään avun anto on tarpeetonta, kun taidon jo osaa, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

Tutkija: No auttaako nämä aikuiset ikinä teitä, vaikka pukemisessa tai syömisessä?
 Toni: Ei.
 Markus: Ei.
 Tutkija: Ei auta.
 Toni: Me osataan itte tehdä ne.
 Tutkija: Niin että silloin ei tarte apua, ku osaa ite tehdä?
 Toni: Joo.
 Markus: Ei. (HA,44–45)

Leipä vaihtoehtoina on pehmoinen leipä tai näkkileipä. Pöydässä valmiina on pehmoista leipää. Aikuinen lähtee hakemaan näkkileipää.
 Joakim: Mä voitelen itte! Mä voitelen itte!
 Aik3: Joo kyllä mä tiän. (MH,22)

Ensimmäisessä esimerkissä lapset tuovat esille, että he eivät tarvitse apua pukemisessa tai syömisessä, sillä he hallitsevat nämä taidot jo. Toisessa esimerkissä lapsi tietää osaavansa voidella itse ja kertoo aikuiselle hyvin vahvasti pärjäävän leivän voitelussa ilman apua. Lapset olivat myös sitä mieltä, että aikuiset auttavat vain silloin, kun lapsi pyytää apua. Aineistosta tuli lisäksi esille, että lapset saavat piirtää ja pelata ilman aikuisen läsnäoloa sekä avustusta.

Lapset kuitenkin useaan otteeseen mainitsivat, miten lapsen ikä vaikuttaa aikuisen avun tarpeeseen. Lasten mielestä *iällä* oli *merkitystä omatoimisuustaitojen hallintaan*, kuten seuraavasta haastatteluesimerkistä voi havaita.

Tutkija: No mitäs tuota auttaako ne aikuiset siinä pukemisessa esimerkiksi?
 Joona: Joo. Pienempiä.
 Tutkija: Pienempiäkö?
 Joona: Joo.
 Tutkija: Ei sua ollenkaa?
 Joo: Ei...
 Tutkija: Tuleeko ne ikinä laittamaan mitää, vaikka hanskoja tai joitaki sulleki?
 Joona: Ei. Ne laittaa vain pienille.
 Tutkija: Vain pienille lapsille?
 Joona: Niin. (HA,22)

Esimerkissä Joonan kertoo, että ainoastaan pienempiä lapsia autetaan. Joonan ei pidä itseään enää pienenä, sillä hän osoittaa, ettei tarvitse enää apua toisin kuin häntä pienemmät lapset. Haastattelujen perusteella lapset kokivat olevansa jo niin isoja, että he hallitsevat omatoimisuustaidot. Tämän vuoksi he saattoivat ajatella, että aikuisen apu kuuluu pienille lapsille, jotka eivät vielä osaa kyseisiä taitoja.

Lasten osaamiseen ja tekemiin päätöksiin sisältyivät myös *lasten valinnat leikkeissä*. Lasten haastatteluissa tuli esiin, että lapset saavat valita leikin, leikkikaverin ja leikkipaikan itse. Leikkipaikan valinnassa lapset korostivat kuitenkin puheissaan, että paikka tulee valita oman lapsiryhmän tiloista. Lapset toivat esille myös saavansa leikkiä ilman aikuisen läsnäoloa ja liittyä leikkeihin ilman aikuisen päätäntävaltaa. Haastatteluissa lapset kertoivat lisäksi, että aikuiset eivät puutu kaverivalintoihin. Erään lapsen mukaan lapset, joilla ei ole leikkikaveria, leikkivät tyttöjen kanssa. Haastattelujen perusteella lapset kokivat saavansa tehdä monia itsenäisiä päätöksiä leikkeihin liittyen ja aikuisen läsnäolo vaikutti olevan hyvin vähäistä.

6.2 Aikuinen auttaa ja säätelee

Lasten kokemukseen itsenäisyydestä liittyi myös aikuisen apu ja säätely. Vaikka lapset kuvasivat, että eivät tarvitse apua, samalla monin paikoin apua koettiin tarvittavankin. Lisäksi aineistosta oli havaittavissa, että lapset kokivat aikuisten myös säätelevän heidän toimintaansa. Tämä teema jakautui hyvin selkeästi kahteen yläkategoriaan, jotka olivat lapsen kokemus aikuisen avusta sekä aikuisten päätökset ja säännöt toiminnan ohjaajina.

6.2.1 Lapsen kokemus aikuisen avusta

Lasten kokemus aikuisen avusta näyttäytyi siis *avun tarvitsemisena*. Haastatteluissa lapset kertoivat, missä asioissa he tarvitsevat aikuisen apua tai missä asioissa aikuiset heitä auttavat, kuten seuraavista esimerkeistä tulee esiin.

Tutkija: No mutta tuleeko aikuinen ikinä auttamaan ilman että te pyydätte? Että se tulee vain...(Toni alkaa puhumaan päälle)

Toni: Aik aik ku askartelee niin siinä tarvii apua.

Tutkija: Niin siinä tarvii apua.

Toni: Että koska ei tiiä mitä tekee niin voi tehä vahingos leikata näin.

Tutkija: Niin voi vahingos leikata. (HA,45)

Tutkija: Aaa. No auttaako ne sitte vaikka syömisessä?

Joona: Auttaa.

Tutkija: Auttaa. Millä tavalla?

Joona: Aikunen auttaa, jos tulee maitoo lattialle.

Tutkija: Maitoa lattialle..?

Joona: Joo.

Tutkija: No mitäs ne sitte tekee?

Joona: Pyyhkii sen pois.

Tutkija: Aaa. No et sä itte pyyhi sitä pois tai lapsi...

Joona: Pyyhin mäki!

Tutkija: Pyyhit säki. Niin se tehdään vähä niinku yhdes, aikuinen ja lapsi?

Joona: Joo. (HA,23)

Esimerkeissä lapset kertovat, että he tarvitsevat aikuisen apua askartelussa ja ruokailussa tapahtuneen vahingon siivoamisessa. Tarkasteltaessa aineistoja kokonaisuudessa voidaan sanoa, että lapset kokivat tarvitsevansa aikuisten apua uusissa ja heille oudoimmissa asioissa, mutta useimmiten he kokivat olevansa niin itsenäisiä, että aikuisen avulle ei ollut tarvetta. Toisaalta lapset myös kertoivat kysyttäessä haittaako aikuisen apu heitä, että aikuisen apu *ei haittaa* ja myöskään aikuisen läsnäolo ei haitannut. Eräs lapsi jopa kertoi, että aina aikuiset eivät edes huomaa lapsen avun pyyntöä.

Lapset toivat erikseen esille, miten erityisesti *ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa* tarvitaan *aikuisen apua*. Lapset kertoivat erilaisia toimintatapoja, miten pitää toimia, jos toiset lapset kiusaavat tai lasten välille syntyy konfliktitilanne. Lasten mukaan tällaisissa tilanteissa tulee mennä kertomaan aikuiselle tai mennä pyytämään aikuista apuun. Ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa lapset useimmiten korostivat, miten aikuinen tulee auttamaan tai hänet haetaan auttamaan. Haastattelujen perusteella lapset kokivat konfliktitilanteissa aikuisen olevan eräänlainen tuki ja turva.

6.2.2 Aikuisten päätökset ja säännöt toiminnan ohjaajina

Haastatteluissa lapset kertoivat *aikuisten tekemistä päätöksistä*, joiden mukaan heidän tulee toimia. Lasten mukaan aikuiset päättävät esimerkiksi päälle puetta-

vista vaatteista. Syyksi lapset mainitsivat sen, että aikuiset tietävät millaiset vaatteet kannattaa laittaa päälle. Lasten kertoman mukaan he pitivät epämiellyttävänä aikuisten päätöksenä päiväunille menemistä. Lapset osittivat, että päiväunille ei ole mukava mennä, sillä siellä on *tylsää* tai siellä oleminen tuntuu niin pitkältä ajalta. Toisaalta muutamissa haastatteluissa tuli esiin, ettei päiväunille meneminen haittaa ja välillä on mukavaa päästä lepäämään.

Aikuisten tekemät päätökset leikkikavereihin liittyen koettiin myös epämiellyttävinä. Lapset kertoivat haastatteluissa, miten aikuisten vaatimus lapsen leikkiin mukaan ottamisesta ei tunnu mukavalta, kuten seuraavasta esimerkistä voi havaita.

Tutkija: Jaa. No tekeekö aikuiset ikinä niin että ne sanoo, että ottakaa tämä lapsi leikkeihin mukaan?

Joona: Joo.

Tutkija: Joo, no miltäs se tuntuu?

Joona: Tyhmältä.

Tutkija: Tyhmältä?

Joona: Niin.

Tutkija: Joo. Miksi se tuntuu tyhmältä?

Joona: Siksi et se pilaa leikit.

Tutkija: Niin se pilaa leikit. Jooh.

Joona: Mutta pientä ei muuten laiteta muuten se aina pilaa leikit. (HA,24)

Esimerkissä Joona kertoo, miten aikuisten päätökset leikkikavereihin liittyen tuntuu ikävältä ja hän kokee, että näiden päätösten myötä leikki epäonnistuu. Aineiston perusteella leikkiin sijoitettu lapsi koettiin epämiellyttävänä aikuisen päätöksenä. Lapset osoittivat selkeästi, miten leikkiminen ei tunnu enää niin miellyttävältä, kun aikuiset puuttuvat leikkikaverivalintoihin.

Haastattelujen aikana lapset toivat esille, miten heidän tulee *noudattaa sääntöjä*. Haastatteluissa lapset luettelivat pitkiä listoja kaikista säännöistä, joita heidän tulee noudattaa: ei saa juosta sisällä, ei saa törmätä, ei saa potkia, ei saa mennä aikuisen penkkiin, ei saa soittaa soittimia ilman aikuisen lupaa, ei saa ottaa sänkyä, aikuiselle kerrottava vessaan menosta ja niin edelleen. Lapset olivat tietoisia monista eri säännöistä, vaikka niitä ei ollut missään esillä. He myös tiesivät, että näitä sääntöjä tulee noudattaa. Lisäksi lapset osasivat kertoa, mitä voi tapahtua, jos sääntöä ei noudata. Ajoittain lasten välisissä keskusteluissa esiintyi

kuitenkin ristiriitaa erilaisista säännöistä. Toisen lapsen mielestä jotain asiaa saa tehdä ja toisen mielestä asia oli täysin kiellettyä.

Haastatteluissa tuli muutamia mainintoja tilanteista, joissa lapset eivät olisi halunneet noudattaa joitain tiettyjä sääntöjä. Lapset kertoivat esimerkiksi tapahtumista, joissa heitä on kielletty toimimasta heidän haluamallaan tavalla, kuten kielletty aidan yli kiipeäminen. Eräs lapsi kertoi, miten hänen on pitänyt toimia ulkoilussa säännön mukaan, vaikka ei olisi halunnut.

Sonja: Mä voin laskee itte liukumäestä.

Tutkija: Nii että sä ihan itte voit laskee liukumäestä...

Essi: Nii ja mä halusin ihan itte laskee liukumäestä.

Tutkija: Aivan!

Sonja: Jos joku aikuinen sanois silloin sit ööö ja pienet muistaa pitää kädestä kiinni ööö mä en halua silti pitää vaikka pitää.

Tutkija: Nii jos joku pieni laskee sun kans vai niinkö?

Sonja: Nii ja mä pidän siitä kii itse ja sit mä lasken sen kaa tosta (osoittaa pihalla olevaa liukumäkeä).

Tutkija: Niin vaikka et sä haluisi pitää kiinni, niinkö?

Sonja: Niin. Pitää pitää et se ei tipuis, se haluis tulla laskeen eikä se sais mennä yksin laskeen.

Tutkija: Nii joo aivan, kyllä. (HA,8)

Esimerkissä Sonja kertoo, miten hänen on pitänyt laskea liukumäkeä yhdessä pienemmän lapsen kanssa ja pitää hänestä kiinni, vaikka hän ei olisi halunnut toimia näin. Lapset saattoivat siis kokea sääntöjen rajoittavan heidän omaehtoista toimintaansa.

Lasten haastatteluista oli havaittavissa erityisenä omana sääntöryhmänä *leikkiin liittyvät säännöt*. Lapset toivat haastattelujen aikana esiin, miten heidän tulee kertoa aikuisille, minne ovat menossa leikkimään ja kysyä lupa, saako tiettyyn paikkaan mennä leikkimään. Eräs lapsi osoitti, että on myös kysyttävä tilassa olevilta muilta lapsilta lupa mennä huoneeseen. Lapset lisäksi korostivat, että oman lapsiryhmän tilojen ulkopuolelle ei saa mennä leikkimään. Myös *säännöt ruokailussa* nousivat lasten puheissa esiin selkeästi omana sääntöryhmänä. Lapset kertoivat haastatteluissa monista säännöistä, joita heidän tulee noudattaa ruokailutilanteessa. Lapset kertoivat, että he eivät saa ottaa ruokaa itse, aikuisen on oltava vieressä ruokaa otettaessa, aikuisen tulee laittaa ruoka ja kaikkea tarjolla ruokaa on otettava. Ruokailutilanne näyttäytyi lasten puheiden perusteella

paikkana, jolloin lasten oman osaamisen hyödyntäminen jäi hyvin vähäiseksi.

Tämän voi havaita myös seuraavasta aineistoesimerkistä.

Tutkija: No onkos vielä joitaki muita asioita, mitä lapset ei saa tehdä, mutta aikuiset vain saa?

Joakim: Eilen ku mä, tänään ku mä totaa hmmm otin ruokaa niin aikuinen sano et ei. Se sano, että hmm se tekee aikuisen työtä.

Tutkija: Niin aikuinen saa vain?

Joakim: Niin. Se sano niin.

Esa: Tänään mä sain itte ottaa ruokaa.

Tutkija: Ja sä sait itte ottaa ruokaa. (HA,15)

Esimerkissä Joakim kertoo, miten hän on yrittänyt ottaa itse ruokaa, mutta hänet on estetty vedoten siihen, että ruoan laittaminen on aikuisen tehtävä. Haastatteluesimerkin Esan kertomuksesta voidaan havaita myös, miten tilannekohtaisia ruokailussa olevat säännöt ovat. Aineiston perusteella lapsille esitettyihin sääntöihin vaikuttivat muun muassa aikuiset, lapset, lapsiryhmä, tarjolla oleva ruoka ja kiire. Lasten puheista ei voinut kuitenkaan tulkita, että ruokailussa olleet säännöt olisivat heitä jollain tapaa haitanneet tai häirinneet. Haastatteluissa lapset useimmiten vain luettelivat erilaisia sääntöjä, eivätkä osoittaneet olevansa niitä vastaan.

7 POHDINTA

Tutkielmani viimeisessä luvussa pohdin tutkimuskysymyksittäin tutkimukseni saamiani tuloksia ja muodostan johtopäätöksiä. Lisäksi tarkastelen koko tutkimukseni luotettavuutta sekä arvioin sitä. Lopuksi vielä esitän aiheesta esiin tulleita mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella lasten itsenäisyyttä ja tarvetta tukeen lasten omista näkökulmista käsin. Tutkimukseni ensimmäisenä tavoitteena oli havainnointi- ja haastatteluaineiston avulla selvittää, miten lasten itsenäisyys ilmenee varhaiskasvatuksen arjessa. Tulosten perusteella lasten itsenäisyys varhaiskasvatuksen arjessa tuli ilmi lasten itsenäisenä toimintana, oman toiminnan ohjaamisena ja säätelynä sekä riippuvaisuutena aikuisesta. Lasten itsenäisessä toiminnassa olivat havaittavissa lasten monipuoliset taidot ja osaaminen. Näitä taitoja lapset kykenivät arvioimaan sekä huomioivat toimintaansa liittyviä syyseuraussuhteita. Banduran (1997, 36) mukaan tällainen kognitiivinen kehitys toimii lapsen itsenäistymistä rohkaisevana tekijänä. Merkittävää lasten osaamisen kannalta oli myös näyttää toisille, mitä taitoja on jo oppinut. Ecclesin (1999, 30–31) mukaan lapset harjoittavatkin sosiaalisissa ympäristöissä itsenäisyyttään muun muassa vertailemalla erilaisia suorituksiaan ikätovereidensa kanssa, kuten tutkimukseni lapsetkin tekivät.

Suoritusten vertailujen lisäksi sosiaalinen itsenäisyys (ks. Dowling 2010) ilmeni toisten ohjeistamisena. Lapset siis ohjeistivat ja jakoivat tietojaan ja taitojaan toisilleen. Dahlberg ja Moss (2004) määrittelevät itsenäisyyttä yksilön vastuunotolla omasta toiminnastaan saavuttaakseen asettamansa tavoitteet. Tässä tutkimuksessa vastuunotto näyttäytyi myös vastuun kantamisena toisen toiminnasta. Lasten käyttäytymisen ollessa itsenäistä, he saattavat kyetä kantamaan paremmin vastuuta toiminnastaan (ks. Deci & Ryan 1987, 1025), mutta myös toisten

toiminnasta. Tällainen toiminta osoittaa lasten hyödyntävän ajatteluaan ja tekevän sitä kautta erinäisiä päätöksiä ja valintoja, joilla on merkitystä hänen sosiaaliseen ympäristöönsä (ks. Turja & Vuorisalo 2017).

Lasten itsenäisyydessä olikin havaittavissa lasten hyödyntävän omaa ajatteluaan. He pyrkivät miettimään asioita oman ymmärryksen ja tiedon kautta, eivätkä ainoastaan tukeutuneet kavereiden tai aikuisten kertomiin näkökulmiin (ks. älyllinen itsenäisyys) (ks. Pritchard 2016, 30). Lapset toivat julki mielipiteitään, neuvottelivat, tekivät päätöksiä sekä pohtivat asioiden syitä ja seurauksia (ks. Berthelssen & Brownlee 2005, 56–57; Dowling 2010, 52; Turja & Vuorisalo 2017). Rautamiehen ja kollegoiden (2018, 61) tutkimuksessa lastentarhanopettajat kokivat itsenäisyyteen kuuluvan lasten taidot ajatella itsenäisesti, tehdä päätöksiä sekä kyky pohtia syitä ja seurauksia, jotka olivatkin tutkimuksessani nähtävissä. Lapset osoittivat, että he osaavat tehdä päätöksiä ja valintoja, joten aikuisten tulisi antaa mahdollisuuksia ajattelun hyödyntämiseen ja toimia täysin niiden pohjalta (ks. Berthelssen & Brownlee 2005; Deci & Ryan 1987; Koivula ym. 2019; Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991).

Lasten itsenäisyydessä ilmeni myös lapsen oman toiminnan ohjaaminen ja säätely. Tässä oli havaittavissa emotionaaliseen itsenäisyyteen liittyviä tekijöitä (ks. Dowling 2010) eli tunteiden hallintaa ja säätelyä. Koivulan ja kollegoiden (2019) sekä Rautamiehen ja kollegoiden (2018) tutkimuksissa lastentarhanopettajat kokivat, että lasten tulisi itsenäisyyden edistymisen kannalta oppia säätelemään tunteitaan, erityisesti hankalia ja epämiellyttäviä tunnekokemuksia. Lasten keskuudessa tunteiden säätely näyttäytyi pitkälti sanallisena viestimisenä tai ilmeiden ja eleiden kautta, esimerkiksi halaamisena tai jalkojen tömistelynä. Havainnoinnin aikana ei tullut kertaakaan esiin negatiivisia fyysisiä kontaktinottoja toisia kohtaan eli tunteita ei tuotu esiin, esimerkiksi lyömällä tai tönimällä. Tutkimusjakson aikana lapset osoittivatkin kompetenssia (ks. itseohjautuvuusteoria) käyttämällä harkintaa ja kykenemällä jo melko hyvin hallitsemaan ja säätelemään tunteitaan (Deci & Ryan 2000, 231; Pietarinen 1994, 16–18).

Kuitenkin tilanteissa, jotka herättivät voimakkaita tunteita, turvauduttiin herkemmin aikuisen apuun ja turvaan. Rautamiehen ja kollegoiden (2018, 61)

tutkimuksen mukaan aikuiseen turvautuminen haastavimpien tunteiden aikana voi olla oleellinen oppimiskohde itsenäistymisen kannalta. Lamborg ja Steinberg (1993, 490–492) ovatkin havainneet nuorten kehitykselle olevan haitallista, mikäli he jäävät emotionaalisessa itsenäisyydessä ilman perheen tukea. Näin ollen voitaisiin ajatella, että lasten itsenäisyyden kehitykselle on vielä merkittävämpää saada emotionaalista tukea, silloin kun omat taidot asioiden käsittelyyn eivät vielä riitä (ks. Kanninen & Sigfrids 2012, 29; Mullin 2007; Tompuri 2016, 27–28).

Riippuvuus aikuisesta näyttäytyi lasten itsenäisyydessä oleellisena tekijänä. Lapset tarvitsivat aikuisten apua arjen toimissa, ja he osoittivat tarvitsevänsä sitä eri tavoin. Lapset saattoivat sanallisesti pyytää apua, osoittivat kehonkielellä hyväksyvänsä aikuisen avun, varmistelivat omaa toimintaa sekä vastaanottivat ohjeita. Lapsen itsenäisyyden ilmenemiseen voidaankin nähdä kuuluvan lapsen taito tunnistaa omaa avun tarvettaan (Rautamies ym. 2018, 59–61; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 23). Toisaalta riippuvuus aikuisesta ilmentyi myös tässä tutkimuksessa lapsen toiminnan kontrollointina (ks. Dix ym. 2007; Ryan ym. 2016, 385–387). Lasten toiminnalle asetettiin ulkoisia pakotteita käskyjen, päätösten, sääntöjen ja kyseenalaistusten muodossa, mikä saattaa heikentää lasten tunnetta valinnanvapaudesta (ks. Deci & Ryan 1987, 1025–1026; Ryan & Deci 2000). Havainnoinneissa oli tilanteita, missä lasten itsenäistä toimintaa ja ajattelua kyseenalaistettiin tai rajoitettiin, mikä tuo esille sen, että lapset nähtiin rajallisina ajattelijoina ja toimijoina (Launis 1994, 53).

Lasten kokemuksista itsenäisyydestä ja kasvattajan tuesta oli löydettävissä sekä eroavaisuuksia että yhteneväisyyksiä itsenäisyyden ilmenemisen kanssa. Itsenäisyys ilmeni monipuolisina omatoimisuustaitoina, mutta lapset myös itse kokivat hallitsevänsä ne. Dowlingin (2015) tavoin fyysisessä itsenäisyydessä oleellisinta lapsille oli selviytyä itsenäisesti erilaisista arjen rutiineista, sekä tässä tutkimuksessa myös hallita erilaisia liikunnallisia taitoja. Lapset pitivät lähes itsestäänselvyytenä selviytyä arjen perustoiminnoista omatoimisesti, mikä kertoo lasten pystyvyyden tunteen täytyneen tällä osa-alueella, sillä heillä on positiivinen kokemus omasta osaamisestaan (Ryan & Deci 2004, 7; Vasalampi 2017, 59;

Vauras ym. 2018, 88). Tämä osoittaa, että varhaiskasvatuksen piirissä arjen ja itsestä huolehtimisen taitojen opettelu jo varhaisessa vaiheessa on merkittävää lapsille (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 23), sillä heille on oleellista osata 4-5 vuoden iässä riittävät omatoimisuustaidot. Tutkimusten mukaan opettajat myös olettavat lasten selviytyvän arjen rutiineista jo melko omatoimisesti (ks. Koivula ym. 2019; Rautamies ym. 2018), mikä ajoittain näkyi myös tässä tutkimuksessa. Lisäksi aineisto siis osoitti, että liikunnallisten taitojen hallinta näyttäytyi lapsille tärkeänä pärjäämisen alueena. Haastatteluissa lapset kertoivat oma-aloitteisesti nimenomaan liikunnallisista taidoista, mikä viittaisi siihen, että lapset olivat sisäisesti motivoituneita tämän kaltaiseen toimintaan (Deci ym. 1991, 328; Ryan & Deci 2000). Uusien haasteiden etsiminen liikunnallisissa taidoissa ja niistä oppiminen koettiin palkitsevana (ks. Ryan & Deci 2004, 7). Lasten kokemusten perusteella uusien taitojen oppiminen edisti heidän itsenäisyyttään.

Leikki oli toinen osa-alue, joka näyttäytyi toimintana, johon lapset olivat sisäisesti motivoituneita (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20; Vasalampi 2017, 54). Lapset kokivat leikin olevan niin sanotusti heidän omaa aluettaan, jossa heillä on valinnanmahdollisuuksia ja päätöksentekovaltaa. Toisaalta lapset myös kertoivat, että aikuisten puuttuessa erityisesti leikkikaverivalintoihin muuttui leikki epämiellyttävämmäksi. Kuitenkin lasten mukaan aikuisten puuttuminen leikkeihin oli vähäistä ja kosketti useimmiten leikkitiloja, leluja ja ajoittain leikkikavereita. Tutkimuksessani oli havaittavissa samankaltaisuutta Turjan (2017) tekemien havaintojen kanssa lasten toimijuudessa, sillä itsenäisyys ilmeni erityisesti tilanteissa, joissa aikuinen ei ole vetovastuussa tai toiminta ei ole vakiintunutta.

Toisaalta lasten mukaan aikuista myös tarvittiin tietyissä asioissa itsenäisyyden edistämiseksi. Lapset kertoivat tarvitsevansa apua lähinnä uusiin ja vähemmän hallinnassa oleviin taitoihin, kuten askarteluun sekä konfliktitilanteisiin. Lapsilla oli ajatus siitä, että apua saa silloin, kun sitä tarvitsee, eivätkä aikuiset tule auttamaan ilman pyytämistä. Tämä näkemys oli ristiriidassa itsenäisyyden ilmenemisen kanssa, sillä lapsia autettiin, vaikka he eivät olleet pyytäneet

apua. Lisäksi lapset kokivat, etteivät he tarvitse enää aikuisen apua arjen toiminnoissa. Myös tässä oli huomattavissa itsenäisyyden ilmenemisen kanssa ristiriitaa, sillä havaintojen perusteella lapset hakivat aikuisten tukea sellaisissa asioissa, joissa he omien kokemustensa mukaan eivät tarvinneet apua. Aikuisen avun ja ohjeistusten mukaisessa toiminnassa voi Baon ja Lamin (2008, 273) tutkimuksen mukaan itsenäisyyden tunne olla silti läsnä, jos lapsi vain kokee läheisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (ks. itseohjautuvuusteoria). Näin ollen lapset saattoivat hakea aikuisen tuen lisäksi myös läheisyyttä ja huomiota. Lapsen kokemus itsenäisyydestä tarvitseekin osakseen aikuisen ja lapsen välisen luottamuksellisen ja turvallisen suhteen (ks. Jang ym. 2010; Pajulammi 2014, 62–63; Rautamies ym. 2018, 62; Ryan & Deci 2006, 1564), jossa *aikuinen toimii itsenäisyyden mahdollistajana*.

Aikuinen toimii lasten näkökulmasta katsottuna itsenäisyyden mahdollistajana, mutta myös itsenäisyyden rajoittajana. Niin itsenäisyyden ilmenemisessä kuin lasten omissa kokemuksissa tuli esiin, miten aikuiset säätelevät toimintaa sekä heidän asettamat päätökset ja säännöt ohjaavat lasten toimintaa (ks. Egidius 1982). Tutkimusten mukaan aikuisen kontrollointi lasta kohtaan voi vaikuttaa negatiivisesti itsenäisyyden karttumiseen (ks. Chirkov & Ryan 2001; Deci & Ryan 1987; Ryan 2016). Kuitenkaan tutkimuksestani ei voida tehdä suoria johtopäätöksiä siitä, millaisia vaikutuksia aikuisten kontrollilla oli lasten itsenäisyyteen, mutta lasten olemus ja kokemukset antoivat ymmärtää, että lapset olivat ainakin ajoittain tyytymättömiä ja kokivat aikuisten päätökset epämiellyttäväksi. Lapset kokivat aikuisten kontrolloinnin epämiellyttäväksi erityisesti silloin, kun he omasta mielestään osasivat arvioida taitojaan, esimerkiksi päiväunille menemisessä, leikkikaveri valinnoissa ja vessassa käymisessä. Tällaisissa tilanteissa lapset saatettiin nähdä kykenemättöminä itsenäisten päätöstentekijöinä (Launis 1994), jolloin aikuiset kokivat oikeutetuksi käyttää valtaa (Mahkonen 2015, 93).

Tutkimuksen perusteella tuli siis selkeästi esille, että lasten itsenäisyys on tiukasti sidoksissa heidän riippuvuutensa aikuisista. Toisin kuin Dahlbergin ja Mossin (2004, 20) näkemyksen mukaan siitä, että riippuvuus ja itsenäisyys ovat

vastakohtia toisilleen, tutkimuksessani riippuvuus näyttäytyi enemmänkin yhdeksi osa-alueeksi lasten itsenäisyydessä. Kuten Rautamiehen ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa lastentarhanopettajien kokemuksista lasten itsenäisyydestä, myös tässä tutkimuksessa lapset tuntuivat tarvitsevänsä itsenäisyyden kehittymisessä sekä riippuvuutta että itsenäisyyttä. Vaikka lapset ajoittain osoittivat tyytymättömyyttä aikuisten päätöksiin, niin silti lapset tarvitsivat ja hakivat aikuisen apua varhaiskasvatuksen arjessa, eikä avun saaminen heikentänyt lasten tuntemusta omasta itsenäisyydestä. Optimaalisinta itsenäisyyden kehitykselle olisikin, että aikuisten kontrolli ja lapsen riippuvuus vähenee hiljalleen taitojen karttumisen, kehityksen ja itsenäistymisen kiinnostuksen myötä (Eccles 1991; Rautamies ym. 2018).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus, arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Luotettavuuden tarkastelu ja arviointi on oleellinen osa tutkimusta ja sen toteutusta. Tutkimuksen luotettavuus tulisikin näkyä koko tutkimusprosessista ja raportista (Eskola & Suoranta 2008, 210). Raportissani olen pyrkinyt kuvaamaan eri vaiheita ja valintoja mahdollisimman tarkasti ja perusteellisesti, mikä edistää tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi tutkimustani ja siihen liittyvää prosessia ovat arvioineet ohjaajani sekä seminaariryhmän jäsenet. Näin tutkimukseni työstämisen eri vaiheissa on ollut tietynasteinen julkisuus läsnä, mikä tuo oman osansa tutkimuksen luotettavuudelle. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 165–166.) Näiden tekijöiden lisäksi tutkimuksen luotettavuutta käsitellään useimmiten uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden näkökulmista, joita kuvaan seuraavaksi.

Uskottava tutkimus soveltaa tieteellisiä tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmiä sekä hyödyntää aikaisempaa tutkimustietoa oman tutkimuksen uskottavuuden edistämiseksi (Patton 2002, 553; Tuomi & Sarajärvi 2018, 168, 179). Koko tutkimusprosessin ajan olen hyödyntänyt mahdollisimman monipuolisesti aikaisempaa tutkimustietoa. Lisäksi uskottavassa tutkimuksessa aineiston käsittely ja

sen pohjalta tehty analyysi on toteutettu systemaattisesti ja raportoitu yksityiskohtaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164–165). Tutkimuksessani olenkin pyrkinyt raportoimaan mahdollisimman täsmällisesti ja avoimesti tutkimuksen eri vaiheet sekä käyttänyt aineiston käsittelyä ja analyysia havainnollistavia konkreettisia aineistoesimerkkejä. Tätä kautta lukijoilla on mahdollisuus tarkastella tutkimukseni onnistumista ja tulosten oikeellisuutta.

Tutkimuksen uskottavuutta ja erityisesti analyysin luotettavuutta lisää Pattonin (2002) mukaan triangulaation hyödyntäminen. Triangulaatio antaa mahdollisuuden tarkastella samaa ilmiötä eri tavoin sekä se vahvistaa ilmiöstä tehtyjä tulkintoja. (Patton 2002, 555–556.) Triangulaatiota voidaan toteuttaa eri keinoin (ks. Lincoln & Guba 1985, 305), kuitenkin tutkimuksessani triangulaatio näyttäytyy aineistonkeruumenetelmien monipuolisuutena eli havainnoinnin, videohavainnoinnin ja haastattelun yhdistelmänä. Monipuolisen aineistonkeruun kautta saan kattavamman kuvan lasten itsenäisyydestä ja tekemäni tulkinnat saavat vahvistusta aineistoja vertailemalla.

Myös tutustuminen ja perehtyminen tutkittavien elämään, eli siihen kontekstiin, jossa tutkittava ilmiö on esillä, edistää tutkimuksen uskottavuutta. Näin tutkittavasta ilmiöstä muodostettu käsitys ei ole ristiriidassa tutkittavien kanssa ja tiedot vastaavat toisiaan. (Patton 2002, 552–553; Tauriainen 2000, 114.) Koen, että varhaiskasvatuksen opettajana ja ammattilaisena minulla oli riittävät perustiedot varhaiskasvatusympäristöstä ja siinä yhteydessä näyttäytyvästä lasten itsenäisyydestä. Toki tutkimusaihe oli itselle melko uusi ja tutkimuksen uskottavuutta olisi voinut edistää, että itsenäisyys aihealueena olisi ollut teoreettisesti ennestään tuttu. Toisaalta suppean teoriapohjan vuoksi myös ennako-oletukset aihetta kohtaan olivat melko vähäiset.

Uskottavuuden lisäksi tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella ja arvioida siirrettävyyden näkökulmasta, jolla osittain viitataan yleistettävyyden käsitteeseen. Kuitenkin laadullista tutkimusta luonnehtii sidonnaisuus tiettyyn kontekstiin ja tapaukseen, mikä haastaa tutkimuksen aitoa ja todellista yleistettävyyttä (Patton 2002, 563; Tauriainen 2000, 115). Tämän vuoksi laadullisessa tutkimuksessa puhutaan siirrettävyydestä (ks. Patton 2002; Tauriainen 2000; Tuomi

& Sarajärvi 2018), sillä tutkimuksen tiedot ovat jossain määrin siirrettävissä kontekstista toiseen, mikäli tutkimuskohteesta raportoitu tiedon määrä ja laatu on riittävää (Lincoln & Guba 1985, 316; Tauriainen 2000, 115). Tutkijana minun tulikin raportissa kertoa mahdollisimman tarkasti ja täsmällisesti käyttämäni tiedonhankintamenetelmistä, osallistujista sekä kuvailla tutkimusympäristö, jotta tulosten hyödyntäjä pystyisi tekemään tarvittavia vertailuja ja keräämään vastaavia tietoja soveltamiskohteestaan (ks. Lincoln & Guba 1985, 298; Patton 2002, 581; Tauriainen 2000, 115). Siirrettävyyden näkökulmasta tutkimukseni tulokset ja tiedot palvelevat lähinnä tutkimuskohteena ollutta päiväkotiryhmää. Toisaalta tutkimukseni pienimuotoisuudesta ja tapauskohtaisuudesta huolimatta tutkimuksen tulokset voivat olla siirrettävissä esimerkiksi muihin päiväkoteihin. Lasten itsenäisyys näkyy niin päiväkodin arjessa kuin lasten vapaa-ajalla, joten tutkimuksen löydöksiä voidaan osaltaan tarkastella myös lasten päiväkotiarjen ulkopuolella.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida vielä varmuuden ja vahvistuvuuden käsitteillä. Varmuuden käsitettä selitetään yleisesti uusimisen kautta eli kahden tai useamman samankaltaisen tutkimusprosessin ja tutkimusolosuhteiden osoittaessa saman tyyllisiä tuloksia, voidaan tutkimuksen varmuus perustella (Lincoln & Guba 1985, 298–299). Itsenäisyyttä on tutkittu melko vähän varhaiskasvatuksen piirissä, mikä haastaa tutkimukseni varmuutta. Kuitenkin itsenäisyydestä olemassa olevasta tutkimustiedosta olen pyrkinyt löytämään vastaavia tuloksia, vaikkakin eri näkökulmista käsin. Tutkimuksen vahvistuvuutta edistää taasen se, että tutkimustieto on aitoa ja autenttista (Lincoln & Guba 1985, 323–324). Tutkimusprosessissa olen huomionnut tämän muun muassa käyttämällä alkuperäisiä tiedonlähteitä sekä raportoimalla todenmukaisesti ja oikeudenmukaisesti. Lisäksi koko tutkimusprosessin ajan olen miettinyt ja arvioinut omaa tutkijan rooliani. Tällä tavoin olen pyrkinyt tiedostamaan ja käsittelemään aiheeseen liittyviä ennako-oletukseni, joka Pattonin (2002, 574) mukaan lisää omalta osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimukseni tavoitteena oli tuottaa uutta tutkimustietoa lasten itsenäisyyden ilmenemisestä sekä lasten kokemuksista itsenäisyydestä ja tuen tarpeesta,

missä koen onnistuneeni. Tutkimukseni myötäili monin osin aikaisempien tutkimusten tietoja (ks. Bao & Lam 2008; Jang ym. 2010; Koivula ym. 2019; Rautamies ym. 2018), kuitenkin erilaisesta näkökulmasta. Aikaisempien tutkimusten osallistajat ovat pääasiassa olleet aikuisia, opettajia tai vanhempia lapsia sekä ne ovat sijoittuneet useimmiten koulumaailmaan. Tutkimukseni vahvuus aiheelle onkin, että se tuottaa tietoa varhaiskasvatuksen saralta ja erityisesti lasten omat näkemykset ja ajatukset pääsevät tietoisuuteen. Kuitenkin tutkimukseni toteutusta rajoitti oma kokemattomuuteni tutkimusprosessissa ja erityisesti aineistonkeruussa. Niin havainnointi kuin lasten haastattelu olivat itselle uusia aineistonkeruu metodeja, mikä näkyi muun muassa haasteena saada oleelliset tilanteet kirjattua muistiin havainnoinnin aikana tai lasten haastatteluissa en osannut tarttua lasten tuottamiin aloitteisiin tarpeeksi herkästi. Myös rajallinen aika ja resurssit toivat omat haasteensa aineistonkeruuvaiheeseensa.

Tulevaisuutta ajatellen huomioisin tarkemmin aineistonkeruuvaihetta ja harjoittelisin sitä etukäteen. Pyrkisin luomaan itselle selkeän fokuksen havainnointitilanteisiin, mikä auttaisi oman tarkkaavaisuuden suuntaamista tutkimukselle oleellisimpiin asioihin. Lasten haastattelussa mieltäisin tarkemmin kysymyksen asettelua sekä antaisin enemmän aikaa lapsen äänelle ja kerronnalle. Lisäksi pyrkisin tarttumaan herkemmin lasten kerrontaan, jota kautta voisin mahdollisesti välttää yksisanaiset tai kaksisanaiset vastaukset.

Tutkimukseni oli vielä pintaraapaisua laajasta aiheesta, joten jatkossa aiheen syvällisempi tutkiminen olisi kannattavaa. Itsenäisyyttä voisi lähteä tutkimaan eri osa-alueista käsin eli esimerkiksi, miten sosiaalinen ja emotionaalinen itsenäisyys näyttäytyy lasten keskuudessa. Entä millaista tukea lapset voisivat tarvita näihin itsenäisyyden osa-alueisiin? Kasvattajan ohjaustyyllillä onkin osoitettu olevan merkitystä koulumaailmassa oppilaiden itsenäisyydelle (ks. Deci & Ryan 1987; Deci ym. 1991; Jang ym. 2010). Tutkimuksellani ei pystytä kuitenkaan vastaamaan siihen, millainen merkitys kasvattajan ohjaustyyllillä on varhaiskasvatusikäisen lapsen itsenäiseen toimintaan, joten kuulisin mielelläni, miten aikuisten toiminta näyttäytyy lasten itsenäisyyden kehittämisessä.

Aineistonkeruun aikana lapset kertoivat oma-aloitteisesti myös itsenäisyydestään varhaiskasvatuksen ulkopuolella. Olisikin mielenkiintoista selvittää, miten itsenäisyys lasten kotielämässä ilmenee ja miten se eroaa varhaiskasvatuksessa nähtävässä. Kaiken kaikkiaan lasten itsenäisyydestä varhaiskasvatuksessa koskevia tutkimuksia on hyvin niukalti niin Suomen sisällä kuin kansainvälisestikin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 21-23) on asetettu tavoitteeksi itsenäisyyden kehittämisen ja tukemisen, jonka vuoksi sen tutkiminen syvemmin ja laajemmin varhaiskasvatuksen näkökulmasta on merkittävää tavoitteiden toteutumisen ja lasten edun vuoksi.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Galvan, Y.O.V. & Lara, J.A.R. 2012. Autonomy and children. Reporte de investigación para obtener el grado de licenciatura en lengua inglesa. Universidad Veracruzana, Mexico.
- Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 13–82.
- Bao, X-H. & Lam, S-H. 2008. Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child Development* 79 (2), 269–283.
- Berthelsen, D. & Brownlee, J. 2005. Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood* 37 (3), 49–60.
- Chirkov, V.I. & Ryan, R.M. 2001. Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (5), 618–635.
- Dahlberg, G. & Moss, P. 2004. Ethics and politics in early childhood education. Abingdon, Oxfordside: Routledge Falmer.
- d'Ailly, H. 2003. Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology* 95 (1), 84–96.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1987. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 6 (53), 1024–1037.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. & Williams, G.C. 1996. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences* 8 (3), 165–183.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. 1991. Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist* 26 (3&4), 325–346.

- Dix, T., Stewart, A.D., Gershoff, E.T & Day, W.H. 2007. Autonomy and children's reactions to being controlled: Evidence that both compliance and defiance may be positive markers in early development. *Child Development* 78 (4), 1204–1221.
- Dowling, M. 2010. *Young children's personal, social and emotional development*. 3.painos. London: SAGE.
- Eccles, J. S. 1999. The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children* 2 (9), 30–44.
- Egidius, H. 1982. *Johdatus kehityspsykologiaan*. 3.painos. Espoo: Amer-yhtymä.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Erikson, E. H. 1977. *Toys and Reasons: Stages in the ritualization of experience*. New York: Norton & Company.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. *Kuluttajatutkimus julkaisu* 4:2005. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen_tapaustutkimus.pdf?sequence=1. Luettu 6.3.2018.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Stakes.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Flewitt, R. 2005. Using video to investigate preschool classroom interaction: education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication* 5 (1), 25–50.
- Flewitt, R. 2006. Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early Child Development and Care* 175 (6), 553–565.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 146–161.

- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu: metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6), 629–640.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S.E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288.
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E.L. 2010. Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology* 102 (3), 588–600.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. *Tunne minut: Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-88.
- Koivula, M., Gregoriadis, A., Rautamies, E. & Grammatikopoulos, V. 2019. Finnish and Greek early childhood teachers' perspectives and practices in supporting children's autonomy. *Early Child Development and Care* 189 (6), 990–1003.
- Koivula, M. 2017. Lasten vertaisoppiminen päiväkodissa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 265–280.
- Kotilainen, M-R. 2015. Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa: Design-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5.-6. luokilla. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. 2007. *Kehityopsykologia: Matkalla muutokseen*. Helsinki: WSOY.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.

- Lamborn, S.D. & Steinberg, L. 1993. Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development* 64, 483–499.
- Launis, V. 1994. Kenelle itsemääräämisoikeus kuuluu. Teoksessa J. Pietarinen, V. Launis, J. Räikkä, E. Lagerspetz, M. Rauhala & M. Oksanen (toim.) *Oikeus itsemääräämiseen*. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 51–64.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Mahkonen, S. 2015. *Varhaiskasvatuslaki*. Helsinki: Edita.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 79–214.
- Miserandino, M. Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology* 88 (2), 203–214.
- Montandon, C. 2002. Home and school constraints in children's experience of socialization in Geneva. Teoksessa R. Edwards (toim.) *Children, home and school: Regulation, autonomy or connection*. London: Taylor & Francis, 106–120.
- Mtv uutiset. 2017. Uudessa varhaiskasvatuslaissa korostuu osallisuus – lapset ja vanhemmat mukaan päätöksentekoon. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/uudessa-varhaiskasvatuslaissa-korostuu-osallisuus-lapset-ja-vanhemmat-mukaan-paatoksentekoon/6524822#gs.5doiol>. Luettu 14.4.2019.
- Mullin, A. 2007. Children, autonomy and care. *Journal of Social Philosophy*, 38 (4), 536–553.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Pajulammi, H. 2014. *Lapsi, oikeus ja osallisuus*. Väitöskirja. Lapin Yliopisto, oikeustieteiden tiedekunta.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2010. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia?: Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 204–221.
- Parasta lapsille ry. 2018. Lapsen oikeuksien viikolla kouluissa harjoitellaan osallisuutta. <https://www.parastalapsille.fi/ajankohtaista/uutiset/lapsen-oikeuksien-viikolla-kouluissa-harjoitellaan-osallisuutta>. Luettu 14.4.2019.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallisalalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut. https://kaks.fi/wp-content/uploads/2010/04/Pekki_Tamminen.pdf. Viitattu 6.10.2018.
- Peltonen, M. 2016. Varhaiskasvatus osallistaa lasta vastuulliseen toimijuuteen yhteiskunnassa. Helsingin yliopisto. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus-ja-opiskelu-yliopistossa/varhaiskasvatus-osallistaa-lastavastuulliseen-toimijuuteen-yhteiskunnassa>. Luettu 14.4.2019.
- Pietarinen, J. 1994. Itsemäärääminen ja itsemääräämisoikeus. Teoksessa J. Pietarinen, V. Launis, J. Räikkä, E. Lagerspetz, M. Rauhala & M. Oksanen (toim.) Oikeus itsemääräämiseen. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 15–47.
- Pritchard, D. 2016. Seeing it for oneself: Perceptual knowledge, understanding, and intellectual autonomy. *Episteme* 13 (1), 29–42.
- Rautamies, E., Koivula, M. & Vähäsantanen, K. 2018. Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa. *JECER - Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 7 (1), 53–75.
- Reeve, J. & Jang, H. 2006. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 209–218.
- Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *JECER - Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 3 (2), 27–47.
- Rose, N. 1999. Powers of freedom: Reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rusanen, E. 2011. Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Porvoo: Finn Lectura
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2004. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Teoksessa E.L. Deci & R.M. Ryan (toim.) Handbook of self-determination research. University Rochester Press: Boydell & Brewell, 3–33.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2006. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination and will? *Journal of Personality* 74 (6), 1558–1585.

- Ryan, R.M., Deci, E.L. & Vansteenkiste, M. 2016. Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. Teoksessa D. Chiccetti (toim.) Developmental psychopathology: Theory and method. 3.painos. London: Wiley, 385-438.
- Räikkä, J. 1994. Johdanto. Teoksessa J. Pietarinen, V. Launis, J. Räikkä, E. Lagerpetz, M. Rauhala & M. Oksanen (toim.) Oikeus itsemäärämiseen. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 5-11.
- Simons, H. 2009. Case study research in practice. London: Sage.
- Socca. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. 2015. "Kun rupeaa katsomaan, näkee paljon enemmän" - tavoiteltava aikuisrooli varhaiskasvatuksessa. http://www.socca.fi/kehittaminen/aiempaa_kehittamista/varhaiskasvatus_vkk-metro/ajankohtaista/kun_rupeaa_katsomaan_näkee_paljon_enemmän_tavoiteltava_aikuisrooli_varhaiskasvatuksessa.6716.news. Luettu 14.4.2019
- Sparman, A. 2005. Video recording as interaction: participant observation of children's everyday life. *Qualitative Research in Psychology* 2(3), 241-255.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 92-112.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-66.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Tikkanen, P. & Kosunen, A. 2000. Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen itseohjautuvuus käsitöissä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus: Nyt. Jyväskylä: Tuope, 88-106.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina: Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen varhaiskasvatus ry:n verkkolehti, 24-35. <http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>. Luettu 03.07.2018.
- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 38-55.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 36-55.
- Varhaiskasvatuslaki. 580/2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Luettu 15.12.2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Helsinki: Stakes.
- Vasalampi, K. 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 54-65.
- Vauras, M., Salo, A-E. & Kajamies, A. 2018. Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 77-100
- Wilson, T. & Rygg, M. 2015. Becoming autonomous: Nonideal theory and educational autonomy. *Educational theory* 65 (2), 127-150
- Woodside, A. G. 2010. Case study research: Theory, methods and practice. United Kingdom: Emerald.
- Yleissopimus lasten oikeuksista. 60/1991. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2#idp447122432 . Luettu 22.4.2019.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupapyyntö päiväkodin kasvattajille

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Varhaiskasvatus

TUTKIMUSLUPA-ASIAKIRJA
xx.x.xxxx

Hyvä päiväkodin työntekijä!

Teen pro gradu -tutkielmani Jyväskylän yliopistoon ja ohjaajani toimii Merja Koivula (xxx), joka vastaa tutkimukseni toteuttamisen valvonnasta. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää 4-5 -vuotiaiden lasten kokemuksia/näkemyksiä itsenäisyydestä ja kasvattajan antamasta tuesta. Tutkimusmenetelmänä on tapaustutkimus etnografisen lähestymistavan piirtein ja kerään aineiston havainnoimalla lapsia lapsiryhmässä noin viikon ajan ja hyödynnän videointia havainnoinnin tukena. Lisäksi haastattelen lapsia pienryhmissä eli 2-3 lasta kerrallaan.

Valmiissa tutkimusraportissa on huolehdittu anonymiteetistä niin, ettei ulkopuolisen ole mahdollista tunnistaa siitä lapsia tai päiväkotia. Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään asianmukaisesti. Teidän on mahdollista kieltäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

Pyydän teitä ystävällisesti täyttämään tämän tutkimuslupa-asiakirjan.

Yhteystietoni

Jenna-Maria Lehtinen
xxx
xxx

LUPA osallistumisesta tutkimukseen ja havainnointiaineiston ja haastatteluaineiston käyttämisestä tieteellisessä tutkimuksessa ja raportoinnissa

- KYLLÄ, annan luvan kerätyn materiaalin käyttämiseen tieteellisessä tutkimuksessa ja raportoinnissa
- EI, en anna lupaa kerätyn materiaalin käyttämiseen tieteellisessä tutkimuksessa ja raportoinnissa

Työntekijän allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____

Paikka ja päivämäärä: _____

Liite 2. Haastattelukysymykset

- Kerro vähän tästä päiväkodista. Millainen tämä päiväkotikoti on?
- Mitä tykkäät päiväkodissa tehdä? Mitä et tykkää tehdä?
- Mitä osaat tehdä itse? Osaatko esim. pukea, riisua, syödä ja hakea ruokaa itse?
- Mitä saat tehdä itse?
- Auttavatko aikuiset usein esim. pukeutumisessa tai syömisessä?
- Miltä aikuisen apu tuntuu? Haittaako aikuisen apu?
- Missä asioissa et tarvitse aikuisen apua?
- Saatko valita mitä leikkiä leikit, missä leikit ja kenen kanssa leikit?
- Mistä asioista saat päättää itse? Mitä asioita saat valita itse?
- Onko joitain asioita, joista haluaisit päättää itse?
- Mitä asioita saatte tehdä täällä itse niin, ettei aikuinen ole katsomassa tai auttamassa?
- Mitä sellaisia asioita haluaisit tehdä itse niin, ettei aikuinen ole valvomassa?
- Onko joidenkin asioiden tekeminen päiväkodissa kiellettyä? Miksi on?
- Onko joitain asioita, joita te ette saa tehdä itse, vaan ainoastaan aikuiset saa tehdä?

Liite 3. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulostaulukko

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Vessataidot	Omatoimisuustaidot	Lapsen oman toiminnan ohjaaminen ja säätely	Lasten itsenäisyyden ilmeneminen
Pukeutumistaidot			
Ruokailutaidot			
Jälkien siivoaminen			
Tunnereaktiot ja tunteiden säätely	Tunteiden hallinta ja säätely		
Ristiriitatilanteiden käsittely			
Mielen nopeat muutokset			
Toiminnan varmistaminen	Apu aikuiselta	Lapsi riippuvainen aikuisesta	
Aikuinen toiminnan ohjaajana ja ohjeen antajana			
Avun tarvitseminen			
Sääntöjen noudattaminen	Aikuinen säätelee toimintaa		
Aikuisten päätökset			
Toiminnan kyseenalaistaminen			
Aikuisten käskyt			
Avun hylkääminen	Lapsen taidot ja osaaminen		
Taitojen arviointi			
Liikunnalliset taidot			
Oman osaamisen osoittaminen			
Mielipiteiden esille tuominen	Lapsen ajattelu ja valinnat	Lapsen itsenäinen toiminta	
Neuvottelut toiminnassa			
Leikkiin liittyvät valinnat ja toiminnan löytäminen			
Lapsen näkemyksen kuuleminen			
Oman ajattelun hyödyntäminen			
Lapsi ohjaa ja auttaa			Toisten ohjeistaminen
Lapsi kieltää ja kääkee			

Liite 4. Toisen tutkimuskysymyksen tulostaulukko

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Ruokataitojen hallinta	Omatoimisuus-taitojen osaami-nen	Lapsi toimii ja ajattelee itsenäisesti	Lasten kokemuk-sia itsenäisyy-destä ja sen tuke-misesta
Vessataitojen hal-linta			
Pukeutumistaito- jen hallinta			
Liikunnallisten taitojen hallinta			
Iän merkitys omatoimisuustai-toihin	Lapsen osaami-nen ja päätökset		
Lapsi ei tarvitse apua			
Lasten valinnat leikeissä			
Avun tarvitsemi-nen	Lapsen kokemus aikuisen avusta		
Aikuisen apu ris-tiriitatilanteiden ratkaisemisessa			
Leikkiin liittyvät säännöt	Päätökset ja sään-nöt toiminnan ohjaajina	Aikuinen säätelee ja auttaa	
Sääntöjen nou-dattaminen			
Säännöt ruokai-lussa			
Aikuisten teke-mät päätökset			

Liite 5. Saatekirje lasten huoltajille

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Varhaiskasvatus

TUTKIMUSKIRJE VANHEMMILLE

Hyvät vanhemmat!

Olen varhaiskasvatuksen opiskelija Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitokselta. Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää 4-5 vuotiaiden lasten kokemuksia itsenäisyydestä ja aikuisten antamasta tuesta päiväkodissa. Kiinnostukseni aiheeseen on herännyt omien henkilökohtaisten kokemusteni ja muistojeni sekä harjoittelussa ja työelämässä saatujen kokemusten ja pohdintojen kautta.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja tarkoitukseni on havainnoida xxx päiväkodissa lapsenne lapsiryhmän toimintaa sekä haastatella ryhmään kuuluvia lapsia pari- tai ryhmähaastatteluna xxx aikana. Havainnoinnin kesto on neljä-viisi päivää, noin 4-6 tuntia päivässä. Lasten haastatteluihin on varattuna yksi tunti. Haastatteluissa tulen kuitenkin etenemään lasten ehdoilla eli haastattelu kestää sen ajan, mitä lapset jaksavat. Pyydän tutkimusluvan haastatteluun ja havainnointiin myös lapsilta. Havainnoinnissa tulen hyödyntämään videointia, mutta käytän kyseistä aineistoa vain omien kirjallisten havainnointien tukena ja oikeellisuuden varmistuksena sekä mahdollisesti haastatteluissa lasten muistin virittämisessä. Videoita ei missään vaiheessa julkaista eikä niitä esitetä julkisesti. Lasten haastattelut tulen äänittämään. Kaikki lasten tunnistetiedot tullaan muuttamaan niin, että **lastanne ei voida tunnistaa** tutkimusraporteista. Tutkimusaineistoa tullaan käsittelemään ja arkistoimaan asianmukaisesti anonymiteetti suojaan.

Olen kiitollinen teidän ja lapsenne osallistumisesta tutkimukseeni, ja minuun voi olla yhteydessä, mikäli herää jotain kysyttävää.

Ystävällisin terveisin,

Jenna-Maria Lehtinen
xxx

puh: xxx

Liite 6. Tutkimuslupapyyntö lasten huoltajille

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Varhaiskasvatus

TUTKIMUSLUPA-ASIAKIRJA
x.x.xxxx

Hyvät vanhemmat!

Teen Pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopistoon ja ohjaajani toimii Merja Koivula, joka vastaa tutkimukseni toteuttamisen valvonnasta. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää 4-5 -vuotiaiden lasten kokemuksia/näkemyksiä itsenäisyydestä ja kasvattajan antamasta tuesta. Tutkimusmenetelmänä on tapaustutkimus etnografisen lähestymistavan piirtein ja kerään aineiston havainnoimalla lapsia lapsiryhmässä noin viikon ajan ja hyödynnän myös videointia havainnoinnin tukena. Lisäksi myös haastattelen lapsia pienryhmissä eli 2-3 lasta kerrallaan.

Valmiissa tutkimusraportissa on huolehdittu anonymiteetistä niin, ettei ulkopuolisen ole mahdollista tunnistaa siitä lapsia tai päiväkotia. Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään asianmukaisesti. Teidän on mahdollista kieltäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

Pyydän teitä ystävällisesti täyttämään tämän tutkimuslupa-asiakirjan.

Yhteystietoni

Jenna-Maria Lehtinen

xxx

xxx

LUPA osallistumisesta tutkimukseen ja havainnointiaineiston ja haastatteluaineiston käyttämisestä tieteellisessä tutkimuksessa ja raportoinnissa

- KYLLÄ, annan luvan kerätyn materiaalin käyttämiseen tieteellisessä tutkimuksessa ja raportoinnissa
- EI, en anna lupaa kerätyn materiaalin käyttämiseen tieteellisessä tutkimuksessa ja raportoinnissa

LUPA videokuvata lasta ja hyödyntää sitä tieteellisessä tutkimuksessa ja raportoinnissa

- KYLLÄ, annan luvan videokuvata lastani ja hyödyntää sitä tieteellisessä tutkimuksessa ja raportoinnissa
- EI, en anna lupaa videokuvata lastani ja hyödyntää sitä tieteellisessä tutkimuksessa ja raportoinnissa

Vanhemman/vanhempien allekirjoitus:

Nimenselvennys:

Paikka ja päivämäärä:
