

Johanna Niskanen

RAKETTIVAUHDIN JA ETANAVAUHDIN VÄLIMAASTOSSA
Lasten käsityksiä reippaudesta

**Varhaiskasvatustieteen
kandidaatintutkielma
Kevätlukukausi 2014
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Niskanen, Johanna. RAKETTIVAUHDIN JA ETANAVAUHDIN VÄLIMAASTOSSA LASTEN KÄSITYKSIÄ REIPPAUDESTA. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2014. 65 sivua + liitteet.

Tämä tutkimus käsittelee 5–6-vuotiaiden lasten käsityksiä reippaudesta. Päiväkotien työntekijät käyttävät usein ilmaisua reipas muun muassa kannustaakseen, rohkaistakseen, hoputtaakseen tai kehuakseen lapsia. On kuitenkin aiheellista kysyä, mitä reippaudella oikeastaan tarkoitetaan ja kuinka lapset ymmärtävät reippauden käsitteen.

Tutkimusaihe on tärkeä, koska reipas on päiväkodeissa termi, jonka kohteena lapset ovat. Nimenomaan lapsia kutsutaan reippaiksi – ei aikuisia. Aikuisten vuorovaikutus lasten kanssa ei ole koskaan arvovapaata, vaan lapsille välitetään sanojen ja niiden käyttöyhteyksien kautta käsityksiä toivottavista toimintatavoista ja ominaisuuksista. Tämän vuoksi on tarpeen saada lisäymmärrystä siihen, mitä reippaus tarkoittaa lasten mielestä.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla yhtätoista 5–6-vuotiaista lasta. Haastattelut olivat teemahaastatteluja, jotka toteutettiin ryhmähaastatteluina. Ryhmähaastatteluihin osallistui 2 tai 3 lasta kerrallaan. Haastattelut tallennettiin nauhurilla ja litteroitiin sanatarkasti analyysia varten.

Tämän tutkimuksen perusteella lasten mielestä reippauteen liittyvät toistuvat arkitilanteet, haastavat tilanteet, aikuisen osallisuus toimintaan, hyvä käytös, vauhti ja erilaiset taidot. Reippaan lapsen ominaisuuksiksi lapset lukevat nopeuden, koululaismaisuuden tai aikuismaisuuden, itsekontrollin ja hyvän käytöksen. Lisäksi he vertailevat omaa ja muiden lasten reippautta. Reippauden syiksi lapset kertovat suhteen aikuisiin, palkkiot, ehtimisen, toisten huomioimisen sekä positiivisten tunnekokemusten saamisen.

Lapset käsittävät reippauden ilmenevän aikuisen miellyttämisenä, vertaissuhteisiin panostamisena, myönteisten kokemusten saamisena ja arjessa pärjäämisena. Tämän tutkimuksen perusteella lasten käsitykset reippaudesta ovat pitkälti linjassa sen suhteen, mitä aiemmat tutkimukset kertovat aikuisten odottavan lapsilta.

Asiasanat: reippaus, lasten käsitykset, varhaiskasvatus, lapsikäisyys, odotukset ja oletukset

SISÄLLYS

| | |
|----------------------------------------------------------------|----|
| 1 MIKÄ IHMEEN REIPAS? | 5 |
| 2 LAPSIKÄSITYS | 7 |
| 2.1 Kompetentti lapsi | 8 |
| 2.2 Lasten käsitys itsestään | 11 |
| 2.3 Varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen lapsikäsite | 12 |
| 3 PÄIVÄKODIN IHANNELAPSI – ODOTUKSIA JA OLETUKSIA | 15 |
| 3.1 Omatoinisuus ja itsesääntely | 15 |
| 3.2 Sosiaaliset suhteet..... | 16 |
| 3.3 Sanallistaminen ja ristiriidoista selviäminen..... | 18 |
| 3.4 Tavallisuuden arviointi..... | 19 |
| 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT | 21 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 22 |
| 5.1 Tutkimusote..... | 22 |
| 5.2 Tutkimusaineisto | 23 |
| 5.3 Aineistonkeruumenetelmä..... | 24 |
| 5.5 Haastattelu aineistonkeruutapana | 25 |
| 5.6 Selvitys aineistonkeruutilanteesta | 27 |
| 5.7 Analyysin kuvaus | 28 |
| 6 LASTEN KÄSITYS REIPPAUDESTA | 32 |
| 6.1 Tilanteet ja toiminta..... | 32 |
| 6.1.1 Toistuvat arkitilanteet..... | 32 |
| 6.1.2 Haastavat tilanteet | 35 |
| 6.1.3 Aikuisten osuus toimintaan | 37 |
| 6.1.4 Hyvä käytös..... | 39 |
| 6.1.5 Vauhti | 40 |
| 6.1.6 Taitojen hallinta..... | 40 |
| 6.2 Reippaan lapsen ominaisuudet | 41 |
| 6.3 Reippauden syyt | 44 |
| 7 REIPPAUDEN ILMENEMISMUODOT | 48 |
| 8 POHDINTA..... | 50 |
| 8.1 Tutkimustulosten tarkastelu | 50 |
| 8.2 Eettisyys ja luotettavuus..... | 55 |
| 8.2.1 Eettisyys | 55 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| 8.2.2 Luotettavuus | 60 |
| LÄHTEET | 63 |
| LIITTEET..... | 66 |
| Liite 1: Haastattelurunko | 66 |
| Liite 2: Analyysin luokittelut | 67 |

1 MIKÄ IHMEEN REIPAS?

”Pue nyt reippaasti.” ”Ole nyt reipas.” ”Syöpä reippaasti!” Reipas on sana, johon ei voi olla törmäämättä päiväkotiympäristössä. Lastentarhanopettajakoulutukseen sisältyvien päiväkotiharjoittelujen ja tekemieni sijaisuuksien aikana olen kiinnittänyt huomiota siihen, että päiväkotien työntekijät käyttävät todella paljon ilmaisua reipas muun muassa kannustaakseen, rohkaistakseen, hoputtaakseen tai kehuakseen lapsia. Olen itsekin huomannut toistavani kyseistä ilmaisua lapsille ajattelematta asiaa sen kummemmin. Tämän tiedostaminen on kuitenkin saanut minut pohtimaan, mitä reippaudella oikeastaan tarkoitetaan ja ennen kaikkea, kuinka lapset sen ymmärtävät.

Nyky-suomen sanakirjassa (2002) reipas määritellään toimissaan aikailemattomaksi, virkeäksi, vireäksi, pirteäksi, ripeäksi, rivakaksi ja reimaksi. Reippaan vastakohtina mainitaan sen sijaan velto, saamaton ja untelo. (Sadeniemi 2002, 681.) Sanakirjamääritelmä viittaa siis vahvasti nopeuteen ja toiminnan tehokkuuteen. Arkikäytössä reippaaksi kutsumiseen liittyy epäilemättä muitakin merkityksiä, sillä voidaanhan haavan saanutta lastakin sanoa reippaaksi, kun kolhu on saatu hoidettua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä reippaus merkitsee 5–6-vuotiaille lapsille. Tutkimusaihe on tärkeä, koska reipas on päiväkodeissa termi, jonka kohteena lapset ovat. Nimenomaan lapsia kutsutaan reippaaksi – ei niinkään aikuisia. Aikuisten vuorovaikutus lasten kanssa ei ole koskaan täysin arvovapaata, vaan lapsille välitetään sanojen ja niiden käyttöyhteyksien kautta käsityksiä muun muassa toivottavista toimintatavoista ja ominaisuuksista. Tämän vuoksi on tarpeen saada lisäymmärrystä siihen, kuinka lapset ymmärtävät reippauden käsitteen. Onko reippaus

lasten mielestä tavoittelemisen arvoinen asia, vai onko sanalla heille mitään merkitystä?
Millaisia tilanteita, luonteenpiirteitä ja syitä lapset liittävät reippauteen?

Lapsia koskevan tutkimuksen kautta voidaan saada tärkeää tietoa heidän elinoloistaan (Mäkinen 2006, 65). Lasten näkökulman huomioiminen on tärkeää myös siksi, että lapsilla on oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi omilla ehdoillaan (Kuula 2006, 47). Lasten näkökulma tulisi huomioida myös tavoissa, joilla lapsia puhutellaan. Toivonkin, että tutkimukseni pysäyttäisi lasten kanssa toimivia aikuisia pohtimaan, millaisia odotuksia ja toiveita reippaaksi kutsuminen välittää lapsille.

2 LAPSIKÄSITYS

Lapsuudella viitataan yleisesti varhaiseen vaiheeseen ihmiselämässä. Kuitenkin tavat, joilla tämä kasvulle ja kehitykselle otollinen ikävaihe ymmärretään, vaihtelevat kulttuureittain. Nämä erot näkyvät muun muassa tavoissa kohdella lapsia sekä odotuksissa, joita heihin kohdistuu. Lapsuutta ei voida määritellä yksinomaan aikuisuutta edeltävänä ikävaiheena. Huomioon tulee ottaa lisäksi sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti eli tekijät, jotka iän ja kehitystason ohella määrittävät lapsia ja lapsuutta. (James & James 2008, 16, 123.)

Alasuutarin ja Karilan (2009) mukaan lapsuus on sosiaalinen konstruktio, eli lapsuuden ymmärtämisen tavat vaihtelevat historiallisesta ja yhteiskunnallisesta tilanteesta riippuen. Erilaiset yhteiskunnalliset tilanteet tuottavat erilaisia ehtoja lapsuudelle, eikä hyvälle lapsuudelle ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa määritelmää. (Alasuutari & Karila 2009, 72.) Vastakohtana edellä mainitulle lapsikäsitteelle on universaali lapsuuden käsite, jolloin kaikilla lapsilla nähdään olevan samat oikeudet, joilla turvataan hyvä lapsuus (Onnismaa 2010, 51–52). Hyvän lapsuuden universaaleja tekijöitä pohdittaessa voidaan nojata esimerkiksi Unicefin Yleissopimukseen lapsen oikeuksista (UNICEF, Yleissopimus lapsen oikeuksista).

Veli-Matti Värri (2004, 96) mukaan kasvattajan ihmiskäsitys, kehityspsykologinen tietämys sekä sisäistetyt yhteisölliset näkemykset ja periaatteet lasten kasvatuksesta muodostavat lapsikäsitteksen. Aikuisen käsitys lapsesta ja lapsuudesta vaikuttaa siihen, minkälaisia määreitä lasten hyvinvoinnin toteutumiseksi asetetaan (Lämsä 2009, 97). Näin ollen lapsikäsite on lapsen ja aikuisen välisen kasvatussuhteen lähtökohta (Värri 2004, 96). Kasvattajan ihmiskäsitys ja lapsikäsite eivät aina pohjautu tietoiseen reflektioon, mutta silti ne ohjaavat kasvatustoimintaa

(Värri 2004, 35). Tätä mieltä on myös Marjatta Kalliala (2014, 13) todetessaan, että aikuiset toimivat esimerkkinä lapsille ja asettavat rajat toivotulle ja ei-toivotulle käytökselle huolimatta siitä, tiedostavatko tämän vai eivät. Ihmis- ja lapsikäsitteiden pohjalta niin vanhemmat kuin ammattikasvattajatkin tekevät kasvatuksellisia valintoja, kuten ratkaisevat, miten pyrkivät edistämään lapsen menestymismahdollisuuksia sekä rohkaisemaan lapsen henkistä kasvua (Värri 2004, 119). Aikuisten käsitykset lapsista ja lapsuudesta vaikuttavat lasten elämäntodellisuuteen ja siihen, millaisena toimijana lapsi itseään pitää päivittäisessä vuorovaikutuksessa (Lämsä 2009, 97).

2.1 Kompetentti lapsi

Kun puhutaan kompetentista lapsesta, lapset nähdään aktiivisina toimijoina, jotka osallistuvat sosiaalisen todellisuutensa rakentamiseen sen sijaan, että olisivat passiivisesti aikuisten sosialisointien kohteita. Lisäksi lapsen ajatellaan olevan kokonainen ihmisenä tässä ja nyt, eikä niinkään painoteta lapsuutta aikuisuuteen tähtäävänä välivaiheena. Kompetenttien lapsien käsitteeseen kuuluu myös, että lapset nähdään pitkälti yhdenvertaisiksi aikuisten kanssa. (Ellegaard 2004, 178.)

James ja James (2008) määrittelevät kompetenssin kyvyksi tehdä jotain vaatimukset täyttävällä tavalla. Kompetenssi kehittyy osallistumismahdollisuuksien sekä niistä kumpuavan itseluottamuksen myötä. Jos aikuiset eivät suo lapselle vastuuta, he rajoittavat lapsen mahdollisuuksia harjoittaa kykyjään ja oppia kompetentiksi. Jos lapsille sitä vastoin annetaan vastuuta ja tarvittaessa apua ja ohjausta, he suoriutuvat toimissaan usein taidokkaammin kuin aikuiset osasivat odottaa. Lasten kompetenssi kehittyy siis pikemminkin kokemusten kautta kuin yksinomaan iän karttumisen myötä. (James & James 2008, 34–35.)

Kompetentista lapsesta kirjoitetuissa tutkimuksissa viitataan usein tanskalaistutkija Jan Kampanniin (ks. esim. Onnismaa 2010; Alasuutari 2009; Ellegaard 2004). Käsite kompetentista lapsesta heräsi Kampmannin (2004, 140) mukaan 1990-luvun aikana. Aikaisemmin lasta oli katsottu ennen kaikkea kehittymisen ja opetettavuuden näkökulmasta. Tuolloin aikuinen oli asiantuntija, joka tiesi lasta paremmin, mikä olisi tälle hyväksi. Lapsi sen sijaan oli asetettu passiivisen vastaanottajan rooliin. (Kampmann 2004, 134, 136). 1990-luvulla vallalle nousi näkemys lapsesta, joka on vastuussa tekemisistään sekä osaa ilmaista toiveitaan, mielenkiinnon kohteitaan ja sisäisiä mielialojaan oma-aloitteisesti. Kasvattavan aikuisen

tehtävä on yhdessä lapsen kanssa neuvotellen rohkaista lapsen itsetuntemusta, empatiakykyä sekä taitoa ottaa toisten ihmisten näkökulmat ja tunteet huomioon toiminnassaan ja teoissaan. (Kampmann 2004, 140.) Suomessa vastaavanlainen muutos lapsikäsitksessä alkoi voimistua hieman myöhemmin, etenkin 2000-luvun alussa (ks. Strandell, 2010, 230). Toisaalta Onnismaan (2010) mukaan lapsen kompetenttiuteen viittaavia piirteitä näkyi suomalaisissa kasvatustieteen asiakirjoissa jo 1970-luvulla, jolloin lapsen katsottiin olevan reipas, itsenäinen ja toimelias. 1990-luvun asiakirjat sen sijaan sitoutuvat jo selkeämmin kompetenttiin lapsen konstruktion. (Onnismaa 2010, 201–202, 204.)

Olellaisiksi päivähoidon toimintaa ohjaaviksi arvoiksi ovat nousseet lasten kuuleminen ja lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen. Tämä tulee esille mielenkiinnon kohdistamisena siihen, mitä lapsi pohdiskelee, tuntee ja ajattelee sen ohella, mitä hän tekee ja kuinka hän toimii. (Kampmann 2004, 139–140.) Nämä tavoitteet kuitenkin asettavat lapsille uusia vaatimuksia ja odotuksia. Näkemys kompetentista lapsesta sisältää käsityksen lapsesta järkevänä rationaaliseen pohdintaan kykenevänä ja kypsänä olentona. Lapsia kehoitetaan muun muassa sanallistamaan sisäisiä tunteita ja heitä rohkaistaan itsearviointiin ja itsereflektioon päivittäisissä toiminnoissa. Kampmannin (2004) mukaan itsetutkiskeluun harjaannuttamisella pyritään kehittämään lapsen omaa harkintaa. Jo pienten lasten luotetaan pystyvän tekemään itseään koskevia päätöksiä sen suhteen, millaisten toimintojen parissa he haluavat kuluttaa aikaansa. Lasten odotetaan ilmaisevan tarpeitaan oma-aloitteisesti ja kykenevän ratkaisemaan ongelmatilanteita itse. Lasten oletetaan lisäksi ottavan vastuuta osastaan konfliktitilanteissa ja siten myös ottamaan osaa ristiriitojen ratkaisemiseen. Kompetenttiin lapsen odotetaan siis olevan pitkälti vastuussa omasta oppimisestaan ja yksilöllistymisestään. Näitä kykyjä onkin alettu pitää normaaleina lapsen kehitykselle ja päivittäiselle käyttäytymiselle. Tällainen näkemys sisältää oletuksen, että lapsi kykenee hallitsemaan itseään, toimii itseohjautuvasti tarpeidensa mukaan sekä on rationaalinen ja aikuismainen. (Kampmann 2004, 141, 144–145.)

Kampmann (2004) toteaa kompetenttiin lapsen olevan ihannekuva siitä, miten lapsi osaa toimia. Aikuisten joukossa käsitys kompetentista lapsesta on yleisesti hyväksytty. Tavallisen lapsen katsotaan olevan kompetentti, mikä tarkoittaa tästä odotuksesta poikkeavien lasten muuttumista ongelmaksi. Lapset, jotka eivät kykene

oma-aloitteiseen toimintaan tai tekemään omia valintojaan, ovat vaarassa jäädä syrjään, sillä he eivät yllä normaalille lapselle asetettujen odotusten tasolle. (Kampmann 2004, 146–147.) Jos erilaisuus alkaa sulkea pois mahdollisuuksia, se muuttuu eriarvoisuudeksi. Erilaisuus aletaan tällöin käsittää täyttämättä jääneenä normina. (Vuorisalo 2013, 106.) Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie (2006, 128) huomauttavat niin ikään, että alkuperäinen päämäärä lasten äänen kuulemisesta on vaarassa, kun uusi osallistumisen pedagogiikka saattaa vaientaa tiettyjä ryhmiä lapsista ja heidän vanhemmistaan. Kompetentin lapsen ideaalille tyypillinen neuvottelupainotteisuus suosii yksilöllisyyttä ja verbaalisia kykyjä. Neuvottelukeskisyys, itseilmaisuus ja kokemusten sanallistaminen ovat länsimaisissa keskiluokalle tyypillisiä normeja, joten ne ovat tutumpia ja houkuttelevampia osalle lapsista, kun taas joillekin kyseiset arvot voivat tuntua vierailta. (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2006, 137.)

Näkemyksistä kompetentista varhain itsenäistyvästä lapsesta on saanut osakseen myös kritiikkiä. Muun muassa Skinnari (2001) on sitä mieltä, että liian varhainen itsenäisyyden vaatiminen saattaa kasvattaa heikkoja aikuisia. Hänen mukaansa lapsella on sitä paremmat mahdollisuudet kasvaa itseensä luottavaksi aikuiseksi, mitä enemmän hän voi varhaisvuosinaan tukeutua aikuisiin. (Skinnari 2001, 92.) Myös Marjatta Kalliala (2014) osoittaa kriittisyyttä yksioikoista kompetentin lapsen määritelmää kohtaan. Mitä arempia aikuiset ovat rajoittamaan kompetentin lapsen potentiaalia, sitä vaikeammaksi käy löytää positiivista ja aktiivista aikuisen roolia, jonka puitteissa kasvattaja voisi luottaa kykyihinsä tarjota lapselle jotain arvokasta. (Kalliala 2014, 6.) Yksilöllisyyden korostamiseen on lisäksi piiloutunut riski siitä, että osallistumisen tai sen puuttumisen ymmärretään olevan lähtöisin yksinomaan yksilöstä, hänen ominaisuuksistaan ja toiminnastaan sen sijaan, että huomio kiinnitettäisiin esimerkiksi ympäristötekijöihin (Vuorisalo 2013, 191).

Päivähoidon varhaiskasvatus on Onnismaan (2010, 42) mukaan keskeinen paikka yhä useamman lapsen elämässä, mistä johtuen päivähoidosta on tullut hyvän ja normaalin lapsuuden määrittäjä. Käsitys kompetentista lapsesta ei ole sellaisenaan siirtynyt päivähoitoon arkeen ja toimintatapoihin. Vaikka lapsilla voi olla varaa valita, kuinka he käyttävät päiväkodin tiloja ja miten he viettävät aikaansa, lasten vapaus on avointa aikuisten sääntelylle. Lasten kyky tehdä itsenäisiä valintoja, toisin sanoen hänen kompetenssinsa, on siis alisteinen aikuisen asiantuntijuudelle ja tietämykselle.

(Ellegaard 2004, 185–186.) Maarit Alasuutarin (2011) mukaan päiväkodeissa toteutettava toiminta on pääsääntöisesti aikuisten suunnittelemaa ja ohjaamaa, jolloin aikuisilla on toiminnan suhteen valta tehdä päätöksiä ja määrätä lapsia. Päivittäiset päivähoiton toiminnot ovat lähtöisin instituutiosta ja ovat siksi aikuisten säätelemiä. Näin ollen lasten oletetaan mukautuvan aikuisten asettamaan järjestykseen. (Alasuutari 2011, 156–158.)

2.2 Lasten käsitys itsestään

Paula Eerola-Pennanen (2013) on tutkinut väitöskirjassaan lasten tapoja määrittellä itseään päiväkotiympäristössä. Tämä aihe on uusi lapsuudentutkimuksen saralla, eikä sitä olla vielä juurikaan tutkittu (Eerola-Pennanen 2013, 210). Seuraavaksi kerron, miten lapset muodostavat käsitystä itsestään Eerola-Pennanen (2013) tutkimuksen perusteella.

Lapset haluavat, että heidät nähdään yksilöinä, omana ainutlaatuisena itsenään. Omalla nimellä on lapsille suuri merkitys oman itsen määrittelyn kannalta. Myös ikä on tärkeä seikka lasten itsemäärittelyissä. Lapset osaavat kertoa tarkasti, montako vuotta vanhoja ovat. Ikä vaikuttaa päiväkodin arvojärjestelmään, minkä lapset tiedostavat. (Eerola-Pennanen 2013, 167–168.) Lapset eivät ole yhteisönsä kulttuurista irrallisia, vaan kulttuuriin sopimukseen sitoutuminen sekä oman kulttuurin tapojen ilmaiseminen ovat osa lasten elämää ja itsensä määrittelyä. (Eerola-Pennanen 2013, 198.)

Ympäristö, jossa lapset elävät, vaikuttaa heidän käsitykseensä itsestään. Lapset osaavat kertoa tarkasti paikoista, joissa ovat asuneet. Syntymäpaikasta ja kodista kertominen on eräs keino, jolla lapset kuvaavat, millaisia ovat. (Eerola-Pennanen 2013, 169–170.) Toisaalta lapsille merkitykselliset tapahtumat vaikuttavat siihen, millaisena he itsensä käsittävät. Ne voivat olla esimerkiksi leikkejä tai kodin tapahtumia. Lapsille on tärkeää päästä kertomaan toiselle ihmiselle tekemisestä ja tapahtumista, jotka ovat olleet heille merkityksellisiä. (Eerola-Pennanen 2013, 173.) Menneistä kertomisen rinnalla lapset määrittävät itseään suunnitteleamalla tulevaisuutta. Tulevaisuuden suunnitelmat voivat liittyä muun muassa tulevan koulutaipaleen mietiskelyyn tai toiveammatteihin. (Eerola-Pennanen 191–193.)

Lapset määrittelevät itseään myös ulkonäkönsä kautta. Ulkoisista piirteistä lapset toivat Eerola-Pennanen (2013) tutkimuksessa esille muun muassa superlatiiveja kuten, että heillä oli lapsiryhmän tummimmat hiukset. (Eerola-Pennanen 2013, 167–

168.) Lasten käsitykseen itsestään vaikuttavat myös heidän omistamansa tavarat. Lapset arvottavat toistensa omistamia asioita ja vertailevat, mitä kukin omistaa. He seuraavat tarkasti toisiaan huomaten, mikäli jollakulla on mukanaan uusia tavaroita. (Eerola-Pennanen 2013, 185, 187–189.)

Lapset voivat käyttää ominaisuuksiensa ja käyttäytymisensä määrittelyissä joko myönteisiä tai kielteisiä ilmauksia. Usein lapsiin liitetyt sanat kiltti ja tuhma ovat yksi tapa, jolla lapset voivat kuvata itseään. Lapset määrittelevät itseään myös kertomalla tuntemuksistaan, kuten peloistaan. (Eerola-Pennanen 2013, 170–172). Osaaminen, tiedot ja taidot vaikuttavat lasten käsitykseen itsestään. He vertaavat osaamistaan toisten kykyihin ja tuovat esille esimerkiksi liikunnallisia ja akateemisia taitoja, kuten lukemisen ja kirjoittamisen osaamista. Myös kielitaito on piirre, jolla kaksi- tai useampikieliset lapset kuvaavat itseään. (Eerola-Pennanen 2013, 176–180, 184.) Leikki on lapsille keskeinen osaamisen alue. He käsittävät leikin juuri lasten erityisosaamiseksi, jossa he ovat taitavia sekä tuntevat leikin säännöt ja etenemisen. (Eerola-Pennanen 2013, 181–183.)

Eerola-Pennanen (2013) mukaan tavat, joilla lapset määrittävät itseään voidaan jakaa kertomiseen, tarkkailemiseen, näyttämiseen ja omistautumiseen. Kertoessaan lapsi antaa itsestään jotain yhteisölle ja asettuu näkyvästi esille. Tarkkailemalla lapset kokoavat aineksia itsensä määrittelyyn seuraamalla toisia ihmisiä, kuunnellen ja havainnoiden sivummalta käsin. Näyttäminen on tapa osoittaa toisille, mitä lapsi osaa, tietää tai omistaa. Näyttämisen tavoitteena on huomatuksi tuleminen ja vaikutuksen tekeminen muihin. Omistautuminen puolestaan on tekemistä, jossa lapsi syventyy johonkin itseään kiinnostavaan. Tällöin keskiössä on itse tekeminen, eikä omistautuminen vaadi toteutuakseen muita ihmisiä. (Eerola-Pennanen 2013, 209.)

Lasten toiminnan puitteet muodostuvat päiväkodissa kasvatustoiminnan virallisista ja epävirallisista tavoitteista (Vuorisalo 2013, 95). Seuraavaksi kerron Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2005) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2010) välittyvästä lapsikäsituksesta.

2.3 Varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen lapsikäsitys

Varhaiskasvatuksessa vallitsevan lapsikäsitteen virallisen perustan muodostavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että lapsella on

Lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen mukaisesti ihmisarvo ja ihmisoikeudet. Asiakirja siis sisältää käsityksen, jonka mukaan kaikilla lapsilla on samat oikeudet hyvään lapsuuteen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) korostuu lasten välinen tasa-arvoisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12.) Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan lasten tasa-arvoista kohtelua (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6). Lisäksi lapsen yksilöllisyys on selkeästi esillä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Tästä konkreettinen osoitus ovat jokaiselle lapselle laadittavat lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 13) lapsuus nähdään paitsi vaalimisen arvoisena ja arvokkaana sellaisenaan, myös kehittymisenä ”kohti ihmisenä kasvamista”. Lapsen maailman nähdään olevan erityinen ja erillinen aikuisten maailmasta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20.) Lapsen uskotaan jo esiopetusiässä omaavan potentiaalia oppimiseensa vaikuttamiseen. Hänen katsotaan kykenevän omien ajatustensa tarkkailuun sekä pohdintojensa, havaintojensa, mielipiteidensä ja tekemiensä päätelmien sanallistamiseen. Lisäksi lapsen odotetaan totuttelevan ryhmässä toimimisen myötä keskusteluihin osallistumiseen, aikuisten ja muiden lasten kuuntelemiseen sekä oman puheenvuoronsa odottamiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 11–14.)

Lapsi nähdään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sosiaalisena ja vertaisryhmästään kiinnostuneena. Lapsi nauttii yhdessäolosta niin vertaisryhmänsä kuin aikuistenkin kanssa. Turvallisten ihmissuhteiden merkitystä lapselle painotetaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) vuorovaikutuksen merkitystä korostetaan lapsen oppimisympäristössä sekä oppimisprosessin kannalta. Kokemusten ja tietojen käsittely vuorovaikutuksessa aikuisten ja lasten kesken on olennainen osa esiopetusikäisen lapsen oppimista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010.)

Varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen mukaan lapsi kykenee huolehtimaan itsestään sekä tekemään omaa elämäänsä koskevia päätöksiä ja siihen liittyviä valintoja edellytyksensä ja kykyjensä mukaisesti. Hiljalleen lapsen tulee oppia hallitsemaan itseään ja alkaa harjoitella arkipäivän tilanteissa selviytymistä. Lapsen ei kuitenkaan tarvitse pärjätä yksin, vaan omatoimisuutta harjoitellaan aikuisten tuella. Näin aikuisen

tarjoama huolenpito ja turva ovat koko ajan läsnä varhaiskasvatuksessa. Itsenäisyyden ja omatoimisuuden oppimisen kuvataan tuottavan lapselle iloa, joskin eri-ikäisillä lapsilla katsotaan olevan erilaiset tarpeet. Etenkin pienimpien ajatellaan tarvitsevan runsaasti aikuisen hoivaa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet linjaavat niin ikään huolenpidon sekä turvallisen ja ystävällisen ilmapiirin olevan hyväksi lapselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13, 15; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 9–10, 16.)

Varhaiskasvatussuunnitelman ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista välittyy kuva lapsesta, joka on utelias ja ympäristöstään kiinnostunut. Lapsia luonnehditaan ikään kuin oppia itseensä imeviksi pesusieniksi, jotka oppivat ”koko ajan erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa”. Varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen mukaan lapsi kokee oppimisen iloa ja haluaa kehittää taitojaan. Lapsi oppii parhaiten ollessaan aktiivinen ja kiinnostunut. Jokainen lapsi on oppimisessaan aktiivinen toimija, sillä lapsi itse rakentaa aikaisemmin oppimiensa käsitysten ja uuden tiedon pohjalta uudet käsityksensä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 10, 15.)

Varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen kuvaama lapsi luottaa omiin kykyihinsä, on iloinen, avoin, myönteinen ja hyväntahtoinen. Lisäksi lapsi osallistuu mielellään toimintaan. Leikillä, mielikuvituksella ja luovuudella on keskeinen osa lapsuudessa ja lasten elämässä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan lapsi hahmottaa maailmaa kaikilla aisteillaan. Hänelle ominaisia toiminnan ja ajattelun tapoja ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja eri taiteen alueisiin liittyvä ilmaiseminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010.)

Nämä asiakirjat määrittelevät lapsen aktiiviseksi ja osaavaksi, mutta niiden varhaiskasvatukselle asettamat viralliset tavoitteet luovat tilanteen, jossa aikuiset ovat väistämättä päiväkodissa rakenteellisen vallan haltijoita. Kasvattajien tehtävänä on sisällyttää päiväkodin toimintaan virallisella tasolla määritellyjä tavoitteita sekä valvoa niiden toteutumista arjen toiminnassa. (Vuorisalo 2013, 96.) Seuraavaksi paneudun tarkemmin siihen, millaisia oletuksia päivähoidon henkilökunta asettaa lapsille.

3 PÄIVÄKODIN IHANNELAPSI – ODOTUKSIA JA OLETUKSIA

Tarkastelen seuraavaksi niitä oletuksia ja odotuksia, joita päivähoidon työntekijät asettavat lapsille. Lähestyn aihetta pääasiassa Maarit Alasuutarin (2011) ja Tomas Ellegaardin (2004) tutkimusten kautta. Maarit Alasuutari (2011) on tutkinut lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta käytyjä keskusteluja päiväkotien työntekijöiden ja lasten vanhempien välillä. Hänen tutkimuksessaan kerrotaan muiden teemojen ohella siitä, kuinka päiväkodin työntekijät puhuvat lapsen toiminnan ja aikuisten sille asettamien oletuksien vastaavuudesta. Tomas Ellegaard (2004) on puolestaan tutkinut lapsille asetettuja kompetenssivaatimuksia tanskalaisissa päiväkodeissa havainnoinnin ja lastentarhanopettajien haastattelujen kautta. Luottamus lasten kompetenssiin ja heidän kykyynsä ratkaista oma-aloitteisesti ongelmia on tyypillistä pohjoismaisessa varhaiskasvatuksessa (Wagner 2003, 21). Nämä seikat tulevat ilmi myös Alasuutarin ja Ellegaardin tutkimuksista.

3.1 Omatoimisuus ja itsesäätely

Päiväkodissa lapsilta odotetaan kykyä omatoimisuuteen monenlaisissa tilanteissa (Alasuutari 2011, 152). Aikuiset rohkaisevat ja neuvovat lasta pitämään huolta itsestään. Lastentarhanopettajan työhön kuuluu ehdottoman tärkeänä osana lapsille osoitettu huolenpito ja lasten auttaminen. Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän hoivaa hänelle osoitetaan. (Ellegaard 2004, 191.) Marjatta Kalliala (2014) toteaa, että olennainen osa lasten kanssa työskentelevien ammattipätevyyttä on pystyä arvioimaan, kuka tarvitsee aikuisen tukea eniten kulloisellakin hetkellä. Tämä kyky perustuu paljolti lasten havainnointiin yksilöinä. (Kalliala 2014, 10.) Ellegaardin (2004) tutkimuksessa suurin osa haastatelluista lastentarhanopettajista koki kuitenkin liialliset avunpyynnöt ongelmallisina, sillä perheeseen verrattuna päiväkodissa on vähemmän huolehtivia

aikuisia useampaa lasta kohden. Vaikka taipumus pyytää apua usein vaikuttaa helposti kompetenssin puutteelta, se voi olla lapselle tapa pitää huolta itsestään. Lisäksi omatoimisesti apua pyytävät lapset vaativat aikuisilta vähemmän valvontaa. Toisaalta lapsi, joka heittäytyy osaamattomaksi tarkoituksenaan saada tahtonsa läpi, saatetaan nähdä manipuloivana tai laskelmoivana. (Ellegaard 2004, 191.)

Päiväkodissa lapsiin kohdistuvaan omatoimisuuden oletukseen kytketty näkemys, jonka mukaan lapsen oletetaan hallitsevan ja pystyvän säätelemään kehoaan, tunnistavan tarpeitaan ja kehonsa toimintoja sekä kykenevän ilmaisemaan niitä. Tästä huolimatta päivittäisissä toiminnoissa, kuten syömisen ja päivälevon suhteen, aikuisen nähdään tietävän lasta paremmin, mikä hänelle on hyväksi. Lapsilla ei ole mahdollisuutta neuvotella esimerkiksi sellaisista asioista kuin maistaako hän ruokaansa. Tämänkaltaisissa tilanteissa lasten ei uskota voivan tunnistaa, mikä heille on parhaaksi, mikä on ristiriidassa edellä mainitun omien tarpeiden tunnistamista ja ilmaisemista koskevan odotuksen suhteen. Kehon ja tarpeiden hillitsemistä sen sijaan odotetaan, jotta lapsi kykenee aikuisen käskyn mukaisesti esimerkiksi makaamaan sängyssä päiväuniaikaan, vaikka hän ei tuntisi oloaan lainkaan väsyneeksi. Alasuutari (2011) tiivistää asian seuraavasti: ”Tapojen mukainen ”tavallinen lapsi” noudattaa aikuisen ohjeita ja määräyksiä ja toimii omatoimisesti ja itseohjautuvasti, mutta vain aikuisten asettamien sääntöjen rajoissa.” (Alasuutari 2011, 157–158.)

3.2 Sosiaaliset suhteet

Vaikka lapsen oletetaan usein olevan riippuvainen aikuisesta ja elävän omassa, muusta sosiaalisesta ympäristöstä erillisessä maailmassaan, lapset osoittautuvat usein aktiivisiksi toimijoiksi, jotka ovat aikuisesta riippumattomia. Päivähoidossa lapset näyttävät sosiaalisissa suhteissaan oivaltavina ja kompetentteina, vaikka tämä tuntuu usein yllättävän aikuiset – niin työntekijät kuin vanhemmatkin. (Alasuutari 2011, 87.) Millaiset odotukset siis koskevat lapsen sosiaalista kanssakäymistä toisaalta päiväkodin aikuisten ja toisaalta muiden lasten kanssa?

Päiväkotien työntekijät olettavat, että tavallinen lapsi suhtautuu myönteisesti päiväkodin aikuisiin. Lapsen odotetaan luottavan heihin sekä haluavan heiltä läheisyyttä. Lapsen osoittaman luottamuksen odotetaan ulottuvan vakituisten työntekijöiden lisäksi sijaisiin ja muihin vieraisiin aikuisiin. Tuttuudella tai tuntemattomuudella ei siis pitäisi olla lapselle mitään merkitystä. Etenkin pienemmiltä

lapsilta oletetaan halua olla aikuisen sylissä, mutta tämä odotus vähenee sitä mukaa, kun lapsi kasvaa. Jos lapselle kuitenkin on sattunut jotain ikävää, kuten kolhu tai riitaa toisten lasten kanssa, hänen oletetaan iästä riippumatta ottavan vastaan aikuisen lohdutusta. Tavallisen lapsen odotetaan lisäksi kertovan mielellään ja oma-aloitteisesti kuulumisia aikuisille. (Alasuutari 2011, 160–162.) Toisaalta Alasuutari (2011, 163) huomauttaa, että lapsen voimakas kiintymys yhteen päiväkodin aikuiseen tai yritys omia aikuinen kokonaan itselleen koetaan instituution tapojen vastaiseksi.

Lapsilla oletetaan olevan merkityksellisiä henkilökohtaisia suhteita toisiin lapsiin. Tavallisen lapsen odotetaan osallistuvan aktiivisesti toimintaan vertaisryhmän kanssa sen sijaan, että hän vaeltelisi päämäärättömästi. (Ellegaard 2004, 189.) Tavallisen lapsen siis oletetaan haluavan olla tekemisissä toisten lasten kanssa. Vertaisryhmässä toimiminen koetaan lapsille luontaiseksi tavaksi olla ja tehdä asioita. Erityisesti leikkimisen katsotaan olevan tavallista vertaisryhmässä toimimista. (Alasuutari 2011, 165, 167.) Ellegaardin (2004) mukaan vapaan leikin tilanteissa lapsen oletetaan pystyvän huolehtimaan itsestään toiminnan ja tunteiden tasolla, sillä aikuinen ei aina seuraa lasten vapaata leikkiä lähietäisyydeltä. Jos tämä ei onnistu, lapsen tulee kyetä kiinnittämään työntekijän huomio saadakseen tältä apua. Muiden lasten kanssa leikkiminen sisältää lapsiin kohdistuvan oletuksen seurallisuudesta, joustavuudesta ja assertiivisuudesta. Tämä tarkoittaa, että lapsen tulee leikkitalanteissa oppia toimimaan ryhmän muiden lasten kanssa niin, että hän samanaikaisesti sekä ottaa toiset huomioon että saa tilaa omille pyrkimyksilleen. Tällainen toiminta vaatii lapselta sosiaalista tarkkanäköisyyttä, päämäärätietoisuutta ja valmiutta vastata vaihtuvien leikkikavereiden myötä muuttuviin muiden lasten aikomuksiin ja kommunikaatiotapoihin. Leikkitalanteet vaativat lapselta myös aloitteentekokykyä. Vähintäänkin lapsen tulee osata valita muiden lasten leikeistä itselleen mieluisin ja löytää keinot, joilla päästä siihen mukaan. (Ellegaard 2004, 183.) Lasten tulee olla joustavia myös leikkikavereidensa valinnassa. Ensisijaisesti oletetaan kuitenkin, että pojat leikkivät poikien ja tytöt tyttöjen kanssa. Hyviin leikkitaitoihin katsotaan kuuluvan keskittymiskykyä, pitkäjänteisyyttä ja mielikuvituksellisuutta (Alasuutari 2011, 166–167).

Ujous nähdään päiväkodeissa usein ongelmallisena. Syrjäanvetäytyvät lapset poikkeavat oletuksesta, jonka mukaan lapsi osoittaa mielenkiintoa ja osallistumishalua vertaisryhmää ja aikuisten järjestämää toimintaa kohtaan. (Alasuutari 2011, 160–162.)

Yksin viihtyminen ja ujous eivät ole päiväkotien työntekijöiden mielestä toivottavia ominaisuuksia. Ne nähdään pikemminkin huolenaiheina, joihin tulisi löytää ratkaisu. (Alasuutari 2011, 165.) Ei ole myöskään toivottavaa, ettei lasta koskaan haittaa se, ettei häntä päästetä mukaan leikkeihin, vaan lapsen tulisi oppia puolustamaan itseään. (Alasuutari 2011, 169; Ellegaard 2004, 189). Mari Vuorisalo (2013) tekee väitöskirjassaan huomion, että aikuiset ehdottavat toisinaan lapsille yhteisiä leikkejä. Tämä on osoitus siitä, että lasten kaverisuhteiden muodostuminen ei ole lähtöihin yksinomaan lapsista itsestään. Sen sijaan kaverisuhteiden muodostumisen odotetaan tapahtuvan päiväkodin rakenteiden tasolla. (Vuorisalo 2013, 108.)

3.3 Sanallistaminen ja ristiriidoista selviäminen

Koska päiväkodin työntekijä ei välttämättä osaa lukea lapsen eleitä yhtä hyvin kuin hänen vanhempansa, lapselta odotetaan päiväkodissa hyviä kommunikointitaitoja (Ellegaard 2004, 183). Lapselta odotetaan itsetuntemusta ja kykyä eritellä ja ilmaista tunteitaan, toiveitaan ja ajatuksiaan sekä valmiutta kertoa niistä aikuiselle (Alasuutari 2011, 162, 173). Päiväkodissa toimeliaisuus vaatii rinnalleen sanallistamisen, jotta toiminnasta tulee aikuisten mielestä oikeutettua. Tämä tarkoittaa, että lasten tulee osata nimetä aikuisille, mitä he tekevät tai suunnittelevat tekevänsä. (Vuorisalo 2013, 104.)

Päivähoidon työntekijät asettavat lapsille korkeita odotuksia ristiriitatilanteiden selvittämisen suhteen. Ihannelapsi ratkaisee kiistat rationaalisesti keskustelemalla kiusaamisen ja toisten satuttamisen sijaan, mikä on monissa tilanteissa paljon vaadittu pieneltä lapselta. (Alasuutari 2011, 168–169.) Aikuisten liiallinen luottamus lasten kykyyn selvittää keskinäiset ristiriitansa on ongelmallista. Jos aikuiset eivät puutu lasten välisiin konflikteihin, he osoittavat hyväksyvänsä joidenkin lasten epäreilun kohtelun. Samalla he myös aliarvioivat sen lapsen kokemukset, joka ei pysty puolustamaan itseään. (Johansson 2002, 215–216.) Eva Johansson (2002) on tutkinut moraalikasvatusta ruotsalaisissa esikouluissa. Niissä aikuiset painottavat, että lasten tulisi oppia huolehtimaan toisistaan, kunnioittamaan toisiaan ja ottamaan muut huomioon. Lasten tulisi myös tietää, miten hyvitellä kavereilleen huonoa käyttäytymistään. Heitä kannustetaan lohduttaviin hellyydenosoituksiin, kuten halaamiseen. Myötätunnon ilmaiseminen sekä toisten kokemusten ymmärtäminen ovat taitoja, joita lasten tulisi esikoulussa hallita. Lisäksi muiden omaisuutta tulee kunnioittaa ja osata odottaa omaa vuoroa. Aikuiset painottavat, että lasten tulisi olla

anteliaita, yhteistyökykyisiä, pystyä tekemään kompromisseja, neuvottelemaan ja keskustelemaan. Nämä taidot viittaavat kuitenkin enemmän lapsen sopeutumiskykyyn kuin moraalikäsitteiden harjaannuttamiseen. (Johansson 2002, 219.)

3.4 Tavallisuuden arviointi

Alasuutari (2011) toteaa, että lapsen tavallisuuden arvioimisessa painottuvat hänen sosiaalinen käyttäytymisensä, sopeutumisensa sekä oman itsensä kontrolli. Yleensä aikuiset määrittävät päiväkodissa toteutettavan aikataulun, johon lapsen oletetaan sopeutuvan. Myös lapsen oman kehon hallinnan odotetaan toteutuvan aikuisen asettamien rajojen sisällä. Lasten arvioidaan käyttäytyvän päiväkodissa myönteisesti silloin, kun he toimivat rutiinien ja sääntöjen mukaan ja näin täyttävät heille asetetut odotukset. Sen sijaan päiväkodin tapoja ja sääntöjä rikkovan tai haastavan lapsen toimintaa arvioidaan kielteisesti. (Alasuutari 2011, 152, 171–173.)

Kampmannin (2004) mukaan päivähoiton lapsille asettamat vaatimukset ovat usein hiljaisia oletuksia. Se, ettei odotuksia juurikaan lausuta ääneen, aiheuttaa tilanteen, jossa lapsi saa tietää, mitä häneltä odotetaan ainoastaan rikkomalla vallitsevia käyttäytymissääntöjä. Ihanneltilanteessa lapsi kontrolloisi itse itseään ilman, että aikuisen tarvitsisi erikseen käskää häntä toimimaan tietyllä tavalla ja niin, että lapsi itse kokisi halunneensa toimia toivotusti. (Kampmann 2004, 145–146.)

Ellegaard (2004) toteaa, että lastentarhanopettajien lähtökohtainen oletus näyttää olevan kompetentisti käyttäytyvä lapsi. Siitä huolimatta huomiota kiinnitetään enemmän käytökseen, joka ei vastaa näitä oletuksia. Päivähoidon odotukset lapsen kompetenssin suhteen tulevat yleensä ilmi silloin, kun lastentarhanopettaja huomaa, että lapsi ei yllä odotetulle taitotasolle. Silloinkin, kun puhutaan lapsen kompetenssista, asia ilmenee usein mainitsemalla, että lapsella ei ole ongelmia esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa sen sijaan, että lapsen sanottaisiin olevan sosiaalisesti lahjakas. (Ellegaard 2004, 188–189.) Vaikka lastentarhanopettajan työ sisältää kompetenttin lapsen konstruktion rakentamista, ovat kompetenssin puutteet Ellegaardin (2004, 194) mukaan enemmän näkyvillä lastentarhanopettajien työssä. Alasuutari (2011) sen sijaan huomauttaa, että hänen tutkimissaan varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa päiväkodin työntekijöiden suhtautuminen lapseen näyttää tavallisesti joustavana. Ihannelapsen ominaisuudet ilmaistaan ikään kuin rivien välissä. Osittain päivähoiton työntekijöiden näkemyksessä tavallisesta lapsesta on kysymys niistä oppimisen

tavoitteista, joita päiväkoti instituutiona lapsille asettaa. Näihin tavoitteisiin vaikuttavat näin ollen myös varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen säädökset ja lapsikäsitukset. (Alasuutari 2011, 171.) Marjatta Kallialan (2013) mukaan on joka tapauksessa merkityksellistä, onko toiminnan lähtökohtana lasten näkeminen kompetentteina sosiaalisina toimijoina vai asetetaanko kompetentin lapsen diskurssi kyseenalaiseksi. Kun aikuiset ovat avoimia esimerkeille, jotka eivät ole yksiselitteisesti linjassa lapsen aktiivisen sosiaalisen toimijuuden kanssa, on mahdollista löytää enemmän ja vähemmän kompetenttien lasten kirjo. Näistä lapsista jokainen tarvitsee aikuista omalla tavallaan. Tärkeää olisikin, ettei lapsia jätettäisi liiaksi omilleen, mutta samalla heidän kyvykkyyttään ei tulisi myöskään aliarvioida. (Kalliala 2014, 14.)

Tässä tutkimuksessa määrittelen lapsikäsitteen seuraavalla tavalla: Lapsikäsitteys tarkoittaa sananmukaisesti käsitystä lapsesta. Se on osa ihmiskäsitystä ja kertoo, millaisina lapset ja lapsuus ymmärretään. Lapsikäsitteeseen kuuluu mielikuva siitä, millainen on tavallinen lapsi sekä miten lapsen toivotaan, oletetaan ja odotetaan toimivan. Lapsikäsitteys on siis näkemys siitä, millainen lapsi on ja millainen lapsen pitäisi olla.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä reippaus merkitsee 5–6-vuotiaille lapsille. Tutkimuksen tavoitteena on lähestyä aihetta lasten omasta näkökulmasta käsin ja tuoda näin esiin heidän käsityksiään reippaudesta. Lähestyn aihetta seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

Päätutkimuskysymys:

Mitä reippaus tarkoittaa 5–6-vuotiaille päiväkotilapsille?

Tutkimuksen alakysymykset:

1. Millaista toimintaa ja millaisia tilanteita lapset liittävät reippauteen?
2. Millainen on reipas lapsi lasten mielestä?
3. Millaisia syitä lapset ilmaisevat reippaana olemiselle?

Ensimmäisen alatutkimuksen on tarkoitus vastata siihen, millaisia tilanteita ja toimintaa lapset liittävät reippauteen. Millaiset hetket ja tekemisen tavat lapset käsittävät reippaaksi ja painottuvatko heidän vastauksissaan jotkin tietyt reippautta vaativat tilanteet?

Toisella alatutkimuskysymykselläni haen vastausta siihen, millainen on lasten käsityksen mukainen reipas lapsi. Tarkoituksena on saada selville, millaisia ominaisuuksia reippaalla lapsella on ja miten reipas lapsi käyttäytyy lasten mielestä.

Kolmas alatutkimuskysymykseni puolestaan paneutuu reippauden taustalla vaikuttaviin syihin. Minkä vuoksi lasten tulee käyttäytyä reippaasti ja mikä heitä motivoi olemaan reippaita?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusote

Toteutin tutkimukseni laadullisena tutkimuksena. Tutkimusotteeni oli hermeneuttinen ja siten lasten käsitysten ymmärtämiseen pyrkivä (ks. Gadamer 2004, 40, 130). Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskeistä on tutkittavien näkökulman esille tuominen. Laadullinen aineisto on usein kerätty harkinnanvaraisesti. Lisäksi tutkimustulokset ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan, joten niitä ei voida yleistää mielin määrin. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, ettei tutkijalla ole lukkoon lyötyä hypoteesia tutkimuksen tuloksista tai voimakkaita ennakko-oletuksia tutkimuskohteista. (Eskola & Suoranta 2008, 15–16, 19.) Sen sijaan on tavanomaista problematisoida itsestäänselvyksiä ja katsoa asioita monelta kannalta (Alasuutari, P. 2011, 83–84).

Yleisimmät aineistonkeruumenetelmät laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, kysely, havainnointi sekä erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Pertti Alasuutarin (2011) mukaan laadullisessa tutkimuksessa kerätylle aineistolle on ominaista ”sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus.” Aineiston keruu voi tapahtua tutkijan järjestämissä olosuhteissa. Tämä tilanne tulee dokumentoida tutkimusraportissa mahdollisimman yksityiskohtaisesti. (Alasuutari, P. 2011, 84–85.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustuloksiin vaikuttaa yksilön käsitys tutkittavasta ilmiöstä, sille annetut merkitykset sekä tutkimuksessa käytettävät välineet. Tutkimustulokset eivät ole tutkijoista ja havaintomenetelmistä irrallisia, eikä tutkimuksella voida tuottaa ”puhdasta” objektiivista tietoa. Koska tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa, on kaikki tieto aina jossain määrin subjektiivista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.) Kuitenkin laadullisessa

tutkimuksessa ”pyritään loogiseen todisteluun ja objektiivisuuteen siinä mielessä, että tutkijat nojaavat todistelussaan aineistonsa, eivätkä subjektiivisiin mieltymyksiinsä tai omiin arvolähtökohtiinsa” (Alasuutari, P. 2011, 32).

5.2 Tutkimusaineisto

Keräsin tutkimusaineistoni haastattelemalla 5–6-vuotiaita päiväkotilapsia. Haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina, joista yksi oli parihaastattelu. Kolmessa haastattelussa oli mukana samaan aikaan kolme lasta. Haastattelut tallennettiin litterointia ja analysointia varten nauhoittamalla. Haastatteluihin osallistui yhteensä yksitoista lasta, joista kolme oli 5-vuotiaita ja kahdeksan 6-vuotiaita. Haastateltavista viisi oli poikia ja kuusi tyttöjä. Haastattelut olivat teemahaastatteluja. Aineistonkeruu tapahtui tutkimuspäiväkodin lapsiryhmässä, jossa haastateltavat lapset osallistuvat päivähoitoon ja esiopetukseen. Toteutin haastattelut yhden aamupäivän aikana. Mukana haastattelussa oli Hallavahepo-käsinukke.

Rajasin aineistoni 5–6-vuotiaiden lasten haastatteluihin. Pienet lapset eivät välttämättä pysty ilmaisemaan käsityksiään kovinkaan tarkasti, mutta vanhempia lapsia voidaan jo pyytää arvioimaan päiväkotielämää (Turja 2004, 17). Hirsjärvi ja Hurme (2000) määrittävät tutkimushaastattelujen alaikärajan likimain esikouluikä. Heidän mukaansa suullinen haastattelu ei ole toimiva aineistonkeruumenetelmä, jos haastateltavat ovat alle neljävuotiaita, koska niin pieni lapsi käyttää paljon sanoja, joilla on vain hänelle ominainen merkitys. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 129.)

Haastatteleman lapset olivat jo entuudestaan minulle tuttuja, sillä vietin yhden varhaiskasvatuksen opintoihin kuuluvista harjoitteluista lapsiryhmässä, jossa toteutin tutkimukseni. Valitsin aineistonkeruuta varten tutun päiväkodin, sillä toivoin lasten rohkenevan puhua kanssani avoimemmin, kuin jos olisin ollut heille täysin vieras. Myös Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 130) mukaan lapsia haastateltaessa on tärkeää, että lapsella on mahdollisuus tutustua tutkijaan jo ennen haastattelutilannetta, jotta lasten kainostelu ei ole esteenä aineistonkeruulle.

Valitsin tutkimukseni informanteiksi lapsia aikuisten sijaan, koska pyrin tutkimuskysymykselläni selvittämään juuri lasten käsityksiä reippaudesta. Laadullinen haastattelu on menetelmä, jonka kautta on mahdollista tuoda esiin lapsen näkökulmaa ja kuulla lapsen ääni (Alasuutari 2005, 145). Lisäksi Yleissopimukseen lapsen oikeuksista on kirjattu 12. artikla, joka takaa lapselle oikeuden ilmaista näkemyksiään ja tulla

kuulluksi häntä koskevista asioista ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 12. artikla). Lasten kuuleminen on siis tärkeä osoitus lapsen ihmisarvon kunnioittamisesta (Roberts 2000, 229). Myös Arja Kuula (2006, 147) toteaa, että lapsille pitää antaa oikeus tulla nähdyiksi ja kuulluiksi omilla ehdoillaan.

5.3 Aineistonkeruumenetelmä

Alle kouluikäisten, lukutaitoa vasta harjoittelevien lasten kohdalla ei voida tukeutua lomakkeilla kerättävään tietoon. Sen sijaan laadullinen haastattelu on menetelmä, jonka kautta on mahdollista tuoda esiin lapsen näkökulmaa ja kuulla lapsen ääni (Alasuutari 2005, 145). Valitsin aineistonkeruutavaksi teemahaastattelun, koska haastattelun kautta voidaan päästä lähelle lapsen tapaa hahmottaa ilmiötä ja elämysmaailmaa, jossa hän elää (Hirsjärvi & Hurme 2000, 128). Teemahaastattelu tuo haastattelutilanteeseen joustavuutta ja keskustelunomaisuutta, kun kysymyksiä ei ole välttämätöntä esittää tietyssä järjestyksessä tai tarkasti samoilla sanamuodoilla (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Toteuttamani haastattelut olivat kestoiltaan 14–24 minuuttia pitkiä. Hirsjärvi ja Hurme (2000) puoltavat vastaavanlaista kestoja lasten haastatteluissa. He suosittelevat pitämään lasten haastattelut lyhyinä, noin 15–20 minuutin mittaisina, jotta lapset jaksavat keskittyä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 130.)

Haastattelut voidaan jakaa yksilö- ja ryhmähaastatteluihin haastateltavien lukumäärän mukaan (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 12). Ryhmähaastattelu on tehokas aineistonkeruutapa, kun samassa ajassa saadaan haastateltua useampia informantteja. Haastattelutapana se on toimiva etenkin tilanteissa, joissa informantit saattavat ujostella haastattelijaa, sillä he saavat toisistaan tukea. Useamman haastateltavan läsnäolo voi rohkaista keskustelemaan aiheena olevasta ilmiöstä ja antaa mahdollisuuden muun muassa yhteiseen muisteluun. (Eskola & Suoranta 2008, 94, 96.)

Päätin toteuttaa lasten teemahaastattelut kolmen hengen ryhmähaastatteluina tai parihaastatteluina, jotta kaikilla tutkimukseen osallistuvilla lapsilla olisi tilaa saada äänensä kuuluviin. Lisäksi useamman lapsen läsnäolo voi tasoittaa aikuisen ja lapsen välistä epätasa-arvoista valta-asetelmaa. Kaverin kanssa lapset voivat kokea olonsa itsevarmemmaksi haastattelutilanteessa. (Mayall 2000, 123.) Kun keskustellaan useamman kuin yhden lapsen kanssa, lapsilla on suurempi mahdollisuus kontrolloida keskustelun suuntaa. Tällöin tutkija voi saada paremman kuvan siitä, mikä heille on

käsiteltävässä ilmiössä tärkeää. Usein ryhmähaastatteluissa lapset auttavat toisiaan kertomaan ja ovat innokkaasti mukana haastattelussa. (Mayall 2000, 133–134.)

5.5 Haastattelu aineistonkeruutapana

Haastattelu on aineistonkeruutapa, jossa sekä haastattelija että haastateltava ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Eskola & Suoranta 2008, 85). Haastattelija ja informantti toimivat suhteessa toisiinsa, jolloin haastattelusta saatava aineisto on tuotettu osallistujien välisessä kanssakäymisessä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 29.) Ruusuvuori ja Tiittula (2005) toteavat, ettei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa, jolla haastattelijan ja haastateltavan tulisi toimia suhteessa toisiinsa. Kuten muutkin vuorovaikutustilanteet, myös tutkimushaastattelut muuttuvat tilanteen mukaan. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 36, 56.)

Vaikka haastattelut voivat muistuttaa arkista keskustelua, niillä on aina tietty päämäärä. Haastatteluun on ryhdytty haastattelijan aloitteesta, hän tekee kysymyksiä ja rohkaisee informanttia vastaamaan saadakseen tietoa tutkimustaan varten. Tutkimuksen tavoite ohjaa tutkimushaastattelua, minkä vuoksi tutkija suuntaa keskustelua tiettyihin teemoihin. Tutkimushaastattelussa osallistujaroolit jakautuvat niin, että tieto on haastateltavalla, kun taas haastattelija on tietämättömän osapuolen roolissa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23.) Haastattelun tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta, joten haastateltaviksi kannattaa valita henkilöitä, joilla on relevanttia tietoa ja kokemusta aiheesta. Haastattelukysymykset tai tutkimuksen kohteena oleva ilmiö kannattaa kertoa haastateltaville jo ennen haastattelutilannetta, jotta he ehtivät tutustua aiheeseen ja valmistautua kertomaan siitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73–74.)

Aineistonkeruumetodina haastattelun hyvänä puolena on joustavuus. Tutkija voi esittää kysymykset informantille parhaaksi katsomassaan järjestyksessä, minkä lisäksi suorassa vuorovaikutuksessa onnistuvat tarkennusten tekeminen, lisäkysymysten esittäminen ja väärinkäsitysten oikaiseminen. Tutkija voi haastattelun ohessa myös kirjoittaa muistiin tekemiään havaintoja haastattelutilanteesta, kuten vastauksien äänensävyistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Lomakekyselyihin verrattuna haastattelu on kuitenkin kallis ja paljon aikaa vievä aineistonkeruutapa. Onnistunut haastattelu vaatii suunnittelua ja kouluttautumista. Niistä huolimatta haastatteluilla on tapana tuottaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74.) On myös

muistettava, ettei haastattelijan vaikutusta haastattelutilanteessa tapahtuvaan tiedon tuottamisen prosessiin voida täysin ehkäistä kysymysten muotoilun kautta (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 12). Tutkimusaineiston nauhoittaminen kuitenkin mahdollistaa tilanteeseen palaamisen myöhemmin. Nauhoitettua haastattelua kuunnellessa tutkija voi erottaa uusia merkityksellisiä kohtia aineistosta. Lisäksi tutkija voi nauhoitteita kuuntelemalla analysoida omaa toimintaansa esimerkiksi sen suhteen, kuinka paljon hän on johdatellut haastateltavaa sanavalinnoillaan. Analyysia varten nauhoitetut haastattelut tulee muuttaa kirjalliseen muotoon, eli litteroida. Litterointi helpottaa yksityiskohtien huomaamista aineistosta sekä auttaa muistamaan haastattelutilanteen tapahtumia. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14–16.)

Teemahaastattelu on tunnetuin puolistrukturoitujen haastattelujen muodoista. Teemahaastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys saattavat vaihdella, vaikka kaikkien haastateltavien kanssa käydään läpi samat aihepiirit. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11.) Nämä aihepiirit, eli teemat, valitaan aiheeseen liittyvän aikaisemman tutkimustiedon pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Teemahaastattelussa edetään valittujen keskeisten teemojen mukaan ja pyritään tuomaan esille tutkittavien ääni (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Tavoitteena on löytää haastatteluaineistosta tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä vastauksia. Teemahaastattelut voivat olla joko lähes avoimen haastattelun tyyppisiä tai toisaalta edetä hyvinkin strukturoidusti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Kun haastatellaan lapsia, pyritään ymmärtämään lapsen tapaa jäsentää maailmaansa, sen tapahtumia ja omaa toimintaansa. Haastattelun kautta esiin nousevat kokemukset ovat osa todellisuutta, jonka haastattelija ja lapsi tuottavat yhdessä. Haastattelijalla on keskeinen rooli siinä, kuinka lapsen ääni pääsee esille keskustelussa (Alasuutari 2005, 145, 162). Maarit Alasuutari (2005) toteaa, että lapsen kielellä on oltava tarpeeksi tilaa haastattelussa, jotta sen avulla voidaan tavoittaa hänen tapaansa jäsentää maailmaansa. Tässä lähtökohtana on, että haastattelija kuuntelee lasta, tunnistaa lapsen tavan puhua ja sovittaa oman puheensa lapsen tarjoamiin kuvaamisen tapoihin ja ilmaisiin. Lapsen kommunikaatiotapojen tunnistaminen tarkoittaa myös lapsen kehitystason huomioon ottamista. Haastattelija voi lapsen maailman tavoittaakseen kysyä tarkentavia kysymyksiä sekä esittää lapsen kertoman toisin sanoin ja sen jälkeen

varmistaa lapselta, onko ymmärtänyt tämän vastauksen oikein (Alasuutari 2005, 154–155).

Etenkin alle kouluikäisiä lapsia haastateltaessa tulee puhua lapselle tutuilla käsitteillä ja esittää mielellään lyhyitä kysymyksiä monipolvisten sijaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 129). Kysymykset olisi hyvä liittää lapsen arkeen ja hänelle tuttuihin rutiineihin. Olennaista on herkkyyys lapsen viesteille sekä keskustelun rakentaminen niin, että se liittyy lapsen elämänpiiriin. (Alasuutari 2005, 158, 162.) Lisäksi Hirsjärvi ja Hurme (2000, 130) ohjeistavat pitämään haastatteluympäristön mahdollisimman neutraalina, jotta lapsi ei reagoi siihen liian voimakkaasti. Lasten haastattelussa tulee ottaa huomioon myös lasten toiminnallisuus, sillä lapset kertovat asioista sanojen lisäksi myös käyttäen kehoaan, leluja ja muita välineitä. Haastattelutilanteen tulisi olla sitä toiminnallisempi, mitä nuorempia lapsia haastatellaan. (Alasuutari 2005, 146.)

Haastattelijana toimiva aikuinen on haastattelutilanteessa valta-asemassa lapsen nähden, sillä tehtävän luonne ja tilanne ovat hänen määrittelemiään (Hirsjärvi & Hurme 2000, 128). Aikuisen ja lapsen asemat eivät ole tasaveroiset, vaan lapset puhuvat tutkijalle siitä lähtökohdasta käsin, että ajattelevat hänen olevan määräävässä asemassa. Tällä on niin myönteisiä kuin kielteisiäkin puolia. Alasuutari (2005) mainitsee hyväksi puoleksi sen, että lapset ovat tottuneet vastaamaan aikuisten esittämiin kysymyksiin arjen tilanteissa. Näin ollen aikuinen voi ikään kuin oikeutetusti kysyä lapsilta asioita ja olettaa saavansa rehellisiä vastauksia. Kielteinen puoli on, että haastattelusta saattaa muodostua tilanne, jossa lapsi yrittää vastata kysymyksiin aikuisen odottamalla tavalla, välttää ”väärää” vastauksia ja kokee aikuisen arvioivan hänen tietämystään käsiteltävästä aiheesta. Haastattelija voi pyrkiä ehkäisemään haastattelun muuttumista edellä kuvatun kaltaiseksi rakentamalla lapsen arkipäivän kokemuksista eroavaa aikuisen roolia määrittelemällä oman suhteensa muihin aikuisiin ja takaamalla lapsille tutkimuksen luottamuksellisuuden. (Alasuutari 2005, 152–153.)

5.6 Selvitys aineistonkeruutilanteesta

Toteutin aineistonkeruuni viikolla 8. Haastattelin lapsia heidän päiväkotiryhmänsä pienryhmähuoneessa. Näin saimme huoneen oven sulkemalla rauhoitettua tilan haastatteluja varten. Haastattelutilanteessa oli mukana 2–3 lasta kerrallaan. Ryhmät muodostuivat sen mukaan, ketkä lapsista olivat ehtineet syödä aamupalan tai keillä ei ollut sillä hetkellä mitään erityistä touhua kesken. Ryhmän aikuisten kanssa oli

ennakkoon sovittu, että haastattelupäivinä ryhmässä järjestettäisiin toimintaa, josta lasten on helppo siirtyä vuorollaan haastatteluun. Pienryhmätilassa jokaiselle lapselle oli tarjolla oma istuintyyny. Juttelimme lattialla istuen, kaikki samalla tasolla. Ympäristö ei kaivannut erityisjärjestelyjä, sillä ajattelin huoneen tuttuuden tuovan lapsille turvallisuuden tuntua.

Ennen haastattelua tervehdin lapsia ja kerroin, että olin tullut päiväkotiin tekemään tutkimusta. Kandidaatin ja pro gradu-työn selitin lapsille kertomalla, että tutkimus on koulutyö, jonka valmistuttua minusta tulisi ”oikea ope” ja voisin aloittaa työt päiväkodissa. Kerroin, että nauhoittaisin juttelumme ja ettei nauhurista tarvinnut välittää sen kummemmin. Lupasin, että haastattelun jälkeen lapset saisivat kuunnella omaa haastatteluaan kuulokkeiden kautta. Ennen haastattelua kysyin lapsilta, haluavatko he osallistua tutkimukseen ja kerroin, että he voisivat halutessaan lopettaa haastattelun missä vaiheessa tahansa.

Esittelin haastattelujen aluksi lapsille tutkimusapulaiseni toimivan Hallavahepo-käsinukkehahmon, joka oli lapsille entuudestaan tuttu. Hallavahepo kertoi, että se oli pian menossa metsäneläinten päiväkotiin tai esikouluun. Sitä jännitti, koska se ei tiennyt, miten päiväkodissa tai eskarissa pitää käyttäytyä. Kaikkein eniten Hallavahepoa mietitytti asia, jonka sen äiti sanoi: ”Ole sitten reipas.” Hallavahepo pohti, mitä ihmettä reipas tarkoittaa. Tämän taustatarinan kautta siirryimme käymään haastattelurunkoa läpi lasten kanssa niin, että toisinaan asioita kyseli pääasiassa Hallavahepo, kun taas toisinaan puhuin lapsille omana itsenäni. Käsinukkehahmon roolin suuruus vaihteli sen mukaan, suuntasivatko lapset puheensa Hallavahevolle vai minulle. Lapset saivat joka tapauksessa toimia asiantuntijoina ja jakaa tietämystään.

Haastattelujen lopuksi kiitin lapsia. Myös Hallavahepo kiitti ja kertoi olevansa paljon iloisemmalla mielellä aloittamassa päiväkodissa tai eskarissa, kun oli saanut tietää, mitä reippaus on. Haastattelujen päätyttyä lapset saivat vielä halutessaan kuunnella nauhurille tallennettua haastattelua kuulokkeiden kautta. Lopuksi saatoin lapset ulos pienryhmätilasta ja pyysin seuraavat paikalle.

5.7 Analyysin kuvaus

Aineiston analyysin tarkoituksena on tuoda selkeyttä aineistoon, jotta tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä. Laadullisessa analyysissä aineisto järjestetään tiiviiseen ja selkeään muotoon hajottamalla se ensin osiin, muodostamalla

käsitteitä ja kokoamalla se uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Toteutin tutkimukseni analyysiin aineistolähtöisenä ja sovelsin sen tekemisessä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, joka etenee aineiston pelkistämisestä aineiston ryhmittelyyn ja siitä teoreettisten käsitteiden muodostamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 108). Aineistolähtöisessä analyysissa aiemmat tiedot tutkittavasta aiheesta eivät ohjaa analyysin etenemistä tai vaikuta lopputuloksiin. Myöskään analyysiyksiköt eivät ole ennalta päätettyjä tai etukäteen sovittuja, vaan ne valitaan tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Tavoitteena on luoda aineistosta teoreettinen kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Tutkimukseni analyysi alkoi aineiston litteroinnilla. Kirjoitin nauhoittamani haastattelut sanatarkasti tekstiksi, mitä seurasi aineistoon perehtyminen lukemalla sitä useaan kertaan. Tämän jälkeen aloin käydä aineistoa läpi tutkimukseni alakysymysten pohjalta niin, että merkitsin eri värein ne kohdat aineistosta, jotka vastasivat kuhunkin alakysymykseen. Tässä vaiheessa tutkimusta alakysymykseni olivat:

1. Millaista toimintaa lapset liittävät reippauteen?
2. Millaisia tilanteita lapset liittävät reippauteen?
3. Millainen on reipas lapsi lasten mielestä?

Tutkimuksen tutkimustehtävät voivat muotoutua vielä tutkimuksen kuluessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 150). Näin kävi myös tässä tutkimuksessa. Kun tein ensimmäistä kertaa värimerkintöjä aineistooni huomasin, että lasten kertomat reippauteen liittyvät tilanteet ja toiminta limittyivät toisiinsa ja olivat toisinaan päällekkäisiä. Tilanteita ja toimintaa oli vaikea erotella toisistaan selkeästi, joten päätin yhdistää nämä näkökulmat samaan alakysymykseen. Tämä uudelleen muotoiltu alatutkimuskysymys asettui seuraavanlaiseksi: *Millaista toimintaa ja millaisia tilanteita lapset liittävät reippauteen?*

Toinen alakysymykseni – *Millainen on reipas lapsi lasten mielestä?* – pysyi ennallaan. Aineistoon perehtymisen myötä löysin kuitenkin haastatteluista vielä uuden esille nostamisen arvoisen näkökulman päätutkimuskysymykseeni. Tämä näkökulma olivat asiat, joiden takia lasten pitää olla reippaita. Aihe ei ollut tuulesta temmattu, sillä se oli mukana teemahaastatteluille muotoilemassani rungossa ja

haastattelukysymyksissäni. Näin ollen lapset olivat kertoneet minulle asiasta haastattelujen aikana ja lasten käsitykset reippauden syistä olivat selkeästi löydettävissä litteroidusta aineistosta. Muotoilin siis vielä yhden uuden alatutkimuskysymyksen, joka oli *Millaisia syitä lapset ilmaisevat reippaana olemiselle?*

Muokkasin lisäksi tutkimukseni pääkysymystä ennen kuin vein analyysia pidemmälle. Päättökysymykseni alkuperäinen muoto oli *Mitä reippaus tarkoittaa 5–6-vuotiaille lapsille päiväkotikontekstissa?*. Lapset kuitenkin kertoivat haastatteluissa mielenkiintoisia seikkoja myös kotiin liittyvästä reippaudesta. Halusin saada nämä näkökulmat mukaan tutkimukseeni, joten tutkimuskysymykseni muuttui aiempaa avoimemmaksi. Se sai lopulliseksi muodokseen *Mitä reippaus tarkoittaa 5–6-vuotiaille päiväkotilapsille?*. Lisäksi kotona ilmenevän reippauden jättäminen pois tutkimuksesta olisi ollut lasten näkökulmasta katsottuna keinotekoista, sillä päiväkotia ei loppujen lopuksi ole sen erityisempi lapsuuden paikka kuin lasten kodit (Eerola-Pennanen 2013, 223). Lasten elämän kannalta molemmat ympäristöt ovat merkityksellisiä. Ne lapset, jotka toivat haastatteluissa eniten esille kotiin sijoittuvaa reippautta, olivat kaikki esikouluikäisiä. He osallistuiivat päiväkodissa vain aamupäivän toimintaan ja heidät haettiin kotiin ruokailun jälkeen. Näille lapsille kotiympäristö oli siis mitä todennäköisimmin merkityksellisempi ympäristö kuin päiväkotia.

Muokattuani tutkimuskysymykset lopulliseen muotoonsa, erittelin aineistosta osat, jotka vastasivat kuhunkin alatutkimuskysymykseen. Analyysiyksikkönä käytin kokonaisia lauseita ja keskusteluotteita, jotka sisälsivät kunkin alatutkimuskysymyksen kannalta olennaista tietoa reippaudesta. Käytin aineiston luokittelussa alakysymysten mukaan apuna väreillä merkitsemistä. Loin jokaiselle alatutkimuskysymykselle oman Word-tiedoston, johon kopioin aiemmin väreillä erottelemani otteet litteroidusta aineistosta. Lisäksi koodasin jokaisen aineistokatkelman haastattelun järjestysnumeron ja puhujien peitenimien mukaan (esim. H1/Pia tarkoittaa haastattelua 1, jonka aikana kyseisen otteen on sanonut Pia).

Seuraava vaihe analyysissa oli litteroitujen lainausten pelkistäminen, eli redusointi. Pelkistämässä karsin haastattelukatkelmista pois tutkimuksen kannalta epäolennaisen. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Listasin redusoidut ilmaukset kunkin alatutkimuskysymyksen alle, jälleen uusiin tekstitiedostoihin. Tässä vaiheessa yhdistin moneen kertaan aineistossa toistuvat asiat yhdeksi maininnaksi, jonka

koodauksessa kävi kuitenkin ilmi jokainen seikan maininnut lapsi (esim. Pukeminen. H1/Pia; H2/Anselmi ja Iiro; H4/Heikki ja Tuuli; H3/Liinu).

Kun olin pelkistänyt aineiston, aloin teemoitella pelkistettyjä ilmauksia. Aineiston teemoittelussa aineisto järjestetään sen mukaan, mitä kustakin teemasta on sanottu. Toisin sanoen aineistosta etsitään tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksinä ja aineisto ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Lukiessani listattuja ilmauksia läpi aloin hahmotella yksittäisiä ilmaisuja yhdistäviä teemoja alatutkimuskysymysten alle. Merkitsin ne jälleen värikoodein. Teemat toimivat yläluokkina pelkistetyille ilmauksille. Näin ollen tein tässä vaiheessa aineistoa tiivistävää luokittelua, eli klusterointia, jolloin sisällytin yksittäisiä tekijöitä yleisempiin käsitteisiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Listasin samalla värillä merkityt ilmaukset allekkain, jotta ne oli mahdollista hahmottaa yhdellä silmäyksellä. Esimerkiksi ilmaukset *Kehut aikuiselta H1/Amalia*, *Aikuisen suuttuminen H1/Pekka* ja *Että äiti ei suutu H2/Anselmi* sisältyivät yläluokkaan *Suhde aikuisiin*, joka puolestaan sisältyi alatutkimuskysymykseen reippaudelle ilmaistuista syistä.

Järjestettyäni pelkistetyn aineiston yläluokittain palasin vielä tutkimaan muodostamiani ryhmittelyjä. Mikäli oli mahdollista, ryhmittelin teemojen sisältämiä pelkistettyjä ilmauksia vielä pidemmälle, jolloin niistä muodostui erillisiä alaluokkia yläluokkien (teemojen) sisälle. Esimerkiksi yläluokan *Vaikeat ja haastavat tilanteet* alle muodostui kaksi alaluokkaa: *Vaativan tehtävän suorittaminen* ja *Jännittävät tai pelottavat tilanteet*. Tässäkin vaiheessa käytin luokittelua tehdessäni hahmottamisen apuna väreillä merkitsemistä. Lopuksi tyypittelin aineistoni analyysin tulosten pohjalta neljäksi lasten reippauskäsitteiksi kuvaavaksi luokaksi.

6 LASTEN KÄSITYS REIPPAUDESTA

Seuraavaksi käyn tutkimusaineistoni analyysin tulokset läpi alatutkimuskysymys kerrallaan. Ensin kerron, millaisia reippauteen liittyviä tilanteita ja toimintaa lapset toivat haastatteluissa esiin. Toiseksi kerron, millaisia ominaisuuksia reippaalla lapsella on lasten mielestä. Kolmanneksi käyn läpi lasten ilmaisemia syitä reippaalle käytökselle. Lopuksi kokoan tutkimukseni tulokset yhteen.

6.1 Tilanteet ja toiminta

Tässä tutkimuksessa lasten kertomat reippauteen liittyvät tilanteet ja toiminta muodostivat kuusi teemaa. Ne olivat toistuvat arkitilanteet, haastavat tilanteet, aikuisen osuus tilanteessa, hyvä käytös, tekemisen nopeus sekä erilaisten taitojen hallinta.

6.1.1 Toistuvat arkitilanteet

Jaoin toistuvat arkitilanteet päiväkodissa ja kotona esiintyviin tilanteisiin ja toimintaan. Kerron aluksi päiväkotiin liittyvästä reippaudesta ja sen jälkeen kotiin sijoittuvista reippaustilanteista.

Päiväkodissa toistuviin arkitilanteisiin kuuluivat päiväkodin arkeen yleisesti kuuluvat toiminnot sekä siirtymätilanteet. Lasten mainitsemat yleiset päiväkotiin liittyvät toimet olivat syöminen (H2/Anselmi, H3/Liinu ja Helvi), ulkoleikit (H3/Helvi), pelin ottaminen (H2/Anselmi), leikkiminen (H3/Liinu), nukkarissa oleminen (H1/Pia ja Amalia) ja unihuoneessa odottaminen ennen kuin sai luvan nousta ylös (H1/Pia). Lisäksi lapset liittivät reippauden käsitteen päiväkodin tuokioihin, joista he mainitsivat liikuntatuokion (H2/Anselmi) sekä aamukokoontumiset (H1/Pia). Näihin tilanteissa oli ilmennyt joko lasten kehumista reippaaksi tai odotus siitä, että he käyttäytyisivät reippaasti.

Siirtymät ovat tilanteita, joissa siirrytään tekemisestä tai paikasta toiseen. Lapset kertoivat erilaisten siirtymien olevan tilanteita, joissa pitää olla reipas. He yhdistivät reippauden uloslähtöön (H1/Pia ja Amalia, H2/Anselmi), ja ulkoa sisälle tulemiseen (H1/Pia, H2/Anselmi ja Iiro) ruokailuun siirtymiseen (H2/Anselmi ja Iiro) ja sieltä palaamiseen (H2/Anselmi, H3/Helvi), päivälevolle menemiseen (H2/Anselmi) sekä siirtymiin kodin ja päiväkodin tai koulun välillä (H3/Liinu ja Helvi, H2/Anselmi). Näistä suurin osa tuli ilmi Anselmin ja Iiron vastauksesta, kun kysyin heiltä, mitä reipas tarkoittaa.

Esimerkki 1

Johanna (Hallavahepona): Okei, mutta kun minä en tiedä, mitä se reipas tarkoittaa!

Anselmi: Että ei jää hidastelemaan ja on niinku reippaasti kävelee.

Iiro: Ja sitte on reipas ettei jää silleen että vaan koko ajan hitaasti pukee ja silleen sitten että e-että ei e- jää silleen ettei enää pue ja sitten heti kun ulkoilu loppuu olis päässy jo ulos vasta.

Anselmi: Ja eikä eikä saa hitaasti niinkun mennä syömäänkään eikä eikä silleen riisuakaan.

Johanna: Okei.

Iiro: Että ehtii uusiin juttuihin.

Anselmi: Nii.

Johanna: Aivan. Millasias ne on se asiat, missä pitää olla reipas.

Anselmi: Öö niinku riisuminen, pukeminen ja ulos lähtö ja kotiinlähtö, ei saa hidastella että äiti ei suutu.

H2/Iiro ja Anselmi

Etenkin ulos meneminen ja sisälle tuleminen sekä niihin liittyvä pukeminen toistuvat myös muiden lasten puheessa (H1/Pia, H2/Anselmi ja Iiro, H4/Heikki ja Tuuli, H3/Liinu). Pukeminen tuli reippautta vaativana toimintana esiin kaikissa neljässä haastattelussa ja monesti useammin kuin yhden kerran. Siitä päätellen pukemistilanteet ovat eräitä tavallisimmista tilanteista, joissa lapsia kehoitetaan olemaan reippaita tai joissa heitä kehoitetaan reippaiksi. Lapset mainitsivat pukemisen ohella myös ulkovaatteiden riisumisen (H1/Pia). Etenkin haastatteleman 6-vuotiaan liittivät reippauteen ensimmäisenä ulkopenkille ennättämisen (H1/Pia, H2/Anselmi; H1/Amalia). Kyseisessä lapsiryhmässä on tapana, että kun lapset ovat saaneet ulkovaatteet päälleen, he voivat siirtyä ulko-oven viereiselle penkille istumaan siksi aikaa, että aikuinen ennättää ulos heidän kanssaan. Ulkopenkille ensimmäisenä ehtiminen siis tarkoittaa käytännössä ulkovaatteiden pukemista päälle lapsista ensimmäisenä, nopeammin kuin toiset.

Ruokailuun ja ruokailusta pois siirtyminen oli niin ikään tilanne, johon lapset mielsivät reippauden kuuluvan (H2/Anselmi ja Iiro, H1/Pia, H3/Helvi), kuten Pia toi ilmi:

Esimerkki 2

Pia: Jos vaikka on ruokalassa vaikka pitkä jono, niin pitää malttaa olla seisovilleen, sevo- seisovilleen eikä saa kysyä aikuiselta millon tää jono menee. Nii...

Johanna: Okei.

Pia: ... joskus vaikka vaikka maito on kaatunu ni sitten siinä vähän kestää.

Johanna: Joo. Totta.

H1/Pia

Lapset kertoivat reippauden liittyvän kulkemiseen kodin ja päiväkodin välillä (H3/Liinu ja Helvi, H2/Anselmi). Heidän mukaansa kotiin pitää lähteä reippaasti, jotta hakevan vanhemman ei tarvitse suuttua (kuten Anselmi toteaa esimerkissä 1). Kaksi esikouluikäistä tyttöä, Liinu ja Helvi, ottivat esille päiväkotiin tai kouluun lähtemisen, kun he pohtivat, mistä tietää jonkun olevan reipas.

Esimerkki 3

Johanna: Selvä. No mistäs sen sit tietää, jos nää isoveljet ja isosiskot tai pikkusiskot et ne on reippaita? Mistä sen tietää?

Liinu: Nooo, että...

Helvi: Laittaa pyykkikoneen .

Johanna: Ne laittaa pyykkikoneen.

Helvi: Käyntiin.

Liinu: Ja että mm... tota lähtee reippaasti päiväkotiin.

Johanna: Lähtee reippaasti päiväkotiin. Millä lailla lähetään reippaasti päiväkotiin?

Helvi: Tai kouluun.

Liinu: No silleen, että reippaasti pukee ja reippaasti syö ja...

Johanna: Joo.

Helvi: Reippaasti pesee hampaat.

Johanna: Okei. Hampaatkin voi pestä reippaasti. No sullon ainakin puhtaat.

H3/Helvi ja Liinu

Tytöt kertoivat, että reippaasti kotoa lähteminen on osoitus reippaudesta. Vaikka päätelmä on kehämäinen, Liinu selitti, millaista reipas lähteminen on. Reippaaseen lähtemiseen liittyy kotiin sijoittuvien arkirutiinien hoitaminen kunnolla.

Lasten mielestä kodin arkeen liittyvä reippaus oli yhteydessä päivittäisiin rutiineihin, kuten iltapalan syömiseen (H2/Iiro ja Anselmi), hampaiden pesemiseen (H2/Anselmi, H3/Helvi) sekä ”iltahommien” tekemiseen (H2/Anselmi). Seuraavassa esimerkissä Helvi ja Liinu kertovat, millaista toimintaa reippauteen heidän mielestään liittyy.

Esimerkki 4

Helvi: Esim laittaa pyykkikoneen päälle, niinku mä teen.

Johanna: Kyllä.

Helvi: Ja...

Liinu: Niinku Lauraki (Liinun pikkusisko) tekee.

Helvi: Tekee sitä, mitä äiti pyytää, tyhjentää tiskikoneen.

Liinu: Ja mä aina käyn hakee koska äiti vielä nukkuu too- melkein aika pitkään, niinku se valvoo.

Johanna: Joo.

Liinu: Nii mä käyn hakee niin tota hmm tota sillon kun mä oon jo noussu ja mulla on herätyskello soinu, nii sillon o ihan kaikki huoneet pimeetä ja äiti nukkuu ja Laura nukkuu ja isi nukkuu ni öö sillon mä käyn tota ottamassa pyykit.

Johanna: Okei.

Helvi: Mää taas vien toisten pyykejä toisten huoneeseen se on reipasta ja kilttiä.

H3/Helvi ja Liinu

Kuten Helvin ja Liinun kertomasta käy ilmi, lapset kertoivat reippaudestaan sellaisten taloustöiden kautta, joihin he saivat ja osasivat jo ottaa osaa. Lapsia oli kutsuttu reippaiksi, kun he olivat auttaneet taloustöissä. Imuroiminen (H3/Liinu ja Helvi), muiden perheenjäsenten pyykkien vieminen heidän huoneisiinsa (H3/Helvi), pyykkikoneen käynnistäminen (H3/Helvi) ja tyhjentäminen (H3/Liinu), sekä yleisemmin pyykkien laittaminen (H3/Helvi) olivat askareita, joita lapset kertoivat reippaiden lasten tekevän. Myös tiskikoneen täyttäminen nähtiin reippaana toimintana, kuten myös tutin hakeminen vauvaikäiselle pikkusiskolle (H3/Helvi).

Ruoanlaitossa auttaminen oli siivoamisen ja pyykkihuollon ohella taloustöiden muoto, jonka puitteissa lapset kertoivat reippaudesta. He kertoivat auttaneensa keittiössä tekemällä salaattia (H3/Kaisa), leikkaamalla paprikaa ja kurkkua (H3/Helvi), höyläämällä juustoa (H3/Helvi), kuorimalla porkkanoita (Helvi) tai keittämällä itse puuroa (H3/Liinu).

6.1.2 Haastavat tilanteet

Lapset yhdistivät reippauden tilanteisiin ja toimintaan, joka on heille jollain tavalla haastavaa. Vaativista tehtävistä suoriutumisen lisäksi haastavia olivat sellaiset tilanteet, jotka olivat lapsille jännittäviä tai pelottavia. Näistä hankalista tilanteista selviytyminen oli osoitus reippaudesta.

Vaativiksi tehtäviksi luokittelin sellaisia tilanteita ja toimintaa, jossa vaativuutta aiheutti lapsen osaamisen rajallisuus tai hänen jaksamisensa. Osaamisen rajallisuuden vuoksi haastavia tilanteita olivat maalivahtina oleminen jalkapalloharrastuksessa (H3/Helvi), vaikeiden eskaritehtävien tekeminen (H1/Pia ja Amalia) sekä itse kokeileminen ennen avun pyytämistä (H3/Liinu ja Helvi). Tämä tulee hyvin ilmi Helvin ja Liinun puheesta.

Esimerkki 5

Helvi: Mun mielest se on reipasta myös että yrittää ite ja se voi aatella, että pyytäis jotain, mutta sitte se ensin kokeilee ite.

Johanna: Joo. Ihan totta.

Liinu: Ja sit jos on jossain harrastuksessa ja sitte pitää ekaks koittaa ite, ni sitte kannattaa ihan reippaasti ite koittaa.

Helvi: Ni.

H3/Helvi ja Liinu

Lapset kuitenkin kertoivat, että reipasta voi olla myös avun pyytäminen uusissa tilanteissa, joissa ei vielä osaa toimia itsenäisesti (H1/Pia ja Amalia).

Esimerkki 6

Johanna: - - Onks se reipasta, jos pyytää apua?

Amalia: Joo, vähän.

Pia: Jos, jos vaikka ope on vaikka käytävällä ja vaikka vaikka lapsi on huoneessa, nii sitte lapsi voi lähtee perään jos on asiaa.

Johanna: Joo. Eli se ei vähennä sitä reippautta, jos jos välillä vähän kysyy apua.

Pia ja Amalia: Nii.

Pia: Jos vaikka toinen, toisella olis apua ja toinen, toinen vaikka hakis opee.

Johanna: Njoo.

Amalia: Esimerkiks ku Pia kaatu eilen tuota nii ulkona niin tota niin mä menin kertoon opelle siitä.

- -

Johanna: Joo. Tuleeko teille vielä jotain muuta mieleen, mitä haluaisitte kertoa Hallavahevolle reippaudesta? Se voi olla ihan mitä vaan.

Amalia: No esimerkiksi semmonen on ekaluokkalainen ja on eka koulupäivä ja sitten niinkun voi esimerkiksi sitten ku on siellä koulun sisällä ihan niin sitten voi ehkä jos ei tiä mitä pitää koulussa pitää tehdä, niin tota ni sitte voi kysyy opettajalta että...

Johanna: Joo.

Pia: ... että mitä tässä pitää oikeen tehdä.

Johanna: Joo.

Pia: Kuten meidän eskaritehtävissäkin, koska se viimeinen tehtävä on vähän vaikee. Kuten mullaki siinä si siinä hi ii jii tehtävässä jäi se juna, vaikka juna ei alakaan.

H1/Pia ja Amalia

Toisaalta toiminnan vaativuutta saattoi aiheuttaa lapsen väsymys ja jaksamisen puute (H2/Liinu ja Helvi).

Esimerkki 7

Johanna: - - Onks siinä mitään ikävää siinä reippaana olemisessä?

Liinu: Ei.

Kaisa: Ei.

Johanna: Ei oo mitään ikävää?

Helvi: Ehkä se saattaa olla, että jos on tosi väsyny niin joutuu tehdä työtä.

Johanna: Joo. Tuo onki muuten aika hyvä huomio. Sit voi olla vähän väsyny.

Helvi: Ja öö...

Liinu: Ja on ollut jo niin kauan reipas.

Helvi: Ja sillon ku mä oon pikkasen kipee mä oon sillonkin aika semmonen että niinku mä kerroin siinä yhdessä vaiheessa kun mä syön niitä herkuja nii mä laihutan, niinku melkein koko ajan. Niinku aina jos mää... mä haen sitä tuttia niinku sängyssäki ku ollaan nii sitte mä yhtäkkiä hypään sängystä ja haen sen.

Johanna: Mjoo.

Liinu: Meilläki ku öö tota äitillä on jotai juttuja ja isillä on jotai juttuja ne ei kerkee pitää Senniä (Liinun vauvaikäinen pikkusisko) sylissä ni m-mun pitää oikein yrittää Senniä pitää sylissä ja sitte rauhotella.

H3/Liinu ja Helvi

Tällaisissa tilanteissa reippaus vaikuttaa olevan muiden asettamista etusijalle. Lasten mielestä työnteko väsyneenä tai pikkusiskolle tutin hakeminen keskellä yötä ovat reipasta toimintaa ilmeisesti siksi, että toimesta suoriudutaan oman jaksamisen rajallisuudesta huolimatta.

Jännittävien ja pelottavien tilanteiden yhdistäminen reippauteen puolestaan johtuu jännityksen tai oman pelon voittamisesta. Lapset kertoivat lääkärissä (H1/Amalia, H4/Tuuli) ja hammaslääkärissä käyntien (H1/Pia) olleen tilanteita, joissa he olivat olleet reippaita. Jännitystä olivat aiheuttaneet myös neuvon tai avun pyytäminen vieraalta ihmiseltä, vaikka lasta oli ujostuttanut (H3/Helvi ja Liinu).

Hautajaisissa osanoton ilmaiseminen sukulaiselle oli niin ikään ollut eräälle lapsista jännittävä uusi tilanne, josta suoriuduttuaan hän oli saanut äidiltään kehuja reippaudestaan (H3/Liinu).

6.1.3 Aikuisten osuus toimintaan

Lasten haastattelujen perusteella aikuisilla on keskeinen osa tilanteissa, jotka liittyvät reippauteen. Aikuiset ovat ennen kaikkea reippaaksi kutsujia, mutta he ovat myös sääntöjen laatijoita, joita on toteltava. Lisäksi aikuinen voi olla reippauteen liittyvissä tilanteissa paitsi avun antaja, myös avun vastaanottaja.

Esimerkki 8

Tuuli: Kun mä tulin päiväkotiin, niin mä puin hirveen hitaasti.

Johanna: Aijaa.

Tuuli: Ja sit äiti sano, et oo reipas.

H4/Tuuli

Kuten Tuulin kertomassakin esimerkissä, lasten mukaan aikuiset ovat niitä, jotka kutsuvat lapsia reippaaksi arjen tilanteissa. Yhdessäkään haastattelussa ei tullut ilmi, että reipas olisi sana, jota lapset käyttäisivät keskenään tai että lapset kutsuisivat aikuisia reippaaksi. Näin ollen lapset ovat tämän tutkimuksen perusteella reippaaksi kutsumisen kohteina. Reippaaksi kutsuvaksi aikuiseksi nimettiin kolmessa haastattelussa äiti (H1/Amalia, H2/Anselmi ja Iiro, H4/Tuuli), mutta myös isoäiti (H3/Liinu ja Helvi), lastenhoitaja (H2/Anselmi) ja lastentarhanopettaja (H3/Liinu ja Helvi) mainittiin henkilöiksi, jotka ovat kutsuneet lapsia reippaaksi. Lapset käyttivät myös ilmausta ”aikuinen” viittaamaan yleisesti päiväkodin henkilökuntaan ja vanhempiin (H1/Amalia).

Aikuisten osuuteen reippauteen liittyvissä tilanteissa liittyy se, että lasten on toteltava aikuista (H3/Helvi, H4/Vesa, Tuuli ja Heikki). Tästä hyvän tiivistyksen antoi 5-vuotias Vesa.

Esimerkki 9

Johanna: (Hallavahepona): Muistatko Vesa, mitä sinä oot tehny, kun olet ollut reipas?

Vesa: (mieltii n. 5 sekuntia) M- No, totellu.

Johanna: Oot totellu. Joo.

Tuuli: Kyllä minullekin se tottelu auttaa.

H4/Vesa ja Tuuli

Hetken kysymystä pohdiskeltuaan Vesa totesi hyvin yksiselitteisesti, että häntä on kutsuttu reippaaksi silloin, kun hän on totellut aikuisia. Samaan ryhmähaastatteluun osallistunut Tuuli piti vastausta hyvänä ja ulotti Vesan vastauksen koskemaan myös itseään sanomalla, että tottelu auttaa myös häntä olemaan reipas. Samassa

ryhmähaastattelussa Heikki oli hetkeä aikaisemmin sanonut samaa, hänkin Tuulin myötäilemänä:

Esimerkki 10

Johanna: Millasia asioita se reipas lapsi tekee päiväkodissa?

Heikki: Tottelee.

Johanna: Tottelee.

Tuuli: Ja istuu penkille, kun sanotaan, että istu penkille.

H4/Heikki ja Tuuli

Myös 6-vuotias Helvi toi esille, että hänen mielestään reipasta on äidin pyyntöjen noudattaminen sekä syömään meneminen silloin, kun pitää (H3/Helvi). Täytymisen hetken määrittää päiväkodissa aikuisten laatima päiväjärjestys ja reipas lapsi mukautuu aikuisen tahtoon. Vesalla oli lisäksi tarjota näkökulma siihen, miksi aikuisten ja lapsen välillä oli eroja reippauden suhteen:

Esimerkki 11

Vesa: Kun ne- ne aikuiset aina tietää ja lapset ei paljon tiää.

H4/Vesa

Vesa ei eritellyt tarkemmin, millaisesta tiedosta on kyse, mutta hänen kommentistaan heijastuu, että lapset katsovat aikuisilla olevan enemmän tietoa kuin lapsilla. Suurempi ja laajempi tietämys voi antaa lasten mielestä aikuisille perustellun oikeuden ohjata lapsia ja käyttää valtaa näihin nähden.

Reippauteen liittyvissä tilanteissa aikuinen voi myös olla avun antaja. Lasten mielestä oli reipasta käydä hakemassa ope avuksi, jos apua tarvitsee (H1/Pia ja Amalia). Lisäksi heidän mielestään reipas lapsi kävisi kertomassa opelle, jos jotain on sattunut esimerkiksi ulkoilun aikana (H1/Pia ja Amalia). Toisaalta lapset kertoivat haastatteluissa aikuisista avun vastaanottajina. Reippaaksi aikuista auttavaksi toiminnaksi mainittiin muun muassa äidin auttaminen (H3/Liinu) sekä pikkusiskon pitäminen sylissä ja rauhoittelu silloin, kun vanhemmilla oli muuta tekemistä (H3/Liinu).

Esimerkki 12

Johanna: - - No... Onks siitä sit jotain hyötyä, että on reipas? Mitä hyötyä siitä on?

Helvi: No siitä on hyötyä esim. äidille, isille, vauvalle jos se itkee.

Liinu: Niinku vaikka öö... Jos tota äitille on silleen ja vauvalle, että öö... jos se leipoo ja yrittää ottaa noita jotain leivoksia uunista, niin sitten voi tota jos osaa, niin pitää vauvaa sylissä.

Haastattelukatkelmasta käy ilmi, että aikuisten auttaminen nähtiin reippaana toimintaa, oli hyödyn saaja sitten äiti, isä tai vauvaikäinen sisarus (H3/Helvi ja Liinu). Konkreettiseksi esimerkiksi tästä Liinu kertoi voivansa auttaa äitiään tilanteessa, jossa äidin kädet eivät riitä sekä pikkusiskon kantamiseen että leivoksien ottamiseen uunista.

Tällainen tilanne siis toi Liinulle tilaisuuden olla äidille avuksi pitämällä pikkusiskoaan sylissä, mikä puolestaan mahdollisti äidille leivosten paistamisen lopettamisen.

6.1.4 Hyvä käytös

Reippautta ilmentävään toimintaan liittyy tämän tutkimuksen mukaan hyvä käytös. Reippaasti toimiva lapsi osoittaa itsehillintää, tunteiden hallintaa ja taitaa hyvät käytöstavat.

Lasten puheissa esiintyvät itsehillintää vaativat reippauteen liittyvät tilanteet olivat nukkarissa hiljaa oleminen (H1/Pia), kaupassa käyminen kinuamatta (H1/Amalia), ruokajonossa odottaminen kitsemättä (H1/Pia) sekä selkeästi ilmaistut kiellot juttelulle ja höpöttämiselle (H2/Anselmi). Reipas lapsi siis maltaa odottaa rauhallisesti ja hillitä mielitekonsa, koskivat ne sitten ostoksia tai innokkuutta jutella kavereiden kanssa päiväkodin toimintatuokioiden aikana.

Tunteiden hallinnan odotuksesta lapset kertoivat sanomalla, että silloin on oltava reipas, kun itkettää (H3/Liinu) tai kun kiukuttelee (H3/Liinu, H4/Tuuli). Toisin sanoen lapsi on reipas silloin, kun hän ei kiukuttele tai ole surullinen, vaan on hyvällä tuulella. Reippaaseen toimintaan ei kuulu riitoja (H3/Helvi) eikä erimielisyyksiä (H3/Liinu).

Hyvät käytöstavat liittyvät myös reippauteen. Lasten mukaan kiittäminen (H4/Tuuli) ja anteeksi pyytäminen (H4/Heikki ja Tuuli) ovat reipasta toimintaa. Hyvää esimerkkiä näyttämällä voi saada aikuisilta kehuja reippaudesta (H3/Helvi, H2/Anselmi). Reipas lapsi auttaa toisia (H3/Liinu) ja puhuu sopivalla äänenvoimakkuudella, selkeästi ja rauhallisesti huutamisen sijaan (H1/Pia ja Amalia, H4/Tuuli). Pelleily ei sekään ole suotavaa (H4/Heikki). 5-vuotias Tuuli kiinnitti huomiota myös kauniisti pyytämiseen (H4/Tuuli).

Esimerkki 13

Johanna: Mutta entä sit jos pyytää apua, ni onks se reipasta?

Heikki: On.

Tuuli: Mm. Ettei vaan sano auta mua.

Johanna: Aivan. Elikkä pitää pyytää... pitääkö pyytää vähän silleen...

Heikki: Auttaisitko mua.

Johanna: Joo. Vähän erilailla pitää pyytää.

Tuuli: Niinkun että auttaisitko minua laittamaan nämä villasukat.

H4/Heikki ja Tuuli

Tuulin puheesta voi päätellä, että hänelle on painotettu kauniisti pyytämisen tärkeyttä. Tuuli osoittaa vastauksellaan hallitsevansa konditionaalinen käytön sekä

ymmärtävänsä, että pyytämisen tavalla ja sävyllä on merkitystä sille, koetaanko pyyntö suotavaksi.

6.1.5 Vauhti

Reippaalle toiminnalle ominaisin piirre oli vauhti. Reipas toiminta on nopeaa (H1/Pia, H2/Anselmi ja Iiro, H4/Heikki), eikä reippaasti toimiva lapsi jää tekemisessä viimeiseksi kaverille juttelun takia (H2/Iiro ja Anselmi). Hitaasti tekeminen ei kuulu reippaaseen toimintaan (H2/Anselmi ja Iiro) ja eräs lapsista mainitsi myös kiireen liittyvän reippauteen (H3/Liinu). Toisaalta reippaalla vauhdillakin on rajansa, kuten Anselmi ja Iiro (H2) osuvasti kiteyttivät.

Esimerkki 14

Johanna: - - No mikäs sitten on sitä reipasta käytöstä?

Anselmi: No silleen että se reipas käytös on semmosta, että silleen että se niinku tarkoittaa silleen että öö.. ei niinku mee hitaasti niinku vaikka peliikään ottaan, eikä syö niinku hitaasti, vaan ihan reippaasti syö ja kun ruokalasta lähtee nii ei saa jäähää jutteleen niinku.

Iiro: Niinpä just.

Anselmi: Niinpä just Iiro.

Johanna: Eli kun ei saa olla hidas, eli kun on reipas, pitää olla...

Iiro: Nopee.

Johanna: Nopee.

Anselmi: Nii silleen, ei tarvii olla niiku tälleen supernopee, vaan silleen ihan reippaasti vaan.

Iiro: Ihan tavallista tahtii, mutta ei silleen mitään etanavauhtiakaan.

Anselmi: Eikä silleen ku eikä silleen... rakettivauhtia. Täällä ei saa ees sitä paitsi juostakaan.

H2/Iiro ja Anselmi

Kuten pojat sanovat, reipas tekemisen vauhti sijoittuu supernopeuden ja etanavauhdin välille. Reippaasti tekeminen on sopivaa, tavallista tekemisen tahtia, jota esimerkiksi kaverille juttelun ei pidä häiritä.

6.1.6 Taitojen hallinta

Erilaisten taitojen hallitseminen oli haastattelemieni lasten mukaan osa reipasta toimintaa. Koululaistaidot, kuten tekemiseen keskittyminen (H2/Anselmi) mainittiin reippaan toiminnan piirteeksi. Itse lukemisen (H1/Amalia, H3/Helvi) ja kirjoittamisen (H3/Helvi) myötä lapset olivat saaneet aikuisilta kehuja reippaudestaan. Kehuja oli tuonut myös puhelimesta puhuminen sukulaisten kanssa (H3/Liinu ja Helvi). Luokittelin puhelinkeskustelun taidoksi, sillä lapselle voi olla vaikea keskittyä keskusteluun tilanteessa, jossa vastapuoli ei ole fyysisesti paikalla. Lisäksi pyöräilemisessä tuli lasten mukaan olla reipas ja puuron keittäminen ilman aikuisen apua nähtiin reippaana toimintana (H3/Liinu).

Tilanteet ja toiminta, jotka lapset käsittivät reippauteen liittyviksi tiivistyivät siis toistuviksi arkitilanteiksi ja haastaviksi tilanteiksi. Aikuisen osuus reippauteen liittyvissä tilanteissa oli merkittävä. Lisäksi lapset kertoivat hyvän käytöksen, tekemisen nopeuden sekä erilaisten taitojen hallinnan olevan yhteydessä reippauteen.

6.2 Reippaan lapsen ominaisuudet

Halusin tämän alatutkimuskysymyksen avulla saada selville, millainen reipas lapsi on lasten omasta mielestä sekä millaisia määritelmiä ja ihanteita he asettavat reippaalle lapselle. Lapset kertoivat haastatteluissa reippaan lapsen ominaisuuksista enemmän toimintaa kuvailemalla kuin adjektiiveja käyttämällä. Tästä huolimatta aineistoni pohjalta voi kuvata sitä, millainen käsitys reippaasta lapsesta muodostuu lasten mielikuvien kautta. Reippaalle lapselle leimallisiksi ominaisuuksiksi kerrottiin kyky itsekontrolliin ja toisten huomioimiseen, nopeus sekä ensimmäisenä oleminen. Lisäksi lapset vertailivat lapsiryhmän jäsenten reippautta ja liittivät reippauteen aikuismaisuuden.

Lasten kertoman mukaan reipas lapsi kykenee itsekontrolliin. Itsehillintä tulee ilmi sen kautta, että reipas lapsi ei lasten haastattelujen perusteella kiukuttele (H4/Tuuli, H3/Liinu), huuda (H4/Tuuli), itke tai ikävöi (H3/Liinu), syö liikaa herkkuja (H3/Helvi) tai höpöttele aina (H1/Pia ja Amalia). Sen sijaan lapset kertoivat, että reipas lapsi on varovainen (H3/Helvi) ja keskittyy siihen, mitä on tekemässä (H1/Pia, H2/Anselmi). Reipas lapsi siis hallitsee itseään niin fyysisesti kuin tunteidensakin osalta. Lisäksi reipas lapsi kiinnittää huomiota ympäristöönsä, jotta ei satuta itseään eikä toisia ja pystyy pitämään mielenkiintonsa tehtävänä olevassa asiassa. Tosin kavereiden kanssa jutteleminen ei ole lasten mielestä ehdottomasti kiellettyä (H3/Pia ja Amalia).

Esimerkki 15

Johanna: - - mutta hei, Hallavahepoa vielä kiinnostais, että kun se tässä vähän pohdiskeli sitä, että jos reippaus on sitä, vaikka että ei höpötä, ni mitä sit jos joskus vähä höpöttää?

Pia: No sitte pitää muistaa, jos höpöt- haluaa haluaa höpöttää, nii samalla pitää pukea.

Johanna: Okei. Selvä.

Pia: Ja jos haluaa höpöttää, niin eskaritehtävällissä nii ni silloin vielä muistaa tehdä sitä eskaritehtävää.

Johanna: Totta.

Amalia: Paitsi ei ehkä eskaritehtävissä, kun muut ei ehkä saa silloin rauhaa.

Johanna: Joo.

Pia: Nii, mutta voi jos on vierekkäin, niin voi kuiskailla.

Johanna: Totta.

Pia: Se antaa rauhan.

H1/Pia ja Amalia

Tyttöjen mukaan reippaan lapsen tulee siis ottaa muut huomioon. Tässä tapauksessa se tapahtuu antamalla muille lapsille rauha keskittyä eskaritehtävien tekoon tai pukemiseen. Juttelun äänekkyyttä tulee siis pystyä hillitsemään, mikäli haluaa puhua vieruskaverin kanssa. Tällaisessa tilanteessa reippaalta lapselta vaaditaan näin ollen taitoa keskittyä moneen asiaan yhtäaikaan, jotta pukeminen tai tehtävien teko ei unohdu höpöttelyn lomassa.

Taito huomioida muut lapset tuli esille siis rauhan antamisena toisille (H1/Pia ja Amalia) sekä hyvien käytöstapojen noudattamisena. Hyvät käytöstavat näkyivät lasten mukaan toisten auttamisena (H3/Liinu) sekä hyvän esimerkin näyttämisenä kavereille (H2/Anselmi). Lapset mainitsivat myös, että reipas lapsi ei kiusaa muita (H3/Helvi). Kaverisuhteissa pärjääminen nähtiin myös reippaana (H2/Iiro). Seuraavassa haastatteluotteessa tulee kuitenkin ilmi, että vaikka olisikin reipas, niin kaikkea ei tarvitse toisilta lapsilta sietää (H2/Anselmi ja Iiro).

Esimerkki 16

Iiro: Ja sitten ystävii- kavereihin kannattaa luottaa niiniin sit on reipas, mutta sitten ei enää tarvii olla sen kaveri, jos sitten ei kannaa- ei olis kannattanu edes luottaa.

Johanna: Ahaa.

Anselmi: Jos on jonkun kaveri, nii jos se menee kovempaa ja lällättää, nii ei tarvii olla niinku sen kaa enää reipas, vaan voi ihan omaa tahtia mennä sinne johonkin kouluun, jos joku jättää, niin voi kävellä yksin tai sitte äiti vie autolla.

H2/Anselmi ja Iiro

Esimerkki 17

Johanna: No keiden pitää sit olla reippaita?

Anselmi: No kaikki, ei niitten tuhmien lasten, että tartte olla reippaita ni. Niin niitten kilttien tarttee olla reippaita. Tytöt ainaki on täällä reippaita. Mut oon määki reipas täällä!

H2/Anselmi

Anselmi (H2) lausahti esimerkissä 17 mielenkiintoisen reipasta lasta koskevan huomion. Hän tuo kommentillaan esille, että reippaus on kilttien lasten ominaisuus. Jos lapsi haluaa olla kiltti, hänen on oltava myös reipas. Sen sijaan tuhmien lasten ei tarvitse käyttäytyä reippaasti. Ei-reippaan käytöksen voi siis päätellä olevan huonosti käyttäytyvien lasten piirre.

Kahdessa haastattelussa lapset pohtivat reippaan lapsen ominaisuuksia heijastelemalla reippaan lapsen ominaisuuksia päiväkotitovereihinsa (H1/Pia ja Amalia, H2/Iiro ja Anselmi), kuten seuraavasta esimerkistä käy hyvin ilmi:

Esimerkki 18

Johanna: - - Mut keitäs ne on, joittenka pitää olla reippaita?

Pia: Ainakin meidän hoiton pojat. Pitää olla vähän reippampia.

Johanna: Okei. Hoitopaikan poikien pitää olla reippaita.

Amalia: Ainakin Eemelin.

Johanna: Okei.

Pia: Nii. Ja ja...

Amalia: Anselmin.

Pia: Ni. Mutta Iiro on aina ekana ulkopenkillä.

Amalia: No joo. Melkein ekana.

Pia: Jos- kun mää joskus joskus mä oon ollu Iidan kans ekana.

Johanna: Okei.

Amalia: Ai mä oon joskus ollu yksin ja sitten Helvi tulee sinne mun kaa ja mä oon vaan sillen että ai se olikin Helvi.

Pia: *naureskelee*

Pia: Eikä Iiro, koska se... sehän joskus höpöttelee myös.

Amalia: Niin joskus, mutta ei se ihan aina höpöttele.

H1/Pia ja Amalia

Keskustelussa Pia ja Amalia mainitsivat nimeltä niitä lapsia päiväkotiryhmästään, joiden pitäisi heidän mielestään olla reippaampia. Otteesta käy ilmi myös oman ja muiden lasten pukemisnopeuden vertailu, kun Amalia kertoi olleensa joskus ensimmäisenä ulkopenkillä odottamassa pihalle saapuvaa aikuista. Maininta siitä, että Iiro on melkein aina ensimmäisenä ulkopenkillä viittaa siihen, että ensimmäisenä ehtiminen on osoitus reippaudesta, vaikka Iiro tyttöjen mielestä välillä höpötelikin pukiessaan. Muidenkin lasten puheista kävi ilmi ensimmäisenä ja nopeimpana suoriutumisen tärkeys ja liittyminen reippauteen (H2/Anselmi, H3/Helvi). Lasten mukaan reippaan lapsen taitoihin kuuluu pukea vaatteet nopeasti päälle (H2/Anselmi). Kuten Iiro (H2) ilmaisi, reipas lapsi ”ei oo mikään laiskamato”.

Edellä mainittujen asioiden lisäksi lapset määrittivät reippaan lapsen ominaisuuksia iän mukaan. Yksi lapsista määritteli reippauden alkamisiäksi 2–3 vuoden iän (H2/Anselmi), kun taas muutamat kertoivat vauvaikäisten sisarustensa olevan jo reippaita (H2/Iiro, H3/Liinu ja Helvi). Iiron ja Anselmin (H2) haastattelussa ikä ja reippaus ilmenivät reippaan lapsen aikuismaisuutena.

Esimerkki 19

Johanna: Onks siinä jotain eroo että kun lapsi on reipas ja aikuinen on reipas ni onks se erilaista?

Iiro ja Anselmi: Ei.

Anselmi: Eiku se on vähän niinku se lapsi olis aikuinen.

Johanna: Aivan.

Anselmi: Että tuntus koululaiselta.

Kuten edellä käy ilmi, itsehillintä, toisten ottaminen huomioon omassa toiminnassa, ripeästi toimiminen ja aikuismaisuus olivat piirteitä, jotka lapset käsittivät reippaalle lapselle kuuluviksi. Lapset myös vertailivat päiväkotitovereidensa reippauden tasoja pohiessaan, mikä on reipasta ja mikä ei.

6.3 Reippauden syyt

Haastatteluissa lapset kertoivat pääasiassa viiteen teemaan sijoittuvia syitä reippaana olemiselle. Nämä teemat olivat suhde aikuisiin, palkkiot, ehtiminen, toisten huomioiminen sekä positiiviset tunnekokemukset.

Suhde aikuiseen oli syynä reippaana olemiselle ensinnäkin niin, että käyttäytymällä reippaasti lapset pystyivät välttämään aikuisten suuttumista (H1/Pekka, H2/Anselmi) tai komennetuiksi tulemistä (H4/Tuuli ja Heikki). Tämä käy hyvin ilmi seuraavasta keskustelusta, jossa äänessä olivat 5-vuotiaat Tuuli ja Heikki (H4).

Esimerkki 20

Johanna: No minkäs takia pitää olla reipas?

Tuuli: No, ettei aikuisen piä koko ajan huutaa.

Johanna: Okei.

Heikki: Tai komentaa.

Johanna: Tai komentaa. Mm. Onko jotain muita syitä?

Tuuli: Emmä tiedä.

Heikki: Eo.

Johanna: No siinä oli jo aika hyviä. Hyviä syitä tuli jo. (Hallavahepona:) No mistäs sen sitte tietää, että joku on reipas?

Tuuli: No siitä, ettei yhtään kiukuttele eikä yhtään huuda.

Heikki: Tai ettei...

Tuuli: Tai että ei, että ei aikuiset yhtään sillä lailla... komenna.

Heikki: Ettei ne oo vihasia.

Johanna: Ketkä, aikuisetko?

Heikki: Nii.

H4/Tuuli ja Heikki

--

Johanna: -- Entä mikä on kaikkein parasta reippaana olemisessä?

Heikki: Että...

Tuuli: Ettei äiti komenna.

Johanna: Aaa, ettei äiti komenna.

Heikki: Tai ettei tarvii sanoo yhtään kertaa, että ruppeepas nyt pukemaan. (jäljittelee niuhottavaa aikuista)

Johanna: Okei.

Tuuli: Ei niinku että rupeepas *nyt* nopeesti!

H4/Tuuli ja Heikki

Tuuli ja Heikki kertoivat, että kun käyttäytyy reippaasti, aikuisten ei tarvitse korottaa ääntään tai komentaa lapsia. Heikki sanoi aikuisten vihaisuuden puuttumisen olevan merkki reippaasta käytöksestä. Reippaalla käytöksellä lapsi voi siis pitää aikuisen paremmalla mielellä ja näin välttää itseensä kohdistuvia ikäviä sanoja, aikuisen niuhottamista käsillä olevan asian hoitamisesta, hoputtamista tai kovasävyisiä vaatimuksia. Molempien mielestä reippaudessa parasta oli se, että aikuiset eivät joudu komentamaan tai sanomaan asiasta moneen kertaan tai tiukasti. Tulkitsin kommentit niin, että sen sijaan, että reippaan käytöksen syy olisi aikuisten hermojen säästäminen, Heikille ja Tuulille oli olennaisempaa, etteivät he saisi osakseen ikävältä tuntuvaa

kohtelua aikuiselta. Suuttuminen, komentaminen ja vihaisuus ovat asioita, joita harvoin koetaan mukavina. Näin totesi myös Pekka, kun kysyin häneltä reippauden ikävistä puolista.

Esimerkki 21

Johanna: - - Tuleeko Pekka sulle mieleen, mitään sellasta ikävää, mitä siinä reippaudessa vois olla?

Pekka: Nnno jos ope vaikka niiku mmm... ope on vähän suuttunu tai tai siitä.

H1/Pekka

Toisaalta suhde aikuisiin oli reippauden syynä myönteisen huomion saamisen kautta. Lapset kertoivat, että he olivat saaneet reippaalla käytöksellä kehuja aikuisilta (H1/Amalia), niin vanhemmiltaan (H2/Anselmi) kuin päiväkodin työntekijöiltäkin (H2/Anselmi, H3/Helvi ja Liinu). Reippaus oli lisäksi keino saada myönteistä huomiota aikuisilta (H2/Anselmi). Esimerkiksi Anselmi (H2) kertoi innostuneena ryhmän lastenhoitajan yllättämisestä reippaalla käytöksellä.

Esimerkki 22

Johanna: - - No milloinkas teitä on sanottu reippaaks?

Anselmi: Noo, aika mua sanottiin ainakin, kun mä olin ensimmäinen uloslähtijä. Nii mää olin ensimmäisenä ulkopenkillä, ni Oili (lastenhoitaja) sano ainakin mulle, että... eöö. Ka- valehteleeko Oili? Tai ei eiku! Sillee että se sano niikun että öö...no jotenki se sano silleen, että mä olin ensimmäinen.

Johanna: Yllätykö Oili?

Anselmi: Yllätty. Se sano silleen, yllätty ku mä olin heti ensimmäinen.

Johanna: Joo. Ja sillenko se sano sua reippaaks?

Anselmi: Nii, sano mua reippaaks. Tai en minä tiä sanoks se mua reippaaks.

H2/Anselmi

Vaikka Anselmi ei ollut aivan varma sanottiinko häntä reippaaksi, hän kertoi, kuinka lastenhoitaja oli hämmästynyt nähdessään hänet ensimmäisenä ulkopenkillä. Kokemus on ilmeisesti ollut Anselmille merkityksellinen, kun hän halusi tuoda tilanteen esiin haastattelussa. Yllättäminen nopealla pukemisella toi Anselmille siis myönteistä huomiointia aikuisen taholta. Hän toi huomion saamisen esille myös suoraan.

Esimerkki 23

Johanna: Mm-m. Joo. No onkos siinä jotain hyötyä siitä, että on reipas?

Anselmi: No on ehkä silleen hyötyä, että saa niinku vähän huomioo. Ja sitten niinkun että on tavallista vauvaa tai lapsee niin vähän vähän öö... koululaisempi tai aikuinen.

H2/Anselmi

Reippauden syynä voivat olla myös palkinnot. Reippaalla käytöksellä lapset voivat ansaita joko materiaalisia palkintoja tai mukavaa tekemistä, mikä motivoi toimimaan reippaasti. Konkreettisina materiaalisina hyötyinä lapset mainitsivat tarran (H1/Amalia), karkin (H2/Iiro) tai rahan (H2/Iiro) saamisen. Reippaudesta seuraavaa mukavaa tekemistä edustivat tässä tutkimusaineistossa reissu Hoplop-liikuntaseikkailupuistoon (H2/Iiro) ja lupa pelata pelejä (H2/Anselmi).

Lapset toivat esiin reippauden olevan tärkeää myös ehtimisen vuoksi.

Esimerkki 24

Johanna: - - Mutta entäs sitte kun on reipas, nii onko siitä jotain hyötyä?

Amalia: No ehkä semmosta hyötyä, että no esimerkiks jos vaikka pitäis joutuu äkkiä tota nii eskaritehtävälle, niinni sitten pitää riisuu nopeesti.

Pia: Jos vaikka on...

Amalia: Jos vaikka heti sen eskaritehtävän jälkeen pitää mennä heti syömään, niin jos on vaan vähän aikaa, niin pitää tehdä se reippaasti ja silleen.

H1/Amalia ja Pia

Kolmessa haastattelussa lapset mainitsivat ehtimisen joko ulos (H1/Amalia), syömään (H2/Liinu), tekemään eskaritehtäviä (H1/Pia ja Amalia) tai vain yleisesti ”uusiin juttuihin” (H2/Anselmi). Ennättäminen reippauden syynä viittaa päiväkodissa vallitsevaan päiväjärjestykseen ja aikatauluun. Esimerkiksi erilaiset tuokiot aloitetaan tiettyyn kellonaikaan ja mikäli lapsen siirtyminen hetkelle viivästyy, hän jää paitsi tuokion alkuosasta. Sama koskee myös ruokailua. Jos lapsi tahtoo syödä samaan aikaan muiden kanssa ilman kiirettä, hänen on toimittava päiväkodin aikataulujen raameissa.

Reippauden motiivina voi olla lasten mukaan lisäksi toisten huomioiminen, mikä tuli esille myös edellä käsitellyissä reippaan lapsen ominaisuuksissa.

Esimerkki 25

Johanna: - - No onkos siinä reippaana olemisessä sit mitään ikäviä puolia?

Amalia: No esimerkiks semmonen että jos vaikka no jos vaikka ei toimi silleen reippaasti ni se on ikävää toisista, että ei tunnu kivalta, jos toinen vaikka pölöttää koko ajan.

Pia: Nii, eikä saa pukemisrauhaa.

Johanna: Okei.

Pia: Ja sitte se tarttuu toisiinkin.

Johanna: Aivan.

Pia: Mutta muhun se ei oo koskaan tarttunu!

Amalia: Ei muhunkaan.

H1/Amalia ja Pia

Reipas käyttäytyminen antaa lasten kertoman perusteella muille lapsille rauhan ja siten tilan keskittyä pukemiseen tai muihin käsillä oleviin tehtäviin sekä mahdollistaa päivälevon aikaan toisten nukahtamisen (H1/Pia ja Amalia). Muiden huomioinnista kerrottiin myös tuomalla esille esimerkkejä tilanteista joissa lapset olivat auttaneet joko toisia lapsia päiväkodissa (H1/Pia ja Amalia) tai sitten vanhempiaan kotioloissa (H3/Liinu). Edellä olevassa esimerkissä Pia ja Amalia (H1) tuovat esille lisäksi sen, että käytös, joka ei ole reipasta, voi tarttua lapsesta toiseen. Monen yksittäisen lapsen reipas toiminta siis hyödyttää lapsiryhmää kokonaisuudessaan, kun leviävän levottomuuden sijaan reippaus mahdollistaa sujuvan toiminnan koko ryhmä tasolla.

Reippauden syinä toimivat myös positiiviset tunnekokemukset. Reipas on tämän tutkimuksen perusteella lasten mielestä myönteinen ja kehuva sana. Lapset

kokivat reippauden pääsääntöisesti hyväksi asiaksi. Kun kysyin lapsilta, miltä heistä tuntuu, kun joku kutsuu heitä reippaaksi, kaikki saamani vastaukset kertoivat mukavista tunteista. Reippaaksi kutsuminen toi lapsille hyvän (H1/Amalia, Pia ja Pekka, H3/Helvi, H4/Vesa, Tuuli ja Heikki), iloisen (H1/Amalia, H3/Liinu), kivan (H2/Iiro ja Anselmi, H4/Vesa, Heikki ja Tuuli) ja pirteän olon (H1, Pia). Lisäksi Liinu (H3) sanoi, että reippaaksi kutsumisesta tulee reipas olo. Kivan ja hyvän mielen lisäksi reippaaksi kutsuminen käsitettiin osoitukseksi toisesta tykkäämisestä (H3/Liinu). Reippaaksi kutsuminen kuvattiin lasten itsetuntoa kohottavana tekijä myös siksi, että se kertoi lapsen olevan iso ja pärjäävän pikkulasta paremmin (H2/Anselmi).

Esimerkki 26

Anselmi: Nii. Ku määki oon aina palkinnoks saanu kun mä oli ulkona iltaa mä sain pelata.

Johanna: Joo.

Anselmi: Et semmosia kannattaa tehdä sitte.

Johanna: Totta. Tekeekö sitte enemmän mieli olla reipas, kun tietää että...

Anselmi: Joo! Siitä tulee hyvä mieli siitä reippaudesta. Että on niinku vähä niinku koululainen että ei oo sellanen vauva.

Edellä kerrottujen reippauden taustalla vaikuttavien syiden lisäksi lapset mainitsivat reippauden luovan turvallisuutta (H2/Iiro ja Anselmi). Tästä he kertoivat puhumalla sopivan vauhdin ylläpitämisestä, ettei törmäisi seiniin tai etteivät asiat menisi rikki. Reippauden avulla voi lasten mukaan saada myös kavereita (H2/Iiro ja Anselmi).

Esimerkki 27

Iiro: Niin niin sitten sitten myös voi saada enemmän kavereita, jos on semmonen tosi hidas ja tykkää vaikka juoksuleikeistä niin niin sitten ei tota ehkä voi saada kavereita.

Anselmi: Ja sitten jos on kaverille tai jos se on silleen hyvää käytöstä tai reippautta, niin kaverille näyttää, niin siitä voi tulla sit sen kaveri, että ei silleen hidas. Siitä ei ainakaan tuu sen kaveri.

Johanna: Aivan.

Iiro: Kuka ei oo reipas.

Poikien kertoman mukaan kavereiden saaminen onnistuisi reippaalta lapselta paremmin sen vuoksi, että hän ei olisi hidas. Hitaudesta olisi haittaa juoksuleikeissä, joita voisi leikkiä muiden reippaiden lasten kanssa. Reippaus voi siis tarkoittaa myös kavereiden kannalta olennaisissa leikeissä tarvittavien taitojen hallitsemista.

Tässä luvussa olen kertonut syitä, joiden vuoksi lasten käsityksen mukaan tulee olla reipas. Tällaisia syitä reippaalle käytökselle olivat tämän tutkimuksen mukaan suhde aikuisiin, palkkioiden saaminen, ehtiminen, toisten huomioiminen, positiiviset tunnekokemukset, turvallisuus ja kavereiden saaminen.

7 REIPPAUDEN ILMENEMISMUODOT

Tässä osiossa kerron tutkimukseni tulokset aineiston analyysin perusteella tekemäni tyypittelyn kautta. Tämän tutkimuksen mukaan 5–6-vuotiaat lapset käsittävät reippauden ilmenevän aikuisten miellyttämisenä, vertaissuhteisiin panostamisena, myönteisten kokemusten saamisena sekä arjessa pärjäämisenä.

Lasten käsityksen mukaan reippaus ilmenee *aikuisen miellyttämisenä*. Aikuiset ovat niitä, jotka kutsuvat lapsia reippaiksi. Reippaaksi kutsuminen on lasten mielestä osoitus hyvin toimimisesta. Lasten mukaan reippaalla käytöksellä voi olla aikuiselle mieliksi auttamalla esimerkiksi kotitöissä, yllättämällä aikuiset positiivisesti sujuvalla toiminnalla sekä tottelemalla. Aikuisten pyyntöjen ja käskyjen noudattaminen on keskeinen osa reippautta. Tottelemalla lapset voivat paitsi saada aikuisilta myönteistä huomiota ja kehuja, myös välttää ristiriitatilanteita aikuisten kanssa. Reipas käytös on tapa välttää vanhemmilta ja päiväkodin työntekijöiltä saatavaa negatiivista huomiota, komennetuksi tai hoputetuksi tulemista, huutamista ja aikuisten suuttumista. Olemalla reippaita ja tottelemalla aikuisia lapset mukautuvat aikuisten määrittämiin rakenteisiin ja aikatauluihin, kuten päiväkodin päiväjärjestyksen mukaan toimimiseen.

Reippaus merkitsee lisäksi *vertaissuhteisiin panostamista*. Reipas käytös voi lasten mielestä auttaa uusien kavereiden saamisessa. Reipas käytös on kaverisuhteisiin panostamista huomioimalla toiset omassa toiminnassa, mikä tapahtuu kavereita auttamalla ja kohtelemalla heitä hyvin. Reippaus voi vaikuttaa myös lapsen statukseen lapsiryhmässä. Lapset mainitsivat haastatteluissa nimeltä niitä lapsia jotka eivät heidän mielestään olleet reippaita (H1/Pia ja Amalia, H2/Iiro ja Anselmi). Vertailun sävystä oli pääteltävissä, että ei-reipas käytös nähtiin huonona asiana, kun taas omaa reippautta tuotiin innokkaasti esille (esim. H2/Anselmi).

Toisaalta reippaudesta johtuvaksi hyödyksi käsitetään *myönteisten kokemusten saaminen*. Reippaaksi kutsuminen kuvattiin tässä tutkimuksessa positiiviseksi asiaksi. Reipas on lasten mielestä kehu, sillä heille tulee hyvä mieli siitä, kun heitä kutsutaan reippaaksi. Reipas toiminta tuottaa lapsille iloa omasta osaamisesta ja on itsetuntoa kohottava osoitus haastavista, jopa pelottavista tilanteista selviytymisestä. Reippaudella voi lisäksi ansaita palkintoja, jotka voivat olla joko materiaalisia tai mukavaa tekemistä. Reippaus ilmentää lasten mielestä kykyä pärjätä ja olla iso sen sijaan, että kaipaisi vielä monessa asiassa aikuisen tukea, kuten pienemmät lapset.

Reippaus ilmenee lisäksi *arjessa pärjäämisinä*. Lapset liittivät reippauden vahvasti arkisiin tilanteisiin ja toimintaan, joista sujuvasti suoriutuminen käsitettiin reippaudeksi. Näistä tämän tutkimuksen aineistossa selkeästi toistuva esimerkki oli pukeminen nopeasti ulos lähdettäessä. Mikäli arjen tilanteista ei selviydy niin jouhevasti kuin odotetaan, lapset altistuvat aikuisten kielteiselle huomiolle. Arjessa selviytymiseen kuuluu myös lapsen kyky kontrolloida itseään. Ikävinä pidettyjen tunteiden, kuten ikävän ja kiukun hallitseminen oli lasten käsitysten mukaan reipasta. Myös itsesääätely kavereille jutteleminen tai kitkemisen välttämisenä oli lasten käsitysten mukaan osa reippautta. Arjessa pärjäämiseen sisältyy toistuvissa tilanteissa tarvittavien taitojen hallinta. Esimerkiksi esikoulussa reipas lapsi osaa keskittyä meneillään olevaan tekemiseen ja hallitsee koululaistaitoja, kuten lukemisen ja kirjoittamisen alkeita. Arjessa pärjäämisen keinoksi lukeutuu myös se, että lapsi rohkenee pyytää apua aikuisilta tilanteissa, jossa hänen omat kykynsä eivät vielä riitä.

Olen koonnut edellä kuvatun tyypittelyn reippauden ilmenemismuotoja koskevista lasten käsityksistä alla olevaan taulukkoon.

Taulukko 1 Lasten käsitykset reippauden ilmenemistavoista

| Aikuisen miellyttäminen | Vertaisuuhteisiin panostaminen | Myönteisten kokemusten saaminen | Arjessa pärjääminen |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| - aikuiset reippaaksi kutsujina | - kavereiden saaminen | - hyvä mieli reippaaksi kutsumisesta | - sujuvat siirtymät |
| - aikuiselle mieliksi oleminen | - toisten huomioiminen ja hyvä kohtelu | - palkinnot | - aikuisen kielteisen huomion välttäminen |
| - totteleminen | - status ryhmässä | - ilo omasta osaamisesta | toimimalla odotusten mukaan |
| - ristiriitojen välttäminen aikuisten kanssa | | - haastavista tilanteista selviäminen | - itsekontrolli |
| - aikuisten määrittämiin rakenteisiin mukautuminen | | - kyky pärjätä ilman aikuisen tukea ja olla iso | - arjessa vaadittujen taitojen hallitseminen |

8 POHDINTA

8.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, mitä reippaus tarkoittaa 5–6-vuotiaille päiväkotilapsille. Lähestyin lasten käsityksiä reippaudesta kolmesta näkökulmasta, jotka olivat reippauteen liittyvät tilanteet ja toiminta, reippaan lapsen ominaisuudet sekä reippaalle käytökselle ilmaistut syyt. Lasten käsityksen mukaan reippaus ilmenee aikuisten miellyttämisenä, vertaissuhteisiin panostamisena, myönteisten kokemusten saamisena sekä arjessa pärjäämisenä. Seuraavaksi heijastelen tutkimukseni tuloksia teorianäkökulmaan ja pohdin lyhyesti jatkotutkimusmahdollisuuksia.

Tutkimukseni tuloksista käy selkeästi ilmi, että lapset ovat tietoisia odotuksista, joita päiväkotiympäristönä heille asettaa. Lasten reippautta koskevista käsityksistä löytyy yhtymäkohtia niin tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyyn päiväkodin ihannelapseen kuin kompetenttien lasten käsitteeseenkin.

Tavat, joilla lapset tässä tutkimuksessa määrittivät reippautta olivat samansuuntaisia kuin ne, joilla lapset määrittelevät itseään Eerola-Pennasen (2013) väitöskirjassa. Tutkimuksessani reippaus oli lasten käsityksen mukaan hyvin tekemistä. Eräs lapsista mainitsi reippauden olevan nimenomaan kilttien lasten piirre, kun taas tuhmien lasten ei tarvinnut olla hänen mielestään reippaita (H2/Anselmi, esimerkki 17). Perinteiset kiltiksi ja tuhmaksi määrittelyt tulivat esille myös Eerola-Pennasen (2013, 170) väitöskirjatutkimuksessa keskeisinä tapoina, joilla lapset kuvasivat itseään.

Kuten Eerola-Pennasen (2013, 178) tutkimuksessa, myös tätä tutkimusta varten haastatellut lapset kertoivat akateemisista taidoistaan, kuten lukemisesta ja kirjoittamisesta. Eerola-Pennasen (2013) mukaan koululaistaidot ovat keskeisessä

roolissa esiopetuksessa, joten näiden taitojen harjaannuttamiseen kiinnitetään huomiota aikuisten taholta. Se on yksi selitys sille, miksi akateemisten taitojen esille tuominen on lapsille tärkeää. (Eerola-Pennanen 2013, 178.) Niin ikään siivous- ja ruoanlaittotaidot olivat edustettuina tutkimusaineistossani (ks. Eerola-Pennanen 2013, 181).

Lasten taipumus verrata omaa ja muiden osaamista on Eerola-Pennanen (2013, 184) mukaan yksi tapa, jolla lapset määrittelevät itseään. Tässä tutkimuksessa lapset vertailivat reippautta, jota heidän lapsiryhmänsä jäsenet osoittivat. Haastatteluissa 1 ja 2 lapset nimesivät saman henkilön lapseksi, joka ei heidän mielestään ollut reipas. Eerola-Pennanen (2013, 184) tutkimuksesta ilmenee, että lapset seuraavat muiden osaamisen tasoa ja arvioivat heidän osaamistaan. Tässä tutkimuksessa arvioinnin kohteena oli reippaus, joka keskittyi etenkin pukemisen ja ulos ennättämisen vauhdikkuuteen. Lapset tiesivät hyvin, keitä ryhmän lapsista aikuiset joutuivat hoputtamaan tai komentamaan esimerkiksi pukemistilanteissa kavereille höpöttämisen vuoksi. Tämä vaikutti osaltaan siihen, kuinka reippaina ryhmän lapset nähtiin.

Kompetentille lapselle tunnusomaisiksi piirteiksi määritellyt itsekontrolli, omatoimisuus ja tottelevaisuus tulivat esille tässä tutkimuksessa (ks. Kampmann 2004; Ellegaard 2004). Lasten kertomana nämä seikat kävivät ilmi ennen kaikkea kielteisinä pidettyjen tunteiden hallintana, tekemisen suorittamisena nopeasti kaverille juttelematta sekä aikuisen tottelemisena. Tottelun motiivina oli toisinaan komennetuksi tulemisen ja aikuisen suuttumisen välttäminen. Tämän tutkimuksen valossa reippaan lapsen ominaisuuksiin kuuluu lasten mielestä itsenäisesti pärjääminen sekä aikuismaisuus ja koululaismaisuus, jotka ovat kompetentille lapselle yleisesti asetettuja odotuksia (ks. Kampmann 2004, 145). Tästä huolimatta lasten käsitykseen reippaudesta ei sisällynyt tasaveroisuutta aikuisten kanssa (vrt. Ellegaard 2004, 178). Sen sijaan aikuiset olivat valta-asemassa lapsiin nähden reippauden määrittäjinä ja reippaaksi kutsujina. Lapset sen sijaan jäivät mukautujan rooliin ja osoittivat reippautta aikuisten mieliksi esimerkiksi heitä auttelemalla. Toisaalta Ellegaardin (2004, 185–186) huomio siitä, että lasten itsenäiset valinnat ovat alisteisia aikuisen sääntelylle vanhempien ja työntekijöiden tietämyksen ja asiantuntijuuden vuoksi, oli yhtäpitävä tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Juuri aikuisten suurempi tietämys suhteessa lapsiin tuli esille tämän tutkimuksen aineistossa. Sen kerrottiin olevan aikuisten ja lasten reippautta erottava tekijä (H4/Vesa, esimerkki 11).

Kyky toimia sujuvasti päiväkodin aikuisten suunnittelemissa arjen puitteissa oli lasten käsityksen mukaan osoitus reippaudesta. Reippauden ilmeneminen päiväjärjestyksen aikatauluissa pysymisenä ja aikuisten tottelemisena oli yksi tämän tutkimuksen keskeisistä tuloksista. Lasten reippauteen liittämistä tilanteista pukemisen voimakas esillä oleminen sekä päiväuniaikaan sängyssä odottaminen ilmentävät aikuisten lapsille asettamaa odotusta kehon hallitsemisesta (ks. Alasuutari 2011, 157–158). Tässä tutkimuksessa yksi lasten puheeksi ottama ja heidän mielestään reippautta ilmentävä arjessa selviytymisen tapa oli avun pyytäminen aikuisilta. Avun pyytäminen lasten keinona pärjätä päivittäisissä tilanteissa on tullut esille myös Ellegaardin (2004, 191) tanskalaisissa päiväkodeissa toteuttamassa tutkimuksessa.

Lasten esille tuoma tunteiden hallitseminen ja iloisuuden painottuminen reippaana käytöksenä toi mieleen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) lapsikäisyyden. Yhteneväisyys näkyy siinä, ettei kyseisissä asiakirjoissa puhuta lapsen kielteisistä tunteista, vaan lasta kuvataan iloisena ja innokkaana (vrt. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010). Mielestäni olisikin syytä pohtia, onko varhaiskasvatuksen arjessa tilaa lasten surulle, ikävälle ja kiukulle. Tässä tutkimuksessa lapset toivat edellä mainitut tunteet esille reippauteen kuulumattomina asioina. Se herättää kysymään, joutuvatko tällaisia ”ikäviä” tunteita kokevat lapset piilottamaan tunteensa ja pinnistelemaan niiden kantamisen kanssa kotiin pääsemiseen asti, vai annetaanko heille päiväkodissa mahdollisuus tunteidensa käsittelyyn ja purkamiseen.

Kiinnostava tutkimustulos oli myös toisten lasten huomioiminen, jonka lapset liittivät reippauteen. Toisten huomioiminen on panostamista vertaissuhteisiin ja osoitus hyvästä käytöksestä. Empatiakyky ja toisten näkökulmien ymmärtäminen ovat taitoja, jotka kuuluvat myös kompetentin lapsen ominaisuuksiin (ks. Kampmann 2004, 140). Lisäksi reippauden käsittäminen lasten kesken tapahtuvana toisten huomioon ottamisena on linjassa Eva Johanssonin (2002, 219) esille tuomien esikoulun ihannelapsen myötätuntotaitojen kanssa. Päiväkodeissa painotetaan hyviä käytöstapoja, kuten kiittämistä ja anteeksi pyytämistä. Lisäksi lapsia palkitaan kehuin toisten auttamisesta ja lapsille opetetaan, ettei kiusaaminen ole suotavaa ja että kaikkien kanssa

tulisi pystyä tulemaan toimeen. Tämä voi olla syynä siihen, että lapset käsittävät toisten huomioimisen osaksi reippautta.

Tutkimukseni perusteella lapset olivat motivoituneita toimimaan reippaasti. Lapset käsittävät reippauden tavoittelun arvoisena muun muassa siitä seuraavien myönteisten hyötyjen vuoksi. Reippaus on lapsille asia, joka koetaan tärkeäksi ja jolla voi ansaita itselleen muiden myönteisen huomion. Tästä kertoo se, ettei yksikään lapsista tuonut esiin, ettei itse olisi reipas. Sen sijaan omaa reipasta käyttäytymistä pikemminkin korostettiin (H1/Pia ja Amalia, H2/Anselmi). Reippaus on siis lapsille arvo ja päämäärä. Lasten kertomat reippauteen liittyvät tilanteet ja toiminta sekä reippaalle lapselle kuuluvat ominaisuudet kertovat, millaisen käytöksen lapset käsittävät normaaliksi ja vallitsevien odotusten mukaiseksi. Nämä odotukset ovat lähtöisin aikuisilta ja heijastavat heidän käsitystään tavallisesta lapsesta. Vaikka tässä tutkimuksessa ei ollut mukana aikuisten reippauskäsitteisiin paneutumista, aikuisten lapsille asettamien odotusten liittyminen reippauteen ilmenee teoretiedon kautta. Kuten olen edellä kertonut, lasten reippauskäsitteissä on paljon samaa, kuin kompetentin lapsen ihanteessa sekä aikuisten lapsiin kohdistamissa oletuksissa ja odotuksissa. (Ks. Kampmann 2004; Ellegaard 2004; Alasuutari 2011.) Esimerkiksi lasten käsitys tottelevaisuuden yhteydestä reippaaseen käyttäytymiseen saa tukea Alasuutarin (2011) tutkimuksesta, joskin kyseinen tutkimus keskittyy aikuisten näkökulmaan. Sääntöjen ja rutiinien mukaan toimiminen käsitetään aikuisten puolelta hyväksi käytökseksi, ja lapset ovat tutkimukseni perusteella omaksuneet tämän odotuksen reippauden ilmentymistavaksi. (Ks. Alasuutari 2011, 157–158, 171–173.)

Vaikka vaatimukset ja pärjääminen ovat osa lasten reippauskäsitteistä, oli sen rinnalla mielenkiintoista huomata, miten yksiselitteisen positiiviseksi asiaksi lapset käsittävät reippauden. Reippauden ikäviä puolia mainittiin tässä tutkimuksessa huomattavasti positiivisia seikkoja vähemmän. Oman jaksamisen rajallisuus saattaa aiheuttaa väsymystä tilanteissa, joissa lapsi on joutunut olemaan pitkiä aikoja reipas (H3/Helvi ja Liinu, H2/Anselmi), eikä lapsista ole mukavaa, jos aikuinen suuttuu, mikäli lapsi ei ole ollut reipas (H1/Pekka). Reippaaksi kutsuminen tuo lapsille kuitenkin hyvän mielen ja siten kohottaa heidän itsetuntoaan. Reippaasta käytöksestä on lapsille hyötyä niin materiaalisina palkintoina kuin iloa tuottavan mukavan tekemisen ja myönteisen huomion saamisen muodossakin. Reippauden myönteisten puolien

painottuminen lasten käsityksissä kertoo, että erinäisistä arjen vaatimuksista huolimatta reippaus on lasten mielestä kiistatta hyvä ja tarpeellinen asia.

Toivon tämän tutkimuksen ja sen tulosten herättelevän kasvattajia ajattelemaan, millaisia käsityksiä lapset liittävät reippauteen. Ne kertovat osaltaan siitä, minkälaisia odotuksia ja oletuksia he ovat sisäistäneet aikuisilta lähtöisin olevista kehotuksista, kehuista ja komennoista. Päiväkodin rakenteet ja niistä juontuvat lapsiin kohdistuvat vaatimukset ovat aikuisten käsialaa. Siksi varhaiskasvattajien olisi syytä miettiä, miltä ne vaikuttavat lapsen näkökulmasta. Kuinka hyvin alle kouluikäisen lapsen tulee pystyä esimerkiksi tunteidensa ja tarpeidensa hallitsemiseen ja missä määrin se on ylipäättään hänelle mahdollista?

Nopeuden painottuminen lasten vastauksissa herättää pohtimaan, miksi juuri ensimmäisenä ehtimisellä ja vauhdikkaalla suoriutumisella lapset saavat aikuisen myönteistä huomiota. Toki nopeus sujuvoittaa siirtymiä paikasta ja tekemisestä toiseen, mutta vauhdin arvostamisen lisäksi tulisi kiinnittää huomiota tekemisen huolellisuuteen. Saavatko omatoimisesti ja tarkasti, mutta rauhallista tahtia ulkovaatteet ylleen pukevat lapset kiitosta osaamisestaan samassa määrin, kuin hetkessä ulos hujahtavat kaverinsa, jotka ovat kukaties vauhdin hurmassa vetäneet kengät väärin jalkoihin? Kiire on nykyisin riesana monissa päiväkodeissa, mikä saattaa osaltaan selittää siirtymätilanteiden korostumista reippautta vaativina tilanteina tämän tutkimuksen tuloksissa. Olisikin kohdallaan pysähtyä miettimään, verhoillaanko lasten hoputtaminen helposti reippaaksi kutsumisen taakse ja jos niin on, kuinka siirtymiin voitaisiin panostaa arjessa niin, että kiireen tunnulta vältyttäisiin.

Vaikka lapsi nähtäisiin aktiivisena ja kykenevänä toimijana, aikuisen tarjoaman tuen tärkeyttä ei saa päästää unohtumaan. Kuten Marjatta Kalliala (2014) toteaa, lapset on mitä luontevinta nähdä sekä pystyvinä että tarvitsevinä. Lapset ovat usein yhtäaikaa innokkaita oppijoita, vahvoja ja kyvykkäitä, mutta samalla haavoittuvia, kasvussaan keskeneräisiä ja apua tarvitsevia. Jokaisen lapsen yksilöllisyys tuo asetelmaan vielä lisää vaihtelua, eikä lapsia tosielämässä ole mahdollista luokitella ongelmattomasti vain kompetenteiksi tai hoivaa kaipaaviksi. (Kalliala 2014, 5.) Jotta reippaudesta ja sen merkityksestä varhaiskasvatusympäristöissä saataisiin enemmän tietoa, olisi jatkossa mielenkiintoista tutkia aikuisten reippauskäsityksiä ja verrata niitä tässä tutkimuksessa selvinneisiin lasten käsityksiin reippaudesta. Aikuisten ja lasten reippautta koskevien

käsitysten vertaamisen lisäksi havainnoinnin kautta olisi mahdollista selvittää, millaisissa tilanteissa sanaa reipas käytetään päiväkodissa. Reipas-sanan käyttöyhteyksien selvittämisen suhteen olisi kiinnostavaa kiinnittää huomiota myös siihen, kohdistuuko sanan käyttö tietynlaisiin lapsiin, kuten niihin jotka ovat hitaita tai riehakkaita.

8.2 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen viimeisessä osassa pohdin tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta. Eettisyys on tärkeä osa kaikkea tutkimusta, mutta se korostuu erityisesti silloin, kun tutkimuksen osallistujat ovat lapsia.

8.2.1 Eettisyys

Tutkimuksen eettinen kestävyys on osa hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Jotta tutkimus voi olla eettistä, tulee sen tekijän ehdottomasti huomioida tutkittavien suoja. Osallistujien oikeuksien ja hyvinvoinnin turvaamisella on tässä keskeinen osa. Tutkittaville tulee selvittää heille ymmärrettävällä tavalla tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja osallistumisesta mahdollisesti koituvat riskit. Lisäksi tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista, mikä tarkoittaa mahdollisuutta vetäytyä pois tutkimuksesta tai kieltäytyä osallistumasta missä vaiheessa tahansa. Tutkittavien tulee olla tietoisia tästä oikeudesta ja tutkijan tulee varmistaa, että tutkittavat tietävät, mistä tutkimuksessa on kysymys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Toteutin aineistonkeruuni haastattelemalla lapsia. Lasten haastattelemiseen liittyy aina eettisiä ja aineiston luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Suomen lainsäädännön mukaan pieni lapsi ei voi yksin päättää haastatteluun osallistumisestaan, vaan lupa on kysyttävä lapsen huoltajilta (Alasuutari 2005, 147). Myös Mäkinen (2006) toteaa, että lasten tutkimukseen osallistumiseen tulee kysyä lupa huoltajalta, koska lapsilla ei ole täyttä itsemääräämisoikeutta. Vapaaehtoinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen on kuitenkin kysyttävä myös lapselta itseltään (Mäkinen 2006, 64–65).

Hankin tutkimusluvut tutkimustani varten hyvissä ajoin kaikilta tarvittavilta tahoilta. Aluksi pyysin alustavat tutkimusluvut lapsiryhmän lastentarhanopettajalta sekä kyseisen päiväkodin johtajalta. Sen jälkeen hankin tutkimusluvan Jyväskylän kaupungilta, mitä seurasi tutkimustiedotteiden ja tutkimuslupalomakkeiden jakaminen lasten vanhemmille. Haastatteluihin osallistuivat vain ne lapset, joiden vanhemmat

olivat antaneet kirjallisen luvan lapsensa tutkimukseen osallistumiseen. Ennen haastattelujen alkua kysyin vielä suullisesti lapsilta itseltään, haluavatko he osallistua tutkimukseen ja kerroin, että he voivat halutessaan lopettaa haastattelun kesken syytä selittämättä.

Haastateltaville ei aina ole selvää, mitä tutkimushaastattelu tarkoittaa, joten heitä tulee informoida asiasta riittävästi (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17.) Riittävä tieto tutkimuksesta ja haastattelusta on tärkeää myös tutkittavien ollessa lapsia. Lapselle pitää kertoa hänelle ymmärrettävällä tavalla, mistä tutkimuksessa on kyse, mikä on haastattelijan rooli ja miten lapsen antamia tietoja käytetään. Jos näin ei tehdä, haastateltava saattaa jättää kertomatta asioita, joista puhumisen hän ajattelee heijastuvan ikävästi elämäänsä. (Alasuutari 2005, 147–148.) Maarit Alasuutarin (2005, 147) mukaan tiedonsaantia ja lapsen haastattelun luottamuksellisuutta koskevat kysymykset pystytään ratkaisemaan tutkimuksen alussa tapahtuvalla riittäväällä tiedottamisella ja selkeillä sopimuksilla. Lasten informoiminen tutkimuksesta voi olla haasteellista, sillä asia tulee esittää heille ymmärrettävällä tavalla. Tutkimusta koskevat tiedot on hyvä luovuttaa myös kirjallisessa muodossa lapsen huoltajalle, jotta heille jää tutkimukseen osallistumisesta dokumentti. (Mäkinen 2006, 65.)

Tämän tutkimuksen osalta informantteina toimineiden lasten tiedottaminen tutkimuksen tarkoituksesta ja aineiston käsittelystä tapahtui suullisesti ennen haastatteluja. Pysin esittämään asian lasten ikä- ja kehitystasojen mukaisesti niin, että he käsittäisivät, mitä olimme aikeissa tehdä. Vaikka aluksi oli tuntunut vaikealta keksiä, kuinka kandidaatintyönä toimivan tutkimuksen voisi lapsille selittää, keksin ratkaisuksi kertoa tutkimuksen olevan viimeinen koulutyöni ennen kuin voisin aloittaa työt päiväkodissa. Tämä tuntui riittävän yksinkertaiselta ja helposti ymmärrettävältä sen sijaan, että olisin maininnut lapsille vieraita sanoja, kuten analyysi tai kandidaatti. Tutkimuksen aihe tuli esille Hallavahepo-käsinukkehahmon neuvomisen kautta. Vanhemmille jaetuissa tiedotteissa sen sijaan kerroin yksityiskohtaisesti tutkimusaiheeni, aineistonkeruumenetelmäni, yhteystietoni ja tutkimuksen tarkoituksen. Näissä tiedotteissa kerroin lisäksi kuinka aineistoa tulitaisiin säilyttämään, keiden käytössä se tulisi olemaan ja mistä valmiin tutkimuksen voisi halutessaan löytää.

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa lapsi tuottaa tietoa yhdessä aikuisen kanssa (Alasuutari 2005, 162). Tutkijalla on aina omat käsityksensä ja tulkintansa

tutkittavasta ilmiöstä, joista hän ei voi tyystin irtautua haastattelutilanteessa. (Alasuutari 2005, 149). On myös mahdollista, että haastattelija saattaa tarkoittamattaan ohjata haastateltavan näkökantaa kysymystensä muotoilun kautta. Tämän vuoksi on hyvä, että haastattelusta on olemassa nauhoitus, josta voi tarkistaa, millaisia oletuksia haastattelukysymykset sisältävät. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 48.) Haastattelutilanne tulee dokumentoida tarkasti: aineistoa ja aineiston keruuta koskevat tiedot kirjataan huolellisesti jo litterointivaiheessa. Tämä parantaa tutkimuksen laatua. (Kuula & Tiitinen 2010, 451.) Haastateltavan tulee aina olla mahdollista keskeyttää haastattelu tai vetäytyä tutkimuksesta pois, eikä haastateltavaa saa painostaa jatkamaan haastattelua (Mäkinen 2006, 95).

Kuten edellä kerroin, kysyin haastattelujen alussa lapsilta, haluaisivatko he osallistua tutkimukseen ja kerroin heille, että he saisivat halutessaan keskeyttää haastattelun, jos heistä siltä tuntuisi. Tajusin kuitenkin jälkikäteen, että viimeisen ryhmähaastattelun kohdalla olin unohtanut mainita tästä mahdollisuudesta lapsille. Tämä johtui aloittelevan haastattelijan yllättäneestä herpaantumisesta oman väsymisen myötä. Olin jo toteuttanut kolme ryhmähaastattelua samasta aiheesta, minkä seurauksena oma keskittymiskyky ei ollut enää terävin mahdollinen. Havainnoin lapsia ja heidän olemustaan kuitenkin tarkasti haastattelun aikana, joten pystyin sitä kautta seuraamaan heidän osallistumishalukkuuttaan. Kun lasten kiinnostus alkoi hiipua, lopettelimme haastattelun pitkittämättä sitä turhaan. Ketään ei siis pakotettu jatkamaan haastattelua vastoin tahtoaan. Oman keskittymiseni herpaantuminen viimeisessä haastattelussa tuli ilmi lisäksi sen nauhoitustallennetta kuunnellessani ja litteroidessani. Silloin huomasin kysyneeni neljännessä haastattelussa huomattavasti enemmän johdattelevia tai suljettuja kysymyksiä aiempiin haastatteluihin verrattuna. Äänitallenteesta nämä ongelmat kävivät kuitenkin hyvin ilmi, jolloin pystyin suhtautumaan johdattelun kautta muotoutuneisiin haastatteluotteisiin kriittisesti. Tästä käykin hyvin ilmi, miten tärkeää tutkijan on pysyä tarkkaavaisena aineistonkeruutilanteessa. Heikentynyt keskittymiskyky vaikuttaa helposti kerättävän aineiston laatuun.

On myös kiinnostavaa pohtia, missä kulkee painostamisen ja houkuttelun raja. Toteuttamissani haastatteluissa lapsia motivoivana tekijänä oli lupa kuunnella omaa puhetta nauhurilta haastattelun päätyttyä. Alla oleva esimerkki on kuitenkin hyvä näyte

siitä, miten tutkijan oma halu saada kysymyksiinsä vastauksia voi heijastua haastateltaviin. Se voi näyttäytyä jatkamaan pyytämisenä luvattuun palkintoon vedoten.

Esimerkki 28

Iiro: Nytte mä en jaksa olla tässä.

Johanna: Me voidaan kuule ihan kohta lopetella, nii jos te haluatte kuunnella tosta omaa ääntänne nii onnistuu.

Anselmi: Nii moikka täs on saijonaarasta nimi eiku antsku eiku mikä täälä...

Johanna: Ootatko ihan pienen hetken, nii

Anselmi: Jaska.

Johanna: ... nii mää voisin teiltä pari kysymystä vielä kysyä, jos suinki jaksatte. Minä aattelin kysyä teiltä sellasta vielä...

Iiro: Zombiii.

Anselmi: Minecraft.

Johanna: ...että onks teillä vielä jotain muuta, mitä te haluaisitte reippaana olemisesta kertoa? Että Hallavahepo osais olla.

H2/Iiro ja Anselmi

Yllä olevassa esimerkissä Iiro ilmaisi suurin sanoin, ettei häntä enää huvittanut jatkaa haastattelua. Minä kuitenkin kehotin häntä jaksamaan vielä hetken aikaa, jotta hän saisi sen jälkeen kuunnella haastattelua nauhurilta. Osittain ehdotukseni oli lähtöisin tavoitteestani saattaa haastattelu loppuun, mutta siihen vaikutti myös halu antaa Iirolle mukava kokemus nauhurin tallentaman äänen kuuntelemisesta. Tämä on jo lähellä jatkamaan painostamista, etenkin kun poikien kommentteista alkoi jo näkyä heidän kiinnostuksensa heikentyminen haastattelutilannetta kohtaan. Tilanteen arviointia hankaloitti lisäksi se, että parihaastattelun toinen osapuoli, Anselmi, vaikutti vielä siltä, että hänellä olisi lisää kerrottavaa reippaudesta. Ratkaisin tilanteen pyytämällä pojilta vielä loppukommentit, jonka jälkeen lopetimme haastattelun. Lasten kehokielestä ja olemuksesta pystyin kuvatussa tilanteessa päättelemään, ettei heidän olonsa ollut vielä käynyt epämukavaksi ja loppukommentteja antaessaan molemmat heistä innostuivatkin vielä kertomaan reippaudesta motivoituneen ja hyväntuulisen oloisesti.

Tutkijan tulee aina tehdä kaikkensa, jotta tutkittavien henkilöllisyys säilyy suojattuna, jos niin on sovittu (Mäkinen 2006, 115). Yksityishenkilöiden haastattelussa on tärkeää, ettei informanttien henkilöllisyys käy ilmi tutkimusraportista. Jotta anonymiteetti voidaan turvata, henkilöiden nimet ja muut tunnistamista helpottavat tiedot tulee muuttaa. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17.) Tutkimustarkoituksiin kerättyä tietoa ei saa käyttää tai luovuttaa tutkimushenkilöitä koskevaan päätöksentekoon, eikä haastattelujen sisältämistä yksittäisiä ihmisiä koskevista tiedoista saa puhua tai kirjoittaa tunnistetietoineen, ellei asiasta ole sovittu nimenomaisesti tutkittavien kanssa. (Kuula & Tiitinen 2010, 450.)

Tutkijan on siis taattava tutkimukseen osallistuneiden jääminen nimettömiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Anonymisointi on yksi tutkijan pääkeinoja tutkimuksen luottamuksellisuuden takaamiseksi. Luottamuksellisuuden lähtökohta on, ettei tutkittavien henkilökohtaisia asioita levitetä eteenpäin. Tutkimusaineiston käsittelyn perustana oleva aineiston luottamuksellisuus tarkoittaa, että tutkija noudattaa antamiaan lupauksia aineiston käytöstä ja käsittelystä. Tutkimusaineistoa ei saa luovuttaa ulkopuolisille edes tutkimuksen jälkeen. Tutkittaville tulee etukäteen selvittää, mihin tutkimusaineistoa käytetään ja ketkä pääsevät siihen käsiksi. (Mäkinen 2006, 115–116, 148). Aineistonkeruu onkin suunniteltava niin, että aineiston jatkokäytöstä ja mahdollisesta arkistoinnista kerrotaan haastateltaville (Kuula & Tiitinen 2010, 450). Tutkijan tulee hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti noudattaa rehellisyyttä, yleistä tarkkuutta ja huolellisuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja tutkimuksen arvioinnissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132).

Tässä tutkimuksessa suojasin tutkittavien anonymiteetin jo aineiston litterointivaiheessa antaessani kullekin lapselle peitenimen. Samalla muutin muut haastatteluissa esille tulleet lasten tunnistettavuuteen vaikuttavat seikat, kuten pikkusisarusten, päiväkodin työntekijöiden ja lähiympäristöön liittyvät paikkojen nimet. Luottamuksellisuus puolestaan toteutui ennen kaikkea lasten vanhemmille jaetuissa tiedotteissa, jossa käytiin läpi tutkimusaineiston käsittelyyn ja käyttöön liittyvät asiat. Olen pitäytynyt antamissani lupauksissa, joten tutkimukseni luottamuksellisuus on säilynyt koko tutkimusprosessin läpi.

Hyvä tieteellinen käytäntö ulottuu myös tutkimuksen lähdemateriaaliin. Tutkijan tulee huomioida muiden tutkijoiden työ ja sen kunnioittaminen asianmukaisella tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Asianmukainen viittaaminen lähteisiin on osoitus tutkimuksen tieteellisyydestä ja laadusta sekä tutkijan perehtyneisyydestä tutkimuskenttäänsä. Lähteiden tasosta kertoo myös ajankohtaisuus. (Mäkinen 2006, 130.) Olen ottanut nämä vaatimukset huomioon käyttämällä asianmukaisia lähdeviitteitä, joista selviää, mitkä osat tutkimuksestani perustuvat muiden tutkijoiden teoksiin. Lisäksi pyrin käyttämään tutkimukseni tukena mahdollisimman tuoretta tutkimustietoa. Jotta kaikki lähteet tulivat varmasti merkityksi, täydensin ne käytön yhteydessä mahdollisimman pian lähdeluetteloon, jottei yhdenkään mainitseminen unohtuisi.

8.2.2 Luotettavuus

Metodikirjallisuudessa puhutaan luotettavuudesta Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan usein määrällisestä tutkimuksesta lähtöihin olevilla käsitteillä validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetti tarkoittaa, että tutkimuksessa on tutkittu luvattua asiaa, kun taas reliabiliteetti tarkoittaa tutkimusten toistettavuutta. Nämä luotettavuuden käsitteet eivät kuitenkaan vastaa yksiselitteisesti laadullisen tutkimuksen tarpeisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Niiden sijaan laadullisen tutkimuksen piirissä puhutaan mieluummin muun muassa uskottavuudesta, siirrettävyydestä, varmuudesta ja vahvistuvuudesta (Tauriainen 2000, 113). Myös muita käsitteitä on esitetty kuvaamaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).

Uskottavuudella viitataan siihen, ettei tutkijan muodostama käsitys ole ristiriidassa tutkimuksen informanteilta saadun tiedon kanssa. Tutkimuksen tiedon tulisi siis olla samassa linjassa tutkittavien omiin tulkintoihin ja merkityksiin nähden. Tutkimuksen uskottavuutta lisää tutkijan perehtyminen tutkittavien elämään ja niihin yhteyksiin, joissa tutkittavien ilmiöiden merkitykset muodostuvat. (Tauriainen 2000, 114.) Tutkimukseni uskottavuutta parantaa, että päiväkotia on ympäristönä minulle tuttu varhaiskasvatuksen opintojen ja tekemiseni sijaisuuksieni kautta. Tunnen siis tutkittavieni toimintaympäristön hyvin. Taustatietoa lisäsi tutkimukseni teoriatausta, joka toi lisänäkökulmaa tutkimusaiheeseeni päiväkodin työntekijöiden lapsikäsitteiden muodossa. Toisaalta lasten käsitysten tulkitsemiseen liittyy kysymys siitä, voiko aikuinen koskaan ymmärtää lapsen kertomaa täysin kuten hän on asian tarkoittanut.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tiedon siirrettävyyttä yhteydestä toiseen. Laadullisessa tutkimuksessa selvien yleistyksien tekeminen on ongelmallista, sillä todellisuus on sidottu aina tiettyyn kontekstiin. Jos tutkija on kuvannut riittävän tarkasti ja laadukkaasti tutkimuksensa tiedonhankintamenetelmät, informantit ja heidän toimintaympäristönsä, on tulosten siirrettävyys kuitenkin mahdollista. Vastuu tiedon siirrettävyydestä on tutkijan lisäksi sillä osapuolella, joka käyttää tuloksia, sillä hänen on tehtävä siirrettävyyden mahdollisuutta koskevat vertailut omaan aiheeseensa nähden. (Tauriainen 2000, 115.) Olen tässä tutkimuksessa kuvannut tarkasti tutkimuksen eri vaiheet, tutkimuksen osallistajat ja aineistonkeruutapani. Näiden tietojen pohjalta tutkimustuloksia käyttävien on mahdollista pohtia tutkimukseni tuottaman tiedon siirrettävyyttä muihin yhteyksiin. Toisaalta tutkimukseni on laajuudeltaan pieni.

Aineisto on kerätty 11 lapselta, yhden päiväkodin yhdestä lapsiryhmästä. Tästä syystä siirrettävyys ei ole tämän tutkimuksen osalta paras mahdollinen. Esimerkiksi tutkimuksessa ilmennyt ensimmäisenä ulkopenkille ehtiminen oli tutkimukseen osallistuneen lapsiryhmän oma tapa, joka ei välttämättä ole osa muiden päiväkotien ulos siirtymistä.

Laadullisessa tutkimuksessa täsmällinen tutkimustulosten toistaminen on mahdotonta, sillä tutkimusasetelma muotoutuu vähitellen tutkimuksen edetessä. Toistettavuuden sijaan laadullisessa tutkimuksessa puhutaan varmuudesta. Varmuudessa on kyse tutkimuksen kulkuun ja tiedon saantiin loogisesti liittyvien tekijöiden sekä ympäristöön liittyvien seikkojen huomioimisesta. Nämä muutostekijät voivat olla joko ennustamattomia tai perustua tutkijan tietoisiin valintoihin. (Tauriainen 2000, 116.) Tässä tutkimuksessa tiedon saantiin vaikutti epäilemättä se, että tunsin haastattelemani lapset. Tämä rohkaisi heitä puhumaan avoimemmin. Näin sain kerättyä laajemman aineiston kuin jos lapset olisivat jännittäneet minua tuntemattomana ihmisenä.

Vahvistuvuus puolestaan tarkoittaa tutkimuskohteesta ja aineistosta tehtyjen tulkintojen vahvistamista sellaisiksi kuin ne todellisuudessa ovat. Tutkimustiedon aitous on tärkeää, kuten myös tutkimuksessa ja sen raportoinnissa noudatettu rehellisyys, oikeudenmukaisuus sekä näkökulmien tasapainoisuus. Tulkintojensa vahvistamiseksi tutkijan on kirjattava avoimesti esille omat lähtökohtansa ja tulkintoihinsa vaikuttavat tekijät. Myös analyysin periaatteiden ja menettelyjen kuvaaminen tarkasti parantaa tutkimuksen vahvistuvuutta. (Tauriainen 2000, 117.) Tutkimus tulee lisäksi suunnitella, toteuttaa ja raportoida yksityiskohtaisesti tieteellisen tiedon vaatimusten edellyttämällä tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 133). Tähän tavoitteeseen olen pyrkinyt kirjoittamalla tutkimukseni vaiheet selkeästi auki. Olen kuvannut aineistonkeruuta, analyysin etenemistä sekä tutkimukseni tuloksia tarkasti ja selkeällä kielellä. Olen pyrkinyt kuvauksissani siihen, että lukijan on helppo seurata päätelmien taustalla olevia ajatusketjuja.

Aineistolähtöisen analyysin haasteena on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan se, voiko tieto olla objektiivista. Tämä pulma on kuitenkin mahdollista ratkaista suhtautumalla omiin tutkimusaiheitta koskeviin ennakkokäsityksiin tietoisesti analyysin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Puhtaasti objektiivisen tiedon mahdollisuus ei

kuulu laadullisen tutkimuksen piiriin. Tutkimusaineisto suodattuu aina tutkijan näkökulman läpi, koska tutkija on itse luonut tutkimusasetelman ja toimii sen tulkitsijana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Mielestäni olen pystynyt toteuttamaan tutkimukseni niin, etteivät ennakkotiedot tutkimukseen osallistuvista lapsista ohjanneet aineistonkeruuta tai aineiston analyysia. Aineistosta tekemieni päätelmien etenemistä pystyy seuraamaan tuloksia käsittelevien kappaleiden tekstistä, mistä ilmenee, etteivät päätelmäni olleet sattumanvaraisia tai perustuneet tutkimuksen ulkopuoliseen tietoon.

Aineistonkeruuseen haastattelemalla liittyy luotettavuuden kannalta se pulma, kuinka hiljaisten tai ujojen lasten äänet saadaan kuuluviksi. Tässä tutkimuksessa Pekka (H1) ja Kaisa (H3) seurasivat ja kuuntelivat muiden ryhmäläistensä vastauksia, mutta olivat itse suurimmaksi osaksi täysin vaiti. Vaikka pyrin huomioimaan heidät haastattelutilanteissa, he vastasivat usein joko muutamalla sanalla, päättään pudistamalla tai toteamalla, etteivät tieneet. Vaitonaisia lapsia ei pidä tietenkään pakottaa puhumaan haastattelussa enempää kuin he tahtovat. On silti hyvä huomata, että hiljaisten lasten tietämys jää piiloon haastattelulla kerätyssä aineistossa ja tulokset ovat enimmäkseen peräisin puheliailta haastateltavilta. On myös muistettava, että ryhmähaastatteluissa lapset voivat myötäillä toisiaan vastauksissaan. Esimerkiksi Helvi ja Liinu (H3) kertoivat paljon samankaltaisia asioita toisen aloittaessa aiheen ja toisen jatkaessa kerrontaa siitä, miten sama seikka näkyi myös hänen elämässään. Tällaisissa tilanteissa jääkin epäselväksi, olisivatko lapset tuoneet esille enemmän erilaisia asioita, jos aineisto olisi kerätty yksilöhaastatteluina.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa käyttämällä useita tutkimusmenetelmiä rinnakkain, jolloin puhutaan triangulaatiosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Tässä tutkimuksessa sain tutkimuskysymysteni kannalta oleellisen tiedon kerättyä yksinomaan haastatteluin. Aineisto tallennettiin nauhurin avulla. Sanatarkasta litteroinnista huolimatta pelkkä ääninauha jättää pimentoon lasten sanattoman ilmaisun, kuten heidän eleensä ja ilmeensä. Videointi olisi tuonut ne esille. Valitsin kuitenkin nauhurin käyttämisen, sillä olin tässä tutkimuksessa enemmän kiinnostunut siitä, mitä lapset kertovat kuin kertomisen tavoista. Tutkimuskysymyksiäni ajatellen sain talletettua nauhurilla tarpeellisen tiedon lasten reippauskäsitteistä. Heidän nonverbaalisen ilmaisunsa analysoiminen ei ollut olennaista tämä tutkimuksen kannalta.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere. Vastapaino, 70–88.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere. Vastapaino, 145–162.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere. Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, M. 2011. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere. Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere. Vastapaino.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies In Education, Psychology and Social Research 464. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41154/978-951-39-5143-6_vaitos12042013.pdf?sequence=1 (Viitattu 31.3.2014.)
- Ellegaard, T. 2004. Self-Governance and Incompetence: Teacher's Construction of "the Competent Child". Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampman (toim.) Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. 1st edition. Roskilde University Press, 177–197.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere. Vastapaino.
- Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere. Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Yliopistopaino.
- James, A. & James, A. 2008. Key Concepts In Childhood Studies. London. Sage.
- Johansson, E. 2002. Morality in Preschool Interaction: Teachers' Strategies for Working with Children's Morality Early Child Development and Care. Vol. 172 (2), 203–221. <http://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/03004430210887> (Viitattu 2.4.2014.)
- Kalliala, M. 2014. Toddlers as both more and less competent social actors in Finnish day care centres. Early Years: An International Research Journal. 31 (1), 4–17. <http://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/09575146.2013.854320> (Viitattu 2.4.2014.)
- Kampmann, J. 2004. Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands? Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampman (toim.) Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. 1st edition. Roskilde University Press, 127–152.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere. Vastapaino, 446–459.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere. Vastapaino.

- Lämsä, T. 2009. Monta ikkunaa lapsen maailmaan: lapsitietämys aikuisten havaintoina ja lasten kertomuksina. Teoksessa: A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä. PS-kustannus, 89 – 124.
- Mayall, B. 2000. Conversations with Children: Working with Generational Issues. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with Children. Perspectives and Practices. Oxon. Falmer Press, 120–135.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki. Tammi.
- Onnismaa, E.-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteen väitöskirja. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20012/lapsilap.pdf?sequence=1> (Viitattu 21.1.2014.)
- Opetushallitus. 2010. Esiopetussuunnitelman perusteet. Tampere. Tampereen yliopistopaino. http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf (Viitattu 20.1.2014.)
- Roberts, H. 2000. Listening to Children: and Hearing Them. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with Children. Perspectives and Practices. Oxon. Falmer Press, 225–257.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere. Vastapaino, 22–56.
- Sadeniemi, M. 2002. Nykysuomen sanakirja, 4. osa O-R. 15.painos. SKS. Helsinki. WSOY.
- Skinnari, S. 2001. Ihmisyysen heräämisen alkutaival – Steinerpedagoginen varhaiskasvatus. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä. PS-kustannus, 86–111.
- Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 2. uudistettu painos. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066> (Viitattu 20.1.2014.)
- Strandell, H. 2012. Policies of Early Childhood Education and Care. Partnership and Individualization. Teoksessa T. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care. Hampshire. Palgrave & MacMillan, 222–242.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua: Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies In Education, Psychology and Social Research. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37835/978-951-39-4743-9.pdf?sequence=1> (Viitattu 13.4.2014.)
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere. Vastapaino, 9–21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki. Tammi.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki. Tammi, 9–30.

- UNICEF. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf (Viitattu 24.1.2014.)
- Wagner, J.T. 2003. Introduction: International perspectives and Nordic contributions. Teoksessa Broström, S. & Wagner, J.T. (toim.) 2003. Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school. Systime A/S, 11–25.
- Vandenbroeck, M. and Bouverne-De Bie, M. 2006. Children's Agency and Educational Norms: A tenses negotiation Childhood 13 (1), 127–143. <http://chd.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/13/1/127.full.pdf+html> (Viitattu 2.4.2014.)
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies In Education, Psychology and Social Research 467. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41398/978-951-39-5205-1.pdf?sequence=2> (Viitattu 2.4.2014.)
- Väri, V.-M. 2004. Hyvä Kasvatus – kasvatus hyvään. 5.painos. Tampere. Tampereen Yliopistopaino.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

Millaista toimintaa 5–6-vuotiaat lapset liittävät reippauteen?

Mikä on reipasta käyttäytymistä?

Mikä ei ole reipasta käyttäytymistä?

Mitä reipas lapsi tekee?

Millaista on reippaasti tekeminen? Nopeaa, hidasta, tottelevaista...?

Millaisia tilanteita 5–6-vuotiaat lapset liittävät reippauteen?

Mitä tehdessä pitää olla reipas?

Milloin sinua on sanottu reippaaksi?

Milloin sinua on pyydetty olemaan reipas?

Keiden pitää olla reippaita? Lasten? Aikuisten?

Minkä takia pitää olla reipas?

Mitä hyötyä reippaudesta on?

Millainen on reipas lapsi 5–6-vuotiaiden lasten mielestä?

Mistä tietää, että joku on reipas?

Millainen on reipas lapsi?

Onko reippaus pysyvä ominaisuus? -> Jos ei ole ennen ollut reipas, voiko reippaaksi tulla? Entä jos on ollut reipas, voiko alkaa käyttäytyä ei-reippaasti?

Avun pyytäminen: Mitä tapahtuu, jos pyytää apua? Onko silloin vielä reipas?

Muuta:

Miltä tuntuu, kun sanotaan reippaaksi? / Millainen olo tulee, kun joku kutsuu sinua reippaaksi?

Mikä on parasta reippaasti toimimisessa?

Onko reippaana olemisessa jotain ikävää/tylsää?

Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa?

Liite 2: Analyysin luokittelut

Millaisia tilanteita ja toimintaa reippauteen liittyy?

1) Toistuvat arkitilanteet

A) Päiväkodissa

SIIRYMÄT

Uloslähtö ja sisälle tuleminen

- Pukeminen. H1/Pia; H2/Anselmi ja Iiro; H4/Heikki ja Tuuli; H3/Liinu
- Ulos lähteminen. H1/Amalia; H1/Pia; H2 Anselmi
- Ensimmäisenä ulkopenkille ehtiminen (kun mennään ulos). H1/Pia; H2/Anselmi; H1/Amalia
- Ulkovaatteiden riisuminen. H1/Pia
- Riisuminen. H1/Pia; H2/Anselmi ja Iiro

Ruokailu

- Syömään meneminen H2/Anselmi ja Iiro
- Ruokajonossa odottaminen. H1/Pia
- Ruokalasta lähteminen H2/Anselmi; H3/Helvi

Nukkariin meneminen

- Nukkariin meneminen H2/Anselmi

Siirtymät päiväkodin/koulun ja kodin välillä

- Päiväkotiin lähteminen. H3/Liinu
- Kouluun lähteminen. H3/Helvi
- Kotiinlähtö H2/Anselmi

Muut

- Jostain lähteminen H3/Liinu
- Käveleminen jonnekin. H2/Anselmi

PK:n ARKI (TUOKIOT)

- Syöminen. H2 Anselmi; H3/Helvi; H3/Liinu
- Aamukokoontumiset H1/Pia
- Ulkoleikit H3/Helvi
- Pelin ottaminen H2/Anselmi
- Leikkiminen. H3/ Liinu
- Liikuntatuokio koulun salissa H2/Anselmi
- Nukkarissa oleminen. H1/Pia; H1/Amalia
- Nukkarissa odottaminen ennen kuin saa nousta. H1/Pia

B) Kotona

KODIN PÄIVITTÄISET RUTIINIT/Arki päiväkodin ulkopuolella

- Iltapalan syöminen H2/Iiro ja Anselmi
- Iltahommien tekeminen H2/Iiro ja Anselmi
- Hampaiden peseminen H2/Anselmi; H3/Helvi
- Harrastukset H3/Liinu ja Helvi

KOTITYÖT, JOISSA LAPSI SAA/OSAA JO AUTTAA.

Ruoanlaitto

- Salaatin tekeminen. H3/Kaisa
- Paprikan ja kurkun leikkaaminen. H3/Helvi
- Juuston höylääminen H3/Helvi

- Porkkanan kuoriminen H3/Helvi
- Auttaminen ruoanlaitossa. H3/Liinu
- Itse puuron keittäminen. H3/Liinu

Siivoaminen

- Siivoaminen. H3/Liinu; H3/Helvi
- Imuroiminen. H3/Helvi
- Toisten pyykkien vieminen toisten huoneeseen. H3/Helvi
- Pyykkien ottaminen koneesta H3/Liinu
- Pyykkikoneen käynnistäminen H3/Helvi
- Pyykkien laittaminen. H3/Helvi
- Tiskikoneen tyhjentäminen. H3/Helvi

Muut

- Tutin hakeminen pikkusiskolle H3/Helvi

2) Haastavat tilanteet

VAATIVAN TEHTÄVÄN SUORITTAMINEN

Vaativuutta aiheuttaa...

a) Oma jaksaminen

- Työn tekeminen, vaikka on väsynyt. H3 Liinu ja Helvi
- Tutin hakeminen pikkusiskolle silloinkin, vaikka olisi itse jo nukkumassa. (toisen etusijalle asettaminen?) H3/Helvi

b) Osaamisen rajallisuus

- Maalivahtina oleminen. H3/Helvi
- Itse kokeileminen H3/Liinu
- Itse yrittäminen ennen avun pyytämistä H3/Helvi
- Vaikeiden eskaritehtävien tekeminen H1/Pia ja Amalia
- Avun ja ohjeiden kysyminen aikuisilta uudessa tilanteessa H1/Pia ja Amalia
- Uusi tekeminen H1/Pia

JÄNNITTÄVÄT JA PELOTTAVAT TILANTEET

- Lääkärissä käyminen. H1/Amalia; H3/Tuuli
- Käynti hammaslääkärissä H1/Pia
- Neuvon kysyminen vieraalta vaikka ujostuttaa H3/Liinu
- Avun pyytäminen vieraalta, vaikka ujostuttaa H3/Helvi
- Hautajaisissa osanoton ilmaiseminen H3/Liinu

3) Aikuisen osuus tilanteeseen/toimintaan

AIKUINEN REIPPAAKSI KUTSUJANA

- Äiti sanoo. H1/Amalia; H2/Anselmi ja Iiro; H4/Tuuli
- Aikuinen sanoo reippaaksi H1/Amalia
- Isoäiti sanoo. H3/Helvi
- Isoäiti on kehunut. H3/Liinu
- Lto sanoi reippaaksi H3/Helvi ja Liinu
- Lastenhoitaja sanoi H2/Anselmi

AIKUISEN TOTTELEMISEN

- Äidin pyyntöjen noudattaminen. H3/Helvi
- Asioiden tekeminen silloin, kun pitää. H3/Helvi
- Totteleminen H4/Heikki, Tuuli ja Vesa

AUTTAMINEN/APU

- Äidin auttaminen. H3/Liinu
- Open hakeminen apuun H1/Pia ja Amalia
- Tekeminen silloin, kun muut vielä nukkuvat (vanhempien puolesta?) H3/Liinu

- Pikkusiskon sylissä pitäminen ja rauhoittelu, kun äidillä ja isällä on muuta tekemistä H3/Liinu
- Opelle kertominen, jos jotain on sattunut H1/Pia ja Amalia

4) Hyvä käytös

ITSEHILLINTÄ

- Nukkarissa hiljaa oleminen H1/Pia
- Ei saa höpöttää. H1/Pia
- Ei jutella H2/Anselmi
- Kaupassa käyminen kinuamatta. H1/Amalia
- Ruokajonossa odottaminen kitsemättä. H1/Pia

TUNTEIDEN HALLINTA

- Kun ei kiukuttele on reipas. H4/Tuuli
- Itkeminen (silloin oltava reipas). H3/Liinu
- Kiukutteleminen (silloin oltava reipas). H3/ Liinu
- Ei ole erimielisyyttä. H3/Liinu
- Ei tule riitaa. H3/Helvi

KÄYTÖSTAVAT

- Kiittäminen. H4/Tuuli
- Anteesi pyytäminen H4/Heikki ja Tuuli
- Avun pyytäminen kauniisti H4/Tuuli ja Heikki
- Mallin/esimerkin näyttäminen H3/Helvi
- Ei pelleile. H4/Heikki
- Auttaminen. H3/Liinu
- Sopivalla äänenvoimakkuudella puhuminen, ei huudeta H1/Pia ja Amalia; H4/Tuuli
- Rauhallisesti puhuminen H1/Pia ja Amalia
- Selkeästi puhuminen H1/Pia ja Amalia

5) Vauhti

- Nopeus H2/Anselmi ja Iiro; H4/Heikki; H1/Pia !
- Kiire. H3/Helvi
- Sopivalla vauhdilla tekeminen (ei supernopeasti) H2/ Iiro ja Anselmi
- Ei jää viimeiseksi höpöttämisen takia H2/Iiro ja Anselmi

6) Taidot

- Kirjoittamisen ja lukemisen osaaminen H3/Helvi
- Tekemiseen keskittyminen H2/Anselmi
- Lukeminen itse. H1/Amalia
- Puhelimessa puhuminen H3/Helvi ja Liinu
- Puuron keittäminen itse H3/Liinu
- Pyöräily H3/Helvi

Millainen on reipas lapsi lasten mielestä?

Nopeus

- Nopea pukemaan H2/Anselmi
- Ei ole laiskamoto. H2/Iiro

Koululaisuus / aikuismaisuus

- On isompi/vanhempi kuin vauva H2/Anselmi
- Koululaisuus H2/Anselmi
- Aikuismaisuus H2/Anselmi
- Parempi kuin tavallinen vauva tai lapsi H2/Anselmi

Itsekontrolli: ruoka, tunteet ja keskittyminen

- Ei kiukuttele H4/Tuuli; H3/Liinu
- Ei huuda. H4/Tuuli
- Ei syö liikaa herkkuja. H3/Helvi
- Ei itke tai ikävöi. H3/Helvi
- Reipas lapsi ei aina höpöttele – ei-höpöttäminen on siis reipasta (puhe liirosta). H1/Pia ja Amalia
- Keskittyy siihen, mitä on tekemässä. H2/Iiro; H1/Pia
- On varovainen. H3/Helvi

Hyvä käytös

- Antaa toisille rauhan, huomioi toiset. H1/Pia ja Amalia
- Aikuisten ei tarvitse komentaa H4/Tuuli
- Auttaa toisia. H3/Liinu
- Ei kiusaa. H3/Helvi
- Ja sitten jos on kaverille tai jos se on silleen hyvää käytöstä tai reippautta, niin kaverille näyttää H2/Anselmi
- Kilttien lasten on oltava reippaita H2/Anselmi

Lapsiryhmän jäsenten reippaudesta kertominen/vertailu/Superlatiivit

- Tytöt on reippaita H2/Anselmi
- Oman reippauden esille tuominen/ilmoittaminen. H2/Anselmi
- Hoitopaikan poikien pitäisi olla reippaampia. H1/Pia ja Amalia
- Tiettyjen lasten nimeäminen ei-reippaiksi (Eemeli, Anselmi, vähän Iiro). H1/Pia ja Amalia; H2/Anselmi
- Ensimmäinen. H2/Anselmi
- Nopein. H3/Helvi

MUUTA

- 2-3-v voi olla jo reipas. H2/Anselmi
- Kavereihin luottaminen H2/Iiro

Millaisia syitä lapset ilmaisevat reippaana olemiselle?

Suhde aikuisiin

AIKUISTEN SUUTTUMISEN JA KOMENTAMISEN VÄLTÄMINEN

- Aikuisen suuttuminen H1/Pekka
- Että äiti ei suutu. H2/Anselmi
- Ettei aikuisen tarvitse huutaa tai komentaa. H4/Tuuli ja Heikki
- Ettei aikuiset ole vihaisia. H4/Heikki
- Ettei äiti komenna. H4/Tuuli
- Ettei aikuisen tarvitse komentaa useampaa kertaa H4/Heikki
- Ettei aikuisen tarvitse sanoa tiukasti. H4/Tuuli

MYÖNTEISEN HUOMION SAAMINEN

- Kehut aikuiselta H1/Amalia
- Lastenhoitajan positiivinen yllättäminen H2/Anselmi
- Äidin antamat keuhut. H2/Anselmi
- Myönteisen huomion saaminen H2/Anselmi

Palkkiot

- Palkkion saaminen. H2/Anselmi

Materiaalinen hyöty

- Tarran saaminen H1/Amalia
- Rahan saaminen. H2/Iiro

- Karkin saaminen. H2/Iiro

Kiva tekeminen

- Hoplop-reissun ansaitseminen. H2/Iiro
- Saa pelata palkinnoksi. H2/Anselmi

Ehtiminen

- Ulos ehtiminen H1/Amalia
- Ehtiminen tekemään eskaritehtäviä tai syömään. H1/ Pia, Amalia
- Uusiin juttuihin ehtiminen H2/Iiro
- Syömään ehtiminen. H3/Liinu

Toisten huomioiminen

- Toiset pystyvät nukkumaan nukkarissa H1/Amalia
- Toisille rauhan antaminen H1/Amalia
- Rauhan antaminen. H1/Pia
- Kaverin auttaminen, kaveri kiittää. H1/Pia ja Amalia
- Toisten huomioiminen H1/Pia
- Pukemisrauhan antaminen H1/Amalia
- Äidille apua (vauvan pitely) H3/Liinu
- Ettei häiritse toista. H2/Anselmi
- ”Ei-reippauden” tarttumisen toisiin. H1/Pia

Auttaminen

Rauhan antaminen (sujuvan toiminnan mahdollistaminen ryhmän tasolla)

Positiivinen tunnekokemus

- Hyvä (koululaismainen) mieli. H2/Anselmi
- Kiva, että tykkää toisesta. H3/Liinu
- Hyvä olo (H1/Amalia, Pia ja Pekka, H3/Helvi, H4/Vesa, Tuuli ja Heikki)
- Iloinen olo (H1/Amalia, H3/Liinu)
- Pirteä olo (H1/Pia)
- Kiva olo (H2/Iiro ja Anselmi)
- Reipas (H3/Liinu)
- Kiva mieli (H2/Anselmi, H4/Vesa, Tuuli ja Heikki)

MUUT

- Voi saada kavereita H2/Iiro
- Turvallisuus; ettei törmää seiniin. H2/Iiro ja Anselmi