

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Rautamies, Erja; Koivula, Merja; Vähäsantanen, Katja

Title: Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa

Year: 2018

Version: Published version

Copyright: © 2018 Erja Rautamies, Merja Koivula and Katja Vähäsantanen & Suomen Varhaisl

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Rautamies, E., Koivula, M., & Vähäsantanen, K. (2018). Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 53-75.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114085>



Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa

Erja Rautamies^a, Merja Koivula^b & Katja Vähäsantanen^c

^a Jyväskylän yliopisto, s-posti: erja.rautamies@jyu.fi

^{b, c} Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ: Pyrkimys autonomisuuteen on yksi ihmisen psykologisista perustarpeista, joka alkaa kehittyä noin kahdesta ikävuodesta eteenpäin. Autonomiata on kuitenkin tutkittu empiirisesti hyvin vähän varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tarkastelemme tässä laadullisessa tutkimuksessa 4–5-vuotiaiden lasten autonomiaa päiväkodissa lastentarhanopettajien näkökulmasta havainnointien ja haastatteluiden sekä lastentarhanopettajien päiväkirjojen ja kirjoitelmien kautta. Tutkimustehtävänä on selvittää, miten lastentarhanopettajat ymmärtävät lapsen autonomian ja mitä pedagogisia keinoja he käyttävät autonomian tukemisessa. Tutkimusaineisto on analysoitu laadullista sisällönanalyysia ja narratiivista analyysia hyödyntäen. Opettajat kuvasivat lapsen autonomiaa eri tavoin ilmentyvänä itsenäisyytenä ja itseohjautuvuutena ja tämän nähtiin olevan yhteydessä erilaisten taitojen oppimiseen. Näihin taitoihin sisältyivät lapsen omatoimisuus, sosiaaliset taidot ja leikkitaidot, tunnetaidot ja itsesäätely sekä ajattelu ja oppiminen. Lastentarhanopettajan ja lapsen välinen turvallinen vuorovaikutussuhde oli lähtökohta lapsen autonomian tukemiselle. Tutkimusaineistosta muodostamamme kertomukset viidestä erilaisesta ohjaustavasta havainnollistavat lastentarhanopettajien autonomian tukemisen pedagogisia keinoja. Tutkimustulokset tuottavat uutta tietoa lapsen autonomiasta ja sen tukemisesta lastentarhanopettajan näkökulmasta.

Asiasanat: *Autonomia, autonomian tukeminen, opettaja-lapsi-suhde, varhaiskasvatus*

ABSTRACT: One basic human psychological need is the need for autonomy, which begins to develop from the age of two years. However, empirical studies on autonomy in the context of early childhood education and care (ECEC) are scarce. In the present study, we explore kindergarten teachers' perspectives on the autonomy of children from the ages of 4 to 5 years, within the context of ECEC. Our data consist of observations, diaries, essays, and interviews with kindergarten teachers. Our aim is to determine how teachers describe children's autonomy in the practices of ECEC and how they pedagogically support their autonomy. The data of this qualitative study are analyzed via using content analysis and narrative analysis. Our results suggest that

kindergarten teachers perceive autonomy as a range of manifestations of autonomy, growing skills and self-determination. This kind of autonomy includes children's autonomy in the following tasks and skills: daily practices, social skills and play, emotional skills and self-regulation, and thinking and learning. Teachers pedagogically support autonomy through, in particular, a sensitive and caring teacher-child relationship. We describe five pedagogical ways to support children's autonomy. The research findings provide new insights on understanding and supporting children's autonomy in ECEC from the perspective of kindergarten teachers.

Keywords: *Autonomy, supporting autonomy, teacher-child-relationship, early childhood education*

Johdanto

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, terveyttä ja hyvinvointia (Varhaiskasvatuslaki 580/2015, 2 a§). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme lastentarhanopettajien kuvauksia 4-5-vuotiaiden lasten autonomiasta ja autonomian tukemisesta. Pyrkimys autonomisuuteen on yksi lapsen keskeisistä perustarpeista (Dix, Stewart, Gershoff, & Day, 2007; Rose-Krasnor & Denham, 2009; Ryan & Deci, 2000b; Ryan, Deci, & Vansteenkiste, 2016) ja autonomian kokemus on merkittävä myös lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta (Dix ym., 2007; Deci & Ryan, 2000; Ryan, Sheldon, Kasser, & Deci, 1996). Viime vuosina empiiriset tutkimukset autonomiasta ovat vähitellen lisääntyneet (Ryan ym., 2016). Tähän mennessä tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet vahvasti koulun kontekstiin ja opettajien näkökulmaan. Onkin erityisen tärkeää lisätä tutkimustietoa autonomian tukemisesta varhaiskasvatuksessa, sillä empiiristä tutkimusta aiheesta on kansainvälisestikin vain niukalti. Lapsen itsenäisyyden tukeminen on yksi varhaiskasvatuksen perustehtävistä (Opetushallitus, 2016) ja siksi on tärkeää, että lapsen autonomiaa ja sen tukemista tutkitaan nykyistä laajemmin varhaiskasvatuksessa ja lastentarhanopettajien näkökulmasta, mihin tämä tutkimus tuo osaltaan uutta tietoa.

Käsite autonomia juontaa juurensa kreikan kielen sanoihin *autos* (itse) ja *nomos* (sääntö) (Ryan ym., 2016) ja sillä tarkoitetaan yksilön pyrkimystä olla itsenäinen ja säädellä omaa toimintaansa (Ryan & Deci, 2006; Ryan ym., 2016). Rose (1999, 84) näkee autonomian yksilön mahdollisuutena toteuttaa omia mielenkiinnonkohteitaan, pyrkimyksiään ja potentiaaliaan sekä määritellä omaa minuuttaan esimerkiksi tekemällä valintoja ja päätöksiä. "Autonominen toiminta heijastaa sitä, missä määrin yksilön käyttäytyminen, ajatukset ja tunteet ovat sopusoinnussa hänen kiinnostuksenkohteidensa ja arvojensa kanssa" (Ryan ym., 2016, 388).

Pyrkimys autonomisuuteen kumpuaa ihmisen kolmesta psykologisesta perustarpeesta, joita ovat tarve 1) autonomiaan ja itseohjautuvuuteen, 2) kompetenssiin ja 3) läheisyyden kokemiseen (Deci & Ryan, 2000). Näiden perustarpeiden täyttyminen vahvistaa lapsen kasvua ja kehitystä eteenpäin vievää sisäistä motivaatiota, riippumattomuutta ja hyvinvointia (Deci & Ryan, 2000; Ryan ym., 2016). Lapsella nähdään olevan kehityksen eri vaiheissa erilaisia tarpeita, jotka lastentarhanopettajan tulee huomioida pedagogisessa toiminnassaan. Lapsen pyrkimys itsenäisyyteen kehittyy vähitellen kahden vuoden iästä alkaen (Dix ym., 2007), jolloin lapsi kokee voivansa hallita ja kontrolloida ympäristönsä tapahtumia. Tämä puolestaan vahvistaa lapsen kompetenssin kokemusta (Dahlberg & Moss, 1994; Dix ym., 2007). Toinen autonomian kehitystä eteenpäin vievä tekijä on, että samaisessa ikävaiheessa lapsi tulee vähitellen tietoiseksi omasta erillisyydestään toisista ihmisistä, erityisesti äidistä. Tällöin lapsi toisaalta pyrkii itsenäistymään etäännyttä vanhemmista (autonomian lisääntyminen), mutta samalla hän edelleen vahvasti turvautuu vanhempiinsa (lapsen riippuvuus/tarvitsevuus). (esim. Dix ym., 2007; Rusanen, 2011, 130.)

Autonomiaa voidaan tarkastella lapsen näkökulmasta akselina, jonka toisessa päässä on autonomia ja toisessa päässä riippuvuus (Chirkov & Ryan, 2001). Mitä autonomisempi lapsi on, sitä vähemmän hän kokee autonomiaa rajoittavaa riippuvuutta. Autonomiaa voidaan tarkastella myös sen tukemisen näkökulmasta. Tällöin akselin toisessa päässä onkin lapsen autonomian, itseohjautuvuuden ja valinnan vapauden mahdollistaminen ja tukeminen sekä toisessa päässä lapsen toiminnan kontrollointi (Dahlberg & Moss, 2004; Ryan & Deci, 2000a). Lapsella on siten samanaikaisesti tarve sekä autonomisuuteen että toisiin tukeutumiseen. Tämä on tärkeää huomioida myös varhaiskasvatuksessa. Lapsen kokemus turvallisesta opettajasta, johon hän voi tarvittaessa tukeutua edistää lapsen autonomisuutta ja psyykkistä hyvinvointia. Turvallinen opettaja-lapsi -suhde taas rakentuu tukemalla lapsen autonomiaa myönteisin pedagogisin keinoin (ks. Ryan ym., 2016). Kuten Rusanen (2011, 131) toteaa, ”Aikuisen kyky tukea sekä tarvitsevuutta, että autonomiapyrkimystä vaikuttaa lapsen persoonallisuuden kehittymiseen ja siten koko loppuelämään”.

Reeven ja Jangin (2006) mukaan on tärkeää, että opettajat tukevat lapsen kokemusta autonomiasta. Tällä onkin havaittu olevan positiivisia vaikutuksia lapsen sisäisen motivaation ja sinnikkyteen (Ryan ym., 2016). Kuten edellä mainitut tutkimukset osoittavat, autonomian kehittyminen on tärkeää lapsen psykologisen kehityksen ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Tästä huolimatta empiiriset tutkimukset autonomian ilmenemisestä ja tukemisesta varhaiskasvatuksessa ovat vähäisiä niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin tuottaa uutta tietoa tarkastelemalla sitä, millä tavoin lastentarhaopettajat ymmärtävät lapsen autonomian ja miten he tukevat autonomiaa varhaiskasvatuksessa.

Lastentarhanopettajan merkitys lapsen autonomian tukemisessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016, 23) ohjaa opettajia tukemaan lapsen itsenäisyyden kehitystä erityisesti päivittäistoiminnoissa, kuten pukeutumisessa ja ruokailussa (ks. myös Kettukangas, 2017). Lapsen itsenäisyyden nähdään lisääntyvän myös leikin ja kokeilemisen sekä osallisuuden kokemusten kautta (Opetushallitus, 2014, 2016). Opetussuunnitelmien välittämä kuva lapsen kehityksen tukemisesta on toisaalta lasten yksilöllistä kasvua ja kehitystä tukeva, mutta samalla myös yhteisön jäsenyyteen kannustava. Aiemmassa tutkimuksessamme (Koivula, Gregoriadis, Rautamies, & Grammatikopoulos, 2017) havaitsimme, että paitsi opetussuunnitelmien, myös käytännön tasolla on havaittavissa kulttuurisia eroja siinä, miten lapsen itsenäisyyttä tuetaan varhaiskasvatuksessa. Suomessa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa painottuu vahvasti yksittäisen lapsen kehityksen tukeminen (Opetushallitus, 2016), kun taas toisissa kulttuureissa painopiste voikin olla ryhmän tason tukemisessa. Vaikka opetussuunnitelmien tasolla Suomessa yksilön näkökulma korostuukin, samalla lapsen itsenäisyyttä edistetään myös ryhmän pedagogisen ohjaamisen keinoin (ks. myös Ryan & Deci, 2006), esimerkiksi tukemalla lasten yhteistä leikkiä ja rakentamalla myönteistä kasvu ympäristöä päiväkotiryhmään.

Lapsen hyvän kasvu ympäristön kannalta yksi keskeinen tekijä on lapsen ja opettajan välinen turvallinen, sensitiivinen ja välittävä vuorovaikutussuhde sekä opettajan emotionaalinen saatavilla olo. Tutkimusten mukaan ne ovat merkityksellisiä lapsen perustarpeiden täyttymisen ja autonomian tukemisen näkökulmasta (Rose-Krasnor & Denham, 2009, 164; Sabol & Pianta, 2012; Salminen, 2014). Kannustava ja responsiivinen opettaja kykenee rakentamaan lapsen kanssa positiivisen vuorovaikutussuhteen ja vastaamaan sensitiivisesti lapsen tarpeisiin (Curby, Rimm-Kaufman, & Abry, 2013; ks. myös Eklund & Heinonen, 2013; Sabol & Pianta, 2012; Salminen, 2014). Ryanin & Decin (2006, 1564) mukaan juuri ”autonomian tuki helpottaa kiintymyssuhteen muodostumista ja vahvistaa läheisyyttä aikuisen ja lapsen välillä”. Ryan ja kollegat (2016) toteavatkin, että autonomia on luonteeltaan situationaalista, sillä esimerkiksi eri sosiaaliset kontekstit eroavat siinä, missä määrin ne ovat autonomiaa tukevia, kontrolloivia tai ei-motivoivia.

Lapsen autonomian tukemisessa koulussa on tunnistettu kahdenlaisia ohjaustapoja, joita kuvataan termein korkea ja matala autonomian tuki (Reeve, ym., 2004). Reeve ja kollegat (esim. Reeve, 2009; Reeve & Jang, 2006) ovat havainneet, että autonomiaa tukevat opettajat (korkea tuki) kuuntelivat lapsia enemmän sekä käyttivät vähemmän ohjaavia ja kontrolloivia puhetapoja. Korkeaa tukea suosivat opettajat olivat myös kiinnostuneita lasten mielipiteistä ja ajatuksista, pyrkivät vastaamaan lasten tarpeisiin ja rohkaisivat

lapsia autonomiaan esimerkiksi tarjoamalla kiinnostavia toimintavaihtoehtoja. Reeve ja kollegat (2004) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajat, jotka eivät tukeneet lasten autonomiaa (matala tuki), käyttivät kontrolloivaa kieltä ja opettajajohtoisia toimintatapoja. Reeven (2009, 62) mukaan lapset hyötyvät selvästi autonomian tukemisesta, kun taas liialla kontrollilla on haitallisia vaikutuksia. Opettajan ohjaustavalla (korkea vs. matala autonomian tuki) onkin erityisen tärkeä merkitys myös lapsen sisäisen motivaation ja sen edistämisen näkökulmasta (Grolnick & Seal, 2007, ks. myös Ryan & Deci, 2000a; Ryan ym., 2016).

Kuten edellä kuvasimme, autonomiaa ja sen tukemista on tutkittu jonkin verran koulussa, mutta varhaiskasvatuksen kontekstissa autonomiaa tukevia pedagogisia käytäntöjä on tutkittu vain vähän. Tavoitteenamme on tämän tutkimuksen kautta tuoda tietoa tähän tutkimukselliseen katvealueeseen ja saada tietoa lastentarhanopettajien näkökulmista lasten autonomian ilmenemisestä ja tukemisesta seuraavien kahden tutkimuskysymyksen kautta:

1. *Miten lastentarhanopettajat kuvaavat lapsen autonomian ilmenemistä?*
2. *Miten lastentarhanopettajat tukevat 4–5-vuotiaan lapsen autonomiaa varhaiskasvatuksessa?*

Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen lähestymistapa ja osallistujat. Tämä laadullinen, narratiivista menetelmää hyödyntävä tutkimus pyrki kuvaamaan ja ymmärtämään lasten autonomian ilmenemistä ja tukemista varhaiskasvatuksessa lastentarhanopettajien näkökulmasta. Tutkimukseen osallistui kuusi lastentarhanopettajaa, jotka työskentelivät työpareina kolmessa eri päiväkodissa. Kaikki lastentarhanopettajat työskentelivät 4–5-vuotiaiden lasten lapsiryhmissä. Kaksi lastentarhanopettajaa oli koulutukseltaan kasvatustieteiden kandidaatteja, kaksi oli suorittanut maisterin tutkinnon ja kahdella oli kolmivuotinen opistotason lastentarhanopettajan koulutus. Kasvattajien työkokemuksen keskiarvo oli 14.3 vuotta (SD=8.98).

Tutkimusaineisto. Tutkimusaineisto on kerätty useita menetelmiä hyödyntäen. Aineistomme koostuu seuraavista aineistolähteistä: lastentarhanopettajien kirjoitelmat autonomiasta sekä hyvästä lapsen ja opettajan välisestä suhteesta (10 sivua); päiväkirjakuvaudet arjen tilanteista, joissa lastentarhanopettajat tukevat lapsen autonomiaa, tai joissa lapsi ilmentää riippuvuutta opettajasta (12 sivua); havainnointiaineisto kunkin tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan toiminnasta lapsiryhmässä yhtenä päivänä (52 sivua) sekä opettajien teemahaastattelut (90 sivua), joissa käsiteltiin muun muassa opettajan ajatuksia, keinoja ja vahvuuksia lapsen autonomian tukemisessa.

Analyysi. Aineiston analyysissä hyödynsimme sekä sisällönanalyysiä (Schreier, 2014) että narratiivista analyysiä (Cortazzi, 2014; Riessman, 2008). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa koodasimme aineiston tutkimuskysymysten ohjaamana siten, että artikkelin kaksi ensimmäistä kirjoittajaa koodasi aineiston kumpikin ensin itsenäisesti. Analyysiyksikkönä oli yksi merkityksellinen lause tai lauseen osa. Vertailtuamme tekemäämme koodausta, tarkensimme koodausstrategiaamme sekä käytettävät koodit ja seuraavalla koodauskierroksella tarkastimme ja yhdenmukaistimme aineiston koodauksen.

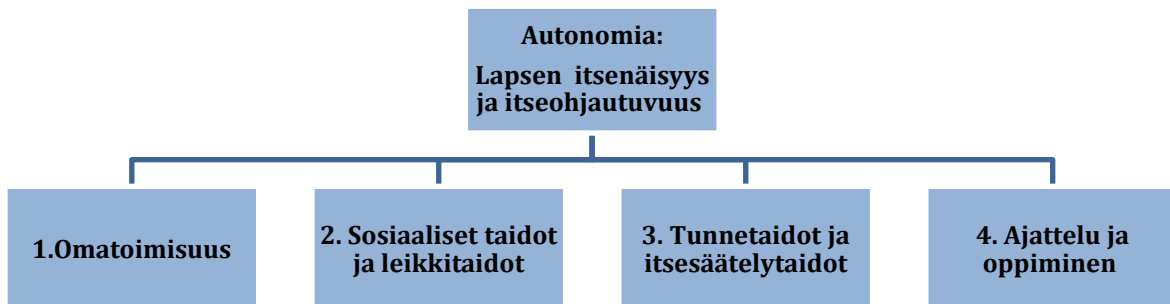
Analyysin toisessa vaiheessa muodostimme aineistolähtöisesti kategorisoinnit ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Pääkategoriaan, *lapsen autonomisuus*, kuuluivat alakategorioina omatoimisuus, sosiaaliset taidot ja leikki-aidot, tunnetaidot ja itsesäätelytaidot sekä ajattelu ja oppiminen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla kirjoitelmat muodostuivat pääaineistoksi, sillä niissä lastentarhanopettajat olivat pohtineet syvällisesti omaa ajatteluaan lapsen autonomiasta. Tarkastimme, että nämä samat kategoriat olivat löydettävissä myös muista aineistoista, ja siten tekemämme luokittelu käsitti kaikki eri aineistot.

Analyysin kolmannessa vaiheessa etsimme vastausta toiseen tutkimuskysymykseen. Ensinnäkin muodostimme koodauksista aineistolähtöiset kategorisoinnit lapsen autonomian tukemisesta. Pääkategoria, *autonomian tukemisen lähtökohdat*, sisälsi viisi alakategoriaa: turvallinen opettaja-lapsi suhde, lapsituntemus ja havainnointi, laadukas kasvatusvuorovaikutus, oppimisympäristö ja tiimityö. Lisäksi pyrimme tunnistamaan opettajien käyttämiä pedagogisia ohjaustapoja lapsen autonomian tukemisessa hyödyntäen erityisesti narratiivista analyysimenetelmää (Polkinghorne, 1995). Tarkastelimme lastentarhanopettajien kerrontaa lasten autonomian tukemisen tilanteista päiväkirja-kuvauksissa, kirjoitelmissa ja haastatteluissa hyödyntäen myös ensimmäisen analyysivaiheen koodauksia. Kiinnitimme analyysissä huomiota erityisesti siihen, missä tilanteessa ja miten opettajat tukivat lasta ja millaisten ohjauskäytänteiden avulla sekä millaisia perusteita ja lähtökohtia he kuvasivat lasten autonomian tukemiselle. Vertailtuamme opettajien kuvauksia autonomian pedagogisesta tukemisesta tunnistimme ja nimesimme opettajien kuvauksista viisi erilaista pedagogista ohjaustapaa, jotka olivat hoivaava, läsnä oleva, rohkaiseva, hassutteleva ja yhteisöllisyyttä rakentava ohjaustapa. Lopulta muodostimme narratiivisen analyysin mukaisesti (ks. Polkinghorne, 1995) kertomukset viidestä erilaisesta ohjaustavasta havainnollistaaksemme lastentarhanopettajien erilaisia autonomian tukemisen pedagogisia ohjaustapoja.

Tulokset

Lapsen autonomia lastentarhanopettajien kuvaamana

Lastentarhanopettajat kuvasivat lapsen autonomiaa yleisesti lapsen itsenäisyytenä ja itseohjautuvuutena sekä lapsen riippumattomuutena opettajan konkreettisesta tuesta. Lapsen itsenäisyyteen sidoksissa olevaa itseohjautuvuutta kuvattiin lapsen tietoisuutena omista mielenkiinnon kohteistaan sekä kykynä tehdä päätöksiä ja valintoja esimerkiksi leikki-tilanteissa. Itseohjautuva lapsi kykenee vähitellen toimimaan ilman opettajan kontrollia, ohjausta ja tukea toisin sanoen *”ilman aikuisen määräystä”*, kuten eräs opettaja kertoi. Vaikka lapsia kannustettiin itsenäiseen päätöksentekoon ja itseohjautuvuuteen, opettajien mukaan oli tärkeää, että lapsi tiesi, että opettaja kantaa päävastuun asioista ja päätöksistä. Opettajat näkivätkin itsenäisyyden saavuttamisen edellyttävän sitä, että lapsi kokee olonsa turvalliseksi. Itsenäisyyden vastakohtana lastentarhanopettajat kuvasivat puolestaan lapsen riippuvaisuutta. Heidän mukaansa lapsi voi olla hyvällä tai huonolla tavalla riippuvainen opettajasta. Lasten luonnollinen tukeutuminen opettajaan ilmeni lapsen kykynä pyytää tarvittaessa apua. Lasten liiallinen riippuvuus puolestaan ilmeni opettajassa roikkumisena tai liikana tukeutumisena opettajan apuun erilaisissa toimintatilanteissa.



Kuvio 1 Lapsen autonomian osa-alueet opettajien kuvaamana

Autonomia oli lastentarhanopettajien mukaan yhteydessä lapsen omatoimisuuden, sosiaalisten taitojen ja leikkitaitojen, tunnetaitojen ja itsesäätelytaitojen sekä ajattelun ja oppimistaitojen kehittymiseen. Opettajat korostivat lisäksi lapsen itseilmaisun ja kommunikointitaitojen merkitystä autonomiakehityksessä sen eri osa-alueilta läpäisevänä tekijänä. Kun lapsi oppi ilmaisemaan tahtoaan ja ajatuksiaan, myös hänen mahdollisuutensa autonomiseen toimintaan lisääntyivät. Yllä olevaan kuvioon 1 on

tiivistetty opettajien kuvaukset lapsen autonomiasta siihen liittyvine osa-alueineen opettajien painottamassa järjestyksessä.

Lapsen *omatoimisuus* kuvattiin konkreettisten, perustoimintoihin liittyvien taitojen oppimisena. Lapsen tullessa omatoimisemmaksi hän samanaikaisesti tuli vähemmän riippuvaiseksi lastentarhanopettajan tuesta. Lapsen omatoimisuus ilmeni tyypillisimmillään lapsen selviytymisenä itsenäisesti päivittäisrutiineista, kuten seuraava esimerkki kuvaa:

Lapsen omatoimisuus korostuu päiväkodissa esim. siinä kuinka lapsi selviytyy itse pukemisesta, riisumisesta, ruokailusta ja wc-käynneistä. Näitä ns. omatoimisuustaitoja harjoitellaan jo pienten ryhmästä alkaen. Lasta kannustetaan ja tuetaan näitten taitojen harjoitteluun. Näitä asioita kirjataan myös lasten vasuihin yhdessä vanhempien kanssa. (LTO2, kirjoitelma)

Kuten esimerkki osoittaa, pitkäjännitteinen omatoimisuustaitojen harjoittaminen kirjattiin myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Myös valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016) korostaa lapsen asteittain lisääntyvän omatoimisuuden merkitystä tuettaessa lapsen oppimista. Omatoimisuus nähtiin myös lapsen itsenäisenä selviytymisenä arjen ongelmatilanteista sekä vuorovaikutustilanteista vertaisten kanssa. Nämä liittyvät tiiviisti lapsen sosiaalisiin taitoihin ja toimintaan.

Sosiaaliset taidot (vrt. sosiaalinen toimijuus, Turja, 2011) nähtiin lapsen kykynä myönteisiin, vastavuoroisiin ja iloa tuottaviin vertaissuhteisiin. Tämän nähtiin olevan yhteydessä *leikkitaitojen* sekä sosiaalisten- ja vuorovaikutustaitojen kuten aloitteen tekotaidon, neuvottelutaidon ja ristiriitojen ratkaisun oppimiseen. Sosiaalisten taitojen vahvistumisen myötä lapsi kykeni saavuttamaan mielekkäitä sosiaalisia tavoitteita kuten rakentamaan ja ylläpitämään iloa tuottavia leikki-tilanteita muiden lasten kanssa sekä muodostamaan ystävyssuhteita. Tärkeänä nähtiin myös lapsen kyky tarkastella oman toimintansa seurauksia ja vaikutuksia, kuten seuraava esimerkki havainnollistaa:

(...) yritämme myös lasten kanssa harjoitella paljon sosiaalisten taitojen hallintaa ja omien vaikutusmahdollisuuksien ymmärtämistä. Leikkejä mietitään yhdessä monin tavoin, niihin voi paljon itse vaikuttaa ja niissä harjoitellaan paljon sitä, miten erimielisyyksiä voisi ratkaista ilman aikuisen ”määräystä”. Tällaiset taidot vaativat paljon harjoittelua. Ei ole mitenkään itsestään selvää, että lapset aina tietäisivät, mitä kaikkea voivat päiväkodissa tehdä ja miten leikkiryhmiä muodostetaan siten, että kaikilla olisi kavereita ja leikit sujuisivat hyvin. (LTO4, kirjoitelma)

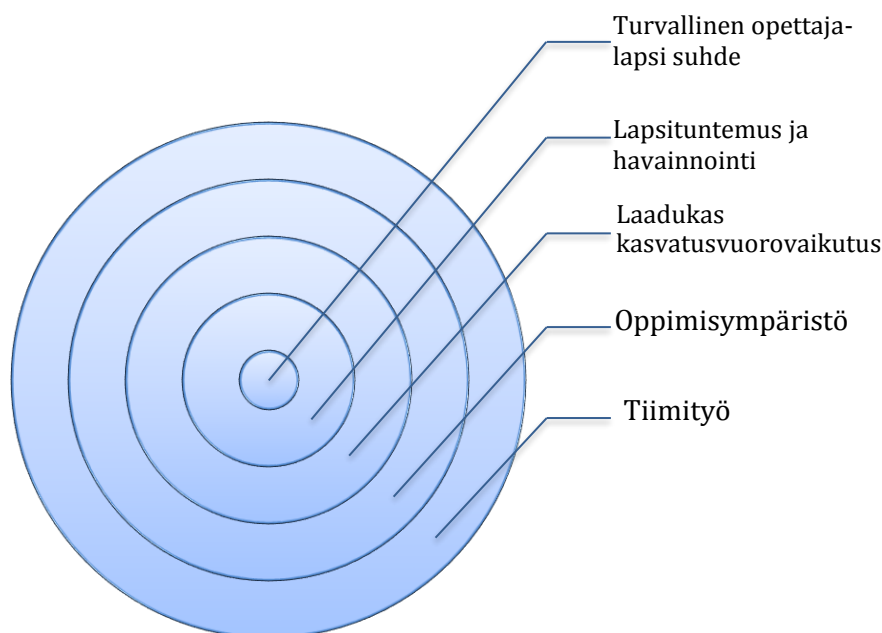
Kuten esimerkki osoittaa, lastentarhanopettajan merkitys lapsen sosiaalisten taitojen tukemisessa nähtiin tärkeänä. Sosiaalisiin taitoihin kytkettiin myös tunnetaidot ja lastentarhanopettajat korostivatkin lapsen *tunnetaitojen ja itsesäätelyn* merkitystä osana lapsen autonomiaa. Opettajat pitivät tärkeinä tunnetaitoina esimerkiksi sitä, että lapsi

oppi vähitellen sietämään ja hillitsemään voimakkaita tai epämiellyttävinä kokemiaan tunteita kuten kiukkua, ikävää tai mielipahaa ensin aikuisen tuella ja myöhemmin itsenäisesti ja että lapsi kykeni toimimaan mielekkäällä tavalla näitä tunteita kohdatessaan. Lastentarhanopettajien mielestä oli kuitenkin tärkeää, että lapsi oppii tarvittaessa turvautumaan aikuisen tukeen hankalia tunteita kokiessaan. Heidän mukaan lapsi oppii opettajan konkreettisella tuella myös itsesäätelytaitoja ja oman toiminnan ohjausta. Esimerkiksi ollessaan levoton lapsi oppii hakeutumaan opettajan syliin rauhoittuakseen tai hän oppii opettajan tuella suorittamaan loppuun aloittamansa toiminnon.

Lapsen itsenäisyys liitettiin lisäksi lapsen *ajatteluun ja oppimiseen* eli lapsen kykyyn ”käyttää hoksottimiaan”, kuten eräs lastentarhanopettaja sanoi. Lastentarhanopettajat korostivat lapsen oppimismotivaation sekä itseluottamuksen tukemisen merkitystä oppimistilanteissa. Pyrkimys itsenäiseen ajatteluun ja oppimiseen ilmeni opettajien mukaan lapsen haluna tutkia ja ottaa selvää asioista, tarkastella asioita eri näkökulmasta ja kykyinä tarkastella tekojen syitä ja seurauksia.

4–5-vuotiaan lapsen autonomian tukeminen varhaiskasvatuksessa

Seuraavaksi kuvaamme lapsen autonomian tukemisen lähtökohtia opettajien painottamassa järjestyksessä (kuvio 2).



Kuvio 2 Lapsen autonomian tukemisen lähtökohtia

Opettajat korostivat *turvallisen ja luottamuksellisen opettaja-lapsi -suhteen merkitystä* lapsen itsenäisyyden tukemisen perustana. He pitivät tärkeänä myönteisen suhteen rakentumista ryhmän jokaiseen lapseen ja he myös varasivat aikaa kunkin lapsen kanssa olemiseen. Myönteinen suhde lapseen oli opettajien mukaan lapsen autonomian tukemisen ja myös laajemmin lastentarhanopettajan työn perusta. Myönteisessä opettaja-lapsi -suhteessa lapsi kykenee ilmaisemaan tunteensa ja tarpeensa opettajalle, kuten seuraavassa esimerkissä ilmenee:

Hyvässä opettaja-lapsi -suhteessa opettaja kuuntelee lapsen vanhempia ja lasta... suhde vaatii luottamusta. Opettajan tulee olla turvallinen, hän kantaa päävastuun asioista ja päätöksistä. (LT05, kirjoitelma)

Lastentarhanopettajat näkivät lapsen tukeutumisen opettajaan luonnollisena asiana ja seurauksena turvallisesta kasvuilmapiiristä. He myös tunnistivat tilanteita, joissa lapsi on liian riippuvainen opettajasta. Tämä saattoi johtua esimerkiksi luonteenpiirteestä, ikävöinnistä, heikoista taidoista tai siitä, että lapsi ei ole saanut mahdollisuutta toimia itsenäisesti.

Opettajien mukaan *lapsituntemus ja havainnointi* olivat tärkeitä lähtökohtia lapsen autonomian tukemisessa. Yhteistyö perheiden kanssa sekä opettajan havainnot lapsesta kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa ja pienryhmätilanteissa syvensivät lapsituntemusta. Lasten päivittäinen havainnointi nähtiin lapsen kohtaamisen ja toimivan pedagogiikan lähtökohtana, kuten seuraavat esimerkit kuvaavat:

Hyvä lapsituntemus auttaa aikuisia siinä, että he näkevät, kuka lapsi milloinkin tarvitsee apua ja tukea. (LT01, kirjoitelma)

Monipuolinen havainnointi, ja havaintojen kirjaaminen, antaa lapsen ja ryhmän toiminnan suunnittelemiselle parhaat edellytykset. (LT05, kirjoitelma)

Kuten ensimmäinen esimerkki havainnollistaa, opettajat korostivat lapsen yksilöllisen *kohtaamisen ja vuorovaikutuksen* sekä *lapsen kuulemisen* merkitystä lapsen autonomian tukemisessa. Erityisesti varhaiskasvatuksen perustoimintojen yhteydessä (ks. Kettukangas, 2017) opettajilla on mahdollisuuksia kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen ja lapsen itsetunnon vahvistamiseen. Erään opettajan mukaan opettajan sensitiivisyys ja herkkyys mahdollistaa lapsen hyvän kasvun, mutta myös oman opettajuuden kehittymisen.

Lastentarhanopettajien mukaan *varhaiskasvatuksen oppimisympäristö* tuli rakentaa lapsen itsenäistä toimintaa ja oppimista tukevaksi. Erityisesti opettajat korostivat turvallisen ja oppimiselle myönteisen ilmapiirin merkitystä. Tämä edisti lasten aloitteiden tekemistä, kokeilua ja yrittämistä sekä heikensi pelkoa epäonnistumisesta. Lapsen autonomisuutta tukeva oppimisympäristö oli opettajien mukaan jäsenelty ja

sellainen, jossa lapsen on helppo toimia itsenäisesti, leikkiä erilaisia leikkejä, käyttää erilaisia materiaaleja ja tehdä valintoja. Varhaiskasvatusympäristössä lapsilla tuli olla mahdollisuus niin hiljaiseen toimintaan, kuten lukemiseen ja rauhoittumiseen, kuin myös enemmän fyysistä aktiivisuutta vaativaan toimintaan. Laadukas varhaiskasvatusympäristö mahdollisti temperamentiltaan erilaisten lasten erilaisten toiminnan tarpeiden toteutumisen.

Käytännössä lapsen autonomian tukeminen nähtiin *tiimityönä*, joka oli edellytyksenä myönteisen ilmapiirin ja yhtenäisten kasvatuskäytäntöjen saavuttamisessa. Tiimi laatii yhdessä lasten kanssa keskustellen ryhmän yhteiset pelisäännöt, jotka mahdollistavat lasten itsenäisen toiminnan. Tiimissä iloittiin yhdessä lasten kanssa heidän onnistumisistaan. Opettajien mukaan riittävät ja pitkäaikaiset henkilöstöresurssit olivat lapsen autonomian tukemisen edellytys. Opettajat pyrkivät tunnistamaan niitä tekijöitä, jotka edistivät ja estivät lasten itsenäistä toimimista ja oppimista lapsiryhmässä, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

Ilon voi riittää lapselta tekemällä lapsen puolesta, siksi onkin tärkeää erottaa lapsen puolesta tekeminen ja auttaminen...Lapselta ei saa viedä oppimisen iloa ja siten hyvää itsetuntoa. (LTO3, kirjoitelma)

Autonomian tukemisen pedagogiset ohjaustavat

Seuraavaksi esitämme viisi tutkimusaineiston pohjalta muodostamaamme kertomusta, jotka havainnollistavat opettajien käyttämiä lapsen autonomian tukemisen pedagogisia ohjaustapoja, joita ovat: hoivaava, läsnä oleva, rohkaiseva, hassutteleva ja yhteisöllisyyttä rakentava ohjaustapa. Tyypillisesti kukin lastentarhanopettaja kertoi käyttävänsä useita pedagogisia ohjaustapoja lapsen autonomiaa tukiessaan.

Hoivaava ohjaustapa

Hoivaavassa ohjaustavassa korostui lämmin vuorovaikutus opettajan ja lapsen välillä sekä henkilökohtaisen huomion antaminen lapselle. Lastentarhanopettaja kuunteli lasta ja ilmaisi kiinnostuksensa lapsen ajatuksia ja tunteita kohtaan, kuten seuraava lainaus osoittaa:

Opettajan on tärkeä kuunnella herkällä korvalla lasten viestejä... kuulla ja ymmärtää mitä lapsi ajattelee ja mistä hän on kiinnostunut. (LTO6, kirjoitelma)

Kuten esimerkistä ilmenee, hoivaavassa ohjaustavassa lastentarhanopettaja korosti lapsituntemuksen ja lapsen havainnoinnin merkitystä lapsen ymmärtämisen ja kohtaamisen edellytyksenä. Erään opettajan mukaan mitä paremmin tuntee lasta, sitä helpompi lapsen viesteistä on saada selvää. Hoivaavalle ohjaustavalle oli tyypillistä, että

lastentarhanopettaja otti lapsen huolet vakavasti, sanoitti lapsen tunteita ja vastasi erityisesti lapsen tunnetarpeisiin, esimerkiksi rauhoittamalla ja lohduttamalla lasta:

Kun lapsi on surullinen ja sitten sitä sanoitetaan sen lapsen kanssa, että kyl mä tiään et sul on nyt suru tästä asiasta. Ja sitten se käydään juttelemalla läpi. Ja otetaan se lapsi sivuun, ettei siinä oo kaikki muutkin siinä ympärillä. (LTO1, haastattelu)

Esimerkissä lastentarhanopettaja tuki lasta selviytymään emotionaalisesti vaikeasta tilanteesta. Hän tunnisti lapsen tuen tarpeen ja hän välitti toiminnallaan lapselle viestiä siitä, että lapsen tarvitsevuus toisesta ihmisestä on luonnollista. Lastentarhanopettajat korostivat sylin merkitystä varhaiskasvatuksessa: heille oli tärkeää, että lapsi saattoi halutessaan tulla opettajan syliin, esimerkiksi kun lapsella oli murheita. Läheinen suhde opettajaan auttoi lasta tuntemaan turvallisuutta sitä uhkaavissa tilanteissa. Sanoittavalla ja ohjaavalla puheellaan opettajat auttoivat lasta tunnistamaan tunteitaan, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

*Aamulla 6-vuotias tyttö kuljeskelee huoneessa vilkutettuaan äidille, ilme on hieman vakava. Siispä kysäisen: "Tuletko Sanna mun polvenlämmittäjäksi?"
Lapsi: "Joo! Mulla on äitiä ikävä."
Opettaja: "No istu siinä niin ikävä lähtee. Ja eihän se ikävä ole huono asia, sehän tarkoittaa että tykkää toisesta."
Lapsi: "Mää tykkään äitistä. (LTO4, kirjoitelma)*

Kuten esimerkistä käy ilmi, lastentarhanopettaja toimi lapsen tukena ja turvana. Opettajat myös pitivät tärkeänä sitä, että lapset tiesivät heidän pitävän huolta lapsen hyvinvoinnista. Hoivaavaan ohjaustapaan liittyi myös ryhmän yhteisten sääntöjen noudattamisesta huolehtiminen, jotta kaikkien lasten hyvinvointi ja turvallisuuden tunne toteutuisivat ryhmässä.

Läsnä oleva ohjaustapa

Läsnä olevassa ohjaustavassa korostui opettajan saatavilla olo lapsen opettellessa toimimaan itsenäisesti. Lastentarhanopettajista oli tärkeää, että lapsi tiesi saavansa heiltä tarvittaessa apua erilaisista toiminnoista suoriutuakseen, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee. Lapsia myös ohjattiin pyytämään apua sitä tarvitessaan.

Lapselle ei saa tulla tunnetta, että hänet jätetään selviytymään yksin tehtävistä, joihin hänen taitonsa eivät vielä riitä. (LTO3, kirjoitelma)

Edellä kuvattu esimerkki kertoo turvallisen opettajan läsnäolon ja saatavilla olon tärkeydestä. Lastentarhanopettajat tukivat lasten itsenäistä toimintaa esimerkiksi fyysisellä läsnäolollaan, läsnäoloa viestivällä vuorovaikutuksellaan, jutustelemalla, kannustamalla, ohjaavalla puheella, sekä opettamalla ja tarjoamalla konkreettista apuaan, kuten seuraava esimerkki osoittavaa:

Meidän tehtävämme on huomioida lapsen ikä ja yksilölliset taidot... Aikuisen tulee olla läsnä neuvomassa, opettamassa, kehumassa ja jutustelemassa tai vaikka laulemassa. (LTO3, kirjoitelma)

Esimerkissä lastentarhanopettaja kertoi erilaisista ohjaustavoista, joilla opettajat tukivat lasta keskittymään toimintaan tukien lapsen oman toiminnan ohjausta ja itsesäätelyä. Lisäksi opettaja auttoi lasta erilaisten toimintaa häiritsevien impulssien ehkäisyssä esimerkiksi lapsen ollessa rauhaton. Seuraavassa esimerkissä lastentarhanopettaja tukee lasta uloslähtötilanteessa:

Uloslähtötilanne: Istuin (lapsen vieressä) puusohvalla, ja pyysin poikaa ottamaan tossut pois jaloistaan ja aloittamaan pukemaan ulkovaatteita päälle. Poika vain pörräsi eteisessä, eikä keskittynyt ollenkaan meneillä olevaan asiaan. Lopulta otin itse hänen vaatteensa kaapista ulos. Tämän seurauksena poika riisui tossunsa ja alkoi verkkaisesti pukeutua. Olin hänen vierellään niin kauan, että hän oli pukeutunut. Välillä autoin häntä mm. napalukon laittamisessa, vetoketjuissa ja hanskoissa. Kehuin häntä myös koko toimituksen ajan, jolloin pukeminenkin alkoi sujua paremmin. (LTO1, päiväkirja)

Esimerkissä lastentarhanopettajan läsnäolo rauhoitti lasta pukemistilanteessa. Tietoisuus opettajan läsnäolosta auttoi lapsia selviytymään itsenäisesti myös muista tilanteista, kuten WC-käynneistä. Eräs lastentarhanopettaja kertoi tietyn lapsen haluavan hänet mukaansa vessaan aina kun häntä kakattaa. Jutteleamalla lapsen kanssa opettaja vahvisti lapsen turvallisuuden tunnetta ja tietoisuutta siitä, että opettaja on tarvittaessa lapsen tukena.

Rohkaiseva ohjaustapa

Rohkaisevassa ohjaustavassa opettaja tuki lapsen yrittämistä ja oppimista erilaisissa toimintatilanteissa. ”Lasta on osattava kannustaa ja tukea oikealla hetkellä”, kuten eräs opettaja kertoi. Oikea-aikainen tuki edellytti tarkkojen havaintojen tekemistä lapsesta. Rohkaisevaa ohjaustapaa hyödyntäessään opettajat kannustivat lasta ja iloitsivat yhdessä lapsen kanssa onnistumisista. Lastentarhanopettajat tukivat lapsia käytännön taitojen oppimisessa vahvistaen myönteisen minäkäsityksen rakentumista, kuten seuraavissa esimerkeissä:

No sitten lopulta hän sai ne kengät jalasta ja sitten kun mä sanoin, et nyt otetaan ylävitonen ja kymmenen pistettä ja papukaijamerkki. Poika lähti hymyillen siitä pois ja tuli sellainen olo, että jes, että siinä ois ollut kyllä ainekset vaikka itkupotkuraivereihin. (LTO1, haastattelu)

Päivittäin näkee lasten ilmeistä, millainen voittajafiilis voi olla, kun onnistuu itse pujottamaan vaikka kurahousun lenkin saappaan alle. (LTO4, kirjoitelma)

Edellä kuvatut esimerkit kuvaavat sitä, että lapsen onnistumiset toivat paljon iloa myös opettajalle. Rohkaisevassa ohjaustavassa korostuikin opettajan usko lapseen ja lapsen

oppimiskykyyn. Lastentarhanopettajat korostivat lapsen autonomian kehityksessä oppimisen iloa. Lapsen itsetunnon tukeminen ja kokemus selviytymisestä sekä lapsen kannustaminen yrittämään olivat lapsen itsenäisyyden tukemisessa avainasia, kuten seuraavat otteet havainnollistavat:

Lapsen itsenäisyys nähdään kehityksen ja oppimisen ilon kautta. (LTO3, haastattelu)

Se [itsenäisyys] on oikeestaan se toiminnan tavoite... silloin on tullu oikeeta tukea lapselle, kun lapsi alkaa niinku toimia itsenäisesti ja omatoimisesti (LTO5, haastattelu)

Lastentarhanopettaja mietti yhdessä lasten kanssa sopivan haastavia oppimisen tavoitteita ja kannusti lapsia yrittämään seuraavaa askelta taitojen oppimisessa. Opettaja myös pohti yhdessä lasten kanssa, mitä hyötyä on erilaisten taitojen hallinnasta. Näin opettajat kykenivät keskusteluihin ja kysymyksiin tukemaan lapsen itseohjautuvuutta sekä vahvistamaan lapsen oppimismotivaatiota (Ryan & Deci, 2000b). Lastentarhanopettajien mukaan asioista suoriutuminen ei kuitenkaan saanut olla asia, joka määrittelee lapsen hyvyyden tai huonouden opittavissa taidoissa.

Lastentarhanopettajat tukivat lapsen itsenäistä toimintaa erityisesti varhaiskasvatuksen perustoimintojen yhteydessä rohkaisemalla lasta itsenäiseen toimintaan, toimimalla mallina lapselle, antamalla esimerkiksi fyysistä tukea koskettamalla tai positiivisella katsekontaktilla. Lisäksi lastentarhanopettajat tukivat toiminnallaan lapsen myönteisen minäkäsityksen muodostumista ja käsitystä itsestä oppivana, onnistuvana ja taitavana lapsena, kuten seuraavassa kerrotaan:

Se on ihan epäolennaista, opitko sä ne kurahousun lenksut laittaa, mutta kun sä opit sen, että minä olen hyvä ja minä opin asioita, ja että kun minä yritän pitkässä juoksussa, niin minä onnistun. Ja sit se oma ylpeys siitä, kun se yhtäkkiä näkee, että no nyt se meni. (LTO3, haastattelu)

Kuten esimerkki osoittaa, lastentarhanopettajille oli tärkeää tukea myös lapsen myönteistä itsetuntoa ja minäpystyvyyttä (Bandura, 1977). Tärkeää oli myös se, ettei lapsen kasvua ja oppimista oteta liian vakavasti, vaan pysähdytään välillä hassuttelemaan yhdessä.

Hassutteleva ohjaustapa

Hassuttelijan ohjaustapaa kuvastaa lastentarhanopettajan heittäytyminen lasten kanssa tasaveroiseen vuorovaikutukseen. Opettaja tuki ohjauksellaan erityisesti lapsen omaa pohdintaa, kekseliäisyyttä sekä lasten keskinäisiä luovia ratkaisuja. Hän oli kiinnostunut lasten ajatuksista ja oivalluksista. Lisäksi hän antoi lapsille vastuuta ja ohjasi lapsia

tekemään päätöksiä ja valintoja esimerkiksi siitä, mitä vaatteita lapset laittavat ulos lähtiessään, kuten seuraavassa esimerkissä:

Lapsilta kysytään [ulos lähtiessä], että kuinka moni on hoksannut katsoa pihalle, että sataako vettä tai onko piha märkä [...] [Tuetaan] tämmöistä lapsen omaa oivallusta ja hoksaamista. (LTO2, haastattelu)

Kuten esimerkki osoittaa, lastentarhanopettaja tuki lasten omatoimisuutta ohjaten lapsia kysymyksin tai lapsen itsenäistä ajattelua tukevin väittein. Samanaikaisesti tärkeänä pidettiin sitä, että opettajalla on ”aikaa hassutteluihin ja moninaiisiin keskusteluihin taitojen harjoittelun lomassa” (LTO4). Hassuttelevalle ohjaustavalle tunnusomaista oli se, että lapsen itsenäisten taitojen oppiminen ei ollut vakava asia tai pedagogisen toiminnan ensisijainen tavoite. Tärkeämpää oli tekemisen prosessi, iloinen tekemisen meininki sekä opettajan ja lapsen välillä oleva keskinäinen hyvä yhteys, ilo ja huumori.

Hassuttelevaa ohjaustapaa hyödyntäessään lastentarhanopettajat tukivat toiminnallaan lapsen itsenäistä oppimista antamalla tilaa lapsen omalle ja lasten keskinäiselle toiminnalle. Opettaja havainnoi tarkasti lasten keskinäistä toimintaa ja leikkiä esimerkiksi ulkoilutilanteissa ja tarvittaessa hienovaraisesti tuki toiminnallaan tai kysymyksillään lasten itsenäisiä ratkaisuja tilanteessa. Lapsen epäonnistuessa opettaja huumorin keinoin viesti lapselle, että epäonnistuminen ei ole vakavaa. Näin lastentarhanopettajat opettivat lapsille samalla myönteistä elämänasennetta ja leikillistä suhtautumista asioihin, kuten seuraavassa esimerkissä:

*Lapsi: ”Tää lenksu on tyhmä, se ei mee...”
Opettaja: ”Älä välitä, se on vaan elämää”
Lapsi: ”Mä vihaan elämää kun se on niin vaikeeta” (LTO4, kirjoitelma)*

Yhteisöllisyyttä rakentava ohjaustapa

Yhteisöllisyyttä rakentavassa ohjaustavassa korostui se, että lastentarhanopettaja piti huolta, että jokaisella lapsella oli ryhmässä hyvä olla. Opettajat pitivät tärkeänä ryhmän yhteisesti sovittuja sääntöjä ja toimintaperiaatteita, joiden noudattamista myös valvottiin. Lastentarhanopettajien mukaan he vaikuttivat toiminnallaan paljon ryhmän myönteiseen ilmapiiriin, jota edistivät esimerkiksi opettajien keskinäinen huumori sekä toimiva yhteistyö ja vuorovaikutus. Lisäksi tärkeäksi nähtiin huomion suuntaaminen lasten ryhmäytymiseen ja ryhmän yhteisöllisyyden vahvistamiseen erityisesti toimintakauden alussa.

Lastentarhanopettajat tukivat lasten itsenäistä leikkien suunnittelua antamalla lasten valita leikit, leikkikaverit ja leikkipaikat. Yhteisöllisyyttä rakentava ohjaustapa edisti

lasten yhdessä toimimista tukemalla lapsia sosiaalisten taitojen oppimisessa, kuten seuraava esimerkki havainnollistaa:

Kaksi lasta yritti saada yhteistä leikkiä toimimaan neuvottelemalla, mököttämällä, ääntä korottamalla ja lopuksi jo itkemällä, jolloin toinen tuli pyytämään apua ”kun toinen ei kuuntele”. Aikuisen ehdotusten ja molempien lasten tekemien kompromissien avulla leikki saatiin toimimaan. Yhdessä myös keskusteltiin siitä, ettei aina tarvitsekaan olla samaa mieltä asioista, mutta ilman omista mielihaluista joustamista ei leikki onnistu. (LTO3, päiväkirja)

Kuten esimerkissä kuvataan, yhteisöllisyyden rakentumisen kannalta lasten keskustelutaitojen, ristiriitojen ratkaisemisen ja päätöksentekotaitojen tukeminen on tärkeää. Tarvittaessa lastentarhanopettajat pysäyttivät lapsen ei-toivotun toiminnan ja osoittivat hyväksyttävämmän suunnan toiminnalle. Erityisesti tukea kohdennettiin sellaisille lapsille, joiden käytös aiheutti harmia muille. Näin lastentarhanopettaja kykeni ehkäisemään lapsen kielteisen aseman muodostumista ryhmässä, kuten seuraavassa esimerkissä:

Hyvin vilkas poika, jonka on todella vaikea istua paikallaan tökkimättä ja ärsyttämättä kavereitaan tuli päiväpiirillä (omasta halustaan) syliini istumaan. Vuoden mittaan olen välillä pyytänyt häntä syliin silloin, kun huomaan tilanteen olevan menossa sellaiseksi, että riita syttyy pian kaverin kanssa. Olemme tätä asiaa sanoittaneet ja neuvoneet hakemaan aikuiselta tukea silloin kun/jos hän huomaa paikallaan olemisen olevan vaikeaa. Tälläkin kertaa vauhti oli jo hetken ollut aika kovaa ja sylipaikka teki varmasti hyvää monellakin tavalla. Hellyyden tarvekin on totta kai myös syy syliin istumiselle. (LTO3, päiväkirja)

Ohjaustapojen kokoava tarkastelu

Edellä kuvatut viisi kertomusta havainnollistavat tutkimusaineistosta tunnistettuja lapsen autonomian tukemisen pedagogisia ohjaustapoja. Seuraavaan taulukkoon on koottu yhteenvetona ohjaustapoihin liittyviä tavoitteita, lähtökohtia ja ohjauskäytänteitä (taulukko 1).

Taulukko 1 Yhteenveto opettajien käyttämistä ohjaustavoista

| | Lähtökohta | Tavoite | Ohjauk käytännöt |
|-----------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| Hoivaava | Turvallinen opettaja-lapsi suhde | Läheisyys, emotionaalinen tuki, tunnetaitojen oppiminen | Välittäminen, syli, kuuntelu, keskustelu tunteista |
| Läsnä oleva | Oppimista tukeva oppimisympäristö | Itsesäätelytaitojen oppiminen, itseohjautuvuus, omatoimisuus | Saatavilla olo, sanoittaminen, ohjaava puhe, auttaminen |
| Rohkaiseva | Myönteinen oppimis-ilmapiiiri | Myönteinen minäkäsitys ja itsetunto, oppimisen ilo | Rohkaisu, keskustelu oppimisen tavoitteista ja syistä |
| Hassutteleva | Tasavertainen kohtaaminen ja huumori | Itsenäinen ajattelu ja oppiminen | Keskustelu, kuuntelu, kysymykset |
| Yhteisöllisyyttä rakentava | Tietoisuus ryhmä-prosesseista | Sosiaaliset taidot, leikkitaidot ja toimiminen ryhmässä | Säännöistä muistuttaminen, valintojen tekemiseen ohjaaminen, leikin ohjaus |

Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen päämääränä oli tuottaa uutta tutkimustietoa tarkastelemalla sitä, miten lastentarhanopettajat ymmärtävät lapsen autonomian ja tukevat sitä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että autonomia ymmärretään moniulotteisena. Lastentarhanopettajat kuvasivat autonomian laajasti lapsen itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden lisääntymisenä. He korostivat lapsen itseilmaisun ja kommunikaatiotaitojen merkitystä lapsen autonomian kehittämisessä. Opettajien mukaan autonomia koostui seuraavista osa-alueista: omatoimisuudesta, sosiaalisista taidoista ja leikkitaidoista, tunnetaidoista ja itsesäätelystä sekä ajattelusta ja oppimisesta. Itsesäätely, tunteiden säätely ja käyttäytymisen säätely onkin nähty olevan keskeisinä lapsen autonomiassa ja sen tukemisessa (Ryanin ym., 2016).

Tulososion esimerkit havainnollistavat, että lastentarhanopettajat näkivät lapsen autonomian kehittyvän vähitellen oppimiskokemusten ja taitojen kehittymisen myötä. Lastentarhanopettajien mukaan lapsen autonomian kehittyminen on tiiviisti yhteydessä

sihen, että lapsi tulee toiminnallisesti ja sosiaalisesti toimintakykyisemmäksi, minkä seurauksena riippuvuus opettajasta vähenee. Tältä osin tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä Chirkovin ja Ryanin (2001) havaintojen kanssa. Opettajien kuvauksissa painottui lapsen yksilöllisen autonomiakehityksen tukeminen, mikä heijastanee lapsen yksilöllisen varhaiskasvatuksen suunnittelun merkitystä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus, 2016; ks. myös Alasuutari & Karila, 2010). Opettajien käsitykset lapsen autonomiasta kuvastivat kehityspsykologista näkemystä kehittyvästä ja oppivasta lapsesta. Kuvauksissa korostui myös näkemys kompetentista ja itsenäisyyteen pyrkivästä sekä samanaikaisesti aikuisesta riippuvaisesta ja aikuista tarvitsevasta lapsesta (ks. Onnismaa, 2010). Tulosten mukaan lastentarhanopettajien käsitykset autonomiasta kytkeytyivätkin monimuotoisesti heidän käsityksiinsä lapsesta, hänen taidoistaan, pyrkimyksestä itsenäisyyteen sekä suhteesta aikuiseen.

Opettajille autonomia näyttäytyi lapsen kokonaisvaltaisena oppimisen prosessina, kuten myös Rose-Krasnor ja Denham (2009) sekä Deci ja Ryan (2000) toteavat. Rosen (1999) tavoin lastentarhanopettajat näkivät autonomian lapsen keinona toteuttaa omia pyrkimyksiään, kiinnostuksen kohteitaan ja toimia omien taitojensa edellyttämällä tasolla uutta koko ajan oppien sekä tätä kautta omaa minuuttaan rakentaen (Rusanen, 2011). Opettajat näkivät oman roolinsa tässä prosessissa hyvin tärkeänä. He kokivat olevansa päiväkodissa lasta varten ja pyrkivät omalla toiminnallaan tukemaan lapsen kehitystä lapsen ikävaiheen edellyttämällä tavalla (Opetushallitus, 2016). Lastentarhanopettajien kertomuksissa itsenäisyys ei ollut kuitenkaan itseisarvo, vaan pikemminkin yksi harjoiteltava asia muiden opittavien asioiden joukossa. Lastentarhanopettajat korostivat sitä, että kaikessa ei tarvitse olla itsenäinen, vaan riippuvuus aikuisesta ja hänen avustaan on myös luonnollista ja tärkeää. Tässä tutkimuksessa autonomia ja riippuvuus eivät siten näyttäytyneet vastakohtina (Chirkov & Ryan, 2001), vaan pikemminkin rinnakkaisina ja liukuvasti määrittyvinä lapsen luonnollisina tarpeina. Lastentarhanopettajat näkivät oman roolinsa olla lasta varten ja lapsen kehityksen tukemisessa he korostivat luottamuksellisen ja turvallisen opettaja-lapsi-suhteen merkitystä.

Tutkimuskirjallisuuden mukaan autonomian kehitystä tukevan opettaja-lapsi-suhteen ja vuorovaikutuksen keskeisiä piirteitä ovat muun muassa lapsen kuunteleminen, kiinnostus lapsen mielipiteisiin ja ajatuksiin sekä lasten tarpeisiin vastaaminen (esim. Reeve, 2009; Reeve & Jang, 2006). Lastentarhanopettajat korostivat vahvasti opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa välittämisen ja lämmön, läsnäolon, positiivisen vuorovaikutuksen, lapsen rohkaisun ja lapseen uskomisen, huumorin, ilon sekä tasavertaisen kohtaamisen merkitystä. Heille oli tärkeää lapsen näkökulman, kiinnostuksen kohteiden ja ajatusten kuuleminen ja ymmärtäminen (myös Ryan & Deci, 2006). Lasta kuullessaan opettajat kykenevät vahvistamaan myös lapsen sisäistä

motivaatiota ja itsetuntemusta (Ryan & Deci, 2000b; Ryan ym., 2016). Opettajat kuvasivat autonomista, itsenäistä lasta hyvällä tavalla opettajasta riippuvaiseksi: lapseksi, joka tarpeen tullen osaa tukeutua aikuiseen ja pyytää apua sitä tarvitessaan. Lapsen tarvitsevuuden kohtaaminen näyttäytyi 4–5-vuotiaiden lasten autonomian tukemisessa tärkeänä tämän tutkimusaineiston valossa (ks. myös Ryan ym., 2016). Tämän tutkimuksen aineistossa painottui vahvasti lapsen autonomiaa ja itsenäisyyttä sekä omatoimisuutta tukeva ja mahdollistava pedagogiikka. Kontrollioivan ohjaustavan (Dalhberg & Moss, 2004) käyttö oli hyvin vähäistä, mihin melko lyhyt havainnointijakso saattoi osaltaan vaikuttaa. Jatkossa olisikin tärkeää havainnoida tarkemmin autonomiaan tuen ja sitä rajoittavan kontrollin vuorottelua varhaiskasvatuksen eri tilanteissa.

Kaikki lastentarhanopettajat painottivat lapsen autonomian tukemisessa lapsen päivittäisen havainnoimisen tärkeyttä, mikä mahdollisti lapsen tarpeiden tunnistamisen sekä lapsen oikea-aikaisen ja yksilöllisen tukemisen (Opetushallitus, 2016; ks. myös Ryan & Deci, 2006). Erityisen paljon lastentarhanopettajat korostivat lasten yksilöllisen kohtaamisen ja lapsen kanssa keskustelemisen merkitystä autonomian tukemisessa (Curby ym., 2013). Heille oli myös tärkeää antaa mahdollisuuksia lasten itsenäiselle toiminnalle sekä valintojen ja päätösten tekemiselle. Tällaisten ohjaustapojen onkin nähty olevan keskeisiä lapsen autonomian pedagogisessa tukemisessa (ks. Jang ym., 2010; Reeve & Jang, 2006; Reeve ym., 2004).

Tässä tutkimuksessa tunnistettiin viisi erilaista lapsen autonomian tukemisen ohjaustapaa. Näistä ohjaustavoista muodostetut kuvaukset (hoivaava, läsnä oleva, rohkaiseva, hassutteleva ja yhteisöllisyyttä rakentava ohjaustapa) havainnollistavat autonomian tukemisen pedagogisia tapoja varhaiskasvatuksessa. Lämmin ja luottamuksellinen opettaja-lapsi suhde sekä lapsen kohtaaminen korostuivat erityisesti hoivaavassa ohjaustavassa, jossa keskeistä oli turvallisen kiintymyssuhteen muodostuminen. Rohkaisevassa ja hassuttelevassa ohjaustavassa puolestaan painottuivat lapsen vahvan itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen tukeminen sekä oppimisen ilon ja myönteisen kasvatusilmapiirin vaaliminen. Läsnä olevassa ohjaustavassa korostuivat lapsen itseohjautuvuuden ja itsesäätelytaitojen tukeminen. Yhteisöllisyyttä rakentavassa ohjaustavassa keskiössä oli lapsen sosiaalisen motivaation ja toimintakyvyn tukeminen. Kuten aiemmin mainitsimme, tutkimusaineistostamme oli tunnistettavissa vain vähän lasta kontrolloivia ohjaustapoja. Opettajat kertoivat käyttävänsä kontrolloivia ohjaustapoja sellaisissa tilanteissa, joissa lasten turvallisuus, yksilön tai ryhmän lasten hyvinvointi tai opettajien tärkeinä pitämät arvot, kuten tasavertaisuus tai oikeudenmukaisuus olivat lapsiryhmässä uhattuina. Opettajien käyttämä kontrolli näyttäytyikin tässä tutkimuksessa myönteisenä lasten hyvinvoinnista ja oikeuksista huolehtimisena toisin kuin aiemmissä tutkimuksissa (Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2006). Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkimusaineiston pohjalta muodostetut

kuvaukset erilaisista ohjaustavoista ilmentävät lapsen autonomian tukemisen moninaisuutta.

Lopuksi tarkastelemme koko tutkimuksen *luotettavuuden ja eettisyyden* keskeisiä kysymyksiä. Noudatimme tutkimuksen tekemisen eettisiä periaatteita kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Esimerkiksi pyysimme tutkittavien kunnista ja heiltä itseltään tutkimusluvut, anonymisoimme aineistot sekä käsitelimme tutkittavien tuottamaa aineistoa huolellisesti ja tarkasti. Toteutimme koko analyysiprosessin systemaattisesti ja huolellisesti, mikä lisää tutkimustulosten luotettavuutta (esim. Patton, 1999). Lisäksi pyrimme lisäämään tutkimuksen luotettavuutta tutkijatriangulaation avulla aineiston analyysivaiheissa. Tämän lisäksi hyödynsimme myös aineistotriangulaatiota. Vertasimme eri aineistoja analyysiprosessin aikana toisiinsa ja havaitsimme, että aineistot sopivat yhteen ja täydensivät toisiaan. Liitimme tuloksiin runsaasti autenttisia aineisto-otteita auttaaksemme lukijaa arvioimaan tutkimustuloksia. Avoimuuden takaamiseksi järjestimme myös keskustelutilaisuuden, jossa kerroimme tutkittaville havainnoistamme ja tutkimustuloksistamme.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan todeta, että kyseessä oli suhteelliseen pieneen (n=6) tutkittavien määrään perustuva laadullinen tutkimus, joten kuvaamamme tulokset eivät ole välttämättä laajasti yleistettävissä. Pienestä osallistujien määrästä huolimatta tutkimusaineistoa voidaan pitää kuitenkin monipuolisena ja rikkaana. Tutkimus valottaa tärkeitä näkökulmia autonomian ymmärtämiseen ja tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Kuten tuloksemme osoittavat, lastentarhanopettajat näkivät autonomian moniulotteisena ja he pyrkivät tukemaan lapsen autonomiaa erilaisia ohjaustapoja hyödyntämällä ja jokaisen lapsen yksilöllisyyttä kunnioittaen. Tutkimuksen tieteellinen merkitys on siinä, että se tuo havainnollisesti esille lastentarhanopettajien työssään hyödyntämiä lapsen autonomian tukemisen pedagogisia toimintatapoja. Erityisen tärkeänä teemana näyttäytyi tutkimusaineistossa lapsen sensitiivinen kohtaaminen ja turvallisen opettaja-lapsi-suhteen rakentaminen (ks. myös Salminen, 2014). Jatkossa olisi tärkeä selvittää, missä määrin tutkimuksessa tunnistettuja opettajien ohjaustapoja voisi hyödyntää autonomian tukemisen kehittämisessä. Lisäksi olisi tärkeää selvittää tarkemmin, millaisia koko ryhmän pedagogisia ohjaustapoja lastentarhanopettajat käyttävät tukiessaan lasten autonomisuutta. Toivomme, että tuloksemme haastavat lastentarhanopettajia pohtimaan omia autonomian tukemisen ohjaustapojaan sekä lapsituntemuksen ja turvallisen opettaja-lapsi -suhteen merkitystä autonomian tukemisessä varhaiskasvatuksessa.

Lähteet

- Alasuutari, M. & Karila, K. (2010). Framing the picture of the child. *Children & Society*, 24(2), 100–111.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Chirkov, V., & Ryan, R.M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents. Common effect on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618–635.
- Cortazzi, M. (2014). *Narrative analysis*. London: Routledge.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology*, 51(5), 557–569.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2004). *Ethics and politics in early childhood education*. Milton Park, Abingdon, Oxfordshire: Routledge Falmer.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Dix, T., Stewart, A.D., Gershoff, E.T., & Day, W.H. (2007). Autonomy and children's reactions to being controlled: Evidence that both compliance and defiance may be positive markers in early development. *Child Development*, 78(4), 1204–1221.
- Eklund, K. & Heinonen, J. (2013). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 216–235). Jyväskylä: NMI.
- Grolnick, W.S. & Seal, K. (2007). *Pressured parents, stressed-out kids: Dealing with competition while raising a successful child*. New York, NY: Prometheus Books.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600.
- Kettukangas, T. (2017) *Perustoiminnot –käsite varhaiskasvatuksessa*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 110.
- Koivula, M., Gregoriadis, A., Rautamies, E., & Grammatikopoulos, V. (2017). Finnish and Greek early childhood teachers' perspectives and practices in supporting children's autonomy. *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2017.1359583
- Onnismaa, E.-L. (2010). *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatuskirjoissa 1967-1999*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:94. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus.

- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research, 34*(5), 1189–1208.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa A. J. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life history and narrative* (s. 5–23). London: Falmer Press.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist, 44*(3), 159–175.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 537–548.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209–218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147–169.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods of the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. A. (2009). Social- emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 162–179). New York, NY: Guilford.
- Rusanen, E. (2011). *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Helsinki: Finn Lectura.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic Motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality, 74*(6), 1558–1585.
- Ryan, R.M., Deci, E.L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. Teoksessa D. Chicchetti (toim.), *Developmental Psychopathology. Theory and method* (3. painos, s. 385–438). London: Wiley.
- Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Kasser, T., & Deci, E.L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. Teoksessa P.M. Gollwitzer & J.A. Bargh (toim.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (s. 7–26). New York, NY: Guilford.
- Sabol, T.J. & Pianta, R.C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213–231.
- Salminen, J. (2014). *The teacher as a source of educational support. Exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 512.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (s. 170–183). London: Sage.

Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M., & Turner, J. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110.

Turja, L. (2011). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään. Suomen varhaiskasvatus ry:n verkkolehti*, 24–35. Noudettu: <http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>. (Luettu 12.10.2017).

Varhaiskasvatuslaki . (580/2015). Noudettu: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. (Luettu 2.4.2017).