

“Sitten kun tulee tutuksi nää paikat, ei tartte enää niin
paljoo jonottaa ja oottaa”

**Lasten ja kasvattajien välisten valtasuhteiden
muotoutuminen esiopetuksen aloitusvaiheessa**

Hanna Nieminen & Maija-Leena Tuomela

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Nieminen, Hanna & Tuomela, Maija-Leena. 2024. Lasten ja kasvattajien välisten valtasuhteiden muotoutuminen esiopetuksen aloitusvaiheessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 69 sivua.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltiin lasten ja kasvattajien välisten valtasuhteiden muotoutumista osana kasvatusinstituution toimintaa. Vallan määrittelyssä nojaututaan Foucault'iin, jonka mukaan valta rakentuu sosiaalisissa suhteissa ja se nähdään vapautena toimia ja tuottaa valtaa (Foucault, 1982).

Tutkimus toteutettiin osana *Trace in ECEC* - hanketta. Tutkimusaineisto koostui etnografisista kenttämuistiinpanoista, videoista ja leikkihaastatteluista. Aineistonkeruu toteutettiin havainnoimalla suomalaisen esiopetusryhmän toimintaa. Tutkimukseen osallistui 27 lasta ja seitsemän kasvattajaa. Temaattisen sisällönanalyysin avulla tunnistettiin kolme lasten ja kasvattajien välisiä valtasuhteita kuvaavaa tyyppiä; rajoittava valtasuhde, ohjaileva valtasuhde ja mahdollistava valtasuhde. Kasvattajien toiminta vaikutti merkittävästi siihen, millainen valta-asema lapsille muotoutui suhteessa.

Tutkimuksessa havaittiin, etteivät valtasuhteet olleet pysyviä vaan niissä tapahtui muutosta. Alussa kasvattajien valta-asema oli vahva ja lasten vallan mahdollisuudet jäivät pieniksi. Vähitellen kasvattajat mahdollistivat lapsille aktiivisemmän vallan tuottamisen, jolloin valtasuhteesta muotoutui tasavertaisempi. Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että kasvattajien tulisi kiinnittää esiopetuksen aloituksessa enemmän huomiota toimintakulttuurin rakentamiseen yhdessä lasten kanssa, sen sijaan että lapset tutustutetaan valmiin toimintakulttuurin käytänteisiin.

Asiasanat: lapsi, kasvattaja, valtasuhde, esiopetus, aloitus

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	4
2 VALTA SOSIAALISENA SUHTEENA	6
2.1 Valta Foucault'n määrittelemänä	6
2.2 Valtasuhteiden muotoutuminen esiopetuksen aloituksessa.....	8
2.3 Valta lapsille mahdollistettuna vapautena toimia	11
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	15
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys	15
3.2 Tutkimuskonteksti.....	16
3.3 Tutkittavat ja aineiston keruu	17
3.4 Aineiston analyysi	19
3.5 Eettiset ratkaisut	22
4 TULOKSET	26
4.1 Rajoittava valtasuhde.....	26
4.2 Ohjaileva valtasuhde.....	34
4.3 Mahdollistava valtasuhde	38
5 POHDINTA.....	45
5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	45
5.2 Tutkimuksen arviointi	48
5.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset.....	53
LÄHTEET	55
LIITTEET.....	69

1 JOHDANTO

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan lasten ja kasvattajien välisiä valtasuhteita osana kasvatusinstituution toimintaa. Tutkimus sijoittuu lasten elämässä vaiheeseen, jossa he ovat juuri aloittaneet esiopetuksen. Siirtyessään varhaiskasvatussyksiköistä esiopetukseen, lapset kohtaavat uuden toimintaympäristön lisäksi paljon uusia vuorovaikutussuhteita. Yksi näistä suhteista on lasten ja kasvattajien välinen suhde, jonka muotoutumista tässä tutkimuksessa tarkastellaan vallan näkökulmasta. Kuten Castells (2009) on todennut, ”aina kun on kyse ihmisten välisistä suhteista, on valta jossain muodossa yhteydessä vuorovaikutukseen”.

Kasvatustehtävään liittyvien vastuiden ja velvoitteiden vuoksi lasten valta-asema on riippuvainen kasvattajista (Alanen, 2014; Sevón, 2015). Kasvattajien velvollisuutena on noudattaa esiopetusta koskevia opetussuunnitelmia sekä sitä määrittäviä lakeja ja määräyksiä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018; Perusopetuslaki- ja asetus 628/1998; Opetushallitus 2014; 2021). Opetussuunnitelmat ohjaavat kasvattajia huomioimaan lasten osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden esiopetuksen arjessa (Opetushallitus 2014; 2021). Myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa korostuu lasten näkemysten huomioimisen tärkeys (ks. YK:n Lapsen oikeuksien sopimus, 1989).

Kasvattajista riippuu, minkä verran he mahdollistavat lapsille vapautta vallan tuottamiseen (ks. Foucault, 1982). Vaikka lasten osallisuus nähdään vallitsevana arvona, ei sen toteutuminen ole itsestään selvää ja osallisuuden käytänteet varhaiskasvatuksen kentällä vaihtelevat (Heikka, Hujala & Turja, 2009; Sevón ym., 2021; Sevón ym., 2024; Theobald, 2019). Kasvattajilla on valta päättää, miten ja missä laajuudessa lasten näkemykset esiopetuksessa huomioidaan.

Lapsen aktiivista toimijuutta oman toimintaympäristönsä rakentajana pidetään yhtenä sosiologisen lapsuudentutkimuksen lähtökohtana (James ym., 1998; Lehtinen, 2000). Lapsuudentutkimuksen yksi merkittävä kysymys onkin,

minkä verran lapsille mahdollistetaan sellaista toimijuutta, jolla on oikeasti merkitystä ja jolla voidaan aikaansaada muutoksia (Wyness, 2012). Lapsilta saatetaan kysellä asioita, mutta silti heidän äänellään ei ole merkitystä todellisessa päätöksenteossa (Kiili, 2016; Warming, 2019). Tämän vuoksi tarvitaan kehittämistyötä sen eteen, että lasten osallisuus, valta ja toimijuus toteutuisivat (Tesar, 2017). Lasten näkökulmien tavoittaminen on tärkeää myös siksi, koska välttämättä aikuisten näkökulmat lasten kokemuksista eivät vastaa lasten omia näkökulmia (Dockett & Perry, 2013).

Valtaa on tutkittu varhaiskasvatuskontekstissa aika vähän. Emma Koiton (2021) pro gradu -työstä saatiin tähän tutkimukseen hyviä vinkkejä käytettävistä lähteistä. Koitto on tutkimuksessaan tarkastellut lasten ja kasvattajien välisiä valtasuhteita pienten, alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös valtasuhteita, mutta ollaan kiinnostuttu siitä, miten lasten ja kasvattajien väliset valtasuhteet alkavat muotoutua, kun lapset aloittavat esiopetuksen uudessa toimintaympäristössä. Aihetta lähestytään havainnoimalla lasten ja kasvattajien välisiä vuorovaikutustilanteita päivittäisen esiopetustoiminnan yhteydessä. Vallan määrittelyssä nojaututaan Foucault'iin, jonka mukaan valta rakentuu sosiaalisissa suhteissa ja se nähdään vapautena toimia ja tuottaa valtaa (Foucault, 1982). Tutkimuksen avulla pyritään lisäämään tietoa valtasuhteiden merkityksestä esiopetuksen aloitusvaiheessa.

2 VALTA SOSIAALISENA SUHTEENA

2.1 Valta Foucault'n määrittelemänä

Valta on ilmiönä laaja (Foucault, 1982) ja sitä voidaan määritellä monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa valtaa tarkastellaan vuorovaikutussuhteissa ja -tilanteissa rakentuvana ilmiönä ja nojaututaan vallan suhdeluonnetta korostavan valtateoreetikko Michel Foucault'n valtanäkemyksiin. Foucault'n mukaan valta on olennainen osa kaikkea sosiaalista kanssakäymistä, laaja valtasuhteiden verkko, jossa kaikilla vuorovaikutussuhteessa olevilla toimijoilla on valtaa suhteessa toisiinsa (Heiskala, 2001).

Foucault'n (1982) mukaan valtasuhteessa on kyse yksilön toimimisesta tiettyjen sääntöjen ja ehtojen mukaisesti. Valtasuhteet tarjoavat suhteessa oleville sellaisen toimintatavan ja identiteetin, joka tekee heistä subjekteja. Tarkasteltaessa valtaa suhteenä, tulee suhteen molempia osapuolia tarkastella toimivina subjekteina (Nuutinen, 1994). Subjekti on aina alisteinen jonkun toisen hallinnalle ja riippuvuudelle, sillä valta edellyttää toista toimijaa, johon valtaa voidaan harjoittaa. Valta ei ole ainoastaan vallan käyttöä toisia kohtaan vaan myös tapa jolla muokataan toisia. Sen lisäksi että valta määrittyy suhteessa toisiin, vaikuttaa valta myös subjektiin. Omaan valtasuhteeseen liittyy oma positio eli asema. Valtasuhteet ovat hierarkisia ja menevät osittain päällekkäin. (Foucault, 1982)

Foucault'n (1980) mukaan vallalla pyritään normaalin subjektin kasvattamiseen. Hänen mukaansa normalisoivan vallan tarkoituksena on valvoa, että itseä normalisoiva subjekti toteutuu. Sen toteutuessa ei valtaapitävien tarvitse enää hallita kuritoimenpiteillä (Foucault, 1980). Valvonnan ja kurinpidon tavoitteena on saada aikaan itsekuria, joka puolestaan ohjaa yksilön käytöstä ja luo näin kurinpidosta itseään vahvistavan järjestelmän (Husa, 2012).

Foucault'n (1982) mukaan vallalla on eri muotoja. Sellaisia vallankäyttötapoja hän vastusti, jotka voidaan nähdä normalisoivana hallintana, koska ne rajoittavat yksilön vapautta toimia (Alhanen, 2007). Foucault'n (1982) mukaan vallassa on kyse vapaudesta; vapaudesta omien oikeuksien puolustamiseen ja valtasuhteen toiselle osapuolelle mahdollistetusta vapaudesta toimia. Foucault'n (1982) mukaan valtasuhteelle on tyypillistä, että vallankäyttöä pyritään perustelemaan. Toisten käyttäytymisen sääteleminen, toimintaehtojen asettaminen ja tietoisesti tavoiteltujen tulosten tavoittelu on Foucault'n mukaan vallankäyttöä. (Foucault, 1982). Kasvatuksessa kasvattajien valta-asemaa suhteessa lapsiin perustellaan kasvattajien vastuilla ja velvoitteilla, joita kasvatusinstituutiossa toimiminen heille asettaa. Kasvatuksessa tuloksen tavoittelun voidaan ajatella olevan kasvattajien asettamia odotuksia ja tavoitteita, joita he pedagogiselle työlleen asettaa. Tässä tutkimuksessa vapaus liitetään siihen, kuinka vapaita lapset ovat toimimaan ja tuottamaan omaa valtaa.

Foucault'n (1982) mukaan vallan avulla voidaan yhtä lailla ylläpitää kuin muuttaa olemassa olevia käytänteitä ja rakenteita. Näin ollen vallan avulla voidaan joko mahdollistaa tai rajoittaa muutosten tapahtumista. Aina vallalla ei ole välitöntä tai suoraa vaikutusta, vaan se voi rakentua nykyhetken lisäksi myös tulevaisuudessa. Vallan ylläpitäminen liittyy Foucault'n mukaan hallintavaltaan ja siihen liittyy vallan kohteiden ohjaamista ja valvontaa. Hajottavalla vallalla Foucault viittaa siihen, miten vallan avulla voidaan muuttaa olemassa olevia rakenteita. Usein valta sisältää sekä hallitsevia että hajottavia elementtejä. Usein valta on myös tuottavaa ja luovaa, ja se pyrkii luomaan jotakin uutta. Vallan tuottavuutta voidaan tarkastella myös sen perusteella, mitä vallasta seuraa (Foucault, 1982)

Foucault'n (1982) mukaan instituutiot on erilaisia ja kunkin instituution omat säännöt ja rakenteet vaikuttaa siihen, millaista valtaa instituutio tuottaa. Foucault'n ajatuksia on sovellettu jonkun verran myös kasvatusinstituutioita käsittelevissä tutkimuksissa, vaikkei Foucault ollut varsinainen kasvatussociologi (Holligan, 2000; Husa, 2012; Kuukka, 2015; Lehtinen, 2000;

Loizou, 2011; Siippainen, 2018; Strandell, 2012). Nämä tutkimukset antavat tukea sille, että Foucault'n näkemyksiin voidaan nojautua myös tässä tutkimuksessa.

2.2 Valtasuhteiden muotoutuminen esiopetuksen aloituksessa

Suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista lapsista oli osallistunut esiopetusta edeltävänä vuonna varhaiskasvatukseen, jonka yksiköistä lapset siirtyivät aloittamaan esiopetuksen koulun yhteydessä toimivissa esiopetustiloissa. Silloin kun lasten varhaiskasvatusyksiköissä ei järjestetä esiopetusta, vaan he aloittavat esiopetuksen koululla tai muissa esiopetustoiminnalle osoitetuissa tiloissa, kohtaavat lapset muutosta siirtyessään edellisen paikan toimintakulttuurista uuteen.

Tässä tutkimuksessa ei vertailla toimintakulttuurissa tapahtuneita muutoksia varhaiskasvatus- ja esiopetusyksikön välillä. Sen sijaan tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten ja kasvattajien välisten valtasuhteiden muotoutumista tilanteessa, jossa yhteisen toimintakulttuurin rakentuminen kasvattajien ja uuden lapsiryhmän välillä alkaa. Kun lapset ja kasvattajat alkavat tutustua toisiinsa, alkavat myös heidän väliset suhteet rakentua. Silloin kun kyse suhteista ja vuorovaikutuksesta, liittyy niihin myös valtaa (Castells, 2009). Tässä tutkimuksessa valtaa tarkastellaan lasten ja kasvattajien välisissä suhteissa, joissa molemmat osapuolet nähdään toimijoina, joilla on valtaa toisiinsa (ks. Foucault 1980; Nuutinen, 1994).

Kuten johdannossa todettiin, asettaa kasvattajien institutionaalinen asema ja tavoitteellinen kasvatustehtävä lapset ja kasvattajat erilaisiin asemiin suhteessa valtaan (Alasuutari, 2009; Nuutinen, 1994; Sevón, 2015; Warming, 2019). Suhteesta heidän välillään muotoutuu väistämättä epätasavertainen ja kasvattajille tulee tietynlainen auktoriteettiasema suhteessa lapseen (Alanen, 2014; Nuutinen, 1994). Lasten toimintamahdollisuudet riippuvat kasvattajien tavoista toimia (Sevón ym., 2021; Warming, 2019).

Myös esiopetuksen aloituksessa voidaan nähdä, että kasvattajien toimintatavoista riippuu, miten he alkavat rakentaa yhteisiä toimintakäytänteitä

uuden lapsiryhmän kanssa ja miten lasten ja kasvattajien väliset valtasuhteet alkavat muotoutua. Silloin kun kasvattajat päättävät asioista ja odottavat lasten sopeutuvan päätöksiin, määräytyvät arjen rutiinit pitkälti kasvatusinstituutiosta käsin, eivätkä lapset pääse vaikuttamaan toiminnan rakentumiseen (Huf, 2013; Kiili ym., 2005).

Lapset hakevat sopeutumista uuteen ympäristöön vuorovaikutuksessa kasvattajien kanssa (Alanen, 2009; Lam & Pollard, 2006; Lynch, 2017; Soja, 1996). Vuorovaikutuksessa keskeistä on yhteinen vuoropuhelu ja neuvottelu. Saavuttaakseen lapsen kanssa vuorovaikutteisen suhteen, kasvattajan tulisi yhdistää oma tietämyksensä lapsilta tulleisiin ideoihin (Borg & Samuelsson, 2022). Kun kasvattaja tunnistaa lapsen merkitykselliset kokemukset ja asettuu hänen kanssaan vuorovaikutteiseen keskusteluun, lapsen toimijuus vahvistuu (Kangas & Brotherus, 2017; Stenvall, 2018).

Strandell (1996) kuvaa lasten ja kasvattajien välisissä neuvotteluissa heille muodostuneita asemia hallinnan-, kysymisen- ja lasten omatoimisuutta korostavien neuvontakulttuureiden avulla. Hänen tutkimustulostensa mukaan hallinnan kulttuuria kuvaa vuorovaikutus, jossa kasvattajat eivät jätä tilaa lasten omatoimisuudelle, vaan järjestävät lapsille toimintaa ja ohjaavat heitä siirtymään päiväjärjestyksessä eteenpäin. Kysymisen kulttuurissa lasten ja kasvattajien yhteinen neuvottelutila täyttyy pääosin lasten esittämistä kysymyksistä, joilla he pyrkivät selvittämään asioita tai pyytävät kasvattajilta lupaa saada tehdä jotakin. Lasten osallistuminen vuorovaikutukseen on aktiivisempaa ja neuvotteluissa käytetty puhe jakaantuu tasaisemmin lasten ja kasvattajien kesken. Lasten omatoimisuutta korostavassa neuvottelukulttuurissa lapset pääsevät osallistumaan aktiivisesti yhteisiin neuvotteluihin ja myös arjen käytäntöjen rakentumiseen.

Strandell (2012) on tutkinut kasvattajien lapsiin kohdistamaa valtaa myös analysoimalla Foucault'n hallinnan käsitettä. Strandell'n tutkimustulosten mukaan kasvattajien valta voidaan nähdä lasten osallistumisesta mahdollistavana tai rajoittavana hallintana. Tuloksissaan hän kuvaa mahdollistavan hallinnan mallia sellaiseksi, jossa korostuu lasten omatoimisuus ja vapaus toimia.

Strandell'n kuvaama toimimisen vapaus liittyy Foucault'n valtakäsitykseen, jonka mukaan valtaan sisältyy vapaus sen tuottamiseen (ks. Foucault, 1982). Vapaus tarkoittaa Strandell'n mukaan lapsille tarjottua mahdollisuutta tehdä itseä koskevia päätöksiä ja ottaa niistä vastuu, ei lasten mielitekojen toteuttamista. Hänen mukaansa kasvattaja ei siirrä valtaansa lapsille, vaan pyrkii valtaistamaan lapsia. Valtaistamisella hän tarkoittaa lasten omatoimisuuden vahvistamista. Strandell'n mukaan kasvattajien mahdollistavan hallinnan ansiosta lasten neuvotteluasemasta muotoutuu vahvempi ja suhteesta kasvattajiin läheisempi. Kasvattajien lapsiin kohdistuva ohjaus näkyy mahdollisuuksien antamisena ja lasten valintojen helpottamisena. (Strandell, 2012)

Toinen Strandell'n (2012) tutkimustuloksissa esitetty kasvattajien valtaa kuvaava malli on rajoittavan hallinnan malli, joka perustuu kasvattajien auktoriteettiasemaan ja jossa lasten asema jää passiiviseksi. Valta ja vastuu on kasvattajilla, joiden tavassa tehdä työtä korostuu lapsiryhmän hallinta. Siitä jos kasvattajat kohdistavat puheensa jatkuvasti koko lapsiryhmälle, voi Strandell'n mukaan seurata puheen kohtaamattomuuden ongelma, jolloin puhe ei kohdistu kunnolla kenellekään. Strandell'n mukaan kasvattajien jatkuvasta ohjeistamisesta ja lasten kontrolloimisesta voi puolestaan seurata, että lapset jäävät riippuvaiseksi kasvattajien ohjeistuksesta eivätkä rohkene toimia omatoimisesti. Jos kasvattajien auktoriteettiasema ja ohjaus on ollut vahvaa, lapset oppivat siihen ja odottavat että heitä jatkuvasti ohjeistetaan. (Strandell, 2012)

Valtasuhteiden rakentumista esiopetuksen aloituksessa on tietääksemme tutkittu aika vähän. Sen sijaan enemmän on tehty tutkimuksia varhaiskasvatuksen arjen organisoinnin näkökulmasta. Näiden tutkimusten mukaan kasvattajien organisointi näkyy erityisesti heidän vahvistamien tilallisten ja ajallisten käytänteiden kautta, joihin liittyvät järjestelyt kietoutuvat tiiviisti toisiinsa (Loizou, 2011; Nordin-Hultman, 2004; Strandell, 1996). Tilaan ja aikaan liittyviä järjestelyitä voidaan verrata ikään kuin lukujärjestyksiin, joissa kukin tila on järjestetty tiettyä toimintoa varten ja kasvattajan laatimasta

järjestyksestä riippuu, missä milloinkin ollaan (Paju, 2005). Tutkimukset osoittavat, että aikataulujen lisäksi kasvattajat ohjaavat lasten käyttäytymistä muun muassa jonoilla ja istumajärjestyksillä (Jenks, 2001).

Edellä kuvattujen ajallisten ja tilallisten käytänteiden lisäksi lasten asemaan vaikuttavat erilaiset säännöt ja rutiinit, joita kasvattajat pyrkivät toteuttamaan (Corsaro, 2000; De Moll & Betz, 2016; Loizou, 2011; Williams & Williams, 2001). Erityisesti sääntöjen ja normien perustelemattomuus rajoittaa lasten vaikutusvaltaa (Salonen ym., 2022). Myös kaavamaisten rutiinien on todettu rajoittavan lasten vapautta toimia (Loizou, 2011; Nordin-Hultman, 2004; Tesar, 2017).

Kun tarkastellaan toimintakulttuurin rakentumista, voidaan todeta ettei siitä tule valmista, vaan käytänteistä neuvotellaan kasvatusyhteisöissä koko ajan (Rinaldi, 1998; Strandell, 1996). Samoin neuvotellaan lasten ja kasvattajien välisistä suhteista, jotka ovat dynaamisia ja muuttuvia (Siippainen, 2015).

2.3 Valta lapsille mahdollistettuna vapautena toimia

Foucault'n (1982) mukaan vallassa on kyse vapaudesta; vapaudesta omien oikeuksien puolustamisessa ja valtasuhteen toiselle osapuolelle mahdollistetusta vapaudesta toimia. Silloin kun tarkastellaan lasten vapautta valtaan, on samalla kyse heidän suhteista kasvattajiin, koska lasten valta riippuu pitkälle kasvattajien tavasta toimia. Lasten toimijuudesta kirjoitetaan tutkimuksissa enemmän mitä lasten vallasta. Koska vallalla on nähty olevan yhteys toimijuuden toteutumiseen; yksilön kykyyn ja mahdollisuuteen toimia ja vaikuttaa (Leonard, 2015; Seidman, 2016), käsitellään lasten valtaa tässä luvussa myös lasten toimijuuteen pohjautuvien tutkimusten kautta.

Tutkimusten mukaan lasten toimijuus uudessa ympäristössä lisääntyy, kun he oppivat toimimaan instituution odottamalla tavalla (Lehtinen & Vuorisalo, 2007; Strandell, 1996). Kasvattajien odotukset liittyvät usein vuorovaikutuksellisiin arjen tilanteisiin, joissa he odottavat lasten toimivan tietyllä tavalla. Institutionaalinen tietämys on lasten haltuun saamaa tietoa niistä

aikuislähtöisistä odotuksista, säännöistä ja toimintatavoista, joita toimiminen kyseisessä instituutiossa heiltä vaatii (Hutchby & Moran-Ellis, 1998). Tähän voidaan laskea kuuluvaksi myös lasten itsensä rakentamat odotukset, säännöt ja toimintatavat, jotka voivat olla erilaisia mitä kasvattajilla. Loppujen lopuksi nämä yhdessä määrittelevät ne mahdollisuudet, joiden puitteissa lapset voivat toteuttaa itseään toimijoina (Lehtinen & Vuorisalo, 2007). Lasten institutionaalisen tietämyksen kasvaessa, muuttuu kasvattajien rooli heitä kohtaan enempi ohjaavampaan suuntaan (Alasuutari & Markström, 2011; Siippainen, 2018; Kronviqst, 2006).

Kun lapset oppivat toimimaan odotusten vaatimalla tavalla, voidaan lasten omatoimisuus nähdä vallan näkökulmasta itsekurina (Strandell, 1996). Itsekurissa lasten sisäistämä ulkoinen kontrolli muuttuu näkymättömäksi (emt.). Palataan siis Foucault'n (1980) vallan ytimeen, joka on normaalin subjektin kasvattaminen (ks. luku 2.1). Kasvattajien normalisoivan vallan ja valvonnan avulla on saavutettu lasten kuuliaisuus ja itsekuri, joka ohjaa nyt heidän käyttäytymistä luoden kurinpidosta ja valvonnasta itseään vahvistavan järjestelmän (Husa, 2012).

Jos lasten kuulemiseen piilotetaan vallankäyttöä, on lasten lopulta sopeuduttava kasvattajien tahtoon (Moran-Ellis & Sünker, 2018). Tällöin näkyvä auktoriteetti korvautuu näkymättöminä vallan ja hallinnan tekniikoina, jotka lopulta paljastavat kasvatuksellisen vallankäytön (Puolimatka, 1999). Sevón ja kumppanit (2024) pohtivatkin, kuinka todellisia lasten vallan mahdollisuudet käytännössä ovat. Lasten osallisuusosoikeuksien kannalta kyse on siitä, kuinka osallisuuden arvostus saadaan näkymään kasvattajien toiminnassa (Sevón ym., 2021).

Lasten valta voi näyttäytyä vastustuksena kasvattajien valta-asemaa kohtaan (Salonen ym., 2022). Mikäli lapset pyrkivät noudattamaan sääntöjä vastoin tahtoaan (Siippainen, 2018), saattaa itsen hallinta ohjata lapsia myös alistumaan (Alhanen, 2007). Tutkimusten mukaan kasvattajat saattavat tulkita lasten vastustuksen tottelemattomuudeksi, näkemättä sitä lasten valtaoikeuksien neuvotella tilanteista (Kuczynski ym., 2018; Sevón, 2015). Mikäli kasvattajat

kuulevat ja pysähtyvät pohtimaan syitä lasten vastustuksen takana, voivat lasten vastustusta ilmaisevat mielipiteet herätellä keskustelua sääntöjen olemassaolon tarpeellisuudesta (Salonen ym., 2022; Salonen ym., 2020). Vertaisryhmänsä voimin lasten olisi mahdollista haastaa kasvattajien auktoriteettiasemaa vahvemmin (Corsaro, 2005).

Tutkimukset osoittavat lasten kokevan omien vaikutusmahdollisuuksiensa olevan pieniä ja asemansa jossain määrin alisteisiksi suhteessa kasvattajiin (Kiili, 2016; Lehtinen, 2000; Roos, 2015; Warming, 2019). Lapset kokevat päiväkodin toimintatavat ennalta määrättyinä ja valmiiksi annettuina (Roos, 2015). Tutkimusten mukaan lapset kokevat omaavansa eniten vaikutusvaltaa vapaan leikkitoiminnan ja ulkoiluiden aikana (Lehtinen, 2000; Virkki, 2015) Lasten mielestä ulkona leikkiminen on vapaampaa mitä sisällä leikkiminen (Rusanen, 2008).

Vallan näkökulmasta vapaa leikkitoiminta voi näyttäytyä lapsille aika näennäisenä, mikäli kasvattajat kovin vahvasti määrittelevät leikin rakenteita, esimerkiksi rajaamalla leikkipaikkoja tai leikkijöiden määrää (Roos, 2015). Tästä on kyse esimerkiksi monessa suomalaisessa päiväkodissa käytetyissä leikkialuetauluissa. Kyseessä on kasvattajien rakentama malli, jonka ajatellaan mahdollistavan lasten osallisuuden toteutumista helpottamalla muun muassa kaverivalintojen tekemistä (Roos, 2016). Tiukasti toteutetut leikkialuetaulut näyttäytyvät kuitenkin kasvattajien vallankäyttönä ja rajoittavat lasten osallisuutta estämällä leikkien kehittymistä ja luovien leikkien syntymistä (Leinonen, 2014). Tällöin hyvä pyrkimys mahdollistaa lasten osallisuuden ja toimijuuden toteutumista tuottaakin lapsille lisää kontrollia ja rajoituksia (Roos, 2016).

Edellä viitatus valinnanvapauden lisäksi toimijuus tarkoittaa lapsille myös omatoimisuutta, joka voidaan nähdä lapsia voimaannuttavana kokemuksena (Loizou, 2011). Lasten omien kokemusten mukaan toimijuus merkitsee heille ennen kaikkea vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä, kun he pääsevät tekemään valintoja ja vaikuttamaan omilla ja lapsiryhmän asioissa (Virkki, 2015).

On tärkeä, että lapset pääsevät toteuttamaan itseään ja hyödyntämään osaamistaan riittävän haastavassa toiminnassa, jolloin he hyötyvät osaamisestaan parhaiten (emt.). Liian helppoja tehtäviä lapset pitävät tylsinä, mutta sopivan haastavista tehtävistä he kokevat onnistumisen tunnetta ja myös hauskuutta (Rusanen, 2008). Joskus lapset saattavat itsekkin asettaa liian kovia vaatimuksia itselleen ja yrittää liikaa (emt.).

Sen lisäksi että lasten valta-asemaa toimintakulttuurin rakentumisessa tarkastellaan lasten toimijuuden kautta, voidaan lasten osallistumisen mahdollisuuksia kuvata myös tilan käsitteillä. Mikäli lasten ei ole mahdollista osallistua tilojen rakentamiseen yhdessä kasvattajien kanssa, vaan kasvattajat järjestävät ja rakentavat tilat lapsia varten valmiiksi, voidaan puhua Raittilan (2008) mukaan lapsille tarjotuista tiloista. Käytännössä lapset saattavat käyttää omaa valtaansa siinä, kuinka he täyttävät tilat omalla toiminnallaan, jolloin lapsille tarjottu tila muuntuu eletyksi tilaksi (emt.). Lopulta eletty tila voi näyttäytyä hyvinkin erilaisena, mikä kasvattajien alkuperäinen tarkoitus on ollut tilaa rakentaessaan (Roos, 2015). Valtasuhteen kautta tätä tarkastellessa, voidaan puhua lasten omista vapaista mahdollisuuksista tehdä ja toteuttaa kasvuympäristöstään oman näköistä.

Kun valtaa tarkastellaan lapsille mahdollistettuna vapautena toimia, voidaan kysyä näkevätkö kasvattajat lapset aktiivisina, oman aseman ja sosiaalisten järjestysten rakentajina (ks. Lehtinen, 2000; Lehtinen & Vuorisalo, 2007). Usein kasvattajat saattavat aliarvioida lasten kykyä osallistua päätöksentekoon, vaikka Lansdownin (2010) tutkimuksen mukaan kyse on ennemminkin siitä, ettei lapsille ole annettu riittävästi mahdollisuuksia harjoitella päätösten tekemistä ja vastuunkantamista. Ennen kaikkea kasvattajien tulee aidosti luottaa lasten omiin vahvuuksiin toimia, ja olla aktiivisina toimijoina ja uskoa siihen, että lasten näkökulmat kantavat (Karila, 2013; Lansdown, 2010; Tesar, 2017).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan lasten ja kasvattajien välisten valtasuhteiden muotoutumista esiopetuksen aloitusvaiheessa. Vallan määrittelyssä nojaututaan Foucault'iin, jonka mukaan valta rakentuu sosiaalisissa suhteissa ja se nähdään vapautena toimia ja tuottaa valtaa suhteessa (Foucault, 1982). Valtasuhteiden muotoutumista tarkastellaan havainnoimalla lasten ja kasvattajien välistä puhetta ja toimintaa. Esiopetuksen arkea havainnoimalla pyritään syventämään ymmärrystä valtasuhteiden muotoutumisesta tilanteessa, jossa lapset ja kasvattajat ovat aloittamassa yhteistä esiopetusvuotta uudessa toimintaympäristössä. Tutkimuksen avulla pyritään lisäämään tietoa valtasuhteiden merkityksestä esiopetuksen aloituksessa.

Tutkimuskysymys on:

Miten lasten ja kasvattajien väliset valtasuhteet muotoutuvat kahden ensimmäisen esiopetuskuukauden aikana?

3.2 Tutkimuskonteksti

Tutkimus on osa Jyväskylän yliopistossa toteutettavaa *Trace in ECEC – Tracing children’s socio-spatial relations and lived experiences in early childhood education transitions -tutkimushanketta* (Rutanen, 2023). Tämä tutkimus sijoittuu varhaiskasvatuspolulla esiopetuksen aloitusvaiheeseen ja on toteutettu koulun yhteydessä toimivassa esiopetusryhmässä. Esiopetusryhmän ruokailut tapahtuivat koulun toisessa päädyssä sijaitsevassa ruokalassa, jonne kuljettiin koulun käytäviä pitkin.

Laadullinen tutkimus tavoittelee uusien näkökulmien löytämistä ja tiedon syventämistä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kun ihmisiä tutkitaan heille tyypillisessä ympäristössä, saadaan ilmiöstä monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa (Juuti & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa havainnoidaan lasten ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta esiopetusryhmän päivittäisen toiminnan yhteydessä.

Etnografisella tutkimusotteella tarkoitetaan tutkittavien luonnollisessa ympäristössä tapahtuvaa havainnointia, jossa tutkija on tietyn ajanjakson mukana yhteisön arjessa (Eskola & Suoranta, 2003; Lappalainen, 2007). Havainnoimalla tutkija rakentaa ymmärrystään yhteisön kulttuurista ja toimintatavoista (Eskola & Suoranta, 2014). Etnografista tutkimussuuntausta voidaan käyttää, kun halutaan analysoida inhimillisen toiminnan merkityksiä tutkittavan ilmiön sosiaalisesta luonteesta, tutkittavan joukon ollessa suhteellisen pieni (Atkinson & Hammersley, 1994). Edellä kuvatun perusteella voidaan todeta etnografisen menetelmän sopivan hyvin tähän tutkimukseen.

Tarkemmin tutkimuksessa on kyse institutionaalisesta etnografiasta, koska lasten ja kasvattajien välisiä valtasuhteita tarkastellaan osana kasvatusinstituution toimintaa. Balcomin ja muiden (2021) mukaan institutionaalinen etnografia yhdistää kokemukset osaksi instituutionaalisia rakenteita ja käytäntöjä sekä liittää ne myös osaksi siellä toimivaa yhteisöä. Näin ollen havainnot ei tulkita irrallisina, vaan on tarkasteltava myös sitä institutionaalista kontekstia, jossa toiminta tapahtuu.

Etnografinen tieto perustuu niihin tutkijoiden omiin havaintoihin ja kokemuksiin, joita tutkimuskohteesta kerätään (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). Kirjatuista havainnoista voidaan koota aineistoesimerkkejä, joita lainataan sitaateiksi tulososioon (Alasuutari, 2015). Analyysin avulla pyritään ymmärtämään ja selittämään, mikä havaintojen merkitys ja mielekkyys on ollut tutkittaville, tässä tutkimuksessa erityisesti lapsille. Analyysia tehdessään tutkijan tulkintoihin vaikuttaa muun muassa aiempi kokemus ja ymmärrys (Patton, 2014). Tulkinnanvaraisuuden vuoksi tutkijan on osattava jatkuvasti kyseenalaistaa omia tulkintojaan sekä oltava avoin aineiston sisältämille merkityksille (Atkinson & Hammersley, 2007; Högbacka & Aaltonen, 2015; Patton, 2002), sillä tulkinnat vaikuttavat aina jossain määrin tutkimustuloksiin (Patton, 2002). Tämän tutkimuksen molemmilla tutkijoilla on vuosien kokemus varhaiskasvatuksen opettajan työstä, jonka vuoksi meidän on kiinnitettävä erityistä huomiota avoimuuteen löytääksemme juuri tutkittavien lasten itsensä luomat merkityssisällöt toiminnalle. Parityön mahdollistama yhteinen reflektointi mahdollistaa meille omien tulkintojen kyseenalaistamisen.

3.3 Tutkittavat ja aineiston keruu

Kuten edellä kerroimme (ks. luku 3.2.), tutkimusaineisto on osa Trace in ECEC - tutkimushanketta. Suomesta hankkeessa on ollut mukana viisi lasta, heidän vaihtuvat ryhmänsä, kasvattajat ja vanhemmat, joista meidän tutkimukseen valikoitui Miska (nimi muutettu). Keräsimme aineistoa Miskan ja hänen esiopetusryhmänsä aloitusvaiheesta. Koska kyseisellä koululla toimi kaksi rinnakkaista esiopetusryhmää, jotka olivat jakaneet heille osoitetut fyysiset tilat keskenään ja jonkun verran tekemisissä toistensa kanssa, pyysimme suostumukset varmuuden vuoksi molempien ryhmien lapsilta ja kasvattajilta. Miskan esiopetusryhmästä tutkimuksessa oli mukana 16 lasta ja neljä kasvattajaa, rinnakkaisesta esiopetusryhmästä 11 lasta ja kolme kasvattajaa. Lisäksi tutkimuksessa oli mukana satunnaisempia työntekijöitä, kuten varahenkilöitä tai sijaisia.

Etnografisen lähestymistavan tyypilliset aineistonkeruutavat ovat havainnointi ja haastattelu (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018), joita olemme myös omassa tutkimuksessa hyödyntäneet. Etnografista tutkimusta tehdessään tutkija kirjoittaa havainnoistaan muun muassa kenttämuistiinpanoja (Papen, 2020). Kenttämuistiinpanojen ja haastatteluiden lisäksi keräsimme aineistoa videoimalla. Tutkimuksessa analysoitava pääaineisto on etnografiset kenttämuistiinpanot eli havainnot, jota videot ja haastattelut täydentävät niin sanottuina sivuaineistoina. Tutustumispäivän lisäksi varsinaisia havainnointipäiviä oli kuusi. Havainnointipäivät olivat pituudeltaan keskimäärin yhdeksän tunnin mittaisia, sijoittuen kello 7-16 välille. Kokonaisuudessaan tutkimusaineisto on esitelty taulukossa 1 (ks. liite 1).

Kenttämuistiinpanot. Kenttämuistiinpanojen kirjaamisessa käytimme tiheää kuvausta (thick description), jolla tarkoitetaan ympäristön ja tapahtumien mahdollisimman tarkkaa ja luotettavaa kuvaamista kirjoittamalla (Greetz, 1973). Olimme etukäteen sopineet, kumpi meistä kirjaa niin sanottua yleistä etnografiaa ja kumpi havainnoi yksityiskohtaisemmin erityisesti Miskaa. Havainnointi tapahtui ”havainnoivan osallistumisen” menetelmällä, jossa painottui tutkittavien toiminnan havainnointi, ei niinkään tutkijan aktiivinen osallistuminen esiopetusryhmän toimintaan. Kirjasimme havaintojen pohjalta muistiinpanoja koko havainnointipäivän ajan, Miskan saapumisesta hänen kotiinlähtöönsä saakka. Kenttämuistiinpanot kirjoitettiin puhtaaksi välittömästi kunkin havainnointipäivän jälkeen, samalla niitä täydentäen. Omat reflektoinnit merkitsimme note -otsikolla, jotta ne eroaisivat muista muistiinpanoista. Itsereflektio eli kuvaus kohtaamisista tutkittavien kanssa on tärkeä osa kenttämuistiinpanoja (Gould & Uusihakala, 2016).

Videoinnit. Keräsimme aineistoa myös videoimalla lasten ja kasvattajien välisiä vuorovaikutustilanteita. Videotallenteiden avulla meidän oli mahdollista palata vuorovaikutustilanteisiin, tarkentaa havaintojamme sekä löytää niistä sellaisia merkityksiä, joita emme välttämättä olisi muuten arjen nopeasti muuttuvissa tilanteissa havainneet. Vuorovaikutussuhteiden kuvaamisen lisäksi videointi sopii myös toimintaympäristön kuvaamiseen (Heath ym., 2010).

Videotallenteiden avulla myös hankkeen muiden tutkijoiden olisi mahdollista saada visuaalinen kuva tutkimusympäristöstä, jolloin tallenteet varmentavat kenttämuistiinpanoihin kirjoitettua ympäristön kuvausta.

Haastattelut. Etnografisissa haastatteluissa pyritään löytämään tutkittavien omaa käsitteellistämistä tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme, 2014). Lapsia tutkittaessa on tärkeä löytää keinoja, joiden avulla voidaan saavuttaa lapsilta heidän näköistään tietoa (Clark & Moss, 2011). Toteutimme lapsille sekä pari- että leikkihaastattelut, joista parihaastattelut jätettiin lopulta tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska ne eivät antaneet meille lopullisen aiheen kannalta merkittävää tietoa. Sen sijaan toteuttamamme leikkihaastattelut toimivat aineistonkeruuta täydentävänä monimenetelmäisenä lähestymistapana.

Leikkihaastatteluissa lapsia ohjeistettiin leikkimään ”ensimmäistä eskaripäivää” heidän vapaaksi katsomallaan tavalla. Lasten käytettävissä oli erilaisia pehmoleluja, joita he hyödynsivätkin kaikissa haastatteluissa. Varsinaisia muita haastattelukysymyksiä ei leikkihaastattelussa käytetty, vaan sitä ohjasi lasten oma toiminta. Leikkiopettajat valikoituivat niiden lasten kesken, jotka haastattelupäivänä olivat esiopetuksessa paikalla ja joilla oli suostumus haastattelun tekemiseen. Kaksi pareista oli ennestään tuttuja keskenään ja myös kolmas pari oli tuntenut toisensa reilun kuukauden, esiopetuksen alkamisesta saakka.

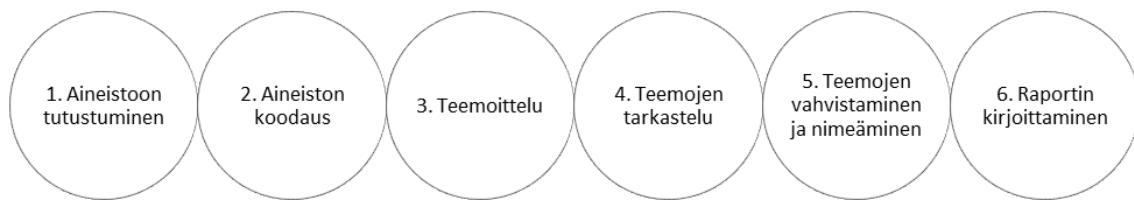
3.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analyysi perustuu lasten ja kasvattajien välisen toiminnan havainnointiin ja se on tehty Braunin ja Clarcken (2006) temaattisen sisällönanalyysin mallia mukaillen. Koska tutkimuksen tavoitteena on valtasuhde -ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen, sopii laadullinen sisällönanalyysi tähän menetelmäksi hyvin. Vallan määrittelyyn on saatu tukea teoriasta ja nojaututtu Foucault’iin, jonka mukaan valta rakentuu sosiaalisissa suhteissa ja se nähdään vapautena toimia ja tuottaa valtaa (Foucault, 1982).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat teoriaohjaavaa analyysia apuvälineeksi, joka toimii teemoittelun tukena sekä ohjaa analyysin etenemistä.

Laadullisessa sisällönanalyysissa tutkimusaineistosta pyritään löytämään aiheen kannalta kaikki olennainen, jonka avulla tutkittavaa ilmiötä kuvataan mahdollisimman tarkasti (Hsieh & Shannon, 2005; Schreier, 2014). Valtasuhteita tarkasteltiin kaikissa esikoulun tilanteissa, joissa lapsi ja kasvattaja olivat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Temaattinen analyysi pohjautuu laadulliseen sisällönanalyysiin, ja siinä aineistoa käsitellään tunnistamalla ja raportoimalla siitä keskeisesti nousevat teemat (Braun & Clarke, 2006). Analyysin vaiheittainen eteneminen on havainnollistettu kuviossa 1.

Kuvio 1. Analyysin eteneminen Braunia ja Clarkea (2006) mukaillen.



Temaattisen sisällönanalyysin ensimmäisenä vaiheena on *aineistoon tutustuminen* (ks. kuvio 1). Braunin ja Clarcken (2006) mukaan vaihe on erityisen tärkeä kokonaiskuvan ja ymmärryksen saamiseksi. Kokonaiskuvan kannalta katsomme analyysivaiheen alkaneeksi tavallaan jo keväällä. Keräsimme tuolloin aineistoa Miskan päiväkotiryhmässä ja vaikka myöhemmin rajasimme kyseisen kevään aineiston pois varsinaisesta tutkimuksesta, lisäsi kevään aineistonkeruuvaihe ymmärrystämme siitä kontekstista, josta tutkittavat esiopetukseen siirtyivät. Samalla aineistonkeruutaitomme harjaantuivat ja tulimme tutuiksi Miskan kanssa. Samoin kokonaiskuvaa laajensi kasvattajalle ja vanhemmalle tekemämme haastattelut, joskaan emme käyttäneet niitä varsinaisena tutkimusaineistona.

Varsinainen analyysi kohdistui syksyllä kerättyyn aineistoon, jolloin lapset olivat juuri aloittaneet esiopetuksen. Itse kerätty aineisto oli meille jokseenkin

tuttu. Olimme puhtaaksikirjoittaneet tekemämme havainnot, litteroineet haastattelut sekä pelkistäneet kuvaamamme videot. Luimme aineistoa läpi useita kertoja, keskustelimme kiinnostavista valtaan liittyvistä havainnoista ja teimme niistä muistiinpanoja. Esikoulun aloitusvaiheessa kasvattajan suhde näkyi voimakkaana toiminnan hallinnassa ja vaikutti siten lapsen toimimiseen. Samanaikaisesti luimme läpi aiempaa tutkimuskirjallisuutta pohtien, mihin rajaukseen päätyisimme laajan aineistomme kanssa. Teoria osin ohjasi valintaa. Lopulta tutkittavaksi aiheeksi rajautui lasten ja kasvattajien väliset valtasuhteet esikoulun aloitusvaiheessa.

Temaattisen sisällönanalyysin toisessa vaiheessa alkaa *aineiston koodaus* (Braun & Clarke, 2006). Valtaa oli nähtävissä kaikissa esiopetuspäivän aikaisissa tilanteissa yhtä lailla lasten ja kasvattajien puheissa kuin toiminnassa. Analyysissa huomasimme, kuinka erilaisina lasten ja kasvattajien valtasuhteet näkyivät päivän eri tilanteissa. Kasvattajien käyttämä valta korostui erityisesti ohjatuissa- ja siirtymätilanteissa, kun taas lasten valta mahdollistui enemmän muun muassa ruokailu-, leikki- ja ulkoilutilanteissa. Lasten saadessa toimia vapaammin, lasten valta mahdollistui ja voimistui, kuten teoriasta oli myös tämä tulkittavissa (vrt. Foucault, 1982). Koodasimme valtaa ilmentäneet tilanteet sen mukaisesti, missä tilanteessa valta ilmeni; esimerkiksi saapumistilanne, ruokailutilanne, piiritilanne ja niin edelleen. Muutosta havaitaksemme, merkitsimme valtaa sisältävät tilanteet aineistonkeruupäivän mukaan; esimerkiksi saapumistilanne, 4. päivä.

Analyysin kolmannessa vaiheessa oli vuorossa *teemoittelu* (Braun & Clarke, 2006). Teemoittelimme aineistoa sen mukaan, millaisena lasten ja kasvattajien valta tilanteissa ilmeni. Vallan määrittelyssä nojauduttiin Foucault'iin, joka näkee vallan vapautena toimia ja tuottaa valtaa (Foucault, 1982). Tämän määrittelyn pohjalta löysimme aluksi rajoittavan ja mahdollistavan valtasuhteen. Strandell'n (2012) vastaavanlainen tulkinta rohkaisi jatkamaan analyysin tekemistä valittuun suuntaan. Koodaamiset aineistonkeruupäivien järjestyksen mukaan auttoivat meitä tunnistamaan myös ohjailevan valtasuhteen, jolle

saimme tukea myös Foucault'n (1982) ajatuksesta normaalin subjektin kasvattamisessa.

Temaattisen sisällönanalyysin neljäs vaihe on *teemojen tarkastelu* (ks. kuvio 1), jossa varmistetaan teemojen yhteneväinen sisältö (Braun & Clarke, 2006). Braunin ja Clarken (2006) mukaan on oleellista löytää niin sopivuutta teemojen sisällä kuin eroavaisuuksia teemojen välille. Tarkasteluvaiheessa kävimme kaikki teemat järjestelmällisesti. Keskustelimme teemojen välisistä eroista ja perustelimme niiden sisältöä.

Viidennessä sisällönanalyysin vaiheessa *teemat vahvistetaan ja nimetään* (Braun & Clarke, 2006). Vahvistimme teemat teoriaa apuna käyttäen. Päädyimme kuvaamaan kolmea lasten ja kasvattajien välistä muuttuvaa valtasuhdetta *rajoittavana, ohjailevana ja mahdollistavana valtasuhteena*. Analyysivaihe kokonaisuudessaan oli hyvin intensiivinen ja vaiherikas. Tutkijaparityöskentely mahdollisti ja haastoi meitä käymään runsasta ja reflektiivistä vuoropuhelua tulkintojen merkityksistä, saavuttaaksemme yhteisesti tulkitun päämäärän. Viimeisenä vaiheena Braunin ja Clarken (2006) temaattisen sisällönanalyysin mallissa on *raportin kirjoittaminen*.

3.5 Eettiset ratkaisut

Eettisiä ratkaisuja tulee tarkastella kaikissa laadullisen tutkimuksen vaiheissa (Patton, 2002). Tärkeitä eettisen pohdinnan teemoja ovat uskottavuus, luotettavuus ja tiedon siirrettävyys (Eskola & Suoranta, 2014). Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus voidaan taata, kun noudatetaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisia peruseriaatteita (TENK, 2013). Silloin kun tutkimuksen kohderyhmänä on lapset, tulee huomioida erityisesti heidän oikeuksiensa toteutuminen (Rutanen ym., 2021).

Ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista allekirjoitimme tietojenkäsittelysopimuksen, koska tutkimusaineistomme on osa Trace In ECEC -hankkeelle kerättävää aineistoa. Tutkimuksessa henkilötietoja sisältävää aineistoa käytettiin Jyväskylän yliopiston käyttöoikeuksin suojatussa

tietoverkossa ja säilytettiin yliopiston tietoturvakäytänteiden mukaisesti. Tutkimusaineisto muokattiin tunnistamattomaksi antamalla kullekin tutkittavalle omat tutkimuskoodit, jonka jälkeen henkilötietoja voitiin käsitellä pseudonymisoituina eli niitä ei voinut enää yhdistää tiettyyn henkilöön ilman lisätietoja. Tulosluvun aineistoesimerkkeihin tutkittaville on keksitty peitenimet. Koulun ja esiopetusryhmien nimiin ei tulla tässä tutkimuksessa viittaamaan.

Keväällä esiopetukseen tutustumispäivän yhteydessä kerroimme tutkimukseen osallistumisesta vanhemmille ja jaoimme heille tutkimussuostumuslomakkeet, joiden mukaan tuli palautuskuori. Kesän aikana suostumuksia oli palautunut yliopistolle vain muutamia, joten jatkoimme suostumusten kyselemistä syksyllä aineistonkeruuta aloittaessamme. Vanhemmilta saamiemme suostumusten lisäksi tarvitsimme vielä suostumukset lapsilta itseltään (ks. TENK, 2013). Laadimme lapsille yhdessä Trace -hankkeen tutkijoiden kanssa niin sanotun selkoselosteen, jossa kerrottiin yksinkertaisella tavalla tutkimuksen tarkoituksesta ja osallistumisen vapaaehtoisuudesta.

Ensimmäisen aineistonkeruupäivän aamupiirillä esittelimme itsemme lapsille ja kerroimme heille tutkimuksesta. Kerroimme olevamme kiinnostuneita lasten kokemuksista esiopetuksen aloitusvaiheessa ja kirjoittavamme niistä muistiinpanoja. Kerroimme myös, että välillä videoimme joissakin tilanteissa niitä lapsia, joilta oli videoimiseen suostumus. Haastatteluja ennen kysyimme jokaiselta lapselta henkilökohtaisesti suostumusta haastatteluun osallistumiseksi. Kerroimme heille, että heillä oli oikeus keskeyttää haastattelu koska tahansa niin halutessaan. Korostimme lapsille heidän asiantuntijuutensa ja osallistumisensa merkitystä, koska se lisäisi osaltaan luotettavuutta heitä koskevissa tutkimuksissa (ks. Rutanen & Vehkalahti, 2019).

On tärkeää, että tutkittavat ymmärtävät olevansa mukana tutkimuksessa (Rutanen & Vehkalahti, 2019) ja osallistuminen on heille vapaaehtoista (Mertens, 2012). Eniten lapset kiinnittivät meihin huomiota, kun näkivät meidät kameran kanssa. Pyrimme noudattamaan vanhempien toivetta, mikäli heidän lastaan ei saanut videokuvata. Joillakin videoilla joku suostumukseton lapsi vilahti; nämä kohdat on merkitty ja poistetaan aineistosta. Osaan videoiduista tilanteista

kysyttiin lapsilta erikseen suostumus, että saako heitä kuvata. Näin ei tehty kuitenkaan järjestelmällisesti kaikkien videoiden kohdalla, joka osoittautuu yhdeksi tutkimuksen eettisesti rajoitukseksi. Pyrimme kuitenkin parhaamme mukaan lukemaan lasten sanattomista ilmeistä ja eleistä, hyväksyvätkö he kuvattavana olemisen (ks. Kustatcher, 2014) sekä huolehtimaan ettei tutkimuksesta aiheudu heille mitään haittaa. Muutaman tilanteen jätimme kuvaamatta, koska koimme ettei se olisi ollut eettisesti oikein lapsen ollessa esimerkiksi kovin negatiivisten tunteiden vallassa. Olisimme voineet myös olla avoimempia keräämämme aineiston suhteen, esimerkiksi lukemalla lapsille kirjoitettuja muistiinpanoja tai näyttämällä heille kuvattuja videotallenteita.

Aineistonkeruun luotettavuutta lisää myös, että aineisto sopii tutkittavaan ilmiöön ja että se kerätään oikeilla menetelmillä (Graneheim & Lundman, 2004). Lapsia tutkittaessa aineistonkeruun haasteeksi nousee usein lasten maailmaan pääseminen (Babić, 2017). Lapsille soveltuvassa tutkimuksessa olennaisia ovat sellaiset vuorovaikutukselliset menetelmät, joissa ymmärretään ja huomioidaan heidän kykynsä ja tapansa ilmaista itseään (Kallinen & Pirskanen, 2022). Lasten pitäisikin saada tulla kuulluiksi heidän ikätasonsa edellyttämällä tavalla (ks. esim. Lasten oikeuksien sopimus, 1989).

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää, että aineistoa on kerätty useammalla tutkimusmenetelmällä. Eri menetelmien yhteensopivuutta on pohdittu kriittisesti siltä kannalta, miten niiden avulla saataisiin lasten omat kokemukset ja mielipiteet mahdollisimman aitoina esille. Varsinkin leikkihaastattelussa he pääsivät ilmaisemaan itseään hyvin lapsilähtöisellä tavalla. Aineistonkeruussa tiettyjen teemojen toistuminen lisää tutkijoille uskottavuuden tunnetta aineiston niin sanotusti kylläänntyessä (Kirk & Miller, 1986).

Tutkimusta tehdessään tutkijoiden on tärkeää pohtia omaa asemaa ja roolia suhteessa tutkittaviin (Hirsjärvi & Hurme, 2014). Tutkijoilla on myös vastuu pitää huolta lasten hyvinvoinnista ja turvallisuudesta niin tutkimuksen aikana kuin sen valmistuttua (Kallinen & Pirskanen, 2022), eikä sen tekeminen saa haitata tai aiheuttaa vahinkoa tutkittaville (TENK, 2013). Tässä tutkimuksessa

olennaista oli tutkijan roolin tiedostaminen. Oli tärkeä suhtautua tutkittaviin ja tilanteisiin mahdollisimman neutraalisti, mutta kuitenkin kohdata tutkittavat lämpimästi ja arvostavasti. Jo tutkijan läsnäololla ja sanattomalla viestinnällä on merkitystä, esimerkiksi hymyllä, katsekontaktilla ja lapsen tasolle asettumisella (Aarnos, 2010).

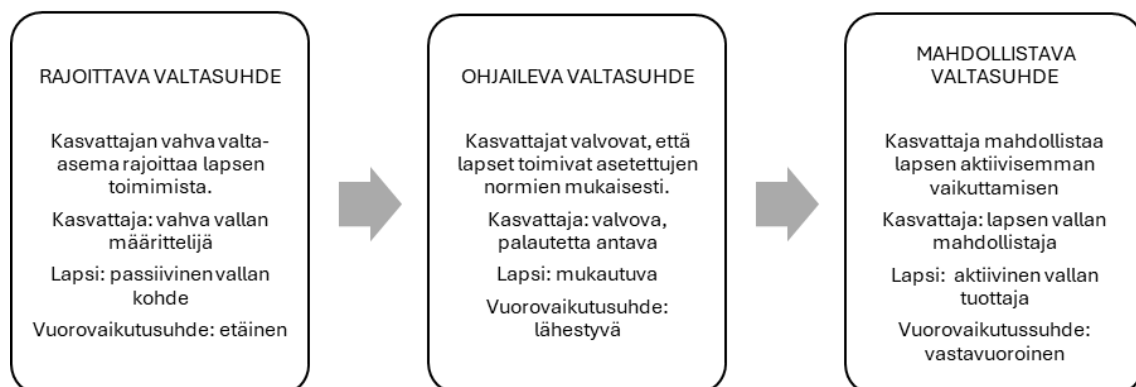
Etnografisessa tutkimusmenetelmässä keskeisin tiedonkeruuväline on tutkija itse (Hämeenaho & Koivisto-Koskinen, 2018; Papen, 2020). Tutkijan tekemiin tulkintoihin liittyy odotuksia, uskomuksia ja omien kokemusten vaikutuksia (Clark & Moss, 2011). Koska tämän tutkimuksen molemmat tutkijat työskentelevät varhaiskasvatusalalla, on myös meidän esiyymmärrys tutkittavasta aiheesta väistämättä vaikuttanut tehtyihin havaintoihin ja tulkintoihin. Kenttämuistiinpanoihin erotettiin merkitsemällä 'note' niihin kohtiin, jotka olivat tutkimuspäiväkirjamaisia merkintöjä ja paljastivat tutkijoiden havaintojen takana piileviä ajatuksia, tunteita ja tulkintoja. Myös jatkuva vuoropuhelu ja yhteinen reflektointi mahdollistavat sitä, etteivät omat käsitykset pääsisi liikaa vaikuttamaan tulkintoihin (ks. Eskola & Suoranta, 2014), vaan tunnistaisimme lasten kokemukset mahdollisimman aitoina.

Etnografista tutkimusta tehdessä onkin eettisyyden lisäksi kiinnitettävä huomiota refleksiivisyyteen, joka on osa tutkijan roolia ja asemaa (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). Oma asemaa on reflektoitava kriittisesti suhteessa tutkittaviin, ympäristöön sekä myös tehtyihin havaintoihin (Gould & Uusihakala, 2016). Tässä tutkimuksessa tutkijaparina työskentely on mahdollistanut moninäkökulmaisuuuden eli triangulaation (Tuomi & Sarajärvi, 2018) erityisesti analyysin tulkintavaiheessa. Tulkinnallisuuden vuoksi analyysivaihe on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Tulosten raportoinnissa uskottavuutta on pyritty lisäämään suorien aineistolainauksen avulla.

4 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lasten ja kasvattajien välisten valtasuhteiden muotoutumista esiopetuksen aloitusvaiheessa. Tutkimuksessa valtaa nähtiin kaikissa esiopetuspäivän aikaisissa tilanteissa yhtä lailla lasten ja kasvattajien puheissa kuin toiminnassa. Tutkimuksessa havaittiin, etteivät valtasuhteet olleet pysyviä, vaan kahden ensimmäisen esiopetuskuukauden aikana niissä tapahtui muutosta. Tutkimuksessa tunnistettiin kolme valtasuhdetta; rajoittava valtasuhde, ohjaileva valtasuhde ja mahdollistava valtasuhde (ks. kuvio 2). Kasvattajan valta-asema oli alussa vahva, mutta vähitellen kasvattajat mahdollistivat myös lapsille toimimisen aktiivisempina vallan tuottajina. Lasten vallan mahdollisuudet riippuivat ennen kaikkea kasvattajien tavasta toimia.

Kuvio 2. Lasten ja kasvattajien välisten valtasuhteiden muotoutuminen



4.1 Rajoittava valtasuhde

Ensimmäisen esiopetusviikon aikana lasten ja kasvattajien välisissä valtasuhteissa korostui vahvasti kasvattajien rooli. Kasvattajat alkoivat tutustuttaa lapsia esiopetuksen toimintakulttuurin käytänteisiin, jotka olivat kasvattajien valmiiksi määrittelemiä. Lapset eivät päässeet juurikaan vaikuttamaan käytänteiden sisältöön. Vallankäyttöä kuvasi kasvattajien oma

tietoisuus siitä mitä tapahtuu ja miten asioiden kuuluu mennä. Kasvattajien vahvan valta-aseman vuoksi lapset näyttäytyivät aika passiivisina vallan kohteina ja lasten mahdollisuudet vallankäyttöön jäivät pieniksi. Lasten odotettiin sopeutuvan käytänteisiin ja hyväksyvän näin kasvattajien vallankäyttöä.

Kasvattajien vahva valta-asema suhteessa lapsiin näkyi tutkimuksessa erityisesti siinä, miten kasvattajat organisoivat toimintaa ja esiopetuspäivän aikaisia siirtymiä. Yhtenä organisoinnin välineenä toimi aika. Kasvattajat hallitsivat aikatauluja huolehtien siitä, että lapset pysyvät tarkasti aikataulutetussa päiväjärjestyksessä. Päivittäin oli tilanteita, joissa kasvattajat keskustelivat siitä, ehtiikö ja kannattaako enää aloittaa mitään uutta, koska ihan pian alkaa jotain. Kasvattajat määrittivät milloin mitään tehdään ja kommentoivat meneillään olevaa aikaa sanallisesti myös lapsille. Seuraava lyhyt aineistolainaus on aamun saapumistilanteesta, jossa kasvattaja kiirehtii lapsia riisumaan, jotta he ehtivät aamupalalle lähtevään jonoon: "Tosi pikavauhtia Seela ja Valteri!" Esimerkin omaisia tilanteita ilmeni lähes päivittäin. Lasten tuli toimia sen ohjeen mukaan, mikä kasvattajilta tuli ja suoriutua tietyssä ajassa, jotta pysytään aikataulussa. Lapsille ei tarjottu vaihtoehtoja tai kysely heidän omaa käsitystä tilanteen aikataulusta. Vallan näkökulmasta aikataulu tuli lapsille kasvattajien määrittämänä.

Tarkkojen aikataulujen lisäksi se, ettei ensimmäisten päivien aikana sanoitettu siirtymiä lapsille etukäteen, näyttäytyi useissa tilanteissa lasten toiminnan vapautta rajoittavaksi tekijäksi. Tilanteiden ennakoimattomuus johti siihen, että lapset joutuivat reagoimaan toiminnan muutoksiin samalla hetkellä, kun ohje annettiin. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi leikin lopettamiset, joissa lapsille ei jäänyt aikaa oman toiminnan organisoimiseen ja leikin rauhalliseen lopettamiseen. Vallan näkökulmasta kasvattaja katkaisi leikin ilman ennakointia, joka johti siihen että lapsen tuli suostua nopeaan tekemisen muutokseen. Kasvattajien ennakoimattomia ohjeita ilmeni ensimmäisen viikon aikana paljon.

Kasvattajat edellyttivät tietyssä aikataulurytmissä pysymistä, mutta lapset olivat harvoin ihan samanaikaisesti valmiita, jolloin osa lapsista joutui aina

odottamaan muita. Seuraavassa aineistoesimerkissä kasvattajan toteamus kuvaa aamun tilannetta, jossa aamupala-aika lähestyy ja kasvattaja ohjaa lapsia valmiiksi jonoon odottamaan aamupalalle lähtemistä: "Ei kannata ottaa hommaa vaan istuskella ja odotella vaikka, koska kohta on aamupala." Esimerkissä kasvattajan mielestä ei ollut tarpeeksi aikaa, että kannatti aloittaa mitään tekemistä. Lapselle odottaminen rajoitti lapsen toimimisen vapautta. Jonossa eikä eteisessä ollut vielä muita, toinen ryhmä oli jo lähtenyt aamupalalle.

Koska ensimmäisten päivien aikana ei toimittu vielä pienryhmissä ja pieniä siirtymisiä paikasta toiseen oli päivän aikana paljon, ensimmäiset ehtivät odottaa kauan ennen kuin viimeiset olivat valmiita. Tällöin se, että lapset joutuivat odottamaan niin paljon muita, rajoitti heidän toimimisen vapautta. Tässä tutkimuksessa pienten siirtymien määrään vaikutti olennaisesti se, että esiopetustilat sijaitsivat aivan suuren koulurakennuksen toisessa päässä, missä ruokala oli. Ruokailut oli tarkasti porrastettu esiopetusryhmien ja koululuokkien kesken, jolloin ruokailuajat rytmittivät vahvasti esiopetusryhmien omia aikatauluja. Pitkä matka esiopetustiloista ruokalaan johti siihen, että ruokalaan kulkeminen tapahtui aina kasvattajien johdolla ja organisoimana, koska lasten ei ollut mahdollista kulkea niin pitkää matkaa itsenäisesti. Sen lisäksi että siirtymiä oli paljon, niihin meni myös alussa enemmän aikaa, koska toimintaympäristö oli lapsille uusi ja kasvattajat ohjeistivat lapsia joka välissä toimintakäytännöistä.

Kasvattajien vahva valta-asema suhteessa lapseen näkyi myös siinä, miten kasvattajat järjestelivät paikkoja ja tiloja. Lasten aloittaessa esiopetuksen kasvattajat olivat määritelleet lapsille valmiiksi muun muassa omat nimikoidut naulakko-, istuma- ja nukkumispaikat. Tämän lisäksi he osoittivat lapsille päivittäin paikat esimerkiksi jonoissa ja ruokailuissa. Seuraava esimerkki kuvaa tilannetta, jossa Asta -kasvattaja järjestee lapsia jonoon aamupiirin ollessa päättymäisillään, jotta päästään lähtemään lauluhetkelle saliin:

Esimerkki.

Viimeiset riimitellyt ja sen jälkeen laitetaan jono ovelle siinä järjestyksessä, miten kasvattaja ajattelee. Osa haluaa käydä vessassa niin kasvattaja sanoo, että muista sitten oma paikka jonossa. Asta toteaa jonon saatua aikaiseksi ovelle, että yritin kyllä tyttö-poika-järjestystä, mutta ei ihan onnistunut. Kello 08.56 jono valmiina lauluhetkeen eskarin

ovella. Saliin on laitettu patjat ympyrään johon patjalle mahtuu aina 2-3 lasta. Kasvattajat ohjaavat lapset istumaan patjoille siinä järjestyksessä, missä he ovat jonossa.

Esimerkki kertoo siitä, miten tärkeää kasvattajalle on asettaa lapset tiettyyn järjestykseen. Lasten ei annettu käyttää näissä järjestelyissä valtaa valita omia paikkoja tai tulla kuulluksi niihin liittyen. Valta ilmeni kasvattajien kykynä suunnitella ja arvioida lasten toimivat paikat. Tulkitsimme, että tietyllä jonojärjestyksellä kasvattaja pyrki varmistamaan myös lasten keskittymistä lauluhetkellä, koska lasten tuli istua salin patjoille samassa järjestyksessä. Esimerkki kertoo, että kasvattaja oli ajatellut tyttö-poika -järjestyksen varmistavan tätä rauhaa. Esimerkistä ei kuitenkaan käy ilmi, miksei sellainen järjestys onnistunutkaan.

Yksi esimerkki siitä miten kasvattajat tässä tutkimuksessa hallinnoivat lasten paikkoja, olivat myös leikkialuetaulut. Seuraava esimerkki kuvaa välipalan jälkeistä leikkitilannetta. Joku kasvattajista on järjestellyt leikkialuetaulut valmiiksi ja lapset hakeutuvat heille taulussa osoitettuihin paikkoihin. Esimerkissä Miska tyytyy hänelle osoitettuun paikkaan ja tekemiseen, vaikka häntä kiinnostaa myös muiden lasten leikit huoneessa:

Esimerkki.

Kasvattajat ovat tehneet leikkialuetaulun; Miskalle (lapselle) on osoitettu taulussa tekemiseksi piirtäminen tai palapelien pelaaminen yhdessä Pepin (lapsen) kanssa. Peppi leikkaa saksilla samassa pöydässä minne Miska on menossa. Miska katselee värityskuvakansiota ja tuumaa, että ei siellä ole enää mitään kuvia, ja että tänne pitäisi tehdä uusia. Tiina (kasvattaja) tuumaa, että voit myös piirtää. Miska hakee omat keskeneräiset lokerikosta ja alkaa tekemään niitä. Miska ja Peppi eivät puhu mitään. Miska seuraa Seelaa (lapsi), kun hän käy hakemassa hyllyltä kynän, jatkaa värittämistä. - - Miska siirtyy Seelan ja Jaden (lapset) kanssa hetkeksi lattialle. Tiina tulee ja kyselee, että minne Miska katosi? Ja tuo samalla hamahelmi laatikon. Tiina selittää mitä värejä on eniten tai mitkä ovat loppuneet helmistä jo! Miska kysyy, että silitetäänkö tämä? Tiina vastaa, että joo aina, kun on aikaa. Miska: Sitten kun ollaan 20 -luokkalaisia, saadaanko me tehdä mitä vain?

Esimerkissä Miska ei vaikuta aivan tyytyväiseltä hänelle osoitettuun leikkipaikkaan ja tekemiseen. Hän pyytää kasvattajalta uusia värityskuvia, muttei niitä tässä tilanteessa saa. Miska ei vaikuta olevan kiinnostunut myöskään Pepistä, koska ei juurikaan kommunikoi hänen kanssaan ja kasvattajan

poistuessa hetkeksi tilasta, Miska pyrkii samassa huoneessa olevien toisten lasten leikkiin. Esimerkki osoittaa, että Miska lopulta tyytyy kasvattajan hänelle määrittämään paikkaan pohtien vielä ääneen, että ehkä vanhempana saa sitten tehdä mitä haluaa. Tulkintamme mukaan Miskalle muodostuu tilanteessa käsitys, että ollessaan esiopetusikäinen kasvattajilla on valta määrittää hänen leikkipaikkaa, tekemistä ja myös leikkiseuraa. Vallan näkökulmasta leikkialuetaulu näyttäytyi Miskalle kasvattajien vallankäyttönä rajoittaen hänen toiminnan vapauttaan.

Kasvattajien valta määrittellä eri tiloissa tapahtuvaa toimintaa näkyi tässä tutkimuksessa leikkialuejärjestelyiden lisäksi siinä, että aamun saapumistilanteissa lasten vapaiden leikkien tilaksi oli osoitettu vain eteishuone muiden huoneiden jäädessä tyhjiilleen. Samoin lepo hetken jälkeen tapahtuva lasten vapaa leikkitoiminta oli rajattu eteistilaan. Eteistilaan kasvattajat olivat määrittelleet muutaman vaihtoehdon, joista lapset valitsivat tekemistä itselleen. Sen lisäksi, että toiminta tiettyinä aikoina oli rajoitettu tiettyyn tilaan, päivittäin toistuvat samat tekemisen vaihtoehdot esimerkiksi eteisessä rajasivat lasten toimimisen vapautta, jota olisi ollut muissa tiloissa enemmän.

Kasvattajien valmiiksi suunnittelemaat käytänteet ilmenivät tutkimuksessa vahvasti myös muun muassa koko ryhmän yhteisillä piirihetkillä. Ryhmätilan seinällä oli valmiiksi kuvitettu strukturoitu järjestys siitä, mitä aamupiirillä tapahtuu ja miten lasten kuuluu toimia. Seuraava esimerkki kertoo, miten ryhmän aamupiirihetket alkoivat ja etenivät saman kaavan mukaisesti joka aamu:

Esimerkki.

Aamupiirillä katsotaan kalenteri; mikä viikonpäivä on tänään, huomenna, eilen, monesko päivä tänään on, mikä kuukausi ja mikä vuosi. Riina (kasvattaja) kysyy myös millainen sää on tänään ja mitä tänään tehdään. Nämä kaikki asiat Riina viittoo. Hän kyselee, lapset vastaavat vuorotellen, pyytävät puheenvuoroa peukuttamalla tai viittaamalla. Joka aamupiirillä on käyty nämä samat asiat aina läpi.

Esimerkistä käy ilmi, että kasvattajan rooli oli vetää piiriä, johon lapset osallistuivat silloin, kun saivat puheenvuoron. Aamupiirien lisäksi myös ruokapiirit etenivät aikuisjohtoisesti tietyn kaavan mukaisesti. Vallan

näkökulmasta tällaiset rutiinit ja struktuurit tulkittiin tässä tutkimuksessa kasvattajien valmiiksi määrittämiksi käytänteiksi, joihin lapset saivat osallistua kasvattajien edellyttämällä tavalla. Lähes kaikkiin päivittäisiin tilanteisiin oli omat tavat eli säännöt, joiden mukaisesti lasten kuului toimia; piirisääntöjen lisäksi oli muun muassa pihäsäännöt, jonotussäännöt, ruokailusäännöt ja nukkarisäännöt. Seuraavassa esimerkissä kasvattajista Leena määrittelee lapsille pihäsääntöjä ensimmäisen päivän ulkoilutilanteessa:

Esimerkki.

Lähdetään yhdessä katsomaan rajoja, joiden sisäpuolella eskareiden tulee ulkoilla. Ensimmäisenä pysähdytään keinujen eteen. Leena ohjeistaa, ettei keinujen takana oleville pyörätelineille saa mennä ja montako lasta voi keinua yhtä aikaa (hämähäkkikeinussa kolme kerrallaan). Sitten siirrytään portaikkoa pitkin vähän alemmaksi pihalle, pysähdytään katsomaan mistä päin vanhemmat yleensä tulevat iltapäivällä hakemaan (eli hiekkakentältä, jonne ei ole mitään porttia). Leena ohjeistaa, että vaikka näette vanhempien tulevan, pitää odottaa pihassa eikä lähteä juoksemaan vastaan. Toisaalla Minna seisoo näkymättömällä rajalla ja lapsia neuvotaan, ettei tuota näkymätöntä rajaa saa ylittää. Kiipeilytelineissä saa kiipeillä mutta ei leikkiä hippasta. Pelikentälle päästökseen, pitää aina kysyä aikuiselta lupa. Klo 11.25 ns. rajakierros on ohi ja lapset pääsevät leikkimään.

Esimerkki kuvaa tilannetta, jossa kierrettiin jonossa pihaa ja Leena esitteli pihan säännöt. Säännöistä ei keskusteltu eivätkä lapset vaikuttaneet kyseenalaistavan niitä. Lapset kuuntelivat hiljaa kommentoimatta ja kyselemättä niistä tarkemmin. Vallan näkökulmasta säännöillä on suuri merkitys, miten ne on tehty ja kuinka ne on perusteltu. Mikäli säännöt olisi laadittu lasten kanssa keskustellen, olisi se tasannut lasten ja kasvattajien välistä valtasuhdetta, kun lapset olisivat päässeet niihin vaikuttamaan. Nyt säännöt oli kasvattajien rakentamia, niistä ei neuvoteltu tai sen enempää keskusteltu yhdessä lasten kanssa.

Edellinen esimerkki ulkoilutilanteesta kuvaa myös aloitusvaihetta tilanteena, jossa kasvattajat ohjeistivat koko lapsiryhmää samanaikaisesti siitä, miten lasten kuului missäkin tilanteessa toimia. Alussa lapsia ei oltu vielä jaettu pienryhmiin, vaan toimittiin yhtenä isona lapsiryhmänä, jolloin tilanteissa korostui kasvattajien vahva ryhmänhallinta. Mitä enemmän tilanteessa oli lapsia, sitä näkyvämmiin kasvattajat olivat esillä ja lasten valtarooli jäi passiivisemmaksi.

Kasvattajien huomio ja ohjeistukset kohdistuivat lapsiryhmään yleisellä tasolla, ei niinkään lapsiin yksilöinä. Kun kaikkia ohjeistettiin samanaikaisesti, toimimaan samalla tavalla, ei lapsille jäänyt mahdollisuutta toimia omatoimisemmin vaikka joku olisi jo osannut.

Tutkimus osoitti, että kaikkia käytänteitä kasvattajat eivät olleet toki määritelleet ennalta. Moni asia oli vielä kesken ja valtasuhteiden näkökulmasta keskeneräisyys olisi tarjonnut runsaasti mahdollisuuksia ottaa lapset mukaan yhteisen toimintakulttuurin rakentamiseen, jolloin lapset olisivat päässeet vaikuttamaan. Näin ei kuitenkaan tapahtunut, vaan lapset seurasivat sivusta, kun kasvattajat neuvottelivat keskeneräisistä käytänteistä keskenään. Tämän vuoksi keskeneräisyys näyttäytyi tässä tutkimuksessa lasten valtaa rajoittavana. Rajoittavuutta lisäsi se, että kasvattajat neuvottelivat asioista keskenään lasten läsnäollessa, päivän kaikissa eri tilanteissa. Tällöin heidän huomionsa oli pois lapsista. Seuraava esimerkki kertoo tilanteesta, jossa lapset ovat tulleet ulkoa sisälle ja ovat siirtymässä päivälevolle. Esimerkki kuvaa hyvin alun keskeneräisyyttä, kun kasvattajat eivät olleet vielä ehtineet sopia kaikesta. Neuvotellessaan keskenään kasvattajat eivät huomaa Valtterin heille osoittamaa kysymystä:

Esimerkki.

Lapset vaihtavat ulkovaatteet sisävaatteisiin (eri housut) ja käyvät vessassa. Tilanne vaikuttaa vähän sekavalta, lapsia menee ja tulee, myös toisen ryhmän lapsia jotka saaneet isossa huoneessa Boehmin tehtävät valmiiksi. Valtteri siitä toisesta ryhmästä kyselee ääneen, kuka on tänään nukkarissa, mutta kukaan ei vastaa hänelle. Näyttää siltä, etteivät kasvattajatkaan oikein tiedä, kuka tekee mitään. Kello 12.15 Kasvattajat kyselevät kuka tekee iltapäivän leikkitaulun ja kuka lähtee luovuttamaan puokkarit ulos. Lisäksi kuulen keskustelua päivälisan teosta, kuka sen on tehnyt. Martta kyselee, voisiko eteistilaan tulla joku valvomaan ja jonkun pitäisi jäädä vessavahdiksi. Martta on itse menossa nukkariin lukemaan.

Esimerkki kertoo tilanteesta, jossa eteisessä tapahtuu samanaikaisesti paljon. Toisen esiopetusryhmän lapset ovat tulossa ulkoa sisälle, heidän tulisi riisua ja käydä vessassa siirtyäkseen sen jälkeen päivälevolle. Toinen esiopetusryhmä on puolestaan ollut sisällä ja he tulevat myös eteiseen vähentämään vaatetusta ja käymään vessassa, siirtyäkseen myös sen jälkeen päivälevolle. Samanaikaisesti kasvattajat neuvottelevat työnjaoista, että kuka tekee mitään ja Valtterin

kysymys jää vaille vastausta. Esimerkki osoittaa, että alussa kasvattajat rakensivat toimintaa ja järjestystä neuvottelemalla asioista keskenään sitä mukaan, kun tilanteita tuli. Erityisen paljon kasvattajien keskinäisiä neuvotteluja käytiin aamun saapumistilanteissa, päivittäisissä siirtymätilanteissa sekä ulkoilutilanteissa. Ei kuitenkaan ollut tilanteita, joissa kasvattajat eivät olisi neuvotelleet keskenään. Yhtä lailla esimerkiksi ohjatun toiminnan aikana he neuvottelivat siitä, miten toimittaisiin. Neuvoteltavaa oli paljon ja yhteistä suunnittelu-aikaa oli ollut selvästi liian vähän. Lasten ja kasvattajien välinen vuorovaikutus jäi jokseenkin etäiseksi, koska kasvattajat hakeutuivat enemmän vuorovaikutukseen toistensa kuin lasten kanssa. Vuorovaikutus lasten kanssa olisi tarjonnut kasvattajille mahdollisuuden tutustua lapsiin paremmin ja havainnoida lasten osaamista ja kiinnostuksen kohteita, jolloin toiminnan suunnittelu voisi lähteä lasten tarpeista. Edellä oleva eteisesimerkki osoittaa myös sen, miten kasvattajien valta-asema näkyy pienissä yksittäisissäkin tilanteissa. Kun asioita on paljon ja kasvattajien huomio ei ole lapsissa, saattaa tilanteita jäädä huomaamatta. Lapsille pienissäkin tilanteissa koettu kasvattajan reagoimattomuus, epätasapuolisuus, epäjohdonmukaisuus ja ehdottomuus voi merkitä paljon.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan lasten valtaa rajoittava alkutilanne ei kuitenkaan olisi pysyvä. Seuraava tutkimusaineiston esimerkki kasvattajan toteamuksesta lapsille kuvaa kasvattajan käsitystä siitä, että tilanne muuttuu kun lapset oppivat toimintakulttuurin käytänteitä: "Sitten kun tulee tutuksi nää paikat, ei tarvitse enää niin paljoo jonottaa ja oottaa." Alussa kasvattajat määrittivät lapsille tarkasti, miten lasten kuului toimia, jonka vuoksi lasten ja kasvattajien välisestä valtasuhteesta muotoutui rajoittava. Esimerkissä kasvattajakin oli tiedostanut jonottamisen ja odottamisen paljouden, joista molemmista kerroimme tässä luvussa aiemmin. Tulkitsemme esimerkkiä niin, että sen jälkeen kun lapset ovat oppineet tietyt asiat, ohjeita ei tarvita enää niin paljon, lasten toimiminen muuttuu vapaammaksi ja heidän vallan mahdollisuudet lisääntyvät.

4.2 Ohjaileva valtasuhde

Valta lasten ja kasvattajien välisissä suhteissa alkoi hieman tasaantua ensimmäisen esiopetusviikon jälkeen, kun kasvattajat olivat esitelleet lapsille uuden toimintaympäristön tilat ja toimintatavat (ks. edellinen alaluku 4.1). Kun lapset alkoivat oppia sen, miten heidän odotettiin uudessa toimintaympäristössä käyttäytyvän, alkoivat kasvattajat luottaa lasten omaan tekemiseen enemmän ja sallivat heidän toimia vapaammin ja yksilöllisemmin. Kun kasvattajat antoivat lapsille enemmän toiminnan vapautta, valtasuhde lasten ja kasvattajien välillä alkoi muuttua. Valtasuhde ei näyttäytynyt enää niin rajoittavana ja määrittelevänä vaan enemmän lapsia ohjailevana (ks. kuvio 2). Lapset ja kasvattajat olivat alkaneet tutustua toisiinsa ja vuorovaikutusta heidän välillään oli enemmän. Sen sijaan että kasvattajat ohjeistivat koko lapsiryhmää kerralla, olivat kasvattajat nyt enemmän läsnä myös yksittäisille lapsille. Pienemmissä ryhmissä toimiminen mahdollisti sen, ettei kasvattajien valta näyttäytynyt enää samanlaisena ryhmän hallintana mitä alussa.

Vallan tasaantuminen lasten ja kasvattajien välillä näkyi tutkimuksessa esimerkiksi siinä, miten kasvattajat antoivat lasten itse määritellä sen, milloin nämä tarvitsivat apua sen sijaan, että kasvattajat olisivat jatkuvalla puheellaan ohjeistaneet lapsia toimimaan. Seuraava lyhyt aineistolainaus osoittaa, miten Leena -kasvattaja sanoittaa tätä myös lapsille: "Saa tulla kysymään, jos on mitä vaan asiaa." Tulkitsimme lainauksen siten, että enää kasvattajalla ei ole tarvetta antaa koko aikaa lapsille niin sanottuja yleisiä toimintaohjeita, vaan riittää että kasvattajat ovat lasten käytettävissä ja saatavilla. Kun lasten annetaan itse määritellä sitä, mitä he tietävät tai eivät tiedä, kasvattajan valta-asema paremmin tietävänä kaventuu. Kun lapset oppivat toimimaan tiettyjen käytänteiden mukaisesti, myös heidän tietämyksensä lisääntyy.

Vaikka kasvattajat antoivat lapsille ensimmäisen viikon jälkeen enemmän tilaa, eivätkä olleet itse niin näkyvästi esillä mitä alussa, oli kasvattajien valta edelleen nähtävissä lasten toiminnan taustalla. Sen sijaan että kasvattajat olisivat

jatkuvasti määritelleet lapsille miten heidän kuului toimia, he puuttuivat tilanteisiin tarvittaessa. Myös palautetta antamalla kasvattajat ohjasivat lapsia haluamaansa suuntaan. Seuraavassa esimerkissä lapsiryhmä on palaamassa jonomuodostelmassa ruokailusta takaisin eskaripäättyyn. Kasvattaja antaa lapsille ohjeen ja kehuu heitä, kun he noudattivat annettua ohjetta:

Esimerkki.

”Matkalla ruokalasta eskaripäättyyn kasvattaja pyysi eskareita kulkemaan ihan oikeassa reunassa, kun vastaan tuli koululaisia. Samoin kasvattaja muistutti kulkemaan ihan hiljaa tiettyjen luokkien ohi. Ohitettuamme ne luokat hän antoi palautetta: ”Hyvää työtä! Osasitte mennä hiljaa!”

Esimerkki kertoo siitä, kuinka kasvattaja antoi lapsille välitöntä myönteistä palautetta heidän toiminnasta. Saatu palaute vahvistaa lasten käsitystä siitä, millaista käytöstä heiltä odotetaan. Esimerkissä lasten saama palaute oli myönteistä, mutta yhtä lailla kasvattajat puuttuivat tarvittaessa lasten toimintaan, mikäli lapset eivät toimineet kasvattajien odotusten mukaisesti. Seuraava esimerkki kertoo tilanteesta, jossa kasvattaja on ohjeistanut lapset siivoamaan leikkinsä, jotta päästään lähtemään välipalalle. Kasvattaja käy hetken poissa ja palattuaan hän huomaa ettei jälkiä olekaan siivottu:

Esimerkki.

”Kasvattaja toteaa, ettei välipalalle lähdetä ennen kun jäljet on siivottu. Miskan ryhmäläiset alkavat siivota leikkejään ja siirtyä aamupiiripaikoille. - - Hetken kuluttua Leena kyselee, että mihin nämä leikkijät katosivat ja että leikki pitää siivota.”

Esimerkissä kasvattaja edellyttää, että leikit siivotaan ennen kun välipalalle voidaan lähteä. Lapset siivosivat osan leikeistä, mutta eivät kaikkia leluja. Kun kasvattaja huomasi tämän, hän vaati, että leikit siivotaan loppuun saakka. Palautteen antaminen lasten käyttäytymisestä on kasvattajien yksi vallankäytön väline, jolla he ohjailevat lapsia toimimaan tiettyjen odotusten mukaisesti. Palautteen taustalla on kasvattajien määrittelemä ajatus siitä, mihin toiminnalla pyritään. Kannustamalla kasvattajat rohkaisivat lapsia yrittämään ja tekemään itse. Tutkimuksessa kasvattajat esimerkiksi sanoittivat lapsille, ettei haittaa vaikkei vielä osaa -harjoitellaan yhdessä. Kasvattajat antoivat lapsille palautetta

myös kehumalla heidän onnistumisia tai sitä, että lapset olivat toimineet odotusten mukaisella tavalla.

Sen lisäksi että kasvattajien vallankäyttö ohjailevassa valtasuhteessa näkyi kasvattajien lapsille antamana palautteena, näkyi se myös kasvattajien toiminnassa, kun he vahvistivat lasten toivottua käyttäytymistä mallintamalla, muistuttamalla ja havainnollistamalla sitä, miten lasten kuului kasvattajien mielestä toimia. Mallintaminen tarkoitti sitä, että kasvattaja ohjeisti omaa esimerkkiä näyttämällä, miten lasten tulee toimia. Muistuttamalla lapsia asioista kasvattajat viittasivat siihen, että samasta asiasta oli ollut puhetta jo aiemmin. Havainnollistamalla kasvattajat mahdollistivat myös sellaisten lasten osallistumisen, joiden kanssa ei ollut vielä yhteistä kieltä. Vallankäyttö näkyi näin kasvattajien tavassa ohjata lapsia varmistuakseen, että lapset oppivat toivottuja asioita.

Edellinen esimerkki lelujen siivoamatta jättämisestä kertoo myös, että vähitellen lasten valta alkoi lisääntyä. Kun kasvattaja ei ollut näkemässä, lapset yrittivät vähän luistaa annetuista ohjeista. Mikäli kasvattaja haluaa, että ohjeista ja säännöistä pidetään kiinni, edellyttää se kasvattajilta johdonmukaisuutta siinä, että niiden toteutumista valvotaan. Myös valvominen voidaan tulkinta vallankäytöksi. Tutkimuksessa kasvattajat pyrkivät valvomaan tilanteita mahdollisimman tarkasti, jotta he pystyivät antamaan lapsille välitöntä palautetta heidän toiminnasta ja jotta lasten toivottu käyttäytyminen uudessa toimintaympäristössä vahvistuu.

Tutkimus osoitti, että lasten tietämyksen lisääntyessä sääntöjen valvominen näkyy myös niin päin, että lapset muistuttavat sääntöjen noudattamisesta kasvattajia. Seuraava aineistoesimerkki kuvaa ruokapiiritilannetta, jossa Eetu tietää jo, miten piirillä on joka päivä toimittu ja muistuttaa piirillä Asta -kasvattajaa toimimaan opitun struktuurin mukaisesti:

Esimerkki.

Lapsista Eetu muistuttaa, että tänään pitää laittaa kala akvaarioon ja että on Miskan vuoro laittaa se. Asta kehuu Eetua, kun tämä muisti kala-asian. Miska tulee valitsemaan muovitaskusta kalaa ja menee kiinnittämään sen seinällä olevaan akvaarioon. Sitten Asta

meinaa unohtaa ruokaloron lukemisen ja aikoo päästää lapsia suoraan käsipesulle. Eetu on tarkkana ja tokaisee: "Kala unohtu ja nyt tää." Sitten luetaan yhteen ääneen ruokaloru.

Esimerkki kertoo siitä, että kun lapsille opetetaan sääntöjä ja struktuureita, he odottavat että niiden mukaisesti myös toimitaan. Eetu on sisäistänyt piirikäytänteet ja tietää miten piiristruktuurit etenee. Hän osoittaa tietämyksensä muistuttavalla siitä kasvattajaa. Tieto lisää lasten vallan mahdollisuuksia. Sen lisäksi että lapset oppivat nopeasti toimimaan tiettyjen käytänteiden mukaisesti, he sisäistivät nopeasti myös sen, millainen on kasvattajien valta-asema suhteessa lapsiin. Tulkitsemme lasten sisäistämää käsitystä kasvattajien valta-asemasta lasten leikkihaastatteluiden avulla, joissa lapsia pyydettiin leikkimään pehmoleluilla eskaria. Seuraava esimerkki kertoo Armin ja Seelan leikkimästä tilanteesta, jossa he näyttelivät että Armi on opettaja, jonka tehtävä on valvoa ulkoleikkejä:

Esimerkki.

Armi: Tää opettaja, tota sopiiko että tää opettaja. Oli korkee valvomotorni.

Seela: Se korkee valvomapenkki voi olla tää.

Armi: Ei ku tää! Tää on ihan superkorkee!

Seela: Jooko että nyt opettaja tuli valvontatornista?

Seela: Tuo ei ole vielä noin pienille. Voi, voi, voi!

Armi: Toikin tuli, sitä paitsi sillä murto jalka.

Esimerkki kuvaa lasten kuvitteellista leikkiä, jossa Armi näyttelä opettajaa, joka valvoo ulkoleikkejä korkeasta valvontatornista. Tulkitsemme lasten leikin ilmentävän heidän käsityksiään siitä, millaisena he kokevat kasvattajan roolin. Tulkitsemme, että lasten käsityksen mukaan lapset saavat leikkiä ulkona vapaasti kasvattajan valvoessa heidän leikkejään. Leikissä opettaja puuttui puuttui tilanteisiin vasta silloin, jos jotakuta sattui. Se kun Seela kertoo esimerkissä, että "tuo ei ole vielä noin pienille", kertoo tulkintamme mukaan lasten käsityksestä, että kasvattajan tehtävä on huolehtia lapsista ja heidän turvallisuudestaan. Omat havaintomme todellisista ulkoilutilanteista vahvistavat näitä lasten käsityksiä kasvattajien valvovasta roolista, joka puuttuu tilanteisiin tarvittaessa.

Kun lasten ja kasvattajien välinen valtasuhde on alkanut tasaantua ja kasvattaja sallii lapsille enemmän toiminnan vapauksia, näyttäytyy lasten toiminta aiempaa omaehtoisempana. Kasvattajien vallankäyttö näkyy kuitenkin heidän tavassaan ohjailla lapsia haluamaansa suuntaan. Lasten ja kasvattajien välisestä valtasuhteesta on muotoutunut ohjaileva, jossa lasten asema näyttäytyy kasvattajien valtaan mukautuvana. Kasvattajien odotusten mukaan toimiminen tekee lasten vallasta vielä aika näennäistä.

4.3 Mahdollistava valtasuhde

Lasten ja kasvattajien välisen rajoittavan ja ohjailevan valtasuhteen lisäksi tässä tutkimuksessa tunnistettiin vielä kolmas, mahdollistava valtasuhde (ks. kuvio 2). Muutosten tunnistaminen oli mahdollista, kun tutkimusaineistonkeruu ulottui lähes kahden kuukauden ajalle esiopetuksen alkamisesta. Mahdollistava valtasuhde lasten ja kasvattajien välillä alkoi muotoutua, kun kasvattajat alkoivat enemmän joustaa ja sallia lapsille sellaisia toimintatapoja, joiden noudattamisesta kasvattajat olivat aiemmin pitäneet tiukemmin kiinni. Erona aiempaan oli myös, että kasvattajien valvonta ei ollut enää niin vahvaa heidän luottaessa lasten tekemiseen ja osaamiseen. Lasten valta-asemaa kuvasi vapaus toimia, joka näkyi lasten aktiivisempana vallan tuottamisena. Valta-asetelma lasten ja kasvattajien välisissä suhteissa oli tasavertaisempi mitä ensimmäisellä viikolla, kun esiopetustoiminta käynnistyi.

Mahdollistavassa valtasuhteessa lasten ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta kuvasi vastavuoroisuus ja lämminhenkisyys. Suhteen tasavertaisuus näkyi muun muassa siinä, miten lapset ja kasvattajat neuvottelivat asioista enemmän keskenään. Seuraava jumppatilannetta kuvaava aineistoesimerkki kuvaa sitä, miten kasvattaja mahdollistaa lapsille jumpan loppuleikkiin vaikuttamisen. Esimerkki kuvaa myös lasten ja kasvattajien välistä lämmintä vuorovaikutusta loppuleikin aikana:

Esimerkki.

Leena kysyy lasten toiveleikkiä, joka keretään ottamaan vielä jumpan loppuun. Muutama viittaa, Veeti viittaa hyvin innokkaana. Joku lapsista saa vastausvuoron ja ehdottaa popcorn -hippaa, jota on ilmeisesti leikitty jo aiemminkin. Joku toinen lapsi ehdottaa, että nyt aikuiset ottaisivat lapsia kiinni. Siitä tulee pieni huutoäänestys, onko hyvä idea että kaikki aikuiset ovat hippoja. Osa huutaa "joota" ja osa "eitä". Lopulta Leena päätyy siihen, että ollaan kyseistä leikkiä ja juuri niin, että Leena, Riina, Asta ja Satu ovat hippoja. Ensimmäiset lapset pomppivat salin toisessa päädyssä. Kun aikuinen huutaa: "kansi auki", lapset (=popcornit) lähtevät juoksemaan pitkin salia ja aikuiset ottavat heitä kiinni. Kiinni jäätyään on palattava takaisin kattilaan. Sekä lapsia että aikuisia naurattaa tämä leikki, osa kikattelee. Lopulta kaikki saadaan kiinni.

Esimerkki kuvaa sitä miten kasvattaja kuulee lasten toiveita ja mahdollistaa lasten vaikuttamisen siihen, mitä jumpan loppuun leikitään. Vaikka Leena tekee kasvattajana lopullisen kompromissin loppuleikin valitsemisesta, on tilanteessa mahdollistettu lapsille yhteinen neuvottelu. Loppuleikistä välittyy jaettu ilo, kun myös kaikki kasvattajat osallistuvat siihen. Esiopetusta aloitellessa sekä lapset että kasvattajat olivat, mutta opittuaan tuntemaan toisensa on heidän välinen vuorovaikutus muuttunut vapautuneemmaksi. Tutkimuksessa vapautuneisuus näkyi myös huumorina ja leikkimielisenä vitsailuna heidän välillään.

Sen lisäksi että lapset ja kasvattajat olivat tulleet tutuiksi, myös uudesta toimintaympäristöstä oli tullut lapsille tuttu eikä kasvattajien tarvinnut enää ohjeistaa lapsille siellä toimimista. Kasvattajat olivat saaneet arjen pyörimään uuden lapsiryhmän kanssa ja löytäneet yhteisen tavan tehdä työtä myös toistensa kanssa, jolloin kasvattajien keskinäisten neuvotteluiden määrä oli vähentynyt. Tämä vapautti kasvattajia olemaan enemmän läsnä lapsille. Ohjeiden antamisen sijaan, lasten ja kasvattajien välinen vuorovaikutus sisälsi enemmän spontaaneita keskusteluita, joissa myös lapset saivat vapaasti jutella omista tärkeistä aiheistaan. Mahdollistavassa valtasuhteessa lapset tulivat paremmin kuulluiksi, kasvattajien huomioidessa heidän tarpeet ja toiveet.

Mahdollistava valtasuhde näkyi kasvattajien toiminnassa myös joustavuuden ja sallivuuden lisääntymisenä. Kasvattajat sallivat lasten yhdistellä luovemmin eri leikkejä keskenään ja antoivat lasten myös vaihtaa leikkejä ja leikkipaikkoja, varsinkin silloin kun lapsia oli vähemmän paikalla. Seuraavassa esimerkissä Irmeli kasvattajana mahdollistaa Armin ja Seelan leikkimisen eri paikassa huonetta, joka heille on leikkialuetaulun perusteella osoitettu:

Esimerkki.

“Miska ja Veeti huomauttavat siitä, että Armi ja Seela ovat pikku-nukkarissa väärän värisellä paikalla. Irmeli neuvottelee lasten kanssa, että nyt kun täällä on niin vähän lapsia, Miska ja Veeti mahtuvat hyvin leikkimään vielä siihen tyttöjen viereen.”

Esimerkki kuvastaa, ettei kasvattajalle ole niin tarkkaa, vaikka kaksi lasta leikkii huoneessa eri paikassa, joka heille on leikkialuetaulussa osoitettu. Kasvattaja joustaa säännöistä vedoten siihen, että lapsia on paikalla vähemmän. Tämä on yksi esimerkki siitä, että silloin kun lapsiryhmä on pienempi, sallii kasvattaja enemmän joustoa tilanteisiin, joka puolestaan johtaa lasten vallan mahdollisuuksien kasvamiseen. Mitä isompana lapsiryhmänä toimintaan, sitä enemmän kasvattaja tilanteita organisoii.

Joustavuus kasvattajien toiminnassa näkyi tutkimuksessa myös siinä, miten kasvattajat ennakoivat tulevaa toimintaa lapsille ja mahdollistivat myös lasten leikkien säästämisen, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

Esimerkki.

Kello 13.45 Joku kasvattajista toteaa: “Hei, meidän pitää lähteä ihan kohta välipalalle.” Riina menee herättelemään vielä nukkuvia. Kurkkaan nukkariin, ketä siellä vielä on. Liisa kysyy eteisessä: “Onko peli missä vaiheessa?” Pelaajat vastaavat: “Keskikohdassa.” Liisa: “Pelatkaahan loppuun.” Plusplus -palikoilla rakenteleville Liisa sanoo: “Haluatteko säästää, jos on jotain?” Liisa käy antamassa kaikille lapsille ohjeita, valmistelee siirtymää ja alkaa koota sitten lapsia välipalajonoon. Jonossa odotellessaan lapset tarkastelevat leikkialuetaulua; kuka menisi välipalan jälkeen minnekin.

Esimerkki kertoo lasten ja kasvattajien välisissä valtasuhteissa tapahtuneesta muutoksesta. Kasvattaja ennakoi lapsille välipalalle lähtemistä ja kysyy lapsilta missä vaiheessa heidän pelinsä on. Myös rakentelijoille kasvattaja antaa mahdollisuuden halutessaan säästää rakennelmansa, jatkaakseen niitä myöhemmin. Kasvattajat eivät ole enää niin ehdottomia mitä alussa, jolloin lasten tuli alkaa siivoamaan ja toimimaan välittömästi, kun kasvattajat olivat ohjeen antaneet. Myös ohjeistamisessa on eroa rajoittavan ja mahdollistavan valtasuhteen välillä. Rajoittavassa valtasuhteessa kasvattajat kohdistivat ohjeet samanaikaisesti koko lapsiryhmälle ja mahdollistavassa valtasuhteessa lapsia ohjeistetaan ja huomioidaan yksilöllisemmin, kuten Liisa toiminta edellisessä esimerkissä osoittaa. Liisa kiertää huoneessa ja neuvottelee lasten kanssa

yksilöllisemmin siitä, missä vaiheessa heidän tekemiset ovat ja mahdollistaa lapsille halutessaan myös leikkien säästämisen ja jatkamisen. Tällöin lasten mahdollisuudet vaikuttaa omiin asioihin kasvavat.

Lasten vallan mahdollisuuksia lisäsi tutkimuksessa myös se, kun he saivat vertaisryhmästä vahvistusta omalle vallankäytölleen. Lapset määrittivät yhdessä keskusteluiden kulkuja, neuvottelivat keskenään, neuvoivat ja kannustivat toisiaan sekä innostuivat yhdessä. Kun lapset saavat vertaisia puolelleen, kasvaa valta ryhmässä suuremmaksi, mitä se olisi yksittäisen lapsen kohdalla. Vertaisryhmän avulla vahvistettu yksittäisen lapsen valta tasoittaa edelleen valta-asetelmaa lasten ja kasvattajien välisessä suhteessa.

Kun kasvattajat alkoivat luottaa lasten tekemiseen ja osaamiseen, heidän valvonta lapsia kohtaan väheni. Samalla kun kasvattajien valvonta vähenee niin lasten vallan mahdollisuudet kasvavat. Lasten keskinäinen vallankäyttö ilmeni tutkimuksessa esimerkiksi toisen tekemiseen vaikuttamisena ja toisen jäljittelemisenä. Lapset pyysivät toisia lapsia tekemään asioita puolestaan, yrittivät vaikuttaa toisten lasten mielipiteisiin ja tekemisiin sekä halusivat tehdä samoja asioita kavereidensa kanssa. Lasten vallankäyttö ilmeni myös heidän toimintaresurssiensa kautta. Toimintaresurssit näkyivät tutkimuksessa erityisesti lasten pelaamistilanteissa. Esimerkiksi jalkapalloa harrastavat lapset tietävät paljon pelin säännöistä ja käyttävät pelissä valtaa ohjatakseen muita lapsia:

Esimerkki.

Miska muistuttaa pelissä: "Älkää ottako omilta!" Veeti muistuttaa myös välillä säännöistä. Kello 11.07 myös Eetu tulee peliin mukaan, pääsee Miskan joukkueeseen. Hän juoksee heti Miskan luokse: "Mää tulit nyt!" Miska vastaa: "Joo." Eetu tekee heti maalin, mutta sitä ei kuulemma lasketa, kun ei ollut aloitusta. Eetu kommentoi ja antaa muille ohjeita.

Esimerkki kertoo pelitilanteesta, jossa paljon jalkapalloa harrastaneet lapset tuntevat pelin säännöt niin hyvin, että ohjaavat tietämyksensä avulla myös muita lapsia. Jos pelissä on useampi lapsi, joka tietää säännöistä paljon, heidän on yhdessä mahdollista käyttää valtaa vielä enemmän. Nämä lasten yhdistetyt valtaresurssit voivat ylittää myös sen tietämyksen, joka peliä ohjaavalla

kasvattajalla on jalkapallopeleiden oikeista säännöistä, jolloin lasten vallankäyttö ei kohdistu vain toisiin pelaajiin lapsiin vaan myös kasvattajaan.

Esiopetuspäivän aikaisista tilanteista eniten lasten valta mahdollistui juuri päivittäisissä ulkoilutilanteissa, kun pihalla tapahtui samanaikaisesti paljon ja kasvattajat olivat lapsista kauempana. Joissakin ulkoilutilanteissa lasten valta mahdollistui jopa liikaa ja näyttäytyi kiusaamisena toisia lapsia kohtaan. Seuraavassa aineistoesimerkissä eskarilaisista Miska ja Veeti ovat keinumassa, kun koululaiset tulevat häiritsemään heidän keinumista. Kasvattajista Riina puuttuu tilanteeseen kauempaa alapihalta ilmoittamalla, että keinuvuoro vaihtuu:

Esimerkki.

Koululaiset menevät pysäyttämään Miskan ja Veetin keinun -välillä antavat vauhtia hetken ja taas pysäyttävät. Miska ja Veeti ovat hämillään saavat sanottua kerran, että he tulivat vasta. Koululaiset (3-4 poikaa) määrittävät, no että vielä minuutti ja antavat vauhtia ja taas pysäytys hetkessä. Miska ja Veeti eivät lopulta sano enää mitään. Riina tuumaa kaukaa alapihan puolelta: "Joo, että nyt on vaihto!" Miska ja Veeti lähtevät pettyneinä pois alapihalle.

Esimerkissä tilanne keinualueella päättyy siihen, että kasvattaja ilmoittaa keinuvuoron vaihtumisesta. Kasvattajan ilmoitusta edelsi tilanne, jossa isommat koululaiset tulivat häiritsemään Miskan ja Veetin keinumista. Kasvattaja ei kuitenkaan nähnyt tilannetta kunnolla eikä tiedä puuttua siihen, mistä tilanne oli saanut alkunsa. Aina kasvattajien tulkinnat eivät välttämättä kohtaa lasten toiminnan tarkoitusta tai ymmärrystä siitä, mistä leikissä ja leikkiin puuttumisessa on kyse. Mikäli tilanteita ei selvitetä perusteellisesti, lapset saattavat kokea tulleen väärinymmärretyksi. Etäältä valvomisen lisäksi myös silloin kun kasvattajat pistäytyvät lasten leikeissä vain harvoin eivätkä ole täysin tietoisia leikeissä tapahtuvista asioista, mahdollistuu lasten keskinäisessä vallankäytössä piilovalta, joka jää kasvattajille osittain näkymättömäksi.

Parhaiten lasten valta mahdollistui tässä tutkimuksessa niissä esiopetuspäivän aikaisissa vapaissa leikkitilanteissa, jotka eivät sisältäneet samalla tavalla kasvattajien määrittämää sosiaalista järjestystä mitä ohjatimmat tilanteet. Lasten valta mahdollistui paremmin myös, koska kasvattajat eivät enää

valvoneet lasten vapaita leikkejä niin intensiivisesti mitä aiemmin. Kasvattajat olivat oppineet tuntemaan lapset ja luottivat heidän tekemiseen. Vapaissa leikkitilanteissa kasvattajat tavallaan vapauttivat omaa valtatilaansa lasten käyttöön, mahdollistaen lasten oman aktiivisemmän vallan tuottamisen.

Tutkimus osoitti, että lapset käyttivät hyväkseen tilanteita, joissa esimerkiksi joku sääntö oli vielä keskeneräinen. Tällaista sääntöä kuvaa esimerkki, jonka mukaan kiipeilytelineessä ei saa juosta eikä olla hippaa. Tiinan kysyessä lapsilta ovatko he kiipeilytelineessä hippaa, Miska vastaa kieltävästi. Veeti jatkaa kertomalla, että he leikkivät kiipeilytelineessä sotaa. Lasten leikki oli hyvin tulkinnanvarainen; hippaa ei saisi olla kiipeilytelineessä mutta sotaa saa. Sotaleikki näytti kuitenkin juoksuleikkiä vastaavalta leikiltä.

Tutkimuksessa kasvattajat myönsivät itsekkin sen säännön olevan vaikea, ettei hippaa saa leikkiä kiipeilytelineellä. Kasvattajilla oli myös omia selityksiä, mitä siitä seuraisi. Tutkimuksessa Minnan mukaan "ei saa leikkiä kiipeilytelineessä hippaa, ja jos tekee niin jää automaattisesti hipaksi." Esimerkinomaisia tilanteita ilmeni tutkimuksessa ulkoiluissa lähes päivittäin. Kasvattajien asettama sääntö oli, että kiipeilytelineessä ei saisi juosta. Kuitenkin lapset olivat juosseet siellä lähes koko ajan ja vain satunnaisesti joku kasvattajista puuttui juoksemiseen. Satunnainen puuttuminen tarkoitti, että kasvattajat eivät puuttuneet johdonmukaisesti kaikkiin tilanteisiin, jolloin kiipeilytelineessä juostiin tai oltiin hippaa. Koska juoksemiseen ei puututtu aina, sääntö oli lapsille siinä mielessä kyseenalainen, ettei heillä ollut varmuutta saiko siellä juosta vai ei. Siksi kasvattajien satunnainen puuttuminen yhdistettynä kyseenalaiseen kiipeilyteline -sääntöön näkyi lapsille mahdollistavana tilanteena ja heidän valtansa kasvoi.

Tässä tutkimuksessa sellaisia tilanteita, joissa lasten aktiivinen vallan tuottaminen näkyi vahvimmin, olivat erityisesti ulkoilu- ja ruokailutilanteet sekä myös esimerkiksi vapaat leikkitilanteet ja myös ohjatut pienryhmätilanteet. Vaikka kasvattajat mahdollistivat lapsille aktiivisempaa vallan tuottamista, pitivät he yhä kiinni tietyistä ensimmäisten viikkojen aikana luomistaan toimintastruktuureista ja säännöistä, joiden mukaan lasten tuli toimia.

Esimerkiksi piiritilanteet pysyivät edelleen aikuisjohtoisina ja etenivät alussa opitun kaavan mukaisesti. Aikuisjohtoisuus näkyi edelleen vahvasti myös kasvattajien hallinnoimissa siirtymätilanteissa. Mitä enemmän kasvattajat olivat rakentaneet näihin tilanteisiin sosiaalista järjestystä, sitä enemmän he myös olivat esillä ja ohjaamassa tilanteiden kulkua. Huomionarvoista on, että tässä tutkimuksessa lasten vallan mahdollistaminen koski pääsääntöisesti yksittäisiä tilanteita yksittäisten tai muutaman lapsen kanssa. Kasvattajat eivät juurikaan osallistaneet lapsia neuvottelemaan esimerkiksi ryhmän yhteisistä säännöistä, sopimuksista tai niistä käytänteistä, kuinka eskarissa toimitaan.

5 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita lasten ja kasvattajien välisten valtasuhteiden muotoutumista esiopetuksen aloitusvaiheessa. Valtaa tarkasteltiin havainnoimalla lasten ja kasvattajien puhetta ja toimintaa heidän keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa. Vallan määrittelyssä nojaututtiin Foucault'iin, jonka mukaan valta rakentuu sosiaalisissa suhteissa ja se nähdään vapautena toimia ja tuottaa valtaa (Foucault, 1982). Tutkimuksessa havaittiin etteivät valtasuhteet olleet pysyviä, vaan kahden ensimmäisen esiopetuskuukauden aikana niissä tapahtui muutosta. Lasten vallan mahdollisuudet riippuivat kasvattajien tavasta toimia. Tutkimuksessa löydettiin kolme valtasuhdetyyppiä; rajoittava valtasuhde, ohjaileva valtasuhde ja mahdollistava valtasuhde. Vaikka valtasuhteet esitetään tässä tyyppeinä, menevät ne todellisuudessa osin päällekkäin, mikä Foucault'n (1982) mukaan kuuluu valtasuhteiden luonteeseen.

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Aloittaessaan esiopetuksen lapset kohtasivat paljon kasvattajien valmiiksi määrittelemiä toimintakäytänteitä, joihin kasvattajat alkoivat tutustuttaa lapsia. Kasvattajien valta-asema näyttäytyi vahvana ja lasten mahdollisuudet yhteisen toimintakulttuurin rakentamisessa jäivät pieniksi. Vähitellen valtasuhteet alkoivat muotoutua siten, että lasten ja kasvattajien välinen rajoittava valtasuhde muuttui enemmän ohjailevaksi ja lopulta mahdollistavaksi valtasuhteeksi. Lasten oppiessa toimimaan kasvattajien odotusten mukaisesti, kasvattajat mahdollistivat lapsille aktiivisemmän vallan tuottamisen, jolloin valtasuhteesta muotoutui tasavertaisempi.

Tässä tutkimuksessa lasten ja kasvattajien välisissä valtasuhteissa korostui aluksi kasvattajien vahva valta-asema ja lapset näyttäytyivät passiivisina vallan kohteina. Foucault (1982) näkee vallan sosiaalisena suhteena,

jossa molemmilla osapuolilla on valtaa toisiinsa. Tässä tutkimuksessa lasten mahdollisuudet aktiiviseen toimijuuteen ja vapaaseen vallan tuottamiseen jäivät kuitenkin alussa pieniksi eikä lapsille järjestynyt mahdollisuutta osallistua aktiivisesti yhteisen toimintakulttuurin rakentamiseen. Lasten pienillä vaikuttamismahdollisuuksilla oli yhtäläisyyttä Roosin (2015) ja Lehtisen (2000) tutkimustuloksiin. Tämän tutkimuksen rajoittavaa valtasuhdetta kuvaavilla kasvattajien vahvalla hallinnalla ja tilojen ja ajan järjestelemisellä oli puolestaan nähtävissä selvä yhteys Loizou (2011), Nordin-Hultmanin (2004) ja Strandell'n (1996) tutkimustuloksiin. Silloin jos sääntöjä ja normeja ei perustella lapsille, näyttävät ne hyvin aikuislähtöisinä ja rajoittavat lasten vaikutusvaltaa. Kasvattajien kuunnellessa lasten näkemyksiä sekä keskustellessa ja perustellessa sääntöjen olemassaoloa, valta lasten ja kasvattajien välillä tasaantuisi.

Rajoittavaa valtasuhdetta kuvannut kasvattajan vahva rooli toiminnan järjestelijänä rajoitti lasten vapautta toimia. Foucault'n (1982) mukaan vallassa on kyse vapaudesta; vapaudesta omien oikeuksien puolustamiseen ja valtasuhteen toiselle osapuolelle mahdollistetusta vapaudesta toimia. Tutkimuksessa lasten valta-aseman todettiin olevan riippuvainen kasvattajista ja kasvattajien mahdollistamasta vapaudesta toimia. Foucault'n (1982) mukaan vallan avulla voidaan yhtä lailla ylläpitää kuin muuttaa olemassa olevia käytänteitä ja rakenteita. Näin ollen vallan avulla voidaan joko mahdollistaa tai rajoittaa muutosten tapahtumista. Tässä tutkimuksessa esiopetuksen aloitusta kuvastavat aikuislähtöiset käytänteet tulkittiin lasten vapautta rajoittaviksi. Kasvatuksessa kasvattajien valta-asemaa suhteessa lapsiin perustellaan kasvattajien vastuilla ja velvoitteilla, joita kasvatusinstituutiosta toimiminen heille asettaa. Foucault'n (1982) mukaan valtasuhteelle onkin tyypillistä, että vallankäyttöä siinä pyritään perustelemaan.

Tutkimuksessa tunnistettu lasten ja kasvattajien välisissä valtasuhteissa tapahtuva muutos liittyy siihen, että lasten alettua sisäistää toimintakulttuurin käytänteitä, kasvattajat mahdollistivat lapsille enemmän tilaa ja toimimisen vapautta. Valvomalla ja palautetta antamalla kasvattajat kuitenkin ohjailivat lapsia toimimaan niiden käytänteiden mukaisesti, mitä kasvattajat olivat alussa

lapsille määritelleet. Tämä tulos pohjautuu Foucault'n (1982) näkemykseen, jonka mukaan vallan ydin on normaalin subjektin kasvattaminen. Normalisoivan vallan tarkoituksena on valvoa, että itseä normalisoiva subjekti toteutuu (Foucault, 1980). Sen toteutuessa ei valtaapitävien tarvitse enää hallita kuritoimenpiteillä (Foucault, 1980). Valvonnan ja kurinpidon tavoitteena on saada aikaan itsekuria, joka puolestaan ohjaa yksilön käytöstä ja luo näin kurinpidosta itseään vahvistavan järjestelmän (Husa, 2012). Kun kasvattajat määrittelevät instituution toimintakäytänteet ja opettavat lapset toimimaan niiden mukaisesti, pyrkii lapsi mukauttamaan oman toimintansa kasvattajien odotusten mukaisesti.

Kun lapset omaksuvat kasvatusyhteisön toimintatapoja, mahdollistavat ne heille enemmän tilaa toimia omatoimisemmin. Tavallaan kyse on kuitenkin lasten näennäisestä omatoimisuudesta, jossa lasten toiminta näyttäytyy ulkoisesti hyvin rutinoituneena, hyväksyttynä ja päämäärätietoisena toimintana. Mukautuminen on lapsen toimintaa, jossa lapsi tekee olemassa olevien ja hyväksytyjen ohjeiden ja sääntöjen mukaan. Instituuaaliset käytänteet ovat sisäistyneet, siten että toiminta perustuu yleisesti hyväksyttäviin tapoihin ja odotuksiin. Sopeutuminen ja sisäistäminen näkyy asioiden sujumisena. Kasvattajien lapsille antama palaute kuitenkin kertoo heidän vaikutusvallastaan ohjata lasten toimintaa haluttuun suuntaan. Kasvattajat valvovat lasten toimivan heille asetettujen ohjeiden mukaisesti.

Mahdollistavassa valtasuhteessa kasvattajat mahdollistivat lasten aktiivisemmän vaikuttamisen ja vallan tuottamisen. Kasvattajat luottivat lasten tekemiseen ja osaamiseen, antoivat heille enemmän tilaa eivätkä enää niin paljon valvoneet lasten tekemisiä. Tämä mahdollisti lasten vallan kasvamisen, jolla nähdään olevan tutkimuksessa yhteys lasten oman toiminnan voimistumiseen, ja näin myös Foucault'iin (1982). Foucault'n mukaan valta tuottaa aina lisää valtaa. Lasten vapaammalla toimijuudella nähdään olevan yhteys myös Strandell'n (2012) ajatukseen siitä, että lisäämällä lasten vapautta toimia, lasten vastuu lisääntyy ja heidän nähdään valtaistuvan. Vapaammalla toimijuudella on myönteisempiä vaikutuksia vallan tuottavuuteen.

Tutkimus osoitti vallan olevan myös tilannekohtaista, kuten myös Foucault (1982) toteaa vallan olevan. Kasvattajat joutuvat tekemään nopeitakin päätöksiä siitä, miten toimivat yksittäisissä tilanteissa lasten kanssa. Esiopetuksen aloitusvaiheessa, kun lapsia ei vielä tunneta, ei välttämättä heti osata nähdä kokonaisuutta, johon joku tietty tilanne liittyy. Näissä tilanteissa erityisesti tulisi lasta kuulla ja asettautua yhteiseen tilaan neuvottelemaan hänen kanssaan. Tutkimus osoitti, että varsinkin siirtymätilanteissa on se vaara, että kasvattajat tekevät tilanteista vääriä johtopäätöksiä, jos kaikki kasvattajat eivät ole tietoisia siitä, mitä edellisessä tilanteessa on tapahtunut. Vaarana on, että tilanteet yritetään vielä läpi järjestyksen ylläpidon kautta.

Tutkimuksessa saadut tulokset olivat osittain oletettavissa, mutta se yllätti miten vahva kasvattajien valta-asema esiopetuksen aloitusvaiheessa oli ja miten pieniksi lasten vaikuttamismahdollisuudet lopulta jäivät. Esiopetuksen aloitus näyttäytyi tutkimuksessa vaiheena, jossa kasvattajat tutustuttivat lapsia toimintakulttuurin käytänteisiin ja lasten mahdollisuudet vaikuttamiseen jäivät pieniksi. Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että esiopetuksen aloitusvaiheessa kasvattajien tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten esiopetuksen toimintakulttuuria aletaan rakentaa lasten kanssa yhdessä sen sijaan, että kasvattajat järjestävät lapsille mahdollisimman valmiin toimintaympäristön. Koska lasten vallan mahdollisuudet nähtiin kasvattajista riippuvaisina, tulee kasvattajien haastaa omaa ajatteluaan ja muuntaa toimintatapojaan, jotta lapsille vapautuisi enemmän tilaa toimia ja vaikuttaa. Ennen kaikkea kasvattajien tulee aidosti luottaa lasten omiin vahvuuksiin toimia ja uskoa siihen, että lasten näkökulmat kantavat (Karila, 2013; Lansdown, 2010; Tesar, 2017).

5.2 Tutkimuksen arviointi

Valta on käsitteenä haastava, koska se on niin abstrakti ja moniulotteinen. Vallan määrittelyssä nojaututtiin Foucault'iin, jonka mukaan valta rakentuu sosiaalisissa suhteissa ja se nähdään vapautena toimia ja tuottaa valtaa (Foucault,

1982). Vallan määrittelyä helpotti, kun päädyimme tukeutumaan yhden valtateoreetikon valtanäkemykseen. Foucault'n valikoitumiselle saimme tukea myös niistä aiemmista kasvatuskonteksteissa tehdyistä tutkimuksista, jotka ovat häneen nojautuneet (Holligan, 2000; Husa, 2012; Kuukka, 2015; Lehtinen, 2000; Loizou, 2011; Siippainen, 2018; Strandell, 2012). Tutkimuksessa valtaa tunnistettiin paljon ja sitä ilmeni kaikissa esiopetuspäivän aikaisissa tilanteissa. Enemmän valta ilmeni kasvattajien puheissa ja toiminnassa mitä lasten. Lasten leikkihaastattelut toivat esille myös lasten käsityksiä vallasta ja ne vahvistivat sitä tulkintaa, joka meille oli muotoutunut havainnointiaineiston perusteella. Valtasuhteiden ymmärtämiseen tarvittiin paljon tulkintaa ja myös teoriapohjaa, jotta valta suhteissa saatiin sanoitettua. Vallan kietoutuminen toimijuuteen ja toiminnan vapauteen hieman haastoi, myös toimijuuden käsitteen laajuuden vuoksi. Tulokset kuvaavat esiopetuksen aloitusvaiheen valtasuhteita muuttuvina.

Tässä tutkimuksessa valtaa tarkastellaan vuorovaikutussuhteissa ja -tilanteissa rakentuvana ilmiönä ja nojaututaan vallan suhdeluonnetta korostavan valtateoreetikko Michel Foucault'n valtanäkemyksiin. Foucault'n mukaan valta on olennainen osa kaikkea sosiaalista kanssakäymistä, laaja valtasuhteiden verkko, jossa kaikilla vuorovaikutussuhteessa olevilla toimijoilla on valtaa suhteessa toisiinsa (Heiskala, 2001).

Tämän tutkimuksen alkua ohjasi vahvasti se, että aineistonkeruu toteutettiin osana *Trace in ECEC* -hanketta. Kentälle menemistä helpotti suuresti jo olemassa olevat tutkimusluvut ja hankkeen muilta tutkijoilta saatu tuki ja aineistonkeruuohjeet. Kenttätöyöhön lähtiessä olimme kiinnostuneita lasten kokemuksista esiopetuksen aloitusvaiheessa. Koimme kuitenkin pientä hämmennystä siitä, millainen tutkimusaiheen rajaaminen olisi mahdollista hankkeen tarpeisiin kerättävästä aineistosta. Näin ollen aineistonkeruun alkaessa eräänlaisena rajoituksena oli epävarmuus tarkasta tutkimusaiheesta. Toisaalta etnografisessa tutkimuksessa aineistonkeruu sallii joustavuuden ja tilanteisiin sopeutumisen (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018); uusien kysymysten myötä myös hämmennystä ja yllätyksiäkin sisältävät tilanteet vievät

tutkimusprosessia eteenpäin (Gould & Uusihakala, 2016; Högbacka & Aaltonen, 2015).

Aineistonkeruun pituudella on merkitystä sille, että ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä voi lisääntyä (Metsämuuronen, 2011). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty keväällä että syksyllä. Vaikka kevään aineisto rajautui pois lopullisesta tutkimuksesta, mahdollisti kevään aineistonkeruu laajemman ja syvemmän kokonaiskuvan lasten tulevasta esiopetukseen siirtymisestä. Samalla tutustuimme lapsiin ja saimme hyvää harjoitusta etnografisten havaintojen tekemisestä, videoimisesta sekä haastattelemisesta, joita käytimme menetelminä myös syksyn aineistoa kerätessä. Tutkijat vaikuttavat aina jossain määrin tutkimustuloksiin, jolloin samojen tulosten aikaansaaminen eri tutkijoiden toimesta on lähes mahdotonta (Patton, 2002). Jo havainnointia pidetään subjektiivisena toimintana, jossa tutkija kiinnittää huomionsa tiettyihin asioihin ja valikoi havainnoimisen kohteita (Eskola & Suoranta, 2014). Olennainen osa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja objektiivisuuden lisäämistä onkin tunnistaa ja reflektoida tutkijoiden subjektiivisuutta (Aaltio & Puusa, 2020; Högbacka & Aaltonen, 2015). Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkijat ovat itse keränneet tulkitsemansa aineiston.

Tämän tutkimuksen tekijöiden omat taustat on vahvasti varhaiskasvatuksessa, jonka vuoksi oletukset, ennakkokäsitykset ja tulkinnat saattavat vaikuttaa rajoittavasti tutkimustuloksiin. Toisaalta pidimme työkokemusta myös vahvuutena, jolloin pääsimme nopeasti ja luontevasti sisälle esiopetuksen arkeen ja osasimme kohdentaa havaintoja tarkoituksenmukaisesti asioihin. Tutkimuksen luotettavuutta subjektiivisuuden osalta lisää omien ajatusten, tunteiden ja tulkintojen avoin kirjaaminen note -merkintöinä kenttämuistiinpanoihin. Myös tutkijatriangulaatio pienentää subjektiivisista havainnoista seuraavaa rajoitetta, kun pystyimme havainnoida samanaikaisesti useampia tilanteita (ks. Eskola & Suoranta, 2014). Löysimme myös tutkijoina hyvän tavan kerätä aineistoa yhdessä.

Etnografinen aineisto kerätään tutkijoiden ja tutkittavien välisessä vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa tutkittavia olivat lapset ja kasvattajat.

Aineistonkeruuvaiheessa ilmaisimme tutkivamme lasten kokemuksia esiopetuksen aloitusvaiheesta. Lapset ymmärtävät tutkimukseen osallistumisen eri tavalla mitä kasvattajat (Corsaro & Eder, 1999) ja tutkijoiden tuleekin ansaita erityisesti lasten luottamus (Kustatcher, 2014). Lapsille kerrottiin tutkimuksesta aamupiirin yhteydessä. Myös heidän spontaaneihin kysymyksiin vastattiin. Haastatteluihin kysyttiin lapsilta erikseen sekä kirjallinen että suullinen suostumus, jonka kaikki heistä antoivat. Heidän oli myös mahdollista keskeyttää haastattelut niin halutessaan.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös useamman tutkimusmenetelmän käyttö (Atkinson & Hammersley, 2007), joka mahdollistaa näin tutkimusaineiston triangulaation (De Fina, 2020). Tässä tutkimuksessa havaintoja on täydennetty videoilla ja leikkihaastatteluilla. Tarvittaessa esitimme tutkittaville myös havaintoja tarkentavia tai selittäviä kysymyksiä. Lapsille tehdyt perinteiset kysymyshaastattelut olisivat tarjonneet mielenkiintoista tietoa, mikäli aineistonkeruuvaiheessa olisi ymmärretty kysellä heiltä vallankäyttöön liittyvistä teemoista. Näin ei kuitenkaan tehty, jonka vuoksi kyseiset haastattelut jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle.

Lasten leikkihaastattelu oli menetelmänä luova ja lapsilähtöinen. Leikkiessään lapsi kokee innostuneisuutta ja vapautta, saadessaan toimia haluamallaan tavalla (Kangas & Sintonen, 2020). Näin leikkiminen voidaan nähdä lapsille luontevana ja mielekkäänä tapana osallistua tutkimukseen. Tutkijoina näimme leikkimisen lasten välisenä keskusteluna siitä, millaisena he ovat kokeneet esiopetuksen aloituksen. Toki lasten leikit ovat osittain mielikuvitusta, mutta peilaamalla leikkien merkityssisältöjä kenttämuistiinpanoihin, koimme päässeemme leikkihaastatteluiden kautta lähelle lasten omia aloitusvaiheen kokemuksia. Vaikka esiopetusryhmän päivärytmi rajoitti vähän leikkihaastattelujen aikatauluja, pyrimme välttämään niissä kiireen tuntua. Osa lapsista olisi voinut jatkaa leikkimistä pidempäänkin, heidän kohdallaan jouduimme ennakoimaan leikin lopettelemista aikataulusyistä.

Leikkihaastatteluita olisi voinut tehdä enemmänkin. Haastattelusuostumus oli kuitenkin vain kahdeksalta lapselta, joista oli haastattelupäivänä poissa kaksi. Näin ollen leikkihaastattelupareja muodostui lopulta kolme. Kävi ilmi, että keväällä suostumuksen täyttäneiden lomakkeissa ei ollut kohtaa, jossa kysytään erikseen suostumusta haastattelua varten. Sen sijaan leikkihaastatteluihin olisi halunnut tulla muutama sellainen lapsi, joiden vanhemmat eivät olleet antaneet heille siihen suostumusta. Heidän kohdallaan meidän piti olla hienotunteisia, miten esitämme asian heille. Jos aikaa olisi ollut, olisivat he voineet tulla leikkimään samaa leikkiä ilman että heitä kuvataan tai havainnoidaan.

Kun tulimme tutummiksi, lapset alkoivat ottaa meihin vähän enemmän kontaktia, mikä haastoi hieman neutraalina tutkijana pysymisen vaadetta (ks. Kuula, 2011). Pyrimme tiedostamaan tämän ja havainnoimaan tilanteita vähän sivummalla. Vastasimme lapsille kuitenkin aina, jos he kysyivät jotakin tutkimukseen liittyviä asioita.

Etnografinen tutkimus sisältää aina tutkijan tulkintaa. Ennen lopullisten tulosten vahvistamista tuloksia verrattiin vielä alkuperäiseen aineistoon tulkintojen tarkentamiseksi (ks. Eskola & Suoranta, 2014). Samoin tehdyille tulkinnoille haettiin tukea aiemmista tutkimuksista. Tällainen vahvistettavuus on yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävistä tekijöistä, joka kertoo samalla siitä, että tutkimusaineisto ja analyysimenetelmät ovat olleet yhteensopivia (Eskola & Suoranta, 2014).

Tutkimuksen uskottavuutta tarkasteltaessa siirrettävyydellä viitataan siihen, voiko tutkimustuloksia yleistää koskemaan laajempaa joukkoa (Eskola & Suoranta, 2014). Etnografinen tutkimusote asettaa jo itsessään tiettyjä haasteita siirrettävyydelle (Eskola & Suoranta, 2014), koska tutkittavien joukko ja tutkimuskonteksti on jokaisessa tutkimuksessa erilainen (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). Tämän vuoksi tuloksia ei voida yleistää kuvaamaan suomalaisen esiopetuksen aloituskäytänteitä. Myös tutkimusjoukko oli aika pieni. Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa pienenkin tutkittavien joukon avulla voidaan aikaansaada syvällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Alasuutari,

2011; Eskola & Suoranta, 2014), kun siirrettävyyttä tarkastellaan tiheän kuvauksen avulla (Köngäs, 2018; Aaltio & Puusa, 2020).

5.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Tässä tutkimuksessa esiopetuksen aloitusvaihe näyttäytyi sellaisena, jossa kasvattajat tutustuttivat lapsia toimintakulttuurin käytänteisiin ja jossa lasten mahdollisuudet päästä yhteisiin neuvotteluihin jäivät pieniksi. Tutkimuksen perusteella pystyttiin tekemään johtopäätöksiä siitä, että kasvattajien tulisi kiinnittää enemmän huomiota toimintakulttuurin rakentamiseen yhdessä lasten kanssa (Hännikäinen, 2006; Lam & Pollard, 2006; Lehtinen & Vuorisalo 2007; Roos, 2015).

Kasvattajien ja lasten yhteisessä rakentuvassa arjessa, kummatkin osapuolet tulevat kuuluksi sekä sitoutuneeksi toimintamalleihin, tavoitteisiin, joita alusta alkaen rakennetaan tiiviissä vuorovaikutuksessa. Kasvattajan valtasuhde toimii mahdollistajana lapsen esille tulolle kuunnellen ja keskustellen. Samalla lapsi on aktiivinen toimija ja ajattelija, samalla luoden yhteyttä kasvattajiin ja toisiin lapsiin. Lapsista itsestään lähtevät ajatukset, saavat heidät paremmin sitoutumaan yhteisiin asioihin ja ymmärtämään kokonaiskuvaa esikoulun arjessa.

Kasvattaja tulee tietoisemmaksi siitä, mitä lapset ajattelevat tai suhtautuvat asioihin. Tämä taas mahdollistaa ohjaavamman kasvattajan roolin, jossa lapsen oma toimijuus mahdollistetaan kasvattajan ymmärryksellä, ohjauksella tavoitteisiin, johon pyritään. Jo heti aloitusvaiheessa olisi hyvä kysyä lasten omia mielipiteitä ja ajatuksia yhteisen arjen luomiseksi. Tämä lisää suoraan vaikuttamista lasten oman itsensä hallintaan, itseohjautuvuuteen. Ryhmään kuulumisen tunne lisääntyy, kun saa vaikuttaa asioihin.

Kasvattajan suhde on tällöin toimia keskustelujen avaajina, keskusteluun haastajana, perustelujen antajana, yhteisten päämäärien asettajina. Kasvattaja osaa rakentaa tavoitteet, tuntien lasten vahvuudet ja tarpeet. Koska lapsen vallan mahdollisuudet ovat riippuvaisia kasvattajasta (Alanen, 2014), tulee kasvattajan

haastaa omaa ajatteluaan sekä muuntaa toimintatapojaan, jotta lapsen kuulluksi tuleminen, osallisuus ja toimijuus toteutuisivat paremmin (Tesar, 2017).

Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi tarkastella, millaisena valtasuhteet näyttäytyisivät pidemmässä seurannassa; millaista muutosta niiden välillä tapahtuu, koska jo lyhyessä ajassa muutokset pystyimme jo huomaamaan. Nähdäksemme valtasuhteissa oleva liika vapaus voi aiheuttaa myös epäjärjestystä. Mahdollistavan valtasuhteen seuranta tutkimuksella saatettaisiin avata uusia lapsilähtöisiä näkökulmia instituutioiden rakenteissa tapahtuvasta valtasuhdetoiminnasta.

Käytännössä tämä tutkimus kannustaa kasvattajaa tunnistamaan ja tunnustamaan kasvatukseen liittyvän vallankäytön tarkastelua. Myös sillä on merkitystä, että kasvatusyhteisöt kykenevät tunnistamaan lasten erilaiset siirtymä- ja aloitusvaiheet, pystyäkseen tekemään onnistuneita pedagogisia ratkaisuita lasten kiinnittymisen tukemiseksi (Karila, ym. 2013). Valtaa jakavan toimintakulttuurin muutos vaatii aikaa ja avoimuutta (Kangas & Brotherus, 2017; Turja, 2018).

Tutkimuksessa saavutetut tulokset tarjoavat kasvattajille mahdollisuuden oman toiminnan arviointiin esiopetusryhmien lisäksi myös muissa varhaiskasvatusryhmissä. Kun valtasuhteiden rakentumisen merkitys ymmärretään, on kasvatusyhteisön mahdollista kehittää varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria sellaiseksi, jossa mahdollistava valtasuhde näyttäytyy alusta asti vahvempana, yhdessä rakentuvana, selkeämpänä ja tiedostettuna (ks. Turja, 2018; Young, 2013).

Mitä enemmän valtasuhteita saadaan näkyvämmiksi ja lasten vapautta toimia ymmärretään vallan näkökulmasta, lapsille mahdollistuu vahvemmin kokemus yhteisöön kuulumisesta (Kyrönlampi ym., 2021). Mahdollistava valtasuhde kuvaa lasten oman äänen kuulemistä, toimijuuden ja osallisuuden mahdollistamista (Sevón ym., 2021; Tesar, 2017). Siksi on tärkeää, ettei lapsuutta vain rakenneta lapsille valmiiksi, vaan että sitä rakennetaan heidän kanssaan - yhdessä.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti, & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177-188). Gaudeamus.
- Aarnos, E. (2010). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineiston keruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 172-188). PS-kustannus.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuuden tutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9-30). Vastapaino.
- Alanen, L. (2014). Theorizing childhood. *Sage Publications* 21(1), 3-6.
<https://doi.org/10.1177/0907568213513361>
- Alasuutari, M. (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 54-69). Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2015). *Laadullinen tutkimus 2.0* [verkkoaineisto](4. uudistettu painos). Vastapaino. Jyväskylän yliopiston kirjaston kokoelma.
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789517685030>
- Alasuutari, M., & Markström, A. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian journal of educational research*, 55(5), 517-535.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.555919>
- Alhanen, K. (2007). *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*.
[Väitöskirja, Helsingin yliopisto]
- Allen, A. (1998). Rethinking Power. *Hypatia*, 13(1), 21-40.
<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1998.tb01350.x>
- Allen, A. (2002). Power, Subjectivity, and Agency: Between Arendt and Foucault. *International journal of philosophical studies : IJPS*, 10(2), 131-149.
<https://doi.org/10.1080/09672550210121432>

- Antikainen, P. (2002). *Korkeakoulupoliittista vallankäyttöä oppimassa: Tapausesimerkkinä ammattikorkeakoulujen vakinaistamis- ja laajentumisprosessi vuosina 1995-2000*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and Participant Observation. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 248-260). Sage.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (2007). *Ethnography principles in practice*. Sage.
- Babic, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1596-1609. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935>
- Balcom, S., Doucet, S., & Dubé, A. (2021). Observation and Institutional Ethnography: Helping Us to See Better. *Qualitative health research*, 31(8), 1534-1541. <https://doi.org/10.1177/10497323211015966>
- Borg, F. & Samuelsson, I. P. (2022). Preschool children's agency in education for sustainability: The case of Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 147-163. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026439>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). Greenwood Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Can, J., Kiili, J., Vuorisalo, M., & Rutanen, N. (2023). Siirtymäresurssit varhaiskasvatuksen siirtymätilan suhteissa ja muutoksissa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 17(2), . <https://doi.org/10.33350/ka.115156>
- Castells, M. 2009. *Communication power*. Oxford University Press.
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers. <https://doi.org/10.1080/13575279.2012.683656>

- Colliver, Y. (2017). From listening to understanding: Interpreting young children's perspectives. *European early childhood education research journal*, 25(6), 854-865. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380882>
- Corsaro, W. A. (2000). Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European early childhood education research journal*, 8(2), 89-102. <https://doi.org/10.1080/13502930085208591>
- Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood*. Sage.
- Corsaro, W. & Eder, D. (1999). Ethnographic Studies of Children and Youth: Theoretical and Ethical Issues. *Journal of contemporary ethnography*, 28(5), s. 520-531. <https://doi.org/10.1177/089124199129023640>
- Dahlbeck, J. (2010). On Childhood and the Logic of Difference: Some Empirical Examples. *Children & society*, 26, 4-13. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00298.x>
- De Fina, A. (2020). The ethnographic interview. Teoksessa K. Tusting (toim.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (s. 154–167). Routledge. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4324/9781315675824>
- De Moll, F. & Betz, T. (2016). Accounting for children's agency in research on educational inequality. The influence of children's own practices on their academic habitus in elementary school. Teoksessa F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (toim.), *Reconceptualising agency and childhood* (s. 271-289). <https://doi.org/10.4324/9781315722245>
- Depelteau, F. (2008). Relational Thinking: A Critique of Co-Deterministic Theories of Structure and Agency. *Sociological theory*, 26(1), 51-73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2008.00318.x>
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International journal of early years education*, 21(2-3), 163-177. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>
- Donati, P. (2016). The 'relational subject' according to a critical realist relational sociology. *Journal of critical realism*, 15(4), 352-375. <https://doi.org/10.1080/14767430.2016.1166728>

- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Foucault, M. (1980). *Tarokkailla ja rangaista*. Otava.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical inquiry*, 8(4), 777-795.
<https://doi.org/10.1086/448181>
- Gallagher, M. (2008). 'Power is not an evil': Rethinking power in participatory methods. *Children's geographies*, 6(2), 137-150.
<https://doi.org/10.1080/14733280801963045>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Polity Press.
- Gjerstad, E. (2009). *Valta kotikasvatuksessa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]
- Gjerstad, E. (2015). *Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena*. PS-kustannus.
- Gould, J. & Uusihakala, K. (2016). *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto*. Gaudeamus.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Greetz, C. (1973). *Thick Description. Toward an interpretive theory of cultures*. The interpretation of cultures (s. 3-30). Basic Book.
- Hakala, K. (2007). *Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila: Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and education*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Havu-Nuutinen, S. (2002). Sosiokonstruktivistisen pedagogiikan merkitys lasten tiedon konstruoinnille. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 33(2), 175-188.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Sage.

- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Printel.
- Heiskala, R. (2001). Theorizing power: Weber, Parsons, Foucault and neostructuralism. *Social Science Information*, 40(2), 241-264.
<https://doi.org/10.1177/053901801040002003>
- Heiskala, R. (2004). *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa* (2. painos). Gaudeamus.
- Hill, M. (2005). Ethical Considerations in Researching Children's. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.), *Researching children's experience: Methods and approaches* (s. 61-86). Sage.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus.
- Holligan, C. 2000. Discipline and normalization in the nursery: the Foucaultian gaze. Teoksessa H. Penn (toim.) *Early childhood services. Theory, policy and practice*. Philadelphia: Open University Press, 133-146.
- Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huf, C. (2013). Children's agency during transition to formal schooling. *Ethnography and education*, 8(1), 61-76.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2013.766434>
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O. & Korkeakoski, E. (2012). *Esiopetuksen laatu*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. Jyväskylän yliopistopaino.
- Husa, S. (2012). Michel Foucault. Tieto, valta ja kasvatus. Teoksessa T. Aittola (toim.), *Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikokouskirja* (s. 261-287). Gaudeamus.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (toim.) (1998). *Children and social competence. Arenas of action*. The Falmer Press.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2018). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 7-31). Juvenes.

- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 126–146). Vastapaino.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Reflektiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 9-27). Tampere University Press.
- Jackson, A.Y. & Mazzei, L.A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- Jenkins, R. (1996). *Social identity*. Routledge.
- Jenks, C. (2001). The pacing and timing of children's bodies. Teoksessa K. Hultqvist & G. Dahlberg (toim.), *Governing the child in the new millenium* (s. 68-84). RoutledgeFalmer.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9-20). Gaudeamus.
- Kallinen, K., & Pirskanen, H. (2022). *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. Gaudeamus.
- Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa: "Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!" Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, J. Tähtinen & R. Ahtiainen, *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 197-223). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kangas, J., & Sintonen, S. (2020). *Leikki vakan alla: esseitä leikistä moninaisena ilmiönä*. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2013.766434>
- Karila, K. (2013). Varhaiskasvatuksen pedagogiset käytännöt lasten oppimisen mahdollistajina tai rajaajina. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.),

- Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s. 31-45). Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013: 9. Juvenes Print.
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (2013). Yhteenveto: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen. & K. Pyhältö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (s. 53-54). Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013: 17. PSWFolders Oy.
- Kihlbom, M., Lidholt, B., & Niss, G. (2009). *Förskola för de allra minsta: På gott och ont*. Carlsson.
- Kiili, J. (2016). Lasten edustuksellisen osallistumisen jännitteet kunnallisessa lapsiparlamenttitoiminnassa. *Janus (Jyväskylä, Finland)*, 24(2), 123-38.
- Kiili, J., Kuukka, A. & Lehtinen, A. (2005). Health, well-being and children's agency. Teoksessa Suomen syöpäyhdistys, Suomen Akatemia & M. Javanainen (2005), *Gems of the Health Promotion Research Programme* (s. 116-125). Cancer Society of Finland.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage.
- Kronqvist, E-L. (2006). Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusuorovaikutus* (s. 166-182). Vastapaino.
- Kuczynski, L., Pitman, R., & Twigger, K. (2018). Flirting with resistance: Children's expressions of autonomy during middle childhood. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 13(luku 1), 1564519-11. <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1564519>
- Kusch, M. (1993). *Tiedon kentät ja kerrostumat: Michel Foucault'n tietentutkimuksen lähtökohdat*. (H. Hakosalo, suom.) Pohjoinen.
- Kustatscher, M. (2014). Informed Consent in School-Based Ethnography: Using Visual Magnets to Explore Participation, Power and Research Relationship. *International journal of child, youth & family studies IJCYFS*, 5 (4.1), 686-701. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs.kustatscherm.5412014>

- Kuukka, A. (2015). *Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys: Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Gummerus.
- Kyrönlampi, T., Uitto, M., & Puroila, A. (2021). Place, Peers, and Play: Children's Belonging in a Preprimary School Setting. *International journal of early childhood*, 53(1), 65-82. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00285-9>
- Köngäs, M. (2018). *"Eihän lapsil ees oo hermoja"*. *Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]
- Köngäs, M., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2022). Participation in play activities in the children's peer culture. *Early child development and care*, 192(10), 1533-1546. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1912743>
- Lam, M. & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early years: An International Research Journal*, 26(2), 123-141. <https://doi.org/10.1080/09575140600759906>
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (s. 11-23). Routledge.
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 9-14). Vastapaino.
- Lehtinen, A. (2000). *Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]
- Lehtinen, A-R. & Vuorisalo, M. (2007). Lasten sosiaalinen pääoma - mittaamisen kokemuksia ja haasteita. Teoksessa L. Alanen, V. Salminen, M. Siisiäinen, P. Ruuskanen, M. Marin, J. O. Bärenholdt & M. Vuorisalo (2007).

- Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät* (s. 211-247). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lehtovaara, M. (1992). *Subjekttiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena: Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]
- Leinonen, J. (2014). Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsen, J. Elo & J. Leinonen (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa* (s. 16-40). Kopioniini Oy.
- Leonard, M. (2015). *The sociology of children, childhood and generation*. Sage.
- Lipponen, L., & Pursi, A. (2022). Children's grief: Repertoires of practices in institutional early childhood education and care. *Mind, culture and activity*, 29(3), 215-235. <https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2133144>
- Loizou, E. (2011). Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children's voices, *Early Years*, 31(1), 43-55. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.515943>
- Loizou, E. (2020). An early childhood education curriculum that responds to children's voices on transition to first grade, *Early Child Development and Care*, 190(5), 670-684. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1488169>
- Lynch, L. (2017). *A Space Apart: Enabling the Creation of a Withdrawal Space in the Preschool*. SAGE open, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2158244016684538>
- Mertens, D. M. (2012). Ethics in qualitative research in education and the social sciences. Teoksessa S. D. Lapan, M. T. Quartalori & J. T. Riemer (toim.), *Qualitative research: An introduction to methods and desings* (s. 19-40). Wiley.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus.
- Moran-Ellis, J. & Sünker, H. (2018). Childhood studies, children's politics and participation: Perspectives for processes of democratisation. *International*

review of sociology, 28(2), 277-297.

<https://doi.org/10.1080/03906701.2018.1477106>

Nordin-Hultman E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*.

[Väitöskirja, Stockholm University]

Nuutinen, P. (1994). *Lapsesta subjektiksi: Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta*.

[Väitöskirja, Joensuun yliopisto]

Ólafsdóttir, S. M., Danby, S., Einarsdóttir, J., & Theobald, M. (2017). 'You need to own cats to be a part of the play': Icelandic preschool children challenge adult-initiated rules in play. *European early childhood education research journal*, 25(6), 824-837.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380880>

Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016: 1.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022:2. Hansaprint oy. [Varhaiskasvatussuunnitelman Perusteet 2022 2.pdf \(oph.fi\)](#)

Paju, E. (2005). *Oma paikka, jaettu tila: Lasten paikat päiväkodin tiloissa*.

Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen, T. Palmu, I. Goodson, V. Sunnari & U. Salo. (toim.), *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: Erontekoja ja yhdessä tekemistä* (s. 225-238). Turun yliopisto : Suomen kasvatustieteellinen seura.

Papen, U. (2020). Participant observation and field notes. Teoksessa K. Tusting (toim.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (s. 141-153),

Routledge. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4324/9781315675824>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. painos). Sage.

Patton, M.Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4. painos). Sage.

Peltola, A., Karlsson, L., & Kangas, J. (2023). 'It has also happened to me':

Children's peer exclusion experiences in Finnish pre-primary school

- through children's narrations. *Journal of early childhood research : ECR*, 21(3), 328-340. <https://doi.org/10.1177/1476718X231159290>
- Peltoperä, K., Vehkakoski, T., Turja, L. & Laakso, M.-L. (2020). Pedagogy-related tensions in flexibly scheduled early childhood education and care. *International Journal of Early Years Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1778449>
- Perusopetuslaki, 628 / 1998, Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia*. Kirjayhtymä.
- Raittila, R. (2008). *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]
- Raittila, R. & Vuorisalo, M. (2021). Relational analysis and the ethnographic approach: constructing preschool childhood. *Ethnography and Education* 16(3), 358-373. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1872396>
- Rinaldi, C. (1998). The space of childhood. Teoksessa G. In Ceppi & M. Zini (toim.), *Children, spaces, relations: Metaproject for an environment for young children* (s. 114-120). Reggio Children.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]
- Roos, P. (2016). *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Waasa Graphics Oy.
- Ruostetsaari, I. (1992). *Vallan ytimessä: tutkimus suomalaisesta valtaeliitistä*. Gaudeamus.
- Rusanen, E. (2008). *Esiopetus lapsen silmin: Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta*. Palmenia.
- Rutanen, N. (2009). Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 207-226). Vastapaino.
- Rutanen, N. (2023). Trace in ECEC. <https://www.jyu.fi/edupsy/en/research/project/trace-in-ecec>

- Rutanan, N., Raittila, R., Harju, K., Lucas Revilla, Y., & Hännikäinen, M. (2023). Negotiating Ethics-in-Action in a Long-term Research Relationship with a Young Child. *Human Arenas*, 6(2), 386-403.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202104212438>
- Rutanan, N. & Vehkalahti, K. (2019) Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa N. Rutanan, K. Vehkalahti & A. Alanko (toim.) (2019), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II. Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen* (s. 7-31). Nuorisotutkimusseura ry.
- Salonen, E., Koitto, E., Notko, M., Lahtinen, M., & Sevón, E. (2022). Child-educator disagreements in Finnish early childhood education and care : young children's possibilities for influence. *Early years: an international research journal*, Early online. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202204042148>
- Salonen, E., Sevón, E. & Laakso, M. (2021). *Pienten lasten osallisuus vuorohoidon iltojen vuorovaikutustilanteissa*. Suomen varhaiskasvatus ry.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202103091901>
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.), *The handbook of qualitative data analysis* (s. 170-183). Sage.
- Seidman, S. (2016). *Contested knowledge: social theory today* (6. painos). Blackwell.
- Sevón, E. (2015). "Who's Got the Power? Young Children's Power and Agency in the Child-parent Relationship." *International journal of child, youth & family studies IJCYFS*, 6(4-1), 622-645.
<https://doi.org/10.18357/ijcyfs.641201515049>
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M. & Alasuutari, M. (2021). *Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa*. Suomen varhaiskasvatus ry. <http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202103051859>
- Sevón, E., Mustola, M., & Alasuutari, M. (2024). Dilemmas Related to Young Children's Participation and Rights: A Discourse Analysis Study of Present and Future Professionals Working with Children. *Social sciences (Basel)*, 13(1), 27. <https://doi.org/10.3390/socsci13010027>

- Sevón, E., Notko, M., Salonen, E., & Lahtinen, M. (2023). Young children's narratives of exclusion in peer relationships in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood, OnlineFirst*.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202401111162>
- Siippainen, A. (2018). *Sukupuolisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio: etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]
- Soja, E. (1996). *Thirdspace. Journey to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell.
- Stenvall, E. (2018). *Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus: Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä*. Tampere University Press.
- Strandell, H. (1996). *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Gaudeamus.
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttättyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa K. Vehkalahti, N. Rutanen, T. Pösö, & H. Lagström (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92-112). Nuorisotutkimusseura.
- Strandell, H. (2012). *Lapset iltapäivätoiminnassa: Koululaisten valvottu vapaa-aika*. Gaudeamus.
- TENK Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTKohje-2012>
- Tesar, M. (2017). Childhood undergrounds: Power, resistance, secrets, objects and subversion in early childhood education. *Early Childhood Folio*, 21(1), 22-26. <http://dx.doi.org/10.18296/ecf.0033>
- Theobald, M. (2019). UN Convention on the Rights of the Child: "Where are we at in recognising children's rights in early childhood, three decades on ...?". *International journal of early childhood*, 51(3), 251-257.
<https://doi.org/10.1007/s13158-019-00258-z>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus* (s. 36-55). Vastapaino.
- Tuukkanen, T. (toim.) (2022). *Lapsibarometri 2022: "Jos joku on mun lähellä, silloin mä en pelkää" – lasten näkemyksiä turvallisuudesta*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2022:9. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-400-334-6>
- Varhaiskasvatuslaki, 540 / 2018 , Annettu Helsingissä 13 päivänä heinäkuuta 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]
- Warming, H. (2019). Trust and Power Dynamics in Children's Lived Citizenship and Participation: The Case of Public Schools and Social Work in Denmark. *Children & society*, 33(4), 333-346. <https://doi.org/10.1111/chso.12311>
- White, S. C. (2002). Being, becoming and relationship: Conceptual challenges of a child rights approach in development. *Journal of international development*, 14(8), 1095-1104. <https://doi.org/10.1002/jid.950>
- Williams, K. D., & Nida, S. A. (2022). Ostracism and social exclusion: Implications for separation, social isolation, and loss. *Current opinion in psychology*, 47, 101353. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101353>
- Williams, P., & Williams, P. (2001). Preschool Routines, Peer Learning and Participation. *Scandinavian journal of educational research*, 45(4), 317-339. <https://doi.org/10.1080/00313830120096743>
- Wolcott, H. F. (2005). *The Art of Fieldwork*. AltaMira Press.
- Wyness, M. G. (2012). *Childhood and society* (2. painos.). Palgrave MacMillan.
- YK:n lapsen oikeuksien sopimus, hyväksytty YK:n yleiskokouksessa 20 päivänä marraskuuta 1989. <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus/>
- Young, J. C. (2013). Understanding Transfer as Personal Change: Concerns, Intentions, and Resistance. *New directions for adult and continuing education*, 2013(137), 71-82. <https://doi.org/10.1002/ace.20046>

LIITTEET

Taulukko 1. Tutkimuksen aineisto

Havainnointipäivä	Ajankohta	Havainnot	Videot	Haastattelut
Esiopetukseen tutustuminen	Toukokuussa 2022	9 sivua	-	-
1.Havainnointipäivä	Miskan 1. kesäloman jälkeinen päivä uudessa paikassa	17 sivua	1h 29min	-
2.Havainnointipäivä	Ensimmäinen esiopetuspäivä	13 sivua	29 min	-
3.Havainnointipäivä	Viikko esiopetuksen alkamisesta	17 sivua	32 min	-
4.Havainnointipäivä	Kaksi viikkoa esiopetuksen alkamisesta	22 sivua	51 min	-
5.Havainnointipäivä	Kuukausi esiopetuksen alkamisesta	23 sivua	1h 38 min	-
6.Havainnointipäivä	Kuukausi ja kaksi viikkoa esiopetuksen alkamisesta	28 sivua	56 min	1.leikkihaastattelu 17 min 2.leikkihaastattelu 23 min 3.leikkihaastattelu 17 min