

**Alle kolmivuotiaiden vällan ilmentymät ja niitä välittävät  
viestinnän keinot varhaiskasvatuksen vertaissuhteisiin  
liittyvässä vuorovaikutuksessa**

Anne Elina Turunen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2021  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Turunen, Anne, Elina. 2021. Alle kolmivuotiaiden vallan ilmentymät ja niitä välittävät viestinnän keinot varhaiskasvatuksen vertaissuhteisiin liittyvässä vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 69 sivua.**

Vallan mielletään kuuluvan luontevaksi osaksi kasvatusta, aikuisen ominaisuutena. Valtaa on tutkittu lasten näkökulmasta vain aikuisten valtaan reagoimisenä, ei lasten itsenäisenä toimintana. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää millaisia vallan ilmenemisen muotoja ja niissä käytettäviä viestinnän keinoja alle kolmivuotiaat käyttävät vertaissuhteisiin liittyvässä vuorovaikutuksessa.

Aineistonkeruu toteutettiin pidennetyn aukioloajan varhaiskasvatussyksikön kahdessa alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Tutkimusaineisto koostui kevättalvella 2021 kahdeksana päivänä kerätyistä, suurempaan VALTAKO-hankkeen havainnointiaineistoon kuuluvista, vertaissuhteisiin liittyvistä katkelmista. Tutkimus toteutettiin laadullisin, fokusoidun etnografian menetelmin. Taustana aineistolähtöiselle analyysille käytettiin valtateoreettisen kirjallisuuden luokitteluja, huomioiden etteivät ne suoraan sovellu pienten lasten tutkimiseen. Saatuja vallan ilmenemien luokkia tarkasteltiin vielä viestinnän keinojen osalta vuorovaikutusteoriaa lainaten.

Tutkimustulosten mukaan alle kolmivuotiaiden vallan ilmentäminen oli runsasta ja monipuolista, yhdessä tekemisen ollen muodoista yleisin. Nonverbaalinen viestintä hallitsi keinoja ja verbaaliset keinot kohdistuvat lähes yksinomaan aikuisille. Aikuiset osallistuivat tilanteisiin aktiivisesti ohjaten ja ristiriitoja ennaltaehkäisten. Lapset nähtiin tutkimisen arvoisina, taitavasti ja moninaisesti valtaa ilmentävinä toimijoina, jotka käyttivät viestinnällisiä vahvuuksiaan päämääriensä saavuttamiseksi.

**Asiasanat: valta, vallan ilmenemien muodot, viestinnän keinot, vertaissuhteet, varhaiskasvatus**



## SISÄLTÖ

Tiivistelmä .....	1
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 VUOROVAIKUTUS JA VERTAISSUHTEET .....</b>	<b>3</b>
2.1 Vuorovaikutuksen rakentuminen .....	3
2.2 Alle kolmivuotiaiden vertaissuhteet varhaiskasvatuksessa.....	4
2.3 Alle kolmivuotiaiden vertaisvuorovaikutus.....	6
<b>3 VALTA .....</b>	<b>8</b>
3.1 Vallan ulottuvuudet .....	8
3.2 Valtasuhteiden muodot.....	10
3.3 Auktoriteetti vallan näkökulmana kasvatuskontekstissa .....	12
3.4 Lapset vallankäyttäjinä .....	14
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>16</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>17</b>
5.1 Metodologiset valinnat aikaisemmissa kasvatustutkimuksissa ja lasten valtaan läheisesti liittyvissä tutkimuksissa .....	17
5.2 Fokusoitu etnografia metodologisena valintana.....	18
5.3 Tutkimuskonteksti ja aineistonkeruu .....	20
5.4 Tutkimukseen osallistujat.....	21
5.5 Aineiston analyysi .....	22
5.6 Eettiset ratkaisut.....	27
<b>6 TULOKSET.....</b>	<b>29</b>
6.1 Alle kolmevuotiaiden vallan ilmenemien muodot vertaisvuorovaikutuksen konteksteissa .....	29

6.2	Alle kolmivuotiaiden lasten vallan ilmenemiä välittävien viestinnän keinojen jakautuminen .....	44
6.2.1	Lasten vallan ilmenemiä välittäneiden viestinnän keinojen esiintymisen vertailu lasten välisessä ja aikuisille kohdistetussa vuorovaikutuksessa .....	45
6.2.2	Viestinnän keinojen esiintyminen lasten vallan ilmaisujen muodoissa.....	48
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>58</b>
7.1	Vallan ilmenemien muodot ja niissä esiintyvät viestinnän keinot.....	58
7.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	63
7.3	Jatkotutkimushaasteita.....	65
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>68</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>75</b>

# 1 JOHDANTO

Ihmisillä katsotaan olevan ja olleen valtaa suhteessa toisiinsa koko ihmisten historian ajan ja sen luonnetta on pohdittu länsimaisen filosofian keinoin aina antiikin ajoista asti (Allen 2002, 132). Vallan klassisesta näkemyksestä hallitsijan ja alamaisen välisenä rajoittavana suhteena on edetty monipuolisempien vallan muotojen hahmottamiseen filosofisessa keskustelussa muun muassa Arendtin ja Foucaultin toimesta, joiden pohdintoja vallan luonteesta Allen (2002) on tulkinnut ja jäsentänyt.

Kasvatuskontekstissa valtaa on tarkasteltu pääasiassa aikuisten näkökulmasta, aikuisen auktoriteettina ja lasten sen alle asettumisena (mm. Wadham, Owens & Skryzpiec 2014; Wang, Hatzigianni, Shahaieian, Murray & Harrison 2016; Zhang, Jiang, Lei & Huang 2019). Aikaisempi tutkimuskirjallisuus vallasta kasvatustieteissä on painottunut kouluikäisiin lapsiin. Alle kouluikäisiä on vallan näkökulmasta tutkittu tarkastellen vallan ilmenemistä lapsi-vanhempisuhteessa (Sevón 2015), muttei varhaiskasvatustieteissä.

Valtaa pidetään ennako-oletuksen omaisesti osana aikuisten roolia kasvatustieteiden sisällä (esim. Manan 2018; Sevón 2015; Zhang, ym. 2019). Pedagogiikan katsotaan sisältävän kausaalisen vaikuttamisen mallin mukaisen idean opettamisesta asymmetrisenä vuorovaikutuksena, jonka suunta on kasvatustajalta kasvatettavalle (Gjerstad 2009, 54). Tällainen roolien epätasapaino on ollut havaittavissa myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja sen kehityksen eri vaiheissa, esimerkiksi häpeän tuottamisen muodossa (Flemming & Sintonen 2020). Valta-asetelman oletusarvoinen aikuisjohtoisuus pohjaa sukupolvijärjestelmään, jossa lapset ja aikuiset nähdään toisistaan poikkeavina ryhminä (Oswell 2016, 22). Näistä ryhmistä käsin lapset voidaan nähdä ensisijaisesti aikuisten valtakäytön kohteina ja vasta toissijaisesti itsenäisinä toimijoina, joilla on kyky ja valta vaikuttaa toisiin omien päämääriensä mukaisesti.

Toimijuus ja osallisuus ovat 2000 -luvulla saaneet jalansijaa niin varhaiskasvatuksen kentällä kuin tutkimuskirjallisuudessa (mm. Arvola, Reunamo & Kytälä 2020; Hilppö, Lipponen, Kumpulainen & Virlander 2016; Vuorisalo 2013). Allenin (2002) mukaan valta ja toimijuus ovatkin toisiinsa liittyviä, läheisiä käsitteitä. Yksilö rakentaa toimijuuttaan aikaisempien kokemusten pojalta, minkä puolestaan voidaan nähdä vallankäytön vaatimuksena. (Allen 2002.)

Kasvatusinstituutiossa esiintyvä valta ilmiönä, kuinka aikuislähtöisenä se kirjallisuudessa esitetäänkään, ei sen tarvitse katsoa asettavan lapsia automaattisesti passiivisiksi rooliinsa alistuviksi yksilöiksi. Tämän sijaan lasten voidaan katsoa tuovan toimijuudellaan panoksensa lapsen roolin rakentamiselle instituution tai yhteisön sisällä (Eckermann & Heinzl 2016, 260). Vaikka kirjallisuudessa usein tarkastellaan valtaa aikuisten näkökulmasta, on eräässä harvoista lasten näkökulmaa tavoittelevista tutkimuksista tarkasteltu lasten käsityksiä opettajan vallasta ja sen yhteydestä lasten kokemaan yksinäisyyteen. Zhangin ja kollegoiden (2019) tutkimus kohdistui kuitenkin peruskouluikäisiin lapsiin.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan valtaa lasten toiminnasta ilmenevänä ilmiönä, pyrkien kuvaamaan sitä millaisena se esiintyy varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuvassa lasten vertaissuhteisiin liittyvässä toiminnassa. Vallan ilmenemisiä analysoidaan heijastaen niitä aikaisempaan valtateoreettiseen kirjallisuuteen, sekä lasten käyttämiin viestinnän keinoihin. Varhaiskasvatustutkimuksen lisäksi tutkitaan tietoisesti varhaiskasvatuksen nuorinta lapsiryhmää, alle kolmivuotiaita, jotka ovat usein aliedustettuina tutkimuskirjallisuudessa. Pienten lasten näkökulmaa tavoitellessa päädyttiin noudattamaan fokusoidun etnografian tutkimusmenetelmiä. Tulokset osoittivat lasten vallan olevan valtateorioiden maalamaa kuvaa runsaampi ilmiö.

## 2 VUOROVAIKUTUS JA VERTAISUHTEET

### 2.1 Vuorovaikutuksen rakentuminen

Vuorovaikutus viittaa käsitteenä moninaiseen ilmiöön, joka voidaan tyypistää kahden toimijan väliseksi vastavuoroiseksi viestinnäksi (Launonen 2007, 6). Vuorovaikutus voi olla joko kahden tai useamman toimijan, tai ympäristön ja yksilön välistä *viestien* lähettämistä, vastaanottamista ja niihin reagoimista. Tämän tutkimuksen kohteena on lasten vertaisvuorovaikutus ja siihen kytkeytyvä lapsi-aikuinen-vuorovaikutus, jossa käytetään erilaisia viestinnän keinoja vallan ilmenevien välittämiseksi toisille toimijoille.

Vuorovaikutus jaetaan tyypillisimmin verbaaliseen ja nonverbaaliseen vuorovaikutukseen (esim. Lipponen, Koivula, Huttunen, Turja & Laakso 2018), jotka voidaan jakaa edelleen pienempiin osiin. Verbaalinen vuorovaikutus pitää sisällään sekä kielellisen puheen, kirjoitetun puheen, että puheen intonaatioilla ja kulttuurisesti muodostuneilla piilomerkityksillä välitetyt viestit (Laine 2004, 73). Piilomerkitykset voivat liittyä esimerkiksi kontekstiin sopimattomiin vastauksiin tai sanojen merkityksillä leikkittelyyn (Laine 2004, 73).

Nonverbaalisen vuorovaikutuksen jakaminen alaluokkiin vaihtelee käyttötarkoituksen ja määrittelijän mukaan aina muutamasta alaluokasta (esim. Guerrero, Hecht & DeVito 2008; Laine 2004) kymmeneen alaluokkaan (esim. Argyle 1972). Tämän tutkimuksen kannalta oleelliset non-verbaaliset viestinnän keinot jaetaan kehollisiin ja tilallisiin viesteihin, sekä viestinnän tukikeinoihin.

*Keholliset viestit* sisältävät muun muassa kasvojen ilmeet, elekielen ja asemoitumisen tilassa suhteessa toisiin toimijoihin (Argyle 1972, 249 mukailen). *Tilallisilla viesteillä* (Guerrero ym. 2008) tarkoitetaan tässä tilanteessa fyysisen ympäristön käyttämistä viestinnän keinoina, kuten lelujen keräämistä itselle tai niiden varaamista kaverille, sekä tilan uudelleen järjestelemistä leikkijöiden rajaamiseksi. Myös puhetta tukevat, täydentävät tai korvaavat viestinnän tukikeinot, kuten tukiviittomat, kuvat ja puhetta korvaava, kuvia käyttävä blisskieli voidaan katsoa nonverbaaliseksi viestinnäksi. Nonverbaalisen viestinnän sanotaan usein



muodostavan suurimman osan yksilöiden välisestä viestinnästä. Erityisesti pienten lasten vuorovaikutuksessa katsotaan nonverbaalisen viestinnän korostuvan kielitaidon ollessa vielä alkuaskelissaan (Laine 2004, 74; Launonen 2007, 41). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten käyttämiä verbaalisia ja nonverbaalisia viestinnän keinoja päämääriensä tavoittelemiseksi, jonka kautta vallan ilmenevien katsotaan tulevan näkyväksi toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa.

## **2.2 Alle kolmivuotiaiden vertaissuhteet varhaiskasvatuksessa**

Vertaissuhteilla tarkoitetaan tavalla tai toisella yhteiseen ryhmään luokiteltavien, saman tasoisten yksilöiden välisiä suhteita (Laine 2002, 13). Näitä ryhmittelyjä voivat varhaiskasvatusikäisten lasten kohdalla olla esimerkiksi ikä, sosiaalinen, emotionaalinen tai kognitiivinen kehitystaso (Salmivalli 2005, 15), sekä saman varhaiskasvatusryhmän tai pienryhmän jäsenyys. Vertaisten väliset suhteet muodostuvat arjessa ja voivat poiketa toisistaan yksilöiden ja yhteisten kokemusten pohjalta.

Varhaiskasvatuksessa lasten ryhmäjäsenyydet voivat vaihdella esimerkiksi pienryhmien uudelleen muodostamisen, uusien lasten ryhmään saapumisen tai lasten varhaiskasvatusryhmästä toiseen siirtämisen myötä. Alle kolmivuotiailla samassa ryhmässä voi olla sekä melkein vuoden ikäisiä lapsia että toimintakauden aikana neljä vuotta täyttäviä lapsia, jolloin lasten ikäerot ovat korkeintaan noin kolme vuotta. Ryhmä jaetaan yleensä pienryhmiin ohjatun toiminnan ajaksi, mutta myös päivän rytmittämiseksi (esim. porrastettu ulossiirtymä) lasten ikäkaumaa tai kehitystasoja huomioiden.

Vertaussuhteisiin vaikuttavia tekijöitä jaetaan yksilön sisäisiin tekijöihin sekä ympäristötekijöihin (Määttä ym. 2017, 7). Sosiaalsiin suhteisiin vaikuttavia yksilön sisäisiä tekijöitä kutsutaan sosioemotionaaliksi taidoiksi (Määttä ym. 2017, 7), jotka voidaan jakaa viiteen osa-alueeseen: itsetuntemukseen ja -tietoisuuteen, itsesäätelyyn, sosiaaliseen tietoisuuteen, ihmissuhdetaitoihin sekä vastuulliseen päätöksentekoon (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta 2015, 6–7).

Vertaissuhteisiin vaikuttavia ympäristötekijöitä ovat fyysiset ja sosiaaliset ympäristöt, jotka voivat osaltaan joko tukea tai haitata vuorovaikutuksen toteutumista (Määttä ym. 2017). Tämän tutkimuksen kannalta fyysisiä ympäristöjä ovat esimerkiksi erilliset leikkinurkkaukset ja muut lasten keskinäistä vuorovaikutusta tukevat tilat ja merkit näissä tiloissa - esimerkiksi lelujen kuvat laatikoissa. Sosiaaliset tekijät liittyvät tilanteissa sosiaalisesti rakennettuihin toimintatapoihin, kuten liikuntasalin muuttamiseen lepoetkeä varten vuorovaikutusta kannustavasta ympäristöstä sitä välttäväksi.

Sosiokulttuuriseen teorian (Vygotsky 1978) mukaisesti sosioemotionaalisten taitojen nähdään tukevan vertaisvuorovaikutuksen ja vertaissuhteiden kehittymistä. Sosiokulttuurisen teorian mukaan oppiminen esiintyy aina ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja vasta sitten yksilön itsenäisessä toiminnassa. Tätä ajatusta toteutetaan noudattamalla lähikehityksen vyöhykkeen (Vygotsky 1978) periaatetta, jossa lasta tuetaan esimerkiksi vertaisten tunteiden tai tarpeiden tunnistamisessa tavalla, johon hän ei itsenäisesti vielä kykene.

Ympäristötekijöiden vaikutusta vertaissuhteisiin on tutkittu lähinnä aikuisten toiminnan vaikutuksen näkökulmasta (esim. Løkken, Broekhuizen, Barnes, Moser & Bjørnstad 2018). Løkken kollegoineen (2018) tutkivat aikuisten mallintaman vuorovaikutuksen laadun merkitystä lasten vertaissuhteille. Aikuisten vuorovaikutuksen laadun havaittiin vaikuttavan kolmivuotiaiden empatiakykyyn, mutta viisivuotiaiden kohdalla vaikutusta ei havaittu. Viisivuotiailla vertaissuhteiden oletettiin nousevan aikuisen vuorovaikutuksen mallintamista suuremmaksi tekijäksi sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta. (Løkken ym. 2018.)

Aikuisten toiminta on kuitenkin vain yksi vuorovaikutuksen ympäristötekijöistä, jonka vuoksi tarvitaan laajempaa ympäristötekijöiden tutkimista. Näin ollen muiden lasten toimintaan liittyvien ympäristötekijöiden, kuten lapsiryhmän koon tai tilojen käyttöön liittyvien tekijöiden, vaikutuksia lasten vertaissuhteisiin ja vertaisvuorovaikutukseen olisi hyvä tarkastella. Ympäristötekijöiden merkitys vaikuttaisi korostuvan pienten lasten vertaisvuorovaikutuksessa, koska lasten vuorovaikutustaidot ovat vielä niin sanotusti "lasten kengissä".

## 2.3 Alle kolmivuotiaiden vertaisvuorovaikutus

Alle kolmivuotiaiden vertaisvuorovaikutukseen liittyvää tutkimusta on selkeästi vähemmän kuin koulu- tai esiopetusikäisistä lapsista, mikä voi selittyä pienten lasten näkökulman tavoittamisen haasteellisuuudella perinteisiä tutkimusmenetelmiä kuten haastatteluita hyödyntäen. Pienten lasten toiminnan tutkiminen vaatiikin huolellisesti suunniteltua ja tallennettua aineistoa, sekä luovia keinoja lasten näkemyksen tavoittamiseksi. Alle kolmivuotiaiden vuorovaikutusta tai tarkemmin sanottuna vuorovaikutuksen taustaprosesseja on kuitenkin tutkittu tarkastellen kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa.

Harriganin, Hacquardin ja Lidzin (2018) tutkimuksessa kolmivuotiaiden lasten havaittiin ymmärtävän hyvin toisen toimijan tahtotiloja, vaikka ne olisivat lapsen omien mieltymysten tai todellisuuden rajoitteiden vastaisia. Vastaavaa ymmärrystä ei esiintynyt toisen uskomuksia tai ajattelua kohtaan, mikäli se poikkesi lapsen tavasta ajatella tai oli todellisuuden vastaista. (Harrigan ym. 2018.) Lasten kyky ymmärtää toisen toimijan tahtotiloja antaisi viitteitä lasten mahdollisuuksista käsittää toisen vallan tavoitteita ja reagoida niihin tietoisilla tavoilla.

Pienten lasten vuorovaikutusta on tarkasteltu kolmivuotiaiden käsityksiä yhteiseen toimintaan sitoutumisen velvoittavuudesta (Gräfenhain, Carpenter & Tomasello 2013) tutkien. Tutkimus toteutettiin tarkastelemalla lapsen reaktioita tämän ja nukun yhteistyössä vastaan tuleviin haasteisiin, kuten nukun puutteelliseen osallistumiseen yhteistyön tilanteissa, tai nukun huijaus yrityksiin tehtävien suorittamisessa. Tutkimuksessa havaittiin, että nukun kanssa yhteistyön tekemisen valinneet lapset paitsi tekivät nukun osuuden esimerkiksi siivoamisesta, myös jakoivat toiminnasta saadun palkinnon nukun kanssa tasaisesti työnjaon vinoutumisesta tai nukun huijaus yrityksistä huolimatta. (Gräfenhain ym. 2013.) Gräfenhainin ja kollegoiden (2013) tutkimus kertoo kolmevuotiaiden tiedostavan jaetun toiminnan sitovuuden, sekä noudattavan siihen sitouduttuaan toisen auttamisen ja työn palkinnon tasaisen jakamisen periaatteita. Yhteistyön katsotaan tässä tutkimuksessa kuuluvan valtaa ilmentävän toiminnan piiriin, sillä lapset jakavat yhteisen päämäärän. Kirjallisuus ei kuitenkaan kerro missä vaiheessa

lapset alkavat pitämään puoliaan työnjaon tasaisuudessa, tai millainen yhteys sitoutumiselle muodostuu suhteessa palkinnon odottamiseen.

Tutkimuksellista huomiota on kohdistettu myös lasten kykyihin piilottaa vuorovaikutuksellisia aikomuksiaan asianmukaisissa tilanteissa (Grosse, Scott-Phillips & Tomasello 2013). Asianmukaisella tilanteella tarkoitettiin koetilannetta, jossa lapsi voisi auttaa toista toimijaa ratkaisemaan esimerkiksi palapelin tietäen puuttuvan palan sijainnin, mutta jossa autettava toimija on selkeästi ilmaissut, ettei halua kenenkään apua (Grosse ym. 2013). Tulokset osoittivat myös kolmevuotiaiden osaavan käyttää viestinnällisiä keinoja omien aikomustensa piilottamiseksi tai tukahduttamiseksi toista toimijaa ajatellen. Lasten taitojen havaittiin kuitenkin kehittyvän ajan kanssa, taitojen näyttäen osin vajavaisilta verrattuna viisivuotiaiden toimintaan samoissa testitilanteissa. (Grosse ym. 2013.)

Lasten valtaan liittyvän vertaisvuorovaikutuksen kontekstissa lapset voivat hyödyntää omien aikomusten tukahduttamista esimerkiksi leluilla vuorottelun tilanteissa, pidätellen omia mielitekojaan saadakseen ajallaan oman vuoron tilannetta valvovalta aikuiselta. Kuten tästä alaluvusta on huomattavissa, suuri osa lasten vuorovaikutukseen ja viestintään liittyvästä tiedosta on sovellettavissa valtaa ilmaiseviin tilanteisiin, mikä kertoo näiden ilmiöiden läheisestä suhteesta ja osittaisesta päällekkäisyydestä. Näiden ilmiöiden välistä yhteyttä pyritään tietoisesti hyödyntämään lasten vallan kuvaamiseksi tämän tutkimuksen toteuttamisessa.

### 3 VALTA

Valtaa on käsitteellistetty ja tutkittu yhteisötason vallankäytön muodossa, keskittyen sen perustelun ja toimintatapojen näkökulmiin (ks. Allen 2002). Valta on moniulotteinen ilmiö, jota on luokiteltu muun muassa sen mukaan millaiseen toimintaan, käytöksestä arvoihin ja normeihin, vallalla pyritään vaikuttamaan (esim. Gjerstad 2009; Gjerstad 2015; Tew 2002). Valtasuhteissa esiintyneitä toimintamalleja ja vallan piirteitä, sekä kasvatusteorioita perusteluita aikuisten valta-aseman oikeutukselle tarkastellaan Allenin (1998; 2002) teorian pohjalta, ja vallan ulottuvuuksien kuvauksessa nojataan pääasiassa Gjerstadin (2009; 2015) teksteihin. Tässä luvussa perehdytään valtateoreettiseen kirjallisuuteen, sekä sen käyttöön kasvatusteksteihin kohdistuneissa tutkimuksissa, joissa valtaa on katsottu lähinnä kasvattajien ja instituutioiden ominaisuutena (esim. Wadham ym. 2014; Wang ym. 2016; Zhang ym. 2019).

#### 3.1 Vallan ulottuvuudet

Gjerstadin (2015, 81) mukaan valta on perinteisimmän käsityksen mukaan pyrkimystä saada toinen toimija tekemään jotakin, mitä vaikuttaja haluaa hänen tekevän tai saada hänet tekemään asian vaikuttajan haluamalla tavalla. Vallankäyttö, toisiin vaikuttamiseen pyrkiminen, on siis yksi toimijuuden ilmentymistä. Lasten vallan ilmenemisen voidaan katsoa nojaavan osallisuuden toimintakulttuuriin (Kataja, Partio, Ranta, Setälä & Tarkka. 2018, 45), jossa aikuisten vallan ja päätösten kyseenalaistamiselle sekä normien uudelleen rakentamiselle annetaan tietoisesti tilaa. Tämä toteutetaan esimerkiksi lasten kanssa tilanteista neuvottelemalla ja jakamalla aikuisten valtaa esimerkiksi toiminnan suunnittelusta ja arvioinnista myös lapsille.

Gjerstadin (2015) mukaan näkyvään käyttäytymiseen vaikuttaminen kuvaa kuitenkin vasta vallan neljästä ulottuvuudesta ensimmäistä, näkyvän käyttäytymisen muuttamisen vaatimusta. Vallan muut ulottuvuuden muodostuvat

käsiteltävien aiheiden rajaamisesta, dikotomisesta maailmankuvasta ja vallan suuremmista verkostoista. (Gjerstad 2015.)

Vallan ensimmäisessä ulottuvuudessa valta pohjataan usein vaatimukseen, rankaisuun tai pakkoon, eli uhkaukseen (Gjerstad 2015, 40, 81). Vallan toinen ulottuvuus, asioiden tai aiheiden rajaaminen käsiteltävistä asioista, nojaa pakon sijaan lupaukseen ja käyttää menetelminä palkitsemista, suostuttelua sekä järkeilyä. Tällainen toiminta saa vaikuttamisen kohteen vertaamaan argumentteja omiin päämääriinsä ja arvoihinsa (Gjerstad 2015, 45). Vaikka vallan toinen ulottuvuus koetaan usein ensimmäistä paremmaksi, on näiden kahden ulottuvuuden välinen rajapinta osittain häilyvä: sosiaalisen tai materiaalisen palkinnon lupaus toivotun toiminnan seurauksena ei juuri eroa niiden epäamisellä uhkaamisesta (Gjerstad 2015).

Gjerstadin (2015, 81, 121) mukaan vallan kolmas ulottuvuus esittää kapealaisen, dikotomisen maailmankuvan ja jakaa tietyt asiat oikeisiin ja vääriin, luonnollisiin ja epäluonnollisiin, jolloin manipuloivat ja piilovaikuttamisen keinot, kuten nöyryytys, nousevat vallankäytön keinojen arsenaaliin. Nöyryytykselle ominaista häpeää on tutkittu Suomen kasvatusinstituutioissa niiden kehittymisen näkökulmasta aina 1950-luvulta nykypäivään (ks. Flemming & Sintonen 2020). Vallan neljäs ulottuvuus liittyy kaikkien toimijoiden sijoittumiseen suurempiin vallan verkostoihin, kuten lakeihin, ihmisoikeussopimuksiin ja yhteiskunnan jäsenyyteen, jotka vaikuttavat valintoihimme elämän eri vaiheissa (Gjerstad 2015).

Vallan käyttäminen liitetään teoriassa yksilöiden tai yhteisöjen toimijuuteen (esim. Allen 2002) katsoen ilmiöiden olevan osittain päällekkäisiä, molempien vaikuttaen toimijan ympäristöön ja sen sisäiseen toimintaan. Toimijuus käsitetään varhaiskasvatuskirjallisuudessa Turjan ja Vuorisalon (2017, 36, 43) mukaan yksilön sosiaalseksi, päämäärälliseksi toiminnaksi, josta aiheutuu seurauksia. Vaikka toimijuus mielletään usein nimenomaan yksilön tietoiseksi toiminnaksi, se voi toteutua vain sosiaalisessa kontekstissa, suhteessa toisiin toimijoihin (Turja & Vuorisalo 2017, 44).

Yksilön toimijuuden alkamista on pohdittu teoreettisessa kirjallisuudessa suhteessa lapsen kykyihin ja taitoihin, jonka myötä erityisesti pienten lasten toimijuutta on kyseenalaistettu. Jotta lapset voivat olla toimijoita, vaikuttaa tietoisesti ja tavoitteellisesti ympäristössään, on toimintaympäristön nähtävä ja tunnustettava lapset toimijoiksi, sekä mahdollistettava lasten osallisuus ryhmän arjessa.

Osallisuus on Katajan ym. (2018, 45) mukaan kokonaisvaltainen kasvatusfilosofia, jossa toimija – tässä kontekstissa lapsi – nähdään kussakin tilanteessa arvokkaana toimijana. Osallisuuden näkökulmasta lasten mielipiteitä ja näkemyksiä heitä itseään koskeviin asioihin pidetään merkityksellisinä ja huomioimisen arvoisina. Pohjana osallisuuden toteutumiselle ja vuorovaikutteiselle toiminnalle nähdään arjen tilanteet ja niiden sisältämät vaikutusmahdollisuudet. (Kataja ym. 2018.) Päiväkodin arjessa syntyykin monenlaisia toimijuuden kenttiä (ks. Bourdieu & Wacquant 1995, 125; Vuorisalo 2013), joissa lapset ja aikuiset luovat erilaisia valtasuhteita sekä auktoriteettiasetelmia, ja käyttävät erilaisia viestinnän keinoja tavoitteidensa välittämiseksi ja niiden toteutumisen ajamiseksi.

### 3.2 Valtasuhteiden muodot

Vuorovaikutteisenä ilmiönä valtaa voidaan tarkastella yksilöiden välisinä suhteina. Tew (2002, 166) on määritellyt valtasuhteiden muotoja perustuen siihen, miten vallankäytössä suhtaudutaan toisiin toimijoihin ja mikä on valtasuhteen tavoitteena – tuottaminen vai rajoittaminen. Käsitteitä *power over*, *power to* ja *power with* ovat Tewin (2002) lisäksi käyttäneet muun muassa Allen (1998) Gjerstad (2015) ja Sevón (2015). Näiden käsitteiden avulla valtasuhteet jakautuvat suojelemaan, sortavaan, yhteistoiminnalliseen ja vehkeilevään valtaan (Tew 2002, 166).

Suojelevassa vallassa (*protective power*) valta asetetaan jonkun toimijan ylitse (*power over*) vaikuttamaan tämän toimintaan ja sen toimintatavat ovat tuottavia. Suojelevalla vallalla suojellaan tai turvataan haavoittuvaisemmassa asemassa olevia ihmisiä ja heidän mahdollisuuksiaan ihmisenä kehittymiselle. (Tew 2002, 166; Allen 1998.) Esimerkiksi suojelevasta vallasta varhaiskasvatuksen

kontekstissa voidaan ottaa keinualueen säännöt, joilla varmistetaan lasten turvallisuus, vaikka se rajoittaakin lasten välisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksia etäisyyden kautta.

Mikäli valta nähdään toimintana jonkun toisen ylitse (*power over*), mutta sen toimintatavat ovat rajoittavia, kuten oman aseman parantamista hyödyntämällä erimielisyyksiä ja eroja (*oppressive power*) (Allen 1998; Tew 2002, 166) jossa näkyy vallan tuhoavan käytön mahdollisuus (Allen 1998; Allen 2002). Kun vallan toimintatavat ovat ylivaltaa vastustavia (*power to*) tai muuten vapaudellisia, mahdollistaa se toimintaa toisen vallasta huolimatta – luoden valtaan voimaantumisen mahdollisuuksia (Allen 1998; Allen 2002). Tämä voi näkyä esimerkiksi lasten tuottaessa luovia ratkaisuita esimerkiksi sääntöjen kiertämiseen niitä rikkomatta.

Jos valta nähdään toimijoiden yhteisenä (*power with*), ja toimintatavat ovat tuottavia on valta yhteistoiminnallista (*cooperative power*) (Allen 1998; Tew 2002, 166). Yhteistoiminnallista valtaa kuvaavat toisten ominaisuuksien – niin yhtäläisyyksien kuin erojen – arvostaminen ja niiden käyttäminen yhteistoiminnan ja vastavuoroisen tuen luomiseksi (Tew 2002, 166), kuvaten vallan rakentavaa potentiaaliin tuhoamisen sijaan (Allen 1998; Allen 2002). Yhteistoiminnallinen valta voi näkyä esimerkiksi tehtävien jakamisessa leikkijöiden kesken, jotta yhteinen leikkimaailma saadaan valmiiksi.

Mikäli valta on yhteistä (*power with*), mutta toimintatavat ovatkin rajoittavia, muuttuu vallan muoto vehkeileväksi vallaksi (*collusive power*), jonka tavoitteena on liittoutuminen erilaisuuden tai toiseuden kitkemiseksi joko sisäisesti, tai ulkoisesti (Tew 2002, 166). Vehkeilevä valta voi näkyä esimerkiksi erotteluna tyttöjen tai poikien leikkeihin sekä muina vastaavina erotteluina ja erotteluihin pohjautuvana toisten toimintavaihtojen valvomisena.

Gjerstad (2015) yhdisti Tewin (2002) ja Allenin (1998) luokitteluihin rakenteellisen vallan ulottuvuuden, jonka voidaan katsoa sisältävän kaikki valtaa kuvaavat termit (*power over, power to & power with*). Rakenteellinen valta on kuitenkin edellä kuvattuja vallan muotoja monimutkaisempaa, sillä se kuvaa niitä suurempia vallan verkostoja, joissa valta on sidottuna historiallisesti ja kulttuurillisesti rakentuneiden normien ja vallitsevan status quon ylläpitämiseen tähtääviin



järjestelmiin (Gjerstad 2009, 61). Näitä verkostoja on sekä korkealla tasolla (esim. lait ja kansainväliset sopimukset) että yksittäisten yhteisöjen (esim. varhaiskasvatussyksikön toimintakulttuuri) sisällä (Gjerstad 2009, 69). Näissä rakenteissa vallitsevat *power over* -vallan piirteet, mutta niissä on myös tuottavan vallankäytön mahdollisuuksia yksilöiden yhteisen kehitystyön (*power with*) kautta (Gjerstad 2009, 82). Kaikilla rakenteellisen vallan alaisilla toimijoilla ei kuitenkaan ole samanaikaisesti yhtäläisiä mahdollisuuksia osallistua jaettuun vallankäyttöön rakenteiden muuttamiseksi (*power to*) tai ylläpitämiseksi – lasten sijoituessa näiden mahdollisuuksien ulkopuolelle.

### 3.3 Auktoriteetti vallan näkökulmana kasvatuskontekstissa

Valtaa ja valtasuhteita kasvatuskontekstissa on tutkittu pitkälti koulukontekstissa, koulutuksen eri asteilla alkaen peruskoulusta (esim. Wadham ym. 2014; Wang ym. 2016; Zhang ym. 2019) ja päättyen korkeakoulutukseen (esim. Sawyer 2019). Näkökulma vallan tarkasteluun on näissä tutkimuksissa ollut joko aikuisten auktoriteettiaseman (esim. Wadham ym. 2014; Wang, ym. 2016; Zhang ym. 2019) tai aikuisten käyttämän pakkovallan tutkiminen lasten koulutusinstituutioissa (Manan 2018). Auktoriteetilla tarkoitetaan sosiaalista asemaa, jossa yhdellä henkilöllä tai ryhmällä mielletään olevan valtaa määrätä tai ohjata toisten toimintaa haluamaansa suuntaan (Gjerstad 2015). Vallan aihepiiriä lähellä olevaa tutkimusta esimerkiksi vuorovaikutuksen kentistä ja niissä hyödynnettävistä pääomista on kuitenkin toteutettu nimenomaan varhaiskasvatuksessa (Vuorisalo 2013).

Gjerstad (2015, 181–188) esittelee teoksessaan viisi eri teoreetikkojen kehittämää auktoriteetin määritelmää, joiden termit vaihtelivat jonkin verran keskenään. Eri määritelmistä yhdisteltynä katsotaan auktoriteetin voivan olla joko yksilön tai yhteisön piirre. Yksilön kohdalla auktoriteetti voi perustua joko yksilön ominaisuuksiin, asemaan yhteisössä tai perinteisiin, mutta myös yhteisöllä voi olla auktoriteettivaltaa muita toimijoita kohtaan (Gjerstad 2015 mukailten). Yksilön ominaisuuksiin pohjautuva auktoriteetti voi olla joko karismaan tai

asiantuntijuuteen perustuvaa. Karismaattinen auktoriteetti perustuu toisten toimijoiden mieltymykseen jonkun persoonaa tai esiintymiskarismaa kohtaan, mikä saa heidät seuraamaan tai tottelemaan auktoriteettia (Gjerstad 2015; Weber 1964). Asiantuntijuusauktoriteetti viittaa nimensä mukaisesti yksilön tietämykseen tai taitoon pohjautuvaan asemaan (Gjerstad 2015), jolloin kyseisen yksilön auktoriteettiasema voi vaihdella eri konteksteissa.

Yksilön asemaan liittyvä auktoriteetti voi perustua asemaan tai rooliin josakin instituutiossa tai yhteisössä (Gjerstad 2015, 183). Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajana päiväkodissa toiminen tai perheen päänä toimiminen lapsen perheessä. Tätä auktoriteettiasemaa voi tukea myös laillinen asema (esim. Weber 1964), mutta se harvoin riittää puhtaaksi auktoriteettipohjaksi koulutuskontekstissa, jossa persoona on aktiivisena osana työnkuvaa. Viimeisenä auktoriteettityyppinä on yhteisöllisesti muodostuva auktoriteetti, joka voi pohjautua traditioihin tai yhteisiin sopimuksiin (Gjerstad 2015, 188; Weber 1964). Näihin tekijöihin yksilö voi toki nojata omassa auktoriteetissaan, joskin silloin riskiksi muodostuu holhoavuuden ja autoritaarisen vallan kolmannen ulottuvuuden painottuminen. Parhaimmillaan ne toimivat yhteisinä ja demokraattisina auktoriteettimuotoina, jotka tukevat kaikkien osallisuutta ja ohjaamassa toimintaa yhteisten pelisääntöjen mukaiseksi.

Auktoriteetti – kuten toimijuuskin – on olemassa vain sosiaalisten suhteiden verkostojen ansiosta. Näin ollen voidaan ajatella, että avain auktoriteetin merkitykselle vuorovaikutustilanteessa on ihmisten välisissä suhteissa. Esimerkiksi Löschke (2015) on havainnut ihmissuhteiden vaikuttavan siihen, kuinka velvoittavaksi toisen vaatimukset koetaan ja millainen valtasuhde kahden yksilön välille muodostuu.

Vallankäytöllä ja kasvatustieteiden valinnalla vaikutetaan – tietoisesti tai tiedostamatta – aktiivisesti lapsen persoonallisuuden kehittymiseen (Gjerstad, 2015, 118). Kasvatustyyllillä viestitään lapselle, millaisena toimijana hänet nähdään ja mitä ominaisuuksia pidetään arvokkaana. Ihanteisiin kasvattamisessa lapsen persoonaa kunnioitetaan ja tapakasvatusta arvostetaan, jolloin lapsen persoona ja muiden huomioiminen nähdään tärkeinä, mutta samalla voidaan

asettaa epärealistisia tavoitteita täydellisyydestä (Gjerstad, 2015, 118). Kaksinkertaisesti itsekäs kasvatus ei kohtaa tai kohtelee lasta persoonana, mutta pyrkii pitämään kasvatuksen mahdollisimman vapaana eikä anna lapselle kuvaa hänen tai muiden ihmisten arvokkuudesta. Jälkimmäistä voidaankin kuvata kasvatukseksi vailla kasvatuksen ideaa. (Gjerstad, 2015, 118.)

Kasvatustyyliä ei tässä tutkimuksessa analysoida, sillä aineistokatkelmät ovat rajallisesta osasta päivittäistä arkea, ja keskittyvät valtaa sisältäviin tilanteisiin. Yksittäisten kasvatuksellisten päätösten tarkastelu painottaisi kasvatuksesta muodostettavaa kuvaa helposti liian behavioristiseen suuntaan (ks. Gjerstad 2009, 194) ja korostaisi pelkkää toimintaa ajatusten ja tavoitteiden sijaan. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkita aikuisten toimintaa, vaikka kasvatustyyleistä voidaan mahdollisesti saada viitteitä aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta kuvaavista katkelmista.

### **3.4 Lapset vallankäyttäjinä**

Vallan epätasapaino lasten ja aikuisten välisessä suhteessa on yleisesti hyväksyttyä, jopa oletettua, mutta siitä huolimatta lapsillakin on valtaa suhteessa aikuisiin. Lasten valta näkyy heidän aktiivisissa neuvotteluissaan omien päämääriensä ja valta-asemiensa saavuttamiseksi (Gjerstad 2015, 202). Lasten vallan taustalla nähdään tunnesuhde toisiin toimijoihin, kuten aikuisiin ja toisiin lapsiin, joka luo velvoittavaa auktoriteettia suhteessa toiseen toimijaan, joka pyrkii asettamaan valtaansa lapsen ylle (Gjerstad 2015, 118).

Myös Löschen (2015) mukaan ihminen on taipuvaisempi suostumaan yksilön esittämiin pyyntöihin tai vaatimuksiin, mikäli heidän välillään on kiintymyssuhde. Näin aikuinen voi joustaa omista tavoitteistaan ja tehdä päätöksiä lasta ajatellen esimerkiksi valitsemalla lomakohteeksi seikkailuhenkisen kohteen sijaan lapsiystävällisen elämiskohteen. Lapsen ei siis välttämättä tarvitse osallistua päätöksentekoprosessiin aktiivisesti, jotta hänellä olisi vaikutusta aikuisten tekemiin päätöksiin. Jo läheinen suhde aikuiseen tekee lapsen edusta aikuisen omaa mielihyvää merkittävämmän, jolloin vallankäytön taustalla vaikuttaa

velvollisuus (Löschke 2015, 194 mukaillen). Lasten välisessä toiminnassa tämä voi esiintyä esimerkiksi omasta jakamisena tai omasta päämäärästä luopumisena toisen lapsen lohduttamiseksi.

Tunnesuhde esiintyy myös vallan jyrkemmiltä muodoilta suojaavana tekijänä, sillä jatkuvan pakkovalan käyttäminen riskeerai yksilöiden välisen suhteen säilymisen (Gjerstad 2015, 65). Myös toisen vastustamisessa luotetaan tunnesuhteen tarjoamaan valta-asemaan, sillä vastustettava taho suostuu todennäköisemmin neuvottelemaan suojellakseen tunnesuhdettaan vastustajaan (Gjerstad 2015, 66).

Lasten valtaa ilmentävä toiminta ei kuitenkaan rajoitu pelkästään tunnesuhteeseen, vaan lapset ovat taitavia arvioimaan, minne valta ylettyy eri tilanteissa (Gjerstad 2015, 197). Lapset erottelevat esimerkiksi kenellä on ylivalta lasten välisessä tai lasten ja harjoittelijan välisessä tilanteessa. Lapset hahmottavat myös sitä valta-asetelmaan syntyvää eroa, jos lasten ja harjoittelijan väliseen tilanteeseen liittyy ryhmän vakituinen opettaja. Vastustuksellaan ja neuvotteluillaan lapset myös irtaannuttavat itseään aikuisista ja harjoittelevat samalla tilanteiden arvioinnin ja sosiaalisten strategioiden käyttötaitoaan (Gjerstad 2015, 207). Vastaavasti lapset myös asettavat toisiaan erilaisiin rooleihin ristiriitatilanteissa (Wohlwend 2007, 80–84). Vallan kuvaamisella ei tämän tutkimuksen yhteydessä tavoitella yksilöiden välisten suhteiden kuvausta, vaan se nähdään enemmän yksilön tai yhteisön ominaisuutena ja taitona (Tew 2002, 153), joka nousee näkyville yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Lasten valtaa tutkittaessa lähdettiin tarkastelemaan, miten lasten toiminnasta tulee esille valtaa ja millä tavoilla lapset valtaansa ilmentävät. Aikaisemmassa kirjallisuudessa valtaa on luokiteltu sen menettelytapoja tai muotoja (esim. Gjerstad 2009; Sevón 2015) ja päämääriä (mm. Allen 1998; Tew 2002) analysoiden, joten lasten vallan ilmenemistä haluttiin muodostaa kokonaiskuva ilmenemien muotoja luokitellen. Tutkittavien nuoren iän pohjalta haluttiin myös tarkastella millä viestinnän keinoilla (esim. Laine 2004) lapset ilmensivät valtaa, heidän kielenkehityksensä ollessa vielä alkutaipaleellaan (Launonen 2007).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia vallan ilmenemien muotoja ja viestinnän keinoja alle kolmivuotiaat lapset käyttävät suhteessa toisiin lapsiin tai tilanteessa oleviin aikuisiin varhaiskasvatuksen vertaissuhteisiin liittyvässä vuorovaikutuksessa.

Tutkimuskysymykset muotoiltiin seuraavasti:

1. Millaisia vallan ilmenemien muotoja lapset käyttävät varhaiskasvatuksen vertaissuhteisiin liittyvässä vuorovaikutuksessa?
2. Millaisia viestinnän keinoja lapset käyttivät vallan eri ilmenemien muotojen sisällä varhaiskasvatuksen vertaissuhteisiin liittyvässä vuorovaikutuksessa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus toteutettiin noudattaen laadullisia, etnografisia menetelmiä – tarkemmin sanottuna fokusoitua etnografiaa. Ajallisesti tutkimus toteutettiin keväällä 2021. Tutkittavat ovat laajennetun aukiolon varhaiskasvatusyksikön lapsia ja aikuisia, joiden arjesta tehtyjä havainnoiteja analysoitiin muun muassa vuorovaikutusta, vallan ilmenemisiä, motiiveja ja niihin kohdistettuja reaktioita tarkastellen.

### 5.1 Metodologiset valinnat aikaisemmissa kasvatustutkimuksissa ja lasten valtaan läheisesti liittyvissä tutkimuksissa

Valtaa on tutkittu melko vähän lasten toimintana tai muutoin lasten näkökulmasta, joten tässä tekstissä tarkastellaan valtaan läheisesti liittyviä teemoja, kuten lasten osallisuutta, toimijuutta ja häpeää, sekä vertaisvuorovaikutusta ja lasten näkemyksiä vallasta. Näitä teemoja on tutkittu aikaisemmin sekä määrällisiä, laadullisia, että näitä menetelmiä yhdistävillä ratkaisuilla. Laadulliseen tutkimukseen sijoittuivat esimerkiksi tutkimukset häpeästä suomalaisessa kasvatuskulttuurissa (Flemming & Sintonen 2020), lasten toimijuudesta (Hilppö ym. 2016; Matthews & Rix 2013) sekä vertaisvuorovaikutuksesta (Lipponen ym. 2018). Näissä tutkimuksissa aineistonkeruumenetelminä käytettiin muun muassa aikuisten teemahaastatteluja (Flemming & Sintonen 2020), lasten yksilöhaastatteluja (Hilppö ym. 2016), videoaineistoa (Lipponen ym. 2018) sekä havainnointia, videointia ja valokuvausta yhdisteleviä etnografisia menetelmiä (Matthews & Rix 2013).

Määrällisiä menetelmiä on käytetty tutkittaessa lasten osallisuutta (Arvola, Reunamo & Kyttälä 2020), vuorovaikutuksen laatua (Løkken ym. 2018) ja sosio-emotionaalisia taitoja (Løkken ym. 2018; Pang ym. 2018). Aineistonkeruumenetelmiä olivat erilaiset lomakkeet, joilla lapsia havainnoitiin ja arvioitiin (Arvola ym. 2020; Løkken ym. 2018). Lomake arviointien lisäksi Pang ym. (2018) keräsivät aineistoa lasten haastatteluilla.

Määrällisiä ja laadullisia menetelmiä yhdistelevää mosaiikkimenetelmää käytettiin Paylerin, Georgesonin ja Wongin (2016) sekä Pihlaisen, Reunamon ja Kärnän (2019) tutkimuksissa. Mosaiikkimenetelmän tarkoitus on tarjota monimetodinen ja moninäkökulmainen viitekehys yhdistämällä eri metodologisten suuntausten aineistonkeruu ja -analyysimenetelmiä (Payler ym. 2016, 15). Payler ym. (2016) käyttivät mosaiikkimenetelmää tutkiakseen tukea tarvitsevien lasten kokemusten ja osallisuuden vaikutusta moniammatillisiin käytäntöihin varhaiskasvatuksessa. Payler ym. (2016) keräsivät aineistoa tapaustutkimusten lisäksi lasten arkea havainnoimalla ja videoimalla sekä ammattilaisia haastatellen. Pihlainen ym. (2019) käyttivät mosaiikkimenetelmää lasten näkökulman (mielipiteen) hakemiseen varhaiskasvatuksen laatua kartoittavan kyselyn avulla.

Tämän lyhyen poikkileikkauksen pohjalta harkittiin ensin mosaiikkimenetelmän soveltamista vallan monipuolisen ilmiön tavoittamiseksi, mutta päädyttiin käyttämään vain laadullisia menetelmiä. Laadullisiin menetelmiin päädyttiin osittain tutkimuksen muodon, eli pro gradu -tutkielman vuoksi, jonka laajuus on rajallinen, jolloin mosaiikkimenetelmän voidaan katsoa olevan liian suuritöinen laajan näkökulmansa vuoksi. Toisaalta laadulliset menetelmät sopivat lasten näkökulman ja lasten toiminnan tarkasteluun, jonka perusteella päädyttiin käyttämään etnografisia menetelmiä.

## **5.2 Fokusoitu etnografia metodologisena valintana**

Menetelmänä etnografia on saanut alkunsa antropologian tieteenalalla, jossa tutkimuskohteina ovat usein eksoottiset kulttuurit, sekä sosiologiasta, jossa käytetään etnografisia ja etnografiaa lähellä olevia menetelmiä sosiaalisten ryhmien tutkimisessa (Kramer & Adams 2018, 458). Etnografian tavoitteena on tutkia jotakin tiettyä sosiaalista tai kulttuurista ryhmää sen omasta näkökulmasta ja pyrkien ymmärtämään sitä ja sen toimintaa paremmin (Kramer & Adams 2018, 458).

Perinteistä etnografiaa kuvaa tutkijan aktiivinen osallistuminen yhteisön toimintaan, kirjoittaen kenttämuistiinpanoja pitkän – usein vuoden mittaisen – aineistonkeruujakson aikana (Knoblauch 2005; Wall 2015). Perinteisessä

etnografiassa tutkimuskohde – yleensä yhteisö – on tutkijalle vieras, eikä aineistonkeruun taustalla ole selkeää tutkimuskysymystä tai teoreettista näkökulmaa. Näin aineiston muodostuminen nojaa oleellisesti tutkijan tekemiin tulkintoihin ja aineistonkeruussa esiin nousseisiin havaintoihin, ja analyysin toteuttavatkin aina kentällä olleet tutkijat. (Knoblauch 2005; Wall 2015.)

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu toteutetaan lyhyemmällä aikavälillä, ja Covid-19-pandemian asettamien tutkijoiden määrää rajoittavien turvallisuuslinjausten vuoksi aineiston keräsi VALTAKO-hankkeen tutkija, eikä tämän tutkimuksen kirjoittaja osallistunut aineiston hankintaan. Aineisto sisältää kenttämuistiinpanoja ja videoaineistoa. Tällainen kerätyn jakaminen tutkijoiden kesken on tyypillistä etnografian alahaaroista fokusoidulle etnografialle, jossa aineiston laajuuden sijaan keskitytään tiettyyn ilmiöön tai tapahtumaan, jonka sosiaalista muodostumista halutaan tutkia (Knoblauch 2005; Wall 2015).

Fokusoidun etnografian lyhyempi aikataulu ja siten kohdistettu tarkoitus edellyttävät tutkijan jonkinasteista tuntemusta tutkittavasta yhteisöstä ja teoriasta, jotta aineisto sisältää tutkimuksen osalta oleellista materiaalia (Knoblauch 2005; Wall 2015). Kohdentaminen näkyy usein tutkimuskysymysten ennalta suunnittelemisena, kun perinteisessä etnografiassa kohteena olevasta vieraasta kulttuurista ei haluta tehdä ennakko-oletuksia, jolloin tutkimuskysymykset muodostuvat vasta aineiston kertymisen myötä (Knoblauch 2005; Wall 2015).

Varhaiskasvatus on tämän tutkielman kirjoittajalle sekä aineiston keräävälle tutkijalle ennalta tuttu ympäristö. Lisäksi aineiston keruusta on keskusteltu yhdessä pohtien mahdollisia tilanteita, joissa valtasuhteet ja vallan esiintyminen voisivat mahdollisesti näkyä nimenomaan lasten välistä toimintaa sisältävissä tilanteissa. Näitä tilanteita olivat esimerkiksi odottelutilanteet, vapaa leikki sekä päivän erilaiset siirtymätilanteet. Myös valtaa kuvaavista termeistä keskusteltiin analyysiprosessin edetessä, pohtien yhdessä sopivia suomennuksia englanninkielisten käsitteiden teemoja kuvaamaan. Lopputuloksena päätettiin välttää valankäyttö -termiä, sillä suomen kielessä se liitetään helposti negatiiviseen vallankäyttöön, kuten väkivaltaan.



### 5.3 Tutkimuskonteksti ja aineistonkeruu

Tutkimus toteutettiin osana suurempaa VALTAKO-hanketta (<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/hankkeet-projects/valtako>), jossa tutkittiin konflikteja ja valtaa lasten ja nuorten lähisuhteissa, muun muassa kerrottuja tunteita ja toimijuutta tarkastellen. Tutkimushanke toteutetaan Jyväskylän yliopistossa vuosina 2020–2023 ja sitä rahoittaa Suomen Kulttuurirahasto. Hankkeessa tutkitaan lasten ja nuorten lähisuhteissa esiintyviä ristiriitoja ja valtaa moninaisissa toimintaympäristöissä, kuten kotona ja erilaisissa kasvatusinstituutioissa. Lapset ja nuoret nähdään hankkeessa aktiivisina toimijoina, minkä vuoksi aineistonkeruu toteutetaan heidän osallisuuttaan kunnioittaen. Lapset pääsevät hankkeessa tuottamaan aineistoa itse muun muassa luovia ja tarinallisia keinoja käyttäen. Tässä tutkimuksessa käytetään aineistonkeruumenetelmänä lasten arjen havainnointia.

Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa vallan ilmenemistä ja vuorovaikutusta kuvaavan aineiston keruumenetelmäksi valittiin havainnointi varhaiskasvatuksen arjen luonnollisissa tilanteissa. Toisin sanoen havainnointi toteutettiin varhaiskasvatusryhmän tavallista toimintaa seuraten. Alle kolmivuotiaiden ryhmän havainnointiaineisto kerättiin laajennetun aukioloajan varhaiskasvatusyksikössä, kahdessa alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatusryhmässä, hyödyntäen videoimista havainnoinnin apukeinona. Havainnointiaineiston keruuseen osallistui Covid-19-rajoitusten vuoksi vain VALTAKO-tutkimushankkeen tutkija. Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto kerättiin kahdeksana erillisenä päivänä kevättalvella 2021, havainnoiden lasten keskinäistä, sekä lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta lasten vertaissuhteisiin liittyvissä vuorovaikutustilanteissa. Kukin havainnointi sijoittui aamupäivälle ja kesti ajallisesti yhdestä kolmeen tuntia.

Tarkoituksena oli käyttää sekä kirjoitettuja muistiinpanoja että videomateriaalia, mutta osallistujamäärät ja tilanteissa paikalla olleiden tutkimukseen osallistumattomien lasten vuoksi videointia ei kyetty toteuttamaan tämän tutkimuksen edellyttämässä aikataulussa, ja videomateriaali jäi kaiken kaikkiaan pieneksi. Kenttämuistiinpanot kirjoitettiin auki kertovaksi tekstiksi havainnoijan toimesta,

jonka jälkeen aineisto jaettiin tämän tutkimuksen kirjoittajalle. Videoitu aineisto, josta tähän tutkimukseen ehdittiin litteroida vain yksi tilanne, litteroitiin tämän tutkimuksen kirjoittajan toimesta.

#### **5.4 Tutkimukseen osallistujat**

Suostumus tutkimukseen saatiin 6 lapsen huoltajalta ja 3 henkilökunnan jäseneltä. Tutkittavat valikoituivat yhteistyöstä kiinnostuneen varhaiskasvatustyöryhmän kahdesta pienten lasten varhaiskasvatustyöryhmästä, joissa oli yhteensä 16 lasta ja neljä työntekijää. Tutkimukseen osallistuvat lapset ovat iältään yhden ja kolmen vuoden väliltä, mutta ovat kuitenkin kaikki alle kolmivuotiaita. Vaikka lapset ovatkin tutkimuksen ensisijainen kohde, kysyttiin suostumukset myös henkilökunnalta, sillä päiväkodin aikuiset ovat läsnä lasten välisissä tilanteissa ja ottavat osaa tilanteisiin joko oma-aloitteisesti tai lasten kutsumana – siirtäen heidät osaksi tutkittavien joukkoa.

Tutkittavien nimet muutettiin pseudonyymeiksi korvaamalla ne keksityillä nimillä. Aineiston kerännyt tutkija pseudonymisoi nimet ennen aineiston jakamista tämän tutkimuksen kirjoittajalle. Osallistuvien lasten tunnistettavuutta pyrittiin vähentämään tutkimushankkeen sisäisten tekstien välillä luomalla tässä aineistossa esiintyneille lapsille vielä uudet pseudonyymit. Tutkimukseen osallistuvista lapsista kolme oli noin vuoden ikäisiä (pseudonyymit Veija, Aali, Nikki), kaksi noin kaksivuotiaita (pseudonyymit Selmi, Outa ja Viima). Osallistuvissa aikuisissa oli sekä varhaiskasvatuksen opettajia, että varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Koska osallistuvia aikuisia oli vain kolme, ei tässä tekstissä eroteta heitä toisistaan ammattinimikkeillä. Koska selkeää yhteistä nimitystä ei suoraan löydetty, kolme aikuista nimettiin tässä tutkimuksessa uusilla pseudonyymeillä ”Maija, Raija ja Kaija”. Nimet valittiin samankaltaisiksi koska tässä tutkimuksessa ei tavoitella yksittäisten aikuisten toiminnan tarkastelua, vaan mielenkiinto keskitetään lasten toimintaan.

## 5.5 Aineiston analyysi

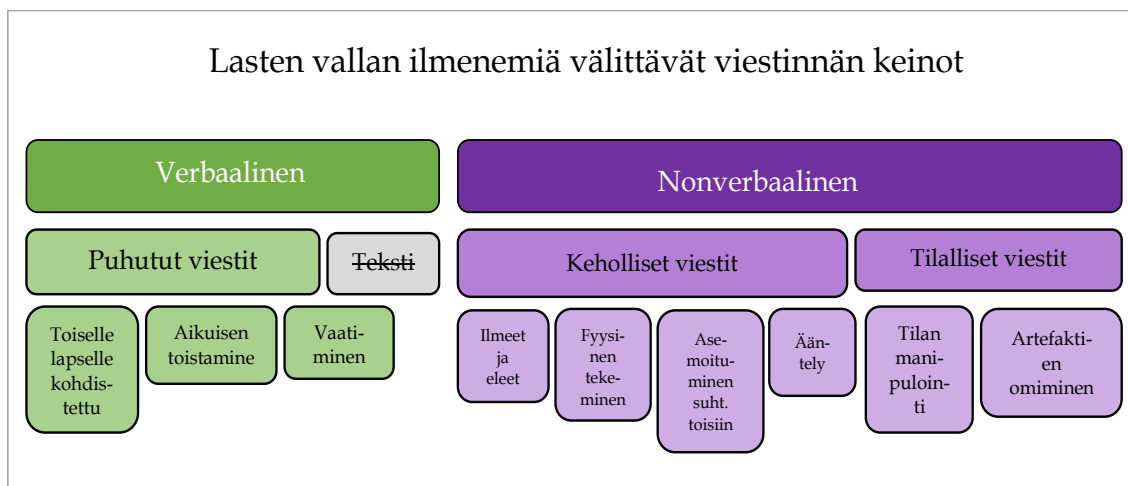
Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto on osa suuremmasta alle kolmivuotiaiden lasten ja aikuisten vuorovaikutusta ja valtaa tarkastelevasta aineistosta, joka on kerätty kevättalvella 2021. Tähän tutkimukseen rajattiin hankkeen laajemmasta havainnointiaineistosta sellaiset episodit, joissa aineiston keränneen tutkijan arvion mukaan esiintyy lasten välinen konflikti tai muuta valtaa ilmentävää lapsen toimintaa, sekä mahdollisesti siihen liittyvää varhaiskasvatuksen työntekijän toimintaa. Työntekijän toiminta liittyi episodeissa joko konfliktien selvittäminen, ennaltaehkäisyyn tai yhdessä tekemiseen lasten kanssa.

Tutkimuksen viestinnän keinoja koskevan osuuden analyysiyksiköiksi valikoitiin yksittäinen lapsen viesti, josta vallan ilmenemä voidaan havaita. Vaikka analyysi pohjautui yksittäisiin viesteihin, ei niitä voi poistaa koko vuorovaikutusepisodista, tai niiden merkitys katoaa. Vuorovaikutusepisodin merkitys analyysille korostui vallan ilmenemien muotojen kohdalla. Muotoja tarkastellessa analyysiyksikkönä pidettiin yksittäistä viestiä (esim. oman tahdon ilmaisu), sekä selkeästi yhteen liittyviä viestejä, joista valtaa ilmentävä hetken katsottiin koostuvan (esim. yhdessä tekeminen). Vallan ilmenemisen katsotaan tässä tutkimuksessa täyttyvän, mikäli yksilö pyrkii vaikuttamaan toisiin toimijoihin omien päämääriensä saavuttamiseksi, jota voi esiintyä useampaan otteeseen yhden episodin sisällä. Yksilöt voivat myös toimia yhteisen päämäärän saavuttamiseksi toisiin vaikuttaen. Toimintaa etsittiin havainnointiaineiston vuorovaikutusepisodeista, joissa esiintyi lasten vertaisvuorovaikutusta ja/tai vertaissuhteisiin läheisesti liittyvää lapsi-aikuinen-vuorovaikutusta.

Käytetty aineisto koostui yhteensä 33 vuorovaikutusepisodista, joista analyysi toteutettiin 32 episodille. Kukin episodi sisälsi yhden vuorovaikutustilanteen, jossa toiminta, vuorovaikutuksessa mukana olevat henkilöt ja materiaallinen konteksti säilyivät samana. Episodin katsottiin päättyvän, kun yksi tai useampi näistä tekijöistä muuttui. Yhdessä episodissa ei esiintynyt tutkittavien lasten tai lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta, josta olisi noussut esille lasten toimintaan liittyvää valtaa, joten se jätettiin pois analyysistä.

Lasten vertaisvuorovaikutukseen liittyvissä tilanteissa ilmentämän vallan episodit ovat kukin pituudeltaan korkeintaan kymmenen rivin mittaisia, ja niihin sisältyi aamupäivään ajoittuvaa ohjattua toimintaa, siirtymätilanteita sekä vapaan leikin hetkiä. Episodeista kertyi noin 14 sivua tekstiä, jonka lisäksi 48 sekuntia kestäneen videon litteraatti oli puolentoista sivun mittainen. Aineiston analyysi aloitettiin lukemalla havainnointiaineisto kiinnittäen huomiota mahdollisiin lasten vallan ilmentymiin ja markkeeraten niiden esiintymisiä ylös värikoodeilla.

Kokonaiskuvan luomisen jälkeen aineistossa esiintyvät lasten vallan ilmenemät luokiteltiin viestinnän keinoja koskeviin teorioihin (mm. Guerrero ym. 2008; Laine 2004; Lipponen ym. 2018) havaintoja heijastellen. Vallan katsotaan rakentuvan ja ilmenevän toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa, jonka takia viestinnän keinojen hyödyntäminen vallan ilmenemien analysoinnissa koettiin luontevaksi. Viestinnän keinojen luokitteluista on tiivistetty kuvioon 1 ne viestinnän keinot, joita oli havaittavissa aineistossa esiintyvien lasten toiminnasta. Tämä viestinnän keinoista karsittu malli on nähtävissä kuviossa (KUVIO 1).



KUVIO 1: Lasten vallan ilmenemiä välittävät viestinnän keinot (Guerrero ym. 2008; Laine 2004; Lipponen ym. 2018 mukailten)

Vallan ilmenemiä etsittiin aineistosta hyödyntäen viestinnän keinojen jakamista nonverbaalisiin ja verbaalisiin viesteihin, joiden esiintymiskerrat laskettiin. Kerrot laskettiin yksittäisinä viesteinä, joita saattoi esiintyä useampaan otteeseen saman aineistokatkelman sisällä. Viestinnän keinoilla tavoiteltiin niitä tapoja, joilla

lapset välittävät vaikuttamisyrityksiensä toiselle toimijalle. Vaikka aineistossa esiintyvät aikuisetkin ilmensivät valtaa, rajataan tarkastelu tässä tutkimuksessa lasten toimintaan. Aikuisten aktiivinen rooli lasten vertaisvuorovaikutuksessa näkyi esimerkiksi lasten vertaisvuorovaikutuksen ohjaamisessa ja vertaisvaikutukseen puuttumisessa konflikteja ennalta ehkäisten.

Tilanteet pidettiin aineistoesimerkkejä otettaessa ensisijaisesti koko episodin mittaisina, jotta havainnot esiintyisivät alkuperäisissä asiansyhteyksissään. Tilanteiden tulkinnasta keskusteltiin aineiston keränneen tutkijan kanssa. Keskustelu mahdollisti esimerkiksi vuorovaikutustilanteen tunnelman tai äänensävyt tarkistamisen tutkijalta, mikäli nämä asiat eivät käyneet ilmi alkuperäisistä havainnointimuistiinpanoista. Tällaisen keskustelun tavoitteena on lisätä tutkimuksen luotettavuutta, kun kirjoittajan tulkintaa voidaan verrata aineiston kerääjän kokemukseen analysoitavasta tilanteesta (Kyngäs, Kääriäinen & Elo 2020, 44).

Analyysissä edettiin tarkastelemaan ensin nonverbaalista vuorovaikutusta, joka oli selkeästi hallitsevassa asemassa lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ilmenevän vallan tilanteissa. Nonverbaaliset keinot jaettiin edelleen kehollisiin ja tilallisiin viesteihin. Keholliset viestit sisälsivät ilmeet ja eleet, ääntelyn, fyysisen tekemisen sekä asemoitumisen suhteessa toisiin toimijoihin. Tilalliset viestit jakautuivat tilan manipulointiin ja artefaktien omimiseen. Lasten välisiä kielellisiä viestejä esiintyi vain kahdesti, ensimmäisen ollen toiselle lapselle kohdistettua puhetta ja toinen aikuisen sanoman toistamista.

Koska lasten keskinäistä valtaa ilmentävää viestintää esiintyi vain 12 episodiaineistokatkelmassa, päädyttiin tarkastelemaan myös lasten aikuisiin kohdistamia vallankäytön keinoja. Lasten keskinäisen vallan ilmenemisiin liittyvien viestinnän esiintymisen määrää rajoitti se, että kaikki tutkimusten ulkopuolisiin lapsiin kohdistetut vallan ilmenemät jäi aineiston ulkopuolelle. Lasten aikuisiin kohdistamia vallan ilmenemiä esiintyi yhteensä 20 aineistokatkelmassa. Lapsi-aikuisen-vuorovaikutuksen kirjaaminen oli helpompaa, koska havainnoituissa tilanteissa oli lähes aina mukana suostumuksen antanut aikuinen, mikä johti aikuisiin kohdistuvan toiminnan runsaampaan esiintymiseen aineistossa.

Kahdessa lapsen vallan ilmenemän tapauksessa toiminta kohdistui samanaikaisesti sekä lapsiin että aikuisiin, joten ne on laskettu molempiin kategorioihin.

Lasten aikuisiin kohdistamat viestinnän keinot olivat lapsiin kohdistettuja yleisempiä, jonka lisäksi ne olivat jossain määrin erilaisia kuin lasten keskinäisen vallan ilmenemiä välittävät viestinnän keinot. Nonverbaalisia viestejä oli myös aikuisiin kohdistettuna huomattavasti enemmän kuin kielellisiä viestejä ja keholiset viestit jakautuivat aikuisiin kohdistettuna samoihin luokkiin: ilmeisiin ja eleisiin, ääntelyyn, asemoitumiseen suhteessa toisiin toimijoihin ja fyysiseen tekemiseen. Tilallisista viesteistä aikuisiin kohdistettiin vain tilan manipuloimista, ja kielellisiä viestejä hyödynnettiin huomattavasti enemmän kuin lasten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa. Kielelliset viestit jaettiin vaatimuksiin ja sääntöihin vetoamiseen.

Vallan ilmenemiä välittävien viestinnän keinojen lisäksi haluttiin tarkastella vallan ilmenemien sisältöä ja tavoitteita, joista muovaantui *vallan ilmenemien muodot* -käsite. Vallan ilmenemien muodot sisältävät teoreettisen sulauman vallan ulottuvuuksista ja valtasuhteiden muodoista, jotka kuvaavat tässä mielessä enemmän vallankäytön motiiveja, kuin kiinteiksi muodostuneita valtasuhteita toimijoiden välillä. Vallan muotojen tarkastelu toteutettiin kokonaisuutena sen sijaan sen sijaan, että olisi tarkasteltu erikseen aikuisiin ja lapsiin kohdistettuja vallan ilmenemien muotoja.

Vallan ilmenemien muotoja yritettiin ensin luokitella aikaisempaan valtat teoriaan (esim. Allen 1998; Allen 2002; Gjerstad 2009, 69; Gjerstad 2015; Sevón 2015) nojaten. Aikaisempi valtateoria on luotu kuvaamaan aikuisten toimintaa vallan kentällä, käyttäen termejä *“power over”*, *“power to”* ja *“power with”*. Näiden termien mukainen vallan muotojen luokittelu noudatti pääsääntöisesti Allenin (1998; 2002) määritelmiä, joita on käytetty myös Sevónin (2015, 625) lasten ja aikuisten välistä valtaa käsittelevässä tutkimuksessa. Vallan muodot jaettiin neljään muotoon kirjallisuuteen nojaten (Allen 1998; Allen 2002; Gjerstad 2009; Gjerstad 2015; Sevón 2015): ylivaltaan, emansipatoriseen valtaan, yhteisvaltaan ja rakenteelliseen valtaan. Aineiston analyysin edetessä kuitenkin havaittiin, ett eivät kaikki lasten vallan ilmenemiä kuvaavat luokat istuneet luonnollisesti

aikaisemman kirjallisuuden mukaiseen jaotteluun, joten vallan ilmenemien muodot analysoitiin ensimmäistä yritystä aineistolähtöisemmin. Tässä tutkimuksessa käytetty vallan ilmenemien jako on siis osittain yhdistettävissä aikaisempaan tutkimukseen, mutta luokat esitetään itsenäisinä havaintoina lasten toiminnasta.

Vallan ilmenemien muodot jakautuivat seitsemään varsinaiseen vallan ilmenemän luokkaan: yhdessä tekemiseen, omaan tahtoon, vastustukseen suostumiseen, vuorotteluun tai jakamiseen, kokeilemiseen, sekä uhkaukseen. Luokat on listattu yleisyyden mukaisessa järjestyksessä. Varsinaisten vallan ilmenemien muotojen lisäksi havaittiin kaksi yksilön valmiuksia vallan ilmentämiseen kehittävä luokkaa. Kaikista yhdeksästä luokasta koostettu kuvio esiintymismääriin on nähtävissä tutkimuksen liitteissä.

Yhdessä tekemisellä kuvattiin jaetun päämäärän eteen yhdessä toimimista – kuten leikin kehittämistä yhdessä. Omalla tahdolla kuvattiin nimensä mukaisesti lapsen oman tahdon ilmaisuja toiselle toimijalle. Vastustaminen jakautui kolmeen alakategoriaan: neuvottelulla, sääntöjen venyttämällä ja toisen viestin huomiotta jättämisellä vastustamiseen. Vastustamisen jälkeen yleisin luokka oli suostuminen, joka jaettiin Kuczynskin (2003, Sevónin 2015 mukaan) mallia noudattaen kolmeen alaluokkaan: vapaaehtoiseen, kontekstuaaliseen ja vastentahtoiseen suostumiseen. Myöntyvää suostumusta kuvaa kontekstuaalisuus, joka vaikuttaa kyseisessä suostumiseen, mutta voi toisessa tilanteessa johtaa esimerkiksi vastustamiseen (Kuczynski 2003, Sévonin 2015 mukaan). Suostumuksen laskeminen vallan ilmaisuiksi riippuu siitä, millaisena lapsen toimijuuden ja vallan kohteena olemisen välinen suhde nähdään. Tässä tutkimuksessa tiedostetaan lasten pääasiallisesti alisteinen asema suhteessa aikuisiin (ks. Oswell 2016, 22), mutta katsotaan sen olevan niin laaja, että lasten toimijuus toteutuu myös sen alaisuudessa.

Vuorottelu tai jakaminen kuvasi sekä tilanteita, joissa lapset jakoivat yhteisen toiminnan vuoroja noudattaen, että tilanteita, joissa lapsi halusi jakaa kokeimuksensa toisten toimijoiden kanssa. Kokeileminen esiintyi huomattavasti harvemmin ja sitä kuvasi lapsen sääntöjä rikkova toiminta, jota seurasi toisen reaktion tietoinen tarkastelu välittömästi toiminnan jälkeen. Viimeinen vallan

ilmenemän muoto oli uhkaus, jossa lapsi ilmaisi suoraan aikomustaan tehdä jokin negatiivista, mikä esiintyi aineistossa vain kerran.

## 5.6 Eettiset ratkaisut

VALTAKO-hankkeen aineistonkeruussa, henkilötietojen säilytyksessä ja analyysin toteuttamisessa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ihmistieteitä koskevia tutkimuseettisiä ohjeita. Henkilötiedot muunnettiin tunnistamattomiksi (mm. pseudonyymit) niin aikaisessa vaiheessa aineiston käsittelyä kuin mahdollista. Hankkeelle on tehty tutkimuseettisen toimikunnan ennakoarviointi ja ennen tähän tutkimukseen käytetyn aineiston keräämistä pyydettiin uusi arvio varmistukseksi, että VALTAKO-hankkeelle saaduilla luvilla voidaan tutkia myös lasten keskinäistä valtaa. Tutkimukseen osallistuville aikuisille sekä tutkittavien lasten huoltajille toimitettiin tutkimustiedote, tietosuojailmoitus sekä suostumuslomake hyvissä ajoin ennen aineistonkeruun aloittamista. Näihin merkittiin selkeästi tiedot tutkimushankkeen tarkoituksesta, aineistonkeruun toteutuksesta, aineiston käsittelystä ja säilyttämisestä sekä tutkijoiden yhteystiedoista ja oikeudesta kieltäytyä osallistumisesta missä tutkimuksen vaiheessa tahansa.

Aineisto säilytettiin koko aineistonkäsittelyn ajan tietoturvallisesti (TENK 2019, 13) Jyväskylän yliopiston suojatulla verkkoasemalla, jonka lisäksi litteroitava videoaineisto pidettiin kryptatulla muistitikulla litterointiprosessin ajan. Muistitikku tyhjennettiin sen jälkeen, kun valmiit litteraatit siirrettiin suojatulle verkkoasemalle. Aineistoa käsiteltiin ja sitä analysoitiin tutkittavien yksityisyyttä ja ihmisarvoa kunnioittaen (TENK 2019, 7), tulkinnoista aineiston keränneen tutkijan kanssa keskustellen liian suoraviivaisten tulkintojen ja liian tulkinnanvaraisten termien välttämiseksi.

Aineistonkeruu ryhmässä Covid-19-pandemian aikana oli eettistä pohdintaa vaatinut valinta, jonka vuoksi havainnoinnin ajankohta, kesto ja laajuus mietittiin tarkkaan. Pienten lasten tutkiminen pandemiankin aikana koettiin kuitenkin arvokkaaksi niin kauan, kun noudatettiin viranomaisien, kuten Sosiaali- ja



terveysministeriön, Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen ja kunnallisten päättäjien turvallisuusohjeistuksia. Näihin kuuluivat esimerkiksi tukijamäärän rajaaminen yhteen tutkijaan, kasvusoijaimen pitäminen havainnointitilanteissa ja hyvästä käsihygieniasta huolehtiminen.

Lapset tahdottiin nähdä pätevinä tiedon tuottajina iästään ja viestinnän keinoistaan riippumatta, minkä vuoksi aineisto kerättiin etnografiseen lähestymistapaan pohjautuvien menetelmin (Parr 2010, 454). Suostumuksen hakemista alle kolmivuotiailta itseltään ei toteutettu perinteisessä mielessä, sillä lasten ymmärrys tutkimusprosessista tai siihen osallistumisen merkityksestä olisi jäänyt kuitenkin vajavaiseksi. Paljon eettistä pohdintaa kentällä aiheutti havainnoinnin rajaaminen suostumuksen saaneisiin lapsiin. Havainnoidessa pyrittiin huomioimaan ja kunnioittamaan heidän ilmaisujaan, sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvistä teorioista ja omista kokemuksista riippumatta.

## 6 TULOKSET

Lasten vallan ilmenemiä esiintyi vertaissuhteisiin kytkeytyvissä vuorovaikutustilanteissa yhteensä 32 aineistokatkelmassa, joista 13 lapsen toiminta kohdistui toisiin lapsiin ja 21 aikuisiin. Tässä luvussa katsotaan aineiston analyysin tuloksia aloittaen alle kolmivuotiaiden vallan ilmenemien muotojen luokittelusta, niitä aineistoesimerkeillä havainnollistaen. Muotojen luokittelun jälkeen esitetään lyhyt yleiskuva niistä viestinnän keinoista, joita lapset käyttivät vallan ilmenemiensä välittämiseksi, joiden esiintymistä ja yhdistelyä sitten tarkastellaan lasten vallan ilmenemien muotojen yhteyksissä.

### 6.1 Alle kolmevuotiaiden vallan ilmenemien muodot vertaisvuorovaikutuksen konteksteissa

Lasten välistä vertaisvuorovaikutusta koskevasta aineistosta etsittiin tilanteita, joissa ilmeni valtaa tavalla tai toisella, päähuomion kohdistuen lasten toimintaan. Teoriapohjaavan analyysin sijaan luokittelu rakennettiin aineistolähtöisesti, vaikka aikaisempi kirjallisuuteen perehtyminen on voinut tiedostamatta ohjata luokittelun rakentumista. Kategoriat luotiin kuvaamaan millaisia muotoja lasten toiminnasta havaittavista vallan ilmenemistä löytyi. Vallan ilmenemiä kuvaavat kategoriat nimettiin seuraavasti: oma tahto, yhdessä tekeminen, vastustus (neuvottelu, huomiotta jättäminen ja sääntöjen venyttäminen), suostuminen (vapaaehtoinen, kontekstuaalinen ja vastentahtoinen), vuorottelu/jakaminen ja uhkaus.

Kaikki vallan ilmenemät eivät istuneet suoraan näiden kategorioiden alle, jolloin niiden esittelyssä tuodaan esille mahdolliset vaihtoehtoiset tulkinnat. Aineistosta havaittiin myös toimijuuden ja vallan rajapinnoilla liikkuvia tilanteita, joissa lapsen katsottiin kehittävän omia valmiuksiaan luomalla skeemoja. Skeemoilla kuvataan niitä mielenmalleja, joita lapsi rakentaa kokemuksistaan tilanteeseen sopivista toiminta- ja reaktiomalleista (Piaget 1971), jotka ohjaavat toimijuuden ja vallan ilmenemisen rakentumista. Skeemojen rakentamiseen liittyvät tilanteet nimettiin tarkkailemiseksi ja vahvistuksen hakemiseksi.

Tässä alaluvussa esitellään vallan ilmenemien ryhmittelyä aineistoesimerkkejä tarkastellen, liikkuen aineistossa yleisimmistä ilmenemisen muodoista (oma tahto ja yhdessä tekeminen) kohti harvemmin esiintyneitä vallan ilmenemisen muotoja (uhkaus). Vallan ilmenemien kategorisointien jälkeen katsotaan skeemojen luomiseen liittyviä tilanteita. Lopuksi pohditaan aineiston ja tutkimusongelman sopivuutta aikaisempaan valtateoreettiseen kirjallisuuteen ja sen luokiteluihin.

Lasten vertaisvuorovaikutukseen liittyvissä tilanteissa esiintyviä vallan ilmenemiä tarkasteltiin lasten toimintana, perinteisen aikuisten toiminnan kuvaamisen sijaan. Analyysi kirjoitettiin lasten näkökulmasta niissä määrin, kuin se ulkopuolisen toimesta on mahdollista. Huomio kiinnitettiin erityisesti lasten toimintaan, mutta aikuiset olivat tarkastelussa esillä etenkin silloin, kun lapset kohdistivat toimintaansa aikuiselle.

Lasten vallan ilmenemissä esiintyi eniten yhdessä tekemistä, reilun parinkymmenen esiintymiskerrassa. Yhdessä tekeminen yksittäisten lasten toimintana näkyi aineistossa rajallisesti, sillä monen toimijan osallistuminen jaettuun toimintaan on haasteellista kirjoittaa kenttämuistiinpanoihin tasapuolisesti. Yhdessä tekemisen tilanteet eivät siis kuvaa tarkasti eri osallistujia vaan heidän jakamaansa hetkeä, jolla voidaan nähdä olevan yhteinen tavoite.

Aikuisen ja lasten yhteistä toimintaa havainnollistaa aineistoesimerkki 1, jossa he jakavat piirustushetken sekä aikuisen huomion. Tilanteessa Viima pyytää aikuisen apua, jonka annettuaan aikuinen jatkaa matkaansa toisten lasten luokse. Viima seuraa kuinka aikuinen piirtää toisten lasten papereihin kukkia ja ohjaa aikuisen huomion saatuaan yhteistä piirtelyä haluamaansa suuntaan. Yhteiseksi tavoitteeksi nousee lapselle mieleisen piirroksen tuottaminen ja osalliseksi muodostuvat tässä tilanteessa Viima sekä aikuinen, Raija.

*Aineistoesimerkki 1: Vallan ilmenemät – yhdessä tekeminen, vuorottelu, vapaaehtoinen suostuminen & oma tahto.*

“Piirustushetki ruokailutilan pöydän ääressä jatkuu, ja Raija on auttaa parhaillaan Outaa piirtämisessä. **Viima katsoo Raijaa ja toteaa ‘Raija tulee’ (Oma tahto)**, johon Raija vastaa

'mä vähän Outaa neuvon tässä'. Viima toteaa **'Raija tulee kohta'** (*Vapaaehtoinen suostuminen*). Raija naurahtaa ja menee hetken päästä auttamaan Viimaa. Seuraavaksi Raija huomioi muita lapsia (*Vuorottelu*). Viima katselee, kun Raija piirtää toisille kukkia, ja kiipeää seisomaan tuolille nähdäkseen paremmin. Raija palaa Viiman luo, auttaa hänet takaisin istumaan ja kysyy 'mitä piirretään?'. Viima vastaa Raijalle 'kukkia'. Raija antaa Viiman päättää, millä värillä ja mihin kohtaan paperia kukat piirretään. Viima valitsee tyytyväisenä värin ja sopivan kohdan paperista. (*Yhdessä tekeminen*)"

Aineistoesimerkissä 1 aikuinen selkeästi johtaa toimintahetkeä, mutta aktiivisen toimijuuden voidaan nähdä jakautuvan yhdessä tekemisen hetkissä myös lapselle. Jakautumisen myötä vallan ilmenemä näyttäytyi tasapuolisempana, kuin selkeästi aikuisjohtoisessa tai aikuisen tukemassa yhdessä tekemisessä (ks. Aineistoesimerkki 2). Aikuisen ohjaamaa yhteisleikkiä esiintyi etenkin sellaisten aktiviteettien yhteydessä, joissa turvallisuus rajaa leikkijöiden määrää, kuten kankaisen tunnelin läpi konttaamisessa ja trampoliinilla tai patjalla pomppimisessa (Aineistoesimerkki 2).

Aineistoesimerkki 2: Vallan ilmenemät - vuorottelu ja yhdessä tekeminen.

"Raija ottaa lattialle vielä pienen patjan, jolla mahtuu pomppimaan yksi lapsi kerrallaan. Hän neuvoo: **'Muista, yksi lapsi kerrallaan.'** Raija jakaa lapsille pomppuvuoroja, rallattaa loruja ja taputtaa pompuille tahtia (*Yhdessä tekeminen 1*). Raija kiittää kutakin pomppijaa ennen seuraavan vuoron antamista. **Lopuksi patja laitetaan yhdessä pois, jolloin Raija opastaa yhteistyössä ja kehuu: 'Tänne, tänne, hyvä!'** (*Yhdessä tekeminen 2*)."

Aineistoesimerkin 2 alussa aikuinen ottaa roolin leikin ulkopuolisena ohjaajana jakaen leikkijöille vuoroja. Tästä huolimatta lapset eivät ole tilanteessa toimijuuden ulkopuolisia agentteja, vaan he osallistuvat tietoisesti mielekkäseen, jaettuun toimintaan sille asetettujen sääntöjen puitteissa. Lasten voidaan katsoa toimivan yhdessä, sillä tilanteesta ei ilmene ristiriitaisia tavoitteita esimerkiksi oman vuoron jatkamisesta toisten kustannuksella. Tilanteen lopussa aikuinen siirtyy astetta osallistuvampaan ohjaamisen rooliin, siirtäen patjan yhdessä lasten kanssa takaisin paikalleen.

Lasten keskinäiset yhdessä tekemisen tilanteet olivat harvinaisempia, mikä voi osittain selittyä aikuisten aktiivisella osallistumisella tilanteiden kulkuun.

Lasten keskinäiset tilanteet olivat kestoltaan paljon lyhyempiä (Aineistoesimerkki 3), kun aikuinen ei ylläpitänyt tai ohjannut huomiota kollektiiviseen suuntaan. Kahden lapsen yhdessä tekeminen yhteisen palloleikin muodossa havaittiin aineiston ainoassa videolitteraatissa (Aineistoesimerkki 3).

*Aineistoesimerkki 3: Vallan ilmenemät – Yhdessä tekeminen lasten välisenä toimintana.*

”Lapset ja Raija ovat eteisaulassa. Aali konttaa huoneen nurkkaan pallon perässä, Nikki istahtaa alas ja seuraa katseellaan Aalia ja palloa. Aali äännähtää ”Aeeh” samalla kun tarttuu pallon ja kääntyy ympäri. **Lapset jakavat katsekontaktin. Aali nostaa palloa pitelevän kätensä korkealle ilmaan ja heittää pallon äännähdysen ”Öö-yhh” kera kohti Nikkiä (Yhdessä tekeminen 1).** Pallo kimpoaa lattiaa pitkin naulakkojen alle. Aali pyörähtää ympäri seuraten katseellaan palloa, **Nikkin lähtiessä konttaamaan pallon perään äännähdellen konttauksensa tahdissa. Aali lähtee Nikkin perässä kohti palloa Nikkin tavoin äännähdellen ja kirii välimatkan nopeasti (Yhdessä tekeminen 2).** Nikki saa pallon naulakon alta, mutta se vierii lasten ohitse kohti vieressä istuvaa Raijaa. Raija toteaa ”Opp tänne tuli Raijalle pallo!”, nostaa pallon käteensä ja pompauttaa sitä ottaen jälleen kopin ”Pomps”. Samaan aikaan Nikki nousee pystyyn naulakon vieressä horjahtaen lelutraktorin päällä, joka kiinnittää Nikkin huomion. **Aali puolestaan jatkaa matkaa pallon perässä Raijan luokse, jatkaen palloleikkiä Raijan kanssa (Yhdessä tekeminen 3).** Nikki istuu alas ja tutkii lelutraktoria.”

Aineistoesimerkissä 3 Aali ja Nikki kiinnittävät huomionsa palloon, muodostaen pallon heittämisestä ja sen luokse ensin pääsemisestä yksinkertaisen mutta yhteisen leikin. Leikki kesti ajallisesti alle minuutin, mutta toisen toiminnan (pallon saaminen ja heittäminen) odottaminen ja lasten väliset katseet kertoivat jaetusta leikistä. Yhdessä tekemisen katsotaan loppuvan, kun lasten huomio (katse ja sijainti) kohdistuvat keskenään toisiin liittymättömiin asioihin, Nikkin kiinnittäessä huomionsa lelutraktoriin ja Aalin jatkaessa pallolla leikkimistä aikuisen kanssa.

Vallan ilmenemien muodoista toiseksi yleisin, oli oman tahdon ilmaisut, joiden asiansyhteydet vaihtelivat lelun ottamisesta toiselta, aikuisen kutsumiseen luokse sekä oman mielipahan ilmaisemiseen aikuiselle. Oman tahdon ilmaisujen määrää selitti ilmaisujen monipuolisuus, joka näkyi sekä selkeinä ja suoraviivaisina, että hienovaraisina ja varovaisina ilmaisuina. Suoraviivaisissa tilanteissa lapsen toiminnasta oli suoraan tulkittavissa lapsen tahto, kuten esineen saaminen

toiselta. Suoraviivainen oman tahdon ilmaisu on nähtävissä aineistoesimerkissä 4, jossa Nikki kiinnostuu toisella lapsella olevasta kirjasta. Aineistoesimerkissä Nikki pyrkii aikuisen kielloista huolimatta ottamaan tahtomansa kirjan toiselta lapselta, jolloin Nikkin tahto tulee selkeästi esille tämän toiminnasta – kerta toisensa jälkeen.

Aineistoesimerkki 4: *Selkeä oman tahdon ilmaisu ja vastustaminen huomiotta jättämällä.*

“Nikki kiinnostuu toisella lapsella olevasta kirjasta, ottaa siitä kiinni ja kiskoo kirjaa itselleen (*Oma tahto 1*). Maija kieltää häntä: ‘Nikki, Nikki, et voi ottaa kirjaa, kun (toinen lapsi) lukee sitä nyt’. Nikki ei kuitenkaan muuta toimintaansa (*Vastustus huomiotta jättämällä 1 & oma tahto 2*), ja Maija nostaa hänen syliinsä, pois häiritsemästä toista lasta. Nikki pyristelee ja ähkii Maijan otteessa (*Vastustus neuvotteluna 1*). Nikki saa oman kirjan, mutta ei kiinnostu siitä. Heti, kun Maijan irrottaa otteensa, hän konttaa takaisin toisen lapsen luokse ja koettaa taas ottaa tämän kirjan itselleen (*Vastustus huomiotta jättämällä 2 & oma tahto 3*). Maija kieltää jälleen Nikkiä: ‘Ei, ei, ei Nikki, et voi ottaa sitä samaa!’ Maija nostaa taas Nikkin pois ja toteaa ‘pitää ottaa sulle oma kirja’. Maija päästää Nikkin ja menee hakemaan kiinnostavampaa kirjaa. Tällä välin Nikki konttaa takaisin toisen lapsen ja haluamansa kirjan luo (*Vastustus huomiotta jättämällä 3 & oma tahto 4*). Maija palaa kuitenkin paikalle äänikirjan kanssa ja Nikki kiinnostuu nyt tästä kirjasta. Hän selaa keskittyneesti äänikirjan sivuja ja osoittelee kirjan kuvia. Sitten hän nostaa kirjan korkealle päänsä päälle, tutkii ja kääntelee sitä. - - ”

Aineistoesimerkissä 4 on havaittavissa myös vallan eri ilmenemien sekoittuminen toisiinsa, kun vastustus ja oma tahto yhdistyvät lapsen toiminnassa. Vallan ilmenemät sekoittuivat myös muissa tilanteissa (esim Aineistoesimerkki 5 & Aineistoesimerkki 12). Myös aineistoesimerkissä 5 lapsen vastustus yhdistyi omaan tahtoon, vaikka lapsen toiminta ei ollut yhtä suoraviivaista ja selkeästi tulkittavissa olevaa kuin Nikkin tapauksessa (Aineistoesimerkki 4). Aineistoesimerkissä 5 Outan voidaan katsoa viestivän toiveestaan päästä aikuisen syliin – siinä jo olevan Viiman tilalle. Outan toiminta on Nikkiä hienovaraisempaa tunnetilan viestimisessä aikuiselle. Hienovarainen tahdon ilmaisu ei saa aikaan tavoitteen toteutumista, vaikka Outa ylläpitää toivettaan ajallisesti sekä pihalla siirtymisen ja jaetun huomion jälkeen.

Aineistoesimerkki 5: *Vallan ilmenemät – Oma tahto toteutuu ja ei toteudu, sekä vastahakoinen suostuminen.*

“Ulkoilu on jatkunut yli tunnin, ja Viima ja Outa odottavat vuoroaan päästä sisälle. **Viima ojentaa kädet kohti Raijaa (Oma tahto)** ja Raija nostaa hänet syliinsä. **Outa seisoo aivan Raijan jalan vieressä ja itkee vähän (Vastustaminen & Oma tahto).** ‘Älä murehdi, Outa’, toteaa Raija Outalle. Raija kantaa Viimaa sylissään pihalla **Outan seuratessa vierellä (Vastahakoinen suostuminen)**. Hän johdattaa lapset katsomaan, kun kuorma-auto kippaa hiekkaa päiväkodin pihan lähellä ja juttelee ja sanoittaa tilannetta samalla Outalle ja Viimalle. Kuorma-auto päästää kovan äänen, jolle kaikki hymyilevät, Viima yhä Raijan sylissä ja Outa vierellä. **Sitten Outa katsoo Raijaa ja toteaa taas itkuisella äänellä: ‘Yhyy.’ (Oma tahto).**”

Kuten edellä olevasta aineistoesimerkistä 5 nähdään, lasten oman tahdon esittämisen seuraukset vaihtelivat. Aikuiset reagoivat ja puuttuivat tilanteeseen herkemmin, mikäli lapsen oma tahto kohdistui suorasti toiseen lapseen (Nikki aineistoesimerkissä 4) tai jos se esiintyi fyysisten keinojen kautta, (esim. Aineistoesimerkki 6).

Aineistoesimerkki 6: *Vallan ilmenemät – oma tahto lelun ottamisena ja vapaaehtoinen suostuminen.*

“Nikki vie pallon suuhun ja pureskelee sitä. **Pallo alkaa kiinnostaa myös Aalia, joka tulee Nikkin lähelle ja kurottelee palloa käsillään. Aali saa otteen pallosta ja ottaa sen Nikkiltä (Oma tahto).** Nikki ei näytä pahastuvan tästä, vaan **suuntaa huomionsa muihin tavaroihin (Vapaaehtoinen suostuminen)**. Maija huomaa tilanteen, ottaa pallon Aalin kädestä ja antaa sen takaisin Nikkille, jolla pallo oli ensin. Aalia hän neuvoo odottamaan omaa vuoroa. **Aali ei näytä pahastuvan, vaan suuntaa huomionsa muihin leluihin (Vapaaehtoinen suostuminen).** Nikki jatkaa pallon pureskelemistä.”

Kaikki lasten toiminta ei kuitenkaan ollut sopusoinnussa toisten toimijoiden tavoitteiden kanssa, jolloin vallan voitiin nähdä ilmentyvän vastustamisen muodossa. Vastustus esiintyi harvoin puhtaana vastustamisena (ks. Aineistoesimerkki 4), vaan se sai useampia muotoja oman päämäärän saavuttamisen tavoittelussa, kuten neuvotteluna, huomiotta jättämisenä ja sääntöjen venyttämisenä. Vastustamisen yleisin muoto oli neuvottelu, joka kohdistui lähinnä aikuisiin. Aineistoesimerkissä 7 Veija vastustaa Aalin kosketusta, mutta aikuisen tullessa

tilanteeseen vastustus ei varsinaisesti saa toisen estämisen muotoa, vaan muodostuu nonverbaaliksi neuvotteluksi henkilökohtaisen tilan sisälle tulemisesta ja sopivan koskettamisen tavasta.

*Aineistoesimerkki 7: Vallan ilmenemät – vastustaminen neuvottelemalla.*

“Lapset taapertavat eteisaulassa vapaasti, ja Aali tulee koskettamaan Veijan hiuksia. **Veija kurtistaa hieman kulmia ja vetäytyy pois päin.** Raija neuvoo Aalia ”Silitetään nätisti” ja näyttää mallia. Aali silittää Veijan hiuksia uudestaan, hellästi ja varovasti. Veija seurailee tilannetta, eikä näytä pahastuvan tällä kertaa silittämisestä.

Aineistoesimerkissä 7 Aalin toive ylitti Veijan henkilökohtaisen rajan, mutta aikuisen osallistuminen tuki tilanteen kehittymistä vuorovaikutukseksi, jossa Aalin ja Veijan tavoitteita neuvoteltiin kompromissin suuntaan – Aali saa tutkia Veijan hiuksia, mutta vain hellästi koskettamalla.

Vastustaminen neuvottelemalla oli selkeästi vuorovaikutteisien vastustamisen muoto. Vastustamisen toinen muoto, vastustaminen huomiotta jättämisenä, esiintyi lasten toiminnassa kohdistuen sekä aikuisiin että lapsiin. Aineistoesimerkissä 8 Aali sivuuttaa aikuisen kiellon jatkaen Nikkin työntämistä, mikä ei kuitenkaan johtanut toisten toimijoiden tiukempiin reaktioihin aikuisen eikä Nikkin osalta.

*Aineistoesimerkki 8: Vallan ilmenemät – vastustaminen huomiotta jättämisellä.*

“Maija laittaa tabletilta lastenlauluja soimaan. Aali keinuttelee itseään musiikin tahdissa. Nikki laittaa kädet korville ja ottaa ne sitten pois, hän toistaa tätä monta kertaa. Aali konttaa Nikkin vierelle ja työntää tätä kevyesti (*Oma tahto*). **Maija kieltää Aalia, joka kuitenkin työntää Nikkiä uudestaan (Huomiotta jättäminen).** Nikki ei pahoita mieltään, vaan näyttää tarkkailevan tilannetta (*Tarkkailu*). Myös Aali on hyväntuulinen. Pian Aali suuntaa huomionsa muualle.”

Tilanne päättyi Aalin lopettaessa toisen työntämisen itsestään hetkeä kiellon vastustamisen jälkeen, kaikkien jatkaen eteenpäin tyytyväisen oloisina (ks. Aineistoesimerkki 8). Aikuiseen kohdistettuna vastustaminen huomiotta jättämisellä liittyi nimenomaan kieltoihin, kun taas lasten keskinäisessä toiminnassa se kohdistui laajemmin toisen vaikuttamisyrityksiin. Aineistoesimerkissä 9 Outan



vastustus huomiotta jättämisellä ikään kuin mitätöi Viiman reaktiohakuisen vaikuttamisyrittäksen.

*Aineistoesimerkki 9: Vallan ilmenemät – kokeileminen ja vastustus huomiotta jättämisellä.*

“Outa ja Viima leikkivät eteisaulassa rinnakkain, Outa maatilaleluilla ja Viima kaivinkoneella. **Viima ajaa kaivinkoneella edes takaisin niin että lelu kolisee lattiaa vasten, jolloin Outan huomio kääntyy tähän (Kokeileminen).** Sitten Outa suuntaa huomionsa taas maatilaleluihin. Hän laittaa lehmän ja hevosen pieneen navettaan. **Viima nappaa Outan viereltä talon, joka myös kuuluu maatilaleluihin, ja juoksee sen kanssa aulan toiseen päähän (Kokeileminen).** Raijan huomio on tällä hetkellä muualla. **Outa ei kuitenkaan piittaa Viiman toimista, vaan keskittyy omaan leikkiinsä navetalla, lehmällä ja hevosella (Huomiotta jättäminen).**”

Vastustamisen muodoista viimeinen, sääntöjen venyttäminen kuvasi lasten luovaa uudelleen tuottamista oman päämäärän toteuttamiseksi ilman sääntöjen rikkomista. Aineistoesimerkissä 10 aikuinen muistuttaa yleisesti lapsia trampoliinia koskevasta vuorottelu säännöstä. Viima löytää tilasta vaihtoehtoisen tavan toteuttaa tavoitteensa hyppimisestä ilman trampoliinin sääntöjen vaatimaa jonottamista: huoneessa on vapaana oleva patja pompittavaksi.

*Aineistoesimerkki 10: Vallan ilmenemät – Vastustaminen sääntöjä venyttämällä.*

“Jumppasalin lattialla on iso patja, pieni trampoliini ja erilaisia palloja, seinällä puolapuita ja niihin matalalle kiinnitetty koripallokori. Maija muistuttaa, että trampoliinille saa mennä vain yksi kerrallaan, siinä tulee pomppia vuorotellen. **Viima ei harmistu ohjeista, vaan löytää muuta tekemistä: hän tepastelee salissa, kiipeää patjalle ja pomppii sen päällä (Vastustus sääntöjä venyttämällä).**”

Vastustamisen vastakohta, suostumus jaettiin teoriaan pohjaten vapaaehtoiseen, kontekstuaaliseen ja vastahakoiseen suostumiseen (Kuczynski 2003, Sevónin 2015 mukaan). Vapaaehtoisessa suostumisessa lapsi ei ilmennä vastahakoisuutta toisen häneen kohdistamaan valtaan, kuten ohjeistukseen, kun taas kontekstuaalisessa suostumisessa lapsen nähdään suostuvan lähinnä tilannekohtaisten teki-  
joiden vuoksi. Vastahakoisessa suostumisessa lapsi ilmaisee tyytymättömyyt-  
tään muttei voi itse vaikuttaa tilanteen kulkuun, joutuen suostumaan esimerkiksi rangaistuksen – kuten leikkivuoron menettämisen – välttämiseksi.

Suostumisen yhteyden lasten vallan ilmenemiseen voidaan katsoa tasapainottelevan teoreettisesti toisen valtaan alistumisen ja lapsen toimijuuden rajapinoilla. Vapaaehtoisen suostumisen tapauksessa lapsen ja toisen toimijan tavoitteiden voidaan katsoa olevan yhtenevät, muttei kuitenkaan yhteisesti jaetut, jolloin vallan ilmenemä olisi yhdessä tekemistä. Kun toisen toimijan tahtoon suostuminen ei muodosta ristiriitaa suhteessa lapsen omiin tavoitteisiin, ei lapselle muodostu tarvetta vaikuttaa toisen toimintaan oman päämäärän saavuttamiseksi. Koska lapsi ei vastusta tai osoita muuten ristiriitaa toimintaan kuten ohjeistukseen reagoiden voidaan katsoa, ettei lapsi myöskään ilmennä valtaa tilanteessa ollenkaan.

Tässä tekstissä kuitenkin pidetään mahdollisena, että lapsen suostumisen taustalla on ajatusprosessia omien päämäärien, kuten tietyillä leluilla leikkimisen saavuttamisesta helpommin suostumisen kuin vastustamisen kautta. Täten lapsen suostumisen voidaan ajatella ilmentävän valtaa ulkopuolisilta piilossa. Koska emme voi selvittää tutkimukseen osallistuneiden lasten tausta-ajatuksia, pidetään vallan ilmentymiä vain yhtenä mahdollisena tulkintana tilanteesta. Toisia mahdollisia tulkintoja ovat esimerkiksi aikuisen valta-aseman alle tyytyminen ilman vallan ilmenemistä.

Vapaaehtoista suostumista havainnollistavassa aineistoesimerkissä 11 Outa kutsuu aikuisen osallistumaan hänen maatilaleikkiinsä, muttei reagoi aikuisen torjutuksi tulemiseen, vaan jatkaa leikkiä itsekseen. Hän ei ilmennä vastahakoisuuttaan tai jää pohtimaan aikuisen torjuntaan suostumistaan, jonka vuoksi tilanne luokiteltiin vapaaehtoiseksi suostumiseksi. Tässä vapaaehtoisen suostumisen tapauksessa Outan pohjimmainen tavoite vaikuttaisi olevan maatilaleluilla leikkiminen, vaikka hän kutsuukin aikuisen mukaan leikkiinsä.

*Aineistoesimerkki 11: Vallan ilmenemät – Neuvottelu, oma tahto ja vapaaehtoinen suostuminen.*

”Raija päästää hänet aulan puolelle leikkimään ja asettuu istumaan eteisaulan ja ruokailutilan väliseen oviaukkoon, josta pystyy seuraamaan molempien tilojen tapahtumia. Viima ajaa kaivinkoneen aulaan, jossa Outa istuu lattialla leikkimässä maatilaleluilla. Outa katsoo Viiman touhujia, kurtistaa kulmia ja äänтелеe itkuisella äänellä ”yhyhy” (*Vastustus neuvottelemalla*) (ulkoillessa Outa on ollut usein hyvin kiinnostunut kaivinkoneista, ne ovat hänelle tärkeitä). Raija kysyy Outalta ”mikä asia?” ja Viima toistaa perässä ”mikä asia?” Outa

nousee seisomaan ja kävelee Raijan luo todeten taas itkuisella äänellä ”yhyy” (*Vastustus neuvottelemalla*). Sitten hän palaa maatilaleikin äärelle ja näyttää lattiaa vieressään (*Oma tahto*). **Raija kysyy Outalta ”ai istumaan siihen?”**, jolloin Outan ilme kirkastuu. **Raija jää kuitenkin istumaan huoneiden väliseen oviaukkoon (osa hänen vastuullaan olevista lapsista on yhä ruokailutilan puolella).** Outa jatkaa leikkiään maatilaleluilla (*Vapaaehtoinen suostuminen*).”

Mikäli lapsen toiminnasta oli tulkittavissa tilanteen ja oman tavoitteen pohtimista, luokiteltiin vallan ilmenemä kontekstuaaliseksi suostumiseksi. Toisin sanoen, jos nähdään että tilannetekijät vaikuttavat lapsen reaktioon toisen häneen kohdistamasta toiminnasta, voidaan suostumisen ajatella olevan kontekstuaalista. Aineistoesimerkissä 12 Viima ei lopeta juoksemistaan suoraan aikuisen sääntöjen muistutuksen seurauksena, vaan ”koettaa saada vauhdin pysymään hallinnassa”.

Aineistoesimerkki 12: *Vallan ilmenemät – Kontekstuaalinen suostuminen.*

” - - Maija laittaa tavarat kaappiin ja ohjaa sitten lapset eteisaulaan pukemaan. Matka kuljetaan käytävää pitkin, ja **Maija neuvoo lapsia: ’kävellen, kävellen, ei juosta’.** **Viima koettaa saada vauhdin pysymään hallinnassa ja jarruttaa askelia kävelyksi (Kontekstuaalinen suostuminen).**”

Aineistoesimerkissä 12 voidaan katsoa Outan mukauttavan toimintaansa aikuisen ohjeistuksen suuntaan, siihen suoraan vaihtamisen sijaan nimenomaisen tilanteen – eli pihalle siirtymisen ja paikalla olevien aikuisten – perusteella. Mikäli edessä oleva toiminta ei olisi Viimalle erityisen mieleinen, saattaisi Viima pysähtyä ja jatkaa matkaa kävellen. Toisaalta jos käytävän päässä olisi Viiman äiti tai isä, hän voisi vastustaa aikuisen muistutusta esimerkiksi huomiotta jättämisellä. Jälleen tulkinnalle jää avoimeksi myös vaihtoehtoisia polkuja, kuten vapaaehtoiseksi suostumiseksi luokittelun, sillä Viiman motiiveja ei voida varmaksi tietää. Tässä tekstissä tulkinta pohjataan kuitenkin lapsen reaktion muotoon suhteessa annettuun ohjeeseen.

Vastahakoisessa suostumisessa lapsen toiminnasta on havaittavissa, ettei hän selkeästikään pidä yllään asetetusta vaatimuksesta, vaikka siihen suostuu. Aineistoesimerkissä 13 Outa suostuu vastahakoisesti aikuisen torjumaksi

tulemiseen tilanteessa, jossa Outa haluaisi päästä aikuisen syliin siinä olevan Viiman tilalle. Outan tyytymättömyys tulee esille Outan itkuisena äännähdyksenä aikuiselle kohdistetun katseen kera. Aikuisen sivuuttaessa Outan toiveen ei hän voi kuin hyväksyä oman tahtonsa tulleen torjutuksi, sillä hänellä ei ole valtaa muuttaa aikuisen päätöstä. Outan vastahakoisuus lopputuleman suhteen nousee esille tilanteen edetessä hänen ylläpitämäänsä fyysisenä läheisyytenä aikuiseen tämän siirtyessä pihalla paikasta toiseen. Tyytymättömyys näkyy myös katkelman lopussa – Outa haluaisi yhä päästä aikuisen syliin ja esittää tahtonsa uudelleen itkuisalla äännähdyksellä (Aineistoesimerkki 13).

*Aineistoesimerkki 13: Vallan ilmenemät – Oma tahto ja vastahakoinen suostuminen.*

“Ulkoilu on jatkunut yli tunnin, ja Viima ja Outa odottavat vuoroaan päästä sisälle. Viima ojentaa kädet kohti Raijaa (*Oma tahto*) ja Raija nostaa hänet syliinsä. Outa seisoo aivan Raijan jalan vieressä ja itkee vähän (*Vastustaminen & Oma tahto*). **‘Älä murehdi, Outa’, toteaa Raija Outalle. Raija kantaa Viimaa sylissään pihalla Outan seuratessa vierellä (*Vastahakoinen suostuminen*).** Hän johdattaa lapset katsomaan, kun kuorma-auto kippaa hiekkaa päiväkodin pihan lähellä ja juttelee ja sanoittaa tilannetta samalla Outalle ja Viimalle. Kuorma-auto päästää kovan äänen, jolle kaikki hymyilevät, Viima yhä Raijan sylissä ja Outa vierellä. **Sitten Outa katsoo Raijaa ja toteaa taas itkuisella äänellä: ‘Yhyy.’ (*Oma tahto & vastahakoinen suostuminen*).**”

Jos suostumisen käsittely vallan ilmenemien joukossa vaatii teoreettista pohdintaa lapsen tavoitteiden ja päämäärien yhteensopivuudesta toisten tahtoon, vaatii sitä myös vuorottelun tai jakamisen näkeminen vallan ilmentymän muotona. Vuorottelun voidaan ajatella olevan yksinkertaisesti lasten suostumista aikuisen asettamiin sääntöihin – jolloin lapsen toiminnan ei katsota ilmentävän valtaa. Vaihtoehtoisesti vuorottelun voidaan katsoa kuvaavan lasten tietoista toimintaa, jonka tavoitteeksi voi muodostua toiminnasta yhdessä nauttiminen. Osittainen motiivi vuorotteluun voi löytyä myös vuorottelun synnyttämästä innostuksesta oman vuoron lähestyessä, sekä toisten iloisista reaktioista ja kiitoksesta yksilön suoritukselle sekä vuoron toiselle luovuttamiselle. Mikäli tällaisia motiiveja on lapsen toiminnan taustalla, voidaan katsoa vuorottelun ilmentävän valtaa.

Tässä tutkimuksessa vuorotteluksi tai jakamiseksi luokitelluissa tilanteissa lapsi ei tuo esille vastustusta tai muuta negatiiviseksi tulkittavaa reaktiota

vuoron odottamiseen tai vuoron luovuttamiseen. Muutamassa tilanteessa lapset aloittivat vuorottelun oma-aloitteisesti (Aineistoesimerkki 13 & Aineistoesimerkki 14) tai vastaavasti tarkistivat, etteivät vahingossa vie toisen lapsen vuoroa (Aineistoesimerkki 14). Aineistoesimerkissä 14 Viima aloittaa vuorottelun keksimässään ja aikuisen kanssa kehittämässään laatikkoleikissä sen jälkeen, kun aikuinen on neuvonut lapsia vuorottelusta.

*Aineistoesimerkki 14: Vallan ilmenemät – Yhdessä tekeminen ja vuorottelu.*

“Lapset leikkivät ruokailutilan leikkinurkkauksessa Raijan seurassa. Lattialle on rakennettu nukkeleikki, ja sen vieressä on palikoita, joilla Outa rakentelee. Lisäksi leikkinurkkauksessa on iso pahvilaatikko. Viima sukeltaa pää edellä pahvilaatikkoon. Raija kommentoi: ‘oho, meetkö sä piiloon?’ Raija sulkee laatikon ja hassuttelee kurkistelemalla laatikkoon (*Yhdessä tekeminen*). Sitten hän neuvoo lapsia vuorottelemaan laatikkoleikissä. Viima toteaa: ‘Outan vuoro’ (*Oma tahto & vuorottelu*). Raija kehuu, miten hienosti Viima on oppinut vuorottelemaan. Viima antaa vuoron toisille ja katselee hetken leikkiä. Sitten hän kiipeää vieressä olevaan palikkalaatikkoon (*Vastustaminen sääntöjä kiertämällä*).”

Aineistoesimerkissä 14 aikuisen muistutuksen voidaan katsoa selittävän Viiman aloitteellisuutta, vaikka toisaalta Viima saattaa myös osoittaa prososiaalista käyttäytymistä (Salmivalli 2005, 34; Wang, Kajamies, Hurme, Kinos & Palonen 2018). Aikuisen valvoessa vuorottelun etenemistä Viima löytää itselleen vaihtoehdoisen laatikon leikkinsä jatkamiseksi – välttämällä oman vuoron takaisin odottamisen (*Vastustaminen sääntöjä venyttämällä*). Aineistoesimerkissä 15 Selmi aloittaa ulkoilun aikana vuorottelun oma-aloitteisesti siirtyen leikkikaivinkoneen äärestä muualle. Tämän huomattessaan aikuinen kehuu Selmiä, joka palaa pihalla kävelyn jälkeen seuraamaan toisten lasten leikkimistä kyseisellä lellulla. Lelun ollessa varattuna Selmi kävelee vielä vähän aikaa pihalla, palaten tällä kertaa vapaalle leikkikaivinkoneelle. Vaikka lelu onkin vapaana, Selmi katselee ympärilleen – ikään kuin varmistaakseen lelun olevan vapaana – ennen kuin istuu sitä ohjaamaan.

*Aineistoesimerkki 15: Vallan ilmenemät – Oma-aloitteinen vuorottelu.*

“Selmi nousee kaivinkoneen päältä ja antaa oma-aloitteisesti vuoron toiselle lapselle (*Vuorottelu*). Raija huomaa tilanteen ja kehuu ‘Hienosti Selmi annoit (toiselle lapselle)

vuoron, kiitos Selmi, hienosti annoit'. Selmi kävelee pois kaivinkoneelta ja palaa sitten takaisin katselemaan hetkeksi vierestä toisen lapsen puuhia. Sitten hän lähtee kävelemään päiväkodin aidan suuntaan. **Selmin palatessa takaisin kaivinkone on taas vapaana. Selmi lähestyy kaivinkonetta, katselee ympärilleen ja istuu sitten ohjaamaan kaivinkonetta (Vuorottelu).** Hän ohjaa kauhaa, nyt jo vähän taitavammin, ja onnistuu ottamaan kauhalla lunta maasta. Raija kommentoi 'no nythän se Selmi on taas kaivurikuskina'. **Selmi osoittaa kädellä läheisellä työmaalla olevaa oikeaa kaivinkonetta. Raija toteaa 'no nythän siellä on' (Jakaminen). - - "**

Aineistoesimerkin 15 lopussa Selmi jakaa keskustelun teemaan liittyvän havaintonsa oikeasta kaivinkoneesta aikuiselle, jolloin hänen voidaan nähdä jakavan kokemusmaailmaansa tietoisesti toiselle ihmiselle. Tuottavan vuorovaikutuksen vastakohtaksi voidaan asettaa uhkauksen esittäminen, sillä uhkaus ilmentää valtaa negatiivisessa mielessä. Lasten toiminta ilmensi uhkauksen vain kerran käytetyssä aineistossa (Aineistoesimerkki 16), pyrkien joko saamaan aikuisen huomion tai purkaakseen turhautumistaan aikuisen huomiotta ja avutta jäämisestä.

Aineistoesimerkki 16: *Vallan ilmenemät – Oma tahto, uhkaus & vapaaehtoinen suostuminen.*

"Viima ja Raija hakevat yhdessä ulkovarastosta ämpärin ja lapion. Viima alkaa puuhastella itsekseen: hän lapioi lunta ämpäriin ja koettaa tehdä lumikakkua. – – Viima jatkaa lumihommia itsekseen ja lapioi lunta ämpäristä kuorma-auton lavalle. Viima juttelee itsekseen: "Ei tuu kakkua, ä, ä." **Raijan suuntaan hän sanoo: "Tuu kattoo" (Oma tahto),** mutta Raijan huomio on muualla. **Sitten Viima nousee ja juoksee kohti muiden tekemiä lumikakkuja: "Rikkoo." (Uhkaus)** Raija huomaa Viiman ja neuvoo ystävällisellä äänellä: "Ei sun tarvii rikkoa. Missäs se sun oma kakku on?" Viima jättää lumikakun rikkomatta ja juoksee takaisin omalle ämpärilleen (*Vapaaehtoinen suostuminen*). Hän jatkaa lumileikkejä, kantaa lunta rukkasiin ja juttelee itsekseen: "Lumipallo."

Aineistoesimerkin 16 tilanne olisi voinut jatkua lasten väliseksi konfliktiksi, ellei Aikuinen olisi puuttanut tilanteeseen ohjaamalla Viiman huomion takaisin omaan lumileikkiin. Vaikka Viima selkeästi halusi saada aikuisen huomion, kohdistuu hänen toimintansa ensisijaisesti toisten lasten leikkeihin. Siitä huolimatta, ettei Viiman mielen liikkeitä voida varmaksi tulkita, vaikuttaisi Viiman toiminnan taustalla olevan kokemustietoa aikuisten tottumuksesta puuttua toisiin lapsiin kohdistuvaan negatiiviseen vallan ilmentämiseen.

Aineistosta oli havaittavissa myös kokeilemista, jolla tarkoitetaan toisen yksilön tai toimintaympäristön rajojen testaamista. Kokeillessaan lapsi tutkii toimintamahdollisuuksien rajoja ja toisten toimijoiden reaktioita. Aineistoesimerkissä 17 Outa testaa aikuisen reaktiota päiväkodin normeja hieman rikkoen tönäisemällä kengän kumoon. Outan toiminta vaikuttaa liittyvän aikuisen toiseen lapseen kohdistaman huomion aiheuttamaan tunnereaktioon. Outan käytös tulkitaan kokeilemiseksi, sillä tönäistessään kengän kumoon hän luo katsekontaktin aikuiseen, kuin tämän reaktiota odottaen.

*Aineistoesimerkki 17: Vallan ilmenemät – Oma tahto & kokeileminen.*

“Viima, Outa ja Raija ovat tuulikaapissa riisumassa ulkovaatteita. Raija auttaa ensin Outaa. Viima ei saa itse auki haalarin vetoketjua ja toteaa: ”Raija auttaa”. Raija pyytää odottamaan hetken vuoroa ja auttaa Viimaa hetken päästä, kun Outa on saanut ensin haalarin päältänsä. **Outa alkaa ulista tyytymättömästi, kun Raija siirtyy auttamaan Viimaa (Oma tahto).** Riisuttuaan Viiman Raija neuvoo tätä viemään kengät omalle paikalle. Hän auttaa löytämään paikan kenkähyllyltä ja päästää Viiman eteisaulan puolelle, kun tämä on saanut kengät paikoilleen. Sitten Raija palaa auttamaan Outaa. **Myös Outa vie kengät itse paikoilleen. Lähtiessään kenkähyllyltä eteisaulan suuntaan hän tönäisee toisen kengän kumoon ja katsoo Raijaa, joka ei kuitenkaan puutu tähän, kenkä saa jäädä kumolleen (Kokeileminen).**”

Kokeilemista esiintyi myös lasten välisessä toiminnassa, kun Viima testasi Outan reaktioita omaan toimintaansa (Aineistoesimerkki 17). Ensin Viima kokeili Outalle mielekkäällä lelulla, kaivinkoneella, äänekkäästi leikkimistä Outan vieressä, millä hän ei saanut Outalta katsetta suurempaa reaktiota. Tilanteesta tulee vaikutelma siitä, että Outa on aikaisemman vuorovaikutustilanteen (ks. Aineistoesimerkki 11) pohjalta hyväksynyt, että tällä leikkikerralla hänelle mieluinen lelu on Viiman käytössä. Toisaalta Outan reaktion puute voi olla myös merkki toisen vallan ilmenemän hyväksymisestä, eli siihen vapaaehtoisesti suostumisesta, mutta koko tilannetta tarkastellessa tämä tulkitaan kuitenkin huomiotta jättämiseksi.

*Aineistoesimerkki 17: Vallan ilmenemät – kokeileminen ja vastustus huomiotta jättämisellä.*

“Outa ja Viima leikkivät eteisaulassa rinnakkain, Outa maatilaleluilla ja Viima kaivinkoneella. **Viima ajaa kaivinkoneella edes takaisin niin että lelu kolisee lattiaa vasten,**

jolloin Outan huomio kääntyy tähän (*Kokeileminen*). Sitten Outa suuntaa huomionsa taas maatilaleluihin. Hän laittaa lehmän ja hevosen pieneen navettaan. **Viima nappaa Outan viereltä talon, joka myös kuuluu maatilaleluihin, ja juoksee sen kanssa aulan toiseen päähän (*Kokeileminen*).** Raijan huomio on tällä hetkellä muualla. **Outa ei kuitenkaan piittaa Viiman toimista, vaan keskittyy omaan leikkiinsä navetalla, lehmällä ja hevosella (*Huomiotta jättäminen*).**”

Aineistoesimerkissä Viima jatkaa Outan reaktioiden testaamista viemällä lelun Outan maatilaleikistä juosten sen kanssa aulan toiseen päähän ikään kuin teroitukseen viestiään ”tämä on nyt minun”. Koska Viiman ilme ei viesti pahantahitoisuutta, vallan ilmenemä tulkitaan kokeilemiseksi toisen tietoisesta kiusaamisen sijaan. Outa ei kuitenkaan huomioi Viiman puuhia millään tavalla, jolloin hän ei anna Viiman kokeilevalle vallan ilmentämiselle vahvistusta ja estää tilanteen kehittymisen lasten väliseksi konfliktiksi.

Vahvistuksen hakeminen ja tilanteen tarkkailu eivät suoranaisesti täytä vallan ilmenemän vaatimuksia, sillä niillä ei suoraan vaikuteta toisen toimijan käytökseen oman päämäärän saavuttamiseksi. Näistä kahdesta kategoriasta lähempänä vallan ilmenemistä on vahvistuksen hakeminen, jonka voidaan katsoa vastaavan ajoittain ulkopuolisen tuomarin hakemista, jonka tavoitteena on tilanteen selvittäminen ulkopuolisen auktoriteetin toimesta. Tällöin lapsi kuitenkin tietoisesti hakee tilanteeseen toisen toimijan, jonka vallan ilmenemän alle hän vapaaehtoisesti asettuu. Vahvistuksen hakeminen tulee esille aineistoesimerkissä 25, kun Outa ilmaisee tyytymättömyyttään toisen lapsen leikkiessä itselleen mielellä lelulla aikuiselle. Näin Outa hakee aikuisen reaktiosta tukea tunnereaktiolleen, mutta koska aikuinen ei vahvista tunnereaktion oikeutusta, hän suuntaa huomion takaisin omaan leikkiinsä.

Toinen epäsuora vallan ilmenemisiin liittyvä toiminta, tarkkaileminen, voidaan nähdä yksilön toimijuutta ja vallan ilmentämistä rakentavan tietotaidon keräämisinä. Yksilöiden välisten tilanteiden kehittymisen tietoinen tarkkaileminen kehittää lapsen näkemystä tilanteisiin sopivista skeemoista, jotka jatkossa ohjaavat lapsen toimintaa ja vallan ilmentämistä vastaavissa tilanteissa. Tarkkailua havainnollistavassa aineistoesimerkissä 18 Nikki horjahtaa Viiman selän päälle, jolloin Viima tarkkailee aikuisen reaktiota ja siten rakentaa kuvaa siitä, kuinka



hänen odotetaan reagoivan kyseisessä tilanteessa. Viima pysyy rauhallisena tilanteen edetessä ja rautessa. Jos aikuisen reaktio olisi ollut tunnelmaltaan hätäinen, olisi Viima saattanut tulkita tilanteen toisin ja reagoiden esimerkiksi itkien. Aikuisen toiminta tilanteessa suuntasi myös lasten välisen tilanteen etenemistä, ehkäisten ristiriitaa ja mallintaen tilanteen tulkitsemista vahingoksi.

*Aineistoesimerkki 18: Vallan ilmenemät – Tarkkailu skeemojen rakentamisena.*

”Nukkaritilan lattialle on rakennettu suuri Brio-junarata. Viima istuu lattialla ja asettelee ratapalikoita yhteen. Nikki taapertaa lähettyvillä ja päästelee päriseviä ääniä. Sitten Nikki kävelee takaperin, törmää Viiman (Viima istuu selkä Nikkiin päin) ja pyllähtää tämän selkään. Raija neuvoo: ”oho, älä Viiman päälle istu”. Nikki nousee ja lähtee taapertamaan pois junaradalta. **Viima seuraa tapahtumia rauhallisena ja jatkaa sitten junaradalla leikkimistä (Tarkkailu).**

Aineistoesimerkin 18 mukaisella tarkkailulla lapsi voi siis ottaa mallia muista toimijoista mukauttaakseen reaktiotaan kyseisessä tilanteessa, tai rakentaakseen omia taitojaan sosiaalisesta kanssakäymisestä. Vastaavasti Nikki tarkkaili toisten toimijoiden reaktioita mukauttaen omaa reagoimistaan aineistoesimerkissä 10, kun toinen lapsi tuli työntämään häntä. Vaikka lapsi ei tarkkaillessaan ilmennä omaa valtaansa, voidaan hänen nähdä kehittävän sosiaalisiin tilanteisiin liittyviä taitojaan, jotka puolestaan kehittävät omaa toimijuuttaan ja siten valmiuksiaan valta-asemien tulkitsemiseksi sekä muodostamiseksi vertaistensa kanssa jaettavissa tilanteissa.

## **6.2 Alle kolmivuotiaiden lasten vallan ilmenemiä välittävien viestinnän keinojen jakautuminen**

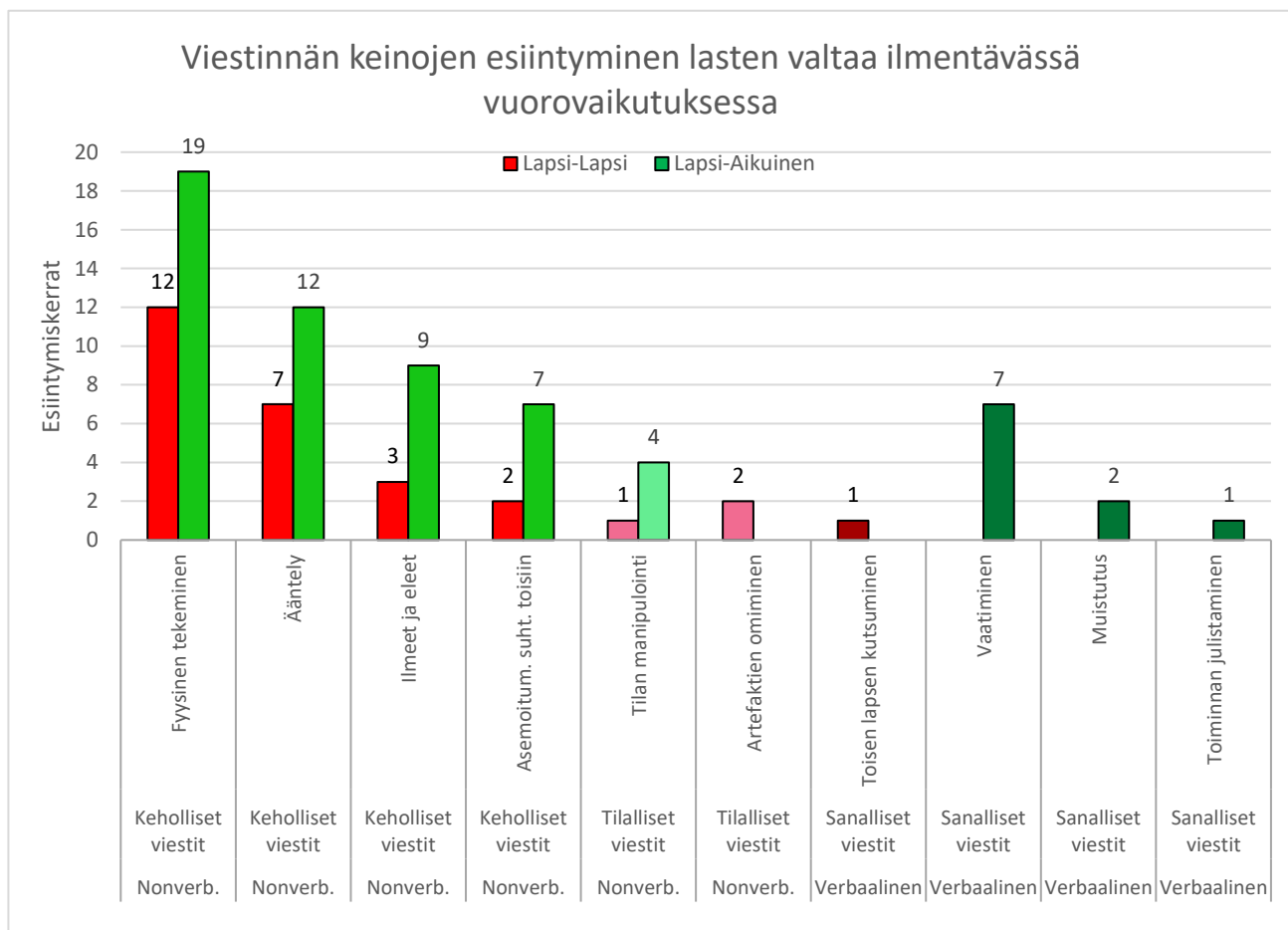
Tässä alaluvussa tarkastellaan ensin viestinnän keinojen jakautumista lasten välisessä valtaa ilmentävässä toiminnassa. Aineistossa esiintyvän lasten keskinäisen valtaa ilmaisevan vuorovaikutuksen rajallisuuden, sekä aikuisten aktiivisen vertaisvuorovaikutustilanteisiin osallistumisen vuoksi päädyttiin tarkastelemaan myös lasten aikuisiin kohdistamia vallan ilmenemiä välittäviä viestinnän keinoja. Lasten välisiä viestinnän keinojen esiintymisiä valtaa ilmentävissä tilanteissa verrataan viestinnän keinojen jakautumiseen

vertaisvuorovaikutustilanteissa aikuisiin kohdistettuihin vallan ilmenemiin, jonka jälkeen tarkastellaan viestinnän keinojen esiintymistä kussakin vallan ilmentymän muodossa.

### **6.2.1 Lasten vallan ilmenemiä välittäneiden viestinnän keinojen esiintymisen vertailu lasten välisessä ja aikuisille kohdistetussa vuorovaikutuksessa**

Kuten aikaisemman kirjallisuuden (mm. Laine 2004, 74; Launonen 2007, 41) perusteella voitiin olettaa, oli nonverbaalisen viestinnän osuus lasten vuorovaikutuksessa huomattavasti suurempi kuin verbaalisen viestinnän. Lapset käyttivät nonverbaalisia keinoja kaiken kaikkiaan 78 kertaa, kun taas kielellisiä keinoja havaittiin käytettävän vain 11 kertaa. Kerrat laskettiin yksittäisinä viesteinä, joita esiintyi useampaan otteeseen saman aineistokatkelman sisällä.

Lasten keskinäisessä valtaa ilmentävässä toiminnassa nonverbaaliset viestinnän keinot olivat selkeästi hallitsevassa asemassa (ks. KUVIO 2). Nonverbaaliset keinot kattoivat 27 lasten välistä valtaa ilmentäneestä viestinnän keinojen esiintymää 28:sta, verbaalisten keinojen esiintyessä vain kerran. Myös lasten aikuisiin kohdistamassa valtaa ilmaisevassa toiminnassa nonverbaaliset viestit olivat yleisimmin esiintyneitä viestinnän keinoja, mutta aikuisia kohtaan lapset käyttivät myös enemmän kielellisiä viestejä. Aikuisiin kohdistettuja valtaa ilmentäviä viestinnän keinoja esiintyi yhteensä 61 kertaa, joista 10 oli puheen, eli sanallisen viestinnän muodossa.



KUVIO 2: Viestinnän keinojen esiintyminen lasten valtaa ilmentävässä vuorovaikutuksessa

Viestinnän keinot jaettiin siis ensin nonverbaalisiin ja verbaalisiin viesteihin, jotka jaettiin alaluokkiin. Nonverbaaliset valtaa ilmentävät viestinnän keinot sisälsivät kehollisia ja tilallisia viestejä. Keholliset viestit sisälsivät fyysisistä teke- mistä, ilmeitä ja eleitä, ääntelyä sekä fyysisesti asemoitumista suhteessa toisiin toimijoihin. Tilallisiin viesteihin lukeutuivat tilan manipulointi ja artefaktien omiminen, joista jälkimmäistä esiintyi vain lasten välisessä toiminnassa.

Verbaaliset viestinnän keinot eivät tässä aineistossa sisältäneet lainkaan kirjoitettua puhetta tai puhetta tukevia viestinnän keinoja, rajaten verbaalisen viestinnän puhuttuun tekstiin. Verbaalinen puhe jakautui edelleen vaatimiseen, muistuttamiseen, toiminnan julistamiseen sekä toisen lapsen kutsumiseen (ks. Aineistoesimerkki 14). Toiselle lapselle kohdistettu puhe vuorotteluun kutsumisen muodossa oli ainoa lasten välinen vallan ilmenemä, joka hyödynsi verbaalisia viestinnän keinoja. Aikuisten kanssa lapset käyttivät huomattavasti enemmän

verbaalista viestintää, joskin sen muodot poikkesivat lasten välisestä puheesta. Aikuisille lapset kohdistivat verbaalisista viesteistä erityisesti vaatimista, sekä muutamaa otteeseen muistuttamista ja kerran toiminnan julistamista.

Lapset yhdistivät runsaasti eri viestinnän keinoja keskinäistä valtaa ilmentävissä tilanteissa, jota tarkastellaan enemmän seuraavassa alaluvussa 6.2.2 (Viestinnän keinojen esiintyminen lasten vallan ilmaisujen muodoissa). Aineistoesimerkeistä näkyy myös aikuisten aktiivisuus lasten välisissä tilanteissa, joka on niin tehokasta, että aineistosta oli havaittavissa vain kaksi valtaa ilmentävää täysin lasten välistä vuorovaikutustilannetta. Toinen selkeästi lasten välisistä tilanteista, Aalin ja Nikkin välinen palloleikki, kesti puhtaasti lasten välisenä toimintana vain noin 30 sekuntia, jonka jälkeen aikuinen liittyi toimintaan samanaikaisesti, kun toinen osallistuvista lapsista kohdisti huomionsa muualle, lopettaen lasten yhteisen toiminnan (ks. Aineistoesimerkki 6).

Lasten välisistä tilanteista ajallisesti pidemmän (Aineistoesimerkki 19) voidaan todeta olevan aidosti lasten välinen episodi, sillä aikuisen huomio on muualla, eikä hän siten puutu tilanteen kulkuun, mikä oli aineistossa harvinaista. Aineistoesimerkissä 19 Viima kokeilee miten Outa reagoi paitsi siihen, että hänellä on Outalle mieleinen lelu, myös siihen, että hän nappaa yhden Outan leikkiin kuuluvan lelun.

*Aineistoesimerkki 19: Valtaa ilmentävät viestinnän keinot - Artefaktien omiminen.*

“Outa ja Viima leikkivät eteisaulassa rinnakkain, Outa maatilaleluilla ja Viima kaivinkoneella. Viima ajaa kaivinkoneella edes takaisin niin että lelu kolisee lattiaa vasten (*Fyysinen toiminta 1*), jolloin Outan huomio kääntyy tähän. Sitten Outa suuntaa huomionsa taas maatilaleluihin. Hän laittaa lehmän ja hevosen pieneen navettaan. **Viima nappaa Outan viereltä talon, joka myös kuuluu maatilaleluihin, ja juoksee sen kanssa aulan toiseen päähän** (*Artefaktien omiminen, fyysinen toiminta 2 & tilan manipuloiminen*). Viiman ilme ei ole ilkeä. Raijan huomio on tällä hetkellä muualla. Outa ei kuitenkaan piittaa Viiman toimista, vaan keskittyy omaan leikkiinsä navetalla, lehmällä ja hevosella (*Fyysinen toiminta 3*).”

Outan reaktio Viiman ensimmäiseen fyysiseen toimintaan, eli kaivurilla kolisteluun rajoittuu katsomiseen ja Outa jatkaa omaa leikkiään. Kun Viima ei saa Outasta irti sen kummempaa reaktiota, hän koettaa uudelleen ottamalla lelun, joka

on kyseisessä tilanteessa selkeästi Outan, eikä hänen itsensä käytössä. Tehostaakseen viestiään Viima juoksee tilan toiseen päähän, ikään kuin sanoakseen, että ”nyt tämä on minun”. Outan reaktion puute voidaan katsoa fyysiseksi reaktioksi omission, eli tekemättä jättämisen muodossa. Aikuisen tilanteesta puuttumisesta huolimatta lasten välinen tilanne ei johda varsinaiseen konfliktiin, vaan vallan olemus on enemmän toisen toimijan reaktioiden testaamista, sekä oman tilan ja toiminnan rajaamista.

## 6.2.2 Viestinnän keinojen esiintyminen lasten vallan ilmaisujen muodoissa

Viestinnän keinot nähtiin tässä tutkimuksessa niinä välineinä, joilla lasten vallan ilmenemät tuotiin näkyväksi yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Keinot omalla tavallaan myös rakensivat vallan ilmenemisiä, sillä valta ilmiönä vaatii sosiaalista vuorovaikutusta, jonka myötä viestinnän keinot nähdään samanaikaisesti vallan ilmenemien välineinä, että niiden rakennuspalikoina. Tässä alaluvussa tarkastellaan eri vallan ilmenemien muotojen sisällä käytettäviä viestinnän keinoja alkaen eniten esiintyneestä vallan ilmenemän muodosta, eli yhdessä tekemisestä, edeten kohti vähiten esiintyneitä vallan ilmenemien muotoja. Koska vahvistuksen hakemista ja tarkkailua ei laskettu varsinaisiksi vallan ilmenemiksi, jätettiin ne tämän analyysin ulkopuolelle.

Yhdessä tekemistä esiintyi aineistossa reilut kaksikymmentä kertaa, sen sisältäen sekä lasten keskinäistä yhdessä tekemistä, että lasten ja aikuisten yhteistä toimintaa. Yhdessä tekemiseen lapset käyttivät nonverbaalisista viesteistä eniten fyysistä tekemistä ja ääntelyä, mutta myös asemoitumista suhteessa toisiin toimijoihin ja ilmeiden tai eleiden hyödyntämistä, kuten aineistoesimerkistä 20 on havaittavissa.

*Aineistoesimerkki 20: Viestinnän keinot - Yhdessä tekeminen lasten sekä lapsen ja aikuisen välisenä toimintana.*

”Lapset ja Raija ovat eteisaulassa. Aali konttaa huoneen nurkkaan pallon perässä, Nikki istahtaa alas ja seuraa katseellaan Aalia ja palloa. Aali äännähtää ‘Aeēh’ samalla kun tarttuu pallon ja kääntyy ympäri. **Lapset jakavat katsekontaktin (Ele 1). Aali nostaa palloa pitelevän kätensä korkealle ilmaan (Ele 2) ja heittää pallon äännähdyksen ‘Öö-yhh’ kera**

kohti Nikkiä (*Fyysinen tekeminen 1 & ääntely 1*). Pallo kimpoaa lattiaa pitkin naulakkojen alle. Aali pyörähtää ympäri seuraten katseellaan palloa, Nikkin lähtiessä konttaamaan pallon perään äännähdellen konttauksensa tahdissa (*Fyysinen tekeminen 2 & ääntely 2*). Aali lähtee Nikkin perässä kohti palloa Nikkin tavoin äännähdellen ja kirii välimatkan nopeasti (*Fyysinen tekeminen 3, ääntely 3 & asemoituminen suhteessa toisiin 1*). Nikki saa pallon naulakon alta, mutta se vierii lasten ohitse kohti vieressä istuvaa Raijaa. Raija toteaa 'Opp tänne tuli Raijalle pallo!', nostaa pallon käteensä ja pompauttaa sitä ottaen jälleen kopin 'Pomps'. Samaan aikaan Nikki nousee pystyyn naulakon vieressä horjahtaen lelutraktorin päällä, joka kiinnittää Nikkin huomion. **Aali puolestaan jatkaa matkaa pallon perässä Raijan luokse, jatkaen palloleikkiä Raijan kanssa** (*Fyysinen tekeminen 4 & asemoituminen suhteessa toisiin 2*). Nikki istuu alas ja tutkii lelutraktoria."

Aineistoesimerkissä 20 Aali ja Nikki aloittavat yhteisen palloleikin jakamalla katseen, joka lasketaan eleeksi. Katseen jakamisen lisäksi Aali alustaa yhdessä tekemistä korostetulla pallon nostamisen eleellä ennen sen heittämistä. Pallon vieressä lapsille muodostuu yhteinen tavoite: kisailu pallon tavoittamisesta ensin. Lapset äännelevät saman kaltaisesti kontatessaan palloa kohti, mutta Nikkin huomio suuntautuu toiseen leluun tämän ylös noustessa – lopettaen yhdessä tekemisen. Aali jatkaa pallo leikkiä uuden leikkikaverin, aikuisen kanssa toistaen kehoollisia viestinnän keinoja, fyysistä tekemistä ja asemoitumista suhteessa toisiin toimijoihin. Kaikki yhdessä tekeminen ei rajoittunut vain kahden toimijan väliseksi toiminnaksi, vaan useammat lapset leikkivät myös yhdessä, vaikkakin näissä tilanteissa aikuinen ohjasi leikin kulkua – useimmiten leikkivuoroja jakaen. Aineistoesimerkissä 21 aikuinen ohjaa liikunnallista leikkiä muistuttamalla vuorottelusta ja kehumalla lapsia. Useamman toimijan yhteisen tekemisen tilanteiden kuvaus on kuitenkin yleisemmän tason referoimista ymmärrettävistä haavainnointiin liittyvistä rajoitteista johtuen, eikä siten yksittäisten lasten yksittäisiä viestinnän keinojen esiintymiä ole saatu kattavasti tallennettua (esim. Aineistoesimerkki 21).

Aineistoesimerkki 21: *Viestinnän keinot - Yhdessä tekeminen lapset ja aikuinen yhdessä.*

"Raija ottaa pienimpien ryhmään kuuluvat lapset eteisaulasta nukkarin puolelle. – – Raija levittää lattialle pehmeän jumppa-alustan ja kankaasta tehdyn tunnelin, jonka läpi lapset voivat ryömiä. Raija **neuvoo lapsia ryömimään tunnelista vuorotellen** (*Fyysinen tekeminen 1*), kehuu ja kannustaa: 'Sitten Viiman vuoro, hyvä, mahtavaa, hienosti menee!'

*(Fyysinen tekeminen 2, asemoituminen suhteessa toisiin)* Leikki jatkuu, Raija antaa lapsille yksi kerrallaan vuoron ja valvoo tunnelileikkiä.”

Aineistoesimerkissä 21 lasten nähdään osallistuvan toimintaan ilman vuorotellun vastustamista tai omasta vuorosta kiinni pitämistä. Aineistoesimerkistä voidaan lukea rivien välistä lasten fyysistä tekemistä ja asemoitumista suhteessa toisiin toimijoihin. Aikuisen puheen iloisuudesta ja tilanteen sujuvuudesta voidaan olettaa lasten jakavan eleitä, kuten ilmeitä ja katsekontaktia leikin onnistumiseksi, vaikkei niitä voida tilanteesta varmaksi tulkita.

Yksittäisten toimijoiden viestinnän keinot olivat helpommin kirjattavissa tilanteissa, joissa vallan ilmenemä oli muodoltaan oman tahdon ilmaisua. Lasten omaa tahtoa tuotiin ilmi monipuolisilla viestinnän keinoilla, kuten vaatimisella, ääntelyllä, fyysisellä tekemisellä, tilan manipuloinnilla ja artefaktien omimisella. Aineistoesimerkeissä 22 ja 23 lapset ilmaisevat tahtoaan useita viestinnän keinoja.

*Aineistoesimerkki 22: Viestinnän keinot – Oma tahto eleiden, ääntelyn, asemoitumisen suhteessa toisiin & tilan manipuloimisen keinoin.*

”Outa on lopettanut tappitauluhommat, nousee pöydästä ja juoksentelee hymyillen ruokailutilassa. **Sitten hän kävelee leikkinurkkaukseen ja ojentaa käden kohti palikoita (Ele)**, jotka ovat kuitenkin jo varatut. Raija pohtii Outalle toista vaihtoehtoa ” sää voit ottaa...” **mutta Outa kävelee itkien pois leikkipaikalta kohti eteisaulan ovea (Ääntely & asemoituminen)**. Raija kysyy Outalta ”**haluut sä mennä sinne leikkimään?**” ja päästää **Outan eteisaulan puolelle (Tilan manipuloiminen)**.

*Aineistoesimerkki 23: Viestinnän keinot – Oma tahto vaatimisen, ääntelyn ja fyysisen tekemisen keonoin.*

”Lapset istuvat ruokailutilan pöydän ääressä piirtämässä. Jokaisella on edessään pöytään kiinni teipattu suuri paperi ja muovikupillinen eri värisiä liituja. Raija kehuu ja kannustaa lapsia ja auttaa heitä vuorotellen. Hän istuu Viiman viereen ja kysyy tältä: ‘tehdäänkö sininen auto?’ Raija piirtää Viiman paperiin auton ja Viima jatkaa piirustusta. Viima toteaa: ‘auton renkaat’. **Outa seuraa tilannetta piirustuksensa äärellä ja sanoo alakuloisella äänellä: ‘öhö, öhö’ (Ääntely 1)**. Hän taputtelee pöytää, hieroo silmäänsä ja huokaa (*Fyysinen tekeminen, ääntely 2*). Raija huomaa Outan ja kysyy ‘piirretäänkö Outallekin auto?’ johon Outa vastaa tyytyväisellä äänellä ‘mm’ (*Ääntely 3*).”

Aineistoesimerkissä 22 ja aineistoesimerkissä 23 Outa käyttää nonverbaalisten, kehollisten viestien yhdistelmää. Aineistoesimerkissä 22 niihin lukeutuvat eleet, ääntely, asemoituminen suhteessa toisiin, sekä tilan manipulointi. Aineistoesimerkissä 23 omaa tahtoa ilmennettiin viestinnän keinoista ääntelyä ja fyysistä tekemistä yhdistellen. Outan viestien voidaan nähdä välittävän tunnetilaa äänensävyillään ikään kuin viestiään tehostaakseen. Suurin osa lasten kielellisistä viesteistä oli vaatimuksen muodossa, lapsen omaa tahtoa ilmaisemassa. Kun lapset ilmaisivat tahtoaan kielellisesti esimerkiksi muistuttamalla itselle luvatussa vuorosta, muodostui verbaalinen viesti pääasialliseksi viestinnän keinoksi – joka kohdennettiin aina aikuiselle. Lasten keskinäisissä tilanteissa kieltä ei käytetty oman tahdon viestimiseksi, lasten nojautuessa nonverbaalisiin keinoihin.

Nonverbaaliset viestinnän keinot olivat tyypillisiä myös lasten vastustusta kuvaavissa tilanteissa. Lasten välisissä tilanteissa neuvottelu sisälsi sekä tilallisia viestejä, kuten artefaktien omimista, että laajaa kehollisten viestien kirjoa. Neuvottelulla vastustamisessa käytetyt viestinnälliset keinot vaihtelivat lasten välillä (vrt. Aineistoesimerkki 25 & Aineistoesimerkki 26), mutta yksikään lapsista ei neuvotellut kielellisiä viestinnän keinoja käyttäen.

*Aineistoesimerkki 25 Viestinnän keinot – ilme, ääntely ja asemoituminen suhteessa toisiin toimijoihin vastustamisena neuvottelun keinoin.*

”Taustatietoa: ulkoillessa Outa on ollut usein hyvin kiinnostunut kaivinkoneista, ne ovat hänelle tärkeitä.

Viima ajaa kaivinkoneen aulaan, jossa Outa istuu lattialla leikkimässä maatilaleluilla. **Outa katsoo Viiman touhuja, kurtistaa kulmia ja äänтелеe itkuisella äänellä ‘yhyhy’ (Ilme & ääntely 1).** Raija kysyy Outalta ‘mikä asia?’ ja Viima toistaa perässä ‘mikä asia? **Outa nousee seisomaan ja kävelee Raijan luo todeten taas itkuisella äänellä ‘yhy’ (Asemoituminen suhteessa toisiin & ääntely 2).** Sitten hän palaa maatilaleikin äärelle - - ”.

Aineistoesimerkissä 25 Outa vastustaa toisen leluvalintaa yhdistämällä viestinnän keinoista ilmeitä sekä ääntelyä, ja aikuisen kysymyksen jälkeen asemoituista suhteessa toisiin toimijoihin kävellen aikuisen luokse toistamaan vastustuksensa ääntelyllä. Aikuinen ei kuitenkaan ota kantaa Viiman leluvalintaan tai Outan vastustukseen. Aineistoesimerkissä 26 Outa yhdistää vallan ilmenemistä



vastustamista neuvottelemalla ja toisen huomiotta jättämisellä, kun aikuinen ehdottaa tälle toisen lapsen pulkassa vetämistä puuhaksi ulkoilun aikana.

*Aineistoesimerkki 26: Viestinnän keinot – Vastustus neuvottelemalla ja huomiotta jättämisellä.*  
 “Kaija nostaa Aalin pulkasta ja kävelyttää häntä ‘mihinkäs me lähetään?’ Sitten Kaija kyykistyy Aalin vierelle ja kannattelee Aalia, jotta tämä pysyy seisomassa. Outa seisoo vierellä lumessa. Kaija juttelee Outalle ‘haluatko vetää (toista lasta) pulkassa?’ **Outa ei kuitenkaan kiinnostu pulkan vetämisestä, vaan näyttää Kaijalle lelua (Ele).** Kaija koettaa kävelyttää Aalia ja vetää samalla toista lasta pulkassa.”

Aineistoesimerkissä 26 Outa ei vastaa suoraan aikuisen kysymykseen pulkan vetämisestä, jonka voidaan katsoa osoittavan toisen huomiotta jättämistä. Outa esittelee joko vastauksena – tai suoran vastaamisen sijaan – kädessään olevaa lelua aikuiselle, kuin kertoakseen mikä hänen sen hetkinen puuhansa on. Tällainen vain yhden viestinnän keinon hyödyntäminen oli muissa kuin puheen tilanteissa harvinaista. Outan vastustuksen seurauksena aikuinen antaa asian olla ja vetää pulkkaa itse.

Vastustamista toteutettiin myös mahdollisesti aineistoesimerkissä 27 näkyneellä huomiotta jättämisellä, josta selkeämmän mallin antaa aineistoesimerkki 28, jossa Nikki vastustaa aikuisen kieltoa toistamiseen eri viestinnän keinoja käyttäen.

*Aineistoesimerkki 28: Viestinnän keinot – Vastustus huomiotta jättämisellä fyysistä tekemistä ja asemoitumista suhteessa toisiin hyödyntäen.*

“Nikki kiinnostuu toisella lapsella olevasta kirjasta, ottaa siitä kiinni ja kiskoo kirjaa itselleen (*Fyysinen tekeminen 1*). Maija kieltää häntä: ‘Nikki, Nikki, et voi ottaa kirjaa, kun (toinen lapsi) lukee sitä nyt’. **Nikki ei kuitenkaan muuta toimintaansa (*Fyysinen tekeminen 2*), ja Maija nostaa hänen syliinsä, pois häiritsemästä toista lasta. **Nikki pyristelee ja ähkii Maijan otteessa (*Fyysinen tekeminen 2 & ääntely*).** Nikki saa oman kirjan, mutta ei kiinnostu siitä. **Heti, kun Maijan irrottaa otteensa, hän konttaa takaisin toisen lapsen luokse ja koettaa taas ottaa tämän kirjan itselleen (*Asemoituminen suhteessa toisiin 1 & fyysinen tekeminen 3*).** Maija kieltää jälleen Nikkiä: ‘Ei, ei, ei Nikki, et voi ottaa sitä samaa!’ Maija nostaa taas Nikkin pois ja toteaa ‘pitää ottaa sulle oma kirja’. Maija päästää Nikkin ja menee hakemaan kiinnostavampaa kirjaa. **Tällä välin Nikki konttaa takaisin toisen lapsen ja haluamansa kirjan luo (*Asemoituminen suhteessa toisiin 2 & fyysinen tekeminen 4*) – –**”**

Aineistoesimerkissä 28 Nikki ei vastusta aikuisen kieltoa selkeästi siihen reagoiden, kuten esimerkiksi itkemällä, vaan pyrkii kerta toisensa jälkeen toteuttamaan aikomuksensa toisen lapsen käsissä olevan tahtomansa kirjan ottamisesta aikuisen kielloista huolimatta. Nikki yhdistää huomiotta jättämisessään fyysistä tekemistä ja tilassa asemoitumista, sekä aikuisen sylissä pitämisen kohdalla fyysistä tekemistä ja ääntelyä suurempana vastustuksena aikuisen toiminnalle.

Sääntöjen venyttäminen vastustuksen muotona esiintyi kahdessa lapsilta vuorottelua vaatineessa tilanteessa (Aineistoesimerkki 14 & Aineistoesimerkki 29). Kummassakin tilanteessa lapsi (Viima) käytti viestinnän keinoinaan asemoitumista suhteessa toisiin toimijoihin ja fyysistä toimintaa sääntöjä venyttämällä vastustaessaan. Fyysinen toiminta oli näissä tilanteissa halutun toiminnan jatkamista luovalla tavalla toisia esineitä hyödyntäen, kuten aineistoesimerkki 29 havainnollistaa.

*Aineistoesimerkki 29: Viestinnän keinot – Vastustus sääntöjä venyttämällä.*

”Maija muistuttaa, että trampoliinille saa mennä vain yksi kerrallaan, siinä tulee pomppia vuorotellen. Viima ei harmistu ohjeista, vaan löytää muuta tekemistä: hän tepastelee salissa, kiipeää patjalle ja pomppii sen päällä.

Aineistoesimerkissä 29 Viima ei halua suostua vuorottelun vaatimaan oman vuoron odottamiseen, mutta tuntuu ymmärtävän, ettei sääntöä voi myöskään rikkoa. Vuorottelun sijaan Viima etsii ympäröivästä tilasta korvikkeen alkuperäisen toiminnan toteuttamiseksi ilman jonottamista. Tilassa kulkeminen tulee ilmi viestinnän keinoista asemoitumisella ja säännön venyttäminen fyysisellä toiminnalla Viiman hyppiessä patjalla trampoliinin sijaan.

Vallan ilmenemä suostuminen sisälsi hieman erilaisia viestinnän keinoja suostumisen muodosta riippuen. Vapaaehtoisessa suostumisessa lapsi käytti niitä viestinnän keinoja, joita toisen päämäärän mukainen toiminta edellytti, kuten aineistoesimerkissä 30 kielletyn toiminnan lopettamista fyysisen tekemisen kautta.

*Aineistoesimerkki 30: Viestinnän keinot – Vapaaehtoinen suostuminen.*

”Eteisaulassa on monenlaisia leluja (pehmokoiria, pujottelulelu, pallo, legopalikoita), joilla lapset saavat leikkiä ennen lounasta. Outa istuu eteisaulan lattialla ja pujottelee

keskittyneesti pujottelulelun puisia helmiä. **Viima heittää palloa ja juoksee hakemaan sen, laittaa pallon suuhun ja pureskelee sitä, heittää sitten taas (Fyysinen tekeminen 1).** Pallo viuhahtaa kovaa Maijan pään vierestä ja Maija opastaa: ‘Älä heitä kohti. Kenelle sä yritit heittää?’ **Viima siirtyy (Asemoituminen suhteessa toisiin toimijoihin) leikkimään muovisella lelukorilla ja laittaa sen päähänsä (Fyysinen tekeminen 2).’’**

Aineistoesimerkissä 30 Viiman pallon heittäminen sujahtaa turhan läheltä aikuista, jonka seurauksena tämä kieltää Viimaa heittämisestä kohti. Vaikka kieltäminen ei varsinaisesti kiellä pallon heittelyä, saa se Viiman lopettamaan heittelyleikin kokonaan, ikään kuin kertoakseen, että pallon heittäminen aikuista kohti oli vahinko. Tämä näkyy Viiman käyttämistä kehollisen viestinnän keinoista, asemoitumisena suhteessa toisiin toimijoihin ja fyysisestä tekemisestä – sekä niiden ajoituksesta suhteessa aikuisen viestiin. Kontekstuaalisessa suostumisessa lapsen reaktio toisen toimijan vaatimukseen ei ole automaattinen, mutta ei myöskään erityisen vastentahtoinen. Aineistoesimerkin 31 tilanne olisi tulkittu vapaaehtoisesti suostuvaksi, mikäli lapsen toiminnan muutos olisi ollut välitön, mutta Viiman yritys hidastaa askelia vauhdin hallitsemiseksi viestii pidempikestoisesta tasapainottelusta oman ja toisen tahdon välillä.

Aineistoesimerkki 31: *Viestinnän keinot - Kontekstuaalinen suostuminen*

“Maija laittaa tavarat kaappiin ja ohjaa sitten lapset eteisaulaan pukemaan. Matka kuljetaan käytävää pitkin, ja Maija neuvoo lapsia: ‘kävellen, kävellen, ei juosta’. **Viima koettaa saada vauhdin pysymään hallinnassa ja jarruttaa askelia kävelyksi (Fyysinen tekeminen).’’**

Aineistoesimerkissä 31 Viima pyrkii hidastamaan juoksuaan aikuisen ohjeistuksesta kävelemiseksi, jolloin Viiman viesti pyrkimyksestä toiminnan mukauttamiseksi välittyy viestinnän nonverbaalilla fyysisen tekemisen keinolla. Vastahakoisessa suostumuksessa lapsi ilmaisee tyytymättömyyttään lopputulokseen, joka ei ollut hänelle mieleinen, mutta jota hän ei itse kykene muuttamaan. Tätä tyytymättömyyttä lapset ilmaisivat käyttäen viestinnän keinoinaan ääntelyä, eleitä ja asemoitumista suhteessa toiseen toimijaan (ks. Aineistoesimerkki 32).

Aineistoesimerkki 32: *Viestinnän keinot - Vastahakoinen suostuminen*

“Viima ojentaa kädet kohti Raijaa ja Raija nostaa hänet syliinsä. **Outa seisoo aivan Raijan jalan vieressä ja itkee vähän (Asemoituminen suhteessa toisiin 1 & ääntely 1).** ‘Älä mu-rehdi, Outa’, toteaa Raija Outalle. Raija kantaa Viimaa sylissään pihalla **Outan seurattessa vierellä (Asemoituminen suhteessa toisiin 2).** Hän johdattaa lapset katsomaan, kun kuorma-auto kippaa hiekkaa päiväkodin pihan lähellä ja juttelee ja sanoittaa tilannetta samalla Outalle ja Viimalle. Kuorma-auto päästää kovan äänen, jolle kaikki hymyilevät, **Viima yhä Raijan sylissä ja Outa vierellä. Sitten Outa katsoo Raijaa ja toteaa taas itkuisella äänellä: ‘Yhyy’ (Asemoitumien suhteessa toisiin 3, ele & ääntely 2).**”

Aineistoesimerkissä 32 Outa ylläpitää toivettaan syliin pääsemisestä toistaen systemaattisesti toivettaan samoja viestinnän keinoja hyödyntäen ja niitä eleellä eli katseella vahvistaen. Lasten ilmentämä vuorottelu ja jakaminen sisälsivät pääasiassa samoja viestinnän keinoja kuin yhdessä tekeminen: fyysistä tekemistä ja asemoitumista suhteessa toisiin – poikkeuksena ääntelyn vähäisempi käyttö. Aineistoesimerkissä 33 esiintyy vuorottelua lapsen omasta aloitteesta, sekä oman havainnon jakamista tilanteeseen saapuvalle ja siinä vuorovaikutuksen aloittavalle aikuiselle.

Aineistoesimerkki 33: *Viestinnän keinot – Vuorottelu ja jakaminen*

“**Selmi nousee kaivinkoneen päältä ja antaa oma-aloitteisesti vuoron toiselle lapselle (Fyysinen tekeminen 1).** Raija huomaa tilanteen ja kehuu ‘hienosti Selmi annoit toiselle vuoron, kiitos Selmi, hienosti annoit’. **Selmi kävelee pois kaivinkoneelta ja palaa sitten takaisin katselemaan hetkeksi vierestä toisen lapsen puuhia (Asemoituminen suhteessa toisiin 1).** Sitten hän lähtee kävelemään päiväkodin aidan suuntaan. **Selmin palatessa takaisin kaivinkone on taas vapaana. Selmi lähestyy kaivinkonetta, katselee ympärilleen (Asemoituminen suhteessa toisiin 2) ja istuu sitten ohjaamaan kaivinkonetta (Fyysinen tekeminen 2).** Hän ohjaa kauhaa, nyt jo vähän taitavammin, ja onnistuu ottamaan kauhalla lunta maasta. Raija kommentoi ‘no nythän se Selmi on taas kaivurikuskina’. **Selmi osoittaa kädellä läheisellä työmaalla olevaa oikeaa kaivinkonetta (Ele).** Raija toteaa ‘no nythän siellä on’.”

Aineistoesimerkin 33 alussa Selmi luovuttaa vuoronsa toiselle lapselle, joka tulee ilmi Selmin viestinnässään käyttämästä fyysisen tekemisen keinon käyttämisestä. Vuorottelun tulkintaa tukee myös Selmin toistuva asemoitumisen suhteessa toisiin, joka vaikuttaa tietoiselta varmistamiselta, ettei hän vahingossakaan vie toisen lapsen leikkivuoroa. Kun ympärillä olevat lapset eivät reagoi Selmin

lelun lähestymiseen, ottaa hän leikkivuoron käyttäen viestinnän fyysisen tekemisen keinoa. Aineistoesimerkin 33 lopussa aikuinen tulee kehumaan Selmin kaivinkonetaitoja, johon tämä vastaa viestinnän keinoista eleellä, osoittaen oikeaa kaivinkonetta päiväkodin pihan ulkopuolella.

Kokeilemisessa lapset testasivat toisen toimijan, lapsen tai aikuisen, reaktiota omaan toimintaansa. Kokeilemiselle oli tyypillistä fyysisen tekemisen ja sitä seuranneiden eleiden (katseen), sekä asemoitumisen suhteessa toisiin toimijoihin käyttäminen viestinnän keinoina. Toinen kokeilemista sisältäneistä tilanteista, aineistoesimerkki 34, havainnollistaa aikuiseen kohdistettua kokeilemistä ulkovaatteiden riisumisen tilanteessa.

*Aineistoesimerkki 34: Viestinnän keinot – Kokeileminen fyysistä tekemistä, asemoitumista suhteessa toisiin, tilan manipuloimista & eleitä keinoina yhdistäen.*

“Viima, Outa ja Raija ovat tuulikaapissa riisumassa ulkovaatteita. Raija auttaa ensin Outaa. Viima ei saa itse auki haalarin vetoketjua ja toteaa: ‘Raija auttaa’ (*Vaatinus*). Raija pyytää odottamaan hetken vuoroa ja auttaa Viimaa hetken päästä, kun Outa on saanut ensin haalarin päältänsä. Outa alkaa ulista tyytymättömästi (*Ääntely*), kun Raija siirtyy auttamaan Viimaa. Riisuttuaan Viiman Raija neuvoo tätä viemään kengät omalle paikalle. Hän auttaa löytämään paikan kenkähyllyltä ja päästää Viiman eteisaulan puolelle, kun tämä on saanut kengät paikoilleen (*Fyysinen tekeminen 1*). Sitten Raija palaa auttamaan Outaa. **Myös Outa vie kengät itse paikoilleen (*Fyysinen tekeminen 2*). Lähtiessään kenkähyllyltä eteisaulan suuntaan (*Asemoituminen suhteessa toisiin*) hän tönäisee toisen kengän kumoon (*Fyysinen tekeminen 3 & tilan manipuloiminen*) ja katsoo Raijaa (*Ele*), joka ei kuitenkaan puutu tähän, kenkä saa jäädä kumolleen.”**

Aineistoesimerkissä 34 Outa kokeilee aikuisen reaktiota sääntöjen hyvin lievään rikkomiseen, jossa toiminta vahvistuu kokeiluksi Outan katsoessa aikuisen reaktiota toimintansa jälkeen. Lasten keskinäisessä kokeilemisessä (ks. Aineistoesimerkki 17) käytettiin myös artefaktien omimista. Vallan ilmentymien viimeisessä varsinaisessa muodossa, uhkauksessa, lapsi käytti verbaalista viestinnän keinoa ilmoittaakseen aikeensa ennen sen toteuttamisen yrittämistä. Uhkaus esiintyi aineistossa vain kerran, aineistoesimerkissä 35, jossa Viiman jääminen vaille aikuisen huomiota johtaa uhkaukseen toisten lumikakkujen rikkomisesta – ja uhkauksen toteuttamisen yritykseen.

Aineistoesimerkki 35: *Viestinnän keinot – Verbaalinen viestinnän keino uhkauksen ilmenemisen ehtona.*

“Viima jatkaa lumihommia itsekseen ja lapioi lunta ämpäristä kuorma-auton lavalle. Viima juttelee itsekseen: ‘Ei tuu kakkua, ä, ä.’ Raija suuntaan hän sanoo: ‘Tuu kattoo’, mutta Raijan huomio on muualla. Sitten Viima nousee ja juoksee kohti muiden tekemiä lumikakkuja: ‘Rikkoo.’ Raija huomaa Viiman ja neuvoo ystävällisellä äänellä: ‘Ei sun tarvii rikkoa. Missäs se sun oma kakku on?’ Viima jättää lumikakun rikkomatta ja juoksee takaisin omalle ämpärilleen.”

Aineistoesimerkissä 35 esiintynyt verbaalinen viesti olisi yksinään voinut viitata myös Viiman oman kakun rikkomiseen, mutta sen yhdistäminen asemoitumiseen suhteessa toisten lasten lumikakkuihin paljastaa kyseessä olevan vallan ilmenemän uhkaukseksi. Ilman verbaalista viestiä tilanne olisi puolestaan tulkittu oman tahdon ilmaukseksi, jonka myötä verbaalisen viestinnän keinon voidaan katsoa olevan vaatimus vallan ilmenemän uhkaukseksi tulkitsemiseksi.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Vallan ilmenemien muodot ja niissä esiintyvät viestinnän keinot

Lasten vallan ilmenemiä tutkittaessa aikaisemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta oletettiin, että aineistosta löytyisi runsaasti ristiriitatilanteita. Ristiriitatilanteita tai konflikteja on tutkittu muun muassa lapsiryhmässä muodostuvien suhteiden ja asemien näkökulmasta (Wohlwend 2007), ja niistä muodostuvaan tiettyihin vertaisiin kohdistettuun uhrittamiseen (Runions & Shaw 2013), sekä niihin coping keinoihin, jota hyödyntäen lapset näissä tilanteissa toimivat (Veijalainen, Reunamo, Sajaniemi & Suhonen 2019; Skoglund 2019).

Tämän tutkimuksen aineistossa lastenväliset ristiriidat olivat melko pieniä, mikä näkyy esimerkiksi lasten lohduttamisen ja anteeksipyyntöjen puutteena. Osin tätä selittää aikuisten aktiivinen osallistuminen kaikkiin lasten välisiin tilanteisiin, konflikteja ja ristiriitoja ennalta ehkäisten. Lasten väliset ristiriidat ratkesivat nopeasti ja ilman tilanteiden suurempaa selvittelyä. Toisin sanoen lapset esittivät toiminnassaan konflikteja hienovaraisempia vallan ilmenemien muotoja, joita tuotiin esille useilla viestinnän keinoilla.

Konflikteja hienovaraisempia vallan ilmenemiä analysoitiin aineistolähtöisesti jakaen ne kuuteen pääryhmään, luokittelussa tarkastellen sitä miten lapsi pyrki toiminnallaan vaikuttamaan toisiin toimijoihin. Tukena analyysille käytettiin valtateoreettisia luokitteluja vallan luonteesta (mm. Allen 1998; Allen 2002; Sevón 2015), vaikka niitä ei voitu suoraan soveltaa lasten valtaa ilmentävän toiminnan analysoimiseen. Saatuja vallan ilmenemien muotoja analysoitiin hyödyntäen vuorovaikutusteoreettista viestinnän jaottelua verbaalisiin ja nonverbaalisiin keinoihin (Guerrero ym. 2008; Laine 2004; Launonen 2007 mukailen), tarkastellen kussakin vallan ilmaisun muodoissa käytettyjä viestinnän keinoja.

Analyysin tuloksena lasten vallan ilmenemien huomattiin olevan muodoiltaan monipuolisia ja hyödyntävän viestinsä välittämiseksi sekä hienovaraisia että suoria viestinnän keinoja. Omalta osaltaan lasten toiminnan

monipuolisuutta selitti aikuisten aktiivinen osallistuminen ristiriitojen ennaltaehkäisyyn, jolloin aineisto muodostui suuria ristiriitoja monipuolisemmaksi. Sisällöllisesti rikas aineisto osoitti lasten ilmentävän valtaa runsaasti rajallisessakin havainnointiaineistossa. Aineisto maalasi kuvaa alle kolmivuotiaista lapsista aktiivisina, omalla toiminnallaan toisiin toimijoihin vaikuttavina yksilöinä, jotka pyrkivät tällä vaikuttamisella toteuttamaan päämääriänsä.

Lasten aktiivisuus oli ristiriidassa aikaisemman kirjallisuuden kanssa, jonka pohjalta erityisesti pienten lasten asemaa vallan ilmentäjinä on kyseenalaistettu. Kyseenalaistus on pohjattu vallitsevaan sukupolvijärjestykseen (ks. Oswell 2016, 22), aikuisten korkeampaan valta-asemaan ja rakenteelliseen valtaan (esim. Allen 1998; Allen 2002), joiden jatkuvan läsnäolon myötä lapset on nähty lähinnä aikuisen vallan kohteina – tai siihen reagoivina toimijoina. Tässä tutkimuksessa lapset näkyivät aktiivisina, itsenäisinä toimijoina, jotka kohdensivat valtaa ilmentävää toimintaansa sekä toisiin lapsiin, että varhaiskasvatuksen aikuisiin. Lasten aktiivisuus oli huomion arvoinen havainto, koska lapset toimivat aikuisen jatkuvasta läsnäolosta ja vuorovaikutukseen osallistumisesta riippumatta.

Vallan ilmenemiä välittänyt verbaalinen viestintä kohdistettiin lähes yksinomaan aikuisille, vertaisvuorovaikutuksen nojatessa yhtä poikkeusta lukuun ottamatta nonverbaalisiin viestinnän keinoihin. Lasten välisen verbaalisen viestinnän vähäisyys mikä voi osittain selittyä lasten vähäisellä yhteisleikillä. Tutkittavat lapset leikkivät joko vieretysten tai vuorotellen ja selkeää, yhteisesti kehitettävää lasten välistä leikkitoimintaa havaittiin aineistossa vain kerran. Tämä voi osittain selittyä tutkittavien lasten määrällä, sillä havainnoiduissa tilanteissa oli paikalla kulloinkin kahdesta kolmeen tutkimukseen osallistuvaa lasta. Näin kaikkien muiden tilanteeseen osallistuneiden lasten mahdollinen vuorovaikutus tutkittavien kanssa jäi aineiston ulkopuolelle. Kun lapset leikkivät vierekkäin omia leikkejään, on vuorovaikutukselle ja omien tavoitteiden välittämislle vähemmän tarvetta. Yhteisleikin puutteeseen vaikuttaa myös tutkittavien ikä, jolle tyypillinen esine- ja symbolileikki eivät vaadi pitkän yhteisen mielikuvitustarinan luomista.



Lapset käyttivät valtaa ilmentäessään viestinnän keinoista erityisesti fyysisistä toimintaa sekä kehollisia viestejä, kuten kasvojen ilmeitä, elekieltä ja asemoitumista tilassa toisiin toimijoihin nähden. Lapset käyttivät myös tilallisia viestejä, mutta niiden kirjo oli rajallinen, esittäen vain artefaktien omimista ja tilan manipulointia. Verbaalisilla viesteillä valtaa ilmennettiin pääasiassa aikuisiin kohdistettuna, minkä voidaan katsoa liittyvän aikuisten runsaaseen verbaalisen viestinnän käyttöön. Lasten verbaalisista viestinnän keinoista selkeästi yleisin oli suora vaatimus, joka on Guerreron, Andersenin ja Afifin (2014, 308) mukaan yleisin toiseen toimijaan vaikuttamisen keino. Lapsia kannustetaan kasvattajien toimesta ilmaisemaan tahtotilojaan ja mielipiteitään kielellisin keinoin erityisesti konfliktitilanteissa (Blank & Jasinski Schneider 2011, 207), minkä lisäksi aikuiset sanallistavat lasten toimintaa aktiivisesti ja tuottavat siten omaa rooliaan lasten väliseen vuorovaikutukseen.

Alle kolmivuotiaiden kielenkehitys on vielä aluillaan, jolloin lapsi ymmärtää huomattavasti enemmän kieltä kuin osaa itse vielä tuottaa (Laine 2004, 74; Launonen 2007, 41). Kun lasten puheen kehityksen vaihe yhdistetään aikuisten pyrkimyksiin lasten näkökulman tavoittamiseksi, luovat aikuiset lapsille uskoa siihen, että aikuinen kykenee ymmärtämään heidän vajavaisiakin verbaalisia viestejään ja vaikutusyrityksiään, mikä voi toimia verbaaliseen viestintään kannustavana tekijänä. Tätä näkemystä tukee Guerreron ym. (2014, 308) tulkinta, jonka mukaan suoran vaatimuksen käyttäminen viestii käyttäjän kokevan itsensä vaikutusvaltaiseksi ja toisten tukemaksi – toisin sanoen kokee omaavansa tarpeeksi valtaa toisiin vaikuttamiseksi. Lisäksi on huomioitava, että jokaisen lapsen kielellinen kehitys kulkee omassa tahdissaan, jolloin vertaissuhteen osapuolten vastavuoroinen ymmärrys ja kyky osallistua tasavertaisesti verbaaliseen vuorovaikutukseen ei ole taattua. Kun viestin ymmärrys on epävarmaa, vähentänee se verbaalisen viestinnän hyödyntämisen houkuttelevuutta pienten lasten vallankäytön keinona.

Lähes kaikissa lasten keskinäisissä valtaa ilmentävissä tilanteissa myös aikuiset ottivat osaa tilanteeseen ainakin verbaalisesti. Aikuisten toimintaa ei analysoitu, mutta analyysin aineistoesimerkeistä on havaittavissa vain kaksi

tilannetta, jossa valta ilmeni puhtaasti vertaisvuorovaikutuksen tilanteessa, eli ilman aikuisen osallistumista tilanteen kulkuun (ks. Aineistoesimerkki 6 & Aineistoesimerkki 17). Tämä havainto aikuisten aktiivisesta tuesta lasten vertaisvuorovaikutustilanteissa voi selittyä Sumsionin ja Harrisonin (2014, 311) esittämällä taaperoikäisten lasten mieltymyksellä aikuisesta leikkitoverina toisten lasten yli. Toisin sanoen lasten mieltymys aikuisten seuraan voi vinouttaa aineistossa esiintyviin vertaisvuorovaikutustilanteisiin osallistujien kokoonpanoa.

Aikuisten läsnäolo asettaa tämän tutkimuksen yhdessä Purren, Lipposen & Sajaniemen (2018, 43) kanssa kyseenalaistamaan perinteistä ajatusta aikuisen roolista vain leikin fasilitaattorina. Näin siirretään aikuisen roolia aktiiviseksi osaksi lasten leikkitoimintaa ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta – riippumatta siitä osallistuuko aikuinen tietoisesti ja tarkoituksenmukaisesti lasten vapaan leikin tilanteisiin. Lasten välinen vallan ilmentäminen nähdään erityisesti varhaiskasvatuskontekstia kuvaavan jatkuvan toiminnan ja tilanteiden yhteen sulautumisen osana. Näin myös aikuiset sijoittuvat osaksi lastenvälisiä tilanteita. Pienten lasten täysin aikuisista vapaata vallan ilmenemistä ei ainakaan Suomen varhaiskasvatuksessa todennäköisesti esiinny merkittävässä määrin, jolloin aikuisten sulkeminen täysin lapsia koskevan valtatutkimuksen ulkopuolelle olisi kyseenalainen valinta. Tässäkin tutkimuksessa alkuperäinen ajatus oli katsoa vain lasten välisiä tilanteita, joita esiintyi kuitenkin niin vähän, että raja-alue laajennettiin koskemaan kaikkia vertaisvuorovaikutukseen oleellisesti liittyviä tilanteita, joissa lapset ilmensivät valtaa – oli lapsen toiminnan kohteena lapsi tai aikuinen.

Vallan ilmenemien esiintymistiheyden puolesta keskimaastoon sijoittunut suostuminen jaettiin vapaaehtoiseen, kontekstuaaliseen ja vastahakoiseen suostumukseen (Kuczynski 2003, Sevónin 2015 mukaan). Näistä selkeästi yleisin muoto oli vapaaehtoinen suostuminen, jossa suostuminen voidaan nähdä Sevónin (2015) mukaan myös lapsen omien intressien kanssa yhtenevänä valintana. Vapaaehtoisen suostumisen yleisyys on kuitenkin ristiriidassa Burbulesin (1986) näkemykseen myöntymisestä (tässä tekstissä kontekstuaalisesta suostumisesta) vapaaehtoista suostumista yleisempänä reaktiona (Gjerstad 2009, 191).

Kontekstuaalisella suostumisella kuvattiin tilannesidonnaista päätöstä suostua toisen valtaa ilmaisevaan toimintaan (Sevón 2015), joka havaittiin aineistossa vain kerran. Suostumistilanteiden tulkintaa alaluokkiin haastoi lasten reaktioiden tarkastelua rajoittaneet tekijät aina aineiston kirjoitetusta muodosta lasten yksilöllisiin reaktiomalleihin kussakin tilanteessa. Lasten reaktioiden tulkinnan haastetta kuvaa Blankin ja Jasinski Schneiderin (2011, 2007) havaitsema emotionaalisten reaktioiden esittämisen ja hallinnan rajoittuneisuus ristiriitatilanteissa, jolloin lapsen suostumus voi johtua jo tilanteen konfliktinomaisuudesta tai vain vaikuttaa ulkoisesti reagoimattomuudelta.

Vastustamisen muodot jakautuivat aineiston pohjalta vastustamiseen neuvottelemalla, sääntöjä kiertämällä tai toisen huomiotta jättämisellä, joista yleisin oli neuvottelu. Neuvottelussa ei kuitenkaan hyödynnetty lasten toimesta verbaa-lisia viestinnän keinoja. Tässä tutkimuksessa havaittu *neuvottelu* vastasi usein Gjerstadin (2009, 184) kuvaamaa *suostuttelua*, jossa toinen yritetään vakuuttaa keskustelun pohjalta oman tahdon ensisijaisuudesta tai suostutella toinen omalle päämäärälle parempaan ratkaisuun. Miller (2002, Gjerstad 2009, 184 mukaan) esitti tällaisen suostuttelun voivan tapahtua myös nonverbaalisia keinoja käyttäen, joka tämän tutkimuksen aineistossa esiintyi muun muassa tyytymättömillä äännähdyksillä ilmaistuna.

Yhteenvedona voidaan todeta tämän tutkimuksen valaisseen lasten vallan ilmenemien esiintymistä varhaiskasvatuksessa, osoittaen sen monipuoliseksi ja runsaaksi ilmiöksi alle kolmivuotiaiden vertaisvuorovaikutuksen kontekstissa. Tutkimus havainnollisti myös aikuisten aktiivista osallistumista lasten vuorovai-kutukseen, lasten toimijuutta rajoittamatta. Nonverbaalisten viestinnän keinojen yleisyys paljastaa vallankäytön usein verbaaliseksi miellettyä toimintaa laajem-maksi ja hienovaraisemmaksi ilmiöksi, jossa varhaiskasvatuksen pienimmilläkin lapsilla on merkittävä rooli jokaisen varhaiskasvatuspäivän sisällä.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Valta on käsitteenä rajallisesti tutkittua, minkä voidaan katsoa näkyvän esimerkiksi vallan painottumisessa arkipuheessa negatiiviseksi ilmiöksi. Vallan käsitteen värittyneisyys negatiiviseen suuntaan voi osittain selittyä suomenkielisten termien vähäisyydellä, jolloin vallasta puhuttaessa ihmisten käsitys käsiteltävästä aiheesta voi vaihdella paljonkin. Tämän tutkimuksen kirjoittaja näki vallan jo ennen tutkimusaineiston saamista monipuolisena ilmiönä, joka ulottuu toisten rajoittamista laajemmalle, kuten tuottavaksi ja neuvoteltavaksi vallaksi. Myös vallan tarkasteleminen mahdollisimman pienissä analyysiyksiköissä tapahtuvana toimintana oli tietoinen valinta, jota ohjasi tutkittavien ikä.

Kuten tämän tutkimuksen useista luvuista voidaan havaita, valtateoriassa on paljon yhteyksiä viestintää kuvaavaan termistöön, minkä katsotaan johtuvan vuorovaikutusilmiön monitulkintaisuudesta sekä moniulotteisuudesta (ks. Wohlwend 2007, 73). Vuorovaikutuksen katsotaan toimivan sekä yksilöiden toimijuuden (Eckermann & Heinzl 2016, 261), osallisuuden (Vuorisalo 2013, 50) että vallankäytön rakentumisen kenttänä, jonka seurauksena sama tilanne voidaan tulkita eri näkökulmia ja niille ominaisia termejä hyödyntäen. Tällaisella moninäkökulmaisuuudella tuotetaan myös erilaisia tilannekuvauksia samastakin aineistosta: tässä tutkimuksessa valtateoriat ovat ohjanneet tulkintoja havaitsemaan valtaa tilanteissa, joissa toinen tarkastelija näkisi yksinkertaisesti vuorovaikutusta.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa hyödynnetään Kyngäksen ym. (2020) luokittelua luotettavuuteen vaikuttavista osa-alueista, joita ovat tutkijan uskottavuus, analyysin seurattavuus, analyysin vahvistettavuus, tutkimuksen rehellisyys ja tulosten siirrettävyys. Tutkijan uskottavuus liitetään siihen, onko kirjoitettu teksti ja sen sisältö uskottavaa (Kyngäs ym. 2020, 42), joka on tässä tekstissä pyritty varmistamaan monipuolisella lähteiden käytöllä, selkeillä otsikoilla ja kirjoittajan pohdinnan selkeällä erottamisella lähdekirjallisuuden esittelystä. Analyysi on pyritty tekemään selkeäksi ja alkuperäisille tulkinnoille uskollisesti. Vaikka aineistoa ei jaoteltu valmiin teoriamallin mukaisiin kategorioihin, tarkasteltiin aineistoa vallantutkimuksen teorioita (mm. Allen 1998; Allen 2002;

Gjerstad 2009; Gjerstad 2015; Sevón 2015; Tew 2002) taustalla pitäen. Analyysin etenemistä ja sen luomiseen liittyvää ajatusprosessia on pyritty esittämään mahdollisimman tarkasti sekä aineiston analyysin etenemistä kuvaavassa alaluvussa (5.5) että tulososiossa aineistoesimerkeillä tutkijan ajattelua havainnollistaen. Tämän vuoropuhelun näkyväksi tekemisellä on pyritty tuottamaan analyysin seurattavuutta (Kyngäs ym. 2020, 44).

Kyngäksen ym. (2020, 44–45) esittelemään analyysin seurattavuuteen (oma suomennos "*Dependability*") liittyen on vältetty runsasta synonyymien käyttöä tutkimuksen ydinkäsitteistä puhuttaessa, jotta termien kertaalleen selvennetty merkitys (esim. ylivalta) säilyisi läpi tekstin mahdollisimman muuttumattomana. Kirjoittajan tueksi haettiin myös aineiston keränneen tutkijan mielipiteitä tehdystä analyysistä, päätelmien selkeyden ja johdonmukaisuuden varmistamiseksi. Analyysin varmistettavuuteen (Kyngäs 2020, 46), eli tutkimustulosten vastaavuus aineistoon varmistettiin keskittymällä tutkimuskysymyksiin aineistoa tarkastellessa, jotta analyysi kumpuaisi puhtaasti tutkimuskysymysten teemoja vastaavista aineistoesimerkeistä. Nämä yhteydet tehtiin näkyviksi numeroiden aineistokatkemat, sekä käyttämällä tekstissä ristiviitteitä kytkemään tekstissä tuodut tulkinnat tarkasti niihin johtaneisiin aineistoesimerkkeihin. Näin haluttiin tehdä selväksi tutkimuksen rehellisyys tulosten kehittämisestä (Kyngäs ym. 2020, 46).

Pohdittaessa tutkimuksen siirrettävyyttä (Kyngäs ym. 2020, 46–47) on huomioitava useita tutkimuksen vaikuttavia tekijöitä, kuten otoskoko, aineiston laajuutta ja kylläisyyttä. Tämän tutkimuksen otoskoko oli osallistujamääriltään rajallinen: yhteensä kuusi yksi-kaksivuotiaa lasta ja kolme varhaiskasvatuksen työntekijää osallistui tämän tutkimuksen aineistonkeruuseen. Tuloksia ei voida näin pienen otannan pohjalta yleistää, mutta niiden siirrettävyyttä voidaan pohdita. Aineiston pituus oli kokonaisuudessaan 11 sivua sisältäen 23 tilannekuvausta. Aineisto oli kuitenkin sisällöllisesti rikasta, joka on havaittavissa vallankäytön keinojen ja muotojen esiintymisen määrässä, sekä tarkempien alaluokkien, kuten keholliset vallankäytön keinot ja oman tahdon ilmaisut vallankäytön muotona, toistumisessa aineiston sisällä. Näin aineiston nähdään olevan melko

luotettava kylläisyyden osalta, vaikka sen lisääminen voisi mahdollisesti tuoda vahvistusta tämänhetkisessä analyysissä harvemmin esiintyneille vallankäytön keinoille ja muodoille, kuten lasten väliselle verbaaliselle vallankäytölle tai ylivallan ilmentämiselle uhkauksen muodossa.

Luonnollisten tilanteiden tutkimisessa on myös hyvä huomioida, että tutkimuskontekstin ja aineistoa keräävän tutkijan läsnäolo voi vaikuttaa sekä tutkimukseen osallistuvien lasten, että aikuisten toimintaan. Näin aikuisten aktiivinen osallistuminen lasten välisiin vallan ilmenemistä ja vuorovaikutusta sisältäviin tilanteisiin voi selittyä osittain tutkijan tarkkailun alaisena olemisella, jolloin kukin todennäköisesti haluaa esittää ammatillisesti parhaan suorituksensa. Edellä kuvatut tutkimuksen heikkoudet ovat tämän Pro gradu -tutkijan tiedossa ja ne halutaan tehdä selväksi myös lukijoille. Vaikka tutkimuksessa saatuja tuloksia ei voida yleistää, voidaan kohtuullisella todennäköisyydellä todeta se siirrettäväksi ehdollisena. Ehdollisuudella tarkoitetaan, että siirrettävyydestä puhuttaessa tulee huomioida, etteivät lasten vallankäytöstä saadut luokitukset suinkaan kata kaikkia vallankäytön keinoja ja muotoja, vaan kuvaavat kyseisten lasten varhaiskasvatuksen vertaisvuorovaikutuksessa käyttämien keinojen ja muotojen valikoimaa.

### **7.3 Jatkotutkimushaasteita**

Tämän Pro gradu -tutkielman näkökulmaksi valittiin alle kolmivuotiaiden lasten esittämät vallan ilmenemät, joiden nähtiin esiintyvän vuorovaikutuksen keinoja hyödyntävänä toimintana. Vallalla ei tässä yhteydessä tavoitella yksilöiden välisten suhteiden kuvausta, vaan se nähdään enemmän yksilön tai yhteisön ominaisuutena, joka osaltaan vaikuttaa yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen yksilöiden päämäärien mukaisesti (Tew 2002, 153). Lasten nähtiin ilmentävän valtaa itsenäisesti, aikuisen tukemana, sekä yhteistoiminnallisesti. Jatkossa lasten valtaa tutkittaessa olisi hyvä tarkastella vallan ilmenemien vaikutusta pidemmällä aikavälillä lasten välisten valtasuhteiden, kuten sortavan tai suojaavan vallan (esim. Gjerstad 2015) muodostumiseen. Valtasuhteita on aikaisemmin tutkittu

aikuisen ja lapsen välisinä suhteina (esim. Sevón 2015), mutta lasten keskinäisissä valtasuhteissa voidaan nähdä vielä tutkimuksellinen aukko.

Vaikka aikuisten näkökulmaa on jo lasten kontekstiin sijoittuvassa valtatutkimuksessa selvitetty, antaa tämä tutkimus lisävihjeitä siitä millaisiin uusiin aselmiin aikuisia voisi ja kannattaisi asettaa suhteessa lasten vallan ilmenemiin: aikuisen rooli näkyi paitsi tilanteiden fasilitaattorina, myös aktiivisena tilanteiden tulkkina ja tukea antavana toimijana. Tällä hetkellä on tietoa alle kolmivuotiaiden lasten ja aikuisten emotionaalisesta ja leikkillisestä asemoitumisesta jae-tussa leikkitalanteessa (Pursi, Lipponen & Sajaniemi 2018), jossa aikuisen valta kuitenkin hallitsee ja rajaa lasten toiminnallisia valtaa ilmentäviä mahdollisuuksia. Tätä voisi syventää esimerkiksi yhteisvallan käsitettä katsoen, jossa aikuiset ja lapset jakavat valtaansa toisille toimijoille.

Mahdollinen varhaiskasvatukselle hedelmällinen jatkotutkimussuuntaus olisi se, millaisilla keinoilla aikuiset tukevat tai voisivat tukea lasten identiteettien rakentamista valtateoreettisiin käsitteisiin, kuten keinoihin, muotoihin, tai valtasuhteisiin huomiota kiinnittäen ja niitä lasten kanssa harjoitellen. Tämä laajentaisi Paynen (2020) opettajille luomaa ohjeistusta valtaan ja sen jakautumiseen tietoisien huomion kiinnittämiseksi osana kasvatuksen toteuttamista, myös varhaiskasvatuskontekstiin.

Aikaisempi viisivuotiaisiin kohdennettu tutkimus (Lipponen ym. 2018) on todennut lasten välisten erojen keskittymiskyvyissä, motivaatio-, tai taitotasossa voivan asettaa lapset epätasa-arvoisiin asemiin, joka puolestaan vaikutti lasten väliseen vuorovaikutukseen muun muassa konfliktien ja hauskanpidon määrään vaikuttaen (Lipponen ym. 2018). Tämän tutkimuksen aineistossa esiintyvien lasten kehitystasoja ei voida analysoida vain havainnointiaineistosta, mutta silti siitä voitiin havaita kielellisten taitoerojen esiintymistä viestinnän keinojen käytöstä. Jatkossa lasten kehitystasojen vertaaminen vuorovaikutuksen mahdollisiin eroihin voisi avata uusia analyysipolkuja selittämään lasten käyttämien viestikeinojen valintaa vallan ilmenemiä ilmaistessa, sekä niiden aikaansaamia vastareaktioita.

Lasten on havaittu myös löytävän rakentavia ratkaisuja yhteispelaamisen onnistumisen turvaamiseksi, kuten yhteisten sääntöjen luomisen avulla, ennakkoiden yleisimpiä ristiriitoja (Lipponen ym. 2018, 295). Tässä tutkimuksessa lasten suoraa sääntöihin viittaamista esiintyi vain kerran omasta soittovuorosta muistuttamisen muodossa, lapsen kohdistuen tämän viestin aikuiselle. Alle kolmivuotiaita ajatellen olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin, nojaavatko lapset ryhmässä sovittuihin tai kotoa tuttuihin toimintatapoihin ja sääntöihin valtaa ilmentävissä tilanteissa – erityisesti vertaisvuorovaikutuksessa.

Tämä tutkimus paljasti lasten näkökulman ja lasten toiminnan potentiaalin valtatutkimuksen tuleville tutkimuksille. Osa tästä potentiaalista on osoitettava ilmiön rohkealle tarkastelulle lapsille itselleen luontaisten ja mieleisten viestinnän keinojen kunnioittamiselle: jos katsomme valtaa aikuisille mielekkäitä verbalisien viestinnän keinoja laajemmasta näkökulmasta, voidaan tavoittaa lasten toimijuuden ja vallankäytön todellista laajuutta sekä merkitystä, osana lasten kasvatusta, opetusta ja itse lapsuutta.



## LÄHTEET

- Allen, A. 1998. Rethinking power. *Hypatia* 13(1), 21–40.
- Allen, A. 2002. Power, subjectivity, and agency: Between Arendt and Foucault, *International Journal of Philosophical Studies* 10 (2), 131-149.  
DOI: 10.1080/09672550210121432
- Argyle, M. 1972. Non-verbal communication in human social interaction. Teoksessa R. A., Hinde (toim.). *Non-verbal communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 243-270.
- Arvola, O., Reunamo, J. & Kyttälä, M. 2020. Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta. Kasvattajat lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 22 (1), 44–60.
- Blank, J. & Jasinski Schneider J. 2011. ‘Use Your Words:’ reconsidering the language of conflict in the early years. *Contemporary Issues in Early Childhood* 12 (3), 198–211.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Suom. M. Sabour & M. A. Salo. Joensuu: Joensuu University Press.
- Burbules, N., C. 1986. A Theory of Power in Education. *Educational Theory* 36 (2), 95–114.
- Eckermann, T. & Heinzl, F. 2016. Children as social actors and addressees? – Reflections on the constitution of actors and (student) subjects in elementary school peer cultures. Teoksessa F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (toim.) *Reconceptualising agency and childhood - New perspectives in childhood studies*. New York: Routledge, 256–270.
- Flemming, L. & Sintonen, S. 2020. Häpeä osana suomalaista kasvatuskulttuuria. *Välähdyksiä 1950-luvulta 2020-luvulle. Journal of Early Childhood Education Research* 9 (2), 314-328.
- Gjerstad, E. 2009. *Valta kotikasvatuksessa*. Väitöskirja, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 225, Helsingin yliopisto.

- Gjerstad, E. 2015. Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Grosse, G., Scott-Phillips, T. & Tomasello, M. 2013. Three-year-olds hide their communicative intentions in appropriate contexts. *Developmental Psychology* 49 (11), 2095–2101.
- Gräfenhain, M., Carpenter, M. & Tomasello, M. 2013. Three-year-olds' understanding of the consequences of joint commitments. *PLoS ONE* 8(9), e73039.
- Guerrero, L., Hecht, M. & DeVito J. 2008. Perspectives on defining and understanding nonverbal communication. Teoksessa L. Guerrero, & M. Hetch (toim) *The nonverbal communication reader: classic and contemporary readings*. 3. painos. Illinois: Waveland Press, Inc., 3–20.
- Guerrero L., K., Andersen, P., A. & Afifi, W., A. 2014. Close encounters: communication in relationships. 4. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Harrigan, K., Hacquard, V. & Lidz, J. 2018. Three-year-olds' understanding of desire reports is robust to conflict. *Frontiers in Psychology* 9 (119), 1–13.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Virlander, M. 2016. Sense of agency and everyday life: Children's perspective. *Learning, Culture and Social Interaction* 10, 50–59.
- Kataja, E. Partio, L, Ranta, R, Setälä, A & Tarkka, K. 2018. Osallisuutta, osallistumista vai osallistamista? Käsiteviidakosta kohti selkeyttä. Teoksessa M. Rautiainen (toim.) *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 44–54.
- Knoblauch, H. 2005. Focused ethnography. *Forum: Qualitative social research* 6 (3), Art. 44.
- Kramer, M., W. & Adams T., E. 2018. Ethnography. Teoksessa M., Allen (toim.). *The SAGE encyclopedia of communication research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 458–461.
- Kuczynski, L. (2003). Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations. Teoksessa L.

Kuczynski (toim.) Handbook of dynamics in parent-child relations.

Thousand Oaks, CA: SAGE, 3–46. Luettu 20.04.2021.

[https://www.academia.edu/2545682/Kuczynski\\_2003\\_Beyond\\_Bidirectionality\\_bilateral\\_conceptual\\_frameworks\\_for\\_understanding\\_dynamics\\_in\\_parent\\_child\\_relations](https://www.academia.edu/2545682/Kuczynski_2003_Beyond_Bidirectionality_bilateral_conceptual_frameworks_for_understanding_dynamics_in_parent_child_relations)

- Kyngäs, H., Kääriäinen, M. & Elo, S. 2020. The Trustworthiness of Content Analysis. Teoksessa H. Kyngäs, M. Kääriäinen & S. Elo (toim.) The Application of Content Analysis in Nursing Science. Cham: Springer imprint.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K., Laine & M., Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen Kasvaustieteellinen Seura. Turku: Painosalama Oy, 13–38.
- Laine, K. 2004. Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa S., Aho & K., Laine (toim.) Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 69–102.
- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lipponen, S., Koivula, M., Huttunen, K., Turja, L. & Laakso, M-L. 2018. Children’s peer interaction while playing the digital Emotion Detectives game. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7 (2), 282–309.
- Løkken, I., M., Broekhuizen, M., L., Barnes, J., Moser, T. & Bjørnstad, E. 2018. Interaction quality and children’s social-emotional competence in Norwegian ECEC. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7 (2), 338–361.
- Löschke, J. 2015. Authority in relationships. *International Journal of Philosophical Studies*, 23 (2), 187-204. DOI: 10.1080/09672559.2015.1020830
- Manan, S., A. 2018. Silencing children’s power of self-expression. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 18, 1-25. DOI: 10.17239/L1ESLL-2018.18.01.14

- Matthews, A. & Rix, J. 2013. Early intervention: parental involvement, child agency and participation in creative play. *Early Years, An International Research Journal* 33 (3), 239-251.
- Miller, G., R. 2002. On Being Persuaded. Teoksessa J. P. Dillard & M. Pfau (toim.) *The Persuasion handbook: Developments in theory and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 3-16.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V, Savolainen, H. & Laakso M-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa, Tilannekartoitus. Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Raportit ja selvitykset 2017 (17): Grano Oy.
- Ogelman, H., G. & Seven, S. 2012. The effect social information processing in six-year-old children has on their social competence and peer relationships. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1623-1643. DOI: 10.1080/03004430.2011.636810
- Oswell, D. 2016. Re-aligning children's agency and re-socialising children in Childhood Studies. Teoksessa F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (toim.) *Reconceptualising agency and childhood - New perspectives in childhood studies*. Routledge: New York, 19-33.
- Pang, D., Frydenberg, E., Liang, R., Deans, J. & Su, L. 2018. Improving Coping Skills and Promoting Social and Emotional Competence in Pre-Schoolers: A Pilot Study on COPE-R Program. *Journal of Early Childhood Education Research* 7 (2), 362-391.
- Parr, M. 2010. Solving ethical dilemmas with children: Empowering classroom research. *McGill Journal of Education* 45 (3), 451-462.
- Payler, J., Georgeson, J. & Wong, S. 2016. Young children shaping interprofessional practice in early years settings: Towards a conceptual framework for understanding experiences and participation. *Learning, Culture and Social Interaction* 8, 12-24.
- Payne, M. 2020. Empowerment, anti-oppressive practice and power. Teoksessa M. Payne *How to Use Social Work Theory in Practice : An Essential*

Guide. ProQuest Ebook Central, 157–167.

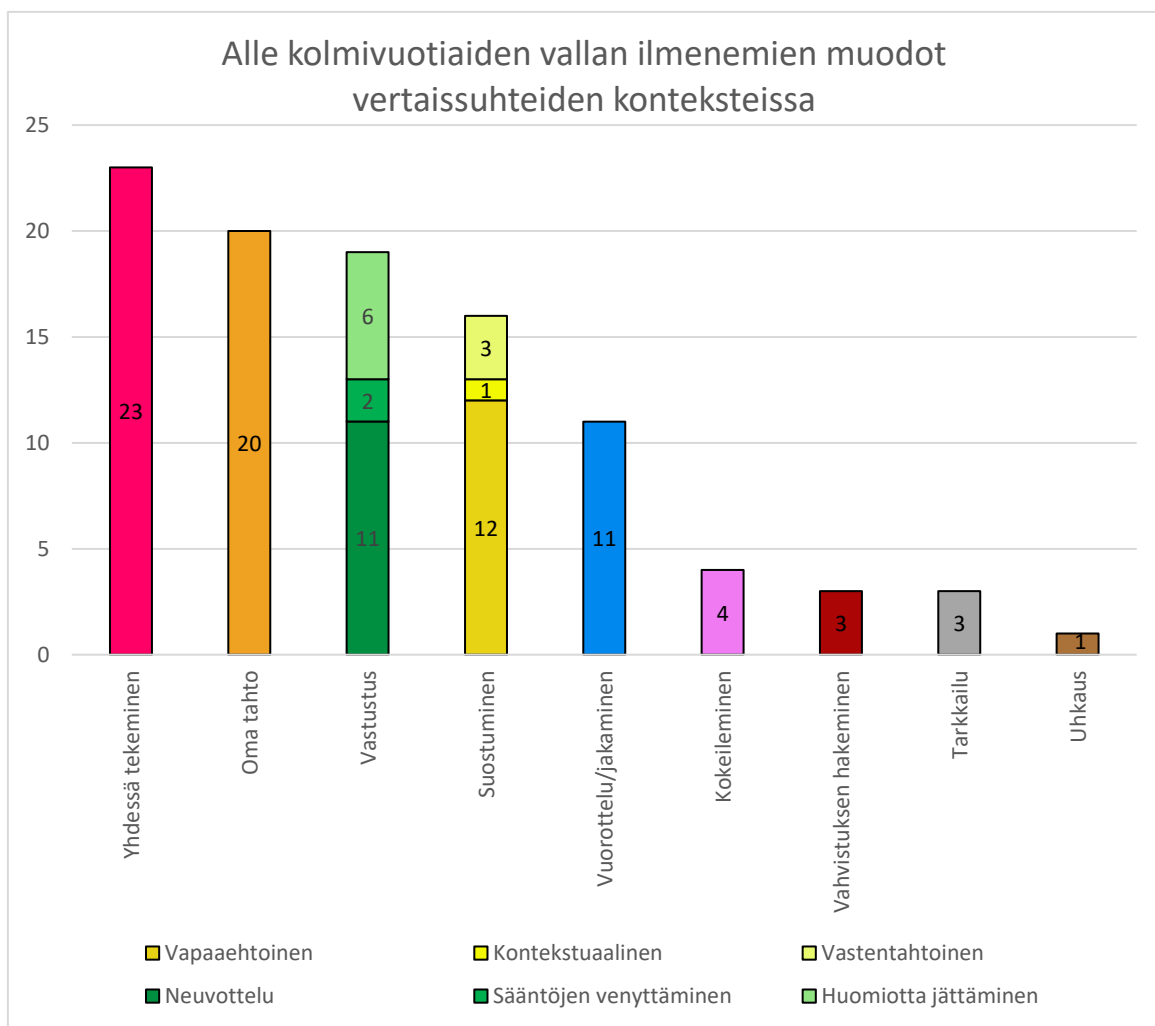
<https://ebookcentral.proquest.com>

- Piaget, J. 1971. The theory of stages in cognitive development. In D. R. Green, M. P. Ford, & G. B. Flamer, *Measurement and Piaget*. McGraw-Hill.
- Pihlainen, K., Reunamo, J. & Kärnä, E. 2019. Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina – Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. *Journal of Early Childhood Education Research* 8 (1), 121–142.
- Pihlaja, P. 2019. Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. 2. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pursi, A., Lipponen, L. & Sajaniemi, N. K. 2018. Emotional and playful stance taking in joint play between adults and very young children. *Learning, Culture and Social Interaction* 18, 28–45.
- Runions, K. C. & Shaw, T. 2013. Teacher–child relationship, child withdrawal and aggression in the development of peer victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology* 34, 319–327.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa – Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sawyer, R., K. 2019. Dialogic status in design education: Authority and peer relations in studio class conversations. *Social Psychology Quarterly* 82 (4), 407–430. DOI: 10.1177/0190272519867100
- Sevón, E. 2015. Who’s got the power? Young children’s power and agency in the child–parent relationship. *International Journal of Child, Youth and Family Studies* 6 (4–1), 622–645.
- Skoglund, R., I. 2019. When “words do not work”: Intervening children’s conflicts in kinderkarten. *International Research in Early Childhood Education* 9 (1), 23–38.
- Sumsion, J. & Harrison, L. J. 2014. *Infant and toddler play*. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (toim.) *The SAGE handbook of play and learning in early childhood*. London: SAGE Publications, 306–318.

- Tew, J. 2002. *Social Theory, Power and Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 36–55.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. 2. painos. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Veijalainen, J., Reunamo, J. & Alijoki, A. 2017. Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research* 6 (1), 89-107.
- Veijalainen, J., Reunamo, J., Sajaniemi, N. & Suhonen, E. 2019. Children's self-regulation and coping strategies in a frustrated context in early education. *South African Journal of Childhood Education* 9 (2), 1–8.
- Vuorisalo, M. 2013. *Lasten kentät ja pääomat: osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5205-1>.
- Vygotsky, L., S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Lontoo: Harvard University Press.
- Wadham, B., Owens, L. & Skryzpiec, G. 2014. Taking relationships to school: power, authority and identity work in young people's dispositions to schooling. *Power and Education* 6 (2), 130–144.
- Wall, S. 2015. Focused ethnography: A methodological adaptation for social research in emerging contexts. *Forum: Qualitative Social Research* 16 (1), Art. 1.
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaiean, A., Murray, E. & Harrison, L. J. 2016. The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology* 59, 1–11.

- Wang, Y., Kajamies, A., Hurme, T-R., Kinos, J. & Palonen, T. 2018. Now it's your turn. Preschool children's social and emotional interaction in small groups. *Journal of Early Childhood Education Research* 7 (2), 255-281.
- Weber, M. 1964. *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.
- Weissberg, R., P., Durlak, J., P., Domitrovich, C., E. & Gullotta, T., P. 2015. Social and emotional learning – Past, present, and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.). *Handbook of social and emotional learning : research and practice*. New York: The Guilford Press, 3-19.
- Wohlwend, K., E. 2007. Friendship meeting or blocking circle? Identities in the laminated spaces of a playground conflict. *Contemporary Issues in Early Childhood* 8 (1), 73–88.
- Zhang, F., Jiang, Y., Lei, X. & Huang, S. 2019. Teacher power and children's loneliness: Moderating effects of teacher-child relationships and peer relationships. *Psychology in the Schools*, 56, 1455–1471.  
DOI: 10.1002/pits.22295

## LIITTEET



KUVIO 3: Alle kolmivuotiaiden vallan ilmenemien muodot vertaissuhteiden konteksteissa.