

**”Helmikin osaa istua nätisti” -
Vallan dynamiikka aikuisten ja pienten lasten välisissä
suhteissa varhaiskasvatuksessa**

Emma Koitto

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Koitto, Emma. 2021. "Helmikin osaa istua nätisti" – Vallan dynamiikka aikuisten ja pienten lasten välisissä suhteissa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 84 sivua.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää vallan ilmenemistä alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatusryhmissä sekä eritellä pienten lasten mahdollisuuksia toimijuuteen ja osallisuuteen varhaiskasvatuksen arjessa. Samalla tarkastelun kohteeksi nousivat aikuisten ja lasten välisessä valtasuhteessa lapsille ja aikuisille muodostuvat asemat. Tutkielmassa valta ymmärretään relationaaliseksi ilmiöksi, jossa sukupolvijärjestyksestä ja varhaiskasvatuksen institutionaalisen ja ammatillisen roolin tuottamasta aikuisen valta-asemasta huolimatta lapset osallistuvat aktiivisesti vallasta käytäviin neuvotteluihin.

Tutkielma toteutettiin osana Konfliktit ja vallankäyttö lasten ja nuorten lähisuhteissa -tutkimushanketta. Tutkimusaineisto koostui yhteensä 204 neuvotteluepisodista, jotka kerättiin fokusoidun etnografian menetelmiä hyödyntäen kahdesta eri päiväkodista. Aineistonkeruu toteutettiin alle 3-vuotiaiden lasten lapsiryhmissä aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta havainnoiden. Aineiston temaattisen lukemisen ja tyypittelyn avulla tunnistettiin viisi neuvottelutiilantyyppiä, joissa erot aikuisen toiminnan päämäärissä muodostivat aikuisen ja lapsen asemat erilaisiksi.

Tutkielma osoitti aikuisen toiminnan vaikuttavan merkittävästi lapsen asemaan ja toiminnan mahdollisuuksiin varhaiskasvatuksen arjessa. Aikuisen ohjaava ote loi lapselle parhaimmat mahdollisuudet vaikuttaa omaan toimintaansa. Aikuisen hierarkkisen valta-aseman korostuessa lapsen vastustus aikuisen toimintaa kohtaan näytti lisääntyvän ja lapsen toimijuuden ja osallisuuden mahdollisuudet pienenevän. Lapsen empaattinen kohtaaminen ja aloitteiden huomiointi edistivät osallisuuden toteutumista.

Asiasanat: valta, varhaiskasvatus, pienet lapset, toimijuus, osallisuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
1.1	Vallan määritelmä.....	6
1.2	Varhaiskasvatus ja koulutusinstituutiot vallan rakentumisen kenttinä	10
1.3	Aikuisten valta lapsen toimijuuden ja osallisuuden rakentumisessa ...	13
1.4	Pienten lasten valta toimijuuden ja osallisuuden näkökulmasta.....	18
1.5	Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	21
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
2.1	Tutkimuksen etnografiset lähtökohdat	23
2.2	Tutkimukseen osallistujat.....	27
2.3	Etnografisen havainnointiaineiston keruu.....	27
2.4	Aineiston analyysi	33
2.5	Eettiset ratkaisut.....	37
3	VALLAN DYNAMIIKKA VARHAISKASVATUKSEN ARJEN NEUVOTTELUTILANTEISSA	42
3.1	Aikuinen ohjaajana ja lapsi aloitteentekijänä neuvottelussa	43
3.2	Aikuinen resurssien haltijana ja lapsi aikuisen valitseman toiminnan toteuttajana neuvottelussa	46
3.3	Aikuinen tuomarina ja lapsi myöntyjänä neuvottelussa	50
3.4	Aikuinen hyvinvoinnin suojelijana ja lapsi suojelun kohteena neuvottelussa	53
3.5	Aikuinen autoritaarisena päätöksentekijänä ja lapsi mukautujana neuvottelussa	55
4	POHDINTA	59
4.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	59

4.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	66
LÄHTEET	70
LIITTEET	83

1 JOHDANTO

”Power provokes – still today”, kuten Ricken (2006, 541) on valtaa käsittelevässä artikkelissaan maininnut. Arkikäsitteet vallasta ja sanan merkityksestä liittyvät edelleen usein kielteisiin mielikuviin dominoivasta ja alistavasta hallitsemisesta sekä vallasta ”pahana asiana”, mikä näkyy Rickenin (2006) sanojen mukaisesti vallasta käytävissä keskustelussa – tai keskustelutta jättämisessä. Kasvatuksessa ja opetuksessa valta on kuitenkin vuorovaikutusilmiönä aina läsnä, jonka vuoksi vallan tarkastelu on ensiarvoisen tärkeää niiden kontekstissa.

Lasten kasvatusta puhututtaa yhteiskunnassa paljon: Sihvosen (2016, 73) mukaan esimerkiksi vanhemmuuteen liittyvät kirjoitukset lehdissä ovat viisinkertaistuneet 2000-luvun aikana. Viime aikoina keskustelua ovat herättäneet kasvatuksessa erityisesti kysymykset siitä, onko lapselle aiheellista asettaa rajoja ja missä määrin, millaista hyvä kasvatusta on sekä millä tavalla auktoriteetti nykyään kasvatuksessa näyttäytyy – vai onko sitä? Eriävät kasvatuskäsitykset jakautuvat pääasiassa pohjoismaiseen kasvatustyyliin, jossa luotetaan lasten toimintakykyyn, sekä tästä poikkeavaan kansainvälisempään ideologiaan, jossa korostuvat tarve lapsen jatkuvalle ohjaukselle ja lapsuuden hallinnalle (Satka, Alanen, Harrikari & Pekkarinen 2011, 13–14). Suomessa kasvatuskysymykset painottuvat erityisesti käsitteisiin vastuu, kumppanuus, suojeleminen, turvallisuus, puuttuminen ja valvonta (Harrikari 2008).

Myös kodin ulkopuolisessa varhaiskasvatuksessa käydään kasvatukseen liittyvää pohdintaa: uuden tutkimustiedon ja opetussuunnitelman myötä vaatimus lasten toimijuuden ja osallisuuden toteutumisesta on luonut erityisesti pienten lasten kohdalla kasvatuksellisen haasteen tasapainoilla lasten suojelemisen, osallisuuden toteutumisen sekä toisaalta aikuisten ja koulutusinstituutioiden tavoitteiden toteutumisen välillä (Emilson 2007, 35; Peltoperä, Vehkakoski, Turja & Laakso 2020; Turja 2011, 24–25; Turja & Vuorisalo 2017, 37–38; Uhlenberg 2016). Aikuisten toteuttama varhaiskasvatusta suuntaa jo pienten lasten elämää

merkittävästi, jolloin lapsi-aikuinen suhteissa toteutuva valta on syytä ottaa tarkastelun kohteeksi: miten valta aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa ilmenee ja tarvitaanko sitä?

Perheissä pienten lasten mahdollisuudet osallisuuteen näyttävät suurempina kuin formaalissa hoidossa ja opetuksessa (Alderson 2010, 89; Mayall 2002). Kodissa tapahtuvan kasvatuksen rinnalla varhaiskasvatus on kuitenkin merkittävä lasten kasvuympäristö. Terveys- ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoraportin (2020) mukaan vuonna 2019 varhaiskasvatukseen osallistui 77 prosenttia väestön 1–6-vuotiaista lapsista. Viimeisen vuosikymmenen aikana myös yhä useampi alle 3-vuotias lapsi on kodin ulkopuolisessa hoidossa (Uhlenberg 2016, 240). Lapset viettävät suuren osan arjestaan varhaiskasvatuksessa, jolloin kysymykset vallan jakautumisesta ja osallisuuden ja toimijuuden toteutumisesta tässä kontekstissa korostuvat, olipa kyseessä sitten alle 3-vuotias tai vanhempi lapsi. Näkemyksiä koulutusinstituutioista olisikin tarpeellista avartaa, sillä koulutusjärjestelmällä ja koulutuksessa vallitsevalla ideologialla on merkittävä rooli lap-suuden sekä lasten ja aikuisten suhteiden muokkaajana (Mayall 2015). Tällöin oleelliseksi tarkastelun kohteeksi nousevat lasten ja aikuisten väliset paikalliset käytännöt (ks. Satka ym. 2011, 17).

Varhaiskasvatukseen kiinnittyvissä tutkimuksissa vallan tarkastelu on kuitenkin vielä vähäistä eikä tutkimuksia vallankäytöstä varhaiskasvatuksen kontekstissa juuri ole, etenkin pienten lasten kohdalla. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on vastata tähän tarpeeseen selvittämällä valtdynamiikkaa varhaiskasvatuksen aikuisten ja pienten lasten välillä analysoimalla pienten lasten mahdollisuuksia toimijuuteen ja osallisuuteen varhaiskasvatuksen arjessa.

1.1 Vallan määritelmä

Valta (*power*) kiinnittyy usein kielteisenä pidettyihin ilmauksiin, kuten alistamiseen, pakottamiseen ja hallitsemiseen. Valtaan liittyy kuitenkin edellistä laajempia ulottuvuuksia ja sitä voidaan tarkastella useiden näkökulmien kautta. (Allen 2008.) Olennaista on, nähdäänkö valta esimerkiksi suhteena, järjestelmänä vai

kykynä, tai toisaalta ylivaltaana, voimaannuttavana valtana vai yhteistyöhön perustuvana valtana. Merkittävää on myös, korostetaanko vallasta puhuttaessa erityisesti sen sortavia vai mahdollistavia elementtejä. (Gjerstad 2009, 23–24.)

Kaikkea valtatutkimusta määrittää kuitenkin kahtiajako yksilöä ja yhteisöä korostavan näkökulman välillä (Ruostetsaari 1992, 29, 35). Metodologisen individualismin mukaan yhteiskunnalliset selitykset ovat aina erotettavissa yksilöiden yksittäisiksi teoiksi ja niiden joukoiksi, kun taas metodologisen holismin kannattajat mieltävät yhteiskunnan kulttuuristen ja institutionaalisten rakenteiden muokkaavan toimijoita (Heiskala 2004, 13–14). Valtateoriat jakautuvatkin pääosin toimijälähtöisiin ja kollektiivisiin teorioihin vallasta (Gjerstad 2009, 25). Määrittelytavasta riippumatta valta on kuitenkin yhteydessä vuorovaikutukseen ja aina läsnä tavalla tai toisella, kun kyse on ihmisten välisistä suhteista (Castells 2009, 28; Guerrero, Andersen & Afifi 2014, 297–298; Wong 2015, 252).

Eräs tunnetuimmista valtakäsityksistä on Max Weberin näkemys vallasta, joka edustaa individualistista näkökulmaa (Gjerstad 2009, 25; Heiskala 2004, 14). Weberin (1968, 15) mukaan sosiaalisella toimijalla on valtaa silloin, kun toimija on vuorovaikutuksessa sellaisessa asemassa, että hän saa vastustuksesta huolimatta aikeensa läpi. Valta nähdään siis toimijan mahdollisuutena vaikuttaa sosiaalisesti merkittävästi toiseen toimijaan tämän vastarinnasta huolimatta, jolloin A:lla on valtaa B:n yli (Castells 2009, 28; Heiskala 2001, 242–243; Scott 2001, 3). Allen (1998, 33–34) on nimennyt tämän kaltaisen vallan näkökulman ylivallassa (*power over*), joka ilmenee toimijan tai toimijoiden kykynä rajoittaa toisen toimijan tai toimijoiden mahdollisuuksia toimia ja tehdä valintoja merkityksellisellä tavalla.

Yksilöä korostavan valtanäkemyksen lisäksi ihmisten välistä valtaa on tarkasteltava myös vallan rakenteellisista näkökulmista, sillä yksilö toimii aina suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan (Friedkin 1993, 861; Suoranta 2005, 126). Ehkä tunnetuimman rakenteellista valtakäsitystä edustavan valtateoreetikko Michel Foucault'n (1991, 27) mukaan vuorovaikutussuhteissa toimijat ovat samalla valtasuhteessa keskenään, jolloin valta siirtyy heidän välillään muovaten toimijoiden tarkoituksia ja identiteettejä. Heiskala (2001, 245–246) tiivistää artikkelissaan

Foucault'n rakenteellisen valtanäkemyksen käsittävän vallan resurssin sijaan valtasuhteiden verkkona, jolloin valta ei ilmene vuorovaikutussuhteissa yksipuolisena, vaan kaikilla toimijoilla on valtaa suhteessa toisiinsa. Foucault (1982, 786–787) näkee vallan yhteiskunnallisena, strategisena ilmiönä, joka on olennainen osa kaikkea sosiaalista kanssakäymistä. Vallan käytössä ei kuitenkaan ole kyse ainoastaan ihmisten välisistä suhteista, vaan siitä, kuinka tietyt toiminnat vaikuttavat ja muokkaavat toisia. Valtaa on siis ainoastaan silloin, kun se pannaan toimeen, jolloin vallankäytön tarkastelun lisäksi myös kontekstia vallan ilmenemisen ympärillä olisi syytä tarkastella (Foucault 1982, 788; Korpi 1985, 32).

Yhteiskuntateoreettisesti vallan tarkastelu voi siis olla lähtöisin enemmän toiminnan tai rakenteen näkökulmasta, mutta laaja-alaisen ymmärryksen saavuttamiseksi tulisi molemmat näkökulmat huomioida (Heiskala 2004, 15). Tunnetun sosiologi Anthony Giddensin (1984, 14–15, 146) mukaan valta on sekä vuorovaikutusprosessien institutionaalinen piirre että strategisen käyttäytymisen keino, joka näyttäytyy toimijuuden kautta kykynä ja mahdollisuutena tehdä ja saada aikaan muutosta ympäröivän maailman toiminnassa. Yksilön toimintaa ja yhteiskunnan rakenteita tulisikin painottaa yhteiskuntateorioissa yhtä paljon, sillä toimintaan ja rakenteisiin liittyvät käsitteet edellyttävät toisiaan (Giddens 1984, 93; Suoranta 2005, 126). Käsitteellä *power to* Giddens viittaa valtasuhteessa olevan yksilön mahdollisuuteen toimia toisin eli mahdollisuuteen puuttua meneillään olevaan toimintaan (Giddens 1984, 15; myös Loyal 2003, 67). Allen (1998, 34) puolestaan on määritellyt saman käsitteen toimijan mahdollisuutena saavuttaa päämäärä tai saattaa jokin toiminta päätökseen sekä toimijan kykynä toimia toisen vallan käytöstä huolimatta tai vastauksena sille. Castellsin (2009, 31) mukaan yksilön valta toimia näyttäytyy aina vastustuksena jollekin. Tämä vallan ulottuvuus voidaan liittää toimijuuden käsitteeseen, kun sillä viitataan muun muassa yksilön mahdollisuuteen vastustaa, ehdottaa muita vaihtoehtoja tai osallistua valtaneuvotteluihin toiminnan muuttamiseksi (Sevón 2015). Loyal (2003, 67) on kuitenkin huomauttanut, että yksilön valta puuttua toimintaan riittää harvoin muutoksen syntymiseen, sillä muutos vaatii tyypillisesti useiden toimijoiden yhteistoimintaa.

Valtaa relationaalisesti tarkasteltaessa voidaan edellä mainittujen vallan ulottuvuuksien lisäksi erottaa vielä kolmas vallan muoto. Käsitteiden *power over* ja *power to* rinnalle Allen (1998, 35) on määritellyt käsitteen *power with*, joka perustuu ajatukseen yhteisestä tekemisestä ja sen kautta voimaantumisesta. Tällä tavoin ymmärrettynä valta nähdään kollektiivisena kykynä, joka perustuu toimijoiden välisissä suhteissa vallitsevalle vastavuoroisuudelle ja vastaanottavuudelle. *Power with* viittaa ihmisten kykyyn toimia yhdessä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi ja se voidaan liittää kuuluvaksi osallisuuden ja kuulumisen käsitteisiin. (Allen 1998, 35; Castells 2009, 31, 57; Gjerstad 2009, 40; Sevón 2015, 625.) Gjerstad (2009, 41) on huomauttanut yhteistoimintaan perustuvan vallan olevan esimerkiksi perheissä yleisin vallan muoto, joka kuitenkin usein muuntuu ristiriitojen myötä *power over*- tai *power to*-muodoiksi vanhempien hyväksi.

Tässä tutkielmassa valta ymmärretään relationaaliseksi, vuorovaikutussuhteissa ja -tilanteissa rakentuvaksi ilmiöksi (ks. esim. Nuutinen 1994), joka on vahvasti yhteydessä toimijuuden toteutumiseen. Toimijuudella viitataan kykyyn toimia ja vaikuttaa erilaisissa sosiaalisissa prosesseissa sekä mahdollisuuteen vaikuttaa ympäristön rakenteisiin (Leonard 2015; Seidman 2016). Kyky tai valta toimia ("power to act") voidaan nähdä ihmisten universaalina ominaisuutena (Wrong 2017, 21). Myös tässä tutkimuksessa toimijuus ymmärretään yksilön mahdollisuudeksi vaikuttaa joko ympäröivään toimintaan tai hänen omaan toimintaansa suhteessa ympäristöön. Vallan näkökulmasta toimijuus nähdään erityisesti valtana toimia itsenäisesti ja toteuttaa itseään. Toimijalähtöinen näkemys vallasta korostaa valtaa ja vallankäyttöä suhteessa toimijoihin sekä heidän tavoitteisiinsa ja tarkoituksiinsa, jolloin valta on neuvottelujen kautta kontekstisidonnaista ja muutoksille altista (Gallagher 2008; Gjerstad 2009, 25; Guerrero ym. 2014, 297–299). Tässä tutkimuksessa käsitys vallan luonteesta nojaa yllä mainitun lisäksi näkemykseen siitä, että vallan luonteeseen kytkeytyy kielteisten puolien lisäksi myös tuottavia, suojelevia ja myönteisiä puolia (ks. Allen 1998; Gjerstad 2009, 24).

1.2 Varhaiskasvatus ja koulutusinstituutiot vallan rakentumisen kenttinä

Suomessa lapsuus eletään paljolti erilaisissa institutionaalisissa tiloissa, jotka rakentavat lapsuuden, sen ehdot ja mahdollisuudet tietynlaisiksi (Alasuutari 2009, 55; Kallio 2010, 217). Instituutio voidaan mieltää vakiintuneeksi ja toistuvaksi sosiaaliseksi käytänteeksi tai toimintatavaksi, joka toteuttaa tiettyä yhteiskunnallista tehtävää (Alasuutari 2009, 56). Varhaiskasvatus on yksi, tänä päivänä vahvasti koulun veroinen instituutio, jonka toiminta on koulun tavoin säädeltyä muun muassa lainsäädännön sekä eritasoisten opetussuunnitelmien kautta (Kallio 2010, 217; Rutanen 2011, 202; ks. myös Opetushallitus 2018; Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Ympäristönä päiväkotia voidaan pitää lapsille rakennettuna paikkana (Raittila & Siippainen 2017, 283). Instituutiona varhaiskasvatus on kuitenkin fyysisen ympäristön lisäksi jatkuvasti neuvottelujen kautta muuttuva relationaalinen tila, joka sisältää kulttuurisia ja kasvatuksellisia arvoja ja ihanteita (Raittila & Siippainen 2017; Vuorisalo, Raittila & Rutanen 2018).

Instituutioissa ihmisillä on tyypillisesti erilaisia rooleja, joiden asemat eroavat lähtökohtaisesti toisistaan. Varhaiskasvatuksessa tällaisia toimijaryhmiä muodostavat esimerkiksi lapset ja aikuiset sekä eri ammattiryhmien edustajat. (Alasuutari 2009, 57.) Institutionaaliset rakenteet asettavat aikuiset tietynlaiseen asemaan suhteessa lapsiin, jossa aikuiset nähdään lasten opettajina ja kasvattajina – lasten tehtäväksi jää oppia mahdollisimman hyvin (Gerlander & Kostiainen 2005, 68; Vuorisalo 2013, 64). Koulutusjärjestelmässä lapsiin on suhtauduttu epäpätevinä, mistä kertovat myös lasten testaaminen, arvostelu, valvonta sekä aikuisten kontrolli opettavien asioiden suhteen (Mayall 2003, 19–20). Kulttuurillisesti ja historiallisesti rakentunut koulutusinstituutio onkin muodostanut aikuisen aseman paremmin tietäjäksi suhteessa lapsiin (Hakala 2007, 8).

Kasvatusinstituutiossa työskentelevillä aikuisilla virkasuhteeseen perustuvaan asemaan liittyy erilaisia velvollisuuksia, oikeuksia ja vastuita, esimerkiksi kasvatusvastuu (Lappalainen 2007a, 67). Osapuolten erilaisten roolien vuoksi opettajan ja oppijan välinen suhde on aina jo lähtökohdiltaan epäsymmetrinen ja jännitteinen valtasuhde (Gerlander & Kostiainen 2005, 71; Määttä & Uusiautti

2012, 26). Institutionaalinen asema itsessään tuottaa aikuisille määräysvaltaa ja virallisen auktoriteettiaseman, mikä asettaa aikuiset varhaiskasvatuksessa hierarkkiseen ja hallinnolliseen asemaan suhteessa lapsiin (Nuutinen 2008, 88; Reay 2006, 172; ks. myös Pennanen 2018). Ammatin tuottama valta näyttäytyy varhaiskasvatuksessa muun muassa aikuisten vastuuna varhaiskasvatuksen sisällöstä ja sen toteuttamisesta virallisten määräysten mukaan (Vuorisalo 2013, 96).

Opettajan tehtävään ajatellaan kuuluvan muun muassa oppimistilanteiden suunnittelun, organisoinnin ja ohjaamisen tehtäviä sekä oppimista edistävän ilmapiirin ja vuorovaikutuksen takaaminen (Gerlander & Kostianen 2005, 68, 71). Varhaiskasvatuksen näkökulmasta ammattihenkilöstön tehtävänä on toteuttaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten oppimisen ja hyvinvoinnin toteutumiseksi (Opetushallitus 2018, 22). Myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1989, §3, §12–13) mukaan lapsilla on oikeus suojeluun, hyvinvointiin ja osallisuuteen. Ammattihenkilöstön kasvatustavastuu velvoittaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä huolehtimaan lasten fyysisen turvallisuuden, oppimisen ja sosiaalisen, emotionaalisen ja kasvatuksellisen hyvinvoinnin toteutumisesta sekä takamaan lapsen mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin varhaiskasvatuksessa (Määttä & Uusiautti 2012, 23; Varhaiskasvatuslaki 540/2018, §3).

Lainsäädännön, kansainvälisen ja paikallisen politiikan sekä opetussuunnitelmien lisäksi varhaiskasvatus muotoutuu paikallisen kulttuurin, resurssien sekä työntekijöiden päämäärien ja ihanteiden mukaan, jolloin varhaislapsuuden julkisten instituutioiden toiminta määrittää lopulta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa (Karila 2013, 9; Rutanen 2011, 202). Ulkopuolisten tahojen ja aikuisten asenteiden lisäksi kulttuuria varhaiskasvatuksessa määrittävät muun muassa varhaiskasvatuksen aikuisten uskomukset ja käytännöt sekä media ja yhteiskunnallinen keskustelu (Vuorisalo 2013, 22). Näiden pohjalta jokaiseen päiväkotiin muodostuu omanlaisensa toimintakulttuuri, joka muotoutuu erityisesti varhaiskasvatuksen aikuisten toiminnasta: työn toteuttamiseen liittyvistä käytänteistä sekä työtä ohjaavasta pedagogiikasta. Toiminnan pohjalla puolestaan vaikutta-

vat oleellisesti aikuisten perusolettamukset liittyen kasvatustilafilosofiaan, arvopohjaan ja lapsikäsitteeseen. (Rasku-Puttonen 2006.) Lisäksi jokainen toimija tuo mukanaan varhaiskasvatukseen myös oman muun yhteisönsä, jossa elää ja on osallisena sekä siinä omaksutut piirteet, jotka osaltaan määrittävät sitä, millaiseksi varhaiskasvatus ja lapsiryhmät muodostuvat (Vuorisalo 2013, 22). Lapsiryhmään muodostunut toimintakulttuuri pitää sisällään erilaisia valtaa luovia rakenteita, kuten sääntöjä, käytänteitä ja mahdollisuuksia sekä saatavilla olevia materiaalisia resursseja ja niiden käyttötarkoituksia (Raittila & Siippainen 2018; Turja & Vuorisalo 2017, 48–49). Myös Michel Foucault (1980) on esittänyt tilan toimivan hallinnan ja kontrollin välineenä. Onkin huomattava, että varhaiskasvatusympäristössä tuotettaessa tuotetaan samalla tietoisesti ja tiedostamatta myös pienten lasten kasvatustyöhön liittyviä arvoja, ehtoja ja perusperiaatteita (Raittila 2013, 70–71; Raittila & Siippainen 2018, 283).

Yhteiskunta ja kulttuurit luovat siis instituutioihin erilaisia vallan sekä valtakäytön näkökulmasta oleellisia ulottuvuuksia (ks. myös Castells 2009, 32). Hallinnan (*governance*) käsitteen kautta kasvatustil- ja koulutusinstituutiot voidaan tulkita yhdeksi vallan harjoittamisen tavaksi, jonka avulla pyritään ohjailemaan yksilöiden käyttäytymistä ja toimintaa (Satka ym. 2011, 12, 18). Organisaatiossa, kuten päiväkodissa, vallitsee erilaisten rakenteiden lisäksi johtamis- ja toimintakäytänteitä, joilla pyritään organisoimaan yhteistoimintaa sovittujen tavoitteiden mukaiseksi toiminnaksi (Salminen 2008; Vartola 2009, 14). Yhteisten toimintaperiaatteiden lisäksi hallinta organisaatiossa koostuu kuitenkin muustakin: esimerkiksi Harden (2012) on tuonut koulumaailmaan kiinnittyvässä tutkimuksessaan ilmi opetuksessa vallitsevan käyttäytymis- ja toimintaperiaatteita, joita ohjaa ajatus asianmukaisella tavalla toimimisesta niin fyysisesti kuin emotionaalisesti. Piiloisia merkityksiä sisältävät normit, asenteet ja omaksutut tottumukset vaikuttavat usein itsestäänselvyksinä ihmisten toiminnassa ja kasvatustiloinstituutioissa muodostaen niin sanotun piilo-opetussuunnitelman. Piilo-opetussuunnitelmat puolestaan toistavat olemassa olevia valtarakenteita, sillä niiden tehtäväksi jää usein yksilön kasvattaminen kelvolliseksi ja hyvätapaiseksi yhteiskunnan jäse-

neksi yhteiskunnassa ja kasvattajalla itsellään hallitsevien, osin tiedostamattomien asenteiden mukaan. (Törmä 2003, 109.) Koulutusta voidaan pitää yhteiskunnallisen vallankäytön välineenä, jos yksilöitä kasvatetaan tietynlaiseen kulttuurisesti hyväksytyyn muottiin ilman kasvatustoiminnan kyseenalaistamista ja yhteistä dialogia opettajan ja oppilaan välillä (Vuorikoski 2003). Ympäristön relationaalisuuden luomien valtarakenteiden vuoksi varhaiskasvatuksen aikuisten olisi olennaista pohtia erilaisten velvoittavien asiakirjojen ja omien käsitysten merkitystä oman työn ja pedagogisen toimintaympäristön toteuttamiselle, jotka puolestaan välittävät kulttuurisia arvoja eteenpäin (Raittila & Siippainen 2018; Turja & Vuorisalo 2017, 39, 41).

1.3 Aikuisten valta lapsen toimijuuden ja osallisuuden rakentumisessa

Lapsuus ja aikuisuus muovautuvat vuorovaikutuksessa sukupolvien välisissä käytännöissä, joiden toistaminen synnyttää sosiaalisen rakenteen yhteiskuntaan (Alanen 2009, 161). Näiden käytänteiden kautta nyky-yhteiskuntaan on muodostunut sosiaalinen järjestelmä, josta Alanen (2009, 161) käyttää nimitystä sukupolvijärjestys (*generational order*). Lapset asettuvat järjestelmässä tietynlaiseen sosiaaliseen asemaan, joka määrittelee heidän mahdollisuutensa toimija ja osallistua sosiaaliseen elämään (Alanen 2009, 161). Lapsille mahdolliset osallistumisen tavat ovat syvään juurtuneet kulttuuriin käsityksiin siitä, mitä tarkoittaa olla lapsi, ja ovat näin osa sukupolvien välistä sosiaalista järjestystä (Kjørholt 2007, 30). Sukupolvien väliset prosessit rakentavat lasten arjen joko sallimalla ja kunnioittamalla tai hylkäämällä ja estämällä lasten osallistumisen sosiaaliseen elämään. Sosiaalisena ryhmänä lapset näyttäytyvät yhteiskunnassa alisteisia aikuisten ryhmälle. (Mayall 2015, 313–314.) Aikuisen ja lapsen suhteessa rakentuvaa valtaa tarkasteltaessa onkin huomattava, että roolit vallan käyttäjinä ovat hyvin erilaiset aikuisen yliotteen vuoksi (Sevón 2015, 639).

Varhaiskasvatuksen aikuisten valtaa arvioidessa sekä instituutio että sukupolvijärjestys tuottavat siis jo itsessään aikuiselle valtaa sisältävän aseman suhteessa lapseen. Auktoriteetti eli arvovalta toteutuu kasvattajan ja kasvatettavan

välisessä suhteessa niin, että kasvatettava omaksuu jatkuvasti kasvattajan tahdon omakseen uskoen tämän olevan kyvykkäämpi tietämään paremmin (Paulsen 1930, 76–77; Wrong 2017). Arvovallan lisäksi auktoriteetille voidaan antaa muitakin merkityksiä, kuten valta, vaikutusvalta, arvonanto tai esikuva. Ennen kaikkea auktoriteetti voidaan kuitenkin nähdä vaikuttamisena, joka saa erilaisen luonteen riippuen sen lähtökohdista. (Määttä & Uusiautti 2012, 25.) Esimerkiksi Wrongin (2017) mukaan auktoriteetti voi perustua muun muassa pakkoon, pakitsemiseen, legitimizeettiin, pätevyyteen tai persoonallisuuteen. Puolimatka (1997, 250) puolestaan mainitsee oikeutetun auktoriteetin käsitteen, jolloin auktoriteetti perustuu yhteiseen ymmärrykseen.

Opettajalla auktoriteettiasema muodostuu koulutuksen, lakien ja koulun omien linjausten lisäksi muun muassa persoonallisuuden piirteiden, käyttäytymisen, kyvykkyyden sekä opettajan ja oppilaan välillä vallitsevan vuorovaikutuksen kautta. Lainsäädännön ja ohjaavien asiakirjojen myötä annetun asemavallan lisäksi opettajalla voi siis olla oppilailta ansaittua henkilökohtaista valtaa, joka voidaan mieltää myös epäviralliseksi auktoriteetiksi (Eväsoja & Keskinen 2005, 28; Määttä & Uusiautti 2012, 28). Määttän ja Uusiautin (2012, 28–29) mukaan pedagoginen auktoriteetti voidaan jakaa joko opettajan ulkoiseen asemaan ja valtakäyttöön perustuvaksi tai arvostuksen ja asiantuntemuksen myötä syntyväksi auktoriteetiksi. Tällöin opettajan auktoriteetti ja toiminta näyttävät enemmän joko dominoivana ja uhmaisena vallanpitäjänä tai joustavana asiantuntija-auktoriteettina, joka vapauttaa joustamaan opetustilanteissa oppilaiden tarpeiden ja edellytysten mukaisesti (Määttä & Uusiautti 2012, 28–29).

Suomessa vallitseva nykyinen varhaiskasvatuskulttuuri ja ideologia korostavat lapsen autonomiaa, osallisuutta ja toimijuutta, jotka linkittyvät läheisesti myös valtaan aikuisten vaikuttaessa vahvasti niiden toteutumiseen (Sevón ym. 2021; Strandell 2012; Vuorisalo ym. 2018, 45). Toimijuudesta puhuttaessa viitataan yleisesti lasten sosiaaliseen toimintaan ja sen tuottamiin seurauksiin (Turja & Vuorisalo 2017, 36, 44). Toimijuuteen liittyvä osallisuus puolestaan näyttää sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön mahdollisuutena tehdä aloitteita, osallistua päätöksentekoon sekä vaikuttaa toimintaan, johon hän osallistuu (Kirby,

Lanyon, Cronin & Sinclair 2003, 5; Turja & Vuorisalo 2017, 36; Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala 2014, 212). Lasten kohdalla osallisuuden toteutuminen merkitsee lasten näkemistä sosiaalisina osallistujina ja kansalaisina, joilla on vapaus ilmaista itseään. Tällöin myös lasten keholliset ja emotionaaliset ilmaisumuodot tulisi ottaa vakavasti. (Bae 2009, 402; Kjørholt 2010, Åmotin & Ytterhusin 2013, 261 mukaan.)

Toimijuutta ja osallisuutta tarkasteltaessa aikuisen ja lapsen välisen valtasuhteen näkökulmasta, lapsen mahdollisuudet sekä itsenäiseen toimintaan että yhteistoimintaan ja kumppanuuteen aikuisten kanssa nousevat merkittävään rooliin (Turja 2011, 28). Valtasuhteeltaan epätasa-arvoisessa suhteessa vähemmän valtaa omaavalla on neuvotteluun käytössään vähäisemmät resurssit kuin enemmän valtaa omaavalla, jonka ei näin tarvitse neuvotella saavuttaakseen omia päämääriään. Enemmän valtaa omaavalla on käytössään myös enemmän resursseja sekä mahdollisuus hallita resurssien käyttöä. (Guerrero ym. 2014, 298, 308.) Lasten toimijuudesta puhuttaessa on kyse heidän yhteiskunnallisesta asemastaan, oikeuksistaan ja vaikutusmahdollisuuksistaan, jotka rakentuvat suhteessa aikuisiin (Alanen 2009; Lehtinen 2000, 11). Varhaiskasvatuksessa lasten osallisuuden on esimerkiksi todettu sopivan ainoastaan silloin, kun sen tulos miellyttää aikuisia (Konstantoni & Emejulu 2017; Moran-Ellis & Sünker 2018). Aikuisten tulisikin tietoisesti edistää sitä, että lapset tulevat kuulluiksi ja heidän mielipiteillään on toiminnan lopputulokseen vaikutusta (Lundy 2007).

Lasten osallisuuden toteutumista voidaan pitää yhtenä edellytyksenä sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisen varhaiskasvatustyön toteuttamiselle (Turja 2011, 26). YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989, §12–13) edellyttää kuulemaan lapsia ja heidän mielipiteitään, varhaiskasvatuslaki (540/2018, §20) puolestaan velvoittaa tämän koskemaan myös varhaiskasvatuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Lakien ja vallitsevan kasvatusideologian myötä valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostaa lasten kuulemista sekä osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden edistämistä (Salonen, Sevón & Laakso 2020, 2; Opetushallitus 2018, 14, 20, 30). Pedagogisten tavoitteiden ohella

lasten osallisuuden toteutumiseksi on siis olemassa myös vahva lainsäädännöllinen perusta, jolloin osallisuuden edistämistä ei voida pitää valinnaisena. Jotta lasten aloitteet ja mielipiteet voidaan ottaa vakavasti, on aikuisten valta-asema ja koulutusinstituutioissa vallitseva lapsikäsitteinen otettava tarkastelun kohteeksi. (Sevón ym. 2021, 135.)

Lasten vaikuttamisen mahdollisuuksien on havaittu vaihtelevan varhaiskasvatuksessa aikuisen asenteen sekä harjoitetun kontrollin määrän ja laadun mukaan (Emilson 2007; Emilson & Folkesson 2006; Emilson & Johansson 2013). Aikuisen vahva kontrolli voi vähentää lasten oma-aloitteisuutta ja mahdollisuutta tehdä valintoja, kun taas vähäisempi kontrolli usein lisää lasten mahdollisuuksia osallistua heidän omilla ehdoillaan (Emilson 2007; Emilson & Folkesson 2006). On kuitenkin havaittu, että aikuisen vahva kontrolli ei välttämättä automaattisesti rajoita lasten toimintamahdollisuuksia, vaan merkittävään rooliin nousevat ylläpidetyn kontrollin luonne ja opettajan halu helpottaa lasten osallistumista ohjatulla tuokiolla (Emilson 2007; Emilson & Johansson 2013). Aikuisen kontrollin kohdistuessa vahvasti ennalta suunniteltuun opetushetkeen, sen sisältöön ja siihen, kuinka se toteutetaan, lasten mahdollisuudet vaikuttaa toiminnan kulkuun ovat vähäiset. Toiminnan vahvan rajaamisen sijaan kontrolli voidaan kuitenkin säilyttää opetushetkessä myös leikkisyyden, kommunikatiivisuuden sekä lasten aloitteisiin reagoimisen kautta. Tällöin opettajan kiinnostus ja pyrkimys tavoittaa lapsen kokemusmaailma lisäävät lasten vaikuttamisen mahdollisuuksia. (Emilson 2007.) Myös Millei (2011) on tuonut esiin ohjaukseen perustuvien menettelytapojen mahdollistavan oppimisympäristön, jossa lasten tarpeet täyttyvät ja sovitut käyttäytymistavoitteet saavutetaan opettajan toimiessa yhteistyössä oppilaidensa kanssa.

Kasvatusvastuussa olevat aikuiset määrittävät siis lasten toimijuuden ja osallisuuden mahdollisuuksia ja vaikuttavat siihen, otetaanko lasten toimijuus huomioon esimerkiksi päätöksentekotilanteissa. Tällöin aikuisten asenteet lapsuutta ja lapsia kohtaan sekä näkemykset heistä pätevinä toimijoina nousevat merkittävään rooliin. (Alanen 2009; Bjerke 2011, 94; Leonard 2015, 36; Mayall

2015; Turja & Vuorisalo 2017.) Johanssonin (2003) mukaan eri kasvatusinstituutioissa toimivien aikuisten näkemykset lapsista voidaan jakaa kolmeen näkemykseen, joista ensimmäisen mukaan lapset ovat aikuisten kanssa vertaisia, toisen näkemyksen mukaan aikuiset ovat paremmin tietäjiä ja kolmannen mukaan lapset ja heidän aikomuksensa ovat irrationaalisina. Ensimmäistä näkemystä luonnehtii usein myös vuorovaikutteinen ilmapiiri, toisen näkemyksen mukaisesti aikuinen puolestaan toimii ”ylhäältä alaspäin”, jolloin ilmapiiri on luonteeltaan epävakaa. Jos taas lapset nähdään irrationaalisina ja heidän toimintansa tarkoituksettomana, lapsiryhmässä vallitseva ilmapiiri voidaan havaita kontrolloivaksi. (Johansson 2004.) Aikuisen suhtautumisen ja oppimista tukevan ilmapiirin nähdään vaikuttavan myös lasten osallisuuden toteutumisen mahdollisuuksiin jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa (Johansson 2004). Vuorovaikutuksessa, jossa lasten osallisuus ja vapaus ilmaista itseään mahdollistuvat, korostuu varhaiskasvatuksen aikuisten osalta lasten aloitteiden seuraaminen, emotionaalinen vastaanottavaisuus, leikillinen asenne sekä kyky tarkastella tilannetta lasten näkökulmasta (Bae 2009).

Jos opetus perustuu lasten mielenkiinnonkohteisiin, uteliaisuuteen sekä spontaaneihin tarpeisiin, korvaa se opetuksellisella vapaudellaan opettajan auktoriteettiä ja pakkoon kiinnittyvän opetuksen (Tirri & Puolimatka 2000, 157). Kasvatustyötä ei kuitenkaan voida nähdä tällöinkään täysin vallasta vapaana, jos valtaa tarkastellaan relationaalisesti, kuten tässä tutkielmassa: ihmisen on käytettävä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa valtaa saavuttaakseen päämääriään ja hallitakseen elämäänsä (Nuutinen 1994, 22–23). Aikuisten vuorovaikutuksessa toteutuvia vallan keinoja on havaittu olevan muun muassa suorat toimintakehotukset ja pyynnöt, neuvottelut ja lupaukset, epäsuorat vaatimukset, moraaliset vetoamukset, manipulointi, vetäytyminen ja passiivinen aggressio, kuten huomiotta jättäminen, erilaiset non-verbaalit viestinnän keinot sekä relationaaliset kontrollin keinot, esimerkiksi paremmuutta, ylemmyyttä tai etulyöntiasemaa viestivä puhe. Valtaa sisältävään puheeseen liittyy myös dominoiva kommunikointi, keskeyttäminen sekä keskustelun ohjaaminen. (Guerrero ym. 2014, 308–

316.) Nuutisen (1994) lisäksi Thompson (2010, 63) on huomauttanut kasvatuksellisten suhteiden sisältävän aina valtasuhteen huolimatta siitä, kuinka yhteistoinnallisia ja omistautuneita opettajat ovat. Myös ohjauksessa valta on aina läsnä ja usein lapsia pyritään tämänkin kasvatustavan myötä opettamaan tietynlaisiksi (Millei 2011). Kuitenkin, jos kasvattajien valta toteutuu ylivaltana, voi se johtaa tilanteeseen, jossa lapsen toimijuus jää tai se jätetään huomaamatta eikä lapsen ääni pääse kuuluviin (Notko & Sevón 2018, 62). Merkittäväksi vallankäytön ja oppimisilmapiirin kannalta näyttävät nousevan opettajan persoonallisuus, reflektiiviset taidot, pedagoginen vuorovaikutus, auktoriteetin luonne sekä opettajan pedagoginen tahdikkaus pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin määrän välillä tasapainoiltaessa (Harjunen 2009; Määttä ja Uusiautti 2012; Thompson 2010, 71–72).

1.4 Pienten lasten valta toimijuuden ja osallisuuden näkökulmasta

Mayallin (2003, 9; 2015, 314) mukaan lapset on yhteiskunnassa ymmärrettävä vähemmistöaseman ohella aktiiviseksi sosiaalseksi ryhmäksi, joiden toiminnalla on vaikutusta vuorovaikutussuhteissa. Aiemmin lapsuus ja lapset on nähty pääasiassa passiivisina aikuisten toiminnan kohteina, jotka ovat yhteiskunnan jäseninä keskeneräisiä ja näin kykenemättömiä tekemään omia valintojaan (James & Prout 1997; Leonard 2015). Lapset ovat kuitenkin aktiivisia toimijoita aikuisten tapaan huolimatta siitä, että lapsilla ei aikuisiin nähden samoja velvollisuuksia ja kykyjä esimerkiksi rationaaliseen päätöksentekoon olekaan (Bjerke 2011, 94). Modernin kasvatusideologian ja lapsuuskäsityksen mukaan lapset ovat aktiivisia, omaan elämäänsä ja ympäröivään yhteisöön vaikuttavia toimijoita (Leonard 2015).

Humanistinen näkemys toimijuudesta korostaa erityisesti yksilön mahdollisuutta vaikuttaa ja saada aikaan muutosta, jolloin yksilön identiteetti, kieli sekä tietoisuus itsestä ja ympäröivästä yhteisöstä nousevat merkittävään rooliin (Duhn 2015, 924). Lasten toimijuus rakentuu vuorovaikutussuhteissa, joissa lapset itse käyttävät resurssejaan ja luovat aktiivisesti merkityksiä suhteessa toisiin

ihmisiin (Bjerke 2011, 94; Leonard 2015, 13). Näitä sosiaalisia prosesseja neuvotellaan, haastetaan ja tulkitaan uusiksi lasten ottaessa aktiivisesti selvää prosesseista, joissa he ovat mukana (Lehtinen 2000, 19–20). Myös Duhn (2015, 921) huomauttaa toimijuuden käsitteen liittyvän vahvasti vuorovaikutuksessa toimimiseen ympäristön kanssa, jolloin lapsen sosiaalinen kompetenssi ja tietoisuus nousevat keskiöön. Toimijuuden sosiaalisen luonteen vuoksi sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin taso vaikuttavat lasten mahdollisuuksiin toimia rajoittaen erityisesti 0–3-vuotiaiden lasten toimijuuden toteutumista (Duhn 2015). Tämän vuoksi toimijuutta tulisi tarkastella pienten lasten kohdalla erityisesti spontaanien aloitteiden ja kehollisen toiminnan kautta huomioiden myös erilaiset verbaaliset ja non-verbaaliset keinot, joilla pienet lapset valitsevat kommunikoida (Bae 2009, 402; Clark 2005, 491; Duhn 2015; Åtter & Ytterhus 2013, 265–266).

Toiminta ja toimijuus voidaan ymmärtää myös muun muassa toiminnan tarkoituksellisuuden, päämäärien, tavoitteiden sekä rajoitusten ja vapauksien kautta (Loyal 2003, 51). Lehtinen (2000) on jäsentänyt tutkimuksessaan lasten toimijuutta neuvottelun, vallan ja toimintaresurssien näkökulmasta. Itsenäisinä toimijoina lapset luovat aktiivisen toiminnan kautta oma-aloitteisesti aloitteita ja neuvotteluja (Vuorisalo ym. 2018, 48). Neuvottelut ilmenevät sekä konkreettisina keskusteluina että niihin vaikuttavina oletuksina, joita on syntynyt neuvotteluprosessien kautta. Neuvotteluilla pyritään joko säilyttämään tai muuttamaan vallitsevaa sosiaalista järjestystä, kuten asemia, merkityksiä, tulkintoja tai päämääriä. (Lehtinen 2000, 40.) Vallankäyttöä tarkasteltaessa kyse on aina tavalla tai toisella henkilön toiminnasta tai mahdollisuuksista toimia. Toimijuus näyttäytyy vallan kautta kykynä ja vapaana mahdollisuutena käyttää ympäristön resursseja ja mahdollisuuksia, jotka tuottavat valtaa toimijalle itselleen (Gjerstad 2009, 24; Vuorisalo ym. 2018, 48). Toimijuuden näkökulmasta lapsella on tällöin valta tehdä jotain, valta vaikuttaa tai mahdollisuus osallistua esimerkiksi päätöksentekoon tai mielipiteiden ehdottamiseen (ks. Sevón 2015, 639).

Sevón (2015) on tutkinut 4–7-vuotiaiden lasten ja vanhempien vuorovaikutuksessa ilmenneitä ristiriitatilanteita lasten niistä kertomien tarinoiden näkökulmasta. Lasten vallan ja toimijuuden toteutumisen havaittiin tapahtuvan vallan

kolmen eri ulottuvuuden kautta. Tilanteissa, joissa vanhemmalla oli valta vaatia lasta toimimaan tietyllä tavalla, lapset mukautuivat vanhemman tahtoon tai pyyntöön. Vanhemman valta näkyi selvästi erityisesti arjen strukturointiin liittyvissä tilanteissa, joissa vanhemman vastuu lapsen hyvinvoinnista korostui. Vaikka lapsi usein nähdään vanhempien toiminnan passiivisena kohteena, Sevónin (2015) tutkimuksessa lasten toimijuus tuli näkyväksi tarinoissa, joissa totteleminen korostui lapsen omana valintana. Toinen vallan ulottuvuus Sevónin (2015) tutkimuksessa ilmeni lapsen vastustuksena, jolloin lapsen toimijuus oli aktiivisempaa. Tämä näyttäytyi muun muassa vanhemman vastustamisena joko konkreettisin teoin tai sanoin. Kolmanteen ulottuvuuteen liittyi molemminpuolista valtaa, jonka myötä ristiriitatilanteita selvitettiin ja asioista neuvoteltiin ja sovittiin yhdessä. Vallan rakentumisen näkökulmasta tutkimus osoitti lasten käyttävän toimijuuttaan ja valtaansa kyseenalaistaakseen vanhempiaan huolimatta kasvattajan ja lapsen välisestä hierarkkisesta valta-asemasta ja lasten riippuvuudesta vanhempiaan kohtaan. (Sevón 2015.)

Myös Kuczynski, Pitman ja Twigger (2018, 1-2) mainitsevat aikuisen vastustamisen näyttävästi erityisesti lapsille luontaisena tapana ilmaista toimijuuttaan ja puolustaa vapauttaan toimia ja tehdä päätöksiä itsenäisesti vastustamisen tavan kuitenkin vaihdellessa lapsen ikätason mukaan. Alle 3-vuotiaiden lasten vastustaminen näyttää lapsen kohtaamien haasteiden ilmaisun ohella aktiivisina aloitteina muuttaa toiminnan kulkua ja näin osallistua tilanteesta käytävään neuvotteluun. Alle 3-vuotiailla vastustamisen on havaittu esiintyvän esimerkiksi jännittymisenä, vetäytymisenä tai muina mielipahan ilmaisuina, kuten itkuna. (Salonen 2020, 30.) Kehittyessään lasten määrätietoisuus vanhempiaan vastustamista kohtaan kasvaa ja passiivisemmat vastustamisen keinot, esimerkiksi kasvattajien pyyntöjen huomioitta jättäminen ja uhmakas kieltäytyminen, kehittyvät kohti enemmän sosiaalisia taitoja vaativia vastustamisen keinoja, kuten aggressiivisuudesta vapaata kieltäytymistä ja sanallista neuvottelua (Kuczynski ym. 2018, 1-2).

Pohdittaessa lasten valtaa vaikuttaa heidän jokapäiväisessä elämässään, leikki näyttäisi olevan merkittävin vaikuttamisen mahdollisuuksia ja aktiivista

toimijuutta tarjoava kenttä lapsille (Jans 2004; Sheridan & Pramling Samuelsson 2001). Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan päiväkodin piirihetkillä alle 3-vuotiaiden vaikuttamisen mahdollisuudet on puolestaan havaittu olevan melko vähäiset ja vaikuttaminen tapahtuu usein valitsemalla annetuista vaihtoehdoista itselle mieleisin. Omilla aloitteillaan pienet lapset voivat kuitenkin ilmaista mielipiteitään ja oikeuksiaan sekä ehdottaa aikuisen ohjaamaan toimintaan muutoksia. (Emilson 2007.) Näin lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa vuorovaikutustilanteiden etenemiseen, vaikka lopullista päätösvaltaa lapsilla ei usein ole hallussaan (Turja & Vuorisalo 2017, 43). Myös Alderson (2010, 90–91) on huomauttanut pienten lasten oppivan nopeasti tunnistamaan tarpeitaan ja reagoimaan niihin. Jos aikuinen puuttuu lapsen toimintaan ja rajoittaa sitä ilman varoituksia tai neuvottelua, lapset puolustavat itsenäisyyttään ja omaa arvoaan vastustamalla (Alderson 2010, 90–91). Institutionaalinen asema ei siis tuota kasvattajalle automaattisesti ehdotonta valtaa, sillä lapset puolustavat aktiivisesti omaa toimijuuttaan; varhaiskasvatuksen kentällä käydään jatkuvaa neuvottelua vallan rakentumisesta aikuisten ja lasten välillä ja määräysvalta vaihtelee usein tilannekohtaisesti. (Christensen 2004, 175; Vuorisalo 2013, 22, 64.)

1.5 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella vallan rakentumista aikuisten ja pienten, alle 3-vuotiaiden lasten välisissä suhteissa varhaiskasvatuksen arjessa. Valta ymmärretään tutkielmassa relationaalisenä: kykynä tai mahdollisuutena vaikuttaa ja saada toiset toimimaan oman tarkoituksen mukaisesti tai kykynä vastustaa toisten yrityksiä vaikuttaa (ks. Allen 1998; Castells 2009; Giddens 1984; Nuutinen 1994). Valta voi olla myös enemmän toiminnan hallintaan kiinnittyvää tai yhteistoiminnallista valtaa (Allen 1998; Castells 2009; Gjerstad 2009; Guerrero ym. 2014; Satka ym. 2011). Tutkimuksessa tarkastellaan vallan dynamiikkaa sekä varhaiskasvatuksen aikuisten että lasten toiminta huomioiden. Tarkastelukohteeksi avautuvat havainnoidut varhaiskasvatuksen arjen neuvottelutilanteet ai-

kuisten ja lasten välillä. Tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään lapsi-aikuinen suhteiden valtaa pienimpien lasten näkökulmasta sekä tuottaa tietoa pienen lapsen mahdollisuuksista vaikuttaa ja toimia varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisena aikuisten ja pienten lasten valtdynamiikka näyttäytyy varhaiskasvatuksen arjen neuvottelutilanteissa?
2. Millaiseksi näissä tilanteissa rakentuvat aikuisen asema ja lapsen asema lasten toimijuuden ja osallisuuden näkökulmasta tarkasteltuna?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkielman tavoitteena on lisätä ymmärrystä sekä vallan dynamiikasta aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa että pienten lasten toimijuuden ja osallisuuden toteutumisesta varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkielma toteutettiin osana Suomen Kulttuurirahaston rahoittamaa Konfliktit ja vallankäyttö lasten ja nuorten lähisuhteissa -tutkimushanketta, jossa tarkastelun kohteena ovat lasten ja nuorten kerrotut tunteet ja toimijuus lähisuhteiden konflikteissa ja vallankäytössä (ks. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/hankkeet-projects/val-tako>). Tutkimushanke toteutetaan Jyväskylän yliopistossa vuosina 2020–2023. Hankkeen vastuullinen tutkija on Kasvatustieteiden laitoksen yliopistotutkija Eija Sevón. Tämä tutkielma täydentää hankkeen aineistonkeruuta erityisesti keskittymällä pieniin, alle kolmevuotiaisiin lapsiin ja heidän lähisuhteissaan tapahtuvaan vallankäyttöön varhaiskasvatuksen kontekstissa.

2.1 Tutkimuksen etnografiset lähtökohdat

Tämä tutkimus on laadullinen ja sen toteutus nojaa etnografiseen lähestymistapaan, tarkemmin fokuoituun etnografiaan. Käsitteet etnografiasta vaihtelevat tieteenaloista ja tutkimuksista toisiin eikä sille ole löydettävissä yhtä ainoaa määritelmää. Kaikille määritelmille yhteistä on kuitenkin käsitys siitä, että etnografian avulla pyritään lisäämään ymmärrystä erilaisista kulttuureista sekä kulttuurisista ilmiöistä ja niiden merkityksistä yksilöille ja yhteisölle. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 7; Lappalainen 2007b, 9.) Laadullisella tutkimusotteella, johon etnografia vahvasti kuuluu, pyritään ymmärtävään tutkimukseen sekä merkitysten selvittämiseen ilmiöiden taustalla (Hammersley & Atkinson 2007, 4; Patton 2015; Tuomi & Sarajarvi 2018). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli syventää ymmärrystä vallasta aikuisten ja pienten lasten välisissä suhteissa varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Etnografista tutkimusotetta tarkentavana ja täydentävänä lähestymistapana voidaan pitää *fokusoitua etnografiaa*, joka perustuu samoihin lähtökohtiin perinteisen etnografian kanssa säilyttäen näin sen luonteen (Knoblauch 2005; Wall 2014). Fokusoitua etnografiaa käytetään erityisesti silloin, kun tutkimusintressi kohdentuu johonkin tiettyyn tutkimuskysymykseen tai kulttuuriseen näkökulmaan (Wall 2014). Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistui vallankäyttöön ja sen ilmenemiseen aikuisten ja pienten lasten välisessä vuorovaikutuksessa.

Ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä pyritään etnografiassa saavuttamaan toteuttamalla tutkimus tutkittavien omassa arkiympäristössä, jolloin tarkoituksena on dokumentoida tutkimusaihe niin kuin se todellisuudessa esiintyy (Hammersley 2018). Etnografiaan liitetään läheisesti sanat kenttätyö sekä osallistuva havainnointi ja etnografia ymmärretäänkin usein kentällä tapahtuvaksi tiedon keruuksi pitkäkestoisen osallistuvan havainnoinnin avulla (Delamont 2007, 206; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 11). Fokusoidussa etnografiassa tutkimuksen toteuttamiselle on kuitenkin tyypillistä suhteellisen lyhytaikainen kenttätyöskentely ja intensiivinen aineistonkeruu tapahtuu usein audiovisuaalisen teknologian avulla. Aineistonkeruu menetelmän tai aineiston määrän sijaan etnografiaa määrittelee pikemmin keskittyminen kulttuurisen ymmärryksen ja kuvailun saavuttamiseen. (Knoblauch 2005.) Ennen kaikkea etnografiaa voidaan pitää koko tutkimusprosessia ohjaavana ja jäsentävänä teoriana (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 7; Lappalainen 2007b, 10), kuten se tässäkin tutkimuksessa oli.

Kaikkea etnografiaa luonnehtii vahvasti reflektiivisyys, sillä tutkijalla on keskeinen merkitys tutkimuksen toteuttamisessa, erityisesti tutkimusvalintojen sekä tehtyjen tulkintojen osalta. Tästä syystä etnografisessa kirjoittamisessa keskeistä on tehdä tutkijan tekemät valinnat näkyviksi ja näin myös tieteellisesti arvioitaviksi. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 9.) Tutkijan valintojen ja tutkimusraportin ymmärtämisen ohella laadullisessa tutkimuksessa ymmärtämisen luonteeseen liittyy vahvasti myös kysymys siitä, miten tutkijan on mahdollista ymmärtää tutkimuskohdettaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 56). Ennen tutki-

muksen toteuttamista tutkijan tulisi syventyä pohtimaan omia tutkimusaiheeseen liittyviä käsityksiään, jotta tutkimuksen keskeinen ajatus olisi mahdollista välittää muillekin ja välttyttäisiin piiloisilta tutkimusasetelmaan ja tuloksiin heijastuvilta ristiriitaisuuksilta (Mason 2002, 13–14; Pikkarainen 2004, 46–47).

Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttaa konstruktivistinen ajatus todellisuudesta. Konstruktivistisen ajattelutavan mukaan todellisuus muodostuu jokaiselle ihmiselle sosiaalisista ja psykologisista lähtökohdista erilaiseksi ja on näin kontekstisidonnaista. Todellisuus ei siis ole objektiivinen tosiasia, vaan rakentuu vuorovaikutuksessa kielen ja kommunikaation kautta, jolloin sen tavoittaminen vaatii vuorovaikutuksen tulkintaa. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342.) Valta nähdään tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksessa rakentuvana ilmiönä, jolloin sen osapuolet käyvät jatkuvia merkitysneuvotteluja (ks. esim. Foucault 1991, 27; Christensen 2004, 175; Nuutinen 1994; Vuorisalo 2013, 22, 64). Lähtökohtana toimii oletus siitä, että valta rakentuu aina erilaiseksi suhteessa vuorovaikutuksen osapuoliin sekä heidän vuorovaikutustilanteissa tekemiin tulkitoihinsa, minkä lisäksi se on sidoksissa myös vuorovaikutusta ympäröivään kontekstiin, kuten aikaan, paikkaan ja vallitsevaan kulttuuriin (Gallagher 2008; Wong 2015, 252–253).

Kasvatukseen ja koulutukseen suuntautuviissa etnografisissa tutkimuksissa tarkastellaan erityisesti sitä, miten ja missä kasvatustapahtuu sekä mitä kasvatuksen ”sivutuotteena” tapahtuu (Paju 2013, 14). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen arjessa rakentuvaan vallan dynamiikkaan syventyminen tuottaa tarkastelukulmaa myös varhaiskasvatukseen toteuttamiseen ja sen seurauksena tapahtuviin ilmiöihin, joista Paju (2013) mainitsee. Tällaiseksi ilmiöksi muodostui erityisesti pienten lasten toimijuuden ja osallisuuden toteutuminen, jota tutkimuksessa tarkasteltiin vallan ilmenemisen rinnalla. Yhden kulttuurisen ulottuvuuden lisää tähän etnografiseen tutkimukseen loivat myös lapsiryhmiin muodostuneet toimintakulttuurit, jotka heijastuvat oleellisesti siihen, millaiseksi valta varhaiskasvatuksessa rakentuu aikuisten ja lasten välillä.

Lähestymistapana etnografiaa on hyödynnetty paljon erityisesti lasten kanssa tehtävissä tutkimuksissa, sillä se mahdollistaa lasten itsenäisen toiminnan

heidän omassa arkielämän kontekstissaan. Samalla lapset nähdään lapsuudentutkimuksen tavoin aktiivisina toimijoina, jotka osallistuvat aikuisten tavoin kulttuurin muokkaamiseen ja merkitysten rakentamiseen. (James 2001, 246.) Aktiivisina toimijoina lapset vaikuttavat sekä omaan elämäänsä että ympäröivien ihmisten toimintaan omilla teoillaan (Graham & Fitzgerald 2011, 449). Lasten kanssa tehtävää tutkimusta ja tutkimusvalintoja ohjaavat oleellisesti kysymykset siitä, miten tutkija näkee lapset ja lapsuuden (Tisdall, Davis & Gallagher 2009, 65–67). Tässä tutkimuksessa käsitys lapsuudesta ja lapsista on yhteneväinen edellä mainittujen lapsuudentutkimukselle ja modernille lapsikäsitteelle ominaisten ajatusten kanssa (ks. myös luku 1.4). Etnografinen lähestymistapa mahdollistaa varhaiskasvatuksen arjessa vallitsevien ilmiöiden ja niiden taustalla olevien rakenteiden tarkastelun lasten kannalta (Salonen 2020, 27). Etnografista tutkimusotetta mukaillen toteutettu tutkimus antaa tilaa lapsuudentutkimuksen kanssa yhteneville tutkimusintresseille, jotka tässä tutkimuksessa nousivat lapsikäsitteestä sekä tutkimuksen tavoitteesta; lasten vallan keinoja tarkastelemalla tehdään samalla selvitystä myös lasten toimijuuden ja osallisuuden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa.

Etnografiassa keskeistä on tutkimuskohteen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen ja tutkimuksen toteuttamisen kannalta tutkijan omakohtainen kokemus kentältä, jossa tutkimus toteutetaan (Paju 2013, 37). Tässä tutkimuksessa aiempi tietoni varhaiskasvatuksesta ja pienistä lapsista, omat kokemukseni ja havaintoni varhaiskasvatuksen arjessa tehtävästä työstä sekä käsitykseni työtä ohjaavista asiakirjoista ovat tuottaneet minulle tutkimukseen vaadittavaa esiymmärrystä sekä lasten ja varhaiskasvatuksen aikuisten toiminnasta että varhaiskasvatuksesta instituutiona (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 30). Saamani varhaiskasvatuksen pedagoginen koulutus on luonut minulle tietynlaista ymmärrystä ja osaamista, mikä voi vaikuttaa tapaan hahmottaa aikuisten ja lasten välisiä suhteita ja niihin kiinnittyvää valta-aspektia. Tutkimuksen toteuttamisen myötä saavutettu perehtyneisyyteni lasten ja aikuisten valtasuhteen ulottuvuuksista sekä etnografisesta tutkimusmenetelmästä auttavat kuitenkin katsomaan vuorovaikutustilanteita

opettajan sijaan vallan ilmenemisen näkökulmasta varhaiskasvatuksessa. Tyyppillistä etnografialle onkin, että tutkijan näkee tutun kulttuurisen ympäristön uusin silmin (Lappalainen 2007a, 66).

2.2 Tutkimukseen osallistujat

Tämän tutkielman osallistujat ovat VALTAKO-hankkeen kautta tavoitettuja päiväkodeista, missä etnografiset aineistonkeruut toteutettiin. Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdessa keskisuomalaisen päiväkodin 0–3-vuotiaiden lasten ryhmissä, joista toinen oli vuoropäiväkoti. Molemmissa lapsiryhmissä lapset toimivat kahdessa eri pienryhmässä. Kaikille ryhmän lapsille ja aikuisille jaettiin tutkimuksen tiedotteet, tietosuojailmoitukset sekä suostumuslomakkeet. Tutkimukseen osallistui kahdesta päiväkodista yhteensä 13 lasta (2 tyttöä ja 11 poikaa), jotka olivat iältään noin 1–2,5-vuotiaita. Yksi lapsista oli maahanmuuttajataustainen. Aineistonkeruun aikana yhdelle lapsista päiväkotia ja lapsiryhmä olivat uusia, muille toimintatavat lapsiryhmissä olivat jo tuttuja. Lasten lisäksi tutkimukseen osallistui seitsemän aikuista, jotka olivat ryhmissä vakituisesti työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia. Aineistonkeruun aikana lapsiryhmissä toimi osallistujien lisäksi myös muita aikuisia, kuten päiväkotiapulaisia ja opiskelijoita.

2.3 Etnografisen havainnointiaineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin havainnoimalla fokuoituun etnografiseen lähestymistapaan nojaavin menetelmin aikuisten ja lasten välistä verbaalista ja non-verbaalista vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen arjessa. Aineistonkeruut toteutettiin kahdessa eri päiväkodissa ja lapsiryhmässä kahtena eri ajankohtana 2020–2021 välisenä aikana. Aineistonkeruun toisessa tutkimuspäiväkodissa toteutti VALTAKO-hankkeen tutkija Eija Salonen, sillä yksin toteutettuna aineistonkeruusta olisi pro gradu -tutkielmaan tullut liian laaja rajallisten resurssien vuoksi. Osallistuvan havainnoinnin ja videoinnin avulla kerättyä tutkimusaineistoa muodostui yhteensä 45 tuntia, ensimmäisestä aineistonkeruusta

28 tuntia ja toisesta 17 tuntia. Vierailupäivien aikana dokumentoidut tapahtumat kirjoitettiin puhtaaksi havainnointipäivien jälkeen alkuperäisiä muistiinpanoja samalla täsmentäen. Puhtaaksi kirjoitettuja havainnointimuistiinpanoja kertyi 79 sivua rivivälillä 1.15, joista 54 sivua oli ensimmäisestä aineistonkeruusta ja 25 sivua toisesta. Videoaineisto sisälsi 72 enintään 15 minuutin pituista videota.

Etnografisen aineiston keruu toteutettiin pääasiassa osallistuvaa havainnointia hyödyntäen. Lähestymistapana etnografia luo osallistuvan havainnoinnin kautta mahdollisuuden nähdä tutkittavasta ilmiöstä sellaisia ulottuvuuksia, joita haastattelemalla ei pystyisi tavoittamaan (Tisdall ym. 2009, 58). Havainnointi mahdollistaa tutkimuskohteen kokonaisvaltaisen tarkastelun myös ilmiön konteksti, erilaiset vuorovaikutustilanteet ja tapahtumat huomioiden tarkoituksena tutkimuskohteen ymmärtäminen siten kuin se arjessa ja käytännössä toteutuu (O'Reilly 2009, 2; Patton 2015, 27). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli tutkia valtaa varhaiskasvatuksen arjessa rakentuvana ilmiönä, mihin osallistuva havainnointi aikuisten ja lasten vuorovaikutusta ja toimintaa tarkkailemalla antoi hyvät mahdollisuudet.

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkittavan ihmisryhmän arkeen, kuten vuorovaikutukseen sekä ryhmän päivittäisiin rutiineihin ja tapahtumiin, syventääkseen ymmärrystään heidän kulttuuristaan ja ihmisten tavoista toimia siinä (DeWalt & DeWalt 2011, 13). Varhaiskasvatuksen aikuisten ja lasten välisen valtdynamiikan hahmottamiseksi aineistonkeruu toteutettiin päiväkodissa lapsiryhmän päivittäisessä arjessa mukana kulkemalla. Ennen havainnoinnin aloittamista laadin havainnointirungon (liite 1) suuntaamaan aikuisten ja lasten välisten vuorovaikutustilanteiden havainnointia tutkimukseni kannalta olennaisiin seikkoihin. Havainnointirungon laadin perustuen esitietoihini, aiempaan tutkimustietoon vallan luonteesta sekä yhteisiin vallan ilmenemistä koskeviin keskusteluihin kahden VALTAKO-hankkeen tutkijan kanssa. Havainnointirunkoon listasin erilaisia vallan ilmenemisen kannalta merkittäviä tarkastelukohteita, joihin kiinnittää aineistonkeruun aikana huomiota. Aiempien tutkimusten perusteella näitä olivat muun muassa lasten erilaiset tahdonilmaisut, aloitteet ja

niitä seurannut toiminta, aikuisten ja lasten käyttämät vallan keinot sekä lasten toiminnan rajoittaminen (ks. mm. Bae 2009; Duhn 2015; Guerrero ym. 2014, 298, 308–316; Emilson 2007; Harden 2012; Kuczynski ym. 2018). Tämän lisäksi havainnointirunko sisälsi myös aineistonkeruun toteuttamiseen liittyviä konkreettisia toimintatapoja, kuten havaintojen dokumentointiin liittyviä käytänteitä (ks. liite 1).

Toimin havainnoijana ensimmäisessä tutkimuspäiväkodissa, jossa aineistonkeruu ajoittui marras-joulukuulle 2020 neljän viikon ajalle. Havainnointipäiviä päiväkodissa kertyi yhteensä 12 ensimmäisen päivän ollessa tutustumis- ja harjoitushavainnointipäivä. Tämän päivän aikana tavoitteenani oli ryhmään, sen toimintoihin ja rutiineihin tutustumisen lisäksi harjoitella havaitsemieni asioiden kirjaamista siten, että pystyin riittävällä tarkkuudella kirjallisesti kuvailemaan havainnointirungon mukaisia asioita, esimerkiksi sanattomiakin tahdon ja aloitteiden ilmaisuja (ks. liite 1). Etnografisten kenttämuistiinpanojen on tarkoitus antaa kuvailevaa tietoa kentän tapahtumista: ihmisistä, heidän reaktioistaan ja kokemuksistaan, vuorovaikutuksesta sekä toiminnasta ylipäätään (Emerson, Fretz & Shaw 2001, 353). Ensimmäisestä päivästä lähtien pidin myös tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin aineistonkeruun aikana heränneitä ajatuksia, kokemuksia sekä käytännön asioita. Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto (2018, 16) ovat maininneet tutkimuspäiväkirjan pidon mahdollistavan kokemusten ja tunteiden huolellisen reflektoinnin, mikä liittyy olennaisesti etnografisen tutkimusotteen toteuttamiseen.

Tutkimusaineistoa keräsin kaikista päivän tilanteista lukuun ottamatta päiväuniaikaa, sillä koin, että havainnointini saattaisi häiritä pienten lasten rauhoittumista ja nukahtamista. Myös wc-käyntien kohdalla koin eettisemmäksi jäädä vessan ulkopuolelle odottamaan, mikä ei kuitenkaan osoittautunut havainnoinnin kannalta ongelmalliseksi oven ollessa auki ja wc-käynnin aikana alkaneen toiminnan ja vuorovaikutuksen jatkuessa usein myös aulatilassa. Muistiinpanoja kirjoitin tietokoneella, mikä mahdollisti kynää ja paperia nopeamman havaintojen kirjaamisen minulle. Ainoastaan ulkoilujen aikana kirjasin havainnot käsin

vihkoon käytännön syistä. Aineistonkeruun edetessä havainnointini säilyi kokonaisvaltaisena lapsiryhmän arjen ja sen eri tilanteiden havainnointina, jolloin havainnot kiinnittyivät erityisesti aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen ja kommunikointiin sekä tilanteissa ilmeneviin aloitteisiin ja vallan keinoihin. Emerson kollegoineen (2001, 358–359) ovat huomauttaneet etnografisen havainnointiaineiston koostuvan monesti pääasiassa dialogista, sillä sen seuraaminen vie kokonaisvaltaisesti tutkijan huomion. Myös oma havainnointiaineistoni muodostui tapahtumien ja käynnissä olevan toiminnan sekä siinä syntyvän vuorovaikutuksen ja keskustelujen kuvauksista.

Yhden päivän aikana tutkimusaineistoa kertyi keskimäärin kolmen tunnin edestä, sillä lasten noin 2–2,5 tunnin päiväunet jakoivat tyypillisesti vierailupäiväni joko aamu- tai iltapäiviin. Merkittäväksi tekijäksi havainnointien rakentumisen kannalta muodostuivat tutkimukseen osallistuneiden suostumukset, joita ei kaikilla lapsiryhmän lapsilla ja aikuisilla ollut. Tämä rajasi joitain tutkimukseni kannalta otollisiakin tilanteita pois. Lisäksi aineistonkeruun aikaan vallinnut korona-pandemia ja sen tuomat rajoitteet estivät muun muassa enemmän osallistujia sisältäneen pienryhmän ruokailutilanteiden havainnoinnin kokonaan, sillä ruokailu tapahtui ruokasalissa, johon en saanut mennä muiden salissa syövien ryhmien vuoksi.

Aineistoa fokuoituun etnografiseen tutkimukseen voidaan kerätä havainnoinnin lisäksi myös muilla tavoilla (Knoblauch 2005; Paju 2013, 37). Tässä tutkimuksessa osallistuvan havainnoinnin lisänä toimi ajoittain myös videointi. Videointi mahdollisti vuorovaikutustilanteisiin palaamisen ja niiden tarkastelun erilaisten näkökulmien kautta, joita kentällä havainnoidessa ei välttämättä olisi ehtinyt tavoittaa. On kuitenkin syytä muistaa, että videokuvaukset eivät anna objektiivista ja täysin todellista kuvaa tutkimuskohteesta, sillä osa todellisuudesta jää aina kameran ulkopuolelle (Paju 2013, 61). Valinnoillaan tutkija vaikuttaa kuvattuun materiaaliin ja osallistuu näin kameran lisäksi itse kentän tapahtumien tuottamiseen (Paju 2013, 61; Pink 2007, 103, 122–123). Yksi vahvasti videointia ja siihen liittyviä valintoja ohjaava ehto muodostui tässä tutkimuksessa erityisesti tutkimukseen osallistumattomista ryhmän jäsenistä, joita oli usein suostumuksen

antaneiden lisäksi osallisina varhaiskasvatuksen arjen eri vuorovaikutustilanteissa. Videointeihin vaikutti oleellisesti se, oliko tilanteissa mukana myös lapsia tai aikuisia, joilta tutkimussuostumusta ei ollut.

Videoinnissa on lisäksi huomioitava kameran läsnäolon mahdolliset vaikutukset tutkittavien käytökseen sekä asenteisiin kuvaamista ja tutkijaa kohtaan (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 17). Myös tässä tutkimuksessa videointi aiheutti aluksi aikuisissa hieman jännitystä ja lapsissa ajoittain hämmennystä, jolloin osa videoinneista päättyi kameran ja sen toiminnan ihmettelyyn lasten kanssa. Ajoittain lasten toiminnassa oli myös havaittavissa muutoksia kuvauksen aikana, jolloin lapsi saattoi esimerkiksi pysähtyä tilanteessa tuijottamaan kameraa. Näissä tilanteissa lopetin videoinnin ja siirryin havainnoimaan, jotta tilanne pysyisi lapselle miellyttävämpänä.

Osallistuva havainnointi voidaan ajatella sekoituksena passiivista havainnointia ja haastattelua, jossa osallistumalla tutkimuskohteena olevan ihmisjoukon elämään tutkija voi päästä lähelle heidän ajatusmaailmaansa, käsityksiään ja uskomuksiaan toiminnan taustalla ja näin ymmärtää kulttuurista ilmiötä syvällisemmin tutkimukseen osallistuvien lähtökohdista (Delamont 2007, 206; O'Reilly 2009, 2). Havainnoidessa tutkijan osallistuminen on kuitenkin etnografian ja osallistuvan havainnoinnin periaatteesta huolimatta rajallista, sillä tutkijan päätehtävät kärsisivät liiallisen osallistumisen seurauksena; tarkoituksena on oppia tutkimusjoukon sosiaalisesta maailmasta, havainnoida, kirjoittaa havaintoja kenttämuistiinpanoiksi sekä reflektoida omia havaintojaan ja tutkimustyötään (Delamont 2007, 206). Tutkimusaineistoa kerätessäni pyrin ottamaan seuraajan roolin havainnoidessani, jotta liiallinen osallistuminen ryhmän toimintaan ei häiritse havaintojeni tekemistä aloittelevana tutkijana. Mahdollisimman vähäisellä osallistumisella varmistin, ettei tärkeää informaatiota mennyt minulta ohi. Halusin myös säilyttää lapsiryhmän toiminnan sekä aikuisten ja lasten vuorovaikutuksen mahdollisimman autenttisenä havainnoinnistani huolimatta. O'Reillyn (2009, 2) mukaan ympäristöä ja havainnoitavia tulisikin häiritä kulttuuriin osallistuessaan mahdollisimman vähän.

Tutkittavien arkeen osallistuessaan tutkijan on kuitenkin lähes mahdotonta pysyä täysin ulkopuolisen tarkkailijan roolissa (Metsämuuronen 2011, 250; Vuorisalo 2013, 75). Näin ollen osallistuva havainnointi ei ole osallistumista tutkimuskohteena olevan ihmisjoukon toimintaan, vaan pikemminkin vuorovaikutusta heidän toimintansa ja tutkijan havainnoinnin välillä (Delamont 2007, 206). Aloittaessani tutkimustyöni lapsiryhmässä esittelin itseni, minkä lisäksi myös ryhmän aikuiset toivat puheissaan lapsille esiin läsnäoloani ryhmässä. Havainnoidessani olin vuorovaikutuksessa sekä ryhmän lasten että aikuisten kanssa pääosin silloin, kun he ottivat kontaktia minuun. Lapset tulivat esittelemään lelujaan, ihmettelemään tutkimusvälineitäni tai muutoin hakivat kontaktia esimerkiksi katsomalla tai nojaamalla minuun. Silloin tällöin tein myös itse aikuisten kanssa aloitteen kysyäkseni ryhmän käytännöistä tai toimintatavoista. En halunnutkaan tehdä roolistani ryhmässä täysin ulkopuolista, vaan viestitin ilmein ja elein olevani avoin vuorovaikutukselle. Tällä osallistumattomuuden ja osallistumisen tasapainottelulla loin roolini ryhmässä erilaiseksi aikuiseksi verrattuna ryhmässä työskenteleviin aikuisiin. ”Erilaisen aikuisen roolin” myötä en puuttunut lasten keskinäisiin tai lasten ja aikuisten välisiin tilanteisiin huolimatta siitä, että ajoittain roolia sivusta seuraajana oli vaikea säilyttää (ks. myös Paju 2013, 47–54; Vuorisalo 2013, 74–78). Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi tilanteet, joissa havaitsin lasten tarpeiden tai aloitteiden tulleen väärinymmärretyiksi. Erilaisen roolin lapsiryhmässä otin aineiston autenttisuuden säilyttämiseksi sekä ryhmän aikuisten työn kunnioittamiseksi. Erilaisuutta pyrin tuomaan lapsille esiin kantamalla tutkimusvälineistöäni (tietokone, vihko tai videokamera) aina mukana.

Eija Salonen toteutti havainnoinnin toisessa päiväkodissa helmi-huhtikuussa 2021 kahdeksan aamupäivään ajoittuneen vierailun aikana. Delamont (2007, 212) mainitsee jokaisella tutkijalla olevan omat toimintatapansa havainnoida ja kirjoittaa kenttämuistiinpanoja, jolloin niiden erilaisuus tiimissä toteutettavassa tutkimuksessa voi muodostua haasteeksi. Vaikka tässä tutkimuksessa havainnoinnit toteutettiin tutkijoiden kesken sopien ja samoja menettelytapoja

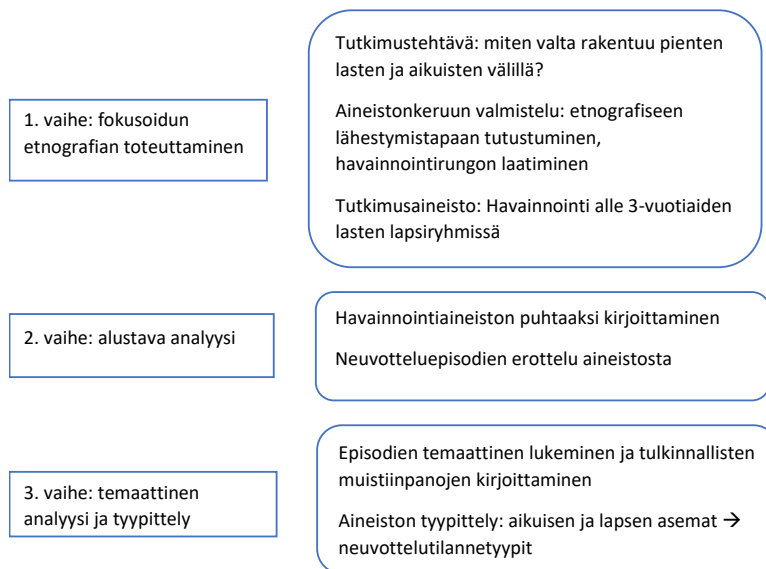
hyödyntäen, kahden tutkijan keräämissä havainnoinneissa oli myös eroja esimerkiksi samanaikaisten vuorovaikutustilanteiden havainnoinnin ja kirjaamisen suhteen. Erilaiset tyylihavainnoida toivat yhtäältä vaihtelua aineistoon ja ilmiön tarkasteluun, mutta tarkoittivat myös toisaalta kahden havainnoitsijan välisiä keskusteluita aineistoa analysoitaessa. Kahden eri lapsiryhmän valinta tähän tutkimukseen antoi mahdollisuuden tarkastella myös ryhmän toimintakulttuurin heijastumista vallan rakentumiseen kasvatustyössä aikuisten ja lasten välillä.

2.4 Aineiston analyysi

Etnografisen aineiston analysoimiseksi ei ole olemassa yhtä tiettyä kaavaa tai tapaa, jolla se toteuttaa (Hammersley & Atkinson 2007, 158). Tässä tutkielmassa tutkimusaineiston analyysin tarkoituksena oli selvittää, miten valta ilmenee aikuisten ja lasten välisissä suhteissa varhaiskasvatuksen pienten lasten ryhmässä ja samalla tuoda ilmi pienten lasten toimijuuden ja osallisuuden toteutumisen mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen arjessa. Aineiston tarkastelu keskittyi vallan eri muotojen havaitsemiseen ja niiden tulkitsemiseen. Aineiston analysointiin käytettiin analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi sopii erityisesti tekstiaineistojen analysointiin, joista pyritään löytämään tutkimuskysymyksiin vastaus erilaisia merkityksiä etsimällä. Tavoitteena on luoda kuvaus tutkimusilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87.) Teoriaohjaava analyysi mahdollistaa aiemman tutkimustiedon ja tutkimusaineiston vuorovaikutuksen niin, että aineistosta tehtyjä tulkintoja on mahdollista varmistaa ja kehittää teorian avulla ja toisaalta taas teoriaa ymmärtää paremmin aineistosta tehtyjen tulkintojen kautta (Hammersley & Atkinson 2007, 159).

Aineiston tulkintaan vaikuttaa aina se, millaisiin teoreettisiin lähtökohtiin tutkimuksessa kiinnitytään (Patton 2015). Tässä mielessä aineiston analyysin voi katsoa alkavan jo ennen aineistonkeruuta. Etnografisessa tutkimuksessa aineistoa analysoidaan koko tutkimusprosessin ajan alkaen tutkimuskysymysten ja tutkimusasetelman hahmottamisesta (Hammersley & Atkinson 2007, 158; Pink

2007, 118). Myös tässä tutkimuksessa analysointi oli mukana koko tutkimusprosessin ajan (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Analyysin toteutus vaiheittain.

Analyysin ensimmäinen vaihe alkoi jo ennen aineistonkeruuta tutkimuskysymysten ja tutkimusasetelman määrittelyllä. Tutkimusvalintani puolestaan vaikuttivat siihen, millaista aineistoa ja tietoa tutkimuskohteesta lopulta keräsin (ks. kuvio 1, vaihe 1).

Analysoinnin toisen vaiheen aloitti kenttämuistiinpanojen puhtaaksikirjoittaminen, joka tapahtui jo heti havainnointipäivien jälkeen (ks. kuvio 1, vaihe 2). Samalla kirjoitin ylös havainnoinnin herättämiä ajatuksia ja tulkintoja. Nämä huomiot jäsensivät käsitystäni tutkimuskohteesta jo aineistonkeruun aikana ja suuntasivat edelleen myös kentällä tapahtuvaa havainnointiani. Aineistonkeruun aikana etnografisen tutkijan ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä jäsentyy vähitellen (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018; Paju 2013, 54).

Analyysin toinen vaihe jatkui tutkimusaineiston järjestämisellä merkittävän sisällön löytämiseksi (ks. Patton 2015, 521, 553). Aineiston järjestelemiseksi muodostin lopullista analyysia varten tiedoston, johon liitin alkuperäisistä ha-

vainnointimuistiinpanoista ne havainnot, joihin sisältyi neuvottelua tutkimukseen osallistuneiden aikuisten ja lasten välillä (ks. kuvio 1, vaihe 2). Tulkitsin neuvottelutilanteet merkityksellisiksi vallan näkökulmasta, sillä neuvottelujen kautta määritellään myös sosiaalista järjestystä ja valta-asemia varhaiskasvatuksessa (ks. Lehtinen 2000; Vuorisalo 2013, 22, 64). Neuvotteluksi määrittelin tilanteen, jossa merkityksiä vaihdetaan vuorovaikutuksen osapuolten välillä ja näin päätös toiminnasta tehdään osapuolten välillä yhteisesti vaatimusten esittäminen, myönnytyksen tai vaihtoehtojen etsimisen synnyttämänä (ks. Aira 2012, 20; Pruiitt 1981). Aineistostani neuvotteluepisodeiksi sisällytin sellaiset tilanteet, joissa aikuisen ja lapsen sanallisesti tai sanattomasti ilmaiset päämäärät tai halut toiminnan toteuttamiseksi erosivat toisistaan ja näin toteuttamisesta neuvoteltiin erilaisin keinoin. Episodin katsoin vaihtuvan silloin, kun toiminta vaihtui aikuisen tai lapsen taholta selvästi toiseen tai, kun neuvottelu toiminnan toteuttamisesta sai lopullisen ratkaisun lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. (ks. myös Laursen & Adams 2018, 267.) Alkuperäisestä havainnointiaineistosta erotettuja neuvotteluepisodeja kertyi kirjallisenä 179 ja videoina 25 kappaletta. Videoaineistoja ei muutettu kirjalliseen muotoon, mutta niitä analysoitiin tarkastelemalla neuvotteluepisodin kulkua videotallenteesta.

Analyysin kolmannen vaiheen muodostivat neuvotteluepisodien temaattinen analysointi sekä tyypittely (ks. kuvio 1, vaihe 3). Paju (2013, 58) ja Vuorisalo (2013, 91, 217) ovat käyttäneet etnografisissa tutkimuksissaan temaattista analysointia, jota Paju (2013, 58) on kutsunut ”temaattiseksi lukemiseksi”, kokien sen parhaimpana menetelmänä oman aineistonsa läpikäynnissä. Yksittäisten lausumien tai katkelmien poimimisen sijaan hän luki aineistoaan tietystä valitsemastaan näkökulmasta pohtien samalla, mitä aineisto vastaa hänelle valitusta näkökulmasta kysyttäessä: ”mitä tässä tapahtuu”. Pajun (2013) lisäksi Vuorisalo (2013, 91) mainitsee lukeneensa omaa etnografista tutkimusaineistoaan muun muassa kysymysten: ”mitä tämä tilanne tuottaa toimijalle tai toimijoille” ja ”mikä päiväkodin arjessa voi selittää tapahtumia” kautta. Hyödynsin näitä kysymyksiä sekä temaattisen lukemisen ideaa omaa aineistoani tulkitessani, sillä koin pystyväni syventymään näin parhaiten tutkimaani ilmiöön: valtaan liittyvän tarkastelun

kautta lukeminen helpotti aineiston käsittelyä sekä yhteen nivoutuvien tilanteiden ja vallan rakentumisen tarkastelua. Tällä tavoin pystyin myös säilyttämään tulkinnassa aineiston kokonaisina neuvotteluepisodeina, jolloin kontekstit sekä toimijoiden ja tilanteiden suhteet vallankäytön taustalla säilyivät oleellisena osana aineiston selitysvoimaa (ks. mm. Vuorisalo 2013, 90).

Aineiston temaattisen lukemisen apuna toimivat aiemman tutkimustiedon ja esiymmärryksen pohjalta laatimani analyttiset kysymykset (liite 2), joiden tarkoituksena oli suunnata aineiston tarkastelua konkreettisesti aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa esiintyviin vallan keinoihin sekä lasten mahdollisuuksiin toimia (ks. esim. Bae 2009; Guerrero ym. 2014; Emilson 2007; Sevón 2015). Analyttiset kysymykset olivat luonteeltaan vallan ilmenemistä tarkentavia kysymyksiä, kuten ”kenen aloitteesta toiminta tapahtuu?”, ”miten aikuisten valta näyttäytyy?” tai ”mitä tilalliset hallinnan keinot ovat?”. Kysymysten pohjalta kirjoitin neuvotteluepisodeihin tulkinnallisia muistiinpanoja, joissa kiinnitin huomiota erityisesti verbaaliin ja non-verbaaliin viestintään, erilaisten vallan keinojen esiintymiseen, toiminnan luonteeseen sekä aloitteisiin ja niitä seuranneisiin reaktioihin aikuisen ja lapsen toiminnassa. Teoriaohjaavassa analyysissä tarkoitus ei olekaan testata aiempia teorioita, vaan herättää tutkimuskohteesta uusia ajatuksia ja näkemyksiä aiemman tiedon avulla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81).

Aineiston temaattisen lukemisen ja tulkinnallisten muistiinpanojen kirjoittamisen myötä kiinnitin neuvotteluepisodeissa huomiota aikuisten toimintaan sekä lasten mahdollisuuksiin toimia ja vaikuttaa. Aikuisten ja lasten asemaa neuvottelutilanteissa selvittääkseni tarkastelu kohdistui erityisesti aikuisten ja lasten toiminnan päämääriin eli siihen, mihin neuvotteluilla pyrittiin. Vallan rakentumisen näkökulmasta tunnistin neuvotteluepisodeista aikuisten ja lasten toiminnan ja aseman perusteella viisi erilaista neuvottelutilannetyyppeä (ks. kuvio 1, vaihe 3). Aikuisen toiminnan päämäärän kautta aikuiselle ja lapselle muodostuivat neuvotteluissa ominaiset asemat, joiden mukaan erotetut neuvottelutilannetyypit nimettiin. Nämä olivat: aikuinen ohjaajana ja lapsi aloitteentekijänä, aikuinen resurssien haltijana ja lapsi aikuisen päättämän toiminnan toteuttajana, aikuinen tuomarina ja lapsi myöntäjänä, aikuinen hyvinvoinnin suojelijana ja lapsi

suojelun kohteena sekä aikuinen autoritaarisena päätöksentekijänä ja lapsi mukautujana neuvottelussa (ks. kuvio 2, s. 42).

2.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 5–6) on julkaissut ohjeistukset hyvistä tieteellisistä käytännöistä, joita noudattamalla tutkimusta voidaan pitää uskottavana sekä eettisesti luotettavana ja hyväksyttävänä. Tämä tutkielma toteutettiin yleisten tieteellisen tutkimuksen toteuttamista koskevien käytänteiden mukaisesti, jolloin viittaamiseen, tutkimusluvista huolehtimiseen, eettisesti kestävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien käyttöön sekä rehellisyyteen, huolellisuuteen ja avoimuuteen kiinnitettiin erityistä huomiota ja tarkkaavaisuutta tutkielman toteuttamisen eri vaiheissa, kuitenkin erityisesti tutkimustuloksia raportoitaessa (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 5–6). Tutkielma toteutettiin osana suurempaa Suomen Kulttuurirahaston rahoittamaa tutkimushanketta, joka käsittelee konflikteja ja vallankäyttöä lasten ja nuorten lähi-suhteissa. Hankkeeseen osallistuminen paransi tämän tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta erityisesti tutkimuslupien, tietosuojailmoitusten, suostumuslomakkeiden ja tiedotteiden osalta, jotka tarkastettiin moneen kertaan useamman eri tutkijan toimesta. Pro gradu -tutkielmalle toteutettiin eettisen ennakoarvioinnin täydennys, joka liittyi hankkeen jo noin puoli vuotta aiemmin tehtyyn eettiseen ennakoarviointiin. Näin ollen tämän tutkimuksen tarkoitusta, toteuttamista sekä tutkimuksesta tiedottamista oli arvioitu jo ennen tutkimuksen varsinaista toteuttamista useampaan kertaan. Virallisten tutkimuslupien lisäksi tutkimukseen osallistuvilta kerättiin kirjalliset suostumukset ja heille jaettiin tutkimuksen tietosuojailmoitus, joka on saatavilla myös hankkeen nettisivuilla.

Etnografiaan keskeisesti liittyvä eettinen näkökulma on tutkittavien anonymiteetti tutkimusraportissa (Paju 2013, 41). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruuseen liittyi suostumuslomakkeiden ja videoinnin osalta henkilötietojen keräys, jota varten täytettiin asianmukaisesti lomake henkilörekisterin pitämisestä.

Videot ovat ainoastaan tutkimushankkeen tutkijoiden nähtävillä eikä niistä liitetty tutkimusraporttiin muuta kuin tutkijan havaintoja osana tutkimusanalyysia. Havainnot kentältä kerättiin osallistujien anonymiteettiä säilyttäen siten, että kenttämuistiinpanoja puhtaaksi kirjoittaessa havainnoitavien nimet muutettiin eikä neuvotteluepisodeja eroteltu päiväkodin mukaan. Eettisistä syistä neuvotteluepisodeissa ei myöskään yksilöity lasten ikää tai muita taustatekijöitä. Tutkimusraportissa julkaistut aineistoesimerkit muokattiin vielä aikuisten osalta niin, että pseudonyymejä ei voi yhdistää yksittäisiin työntekijöihin. Aineistoa säilytetään tietosuojalain mukaisesti Jyväskylän yliopiston s-aseamalla, jolloin se on ainoastaan VALTAKO-hankkeen tutkijoiden saatavilla.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuseettiset kysymykset ja tutkijan moraalit korostuvat erityisesti tutkimusotteen vapaamuotoisen luonteen vuoksi. Yhtenä eettisenä kysymyksenä voidaan pitää tutkimusaiheen valintaa, tutkimusongelmien määrittelyä sekä näiden perustelua ja julkikirjoittamista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109, 114.) Tässä tutkielmassa valta tutkimusaiheena nousi merkittävään rooliin tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa, sillä käsitteeseen liittyy paljon kielteisiä mielikuvia. Erityisesti tutkimukseen osallistuvilla lähetettäviin tiedotteisiin tutkimuksen tarkoituksen ja vallan käsitteen selvittäminen osoittautui haastavaksi, jotta vallan käsite ja vallankäytön tutkiminen ei välittyisi lukijalle väärällä tavalla ja estäisi näin osallistumasta tutkimukseen. Oleellista oli kuitenkin esittää tutkimuksen tarkoitus sekä tutkimusraportissa että tiedotteissa osallistujille avoimesti. Yksi eettinen ratkaisu tutkielman aiheeseen ja toteuttamiseen liittyen oli kiinnittää tutkimustarkoitus pelkästään aikuisten vallankäytön tutkimisen sijaan myös lasten vallankäytön tutkimiseen, jotta mielikuvat esimerkiksi varhaiskasvatuksen aikuisten arvioinnista vähenisivät. Myös etnografinen lähestymistapa tuki vallan ymmärtämistä relationaaliseksi, lasten ja aikuisten kesken rakentuvaksi ilmiöksi. Samalla huomio kiinnittyi vallan ilmenemisen lisäksi lasten toimijuuden ja osallisuuden toteutumiseen.

Yksi tutkielman keskeisistä eettisistä näkökulmista muodostuu tutkimuksen tekemisestä lasten kanssa, erityisesti lasten osallistumisen ja sen vapaaehtoisuuden osalta. Lasten vanhemmilta kysyttiin tarpeelliset suostumukset heidän

lastensa osallistumisesta tutkimukseen, mutta pohdin kuitenkin, missä määrin lapset olivat itse halukkaita osallistumaan ja oliko heillä resursseja kieltäytyä tutkimuksesta. Esimerkiksi aikuisen automaattinen valta-asema suhteessa lapsiin voi tuottaa heille mielikuvan osallistumisen pakollisuudesta tai estää kieltäytymisen, vaikka osallistuminen tuntuisi epämiellyttävältä. Useimmiten sekä virallisten tahojen että vanhempien antamat tutkimusluvut rajoittavat lasten kieltäytymisen mahdollisuudet pääasiassa yksittäisiin tilanteisiin, jolloin koko ryhmää havainnoitaessa yksittäisten lasten halukkuuden huomiointi saatetaan sivuuttaa (Vuorisalo 2013, 73). Vapaaehtoisuuden ulottuvuus nousee tässä tutkielmassa vielä erityisesti esiin sen vuoksi, että tutkimus kohdistui alle 3-vuotiaisiin lapsiin, joiden kommunikointi perustuu vielä Salosen (2020, 32) mukaan vahvasti sanattomaan ilmaisuun. Strandell (2010, 97) ja Vuorisalo (2013, 73) ovat huomauttaneet, että tutkittavien vapaaehtoisuuden varmistaminen instituutiossa toteutettavassa etnografisessa tutkimustyössä ei ole aina mahdollista. Tutkimuksen toteuttamisen huolellisella suunnittelulla pyrin kuitenkin edesauttamaan lasten osallistumisen vapaaehtoisuutta parhaani mukaan (ks. Ericsson & Boyd 2017, 313).

Havainnointini alussa koin tärkeäksi esitellä lapsille itseni ja läsnäolonni tarkoituksen, jotta he olisivat tietoisia siitä, että heidän arkeaan ja vuorovaikutustaan seurataan (ks. Ericsson & Boyd 2017). Pienten lasten kohdalla halusin kuitenkin säilyttää varhaiskasvatuksen arjen mahdollisimman tavanomaisena lapsille vierailustani huolimatta, joten kerroin tutkimuksestani tarkemmin vasta lasten osoittaessa kiinnostustaan tutkimusvälineistöä tai aineistonkeruuseen liittyvää toimintaani kohtaan (ks. Ericsson & Boyd 2017; Salonen 2020, 32). Kiinnostuksen herätessä lasten kysymyksiin vastattiin ja he saivat halutessaan tutustua tutkimusvälineisiin kokeilemalla tietokoneella kirjoittamista ja videointia (ks. myös Ericsson & Boyd 2017; Salonen 2020, 32–33). Samalla muistutin lapsia heidän mahdollisuudestaan kertoa, jos he eivät halua tulla kuvatuiksi. Pienten lasten kohdalla tutkimuksen tarkoituksen esittäminen heille ymmärrettävästi on kuitenkin haastavaa, jolloin mietin, muodostuiko jokaiselle lapselle todella mah-

dollisuus kieltäytyä. Lasten kohdalla vapaaehtoisuuden varmistaminen vaatiikin tutkijan erityistä herkkyyttä havainnoida lasten suullisia ja kehollisia ilmauksia (Rayna & Garnier 2018; Rutanen, Raittila, Harju, Revilla & Hännikäinen 2021; Salonen 2020, 33; Strandell 2010; White 2017). Havaitessani lasten ilmeistä ja eleistä halukkuuden olla osallistumatta esimerkiksi videointiin, kunnioitin näitä toiveita ja luovuin tässä tilanteessa aineistonkeruusta.

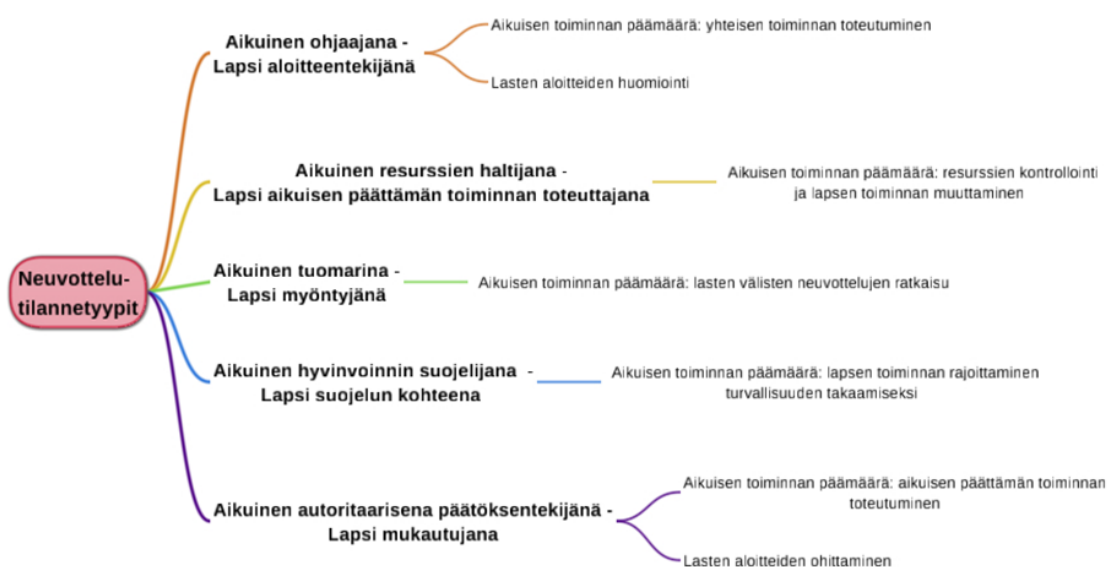
Lasten osallistumishalukkuuden pohdinnan lisäksi aikuisten vapaaehtoisuus ja suhtautuminen tutkimukseen nousivat keskeiseksi tämän tutkielman osalta eettisyyttä pohdittaessa. Tutkimukseen osallistuneet aikuiset toivat aineistonkeruun aikana ilmi puheissaan omaa epävarmuuttaan liittyen heidän työnsä videointiin ja havainnointiin erityisesti haastavissa tai heidän epämukavuusalueellaan olevissa tilanteissa. Näissä tilanteissa muistutin aikuisia siitä, että videoinnista voi kieltäytyä tutkimuksen aikana koska tahansa. Tutkimukseen osallistuneiden kanssa jutellessani ja epävarmuuden tullessa ilmi, pyrin kertomaan tutkimusaiheestani ja sen taustalla olevista käsityksistä lisää hälventääkseni aikuisten epävarmuutta. Tiedotteiden ja tietosuojailmoitusten jakamisen ohella olisin tutkijana voinut kuitenkin varmistaa tutkittavilta jo aineistonkeruun alkuvaiheessa, ovatko he ymmärtäneet havainnointini tarkoituksen, jolloin epävarmuus aineistonkeruuta ja oman työn toteuttamista kohtaan olisi ehkä lievittänyt.

Hyvää tutkimusta ja sen toteuttamista ohjaavien eettisten käytänteiden lisäksi tutkimuksen eettisyys rakentuu luotettavuuden kautta, joka perustuu muun muassa tutkimuksen kokonaisuuden ja sen sisällön johdonmukaisuuteen eli koherenssiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 111, 122). Tutkielman luotettavuutta ajatellen olen pyrkinyt tutkimusraportissani avoimesti selvittämään tutkimukseni vaiheita sekä ennakkokäsityksiäni tutkittavasta ilmiöstä. Myös teoreettinen viitekehys heijastelee näitä. Tutkielman luotettavuuden lisäämiseksi aineisto päätettiin kerätä kahdesta eri päiväkodista totuudenmukaisemman kuvan saamiseksi vallan ilmenemisestä varhaiskasvatuksen arjessa. Tässä tutkielmassa luotettavuuteen vaikuttaa oleellisesti kuitenkin aineiston koko, joka on laadulliselle tutkimukselle ominaisesti rajallinen. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut tuottaa yleistettävää tietoa, vaan syventyä ymmärtämään aikuisten ja

lasten suhteessa rakentuvaa valtaa tarkemmin ilmiönä. Tähän tutkimusaineistoni antoi hyvät mahdollisuudet. Luotettavuutta lisäsi tässä tutkielmassa myös toisen tutkijan kanssa käymäni keskustelut ja saamani ohjaus, mikä mahdollisti aineistonkeruumenetelmien, aineiston ja sen analyysin sekä aineistosta tehtävien tulkintojen pohtimisen yhdessä.

3 VALLAN DYNAMIIKKA VARHAISKASVATUKSEN ARJEN NEUVOTTELUTILANTEEISSA

Aineiston temaattisen tarkastelun ja tyypittelyn pohjalta tunnistin neuvotteluepisodeista viisi erilaista varhaiskasvatuksen arjessa toistuvaa neuvottelutilannetyppiä, jotka eroavat toisistaan aikuisen toiminnan päämäärän mukaan (kuvio 2). Ensimmäisessä neuvottelutilannetyypissä toiminta näyttäytyi aikuisen ja lapsen yhteisen neuvottelun kautta muodostuvana, muissa neuvottelutilannetyypeissä aikuisen toiminnan päämäärä ilmeni enemmän aikuislähtöisenä (ks. kuvio 2). Neuvottelutilannetyypit nimettiin aikuiselle ja lapselle muodostuneiden asemien avulla. Osa episodeista sisälsi myös useampia neuvottelutilannetyyppejä. Tuloksiin on kuitenkin valittu episodit siten, että ne edustavat hyvin kyseessä olevaa neuvottelutilannetyppiä.



KUVIO 2. Aikuisen ja lapsen asemia kuvaavat neuvottelutilannetyypit ja niiden keskeiset piirteet.

Neuvottelutilannetyypien välisten erojen lisäksi tunnistin myös neuvottelutilannetyypien sisällä olevan eroja aikuisten toiminnan luonteen mukaan. Olikin

tavallista, että neuvottelutilannetyypeissä, joissa aikuisen rooli näyttäytyi resurssien haltijana, tuomarina tai hyvinvoinnin suojelijana, neuvottelut saattoivat piirtyä ilmapiiriltään hyvinkin erilaisiksi riippuen siitä, näyttäytyikö aikuisen toiminta enemmän autoritaarisena ja lapsi-aikuinen hierarkiaa korostavana vai lasta kuulevana ja ohjaavana (ks. kuvio 2). Kokonaisuudessaan havainnointiaineistossa resurssien hallinnan ympärille rakentuneita neuvottelutilanteita oli eniten, kun taas tuomari-myöntyjä tyyppisiä neuvotteluja toteutui aineistossa harvoin. Neuvottelutilannetyyppien yleisyydestä ei kuitenkaan havainnoinnin perusteella voida päätellä paljoakaan ja tarkoituksena onkin tuoda esiin varhaiskasvatuksen arjessa toteutuvien neuvottelutilanteiden vaihtelua.

3.1 Aikuinen ohjaajana ja lapsi aloitteentekijänä neuvottelussa

Varhaiskasvatuksen pienten lasten ryhmien arjessa esiintyi aikuisten ja lasten välillä neuvottelutilanteita, joissa toiminta muodostui yhteisen neuvottelun kautta. Näissä tilanteissa aikuinen pyrki seuraamaan lapsen sanattomiakin aloitteita ja tarpeen ilmaisuja ja näin rakentamaan neuvottelutilanteen sellaiseksi, että lapsen ilmaisema mielipide tulee kuulluksi ja huomioiduksi toiminnassa. Tällöin lapselle tarjoutui mahdollisuus vaikuttaa toiminnan kulkuun tai omaan toimintaansa aikuisen tarjoamasta ohjauksesta huolimatta, kuten neuvotteluepisodissa 1:

Neuvotteluepisodi 1

1 Aikuinen ottaa kirjan ja jakaa lapsille paikkoja ympäriltään: "...Eetu istuu siihen, tulepas
2 Matti katsomaan". Matti juoksentelee eteisaulassa ja toteaa hieman alavireisesti "öhö,
3 öhö". Aikuinen neuvoo Mattia: "Matti, tulepas kuuntelemaan". Matti alkaa kuunnella ai-
4 kuisen lukemista ja hymyilee tämän jutuille. Hän juttelee aikuiselle "drr, drr", ottaa latti-
5 alta toisen kirjan ja tarjoaa sitä aikuiselle. Aikuinen selittää: "Matti, katsotaan ensin tämä
6 kirja". Matti ei jää kuuntelemaan enempää, vaan mönkii lattialla, ottaa taas leikkikame-
7 ran ja tutkii sitä. Muut lapset kuuntelevat ja katselevat, kun aikuinen lukee. Matti istuu
8 hieman kauempana muista leikkikamera kädessään ja katselee välillä aikuisen ja muiden
9 suuntaan. Ensimmäisen kirjan loputtua aikuinen ottaa uuden kirjan. Matti tulee ottamaan
10 ensimmäisen kirjan ja alkaa tutkia sitä. Aikuinen tuumailee: "Nytkö se Matti ottikin sen
11 kirjan?" Matti katselee kirjaa ja ääntelee vähän innostuneella äänellä.

Edellisessä episodissa aikuinen ohjaa lapsille suunnittelemaansa lukuhetkeä. Hän tuo puheissaan ilmi oletuksen siitä, että ryhmän lapset osallistuvat kuuntelemaan aikuisen valitseman kirjan lukua yhteisesti ja samalla kannustaa lapsia tähän (rivit 1–3). Tästä huolimatta aikuinen huomioi Matin esittämän suullisen ja toiminnallisen aloitteen aikuisen toiminnan muuttamiseksi selittämällä lapselle, että keskeneräinen kirja luetaan loppuun ennen kirjan vaihtamista (rivit 4–6). Kirjan kuuntelun muuttuessa Matille epämieluisaksi sallii aikuinen ehdoittaa lapsen oman toiminnan toteuttamisen, vaikka aikuisen suunnitelma pedagogisesta lukuhetkestä tai elämyksen tuottamisesta ei Matin kohdalla toteudu (rivit 6–8). Näin Matti jaksaa kuunnella häiritsemättä kirjan luvun loppuun sivummalta ja kiinnostuukin itse vielä tutkimaan kyseistä kirjaa. Aikuinen huomaa lapsen innostuksen ja antaa Matin lukea itse kirjaa huolimatta siitä, että lapsille suunnattu lukuhetki todennäköisesti jatkuu aikuisen ohjaamana episodin jälkeen (rivit 10–11).

Edellisen episodin kaltaisissa neuvottelutilanteissa aikuisen asema muodostui *ohjaajaksi*. Tällöin aikuisen ohjaus lasta tai toimintaa kohtaan näyttäytyi mahdollisuuksien ja ohjauksen tarjoajana, jolloin lapsen oli mahdollista tehdä itsenäisesti päätös siitä, toimiiko hän aikuisen antamien ohjeiden mukaan, kuten episodissa 1. Aikuisen toimiessa ohjaajana lapsen asema muodostui *aloitteentekijäksi*: kun aikuinen antoi tilaa lapsen toiminnalle, lapselle tarjoutui mahdollisuus ideoida sekä omaa että yhteistä toimintaa ja vaikuttaa sen sisältöön. Lasten saannattomatkin tarpeiden ilmaisut ja aloitteet tulivat huomatuiksi ja vakavasti otetuiksi, jolloin lasten asema aloitteentekijänä vahvistui toiminnan muuttuessa aloitteiden mukaan. Ohjaajana aikuisen toiminnan päämäärä näyttäytyi lapsilähtöisenä. Omalla empaattisella asenteellaan aikuinen mahdollisti lapsen kuulemisen ja näin lapsi pystyi toimimaan aktiivisena päätöksentekijänä hänen omassa arjessaan. Samalla aikuinen toimi lapsen toimijuuden ja osallisuuden mahdollistajana, jolloin sekä lasten että aikuisten tavoitteet ja toiminta näyttäytyivät yhtä tärkeinä eriävistä tavoitteista huolimatta, kuten episodissa 1.

Lapsen vapaus vaikuttaa omaan toimintaansa tulee ilmi myös seuraavasta episodista, jossa aikuisen toiminta tarjoaa lapselle mahdollisuuden olla päätöksentekijänä toiminnassaan:

Neuvotteluepisodi 2

- 1 Aikuinen neuvoo Niiloa vetämään haalarit jalastaan riisuessaan itse toista lasta. Aikuinen
- 2 sanoo Niilolle vakuuttavalla äänellä: "kato sä saat kyllä". Niilo vastaa käskevästi: "ei, ei".
- 3 Aikuinen puhelee Niilolle, että hän on pian jo kolme vuotta, jolloin siirtyy isompien ryhmään ja sitten täytyy itse riisua. Niilo tuijottaa aikuista kuunnellen ja ryhtyy sitten vetämään itse jalkaa pois haalarin lahkeesta.
- 4
- 5

Ulkoilun jälkeen aikuinen riisuu lapsia ulkovaatteista – monet pienten ryhmässä tarvitsevat tässä vielä apua. Niilo osaa kuitenkin riisua jo osittain itse ja aikuinen kehottaa lasta omaa toimintaa helpottaakseen toimimaan omatoimisesti ohjeistamalla riisumisessa alkuun. Samalla aikuinen pyrkii vahvistamaan toivottua toimintaa lapsen osaamisen näkökulmasta (rivi 2). Lapsen vastustaessa aikuisen toimintakehotusta aikuinen selittää lapselle, miksi tämän olisi hyvä riisua itse (rivit 3–4). Niilo kuuntelee aikuisen sanoja ja päättää sitten itse toimia aikuisen haluamalla tavalla.

Neuvotteluepisodissa aikuinen toivoo lapselta tietynlaista toimintaa, jonka syyn hän perustelee lapselle: lähtökohta toimintakehotukselle ei tällöin näyttyädy lapsen toimijuutta uhkaavana aikuisen päätöksenä tai määräyksenä, vaan toiminnasta neuvotellaan yhdessä lapsen kanssa, lapsen kokemusmaailma huomioiden. Näin lapsen ja aikuisen välillä toteutui neuvottelu, jossa molemmat osapuolet näyttäytyivät tasavertaisina neuvottelijoina. Episodin 2 tavoin ohjaaminen tapahtui näissä neuvottelutilanteissa pääasiassa verbaalisen kommunikoinnin kautta, jolloin aikuinen pyrki ensisijaisesti välittämään tietoa lapselle muun muassa toimintaa sanoittamalla, ohjeistuksia antamalla tai toimintakehotusten syitä selvittämällä. Tyypilliseksi vallan keinoksi erottui myös positiivisen palautteen antaminen, jolla lapsen toimintaan pyrittiin vaikuttamaan vahvistamalla aikuisten ajatusten mukaista toimintaa kehumisen kautta. Myös ohjaava ote näyttyäytyi näin keinona edistää kulttuuristen mallien mukaista, aikuisten hyväksymää toimintatapaa. Aikuisten ohjauksen ollessa lasta kunnioittavaa ja lämmintä, lapset päättivät usein toimia aikuisten antamien toimintakehotusten mukaan.

Tällöin myöntyminen aikuisen tahtoon oli kuitenkin valinnaista, kuten episodissa 2. Näissä neuvottelutilanteissa aikuiset ja lapset rakensivat varhaiskasvatuksen arkea yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi.

3.2 Aikuinen resurssien haltijana ja lapsi aikuisen valitseman toiminnan toteuttajana neuvottelussa

Havainnointiaineistosta erottui tilanteita, joissa neuvottelu aikuisen ja lapsen välille syntyi aikuisen puuttuessa lapsen toimintaan jollain tavalla. Näitä tilanteita luonnehti aikuisen mahdollisuus vaikuttaa tilanteeseen resurssien hallinnan ja kontrolloinnin kautta. Näin ollen aikuisen pyrkimykset neuvotteluissa näyttäytyivät aikuislähtöisinä, vaikka ilmapiiri neuvottelutilanteessa olisi muodostunut lasta kunnioittavaksi. Tässä neuvottelutilannetyypissä aikuinen-lapsi hierarkia korostui, sillä aikuisella oli mahdollisuus määrittää ja muuttaa lapsen toimintaa resursseihin vaikuttamisen avulla, kuten episodissa 3:

Neuvotteluepisodi 3

1 Marianne on pelaamassa pikkuhuoneen pöydällä. Pelattuaan Marianne kulkee pikkuhuo-
 2 neen kaapille, avaa oven ja on laittamassa peliä kaappiin. Aikuinen menee Mariannen luo
 3 ja kysyy, laitetaanko peli kaappiin ottaen samalla pelin Mariannelta. Aikuinen laittaa pelin
 4 kaappiin, jolloin Marianne on ottamassa kaapista uutta peliä tilalle. Aikuinen sulkee kui-
 5 tenkin kaapin oven ja kehottaa Mariannetta näyttämään kaapin ovesta kuvaa pelistä, jonka
 6 haluaa. Marianne hermostuu, kun kaappi sulkeutuu ja aloittaa huudon yrittäen samalla
 7 tempoa kaappia auki. Aikuinen asettuu kaapin eteen Mariannen tasolle ja ottaa Mariannen
 8 käsistä kiinni pyytäen tätä odottamaan ja rauhoittumaan. Samalla aikuinen sanoo, että kaa-
 9 pin ovesta on hyvä näyttää, minkä pelin sieltä haluaa. Marianne rauhoittuu ja näyttää lo-
 10 pulta pelin kuvaa kaapin ovesta. Aikuinen avaa kaapin oven ja antaa pelin Mariannelle.

Episodin 3 aluksi lapsi on vaihtamassa vapaan leikin aikana itsenäisesti toimintaa ja vie pelattuaan pelin kaappiin, jossa niitä säilytetään. Havaittuaan tämän aikuinen siirtyy lapsen luo ja ottaa pelin tältä laittaakseen sen itse kaappiin toimien näin lapsen puolesta (rivit 3–4). Marianne on valinnut seuraavan pelin ja on ottamassa sitä kaapista, kun aikuinen estää lapselta pelin ottamisen vaatien vallinnan tapahtuvan aikuisten sopimien käytänteiden mukaan (rivit 4–6). Lapsen puolustaessa toimijuuttaan vastustamalla, aikuinen estää uudestaan Mariannen yrityksen ottaa valitsemansa pelin kaapista (rivit 6–8). Samalla aikuinen selvittää

lapselle, miten pelin saa itselleen: osoittamalla valintansa aikuiselle ja odottamalla, että aikuinen antaa pelin lapselle (rivit 8–10).

Näissä neuvottelutilanteissa aikuisen asema muodostui *resurssien haltijaksi*, jolloin aikuisella oli valta päättää resurssien käytöstä. Aikuisen hallinnassa olevia resursseja olivat aika, tilat, materiaalit sekä arjen toimintatavat: episodissa 3 aikuinen hallitsi erityisesti materiaalien käyttöä ja arkeen luotua toimintatapaa, joka rajasi lapsen mahdollisuuksia toimia. Lapsille tarkoitettut materiaalit eivät neuvotteluepisodissa olleet vapaasti lasten saatavilla, vaan materiaalien resurssien, kuten lelujen valitseminen ja käyttäminen, edellyttivät tietyllä tavalla aikuisen lupaa. Neuvotteluepisodeissa aikuisten resurssien hallinta näyttäytyi usein aikuisen oikeutena määrittellä, kenen on mahdollista käyttää päiväkodin materiaaleja tai tiloja, milloin ja mihin tarkoitukseen.

Aikuisten toimiessa resurssien haltijoina, lasten asema muodostui *aikuisen valitseman toiminnan toteuttajaksi*. Episodissa 3 lapsella oli valta vaihtaa toimintaa halutessaan, kuitenkin niin, että aikuinen oli kontrolloimassa tätä. Vaikka lapsi oli episodin tilanteessa selvästi valintansa pelin suhteen tehnyt, edellytettiin häneltä lapsiryhmän toimintakulttuuriin luodun käytänteen mukaista toimintaa. Aikuisen toiminnan taustalla vaikuttivatkin usein aikuisten luomat, resursseja koskevat säännöt tai niiden noudattamisen vahtiminen. Tätä tapahtui episodissa aikuisen keskeyttäessä lapsen toiminnan sulkemalla kaapin oven, asemoitumalla kaapin eteen lapsen toiminnan esteeksi sekä vaatimalla toimintakulttuurin sääntöjen mukaista toimintaa, vaikka lapsen toiminta ei olisi edellyttänyt aikuisen puuttumista. Seuraavassa episodissa aikuinen hallitsee materiaalien, arjen käytäntöiden ja ajan lisäksi nukkumaanmenotilannetta ja sitä, koska lapsi saa nukkumahuoneeseen siirtyä:

Neuvotteluepisodi 4

- 1 Lapsiryhmä on menossa päiväunille ja suurin osa lapsista on käytävän penkillä syömässä
- 2 pastillejaan. Marianne juoksee vessasta penkille ja kiljahtelee riemuissaan. Aikuinen on
- 3 käytävässä penkin luona ja sanoo hiljentyvällä äänellä nostaen samalla sormen huulilleen:
- 4 "shh, yksi nukkuu jo". Marianne hiljentyy. Aikuinen antaa pastillin ja kysyy: "haluatko
- 5 kirjan" ojentaen sen samalla Mariannelle. Marianne lukee. Aikuinen hakee Mariannen
- 6 vaatteet vessasta ja ryhtyy pukemaan niitä hänelle sanoen samalla: "laitetaan vähän sulle
- 7 päälle". Marianne jatkaa kirjan lukua aikuisen pukiessa häntä. ... Pian Marianne nousee

8 penkiltä ja marssii kirjan kanssa käytävään katsoen samalla aikuista. Aikuinen menee Ma-
 9 riannen luo ja tuo hänet kädestä pitäen takaisin sanoen rauhallisesti: "Marianne, ei sinne,
 10 annatko kirjan". Aikuinen ottaa kirjan Mariannelta ja laittaa sen takaisin ylähyllylle. Mari-
 11 anne sanoo: "Marianne tutu", johon aikuinen vastaa: "mennään hakemaan". Aikuinen kul-
 12 kee Marianne kädessään tämän lokeron kohdalle ja antaa Mariannelle tutin tämän lokeron
 13 ylähyllyltä pitäen samalla Marianneä koko ajan kädestä kiinni. Aikuinen kuljettaa Marian-
 14 nen takaisin käytävän penkille istumaan. Muut ryhmän lapset lähtevät viereiseen huonee-
 15 seen sänkyihinsä, mutta aikuinen jää odottamaan penkille yhden lapsen pastillin syöntiä
 16 Mariannen kanssa pitäen samalla Mariannen kädestä koko ajan kiinni. Marianne istuu
 17 penkille aikuisen viereen ja katselee toista lasta, jolle aikuinen juttelee. Marianne nousee
 18 penkiltä ja sanoo vaativasti: "mennään". Aikuinen vastaa lempeästi: "mennään kohta" ja
 19 pitää samalla käsiään hänen edessään seisovan Mariannen ympärillä. Marianne yrittää kis-
 20 kkoa aikuista kädestä nukkumahuonetta kohti. Aikuinen vastaa myötätuntoisella äänellä:
 21 "joo mennään, sua väsyttää, mutta ei voi jättää toista yksin". Marianne nojailee väsyneen
 22 näköisenä aikuiseen, aikuinen pitää edelleen käsiään Mariannen ympärillä. ...

Episodin 4 alussa Marianne toteuttaa aikuisen kanssa tavanomaista rutiinia nuk-
 kumaan siirtymisessä: aikuiset ovat päättäneet, että lapset saavat pastillit syö-
 däkseen vasta penkillä istuessaan ja tämän myös Marianne tietää siirtyessään
 vessasta käytävän penkille (rivit 2–4). Sekä pastillit että kirjat ovat sijoitettuna
 lasten ulottumattomiin, jolloin ne ovat aikuisen hallittavissa – aikuinen sallii lap-
 sille esimerkiksi kirjan luvun siirtymätilanteessa sitten, kun katsoo sen lasten toi-
 minnan kannalta tarpeelliseksi (4–10). Myös unille tarvittavien tavaroiden – tässä
 episodissa tutin – hakeminen edellyttää aikuisen toimintaa, sillä lapset eivät niitä
 ylety itse ottamaan siitä huolimatta, että kyseessä on lapsen omaisuus (7–13). Epi-
 sodin aikana Marianne osoittaa halunsa mennä nukkumaan useasti sekä sanalli-
 sesti että kehollisella toiminnalla esimerkiksi tuttia hakiessaan. Tästä huolimatta
 Marianne jää aikuisen kiinnipitämänä istumaan käytävälle, kun muut lapset siir-
 tyvät nukkumaan (rivit 14–16). Aikuinen huomaa Mariannen aloitteet ja väsy-
 myksen ja todentaa näitä puheessaan osoittaen samalla tukea lapselle (rivit 14–
 21). Mariannen pyrkimykset nukkumaan pääsemiseksi eivät kuitenkaan to-
 teudu, vaikka nukkumahuone on aivan vieressä, sillä aikuinen toiminnallaan
 kontrolloi lapsen siirtymiä ja määrittää, koska Marianne pääsee nukkumaan.

Resurssien haltijoina aikuiset luovat toiminnallaan lapsiryhmään toiminta-
 kulttuuria, joka määrittää lasten toiminnan mahdollisuuksia tietynlaisiksi – epi-
 sodissa 4 aikuinen pyrkii kuitenkin samalla kuulemaan lapsen mielipiteen ja ot-
 tamaan lapsen aloitteet huomioon, vaikka ei nähnyt mahdolliseksi tai tarpeel-

liseksi muuttaa omaa toimintaansa ja toimintakulttuuria lapsen aloitteiden suuntaisiksi. Episodien kaltaiset tilanteet ja arjen käytänteet rajasivat erityisesti lasten mahdollisuuksia toimia itsenäisesti: myös neuvotteluepisodi 4 osoitti aikuisen kontrolloivan lapsen siirtymiä ja materiaalien käyttöä. Sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen kautta aikuiset resurssien haltijoina välittivät lapsille tietoa ennen kaikkea siitä, miten lasten tulee toimia, miten lapsiryhmässä toimitaan ja kenen hallinnassa varhaiskasvatuksen resurssit ovat. Samalla aikuisten toiminta näyttäytyi pyrkimyksenä vaikuttaa lasten käyttäytymiseen, ajatteluun tai arvo maailmaan resurssien avulla siten, että lapsen toiminta säilyisi aikuisten hyväksymänä:

Neuvotteluepisodi 5

- 1 Helmi leikkii pikkuhuoneessa possulla ja aikuinen liittyy leikkiin ottamalla lehmän ja tuomalla sen Helmin possun luo. Helmi koputtaa possullaan aikuisen kädessä olevaa lehmää.
- 2 Aikuinen kysyy: "leikkiikö ne". Helmi sanoo: "hyi" ja aikuinen toistaa kysymyksensä.
- 3 Helmi vastaa: "lyö", jolloin aikuinen toteaa: "eikä lyö, ne leikkii". Aikuinen laskee lehmän maahan ja lopettaa leikin. Myös Helmi jättää possun ja ryhtyy rakentamaan aitaa.
- 4
- 5

Episodissa aikuinen tekee aloitteen yhteiseen leikkiin Helmin kanssa ja tarttuu lapsen eleeseen kommentoimalla sitä instituutionaalisesti ja kulttuurisesti leikki-tilanteeseen sopivalla tavalla (rivit 1–3). Helmin sanallinen viesti torjuu aikuisen aloitteen, mikä osoittaa lapsen halua määrittää itse oma leikkinsä. Aikuinen ei kuitenkaan hyväksy tätä vastausta, vaan toistaa kysymyksensä lapselle odottaen kunnollista vastausta. Helmin vastatessa aikuisen odotusten vastaisesti, aikuinen kieltää puheessaan lapsen vastauksen, toteaa oman leikki-ideansa oikeaksi ja lopettaa leikin vahvistaakseen sanomaansa (rivit 3–5). Samalla aikuinen määrittää lapsen leikkiä, leikkitilannetta ja sitä, miten materiaalisia resursseja saa käyttää. Tällaisella toiminnalla aikuinen vahvistaa käsityksiä siitä, minkälainen leikki ja puhe on lapselle sallittua sekä minkälainen on kulttuurisen käsityksen mukainen tapa käyttää materiaalista resurssia.

Aikuinen-lapsihierarkian näkökulmasta aikuisen asema korostuu näissä neuvottelutilanteissa aikuisten toiminnan heijastaessa heidän valtaansa päättää varhaiskasvatuksen resursseista ja niiden käytöstä. Resurssien kautta aikuiset

vahvistivat omien tavoitteidensa toteutumista ja rajasivat samalla lasten osallisuuden toteutumista: osallisuus mahdollistettiin silloin, kun lasten toiminta vastasi aikuisen toimintatapaa. Toimijoina lapset pystyivät kuitenkin vaikuttamaan aktiivisesti neuvottelun kulkuun. Resurssien hallinnan aiheuttamissa neuvottelutilanteissa lapsi huomioitiinkin neuvottelun aktiivisena osapuolena, vaikka lopputulos neuvotteluissa oli lopulta aikuisen päätöksen mukainen. Näissä neuvotteluissa aikuisen vahvan valta-aseman myötä lapset joutuivat kaikesta huolimatta myöntymään aikuisen tahtoon joko suosiolla tai vastustaen, kuten neuvotteluepisodit osoittivat.

3.3 Aikuinen tuomarina ja lapsi myöntyjänä neuvottelussa

Havainnointiaineiston episodeissa oli havaittavissa myös tilanteita, joissa neuvottelu aikuisen ja lapsen välillä tapahtui lasten keskisistä suhteista neuvotellessa. Joissakin neuvottelutilanteissa aikuinen arvioi lasten välisissä ristiriitatilanteissa, kenen toiminta oli oikeutettua ja kenen ei, tai kenen lapsen toiminta mahdollistuu ja kenen toiminta estyy. Aikuinen siis tässä mielessä toimi tilanteissa *tuomarina* ja lopputuloksen ratkaisijana, kuten episodissa 6:

Neuvotteluepisodi 6

1 (Helmi juoksee keinujen luo ja huudahtaa: "keinumaan". Aikuinen vastaa rauhallisesti,
 2 että Helmin täytyy odottaa vähän aikaa. Aikuinen jatkaa keinuissa istuvien lasten keinut-
 3 tamista laulaen samalla: "laiva, laiva...". Helmi jää norkoilemaan keinujen lähetyville.)
 4 Niilo pyöriilee keinualueella rajaavien köysien luo. Aikuinen sanoo ystävällisesti naurah-
 5 taen Niilolle: "sulla on aina pipo niin silmillä". Niilo katsoo aikuista ja ajaa keinualueen
 6 sisälle. Aikuinen katsoo Niiloa ja sanoo neutraalilla äänensävyllä: "äläpä tule tännepäin".
 7 Niilo katsoo takaisin aikuiseen virnistäen ilkeästi ja liikahtaa mopolla eteenpäin. Ai-
 8 kuinen katsoo takaisin Niiloon ja toistaa sanomansa yhtä tasaisella äänellä. Niilo nousee
 9 mopon selästä ja kävelee keinujen viereen. Aikuinen nostaa keinuista pois haluavan Mari-
 10 annen pois ja vaihtaa Niilon keinuun. Helmi rientää keinujen luo. Aikuinen vastaa tähän:
 11 "Helmi odota, Niilo oli ensin jonossa". Helmi jää seisomaan keinujen viereen. Aikuinen
 12 sanoo Helmille: "menepäs keinualueen ulkopuolelle odottamaan". Helmi menee seisomaan
 13 tolpan viereen, jossa keinualueella rajaavat köydet ovat kiinni, ja sanoo: "tässä". Ai-
 14 kuinen vastaa: "siinä voit odottaa".

Episodin 6 aluksi aikuinen kehottaa Helmiä odottamaan omaa keinuvuoroaan keinujen ollessa varattuja. Helmi ei jää keinujen viereen odottamaan, sillä lapsi-

ryhmän toimintakulttuuriin luodut säännöt kieltävät köysillä rajatun ”keinuu-alueen” sisäpuolella oleskelun (rivi 3). Niilon pyöräillessä keinun ohi aikuinen osoittaa huomiota hänelle, jolloin Niilo päättää pyöräillä keinualueen rajalle (rivit 4–6). Aikuinen kieltää puheessaan Niilon toiminnan muistuttaen samalla alueesta, johon lapsilla ei ole lupaa tulla (rivi 6). Aikuinen joutuu kuitenkin käymään lapsen kanssa neuvottelua valta-asemista Niilon vastustaessa aikuisen kieltoja tarkoituksella pyöräillessään virnistäen ”keinuu-alueelle” aikuisen valtapuheesta huolimatta (rivit 7–8). Aikuisen säännöt ja asema tilanteessa säilyvät, kun Niilo päättää nousta mopon selästä ja kävellä keinun luo sen vapautuessa toiselta lapselta (rivit 8–9). Samalla aikuinen päättää päästää hänen valtaansa uhmanneen Niilon keinuun huolimatta siitä, että keinuun pääsy olisi kuulunut Helmille, joka jo odotti vuoroaan (rivit 10–11). Helmiä aikuinen kehottaa yhä odottamaan ja valvoo tämän noudattavan sääntöjä, joita keinumiselle on asetettu (rivit 11–14).

Edeltävässä resurssien hallintaakin sisältävässä neuvotteluepisodissa aikuisen asema näyttäytyi tuomarina aikuisen päättäessä lasten välillä, kenen toiminta sallitaan ja kenen ei. Samalla aikuinen valitsi puolen lasten välillä: episodissa 6 tehty päätös näytti hyödyttävän aikuista ehkäisemällä uuden asemasta käytävän neuvottelun ja lapsen vastustuksen, joka olisi saattanut seurata toiseltaisesta tilanteen ratkaisusta. Näin aikuinen säilytti asemansa kyseenalaistamattomana toisen lapsen myöntyessä aikuisen esittämään totuuteen: ”Niilo oli ensin jonossa”. Näissä neuvotteluissa lapsen asema tilanteessa jäi aikuisen tuomioon *myöntyjäksi*, sillä aikuisen esittämä ratkaisu neuvottelutilanteelle toimi ikään kuin tuomion julistamisena ja päätöksenä sille, miten lasten keskinäiset suhteet tilanteessa rakentuivat.

Tuomarina aikuinen edellytti lasten välisissä neuvotteluissa vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan liittyvien kulttuuristen sääntöjen noudattamista, kuten episodissa 6 oman vuoron odottamista. Edellisen episodin kaltaiset tilanteet kuitenkin osoittivat, että aikuinen saattoi katsoa oikeudekseen kiertää näitä sääntöjä. Episodi 6 toikin esiin myös tilanteessa vallitsevan aikuisen-lapsi hierarkian: aikuisen päätösvalta ja toiminta neuvottelutilanteessa toteutuvat ilman kyseen-

alaistamista, kun lapsi myöntyy kohteluunsa ilman vastustusta sen epäoikeudenmukaisuudesta huolimatta. Tuomarina aikuisen päätösvalta tuli edellisen episodin ohella näkyväksi myös tilanteissa, joissa lasten välille oli kehkeytyneessä ristiriitatilanne. Episodissa 7 aikuinen keksi kuitenkin lasten väliseen neuvottelutilanteeseen sellaisen ratkaisun, joka tyydytti molempia lapsia:

Neuvotteluepisodi 7

1 Aikuinen nostaa hyllyltä laatikollisen rytmisoittimia (rytmimunia, marakaseja ja yhden
2 kapulat) ja neuvoo lapsia istumaan tyynyille. Aikuinen antaa lasten valita laatikosta soit-
3 timet, jolloin Eetu valitsee rytmimunat. Ennen laulun alkua Eetu tulee toisiin ajatuksiin:
4 hän haluaisikin kapulat. Koska kapulat ovat jo varatut, aikuinen päättää, että lauletaan
5 yksi laulu, jonka jälkeen Eetu saa kapulat. Aikuinen aloittaa laulun ja lapset soittavat sen
6 tahdissa. ... Laulun päätyttyä on Eetun vuoro saada kapulat, ja Eetu muistuttaa: "minun,
7 minun". Eetu saa käsiinsä kapulan, mutta vain yhden. Toinen kapula on yhä varattu, ja
8 aikuinen saa sovun säilymään neuvomalla Eetulle, kuinka yksittäisellä kapulalla voi
9 rummuttaa tyynyä. Eetu on ratkaisuun tyytyväinen: hän rummuttaa keskittyneesti uu-
10 den laulun tahdissa.

Episodissa 7 lapset ovat tehneet itse valintansa soittimien suhteen, mutta neuvottelu lasten välille on syntymässä Eetun vaihtaessa mielipidettään. Aikuinen huomioi lapsen mielipiteen ja osallistuu neuvotteluun tekemällä päätöksen, joka mahdollistaa kapuloiden soittamisen molemmille lapsille huolimatta siitä, että valinnat soittimista tehtiin jo (rivit 4–6). Soittimien vaihdon yhteydessä kehkeytyy lasten välille kuitenkin ristiriita, sillä soittokapuloista luopuminen ei tapahdu lasten kesken täysin sovussa. Aikuinen huomioi soittimen olleen alun perin toisen lapsen valinta, jolloin lapsi saa pitää toisen kapuloista itsellään (rivit 7–8). Samalla aikuinen päättää löytää tilanteelle ratkaisun kompromissin kautta ohjaimalla Eetulle uuden soittotavan (rivit 8–10).

Edeltävät neuvotteluepisodit osoittivat, että aikuisen tuomarina toimiminen saattoi tapahtua autoritaarisemmin tai lapsen kuulemisen kautta. Samalla aikuisen toiminta vaikutti siihen, kenen lapsen osallisuus tilanteessa huomioitiin. Episodissa 7 aikuinen ratkaisi tilanteen tuomarin roolissa oikeudenmukaisesti ja osapuolia reilusti kohdellen, valitsematta puolia lasten välillä. Tällöin aikuinen huomioi lasten keskinäisen neuvottelutilanteen ratkaisijana tasavertaisesti molemmat lapset ja heidän osallisuutensa. Lasten välisissä ristiriitatilanteissa aikuinen päätti, kuinka tilanne lasten välillä ratkaistaan. Näissä neuvotteluissa lapsi

myöntyi aikuisen esittämään tilanteen ratkaisuun joko vastustaen tai ilman vastustusta. Episodissa 7 lasten mielipiteet vaikuttivat aikuisen päättämään lopputulokseen, jolloin ratkaisuun oltiin tyytyväisiä eikä tarvetta vastustukselle ilmennyt. Näissä neuvottelutilanteissa lapsia kuultiin neuvottelun aktiivisina osapuolina, mutta päätösvalta neuvottelun lopputuloksesta oli kuitenkin aikuisella. Näin ollen myös tässä neuvottelutilannetyypissä aikuisen toiminnan päämäärä tulkittiin aikuislähtöiseksi.

3.4 Aikuinen hyvinvoinnin suojelijana ja lapsi suojelun kohteena neuvottelussa

Varhaiskasvatuksen arjessa pienten lasten lapsiryhmissä neuvottelutilanteita aikuisten ja lasten välille aiheuttivat myös tilanteet, joissa aikuisen vastuu lasten hyvinvoinnista korostui. Näissä tilanteissa aikuinen puuttui lapsen toimintaan pyrkimyksenään taata lapsen turvallisuus:

Neuvotteluepisodi 8

1 Antti on kiivennyt matalan penkin päälle ja tanssahtelee musiikin tahdissa. Aikuinen
 2 opastaa häntä: "alas pitää tulla tanssimaan, ettei satu", ja nostaa hänet alas lattialle. Antti
 3 kiipeää takaisin penkille, jolloin aikuinen moittii: "ei ollut hauska juttu" ja nostaa Antin
 4 jälleen alas. Toinen aikuinen kulkee aulan poikki ja Antti juoksee tämän perään. Tämän
 5 aikuisen mentyä hän kiipeää taas penkille ja alkaa pomppia. Aikuinen neuvoo jälleen:
 6 "pitää tulla alas tai istua penkille". Antti kipuaa alas ja menee lattialla oleville tyynyille,
 7 joille Ville on käynyt kellimään. ... Sitten Antti suuntaa taas kulkunsa penkille ja kipuaa
 8 loikoilemaan sen päälle.

Episodin tilanteessa Antti on intoutunut tanssimaan penkin päällä, jolloin aikuinen huolestuu lapsen mahdollisesta vaarasta tippua penkiltä lattialle ja näin sattuttaa itsensä siitä huolimatta, että penkki on matala. Huolensa perusteella aikuinen estää lapsen toiminnan, jolloin Antti vastustaa aikuista useampaan kertaan puolustaen näin samalla vapauttaan toimia ja vaikuttaa toimintaansa (rivit 2–5). Aikuinen on kuitenkin valvomassa lapsen toimintaa eikä anna periksi, vaan antaa episodin lopussa Antille suoran ohjeistuksen siitä, miten lapsen on toimitettava. Lopulta lapsi päättää itse toimintansa muuttamisesta sellaiseksi, jonka aikuinen hyväksyy huomattuaan, että sen jatkaminen entisellään ei ole aikuisen valvonnan takia mahdollista (rivit 6–8).

Tämän neuvottelutilannetyypin episodeissa aikuinen katsoi lapsen toiminnan vaarantavan joko hänen oman tai toisen lapsen turvallisuuden, jonka vuoksi lapsen toimintaa päätettiin rajoittaa. Neuvotteluiden päämäärä näyttäytyikin aikuislähtöisenä, vaikka toiminnan tavoitteena oli lapsen suojeleminen. Näissä tilanteissa aikuisen asema muodostui lasten *hyvinvoinnin suojeelijaksi*, lapsen asema puolestaan *suojeleksen kohteeksi*. Hyvinvoinnin suojeelijana aikuinen neuvotteli lapsen toiminnan turvallisuudesta lapsen kanssa tai keskeytti sen neuvottelematta, jos aikuinen arvioi tilanteen vaarantavan lapsen turvallisuutta merkittävästi. Episodissa 8 aikuinen neuvottelee lapsen kanssa turvallisuuteen liittyvistä säännöistä ja käyttää samalla vallan keinona kosketusta varmistaakseen lapsen muutettavan toimintaansa. Kosketuksen lisäksi lasten hyvinvointi pyrittiin turvaamaan myös suorilla käskyillä, toimintakehotuksilla tai paheksunnalla, kuten episodissa 8 (rivi 3). Seuraavassa episodissa aikuinen käyttää toimintaehdotuksia, toteamusta ja kosketusta muuttaakseen Manun toiminnan vapaassa leikkitalanteessa ja ehkäistäkseen näin lasten hyvinvointia uhkaavan tilanteen mahdollisen syntymisen:

Neuvotteluepisodi 9

- 1 Eeli on leikkimässä pikkuautoilla ryhmätilan penkillä. Manu kurottua Eelin autoihin, johon
 2 Eeli itse ei reagoi mitenkään. Aikuinen on lasten vieressä ja sanoo Manulle: "haetaan sulle
 3 oma (auto), haetaanko me sulle oma". Manu ei reagoi tähän. Hän katselee hetken ikkunasta,
 4 kunnes koskee taas Eelin leikissä oleviin autoihin. Aikuinen ottaa Manua kädestä,
 5 nousee ja sanoo: "haetaan sulle oma", jolloin Manu nousee ja he lähtevät pikkuhuoneeseen.
 6 ...

Episodin tilanteessa Manu oli kiinnostunut Eelin leikissä olevista autoista, joita hän pyrki koskettamalla ihmettelemään. Vaikka toinen lapsi ei Manun toimintaa kohtaan ilmaise mielipahaansa, aikuinen reagoi nopeasti esittämällä aloitteen, jonka pyrkimyksenä on estää Manua koskemasta toisen lapsen leluihin (rivit 2–3). Manun reagoimattomuus viestii lapsen haluttomuudesta leikkiä autoilla, vaikka hän esittääkin uudestaan kiinnostusta Eelin vieressä olevia autoja kohtaan. Aikuinen tulkitsee Manun tavoittelevan autoa itselleen ja päättää poistaa lapsen tilanteesta, jotta Eeli saisi rauhan leikkiä valitsemillaan leluilla. (rivit 3–5.)

Hyvinvoinnin suojeluun liittyvissä neuvottelutilanteissa saattoi olla kyse fyysisen turvallisuuden takaamisen lisäksi myös lasten henkisen hyvinvoinnin suojelusta. Episodissa 9 aikuinen pyrki suojelemaan Eeliä ja tämän leikkiä häirinältä Manun tutkiessa Eelin leikissä olevia autoja. Samalla voidaan ajatella aikuisen yrittäneen suojella Manua toimimasta väärin, kun aikuinen tulkitsi Manun ottavan leluja Eelin leikistä. Estämällä Manun toiminnan aikuisen tarkoituksena oli luultavasti ehkäistä mahdollisen konfliktin syntymistä, joka olisi voinut pie- nillä lapsilla uhata myös koskemattomuutta, ja näin oikeutti aikuista fyysiseen ja henkiseen suojeluun. Näissä neuvottelutilanteissa lapsen toimijuuden ja osalli- suuden mahdollisuudet olivat aikuisen arviointikyvyn varassa ja riippuivat siitä, arvioiko aikuinen lapsen toiminnan vaarantavan lapsen oman tai muiden turval- lisuuden. Vaikka lapset huomioitiin neuvottelujen aktiivisina osapuolina aikuisen pyrkiessä neuvottelemalla vaikuttamaan lapsen toimintaan, oli aikuisella lo- pulta valta määrittää, missä määrin lapsen toimintaan on puututtava.

3.5 Aikuinen autoritaarisena päätöksentekijänä ja lapsi mu- kautujana neuvottelussa

Joissakin varhaiskasvatuksen arjen neuvottelutilanteissa lapsen ja aikuisen vä- lillä kehittyi selkeä ristiriita aikuisen toimiessa omien päämääriensä mukaan. Tällöin aikuinen ohitti lapsen mielipiteen ilmaukset eikä lapselle näin tarjoutu- nut tilanteessa ja joissain tilanteissa esiintyneestä vastustuksestaan huolimatta lopulta muita vaihtoehtoja kuin myöntyä aikuisen tahtoon, kuten neuvotteluepi- sodista 10 käy ilmi:

Neuvotteluepisodi 10

1 ... Eeli on lopettanut askartelun ja juoksee aikuisen luo. Aikuinen ottaa Eelin syliin sanoen:
 2 "jaha Eeli ehdit tulla jo, miten olit noin nopea". Aikuinen kävelee Eeli sylissään takaisin
 3 ryhmätilaan ja kantaa Eelin takaisin pöydän viereen huomattuaan, ettei Eeli tehnyt askar-
 4 teluaan. Aikuinen yrittää asettaa Eelin tuoliin istumaan, mutta Eeli ei taita jalkojaan niin,
 5 että istuminen onnistuisi. Aikuinen siirtää pöydän viereen itselleen satulatuolin ja ottaa
 6 Eelin syliinsä istumaan. Tonttua askarrellaan valmiiksi niin, että aikuinen pitää käsiään
 7 Eelin käsien ympärillä liikuttaen niitä omiensa mukaan. Kun tontulle pitäisi valita punai-
 8 nen tai vihreä huopa vaatteeksi, aikuinen esittelee huopia Eelille ja kyselee useasti, kumpi
 9 huovista tontulle otetaan. Eeli ei reagoi mitenkään, vaan kääntelee kysyttäessä päätään
 10 katsellen muualle. Aikuinen toteaa tähän: "nyt on kyllä taas niin pihalla". Aikuinen kysyy

11 Eeliltä värivalintaa vielä muutamaan kertaan ja sanoo sitten: ”no nyt teen sitten päätöksen
 12 itse, sulla on niin punainen tonttu, että otetaan vihreä”. Aikuinen leikkaa huovasta osan ja
 13 liimaa Eelin käsillä sen. Tämän jälkeen aikuinen kiittää Eeliä, sanoo heidän jatkavan askar-
 14 telua huomenna ja laskee Eelin sylistään maahan.

Episodin 10 aluksi Eeli on päättänyt lopettaa askartelun ja lähteä viereisessä huoneessa olevan aikuisen luokse pöydän vierestä, johon hänet on hetkeä aiemmin jätetty askartelemaan. Aikuinen huomioi lapsen aloitteen ottamalla tämän syliin käyden kuitenkin samalla varmistamassa, onko aiemmin ohjattu askartelu valmistunut (rivit 1–2). Kun näin ei ole, aikuinen päättää, että askartelua jatketaan (rivi 3). Eeli pyrkii muuttamaan aikuisen toimintaa vastustamalla pöytään istumista ja tämän jälkeen ilmaisemaan haluttomuuttaan askarteluun toimetttömyyden ja aikuisen välttelyn kautta (rivit 4–10). Aikuiselta jäävät lapsen mielipiteen ilmaisut kuitenkin huomaamatta ja ylivoiman vuoksi toiminta jatkuu aikuisen tahdon siivittämänä aikuisen askarrella lapsen puolesta (rivit 4–12). Askarteluhetki päättyy aikuisen suunnitelman täytyessä, jolloin hän päästää lapsen muuhun toimintaan (rivit 11–14).

Näissä neuvottelutilanteissa aikuisen toimintaa ohjasivat hänen omat tahdonsa ja toiminnalle asettamat tavoitteensa – episodissa 10 aikuisen mielessä olevien pedagogisten tavoitteiden ja elämyksellisen toiminnan toteuttaminen lasten kanssa. Kuten edeltävässä episodissa, toiminnan toteuttamisesta ei neuvoteltu lapsen kanssa, vaan aikuisilla näytti olevan päätösvalta myös lapsen toiminnasta. Aikuinen-lapsisuhteessa korostuneen hierarkian myötä aikuisen asema näyttäytyi episodin 10 kaltaisissa neuvottelutilanteissa *autoritaarisena päätöksentekijänä*, jolloin toiminta neuvottelutilanteissa toteutettiin lapsen vastustuksesta piittaamatta aikuisen päätöksen mukaan. Hierarkiaa korostavan toiminnan lisäksi näissä tilanteissa myös aikuisen toiminnan luonne näyttäytyikin melko autoritaarisena, sillä lapsen aloitteiden ja tarpeiden ilmaisut ohitettiin tai niitä ei huomioitu aikuisen toteuttaessa omaa tavoitettaan. Autoritaarisuutta oli tulkittavissa ajoittain myös aikuisten turhautumista ilmaisevista puheista: episodin 10 askartelutilanteessa aikuinen vähätteli lapsen toimintaa, jonka havainnoitsijana tulkitsin lapsen mielipiteen ilmaisuna (rivi 10).

Aikuisen toteuttaessa päämäärätietoisesti omaa tavoitettaan tai suunnittelemaansa toimintaa, syrjäyttivät ne samalla lapsen mielipiteen ilmaisut. Tällöin aikuisen toiminnan päämäärä muodostui aikuislähtöiseksi. Tämä käy ilmi myös seuraavasta episodista, jossa aikuiset ovat päättäneet, miten lasten on mahdollista yhteisellä piirihetkellä toimia:

Neuvotteluepisodi 11

1 Lapsiryhmän lapset menevät käytävän penkille istumaan. Toinen aikuinen istuu penkille
 2 käytävän vastakkaisella puolella, toinen lasten viereen. Helmi istuu penkillä reunimmaisena ja nousee toista käytävän penkkiä vasten roikkuen siinä. Aikuinen sanoo vierestä:
 3 "Helmi tule penkille" ja kaappaa Helmin syliin asettaen hänet istumaan penkille. Lapset
 4 käyvät tuttuun tapaan laittamassa kukin vuorollaan oman eläinkorttinsa taululle sen merkiksi, että on tänään päiväkodissa paikalla. Oskari pomppii hymyillen taulun luo katso-
 5 maan omaa lappuaan, jonka on laittanut jo. Aikuinen vastakkaiselta penkiltä nousee ot-
 6 taakseen Oskarin kiinni, mutta samalla Oskari pomppii toisen aikuisen ohi, joka nappaa
 7 hänet kiinni ja nostaa syliinsä istumaan sanoen: "oletko tänään levoton sielu". Oskari jää
 8 rauhassa istumaan aikuisen syliin, aikuisen kädet lepäävät Oskarin ympärillä. ... Lasten
 9 eteen lattialle asetetaan paloitetuja hedelmän kuvia, jotka sekoitetaan. Oskari yrittää no-
 10 jata pois aikuisen sylistä kuvia kohti. Aikuinen ei päästä irti ja sanoo, ettei vielä ole Oskarin
 11 vuoro. Oskari yrittää pyristellen päästä aikuisen otteesta ja valuu hieman aikuisen sylistä,
 12 mutta rauhoittuu sitten, jolloin aikuinen nostaa hänet paremmin syliinsä istumaan. Lapset
 13 käyvät vuorotellen rakentamassa kuvioista yhden hedelmän. Oskari nousee aikuisen sy-
 14 listä otteen hellittäessä ja on lähdössä lattialla olevia kuvia kohti. Aikuinen laittaa käden
 15 Oskarin ympärille ja sanoo, ettei ole Oskarin vuoro ja että aikuinen kutsuu Oskarin sitten,
 16 kun on. Aikuinen vetää Oskarin takaisin lähelleen ja nostaa syliin istumaan. Oskari istuu
 17 rauhassa aikuisen sylissä, syö sormiaan ja katselee muiden lasten käyvän vuorollaan ko-
 18 koamassa kuvan. Oskari lähtee pian uudestaan aikuisen sylistä, jolloin aikuinen nostaa hä-
 19 net takaisin. Oskarin vuoron tullessa, hän menee tekemään hedelmän kuvan paloista. Niilo
 20 yrittää aikuisen syliin sanomalla: "mäki haluan". Aikuinen vastaa: "eiku Oskari on tässä,
 21 kun Oskari vielä harjoittelee, sä osaat jo istua siinä". Niilo jää aikuisen viereen omalle pai-
 22 kalleen. Aikuisen vieressä istuva Helmi kumartuu penkiltä lattialle roikkuen jalkojensa
 23 päällä. Aikuinen nostaa Helmin pystyyn ja sanoo: "Helmikin osaa istua nätisti". Aikuinen
 24 jättää kätensä Helmin ympärille, Helmi istuu rauhassa. Tehtyään kuvan Oskari lähtee
 25 marssimaan käytävälle. Vastakkaisella penkillä istuva aikuinen ottaa Oskarin kiinni tämän
 26 mennessä hänen ohi ja nostaa Oskarin syliinsä istumaan. Oskari kuitenkin potkii aikuisen
 27 sylissä pitkin pituuttaan, jolloin aikuinen laskee hänet alas sanoen, että pitää mennä omalle
 28 paikalleen. Oskari lähtee marssimaan käytävällä ja aikuinen ottaa hänet kiinni edestään
 29 nostaan Oskarin takaisin syliinsä istumaan. Oskari heittää taas itsensä pitkäksi, mutta istuu
 30 tämän jälkeen rauhassa aikuisen syliin. Tuokio on lopussa ja ryhmä siirtyy ruokailusaliin.
 31
 32

Neuvotteluepisodissa 11 käsillä on ohjattu piirihetki, jonka sisältö toistuu päivittäin pääosin samanlaisena – Oskari on ryhmässä uusi, muille lapsille käytänteet ovat tuttuja. Heti tuokion alussa Helmillä on vaikeuksia istua penkillä aloillaan, jolloin aikuinen osoittaa lapselle hyväksytyyn toiminnan käskyn muodossa varmistuen vielä toiminnallaan itse lapsen siirtymisen takaisin istumaan (rivit 2–4).

Toiminta etenee aikuisen suunnitelman mukaan, kunnes Oskari poikkeaa järjestyksestä siirtymällä uudestaan taulun luokse, jonne hän on nimilappunsa käynyt laittamassa. Molemmat aikuisista ryhtyvät välittömiin toimiin lapsen toiminnan estämiseksi (rivit 7–9). Oskarin kiinniotettuaan aikuinen osoittaa huomaavansa lapsen tarpeen toiminnallisuuteen, mutta ei kuitenkaan ota tätä tosissaan, vaan varmistaa lapsen paikallaanolon sulkemalla Oskarin syliinsä (rivit 9–10). Toiminta tuokiolla jatkuu aikuisten ajatusten mukaan, kun Oskarin toiminta estetään yhä uudelleen esiintyneistä aloitteista ja vastustuksesta huolimatta aikuisen päättäessä, koska liikkeellelähtö ja ohjattuun toimintaan osallistuminen on sallittua (rivit 11–21). Niilon osoittaessa halunsa päästä aikuisen syliin, aikuinen ohittaa tämän ilmaisemalla lapselle, mitä heiltä tuokiolla odotetaan: paikallaan istumista penkillä, jota Oskari ei vielä osaa (rivit 22–23). Helmin liikehtiessä penkillä aikuinen pysäyttää tämän ja kehottaa vielä lasta parantamaan toimintaansa aikuisen odotuksia vastaavaksi sanomalla: ”Helmikin osaa istua nätisti”. Episodin 11 lopuksi aikuiset ohjaavat Oskarin toimintaa aikuisten vaatimusten mukaiseksi, jonka jälkeen toiminta päättyy aikuisten suunnittelemalla tavalla.

Edellisten episodien kaltaisissa tilanteissa aikuinen mitätöi tietoisesti ja tiedostamatta toiminnallaan lapsen toimijuutta ja mahdollisuuksia osallisuuteen. Näissä neuvottelutilanteissa lapsen asema varhaiskasvatuksessa muodostui aikuisen päätöksiin *mukautujaksi*, sillä lapsi jäi neuvotteluissa osattomaksi. Vuorovaikutuksellaan aikuinen pyrki ennen kaikkea vaikuttamaan lapsen toimintaan saadakseen lapsen muuttamaan käyttäytymistään, kuten episodissa 11. Pienten lasten kohdalla aikuiselle tarjoutui ylivoiman kautta mahdollisuus estää toiminnan toteutumisesta käytävä neuvottelu fyysisen rajoittamisen kautta; molemmissa episodeissa korostuu erityisesti kosketus vallan keinona. Lapsen toiminnan näyttäytyessä aikuisen ajatuksen vastaisena, aikuinen puuttui lapsen toimintaan kosketuksen kautta esimerkiksi ottamalla syliin, estämällä lasta lähtemästä sekä pitämällä lapsesta kiinni, kuten episodissa 11. Toiminta toteutui tämän neuvottelutilannetyypin episodeissa aikuisen tavoitteiden ja päätösten mukaisesti, jolloin lasten kuuleminen ohitettiin.

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Varhaiskasvatustilanne (540/2018), YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) velvoittavat varhaiskasvatushenkilöstöä turvaamaan lasta kunnioittavien toimintatapojen käytön sekä varmistamaan mahdollisuuden lasten toimijuuden ja osallisuuden toteutumiselle varhaiskasvatuksessa, erityisesti heitä koskevassa päätöksenteossa (ks. Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2017, 28–30). Tämän tutkielman tarkoituksena oli tuoda ilmi pienten lasten mahdollisuuksia toimijuuteen ja osallisuuteen varhaiskasvatuksessa tutkimalla vallan dynamiikkaa aikuisten ja pienten lasten välisessä suhteessa. Vallan rakentumista tutkittiin aikuisten ja lasten välisissä neuvottelutilanteissa, joissa osapuolten välinen sosiaalinen järjestys määrittyy vuorovaikutuksessa käytävien merkitysneuvottelujen myötä (ks. Aira 2012, 20; Lehtinen 2000, 40). Varhaiskasvatuksen aikuisten valtaa ei ole tutkittu etenkin pienten lasten lapsiryhmissä, joten tällä tutkielmalla vastattiin myös tähän tutkimustarpeeseen tuomalla esiin varhaiskasvatuksen arjen neuvottelutilanteiden kirjoa ja niissä rakentuvia valtatilanteita.

Etnografisen havainnointiaineiston temaattisen analyysin ja tyypittelyn perusteella episodeista löydettiin viisi neuvottelutilannetyyppiä, jotka muodostuivat aikuisen toiminnan päämäärien ja tätä kautta aikuiselle ja lapselle muodostuneiden asemien kautta erilaisiksi. Lapsen kannalta neuvottelutilannetyypeistä erityisesti ohjaaja-aloitteentekijä ja autoritaarinen päätöksentekijä-mukautuja tyyppiset neuvottelut muodostuivat vastakohtiksi toisilleen: ensiksi mainitussa lapsi vaikutti neuvottelun lopputulokseen tasavertaisena osapuolena aikuisen kanssa, jälkimmäisessä neuvottelua ei aikuisen kyseenalaistamattoman aseman vuoksi käyty. Aikuisen asema ohjaajana mahdollisti lapsen toimijuuden ja osallisuuden toteutumisen, kun taas autoritaarisena päätöksentekijänä toimiessaan aikuinen mitätöi mahdollisuudet lapsen toimijuuden toteutumiselle ja näin myös osallisuudelle. Kolmessa muussa neuvottelutilannetyypissä, joissa aikuinen

toimi resurssien haltijana, tuomarina tai hyvinvoinnin suojelijana, aikuinen päätti neuvottelun lopputuloksesta, mutta lapsella oli kuitenkin mahdollisuus osallistua neuvotteluun (ks. Turja & Vuorisalo 2017, 43). Näissä neuvotteluissa aikuisen toiminnan luonne tuotti vaihtelua neuvottelutilanteiden kesken ja vaikutti lapsen osallisuuden mahdollisuuksiin: aikuisen autoritaarisuus korosti lapsi-aikuinen hierarkiaa, ohjaava tyyli puolestaan mahdollisti lasta kunnioittavan kohtelun aikuisen päätöksenteosta huolimatta. Aikuisen toiminnan päämäärää tarkasteltaessa ainoastaan ohjaaja-aloitteentekijä tyyppisissä neuvotteluissa päämäärä näyttäytyi lapsilähtöisenä – muissa neuvottelutilannetyypeissä neuvotteluilla pyrittiin aikuislähtöisen lopputuloksen toteutumiseen. Pienten lasten osallisuuden mahdollisuudet näyttivät siis muodostuvan tilannekohtaisesti erilaisiksi aikuisen toiminnan päämäärän ja luonteen mukaan (ks. Bae 2009; Emilson 2007; Emilson & Folkesson 2006; Emilson & Johansson 2013; Johansson 2003, 2004; Sevón ym. 2021).

Tutkimuksen perusteella aikuiselle muodostui neuvottelutilanteissa erilaisia asemia, jotka vaikuttivat lapsen asemaan ja toiminnan mahdollisuuksiin tilanteessa (ks. myös Pennanen 2018). Lasten toimijuuden rakentumista on aiemmissa tutkimuksissa määritelty vallan kautta mahdollisuutena käyttää vapaasti ja omatoimisesti resursseja (ks. Bjerke 2011, 94; Gjerstad 2009, 24; Leonard 2015, 13; Vuorisalo ym. 2018, 48). Vaikka aikuisen ohjaajan roolin myötä lapselle avautui mahdollisuus olla aloitteellinen ja vaikuttaa ja osallistua päätöksentekoon, neljä muuta neuvottelutilannetyyppiä kertovat pienten lasten toimijuuden rajallisuudesta varhaiskasvatuksessa. Vastoin velvoittavia asiakirjoja, joissain tilanteissa lapsen valta toimia kohdistui ainoastaan aikuisen päättämän toiminnan toteuttamiseen, myös vapaiden leikkitilanteiden aikana (ks. Jans 2004; Opetushallitus 2018; Sheridan & Pramling Samuelsson 2001; Sevón 2015, 639; Varhaiskasvatustilanne 540/2018; YK:n LOS 1989). Toiminnan seurausten näkökulmasta tarkasteltuna lasten toimijuus kuitenkin toteutui myös muissa neuvottelutilannetyypeissä, jos aikuisen toimintaan tilanteessa tai päätökseen neuvottelun lopputuloksesta vaikuttivat jollain tavalla lapsen aloitteet ja mielipiteen ilmaukset

edellyttäen, että aikuinen huomioi alle pienten lasten sanottamatkin vuorovaikutusryitykset (ks. Bae 2009, 402; Clark 2005, 491; Duhn 2015; Turja & Vuorisalo 2017, 36, 44; Åtter & Ytterhus 2013, 265–266). Näissä tilanteissa myös lapsen osallisuuden oli mahdollista toteutua. Toiminnallaan aikuinen loi itselleen neuvottelutilanteessa aseman, jonka kautta olemassa olevaa lapsi-aikuinen hierarkiaa ja aikuisen valta-asemaa joko korostettiin tai häivytettiin (ks. myös Alanen 2009; Bjerke 2011, 94; Hakala 2007, 8; Kjørholt 2007, 30; Leonard 2015, 36; Mayall 2003, 19–20, 2015, 313–314; Pennanen 2018).

Tutkielmani tulokset osoittivat, että tutkituissa pienten, alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatusryhmissä arki ja aikuisten ja lasten välinen suhde ovat jatkuvan neuvottelun kohteena, jolloin myös valta-asetat vaihtelevat tilanteista toiseen (ks. myös Christensen 2004, 175; Lehtinen 2000; Vuorisalo 2013, 22, 64). Erityisesti aikuisten suhtautuminen ja keinot vaikuttaa pienten lasten toimintaan rakentui- vat luonteeltaan erilaisiksi vuorovaikutuksen hetkittäisissä tilanteissa, jopa yksittäisissä lauseissa neuvottelutilanteiden sisällä. Myös alle 3-vuotiaat lapset vaikuttivat valtaneuvotteluiden ja aikuinen-lapsi suhteiden rakentumiseen osoittamalla arvostusta aikuista ja tämän auktoriteettia kohtaan tai luomalla neuvottelujä aikuisia sanallisesti ja toiminnallisesti vastustamalla. Neuvottelutilanteissa vastustus osoittautui aiempien tutkimusten tapaan sekä lapsen tavaksi ilmaista tarpeitaan ja mielipahaansa että yritykseksi muuttaa toiminnan kulkua ja puolustaa omaa asemaansa ja toimijuuttaan aikuisen päätösvaltaa kohtaan (ks. Kuczynski ym. 2018; Salonen 2020, 30; Sevón 2015). Lasten vastustus näyttikin vaihtelevan aikuisten toimintatapojen mukaan. Tämän tutkielman perusteella alle 3-vuotiaiden lasten aseman rakentumiseen vaikuttivat kuitenkin aina lopulta aikuisen toiminta ja päätökset – toisin sanoen se, millaisen aseman aikuinen toiminnallaan itselleen rakensi. Näin ollen myös lasten aktiivisempi toimijuus ja osallisuus, eli lasten tasavertaisempi valta-asema, toteutuivat silloin, kun aikuiset sen päättivät omalla toiminnallaan sallia (ks. Konstantoni & Emejulu 2017; Moran-Ellis & Sünker 2018; Sevón ym. 2021; Turja & Vuorisalo 2017).

Pienten lasten ryhmiin liittyen valtatutkimusta ei ole juuri tehty. Vaikka tutkimustulokset olivat samansuuntaisia aiempien, vanhempien lasten kanssa toteutettujen tutkimusten kanssa, oli aikuisten asema vallankäyttäjänä kuitenkin yllättävän vahva. Aiemmissä tutkimuksissa on tuotu esiin aikuisten kontrollin määrän ja erityisesti sen luonteen vaikuttavan oleellisesti lasten vaikuttamisen mahdollisuuksiin varhaiskasvatuksessa; mitä enemmän toiminnan sisältö on aikuisten ennalta määrittelemää, sitä vähemmän lasten aloitteet tulevat huomaetuiksi (ks. Emilson 2007; Emilson & Folkesson 2006; Emilson & Johansson 2013). Tämä tuli esiin myös tässä tutkimuksessa: aikuisen kontrolloidessa lapsen toimintaa alle 3-vuotiaan lapsen asema muodostui ainoastaan yhdessä viidestä neuvottelutilannetyypistä sellaiseksi, jossa lapsella oli vaikutusmahdollisuuksia ja valinnanvapaus oman toimintansa suhteen. Tällöin aikuinen toimi ohjaajana, jolloin neuvottelutilanteet olivat vuorovaikutteisia ja aikuinen selvästi mielsi lapsen tasavertaiseksi hänen kanssaan (ks. Johansson 2003; 2004). Näissä tilanteissa aikuisen alkuperäisestä tavoitteesta poikkeava lapsen toiminta ei ilmennyt niinkään aikuisen vastustamisena, vaan lapsen autonomian toteutumisenä. Tarve aikuisen vastustamiselle näyttäytyi myös vähäisenä, sillä lapsen toimijuutta ja osallisuutta kunnioitettiin.

Muissa neuvottelutilannetyypeissä aikuisten toiminta näyttäytyi edellistä enemmän lasten toimijuutta ja osallisuutta rajoittavana, mikä joissain neuvottelutilanteissa oli myös tarpeellista lasten hyvinvointiin ja suojeluun liittyvien oikeuksien turvaamiseksi (ks. YK:n LOS 1989; Sevón ym. 2021). Näissä neuvottelutilannetyypeissä aikuisen toiminnan luonne ja vuorovaikutus nousivat merkittäväksi tekijäksi siinä, millaiseksi neuvottelutilanne lopulta rakentui. Neuvotteluepisodit osoittivat ilmapiirin neuvottelutilanteissa muodostuvan erilaiseksi riippuen siitä, missä määrin aikuinen-lapsi hierarkiaa tuotiin vuorovaikutuksessa näkyväksi. Hierarkia ilmeni muun muassa aikuisten asemaa korostavissa puheissa sekä päätösvaltana lasten toimintaa kohtaan. Aikuisen vahva kontrolli näyttäytyi havainnointiaineisossa erityisesti toiminnan toteuttamisena aikuisen päämäärien mukaisesti, lapsen vapaan toiminnan rajoittamisena sekä lapselle

osoitettuna vaatimuksina noudattaa aikuisen tilanteisiin asettamia sääntöjä. Institutionaalisen aseman ja aikuisen opetuksellisten tehtävien luoman jännitteen lisäksi pienten lasten ja aikuisten väliseen suhteeseen jännitettä luo myös kysymykset riippuvuudesta ja autonomiasta (ks. Gerlander & Kostiainen 2005, 68, 71; Lappalainen 2007a, 67). Pienet lapset ovat ehdottoman riippuvaisia aikuisista ja heidän antamastaan tuesta, turvasta ja ohjauksesta. Samalla he ovat myös yksilöitä, joille mahdollisuus vaikuttaa on aikuisten tavoin ihmisoikeus (Emilson 2007). Tämän tutkielman perusteella hierarkia näytti korostuvan varhaiskasvatuksen arjen monissa neuvottelutilanteissa, jolloin aikuisten voidaan tulkita mieltävän pienet lapset suhteen osapuolina useassa tilanteessa lähes ainoastaan riippuvaisiksi aikuisesta. Tällöin aikuisten auktoriteetti korostuu tasavertaisuuden sijaan.

Ilmapiiri neuvotteluepisodeissa näyttäytyi erilaisena myös sen osalta, kuinka lämmintä aikuisen vuorovaikutus lasta kohtaan tilanteessa oli. Neuvottelutilanteiden lopputulos muodostui useasti aikuisen päämäärän mukaiseksi, jolloin tapa, jolla lopputulokseen päästiin, nousi lapsen toimijuuden ja osallisuuden säilyttämisen kannalta merkittäväksi. Aikuinen toiminnallaan saattoikin joko mitätöidä tai mahdollistaa lapsen kuulemisen neuvottelutilanteen lopputuloksesta huolimatta. Vuorovaikutuksen lämpimyys näyttäytyi lasten empaattisena ja kunnioittavana kohtaamisena, aloitteisiin ja tarpeisiin vastaamisena, pedagogisena rakkautena sekä pyrkimyksenä tavoittaa lasten kokemusmaailma (ks. Bae 2009; Emilson 2007; Määttä & Uusiautti 2012). Vastaanottavuudella ja vastavuoroisella toiminnallaan aikuinen mahdollisti lapselle tämän toimijuuden ja osallisuuden säilyttämisen esimerkiksi vastaamalla lapsen aloitteisiin tai kunnioittamalla lapsen vapautta ilmaista itseään, jolloin valtatilanne näyttäytyi enemmän yhteistoiminnallisena, vaikka lapsen toimintaa olisi osittain aikuisen toimesta rajoitettukin (ks. Allen 1998, 35; Sevón 2015, 625). Tätä vastoin joissain neuvottelutilanteissa ilmapiiri näyttäytyi Johanssonin (2003, 2004) tutkimusten tavoin kontrolloivana tai epävakana, jolloin aikuisen toimintaa on saattanut ohjata tietoiset tai tiedostamattomat käsitykset lapsista epäpätevinä toimijoina.

Aiempien tutkimusten tavoin aikuisen asenne ja tätä kautta opetushetkeen muodostunut ilmapiiri näyttivät siis vaikuttavan lasten osallisuuden toteutumiseen (ks. Johansson 2004; Emilson 2007; Konstantoni & Emejulu 2017; Lundy 2007; Moran-Ellis & Sünker 2018; Sevón ym. 2021). Lasten toimijuuden ja osallisuuden kannalta olennaista on, ohjaavatko aikuisten toimintaa heidän omat käsityksensä ja tavoitteensa niin vahvasti, että lasten keholliset ilmaukset väärinymmärretään tai niitä ei oteta vakavasti. Jos lasten tarpeet ja aloitteet ohitetaan, korostuu aikuisten valta suhteessa lapsiin entisestään.

Yksi merkittävä tekijä tutkimuksessa erotettujen valtatilanteiden sekä pienten lasten ja aikuisten asemien muodostumisessa näytti olevan toimintakulttuuri, joka heijasteli myös varhaiskasvatuksen aikuisilla vallitsevia käsityksiä ja odotuksia lapsista ja varhaiskasvatuksessa toteutettavasta toiminnasta (ks. Johansson 2003, 2004; Harden 2012; Raittila & Siippainen 2018; Turja & Vuorisalo 2017). Useissa neuvotteluissa toimintakulttuuri näytti muodostuvan aikuisten toiminnan kautta lasten hallinnan välineeksi (ks. Salminen 2008; Satka ym. 2011; Törmä 2003; Vartola 2009). Erityisesti autoritaarisina päätöksentekijöinä ja resurssien haltijoina aikuiset pyrkivät muuttamaan lasten toimintaa ryhmän toimintakulttuurin ja siihen luotujen sääntöjen mukaiseksi. Nämä toimintakulttuurin säännöt ovat sekä yhteisesti lapsiryhmään päätettyjä että aikuisten omien ajatusmallien pohjalta luotuja toimintatapoja, joita tämän tutkielman perusteella ylläpidetään vahvasti varhaiskasvatuksen arjessa vaatimalla lapsilta tietynlaista kasvatustituutioon sopivaksi miellettyä käyttäytymistä ja toimintaa niin fyysisesti kuin emotionaalisesti (ks. Harden 2012; Törmä 2003, 109). Aineiston perusteella esimerkiksi odottelutilanteissa, joissa lapset jäivät toimeettomiksi, aikuiset otaksuivat alle 3-vuotiaiden lasten odottavan istuen paikallaan omaa vuoroaan toimia. Kun näin ei tapahtunut, lasten toiminta rajoitettiin odotusten mukaiseksi muun muassa kosketusta ja kieltoja käyttäen. Pienten lasten mielipahan ilmaisut, luonnollinen toiminnallisuus ja liikehdintä sekä koetulta epäoikeudenmukaisuudelta puolustautuminen näyttäytyivätkin useissa neuvottelutilanteissa aikuisten mielestä lasten sopimattomana käytöksenä (ks. myös Harden 2012). Havainnointiaineistossa tämä tuli ilmi aikuisen rajoittaessa tarpeettomasti lasten toimintaa tai

korostaessa lapsen käyttäytymisen epäasianmukaisuutta aikuisen asemaa ilmentävissä valtapuheissa ja lasta alentavissa kommentteissa. Normit, asenteet ja omaksutut tottumukset kelpoisesta lapsesta ja lapsen toiminnasta varhaiskasvatuksessa muovaavat aikuisten toiminnan kautta lasten toimijuuden ja osallisuuden toteutumisen mahdollisuuksia rajaten lapsilta erityisesti vapaata toimintaa ja resurssien käyttöä varhaiskasvatuksen arjessa (ks. Törmä 2003, 109). Samalla lapsen autonomia ja yksilöllisyys tulevat mitätöidyiksi. Hierarkian toteutuminen ja autoritaarisuus ovatkin laajemmin yhteydessä myös varhaiskasvatusinstituution toimintakulttuuriin, jossa aikuisen aseman korostuminen sallitaan (ks. myös Törmä 2003, 109; Vuorikoski 2003).

Myös auktoriteetin rakentumista käsittelevien tutkimusten kautta voidaan tarkastella aikuisten toiminnan luonnetta ja tässä tutkimuksessa ilmenneitä valta-asemia varhaiskasvatuksen arjen neuvottelutilanteissa. Neljässä eri neuvottelutilannetyypissä, jossa aikuisella oli päätösvalta neuvottelun lopputuloksesta, voidaan iän ja institutionaalisen aseman tulkita tuottaneen aikuiselle valta-aseman, joka oikeutti aikuiselle vallankäytön (ks. Alanen 2009; Nuutinen 2008, 88; Reay 2006, 172). Kasvatusvastuu velvoittaakin aikuisia käyttämään valtaa erityisesti tilanteissa, joissa lapsen hyvinvointi on uhattuna. Jos aikuisen toiminnan luonne muodostui enemmän autoritaariseksi ja neuvottelutilanteet aikuisen asemaa ja ylivaltaa korostaviksi, on aikuinen saattanut pitää auktoriteettiaan itseltään selvyytensä annetun valta-aseman ja vallitsevan lapsikäsitteilyn vuoksi, jolloin aikuisen toiminta ja auktoriteetti ovat näyttäneet dominoivina (ks. Johansson 2003, 2004; Määttä & Uusiautti 2012). Ohjaajan roolissa aikuiset toimivat sensitiivisesti ja lasten autonomiaa kunnioittavasti, jolloin lapset päättivät usein itse totella aikuisten toimintakehotuksia, vaikka ne eivät olisi olleet lasten aloitteiden mukaisia. Tällöin on todennäköistä, että varhaiskasvatuksen aikuisen auktoriteetti suhteessa lapseen on muodostunut ulkoisen aseman lisäksi myös pätevydestä, vuorovaikutusosaamisesta ja molemmin puolisesta arvostuksesta. Tämän tyyppinen auktoriteettiasema näyttäytyi aikuisella myös muissa tutkimuksessa erotetuissa neuvottelutilanteissa, jos toiminnan luonne ja opetus rakentuivat lasta kuulevaksi sekä lapsen toimijuutta ja tarpeita kunnioittavaksi.

(ks. Eväsoja & Keskinen 2005; Johansson 2003, 2004; Määttä & Uusiautti 2012; Tirri & Puolimatka 2000, 157.) Tämän tutkielman perusteella toimintakulttuuri sekä aikuisten asenteet ja käsitykset lapsuutta, pieniä lapsia sekä heidän toimijuuttaan ja osallisuuttaan kohtaan vaikuttavat myös siihen, millaiseksi aikuisen toiminta ja auktoriteetti suhteessa alle 3-vuotiaaseen muodostuvat. Omaa toimintaa muuttamalla aikuiset voivat vähentää lapsen vastustavaa käyttäytymistä, jota pienet lapset tarvitsevat puolustaakseen toimijuuttaan ja tullakseen kuuluksi (ks. myös Alderson 2010, 90–91).

4.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimustuloksia arvioitaessa on huomattava, että tutkimus kuvaa ainoastaan kahdessa eri päiväkodissa ja lapsiryhmässä vallitsevaa suhdedynamiikkaa niiden aikuisten ja pienten lasten välillä, joilla oli suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Lisäksi tutkimusaineiston analysointi rajattiin neuvottelutilanteiden tarkasteluun, jolloin tutkimuksen ulkopuolelle jäi monia sellaisia lasten ja aikuisten keskusteluja ja kohtaamisia, joissa neuvottelua ja erimielisyyksiä ei esiintynyt.

Aineiston analysointi keskittyi uuden tutkimusaiheen, vallan dynamiikan hahmottamiseen varhaiskasvatuksen aikuisten ja pienten lasten välillä, jolloin analyysia ei voitu suorittaa systemaattisen kaavan mukaan tai aiempien tutkimusten löydöksiä suoraan hyödyntäen. Valta-ilmion hahmottaminen kasvatustieteellisestä näkökulmasta ei mahdollistanut tässä tutkielmassa kaikkien ilmiöön oleellisesti vaikuttavien ulottuvuuksien tarkempaa tarkastelua; vaikka neuvotteluiden sisältämä vuorovaikutus ja lasten ja aikuisten toiminta olivat teemattisen analyysin ja tyypittelyn keskeisimpiä tarkastelun kohteita, esimerkiksi syventyminen vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtiin ei tässä tutkimuksessa mahdollistunut.

Tässä tutkielmassa tuotettu tieto rakentuu tutkijan tulkinnoille vallankäytöstä osallistuneiden lapsiryhmien toiminnassa tietynä ajankohtana. On tärkeää huomata, että lasten ja aikuisten toiminnan sekä näkyvän toiminnan taustalla

vaikuttavien piiloisten tavoitteiden, asenteiden ja toimintamallien tulkinta ei ole täysin yksiselitteistä. Laadullisessa tutkimuksessa tulkintoihin liittyy aina subjektiivisuus, jolloin tutkielman tuloksia ei voida pitää määrällisten tutkimusten tavoin objektiivisinä (ks. Puusa & Julkunen 2020, 181–182). Subjektiivisuuden vähentämiseksi olen tutkimusraportissani avoimesti kuvannut sekä toteutettua analyysia että näkökulmia ja lähtökohtia tulkintojen taustalla (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 9; Puusa & Julkunen 2020, 181–182). Laadullinen tutkimusote ja fokuoivaa etnografiaa mukaileva lähestymistapa mahdollistivat kuitenkin vallan ilmenemisen tutkimisen useampien näkökulmien kautta (ks. Knoblauch 2005; O'Reilly 2009; Puusa & Julkunen 2020, 181–182). Tutkimusaineiston monipuolisella tarkastelulla olen pyrkinyt vähentämään tulkintojen subjektiivisuutta ja lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Laajempi tarkastelu salli myös vallan rakentumisen analysoinnin siten, että varhaiskasvatuksen konteksti vallan ilmenemisen ympärillä oli mahdollista ottaa huomioon (ks. Foucault 1982, 788; Gallagher 2008; Korpi 1985, 32).

Vaikka todellisuus on monitulkintaista, havainnoinnit pyrittiin todentamaan mahdollisimman pitkälti tapahtumia kuvaillen, mikä vähentää aineiston tulkinnanvaraisuutta (ks. Heikkinen ym. 2005, 342; Puusa & Julkunen 2020, 193). Tutkimusaineisto oli kahdesta päiväkodista kerättyjen video- ja havainnointimateriaalien ansiosta verrattain laaja ja sisällöllisesti kattava, minkä lisäksi tutkimuksen toteuttamiseen osallistui kaksi tutkijaa. Tutkimukseen osallistuneet päiväkodit, lapset ja aikuiset olivat tutkijoille entuudestaan tuntemattomia ja heitä havainnoitiin useamman päivän ajan tutkittaville tutussa ympäristössä heidän arkeensa osallistuen. Näiden tekijöiden voidaan katsoa lisäävän aineiston luotettavuutta ja saatujen tutkimustulosten puolueettomuutta. Tulosten siirrettävyyttä tukee se, että laajasta tutkimusaineistosta kyettiin selkeästi erottamaan viisi neuvottelutilannetyyppiä, joihin kaikki neuvotteluepisodit pystyttiin tunnistamaan. Luotettavuuden näkökulmasta havaitut erot neuvottelutilannetyyppien sisällä kuitenkin haastavat osittain tyypittelyn perusteita (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2018, 107). Tutkimustulosten osalta tämä tutkielma on mukana luomassa uusia näkökulmia varhaiskasvatuksen valtatutkimukseen erityisesti alle 3-vuotiaiden lasten

näkökulmasta ja herättää tarkastelemaan aikuisen asemaa ja sen merkitystä pienten lasten toimijuudelle ja osallisuudelle varhaiskasvatuksessa.

Aiempien tutkimusten (ks. esim. Notko & Sevón 2018; Sevón ym. 2021; Vuorikoski 2003) mukaisesti myös tämä tutkielma todisti, että tarve lapsikäsitteilyn ja kasvatushenkilöstön vallankäytön kriittiselle pohdinnalle on edelleen suuri, erityisesti pienten lasten varhaiskasvatuksen kontekstissa. Jatkotutkimusten osalta mielenkiintoista olisi selvittää, missä määrin aikuisten valta-asemien rakentaminen on varhaiskasvatuksen arjessa tietoista ja toisaalta, milloin valta ilmenee tiedostamattomasti arjen käytänteissä. Laajempi ja systemaattisempi varhaiskasvatuksen aikuisten vuorovaikutusta ja vallankäyttöä käsittelevä valtatutkimus mahdollistaisi varhaiskasvatuksen tarkastelun kasvatusvuorovaikutuksen laadun näkökulmasta. Lapsi-aikuinen hierarkiaan ja varhaiskasvattajien lapsikäsitteilyyn tulisi kiinnittää lasten toimijuuden ja osallisuuden toteutumiseksi vielä aiempaa enemmän huomiota, kenties lisääntyvän tutkimustiedon myötä myös varhaiskasvatusalojen koulutuksessa.

Lopuksi, on tärkeää ottaa huomioon, että kasvatusinstituutiot ja aikuiset muokkaavat lapsuuden ja lasten toimintamahdollisuudet tietynlaisiksi (ks. Alanen 2009; Kjörholt 2007, 30; Mayall 2015). Tässä tutkielmassa tunnistetut neuvottelutilannetyypit ja niissä muodostuvat aikuisten ja lasten asemat osoittivat, että aikuisella on varhaiskasvatuksen arjessa monissa eri tilanteissa valta päättää lapsen toiminnasta. Näin ollen neuvottelutilanteiden lopputulos ja lapsen mahdollisuudet toimia ovat aikuisten päätösten varassa. Kasvatus on vallankäyttöä – miten siis kasvattaa lapsista autonomisia toimijoita samalla, kun lapset tarvitsevat aikuisia opettajikseen ja ohjaajikseen? Opetusilmapiiriin, vuorovaikutuksen sekä lasten toimijuuden ja osallisuuden huomioinnin kannalta merkittävää näyttäisi olevan se, miten valtaa varhaiskasvatuksessa käytetään. Vallankäytön osalta oleelliseksi tämän tutkielman perusteella näyttää yhä nousevan vallitsevien hierarkiaan korostavien käsitysten ja toimintatapojen kyseenalaistaminen sekä kasvatustoiminnan refleksiivinen pohtiminen. Jos aikuinen tiedostaa oman ase-

mansa ja valta-asemaansa sisältyvän eettisen vastuun, mahdollistaa se uudenlaisen varhaiskasvatusajattelun ja -toiminnan, jossa keskeistä on tasavertaisuus, lasten kunnioittaminen ja osallisuus.

LÄHTEET

- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö: työelämän vuorovaikutus, tiimit ja verkostot. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 179.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alderson, P. 2010. Younger children’s individual participation in ‘all matters affecting the child’. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) A handbook of children and young people’s participation. London: Routledge, 88–96.
- Allen, A. 1998. Rethinking power. *Hypatia* 13 (1), 21–40.
<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1998.tb01350.x>
- Allen, A. 2008. Power and the politics of difference: oppression, empowerment, and transnational justice. *Hypatia* 23 (3), 156–172.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1527-2001.2008.tb01210.x>
- Alanen, L. 2009. Generational order. Teoksessa J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (toim.) *The palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 159–174.
- Bae, B. 2009. Children’s right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bjerke, H. 2011. ‘It’s the way they do it’: expressions of agency in child-adult relations at home and school. *Children & Society* 25 (2), 93–103.
<https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.jyu.fi/doi/epdf/10.1111/j.1099-0860.2009.00266.x>
- Castells, M. 2009. *Communication power*. Oxford: Oxford University Press
- Christensen, P.H. 2004. Children’s participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children & Society* 18, 165–176. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/chi.823>

- Clark, A. 2005. Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care* 175 (6), 489–505.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/03004430500131288>
- Delamont, S. 2007. Ethnography and participant observation. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice*. Lontoo: Sage, 205–217.
- DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. 2011. *Participant observation: a guide for fieldworkers*. 2. painos. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Duhn, I. 2015. Making agency matter: rethinking infant and toddler agency in educational discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36 (6), 920–931. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/01596306.2014.918535>
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. 2017. Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus*. Tampere: Vastapaino, 21–35.
- Emerson, R. M., Frezt, R. I. & Shaw, L. L. 2001. Participant observation and fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. Lontoo: Sage, 352–368.
- Emilson, A. 2007. Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood* 39 (1), 11–38. DOI: 10.1007/BF03165946
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. 2006. Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care* 176 (3–4), 219–238.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/03004430500039846>
- Emilson, A. & Johansson, E. 2013. Participation and gender in circle-time situations in pre-school. *International Journal of Early Years Education* 21 (1), 56–69. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.771323>
- Ericsson, S. & Boyd, S. 2017. Children's ongoing and relational negotiation of informed assent in child-researcher, child-child and child-parent interaction. *Childhood* 24 (3), 300–315. DOI: 10.1177/0907568216688246

- Eväsoja, H. & Keskinen, S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallankäyttäjänä. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, 12–65.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Suom. E. Nivanka. Helsinki: Otava.
- Foucault, M. 1982. The subject and power. *Critical Inquiry* 8 (4), 777–795. DOI: 10.1086/448181
- Foucault, M. 1991. *Discipline and punish: the birth of the prison*. Käänt. A. Sheridan. Lontoo: Penguin Books.
- Friedkin, N. E. 1993. Structural bases of interpersonal influence in groups: a longitudinal case study. *American Sociological Review* 58 (6), 861–872. <https://doi.org/10.2307/2095955>
- Gallagher, M. 2008. 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children Geographies* 6 (2), 137–150. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/14733280801963045>
- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2005, 68–87.
- Gjerstad, E. 2009. *Valta kotikasvatuksessa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 225.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Graham, A. & Fitzgerald, R. 2011. Supporting children's social and emotional well-being: does 'having a say' matter? *Children & Society* 25 (6), 447–457. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00295.x>
- Hammersley, M. 2018. What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education* 13 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography: principles in practice*. 3. painos. Lontoo: Taylor & Francis.
- Hakala, K. 2007. Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.

- Harjunen, E. 2009. How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching: theory and practice* 15 (1), 109–129. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13540600802661345>
- Harden, J. 2012. Good sitting, looking and listening: the regulation of young children's emotion in the classroom. *Children's Geographies* 12 (1), 83–93. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/14733285.2011.638178>
- Harrikari, T. 2008. Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkko ja nuorisotutkimusseura. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/riskillamerkityt.pdf>.(Luettu 26.5.2021.)
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354. <http://www.cs.tlu.ee/~katrin/wp/wp-content/uploads/2013/11/Kartta-kasvatustieteen-maastosta.pdf>.(Luettu 16.4.2020.)
- Heiskala, R. 2001. Theorizing power: Weber, Parsons, Foucault and neostructuralism. *Social Science Information* 40 (2), 241–264. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177%2F053901801040002003>
- Heiskala, R. 2004. Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2018. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. 2. painos. Helsinki: Ethnos ry, 7–21.
- James, A. 2001. Ethnography in the study of children and childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. Lontoo: Sage, 246–257.
- James, A. & Prout, A. 1997. Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. 2. painos. Lontoo: Falmer Press.

- Jans, M. 2004. Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation. *Childhood* 11 (1), 27–44. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177%2F0907568204040182>
- Johansson, E. 2003. Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8 (1–2), 42–57.
- Johansson, E. 2004. Learning encounters in preschool: interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood* 36 (9), 9–26.
- Kallio, K. P. 2010. Missä lapsuus tapahtuu? Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. *Verkkajulkaisuja* 106, 215–227.
- Karila, K. 2013. Ammattilaiskukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Kirby, P. Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003. Building culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. *A Handbook*. London: National Children's Bureau. Department for Education and Skills.
- Kjørholt, A. T. 2007. Childhood as a symbolic space: searching for authentic voices in the era of globalisation. *Children's Geographies* 5 (1–2), 29–42. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/14733280601108148>
- Kjørholt, A. T. 2010. Barn som samfunnsborgere: til barnets beste? Teoksessa A. T. Kjørholt (toim.) *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget, 11–29.
- Knoblauch, H. 2005. Focused ethnography. *Forum: Qualitative Social Research* 6 (3), 1–15. DOI: 10.17169/fqs-6.3.20
- Konstantoni, K. & Emejulu, A. 2017. When intersectionality met childhood studies: the dilemmas of a travelling concept. *Children's Geographies* 15 (1), 6–22. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/14733285.2016.1249824>

- Korpi, W. 1985. Power resources approach vs. action and conflict: on causal and intentional explanations in the study of power. *Sociological Theory* 3 (2), 31–45. <https://doi.org/10.2307/202223>
- Kuczynski, L., Pitman, R. & Twigger, K. 2018. Flirting with resistance: children's expressions of autonomy during middle childhood. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 13 (1), 1–11. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17482631.2018.1564519?needAccess=true>
- Lappalainen, S. 2007a. Rajamaalla: Etnografinen tarina kenttätöystä lasten kanssa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Lappalainen, S. 2007b. Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Laursen, L. & Adams, R. 2018. Conflict between peers. Teoksessa W.M. Bukowski, B. Laursen & K.H. Rubin (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press, 265–283.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken: lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi* 55.
- Leonard, M. 2015. *The sociology of children, childhood and generation*. Los Angeles: Sage.
- Lundy, L. 2007. 'Voice' is not enough: conceptualising article 12 of the united nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal* 33 (6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Loyal, S. 2003. *The sociology of Anthony Giddens*. Lontoo: Pluto Press.
- Mason, J. 2002. *Qualitative researching*. 2. painos. Lontoo: Sage.
- Mayall, B. 2002. *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.

- Mayall, B. 2003. Sociologies of childhood and educational thinking. Lontoo: Institute of Education.
- Mayall, B. 2015. Understanding inter-generational relations: the case of health maintenance by children. *Sociology of Health & Illness* 37 (2), 312–324. DOI: 10.1111/1467-9566.12227
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: e-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp.
- Millei, Z. 2011. Thinking differently about guidance: power, children's autonomy and democratic environments. *Journal of Early Childhood Research* 10 (1), 88–99. DOI: 0.1177/1476718X11406243
- Moran-Ellis, J. & Sünker, H. 2018. Childhood studies, children's politics and participation: perspectives for processes of democratisation. *International Review of Sociology* 28 (2), 277–297. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/03906701.2018.1477106>
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling* 8 (1), 21–39.
- Notko, M. & Sevón, E. 2018. Conflicts in family relations, children's emotions and agency. *Children & Society* 32 (1), 61–72. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/chso.12227>
- Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi: tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nuutinen, P. 2008. Lasten oikeuksista ja pedagogisesta vallankäytöstä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä*. Kirjoituksia kuninkaankartanonmäeltä. Joensuu: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 81–90. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/nuutinen.htm>. (Luettu 25.3.2021.)
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf.(Luettu 16.4.2021.)

- O'Reilly, K. 2009. Key concepts in ethnography. Lontoo: Sage.
- Patton, M. Q. 2015. Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice. 4. painos. Kalifornia: Sage.
- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Paulsen, F. 1930. Pedagogiikka. 6. ja 7. painoksesta mukailien suom. M. Hela. Porvoo: WSOY.
- Peltoperä, K., Vehkakoski, T., Turja, L. & Laakso, M.-L. 2020. Pedagogy-related tensions in flexibly scheduled early childhood education and care. *International Journal of Early Years Education*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1778449>
- Pennanen, E. 2018. Hallinnollinen vuorovaikutus sairaalatyöyhteisöissä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in humanities* 340.
- Pikkarainen, E. 2004. Merkityksen ongelma kasvatustieteessä: lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Pink, S. 2007. Doing visual ethnography. 2. painos. Lontoo: Sage.
- Pruitt, D. G. 1981. Negotiation behaviour. New York: Academic Press.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota?: valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.
- Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 181-193.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa L. Lipponen & K. Karila (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 69-94.
- Raittila, R. & Siippainen, A. 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-

- Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino, 283–292.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Rayna, S. & Garnier, P. 2018. Toddlers taking pictures of their preschool life: towards a reflexive approach of qualitative research with young children. *Early Years. An International Research Journal*, 1–16. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/09575146.2018.1493049>
- Reay, D. 2006. 'I'm not seen as one of the clever children': consulting primary school pupils about the social conditions of learning. *Educational Review* 58 (2), 171–181. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00131910600584066>
- Ricken, N. 2006. The power of power – questions to Michel Foucault. *Educational Philosophy and Theory* 38 (4), 541–560. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-5812.2006.00210.x?needAccess=true>
- Ruostetsaari, I. 1992. Vallan ytimessä: tutkimus suomalaisesta valtaeliitistä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rutanen, N. 2011. Socio-spatial practices in a finnish daycare group for one- to three-year-olds. *Early Years. An International Research Journal* 32 (2), 201–214. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/09575146.2011.632364>
- Rutanen, N., Raittila, R., Harju, K., Revilla, Y. L. & Hännikäinen, M. 2021. Negotiating ethics-in-action in a long-term research relationship with a young children. *Human Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00216-z>
- Salminen, A. 2008. Julkisen toiminnan johtaminen: hallintotieteen perusteet. 2. painos. Helsinki: Edita

- Salonen, E. 2020. Pienet lapset varhaiskasvatuksen vuorohoidossa: epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen merkitys kuulumisen neuvottelulle ja rakentumiselle. Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 245.
- Salonen, E., Sevón, E. & Laakso, M.-L. 2020. Evening early childhood education and care: reformulating the institutional culture. *Journal of Early Childhood Research* 18 (4), 418–432. DOI: 10.1177/1476718X20947120
- Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. & Pekkarinen, E. 2011. Johdatus lasten ja nuorten hallinnan kysymyksiin. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 11–28.
- Scott, J. 2001. *Power*. Oxford: Polity Press.
- Seidman, S. 2016. *Contested knowledge: social theory today*. 6 painos. Malden, MA: Blackwell.
- Sevón, E. 2015. Who's got the power?: young children's power and agency in the child-parent relationship. *International Journal of Child, Youth and Family Studies* 6 (4-1), 622–645.
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M. & Alasuutari, M. 2021. Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10 (1), 114–138.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. 2001. Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2 (2), 169–194.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.2304%2Fci.ec.2001.2.2.4>
- Sihvonen, E. 2016. Huoli kadonneesta vanhemmuudesta 2000-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa: lasten kasvatusta ja vastuullinen vanhemmuus. *Kasvatus ja Aika* 10 (5), 72–86.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*.

- Nuorisotutkimusseura ry./Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 101. Helsinki, 92–112.
- Strandell, H. 2012. Policies of early childhood education and care – partnership and individualisation. Teoksessa A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) The modern child and the flexible labour market: child care policies and practices at a crossroad? Basingstoke: PalgraveMacmillan, 222–240.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos. 2020. Varhaiskasvatus 2019. Tilastoraportti 33/2020.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140541/Tr33_20.pdf?sequence=5&isAllowed=y.(Luettu 22.3.2021.)
- Thompson, C. 2010. The power of authority: challenging educational theory and practice. Power and Education 2 (1), 63–74. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.2304%2Fpower.2010.2.1.63>
- Tirri, K. & Puolimatka, T. 2000. Teacher authority in schools: a case study from Finland. Journal of education for teaching 26 (2), 157–165. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/02607470050127072>
- Tisdall, E. K., Davis, J. M. & Gallagher M. 2009. Researching with children and young people: research design, methods and analysis. Lontoo: Sage.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.(Luettu 27.5.2020.)
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti, 24–35.

- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino, 36–55.
- Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109–130.
- Uhlenberg, J. 2016. The four roles of a master toddler teacher. *Early Education and Development* 27 (2), 240–258. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/10409289.2016.1088313>
- Valtako. Konfliktit ja vallankäyttö lasten ja nuorten lähisuhteissa. 2020. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/hankkeet-projects/valtako>.(Luettu 24.4.2021.)
- Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/13.7.2018.
- Vartola, J. 2009. Byrokratia modernin hallinnan muotona. Teoksessa I. Karppi & L.-M. Sinervo (toim.) Governance. Uuden hallintatavan jäsentyminen. Tampere: Tampereen yliopisto, Hallintatieteiden keskus, 13–43.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. 2014. Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal* 42 (3), 211–218. DOI: 10.1007/s10643-013-0590-9
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–55.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 467.
- Vuorisalo, M., Raittila, R. & Rutanen, N. 2018. Kindergarten space and autonomy in construction – explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten. *Journal of pedagogy* 9 (1), 45–64. DOI: 10.2478/jped-2018-0003
- Yhdistyneet kansakunnat. 1989. Yleissopimus lapsen oikeuksista. Yhdistyneet kansakunnat.

https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf.(Luettu 14.4.2021.)

- Wall, S. 2014. Focused ethnography: a metodological adaptation for social research in emerging contexts. *Forum: Qualitative Social Research* 16 (1), 1-15. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2182>
- Weber, M. 1968. Max Weber on charisma and institution building: selected papers. Sarjassa S. N. Eisenstadt (toim.) *The Heritage of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- White, E. J. 2017. Video ethics and young children. *Video Journal of Education and Pedagogy* 2 (2). <https://doi.org/10.1186/s40990-017-0012-9>
- Wong, M-Y. 2015. A Qualitative examination of teacher-student power-sharing in chinese classrooms: a study in Hong Kong. *Frontiers of Education in China* 10 (2), 251-273. DOI: 10. 3868/s110-004-015-0017-2
- Wrong, D. H. 2017. *Power: its forms, bases, and uses*. New York: Routledge.
- Åmot, I. & Ytterhus, B. 2013. 'Talking bodies': power and counter-power between children and adults in day care. *Childhood* 21 (2), 260-273. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177%2F0907568213490971>

LIITTEET

Liite 1. Havainnointirunko.

Mitä on valta lasten ja aikuisten välisissä suhteissa?

- kuka tekee aloitteen → toimitaanko sen mukaan?
- voiko lapsi tehdä aloitteen? huomioidaanko se?
- päättääkö lapsi vai aikuinen?
- minkälaisia neuvotteluja käydään?
- kenen on mahdollista/kuka muuttaa toimintaa, miten?
- saako lapsi toivoa jotain, tehdä valinnan (esim. kenen kanssa leikkii, valinta olla osallistumatta/osallistua)?
- toiminnan rajaaminen kehon ilmauksin, suullisesti puheena, tilan hallinta, arjen struktuurina: esim. miten toiminta organisoidaan? miten tilaa käytetään? kenen toimesta näin? ovatko kaikki materiaalit saatavilla?
- mikä on aikuisen asema suhteessa lapsiin?
- lasten keinot vastustaa aikuista
- aikuisen aseman ja instituution tuoma valta – mitkä ovat aikuisten tehtävät (aikuiskäsitys)?
- lasten vaikutusvalta suhteessa tilanteeseen

1. vaihe: yleiskuvan luominen

- lapsiin tutustuminen
- harjoitushavainnointi
- päivän kulun/struktuurin/arjen käytänteiden hahmottaminen (=päivän eri vaiheiden havainnointi): mitä tilanteita päivän aikana on? mitä aikuinen tekee? mitä lapsi tekee?
- lasten ja aikuisten välisten vuorovaikutustilanteiden havainnointia: lasten ja aikuisten aloitteet, vastaukset niihin
- toiminnan, suullisten ilmaisujen, kehonkielen ym. havainnointi
- vuorovaikutustilanteen kuvaus sellaisena kuin se on, siinä järjestyksessä kuin se tapahtuu – myös tarkempi toiminnan, aloitteiden, kehonkielen, asentojen, äännähdysten, eleiden, ilmeiden ym. kuvaus → esim. lyhyet itselle muistettavat muistiinpanot- myöhemmin samana päivänä puhtaaksi kirjoittaminen tai tilanteiden katsominen loppuun ja sitten vetäytyminen kirjoittamaan
- havaintojen kirjaaminen ensin tietokoneella, herättää ehkä myös lapsissa kiinnostusta → kontaktin luominen ja tutustuminen + tottuminen laitteeseen
- myös videokameran ”testaaminen” → tottuminen laitteeseen, ihmettely yhdessä

2. vaihe: havaintojen kohdistaminen 1. vaiheen perusteella

- yhden lapsen havainnointi kerrallaan + osallistujat vuorovaikutustilanteessa
- yhden kasvattajan havainnointi kerrallaan + osallistujat tilanteessa
- havaintojen kohdistaminen tiettyyn tilanteeseen (jossa neuvottelutilanteita syntyy erityisesti): esim. ruokailu, siirtymät yleensä, ohjattu toiminta, vapaa leikki

Liite 2. Analyttiset kysymykset sisällönanalyysiin.

- Missä tilanteissa kasvattajat käyttävät valtaa?
 - o millaisia nämä tilanteet ovat?
- Miten/millä tavalla kasvattajat käyttävät valtaa?
 - o minkälaista on aikuisten valta = miten näyttäytyy/toteutuu?
- Millaisena kasvattajien auktoriteetti näyttäytyy?
- Missä tilanteissa lapsilla on valta tehdä jotain/toimia/vaikuttaa? (power to)
 - o millaisia nämä tilanteet ovat?
- Miten/millä tavalla lapset käyttävät valtaa/vaikuttavat?
 - o minkälaista on lasten valta = miten näyttäytyy/toteutuu?
- Miten lapset saavat äänensä kuuluviin?
- Onko toimintakulttuurilla vaikutusta vallankäyttöön aikuisen ja lapsen välillä?
 - o arjen käytänteet, toimintatavat tms.
- Mitä tilalliset hallinnan keinot ovat?
- Vuorovaikutuksen ja toiminnan nyanssit?: kenen aloitteesta toimintaa tapahtuu, miten toiminnasta päätetään?
- Miten lapsia kuullaan ja otetaan mukaan päätöksen tekoon?
- Millä tavoin erilaiselta lasten ja aikuisten välinen neuvottelu vallasta näyttää erityyppisissä tilanteissa?
 - o vapaa leikki, ulkoilu, siirtymät, ruokailu, ohjattu toiminta
 - o kenellä on valtaa tilanteessa? minkälaista, miten ilmenee? saako lapsi vaikuttaa?
- Toteutuuko neuvotteluissa yhteinen päätöksenteko?
- Käyttävätkö aikuiset ylivaltaa?

→ Pohdi jokaisen kysymyksen kohdalla myös: Paju (2013,58) ja Vuorisalo (2013, 91): Mitä tässä näyttää tapahtuvan valitusta näkökulmasta käsin? Mitä tämä tilanne tuottaa toimijalle/toimijoille? Mikä päiväkodin arjessa voi selittää tätä?