



Havana Essi

Lapsesta lähtöisin olevia valtatilanteita varhaiskasvatuksessa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma  
Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus  
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Lapsesta lähtöisin olevia valtatilanteita varhaiskasvatuksessa (Essi Havana)

Pro gradu -tutkielma, 42 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2023

---

Valta rinnastetaan usein aikuiseen ja aikuisesta lähtöisin olevaan määräysvaltaan, mutta valtaa sosiaalisissa tilanteissa esiintyy myös lapsista lähtöisin olevana verbaalisena vallankäyttönä kuin nonverbaalisena. Lapset harjoittelevat valtaa ja sen käyttöä leikeissään ja ollessa vuoro-vaikutuksessa muiden lasten sekä aikuisten kanssa.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää lasten valtaa ja valtaan liittyvää lasten käyttäytymistä. Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin keskittyen keräämääni aineistoon. Aineisto on kerätty havainnoimalla eri ikäisiä lapsia eräässä varhaiskasvatusyksikössä alkuvuonna 2022. Aineistoa tuotettiin yhteensä kuuden eri aamupäivän aikana. Tutkimusaineisto on kerätty videotallenteina samalla lapsia reaaliaikaisesti havainnoiden. Aineiston keräystavan vuoksi esiintyviin tilanteisiin oli helppo palata useampaan kertaan ja analysoida tilanteita niin vallan käyttäjän kuin vallan kohteena olevan näkökulmista.

Tutkimusaineiston olen jakanut lapsen käyttämään nonverbaaliseen eli sanattomaan sekä verbaaliseen eli sanalliseen viestintään suhteessa valtaan. Lisäksi tutkimusaineisto on jaoteltu sen mukaan, kohdistuuko lapsen käyttämä valta aikuiseen vai lapseen. Tutkimusaineiston tulosten mukaan eniten lapset hyödyntävät nimenomaan sanallista valtaa aikuisiin. Tekemäni tutkimus osoittaa, että lasten vallan yritykset voivat myös epäonnistua. Lapsilla valta ja valtaan liitettävä käyttäytyminen tapahtuu usein myös sanattomasti perustuen lapsen ikään ja sen tuomiin taitoihin puhua ja tulla kuulluksi. Lasten huoltajilta sekä varhaiskasvatusyksiköstä on pyydetty lupa tutkimuksen tekoon ja lasten havainnointiin. Tutkimuksen tuloksia tulee tarkastella kriittisesti, sillä tulokset pohjautuvat yhden varhaiskasvatusyksikön lapsiin ja ainoastaan yhden tutkijan havaintoihin.

Tutkimuksessa havaitaan lapsen käyttävän valtaa monipuolisesti ja kohdistuen enimmäkseen toisiin lapsiin. Lapsesta lähtöisin oleva valta kohdistuu enemmän sanattomin keinoin toisiin lapsiin, kun taas aikuisiin käytetään valtaa enemmän verbaalisesti esimerkiksi käskien tai perustellen. Lasten vallankäyttö opettaa lapsille sosiaalisten tilanteiden raameja ja mahdollisuuksia sekä määrittää yhteiskunnallista paikkaa niin ryhmässä kuin vertaissuhteissa. Tutkimus osoittaa, että lapsen tulee harjoitella valtaa ja oikein käytettynä valta parhaimmillaan on voimauttavaa ryhmälle ja yksilön identiteettiä määrittävä tekijä.

Avainsanat: valta, sanallinen viestintä, sanaton viestintä, varhaiskasvatus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Valta</b> .....	<b>6</b>
2.1	Vallan ilmenemismuodot .....	7
2.1.1	<i>Sanaton viestintä ja vallankäyttö</i> .....	8
2.1.2	<i>Sanallinen viestintä ja vallankäyttö</i> .....	8
<b>3</b>	<b>Varhaiskasvatuksessa näkyvä lasten vallankäyttö</b> .....	<b>10</b>
3.1	Varhaiskasvatus .....	10
3.2	Lasten valta .....	11
3.2.1	<i>Lapsi auktoriteettina</i> .....	14
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>16</b>
4.1	Tutkimuskysymys .....	16
4.2	Metodologiset lähtökohdat: Kvalitatiivinen tutkimus .....	16
4.3	Aineiston keruu, analyysi ja toteutus .....	17
<b>5</b>	<b>Lapsesta lähtöisin olevia valtatilanteita varhaiskasvatuksessa</b> .....	<b>23</b>
5.1	Sanattoman vallan keinot .....	23
5.1.1	<i>Matkiminen</i> .....	28
5.2	Lapsen sanallinen valta .....	29
5.3	Lapsen valta aikuiseen kohdistuen .....	32
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>34</b>
6.1	Tutkimuksen yhteenveto .....	34
6.2	Eettisyys ja luotettavuus .....	35
6.3	Jatkotutkimusaiheet .....	36
	<b>Lähteet</b> .....	<b>38</b>

## Johdanto

Valtaa, erityisesti lasten valtaa on aiemmin tutkittu välillisesti muun muassa osallisuutta käsittelevien tutkimusten kautta. Näiden tutkimusten kautta alkoi löytyä lasten käyttämästä vallasta viitteitä. Suomalaisten tekemiä tutkimuksia, joissa lasten välistä valtaa sivutaan, mainittakoon aiheittain mm. lasten osallisuus (Vuorisalo, 2013), toimijuus (Lehtinen, 2001) ja yhteenkuuluvuus (Juutinen, 2018). Myös Ruotsissa Cederborg (2021) on etnografisen tutkimuksen keinoin tarkastellut 3–5-vuotiaiden lasten keskinäisen leikin sosiaalista järjestystä sekä vallan jakoa vuorovaikutuksessa lasten välillä. Myös norjalaisessa varhaiskasvatuksen piirissä on päästy tutkimaan osana isompaa tutkimusprojektia lasten yhteenkuuluvuutta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, peilaten valtaan sekä arvoihin (Eidsvåg & Rosell 2021). Kun taas Shin ja kumppanit (2004) ovat tehneet yhdysvaltalaisia lapsia koskevan tutkimuksen. Tutkimuksen tavoitteena oli saada havaintoja varhaiskasvatusikäisten lasten johtajuudesta, eli kuinka johtajuus näyttäytyy lapsilla ja lasten välisissä suhteissa.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää lasten välistä vallankäyttöä toisiaan kohtaan sekä lapsen valtaa suhteessa aikuiseen varhaiskasvatusympäristössä. Tutkimus on toteutettu lapsia havainnoiden sekä videotallenteiden avulla eräässä päiväkotiryhmässä Oulussa. Tutkimusaihe kiinnostaa minua erityisesti siksi, sillä koen, että auktoriteetti ja valta nähdään usein ainoastaan aikuiseen liittyvänä ominaisuutena tai käyttäytymisenä. Myös Gjerstadin (2015) mukaan aikuisella on lähtökohtaisesti aina enemmän valtaa kuin lapsella. Tutkimus on rajattu koskemaan ainoastaan varhaiskasvatusikäisiä lapsia eli 0–6-vuotiaita. Kun puhutaan alle 3-vuotiaista lapsista, tulee ottaa huomioon, että lapsen kehitys on keskeneräinen sosiaalisten taitojen osalta sekä verbaalisen ilmaisun keinot ovat vasta kehitymässä kohti aikuisten tai vanhempien lasten verbaalista kyvykkyyttä (Ahonen & Roos 2021, 11). Tämä siivittää osittain myös tutkimusaineistoa sekä tutkimustuloksia tekemässäni tutkimuksessa koskien lasten valtaa ja vallankäyttöä.

Tutkimukseni on jaoteltu vallan eri ilmenemismuotoihin ja tarkastelenkin aineistoa pääasiassa niiden avulla: sanattoman ja sanallien viestinnän kautta sekä niiden yhdistetyn toiminnan, jota oli havaittavissa etenkin lasten välisessä vallankäytössä. Tutkimuksen haastavimpana osuutena oli tunnistaa sanattoman viestinnän eri muotoja lasten toiminnasta valtaa havainnoidessa. Tutkimus koostuu pääpiirteittäin havainnoinnista, aineiston analyysistä sekä tuloksista. Aineiston päätin jaotella sanattomaan ja sanalliseen valtaan pääosin lapsen vertaissuhteissa. Aikuisiin

kohdistuvan vallan jaottelin omaksi alaluvuksi, jotta tutkimus ja sen tulokset näyttäytyvät selkeämpänä sekä mahdolliset vallan käytön erot ilmenevät paremmin näin ollen, verraten aikuisen kohdistuvaa valtaa lapsiin kohdistuvaan valtaan.

Tutkimuskysymyksen esittelen luvussa 4, minkä jälkeen käyn läpi havainnointiaineiston. Pyrin vastaamaan aineiston läpikäynnin jälkeen asettamaani tutkimuskysymykseen luvussa 6. Viimeisenä, luvussa 6, pohdin tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisyyttä ja jatkotutkimusaiheita tämän tutkimuksen tiimoilta.

## Valta

Valtaan käsitteenä ei törmää vain kasvatustieteiden piirissä, vaan valta on useamman tieteenalan puhuttu aihe (Clegg & Haugaard 2009, 5). Esimerkiksi filosofi Bertrand Russell (1992) kuvailee fysiikassa esiintyvän energian tapaan vallan olevan merkityksellinen käsite kaikissa yhteiskuntatieteissä (Russell, 1992, 9). Vallan käyttö voidaan jakaa kahtia: tietoiseen ja tiedostamattomaan vallan käyttöön sekä suoraan ja epäsuoraan vallankäyttöön. Vallasta ja sen käytöstä voidaan erotella siis erilaisia ilmentymiä. (Clegg & Haugaard 2009, 12.) Voidaan ajatella, että valta näyttelee osaa kaikissa ihmisten välisissä suhteissa - aina. Vaikuttamisen ja vallan omaamisen halu ilmenee ihmisillä vakiona mielikuvituksen tuotteena ja tarpeena tavoitella menestystä ja aina vain parempaa suoriutumista. Lisäksi usein ihminen haluaa vaikuttaa omalla toimintatavallansa ympäristöönsä sekä mahdollisesti tapahtumien kulkuun. (Hearn 2012, 3; Russell 1992, 7–9.)

Kun yksilöiden välillä voidaan nähdä sekä tiedostamatonta että tietoista vallankäyttöä (Clegg & Haugaard 2009; Ylitapio-Mäntylä 2009, 125), ilmenee tietoisesti käytetty valta yksinkertaisimmillaan niin, että valtaa käyttävä saa vallan kohteena olevan muuttamaan omaa käyttäytymistään, miten valtaa käyttävä haluaa (Gjerstad 2015, 19). Tiedostamaton vallankäyttö voitaisiin ajatella olevan taas vallankäyttäjän oman toiminnan kohdistamista tietämättään, jolloin toiminta saa aikaan muissa reaktioita, joita tiedostamattoman vallankäyttäjän ei ollut tarkoitus saada aikaan. Tiedostava vallankäyttäjä pyrkii siis siihen, että saa vallan kohteen tekemään jotakin, mitä hän ei muuten tekisi, kun taas tiedostamaton saa ikään kuin vahingossa muissa reaktioita aikaan tekemisen tasolla. (Gjerstad 2015, 19.)

Gjerstad (2015) kertoo, että vallankäytön muodostumia on useita erilaisia ja niistä yksi on pakottaminen, jota käytetään tiedostavassa vallankäytössä keinona vaikuttaa vallankäytön kohteeseen. Tavoitteena on saada joku tekemään siis jotain pakottaen käyttäen apukeinoina joko rangaistuksella uhkaamista, palkitsemista tai palkkiotta jättämisellä eli niin sanotusti uhkailulahjonta-kiristys-metodia hyödyntäen. Valta voidaan todeta olevan vuorovaikutuksessa tapahtuvaa neuvottelun kaltaista keskustelua siitä, kuka valtaa käyttää ja kuka antautuu vallankäytön kohteeksi, kenelle valtaa suodaan ja kuka sen vallankäyttäjälle antaa (Routarinne 2007, 5).

Manninen (2010) toteaa, että vallan väärinkäyttö voidaan jakaa kolmeen eri kategoriaan: verbaaliseen, fyysiseen ja emotionaaliseen toimintaan. Ikävämpiä muotoja valtaa liittyen luettelee myös Lehtinen (2000) kuten manipulaation, uhkailun, toisen painostuksen ja jopa syrjinnän.

Jos tarkastelemme lähemmin väkivaltaa, vallan väärinkäytön yhtä muotoa, voidaan väkivalta määritellä jatkumona toiminnalle. Vallan väärinkäyttö tapahtuu yksilöön, ryhmään tai rakenteisiin kohdistuen (Manninen, 2010, 55–56). Persoonallisuus, perhetausta tai sosioekonominen asema eivät suoranaisesti liity tai ole yhteydessä väkivaltaisuuteen, mutta väkivaltaisen käytöksen taustalta voidaan kuitenkin löytää samanlaisia arvoja ja asenteita (Gjerstad & Lesojeff, 2011, 136).

Valta ja vallankäyttö ajatellaan usein yhteiskunnassamme negatiivisina ilmiöinä sosiaalisissa tilanteissa. On huomattava kuitenkin, että valtaa ja vallankäyttöä ei voida ajatella automaattisesti olevan käyttäytymisenä vääränlaista tai aina vahingollista vallan liittyessä sosiaalisiin suhteisiin (Gjerstad 2015, 7). Valta voidaan nähdä ennen kaikkea myös positiivisena kuin vain negatiivisena ilmiönä vuorovaikutuksessa (Shin ym. 2004, 313). Vallan sanotaan olevan alistaavaa ja ikään kuin huonoa toimintaa, mutta näiden negatiivisten puolien lisäksi valtaan voidaan liittää myös positiivisia piirteitä, joita kuvataan aikaansaavina ja turvaa tuovina (Gjerstad 2009, 23–24). Lasten johtajuudesta puhuessa valta esiintyy sekä positiivisena sosiaalisena valtana että negatiivisina vallan jännitteinä ja kamppailuina (Shin ym. 2004, 313).

## **2.1 Vallan ilmenemismuodot**

Valta voidaan jaotella tapahtuvan epäsuorasti ja suorasti (Clegg & Haugaard, 2009, 12), tiedostamattomasti ja tiedostaen (Clegg & Haugaard, 2009, 12; Ylitapio-Mäntylä, 2009, 125). Erityisesti pienten lasten kohdalla toimijuutta tulisi tarkastella spontaanien aloitteiden ja kehollisten toiminnan ilmentymien kautta ottaen huomioon erilaiset sanalliset ja sanattomat keinot, millä tavoin pienet lapset tulevat viestineeksi (Bae 2009, 402; Clark 2005, 491; Duhn 2015; Åmot & Ytterhus 2013, 265–266). Tämän vuoksi olen jakanut aineistoni tästä näkökulmasta käsin sanattoman ja sanallisen vallan ilmentymiin, sillä lasten kommunikointitavat valikoituvat pääosin näin. Seuraavaksi käyn läpi tutkimuksen kannalta olennaisimmat kaksi vallan eri ilmenemismuotoa pienten lasten kohdalla, sanattoman ja sanallisen vallan – mitä nämä käsitteet tarkoittavat tarkemmin tarkasteltuna viestinnän kautta ja kuinka ne ilmenevät ihmisten välisissä valtatilanteissa.

### 2.1.1 Sanaton viestintä ja vallankäyttö

Nonverbaalinen eli sanaton viestintä kuuluu tärkeänä osana sosiaalista vuorovaikutusta. Sanattomaksi viestinnäksi luetaan ilmeet, eleet ja kosketus. Näiden sanattoman viestinnän tavoilla usein kerrotaan toiselle enemmän kuin sanallisella viestinnällä voidaan yksinään kertoa. Kuitenkin eleiden tulkinta voi olla myös haastavaa ja aikaansaada virhetulkintoja vuorovaikutustilanteissa. Ilmeistä tunnustetaan globaalisti ilo ja suru. Hyvänä vuorovaikutuksena pidetään selaista, jossa sanaton ja sanallinen viestintä kohtaavat ja ovat toisiinsa nähden yhdenmukaisia. (Kauppila, 2000, 33.) Valtaa voidaan nähdä käytettävän ilman sanoja tai puhetta. Tällöin valta voidaan nähdä esimerkiksi toiselta ottamisena tai fyysisenä voimakkuutena: Vallankäytön muodoista alkukantaisimpana pidetään voimaa, joka näyttäytyy fyysisenä tai biologisena voimana. Voima on suurin mahdollinen tapa, jolla toimija voi vaikuttaa toiseen. Voimaa käytettäessä niin sanotusti voimakkaampi estää toista toimimasta ja näin ollen saa alistettavan toimimaan haluamallaan tavalla. (Wrong, 1987, 24; Scott, 2001, 13.)

Lasten osallistuminen erilaisiin neuvotteluihin on ikään kuin sosiaalisten tilanteiden pakottamana toimimista. Tilanteet toisten ihmisten kanssa vaativat sitä, että juuri näissä tilanteissa rakennetaan yhteistä päämäärää ja vertaissuhteita. Neuvottelukäytännöt ovat hyvin kokonaisvaltaisia, sillä sosiaalinen kanssakäynti sisältää kielen lisäksi paljon myös ei-kielellistä viestintää: eleitä, ilmeitä, erilaisia kontakteja, fyysisyyttä. Näiden lisäksi sosiaaliset tilanteet vaativat niin aikuisilta kuin myös lapsilta useita sosiaalisen sopimisen muotoja kuten kompromisseja, sovittelemista, suostuttelua, vaihtokaupan tekoa. (Lehtinen 2000, 105, 202.) Vuorisalo (2013) kertoo, että erityisesti pienten lasten kohdalla, kun lapsella ei riitä vielä puhekyky vallankäytön keinoksi, nousee tärkeään rooliin heidän kohdallaan sanaton viestintä ja sen avulla sanaton vallankäyttö. Voidaan siis sanoa, että myös ilmeet ja eleet nähdään sanattoman vallan käyttömuotona, etenkin pieniä lapsia havainnoidessa.

### 2.1.2 Sanallinen viestintä ja vallankäyttö

Verbaalinen eli sanaton viestintä tarkoittaa puhetta, joka sisältää sanoja, jotka tarkoittavat kuulijalle jotakin. Viestintä on sosiaalista toimintaa ja ihmisten vuorovaikutus perustuu sille. (Kauppila, 2000, 26.) Vuorisalon (2013) mukaan sanattoman viestinnän lisäksi valtaa esiintyy sanallisesti. Sanallisena vallankäytön tapana voidaan pitää suostuttelua, joka yhdistetään helposti jopa manipulointiin, joka nähdään taas negatiivisena toimintatapana. Wrong (1987) ku-



vailee positiivisena käyttäytymisenä suostuttelua, joka on toimintana suoraa: Suostuttelun päämääränä on saada toinen toimimaan suostuttelevan osapuolen haluamalla tavalla. Suostuttelija voi käyttää perusteluja, jotka suostuttelun kohteena oleva hyväksyy oman toimintansa lähtökohdiksi.

Suostuttelun onnistuminen tai edes suostutteluun ryhtyminen riippuu usein niin sanotuista vallan resursseista. Tällaisia vallan resursseja voivat olla esimerkiksi suostuttelijan suosio (esim. lasten keskuudessa päiväkodissa tai kaverien joukossa), maine, älykkyys tai jopa koulutusaste. Suostuttelun ajatellaan olevan yksi tehokkaimmista vallankäytön tavoista, sillä suostuttelemisen vaatii hyvin vähän resursseja vallan käyttäjältä eikä kovinkaan suurella todennäköisyydellä johda vallankäytön kohteena olevan vastareaktioon. (Wrong, 1987, 32–34.) Kuitenkin Kauppila (2000) huomauttaa, että kaikenlaisten sanallisten viestien eli sanojen tulkinnessa on mahdollisuus aina väärinkäsitykseen (Kauppila, 2000, 26).

## Varhaiskasvatuksessa näkyvä lasten vallankäyttö

Tässä luvussa käyn läpi mitä muut tutkimukset ovat osoittaneet lasten käyttämän vallan olevan, kuinka valta ja valtasuhteet ilmenevät lasten välillä ja aikuisiin nähden sekä mitä tarkoitetaan käsitteellä varhaiskasvatus. Aloitan käymällä läpi varhaiskasvatuksen käsitteen, jotta voin kertoa sen jälkeen, kuinka juuri varhaiskasvatuksessa valta ilmenee varhaiskasvatusikäisten lasten käyttämänä. Lyhyesti kerrottuna itse varhaiskasvatukseen kuuluvat lapset ovat iältään 9 kuukaudesta 6-vuotiaisiin, kun taas varhaiskasvatuksen tehtävänä on yhdistää alle kouluikäisten lasten kasvatus, opetus ja hoito saman katon alle (Kinos & Palonen, 2012, s. 229–230; Parra, 2020, s. 251). Tämän jälkeen kuvailen käsitettä *auktoriteetti* ja auktoriteetista lähtöisin olevaa niin sanottua auktoriteettiaseman tuomaa valtaa.

### 3.1 Varhaiskasvatus

Historia varhaiskasvatuksessa voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri vaiheeseen: Ensimmäisenä päivähoitolain synty. Toisena vaiheena mainittakoon eräänlainen murrosvaihe varhaiskasvatuksessa 1980-luvulla ja tuohon aikaan tapahtunut päivähoitojärjestelmän uudistuminen. Kolmantena esiopetus osana varhaiskasvatusta ja ylipäätään varhaiskasvatuksen akatemisoituminen. Jokainen vaihe on sen ajan mukaisena sisältänyt omia tavoitteita sekä pienten lasten kasvatukseen pohjautuvaa tietoa. (Kinos & Palonen, 2012, 229–230; Parra, 2020, 251.) Varhaiskasvatus käsitteenä sijoittuu 1970-luvulle. Käsite tuli käyttöön yleisesti, kun käsite tuli ensin tunnetuksi Suomen lastentarhanopettajiksi opiskelevien liiton jäsenten sekä varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean keskuudesta. Sitten käsite ‘varhaiskasvatus’ levisi nopeasti kansan tietoon. Käsitteen yleistymistä edesauttoi vuodesta 1973 alkaen huomattavasti myös väliaikaiset lastentarhanopettajakoulutukset. (Husa & Kinos, 2001, 14.) Terminä varhaiskasvatus kuvastaa pienten lasten kasvatusta ja juontaa juurensa englanninkielisistä sanoista ‘*early childhood education*’. Varhaiskasvatus oppiaineena, tutkimus- ja tieteenalana sekä käytännön kasvatuksena juontaa juurensa lastentarhojen ajoilta. Tutkimus ja käytäntö varhaiskasvatuksessa ovat luonnollisesti yhteydessä lapsen kehitykseen. Varhaiskasvatuksen tutkimuksella on merkittäviä hyötyjä, niin sosiaalisia kuin taloudellisia, nähtävissä yhteiskunnalle. (Essa 2007, 5; Härkönen 2003, 23; Kinos & Palonen 2012, 229; Saracho & Spodek 2012, 1.)

Varhaiskasvatuslain (2018) mukaan varhaiskasvatus määritellään seuraavin sanoin “Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja

hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Varhaiskasvatustilaki 540/2018 2 §). Lisäksi tämänhetkiseen aikaan sekä kulttuuriin varhaiskasvatustilaki on sidoksissa olennaisesti, joten varhaiskasvatustilakin määritelmä peilaa ja näyttäytyy aina ajan mukaisesti. Varhaiskasvatustilakin toteutus ja tehtävät perustuvat kansalliseen lainsäädäntöön, jonka mukaan määrittyvät myös ammatillisen osaamisen kriteerit varhaiskasvatustilakin kentällä. Kasvatustilakellinen vuorovaikutus on yksi asioista, joka liittyy olennaisesti erityisesti Suomen varhaiskasvatustilakseen ja sen määritelmään. Varhaiskasvatustilakin tavoitteisiin kuuluu tasapainoisesti edistää niin lapsen kasvua kuin kehitystä sekä oppimista. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 69; Karila ym. 2013, 14.)

Nykyään varhaiskasvatustilaksta on mahdollista opiskella ammattikorkeakoulussa sosionomin koulutusohjelmassa, yliopistossa varhaiskasvatustilakin tutkintoon tähdäten sekä lähihoitaja- ja lastenhoitajakoulutuksissa. Jos opetussuunnitelmien halutaan vastaavan nykypäivän tarpeita, on kansainvälisestikin katsottuna merkittävää ensisijaisesti panostaa varhaiskasvatustilakin koulutukseen. (Kinos & Palonen 2012, 229–230; Parra 2020, 251.) Varhaiskasvatustilakseen Suomessa ovat oikeutettuja kaikki yhdeksän kuukauden ikäisestä eteenpäin koulun aloitukseen saakka (Varhaiskasvatustilaki 540/2018 12 §).

### **3.2 Lasten valta**

Shin ja kumppanit (2004) järjestivät Yhdysvalloissa tutkimuksen, jossa päämääränä oli saada havainnoinnin tuloksia varhaiskasvatustilakisten lasten johtajuuteen liittyvästä käyttäytymisestä sekä lasten johtajuuteen liittyvistä ominaisuuksista ja kuinka nämä ilmenevät lasten toimiessa ikäistensä lasten kanssa. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että persoonallisuudeltaan leikkisät sekä dynaamiset lapset ottavat johtajan roolin leikissä useimmiten. Tällaiset lapset aloittivat ja jatkoivat leikkejä sekä jatkojalostivat leikki-ideoita. Johtajan roolin ottaneet lapset paransivat leikin laatua ja säätelivät taitavasti vuorovaikutusta. (Shin ym. 2004, 309.) Mainittakoon kuitenkin tärkeimpänä lasten valtaan liittyen, että lapsen varttuessa esimerkiksi päätöksenteko ja neuvottelutaidot kehittyvät, jolloin iän ja uusien taitojen myötä lapsi omaa enemmän valtaa, mitä vanhempi lapsi on. (Gjerstad, 2015, s. 14–16).

Vallanjako vaiheena sisältyy aina leikkiin ryhtyessä. Mikäli yhteisymmärryksessä lapset eivät päättä, kuka leikkiä ohjaa ja kuinka leikkiä rakennetaan tai kehitetään, leikki voi muodostua niin sanotuksi valtapeliksi lasten välillä. Tällöin lasten harmiksi leikki toimintana jää pois keskiöstä

ja mukavan leikkimisen tilalle muodostuu lapsen oman aseman korostaminen leikkiin osallistuneisiin nähden. (Vuorisalo, 2009, 173.) Lasten leikissä nimenomaan hyvä ja rakentava vallankäyttö vaatii, että kaikkien leikkiin osallistuneiden osapuolten on päästävä yhteisymmärrykseen leikistä ja sen päämääristä, jolloin osallistuminen yhteiseen leikkiin on mahdollista ja tilannehallinta on sujuvaa leikkijöiden välillä (Lehtinen, 2001, 87).

Pikkumäen ja Peltolan (2017) tekemässä lasten väliseen poissulkemiseen kohdistuvassa tutkimuksessa Pikkumäki ja Peltola esittivät poissulkemisen olevan pääsääntöisesti ryhmäilmiö tutkimusaineistonsa perusteella. Ryhmäilmiön käynnistäminen tapahtui yksittäisen lapsen toimesta, mutta sittemmin useampi lapsi oli tässä ryhmäilmiössä mukana. Ryhmäilmiön aloittaneella lapsella oli kyky saada muut mukaan poissulkemiseen vuorovaikutustavoillaan sekä omasi tahtoa kontrolloida ja määrätä toisten lasten toimintaa. (Pikkumäki & Peltola 2017, 14, 19.) Hyvänä poissulkemisen esimerkkinä on synttäräkutsujen epäämisen uhkaus, lapsen huomattessa, ettei toinen ole halua leikkiä hänen kanssaan. Lapsi, jota uhkaa kyseisen hetken kaverilta jääminen, voi tällöin uhkailla toista lasta sillä, ettei lapsi saa synttäräkutsua häneltä, jos ei leiki synttäreille kutsujan kanssa heti paikalla. (Repo 2015, 199.) Lapset voivat toimia toisia kohtaan ikävästi. Lapsen suostuttua epäystävälliselle kohtelulle, joka on ulossulkevaa ryhmästä, kyseisen lapsen motivaationa saattaa olla juuri se, että hänet hyväksyttäisiin leikkikaveriksi ja pyrkivät tämän vuoksi toimimaan, kuten toinen haluaa (Cederborg 2021, 622). Repo (2015) on huomannut pieniä lapsia koskevassa tutkimuksessaan, että pienten lasten välistä kiusaamisena toimivat synttäräkutsut vallankäytön välineinä. Lapset luovuttavat sosiaalista valtaa sellaiselle henkilölle, jonka käyttäytyminen on aktiivisuudestaan huolimatta hallittua, kun taas aggressiivista vallankäyttöä eivät lapsetkaan arvosta (Aho & Laine 2004, 210). Lapsi saattaa synttäräkutsun avulla hallita ryhmää ja saada muita lapsia toimimaan oman tahtonsa mukaisesti asettaen toisille lapsille ikään kuin palkinnoksi kutsun synttäreille (Repo 2015, 199). Voidaanko tällaista toimintaa kuitenkin pitää lasten keskuudessa älykkäänä ja hallittuna?

Gjerstadin (2015) mukaan lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus perustuu aina valtaan ja sen käyttöön. Aikuisilla on enemmän valtaa, mutta sen lisäksi enemmän vastuuta kuin lapsilla ja tästä syystä aikuisen ja lapsen välistä suhdetta voidaan luonnehtia asymmetriseksi (Gjerstad 2015, 14–16). VERTAISTEN KANSSA lapsen toimiessa valtaa ja vallan käyttöä voidaan nähdä kaikkialla, joten valta koskettaa jokaista lasta jollakin tavalla. Lasten kaverisuhteissa ilmenevä vallan käyttö saattaa vaikuttaa vahingoittaen monella tapaa lasten henkistä ja fyysistä hyvinvointia. (Huuki 2016, 6.) Rangaistuksella uhkaamalla, palkitseamalla tai palkkiotta jättäminen (uhkailu-

lahjonta-kiristys -metodi) voi aiheuttaa erinäisiä vaikeuksia lapsella sekä yleistä tyytymättömyyttä ja lisäksi hankaloittaa sisäisen motivaation syntyä lapsella (Gjerstad 2015, 19–20, 35–36, 40–41). Lapsilla on oma valtansa päiväkodissa, ja he voivat käyttää tätä valtaa monella tapaa. Esimerkiksi lapsi voi valita leikin tai leikkipaikan, johon haluaa osallistua, tai hän voi pyytää aikuista auttamaan tai antamaan huomiota. Lasten väliset valtasuhteet voivat kuitenkin olla epätasapainoisia, ja tällöin vallan käyttö voi olla haitallista toiselle lapselle. Tutkimukset ovat osoittaneet, että lasten väliset valtasuhteet voivat vaikuttaa lasten hyvinvointiin ja oppimiseen. Esimerkiksi tutkimuksessa, jossa tutkittiin lasten valtasuhteita päiväkodissa, havaittiin, että lasten suosio ja asema ryhmässä vaikuttivat heidän taitoihinsa toimia sosiaalisissa tilanteissa. (Ladd & Kochenderfer-Ladd 2002.) Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsilla, jotka ovat alttiita kiusaamiselle tai syrjinnälle, on korkeampi riski saada mielenterveysongelmia myöhemmällä iällä (Fekkes et al. 2006).

Aikuisilla on tärkeä rooli valtasuhteiden ohjaamisessa päiväkodissa. Aikuiset voivat esimerkiksi puuttua kiusaamistilanteisiin, ohjata lapsia oikeanlaiseen käytökseen ja tukea heitä taitojen oppimisessa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että aikuisen rooli on tärkeä lasten hyvinvoinnin ja oppimistulosten kannalta. (Lerner & Galambos 1998.) Ylitapio-Mäntylän (2013) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten, eli aikuisten, tulisi aidosti kuunnella lapsia ja lasten ajatuksia pysähtyen hetkeen, sekä ymmärtämään nimenomaan, miten valta muodostuu ja näkyy varhaiskasvatuksessa kasvatus-, opetus- ja hoitotilanteissa. Syy tähän on yksinkertainen: kasvatuksellisessa viitekehyksessä kasvattajilla on enemmän tietoa lapsiin verrattuna siitä, kuinka asiat tulee tehdä sosiaalisten normien mukaisesti. Aikuisten tulisi ohjata lapsia tähän oikeanlaiseen toimintaan sosiaalisissa tilanteissa. (Ylitapio-Mäntylä 2013, 274.) Gjerstad (2015) huomauttaa kuitenkin, että on tärkeää ymmärtää se, että myös lapsilla on väistämättä valtaa aikuisiin. Lasten valta aikuisiin sisältää ainakin sen, että lapset toimivat luonnostaan tunteisiin vaikuttajina ja lapset ovat hyviä omiin lapsen oikeuksiinsa vetoamisessa: lapset odottavat saavansa aikuiselta lohtua sekä huolenpitoa, ja lapsilla on tietysti myös oikeus saada näitä asioita. Päiväkodin toimintakulttuuri ja ympäristö voivat myös vaikuttaa lasten valtasuhteisiin. Esimerkiksi tutkimuksessa, jossa tutkittiin päiväkotien toimintakulttuuria, havaittiin, että päiväkotien, joissa korostettiin yhteistyötä ja tasa-arvoa, lapset olivat onnellisempia ja tyytyväisempiä (Kestilä et al., 2012). Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että lasten osallistaminen päiväkodin päätöksentekoon voi vaikuttaa heidän valtasuhteisiinsa ja kasvattaa heidän itseluottamustaan sekä vastuullisuuttaan (Bae & Han, 2015).

On siis tärkeää huomioida lasten käyttämä valta sekä valtasuhteet päiväkodissa ja pyrkiä luomaan ympäristö, jossa lapset voivat kehittää positiivisia valtasuhteita ja oppia sosiaalisia taitoja. Aikuisilla on tärkeä rooli lapsen sosiaalisten suhteiden kehittäjänä, ja aikuisten on huolehdittava siitä, että lapset tuntevat olonsa turvalliseksi ja että lasten tarpeet huomioidaan oikealla tavalla ja tasapuolisesti. Eidsvåg & Rosell (2021, 3) kuvaavat valtaa mahdollistajana, mutta myös rajoittajana lasten vuorovaikutuksessa. Valta on luonnostaan osa ihmisten välisiä suhteita ja ryhmädynamiikkaa. Aikuisten tiedostaessa, miten valta toimii lasten välillä, voidaan varmistaa lapsissa tunnetta kuulua ryhmään.

### 3.2.1 Lapsi auktoriteettina

Auktoriteetti nähdään yksinkertaistettuna käskyjen esittäjänä tai sen kaltaisena toimintana (Wrong, 1987, 41–42). Auktoriteettiasetelmaan ajatellaan kuuluvan vähintään kaksi ihmistä, joista toisella on jonkin asian vuoksi enemmän vaikutusvaltaa ollessaan vuorovaikutuksessa toisen tai toisten kanssa. Auktoriteettiasetelman ajatellaan olevan sidoksissa tilanteeseen, paikkaan ja aikaan. (Harjunen 2002, 19.) Myös Laupa, Turiel & Cowan (1995) mukaan auktoriteettisuhteeseen kuuluu vähintään kaksi ihmistä, joista toinen on hallitsevampi osapuoli, kun taas toinen asemaltaan alempi. Auktoriteetin kantajaa kohtaan pohjautuva arvostus voi johtua joko turvallisuushakuisuudesta, lähestymisen halusta tai ihailusta eli perustua sisäiseen arvonantoon. Auktoriteetin arvostus voi myös liittyä ulkoiseen tekijään: kaunaan, pelkoon tulla alistetuksi tai haluun välttää jotain. Ulkoisten ja sisäisten arvonanto tapojen katsotaan ilmenevän kuitenkin hyvin samankaltaisilla tavoilla. (Vikainen 1984, 14–15.)

Vaikka valta auktoriteetti käsitteinä ovat lähellä toisiaan, on auktoriteetin ero selvä: auktoriteettilta saatua mallia tai ohjetta noudatetaan omasta aloitteesta, eikä tällaiseen toisen tottelemaan saamiseen liity minkäänlaista pakkoa, kuten voiman käyttöä tai uhkailua (Nojonen 2007, 152). Auktoriteetti omaa automaattisesti valtaa olemalla tietyssä roolissa tai iässä: usein auktoriteettina nähdään vanhempi henkilö tai aikuinen lapselle. Lisäksi tietyillä ammattialoilla työskentelevät ihmiset koetaan helposti auktoriteettina, kuten koulussa opettajat tai rehtori, kansan keskuudessa poliisi tai politiikassa esimerkiksi kansanedustajat tai ministerit. Vallan edellyttävänä tekijänä ei kuitenkaan ole yhteiskunnallinen asema tai tehtävä, mutta tällaiset tekijät saattavat lisätä valtaa kyseisellä henkilöllä (Jabe & Kuusela 2013, 15). Auktoriteetti liittyy siis olennaisesti valtaan (Kauppi 2002, 297). Myös Lagerspetzin (1989) mukaan auktoriteetti on osa valtaa. Auktoriteetti kytkeytyy vahvemmin persoonallisuuden ominaisuuksiin, kun taas valta ja sen

käyttö kytkeytyy rooliin tai tiettyyn asemaan. Päinvastoin Biggart & Hamilton (1984) tulkitsevat auktoriteetin pohjautuvan rooliin, kun taas valta persoonallisuuteen ja sen piirteisiin. Suostutteluun nähden auktoriteetin ero on, että varsinaista taivuttelua ei tarvita lainkaan vaan ”alempi” hyväksyy niin sanotusti auktoriteetin käskyt ja kehotukset sellaisenaan: kyseessä on tällöin yksinkertaistettuna käsky – tottelu -suhde (Wrong 1987, 41–42).

Auktoriteetin esiintymismuodot jaotellaan motiivien perusteella joko pakottavaan, palkitsevaan, persoonalliseen auktoriteettiin, legitiimiin sekä kompetenttiin. Palkitsevassa auktoriteetin toiminnassa valtaa ei toteuteta uhkailemalla vaan nimen mukaisesti palkitsemalla vallan alla olevia auktoriteetin haluamalla tavalla toimimisesta. Pakottavassa auktoriteetissa on kyse taas suoranaisestä uhkailusta. Pakottavan auktoriteetin voidaan nähdä olevan tehokkain vallankäytön muoto lyhyellä aikavälillä sen intensiivisyyden sekä laajan vaikutuksen vuoksi toiseen. (Wrong 1987, 41–42.) Sosiaaliset ryhmät rakentuvat yhteiskunnassa esimerkiksi iän tai sosio-ekonomisen statuksen mukaan. Näillä ryhmillä taas on yleensä omat päämäärät, resurssit ja tilat. Kyseisissä ryhmissä vallitsee sisäisiä hierarkioita ja näistä ryhmistä muodostuu niiden sisäisiä, pienempiä ryhmittymiä, joissa valtaa käytetään. (Scott 1996, 1, 191.) Voidaan siis ajatella lasten välillä, erityisesti kaverien välillä, olevan jo valmiiksi päätetyt valta-asetelmat, joiden mukaan ryhmä toimii. Smith ja Sharp (1994) kertovat, että ryhmissä, joissa on sosiaalista kanssakäyntiä esiintyy aina myös valtasuhteita, mutta voidaan ottaa huomioon, että ryhmän suuruus vaikuttaa valtasuhteiden rakentumiseen ja esiintymiseen.

## Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kerron tutkimuksen toteutuksesta. Aloitan käymällä läpi tutkimuskysymykseni ja sen myötä siirryn tutkimuksen metodologisiin lähtökohtiin. Viimeisenä kuvaan aineiston keruumenetelmät sekä aineiston analyysin ja toteuttamisen.

### 4.1 Tutkimuskysymys

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää lasten käyttäytymistä, ja nimenomaan vallan perspektiivistä, varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen kohteena ovat lapsesta itsestään lähtöisin olevat valankäytön keinot, varhaiskasvatuksen ympäristössä, muita päiväkotiryhmän lapsia ja aikuisia kohtaan. Tutkimuskysymykset lopulta rajautuivat yhteen kysymykseen. Tutkimuskysymykseni, johon pyrin löytämään aineistoni avulla vastauksen, on seuraavanlainen:

*Miten valta näyttäytyy lasten sanallisen ja sanattoman viestinnän kautta lasten keskinäisessä toiminnassa sekä suhteessa aikuisiin varhaiskasvatuksessa?*

### 4.2 Metodologiset lähtökohdat: Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Metsämuurosen (2006) mukaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on haastavaa määritellä, mutta laadullinen tutkimustapa toimii tutkimuksessa erinomaisesti, jos tarkastelun kohteena ovat tapahtumien yksityiskohtaiset rakenteet tai mikäli ollaan kiinnostuneita niin sanotuista merkitysrakenteista tietyissä tapahtumissa mukana olleiden keskuudessa. Tutkimuksen kohteena voivat olla yksilöt ja ilmiöt sekä erilaiset ryhmät ja organisaatiot. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulee tutkijan olla valmiina perustelemaan omaa aineistoaan selkeästi tutkimuksen tavoitteiden näkökulmista, mitä pidetään haastavana (Seale 2000, 87). Keskeisimmät tutkimusmenetelmät laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, litterointi, tekstianalyysi tai havainnointi (Metsämuuronen 2006, 83–88). Tutkimukseni tarkoituksena oli havainnoida erään päiväkodin ryhmissä toimivien lasten vallan käyttämistä ryhmän aikuisia ja ryhmän toisia lapsia kohtaan. En kuitenkaan päätenyt tekemään perinteistä haastattelua, vaan halusin nähdä ja havainnoida itse toimintaa, poimien toiminnasta lasten käyttämiä vallan keinoja.

Kuten kaikissa laadullisissa tutkimuksissa tulee kartoittaa tutkimusjoukon tai -aineiston laajuutta, omaa tutkimusta aloittaessani pohdin kerättävän aineiston laajuutta. Sanotaan, että usein



laadullisessa tutkimuksessa tutkimusjoukko on pienempi ja tällöin ilmiötä voidaan tarkastella perusteellisemmin. Tutkimusjoukon laatu ajatellaan olevan tärkeämpi tekijä kuin tutkimusjoukon määrä. Laadullisessa tutkimuksessa paikannetaan yleistettävää tietoa, mutta jos sellaista ei ole, mielletään laadullinen tutkimus tapaustutkimuksena. Samalla pohditaan myös tutkimuksen tavoitetta. (Eskola & Suoranta 1998, 15, 45–46, 49–51.) Tutkimusjoukon laajuus pysyi rajattuna, sillä olimme ennakkoon sopineet varhaiskasvatusyksikön kanssa päivät, jolloin tulen havainnoimaan tilanteita samalla videotallenteita keräten.

### **4.3 Aineiston keruu, analyysi ja toteutus**

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan pitää hyvin merkittävänä asiana tiedostaa ja samalla pitää kontrollia, minkälaista vaihtelua aineistonkeruun menetelmissä ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuu tutkimusprosessin aikana sekä myös itse tutkijassa (Kiviniemi, 2018, 70–73). Päätin rajata jo alussa havainnoinnille, eli aineiston keruulle, aikaa kuuteen kertaan, satunnaisille päville. Havainnointi sijoittui päiväkotiin ja päiväkodin aktiivisempaan aikaan toiminnan sekä lapsimäärän kannalta, eli aamupalalta eteenpäin päiväunien alkamisaikaan saakka. Olin havainnoimassa päivän aikana aina yhtä ryhmää kerrallaan, mutta tutkimukseen kuului koko varhaiskasvatuksen yksikkö ja sen ryhmät. Havainnoitava ryhmä valikoitui aina satunnaisesti, jotta toimintaa ei olisi suunniteltu havainnointia ajatellen, vaan päiväkodin päivä näyttäytyisi tavallisena, siinä missä muutkin päivät ja niiden tuomat tilanteet.

Havainnoinnissa käytin apuna videotallenteita palatakseni tapahtumiin ja tarkistaakseni tapahtumien kulun tarvittaessa uudelleen. Paikan päällä päiväkotiryhmän seuraaminen tuotti haasteita siltä osin, että kaikista radikaaleimmat ja äänekkäimmät lasten vallankäytöt korostuivat eniten, ja huomasin ne luonnollisesti parhaiten havainnointia tehdessäni. Vallankäyttöä voi kuitenkin ilmetä myös hiljaisesti tai tavallisesti ääntä käyttäen, ilman että vallankäyttäjä käyttää ääntään voimakkaasti esimerkiksi huutaa tai toistaa sanojaan uudestaan ja uudestaan. Näihin huomaamattomiin valtatilanteisiin pystyin palaamaan videotallenteiden avulla. Lisäksi lapsiryhmässä saattoi tapahtua useampi valtatilanne samaan aikaan, jolloin pystyin keskittymään yhteen tapahtumaan kerrallaan, havainnoimaan tilannetta rauhassa ja katsoa toisen tilanteen tallenteelta myöhemmin. Videointi ja tallenteiden katsominen antoivat tutkimukselle enemmän valtatilanteita havainnoitavaksi ja sisältöä numeroitujen tapausten muodossa lyhyemmässä ajassa. Havainnointini voidaan luokitella Grönforsin (1982) mukaan havainnoinniksi ilman var-

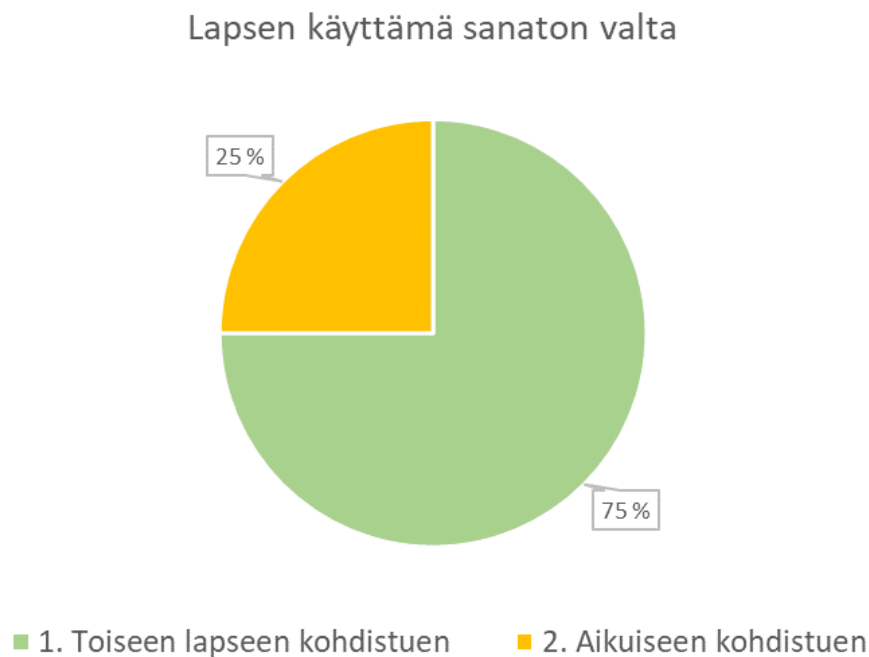
sinaista osallistumista ryhmään tai ryhmän toimintaan. Eskola & Suoranta (1998) kuvaavat havainnointia toimintana hyvin inhimillisenä ja tulokset ovat tutkijan näköisiä. Jokainen ihminen havainnoi samastakin tilanteesta eri asioita ja lisäksi esimerkiksi tutkijan oma tunnetila voi vaikuttaa havainnointia jopa häiritsevästi.

Havainnoin päiväkotiryhmää aktiivisesti usein aamupäivästä vapaan leikin aikaan sekä syömään siirtymisen aikaan, joskus ryhmässä sattui olemaan yhteinen tuokio lapsille, jossa oli ohjattua yhteistä tekemistä. Myös pöydän ääressä tapahtuvia tutkimus- ja askarteluhetkiä pääsin havainnoimaan. Havainnointimenetelmää käytin siksi, että tutkimukseni kohdistui lapsiin, ei aikuisiin. Mikäli olisin kohdentanut tutkimukseni aikuisten havaintoihin, olisin voinut toteuttaa tutkimukseni kyselyllä tai muulla tavalla.

Aineiston analyysissa pidetään tärkeänä tekijänä keksimistä ja sen logiikkaa, jolloin tutkija itse pääsee muodostamaan ja luomaan tietoa analyysinsa pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 100). Minulla ei ollut ennako-odotuksia tuleviin tilanteisiin, vaan lähdin avoimin mielin havainnoimaan lapsiryhmää etsien ja löytäen tilanteista lapsesta lähtöisin olevaa vallankäyttöä. Vasta aineistoanalyysin tehtyäni ja jäsenneiltyäni sen kvantifioiden, ymmärsin, mitkä vallankäyttötavat olivat päiväkodissa lapsilla toistuvia ja etenkin, että lapseen vai aikuiseen kohdistuen. Eskola & Suoranta (1998) kertovat, että aineiston määrällisenä käsittelyä eli kvantifioimisena pidetään luokittelua, mutta myös tapausten laskemista muuten kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Ennen luokittelua tulee miettiä luokat, johon asiat luetteloidaan ja jaotellaan, jotta kvantifioinnissa onnistutaan. Eskola ja Suoranta (1998) suosittelevat tekemään aineiston luokittelun useamman henkilön toimesta, mutta samaan hengen vetoon he toteavat, ettei sekään takaa luokittelun paikansa pitävyyttä täysin. Tekemässäni tutkimuksessani luokittelin yksin tutkimusaineistoni, sillä tein tutkimusta yksin eikä minulla ollut ketään vapaaehtoista tai kasvatustieteiden alaa ymmärtävää henkilöä luokittelemaan aineistoani vielä kertaalleen lisäkseni. Pidin luokittelun kuitenkin hyvin selkeänä ja mahdollisimman vähäisenä määrällisesti.

Olen jakanut tutkimusaineiston havainnointien pohjalta lapsen käyttämään sanattomaan valtaan ja sanalliseen valtaan. Näillä termeillä viitataan sanallisen ja sanattoman viestinnän keinoihin vallankäytössä. Lisäksi aineisto on jaoteltu aikuiseen sekä lapseen kohdistuvaan sanalliseen ja sanattomaan valtaan, jotta aineiston erot voidaan nähdä selkeämmin vallan kohteen ja vallan käyttömuodon mukaan. Lisäksi pyrin erottelemaan aineistosta tapaukset, joissa sanallinen viestintä ja sitä kautta valta on läsnä, mutta joissa tilanne jollakin tavalla epäonnistuu, jolloin niin sanottu sanallinen valta ei saa aikaan toisessa lapsessa reaktiota (“Sanallinen valta ilman toisen

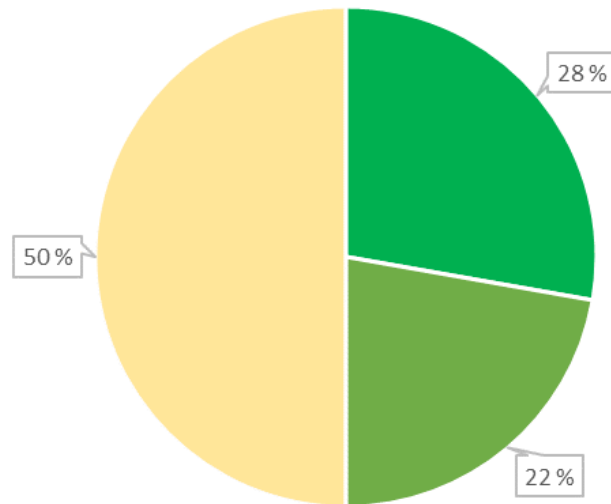
lapsen reaktiota”). Myös tapaukset, joissa esiintyi sanatonta sekä sanallista vallankäyttöä yhtä aikaa, on pyritty erottamaan. Teen havainnointiaineistosta sisällönanalyysia ja analyysin tukena hyödynnän jakoa sanattomaan ja sanalliseen viestintään, joiden avulla tulkitsen tilanteita tapauskohtaisesti. Tapaukset ovat numeroitu havainnointiaineistossa.



Kuvio 1 Lapsen käyttämä sanaton valta

Kuviosta 1 voidaan havaita, että lapset käyttävät sanatonta valtaa aikuiseen huomattavasti vähemmän kuin toiseen lapseen. Kyseinen ero aikuiseen kohdistuvan sanattoman vallan käytössä verrattuna lapseen kohdistuvana näyttöä selkeänä lapsia havainnoissa ja tapauksia tarkasteltaessa. Kun taas sanallisen vallan käyttö (kuvio 2) jakaantui aikuisen ja lapsen välillä tasan aineistossa tapauksia tarkasteltaessa. Lasten käyttämät sanallisen viestinnän keinot suhteessa valtaan kuitenkin hyvin usein epäonnistuivat ja nämä epäonnistumiset erottuivat lapsia havainnoissa etenkin lasten keskinäisessä kommunikoinnissa. Epäonnistuneilla sanallisen vallan tapauksilla tarkoitan tilanteita, joissa toinen lapsi ei reagoi lainkaan sanoihin ja käskyihin, joita toinen lapsi pyrki käyttämään. Epäonnistuneet sanallisen vallan yritykset esiintyivät hyvin selkeänä ja ymmärrettävinä, mutta vastapuoli ei näihin kuitenkaan reagoi, jolloin voidaan miettiä, oliko kyseisellä vallankäyttäjällä valtaa tilanteissa sittenkään?

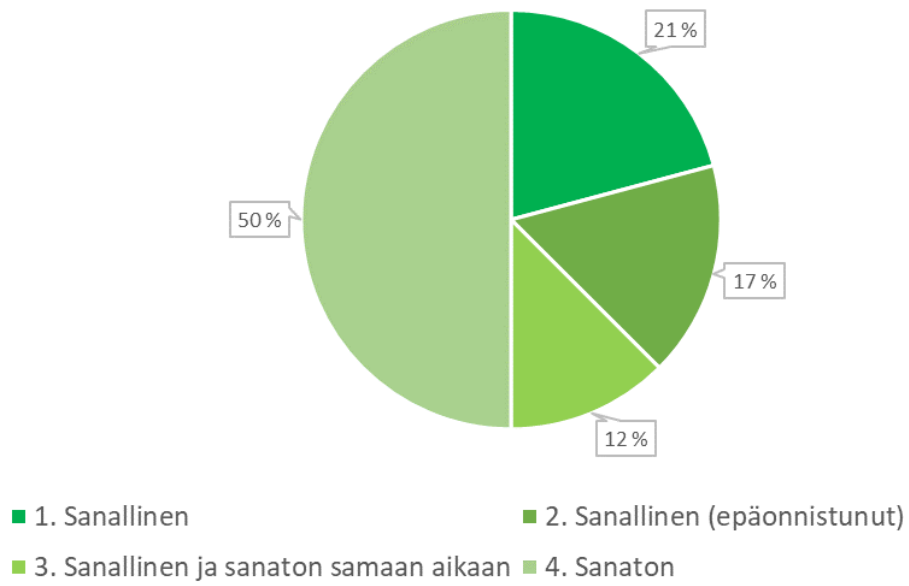
## Lapsen käyttämä sanallinen valta



- 1. Toiseen lapseen kohdistuen
- 2. Toiseen lapseen kohdistuen ilman aikaan saatua vastapuolen reaktiota (sanallinen valta epäonnistuu)
- 3. Aikuiseen kohdistuen

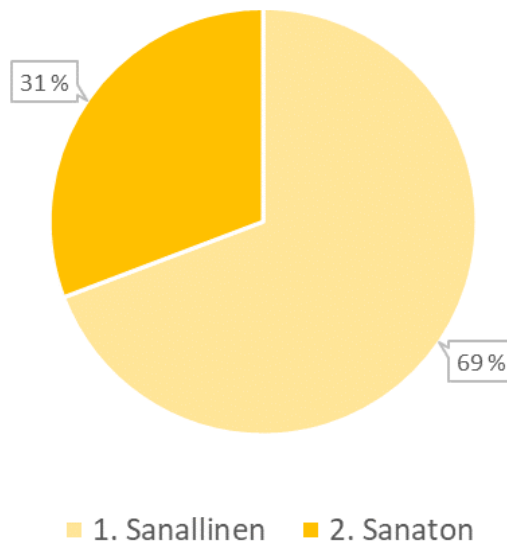
Kuvio 2 Lapsen käyttämä sanallinen valta

Lapsen käyttämä valta toiseen lapseen



Kuvio 3 Lapsen käyttämä valta toiseen lapseen

Lapsen käyttämä valta aikuiseen



Kuvio 4 Lapsen käyttämä valta aikuiseen

Mielenkiintoista on, että keräämäni aineisto lasten välisessä kommunikoinnissa jakaantui lopulta vallan käytön muodoista sanattomaan ja sanalliseen valtaan lähes yhtä paljon (kuvio 3). Kolme tapaista sisälsi molempia vallan muotoja sekä sanallista että sanatonta ja ne on huomioitu kuviossa 3 osiossa “Sanallinen ja sanaton samaan aikaan”. Aikuisiin kohdistuva valta näyttäytyi useammin lapsesta lähtöisin olevana sanallisena vallankäyttönä kuin sanattomana. Aikuiseen kohdistui harvemmin väkivaltaa tai muuta sanatonta vallankäyttöä lapsesta käsin.

Oli kuitenkin tilanteita, jolloin lapsen toiminta aikuista kohtaan muuttui väkivaltaiseksi (esim. lellulla aikuisen hakkaaminen), mutta ilman näkyvää tavoitetta valtaa tarkasteltaessa. Epärelevantit tapaukset, joissa ei ollut havaittavissa vallan tavoitteita (saada joku toinen tekemään, kuten lapsi itse haluaa). Näitä tilanteita oli muutamia tutkimusaineistoon kerättynä, mutta valtaa tarkasteltaessa kyseisistä tapauksista ymmärsin, että tilanteista puuttui vallan perspektiivi, jolloin päädyin rajaamaan kyseiset tapaukset pois aineistosta. Nähdäkseni lapsi ei useinkaan ymmärtänyt mitä tekee tällaisissa tilanteissa, joissa lapsen toiminta oli toista satuttavaa. Lapsen ymmärrys näyttäytyi puutteellisena ymmärtääkseen sen, että hänen väkivaltainen toimintansa on väärin, satuttaa toista, ja näin ei saisi tehdä. Lapsen satuttaessa toista lasta, oli tilanne usein kärjistynyt aiemmin tapahtuneesta, jolloin lapsi purki harmitustaan toista lasta kohtaan havainnoimissani tilanteissa (esimerkiksi lelun viemisestä saattoi seurata toisen lapsen satuttamista).

## Lapsesta lähtöisin olevia valtatilanteita varhaiskasvatuksessa

Täytyy huomioida, että havainnoimani tilanteet ovat pieniä osioita päivän kokonaiskuvasta, eli on voinut jäädä huomaamatta ja huomioimatta aiempia tilanteita, joista juuri kyseinen kärjistynyt tilanne sittemmin syntyy, eli miksi juuri kyseinen lapsi toimii kuin toimii, voi olla pitkien tapahtumaketjujen ja toistuvien tapausten seurausta. Vaikka aineiston esimerkeissä lapset ovat merkitty samalla kirjaimella esim. lapsi A ja lapsi B, eivät eri esimerkkien lapset ole samoja lapsia tilanteesta toiseen.

Ruokailutilanteet olivat hyvin rauhallisia vallan näkökulmasta päiväkodissa, jota havainnoin. Lapsilla oli ainoastaan tarve joko näyttää ja usein myös ilmoittaa äänekkäästi, mitä heillä on lautasella. Myös keskusteluun lapset saattavat osallistua aktiivisesti ja näin ollen vaikuttaa siihen mistä keskustellaan. Lapset saattoivat itse herättää keskustelua jostain asiasta, ehkä tiedostamattaan sanomalla vain jostain asiasta muille lapsille tai aikuisille. Useimmiten lapset ruokapöydässä halusivat keskustella aikuiselle saadakseen relevantin vastauksen, kuin jos ikäiselleen olisivat puhuneet. Usein lapset ovat Vuorisalon (2013) kertoman mukaan kuulolla ja seuraavat, mistä keskusteluissa on kyse, kun muut lapset ovat suorassa vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa keskustellen. Tällöin keskustelut eivät ole vain keskustelijoiden välisiä, vaan samalla koko ryhmän kesken jaettua tietoa, jolloin keskustelut vaikuttavat koko ryhmään. Aikuiset ovat lapsille tärkeässä roolissa päiväkodin arjessa, kun lasten toimintatavasta voidaan huomata, että lapsilla on tarve erottautua muista lapsista suhteessa aikuiseen. (Vuorisalo 2013, 104.)

### 5.1 Sanattoman vallan keinot

Iältään vanhempi lapsi tai fyysisesti isompi kooltaan oleva lapsi usein määrää nuorempaa tai pienempää lasta ja käyttää näin ollen valtaa toiseen lapseen havaintojeni mukaan enemmän kuin lapsi, joka on pienempi tai nuorempi. Nuorempi tai kooltaan pienempi lapsi taas käyttää valtaa siinä tapauksessa, jos sanoja riittää ikäisekseen hyvin tai kyseinen lapsi osaa käyttää äänen volyymia vallan välineenä (huutaminen, äänen korottaminen, itsensä toistaminen ponnekkaasti).

Tapaus 1: Lapsi A on mennyt kiertämään temppurataa aikuisen ohjeen mukaisesti ja suuntaisesti. Lapsi B tulee mukaan kiertämään temppurataa, mutta toisin päin kuin lapsi A. Lapsi A väistää temppuradalla lapsi B:tä, kun lapsi B tulee vastaan lasta A temppuradalla kiertäen temppurataa eri suuntaan kuin lapsi A. Kierto-

suunta määräytyy lopulta kyseisessä tilanteessa fyysisesti isomman lapsen B mukaisesti, jolloin myös lapsi A alkaa kiertämään tempurataa saman suuntaisesti myöhemmin tempuradalle saapuneen lapsen B mukaan.

Tapaus 2: Leikissä lapset odottavat bussipysäkillä. Odotuksen jälkeen, kun leikissä koittaa bussiin siirtyminen lapsi A työntää lasta B edestään päästäkseen bussiin leikissä.

Edelliset tapaukset 1 ja 2 ovat vastakohtia sinänsä toistensa kanssa, sillä tapauksessa 1 lapsi A ikään kuin varoo lasta B ottamalla mallia lapsen B toiminnasta kiertäen tempurataa samaan suuntaan hänen kanssaan. Tapauksessa 2 taas lapsi B ei väistä toista lasta automaattisesti, jolloin lapsi A käyttää suorasti fyysistä valtaa työntämällä edessään olevan lapsen B tieltään. Toisaalta tapauksessa 2 lapset ovat menossa samaan suuntaan, jolloin väistämiseen ei jää edes mahdollisuutta, koska lapsi ei välttämättä tiedä, että hänen takanaan on ketään keskittyessään leikkiin, joka tapahtuu lapsen edessä. Tapauksen lapsi A vain sanattomalla viestinnällään ottaa tilaa itselleen kehollansa (käsillä).

Tapaus 3: Lapsi A lyö lasta B leikkityökalulla sekä ohi kulkevaa aikuista. Aikuisen huomauttaa asiasta lasta A, ettei saa lyödä, ja näyttää lapselle A ja B miten leikkityökalulla kuuluu leikkiä ja tehdä (korjata asioita). Lapsi A jatkaa lapsen B lyömistä leikkityökalulla aikuisen kiellosta huolimatta ja aikuisen poistuttua tilanteesta. Keskustelu käydään uudelleen aikuisen aloitteesta lapsen A kanssa. Lapsi A jatkaa kiusaamista edelleen lasta B kohtaan saamastaan puhuttelusta huolimatta.

Edellisissä kuvaamissani tapauksissa oli hyvin vahvasti fyysinen valta läsnä, ilman sanoja. Tällaisia tapauksia olen nähnyt tutkimuksen ulkopuolellakin työskentelemissäni päiväkodeissa usein. Tapauksessa 3 tilanne jatkui aikuisen ohjeistuksesta huolimatta. Leikkitaidot uupuivat lapselta A tilanteessa, mutta tilanne saattoi johtua myös lapsen A väsymyksestä, sillä päiväkotipäivä oli jo pitkällä tuossa vaiheessa. Huolestuttavaa oli myös tapauksen 3 tilanteessa lapsen B ikään kuin alistuminen ikävälle käytökselle, sillä lapsi B ei sanonut mitään tai ei osannut sanoa mitään lapselle A tai aikuiselle. Lapsi B ei myöskään lähtenyt pois tilanteesta tai puolustautunut millään tavalla. Ymmärsikö lapsi B tilannetta tarpeeksi hyvin reagoidakseen siihen?



Lapsi B, jota satutettiin ei itkennyt tai lyönyt esim. takaisin lasta A. Lapsi A ei tuntunut myöskään reagoivan tai lopettavansa ikävää käytöstä aikuisen puuttuessa tilanteeseen.

Tapaus 4: Leikki yltyy rajuksi lapsijoukolla aikuista kohtaan lasten leikkiessä dinosaurusia, jolloin lasten muriseminen nostaa metelin tasoa, ja joku lapsista tökkää aikuista silmään.

Onko vallalla (tai väkivallalla) aina tarkoitusperää, kun kyseessä on lapsi? Voiko käyttäytyminen olla vain tunnepohjaista ilman päämäärää? Lapsi voi hyvinkin ajatella vain, että tämä leikki on kivaa, ollessaan mukana jossain mitä ei saisi tehdä kuitenkaan ymmärtämättä sitä. Lapsi voi hyvinkin olla tavoittelematta mitään erityistä toiminnan kautta, vaan toimia impulsiivisesti. Lapsi voi myös herkästi villiintyä joukossa ja leikki muuttua esimerkiksi rajummaksi toista kohtaan. Jos lapsi kokee, että ei pidä jostakusta toisesta, ei lapsi myöskään välttämättä halua toimia hänen kanssaan, jolloin tahattomasti hän tulee jättäneeksi jonkun toisen esimerkiksi leikin ulkopuolelle tai kohtelee toista kovakouraisesti esim. työntämällä pois, mutta samaan aikaan lapsi ei ymmärrä tekoaan vääräksi, sillä lapsi ei ole ehtinyt sisäistää hyviä käytöstapoja tai sosiaalisesti hyväksyttävää käyttäytymistä ikäisekseen.

Tapaus 5: Lapsi A vie toiselta lapselta lelun (ei kuitenkaan kädestä). Lapsi B, jolta vietiin lelu, ajaa nukerattailla lapsen A päälle. Lapsi A alkaa pelkäämään nukerattaita paeten niitä. Lapsi B ajaa lapsen A lopulta nurkkaan nukerattaiden avulla.

Myöhemmin päivän edetessä lapsi B ajaa nukerattailla vähän kaikkien ryhmän lasten päälle, jolloin yksi lapsista, lapsi C, sanoo tilanteessa lapselle B "Et saa ajaa päälle". Lapsi B ei kuitenkaan usko lasta C lopettamalla tekemistään, eikä lapsi B reagoi myöskään aikuisten kieltoihin, vaan jatkaa muiden lasten jahtaamista nukerattailla. Noin 20 minuutin kuluttua lapsi B jatkaa ikävää käytöstään lyömällä lasta D ilman havaittavaa syytä, minkä jälkeen lapsi B menee taas nukerattaiden kanssa kohti lasta A, joka aikaisemmin vei häneltä lelun ja reagoi rattaisiin eniten muihin lapsiin verrattuna.

Tapauksessa 5 Lapsi B sai ikävällä käytöksellään, nukerattaiden avulla, lopulta suurimman reaktion lapselta A, joka oli alkuun vienyt lapselta B lelun. Lapsi A pakeni lapsen B työntämiä

nukenvaunuja ja itki tilanteiden jälkeen. Tilanne pitkittyi ja lapsi B käytti sanattoman vallan välineenä, kehon jatkeena, nukenrattaita, jolla pelotteli toisia lapsia ja sai näin ollen reaktioita toisista lapsista.

Tapaus 6: Lapsi A istuu tuolilla ja oli istunut jo pitkään, lapsi B tulee ja pukkaakaan lapsen A tieltään istuakseen itse kyseiselle tuolille. Lapsi A ei reagoi mitenkään juuri tapahtuneeseen tai puolustaudu millään tavalla lapsen B käytöstä kohtaan.

Tapaus 7: Lapsiryhmän aikuinen estää käsienpesualtaalla leikkimisen lapselta A. Lapsi A alkaa kiljua ja työntää aikuista pois edestään kyseisessä tilanteessa.

Tapauksessa 7 tiedetään, että lapsen A sanat eivät riittäneet vielä, sillä hän oli sen verran nuori ja äidinkieli muu kuin suomi. Tilanteessa oli siis kielimuuri. Kielimuuri toi tilanteeseen mahdollisen ymmärtämättömyyden lapselle siitä, ettei hänellä saa leikkiä, jolloin lapselle ainoaksi vaihtoehdoksi jäi kiljua ja ilmaista omaa tahtoaan työntämällä aikuista samalla pois. Lapsi selvästi olisi halunnut nimenomaan leikkiä käsienpesualtaan luona hänestä tulevalla vedellä.

Tapaus 8: Lapsille on alkamassa musiikkituokio. Lapsille jaetaan jokaiselle omaan käteen aikuisen valitsema soitin. Ennen musiikkituokion alkamista lapsi A ottaa lapsen B kädestä hänen soittimensa ja antaa oman soittimensa lapselle B tilalle.

Tapaus 9: Lapsi A ottaa lapsen B kädestä lelun. Lapsi B antaa ottaa (irrottaa otteen lelusta), tämä toistui muutamia kertoja kyseisessä leikissä lasten A ja B välillä. Lapsi B antaa leikissä lelun selvästi itseään nuoremmalle lapselle A nostamatta asiasta meteliä. Myöhemmin lapsi A ottaa tavaroita myös toisilta lapsilta kädestä, välittämättä siitä olivatko he lasta A nuorempia tai vanhempia.

Edellä kuvatut tapaukset olivat sinänsä poikkeuksellisia, sillä lapsilla kädestä ottamisista tapahtui yleisesti ottaen niin, että kädestä ottamisesta nosti suuren metelin se, jonka kädestä tavara otettiin, esimerkiksi lapsi alkoi kiljumaan, tai lapset pitivät omia puoliaan sanomalla "Se oli minun kädessä!" tai käskemällä "Anna se (lelu) takaisin!". Yleensä vallan käyttäjänä lapsien joukossa oli havainnoidessani joko fyysisesti isompi lapsi, etenkin sanattoman vallan tapauksissa, tai vähintäänkin vanhempi lapsi, toisin kuin edellä kuvatussa tapauksessa 9, jossa kädestä ottajana

toimi muita nuorempi ja pienempi lapsi. Lapset tuntuivat yleisesti hyväksyvän tämän kyseisen (tapauksen 9) lapsen A toiminnan. Tämä siis toi poikkeuksia lasten välillä yleisesti tapahtuviin (isompi vs. pienempi tai vanhempi vs. nuorempi) vallan asetelmiin.

Tapaus 10: Lapsi A yrittää ohittaa lapsen B sekä muut lapset ruokajonossa. Lapsi B estää lasta A sanomalla “Ei, ei” levittäen käsiään samalla sivuille ja vilkuilemalla taakseen lapsen A pyrkimystä ohittaa lapsi B sekä muut lapset. Lapsen A toiminnan jälkeen lapsi B lakkaa pyrkimästä ohittaa lasta A tai muita lapsia.

Tapauksessa 10 lapsi B onnistuu fyysisellä vallan käytöllään päämäärässään estää toista toimimasta ja tukee sanallisen vallan keinolla toimimaan lasta A juuri haluamallaan tavalla. Käsky “Ei” on todella selkeä jo yksinään, mutta lapsi käyttää ei-sanaa toistaen sitä muutamasti, jotta viesti menisi varmasti perille. Tällä käytöksellä lapsi saa toisen lapsen pysymään itsensä takana. Lapsi, joka käyttää sekä sanallista että sanaton valtaa, tuntuu tietävän mitä tekee, sillä hän onnistuu kontrolloimaan toisen lapsen käytöstä. Lapsen halu toimia sääntöjen mukaan, oikeudenmukaisesti, välittyy hänen päämäärässään ja vallan käytössä. Lisäksi sanaton valta lapsella A ei kuitenkaan ole väkivaltaa lasta B kohtaan, vaan viisaasti oman kehon käyttöä ja tilanteen rajaamista lapselta B lapsen A levitettyjen käsien avulla. Lapsella B voidaan myös havaita pyrkimystä kohti valtaa lapsen B koittaessa ohittaa muut lapset jonossa.

Tapaus 11: Lapsi A: “Hei \*toisen lapsen nimi\*, älä vie niitä pois!” Lapsi A kantaa pienemmän ja nuoremman lapsen B takaisin leikin keskelle, josta lapsi B oli aiemmin nappanut jonkin lelun itselleen ja oli lähtemässä pois leikistä lelu kädessään. Lapsen B kädestä putoaa samalla kyseinen lelu, kun lapsi A kantaa lasta B takaisin leikin äärelle. Lapsi A ei kuitenkaan ota tavaraa takaisin, vaikka se putosi lattialle, vaan lapsi B palaa hetken kuluttua ottamaan lelun itselleen ja lähtee leikkimään muualle.

Tapauksessa 11 tilanteessa molemmat lapset käyttävät valtaa: toinen viemällä lelun leikistä ja toinen huutaen käskyn kohdistuen sen lelun vieneelle lapselle sekä hyödyntäen fyysistä voimaansa kantaen lapsen takaisin. Mielenkiintoista on, että lasta kantanut lapsi olisi voinut ottaa tavanomaisesti lelun toisen lapsen kädestä takaisin, mutta päättikin kantaa lapsen leikkiin takaisin.

### 5.1.1 Matkiminen

Seuraavat tilanteet, tapaukset 12–15 käsittelevät lasten matkimista. Matkiminen voidaan ajatella olevan lapsesta lähtöisin olevaa valtaa lapsen tahtomatta. Vertaissuhteissa lapset toimivat esimerkkinä toiselle lapselle tahtomattaan, jolloin tapahtuu matkimista. Lasten välillä voidaan havaita tiedostamatonta vallankäyttöä tällöin. (Clegg & Haugaard, 2009; Ylitapio-Mäntylä, 2009, 125.) Myös Gjerstad (2015, 19) kertoo, että tiedostamaton valta saa ikään kuin vahingossa muissa tekemisen tasolla reaktioita aikaan. Voidaan siis ajatella, että matkiminen on juuri tällaista “vahingossa” aikaan saatua toimintaa muissa.

Tapaus 12: Lapsi A leikkii lapsen B kanssa matalan pöydän äärellä. Lapsi B siirtelee tavaroita, joita lapsi A on juuri leikkiin asetellut. Yhtäkkiä leikkiä sotkemaan tulee lapsi C, joka omalla kehollaan, sivuille ojennetuilla käsillään, haalii leikistä leluja ja valtaa kehollaan koko pöydän menen makaamaan pöydän päälle sekä työntää lasta A pois kädellään. Leikin alunperin aloittanut lapsi A polkee jalkaa paikallaan ja huitoo käsillään ilmaa. Lopulta lapsi A tekee itsekin samoin, lapsen C mentyä pois, kiipeämällä itsekin pöydälle makaamaan.

Tapaus 13: Lapset leikkivät kaikki yhdessä. Uusia ruokaleluja on tuotu juuri ryhmätilaan lapsille. Lapsista vanhin on leikissä leikin kulun sanoittaja ja kertoo toisille, että nyt tehdään näin ja sanoen esimerkiksi nyt syödään. Kyseinen lapsi keksii lähteä juosten hakemaan lisää leikkiruokia kyseiseen leikkiin suuren huoneen toisesta päästä, mutta ei pyydä leikkikavereitaan seuraamaan. Nuoremmat lapset (2) seuraavat kuitenkin vanhemman lapsen perässä. Juokseminen ja ruokien hakeminen toistuu uudestaan ja uudestaan koko joukon kesken.

Tapauksessa 13 vanhin lapsi luo ensin käsky-tottelu-suhteen kautta (Wrong 1987, 41–42) leikin kulun. Myöhemmin leikissä on havaittavissa se, että nuoremmat lapset seuraavat vanhempaa lasta ja matkiminen tapahtuu nuoremmilla lapsilla ikään kuin käsky-tottelu-suhteen kautta ja lopulta myös ilman sanoja tai erillisiä käskyjä. Nuoremmat lapset seuraavat ja tekevät samoin kuin vanhempi lapsi: toisen matkiminen ja valta sävyttävät siis tässä tapauksessa leikkiä sekä näyttäytyvät myös itse leikkinä, ikään kuin matkiminen olisi osa leikkiä ja leikin kulkua.

Tapaus 14: Tehtävänä on tutkia lunta. Jokainen lapsi on ottanut lunta aikuisen ohjeiden mukaisesti omalle astialle. Aikuinen kääntää selän lapsille hetkeksi. Hetken kuluttua yksi kolmesta lapsesta alkaa laittaa vielä lisää lunta omaan astiaan, vaikka astia on jo täynnä. Kaksi muuta lasta tekevät perässä kuten ensimmäinen lapsi, eli täyttävät lunta lisää omiin astioihinsa myös.

Tapaus 15: Joku lapsista aloittaa yksin leikkimään leikkiä, jossa lapsen kädessä oleva leikkidinosaurus syö aikuista. Muut lapset yhtyvät leikkimään tätä samaa leikkiä aikuisen ympärillä. (Leikki jatkuu tapauksen 4 mukaisesti.)

Onko kyseisillä tapausten 13–15 lapsilla persoonallisuus siis sellainen, että valta ja auktoriteetti tulee luonnostaan ja lisäksi kyseiset lapset saavat toiset lapset matkimaan? Ainakin Biggart & Hamilton (1984) sekä Shin ja kumppanit (2004) ovat sitä mieltä, että valta liittyy vahvasti persoonallisuuteen ja persoonallisuuden piirteisiin. Vai onko kuitenkin edeltävissä tapauksissa kyseessä vertaisoppiminen, jossa lapsi luonnostaan matkii toista lasta oppiakseen?

## 5.2 Lapsen sanallinen valta

Tapaus 16: Lapsi B puhuu aikuiselle. Lapsi A alkaa toistamaan aikuiselle: “Krokotiili, minä olen krokotiili!” ja keskeyttää näin lapsen B puhumisen samalle aikuiselle.

Tapaus 17: Lapsi B oli juuri ottanut hatun pois päästä, mutta ei ollut irrottanut otettaan hatusta, kun lapsi A vie hatun lapsen B kädestä pöydän ylitse. Lapsi B huutaa “Se oli mulla!”, jolloin lapsi A tiputtaa lapselta B ottamansa lakin lattialle kädestään. Lapsi B hakee lakin itselleen takaisin pöydän takaa.

Tapaus 18: Lapsi A häiritsee lapsen B leikkimistä tekemällä erinäisiä asioita, kuten työntäen lapsen B lelun alas leikkitalon katolta. Lapsi B kommentaa lasta A sanoen “Älä, ei saa!”. Lapsi A työntää lasta B. Lapsi B työntää takaisin. Alunperin hännäämisen aloittanut lapsi A menee itkemään keskelle huonetta. Aikuinen huomaa itkevän lapsen A. Keskustelu käydään lapsen A kanssa aikuisen toimesta. Aikuinen pyytää lasta A leikkimään nätisti, jolloin lapsi A saa leikkiä lapsen B kanssa, jos ei ota toiselta leluja. Lapsi A ei kuitenkaan enää mene takaisin lapsen B luokse yrittääkseen leikkiä, vaikka on aikuiselle itkiessään juuri sanonut “minä haluan leikkimään”, osoittaen leikkitaloon päin.

Tapauksessa 18 lapsi A koitti valtaa erinäisin keinoin lasta B kohtaan, pääasiassa sanatonta valtaa, mutta lapsi A ei onnistunut tässä. Myöskään lapsen B sanallinen käsky lopettaa ei toiminut lapseen A. Käyttikö lapsi A lopulta tilanteessa itkua vallanvälineenä saadakseen tahtomansa?

Tapaus 19: Lapsi lähtee leikkimään, vaikka yhteinen satuhetki on kesken ja joka aamuinen päiväjärjestyksen katsominen on vielä tekemättä. Aikuinen hakee lapsen mukaan ensin kädestä pitäen ja sitten syliin ottaen. Lapsi huutaa tahtoaan, ettei halua.

Sanallinen oman tahdon ilmaisu ja yritys lähteä pois tilanteesta epäonnistuvat tapauksessa 19. Lapsella ei ole fyysistä valtaa (voimaa) niin paljon kuin aikuisella, jolloin lapsi kyseisessä tilanteessa turvautuu sanalliseen keinoon ilmaista itseään. Tällaisia tapauksen 19 kaltaisia tilanteita tulee vastaan todella usein niin kodeissa kuin varhaiskasvatuksessa, että lapsi sanojen avulla ilmaisee itseään, että ei halua tehdä jotain asiaa, kuitenkin onnistumatta tässä ilmaisussa, niin ettei asiaa tarvitsisi todella tehdä. Kun taas seuraavassa tapauksessa 20 sekä 24 lapsi onnistuu vaikuttamaan aikuiseen juuri sanojen avulla ja tilanne menee lopulta lapsen haluamalla tavalla. Tapauksista 19 ja 20 voidaan kuitenkin löytää eroavaisuus: Tapauksessa 20 lapsi käyttää tilanteessa ainoastaan sanallista valtaa, jolloin viesti menee paremmin aikuiselle perille. Kun taas tapauksessa 19, jossa lapsi aloittaa sanattoman vallan käytön ennen sanallisen vallan käyttöä, ei lapsen viesti välity aikuiselle niin hyvin, jolloin tilanne ei etene myöskään lapsen haluamalla tavalla. Vallan käyttö siis epäonnistuu tapauksessa 19. Myös Vuorisalo (2013) kertoo, että aikuiselle sanallinen viesti on helpompi hyväksyä ja ymmärtää.

Tapaus 20: Aikuinen koittaa auttaa lasta syömisessä. Lapsi huutaa "Eei, eei!" jolloin aikuinen lopettaa avun tarjoamisen lapsi A:lle ja lapsi A rauhoittuu ja yrittää itse syömistä pöydän ääressä.

Tapaus 21: Lapsi A sanoittaa leikin kulkua lapselle B, lapsi B on samaa mieltä ja myöntyy leikkiin, jota lapsi A ehdottaa. Myös leikin sisällä, lapsi A sanallistaa toimintaa "tehdään näin, ja sitten näin" lapselle B päättäen lapsen B puolesta leikin kulun.

Tapaus 22: Lapsi A tutkii suurennuslasilla aikuisen osoittamaa kohdetta (lunta) sisälle pöydän ääreen järjestetyssä toimintatuokiossa. Lapsi A käskee lasta B katsomaan myös suurennuslasilla ja ojentaa lapsen B edessä olevan käyttämättömän suurennuslasin lapselle B. Lapsi B ryhtyy lapsen A kehotteesta toimeen.

Käskeminen tapauksessa 22 toimii ehdoitta toiseen lapseen, mutta toisaalta voidaan pitää voimassa olevana myös aikuisen kehotusta. Vallan käyttö tapauksessa sinänsä ei ole omaperäistä,

vaan alunperin aikuiselta tullutta käskyä lapsi A toistaa lapselle B, joka hänen vieressään ei ole ryhtynyt käskyn mukaisesti vielä tutkimaan lunta. Jo lapsella ajatellaan olevan helpompi noudattaa yhteistyöhön kannustavaa tai suostuttelevaa puhetyyliä (Ristevirta 2007, 242). Tapauksessa 22 sekä seuraavassa tapauksessa 23 voidaan huomata auktoriteettina olemisen piirteitä: (Wrong 1987, 41–42) käsky-tottelu-suhde.

Tapaus 23: Lapsi A (vanhempi kuin lapsi B) kehottaa lasta B kääntämään kirjan sivua, vaikka lapsi A:lla on oma kirja myös kädessä ja sen lukeminen kesken. Lapsi B tottelee lasta A ja kääntää sivua.

Tapaus 24: Lapsia on pyydetty istumaan matolle. Muut lapsen istuvat maton reunalla. Lapsi A istuu keskellä mattoa, aikuinen pyytää lasta istumaan maton reunalle, jolloin lapsi A tottelee aikuista. Pian lapsi A menee takaisin istumaan keskeisemmäs mattoa, kuten aiemmin oli istunut, ennen kuin aikuinen pyysi häntä siirtymään maton reunalle. Lapsi A sanoittaa aikuiselle siirryttyään takaisin maton keskelle istumaan “Mutta haluan istua tässä.” Aikuinen sallii lapsen A toiminnan sanomalla “Istu sitten”.

Vuorisalo (2013) kertoo lapsien koittavan hyötyvän opettajajohtoisissa tilanteissa niin, että lapset saattavat käyttää puhetta (sanallista viestintää), jotta tilanne etenisi lapsen kannalta mieluisalla tavalla. Tapauksessa 24 lapsi saa Vuorisalon (2013) kertomalla tavalla tilanteen etenevänsä haluamallaan tavalla. Päiväkodin arjessa voidaan huomata, että lapsen omaa asemaa ylläpidetään aikuisen kautta ja lapset hyödyntävät aikuisen kanssa käytyjä keskusteluja siinä, että voivat erottautua muista ja määrittellä omaa asemaa suhteessa valtaan. Keskustelemista pidetään suhteen määrittävänä tekijänä ja erityisesti lasten ja aikuisten välisissä suhteissa keskustelu on tärkeää suhteen muodostumiseksi. Vaikuttamaan pyrkiminen keskustelun keinoin tapahtuu myös ryhmässä ohjatun toiminnan ulkopuolella: toiminnasta tulee oikeutettua aikuisten silmissä lapsen puheen avulla. (Vuorisalo 2013, 104.)

Tapaus 25: Lapsi A huutaa muille “Syömään kaikki!” toistaen itseään muutamasti ja leikkien samalla ruokaleluilla (lapsi A on kattanut pöydän ja hörppii mukista samalla, kun käskee muita tulla syömään). Muista lapsista kukaan ei kuitenkaan tule ja yhdy leikkiin lapsen A käskystä.

Oliko tilanne tapauksessa 25 vain lapsen leikkiä, eikä aikomuksena ollut saada edes ketään pöydän ääreen leikkimään? Huusiko lapsi ”Syömään kaikki!” siksi, että on kuullut niin tehtävän ennen kuin aletaan syömään? Voiko vallan yritys epäonnistua?

### 5.3 Lapsen valta aikuiseen kohdistuen

Seuraavissa esimerkeissä korostuu aikuiseen käytettävän vallan olevan enimmäkseen sanallista valtaa. Kokeeko lapsi tulevansa ymmärretyksi paremmin aikuiselle sanoilla? Vai ovatko ei-sanalliset vallan keinot vaikeammin havaittavissa, mutta sanatonta valtaa silti olisi aikuista kohtaan kuten ilmeitä, eleitä tai jopa väkivaltaa?

Tapaus 26: Lapsi A odottaa vessan edustalla aikuista, joka on käyttämässä vessassa lapsia. Kun aikuinen tulee wc-tilasta pois, pysähtyy aikuinen juttelemaan ja halaamaan lasta B, lapsi A kysyy aikuiselta voiko hän tulla tuonne, aikuinen kysyy minne tuonne, lapsi osoittaa säkkituoliin päin. Aikuinen suostuu ja rientää lapsen B kanssa säkkituoliin istumaan. Lapsi A lähtee leikkimään muualle, mutta tuleekin hetken kuluttua aikuisen luokse istumaan - osoittamalleen paikalle - säkkituoliin aikuisen viereen.

Tapaus 27: Satuhetkellä lapsi koittaa viedä kirjan aikuisen kädestä. Lapsi toistaa tämän yrityksensä ottaa kirjaa aikuisen kädestä muutaman minuutin kuluttua uudelleen, vaikka aikuinen oli aiemmin kieltänyt lasta näin tekemästä.

Tapauksessa 27 lapsi on vasta aloittanut päivähoitossa ja kyseisessä ryhmässä. Lapsen toiminnasta huomasit sen, etteivät päiväkodin toimintatavat olleet vielä lapselle tuttuja ja lapsi ei joko ymmärtänyt kieltä tai haki aikuiselta tarvitsemaansa huomiota ja turvaa.

Tapaus 28: Lapsi nousee tuolille seisomaan, sanoo aikuiselle ”Auta minua!”, aikuinen auttaa lapsen alas tuolilta. Kun taas edellisenä päivänä sama lapsi seisoi tuolilla sanoen aikuiselle ”Minä tulinkin tähän”.

Tapaus 29: Lapsi ehdottaa ruokailun päätteeksi, että aikuinen veisi lapsen astiat pois lapsen puolesta.

Tapaus 30: Lapsi A toistaa ”se on pataruokaa, se on pataruokaa” kunnes aikuinen näyttää siltä, että kuuli lapsen A sanat.



Vuorisalo (2013) kertoo vuorovaikutuksen suunnan olevan ensisijaisesti lapsesta lähtöisin olevana suuntautuen kohti aikuista, jonka tiedossa lapsi haluaa kerrottavan asiansa olevan, vastavissa tilanteissa kuin tapaus 30. Kun taas Ylitapio-Mäntylä (2009, 125) kuvaa kasvattajan ja kasvatettavan välillä olevan valtaa aina vuorovaikutussuhteessa toiseen. Vuorisalo (2013) kuvaa tavalliseksi käytännöksi ja päiväkodin toimintatavaksi sitä, että lapsella on tarve kertoa aikuiselle lapselle itselleen tärkeitä asioita.

Tapaus 31: Lapsi A uhmaa aikuista. Häntä on pyydetty yhteisen toiminnan äärelle aikuisen toimesta, mutta Lapsi A haluaa vielä makoilla säkkituolissa kuten myös lapsi B tekee vielä. Aikuinen on yksitellen pyytännyt lapsia toimintatuokioon. Tilanteeseen ei liity sanoja lapsen A toimesta, vaan lapsi A koittaa kehollaan jäädä säkkituoliin pötköttämään ja pyrkii kehollaan estämään, ettei häntä nosteta pois säkkituolista ja viedä kyseiseen toimintatuokioon.

Vuorisalon (2013) mukaan lapselta puhetta tarvitaan, jotta toiminnasta tulee hyväksyttävää aikuisten silmissä. Aikuinen vaatii ikään kuin perusteluja lapselta, jotta lapsen toiminnan voi mahdollisesti sallia. Kuvion 4 mukaisesti lapset käyttävät enemmän sanallista kuin sanatonta viestintää ja näiden avulla valtaa aikuiseen.

## Pohdinta

Pro gradu- tutkielmani tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatusympäristössä lapsen käyttämää valtaa, vallan muotoja ja valtaan liittyviä arkisia tapahtumia, valtatilanteita, jotka ovat lähtöisin lapsista. Tutkimukseen sisältyi lasten havainnointi varhaiskasvatusympäristössä, jossa tutkittiin lapsesta lähtöisin olevaa vallankäyttöä sekä vertaissuhteissa saman ryhmän toisiin lapsiin kohdistuen että varhaiskasvatuksessa työskenteleviin aikuisiin kohdistuvana.

### 6.1 Tutkimuksen yhteenveto

Lasten käyttämä valta näyttäytyy varhaiskasvatuksessa monipuolisesti. Eniten lapset hyödynivät sanallista valtaa, etenkin aikuisiin. Tekemäni tutkimus osoittaa, että lasten vallan yritykset voivat epäonnistua. Lapsilla valta näyttäytyy paljolti myös fyysisenä, eli sanattomana valtana ja tilanteet usein kärjistyvät sanattomaan valtaan, mikäli lapsi ei tule ymmärretyksi pelkästään sanoilla tai muut totelleeksi sanallisten käskyjen avulla. Kuviosta 1 voidaan havaita, että sanatonta valtaa esiintyi tutkimustapauksissa pelkästään toisiin lapsiin kolme neljästä tapauksesta, kun taas sanallinen valta lapsilla epäonnistui lapsiin kohdistuessa lähes puolet kerroista. Kompensoiko sanalliset epäonnistumiset lapsia käyttäytymään väkivaltaisesti ja sanatonta valtaa käyttäen? Turhautuuko lapsi ja ajautuu ilmaisemaan itseään sanattomin keinoin, kun lasta eivät muut ymmärrä sanallisesti tai tule totelleeksi? Ahonen (2017) muistuttaa aikuisen roolista lasten valtaa ja vallankäyttöä tarkasteltaessa, että aikuisen tulisi huomioida sanattoman viestinnän merkitys vallankäytön keinona, kun kyseessä on pieni lapsi. Sanaton valta on usein kuitenkin hyväksyttävämpää ja jopa arvostettava vallan käyttömuoto joissakin tapauksissa, joissa se ei ole liiallista vaan pikemminkin huomaamatonta ja vallan koetaan olevan esimerkiksi oikealla henkilöllä. Sanatonta valtaa voi kuitenkin olla vaikea havaita ennen kuin se alkaa ärsyttämään tai muuttuu muutoin kokemukseltaan negatiiviseksi vallan kohteelle.

Havainnoidessani lapsia, tilanteet, joissa esiintyi valtaa onnistuneesti, olivat pääsääntöisesti lapsista lähtöisin olevia käskyjä. Käskyt olivat yksinkertaisia ja usein toimivat sellaisten lasten sanomina, joilla tuntui olevan voimakkaimmin kykyä johtaa leikkiä persoonallisuuspiirteiden avulla. Shin ja kumppanit (2004) kertovat, että tällaiset lapset aloittivat ja jatkoivat leikkejä sekä jatkojalostivat leikki-ideoita myös heidän tekemässään tutkimuksessa. Johtajan roolin ottaneet lapset yleisesti ottaen paransivat leikin laatua ja säätelivät jopa toisten vuorovaikutusta.

Havaintojeni mukaan tekemääni tutkimukseen pohjautuen lapset hyödyntävät Wrong (1987) listaamista auktoriteetin muodoista ainakin seuraavia: pakottavaa (toinen pakotetaan tekemään jotain esimerkiksi uhkaamalla), palkitsevaa (lapsi lupaa jotain vastineeksi esimerkiksi lelun omasta kädestään) sekä persoonalliseen auktoriteettiin liittyvää auktoriteetin valtaa, sillä tietynlaisten persoonallisuuspiirteiden omaavalla lapsella on enemmän auktoriteettiasemaa ja sen mukana tulevaa valtaa kuin toisella, jolla ei kyseisiä persoonallisuuspiirteitä ole tai niitä on vähemmän. Sen sijaan päiväkotikäisellä lapsella ei voida sanoa olevan legitiimiä valtaa tai kompetenttiin perustuvaa valtaa. Toki lapsi voi olla ikään kuin pätevämpi jossain asiassa, esimerkiksi harrastuneisuuden vuoksi, ja tällöin omata kompetenttia ja sen avulla saada mukaansa muita, pääsääntöisesti lapsia, toimintaansa esimerkiksi leikkimään aina samaa tanssileikkiä kuin hän haluaa.

## **6.2 Eettisyys ja luotettavuus**

Kriteereiden mukaan tieteellisen tutkimuksen tulee olla eettisesti hyväksyttävä ja luotettava ja sen tulokset tulee olla uskottavia. Tutkimus toisin sanoen vaatii sekä huolellisuutta että tarkkuutta. Tutkimuksessa käytettävät menetelmät tulee myös olla eettisesti kestäviä, jolloin ne eivät vahingoita ketään tai aiheuta tutkimuksen kohteena oleville tai muille harmia. Edellisten kriteerien ohessa tutkimuksessa tulee viitata toisten tutkimusjulkaisuihin asianmukaisesti. Lisäksi tutkimuksen tulee olla suunniteltua sekä toteutettu että raportoitu kriteerien täyttämällä ja edellyttämällä tavalla. (TENK 2012, 6.) Erityisesti kasvatusalalle sijoittuvassa kvalitatiivisessa tutkimuksessa nousee pintaan väistämättä eettisiä kysymyksiä (Dooly, Moore & Vallejo, 2017, 351). Lasten huoltajille on jaettu tieteellistä tutkimusta koskeva tietosuojailmoitus sekä kysytty lupa tutkimukseen huoltajilta. Tutkimusaineisto tuhoetaan tutkimuksen päätyttyä. Lisäksi kerättyä aineistoa koskien on laadittu riskinarviointilomake, joka käsittelee tietosuojaa ja sen riskejä ennakkoon arvioiden.

Tutkimuksessa on eettisyyttä tarkasteltaessa erityisen tärkeää kiinnittää huomiota myös siihen, että tunnustettamattomuus säilyy tutkittavilla varmasti. Tärkeää on myös tuoda ilmi se, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja se, kuinka tutkimusta lopulta tehdään eettiset periaatteet huomioiden. (Aaltio & Puusa 2020, 177; Juuti & Puusa 2020, 175.) Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys ei käy ilmi tutkimuksessani missään vaiheessa, sillä nimet on sensuroitu eikä puhtaaksi kirjoittamassani tutkimusaineistossa ole saatavilla mitään tietoja,

joiden avulla henkilö olisi mahdollista yhdistää esimerkiksi tiettyyn päiväkotiin tai varhaiskasvatusryhmään. Huoltajilta pyydettiin lupa tutkimuksen tekoon lastensa osalta lomakkeella, joista huoltajille selvisi myös tutkimuksen eettisyyden pääperiaatteet. (Liite 1.)

Tutkimusta oli mielenkiintoista päästä tekemään, sillä havainnointiosuus oli antoisaa myös ammatillisesta näkökulmasta. Pidin erityisesti siitä, että lasten tarkkailu valtaan liittyen onnistui niin, etten ollut lasten kanssa samassa tilassa, vaan pääsin tarkkailemaan heitä livevideoyhteyden kautta. Tällainen tarkkailun keino mahdollisti ensinnäkin minulle, tutkimuksen kannalta olennaisena asiana sen, että pystyin palaamaan uudestaan jo tapahtuneen tilanteen ääreen videotallenteen avulla. Toisena tärkeänä asiana nostan esiin sen, että videoyhteyden avulla tutkimukseen kuuluvien lasten käyttäytyminen ei päässyt muuttumaan niin sanotusti vieraskoreaksi tai ujostelevaksi, kun tutkijana, vieraana henkilönä lapsille, en ollut paikalla samassa tilassa, saati samassa tilanteessa lasten kanssa. Pystyin tarkkailemaan kokonaisuutta autenttisena ja paremmin edellä mainittujen asioiden vuoksi. Lisäksi useamman videokameran avulla pääsin näkemään tilanteet laajemmassa kokonaisuudessa esimerkiksi lapsen vaihtaessa huonetta ja valtatilanteen jatkuessa, olisi havaintoni jäänyt puolittaiseksi ymmärtämättä tilanteen alkua ja juurisyytä. Kuinka uskottavia tutkijan tekemät käsitykset tutkimuksen ilmiöstä lopulta ovat, jäävät lukijan arvioinnin varaan (Kiviniemi, 2018, 72–73). Tutkimuksessa luotettavuuteen vaikuttaa se, että valtaan liittyviä lasten käyttämiä sanallisia keinoja oli helpompi poimia lasten toiminnasta kuin sanattomia, joten tutkimustulokset ovat ainoastaan suuntaa antavia. Tuloksissa voisi esiintyä havainnoitsijasta lähtöisin olevia havainnointipuutteita ja näin ollen sanattomien vallan keinojen osuus lasten toiminnassa voi olla suurempaa, mitä tutkimustulokset kertovat.

### **6.3 Jatkotutkimusaiheet**

Jatkotutkimusta voisi ajatella tekevän tarkemmin juuri ujojen lasten vallan keinoista esimerkiksi lapselle tutussa kotiympäristössä. Lisäksi valtaa voisi tarkastella enemmän lapsesta lähtöisin olevaa pelkästään aikuiseen kohdistuvana, eikä niinkään ikätovereihin kohdistuen. Toisaalta myös lasten matkimiseen olisi mielenkiintoista perehtyä, sillä lasten toimintaa havainnoidessa, matkimista esiintyi lasten välillä paljon. Kouluikäisten lasten kohdalla valtaa olisi myös mielenkiintoista päästä tutkimaan, sillä varttuneemmat lapset ovat monipuolisempia käyttämään vallan keinoja kuten manipulointia ja tunteisiin vetoamista, kuin varhaiskasvatusikäiset lapset. Lisäksi kouluikäisten vallankäyttö pohjautuu helpommin havainnoitavaan, sanalliseen,

vallankäyttöön. Sanattoman viestinnän suhteellinen osuus laskee ihmisen varttuessa ja kielellisten keinojen osuus nousee (Strayer & Moss 1989). Lisäksi lasten passiivinen aikuisen vastustaminen, esimerkiksi aikuisen pyyntöjen huomiotta jättäminen, tai kieltäytyminen uhmakaasti, kehittyvät lasten varttuessa kohti enemmän sosiaalisia taitoja vaativia vastustamisen keinoja, kuten sanallista neuvottelua tai kieltäytymiseen ilman aggressiivisuutta (Kuczynski ym. 2018, 1–2).

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–189). Gaudeamus.
- Ahonen, L. & Roos, P. (2021). *Untuvikot. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet – lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aho, S. & Laine, K. (2004). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- 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>
- Bae, S. & Han, M. (2015). Children's participation in early childhood education and care. *Early Childhood Education Journal*, 43(1), 71-77.
- Biggart, N.W. & Hamilton, G.G. (1984) The Power of Obedience. *Administrative Science Quarterly* 29 (4), 540–549.
- Cederborg, A-C. (2021). Power relations in pre-school children's play. *Early Child Development and Care*. 191(4), 612–623.
- 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>
- Clegg, S. & Haugaard, M. (2009). *The SAGE handbook of power*. SAGE.
- Dooly, M., Moore, E. & Vallejo, C. (2017). Research ethics. *Research-publishing.net*. La Grange des Noyes, France. 351–362. Viitattu: 18.4.2023  
<https://eric.ed.gov/?q=research+ethics&ft=on&id=ED573618>
- 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.
- Eidsvåg, G.M. & Rosell, Y. (2021) The Power of Belonging: Interactions and Values in Children's Group Play in Early Childhood Programs. *International Journal of Early Childhood* 53(3). <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00284-w>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the

- relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568-1574.  
<https://doi.org/10.1542/peds.2005-0187>
- Eidsvåg, G.M. & Rosell, Y. (2021). The Power of Belonging: Interactions and Values in Children's Group Play in Early Childhood Programs. *International Journal of Early Childhood* 53(3).
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Gjerstad, E. (2015). *Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gjerstad, E. & Lesojeff, H. (2011). *Levottomat tuhkimot : Havaintoja tyttöjen väkivallasta*. Helsinki: Non Fighting Generation.
- Gjerstad, E. (2009). *Valta kotikasvatuksessa*. Helsingin yliopisto.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva: WSOY.
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? - Otteita opettajan arjesta*. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hearn, J. (2012). *Theorizing power*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Huuki, T. (2016). *Vallan visaiset kaverisuhteet*. Valta alakouluikäisten lasten suhdekulttuureissa. Suomen akatemia ja Oulun yliopisto.
- Husa, S. & Kinos, J. (2001). *Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jabe, M. & Kuusela, S. (2013). *Hyvä paha valta*. Helsinki: Talentum.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus.
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in pre-schools*. Akateeminen väitöskirja. Oulu: University of Oulu.
- Kauppi, N. (2002). *Tottelevaisuudesta*. Pääkirjoitus. *Politiikka* 44 (4), 297–298.
- Kauppila, R. (2000). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kestilä, L., Purola-Mänttari, R., Salminen, A-L., & Karila, K. (2012). Early childhood education and care in Finland: The perspectives of the early childhood education and care providers. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 32(2), 137-152.

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (62–74). E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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>
- Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14(1), 74-96. <https://doi.org/10.1037//1040-3590.14.1.74>
- Lagerspetz, E. (1989). A Conventionalist Theory of Institutions. *Acta Philosophica Fennica*; 44. Helsinki: Philosophical Society of Finland.
- Laupa, M., Turiel, E. & Cowan, P. A. (1995). Obedience to authority in children and adults. Teoksessa M. Killen & D. Hart (toim.) *Morality in everyday life: Developmental perspectives*. Cambridge: University Press, 131–165.
- Lehtinen A-R. (2000). Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. *SoPhi*. Jyväskylän yliopisto.
- Lehtinen, A-R. (2001). Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa: Hujala, E. (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 413–446. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.413>
- Manninen, S. (2010). ”Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista”: Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Tampere: Juvenes Print.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Noponen, N. (2007). Auktoriteetti ja kasvatus. *Tiede & edistys*, 32(2), 151-165.
- Pikkumäki, S. & Peltola, M. (2017). Poissulkeminen ja siihen liittyvät vaikuttamiskeinot varhaiskasvatuksessa. *Prologi – puheviestinnän vuosikirja 2017*. 8–23. Prologos ry.
- Repo, L. (2015). Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.



- Ristevirta, J. (2007). Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa: Tainio, L. (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Routarinne, S. (2007). Valta ja vuorovaikutus. Statusilmaisun perusteet. Tammi
- Russell, B. (1992). Power: A new social analysis (Repr ed.). London: Routledge.
- Scott, J. (2001). Power. Oxford: Polity Press.
- Scott, J. (1996). Stratification and power: Structures of class, status and command. Cambridge: Polity Press.
- Seale, C. (2000). The quality of qualitative research. Introducing qualitative methods. Great Britain, Trowbridge, Wiltshire: SAGE Publications.
- Shin, M.S., Recchia, S.L., Lee, S.Y., Lee, Y.J. & Mullarkey, L.S. (2004). Understanding early childhood leadership. Emerging competencies in the context of relationships. Sage Publications. Vol 2(3) 301–316.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). School Bullying: Insights and Perspectives. Lontoo: Routledge.
- Strayer, F. & Moss, E. (1989). The co-construction of representational activity during social interaction. In: Bornstein, M. & Bruner, J. (eds.) Interaction in human development Lawrence Erlbaum Ass, New Jersey, p. 173–196.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK. Haettu osoitteesta: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018.
- Vikainen, I. (1984). Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: Selosteita; 13.
- Vuorisalo, M. (2013). Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorisalo, M. (2009). Ken leikkiin ryhtyy. Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Wrong, D. H. (1979). Power: Its forms, bases and uses. Orxford: Blackwell.

- Ylitapio-Mäntylä, O. (2013). Reflecting Caring and Power in Early Childhood Education: Recalling Memories of Educational Practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 263–276.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja valasta arjen käytännöissä. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Åmot, I. & Ytterhus, B. (2013). ‘Talking bodies’: power and counter-power between children and adults in daycare. *Childhood* 21 (2), 260–273.  
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177%2F0907568213490971>

## Liite 1

### TUTKITTAVAN SUOSTUMUS KOSKIEN PRO GRADU -TUTKIMUSTA

Minua ja lastani on pyydetty osallistumaan Lasten valta ja vallankäyttö -tutkimukseen, jonka tarkoituksena on tutkia lasten välistä valtaa sekä lasten vallankäyttöä aikuista kohtaan. Tutkimus on osa opiskelijan pro gradu -tutkielmaa. Olen lukenut tutkimusta koskevan esitteen ja saanut yhteystiedot, jotta voin esittää tarkentavia kysymyksiä ja keskustella aiheesta halutessani (yhteystiedot sivun alaosassa).

Tiedän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta tai myöhemmin, niin halutessani syytä ilmoittamatta keskeyttäen tutkimukseen osallistumisen. Jos päätän peruuttaa suostumukseni tai osallistumiseni tutkimuksen jo alettua, keskeyttämiseen mennessä kerättyjä tietoja voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa. Tiedän, että minusta tai lapsestani kerättyjä tietoja käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta ulkopuolisille. Tutkimusaineisto ja kerätyt tiedot hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Valmiissa tutkimuksessa ei käytetä henkilöiden oikeita nimiä.

Suostun osallistumaan tutkimukseen Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_

Paikka \_\_\_\_\_ Aika \_\_\_\_\_

1. Tutkittavan/lapsen etunimi \_\_\_\_\_

Lapsen syntymäaika \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

2. Tutkittavan/lapsen etunimi \_\_\_\_\_

Lapsen syntymäaika \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Vanhemman/huoltajan allekirjoitus \_\_\_\_\_

ja nimenselvennys

-----

Tutkimuksesta vastaavana henkilönä toimii Essi Havana

Tätä suostumusasiakirjaa on tehty kaksi (2kpl), joista toinen jää teille ja toinen annetaan tutkimuksen tekijälle (toimita päiväkodin henkilöstölle).