



Seppä Minja

Varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen valtasuhde

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen valtasuhde (Minja Seppä)

Kandidaatin tutkielma, 34 sivua

huhtikuu 2019

Kandidaatin tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisena varhaiskasvatuksen opettajan vallankäyttö ilmenee vuorovaikutuksessa lapsen kanssa kirjallisuuden perusteella. Teen tutkielmani kirjallisuuskatsauksena. Tutkielmani keskeiset käsitteet ovat varhaiskasvatus, vuorovaikutus ja valta. Ne muodostavat tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen.

Tutkimuskysymykseen vastatessa käsittelen aihetta kirjallisuudesta nousseiden teemojen pohjalta. Ne ovat tilanteen hallinta, päiväkodin säännöt, sanallinen ja sanaton viestintä, lasten kokemukset sekä leikin ja autonomian tukeminen. Varhaiskasvatuksen opettajan valta ilmenee tapoina hallita tilanteita varhaiskasvatuksessa. Päiväkodin sääntöjen avulla asetetaan lapsille rajoja ja ohjeita siihen, miten heidän odotetaan toimivan. Päiväkodissa on sekä kirjoitettuja että kirjoittamattomia sääntöjä. Sanattoman ja sanallisen viestinnän avulla pyritään vaikuttamaan lasten toimintaan. Lasten kokemusten huomioiminen on tärkeää varhaiskasvatuksessa. Leikin ja autonomian tukeminen tasoittavat valtasuhdetta.

On olemassa selkeästi hyviä ja selkeästi haitallisia tapoja käyttää valtaa. Niiden väliin jää kuitenkin paljon vallankäyttöä, joka tilanteesta riippuen voi olla kumpaa vain. Lapsen kokemus, aikuisen tarkoitus ja tilanne itsessään vaikuttavat siihen.

Avainsanat: varhaiskasvatus, vuorovaikutus, valta, valtasuhde, opettaja

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuskysymys ja tutkielman toteutus	6
3	Tutkielman keskeiset käsitteet.....	8
3.1	Varhaiskasvatus.....	8
3.2	Valta ja auktoriteetti	9
3.3	Vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa aikuisen ja lapsen välillä.....	11
4	Valta vuorovaikutuksessa aikuisen ja lapsen välillä	14
4.1	Tilanteen hallinta ja ennakointi	14
4.2	Päiväkodin kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt	16
4.3	Sanallinen ja sanaton viestintä.....	18
4.4	Lasten kokemukset ja tavat reagoida valtasuhteessa	21
4.5	Leikin ja lapsen autonomian tukeminen.....	23
5	Pohdinta	28
	Lähteet	30

1 Johdanto

Kandidaatintutkielmani aihe on varhaiskasvatuksen opettajan vallankäyttö vuorovaikutustilanteissa lapsen kanssa. Tarkastelen aihetta hallinnan, päiväkodin sääntöjen, sanallisen ja sanattoman viestinnän, lasten kokemusten sekä leikin ja autonomian kehittymisen kautta. Nämä ovat teemoja, jotka nousivat esiin kirjallisuudesta. Lasten asemaa valtasuhteessa käsittelen siitä näkökulmasta, miten lapset reagoivat opettajan valtaan sekä millaisia kokemuksia heillä on. Vähemmälle huomiolle jää lasten vallankäyttö aikuiseen, jota myös ilmenee varhaiskasvatuksessa, koska se vaatisi oman tutkimuksensa.

Valta vuorovaikutuksessa kiinnostaa minua, koska vuorovaikutustilanteet ovat jokapäiväinen osa varhaiskasvatuksen arkea ja varhaiskasvatuksen opettajan täytyy kohdata lapsi joka päivä. Hyvän ja pysyvän vuorovaikutussuhteen kehittyminen on tärkeä osa varhaiskasvatusta, sillä se mainitaan myös varhaiskasvatuslaissa yhtenä varhaiskasvatuksen tavoitteena. Vuorovaikutussuhteen kehittymiseen vaikuttaa opettajan vallankäyttö sekä tavat tukea lapsen autonomian kehittymistä.

Viime aikoina aikuisen ja lapsen valtasuhteesta on käyty keskustelua myös mediassa. Kalevan artikkelissa psykologi Keijo Tahkokallio tuo esiin näkökulman, jonka mukaan aikuiset antavat lapsille liikaa valtaa. Tämä ilmenee esimerkiksi tavoissa puhua lapselle kuin kysellen. Hän ei peräänkuuluta erityisen tiukkaa kuria, vaan normaalia ystävällistä aikuisuutta. Lapsen itsesääntely ei kehity kunnolla, jos hän saa päättää kaikesta. Impulssikontrolli ei kehity tai kehittyy huonosti, minkä seurauksena voi olla levottomuutta ja huonoa keskittymiskykyä. Lapsen tunteesääntelyn häiriintyminen voi haitata pärjäämistä esimerkiksi päiväkodissa ja koulussa. (Kaleva, 2019.) Manooshak Issabeigloo kertoo Opettaja-lehdessä olevansa tällä hetkellä opettajana Inarissa. Hän näkee opettajan ajassa elävänä ja muuttuvana eettisenä suunnannäyttäjänä. Hän pyrkii työssään tasaveroiseen dialogiin lasten kanssa ja luokan säännöistä on sovittu yhdessä. Pientenkin oppilaiden kanssa harjoitellaan demokraattisten käytäntöjen luomista. Näin heille opetetaan, että he voivat itse vaikuttaa ympäristönsä hyvinvointiin. Manooshak sanoo, että opettajan tehtävänä on ohjata keskustelua luokassa mutta dialogin lopputulema ei ole etukäteen selvillä. Se rakennetaan yhdessä oppilaiden kanssa. (Opettaja-lehti, 2019.)

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisena varhaiskasvatuksen opettajan valta ilmenee varhaiskasvatuksessa kirjallisuuden perusteella ja sitä kautta herättää kaikkia varhaiskasvatuksessa työskenteleviä ammattilaisia pohtimaan, miten he itse käyttävät valtaa. Vallankäyttöön liittyy paljon myös tiedostamatonta valtaa, jonka tietoiseksi tekeminen on tärkeää. On hyvä tiedostaa oma valta, jotta voi käyttää sitä oikein lasta tukien ja hänen hyvinvointiaan ja kehitystä edistäen. Haluan myös itse saada lisää tietoa, jota voin hyödyntää tulevassa työssäni varhaiskasvatuksen opettajana.

Tarkoituksena ei ole keskittyä valtaan vain negatiivisen ajatuksen kautta vaan löytää myös positiivisia ja hyviä tapoja käyttää valtaa lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen tukemiseksi. En usko, että on olemassa pelkästään mustavalkoisesti oikeaa ja väärää valtaa. Tämän vuoksi tarkoituksena on pohtia vallan ilmenemistä varhaiskasvatuksessa.

2 Tutkimuskysymys ja tutkielman toteutus

Tutkimuskysymys on

1. Miten varhaiskasvatuksen opettajan valta näyttäytyy vuorovaikutussuhteessa lapsen kanssa?

Olen kiinnostunut, millaisena varhaiskasvatuksen opettajan valta ilmenee vuorovaikutuksessa lapsen kanssa kirjallisuuden perusteella. Tutkielmani kohdistuu varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatuksen opettajan toimintaan. Käytän tutkielmassani varhaiskasvatuksen opettaja nimitystä. Nimikkeen muutos on kuitenkin niin uusi, että lähteissä puhutaan lastentarhanopettajasta. Osassa lähteistä käytetään myös varhaiskasvattaja nimitystä ja sillä on usein viitattu kaikkiin varhaiskasvatuksessa työskenteleviin ammattilaisiin. Lähteinä olen käyttänyt sekä varhaiskasvatuksen opettajan että luokanopettajan näkökulmasta tehtyjä väitöskirjoja ja artikkeleita. Tutkielmani koskee opettajan ja lapsen välistä suhdetta, mikä on luonnollisesti osa myös luokanopettajan työtä. Siksi on perusteltua käyttää myös koulukontekstissa tehtyjä väitöskirjoja ja artikkeleita.

Teemat, joiden pohjalta toteutan tutkielmaani ovat nousseet kirjallisuudesta. Hallinta ja hallinnan keinot liittyvät vallankäyttöön. Valtaa käytetään siihen, että pysyttäisiin hallinnassa jostakin asiasta tai tilanteesta. Siksi olen kiinnostunut tavoista ja keinoista hallita tilanteita varhaiskasvatuksessa. Leikki on olennainen osa lasten elämää ja sen tukeminen tärkeä osa varhaiskasvatusta. Olen kiinnostunut, miten varhaiskasvatuksen opettajan valta vaikuttaa leikkiin ja sen toteutumiseen. Vaikka tutkielmani näkökulmana on varhaiskasvatuksen opettajan vallankäyttö lapseen, en halua jättää lapsen roolia ja tapoja reagoimaan käsittelemättä. Ne kuitenkin vaikuttavat osaltaan aikuisen käyttämään valtaan.

Teen kandidaatintutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Sitä luonnehditaan yleiskatsaukseksi ilman tarkkoja sääntöjä. Kirjallisuuskatsauksella pyritään kehittämään jo olemassa olevaa tietoa mutta myös luomaan uutta teoriaa. Kirjallisuuskatsaus antaa myös mahdollisuuden luoda kokonaiskuva valitusta asiakokonaisuudesta. (Salminen, 2011, 3.) Valitsin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, koska tutkielmani tavoitteena on löytää vastauksia vallan ilmeneemiseen vuorovaikutussuhteessa nimenomaan kirjallisuuden perusteella.

Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa aineiston valintaa ei rajaa metodiset säännöt. Ilmiötä, jota tutkitaan, pystytään tästä huolimatta kuvaamaan laaja-alaisesti ja tarvittaessa luokittelemaan tutkittavan ilmiön ominaisuuksia. (Salminen, 2011, 6.) Tutkielmani aineistona toimii aiemmin tehdyt tutkimukset. Suurin osa on suomalaisia väitöskirjoja ja artikkeleita mutta mukana on myös muutama kansainvälinen artikkeli. Pyrin löytämään aihettani mahdollisimman läheisesti käsittelevät tutkimukset.

3 Tutkielman keskeiset käsitteet

Tutkielmani teoreettinen viitekehys muodostuu käsitteistä valta, vuorovaikutus ja varhaiskasvatus. Varhaiskasvatus ja valta ovat haastavia käsitteitä määrittellä, olen kuitenkin pyrkinyt mahdollisimman kattavaan ja aiheeni kannalta olennaiseen määrittelyyn. Vallan määrittelyä tukee auktoriteetin käsite. Vuorovaikutuksen määrittelyssä keskityn aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen, koska siihen koko tutkielmani pohjautuu. Varhaiskasvatukseen olen määrittellyt muun muassa varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan.

3.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuslaki määrittelee varhaiskasvatukseen olevan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Sen tavoitteena on edistää lasten iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, terveyttä ja hyvinvointia. Varhaiskasvatuksessa painottuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatusta toteutetaan päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai muuna varhaiskasvatuksena, kuten kerho- ja leikkitoimintana. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, §1, §2, §3.) Tutkielmassani käytetty lähdeaineisto keskittyy päiväkodissa toteutettavaan varhaiskasvatukseen.

Aiemmin ennen konseptimuutosta varhaiskasvatuksesta käytettiin nimitystä päivähoito. Muutos voidaan kiteyttää siirtymäksi ryhmäperustaisesta päivähoidosta yksilölähtöiseen varhaiskasvatukseen, joka ei kuitenkaan sulje pois ryhmän ja vertaissuhteiden merkitystä. Kyseenalaisuuden kohteena on sen sijaan ryhmä- ja aikuisjohtoinen toiminta ja toiminnan suunnittelun perusteet. Lapsen hyvinvointi ja oppimisen kannalta keskeiset tekijät pitäisi olla toiminnan keskiössä. (Alila & Parrila, 2011, 157.)

Suurin osa lapsista osallistuu varhaiskasvatukseen ennen oppivelvollisuutta. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan perustana on ymmärrys lapsuuden merkityksestä sekä tietämys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Jokaisen lapsen tunteminen on tärkeää, jotta voidaan ottaa huomioon hänen yksilöllinen kehityksensä. Pysyvät vuorovaikutussuhteet henkilöstön ja lapsen välillä ovat edellytys lapsen tuntemiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet [Vasu], 2016, 18.)

3.2 Valta ja auktoriteetti

Kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutussuhteessa valta on aina läsnä (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 125). Valtaa ei voi paeta, se kuuluu olemassaolomme ja ihmissuhteisiimme. Valta on läsnä lähes kaikessa jossakin muodossa. Se vaikuttaa persoonallisuuteemme ja toimintaamme. Yhteiskunnallinen valta ja läheisiin suhteisiin liittyvä valta voidaan erottaa toisistaan mutta niille on löydettävissä myös yhtäläisyyksiä. (Gjerstad, 2015, 13.) Tässä tutkielmassani pääosassa on varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde ja siinä esiintyvä valta. Yhteiskunnallista valtaa en käsittele tutkielmassani.

Vallalle käsitteenä voidaan löytää useita määritelmiä. Valta herättää ihmisissä voimakkaita mielikuvia. Se on esimerkiksi jaettu kahteen luokkaan: aseman mukaiseen ja persoonalliseen valtaan. Kun puhutaan asemaan perustuvasta vallasta, sen käsitetään olevan melko pysyvä ilmiö, ja vallankäyttö on yksisuuntaista vaikuttamista ja hallitsemista. Persoonallinen vallankäyttö vuorovaikutuksessa on positiivisempi ja ihanteellisessa tilanteessa pysyvyys vaihtuu liikkuvuudeksi ja vallan käytön yksisuuntaisuus kaksisuuntaiseksi. (Routarinne, 2007, 5.) Varhaiskasvatuksen opettajalla on valtaa asemansa puolesta suhteessa lapseen. Voidaan kuitenkin ajatella, että meillä kaikilla on valtaa. Sen edellytyksenä ei ole tietty asema, asiantuntemus tai tehtävä mutta ne voivat lisätä sitä (Jabe & Kuusela, 2013, 15).

Opettajan valta koostuu sekä asemavallasta, että henkilökohtaisesta vallasta. Asemavalta on jokaisella opettajalla samanlainen, koska se perustuu opetussuunnitelmaan ja lakiin. Henkilökohtainen valta opettajan työssä tulee lapsilta ja se ei ole kaikilla samanlainen. Henkilökohtainen valta ja auktoriteetti ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan mutta eivät synonyymeja. Toisin kuin auktoriteetti, henkilökohtainen valta ei perustu vapaudelle, vaan se voidaan ansaita esimerkiksi manipuloimalla tai kiristämällä. (Eväsoja & Keskinen, 2005, 18-19.)

Nuutinen määrittelee Wrongin (1979) mukaan vallan suhdekäsitteeksi, koska valtasuhde on riippuvuussuhde, joka on samalla epäsymmetrinen ja vastavuoroinen (Nuutinen, 1995, 322). Valta liittyy ihmisten suhteisiin ja sitä käytetään, jotta saadaan tilanteet ja asiat sujumaan, kuten parhaaksi näemme (Jabe & Kuusela, 2013, 15). Valta voidaan määritellä ylivalentana, jolloin toinen saadaan tekemään jotakin mitä hänen halutaan tekevän. Toinen määritelmä vallalle on kyky

tai taito toimia. (Powell, 2013, 3.) Yksilöllä on valtaa, jos hän saa toisen käyttäytymään haluaamallaan tavalla, vaikka toinen ei aluksi ole halukas toimimaan tai ajattelemaan kuten vallankäyttäjä haluaa (Ollila, 2005, 17).

Varhaiskasvatuksen aikuisia velvoittaa muun muassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä varhaiskasvatuslaki. Varhaiskasvattajat eivät voi päättää kaikesta yksin edes ryhmän sisällä. Tämä osaltaan rajoittaa vallankäytön mahdollisuuksia. Kukaan ei voi toimia pelkästään yksilöllisenä vallankäyttäjänä, sillä olemme kaikki osa laajempaa vallan verkostoa (Gjerstad, 2015, 73). Kasvatus on vallan alaista toimintaa, joten varhaiskasvattajat ovat toimissaan ja ratkaisuisaan käskynalaisia sekä autonomisia. (Nuutinen, 1994, 54.)

Vallan luonteeseen kuuluu kysymykset toimijan ja rakenteen välisestä suhteesta, vallasta joko kykynä, suhteena tai systeeminä sekä vallasta ylivalentana, emansipoivana voimana tai yhteistyöhön perustuvana valtana. Pohdinta vallan mahdollisesti sortavista ja/tai mahdollistavista elementeistä kuuluu myös vallan luonteeseen. Vallan näkökulmien tunteminen on tärkeää, koska muuten valta hahmotetaan liian yksipuolisesti. Jos valta hahmotetaan liian yksipuolisesti, on mahdollista tehdä vääränlaisia tulkintoja. Esimerkiksi kasvatuksessa vallan näkeminen pelkästään ylivallan tai dominaation näkökulmasta on johtanut usein siihen, että valta nähdään ainoastaan tuomittavana ja epäeettisenä. Tällöin vallan suojelulliset, yhteistyöhön perustuvat ja huolenpidolliset näkökulmat, jotka liittyvät kasvatukseen, jäävät vaille huomiota. (Gjerstad, 2009, 23.)

Vallan ja valtasuhteiden käsittelyyn liittyy vahvasti myös käsite auktoriteetti. Yleensä auktoriteetti ilmaisee kahden tai useamman osapuolen välistä tilaa. Kun ihmisellä on auktoriteettia, hänellä on sitä suhteessa johonkin tai joihinkin. Auktoriteetti on suhdekäsite, kun se kuvaa vallan muotoa. Opettajalla on vaihtelevasti erilainen auktoriteetti esimerkiksi suhteessa oppilaisiin, näiden vanhempiin ja poliitikkoihin. (Nuutinen, 2000, 177-178.)

Vaikka auktoriteetin käsite liittyy vallan käsitteeseen, se on erotettava siitä jossakin määrin. Auktoriteetin näyttämää mallia tai ohjeita seurataan vapaaehtoisesti eikä siihen liity pakkoa. Näin ollen auktoriteetilla on valtaa mutta se ei ole luonteeltaan pakkovaltaa eli ei edellytä pakottamista voimaa käyttämällä tai uhkaamalla. (Noponen, 2007, 152.) Valtaa käyttämällä aikuinen voi pakottaa mutta auktoriteetin kautta ei. Lapsen on hyväksyttävä aikuisen auktoriteetti, jotta aikuisella voi olla auktoriteettia häneen. Ilman hyväksyntää aikuisella on vain valtaa.

(Gjerstad, 2015, 178.) Opettajan auktoriteettia ei kuitenkaan koeta vallasta vapaaksi. Valtaa käytetään hyvin tai huonosti ja autoritaarisuutta sallitaan vaihtelevasti. (Nuutinen, 2007, 84.)

Eväsojan ja Keskinen mukaan Dunbar ja Taylor (1982) määrittelevät opettajan auktoriteetin koostuvan kahdesta osasta, virallisesta ja epävirallisesta auktoriteetista. Virallisen auktoriteetin voidaan ajatella käyttävän asemavaltaa, joka perustuu lakiin tai aseman tuomiin oikeuksiin. Epävirallinen auktoriteetti käyttää henkilökohtaista valtaa, jonka lapset antavat ja hyväksyvät. Edelleen on kuitenkin muistettava, että ne eivät ole synonyymeja toisilleen, sillä auktoriteetti perustuu aina vapauteen ja niiden, joihin vallankäyttö kohdistuu, tulee hyväksyä se ja joskus jopa haluta sitä. (Eväsoja & Keskinen, 2005, 20-21.)

Gjerstad esittää Russellin (1938) ja Lee-Chain kollegoineen (2001) antamia kriteerejä vallan määrittelyyn. Kun valtaa käytetään hyvin, päämääränä on jokin muu kuin valta itsessään. Valta on silloin vain väline jonkin muun hyvän asian saavuttamiseksi. Tällaisen päämäärän toteutuessa sen täytyy tukea myös muiden kuin vallankäyttäjän haluja. Keinojen, joita käytetään päämäärän saavuttamiseksi, tulee olla sellaisia, että ne eivät tuota vaikutuksia, joiden haitat ylittävät saavutetun lopputuloksen erinomaisuuden. (Gjerstad, 2015, 245.)

3.3 Vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa aikuisen ja lapsen välillä

Vuorovaikutus on kahden ihmisen välillä tapahtuvaa kommunikaatiota ja keskustelua. Vuorovaikutustaitoja ovat esimerkiksi taito kuunnella, minätietoisuus, ryhmässä työskentely ja toimivien ihmissuhteiden rakentaminen (Talvio & Klemola, 2017, 97-98). Sosiaalisissa tilanteissa ihmisen kommunikaatiolla on jokin vuorovaikutuksellinen merkitys. Onnistumista vuorovaikutustilanteessa edellyttää hyvä viestinnän taito. Viestintätaito on vuorovaikutustaitoa ja sitä voidaan käyttää sekä sosiaalisiin että epäsosiaalisiin tarkoituksiin. (Kauppila, 2000, 25.)

Varhaiskasvatuksen yksi tehtävä on tukea lasten ajattelun ja oppimisen taitoja. Ne kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa sekä muodostavat perustan muun osaamisen kehittymiselle. Vuorovaikutustaidoilla sekä kyvyllä ilmaista itseään ja ymmärtää muita on tärkeä merkitys identiteetille, toimintakyvylle ja hyvinvoinnille. (Vasu, 2016, 22.)

Sanallinen eli verbaalinen viestintä tarkoittaa puhetta, joka sisältää sanoja, joilla on jokin tarkoitus. Viestintä on sekä tarpeellisen tiedon välittämistä että moniulotteista sosiaalista toimintaa. Viestintä luo perustan ihmisen vuorovaikutukselle. Koska sanallinen viestintä kulkee aina käsitteellisellä tasolla, viestien tulkinnassa on aina mahdollisuus väärinkäsitykseen. Tästä syystä viestin tarkentaminen ja konkretisoiminen on olennaista. (Kauppila, 2000, 26.)

Tutkielmassani olen kiinnostunut varhaiskasvatuksen opettajan sanallisesta eli verbaalisesta viestinnästä ja sanattomasta eli nonverbaalisesta viestinnästä. Molemmat ovat vuorovaikutuksen kannalta olennaisia ottaa huomioon. Sanallisen viestinnän lisäksi lapselle on tärkeää, että hänet huomioidaan katseella ja hellällä kosketuksella etenkin suuressa lapsiryhmässä (Holkeri-Rinkinen, 2009, 216).

Sanaton eli nonverbaalinen viestintä kuuluu olennaisena osana sosiaalisiin taitoihin. Ilmeet ja eleet ovat sanatonta viestintää ja niiden usein ajatellaan kertovan jopa enemmän kuin sanallinen viestintä. Varsinkin eleiden tulkinta voi olla vaikeaa ja aiheuttaa virhetulkintoja. Ilmeistä tunnustetaan esimerkiksi ilo ja suru helposti. Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu, että sanallinen ja sanaton viestintä ovat yhdenmukaisia. Kosketus voi liittyä myös sanattomaan viestintään. (Kauppila, 2000, 33.)

Liisa Holkeri-Rinkinen (2009) kuvailee aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen käytäntöjä, joista on myös löydettävissä säännönmukaisuuksia sekä osapuolten iästä ja tapahtumapaikasta riippumattomia piirteitä. Vuorovaikutuksessa asetelma on usein sellainen, että toinen tekee aloitteen esimerkiksi kysymällä kysymyksen, johon toinen vastaa. Jos lapsi tekee aloitteen kysymällä kysymyksen, hän saattaa jatkaa keskustelua esittämällä lisää kysymyksiä, joihin aikuinen vastaa. Asetelma voi kuitenkin myös vaihtua kesken kaiken, yhden tai useamman kerran. (Holkeri-Rinkinen, 2009, 87.)

Lundán (2011) pitää Martin Buberin dialogisuutta kasvatusvuorovaikutuksen tulkinnoissa merkittävänä, koska dialogisuuden näkökulmasta kasvatusta on helpompi ymmärtää. Dialoginen vuorovaikutus on enemmän kuin tavallinen vuorovaikutus. Dialogiin tarvitaan kaksi osapuolta, sitä ei voi yksin saavuttaa. Varhaiskasvatuksessa dialogi voidaan nähdä kasvattajan tapana huomioida lapsen tarpeet. (Lundán, 2011, 109.) Varhaiskasvatuksessa lasten kasvatusta on suuressa roolissa väistämättä. Kasvatustoiminta on lapsiin vaikuttamista, heidän ohjaamistaan ja kasvatamista ns. oikeaan suuntaan erilaisten sääntöjen, ohjeiden ja kurinpitotoimenpiteiden avulla (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 127).

Lämmin vuorovaikutus lasten kanssa on varhaiskasvatuksessa tavoiteltavaa. Lämpimässä vuorovaikutuksessa aikuisen sitoutuminen korostuu sekä ymmärrys siitä, että hän on töissä lapsia varten. Lasten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen on varhaiskasvattajalle tärkeää. Lapset kohdataan kiireettömästi, lasta kuunnellaan arvostavasti sekä lapsen kokemus ja tulkinta tilanteesta pyritään tavoittamaan. Lapsen tarpeita pyritään tunnistamaan mahdollisimman hyvin. Kasvattaja myös arvioi omaa toimintaansa. (Ahonen, 2015, 109.)

4 Valta vuorovaikutuksessa aikuisen ja lapsen välillä

Tässä luvussa pyrin löytämään vastauksia tutkimuskysymykseeni, miten varhaiskasvatuksen opettajan valta näyttäytyy vuorovaikutuksessa lapsen kanssa kirjallisuuden perusteella. Teemat, joiden avulla käsittelen aihetta ovat hallinnan keinot, päiväkodin säännöt, sanallinen ja sanaton viestintä, leikki sekä lasten kokemukset ja autonomia. Nämä ovat nousseet kirjallisuudesta.

4.1 Tilanteen hallinta ja ennakointi

Varhaiskasvattajan auktoriteettiasema on vahva mutta jatkuvasti koetuksella päiväkodissa. Rajoja rikkovat lapset ajatellaan usein ongelmallisina. Näiden lasten kohdalla aikuinen joutuu erilaisten hallinnan keinojen avulla ylläpitämään tilanteen hallintaa. Hallinta voi olla hiljaista kontrollia, joka on passiivisempi muoto. Toinen hallinnan muoto on aktiivinen puuttuminen tilanteeseen. (Puroila, 2002, 89, 96.) Hiljainen kontrolli on enemmän tilanteiden ennakointiä ja näkymättömämpää hallintaa. Aktiivinen puuttuminen tilanteeseen on näkyvämpää hallintaa esimerkiksi sanallisen viestinnän tai kosketuksen avulla.

Valtaa voidaan käyttää hyvällä tavalla. Gjerstad (2015) määrittelee vastavuoroisuuden ja lapsen persoonan tukemisen ja huomioimisen osaksi hyvää vallankäyttöä. Hyvän vallankäytön ohjeena on perinteisesti pidetty rajoja ja rakkautta, mikä on kuitenkin liian epämääräinen ohje lasten kasvattamiseen tai aikuisen ja lapsen vuorovaikutukseen. (Gjerstad, 2015, 243.)

Päiväkodin aikuisilla on ammatillinen vastuu. Se voi olla syynä kaaoksen välttämiseen ja järjestyksen ylläpitämiseen. Lasten turvallisuuden näkökulmasta ne ovat tärkeitä asioita. Kyse voi olla myös siitä, että aikuinen haluaa luoda harmonisen ja vakaan työympäristön. (Puroila, 2002, 89.) Varhaiskasvatuksessa on tärkeää, että lapset ovat ja myös tuntevat olevansa turvassa. Rajojen asettaminen ja asioihin puuttuminen luo myös lapsissa turvallisuuden tunnetta. Aikuisen ja auktoriteetin tehtävänä on puuttua asioihin, auttaa, varmistaa samat säännöt kaikille ja näin pitää kiinni oikeudenmukaisuudesta (Harjunen, 2002, 198).

Anna-Maija Puroila (2002) soveltaa tutkimuksessaan kehysanalyttistä lähestymistapaa analysoidessaan päiväkodeissa toteutettavaa varhaiskasvatustyötä. Hän kuvaa päiväkodin moniulotteista luonnetta sekä arjen rakentumista. Puroila on tutkimuksessaan kiinnostunut ensisijaisesti kulttuurisista kehyksistä, jotka jäsentävät työntekijöiden arkityötä päiväkodissa. Aineisto koostuu havainnointi- ja haastatteluaineistosta, jotka on koottu yhdeksässä päiväkodissa. Puroila

havainnoi työntekijöiden ammatillista toimintaa ja vuorovaikutusta luonnollisissa sosiaalisissa tilanteissa. Haastattelut toteutettiin havainnointijakson jälkeen. (Puroila, 2002, 16-19.)

Yksi kulttuurisista kehyksistä Puroilan tutkimuksessa on hallinnan kehys. Varhaiskasvatuksessa hallinnan keinoja on olemassa paljon. Varhaiskasvattajat eivät aina ole tietoisia itsekään kaikista vallan menetelmistä, joita he varhaiskasvatuksen arjessa käyttävät. Yleisesti varhaiskasvattajat tuomitsevat suorat vallankäytön keinot, esimerkiksi pakottamisen. Lievempiä ja epäsuoria vallankäytön muotoja sen sijaan pidetään hyväksyttävämpinä. (Puroila, 2002, 102.) Vallankäytön tapojen tuominen tietoiseksi on ainoa tapa muokata ja kehittää niitä paremmaksi.

Outi Ylitapio-Mäntylä (2009) tutkii väitöskirjassaan lastentarhanopettajien kertomusten pohjalta, miten sukupuolta jäsennetään päiväkodin arjessa sekä miten valta määrittää lastentarhanopettajan työtä. Tutkimuksen aineisto on kerronnallista ja perustuu muistelutyömenetelmään. Tutkimuksessa on mukana neljä lastentarhanopettajaa, joille on työvuosia kertynyt yhdestätoista yli kahteenkymmeneen vuotta. He muodostivat siis ryhmän, jolla oli kokemusta lastentarhanopettajan työstä. (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 26, 42.)

Ylitapio-Mäntylä (2009) kuvaa vallan määrittävän varhaiskasvatuksen opettajan työssä kontrollina, hallintana ja kurina suhteessa lapsiin. Valta myös määrittää samalla opettajan toiminnan tilaa. Päiväkodissa moniin toimintoihin liittyy rajoituksia, järjestyksiä ja sääntöjä. (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 138.) Anna-Maija Puroila (2002) tunnistaa myös tutkimuksessaan hallinnan keinoja ja sääntöjä, joiden avulla pyritään ennaltaehkäisemään häiriötilanteita. Päiväjärjestys, yhteisten sääntöjen laatiminen sekä istumajärjestyksen suunnittelu auttavat hallitsemaan ja ennaltaehkäisemään haastavia tilanteita. Joskus lasten erottaminen tai kahden lapsen katsekontaktin syntymisen välttäminen voivat olla tapoja hallita tilannetta. (Puroila, 2002, 96.) On tärkeää, että yhteiset säännöt ovat alusta asti kaikille selviä (Harjunen, 2002, 205). Yhteisten sääntöjen kertominen lapsille on myös ennakkointia. Lapset tehdään heti tietoiseksi siitä, miten heidän odotetaan päiväkodissa käyttäytyvän.

Ennakkointia ja ennaltaehkäisyä pidetään tärkeänä osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Ennakkointia edellyttää lapsiryhmän tunteminen. Kun tiedetään, että haastavia kasvatustilanteita esiintyy usein, opettajat huomioivat lasten tarpeita jo päivän tai viikon suunnitelmaa tehdessään. Toiminnan suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon ryhmän heterogeenisyys. (Ahonen,

2015, 172.) Lasten havainnointi ja tunteminen on tärkeää, jotta opettaja voi tarjota lasten kohtaamia haasteita vastaavaa tukea. Opettajien välillä on nähtävissä eroja, miten he tukevat lapsia haastavissa tilanteissa, etenkin kuinka aktiivisesti ja säännöllisesti opettajat havainnoivat lasten käytöstä. (Kurki, Järvenoja & Järvelä, 2018, 329.)

4.2 Päiväkodin kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt

Kirjoitettujen ja yhdessä sovittujen sääntöjen lisäksi kirjallisuudesta ja tehdyistä tutkimuksista nousee esiin, että päiväkodin arjesta löytyy paljon myös piilosääntöjä, jotka ovat osin tiedostamattomia.

Päiväkodissa määritellään sääntöjä, jotka ohjaavat arkea ja lasten toimintaa. Sääntöjen avulla aikuiset rajoittavat lasten toimintaa ja antavat suuntaa toivotulle käyttäytymiselle. (Puroila, 2002, 94.) Nämä päiväkodin arkea ohjaavat säännöt ovat sekä julkilausuttuja että piileviä tiedostamattomia sääntöjä. Joskus lapsiryhmän tiloihin kirjoitetaan näkyville yhteisiä sääntöjä ja ohjeita. Lasten äänenkäyttöä, liikkumista, tapakasvatukseen liittyviä normeja ja tavaroiden järjestykseen liittyviä ohjeita määritellään kirjoitettujen ja kirjoittamattomien sääntöjen avulla. (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 137.) Liisa Ahonen (2015, 186) havaitsi tutkimuksessaan, että ajoittain rutiininomaisista toimintasäännöistä- ja tavoista kiinni pitäminen oli tärkeämpää kuin lapsen tarpeiden huomioiminen.

Varhaiskasvatusta ohjaa asiakirjat kuten varhaiskasvatuslaki, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Niiden pohjalta varhaiskasvatukseen luodaan toimintaympäristö ja sen säännöt. Opettajan toiminta pohjautuu myös kulttuurisiin stereotyyppioihin, tietyn oppilaitoksen perinteisiin toimintakulttuureihin ja niiden taustalla oleviin kirjoittamattomiin sääntöihin (Törmä, 2003, 110). Myös varhaiskasvatuksessa, kuten koulussa voidaan nähdä arjessa toimintatapoja, jotka ovat olleet pitkään vallalla ja joiden muuttaminen on vaikeaa.

Perusopetuksessa ohjailevana asiakirjana on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), joka määrittelee oppiaineet ja sisällöt, mitä peruskoulussa tulee opettaa. Tämän lisäksi on olemassa piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelman muodostaa vakiintuneet asenteet, normit ja toimintatavat, jotka sisältävät piiloisia merkityksiä mutta voivat joiltain osin olla

oppilaiden ja opettajien tiedostamia (Törmä, 2003, 109). Päiväkodissa on nähtävissä myös tällaisia sääntöjä ja käyttäytymisnormeja lapsille, joita arkipäivässä pidetään yllä mutta niiden olemassaoloa ei selkeästi tiedosteta tai artikuloida (Puroila, 2002, 90).

Donald Broady (1989) on perehtynyt piilo-opetussuunnitelmaa käsittelevään tutkimukseen huolellisesti. Ilmiölle on ominaista se, että se on piilossa eikä siitä voida avoimesti keskustella. Esimerkiksi koulussa opettaja ajattelee, opettavansa matematiikkaa, eikä tule ajatelleeksi, mitä muuta oppilaat oppivat samalla. (Broady, 1989, 99.) Myös Asko Karjalainen (1996) määrittelee piilo-opetussuunnitelman olevan tiedostamattoman tason ilmiö. Opettaja opettaa tietämättään sellaisia asioita, asenteita ja valmiuksia, joita ei ole kirjattu viralliseen opetussuunnitelmaan. (Karjalainen, 1996, 141.) Koska piilo-opetussuunnitelma uusintaa olemassa olevia valtarakenteita, se on vallan ja rakenteiden eräänlainen oheistuote (Törmä, 2003, 109).

Kaikki piilo-opetussuunnitelmaan liittyvät vaatimukset eivät ole lähtökohtaisesti huonoja. Piilo-opetussuunnitelma voi olla huono asia silloin, kun sitä ei tiedosteta ollenkaan. (Broady, 1989, 99.) Karjalainen pohtii artikkelissaan piilo-opetussuunnitelman eettisyyttä. Tiedostamisen myötä kehittyä eettinen kyky ja moraalinen vastuu. Tiedostaminen tarkoittaa sitä, että pohditaan piilo-opetussuunnitelmaan liittyviä ilmiöitä oman työn kannalta. Opettaja pystyy tiedostamisprosessin jälkeen perustelemaan sekä itselleen että muille menettelyjen oikeutusta. (Karjalainen, 1996, 150.) Piilo-opetussuunnitelman tietoiseksi tekeminen on haastavaa, koska ilmiölle on ominaista nimenomaan tiedostamattomuus.

Varhaiskasvatuksessa pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. (Vasu, 2016, 20.) Pedagogiikkaan kuuluu, että opettaja osaa perustella tapansa toimia. Kun opettaja tiedostaa toimintamalleja, hänen on mahdollista myös perustella ja sanoittaa pedagogisesti toimintansa tarkoituksia. Näin myös piilo-opetussuunnitelmaa voidaan tehdä näkyvämmäksi.

Donald Broady (1989) esittää, että piilo-opetussuunnitelmasta on mahdotonta päästä eroon, ainakin jos sillä tarkoitetaan lapselle asetettuja vaatimuksia liittyen tilanteisiin koulussa. Nämä

vaatimukset kytkeytyvät suoraan opetuksen puitteisiin, kuten aikaan, opetuksen sisältöön, opetustilaan ja oppilaiden lukumäärään. (Broady, 1989, 133.) Koska piilo-opetussuunnitelmaa ei voida opetuksesta ja kasvatuksesta poistaa on entistä tärkeämpää tehdä siitä näkyvämpää.

4.3 Sanallinen ja sanaton viestintä

Tavassa puhua lapsille ilmenee seikkoja, jotka vahvistavat aikuisen valtaa tai tuovat sitä esiin. Sanavalinnoilla, äänensävyillä ja -voimakkuudella yritetään vaikuttaa lapseen ja tämän toimintaan eri tavoin.

Harriet Strandellin (1996) mukaan lasten osallistumista ja sitoutumista toimintaan yritetään henkilökunnan toimesta varmistaa siten, että käytetään puheessa muotoa ”me”. Se on hallinnan ja vallan väline, koska aikuisilla on valta määrittellä, mitä yhdessä tehdään. Lapsilla ei tällaisessa tilanteessa usein ole mahdollisuutta vaikuttaa tekemiseen. (Strandell, 1996, 171-172.) Kehuminen ja myönteisen palautteen antaminen ovat hallinnan keinoja, joiden avulla pyritään innostamaan oppilasta koulussa tekemään tehtäviä (Harjunen, 2002, 206). Lapsen on mahdollisesti helpompi noudattaa suostuttelevaa ja yhteistyöhön ohjaavaa puhetapaa, kuin kovin jyrkkää ja ehdotonta puhetapaa (Ristevirta, 2007, 242). Tällaisia pehmeitä tapoja ohjata käytetään varhaiskasvatuksessa. Puhetavalla on merkitystä vallitsevalle ilmapiirille. Jos pehmeä tapa ohjata ei toimi, valitaan toimivampi menettelytapa. (Holkeri-Rinkinen, 2009, 225.)

Aikuisella on käytössään monenlaisia tapoja, joiden avulla edetä vuorovaikutuksessa haluaansa suuntaan ja pitää lapsi siinä mukana. Aikuiset hyödyntävät lasten omia kokemuksia, antavat myönteistä palautetta, torjuvat vähäeleisesti kilpailevia virikkeitä, kyselevät, havainnollistavat ja suhtautuvat ystävällisesti lapseen. Usein, kun aikuinen on vuorovaikutuksen käynnistäjä, hän on samalla hallitseva ja eteenpäin vievä osapuoli. (Holkeri-Rinkinen, 2009, 212.) Tämä on vallankäyttämistä hyvään tarkoitukseen. Vasussa (2016, 18) mainitaan lapsen ja henkilökunnan pysyvään vuorovaikutukseen tähtääminen. Mahdollisimman antoisat ja pitkät keskustelut edesauttavat pysyvän vuorovaikutussuhteen syntymistä mutta myös säilymistä. Lyhyiden kommenttien, kysymysten ja sanattoman viestinnän avulla aikuinen voi rohkaista lasta jatkamaan keskustelua pidempään (Holkeri-Rinkinen, 2009, 214).

Päiväkodissa aikuiset yrittävät tilanteen mukaan joko piilottaa valtaansa tai tuoda sitä selkeästi esiin. Vallan tai auktoriteetin esillä oloon vaikuttaa aikuisten erilaiset tyyli- ja vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Passiivissa puhuminen, perustelujen ja selittelyjen paljous sekä muut monimutkaiset tavat puhua eivät tuo auktoriteettia kovin selkeästi esiin. Sen sijaan lyhyemmin ja suoremmin puhuminen luonnollisesti tuovat aikuista esiin auktoriteettina. (Holkeri-Rinkinen, 2009, 224-225.) Tästä voidaan päätellä, että varhaiskasvatuksen arjessa tarvitaan aikuisen puuttumista tilanteeseen vaihtelevasti.

Anna-Maija Puroilan (2002) mukaan varhaiskasvattajien sanallisessa viestinnässä on nähtävissä erilaisia aktiivisia tapoja vaikuttaa lapseen. Kiellot, käskyt, kysymykset, kehotukset, suostutellut ja uhkailut ovat esimerkiksi aktiivisia hallinnan keinoja. Niitä käytetään yleensä, kun ennalta ehkäisevät keinot eivät enää toimi. Kielellisillä ilmaisuilla varhaiskasvattaja tuo selkeästi ilmi, miten lapsen tulisi toimia. (Puroila, 2002, 100.) Myös Liisa Holkeri-Rinkinen (2009) huomasi tutkimuksessaan, että aikuiset päiväkodissa esittävät selkeitä määräyksiä, miten he haluavat lapsen toimivan. Määräyksiä kuitenkin pehmennetään erilaisin keinoin, esimerkiksi muokataan määräys leikin sisältöön sopivaksi tai ystävällisesti ja rauhallisesti esitetään määräykselle perustelut. (Holkeri-Rinkinen, 2009, 106.)

Sanallinen viestintä ei aina kohdistu suoraan kiellettyyn toimintaan. Yksi hallinnan keino päiväkodin arjessa on lapsen mielenkiinnon kohdistaminen kielletyn toiminnan sijaan sallittuun toimintaan. Lapselle esimerkiksi puhutaan jostakin ihan muusta tarkoituksena, että hän unohtaa, mitä oli tekemässä. Loruja ja riimejä käytetään myös hallinnan välineenä. (Puroila, 2002, 100.) Varhaiskasvatuksen opettaja voi tietoisesti tai tiedostamatta valita, mitä asioita käsittelee tai ei käsittele lasten kanssa. Jotkin asiat eivät näin päädy ollenkaan lasten tietoisuuteen. Eeva-tiina Gjerstad (2015) määrittelee sen vallan toiseksi ulottuvuudeksi. Näin lasta voidaan suojella esimerkiksi ikäkauteen sopimattomilta vaikutteilta. (Gjerstad, 2015, 48.)

Päiväkodissa sanallisen viestinnän lisäksi sanaton viestintä ja ruumiillisuus ovat välttämätön osa arkea. Sanattoman viestinnän keinoilla voidaan pyrkiä vahvistamaan verbaalista määräystä tai hallintaa (Puroila, 2002, 101). Sanattomaan viestintään ja ruumiillisuuteen liittyy esimerkiksi sylissä pitäminen, lasten liikkumisen rajoittaminen ja perushoito. Suomessa lastentarhanopettaja ei voi välttyä kosketukselta (Aromaa & Kinnunen, 2013, 171). Kun kasvattaja koskettaa lasta hän on samaan aikaan myös itse kokeva ja kosketettu (Keränen, Juutinen & Estola, 2017, 252).

Päiväkodin arjessa on paljon tiedostamatonta kosketusta ja lasta ohjataan huomaamatta sen avulla (Keränen, Juutinen & Estola, 2017, 256). Kosketus on luonnollinen osa lapsen ja kasvat-tajan välistä vuorovaikutusta, mikä osaltaan selittää kosketuksen tiedostamatonta luonnetta (Aromaa & Kinnunen, 2013, 172). Mikäli kosketusta ja koskettamista haluaa kehittää, siitä täy-tyy tulla tietoiseksi. Kehittäminen taas on tärkeää juuri siksi, että lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutuksen olennainen osa on kosketus.

Koskettaminen on samalla syvästi henkilökohtainen mutta myös sosiaalinen, jaettu kokemus (Aromaa & Kinnunen, 2013, 172). Myönteinen kosketus ja läheisyys yhdessä vastavuoroisen ja kunnioittavan vuorovaikutussuhteen kanssa muodostaa perustan hyvälle hoidolle ja huolenpidolle varhaiskasvatuksessa (Vasu, 2016, 21). Varhaiskasvatuksen ammatillisessa keskuste-lussa puhutaan varsin vähän kosketuksesta, vaikka se on keskeinen osa päiväkodin arkea ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa se määritellään osaksi hoitoa (Keränen, Juutinen & Estola, 2017, 251). Päiväkodin arjessa toistuu useita toimintoja ja käytäntöjä, jotka kohdistuvat suoraan tai välillisesti lasten ruumiiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi pukeminen, riisuminen, ruo-kailut, päivälepo ja hygieniakäytännöt. (Kuukka, 2009, 121.)

Lasten liikkumisen rajoittaminen päiväkodissa on ristiriitainen kysymys. Lasten luontainen tarve liikkumiseen tunnistetaan mutta samalla lapsiryhmän kokoon ja päiväkodin tiloihin liittyy tekijöitä, joiden vuoksi liikkumista sisätiloissa rajoitetaan. (Puroila, 2002, 92.) Erilaisissa tilan-teissa esiintyy erilaisia tapoja reagoida lasten liikkumiseen ja sen rajoittamiseen. Joissakin ti-lanteissa ei puututa lainkaan ja toisissa kehoa kurinalaistetaan. Päiväkodissa ilmenee kahden-laista kehonhallintaa, jota välitetään lapsille. Ensimmäinen niistä on spontaanien liikkeiden muuntaminen tietyn kaavan mukaisiksi liikkeiksi, kuten jonon muodostamiseksi tai ympyrään asettumiseksi. Keho saadaan liikkumaan tiettyjen liikeratojen mukaan. Toinen kurinalaistami-sen muoto on, että liike saadaan pysähtymään. Lapsi pysyy paikallaan ja hiljaa. Päiväkodissa esiintyy paljon tilanteita, joissa aikuisten kontrolli on suunnattu liikkumisen pysäyttämiseen ja liikkeen hillitsemiseen. (Strandell, 1996, 176.)

Lasten istuma-asentoa säädellään toistuvasti esimerkiksi ohjatuilla tuokioilla, siirtymätilan-teissa ja ruokailussa. Vuorovaikutustavoissa, esimerkiksi äänensävyssä on nähtävissä eroja, millä tavoin lasta ohjeistetaan istumaan kunnolla. Aina varhaiskasvattajat eivät muista pysähtyä pohtimaan, miksi lapselle tai ryhmälle tuottaisi häiriötä yksittäisen lapsen istuminen eri tavalla,

vaan säätely tapahtuu rutiininomaisesti ja toistuvasti. (Ahonen, 2015, 187.) Varhaiskasvatuksen opettajan täytyisi pohtia onko lapsen tai lapsiryhmän oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta olennaista huomauttaa yksittäisen lapsen istuma-asennosta.

Varhaiskasvatuksen opettajat saattavat joitakin haastavia tilanteita ratkaista niin, että nostavat lapsen kainaloista ja siirtävät toiseen tilaan. Kun tilanteessa halutaan päästä hallintaan, usein otetaan käyttöön ruumiilliset keinot. Tämä ei tarkoita väkivaltaisia keinoja vaan koskettamista kantamalla, kädestä viemällä tai selästä ohjaamalla. (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 136.) Täytyy muistaa kuitenkin kenen kannalta keinot eivät ole väkivaltaisia. Vaikka opettaja ajattelisi, ettei hän käytä väkivaltaa, voi lapsesta kuitenkin tuntua siltä. Helläksikin tarkoitettu kosketus voi tuntua lapsesta pahalta. Jos varhaiskasvatuksessa käytetään esimerkiksi syliotetta rauhoittamaan lapsi, täytyy siihen aina olla vanhempien suostumus sekä yhteiset varhaiskasvatuksen järjestäjän luomat ohjeet, kuinka syliote tai kiinni pitäminen toteutetaan, lapsen turvallisuus ja hyvinvointi kuitenkin etusijalla (Heinonen ym., 2016, 104-105).

Aikuisen valta suhteessa lapseen korostuu yllätyksellisessä kosketuksessa, joka voi olla esimerkiksi yllättävä syliin nappaaminen. Aikuisella on aina valta napata lapsi syliin. Lapsella on oikeus kosketukseen mutta samanlainen oikeus myös kieltäytyä siitä. (Keränen, Juutinen & Estola, 2017, 259.) Syliin nappaaminen ei aina ole keino hallita tilannetta tai puuttua lapsen käyttäytymiseen vaan voi tapahtua aikuisen tarkoituksena osoittaa hellyyttä. Hyväksikin tarkoitettu kosketus ilman lupaa tai väärällä hetkellä voi olla vahingollista siksi kosketuksen tulisi aina olla toista kunnioittavaa (Aromaa & Kinnunen, 2013, 175).

4.4 Lasten kokemukset ja tavat reagoida valtasuhteessa

Varhaiskasvatuksessa lapsen asemaa valtasuhteessa ei voida täysin ohittaa. Lasten käyttäytyminen ja tavat reagoida vaikuttavat osaltaan opettajan vallankäyttöön ja sen tarpeisiin. Lasten kokemukset aikuisten vallasta myös osaltaan määrittävät, onko valta hyvää vai haitallista.

Vuorovaikutus on aina vastavuoroista, jolloin molemmat tuovat tilanteeseen jotain, mikä vaikuttaa molempiin (Talvio & Klemola, 2017, 12). Vallankäytön kehittämisen kannalta lasten aseman mukaan ottaminen on olennaista. Lasten kuuleminen tasoittaa valtasuhteita opettajan ja lapsen välillä, koska sitä kautta on mahdollista muuttaa omaa toimintaansa (Ylitapio-Mäntylä,

2009, 133). Lapset ovat vuorovaikutussuhteessa myös osapuolia, jotka tekevät aloitteita. Lasten aloitteet ovat usein erilaisia pyyntöjä, kysymyksiä ja toteamuksia. Pyynnöt voivat liittyä esimerkiksi avun tarpeeseen tai toiveeseen, että aikuinen osallistuisi leikkiin. (Holkeri-Rinkinen, 2009, 142.)

Yleensä lapset sopeutuivat päiväkodin sääntöihin ja toimintatapoihin. Aina he eivät kuitenkaan passiivisesti ja suoraan hyväksy annettuja sääntöjä päiväkodissa. Osa lapsista saattaa reagoida rajoja rikkomalla. (Puroila, 2002, 94-95.) Aikuinen valvoo lasta kasvatussuhteessa. Aikuinen jakaa erilaisia ohjeita sekä neuvoja, miten käyttäytyään, liikutaan ja puhutaan eri tilanteissa. Lapselle opetetaan mikä on oikein ja mikä väärin. Tavoitteena on, että lapsi sisäistää nämä tiedot niin, että oppii itse valvomaan omaa toimintaansa. (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 127.)

Taina Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) toteuttamassa tutkimuksessa kuvataan lapsen kokemuksia arjesta ja siitä, miten arkipäivä rakentuu. Toisena tutkimusongelmana on haastattelumenetelmän sopivuus lasten välittömän kokemuksen saavuttamiseen. Tutkimuksen aineisto on hankittu lapsihaastatteluilla. 5-7-vuotiaita lapsia osallistui tutkimukseen yhteensä 29. Tutkimus pyrkii kuvailemaan lapsen kokemuksia sellaisina kuin ne hänelle ilmenevät. Lapsen kokemukset suhteesta päiväkodin henkilökuntaan jakautuivat kolmeen näkökulmaan. Päiväkodin aikuiset ovat sääntöjen asettajia, ohjatun toiminnan ohjaajia sekä lasten keskinäisten ristiriitojen ratkaisijoita. Kun aikuinen rajoittaa lapsen kehollista toimintaa, esimerkiksi liikkumista ja leikkiä, syntyy usein ristiriitoja. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, 55, 156.)

Piia Roos (2015) tutkii väitöskirjassaan, miten lapset kertovat ja millaisena päiväkotiarkea lasten kerronnassa jäsentyy. Lapsia on haastateltu ilman valmiita kysymyksiä, joten he ovat saaneet kertoa päivästänsä, jolloin lasten omat kokemukset tulevat paremmin esille. Tutkimukseen osallistuneet lapset valikoituvat kunnasta, jossa on kolme päivähoitoaluetta, joista jokaisesta nimettiin kaksi päiväkotia eli yhteensä tutkimukseen osallistui kuusi päiväkotia. (Roos, 2015, 58-59.)

Piia Roosin tutkimuksessa on nähtävillä samankaltaisia tuloksia kuin Taina Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) tutkimuksessa siinä, millaisena lapset kokevat suhteen varhaiskasvatuksen opettajaan. Roosin (2015) tutkimuksessa lasten kerronnasta käy ilmi, että aikuiset kantavat vastuuta yleisen järjestyksen säilymisestä, johon sisältyy kiusaamistilanteiden ratkominen, leikkien sujumisen varmistaminen ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ohjaaminen. Järjestyksen ylläpito tapahtuu sekä suorana puuttumisena lasten toimintaan että kiertoteitse. (Roos, 2015, 125.)

Piia Roosin ja Taina Kyrönlampi-Kylmäsen yllä mainittujen tutkimusten perusteella voidaan siis sanoa, että lasten kokemuksen mukaan päiväkodin aikuiset laativat säännöt, ratkaisevat ristiriitoja ja ylläpitävät leikin sujumista. Lapset myös odottavat aikuisten puuttuvan lasten keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin. Aikuiset ovat siis hallinnassa monessa asiassa. Aikuisen rajoittaessa lasten toimintaa voi syntyä myös ristiriitoja. Ristiriitojen ja konfliktien syntyminen ei ole kuitenkaan vain huono asia.

Konfliktit voivat olla tuhoisia tai rakentavia. Tuhoiset konfliktit sisältävät runsaasti kritiikkiä ja negatiivisia kommentteja, jotka kohdistuvat toiseen ihmiseen eikä ongelmaan. Jos konfliktit puuttuvat kokonaan aikuisen ja lapsen välisestä suhteesta, se voi olla merkki suhteeseen sisältyvästä manipulatiivisesta vallankäytöstä. Tärkeintä on, että aikuinen varmistaa konfliktin ratkeamisen rakentavasti. (Gjerstad, 2015, 226-227.) Varhaiskasvattajat voivat kokea, että he eivät pysty vastaamaan haastaviin kasvatustilanteisiin niiden edellyttämällä tavalla. Aikaa käytetään paljon siihen, mikä lapsessa on ”vikana” tai miten hänen käytöksensä tulisi muuttua, sen sijaan, että aikuiset pyrkisivät muuttamaan omaa käytöstä ja päiväkodin toimintamalleja. (Ahonen, 2015, 192.) Näin konflikteista tulee helposti tuhoisia ja niille ei onnistuta löytämään rakentavia ratkaisuja.

Anna-Maija Puroilan (2002) mukaan aikuisen asettamiin rajoihin ja sääntöihin lapsen asema näyttäytyy kahdenlaisena. Lapset sopeutuvat ja uudelleentuottavat aikuisen hallintaa mutta myös rikkovat rajoja. Yleensä lapset sopeutuvat päiväkodin sääntöihin ja toimintatapoihin. Kun lapset toimivat aikuisen toivomalla ja esittämällä tavalla, lapset pitävät yllä aikuisen auktoriteettiasemaa. Hallinnan uudelleentuottaminen tarkoittaa sitä, että lapsi pyytää lupaa tehdä jotakin ja näin tunnustaa aikuisen vallan antaa lupa. (Puroila, 2002, 95.)

4.5 Leikin ja lapsen autonomian tukeminen

Varhaiskasvatussunnitelman perusteissa tuodaan vahvasti esiin lasten osallisuuden merkitys. Lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja vahvistaa lasten arvostava kohtaaminen, heidän ajatustensa kuunteleminen ja aloitteisiin vastaaminen. Yhdessä henkilöstön kanssa lapset suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat päiväkodin toimintaa. (Vasu, 2016, 24.) Varhaiskasvatuk-

nessa pyritään lapsen osallisuuden ohella myös siihen, että lapsi oppisi itseohjautuvaksi. Osallisuus ja autonomia ovat varhaiskasvatuksen arjessa osittain hyvin lähellä toisiaan. Lapsen itseohjautuvuus ja autonomia voidaan ajatella lähes synonyymeiksi tutkielmassani. Autonomia on sitä, että lapsi toimii itseohjautuvasti.

Rautamies, Koivula ja Vähäsantanen (2017) toteuttivat tutkimuksen, jonka tarkoituksena oli kartoittaa varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia, miten lapsen autonomia ilmenee sekä miten 4-5-vuotiaan lapsen autonomiaa tuetaan varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseen osallistui kuusi lastentarhanopettajaa. He olivat kolmesta eri päiväkodista ja työskentelivät työpareina. Aineisto on kerätty lastentarhanopettajien kirjoitelmista, päiväkirjakuvauksista, havainnointiaineistosta sekä opettajien teemahaastatteluista. Analyysissä on hyödynnetty sekä sisällönanalyysiä että narratiivista analyysiä. (Rautamies, Koivula & Vähäsantanen, 2017, 57.)

Yleisesti varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat lapsen autonomiaa itsenäisyytenä ja itseohjautuvuutena. Lapsen riippumattomuuden opettajan konkreettisesta tuesta ajateltiin myös kuuluvan lapsen autonomiaan. Lapsen itsenäisyyteen on sidoksissa itseohjautuvuus, jota kuvattiin lapsen tietoisuutena omista mielenkiinnon kohteista sekä kykynä tehdä päätöksiä ja valintoja esimerkiksi leikkitilanteessa. Itseohjautuva lapsi kykenee vähitellen toimimaan ilman opettajan kontrollia ja ohjausta. (Rautamies ym., 2017, 59.) Lapsen autonomia voidaan siten ajatella kuin vastakohtaksi opettajan vallalle. Kun opettaja pyrkii käytäntöihin, jotka tukevat lapsen itseohjautuvuutta hän samalla vähentää omaa vallankäyttöä. Lapselle annetaan enemmän valtuuksia päättää asioista.

Ajatus autonomiasta ja itseohjautuvuudesta on hyvin lähellä toimijuuden käsitettä. Toimijuudella tarkoitetaan sitä, että lapsi ei ole passiivinen ympäristön tai kulttuurin ohjaama olento, vaan he myös itse vaikuttavat tavalla tai toisella vaikuttavat tapahtumien kulkuun (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö, 2013, 161). Varhaiskasvatuksessa pyritään siihen, että lapsi olisi osallinen ja toimiva yksilö. Lasten osallisuutta pidetään tärkeänä osana varhaiskasvatusta. Kun lapset saavat osallistua arkea koskeviin päätöksiin ja siihen, mitä päiväkodissa tehdään, aikuiset jakavat valtaa lapsille (Holkeri-Rinkinen, 2009, 226).

Leikki on lapselle ominainen tapa toimia. Leikki on lapselle yksi autonomisimmista alueista ja toiminnoista päiväkodissa (Korhonen, 1989, 53). Voidaan siis ajatella, että leikin tukeminen ja

mahdollistaminen tukee myös lapsen autonomiaa. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri kannustaa leikkiin ja tunnustaa leikin merkityksen lapsen hyvinvoinnille ja oppimiselle. Henkilöstö kannustaa ja tukee leikkiä sekä tunnistaa rajoittavia tekijöitä. Leikkialoitteille, kokeiluille ja elämyksille annetaan tilaa, aikaa ja leikkirauhaa. Lapsille ja aikuisille mahdollistetaan keskityminen leikkiin. (Vasu, 2016, 29.) Ei kuitenkaan riitä, että leikkiä kohtaan ollaan myönteisiä ja lasten annetaan leikkiä. Leikkiä täytyy lähestyä monesta eri näkökulmasta. (Kalliala, 2012, 205.)

Leikin kuuluisi olla arvo itsessään eikä vain välinearvo aikuiselle toteuttaa omia päämääriään (Holkeri-Rinkinen, 2009, 222). Leikkiä ei saa pitää ainoastaan välineenä lapsen oppimisen edistämiseksi. Ymmärtäessään kuinka paljon lapsi kuitenkin oppii leikissä, varhaiskasvattajan arvostus leikkiä kohtaan saattaa kasvaa. Leikin vapaaehtoisuuden varjeleminen, leikin tyydyttävyyden edistäminen ja pitkäkestoisen leikin mahdollistaminen ovat aikuisen tehtäviä. Leikin hallinnan tulisi kuitenkin säilyä lapsilla. (Kalliala, 2012, 205-206.)

Aikuisen leikkiessä lapsen kanssa nimenomaan lapsen lähtökohdista käsin, aikuinen luopuu ajatuksesta vallata leikki haltuunsa, johon hänellä asemansa puolesta olisi täysi mahdollisuus. Valtaamista on pyrkimys hallinnoida leikkiä tavalla tai toisella. Tämä voi ilmetä esimerkiksi leikin säätelynä aikuisen ennalta määrittelemää tarkoitusta varten tai vähättelevää ja välinpitämättömyyden suhtautumista lapsen leikkiin ja sen kulkuun. Joskus kunnioittava asenne leikkiin vaatii tietyssä määrin passiivisuutta leikin ulkopuolisiin tapahtumiin esimerkiksi muiden aikuisten keskusteluun. (Holkeri-Rinkinen, 2009, 223-224.)

Päiväkodin arjessa tulee eteen tilanteita, joissa täytyy pohtia, onko lasten leikki liian äänekkästä. Varhaiskasvatuksen opettajan täytyy päättää, milloin lasten äänenkäyttö on liian voimakasta, jolloin siihen täytyy puuttua. Usein raja on häilyvä ja suhteellinen normaalin ja liian äänekkään leikin välillä sekä siihen vaikuttaa myös varhaiskasvattajan oma tilanteen tulkinta (Puroila, 2002, 93.) Varhaiskasvatuksen opettaja voi käyttää valtaansa niin, että lasten on oltava leikkiessään hiljempää. Kun varhaiskasvatuksen opettajan oma tilanteen tulkinta vaikuttaa, ei voida olla aina varmoja, että pyyntö madaltaa äänenvoimakkuutta on tarpeellinen.

Varhaiskasvatuksessa käytetään käsitettä vapaa leikki. Sillä tarkoitetaan vapautta aikuisen suorasta ja sanallisesta ohjauksesta sekä aikuisen määrittämästä leikin sisältöjen ja teemojen ete-

nemisestä (Rutanen, 2009, 225). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei aikuisella olisi valtaa vaikuttaa leikkiin ja sen olosuhteisiin. Varhaiskasvatuksessa aikuisella on valta keskeyttää leikki. Ulkoiluun tai ruokailuun lähtiessä lapsilla saattaa olla leikki kesken mutta aikuisella on valta sanoa, että nyt täytyy lopettaa. Aikuisella on näin valta määritellä leikin kesto ja ajankohta, vaikka puhuttaisiin niin sanotusti vapaasta leikistä (Vuorisalo, 2009, 157). Leikkiä määritellään ja rajoitetaan myös tilojen ja materiaalien avulla. Lapset saavat leikkiä tietyssä tilassa ja esimerkiksi tietyillä leluilla. (Rutanen, 2009, 225.)

Päiväkodin arjessa lapselta vaaditaan toiminnallisuutta ja aktiivisuutta, joka tarkoittaa sitä, että täytyisi koko ajan olla kiinni jossakin toiminnassa. Jos lapsi ei ole kiinni missään toiminnassa, sen ajatellaan helposti olevan häiriökäyttäytymistä, johon tulee puuttua ja ohjata lapsi tekemään jotain. Tilanteessa, jossa lapsi haluaa siirtyä toiminnasta toiseen, aikuinen usein kannustaa, kehottaa ja joskus jopa määrää lasta jatkamaan toimintaa, jossa hän jo on osallisena. (Puroila, 2002, 93.) Voidaankin pohtia, onko lapsella mahdollisuutta olla tekemättä mitään ja olisiko joskus tarpeellista antaa lapsen olla kiinnittymättä mihinkään toimintaan. Niissäkään päiväkodeissa, joissa pyritään siihen, että lapsi itse kiinnittyy tekemiseen, ei ole yhdentekevää, miten ja minkälaiseen toimintaan lapsi kiinnittyy (Puroila, 2002, 93).

Toimijuus mahdollistuu ja toteutuu aina vuorovaikutuksessa. Lasten toimijuutta pyritään vahvistamaan kotona ja päiväkodissa, jotta lapsista kasvaa oman elämänsä subjekteja, henkilöitä, jotka kokevat voivansa vaikuttaa omiin ja yhteisiin asioihin. (Lipponen ym., 2013, 161.) Koska lasten kuuleminen ja huomioiminen tasoittaa valtasuhteita voidaan ajatella, että lasten toimijuuden ja osallisuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa tasoittaa aikuisen ja lapsen välistä valtasuhdetta. Kun aikuinen tiedostaa oman ohjaavan asemansa kasvatussuhteessa, hänen on mahdollista, lapsen iän ja kehityksen mukaan, jakaa valtaa itsensä ja lapsen kesken (Holkeri-Rinkinen, 2009, 226).

Lapsen autonomian tukemisessa on tunnistettu kahdenlaisia ohjaustapoja, joita kuvataan termein korkea ja matala autonomian tuki (Reeve ym., 2004). Johnmarsall Reeven (2009) tutkimuksesta käy ilmi, että autonomiaa tukevat opettajat kuuntelevat lasta enemmän sekä käyttävät vähemmän ohjaavia ja kontrolloivia puhetapoja. He siis suosivat korkeaa autonomian tukea. Opettajat olivat myös enemmän kiinnostuneita lasten mielipiteistä ja ajatuksista, sekä pyrkivät vastaamaan lasten tarpeisiin ja rohkaisivat lapsia autonomiaan. (Reeve, 2009, 162.)

Samankaltaisia piirteitä opettajan erilaisille ohjaustavoille on löydettävissä myös Erja Rautamiehen kollegoineen toteuttamasta tutkimuksesta. Rautamies, Koivula ja Vähäsantanen (2018) esittävät viisi tutkimuksen pohjalta muodostunutta ohjaustapaa, joita ovat hoivaava, läsnä oleva, rohkaiseva, hassutteleva ja yhteisöllisyyttä rakentava ohjaustapa. Lastentarhanopettajat kertoivat tässä tutkimuksessa käyttävänsä useita pedagogisia ohjaustapoja lapsen autonomiaa tukiessaan. (Rautamies ym., 2018, 63.)

Autonomiaa tukeva opettaja on näin ollen kiinnostunut lasten mielipiteistä ja kuuntelee niitä. Opettajat käyttäytyvät rohkaisevasti ja vastaavat lapsen tarpeisiin. Ohjaustavat vaihtelevat päivän aikana riippuen tilanteesta, kuten Rautamiehen (2018) kollegoineen tekemässä tutkimuksessa havaittiin.

5 Pohdinta

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajan vallankäytön muotoja ja tapoja vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Keskeisimpinä käsitteinä määrittelin varhaiskasvatuksen, vallan ja vuorovaikutuksen, jotka muodostivat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Toteutin tutkimukseni kirjallisuuskatsauksena.

Kirjallisuuskatsauksessa aineistona ovat jo aiemmin tehdyt tutkimukset, joten pyrin löytämään mahdollisimman uudet ja aiheeseeni läheisesti liittyvät väitöskirjat ja artikkelit. Pääsääntöisesti ne olivat suomalaisia mutta muutama artikkeli oli myös kansainvälinen. Viitteiden merkitsemisessä pyrin olemaan tarkka, jotta tutkimukset ja niiden tekijät saavat ansaitsemansa arvon. Lähteinä käytin sekä varhaiskasvatuksen opettajan että luokanopettajan näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia ja artikkeleita. Tuon kuitenkin tekstissä selkeästi esiin kummasta on kyse, ettei sekaannuksen mahdollisuutta olisi. Molemmissa tarkastelun alla on opettajan ja lapsen suhde, joten pidän siksi perusteltuna käyttää molempia tutkielmassani.

Tutkielmassani korostuivat muutamit lähteet muita enemmän. Liisa Holkeri-Rinkisen (2009), Anna-Maija Puroilan (2002) sekä Outi Ylitapio-Mäntylän (2009) väitöskirjat nousevat esiin useasti. Myös Eevastiina Gjerstadin (2015) väitöskirjan pohjalta tehty kirja esiintyy usein tutkielmassani. Ne kuitenkin vastasivat tutkielmani aihetta läheisesti, joten pidän niiden käyttöä perusteltuna. Niiden ohella olen kuitenkin käyttänyt paljon muitakin lähteitä.

Vastauksena tutkimuskysymykseeni voidaan todeta, että kirjallisuuden perusteella varhaiskasvatuksen opettajan valta liittyy tilanteisiin, joissa halutaan päästä hallintaan. Valtaa käytetään hiljaisesti ja ennakoiden tai suoraan, aktiivisesti tilanteeseen puuttumalla, jos lasten käytös tai tilanne on sellainen, että ilman opettajan puuttumista tilanteeseen voisi seurata turvallisuuden ja järjestyksen heikkeneminen. Varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät sanallista ja sanatonta viestintää tuodessaan lapsille julki, miten toivovat heidän käyttäytyvän. Ne voivat osittain täydentää toisiaan. Varhaiskasvatuksessa opettajien ja lasten toimintaa ohjailee kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt.

Lasten kokemusten huomioiminen valtasuhteessa on tärkeää, jotta valtasuhdetta voidaan tasoitaa. Myös hyvien tapojen löytämisessä lasten kuuleminen on olennaisessa roolissa, koska lasten kokemus on tärkeä mittari vallankäytön onnistumiselle ja hyvyydelle.

Tutkielmaani tehdessä pohdin, että opettajan valta ja lapsen autonomia ovat ikään kuin toistensa vastakohdat. Mitä enemmän opettaja käyttää valtaa lapseen, sitä vähemmän lapsen oma autonomia esiintyy ja kehittyy. Varhaiskasvatuksessa lapset ovat vielä niin pieniä, että he vasta opettelevat olemaan autonomisia ja toimimaan itse. Opettaja voi joko olla tukemassa autonomian kehittymistä tai käyttää valtaa niin, että lapsi tekee kaiken hänen mukaansa. Koska leikki on lapselle yksi autonomisimmista ympäristöistä, leikkiä tukemalla voidaan tukea myös lapsen autonomiaa. Leikissä lapsi saa olla hallinnassa.

Vallankäytölle on löydettävissä selkeästi hyviä tai selkeästi haitallisia muotoja. Voidaan kuitenkin todeta, että tilanne ja osapuolten kokemukset vaikuttavat vallankäytön hyvyteen tai haitallisuuteen. Kirjallisuuden perusteella myös opettajan lähtökohtaisesti hyvät aiomukset ja vallankäytön muodot voivat lapsesta tuntua pahalta. Tarkoitus voi olla hyvä mutta lopputulos haitallinen. Vallankäyttö ja sen pahuus tai hyvyys on vahvasti sidoksissa tilanteeseen ja sen osapuoliin. Tärkeintä olisikin kuulla ja huomata lapsi, jotta tällä olisi mahdollisuus vaikuttaa vuorovaikutussuhteessa ja kertoa tuntemuksistaan.

Oleellisena seikkana tutkielmassani nousi esiin tarve tehdä tietoiseksi vallankäytön muodot ja tavat, etenkin tiedostamattomat. Jos vallankäytön menetelmiä tai tapoja ei tiedosteta, niitä ei myöskään voida kehittää. Varhaiskasvatuksessa tiedostamattomat käytännöt ovat usein niitä, jotka aiheuttavat ongelmia ja haasteita.

Tarkoitukseni on jatkaa tutkimusta pro gradussa. Mielenkiintoista olisi tutkia lisää etenkin lasten ajatuksia ja kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajan vallankäytöstä, sillä lasten kokemus opettajan vallankäytöstä on subjektiivista ja tilannesidonnaista. Olisi kiinnostavaa selvittää minkälaisissa tilanteissa eroja lasten kokemuksessa ilmenee. Tiedostamattomien vallankäytön tapojen tutkiminen olisi myös tärkeää ja sitä on tehty melko vähän.

Lähteet

- Ahonen, L. (2015) *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Aromaa, J. & Kinnunen, T. (2013) Kosketus opettajuudessa. Teoksessa: Puroila, A-M., Kauristo, S-L. & Syrjälä, L. (toim.) *Naisen äänellä. Professori Eila Estolan juhlakirja*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Alila, K. & Parrila, S. (2011) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010*. Oulu: Ediva.
- Broady, D. (1989) *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Eväsoja, H. & Keskinen, S. (2005) Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa: Keskinen, S. (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA.
- Gjerstad, E. (2015) *Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gjerstad, E. (2009) *Valta kotikasvatuksessa*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 225. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Harjunen, E. (2002) *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016) *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009) *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssi-analyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Jabe, M. & Kuusela, S. (2013) *Hyvä paha valta*. Helsinki: Talentum.

Kaleva 16.1.2019. Psykologi Keijo Tahkokallio: valta on livennyt aikuisilta lapsille, vanhemmat jääneet altavastajiksi. Viitattu 1.4.2019: <https://www.kaleva.fi/uutiset/oulu/psykologi-keijo-tahkokallio-valta-on-livennyt-aikuisilta-lapsille-vanhemmat-jaaneet-altavastajiksi/813674/>

Kalliala, M. (2012) *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Helsinki: Gaudeamus.

Karjalainen, A. (1996) Piilo-opetussuunnitelman etiikka. Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Oy Edita AB.

Kauppila, R. (2000) *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keränen, V., Juutinen, J. & Estola, E. (2017) Kosketus päiväkodin kasvattajien kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti -Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 249-269.

Korhonen, M. (1989) *Käytäntöshokki. Tutkimus Mutalan päiväkodin toimintatavan muutosprosessista*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kurki, K., Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2018) Exploring regulatory interactions among young children and their teachers: a focus on teachers' monitoring activities. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti -Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 310-337.

Kuukka, A. (2009) Lasten ruumiillisuus päiväkodissa – Tuntoja ja tulkintoja. Teoksessa: Alainen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2007) *Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Lundán, A. (2011) Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus päiväkodissa – mahdollisuuksia ja toimintavaihtoehtoja. Teoksessa: Alila, K. & Parrila, S. (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010*. Oulu: Ediva.
- Noponen, N. (2007). Auktoriteetti ja kasvatustiede. *Tiede & edistys*, 32(2), 151-165.
- Nuutinen, P. (2000) Opettajat vallassa ja vallan alla. Teoksessa: Enkenber, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Nuutinen, P. (1994) *Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nuutinen, P. (1995) *Valta kasvatuksen ongelmana*. Kasvatus 4/1995. Haettu: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/26/4/valtakas.pdf>
- Ollila, M-R. (2005) *Persoonan valta*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Opettaja-lehti (8.3.2019) Iranista Inariin luokanopettaja Manooshak havainnoi valtasuhteita ja valmentaa lapsia vuoropuheluun. Viitattu 22.4.2019: <https://www.opettaja.fi/tyossa/iranista-inariin-luokanopettaja-manooshak-havainnoi-valtasuhteita-ja-valmentaa-lapsia-vuoropuheluun/>
- Powell, J. L. (2013) *Understanding Power and Emotion: An Introduction*. New York: Nova Science Publishers. <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxIYmtfXzU4MTc2MV9fQU41?sid=2aaa5f24-b262-4e09-a73d-314cff379304@sdc-v-sessmgr04&vid=4&format=EB&rid=1>
- Puroila, A-M. (2002) *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.

- Rautamies, E., Koivula, M. & Vähäsantanen, K. (2018) Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen tiedelehti – *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 53-75. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2018/06/Rautamies-Koivula-Vahasantanen-issue7-1.pdf>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004) Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2): 147-169. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.2000&rep=rep1&type=pdf>
- Reeve, J. (2009) Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3): 159-175.
- Ristevirta, J. (2007) Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa: Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Roos, P. (2015) *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Routarinne, S. (2007) *Valta ja vuorovaikutus. Statusilmaisun perusteet*. Tammi.
- Rutanen, N. (2009) Mitä on vapaa leikki? Teoksessa: Alainen, L. & Karila, K. *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.
- Salminen, A. (2011) *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Strandell, H. (1996) *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Gaudeamus.
- Talvio, M. & Klemola, U. (2017) *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Törmä, S. (2003) Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa: Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.

Varhaiskasvatustilaki, 540/2018, §1, §2, §3 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) Helsinki: Opetushallitus Haettu: https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Ylitapio-Mäntylä, O. (2009) *Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja val-
lasta arjen käytännöissä*. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.