



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **Lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen ammattijärjestölehden 1997–2007 pääkirjoitusten valossa**

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Koulutusohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Helmikuu 2019  
Heidi Chydenius

Ohjaajat: Lasse Lipponen &  
Eeva-Leena Onnismaa



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Heidi Chydenius			
Työn nimi - Arbetets titel Lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen ammattijärjestölehden 1997–2007 pääkirjoitusten valossa			
Title The professional identity of a kindergarten teacher reviewed through union publication editorials 1997–2007			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Lasse Lipponen & Eeva-Leena Onnismaa		Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 67 s.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Ammatillinen identiteetti on sosiaalinen konstruktio, joka muotoutuu yksilön tulkitessa itseään ja kokemuksiin suhteessa ympäristöön. Lastentarhanopettajien (nykyisin varhaiskasvatuksen opettaja) ammatillista identiteettiä ovat haurastuttaneet tutkimuksen mukaan epäselvät tehtäväkuvat, vaikeus jäsentää ja sanoittaa ammatillista osaamista ja ammatillisuuden ydintä.</p> <p>Tutkielman tarkoituksena on selvittää lastentarhanopettajien ammatillisen identiteetin muovautumisen taustaa ja historiaa Lastentarhanopettajaliiton julkaiseman Hanna-lehden pääkirjoitusten valossa vuosina 1997–2007. Liiton puheenjohtaja on ammatillisena toimijana rakentanut ja muokannut lastentarhanopettajien ammatillista identiteettiä pääkirjoituksissa vastustaen ja vahvistaen yhteiskunnallisen toimintaympäristön lastentarhanopettajille tarjoamia positiivisia. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Millä tavoin lastentarhanopettajien ammatillista identiteettiä rakennetaan pääkirjoituksissa? 2) Millä tavoin yhteiskunnallinen toimintaympäristö on vaikuttanut lastentarhanopettajien ammatillisen identiteetin muovautumiseen?</p> <p>Tämä tutkimus toteutettiin kriittistä diskurssianalyysia hyödyntäen. Aineistona käytettiin Hanna-lehden pääkirjoituksia vuosilta 1997–2007. Aineiston analyysimenetelmänä sovellettiin subjektipositioiden analysointia lingvistisin keinoin. Subjektipositiota tarkasteltiin suhteessa yhteiskunnalliseen toimintaympäristöön.</p> <p>Tulokset osoittivat Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtajan tarjonnan lastentarhanopettajille eheää ja kiinteää ammatillista identiteettiä, jonka ytimeksi muodostuivat seuraavat osat: akateeminen lastentarhanopettaja, varhaiskasvatuksen ja lapsuuden asiantuntija, yhteiskunnallinen vaikuttaja, palkkataistelija ja kasvatuksen ja opetuksen asiantuntija. Säröjä ammatilliseen identiteettiin oli tuonut erityisesti sosiaalihuollon hallinnon alle kuulumisen. Tulokset osoittavat, että opetusalan hallinnon ja lainsäädännön myötä varhaiskasvatuksen opettajat toimivat ammatillisen identiteettinsä näkökulmasta oikeassa viitekehäksessä.</p>			
Avainsanat - Nyckelord lastentarhanopettaja, varhaiskasvatuksen opettaja, ammatillinen identiteetti, ammatillinen toimijuus, kriittinen diskurssianalyysi, subjektipositio			
Keywords kindergarten teacher, early childhood teacher, professional identity, professional agency, critical discourse analysis, subject position			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Heidi Chydenius			
Työn nimi - Arbetets titel Lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen ammattijärjestölehden 1997–2007 pääkirjoitusten valossa			
Title The professional identity of a kindergarten teacher reviewed through union publication editorials 1997–2007			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Lasse Lipponen & Eeva-Leena Onnismaa		Aika - Datum - Month and year February 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 67 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Professional identity is a social construction, which is formed as individuals interpret themselves and their experiences in relation to the surrounding world. According to earlier studies, the professional identity of kindergarten teachers (early childhood education teachers) has been derogated by unclear job descriptions and the difficulty to analyse and articulate professional competence or the essence of one's professionalism.</p> <p>This thesis examines the background and history of the formation of kindergarten teachers' professional identity as reviewed through editorials of the Hanna magazine issues 1997–2007, published by The Kindergarten Teachers Union in Finland (LTOL). As a professional agent, the chair of the union has taken part in constructing and moulding the professional identity of kindergarten teachers in editorials, challenging or reinforcing the positions offered to kindergarten teachers by the social operational environment. Research questions are: 1) In what ways is the kindergarten teachers' professional identity constructed in the editorials? and 2) How has the social operational environment affected the formation of kindergarten teachers' professional identity?</p> <p>The method in this thesis was critical discourse analysis. Material consisted of editorials of the Hanna magazine from 1997 to 2007. The material was analysed through linguistic analysis of subject positions, which were examined in relation to the social operational environment.</p> <p>The analysis showed that the chair of The Kindergarten Teachers Union has promoted a uniform professional identity for kindergarten teachers, its core consisting of the following roles: academic kindergarten teacher, expert in childhood and early childhood education, social influencer, campaigner for better wages, and expert in education and teaching. Cracks in the professional identity were especially caused by the fact that kindergarten teachers were at the time administered under social welfare services. The results show that, from the point-of-view of their professional identity, a more appropriate professional framework is now being provided for kindergarten teachers by the education administration and legislation.</p>			
Avainsanat - Nyckelord lastentarhanopettaja, varhaiskasvatuksen opettaja, ammatillinen identiteetti, ammatillinen toimijuus, kriittinen diskurssianalyysi, subjektipositio			
Keywords kindergarten teacher, early childhood teacher, professional identity, professional agency, critical discourse analysis, subject position			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/ Helda / E-thesis (opinnäytteen) <i>ethesis.helsinki.fi</i>			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	AMMATILLINEN IDENTITEETTI JA AMMATILLINEN TOIMIJUUS .....	3
	2.1 Ammatillinen identiteetti .....	3
	2.2 Ammatillinen toimijuus .....	5
3	LASTENTARHANOPETTAJUUS SUOMALAISESSA YHTEISKUNNASSA	9
	3.1 Lastentarhatoiminnan ja lastentarhanopettajakoulutuksen käynnistäminen ja lastentarhojen toiminta 1888–1973.....	9
	3.2 Sosiaalihuollollinen päivähoitovaihe 1973–2012 .....	12
	3.3 Varhaiskasvatus osana koulutusjärjestelmää 2013– .....	16
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	19
	5.1 Tutkimusaineisto ja aineiston hankinta .....	19
	5.2 Analyysimenetelmä.....	21
6	TUTKIMUSTULOKSET .....	26
	6.1 Akateeminen lastentarhanopettaja .....	26
	6.2 Varhaiskasvatuksen ja lapsuuden asiantuntija .....	29
	6.3 Yhteiskunnallinen vaikuttaja .....	31
	6.4 Palkkataistelija .....	36
	6.5 Kasvatuksen ja opetuksen asiantuntija.....	43
7	TULOSTEN YHTEENVETOA JA TULKINTAA.....	47
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	54
9	POHDINTA.....	57
	LÄHTEET .....	63

# 1 Johdanto

Työssäni varhaiskasvatuksen opettajana olen törmännyt ammattikuntani ammatillisen identiteetin haurauteen ja rikkonaisuuteen. Ammatillisen identiteetin epäselvyyttä on mielestäni aiheuttanut muun muassa epäselvä työnjako päiväkodeissa ja tietynlainen ylistämällä alistaminen: työtä arvostetaan juhlapuheissa, mutta ei palkkauksessa. Myös se, että varhaiskasvatuksen opettajaksi on ennen vuoden 2018 lakiuudistusta voinut opettajakoulutuksen lisäksi hakeutua sosiaalialan amk-tutkinnon pohjalta, on tuottanut epäselvää ammatillista identiteettiä.

Varhaiskasvatuksen opettajat joutuvat kokemukseni mukaan puolustelemaan työtään ja sen merkitystä, kun kyse ei ole vain kurahousujen pukemisesta, riittävästä käsipareista ja lämpimästä sylistä. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat kuntatyönantajan alaisuudessa kuntatalouden ja valtiotalouden säästökohde. Yksityissektorilla taas henkilöstökuluissa säästäminen on lähes ainoa keino saada yritykselle voittoa päiväkodin pyörittämisestä. Työtä leimaa siis myös taistelu työoloista ja kohtuullisesta palkasta. Karila ja Kupila (2010) toteavat, että päiväkodissa työskentelyä leimaavat epäselvät tehtäväkuvat sekä vaikeus jäsentää ja sanoittaa ammatillista osaamista ja oman ammatillisuuden ydintä. He toteavat, että työhyvinvointi on uhattuna näiden seikkojen vuoksi (Karila & Kupila, 2010). Uskoisin, että epäselvät työnkuvat ja ammatillisen osaamisen ytimen puuttuminen ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen opettajien työviihtyvyyteen jopa siinä määrin, että varhaiskasvatuksen opettajista on tällä hetkellä huutava pula. Varhaiskasvatuksen opettajuutta ammattina ja varhaiskasvatuksen merkitystä ei mielestäni edelleenkään ymmärretä yhteiskunnassamme täysin tai ainakaan sitä ei huomioida riittävin resurssein ja arvosteta palkkauksellisesti.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, minkälaiset prosessit ovat varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen identiteetin taustalla ja miten yhteiskunnalliset päätökset ovat muovanneet historiassa varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista identiteettiä. Tutkielmassani perehdyn varhaiskasvatuksen opettajan eli lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumiseen ammattijärjestön lehden pääkirjoitusten valossa vuosina 1997-2007. Koska tutkimukseni käsittelee aikaa

ennen lakiuudistusta, käytän tutkielmassani ammattinimikettä lastentarhanopettaja. Aineistoni koostuu Lastentarhanopettajaliiton julkaiseman Hanna-lehden pääkirjoituksista, joiden kirjoittajana on toiminut etupäässä liiton puheenjohtaja. Tarkastelujakso sijoittuu ajankohtaan, joka enteilee suurta murrosta päivähoitossa ja varhaiskasvatuksessa. Päivähoito on ollut vuosikymmeniä sosiaalialan hallinnon alainen, mutta suunta on pian muuttumassa.

Aineistoa lähestyn ammatillisen identiteetin ja ammatillisen toimijuuden näkökulmasta. Pääkirjoitukset edustavat Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtajan ammatillista toimijuutta, jonka avulla hän on tietoisesti ja kenties välillä tiedostamattaan rakentaa ja muokkaa jäsenkunnan eli lastentarhanopettajien ammatillista identiteettiä. Analysoin aineistoa etsimällä ensin aineistosta lastentarhanopettajista käytettyjä nimikkeitä, kuvausta ja toimia, jotka rakentavat lastentarhanopettajien subjektipositiota eli sosiaalisia rooleja. Subjektipositiot tarjoavat lastentarhanopettajille erilaisia ammatillisen identiteetin osia. Näistä ammatillisen identiteetin osista rakennan lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin kokonaiskuvaa, jolloin tarkastelen ammatillisen identiteetin osia suhteessa päivähoiton ja varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön niin historiassa kuin tarkastelujakson aikana ja luon niiden pohjalta kokonaiskuvan lastentarhanopettajan ammatillisesta identiteetistä.

## 2 Ammatillinen identiteetti ja ammatillinen toimijuus

Tässä kappaleessa kuvaan ammatillisen identiteetin sekä ammatillisen toimijuuden käsitteitä. Ammatillinen identiteetti tulee tutkielmassani ymmärtää identiteettinä, jota puheenjohtaja jäsenilleen tarjoaa ja muokkaa pääkirjoituksissaan. Puheenjohtaja puolestaan toimii ammatillisena toimijana muokatessaan ja rakentaessaan lastentarhanopettajien ammatillista identiteettiä. Ammatillinen identiteetti ja ammatillinen toimijuus sitoutuvat vahvasti toisiinsa. Ammatillinen identiteetti vaikuttaa toimijuuteen ja ammatillinen toimijuus muokkaa identiteettiä.

### 2.1 Ammatillinen identiteetti

Työn ja ihmisen väliseen suhteeseen liittyvä käsitteistö ei ole Mahlakaarron (2010) mukaan vakiintunutta. Eteläpelto ja Vähäsantanen (Eteläpelto, 2010; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010) käyttävät artikkeleissaan käsitteitä ammatillinen identiteetti ja ammatti-identiteetti rinnakkaisina, mutta Stenström (1993) erottaa ammatillisen identiteetin ja ammatti-identiteetin käsitteet toisistaan ja näkee ammatillisen identiteetin näistä laajempänä käsitteenä (Stenström, 1993). Käytän tutkielmassani käsitettä ammatillinen identiteetti kuvaamaan laajasti lastentarhanopettajan työhön liittyvää identiteettiä.

Ammatillinen identiteetti tulisi nähdä ihmisen laajemman persoonallisen identiteetin osana. Ammatillinen identiteetti on sidoksissa niin identiteetin sosiaaliseen kuin persoonalliseen puoleen (Eteläpelto ym., 2010). Ammatillinen identiteetti vastaa kysymykseen ”Kuka minä olen tällä hetkellä?” ja ”Keneksi haluan tulla?” (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Lasky (2005) toteaa, että ammatillinen identiteetti on tapa määritellä itsensä itselleen ja muille. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010) jatkavat, että ammatillinen identiteetti on elämänsä historiaan perustuva käsitys itsestään ammatillisena toimijana eli millaiseksi ihminen kokee itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän haluaa tulla työssään ja ammatissaan. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat työtä koskevat arvot, eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset (Eteläpelto ja Vähäsantanen, 2010; Vähäsantanen, 2010).

Meadin identiteettiteorian mukaan identiteettiä pidetään sosiaalisena konstruktiona (Eteläpelto ym., 2010). Opettajan ammatillinen identiteetti on rikas ja kompleksinen kokonaisuus, joka muodostuu monimuotoisten kontekstuaalisten ja yksilöllisten tekijöiden ja tarpeiden pohjalta (Sachs, 2001). Identiteetin rakentuu ja muovautuu jatkuvasti yksilön tulkitessa itseään ja kokemuksiaan suhteessa ympäristöön. Ammatillisen identiteetin muovautuminen voidaan nähdä elämänmittaisena oppimisprosessina (Beijaard ym., 2004). Opettajan identiteetin lähtökohdiana on koulutusohjelma, jossa kehittyy tietoisuus identiteetin kehittämisen tarpeesta ja identiteettiin liittyvästä jatkuvasta muutoksesta (Beauchampa & Thomas, 2009). Koulutusjärjestelmä vaikuttaa historiallisen identiteetin muovautumiseen siinä, miten se tunnistaa ja vastaa käytännön vaatimukseen (Edwards, 2015). Työelämässä yksilö muokkaa käsitystä itsestään ammattinsa edustajana pohtien, mikä minulle on tärkeää, mihin kuulun ja mihin sitoudun, kun toimin ammatissani (Eteläpelto ja Vähäsantanen, 2010; Vähäsantanen, 2010). Eri toimijat, kuten ammattijärjestö, yhteiskunnalliset rakenteet ja toiset opettajat, tarjoavat erilaisia identiteettejä opettajille (Sachs, 2001). Kupila (2007) kuvaa, että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saatu kiinnostus, palaute, tuki ja kannustus auttavat identiteetin syventymisessä.

Ammatillinen identiteetti koostuu identiteetin osista (engl. subidentity), jotka liittyvät opettajuuden erilaisiin konteksteihin ja ihmissuhteisiin (Beijaard ym., 2004). Identiteetin osat eivät yleensä ole ristiriidassa keskenään, vaikka osa niistä on merkityksellisempiä kuin toiset (Beijaard ym., 2004). Kupila (2007) löysi tutkimuksessaan lastentarhanopettajaopiskelijoiden asiantuntijan identiteettiä neljä erilaista identiteettityyppiä, joita erotti hieman erilaiset merkitysperspektiivit eli asiantuntijuutta määrittävät tekijät. Lisäksi identiteettityypit eivät olleet tiukkarajaisia, vaan sekoittuivat toisiinsa. Lastentarhanopettajien ammatilliset identiteetit eroavat tämän tutkimuksen valossa toisistaan painottaen hieman erilaisia tekijöitä. Tutkimus osoitti, että identiteetti rakentuu sekä yksilöllisesti että sosiaalisesti.

Karila ja Kupila (2010) jakavat ammatillista identiteettiä muokkaavat tekijät kahteen ryhmään: subjektiivisiin tekijöihin sekä kontekstuaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin. Näiden kahden ryhmän välillä käydään jatkuvaa neuvottelua muokatessa ammatillista identiteettiä. Päiväkodissa kontekstuaalisia ja kulttuurisia tekijöitä



ovat päiväkotit instituutiona, ammattiryhmät ja sukupolvet. Tutkielmassani keskityn tarkastelemaan ammatillisen identiteetin muovautumista erityisesti kontekstuaalisten tekijöiden ja tarkemmin sanottuna varhaiskasvatuksen ja päivähoidon yhteiskunnallisen toimintaympäristön näkökulmasta.

## 2.2 Ammatillinen toimijuus

Ammatillinen toimijuus näyttäytyy ammatillisten yksilöiden tai yhteisöjen käyttämänä vaikutusvaltana, valintojen tekemisenä ja asennoitumisena tavoilla, jotka vaikuttavat heidän työhönsä, ammatillisiin identiteetteihinsä, työympäristöönsä ja ammatilliseen kehittymiseensä (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013; Hökkä, Vähäsantanen & Mahlakaarto, 2017). Lähestyn tutkielmassani ammatillista toimijuutta subjektilähtöisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jolloin subjektilähtöisyys merkitsee sitä, että työntekijän käyttömahdollisuuksina ja henkilökohtaisina voimavaroina ammatillisessa toimijuudessa toimivat hänen yksilölliset kokemuksensa, tietämyksensä ja kompetenssinsa. Ammatillista toimijuutta harjoitetaan aina tietyssä tarkoituksessa ja tietyssä historiallisesti muovautuneissa sosiokulttuurisissa ja materiaalisissa olosuhteissa, jolloin nämä olosuhteet ovat sekä toiminnan rajoite että voimavara. (Eteläpelto ym., 2013).

Toimijuus on Beijaardin ja kumppaneiden (2004) mukaan tärkeä opettajan ammatillisen identiteetin piirre. Identiteetti muovautuu jatkuvasti toimijoiden, toimintamahdollisuuksien, toiminnan vaikutusten ja toiminnasta saadun palautteen välisessä suhteessa (Edwards, 2015). Ammatillinen toimijuus on voimakkaasti sidoksissa yksilön ammatilliseen identiteettiin (Eteläpelto ym., 2013; Hökkä ym., 2017). Kuten totesin aiemmin, Kupila tuli tutkimuksessaan siihen loppupäätelmään, että lastentarhanopettajien ammatilliset identiteetit rakentuivat hieman erilaisten tekijöiden varaan. Lastentarhanopettajan ammatillinen identiteetti on jokaisella yksilöllisesti muovautunut ja painottunut. Näin ollen jokaisen lastentarhanopettajan ammatillinen toimijuus näyttäytyy erilaisena riippuen ammatillisesta identiteetistä.

Vähäsantanen, Paloniemi, Hökkä ja Eteläpelto (2017) kuvaavat, että ammatillinen toimijuus on sitoutunut ammatilliseen identiteettiin ainakin kolmella tavalla.

Ammatillisen identiteetin uudelleen neuvottelu edellyttää toimijuutta, jota kutsutaan identiteettitoimijuudeksi. Toimijuuden pohjimmainen ajatus on Banduran (2001) mukaan yksilön tarkoituksellinen aie saada omalla toiminnallaan asioita tapahtumaan (Bandura, 2001). Toimijuuden tarkoituksellinen ja päämäärätietoinen luonne voidaan kohdistaa pyrkimykseen tulla opettajaksi, jolloin toimijuus tukee opettajan ammatillisen identiteetin kehittymistä. Tätä toimijuuden muotoa kutsutaan identiteettitoimijuudeksi (Ruoholahti-Lyhty & Moate, 2016).

Identiteettitoimijuudella on välittävä rooli ympäristön vaikutteiden ja ammatillisen identiteetin välillä. Tapahtuma, uusi tieto, teoria tai suhde voi haastaa opettajan nykyisen käsityksen itsestään ammatillisena toimijana, jolloin hän voi joutua punnitsemaan uudelleen ammatillista identiteettiään uuden kokemuksen valossa tai puolustaa alkuperäistä ajatustaan itsestään vaikutetta vastaan. Näitä päätöksiä opettajat joutuvat tekemään jatkuvasti. (Ruohotie-Lyhty, 2018). Rakentaessaan ja muovatessaan ammatillista identiteettiään opettajat törmäävät omien odotustensa, uskomustensa ja vaatimustensa lisäksi uusiin ulkopuolelta tuleviin odotuksiin, uskomuksiin ja vaatimuksiin. Identiteetin kehittäminen voidaan siksi nähdä erittäin sosiaalisena ja kontekstiin sidottuna prosessina, jota ei voi ymmärtää ottamatta huomioon identiteetin kehittämisen kontekstia ja kyseisen yksilön roolia tässä ympäristössä (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016). Laskyn (2005) mukaan opettajien ammatillista toimijuutta muokkaavat erityisesti varhaiset vaikutteet identiteettiin ja uudistukset toimintaympäristössä. Toimintaympäristön uudistuksilla on kuitenkin vähemmän vaikutusta opettajiin, jotka ovat varmempia tai varmoja itsestään opettajina.

Toiseksi ammatillinen identiteetti vaikuttaa siihen, minkälaista toimijuutta työntekijä harjoittaa (Vähäsantanen ym., 2017). Ammatillinen toimijuus nähdään opettajan mahdollisuutena vaikuttaa omaan työhönsä. Se sisältää neuvottelun työn sisällöistä ja työoloista sekä tavoista tehdä työtä. (Vähäsantanen, 2015) Opettajien kohdalla toimijuus näyttäytyy pyrkimyksinä muokata ammatillisia toimintoja ja toimia uusilla ja luovilla tavoilla. Toimijuus voi sisältää vastustusta vallitsevia normeja ja säädöksiä kohtaan, jos ne eivät ole yhdenmukaisia opettajan ammatillisten sitoumusten kanssa. Vastustaminen tulisikin nähdä toimijuuden tärkeänä

muotona (Hökkä ym., 2017). Kupila (2007) mukaan laaja-alaisen toimijan identiteetin omaavat lastentarhanopettajat, joilla on vahva yhteiskunnallinen merkitysperspektiivi, pyrkivät ymmärtämään ja hahmottamaan varhaiskasvatusta laajasti ja kokonaisvaltaisesti kontekstiin yhdistettynä. Laaja-alaiset toimijat haluavat vaikuttaa yhteiskunnassa lapsen ja perheen puolesta.

Kupila (2007) toteaa, että ammatillisen identiteetin merkitysperspektiivin laajeneminen yhteiskunnalliseen suuntaan edellyttää sosiokulttuurisen tiedon lisääntymistä. Sosiokulttuurinen tieto pitää sisällään käsityksen varhaiskasvatuksen asiantuntijan roolista ja kasvatuksen ja opetuksen kontekstista, yhteiskunnan ulottuvuuksista, arvoista ja muutoksesta. Lisäksi sosiokulttuurinen tieto sisältää toimintaympäristöön vaikuttavan tiedon, joka syntyy lapsuuden, lasten ja varhaiskasvatuksen puolesta tehdystä yhteiskunnallisesta toiminnasta. Sosiokulttuurisen tiedon lisääntyessä lastentarhanopettajat määrittävät varhaiskasvatustyötä laajemman yhteiskunnallisen tason kautta ja tarkastelevat varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta suhteessa yhteiskunnalliseen ympäristöön, sen rakenteisiin ja työelämän muutoksiin. Toimintaympäristön käsite laajentuu sosiokulttuurisen tiedon avulla koskemaan myös yhteiskunnallisia tekijöitä. Ymmärrys yhteiskunnallisesta toimintaympäristöstä lisää halua vaikuttaa toimintaympäristöön ja auttaa hahmottamaan oman toiminnan ja asiantuntijuuden merkitystä varhaiskasvatuksessa.

Viimeisenä ammatillisen toimijuuden ja identiteetin suhde ilmenee siinä, miten työntekijän kokemat työhön liittyvät vaikutusmahdollisuudet, jotka ovat toimijuuden keskeinen komponentti, heijastuvat työntekijöiden ammatillisiin kehittämisiin intresseihin sekä käsitykseensä itsestään ammattilaisena. Opettajien vaikutusmahdollisuuksien määrä vaikuttaa heidän toimijuutensa määrään ja näin toimijuus kytkeytyy läheisesti sekä viralliseen että epäviralliseen valtaan. Johtamiskulttuurin aiheuttamat suppeat vaikutusmahdollisuudet voivat tukahduttaa osavien ja korkean työmoraalin omaavien ammattilaisten ja asiantuntijoiden toimijuuden. Parhaimmillaan vaikutusmahdollisuuksia tuottava johtamiskulttuuri voi edistää työntekijöiden ammatillista toimijuutta ja myötävaikuttaa työntekijöiden toimintaedellytysten vahvistumiseen. (Vähäsantanen ym., 2017).

Käsitän ammatillisen identiteetin tutkielmassani kuvastamaan laajasti lastentarhanopettajan suhdetta työhönsä ja käsitystä itsestään ammattinsa edustajana. Lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen alkaa koulutuksessa ja muovautuu edelleen työelämässä ja päivähoidon yhteiskunnallisessa kontekstissa. Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja toimii tutkielmassani ammatillisena toimijana ja erityisesti identiteettitoimijana. Puheenjohtajan ammatillinen identiteetti on ammatillisen toimijuuden voimavara ja se heijastuu näin hänen ammatilliseen toimijuuteensa. Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja rakentaa ja muokkaa omasta asemastaan käsin lastentarhanopettajien ammatillista identiteettiä vastustaen ja vahvistaen yhteiskunnallisen toimintaympäristön tarjoamia positioita ja identiteettejä.

### **3 Lastentarhanopettajuus suomalaisessa yhteiskunnassa**

Konteksti nähdään merkityksellisenä ammatillisen identiteetin muovautumisen ja ammatillisen toimijuuden näkökulmasta. Lastentarhanopettajaliiton jäsenten eli lastentarhanopettajien kontekstina toimii ensi sijassa julkinen varhaiskasvatuspalvelu, joka on valtion, kuntien ja kaupunkien raamittamaa ja säätelemää. Tämän vuoksi on tärkeä ymmärtää varhaiskasvatuksen ja päivähoiton toimintaympäristön rakentumista pidemmällä aikajänteellä. Seuraavaksi kuvaan varhaiskasvatuksen ja päivähoiton toimintaympäristöä ja sen rakennetta sekä lastentarhanopettajuuden, lastentarhanopettajakoulutuksen ja lastentarhanopettajien identiteetin muovautumista historian saatossa.

#### **3.1 Lastentarhatoiminnan ja lastentarhanopettajakoulutuksen käynnistäminen ja lastentarhojen toiminta 1888–1973**

Lastentarhatoiminta perustui ensimmäiset vuosikymmenet sosiaalipedagogisille periaatteille. Ensimmäisen kansanlastentarhan Helsinkiin vuonna 1888 perusti Hanna Rothman (1856–1920). Hän oli omaksunut sosiaalipedagogisen kasvatustähtämyksen opiskellessaan lastentarhanopettajaksi Saksassa Henriette Schrader-Breymanin johtamassa Pestalozzi-Fröbel-Hausessa. Rothman halusi kehittää lastentarhatoimintaa siten, että kaikki vähäosaiset lapset pääsisivät osallistumaan korkeatasoiseen kasvatukseen ja opetukseen (Lujala, 2007). Lastentarhatoiminnan laajentuessa Rothman pyysi työtoverikseen Elisabeth Alanderin (1859–1940), jonka kanssa he yhdessä käynnistivät ensimmäisen lastentarhan kasvattajatarkurssin vuonna 1892 (Meretniemi, 2015). Rothmanin ja Alanderin lastentarha ja lastentarhanopettajien koulutus siirtyivät uusiin tiloihin vuonna 1908 (Lujala, 2007). Muuton yhteydessä kasvattajatarkurssi sai nimekseen Ebeneserkodin kasvattajatarseminaari, myöhemmin Ebeneser-seminaari (Hänninen & Valli, 1986).

Suomalaisessa yhteiskunnassa 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä vallitsi koti-ideologia ja hyvän äitiyden ja kodin eetos. ”Hyvä koti” nähtiin lastentar-

hojen esikuvana. Lastentarhanopettajat käyttivät lastentarhatyön alkuaikoina puheissaan käsitettä ”henkinen äitiys” kuvaamaan sekä työtään että luonnettaan. Kasvattajatarkursseista valmistuneet opettajat perustivat lastentarhoja laajalti Suomen kaupunkeihin ja tehdaspaikkakunnille. Lastentarhat olivat useimmiten yksityisten yhdistysten tukemia (Meretniemi, 2015).

Alkuvuosina Helsinkiin perustetut lastentarhat saivat anoa rahoitukseen tukea Anniskeluyhtiöiden voittovaroista. Vuonna 1913 Helsinki otti 14 yksityisen lastentarhan ylläpitokustannukset kaupungin vakinaiseen talousarvioon. Tästä käynnistyi hitaasti edennyt julkisen varhaiskasvatuksen syntyminen. Vuonna 1913 otettiin käyttöön valtionapu lastentarhoille, jolloin pieni määräraha osoitettiin kunnan valvonnan alla oleville yksityisille ja kunnan omille lastentarhoille. Valtionapua saivat lastentarhat, joiden lastentarhan toimintaohjelma oli kouluylivhallinnon vahvistama, opettajat olivat suorittaneet kaksivuotisen opettajakurssin ja lastentarha alistui kouluylivhallituksen tarkastukseen (Hänninen & Valli, 1986).

Lastentarhanopettajien palkkauksessa oli huomattavia paikkakuntaakohtaisia eroja ja vain muutamien palkka oli samalla tasolla alakansakoulunopettajien palkan kanssa. Lastentarhanopettajien sosiaaliset edut olivat järjestämättä. Lastentarhanopettajan työn vastuullisuutta ei ymmärretty tai arvostettu, vaan työ leimattiin leikiksi ja siten siihen ei tarvittu laajoja opintoja. Opettajien rinnalla työskenteli ”apulaistyttöjä”, jotka olivat useimmiten nuoria, juuri kansakoulunpäättäneitä tyttöjä. (Hänninen & Valli, 1986). Lastentarhanopettajat perustivat edunvalvontaa tehostamaan ja ammattikuntaa vahvistamaan vuonna 1919 Suomen lastentarhanopettajayhdistyksen. Yhdistyksen jäseniksi sai liittyä kasvattajatarseminaarin suorittaneet lastentarhanopettajat. Vuonna 1948 yhdistys päätettiin muuttaa alueellisista yhdistyksistä rakentuvaksi liitoksi. Liitto sai nimekseen Suomen Lastentarhanopettajaliitto ry. Liiton toiminta perustui yhdistykseltä peritylle aatepohjalle. Lastentarhanopettajaliiton tavoitteina oli kehittää lastentarhatoimintaa, vahvistaa lastentarhanopettajien ammattitaitoa ja yhteishenkeä sekä edistää lastentarhanopettajien edunvalvontaa (Åsvik, 1999).

Lastentarhat kuuluivat vuoden 1918 asetuksen mukaan kouluhallituksen perusopetuksen kansanopetusosaston alaisuuteen (Hänninen & Valli, 1986). Kouluhallituksesta lastentarhatoiminta siirrettiin ilman periaatteellista keskustelua vuonna 1924 Sosiaaliministeriön alaisuuteen. Lastentarhojen hallinnollinen sijoittuminen herätti siirron jälkeen keskustelua lehdistössä, sillä lastentarha nähtiin kodin esikuvan mukaan toimivana laitoksena, joka toteutti suunnitelmallista kasvatusohjelmaa ja valmisti lasta kouluopetukseen. Lastentarhojen tehtävä tai luonne haluttiin säilyttää tällaisena jatkossakin hallinnonalasta huolimatta (Meretniemi, 2015). Siirto kuitenkin katkaisi kouluhallituksen käynnistämisen hallinnollisen yhteistyön eri opettajaryhmien välillä ja johti uuteen tilanteeseen lastentarhatyön vasta alkaneen valtakunnallisen kehittämistyön osalta. Vuonna 1927 hyväksyttiin lastentarhoja koskeva valtionapulaki, joka määritteli lastentarhojen toimintaa. Sosiaalihallinnon alaisuudessa ja valtionapulain ohjaamana lastentarhojen pedagoginen toiminta sai osakseen vähän huomiota. Vahvana elänyt pienten lasten opetus näyttäytyi lastentarhatoiminnassa lähinnä lastentarhanopettajakoulutuksessa hankittuna pedagogisena osaamisena ja kasvatuspäämäärien korostamisena (Lujala, 2007).

Toisen maailmansodan aikana lastentarhanopettajista syntyi vajaus ja sodan päätyttyä lastentarhanopettajien kouluttamiselle tuli suuri tarve. Ebeneserin tilat eivät antaneet myöten koulutusmäärien lisäämiselle, jonka vuoksi Ebeneser aloitti lastentarhanopettajakoulutuksen Jyväskylässä vuonna 1947. Samoihin aikoihin valtiota vaadittiin ottamaan tehtäväkseen lastentarhanopettajien kouluttaminen, mutta koska näin ei tapahtunut eräät kaupungit, järjestöt ja yksityiset henkilöt aktivoituivat perustamaan uusia seminaareja. 1950-luvulla seminaarit aloitettiin Tampereella ja Pietarsaaressa. Oulu sai oman seminaarin 1960-luvun lopulla. Lastentarhaseminaarit toimivat yksityisinä vuoteen 1977 saakka (Hänninen & Valli, 1986).

Lastentarhanopettajaseminaarien toimintalinja oli samansuuntainen, vaikka ne toimivat toisistaan riippumattomina. Kaikissa lastentarhanopettajan pätevyyden sai kaksivuotisen koulutuksen perusteella. Seminaarien opetusohjelmissa oli jonkin verran eroja, mutta keskeisiä aineita olivat lapsi- ja kehityspsykologia, kasvatustiede, lastentarhaoppi ja käytännön metodiikka. Opintoihin on sisällytetty lasten

havainnointitehtäviä, kirjareferaatteja ajankohtaisista psykologisista teoksista sekä esitelmiä ja tutkielmia. Taito- ja taideaineet ovat olleet opinnoissa tärkeässä roolissa. 1970-luvun alusta alkaen opiskelijat suorittivat kasvatustieteen approbaturarvosanan, psykologian ja sosiaalipolitiikan peruskurssit ja erityispedagogiikan peruskurssin yliopistojen vaatimusten mukaisesti (Hänninen & Valli, 1986).

### **3.2 Sosiaalihuollollinen päivähoitovaihe 1973–2012**

Laki lasten päivähoitolaista annettiin tammikuussa 1973. Laki ei antanut varsinaisia tavoitteita toiminnalle, vaan tarkoituksena oli lähinnä järjestää hoitoa lapsille, jotka sitä tarvitsevat. Etusijalla olivat lapset, jotka tarvitsivat päivähoitoa sosiaalisista ja kasvatuksellisista syistä. Päivähoito määriteltiin laissa lasten hoidoksi, joka tapahtuu päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai perhepäiväkodissa. Lisäksi päivähoitolaissa käsiteltiin laissa lasten leikin- ja toiminnan ohjaus ja valvonta tarkoitukseen varatussa paikassa, kuten leikkipuisto (PhL 36/1973). Päivähoito näyttöä vanhemmille työvoimapolitiittisessa mielessä tarjottuna palveluna, jonka perimmäinen tarkoitus oli huolehtia lapsista vanhempien työskennellessä tai opiskellessa. Vasta vuonna 1983 päivähoitolaikiin lisättiin päivähoiton tavoitteet, joiden mukaan päivähoiton ensisijainen tehtävä on tukea koteja lasten kasvatuksessa. (PhL 304/1983, 2 a §).

Lasten päivähoitoa määrittävän asetuksen mukaan lastentarhanopettajan tehtäviin vaadittiin lastentarhaopettajan tai sosiaalikasvattajan koulutus (A 239/1973). Asetus vei lastentarhanopettajien monopoliaseman ja heikensi lastentarhanopettajien asemaa päivähoiton kentällä. Ennen päivähoitolaikiä lastentarhanopettajien, sosiaalikasvattajien ja lastenhoitajien koulutusstatus oli selkeä ja korkea. Päivähoitolaikin jälkeen ammattilaisten asema muuttui ristiriitaiseksi ja ne joutuivat koulutusalojen ja palvelusektorien ristivetoon. Päivähoidossa tarpeellinen osaaminen painottui lain jälkeen hoitoon ja kasvatukseen. Tähän lastentarhanopettajat eivät sitoutuneet. Toisaalta muutkaan ammattiryhmät eivät sitoutuneet päivähoiton perustehtävään, vaan kiinnittyivät kukin omiin traditioihinsa. Päivähoito sijoittui selvästi sosiaalihuollon hallinnon alle ja koska siteet opetustoimeen olivat



heikot, kehittyi päiväkotitoiminta täysin irrallaan peruskoulusta. Lastentarhanopettajien koulutus muovautui päivähoidollisessa kontekstissa ja ammattiryhmä jäi opettajuuden ulkopuolelle. Lastentarhanopettajat jäivät opettajuuden ulkopuolelle myös edunvalvonnallisesti menettäessään pitkän kesäloman ja lyhyen työpäivän (Kinos, 1997).

Päivähoitolaki vauhditti entisestään hoito- ja kasvatushenkilöstön tarvetta. Pienten lasten hoidosta ja kasvatuksesta alkoi yhä selkeämmin tulla palkkatyötä ja alan koulutus laajeni voimakkaasti. 1970-luvun alkupuolella lastentarhanopettajaksi pystyi valmistumaan lastentarhanopettajaseminaarien lisäksi korkeakoulujen Uudenmuotoisen lastentarhanopettajakoulutusten eli ULO-koulutusten kautta, lastenhoitajien yksivuotisena pikakoulutuksena ja yksivuotisena korkeakoulututkintoon pohjautuvana työllisyyskoulutuksena. Koulutuskenttä oli muuttunut sirpaleiseksi (Kinos, 1997). Lastentarhanopettajakoulutus valtiollistettiin vuonna 1977 ja siinä yhteydessä seminaarit muuttuivat lastentarhanopettajaopistoiksi. Koulutus pidennettiin kolmevuotiseksi vuonna 1984 (Hänninen & Valli, 1986).

Varhaiskasvatus-käsitteenä syntyi 1970-luvulla, mutta vakiinnutti paikkansa käsitteenä vasta 2000-luvulla (Onnismaa, 2010). Ojala määritteli vuonna 1985 varhaiskasvatuksen seuraavasti: ”varhaiskasvatus on kodin, päivähoidon ja esikoulun elämänpiiriin sijoittuva vuorovaikutustapahtuma, joka on tavoitteellista pyrkien 0–6-vuotiaiden lasten kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen” ja ”hoidon, kasvatuksen ja opetuksen katsotaan kietoutuvan varhaiskasvatuksessa yhdeksi toiminnalliseksi kokonaisuudeksi” (1985, 14 & 17). Varhaiskasvatus on näin ollen päivähoidon kontekstissa vuorovaikutustapahtuma, jonka tavoitteena on kehittää lasten kokonaispersoonallisuutta.

1980-luvulla osassa päiväkotien ammattiryhmistä vahvistui näkemys, että päivähoidon toteutumisen kannalta on välttämätöntä, että hoito- ja kasvatustyöt jaetaan tasapuolisesti ”kaikki tekevät kaikkea” -periaatteen mukaisesti (Kinos, 1997). Tämä johti kuitenkin ammattiryhmien välisiin kiistoihin ja jopa pedagogisen asiantuntijuuden katoamiseen. Työnkuvat, työhön liittyvät vastuut ja velvoitteet

hämärtyivät ja työtehtävät määräytyivät työvuoron perusteella, eikä koulutuksessa hankittuun asiantuntijuuteen pohjautuen. Työnkuvien epäselvyys teki vaikeaksi jäsentää ja sanoittaa omaa ammatillista osaamista ja ammatillisuuden ydintä (Karila, 2008; Karila & Kupila, 2010).

Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdot määrittelevää asetusta tarkennettiin vuonna 1987 siten, että lastentarhanopettajan toimeen vaadittiin lastentarhanopettajan tai sosiaalikasvattajan tutkinto (A 66/1987). Seuraavana vuonna lasten päivähoidosta annettua asetusta muutettiin siten, että päivähoitoryhmässä riitti, jos yhdellä on lastentarhanopettajan tai sosiaalikasvattajan tutkinto (A 486/1988). Asetus väljensi henkilöstömitoitusta, sillä aiemmin lastentarhanopettaja- tai sosiaalikasvattajakoulutuksen saaneita tuli olla ryhmässä kaksi. Asetus muutti lisäksi koulutusammattien välistä suhdetta ja pienensi lastentarhanopettajien osuutta päiväkodeissa (Kinos, 1997).

Lastentarhanopettajaliitosta tuli vuonna 1991 Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n valtakunnallinen piiri, jolloin liiton oman organisaation yläpuolelle tulivat OAJ:n valmistelevat ja päättävät elimet. Lastentarhanopettajaliitto ja OAJ laativat yhteistyösopimuksen, jonka mukaan OAJ:n vastuulle siirtyivät Lastentarhanopettajaliiton palkkoliittinen ja koulutuspoliittinen edunvalvonta sekä kansainvälinen toiminta (Åsvik, 1999). Lastentarhanopettajaliiton liittymisen OAJ:töön katsottiin vahvistavan lastentarhanopettajien identiteettiä ja kuuluvuutta opettajuuteen (Kinos, 1997). Lastentarhanopettajaliiton ja OAJ:n välinen työnjakosopimus uusittiin vuonna 1994, jolloin OAJ:n vastuuksi sopimukseen kirjattiin Lastentarhanopettajaliiton kasvatus- ja koulutuspoliittinen edunvalvonta (Åsvik, 1999).

1990-luvulla Suomea piinanneen talouslaman aikaan kuntien säästötoimista seurasi työntekijöiden lomautuksia ja lomarahojen leikkauksia. Päivähoitopaikkojen tarve väheni työttömyyden myötä. Päiväkoteja suljettiin ja uusia ei rakennettu (Åsvik, 1999). Lasten päivähoidosta annettua asetusta muutettiin vuonna 1992 henkilöstön osalta siten, että ryhmän enimmäiskoosta siirryttiin lasten ja hoito- ja kasvatustehtävissä olevien osallistuvien henkilöiden määrittämiseen suhdeluvin. Samalla asetusta väljennettiin kelpoisuusehtojen osalta siten, että riitti, kun joka kolmannella hoito- ja kasvatusvastuullisesta henkilökunnasta oli "vähintään

opistoasteinen sosiaali- tai terveydenhuoltoalan taikka muun alan ammatillinen tutkinto” (A 806/1992, 6 §; A 804/1992, 4 §). Viimeinen “taikka muun alan ammatillinen tutkinto” -lausuma tarkoitti lastentarhanopettajille ja sosiaalikasvattajille monopoliaseman menettämistä. Tämä musersi lastentarhanopettajien statusta entisestään (Kinos, 1997).

Lastentarhanopettajien asema vahvistui kunnolla vasta akateemisen siteen vahvistuessa (Kinos, 1997). Yliopistoissa aloitettiin vuosina 1973–1975 väliaikainen lastentarhanopettajankoulutus, joka toimi alkusysäyksenä varhaiskasvatuksen akateemisen kentän muodostumiselle. Maisterikoulutus käynnistyi koulutuskokeiluna vuonna 1991, mutta vasta vuonna 1995 alkoi varsinaisesti varhaiskasvatuksen akateemisen kentän muotoutuminen, kun lastentarhanopettajakoulutus siirtyi yliopistossa annettavaksi kandidaatin tutkintoon johtavaksi koulutukseksi. Samaan aikaan alettiin perustaa varhaiskasvatuksen professorin virkoja (Husa & Kinos, 2001). Lastentarhanopettajat näkivät ammatillistumisen ja koulutuksen yliopistollistamisen ammattikunnan pelastajina. Ammatti kaipasi akateemista statusta (Kinos, 1997).

Subjektiviisen päivähoito-oikeuden myöntäminen kaikille alle kouluikäisille lapsille oli 1990-luvun tärkein tapahtuma päivähoitojärjestelmässä. Sen myötä katsottiin, että päivähoitojärjestelmä on valmis (Onnismaa, 2010). Subjektivinen päivähoito-oikeus myönnettiin ensin vuonna 1985 alle 3-vuotiaiden lasten vanhemmille ja vuonna 1996 oikeus laajeni koskemaan kaikkia alle kouluikäisten lasten vanhempia (PhL 28/1985, 11 a §; PhL 1129/1996, 11 a §). Laki oli säädetty vanhempien oikeudeksi, ei lapsen oikeudeksi, jolloin päivähoito näyttäytyi edelleen työvoimapoliittisena palveluna. Koulutuksellinen tasa-arvo ja lasten oikeudet kuitenkin vahvistuivat lain myötä.

Vuonna 1999 perusopetuslakiin kirjattiin, että lapsella on oikeus saada esiopetusta vuoden ajan ennen oppivelvollisuuden alkamista ja kunnilla on velvollisuus järjestää esiopetusta. Laki astui voimaan elokuussa 2000 (POL 1288/1999). Opetuksen tavoitteiksi määriteltiin oppilaiden kasvun tukemisen ja tietojen ja taitojen antamisen. Varhaiskasvatuksen osana toteutettavan esiopetuksen tavoitteeksi mainitaan erikseen lasten oppimisedellytyksien parantaminen (POL

21.8.1998/628). Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen seitsemännessä momentissa määritellään, että esiopetuksen on kelpoinen antamaan lastentarhanopettajan suorittanut tai kasvatustieteellisen kandidaatin tutkinnon suorittanut. Siirtymäajan jälkeen sosiaalikasvattajat ja ammatikorkeakoulusta sosionomit eivät saaneet kelpoisuutta esiopetuksen antamiseen (A 327/2000). Esiopetusta koskeva lainsäädäntö ja sitä täydentävä asetus korostivat opetuksellisen osaamisen merkitystä ja toivat siten lastentarhanopettajille vahvan aseman esiopetuksesta vastaavina opettajina. Kinoksen (1997) mukaan esiopetus vahvisti lastentarhanopettajien asemaa hetkellisesti, mutta perusopetus kiilasi pian esiopetuksen ohi.

### **3.3 Varhaiskasvatus osana koulutusjärjestelmää 2013–**

2010-luvulla varhaiskasvatuksessa alkoi suoranainen uudistusten myrsky. Vuonna 2013 päivähoidon yleinen suunnittelu, ohjaus ja valvonta siirrettiin opetus- ja kulttuuriministeriölle (PhL 909/2012). Hallinnonalan siirto aktivoitui myös kuntatasolla. Kuntaliiton vuonna 2016 teettämän varhaiskasvatuskyselyn mukaan yli 89% kunnista oli sijoittanut varhaiskasvatuksen opetustoimen hallinnon alle (Lahtinen & Selkee, 2016).

Päivähoitolain nimi muutettiin vuonna 2015 varhaiskasvatuslaiksi. Varhaiskasvatus määriteltiin ensimmäistä kertaa lain tasolla ja varhaiskasvatus -käsite korvasi päivähoidon käsitteen. Laki määrittelee varhaiskasvatuksen seuraavasti: “Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (PhL 580/2015). Syyskuussa 2018 astui voimaan uusi varhaiskasvatuslaki, joka korvasi vuodesta 1973 voimassa olleen lain lopullisesti (Vkl 540/2018).

Varhaiskasvatuslaki muutti lastentarhanopettaja -ammattinimikkeen varhaiskasvatuksen opettajaksi. Rinnalle tuli uusi varhaiskasvatuksen sosionomi -ammattinimike sosiaalialan koulutuksesta valmistuneille sosionomeille. Varhaiskasvatuk-

sen opettajan koulutus on siirtymäajan jälkeen kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Laki määrittelee opettajan työnkuvaa, sillä varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lain mukaan lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisesta. Laki määrittelee lisäksi, että henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus ja vähintään puolella näistä varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus (Vkl 540/2018). Varhaiskasvatuksen opettajien osuus henkilökunnasta kohoaa lain myötä merkittävästi.

Tutkielmassani lastentarhanopettajien ammatillisen identiteetin rakentumista ja muovautumista raamittaa päivähoiton yhteiskunnallinen toimintaympäristö. Päivähoidon kehittyminen lastentarhatyöstä edelleen kohti varhaiskasvatusta on tapahtunut yhteiskunnallisen päätöksenteon ja siinä käytetyn käsitteistön ohjaamana. Yhteiskunnalliset tapahtumat historiassa ja tarkastelujakson aikana ovat vaikuttaneet Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtajan ammatilliseen toimijuuteen ja siten siihen kuvaan, jota hän pääkirjoituksissa rakentaa lastentarhanopettajien ammatillisesta identiteetistä.

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia, minkälaista ammatillista identiteettiä Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja rakentaa lastentarhanopettajille Hanna-lehden pääkirjoitusten valossa vuosina 1997–2007.

1. Millä tavoin lastentarhanopettajien ammatillista identiteettiä rakennetaan pääkirjoituksissa?
2. Millä tavoin yhteiskunnallinen toimintaympäristö on vaikuttanut lastentarhanopettajien ammatillisen identiteetin muovautumiseen?

## 5 Tutkimuksen toteutus

Burr (2015) kuvaa sosiaalisen todellisuutemme rakentuvan sosiaalisen konstruktionismien mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja erityisesti kielellisessä vuorovaikutuksessa. Bergerin ja Luckmannin (1994) näkemyksen mukaan ihmiset yhdessä tuottavat inhimillisen maailman ja yhteiskunta on ihmisen toiminnan tuotos. Analyysissani käytän kriittistä diskurssianalyysia, joka pohjautuu Foucaultin ajatuksille ja jonka parissa erityisesti Fairclough on jatkanut (Benwell & Stokoe, 2006).

### 5.1 Tutkimusaineisto ja aineiston hankinta

Aineistoni on Lastentarhanopettajaliiton julkaiseman Hanna-lehden pääkirjoitukset vuosilta 1997–2007. Hanna-lehti ilmestyi tuolloin 10–22 kertaa vuodessa. Vuosina 1997–2007 pääkirjoitusten kirjoittajana toimi pääasiallisesti Lastentarhanopettajaliiton pitkäaikainen puheenjohtaja Soile Oleander. Vuoden 1998 ensimmäisen numeron kirjoittivat puheenjohtaja ja varapuheenjohtaja Eija Malinen yhdessä ja numeroissa 2–10 kirjoittajana oli varapuheenjohtaja puheenjohtajan ollessa äitiyslomalla. Soile Oleanderin puheenjohtajakaudella pääkirjoitukset olivat laajuudeltaan ja anniltaan aiempaa monipuolisempia ja aiheeni kannalta antoisampia. Valokuvasin aineiston Kansalliskirjastossa. Kirjaston kokoelmista puuttui yksi lehti, numero 9 vuodelta 2007. Litteroin aineiston tekstinkäsittelyohjelmalla analysointia helpottaakseni. Aineistoa tuli lopulta 172 sivua fontilla Times New Roman kirjaisinkoossa 12 ja rivivälillä 1. Aineiston koko oli varsin suuri ja sen käsittely osoittautui jossain määrin haastavaksi. Pohdin aineiston rajaamista työskentelyni aikana, mutta rajaamiselle ei löytynyt selkeitä kriteereitä ja koin kokonaisuuden kärsivän rajauksesta.

Hanna-lehteä alettiin julkaista vuonna 1991 liiton lehtiudistuksen yhteydessä. Hanna-lehti ilmestyi aluksi joka toinen viikko. Lehti oli nopea painaa, koska se oli tabloid-muotoinen ja tehtiin tietokoneella painovalmiiksi liiton toimistossa. Lastentarhanopettajaliitto julkaisi myös toista lehteä nimeltään Lastentarha. Sen julkaisu alkoi jo vuonna 1937. Lehtiudistuksessa Lastentarha-lehti palautui selkeämmin ammattilehdeksi ja Hanna-lehteen keskitettiin kaikki järjestöllinen aineisto.

Hanna-lehden ilmestymistiheys harventui vuonna 1994, kun lehti alettiin postittaa OAJ:n julkaiseman Opettaja-lehden välissä. Tuolloin Hanna-lehti muokkautui selkeämmin jäsenlehdeksi (Åsvik, 1999). Hanna- ja Lastentarha-lehtiä pidettiin Lastentarhanopettajaliiton vuonna 1999 teettämässä jäsentutkimuksessa tärkeimpinä omaan edunvalvontaa ja ammatillista identiteettiä koskevinä tietolähteinä (Keckman-Koivuniemi, 1999).

Halusin aineistokseni aikalaiskirjoituksia lastentarhanopettajan ammatillisesta identiteetistä, kuvausta lastentarhanopettajan työstä ja työnkuvasta sekä kuvausta siitä, minkälaista on olla lastentarhanopettaja. Olin siis valinnut tutkimusaiheeni raamit jo ennen aineiston löytymistä. Vaihtoehtoisena aineistonkeruumenetelmänä pohdin lastentarhanopettajien omia aikalaiskirjoituksia. Tällaisia olisivat voineet olla esimerkiksi mielipidekirjoitukset sanomalehdistä tai muista julkaisuista. Selasin Helsingin sanomien ja Lastentarha-lehden arkistoja löytääkseni aineistoa, mutta sopivia kirjoituksia löytyi harmillisen vähän, ne olivat samojen henkilöiden kirjoittamia tai aiheiltaan suppeita. Pohdin hetken myös haastattelun mahdollisuutta. Kalela (2002) kuitenkin toteaa, että kerrottuna tapahtuma tarinoiduu ja tapahtuma saattaa muuttua stereotyyppiseksi (Kalela 2002, 125–126). Näen vaarana, että silloin lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin todelliset piirteet olisivat saattaneet kadota.

Hepburn ja Potter (2007) pitävät luonnollista aineistoa hyvänä, sillä luonnollinen aineisto ei ohjautu haastatteluasetelmaan haastattelijan ohjaamana tai muokkaa haastateltavan vastauksia sopivaan suuntaan. Luonnollisessa aineistossa aiheeseen pääsee suoraan käsiksi ilman aineiston keräämistä ja se selkeyttää päätelmien tekoa. Luonnollinen aineisto avaa ennakkokäsityksistä poikkeavia aiheita ja huolia ja on rikkaampi kuvaus ihmisistä. Toisaalta huomasin, että luonnollinen aineisto haastoi tutkijan. Työskentely aineiston parissa oli enemmänkin vuoropuhelua aineiston kanssa. Tutkijana koen, että minun oli osattava tarkastella aineistoa määrittelemästäni tutkimusaiheesta käsin ja löytää oikeat tutkimuskysymykset, joihin aineiston avulla voi löytää vastauksia.



## 5.2 Analyysimenetelmä

Tutkimusaiheeni on lastentarhanopettajan ammatillinen identiteetti Hanna-lehden pääkirjoitusten valossa ja yhteiskunnallisen toimintaympäristön vaikutukset ammatillisen identiteetin muovautumiseen. Tutkin ammatillista identiteettiä käyttämällä subjektipositiota työkalunani. Lähestyn aineistoani kriittisen diskurssianalyysin keinoin, jolloin makrokonteksti raamittaa subjektipositioiden tulkintaa (Törönen, 2010). Kriittisen diskurssianalyysin toteuttaminen edellyttää lingvististä analyysia ja lisäksi muun tutkimuskysymyksestä kumpuavan teorian tiedon hyödyntämistä (Wodak & Meyer, 2009). Tutkielmassani lingvistinen lähestymistapa painottuu analysoidessani aineistosta subjektipositiota ja subjektipositioiden tulkintaa lähestyn yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta.

Valittuani aineiston, joka tarjosi mielestäni parhaan ja autenttisimman kuvan lastentarhanopettajan ammatillisesta identiteetistä, ryhdyin ottamaan aineistoa haltuun. Aluksi litteroin tekstin yhtenäiseksi tekstimassaksi, jonka luin useampaan otteeseen. Lähestyin aineistoa sen jälkeen monellakin eri tavalla muun muassa tutkimalla erilaisia tekstissä esiintyviä toimijoita ja toimia. Laadin erilaisia käsitekarttoja aineiston sosiaalisista rakenteista. Tekstin monipuolisuus ja tietynlainen johdonmukaisuuden puute oli analyysin kannalta haastavaa. Pääkirjoitusten teksti oli ajoittain tajunnanvirran kaltaista. Lehti ilmestyi sen verran tiheästi, että pääkirjoituksia tuskin muotoiltiin kovin pitkään ja se oletukseni mukaan vaikutti tekstin laatuun. Alun aineiston haltuunoton vaiheet olivat itselleni tutkimuksen hahmottamisen näkökulmasta ehdottoman tärkeitä ja ne tarkensivat edelleen tutkimuksen tarkoitusta, tutkimuskysymyksiä, tutkimuksen teoriaa ja analyysimenetelmän valintaa.

Hanna-lehden pääkirjoitukset muodostivat laajan kuvauksen päivähoiton ja varhaiskasvatuksen kentästä vuosina 1997–2007. Lopulta hahmotin pääkirjoituksissa muutamia vahvasti esiin nousevia teemoja, jotka auttoivat aineiston analyysissa ja tulkintojen tekemisessä. Pääteemoiksi nousivat esiopetus, sopimuskierrokset, kuntien säästöt, päivähoiton hallinnon siirto ja järjestösuhde. Subjek-

tipositiot, jotka kuvaavat näkemykseni mukaan lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin osia, rakentuvat suurelta osin näiden teemojen sisällä. Muita aineistossa esiintyviä teemoja ovat muun muassa matkakertomukset, Lastentarhanopettajaliiton tapahtumat, erilaisten työryhmien toiminta ja varhaiskasvatusta koskevat tutkimukset ja raportit.

*Esiopetus* on ensimmäinen vahvasti aineistosta nouseva teema ja sen käsittely jatkuu esiopetusta koskevan lainsäädännön valmistumiseen saakka vuonna 2000, jonka jälkeen teema ilmenee vielä muutamaan otteeseen kuntien esiopetuksen järjestämisen osalta. *Sopimuskierrokset* eli virka- ja työehtosopimukseen liittyvät teemat, kuten palkkaukseen liittyvät aiheet, toistuvat säännöllisin väliajoin sopimuskierroksiin valmistauduttaessa, niiden aikana ja jälkipuintina. *Kuntien säästöt* ovat teema, jonka sisällä puheenjohtaja kirjoittaa muun muassa subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamispyrkimyksistä, päiväkotien ryhmäkokokysymyksistä ja henkilöstörakenteesta sekä henkilöstökulujen leikkaamisista. Kuntien säästöt -teema nousee pintaan läpi koko aineiston. *Päivähoidon hallinnon siirtoon* liittyvät kirjoitukset alkavat jo ennen esiopetusta koskevan lainsäädännön laatimista, mutta vahvistuvat, kun esiopetuksen yhteydessä kunnille annetaan mahdollisuus siirtää päivähoito hallinto opetustoimen alle. Hallinnonalaan liittyvät kirjoitukset jatkuvat tarkastelujakson loppuun saakka. Lastentarhanopettajaliiton ja OAJ:n välinen *järjestösuhte* nousee merkitseväksi teemaksi erityisesti vuonna 1998, jolloin järjestöllinen suhte oli varsin riitaisa, ja vuonna 2007, kun järjestöjen välinen rahaliikenne muuttui. Muutoksesta johtuen Lastentarhanopettajaliitto joutui järjestämään toimintojaan uudestaan ja tässä yhteydessä Hanna-lehden julkaiseminen lopetettiin.

Diskurssi on sosiaalisesti määrätietoisesti suunniteltua kielenkäyttöä (Fairclough, 2001). Kriittisen diskurssianalyysin mukaan kieli ei kuvaa todellisuutta neutraalisti ja objektiivisesti, vaan ideologisesti välittää, vaikuttaa ja jopa rakentaa kokemuskiamme, identiteettiämme ja tapaamme tarkastella maailmaa (Benwell ym., 2006). Lähestyin aineistoani sillä ajatuksella, että puheenjohtaja on halunnut teksteissään välittää haluamansa kuvan lastentarhanopettajuudesta ja vahvistaa näkemyksensä mukaista lastentarhanopettajan ammatillista identiteettiä. Gee (2010) kuvaakin, että kriittisen diskurssianalyysin tavoitteena ei ole vain kuvata

kielenkäyttöä, vaan käsitellä ja jopa puuttua sosiaalsiin ja poliittisiin aiheisiin, ongelmiin ja kiistoihin.

Puheenjohtaja on teksteissään luonut kuvaa lastentarhanopettajuudesta ja vahvistanut lastentarhanopettajien ammatillista identiteettiä ammatillisen toimijuuden kautta. Koska ammatillisen toimijan identiteetti kuvastuu toimijuudessa ja on ammatillisen toimijuuden väline ja voimavara, uskon puheenjohtajan odottaneen toisilta lastentarhanopettajilta samankaltaista identiteettiä kuin mitä hän itse edustaa. Tällöin aineistosta nouseva ammatillisen identiteetin kuvaus on, paitsi odotus toisten lastentarhanopettajien identiteetille, myös reflektio puheenjohtajan omasta identiteetistä. Lastentarhanopettajien ammatillinen identiteetti taas vaikuttaa heidän ammatilliseen toimijuuteensa ikään kuin kehäilmiönä.

### **Subjektipositiot kuvastavat ammatillisen identiteetin osia**

Gee (2000) kuvaa, että identiteetti ilmenee tavassa, jolla henkilö toimii ja on vuorovaikutuksessa annetussa ympäristössä. Esimerkiksi lastentarhanopettaja voidaan toimintansa ja vuorovaikutuksensa perusteella tunnistaa ja nimetä "tietynlaiseksi henkilöksi", kuten "akateemiseksi", "asiantuntijaksi" tai ammattinsa edustajaksi. Lähestyin ammatillisen identiteetin osia kuvaavia subjektipositioita löytääkseni aineistoani ensisijaisesti puheenjohtajan diskurssissa ilmaisemien lastentarhanopettajien toimien, kuvauksen ja käytettyjen nimikkeiden avulla. Käytin erilaisia lähestymistapoja subjektipositioihin, koska jokainen subjektipositio muodostui omanlaisista lingvistisistä piirteistä. Muodostuneita subjektipositioita peilasin yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja tarkastelin puheenjohtajan ammatillista toimijuutta yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Subjektipositiot eli sosiaaliset roolit rakentuvat diskurssissa toiminnan mahdollisuuksista ja rajoitteista (Fairclough, 2001). Diskurssi voi pitää sisällään erilaisia identiteettejä (Gee, 2010). Tutkielmassani näen subjektipositiot lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin osina, jotka rakentuvat ja muotoutuvat yhteiskunnan rakenteissa. Näistä erilaisista identiteetin osista muodostuu kokonaiskuva lastentarhanopettajan ammatillisesta identiteetistä. Fairclough'n (2001) mu-

kaan sosiaaliset rakenteet määrittävät sosiaalisia käytänteitä ja sosiaaliset rakenteet myös rakentuvat sosiaalisissa käytänteissä. Sosiaaliset rakenteet eivät siis vain määritä diskurssia, vaan ovat myös diskurssin tuote. Subjektipositiot rakentuvat tässä sosiaalisten rakenteiden ja sosiaalisen käytänteen ja diskurssin välisessä vuorovaikutuksessa (Fairclough, 2001).

Lastentarhanopettajien ammatillista identiteettiä kuvaavat subjektipositiot rakentuvat näkemykseni mukaan lastentarhanopettajille tarjottujen toimintamahdollisuuksien sisällä. Kriittisessä diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita diskurssin tuottamasta sosiaalisesta dominanssista: kuinka valtaa käytetään suhteessa toiseen ryhmään ja miten ryhmä diskursiivisesti vastustaa tuota vallankäyttöä (Wodak & Mayer, 2009). Fairclough (2001) kuvaa, että diskurssit ovat vallan väline ja myös vallan taisteluareena. Valtaa käytetään ja luodaan diskurssissa ja toisaalta valtaa on diskurssien takana. Kummassakin tapauksessa valta on saavutettu, omistettu ja menetetty sosiaalisissa kamppailuissa. Valtaa voidaan diskurssissa käyttää rajoitteiden kautta, jolloin rajoitteet koskevat sisältöä, suhteita ja subjekteja. Subjekteihin liittyvät rajoitteet rakentavat ja muokkaavat sosiaalisia identiteettejä (Fairclough, 2001).

Dijk (2001) määrittelee vallan kontrolliksi. Aineistossani valtaa on poliittisilla päättäjillä, jotka ohjaavat julkista päivähoitoa ja varhaiskasvatusta laein, asetuksin ja ohjaavin asiakirjoin sekä käyttävät valtaa työmarkkinapoliittisessa päätöksenteossa. Valtaa on myös kunnilla, jotka luovat julkiselle päivähoidolle ja varhaiskasvatukselle toimintapuitteet ja ovat lastentarhanopettajien työnantajia. Lastentarhanopettajaliiton kattojärjestöt AKAVA ja OAJ käyttävät valtaa suhteessa Lastentarhanopettajaliittoon määrittämällä omalta osaltaan järjestöllisiä suhteita ja edustaessaan Lastentarhanopettajaliiton jäseniä neuvottelupöydissä. Lastentarhanopettajien subjektipositiot antavat kuvan siitä, mikä jää lastentarhanopettajien toiminta-alueeksi ja minkälainen ammatillinen identiteetti lastentarhanopettajille tässä kentässä mahdollistuu.

Perehdyn tutkielmassani monipuolisesti vallitseviin yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja varhaiskasvatuksen kontekstiin ja ajankohtaisiin varhaiskasvatusta ja lastentarhanopettajia koskeviin tapahtumiin tavoittaakseni syvemmän ymmärryksen

analysoidessani subjektipositioita ja tehdessäni tuloksistani tulkintoja. Konteksti on kriittisessä diskurssianalyysissä ratkaiseva (Wodak & Meyer, 2009). Analyysia tehdessä on huomioitava diskurssia kehystävä tilanne, instituutio ja sosiaaliset rakenteet, jotka muokkaavat diskurssia ja joita diskurssi muokkaa. Jotta voidaan tavoittaa todellinen ymmärrys kielen tehtävistä tiedon rakentamisessa ja välittämisessä, sosiaalisten rakenteiden järjestämisessä tai vallan luomisessa, on kriittisen diskurssianalyysin parissa työskentelyn oltava monitieteellistä. Kriittinen diskurssianalyysi vaatii monipuolista asioihin perehtymistä myös historian näkökulmasta (Wodak, 2007).

Kriittistä diskurssianalyysia tehdään liikkuen jatkuvasti teorian ja empiirisen aineiston välillä (Wodak, 2007). Omaa työskentelyäni voisin kuvata kehkeytyväksi. Tarkastelemalla aineistoa päädyin erilaisten teorioiden ääreen ja nämä teoriat valaisivat jotain lastentarhanopettajien sosiaalisista rooleista ja ammatillisesta identiteetistä. Seuraavaksi saatoin perehtyä varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön tai sen historiaan ja se avasi jälleen uusia näkökulmia subjektipositioihin ja niiden tulkintaan.

## 6 Tutkimustulokset

Tarkastelen tässä kappaleessa lastentarhanopettajan subjektipositioita eli sosiaalisia rooleja, jotka muodostavat lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin osia. Subjektipositiot rakentuvat diskurssissa lingvistisesti nimikkeistä, kuvauksesta ja toimintaodotuksista. Diskurssista nousseet subjektipositiot tarjoavat lastentarhanopettajille identiteetin osia, joita ovat akateeminen lastentarhanopettaja, varhaiskasvatuksen ja lapsuuden asiantuntija, yhteiskunnallinen vaikuttaja, kasvatuksen ja opetuksen asiantuntija sekä palkkataistelija.

Aineistossa Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja asemoi itsensä pääasiassa Lastentarhanopettajaliiton edustajaksi ja lastentarhanopettajaksi. Lastentarhanopettajaksi positioitumisen merkinä hän käyttää useaan otteeseen ilmaisua “me lastentarhanopettajat”. Lisäksi hän asemoi itsensä Lastentarhanopettajaliittoon tai lastentarhanopettajiin käyttämällä verbeissä monikon ensimmäistä persoonamuotoa eli päätettä -me. Lisäksi puheenjohtaja avaa muutamain virkkein aineistossa omaa henkilökohtaista elämäänsä erityisesti äitipositioista. Nämä lausumat olen jättänyt aineistosta käyttämättä, sillä ne eivät ole tutkimusaiheeni kannalta merkityksellisiä.

### 6.1 Akateeminen lastentarhanopettaja

Ensimmäinen lastentarhanopettajan subjektipositiota kuvaava diskurssityyppi on aineistossani akateemisuuden diskurssi, joissa korostuu lastentarhanopettajien yliopistokoulutus ja varhaiskasvatuksen tutkimus. Puheenjohtaja tuntuu aineiston perusteella kannattavan akateemisen lastentarhanopettajuuden suuntaa, mikä ilmenee seuraavista katkelmista.

“Varhaiskasvatuksen alueella tapahtuneista merkittävistä muutoksista yksi tärkein on varhaiskasvatuksen koulutuksen siirtyminen yliopistoon ja vakinaistuminen akateemiseksi tutkimus- ja opetusalueeksi.” (Hanna 9/99)

“Hanna Rothmanin ja Elisabeth Alanderin 1. syyskuuta 1892 aloittamasta yksityisestä kasvattajatarseminaarista on monen vaiheen kautta päädytty toivottuun yliopistokoulutukseen.” (Hanna 9/01)

Lastentarhanopettajien koulutuksen puheenjohtaja näkee kuuluvan yliopistoon muun opettajakoulutuksen yhteyteen. Hänen mielestään on hyvä, että koulutus perustuu tieteelliseen varhaiskasvatuksen tutkimukseen.

“Alle kouluikäisten lasten opettajien koulutuksen tulee perustua tieteelliseen varhaiskasvatuksen tutkimukseen. Koulutuksen tulee tapahtua yliopistoissa, muun opettajakoulutuksen yhteydessä.

Näin voidaan turvata opetussuunnitelmallinen ja muu yhteistyö ja rakentaa kasvat- ja koulutusjärjestelmän kokonaisuutta.” (Hanna 9/99)

Puheenjohtaja ilmaisee tyytyväisyytensä, kun opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetussa hallituksen esityksessä esiopetusta antavien opettajien kelpoisuus edellyttää siirtymäajan jälkeen yliopistokoulutusta. Kelpoiseksi esiopetuksesta vastaamaan määritellään henkilö, jolla on luokanopettajan kelpoisuus tai joka on suorittanut lastentarhanopettajan tai varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinnon.

“Tämä esiopetuksesta vastaavien opettajien kelpoisuudesta tehty esitys on hyvä ja perusteltu; tulevaisuudessa opettajat tulevat vain yhtä väylää – yliopistosta.” (Hanna 10/99)

Puheenjohtaja haluaa vahvistaa akateemistumista kohottamalla koulutustasoa edelleen alemmasta korkeakoulututkinnosta ylempään korkeakoulututkintoon. Hän ei tunnu tyytyvän lastentarhanopettajien matalaan koulutustasoon.

“Karilankin mukaan mielenkiintoista on, että koulutuspoliittisessa päätöksenteossa lastentarhanopettajan asiantuntijuuden saavuttamiseen on ajateltu riittävän alemman korkeakoulututkinnon suorittaminen, kun taas esimerkiksi luokanopettajien asiantuntijuuden on katsottu vaativan ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamista.” (Hanna 11/97)

“Suomalainen lastentarhanopettajakoulutus siirtyi yli 100-vuotisen historiansa jälkeen yliopistojen kasvatustieteellisiin tiedekuntiin vuonna 1995. Matkamme kohti koulutustason kohottamista jatkuu yhä.” (Hanna 9/02)

## **Haasteena kaksi koulutuspolkua**

Akateemistumisen näkökulmasta muut opintopolut kuin yliopiston lastentarhanopettajakoulutus tuottavat ristiriidan akateemisuuden diskurssiin. Puheenjohtaja

ilmaisee esiopetuskelpoisuuksia kuvaillessaan, ettei pidä ammattikorkeakouluopintoja yhtä hyvin säädeltyinä ja ohjattuina kuin lastentarhanopettajan yliopistoopinnot ovat.

“Lastentarhanopettajien koulutuksesta on säädetty kasvatustieteellisen alan tutkimuksista ja opettajankoulutuksesta annetussa asetuksessa (576/96).

...

Ammattikorkeakouluopinnoilla ei ole samanlaista säädöspohjaa kuin yliopistoopinnoilla. Niillä ei myöskään ole valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita. Jokainen ammattikorkeakoulu määrittelee itse opetuksen tavoitteet ja sisällöt.” (Hanna 9/99)

Kaksi erilaista koulutuspolkua – akateeminen opettajakoulutus ja väljemmin säädelty sosiaalialan koulutus – tuottavat ristiriidan myös Lastentarhanopettajaliiton toiminnan näkökulmasta. Sosiaalikasvattajat ja sosionomit hyväksyttiin Lastentarhanopettajaliiton jäseniksi vuonna 2001, mutta päätös ei ollut liiton sisällä yksimielinen. Monen koulutuspolun kautta tulevien lastentarhanopettajien ammattijärjestönä toimiminen on tuottanut väistämättä haasteita. Pääkirjoituksissa lastentarhanopettajien yliopistokoulutus painuikin päätöksen jälkeen taka-alalle, vaikka tutkimustoiminta oli edelleen vahvasti esillä.

“Mitä sosiaalikasvattajien ja sosionomien jäsenyyteen tulee, liittomme valtuusto päätti kevätkokouksessaan 2001 laajentaa jäsenyyssuhteiden tulkintaa niin, että päivähoitoon tehtävissä työskentelevät, lastentarhanopettajan ja päiväkodin johtajan tehtäviin kelpoiset sosiaalikasvattajat ja amk-sosionomit voivat liittyä lto-yhdistysten ja sitä kautta LTOL:n jäseniksi. Tämän päätöksen tekeminen ei ollut helppo eikä jäseneksi ottaminen ole ollut helppoa kaikille yhdistyksille.” (Hanna 4/03)

### **Kehittyvä varhaiskasvatuksen tutkimus**

Lastentarhanopettajakoulutuksen siirtyminen yliopistoon lisäsi varhaiskasvatuksen tutkimustoimintaa. Puheenjohtajan mukaan tutkimusta tulee hyödyntää lastentarhanopettajien koulutuksessa, varhaiskasvatuksen käytännössä ja varhaiskasvatusta koskevassa päätöksenteossa. Puheenjohtaja viittaa itse pääkirjoituksissaan usein erilaisiin tutkimuksiin, joita hän käyttää argumentointinsa tukena.



“Lastentarhanopettajakoulutukset ovat olleet keskeisesti vaikuttamassa varhaiskasvatuksen tutkimustoiminnan lisääntymiseen yliopistoissa. Varhaiskasvatuksen tieteellisen tiedon lisääntyminen vaikuttaa sekä koulutuksen kehittämiseen että varhaiskasvatuksen käytäntöön.” (Hanna 9/99)

“Varhaiskasvatuksen tutkimuksen asemaa ja tutkimustiedon hyödyntämistä päivähoiton arjessa ja päätöksenteossa tulee lisätä.” (Hanna 4/97)

Puheenjohtaja toteaa tieteellistymisen lisäävän lastentarhanopettajan työn vaatavuutta. Tutkimus tuottaa jatkuvasti lisää tietoa varhaiskasvatuksesta. Ammattitaidon kehittäminen tieteellisen tiedon avulla lisää puheenjohtajan mukaan varhaiskasvatustyön vaatavuutta. Tulkitsen aineistosta, että puheenjohtaja odottaa lastentarhanopettajien olevan aktiivisia uuden oppijoita ja kiinnostuneita perehtymään varhaiskasvatuksen tutkimustietoon. Tämän lisäksi uusi tieto tulisi omaksumaa ja sitä tulisi soveltaa käytännön varhaiskasvatustyössä.

“Ja vielä lastentarhanopettajien työn vaatavuutta lisää varhaiskasvatuksen tieteellistymisen. Varhaiskasvatusta koskevan tutkimustoiminnan lisääntyminen tuo kaiken aikaa tieteellistä tietoa varhaisten vuosien merkityksestä, lapsen kasvusta, kehityksestä, oppimisesta, perheistä ja yhteiskunnasta. Tämän alati lisääntyvän tiedon haltuunotto, oman ammattitaidon kehittäminen niin, että se näkyy laatuun lapsen elämässä, lisää varhaiskasvatustyön vaatavuutta.” (Hanna 9/02)

## 6.2 Varhaiskasvatuksen ja lapsuuden asiantuntija

Asiantuntijuusdiskurssi on pääkirjoituksissa vahvasti läsnä, jolloin lastentarhanopettajaa kuvataan sanalla “asiantuntija”. Lastentarhanopettajan asiantuntijuus kohdistuu diskurssissa varhaiskasvatukseen ja lapsuuteen.

“Lastentarhanopettajien ammatillinen asiantuntijuus on kehittynyt koko ammatin olemassaolon ajan. Varhaiskasvatustyön kivijalka on aina ollut ja on: lapsen paras ja millaiset ratkaisut palvelevat parhaiten lapsen kasvua ja kehitystä.

...

Lastentarhanopettajakoulutuksen saaneella henkilöstöllä on keskeinen vastuu yksikön toiminnan sisällön rakentamisesta yhdessä lasten ja heidän perheidensä kanssa. Tämän lisäksi lastentarhanopettajat toimivat yhä enemmän varhaiskasvatuksen asiantuntijoina ja vaikuttajina omissa kuntaorganisaatioissaan.” (Hanna 9/02)

“Lastentarhanopettajan suhde lapsiin on työn tärkein alue, onhan asiantuntijuumme peruskysymys se, mikä on lapselle paras ja millaiset ratkaisut palvelevat parhaiten lasten kasvua ja kehitystä. Lastentarhanopettaja on myös vanhempien

kasvatustyön tukija, työyhteisönsä pedagoginen asiantuntija ja varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen asiantuntija.” (Hanna 5/05)

Lastentarhanopettajan asiantuntijuusaluetta on aineiston perusteella lasten ikävuodet syntymästä kahdeksaan vuoteen. Puheenjohtajan mukaan kaikki alle kouluikäiset lapset iästään riippumatta tarvitsevat lastentarhanopettajan ammatillista asiantuntijuutta kasvunsa ja oppimisensa tueksi.

“Kansainvälisesti varhaiskasvatukseksi käsitellään lasten ikävuodet 0-8. Lastentarhanopettaja on vahva varhaiskasvatuksen asiantuntija. Lastentarhanopettajalla on vankka asiantuntemus lapsen kokonaisvaltaisesta oppimisesta.” (Hanna 3/98)

“Jokainen päiväkodissa oleva lapsi tarvitsee iästään riippumatta lastentarhanopettajan asiantuntijuutta kasvunsa ja oppimisensa tueksi.” (Hanna 9/01)

Puheenjohtaja toteaa lastentarhanopettajan asiantuntijuuden muodostuneen palkattoman kotityön perustalle. Aineiston perusteella "kaikkihan osaavat kasvattaa lapsia" haastaa asiantuntijuuden vahvistumisen ja työnkuvan selkeyden.

“Lastentarhanopettajan asiantuntijuus on muodostunut naisten palkattomana tekemän kotityön perustalle. Tämä historiallinen - kaikkihan lapsia osaavat kasvattaa - ajattelu vaikeuttaa asiantuntijuuden kehittymistä ja heijastuu myös päiväkotien työnjaon epäselvyyteen.” (Hanna 11/07)

### **Lastentarhanopettaja kaikkien varhaiskasvatusikäisten opettajana**

Aineistossa nousee esiin näkemys, jonka mukaan esiopetus nähdään kaikille alle kouluikäisille suunnattuna ja kirjoituksissa halutaan korostaa varhaiskasvatustaanollasta kahdeksaan -vuotiaiden oikeutena. Esiopetusta koskevan lain valmistelun aikaan osa lastentarhanopettajista nimittäin suuntautuu aineiston perusteella vain kuusivuotiaiden esiopetukseen ja tämä herättää pelon lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kapenemisesta.

“Vain kuusivuotiaiden mainitseminen esiopetuksen yhteydessä kaventaa käsitettä. Oppiminen alkaa syntymähetkellä ja jatkuu läpi elämän, esiopetus on kaikille alle kouluikäisille suunnattua, se on sinällään arvokasta toimintaa, ei vain koulun valmennuskurssi. Päivähoidon moninaisessa tehtäväkentässä esiopetus on osa, mutta merkittävä osa toimintaa.

Esiopetuksen säilyminen nollasta kahdeksaan vuotiaiden oikeutena vaatii varhaiskasvatuksen tiimityössä vahvan pedagogisen osaamisen. Lastentarhanopettajat ovat näiden ikäluokkien kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisia.

Yhden ikäluokan esiopetuksen sekä esi- ja alkuopetuksen kelpoisuuksien esillä oleminen on valitettavasti näyttäytynyt vaikuttavan lastentarhanopettajiin siten, että he ovat omatoimisesti kaventamassa omaa kelpoisuuttaan yhden ikäluokan esiopettajiksi ja lisäksi ovat halukkaita kouluttautumaan koulun puolelle. Yli sadan vuoden perinne on murtumassa.

Lastentarhanopettajat ovat kannatelleet esiopetusta kaikkien alle kouluikäisten oikeutena ilman lainsäädäntöä. Nyt ei ole aika tästä vahvuudesta luopua. Meille on kansainvälisestikin arvioiden kehittynyt korkeatasoinen päivähoiton malli. Laadukkaalla päivähoitolla on kauaskantoista merkitystä lapsen elämälle. Lastentarhanopettajilla on arvokas asema olla toteuttamassa ja pitämässä yllä tätä järjestelmää.” (Hanna 8/98)

Puheenjohtaja haluaa näkemykseni mukaan vahvistaa lastentarhanopettajien identiteettiä varhaislapsuuden asiantuntijoina ja sitouttaa heitä työskentelemään kaikkien alle kouluikäisten parissa. Lisäksi hän haluaa vahvistaa kuvaa lastentarhanopettajasta koko ikäluokan kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijana myös ulospäin.

“Jokainen lastentarhanopettaja vaikuttaa ammattikuvaan ja on erityisen tärkeää, ettei se kuva rajoitu ainoastaan 6-vuotiaiden esiopetuksen asiantuntijuuteen.” (Hanna 5/00)

“Suomen esiopetusuudistuksen valmistelun, päätöksenteon ja käynnistämisen yhteydessä olemme korostaneet varhaiskasvatusta kokonaisuutena, josta ei saa irrottaa yhtä ikäluokkaa erilliseksi esiopetussaarekkeeksi. Olemme korostaneet myös kasvatusjärjestelmän kunkin vaiheen erityispiirteiden säilyttämistä. Me lastentarhanopettajat olemme pienten lasten kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijoita. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ydinkysymys on lapsen paras ja se, millaiset ratkaisut palvelevat parhaiten lasten kasvua ja kehitystä.” (Hanna 10/00)

### 6.3 Yhteiskunnallinen vaikuttaja

Seuraava lastentarhanopettajan subjektipositio yhteiskunnallisena vaikuttajana rakentuu hieman monimutkaisemmin kietoutuen säästö- ja talousdiskurssiin sekä vaikuttamisen diskurssiin. Tässä diskurssissa valtio ja erityisesti kunnat tekevät varhaiskasvatuksen laatuun ja lastentarhanopettajien työoloihin vaikuttavia talous- ja säästöpäätöksiä. Näihin päätöksiin puheenjohtaja reagoi vastustaen ja käyttäen argumenttina lasten oikeuksia ja varhaiskasvatuksen laatua. Aineistossa subjektipositio näyttäytyy vaikuttamisdiskurssina, jossa puheenjohtaja kannustaa lastentarhanopettajia vaikuttamaan päättäjiin.

“Haluan kuitenkin korostaa jokaisen jäsenen aktiivisuuden merkitystä julkisen varhaiskasvatuksen asiantuntijana ja vaikuttajana. Työmme ei suuntaudu eikä rajoitu pelkästään päiväkotien sisäiseen toimintaan ja sen kehittämiseen.” (Hanna 2/03)

Puheenjohtaja näkee yhteiskunnallisen vaikuttamisen lasten oikeuksien ja varhaiskasvatuksen laadun puolesta lastentarhanopettajien vastuuksi. Puheenjohtaja toteaa, että lastentarhanopettajilla on vastuu vaikuttamisesta, koska he ymmärtävät lapsuutta ja lasten oikeuksia. Lastentarhanopettajilla on ammattieettinen vastuu puolustaa lasten oikeuksia.

“Meillä on erityinen vastuu lasten ja lapsiperheiden oikeuksien puolustajina.” (Hanna 10/97)

“Me lastentarhanopettajat tajuamme – meillä on vastuu.” (Hanna 4/01)

“Meillä lastentarhanopettajilla on ammattieettinen vastuu toimia kaikin keinoin lasten oikeuksien puolesta puhujina ja turvaajina.” (Hanna 6–7/07)

### **Vaikuttamisen keinot ja kohteet**

Yksi yhteiskunnallisen vaikuttamisen muoto on lapsuutta ja varhaiskasvatusta koskevan asiantuntijatiedon jakaminen niin valtiollisille kuin kunnallisille päättäjille. Lastentarhanopettajia kehoitetaan ottamaan yhteyttä valtion ja kunnan päättäjiin sekä kutsumaan heitä päiväkotiin tutustumaan. Tässä yhteydessä lastentarhanopettajia kannustetaan jakamaan asiantuntijatietoaan lapsuudesta ja varhaiskasvatuksesta.

“Te voitte antaa päätöksentekijöille tietoa esiopetuksesta ja erilaisten toteuttamisvaihtoehtojen vaikutuksista lasten ja perheiden saaman palvelun laatuun. Te tunnette lapsiperheiden arkipäivän ja 6-vuotiaiden lasten tarpeen turvalliseen eheään päivään. Tarjotkaa asiantuntemustanne päätöksentekijöiden käyttöön ja edellyttäkää YT-menettelyyn vedoten, että teitä myös kuunnellaan.” (Hanna 3/00)

“Esiopetuksen asiantuntijoina meidän tulee olla vaikuttamassa sekä valtakunnantason että kuntien esiopetusratkaisuihin. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen asiantuntijoina meidän tulee vaalia kuningasvuotta niin, että lapsen päivästä tulee mahdollisimman laadukas ja ehyt kokonaisuus, jossa ei ole sijaa liian koulumaisille työskentelytavoille.” (Hanna 5/01)

“Yksi selitys sille, että poliitikot eivät käytännön päätöksenteossaan anna lapsille ja lasten hyvinvointipalveluille riittävästi arvoa, lienee useiden poliittisten päättäjien ohut kosketuspinta julkisiin varhaiskasvatuspalveluihin. Kartuttaaksemme heidän tietoisuuttaan päiväkotine toiminnasta, olemme kannustaneet jäseniämme kutsumaan poliitikkoja päiväkotien kummeiksi ja näin tutustumaan siihen lisäarvoon, mitä päiväkodit kasvuympäristöinä lasten elämään tuovat.” (Hanna 2/04)

“Nyt on aika ottaa yhteyttä kansanedustajiin ja kertoa heille, minkälaista asiantuntemusta tänä päivänä pienten lasten vaativissa kasvatus- ja opetustehtävissä sekä muissa varhaiskasvatuspalveluihin liittyvissä asiantuntija-, johto- ja esimiestehtävissä tarvitaan.” (Hanna 2/05)

Lastentarhanopettajien tulee paitsi jakaa asiantuntijatietoa myös vaatia ja rohkeasti puolustaa lasten oikeuksien ja varhaiskasvatuksen laadun lisäksi omia työolojaan. Kunnan velvollisuutena on päivähoitolakia noudattaen järjestää päivähoitoa ja varhaiskasvatuksessa päiväkodeissaan. Toisinaan kuntatyönantaja pyrkii hiljentämään työntekijöitä säästötoimenpiteiden vaikutuksesta päiväkotien toimintaan. Puheenjohtaja pyrkii valamaan rohkeutta lastentarhanopettajiin, jotta he uskaltavat vaatia työnantajalta sekä laatua varhaiskasvatukseen että omiin työoloihinsa.

“Henkilökunnalla on, ei vain oikeus vaan velvollisuus kertoa, mitä tapahtuu päiväkotien arjessa, kun määrärahoista leikataan 14 prosenttia. Niillä, jotka tietävät, on ammattieettinen vastuu kertoa ja ottaa kantaa.” (Hanna 6/02)

“Kunnat järjestävät julkisia varhaiskasvatuspalveluja lapsille ja henkilöstöllä on ei ainoastaan oikeus vaan myös velvollisuus kertoa, mitä päiväkodeissa tapahtuu. Päivähoidon järjestämistä koskevat tiedot ovat julkisia.” (Hanna 3/04)

Varhaiskasvatuksen laatu ja lastentarhanopettajien työolot kietoutuvat yhteen, koska varhaiskasvatuksen puitetekijät ovat yhteydessä kumpaankin näkökulmaan. Varhaiskasvatuksen laatutekijät, joihin lastentarhanopettajien tulisi vaikuttaa, ovat aineiston perusteella riittävä henkilökunta, riittävä määrä lastentarhanopettajia, tila, välineet, lapsille sopivat ryhmät, hoitomuodot ja hoitoajat.

“Henkilöstö voi edellyttää, että päivähoidon ylläpitäjä takaa onnistuneelle varhaiskasvatukselle laadukkaat puitetekijät, riittävän henkilökunnan, tilat ja välineet sekä lapsille sopivat ryhmät, hoitomuodot ja -ajat.” (Hanna 2/98)

“Lastentarhanopettajien suhteellisen osuuden pieneneminen on vähentänyt pedagogista asiantuntemusta päiväkodeissa. Tämän ajan odotukset ja haasteet, toimintaympäristön muutokset ja uudenlaiset asiantuntijuuden vaatimukset edellyttävät korkeimmin koulutetun henkilöstön määrän lisäämistä päiväkodeissa. Nyt

on juuri oikea aika aloittaa keskustelut henkilöstörakenteesta oman kunnan poliittisten luottamushenkilöiden ja virkamiesten kanssa.” (Hanna 3/00)

“Lastentarhanopettajan vastuulla on omalta osaltaan kertoa, mikä on varhaisten vuosien merkitys ja mitä lapset tarvitsevat kasvaaksensa hyväksi ja onnellisiksi ihmisiksi. Lastentarhanopettajan vastuulla on niin ikään kertoa, miten asiat todellisuudessa ovat sekä hankalissakin tilanteissa puolustaa sitä, mikä on lapselle paras.

Lastentarhanopettajan ei tule epäillä omaa ammattitaitoansa, jos hänet yritetään asettaa mahdottomien tilanteiden ääreen. Ei sähkömieskään voi tehtävänsä riittävän hyvin hoitaa, jos hänet on varustettu puutteellisin välinein. Ennen työhön ryhtymistä hän vaatii kunnan tarvikkeet ja työkalut. Entä lastentarhanopettajat? Liian helposti me lastentarhanopettajat venymme ja vanumme ja ajattelemme, että joku muu puuttuu asioihin. Mutta ei ole ketään muuta, se joku olemme me jokainen itse.” (Hanna 5/05)

### **Subjektiiivinen päivähoito-oikeus lasten oikeutena**

Subjektiiivinen päivähoito-oikeus on tarkastelujaksoni näkökulmasta merkittävä yhteiskunnallinen päätös. Päivähoito-oikeus nousee pääkirjoituksissa esiin säännöllisin väliajoin ja useimmiten siitä näkökulmasta, että joku valtiollinen tai kunnallinen päättäjä haluaisi rajata päivähoito-oikeutta taloussyihin vedoten. Puheenjohtaja pitää subjektiiivisen päivähoito-oikeuden myöntämää lakia lapsiperheiden näkökulmasta parhaana tapahtumana koko vuosikymmenen aikana ja näkee päivähoidon jokaisen lapsen oikeutena.

“Päivähoitoalan ammattijärjestöjen yhteisessä tiedotteessa totesimme, että vuoden 1996 alusta voimaan tullut päivähoitolaki on parasta, mitä suomalaisille lapsiperheille on tapahtunut tällä vuosikymmenellä. Päivähoidon varhaiskasvatus on nyt jokaisen lapsen oikeus. Kansainvälisessä vertailussa Suomi onkin erottunut maana, jossa perusteet lasten osallistumiselle julkiseen varhaiskasvatukseen ovat poikkeuksellisen aikuiskeskeiset. Tärkein peruste on vanhempien vapautuminen ansiotyöhön.” (Hanna 4/97)

Puheenjohtaja toteaa, että Suomen valtion varhaiskasvatusta koskeva päätöksenteko vaikuttaa aikuiskeskeiseltä ja työvoimapolitiiselta. Näkökulma keskittyy vanhempiin ja työelämään. Kehutussa päivähoitolaissakin subjektiiivinen päivähoito-oikeus määritellään vanhempien oikeudeksi. Kun päivähoito-oikeutta halutaan erilaisten valtiollisten ja kunnallisten tahojen puolelta rajoittaa, tulee lastentarhanopettajien aineiston perusteella pyrkiä puolustamaan päivähoito-oikeuden säilymistä.

“Meillä varhaiskasvatuksen asiantuntijoilla tulisi olla vahvuutta seistä meidän maailman parhaan päivähoitolain takana.” (Hanna 2/98)

Lastentarhanopettajilla ei kuitenkaan vaikuta olevan yhteistä ymmärrystä subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta. Puheenjohtaja tuomitsee subjektiivista päivähoito-oikeutta kyseenalaistavien lastentarhanopettajien näkemykset varsin jyrkin sanakääntein, mikä korostaa hänen omaa vahvaa näkemystensä subjektiivisen päivähoito-oikeuden merkityksestä lasten oikeutena.

“Viimeistään nyt on jokaisen lastentarhanopettajan tarkasteltava omaa suhtautumistaan tähän maailman edistyneisimpään päivähoitolakiin. Jokaisesta lastentarhanopettajasta löytyköön vahvan varhaiskasvatuksen vaikuttajan järki ja tunteet!” (Hanna 9/97)

“Jonkun verran ovat omatkin jäsenemme olleet vaatimassa päivähoito-oikeuden rajaamista. Onneksi pieni joukko, mutta kasvatus- ja opetustehtävissä toimivien näkemykset saavat erityistä huomiota osakseen. Meillä on erityinen vastuu lasten ja lapsiperheiden oikeuksien puolustajina. Me olemme olleet aktiivisesti vaikuttamassa lasten päivähoitosta annetun lain syntyyn, puolustakaamme siis sen säilyttämistä nykymuodossaan. Vaikuttaminen perustui vankkaan pedagogiseen näkemykseen jokaisen lapsen oikeudesta osallistua julkiseen varhaiskasvatukseen ja julkisen varhaiskasvatuksen tehtävien näkeminen perinteisten työvoimaja sosiaalipoliittisten ulottuvuuksien lisäksi koulutus- ja perhepolitiikan näkökulmasta. En ole muuten tavannut yhtään opettajaa ehdottamassa antamiensa koulutuspalveluiden supistamista.” (Hanna 10/97)

Puheenjohtaja pyrkii vahvistamaan edelleen lastentarhanopettajien halua puolustaa subjektiivista päivähoito-oikeutta ja tekee sen painottamalla käsitystä lasten oikeudesta kasvatukseen, opetukseen ja varhaiskasvatukseen koulutuspoliittisesta näkökulmasta.

“Subjektiivinen oikeus päivähoitoon on iso askel sillä asennemuutoksen tiellä, jossa jokaisen lapsen oikeus julkiseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen on nähty arvokkaana asiana. Tällä tiellä peruste oikeudelle ei siis ole aikuislähtöinen, ensisijaisesti vanhempien vapauttaminen työhön tai opiskeluun. Julkisella varhaiskasvatuksella on merkittävää kosketuspintaa ympäröivään yhteiskuntaan ei vain työvoimapolitiittisesti ja sosiaalipoliittisesti vaan myös koulutuspolitiittisesti.” (Hanna 6/97)

“Subjektiivinen oikeus päivähoitoon on iso askel sillä asennemuutoksen tiellä, jolla jokaisen lapsen oikeus julkiseen esiopetukseen ja varhaiskasvatukseen on nähty arvokkaana asiana. Tällä tiellä oikeuden peruste ei siis ole aikuislähtöinen, ensisijaisesti vanhempien vapauttaminen työhön tai opiskeluun. Julkinen varhaiskasvatus ei ole kotikasvatusta korvaavaa, vaan se tarjoaa merkittäviä lapsen elämää rikastuttavia lisäarvoja.” (Hanna 9/97)

“Kaikkien lasten oikeus osallistua julkiseen varhaiskasvatukseen ja vanhempien asiantuntijuuden korostaminen perheen valintojen suhteen ovat ensiarvoisen tärkeitä periaatteita.” (Hanna 4/99)

Lasten oikeuksien puolustaminen ja koulutuksellinen tasa-arvo nousevatkin aineistossa keskeisiksi yhteiskunnallisen vaikuttamisen arvoiksi erityisesti subjektiivista päivähoito-oikeutta koskien.

“Nyt käynnissä oleva keskustelu on osoittanut, miten vahvasti käytetyt käsitteet suuntaavat keskustelua. Käsite “päivähoito” ohjaa ajattelua aikuisten ja työelämän tarpeisiin, “varhaiskasvatus” vie lasten luo. Vaikka päivähoidolla on useita tehtäviä, on lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen laadukkaan hoidon ja korkeatasoisen varhaispedagogiikan avulla päivähoidon ensisijainen tehtävä. Siitähän tässä keskustelussa suurelta osin on kyse: kenelle varhaiskasvatustalvet on tarkoitettu ja kuka päättää palveluiden käytöstä. Nyt olisi uudelle varhaiskasvatustalvet käyttöä!

...

Tämän keskustelun suuret arvot ovat lasten oikeudet, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Näitä arvoja ovat lastentarhanopettajat aina puolustaneet. Niin myös tänään ja tulevaisuudessa.” (Hanna 9/04)

## 6.4 Palkkataistelija

Aineistosta nousee selvästi esiin palkkataistelijan subjektipositio. Palkkataistelijadiskurssi pohjautuu siihen, että lastentarhanopettajan palkkauksellisen aseman todetaan olevan huono koulutukseen, työn vaativuuteen ja muiden ammattiryhmien palkkaan nähden. Lastentarhanopettajat eivät hyväksy matalaa palkkaa ja haluavat kohentaa palkkauksellista asemaansa. Palkkataistelijan positio rakentuu diskurssissa, jossa puheenjohtaja odottaa lastentarhanopettajien osallistuvan aktiivisesti sopimuskierröksen palkkaneuvotteluiden tukemiseen ja liiton organisoimisiin tapahtumiin.

“Palkkakuoppa on tuttu juttu – jäsenistöön palkkataso todettiin yksimielisesti aivan liian alhaiseksi koulutus, työn vaativuus ja muiden ammattiryhmien palkkaus huomioiden.” (Hanna 5/97)

“Peruspalkkatasollamme ei ole mitään yhteneväisyyttä koulutukseen, työn vaativuuteen tai vastuuseen. Ero päivähoidossa työskentelevien kouluasteen tutkinon suorittaneiden ja lastentarhanopettajien bruttokuukausi ansioiden välillä on enää 400 markkaa.” (Hanna 1/98)



Puheenjohtaja odotti tulkintani mukaan lastentarhanopettajien palkkauksellisen aseman parantuvan koulutuksen siirryttyä yliopistoon. Hän toteaa yli kymmenen vuotta siirron jälkeen surullisena, ettei koulutuksen siirtämisellä olekaan ollut vaikutusta palkkaukseen.

“Kun verrataan lastentarhanopettajien ansiotasoa muihin alemman korkeakoulututkinnon suorittaneisiin ryhmiin, palkkauksellinen jälkeenjääneisyys vain kasvaa. Surullista on, ettei koulutuksemme siirtyminen yliopistoihin näy millään tavalla palkkauksen paranemisena.” (Hanna 6-7/06)

Lastentarhanopettajien palkkauksellinen asema on ollut ammattiryhmää puhuttava seikka läpi historian, kuten Lastentarhanopettajaliiton historiikin nimi “Työ on ilomme palkka surumme” kertoo. Erilaisia edunvalvontaan liittyviä toimenpiteitä on toteutettu kuluneina vuosikymmeninä runsaasti.

“Varhaiskasvatuspäivänä julkaistaan myös liittomme 80-vuotisesta toiminnasta kertova historiikki - Työ on ilomme palkka surumme.” (Hanna 2/99)

“Kahdeksan vuosikymmenen aikana on lastentarhanopettajien edunvalvontasioissa keskusteltu ja kirjelmöity. On vedottu ja vaadittu. On toimittu yksin ja yhdessä. On marssittu kukkaroiden kanssa ja muuten vaan. On oltu päivän yllätyksessä ja ihan oikeassa lakossa. Mitähän kaikkea tulevaisuus tuokaan tullessaan?” (Hanna 2/99)

### **OAJ lastentarhanopettajien työmarkkinapoliittisena edunvalvojana**

Lastentarhanopettajien työmarkkinapoliittinen edunvalvonta siirtyi vuonna 1991 Opetusalan Ammattijärjestön eli OAJ:n hoidettavaksi. Lastentarhanopettajaliiton pyrkimyksenä on ollut tukea OAJ:ä neuvotteluissa ja sopimusten laatimisessa.

“Selkeästi määritellyn työnjaon mukaisesti on työmarkkinapoliittinen edunvalvontamme kuulunut Opetusalan Ammattijärjestölle liittymisestämme vuodesta 1991 lukien. Palkkaprojektimme avulla olemme tukeneet OAJ:ä tämän vaativan tehtävän hoitamisessa, tavoitteenamme on ollut meitä koskevan neuvottelu- ja sopimustoiminnan edesauttaminen.” (Hanna 1/98)

Lastentarhanopettajaliiton järjestöllinen suhde OAJ:töön ei ole täysin mutkaton. OAJ:n valtuusto hyväksyy vuosina 1995 ja 1997 Kunnallisen yleisen virka- ja työehtosopimuksen osalta neuvottelutuloksen, jota Lastentarhanopettajaliitto ei olisi halunnut hyväksyä.

“Mistä se kertoo, että vuonna 1995 OAJ:n valtuusto vastoin LTOL:n valtuustoryhmän yhtenäistä näkemystä, hyväksyi omalta osaltaan myös meidän aluetta koskevan neuvottelutuloksen. Sama toistui nyt, OAJ:n hallitus hyväksyi neuvottelutuloksen vastoin LTOL:n hallituksen päätöstä.” (Hanna 1/98)

Palkkaneuvotteluissa päädytään toistuvasti sopimukseen, johon lastentarhanopettajat eivät ole tyytyväisiä. Lastentarhanopettajien ammattikunta on järjestäytynyt ainakin kahteen eri ammattijärjestöön. Lastentarhanopettajaliiton voima heikkenee erityisesti, jos lastentarhanopettajina toimivien, etupäässä sosiaalialalta valmistuneiden, ammattijärjestö hyväksyy työmarkkinasopimuksen. Lakoon ei saada tarpeeksi voimaa, kun liian moni lastentarhanopettaja on töissä.

“Vaikka jokainen järjestö tekee itse järjestölliset päätöksensä, joutui valtuustomme ottamaan huomioon Sosiaalityöntekijäin Liiton 20.1. tekemän päätöksen hyväksyä sopimus omalta osaltaan. Järjestöllinen voimamme heikkeni tämän päätöksen myötä merkittävästi, koska heidän jäseniään toimi lakkopaikkakunnilla päiväkodeissa yli 600. Työnantajat olivat suunnitelleet vastastrategiansa paljolti sen varaan, että korkeimmin koulutettuja työntekijöitä kuitenkin on työssä lakon aikana.” (Hanna 2/01)

Vuosina 2000, 2002 ja 2007 neuvottelutulos hyväksyttiin liittojen yhteisellä päätöksellä, vaikka tulos ei tyydyttänyt heikon palkkakehityksen vuoksi kumpaakaan.

### **Järjestösuhteen haasteet nakertavat luottamusta edunvalvontaan**

Ristiriitoja järjestösuhteessa nousee esiin erityisesti vuosina 1998 ja 2000. Tuolloin OAJ tuntuu painostavan Lastentarhanopettajaliittoa varsin järein ottein tahoonsa muun muassa purkamalla sopimuksia tai tekemällä Lastentarhanopettajaliittoa koskevia päätöksiä ilman yhteistä sopimusta. Järjestösuhteen sopiminen on aineiston perusteella jatkuva prosessi, jossa Lastentarhanopettajaliitto tuntuu olevan altavastaajana suuressa organisaatiossa.

“Lastentarhanopettajilla on jäsenmäärämme mukaiset 21 paikkaa OAJ:n 150-paikkaisesta valtuustosta.” (Hanna 4/02)

Lopulta vuonna 2006 OAJ päättää pienentää merkittävästi Lastentarhanopettajaliiton saamaa jäsenmaksupalautetta, joka muuttaa Lastentarhanopettajaliiton toimintaa merkittäväällä tavalla vuoden 2008 alusta ja tässä yhteydessä myös

Hanna-lehden julkaiseminen lopetetaan. Järjestösuhteen haasteet tuntuvat narkertavan luottamusta siihen, että OAJ ajaisi riittävän suurella voimalla lastentarhanopettajien edunvalvonnallisia tavoitteita.

### **Lastentarhanopettajat työmarkkinaneuvotteluiden tukijoina**

Lastentarhanopettajaliiton jäsenten tehtäväksi jää pääkirjoitusten perusteella OAJ:n tukeminen työmarkkinaneuvotteluissa. Puheenjohtaja korostaa teksteissään yhteisen vahvan rintaman merkitystä palkkataistelussa. Hänen mielestään vain järjestöllinen voima pystyy antamaan tarvittavan tuen palkkaneuvotteluihin.

“Työtä meillä siis riittää, jotta saamme rakennettua rahtusen paremman maailman. “Jatkakaamme täysin voimin yhdessä eteenpäin, meissä on voimaa!” totesi eräs palkkakyselyyn vastaajista. Juuri niin ja vain niin!” (Hanna 8/97)

“Yksikään jäsen ei voi tuudittautua sellaiseen lapsenuskoon, että vain onnistuneen neuvottelutoiminnan avulla asiat etenevät meidän kannaltamme toivottavaan suuntaan. Ilman järjestövoimaa, painostusvoimaa, tulemme pysymään palkkakuopassamme. Järjestövoimaa on monenlaista, mutta niiden asioiden puolesta, jotka ovat tärkeitä ja arvokkaita täytyy toimia myös itse. Äärimmäisin järjestövoiman osoitus on työtaistelu, johon kaikilla ammattijärjestöillä ja niiden jäsenillä tulee olla valmius. Ne liittomme jäsenet, jotka päättivät erota liitosta työmarkkinatilanteen kiristyessä, saavat nyt hoitaa palkkaprojektinsa ihan itse.” (Hanna 2/01)

“Työmarkkinapeli on kovaa peliä, jossa järkiperusteluilla ja oikeutetuilla vaatimuksilla ei ole sijaa. Työnantaja ostaa työvoimamme niin halvalla kuin sen suostumme myymään. Järjestön voima ja vahvuus on sen jäsenissä. Toivon, että seuraatte aktiivisesti neuvottelujen etenemistä ja osallistutte aktiivisesti yhdistysten toimintaan. Tässä pelissä tarvitaan meitä kaikkia!” (Hanna 10/04)

Lastentarhanopettajaliiton voima ja vaikuttavuus rakentuu puheenjohtajan mukaan jäsenmäärästä, järjestöllisestä yhtenäisyydestä ja yhteenkuuluvuudesta, vahvasta taloudellisesta perustasta, aktiivisesta toiminnasta kaikilla tasoilla, yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta ja työtaisteluvalmiudesta. Näitä tekijöitä vahvistamalla Lastentarhanopettajaliitto pystyisi kasvattamaan järjestöllistä voimaansa.

“Valtuustomme käsittelee laajaa asiakokonaisuutta, joka liittyy LTOL:n järjestölliseen vahvuuteen. Ammattijärjestön voima ja vaikuttavuus rakentuu monista tekijöistä, joista keskeisiä ovat jäsenmäärä, järjestöllinen yhtenäisyys ja yhteenkuuluvuus, vahva taloudellinen perusta, aktiivinen toiminta kaikilla tasoilla, yhteiskun-

nallinen vaikuttavuus ja työtaisteluvalmius. Turvataksemme asemamme varhaiskasvatuksen asiantuntijaorganisaationa ja saadaksemme vahvuutta ammatilliseen ja työmarkkinaedunvalvontaan, tulee meidän vahvistaa niitä perustuksia, joiden varaan menestyksellinen toiminta voi rakentua.” (Hanna 4/03)

## **Palkkaprojekti**

Lastentarhanopettajaliitto käynnistää vuonna 1997 palkkoprojektin, jonka tavoitteena on aktivoida liiton jäsenistöä, sitouttaa ja tukea työmarkkinaneuvottelijoita hoitamaan Lastentarhanopettajaliiton jäsenistön edunvalvontaa ja vaikuttaa yhteiskuntaan.

“Palkkoprojektissamme on kysymys pitkäkestoisesta vaikuttamisesta ympäröivän yhteiskunnan ja päättäjien suuntaan. Vaikka käytännön neuvottelutoiminta hoidetaan neuvottelijoiden toimesta, on muu vaikuttaminen erittäin tärkeää. Neuvottelijat tarvitsevat neuvotteluvoimaa ja tukea tehtävässään. Me lastentarhanopettajat olemme saaneet palkkoprojektillämme valtavasti tukea kaikkialta. Jo tässä vaiheessa voi sanoa, että kaikki projektin tiimoilta tehty työ on arvokasta. On taas nostettu lastentarhanopettajat maailmankartalle. Jatkamme matkaamme tärkeinä pitämiämme tavoitteiden eteenpäin viemiseksi!” (Hanna 13/97)

“Palkkoprojektimme avulla olemme tukeneet OAJ:ä tämän vaativan tehtävän hoitamisessa, tavoitteenamme on ollut meitä koskevan neuvottelu- ja sopimustoiminnan edesauttaminen.” (Hanna 1/98)

“Projektin tavoitteena on aktivoida omaa jäsenistöä, sitouttaa työmarkkinatoimijat todella hoitamaan edunvalvontaa ja vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan.” (Hanna 12/00)

Palkkoprojektin tiimoilta liitto ja liiton paikalliset yhdistyksen järjestävät erilaisia palkkaneuvotteluja tukevia tapahtumia erityisesti työmarkkinaneuvotteluiden aikaan, joiden pyrkimyksenä näen lastentarhanopettajien aktivoimisen. Puheenjohtaja kiittää lastentarhanopettajia, jotka osallistuvat näihin tapahtumiin tai järjestävät omia paikallisia tapahtumia. Tulkintani mukaan hän näin kertoo arvostavansa erityisesti aktiivisesti palkkoprojektin eteen työskenteleviä lastentarhanopettajia.

“Sydämelliset kiitokset kaikille palkkapaitapäivään osallistuneille. Paitapäivä oli kuitenkin vain yksi niistä toimista, joita tarvitaan palkkaneuvottelujen tukemiseksi. Päivä osoitti selvästi sen tosiasian, että meitä kaikkia tarvitaan taistelussa paremman palkkauksen puolesta.” (Hanna 12/00)

“Nyt suurkiitos kaikille työnseisaukseen osallistuneille jäsenillemme! Erityiskiitos kaikille teille aktiivijäsenille, jotka vastasitte päivän käytännön järjestelyistä.” (Hanna 13/00)

“Jäsenistömme järjestämät paikalliset ja alueelliset palkkoprojektitempaukset ovat osaltaan vahvistaneet maaperää näiden neuvottelujen onnistumiselle. Kiitos teille niistä lukuisista hienoista tilaisuuksista, jotka tekivät kansalaisille tutuksi lastentarhanopettajan työtä ja toimeentuloa!” (Hanna 11/02)

Lastentarhanopettajien tuki on puheenjohtajan mukaan palkkakehityksen parantamisen edellytys. Lastentarhanopettajien ei pidä odottaa, että joku toinen ratkaisee tai hoitaa palkkakysymyksen, vaan jokaisen on oltava vaikuttamassa.

“Palkkakuopasta ei kiivetä odottamalla, että joku joskus jossain tekisi jotain. Meidän tehtävämme on omalta osaltamme tehdä kaikkemme ja vähän enemmän, jotta maailma liikahtaisi suuntaan, jota pidämme hyvänä.” (Hanna 5/97)

“Muutoksia ei synny itsestään. Muutoksia ei synny yksinomaan neuvottelijoiden työn tuloksena. Muutokseen tarvitaan meitä kaikkia. Mitä enemmän asioistamme tiedetään, mitä enemmän paineita niiden korjaamiseen syntyy, sitä todennäköisemmin muutos on mahdollinen. Muutos on mahdollinen.” (Hanna 12/97)

“Meillä tulee olla valmius kaikin käytettävissä olevin keinoin tukea tätä edunvalvontatyötä. Yhteisenä tavoitteenamme on tulevaisuus, jossa sekä työ että palkka on ilomme.” (Hanna 6/99)

### **Palkkauksellinen asema uhkaa varhaiskasvatuksen laatua**

Puheenjohtaja näkee heikon palkkauksellisen aseman uhkaavan julkisen varhaiskasvatuksen laatua. Hän ei usko lastentarhanopettajien suostuvan tulevaisuudessa työskentelemään liian pienellä palkalla ja uskoo pulan lastentarhanopettajista pahenevan. Palkkataistelu on näin myös vaikuttamista varhaiskasvatuksen laatuun.

“Lastentarhanopettajien heikko palkkauksellinen asema ei ole vain jäsenistön toimeentulo-ongelma vaan myös julkisen varhaiskasvatuksen tulevaisuuteen vaikuttava asia. Mistä saadaan tulevaisuudessa päiväkoteihin ne korkeasti koulutetut asiantuntijat, joiden koko koulutus tähtää pienten lasten kasvattamiseen ja opettamiseen? Jo nyt paikoitellen pula lastentarhanopettajista ja luokanopettajakoulutus vetää suurella imulla meitä varhaiskasvatuksen asiantuntijoita.” (Hanna 8/01)

“Jäsenistömme heikko palkkauksellinen asema ei ole vain jäsenistömme toimeentulo-ongelma vaan todellinen uhka laadukkaaseen julkiseen varhaiskasvatuksen tulevaisuudelle. On perusteetonta optimistia uskoa, että jatkossa kasvatustieteen kandidaatti tai maisteri hakeutuu päiväkodin moniammatilliseen työyhteisöön 26

lapsen ryhmään 9000 markan kuukausipalkalla. On oikeutettua väittää, että taitelumme parempien palkkojen ja palvelussuhteen ehtojen puolesta on monessa merkityksessä työtä huomisen hyväksi.” (Hanna 9/01)

“Suomalainen lastentarhanopettajuus on olemassaolonsa aikana muuttunut sääty-yhteiskunnan kutsumusammattista hyvinvointivaltion palkkatyöksi. Tämän palkkatyön, kuten muidenkin korkeasti koulutettujen naisvaltaisten alojen, palkkaus ja muut työelämän ehdot, kuten palvelussuhteiden pysyvyys, on saatettava huomattavasti paremmalle tasolle. Nuoret ihmiset eivät enää tule antamaan lasten, perheiden ja koko yhteiskunnan kannalta merkittävää työpanostaan lahjaksi. Meidän tulee yhdessä vaikuttaa siihen, että julkisesta varhaiskasvatuksesta ei poistu vaan vahvistuu se varhaispedagoginen asiantuntemus, jonka me tähän toimintaan tuomme.” (Hanna 7/03)

“On todella häpeällistä, että koulutetut, erittäin vaativaa ja vastuullista työtä tekevät jäsenemme tekevät työtänsä nälkäpalkalla. Yhteiskunnan kannalta tilanne johtaa kiihtyvällä vauhdilla siihen, että varhaiskasvatustehtävistä tulevat puuttumaan ne korkeimmin koulutetut asiantuntijat, joiden varassa julkisen varhaiskasvatuksen ydinosaaminen on.” (Hanna 4/06)

Alan vaihtaminen näyttäytyy lastentarhanopettajien omana ammatillisena toimijuutena. Vaikka puheenjohtaja yrittää kannustaa lastentarhanopettajia vahvistamaan varhaiskasvatuksen pedagogista osaamista, on lastentarhanopettajien mahdollisuudet vaikuttaa palkkaukseen niin rajalliset, että alan vaihto jää ainoaksi todelliseksi vaikuttamisen tavaksi.

### **Ratkaisuna opetusalan sopimukseen siirtyminen**

Ratkaisu lastentarhanopettajien palkkauksen ja työehtojen parantumiselle on Lastentarhanopettajaliiton mukaan opetusalan sopimukseen siirtyminen. Sopimusalan siirtoa tavoitellaan voimakkaasti koko tarkastelujakson ajan.

“Opetusalan sopimukseen siirtyminen on liittovaltuustomme asettama tärkein tavoite seuraavalle sopimuskierrökselle. Palkkauksen ja palvelussuhteen ehtojen kannalta yhteinen sopimusala opetustehtävissä toimiville on ensiarvoisen tärkeää.” (Hanna 8/97)

“Ei tämä maailma yhdellä sopimuskierröksellä valmistu, mutta on jo aika siirtää lastentarhanopettajat opetusalan sopimukseen ja aloittaa jäsenistön peruspalkkatason korjaaminen.” (Hanna 1/99)

“Lastentarhanopettajien palkkauksen ja palvelussuhteen ehtojen todellinen kehittäminen voi tapahtua vain sopimusalueella, joka on rakennettu kasvatus- ja opetushenkilöstöä varten.” (Hanna 10/02)

Näkemykseni mukaan opetusalan sopimukseen siirtyminen on tärkeää myös sosiaalialasta irrottautumisen näkökulmasta. Opetusalan virka- ja työehtosopimus vahvistaisi lastentarhanopettajien kuulumista opettajistoon. Opetusalan siirtoa ei saavuteta ja edes toiset ammattijärjestöt eivät näe siirron tarpeellisuutta.

“Sekä Akava-yhteisön sisällä että ulkopuolella olevien palkansaajia edustavien järjestöjen ymmärtämättömyys muun muassa opetusalan sopimukseen siirtymisen tavoitettamme kohtaan vaikeuttaa toki tavoitteittemme saavuttamista, mutta kuuluu normaaliin työmarkkinaelämään.” (Hanna 1/98)

## 6.5 Kasvatuksen ja opetuksen asiantuntija

Pääkirjoituksissa ilmenee toistuvasti kokemus siitä, että sosiaalihuolto on hallinnonalana varhaiskasvatukselle väärä viitekehys. Yhteiskunta raamittaa päivähoiton sosiaalialaksi, mutta lastentarhanopettajan asiantuntemus on puheenjohtajan mielestä selvästi enemmän kasvatuksen ja opetuksen viitekehyksessä tapahtuvaa asiantuntijuutta kuin sosiaalialan asiantuntijuutta. Toisaalta puheenjohtaja näkee tilanteen muuttuvan kasvatuksellisempaan ja koulutuksellisempaan suuntaan ja vaikuttaa tyytyväiseltä tähän kehitykseen.

“Päivähoidon organisointi osana sosiaalihuoltoa on heijastunut siihen, että päiväkodeissa työskentelevien asiantuntijuus hahmotetaan usein sosiaalialan asiantuntijuutena.

Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden yhteiskunnallinen määrittely onkin nyt murrosvaiheessa. Koulutukseen liittyvät ratkaisut, koulutustason nostaminen opistotasosta yliopistotasoon ja koulutuksen sisällön painottuminen pedagogiseen suuntaan viittaavat siihen, että asiantuntijuuden yhteiskunnallisen määrittelyn painopiste muuttuu kasvatuksellisempaan ja koulutuksellisempaan suuntaan.” (Hanna 11/97)

Puheenjohtajan pyrkimyksenä on oman puheenjohtajakauden alusta saakka saada varhaiskasvatus ja esiopetus opetushallinnon alaisuuteen ja osaksi yhteistä kasvatusta- ja koulutusjärjestelmää.

“Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen asema kasvatusta- ja koulutusjärjestelmän merkittävänä osana tulee pikaisesti arvioida ja laatia kattava kehittämissuunnitelma koulutuksen lainsäädännön jatkoksi. Suunnitelman tulee sisältää selvitys ja aikataulu koko varhaiskasvatuksen siirtämisestä opetushallinnon alaisuuteen.” (Hanna 3/97)

“Vaikuttaminen varhaiskasvatukseen ja esiopetuksen liittämiseksi opetushallinnon alaisuuteen osaksi julkista kasvatusta- ja koulutusjärjestelmää jatkuu ja tehostuu osittain tulevien eduskuntavaalien vuoksi. Tavoittemme on saada hallinnonalakysymys osaksi uuden hallituksen ohjelmaa, kuten varhaiskasvatuksen kokonaislinjaukset laajemminkin.” (Hanna 1/99)

“Varhaiskasvatuspalvelujen kannalta huolestuttavaa on mm. se, että seutuhankkeen myötä pienten lasten kasvatusta- ja opetuspalvelut istutetaan syvälle sosiaalitoimen sisälle ja etäisyys muuhun opetustoimeen kasvaa. Hallinnon tulisi tukea ydintehtävän - lasten kehityksen ja oppimisen toteutumista – kokonaisuutena ja saumattomana jatkumona.” (Hanna 2/06)

Puheenjohtaja näkee, että kelpoisuusehtojen määrittely sosiaalihuollon viitekehysessä vaikuttaa asetettuihin kelpoisuusehtoihin. Oletukseni mukaan hän ajattelisi kelpoisuusehtojen painottuvan silloin kasvatukseen ja opetuksen asiantuntijuuteen lisäten lastentarhanopettajien määrää päiväkodeissa.

“Se, että pienten lasten kasvattajien ja opettajien kelpoisuudet määritellään sosiaalihuollon viitekehysessä, näkyy lopputuloksessa. Jos jäsenistöämme koskevat kelpoisuusvaatimukset säädettäisiin osana opetustoimen kelpoisuusvaatimuksia, lakiehdotus olisi mitä suurimmalla todennäköisyydellä sisällöltään erilainen.” (Hanna 3/05)

## **Esiopetuksen lainsäädäntö käynnistää hallinnonalan siirron**

Esiopetusta koskevan lainsäädännön yhteydessä vuonna 1999 varhaiskasvatukseen ja päivähoidon hallinnonalan siirtäminen nytkähtää eteenpäin. Esiopetus määritellään perusopetuslaissa ja se sijoittuu hallinnollisesti opetustoimen alaisuuteen. Esiopetus ja sitä täydentävä päivähoito sijoittuu näin kahden eri hallinnon alaisuuteen – esiopetuksen osalta opetustoimen ja ennen ja jälkeen esiopetusta tapahtuva päivähoidollinen palvelu sosiaalihuollon hallinnon alaisuuteen. Tämä on jo varhaiskasvatuksen askel lähemmäs opetustoimen hallinnonalaan.

Sivistysvaliokunta esittää kuitenkin esiopetusta koskevan lain valmistelun yhteydessä edelleen, että kunnat saisivat joustavasti järjestää varhaiskasvatuksen hallinnon, jotta esiopetus ei jäisi irralliseksi muusta varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksesta. Sivistysvaliokunta vaikuttaa suosittelleen hallinnonalaksi opetustoimen hallintoa. Puheenjohtaja ilmaisee tyytyväisyytensä toteamalla olevansa esityksestä erityisen iloinen.



“Erityisen iloinen olen hallinnonalaan liittyvästä lausumasta. Valiokunnan mietinnössä todetaan, että jottei esiopetus jäisi irralliseksi muusta varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksesta, tulee kunnilla olla joustava mahdollisuus hallinnon järjestämiseksi. Sivistysvaliokunnan mielestä johdonmukaisinta kokonaisuuden kannalta olisi antaa kunnille mahdollisuus järjestää koko päivähoidon hallinto opetustoimesta vastaavan lautakunnan alaisuuteen. Valiokunnan saaman selviytyksen mukaan maassamme on laajasti halukkuutta tähän ratkaisuun. Näin myös hallinnonalakysymys on edennyt merkittävän askeleen.” (Hanna 14/99)

Opetustoimen hallinnonalalla toimiminen edellyttäisi puheenjohtajan mukaan lastentarhanopettajilta vahvaa ammatillista otetta. Ammatillisuus sisältää varhaiskasvatukseen ja lapsuuteen liittyvän asiantuntijuuden hyödyntämisen, jolloin pienten lasten kehityksen erityispiirteiden ymmärtämisen avulla varhaiskasvatus ei muutu koulumaisemmaksi. Varhaiskasvatuksen perustehtäväksi määrittäisi opetustoimen hallinnonalalla lasten kasvun ja oppimisen tukeminen. Yhteinen opetustoimen hallinnonala vahvistaisi päiväkodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä mahdollistaisi tasavertaisen työskentelyn ja yhteistyön henkilöstön välillä. Yhteistyön avulla ammattiryhmien tietämys toistensa työstä ja arvostus työtä kohtaan kohenee. Tulkintani mukaan puheenjohtaja haluaa näin vahvistaa lastentarhanopettajien asemaa suhteessa luokanopettajiin ja asettaa nämä kaksi ammattiryhmää rinnakkain.

“Päivähoidon pärjääminen opetustoimen hallinnonalalla edellyttää henkilöstöltä vahvaa ammatillista otetta. Esiopetusuudistuksen yhteydessä on käynyt selväksi, että yhtä ikäluokkaa koskeva ratkaisu ei tuo mukanaan riittävää painoarvoa koulun ja päivähoidon toimintakulttuurien kohtaamiseen. Pienten lasten kehityksen erityispiirteet huomioiva toimintakulttuuri pääsee koko voimallaan rikastuttamaan koulun toimintaa vain, jos koko organisaatio siirtyy opetustoimen yhteyteen.” (Hanna 10/00)

“Yhteinen hallinto selkiyttää varhaiskasvatuksen perustehtävää lasten kasvun ja oppimisen tukemisessa. Yhteinen hallinto lisää päiväkodin ja koulun yhteistyötä, mutta se ei muuta varhaiskasvatusta sisällöltään ja työmenetelmiltään koulumaisemmiksi. Yhteinen hallinto mahdollistaa myös tasavertaisen työskentelyn ja yhteistyön kasvatusjärjestelmässä työskentelevän henkilöstön kesken, lisää henkilöstön arvostusta toistensa työtä kohtaan sekä parantaa henkilöstön tietämystä toistensa työstä.” (Hanna 9/06)

Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen hallinnonalan siirto kohtaa ulkopuolista vastustusta. Puheenjohtaja kokee, että vastustus on todellisuudessa eri ryhmien valtapyrkimyksiä, vaikka ne muotoillaan “lasten paras” -puheeksi. Sosiaalitoimen viitekehys ei puheenjohtajan mukaan vahvista varhaiskasvatuksen perustehtävää

eli lasten kasvun ja oppimisen tukemista, eikä takaa laadukasta varhaiskasvatusta.

“Päivähoidon hallintoa koskeva esitys on parhaillaan eduskunnan sosiaali- ja terveysvaliokunnan käsittelyssä. Olin valiokunnan järjestämässä asiaan liittyvässä seminaarissa ja hämmästyin keskustelun tasoa ja sisältöä. Päivähoidon hallinnosta on tullut elämää suurempi kysymys, josta käytävä keskustelu tapahtuu pitkälti mielikuvien ja uhkakuvien kautta. Aikuiset puhuvat lasten parhaasta, mutta taustalla vaikuttaa eri intressiryhmien valtapyrkimykset. Olen yhä vakuuttuneempi siitä, että sosiaalitoimen viitekehys vie kehitystä yhä kauemmas varhaiskasvatuksen perustehtävästä eikä turvaa pienten lasten kasvatuksen ja opetuksen voimavaroja.” (Hanna 5/02)

“Nykyinen hallinnollinen viitekehys ei todellakaan turvaa pienten lasten kasvatus- ja opetuspalvelujen laadukasta tätä päivää ja tulevaisuutta.” (Hanna 5/06)

## 7 TULOSTEN YHTEENVETOA JA TULKINTAA

Tässä kappaleessa tarkastelen aineistosta löytämiäni lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin osia suhteessa päivähoidon ja varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön. Lisäksi perehdyn siihen, miten puheenjohtaja on ammatillisena toimijana joko vahvistanut tai vastustanut erilaisia identiteetin osia.

Soile Oleander aloittaa Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtajana tilanteessa, jossa lastentarhanopettajien asema on heikko niin yhteiskunnallisesti kuin päivähoidon kentässä. Päivähoitoa määritteli työvoimapolitiittisesti ohjautunut päivähoitolaki ja hallinnollisena viitekehyksenä oli jo yli 50 vuotta toiminut sosiaalihuolto. Lastentarhanopettajia työskenteli kentällä enää vähän. Henkilöstöä määrittävän asetuksen mukaan riitti, että joka kolmas päiväkodin henkilökunnasta oli vähintään opistoasteisen sosiaali- tai terveydenhuoltoalan taikka muun alan ammatillisen tutkinnon saanut. Päiväkodin toimista vain joka kolmas oli lastentarhanopettajan toimi ja siinä saattoi toimia lastentarhanopettajan sijaan sosiaalikasvattaja ”taikka muun alan ammatillisen tutkinnon saanut”. Määritelmä oli väljä ja jätti paljon liikkumavaraa kunnille työnantajana. Lama kiristi kuntataloutta ja tiukassa taloustilanteessa kaikkiin säästömahdollisuuksiin tartuttiin. Lopulta lastentarhanopettajia oli päiväkodeissa määrällisesti hyvin vähän. Päivähoidon ”kaikki tekee kaikkea” -toimintakulttuuri aiheutti ristiriitoja päivähoidon ammattikuntien välillä (ks. Karila, 2008; Karila & Kupila, 2010; Kinos, 1997). Epäselvyys työnkuvissa johtui puheenjohtajan mukaan myös siitä faktasta, että lastentarhanopettajuus on kehittynyt kotityön perustalle ja ”kaikkihan lapsia osaavat kasvattaa” -ajattelu vaikeutti asiantuntijuuden kehittymistä.

Tuore puheenjohtaja koki uskomukseni mukaan tarvetta ammatillisena toimijana vahvistaa lastentarhanopettajien ammatillista identiteettiä ja selkeyttää lastentarhanopettajien työnkuvaa. Puheenjohtajan teksteistä ”kaikki tekee kaikkea” -toimintatapa ei välity, vaan puheenjohtaja välittää lastentarhanopettajille selkeän ammatillisen osaamisen alueen ja ammatillisuuden ytimen ja sitä myöten eheän ammatillisen identiteetin (ks. Karila & Kupila, 2010). Puheenjohtajan oma ammatillinen identiteetti sitoutuu hänen toimijuuteensa ja tutkimukseni tulokset näyttä-

vät tulkintani mukaan reflektion puheenjohtajan omasta ammatillisesta identiteetistä. Tutkielmassani tarkastelen erityisesti puheenjohtajan identiteettitoimijuutta, jolloin toimijuus kohdistuu lastentarhanopettajien ammatillisen identiteetin rakentamiseen ja muovaamiseen. Päivähoidon toimintaympäristön vaikutteet, muutokset ja vaatimukset edellyttävät usein lastentarhanopettajien ammatillisen identiteetin muokkaamista (ks. Eteläpelto ym., 2013; Ruoholahti-Lyhty & Moate, 2016; Vähäsantanen ym., 2017). Tarkastelen, mitä ammatillisen identiteetin piirteitä puheenjohtaja ammatillisena toimijana vahvistaa ja mitä vastustaa.

Lastentarhanopettajien aseman kannalta haastavassa tilanteessa puheenjohtaja näkee lastentarhanopettajuuden akateemistumisen sekä parantavan ammattiryhmän asemaa että nostavan lastentarhanopettajat palkkakuopasta. Näiden seikkojen vuoksi puheenjohtaja haluaa identiteettitoimijana **vahvistaa akateemisen lastentarhanopettajuuden** kehittymistä. Akateemisen lastentarhanopettajan subjektipositio kietoutuu yliopisto- ja varhaiskasvatuksen tutkimus -lausumiin, joihin suhtautuminen on hyväksyvä ja vahvistava. Lastentarhanopettajien koulutus siirrettiin vuonna 1995 yliopistoon. Siirto tapahtui vain kaksi vuotta ennen tutkielmani tarkastelujakson alkua. Kytös yliopistoon on ollut jo 1970-luvulta alkaen, kun melko suuri osa opinnoista eli kasvatusopin, psykologian, sosiaalipolitiikan ja erityispedagogiikan opinnot suoritettiin yliopistojen vaatimusten mukaisesti (Hänninen & Valli, 1986). Lastentarhanopettajat pystyivät aineiston perusteella itse vahvistamaan akateemista suuntaa hyödyntämällä varhaiskasvatuksen tutkimusta oman asiantuntijuuden syventämiseen, siirtämällä tutkimustietoa arjen varhaiskasvatustyöhön ja käyttämällä sitä yhteiskunnallisen vaikuttamisen välineenä.

Yliopistokoulutusta koskeva puhe vaimenee vuosituhannen vaihteen jälkeen. Pääkirjoitusten sisältöön vaikuttanee vuonna 2001 tehty päätös, jonka perusteella sosiaalialan koulutuksen saaneet sosionomit ja sosiaalikasvattajat hyväksyttiin Lastentarhanopettajaliiton jäseniksi. Päätös ei ollut yksimielinen ja aiheutti pohdintaa liiton sisällä. Aineistossa puheenjohtaja arvottaa yliopistokoulutuksen ammattikorkeakoulutusta laadukkaammaksi ja paremmin säädellyksi eli lastentarhanopettajakoulutus nousee hänen näkemyksensä mukaan sosionomikoulu-

tusta paremmaksi. Puheenjohtaja toivoo koulutustason nousevan edelleen alemmasta korkeakoulututkinnosta ylempään korkeakoulututkintoon. Puheenjohtaja ei siis asetu puolueettomaan asemaan suhteessa koulutuspolkuihin.

Lastentarhanopettajan kelpoisuus sisältyi tarkastelujakson aikaan asetukseen sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista. Lastentarhanopettajana saa asetuksen mukaan toimia sosiaalialan koulutuksen saanut sosiaali- kasvattaja tai sosionomi tai opistosta tai yliopistosta valmistunut lastentarhanopettaja. Kaksi koulutuspolkua on tuottanut kaksi erilaista ammatillista identiteettiä: sosiaalialan asiantuntija ja kasvatuksen ja opetuksen asiantuntija. Ristiriita korostui yliopistoon siirtymisen myötä. ”Taikka muun alan ammatillinen tutkinto” -lausuma moninaisti entisestään lastentarhanopettajina toimivien koulutustaus- taa (ks. Kinos, 1997). Lastentarhanopettajia kannustettiin aineistossa vaikutta- maan kuntien henkilöstörakennetta koskeviin päätöksiin, jotta päiväkodeissa olisi riittävästi lastentarhanopettajia.

Puheenjohtaja on empimättä **vahvistanut kasvatuksen ja opetuksen asian- tuntijan identiteettiä**. Identiteettitoimijuus näyttäytyy diskurssissa, jossa pu- heenjohtaja **vastustaa** yhteiskunnan tarjoamaa **sosiaalialan asiantuntijan identiteettiä** ja määrätietoisesti pyrkii eroon sosiaalihuollon hallinnosta. Sosiaa- lihuollon toimiala ei vahvista puheenjohtajan mukaan varhaiskasvatuksen perus- tehtävää, joka on lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen. Lastentarhanopetta- juuden akateemistuminen vahvisti uskomukseni mukaan entisestään opetusta painottavaa osaamista (ks. Kinos, 1997). Puheenjohtaja toteaa useaan ottee- seen, että varhaiskasvatus tulisi nähdä osana yhtenäistä kasvatus- ja koulutus- järjestelmää. Näistä syistä johtuen varhaiskasvatus tulisi puheenjohtajan mukaan siirtää kaikilta osin opetustoimen hallinnon alle, jolloin päiväkodin kelpoisuuseh- dot tulisivat myös olemaan erilaiset. Yhteiskunnallisen vaikuttajan rooli on jäänyt hallinnon siirron osalta lastentarhanopettajien ainoaksi vaikutuskeinoksi.

Esiopetus vahvistaa hetkellisesti lastentarhanopettajien asemaa kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijoina ja liittää lastentarhanopettajat esiopetuksen osalta opetustoimen hallinnon alle. Esiopetus vahvistaa lastentarhanopettajien asemaa ja nostaa heidän luokanopettajien rinnalle. Puheenjohtaja pyrkii vahvistamaan

tätä rinnastusta ja kokee luokanopettajat lastentarhanopettajien viitekehyyksi. Molemmat ovat kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijoita, mutta eri ikäryhmille. Perusopetuslaki määrittelee esiopetuksen tavoitteiksi oppimisedellytysten parantamisen. Tässä määrittelyssä esiopetus näyttäytyy peruskoululle alisteisena ja esiopetuksen itseisarvo ei nouse selvästi esiin. Perusopetuksen ja siten luokanopettajien asema kohoakin pian lastentarhanopettajien ohi (ks. Kinon, 1997).

Esiopetusta koskevien lakien toteuttamisvaiheessa aineistossa nousee esiin lastentarhanopettajien hakeutuminen yksinomaan esiopetuksesta vastaavien lastentarhanopettajien tehtäviin. Tulkintani mukaan tämä on lastentarhanopettajien omaa identiteettitoimijuutta. Esiopetus mahdollisti lastentarhanopettajille selkeän kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijuuteen liittyvän työtehtävän esiopetuksesta vastaavana opettajana. Puheenjohtaja kuitenkin pyrkii sitouttamaan lastentarhanopettajia kaikkien ikäryhmien kanssa toimimiseen. Hän käyttää esiopetus-käsitettä käsittämään koko varhaiskasvatusta ja vahvistaa lastentarhanopettajien koko varhaislapsuutta koskevan asiantuntijan identiteettiä.

Puheenjohtaja näkee lastentarhanopettajat **varhaiskasvatuksen ja lapsuuden asiantuntijoina** ja tätä identiteettiä hän **vahvistaa** koko tarkastelujakson ajan. Asiantuntijuuden positio rakentuu ”asiantuntijaksi” nimeämisen kautta. Asiantuntijuus rakentuu yliopistokoulutuksessa ja vahvistuu edelleen varhaiskasvatuksen tutkimuksen avulla. Asiantuntijan positio korostuu lastentarhanopettajan tehdessä työtä lasten parissa. Lastentarhanopettajan suhde lapsiin, lapsuuden ymmärtäminen, lasten oikeudet ja lasten parhaan ymmärtäminen ovat lastentarhanopettajan asiantuntijuuden ydinosuutta. Lastentarhanopettajan asiantuntijuudesta hyötyvät myös vanhemmat, työyhteisö ja yhteiskunta. Näkemykseni mukaan puheenjohtaja pyrkii vahvistamaan lastentarhanopettajan identiteettiä varhaiskasvatuksen suunnittelijana ja toteuttajana päiväkotien ”kaikki tekevät kaikkea” -toimintakulttuurissa. Näin hän osoittaa selkeän lastentarhanopettajille roolin päivähoidon kontekstissa. Asiantuntijuus on puheenjohtajan teksteissä voimavara, jonka varassa lastentarhanopettajat toimivat ammatillisina toimijoina. Varhaiskasvatuksen ja lapsuuden asiantuntijuus voimavarana korostuu erityisesti yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa.

Puheenjohtajan pyrkimys identiteettitoimijana **vahvistaa lastentarhanopettajien yhteiskunnallisen vaikuttajan identiteettiä** näkyi aineistossa vahvasti. Vaikuttajan positio rakentui lastentarhanopettajilta odotettujen toimien ympärille. Vaikuttaminen nähdään aineistossa nimittäin lastentarhanopettajien vastuuna ja velvollisuutena. Tämä vastuu ja velvollisuus nousee siitä faktasta, että lastentarhanopettaja on varhaiskasvatuksen ja lapsuuden asiantuntija. Kupila (2007) mukaan sosiokulttuurisen tiedon lisääntyminen vahvistaa ammatillisen identiteetin yhteiskunnallista merkitysperspektiiviä. Näkemykseni mukaan puheenjohtaja vahvistanut lastentarhanopettajien yhteiskunnallisen vaikuttajan identiteettiä jakamalla tietoa päivähoidon ja varhaiskasvatuksen toimintaympäristöstä.

Lastentarhanopettajien yhteiskunnallinen vaikuttaminen kohdistuu päättäjiin niin kuntatasolla kuin valtiotasolla. Puheenjohtaja nostaa lastentarhanopettajien vaikuttamisen keinoksi asiantuntijatiedon jakamisen ja toteaa, että varhaiskasvatuksen tutkimusta tulisi käyttää enemmän päätöksenteon tukena. Vaikuttamisen diskurssi nousi esiin erityisesti lakeja ja asetuksia valmisteltaessa sekä kunnan säästötoimenpiteiden suunnittelun ja toteutuksen kohdalla. Lastentarhanopettajan ammatilliseen identiteettiin yhteiskunnallisena vaikuttajana liittyvät arvot ovat lasten oikeudet ja koulutuksellinen tasa-arvo. Lastentarhanopettajien yhteiskunnallisen vaikuttamisen tavoitteena on varhaiskasvatuksen laadun parantaminen.

Yksi puheenjohtajan tärkeimmistä tavoitteista on nostaa lastentarhanopettajat palkkakuopasta. Hänen pyrkimyksensä on saada lastentarhanopettajat opetusalan virka- ja työehtosopimuksen piiriin. Vahvistaakseen lastentarhanopettajien opettajayhteyttä hän rinnastaa lastentarhanopettajat luokanopettajiin. Lastentarhanopettajat ovat nimittäin taistelleet paremman palkkauksen puolesta läpi historiansa. Taistelu leimaa ammattiryhmää jopa niin paljon, että se näkyy ammattijärjestön historiikin nimessä "Työ on ilomme palkka surumme" (ks. Åsvik, 1999). Palkkaus on matala suhteessa lastentarhanopettajan koulutukseen, työn vaativuuteen ja muihin ammattiryhmiin. Yliopistokoulutuksesta odotettiin ponnistautumista parempaan palkkukseen, mutta nämä odotukset eivät toteutuneet (ks. Kinos, 1997). Matala palkkataso heikentää puheenjohtajan näkemyksen mukaan varhaiskasvatuksen laatua, koska lastentarhanopettajat katoavan toisiin töihin.

Palkkataistelussa yhteinen järjestöllinen voima olisi puheenjohtajan mukaan tärkeää ja se edellyttäisi tarpeeksi mittavaa jäsenistöä ja yhteistä rintamaa. Tämän vuoksi hän **vahvistaa** identiteettitoimijana erittäin määrätietoisesti lastentarhanopettajissa **palkkataistelijan identiteettiä**. Palkkataistelijan identiteetin vahvistaminen rakentuu diskurssissa lastentarhanopettajien aktiivisen toiminnan eli palkkaneuvotteluiden tukemisen ja tapahtumiin osallistumisen kautta. Lastentarhanopettajien jäsenmäärä hajoaa ainakin kahteen ammattijärjestöön ja näiden ammattijärjestöjen eriävät näkemykset heikentävät lastentarhanopettajien ammattijärjestön järjestöllistä voimaa. Lastentarhanopettajaliiton edunvalvonta on OAJ:n vastuulla. Lastentarhanopettajaliiton ja OAJ järjestösuhde on kuitenkin ajoittain riitaisa, ja Lastentarhanopettajaliiton asema pienenä liittona on OAJ:n marginaalissa. Ristiriidat syövät luottamusta kattojärjestöön ja lastentarhanopettajat epäilevät, että OAJ tekisi parhaansa lastentarhanopettajien palkkauksellisen aseman parantamiseksi.

Lastentarhanopettajaliitto pyrkii yhtenäistämään omaa rintamaansa palkkaprojektin avulla. Palkkaprojektin tiimoilta järjestetään erilaisia valtakunnallisia ja paikallisia tapahtumia, joissa pyritään aktivoimaan jäseniä ja tiedottamaan lastentarhanopettajien palkkauksellisista kysymyksistä muuta yhteiskuntaa. Puheenjohtaja kiittää ja kannustaa palkkaprojektiin aktiivisesti osallistuvia lastentarhanopettajia ja kehottaa kaikkia lastentarhanopettajia toimimaan palkkauksen parantamiseksi. Puheenjohtaja kantaa samaan aikaan huolta varhaiskasvatuksen laadusta, sillä lastentarhanopettajista alkaa olla jo pulaa ja puheenjohtaja pelkää tilanteen pahenevan, jos palkkausta ei saada nousemaan.

**Yhteenvetona** lastentarhanopettajan ammatillisesta identiteetistä voidaan todeta, että puheenjohtaja haluaa luoda pääkirjoituksissaan kuvaa lastentarhanopettajasta, jolla on vahva akateemisen asiantuntijan identiteetti. Koulutuksessa saatu ja itse hankittu akateeminen tieto rakentaa lastentarhanopettajasta varhaiskasvatuksen ja lapsuuden asiantuntijan ja asiantuntijuuden ydin on kasvatuksessa ja opetuksessa. Varhaiskasvatuksen ja lapsuuden asiantuntijan identiteetin toivotaan vahvistavan lastentarhanopettajien asemaa varhaiskasvatuksen



kentällä ja toimivan aktiivisen yhteiskunnallisen vaikuttamisen voimavarana ja välineenä. Vaikuttaminen varhaiskasvatuksen laadun ja lasten oikeuksien puolesta on asiantuntijuuden myötä lastentarhanopettajan vastuu ja velvollisuus.

Säröjä tähän varsin eheään ja kiinteään lastentarhanopettajan ammatilliseen identiteettiin tuo sosiaalihuollon hallintoon kuuluminen, sillä lastentarhanopettajalla on sosiaalialan asiantuntijan identiteetin sijaan kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijan identiteetti. Kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijan identiteetti nivoutuu palkkataistelijan identiteettiin ja lastentarhanopettajat haluaisivat ammattiryhmänä kuulua opetusalan työehtosopimuksen piiriin. Lastentarhanopettajat eivät tyydy matalapalkkaisen asemaan, vaan haluavat saada palkan kohoamaan opetusalan sopimukseen siirtymisen ja oman aktiivisen palkkataistoon osallistumisensa avulla.

## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisessa tutkimuksessa arviointi kohdistuu tutkimusprosessin luotettavuuden arviointiin, jolloin merkityksellisimmäksi luotettavuuden tekijäksi nousee tutkija itse ja hänen tutkimusprosessinsa (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä kappaleessa paneudun omaan tutkijan positiooni ja tutkielmani tutkimusprosessiin tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta.

Tutkijana olen tutkimukseni keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta, 1998), jolloin oma positioitumiseni tutkijana on tutkimukseni luotettavuuden kannalta merkittävää. Positoidun tutkimusprosessini aikana ensisijaisesti tutkijaksi, mutta olen myös varhaiskasvatuksen opettaja ja se vaikuttaa positioitumiseeni. Tutkimusprosessin analyysivaiheessa olen pyrkinyt etäännyttämään itseni opettajuudesta ja tarkastelemaan aineistoa etäämpää analyytikon positiosta, jolloin olen pyrkinyt löytämään kielellisiä ilmaisuja ja toistuvuutta aineistosta. Erityisesti tutkimuksen pohdintaosuudessa olen ottanut erilaisen position, jolloin olen pyrkinyt ajamaan ja edistämään varhaiskasvatuksen opettajien asemaa (ks. Juhila, 2016).

Tutkielmani aineisto on ollut lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumisen ja muokkautumisen näkökulmasta merkityksellinen (ks. Eskola & Suoranta, 1998). Lastentarhanopettajaliiton jäsentutkimuksessa vuonna 1999 todettiin, että ammattijärjestön lehdet olivat ammatillisen identiteetin kannalta tärkeimmät tietolähteet (Keckman-Koivuniemi, 1999). Pääkirjoitukset olivat vain osa lehteä, jolloin niiden merkitys yksittäiselle lukijalle on voinut jäädä pieneksi. Pääkirjoitukset kokosivat kuitenkin ajankohtaiset aiheet yhden otsikon alle, jolloin ne todennäköisesti antavat varsin kattavan kokonaiskuvan lastentarhanopettajan ammatillista identiteetistä. Koska aineisto on luonnollista aineistoa, en ole ohjannut tai muokannut sen sisältöä, vaan se kuvaa totuudenmukaisesti Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtajan senhetkisiä ajatuksia.

Wodak ja Meyer (2009) toteavat, että täydellisyyden (completeness) käsite sopii kriittisen diskurssianalyysin arviointiin. Tutkimus on valmis, kun aineistosta ei löydy enää uusia löydöksiä. Tutkielmani aineisto on laaja ja haastava käsitellä

sen vuoksi. Lisäksi aineiston luonne usein ilmestyvänä lyhyenä raporttina ajankohtaisista asioista vaikeutti aineiston analysointia. Tein työskentelyni aikana useita erilaisia kokeiluita teemoitellakseni aineistoa. Lopulta löysin löyhän teemoittelutavan, joka tuotti pääkirjoitusten kantaviksi teemoiksi esiopetuksen, sopimuskierrokset, kuntien säästöt, päivähoiton hallinnon siirto ja järjestösuhde. Teemat ryhdyivät subjektipositivien analyysiä. Subjektipositivien analyysi keskittyi lastentarhanopettajien toimintamahdollisuuksiin ja niiden osalta koen tavoittaneeni täydellisyyden. Yhteiskunnallisen tarkastelun osalta pyrin huomioimaan mahdollisimman laajasti lastentarhanopettajien ammatilliseen identiteettiin vaikuttavat seikat ja avaamaan näkemykseni lukijalle. Näin voisin todeta analyysin onnistuneen tavoittamaan kohtuullisen täydellisyyden.

Diskurssianalyysin avulla saavutetuille tutkimustuloksille ei tavoitella universaalien faktan statusta. Vaikka kyseessä ei ole niin sanottu ankara tiede, on tutkimustuloksille esitettävä todistusaineistoa. Tutkimustulosten vakuuttavuuden osoittamiseen on muutamia keinoja, joista sovelsin tutkimuksen lukijoiden tekemää arviointia ja tulkintojen suhteuttamista aikaisempaan tutkimukseen. Lukijoiden tekemä arviointi tutkimustuloksista mahdollistuu aineisto-otteiden ja tutkijan päätelypolkujen huolellisella esittelyllä (Juhila & Suoninen, 2016). Olen tuonut aineisto-otteita kattavasti päätelmieni tueksi. Läpi tutkielmani olen pyrkinyt avaamaan omaa ajatteluprosessiani ja tulkintojani, jotta lukijan on mahdollisimman helppo seurata tutkimustulosten muodostumista. Tutkimustulosten rakentumisen jälkeen olen pyrkinyt lisäämään tutkimustulosten vakuuttavuutta suhteuttamalla tutkimustuloksia aikaisempaan tutkimukseen.

Wodakin ja Meyerin (2009) mukaan kriittisen diskurssianalyysin validiteettia vahvistaa usein tutkimuksissa hyödynnetty triangulaatio. Kriittisessä diskurssianalyysissä triangulaatio on lähestymistavaltaan teoreettinen ja pohjautuu kontekstiin. Kontekstissa tulisi huomioida neljä seikkaa: 1) aineistoon liittyvä muu teksti, 2) tekstuaalinen ja diskurssiivinen suhde lausumien, tekstin, tyylilajien ja diskurssien välillä, 3) sosiaalinen todellisuus eli tilanteen konteksti ja 4) laajempi sosiopoliittinen ja historiallinen konteksti. Käyttämäni aineisto oli laaja ja tutkielmani luonteensa vuoksi laajuudeltaan rajattu. Toteuttamani aineiston lingvistinen analyysi kuvaa enemmän suuria linjoja kuin tarkkaa kielenkäyttöä. Tiedostin tutkielman

rajallisuuden ja aineiston laajuuden haasteen jo etukäteen ja siksi valitsin painopisteekseni selkeään tekstinkäsittelyn tuottaman tuloksen eli subjektipositiot ja niiden yhteiskuntapoliittisen tarkastelun. Tutkielmassani olen pyrkinyt huomioimaan tilanteen kontekstin ja laajemman sosiopoliittisen ja historiallisen kontekstin monipuolisesti. Tavoitteeni on ollut tuoda nämä kontekstiin liittyvät piirteet osaksi analyysia.

## 9 POHDINTA

Tutkielmani tarkoituksena oli luoda kuva lastentarhanopettajan ammatillisesta identiteetistä, jota Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja rakentaa Hanna-lehden pääkirjoituksissa vuosina 1997–2007. Kriittisen diskurssianalyysin lingvististä lähestymistapaa hyödyntäen pyrin löytämään aineistosta lastentarhanopettajan subjektipositioita, jotka muodostivat kuvan lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin osia. Peilasin aineistosta löytämiäni identiteetin osia ja puheenjohtajan identiteettitoimijuutta suhteessa päivähoidon ja varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliseen toimintaympäristöön.

Lastentarhanopettajan ammatillisesta identiteetistä muodostui analyysin perusteella varsin ehyt ja kiinteä kokonaiskuva. Ammatillisen identiteetin osiksi nousivat akateeminen lastentarhanopettaja, varhaiskasvatuksen ja lapsuuden asiantuntija, yhteiskunnallinen vaikuttaja, kasvatuksen ja opetuksen asiantuntija sekä palkkataistelija. Nämä kaikki identiteetin osat ovat sidoksissa vahvasti toisiinsa ja muodostavat ristiriidattoman kokonaiskuvan lastentarhanopettajan ammatillisesta identiteetistä. Yhteiskunnan asettamat raamit päivähoitolle tuottivat kuitenkin lastentarhanopettajien ammatilliseen identiteettiin ristiriitoja.

### **Lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin muovautuminen**

Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kontekstia tarkastellessa voidaan todeta, että tutkielmani aineiston tarkastelujakso sijoittuu kohtaan, jossa sosiaalihuolto on ollut päivähoidon yhteiskunnallinen konteksti vuosikymmeniä. Aineiston tarkastelujakso alkaa vuonna 1997, jolloin lastentarhanopettajien koulutus on siirtynyt hilttain yliopistoon. Lastentarhanopettajina saa kuitenkin edelleen toimia sosiaalialan koulutuksen saaneet sosionomit ja sosiaalikasvattajat. Tarkastelujakso päättyy vuonna 2007, jolloin ollaan jo melko lähellä hallinnonalan muuttumista sosiaalialan hallinnosta kohti opetushallintoa vuonna 2013 ja tulevia suuria muutoksia varhaiskasvatuksen siirtyessä ja osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. *Jatkotutkimusaiheena* olisikin mielenkiintoista tutkia, miten varhaiskasvatuksen hallinnon muutos on vaikuttanut varhaiskasvatuksen opettajien ja sosiaalialalta

valmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien ja sosionomien ammatilliseen identiteettiin.

Tutkielmani aineistossa Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja toimii lastentarhanopettajien identiteetin rakentajana ja muovaajana eli identiteettitoimijana. Ruohotie-Lyhty & Moate (2016) kuvaavat, että identiteettitoimijuuteen vaikuttaa ulkopuolelta tulevat odotukset, uskomukset ja vaatimukset. Tutkielmani tutkimustulokset osoittavat, että Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja on pyrkinyt vahvistamaan lastentarhanopettajille tärkeäksi näkemiä identiteetin osia ja vastustanut epämieluisia identiteetin osia. *Jatkotutkimusaiheena* olisi aiheellista tutkia, miten ammatillista identiteettiä voisi parhaiten vahvistaa.

Yhteiskunta on vaikuttanut identiteettitoimijuuteen luomalla odotuksia, uskomuksia ja vaatimuksia. Yksi lastentarhanopettajille luotu odotus ja vaatimus on ollut sosiaalishallinnon alla työskentely ja päivähoidon sosiaalipalveluna, jolloin päivähoidon tavoitteet Kinoksen (1997) mukaan suuntautuivat hoitoon ja kasvatukseen. Puheenjohtaja on välittänyt vahvasti kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijan identiteettiä sosiaalialan hallinnosta piittaamatta. Hökän ja kumppaneiden (2017) mukaan tällainen identiteetin vastustaminen tulisikin nähdä toimijuuden tärkeänä muotona.

Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja on oletukseni ollut vahva ammatillinen identiteetti, sillä Laskyn (2005) mukaan toimintaympäristön uudistuksilla on vähemmän vaikutusta opettajiin, jotka ovat opettajuudestaan varmoja. Myös Vähäsantanen ja kumppanit (2017) toteavat, että toimijan ammatillinen identiteetti vaikuttaa siihen, minkälaista ammatillista toimijuutta yksilö harjoittaa. Puheenjohtajan vahva ammatillinen identiteetti on ristiriidassa Karilan ja Kupilan (2010) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan lastentarhanopettajien tehtäväkuva on epäselvä ja lastentarhanopettajien on vaikea jäsentää ja sanoittaa omaa ammatillista osaamista ja oman ammatillisuuden ydintä.

Puheenjohtajan kuvaamaan ammatilliseen identiteettiin liittyvä asiantuntijaosaaminen ei kuitenkaan aukea käytännössä. Aineisto ei avaa, miten aineistossa

usein esiin nouseva varhaiskasvatuksen ja lapsuuden asiantuntijuus käytännössä lasten kanssa toimiessa näyttäytyy. Puheenjohtaja vahvistaa näkemykseni mukaan abstraktiota, joka ei kuitenkaan välttämättä avaudu lukijalle käytännötyössä. Tämä johtaa mielestäni siihen, että lastentarhanopettajat ymmärtävät pääkirjoituksia tulkitessaan asiantuntijuuden jokainen omista lähtökohdistaan. Asiantuntijuusdiskurssi näyttää tästä näkökulmasta mielestäni enemmänkin lastentarhanopettajien itsetunnon vahvistamisen keinona.

Lastentarhanopettajuus on kehittynyt kotityön perustalle ja “kaikkihan lapsia osaavat kasvattaa” -ajattelu vaikeutti asiantuntijuuden kehittymistä. Meretniemi (2015) kuvaa, että “hyvä koti” ja “henkinen äitiys” olivat lastentarhatyö alkuaikoina työn lähtökohtia. Lastentarhanopettajat tavoittivat kuitenkin ammattikuntana sosiaalialan hallinnosta huolimatta vahvan aseman, sillä Kinon (1997) kuvaa lastentarhanopettajien koulutusstatuksen olleen selkeää ja korkeaa ennen päivähoitolakia. Kinon mukaan lastentarhanopettajien ammattikunnan asema laski päivähoitolain jälkeen siihen saakka, kunnes lastentarhanopettajien koulutus siirrettiin yliopistoon. Tämä näyttää aineistossani siten, että lastentarhanopettajan ammatin akateemistumista korostetaan erityisesti tarkastelujakson alkuvuosina.

Yliopistokoulutuksen merkitys vaimenee aineistossa vuosituhannen vaihtuessa ja oletukseni mukaan se johtuu sosiaalialan koulutuksesta valmistuneiden hyväksymisestä liittoon. Akateemisuus korostuu kuitenkin läpi tarkastelujakson, koska teksteissä viitataan varhaiskasvatuksen tutkimukseen niin koulutusmielessä kuin vaikuttamisen välineenä. Lastentarhanopettajien ammattikunnan heikon aseman näkökulmasta tarkasteltuna varhaiskasvatuksen ja lapsuuden asiantuntijan identiteetin vahvistaminen on puoltanut paikkaansa. Yliopistokoulutus tuotti Kinon (1997) mukaan opetukseen painottuvaa asiantuntijuutta. Yliopistokoulutuksen myötä päivähoidon konteksti sosiaalialan hallinnon alla on sopinut entistä huommin lastentarhanopettajien asiantuntijuuden harjoittamisen kentäksi.

Vähäsantanen ja kumppanit (2017) toteavat ammatillisen toimijuuden ja identiteetin suhteen ilmenevän työhön liittyvien vaikutusmahdollisuuksien kautta. Vaikutusmahdollisuuksien määrä vaikuttaa toimijuuden määrään. Vaikutusmahdollisuudet ovat päivähoidon kentässä lastentarhanopettajille rajatut. Puheenjohtajan

kuvailema varhaiskasvatuksen ja lapsuuden asiantuntijuus on alue, jossa lastentarhanopettajilla on lähes täydet vaikuttamisen ja päättämisen mahdollisuudet. Yhteiskunnallisen vaikuttajan identiteetti korostaa nimensä mukaisesti vaikuttamista, mutta päätöksenteko jää muille tahoille. Vaikuttamisen mahdollisuus on myös palkkataistelijan roolissa sekä kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijana sosiaalialan hallinnosta irrottautumisyrittämissä. Päätökset jäävät näissä identiteetin osissa sopimuskierrosten neuvottelupöytiin ja yhteiskunnallisille päättäjille. Akateemisen lastentarhanopettajuuden vahvistuminen on sekä vaikuttamisen tulosta että yksilön oman valinnan kautta syntyntä. Kaiken kaikkiaan lastentarhanopettajan näkyvimmäksi asemaksi jää vaikuttajan rooli.

Vähäsantanen ja kumppanit (2017) jatkavat, että suppeat vaikutusmahdollisuudet voivat tukahduttaa osaavien ja korkean työmoraalin omaavien ammattilaisten ja asiantuntijoiden toimijuuden ja runsaat vaikuttamismahdollisuudet taas edistävät ammatillista toimijuutta ja vahvistavat työntekijöiden toimintaedellytyksiä. *Jatkotutkimuksessa* olisi mielenkiintoista pohtia, onko varhaiskasvatuksen opettajilla nykyaikaisessa työelämässä, joka korostaa työntekijöiden osallisuutta ja jaettua johtajuutta, riittävästi todellisia vaikutusmahdollisuuksia valtion ja kuntien muovaamassa varhaiskasvatuksen kentässä.

Tulkintani mukaan puheenjohtajan ammatillinen identiteetti on reflektio tutkimustuloksista, jolloin puheenjohtajalla vaikuttaisi olevan vahva yhteiskunnallisen vaikuttajan merkitysperspektiivi (ks. Kupila, 2007). Tutkimukseni herättikin pohtimaan varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen identiteetin moninaisuutta. Hieman erilaisista tai eri tavoin painottuneista identiteetin osista rakentuneet ammatilliset identiteetit ovat mielestäni ammattikunnan rikkaus. Beijaard ja kumppanit (2004) toteavat kuitenkin, että ammatillisen identiteetin osat eivät saa olla keskenään ristiriidassa. Ammatillisen identiteetin osia tulisi näkemykseni mukaan yhdistää ainakin yhteiset arvot, päämäärät ja asiantuntijuus, mutta aiheesta olisi hyvä tehdä varhaiskasvatuksen näkökulmasta *jatkotutkimusta*.

Lastentarhanopettajien ammatillisen identiteetin haasteet ovat nähdäkseni syntyneet yhteiskunnan tuottaman kontekstiristiriidan vuoksi, jolloin arvot, päämäärät ja asiantuntijuus ovat hajonneet sekä sosiaalialan että kasvatus- ja opetusalan



arvoihin, päämääriin ja asiantuntijuuteen. Loppujen lopuksi kyse ei ole kummankaan alan arvottamisesta huonommaksi tai paremmaksi, vaan siitä, mitkä ovat ammattikunnan tuottamalle palvelulle asetetut tavoitteet. Toisaalta olisikin mielenkiintoista pohtia, mitä päivähoidolle ja varhaiskasvatukselle olisi tapahtunut, jos lastentarhanopettajat ja muu päivähoidon henkilöstö olisi mukautunut yhteiskunnan tarjoamiin tehtäviin.

### **Varhaiskasvatuksen opettajuus varhaiskasvatuslain jälkeen**

Jollain käsittämättömällä tavalla lastentarhanopettajat ovat kannatelleet omaa kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijuuttaan tähän päivään saakka. Vaikutuksensa on ollut varmasti vahvalla koulutusjärjestelmällä, joka on ei ole taipunut sosiaalialan tarpeisiin, vaan on kouluttanut kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijoita. Koulutus on tuottanut opettajuudestaan varmoja lastentarhanopettajia, joita eivät toimintaympäristön muutokset ole heiluttaneet.

Nykypäivänä lastentarhanopettajien eli varhaiskasvatuksen opettajien asema on vahvistunut kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijoina. Varhaiskasvatus on siirtynyt opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuonna 2013 ja suurin osa kunnista on siirtänyt varhaiskasvatuksen opetustoimen hallinnon alaisuuteen (ks. Lahtinen & Selkee, 2016). Uusi varhaiskasvatuslaki astui voimaan vuonna 2018. Jo Varhaiskasvatuslaki-nimi ohjaa ajatusta koulutuspoliittiseen suuntaan ja varhaiskasvatus on laissa käsitteenä korvannut päivähoidon. Varhaiskasvatuslaki painottaa pedagogiikkaa ja vahvistaa siten varhaiskasvatuksen asemaa osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Subjektiiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen vuonna 2016 näyttäytyy tosin vastakkaisena toimenpiteenä (Vkl 108/2016).

Akateeminen lastentarhanopettajuus on vahvistunut varhaiskasvatuslain myötä. Laki nostaa henkilöstön koulutustasoa. Siirtymäajan jälkeen vuonna 2030 kaikki varhaiskasvatuksen opettajat valmistuvat yliopistosta ja päiväkodin johtajalta edellytetään kasvatustieteen maisterin tutkintoa. Laki ja siihen liittyvä asetus selkeyttää varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa ja se määrittelee varhaiskasvatuksen tavoitteet. Kaksi ensimmäistä tavoitetta ovat lapseen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin tukeminen sekä lapsen oppimisen

edellytysten tukeminen ja elinikäisen oppimisen edistäminen ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen (Vkl 540/2018). Varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet myötäilevät näin täysin varhaiskasvatuksen opettajan kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijuutta.

Yhteiskunnallisten muutosten valossa lastentarhanopettajan ammatillinen identiteetti on viimein löytänyt itselleen sopivat raamit. Yksi asia, joka ei kuitenkaan vielä ole muuttunut on varhaiskasvatuksen opettajien palkka. Matalaan palkkaukseen liittyvä pelko lastentarhanopettajapulasta on myös realisoitunut. Vaikka hallinnonala on muuttunut, kuuluvat varhaiskasvatuksen opettajat edelleen Kunnallisen yleisen virka- ja työehtosopimuksen piiriin. Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja kuvailee useaan otteeseen, kuinka ammattijärjestön järjestöllinen voima on keino saada palkkauksellisia kysymyksiä eteenpäin. Varhaiskasvatuksen opettajien olisi syytä kasvattaa järjestöllistä voimaa ja vaikuttavuutta, jotka rakentuvat puheenjohtajan mukaan *“monista tekijöistä, joista keskeisiä ovat jäsenmäärä, järjestöllinen yhtenäisyys ja yhteenkuuluvuus, vahva taloudellinen perusta, aktiivinen toiminta kaikilla tasoilla, yhteiskunnallinen vaikuttavuus ja työtaisteluvalmius”* (Hanna 4/03). Varhaiskasvatuksen opettajien kannattaisi hyödyntää varhaiskasvatuksen noste, sillä yhteiskunnallisilla painopisteillä on taipumus aaltoilla.

Varhaiskasvatuksen opettajat ovat uuden varhaiskasvatuslain myötä yhtenäisempi ammattikunta kuin vuosikymmeniin sitä ennen. Luultavasti osalla varhaiskasvatuksen opettajista identiteettiä on kesken, jolloin he muokkaavat identiteettiään uuden hallinnon ja varhaiskasvatuslain yhteydessä rakentuneessa toimintaympäristössä. Varhaiskasvatuksen opettajien aseman kannalta tärkeään rooliin nouseekin se, kuinka rohkeasti varhaiskasvatuksen opettajat ottavat oman positionsa haltuun ja miten rohkeasti antavat oman asiantuntijuutensa näkyä varhaiskasvatuksen kentällä ja laajemmin yhteiskunnassa. Vihdoin varhaiskasvatuksen opettajat saavat todella osoittaa asiantuntijuutensa ja varhaiskasvatus saa lunastaa paikkansa osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää.

## Lähteet

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburg: Edinburg University Press Ltd.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen* (3. painos). Helsinki: Gaudeamus.
- Beauchampa, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3. painos). Lontoo & New York: Routledge.
- van Dijk, T. (2001). Critical Discourse Analysis. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (toim.), *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 779–784.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. (2010). Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin ja J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOYpro Oy, 90–142.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2010). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa T. Asunmaa & P. Rähkä (toim.), *Samalta viivalta 4: valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–67.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power* (2. painos). Essex: Pearson Education Limited.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125.

- Gee, J. P. (2010). *An Introduction to Discourse Analysis*. Taylor & Francis e-Library.
- Hepburn, A. & Potter, J. (2007). Teoksessa: C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice*, UK: SAGE Publications Ltd., 168–185.
- Husa, S. & Kinos, J. (2001). *Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. (1986). *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Keuruu: Otava.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity: Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36–46.
- Juhila, K. (2016). Tutkijan positiot. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 411–443.
- Juhila K. & Suoninen, E. (2016). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 445–463.
- Kalela, J. (2002). *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210–223.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Työsuojelurahaston hanke 108267. Tampereen yliopisto.
- Keckman-Koivuniemi, H. (1999). *Lastentarhanopettajaliiton jäsentutkimus 1999*. Tampereen yliopisto. Poliitiikan tutkimuksen laitos.
- Kinos, J. (1995). *Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä*. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Kupila, P. (2007). *Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Lahtinen, J. & Selkee, J. (2016). *Varhaiskasvatuskyselyraportti II: hallinto, kuntalisät, palveluseteli*. Helsinki: Kuntaliitto. Haettu 5.2.2019. [https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/varhaiskasvatuskysely2016%20II%20raportti\\_0.pdf](https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/varhaiskasvatuskysely2016%20II%20raportti_0.pdf)

- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899–916.
- Lujala, E. (2007). *Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki – Toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938*. Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Mahlakaarto, S. (2010). *Subjektiksi työssä – Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Meretniemi, M. (2015). *Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina*. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Ojala, M. (1985). *Varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Onnismaa, E.-L. (2010). *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999*. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Identity-Agency in Progress: Teachers Authoring Their Identities. P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (toim.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations*, 25–36.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318–327.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161.
- Stenström, M-L. (1993). Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31–45.
- Törrönen, J. (2010). Identiteettien ja subjektiasemien analyysi haastatteluaineistossa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2017). *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki*. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 10.1.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>
- Wodak, R. (2007). Critical Discourse Analysis. Teoksessa: C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice*. London & Thousand Oaks: Sage, 186–201.

Wodak, R. & Meyer, M. (2009). *Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory and Methods*. Teoksessa: R. Wodak & M. Meyers (toim.) *Methods of Critical Discourse Analysis* (2. painos). UK: SAGE Publications Ltd, 1–33.

Åsvik, A. (1999). *Työ on ilomme, palkka surumme: Lastentarhanopettajaliitto 1919–1999*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

## **LAIT JA ASETUKSET**

A 66/1987. Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annetun asetuksen 9 ja 12§:n muuttamisesta. Viitattu 3.2.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1987/19870066>

A 486/1988. Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta. Viitattu 3.2.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1988/19880486>

A 327/2000. Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta. Viitattu 3.2.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2000/20000327>

PhL 36/1973. Laki lasten päivähoidosta. Viitattu 20.1.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>

PhL 304/1983. Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta. Viitattu 20.1.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830304>

PhL 28/1985. Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta. Viitattu 20.1.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1985/19850028>

PhL 1129/1996. Laki lasten päivähoidosta annetun lain 11 a §:n muuttamisesta. Viitattu 20.1.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1996/19961129>

PhL 909/2012. Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta. Viitattu 20.1.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120909>

PhL 580/2015. Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta. Viitattu 20.1.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>

POL 628/1998. Perusopetuslaki. Viitattu 3.2.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>

POL 1288/1999. Laki perusopetuslain muuttamisesta. Viitattu 20.1.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19981188>

VkL 108/2016. Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta. Viitattu 14.2.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20160108>

VkL 540/2018. Varhaiskasvatuslaki. Viitattu 14.2.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>