

”Sovitellaan ja sopeudutaan”

Diskurssianalyysi lastentarhanopettajan työstä

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Varhaiskasvatus

Hanna Hjelt
Elokuu 2013

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustiede, varhaiskasvatus

HANNA HJELT: ”Sovitellaan ja sopeudutaan.” Diskurssianalyysi lastentarhanopettajan työstä

Pro gradu -tutkielma, 78 sivua, 1 liite

Elokuu 2013

TIIVISTELMÄ

Tämä tutkimus kohdistui lastentarhanopettajien työstään tuottamaan puheeseen. Tavoitteena oli kuulla toimijoiden itsensä jäsenyyksiä työelämän muuttumisesta ja työhön kohdistuvista odotuksista ja vaateista, sillä tapa merkityksellistää työtä heijastuu arjessa tehtäviin valintoihin ja yksilön käsityksiin omasta ammatillisesta toimijuudestaan. Tarkastelussa olivat myös puheen yhteydet laajempiin työelämän ilmiöihin, jotka liittyvät toimimiseen lastentarhanopettajana tämän hetken varhaiskasvatuksessa. Tutkimusta kehystivät sekä varhaiskasvatuksen että työelämä tutkimuksen näkökulmat.

Tutkimuksen metodologisena viitekehysenä oli sosiaalinen konstruktionismi ja metodisena lähestymistapana diskurssianalyysi. Tutkimusongelma oli kaksitasoinen: kiinnostus kohdistui lastentarhanopettajien puhetapoihin, joiden kautta rakentuu suhde työhön, sekä puhetavoista välittyviin toiminnallisiin positioihin eli niiden luomaan kuvaan lastentarhanopettajan toiminnallisista mahdollisuuksista ja velvollisuuksista.

Tutkimukseen osallistui lastentarhanopettajia kolmesta eri päiväkodista. Haastattelumenetelmänä oli focus group -tyyppinen teemallinen ryhmäkeskustelu neljän hengen ryhmissä. Lastentarhanopettajat työskentelevät pääsääntöisesti erilaisissa tiimeissä ja pienryhmissä, joten työtä luonnehtii yhteinen suunnittelu. Näin myös aineistonkeruu heijasti tätä heidän työnsä ominaista merkitysten tuottamista keskusteluissa.

Analyysissä tarkasteltiin muun muassa puheesta erottuvia tulkinnallisia resursseja eli diskursseja, puhujien tapaa tuottaa puhetta työhön liittyvistä ehdoista ja odotuksista sekä omasta positioistaan mielekkään työn toteutumisessa. Puheesta hahmottui kuusi itsenäistä puhetapaa eli tulkintarepertuaaria. Työtä tarkasteltiin lapsen kohtaamisen, työn yhteiskunnallisuuden, työn rakennetekijöiden, työelämän metataitojen, kriittisen näkökulman ja työntekijöiden keskinäisen riippuvuuden tulkintarepertuaarien sisällä. Työn mielekkyyttä kuvastava keskustelu liittyi lapsiin kohdistuvan työn palkitsevuuteen ja kasvatustyössä toteutuvan yhteiskunnallisen tehtävän merkittävyyteen. Työnantajaan kytkeytyvät maininnat jäivät irrallisiksi, kasvatustapahtumien ulkopuolella sijaitseviksi. Ne ilmensivät lähinnä työn rakenteellisia tekijöitä ja työn tehokkuuden mittaamista.

Tutkimuksessa työ esitettiin muuttuvana. Lastentarhanopettajat kuvasivat haluavansa oppia uutta ja muokata työelämä taitojaan työn kehittämisen ja laajempien kokonaisuuksien hallinnan suuntaan. Päiväkodin arki nähtiin kuitenkin hektisenä vailla konkreettisia väyliä työn uudelleenlähtöön jäsentämiseen. Työyhteisöjen sisäiset työnjakorakenteet kuvattiin epäselviksi ja lastentarhanopettajat asemoituivat jatkuviin tilanteisiin neuvotteluihin. Esille nousi yhtäältä tahto vastata moniammatillisen kasvattajatiimin pedagogisen työn laadusta, toisaalta velvoite vaalia harmoniaa työtiimin toiminnassa ja työntekijöiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Avainsanat: lastentarhanopettajuus, varhaiskasvatus, päivähoito, ammatillinen identiteetti, työelämäpuhe, diskurssianalyysi, focus group -haastattelu

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
2. SUOMALAISEN TYÖN RAKENNEMUUTOS PUHEEN KONTEKSTINA.....	4
2.1 Työelämämuutosten taustaa.....	4
2.2 Uuden työelämän piirteitä	5
2.3 Näkökulmia muutosten vaikutuksesta	6
2.4 Työhyvinvointi osana muuttuvaa työelämää.....	7
3. LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖN RAKENTUMINEN MUUTTUVISSA OLOSUHTEISSA .	10
3.1 Varhaiskasvatuksen muuttuva toimintaympäristö työn viitekehyksenä.....	10
3.2 Varhaiskasvatuksen julkinen ohjauspuhe lastentarhanopettajan työn kontekstina	11
3.3 Lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin elementit	12
4. LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖ NEUVOTTELUN KOHTEENA.....	15
4.1 Työlle eri tahoilta asetettujen odotusten ja toiveiden kohtaaminen.....	15
4.2 Kasvatustyön ehdoista sopimisen ominaispiirteet	16
5. TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	18
6. TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	19
6.1 Kielellisen toiminnan kontekstuaalisuus.....	19
6.2 Diskurssit ja merkityssystemit	21
6.3 Subjektinposition käsite ja kielenkäytön seuraamuksellisuus	21
7. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	23
7.1 Haastattelut vuorovaikutuksellisenä aineistona.....	23
7.2 Focus group -ryhmähaastattelu	24
7.3 Haastattelujen toteutus	25
7.4 Aineiston käsittely ja analyysi	27
8. LASTENTARHANOPETTAJAPUHEEN ERILAISET PAINOTUKSET.....	30
8.1 Työ kasvattamisena – lapsen kohtaamisen repertuaari	30
8.2 Työ tulevaisuuteen vaikuttamisena – yhteiskunnallinen repertuaari.....	33
8.3 Sujuvan arjen vaade -rakennerepertuaari	36
8.3.1 Päiväkodin sisäisten rakenteiden ylläpitäminen.....	36
8.3.2 Päivähoito-organisaation laajempiin rakenteisiin liittyvä puhe.....	38
8.4 Kehittyvä työ – metataitojen repertuaari.....	41
8.5 "Että oikeestikko?" -kriittisyysrepertuaari.....	44
8.6 Työ yhteistyönä – keskinäisen riippuvuuden repertuaari.....	46
8.6.1 Kuvaukset lastentarhanopettajien vertaisryhmästä ja päiväkodista yhteistyökenttänä	47
8.6.2 Kasvatustyön toteutumisen ehdot moniammatillisen kasvattajatiimin tasolla.....	48
8.6.3 Tulkintarepertuaarista hahmottuvat ristiriitaiset näkökulmat	50
8.7 Repertuaareihin kiteytyvät ulottuvuudet	51

9. TULKINTAREPERTUAARIEN JA LASTENTARHANOPETTAJUUSPOSITIOIDEN KESKINÄISTÄ TARKASTELUA.....	54
9.1 Tulkintarepertuaarien keskinäiset suhteet ja toimijuuspositiot.....	54
9.2 Aineistosta hahmottuvat toimijuustasot ja niiden välinen neuvottelu	57
10. JOHTOPÄÄTÖKSET JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	60
10.1 Lastentarhanopettajan työn sosiaalinen määrittäminen.....	60
10.2 Työntekijän ja työnantajan välinen suhde	62
10.3 Kasvatustyön muuttuvat vaatimukset	63
10.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	64
11. POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSAIHEET	68
LÄHTEET	72
LIITE 1: HAASTATTELURUNKO	79

1. JOHDANTO

Lastentarhanopettajan työtä koskeva tutkimukseni osuu aikaan, jota leimaa vilkas julkinen työelämäkeskustelu. Tässä keskustelussa työ tuotetaan ristiriitaisena realiteettina. Yhtäältä työ kuvataan yksilön velvollisuutena, toisaalta työntekijästä puhutaan kustannuseränä (ks. Blom & Melin 2012, 208–209). Suomalaisen työelämän sanotaan olevan murroksessa. Läsä on sekä työttömyyden uhkaa että painetta työurien pidentämiseksi ja yleisen eläkeiän nostamiseksi. (Manka 2010, 3.) Työhön kohdistuva keskustelu on ymmärrettävää, sillä työ sijaitsee kriittisessä talouden, yhteiskunnan ja ihmisen elämän leikkauspisteessä. Monet taloudelliset ja sosiaaliset prosessit välittyvät muutoksiksi työssä. Työelämä heijastaa yhteiskunnan taloudellista suorituskykyä sekä arjen ja identiteettien olennaisia ulottuvuuksia. (Julkunen 2009, 18–19.)

Työn yhteiskunnallisen merkittävyyden ohella ansiotyön ulottuvuuksia on tarkasteltu yksilön näkökulmasta. Juha Siltala (2007, 14) pohtii suomalaista työelämää käsittelevässä tutkimuksessaan mikrotason eli työntekijöiden näkemysten kautta työn ja elämälaadun välistä kiinteää yhteyttä. Julkunen (2008, 202, 230–231) toteaa, että työelämän ytimessä on yksilön mahdollisuus työn kautta vaikuttaa omaan elämänsä kulkuaan. Työn avulla yksilö voi modernissa yhteiskunnassa liittyä yhteisöihin, antaa niihin oman panoksensa ja tulla tunnustetuksi.

Julkisen työelämäkeskustelun pyörteet lähtivät johdattamaan ajattelua ja kiinnostuin lastentarhanopettajan työn muokkaantumisesta osana suomalaisen yhteiskunnan työ- ja kasvatuskulttuuria. Tutkimustani sysäsivät liikkeelle alustavat kysymykset kuten: Miten lastentarhanopettajat itse kuvaavat omaa työtään? Miten he mieltävät työhönsä kohdistuvat odotukset, toimintamahdollisuudet ja velvollisuudet? Rakentuuko julkisen sektorin hoiva- ja opetusammattien arjessa jännitteitä työelämän muutosten ja yksilön työlleen asettamien toiveiden välille? Lastentarhanopettajan työn lähempi tarkastelu on ajankohtainen aihe, sillä päiväkotien työilmapiiriä tutkittaessa on kiistatta osoitettu, että työtä leimaa kiireen tuntu ja huoli lasten hyvinvoinnista. (ks. Ylitapio-Mäntylä, 2009, 179).

Paneudun tutkimuksessani lastentarhanopettajien työstään tuottamaan puheeseen. Haluan kuulla toimijoiden itsensä tapaa puhua työstään ja käsitellä heidän omia jäsenyyksiään työelämän muuttumisesta sekä työhön kohdistuvista odotuksista ja vaateista. Olen kiinnostunut lastentarhanopettajille muodostuvista toimijuuksista ja heidän tavastaan rakentaa yhdessä hyvin

tehdyn työn onnistumisen ehtoja. Nähdäkseni se, miten omaa työtä kuvataan ja merkityksellistetään, heijastuu arjessa tehtäviin toiminnallisiin valintoihin ja yksilön käsityksiin omasta ammatillisesta toimijuudestaan. Toivon tavoittavani myös yksittäisten työntekijöiden puhetta laajempia työelämän ilmiöitä, jotka liittyvät toimimiseen lastentarhanopettajana tämän hetken päivähoitossa. Tutkimukseni taustalla on konkreettinen, päiväkodin johtamiseen liittyvä haaste. Voidakseni vaikuttaa varhaiskasvattajien työn mielekkääseen jäsentymiseen, haluan tehdä näkyväksi työn taustalla olevia odotuksia ja oletuksia. Nämä voivat toimia työn kehittämisen lähtökohtana ja edesauttaa kasvattajan työssä koettua työhyvinvointia.

Tutkimusaineistonani on kolmessa ryhmähaastattelussa tuotettu keskustelullinen puhe. Haastatteluihin osallistui 12 lastentarhanopettajaa kolmesta eri päivähoitoyksiköstä. Aineisto on kerätty keväällä 2012. Tutkimukseni teoreettis-metodologisena perustana ovat sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssianalyysin näkökulmat. Näissä suuntauksissa todellisuuden ymmärretään muokkautuvan ja rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Berger ja Luckmann (1994, 73–74, 172–173) määrittävät merkittäväksi tekijäksi kielen. Se jäsentää maailman käsitettäväksi, konkreettisesta kokemuksesta irrotettavaksi kokonaisuudeksi. Tähän liittyy myös käsitys tiedosta sosiaalisesti tuotettuna ja välitettynä rakenteena, joka liittää yhteen yksilön elämismaailman ja institutionaaliset merkityksenannot.

Työstä keskusteltaessa puheeseen peilautuu monia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä odotuksia ja oletuksia. Pysin sijoittamaan tutkimukseni tällaisen eritasoisten odotusten ja oletusten risteyskohtaan. Juhila (2004, 159) toteaa Bahtinin (1981) sanoin, että jokaisessa keskustelussa on läsnä monia muita keskusteluita eli lainauksia toisten puheista, omista aiemmista sanoista, viranomaisten tai poliitikkojen kannanotoista. Kielen sanat ovat vain puoliksi esittäjiensä omia. Koska kielenkäyttötilanne syntyy aina vuorovaikutuksessa muun kielenkäytön kanssa, voidaan puhetta kutsua moniääniseksi (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 123). Tästä moniäänisyyden lähtökohdasta käsin taustoitin lastentarhanopettajien puheen kokonaisuutta ja heille tarjoutuvia erilaisia työtä määrittäviä puhetapoja.

Olen paikallistanut lastentarhanopettajien puheen moniäänisyyden elementeiksi kolme julkiseen keskusteluun liittyvää taustaulottuvuutta. Yhtenä puheen resurssina on suomalaisen työelämän muutosten yleisistä linjoista käytävä keskustelu ja sen heijastumisen julkishallinnon työhön, erityisesti varhaiskasvatuksen työkenttään. Toisena keskustelun taustatekijänä on varhaiskasvatuksen tavoitteita määrittelevä yleinen asiakirjapuhe sekä kasvatuksen merkityksistä ja

tavoitteista käytävä julkinen keskustelu. Työn toteutumista linjataan sekä valtakunnallisesti että kuntatasolla. Tämä keskustelu tuottaa kasvatustyölle yleisiä arvoja ja ihanteita.

Lastentarhanopettajien työhön liittyvissä tuoreissa tutkimuksissa varhaiskasvattajuutta ja siihen liittyvää työhyvinvointia on tarkasteltu ammatti-identiteetin muovautumisen näkökulmasta. Tästä esimerkkinä on Kirsti Karilan ja Päivi Kupilan (2010) tutkimus varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutumisesta eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Kolmantena lastentarhanopettajuuspuheeseen tarjoutuvana teemana käsittelenkin kasvattajan ammatillisen identiteetin rakentumiseen liittyviä tekijöitä, joiden taustalla ovat puhujan omat ammatilliset kokemukset ja ideaalit sekä niiden kiinnittyminen yleiseen tavoitepuheeseen.

Työstä käytävä moniääninen keskustelu nostaa väistämättä esiin kasvattajuuden erilaisia painotuksia. Taustaksi aineistosta eriytyville lastentarhaopettajuustulkinnoille tarkastelen työhön liittyvien odotusten ja työn ehtojen välistä tasapainoa pohtimalla työnteon neuvoteltavuudesta esitettyjä näkökulmia. Sillä kuten Rutanen (2009, 223) huomauttaa päiväkodin työntekijöille asetetaan moninaisia odotuksia sekä varhaiskasvatuksen ammatillisten koulutusinstituutioiden, kuntien, valtionhallinnon että perheiden tahoilta. Nähdäkseni näiden ulkopuolelta tarjoutuvien odotusten ja työntekijöiden omien ideaalien välinen tasapaino on eräs muuttuvan työelämän keskeinen ilmiö, jonka tarkastelu voi johdattaa työhyvinvointikokemuksen ymmärtämiseen ja työnteon edellytysten parantamiseen.

Tutkimukseni nimi ”Sovitellaan ja sopeudutaan” perustuu aineistokatkelman. Nähdäkseni se kuvastaa oivallisesti tutkimuksestani hahmottuvaa lastentarhanopettajan työn olemusta, johon liittyy toiminnallisia jännitteitä ja työn vahvaa sosiaalista määrittymistä. Sovittelu-termi on kaksitahoinen. Se ilmetää aktiivisuutta, johon kytkeytyy sekä muuttuvan työn erilaisten ulottuvuuksien yhteen sovittamista että tunnelatautunut sovittelutehtävä pyrittäessä luomaan ja ylläpitämään harmonista työilmapiiriä. Sopeutuminen puolestaan heijastaa tilanteista otetta päivähoiton jäsentämiseen, kuvastaen passiivisempaa roolia työlle määrittelyjen rakenteiden, vastuiden ja velvoitteiden suunnitelmallisessa muokkaamisessa.

2. SUOMALAISEN TYÖN RAKENNEMUUTOS PUHEEN KONTEKSTINA

Työelämästä tehty tutkimus luonnehtii viime vuosikymmentä suomalaisen talous- ja työelämän murrosajaksi, tästä johtuen työelämän rakenteet ovat vilkkaan julkisen arvioinnin kohteena. Tämä julkinen keskustelu on osa sitä yhteiskunnallista ja kulttuurista kontekstia, joka tarjoaa lastentarhanopettajille aineksia kasvattajan työhön liittyvien odotusten ja vaateiden hahmottamiseen. Tässä luvussa pyrin havainnollistamaan työelämä tutkimuksen tarjoamia näkökulmia työn uusiutumisen ja muuttumisen ilmiöön ja sen heijastumiseen julkishallinnon työkenttään. Luvun lopussa käsittelem työhyvinvointiin ilmiönä ja käsitteenä liittyvää keskustelua.

2.1 Työelämämuutosten taustaa

Suomalaisen lähihistorian merkittävä työelämään liittyvä murros paikallistuu 1990-luvun laman pyörteisiin. Vientiteollisuuden varassa vaurastunut Suomi siirtyi avoimeen markkinavetoiseen talouteen, joka kilpailee sekä suomalaisten että kansainvälisten sijoittajien investoinneista. Laman mukanaan tuoma yhteiskunnallinen kriisi ja siihen liittynyt laaja työttömyys vauhdittivat ajattelu- ja toimintatapojen muuttumista. (Julkunen 2009, 20–21.) Julkinen sektorikaan ei ole ollut markkina- ja kilpailuyhteiskunnan ulkopuolella. Parlamentaarisesti ohjattua teollisuuden kasvun aikaa on seurannut valtiovallan merkityksen heikentyminen palvelujen tuotannossa ja säätelyssä. Julkisen palvelun järjestämistapoja on sopeutettu yksityisen liikkeenjohdon toimintamalleihin. (Lindén 2010, 101.) Uusiksi toimintaperiaatteiksi väitetään nousseen tulosjohtamisen ja markkinatietoisuuden lisääntyminen. Lisäksi muutokseen liittyy vastuun hajauttaminen niin valtiolta kunnille kuin ministeriöiltä virastoille ja sieltä aina yksittäisille työntekijöille saakka. (Koivumäki 2008, 25.)

Myös varhaiskasvatuksessa ja päivähoidossa on tehty työn ja työelämän muutokseen liittyvää tutkimustyötä. Päivähoito ei ole erillinen kokonaisuutensa, vaan kiinteä osa julkishallintoa ja sen palveluita, joten julkishallinnon kehittämissuunnaukset ovat muokanneet myös päivähoiton rakenteita (Karila & Nummenmaa 2001, 15). Alila (2004, 27, 37–39) kuvailee päivähoiton siirtymistä perinteisestä, sitovasta normiohjauksesta väljempään informaatiolla eli tiedolla johtamiseen sekä tavoite- ja ohjelmajohtamiseen, josta on seurannut varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvien yhteisten toimintalinjojen muuttumista.

2.2 Uuden työelämän piirteitä

Työelämän muutoksiin liittyvä tutkimustieto ja julkinen työelämäkeskustelu tuottavat uusia näkökulmia ja jäsenyyksiä työelämän olemuksesta. Työn sanotaan muuttuneen sopimusperustaiseksi. Työn laadun ja tehokkuuden seuranta on arkipäivää. Tämän uusiutuneeksi työksi kutsutun toimintamalliin liittyy uudenlainen työn hallintalogiikka, jonka ydinkäsitteitä ovat projektit, sopimukset ja arvioinnit (Sulkunen 2006, 17). Sopimuksia käytetään ja jäljitellään myös julkisen sektorin ja asiakkaiden välisissä suhteissa (Julkunen 2009, 24).

Toinen työelämän tutkimuksen esiin nostama muutoselementti on yksittäisen työntekijän vastuun ja työpanoksen henkilökohtaistuminen. Teollistuneessa yhteiskunnassa vallinnut tayloristiseksi kutsuttu tapa organisoida työtä on perustunut työprosessien mekaaniseen pilkkomiseen ja standardoimiseen, jotta työ voitaisiin eriyttää tekijästään riippumattomaksi. Työntekijän ajattelu, tunteet ja sosiaalinen kapasiteetti rajattiin työnteon ulkopuolelle. Nykyisessä jälkiteollisessa yhteiskunnassa sen sijaan tavoitellaan uuden tyyppistä työorientaatiota, jonka ominaispiirteenä on työn liittyminen yksilöön. Työpanokseksi ei riitä tehtävän mekaaninen suorittaminen. Työntekijä saa ja joutuu käyttämään ansiotyössään koko kapasiteettiaan: taitojaan, tunteitaan ja älyään. Tämä merkitsee työntekijän subjektiviteetin tunnustamista. Hänet hyväksytään ajattelevaksi ja vastuulliseksi olennoksi. (Julkunen 2008, 120–122.) Vastaavasti työtehtävät monipuolistuvat ja työntekijöille delegoidaan vastuuta työn sujumisesta ja palvelun laadusta (Julkunen 2008, 196). Työntekijöiltä odotetaan joustavuutta ja vahvaa samaistumista työn ja organisaation hyväksymiin arvoihin ja toimintatapoihin (Eteläpelto 2009, 96). Varhaiskasvatuksen näkökulmasta työn henkilökohtaistuminen ei ole uusi ulottuvuus: kasvattajan työ on aina liitetty työntekijän persoonaan. Karila ja Nummenmaa (2001, 15, 59) toteavat, että päivähoitohenkilöstön työorientaatio on perinteisesti painottunut hyvin yksilöllisesti. Tosin tämä yksilöllisyys ei ole liittynyt työn analyttiseen tarkasteluun vaan ammatillisen osaamisen kietoutumiseen henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi.

Työelämän muutokseen liittyvässä julkisessa keskustelussa on yhtä aikaa läsnä työn henkilökohtaistumisen ja tehokkuuden vaatimus. Julkunen (2008) pitää paradoksaalisena sitä, että nykyaikainen, työntekijän henkilökohtaiseen valtuuttamiseen ja autonomiaan kannustava työelämä pyrkii tiukasti valvomaan työn tehokkuutta erilaisten mittaamiseen perustuvien hallintamekanismien avulla. Määrälliseen tulokseen kytketyt hallintakeinot ovat synnyttäneet kontrollikierteen, jota on täydennetty laadunvarmistusjärjestelmillä tuottavuuden mittareilla, raportoinnilla ja arvioinnilla. (Emt. 167.) Byrokraattisen markkinakontrollin nähdään ulottuvan myös päivähoitoon. Tästä on

osoituksena taloudellisten tulostavoitteiden seuraaminen työsuoritteita kirjaamalla. Päiväkodissa läsnä olevien lasten määrä suhteutetaan henkilökunnan määrään ja suhdeluvun tehokasta toteutumista seurataan aktiivisesti. Päiväkodin ryhmäkoolle ei ole asetettu lapsimäärän suhteen ylärajaa, riittää että aikuisten määrä suhteessa lapsimäärään on päivähoitoasetuksen mukainen. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 179.) Talouteen liittyvän kontrolloinnin lisäksi esimerkiksi Tampereen kaupungin päivähoiton laatua kartoitetaan laadunarviointijärjestelmien ja toiminnan auditoimisen avulla. Mittausten tuloksista johdetaan toiminnan kehittämisen painopisteet. (Tampereen kaupunki 2012.) Kokemukseni mukaan nämä arviointijärjestelmät pohjautuvat päivähoiton kuntatasolle asetettuihin yleisiin tavoite- ja laatuksiteereihin, jotka puolestaan perustuvat työn strategiseen ohjaamiseen. Arviointikyselyt suunnataan päivähoiton asiakkaille ja tuloksia tarkastellaan sekä päivähoitoyksiköissä että hallinto- ja luottamusmiestasoilla.

Siltala (2007, 510) kritisoi nykyistä tapaa mitata ja kontrolloida julkisen sektorin työtä. Hän väittää, että hyvinvointialoilla tuottavuuden ja laadunvarmistuksen standardit eivät tavoita työn ydintä ja sille ominaisia pitkäjänteisiä prosesseja. Julkunen (2008, 179) yhtyy tähän näkemyksen todeten, että ainakin julkisen sektorin ammateissa työn kontrollointi vaikuttaa olevan keskeinen koetun epämukavuuden aiheuttaja.

2.3 Näkökulmia muutosten vaikutuksesta

Työnsosiologisessa tutkimuksessa on havaittavissa useita tulkintasuuntia, jotka tarkastelevat työelämän muutosten vaikutuksia. Osa tutkimuksista näkee muutokset jyrkän negatiivisina, toiset pikemminkin myönteisinä tai ristiriitaisina (Koivumäki 2008, 44). Uuden kehityssuunnan kielteisiä vaikutuksia pohtiva Julkunen (2008, 232) viittaa Sennetin kirjoituksiin uuden talouden epäsuotuisasta vaikutuksesta yksilön kykyyn hahmottaa paikkaansa ja riittävyttään kiihtyvässä, kilpailua ja henkilökohtaista vastuun- ja riskinottoa suosivassa työelämässä. Toisaalta Koivumäki (2008, 44) väittää työelämän kehittyneen myös positiiviseen suuntaan. Myönteisinä muutoksina pidetään työtehtäviin monipuolistumista ja haastavuutta sekä yksittäisen työntekijän vaikutusmahdollisuuksien parantumista. Lindén (2010, 22) muistuttaa, että työ on väistämättä monien ristiriitojen näyttämö. Työllä on sekä yksilöä vapauttavia että voimavaroja kuluttavia piirteitä. Se voi olla yhtä aikaa kiireistä ja henkisesti palkitsevaa, raskasta ja mielekästä tai itselle merkityksentä ja taloudellisesti kannattavaa. (Emt. 22.)

On myös esitetty, että uusi työelämä haurastuttaa käsitystä ammateista ja professioista. Työelämä tutkimus lähestyy teemaa useista eri näkökulmista, painottaen eri tavoin yksilön ja

profession välistä suhdetta. Manka (2010, 280) olettaa, että koko työnteon luonne on muutoksessa. Pelkkä tietämys ja asiantuntemus eivät riitä, vaan ammattitaidon oleelliseksi osaksi muodostuvat niin sanotut metataidot, esimerkiksi aktiivisuus, kumppanuustaidot, muutostaidot ja oma-aloitteisuus. Julkunen (2008, 137, 139) puolestaan esittää, että ammatit ja professiot ovat yhä työn tekemisen resurssina ja kiinnekohtana, joihin liittyy oma sosiaalinen muistinsa, mutta suhde professioihin on henkilökohtaistunut ja ammatti-identiteetti on vapaammin yksilön muokattavissa

Työelämä tutkimus luo erityisen monisäikeisen kuvan julkishallinnon naisvaltaisten alojen tilanteesta. Niiden leimallisena piirteenä on jatkuva tehostuspaine, joten työtä tehdään usein alimitoitetuilla henkilöstöresursseilla. Tällaisessa tilanteessa on ymmärrettävää, että työnteon mielekkyys saattaa kyseenalaistua. Vaikka työ sinänsä koettaisiin tärkeäksi, ristiriitaa muodostuu työn sisällön ja sen tekemisen edellytysten välille. Se aiheuttaa kyynisyyttä ja pettymyksiä tehden arjen raskaaksi. (Antila 2006, 5, 66.) Siltala (2007, 388, 449) toteaaakin, etteivät suomalaiset työstään valita vaan sen ehdoista. Työn mielekkyyden kyseenalaistuminen markkinataloudellistetulla julkisella sektorilla johtuu ainakin osaksi siitä, että vaadittu tuloksellisuus on ristiriidassa työn sisällön kanssa.

Sekä suomalaisessa että kansainvälisessä varhaiskasvatuksen työolotutkimuksissa kuvataan kiireen kokemusten hallitsevaa roolia päiväkodin arjessa. Kasvatus- ja opetustyön ennakkovalmisteluun jää liian vähän työaika, lapsiryhmät ovat suuria ja työtä leimaa monien yhtäaikaisten velvollisuuksien läsnäolo (Tsai, Fung & Chow 2006, 368). Karila ja Kupila (2010) osoittavat, että suomalainen päivähoito näyttäytyy kiireisenä ja jatkuvassa muutoksessa olevana työympäristönä. Kiire on eräs tekijä, joka ruokkii kokemuksia työn kaotisuudesta ja hallitsemattomuudesta sekä tuntemuksia ammatillisen autonomisuuden heikkenemisestä ja omien työhön liitettyjen ihanteiden murenemisestä. (Emt. 67.) Pettymys työn sisällön toteutumiseen taloudellisen tehokkuuden näkökulmasta ohjeistetuissa työn rakenteissa tuntuu kulminoituvan kiireen kokemukseksi. Järnefelt (2002, 51) huomauttaa, että ihmissuhdetyölle ominaiset tekijät, kuten asiakaslähtöinen työtahti, jatkuvat keskeytykset, vaikeudet suunnitella ja ennakoida työpäivää, luovat kiireen kokemuksen esimerkiksi potilaiden, lasten ja oppilaiden kanssa työskennellessä.

2.4 Työhyvinvointi osana muuttuvaa työelämää

Eräs julkisen työelämäkeskustelun teema on työssä jaksaminen ja työhyvinvointi. Nähdäkseni tämä työelämäpuhe peilautuu myös lastentarhanopettajuuden pohdintaan. Esimerkiksi Tampereen kaupungin päivähoiton työhyvinvointioppaassa (2009, 3) todetaan, että eräs keskeinen

työhyvinvoinnin määre on yksilön kokemus työn mielekkyydestä. Puhe kasvattajan työn toteutumisesta mielekkäällä tavalla saattaa siis jäsentyä työhyvinvointiteemasta käytävän keskustelun avulla.

Termi työhyvinvointi otettiin vähitellen käyttöön 1990-luvun lopulla. Vaikka työssä koettu hyvinvointi koetaan tavoiteltavaksi hyveeksi, käsitteenä työhyvinvointi jää pirstaleiseksi. (Vesterinen 2011.) Työhyvinvointia tarkastellaan yhtäältä yksilöllisenä kokemuspohjaisena käsityksenä, toisaalta siihen liittyvää toimintaa on kritisoitu liiasta organisaatiokeskeisyydestä. Suoninen, Lahikainen ja Pirttilä-Backman (2011, 291–292) toteavat, että hyvinvointikokemuksen ytimessä on aina yksilön kokemus elämän mielekkyydestä ja sosiaalisena olentona ihminen kytkee nämä käsityksensä laajempiin sosiaalisiin tapoihin ymmärtää työtä ja hyvinvointia ilmiöinä. Myös Vesterisen (2011) mukaan syy käsitteen määrittelyn haastavuuteen onkin työhyvinvointikokemuksen subjektiivisuudessa. Samassa työpaikassa samanlaisissa olosuhteissa toinen työntekijä voi kokea voivansa hyvin, kun taas toinen voi tuntea päinvastoin.

Kokemusten yksilölähtöisyyden vastapainoksi koko työhyvinvoinnin ylläpitämiseen liittyvää toimintaa on moitittu liian institutionalisoituneeksi kokonaisuudeksi. Riikonen, Makkonen ja Vilkkumaa (2002, 35) väittävät että työssäjaksamis- ja hyvinvointipuhe heijastaa talouden, tuotannon ja hallinnon ehtoja. Julkusen (2008) mukaan työelämän epäkohtiin on pyritty vaikuttamaan lainsäädännöllä ja työelämän vetovoimaa ja hyvinvointia lisäävillä ohjelmilla, joissa terveydenhuollolla on merkittävä rooli. Tämä julkinen puhe on hallinnut vahvasti työhyvinvointi-ilmiötä ja muokannut siitä hyvää tarkoittavan brändin. Sen avulla on kanavoitu erilaisten organisaatioiden toimintaa työterveydenhuollosta henkilöstökoulutuksen kautta liikunta-, kulttuuri- ja hyväntekeväisysharrastuksiin asti. (Emt. 264–265.) Työhyvinvoinnista huolehtimista siis väitetään liian toimenpidekeskeiseksi. Se sivuuttaa työkyvyn suhteen paikalliseen työyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin. Keskeisimpien työkykyä vaarantavien tekijöiden luonne ja syyt jäävät erittelemättä eivätkä toimenpiteet näin ollen useinkaan kohdistu tarkoituksenmukaisesti. (Peltomäki, Husman, Vertio, Virkkunen & Ylöstalo 2001, 9.) Julkunen (2008, 265) toteaaakin, että ”Työhyvinvoinnin julkispoliittisen huomion sekä kehittämistoiminnan lukuisuuden ja työpaikkojen arjen välillä näyttää kuitenkin vallitsevan kuilu.”

Uusimmissa tutkimuksissa työhyvinvointiteemaa lähestytään erittelemällä hyvinvointia tuottavia työn osatekijöitä. Manka (2010, 16) määrittelee keskeisiksi tekijöiksi yksilön oman elämänhallinnan, työn palkitsevuuden, työorganisaation ominaisuudet, esimiestoiminnan

kannustavuuden ja työhön liittyvät vuorovaikutuskentät. Näistä määreistä voidaan löytää toimijuutta sekä yksilö- että työyhteisötasolla.

Työhyvinvointi siis sisältää kokemuksien työn mielekkyydestä ja hallittavuudesta (Pyöriä 2012,11). Teemaa varhaiskasvatuksen kentällä on käsitelty työidentiteettejä koskevassa tutkimuksessa, jossa Karila ja Kupila (2010 74–57) toteavat, että kasvattajien lukuisat uudet työtehtävät ja ristiriitaiset tulkinnat kasvatustyön muuttumisesta saattavat nakertaa työn mielekkyyden kokemusta ja lisätä riskiä kokea työ ylivoimaiseksi jopa uupua työssä. Sekä Manka (2010, 16) että Karia ja Kupila (2010, 75) määrittävät työhön liittyvien organisaatiotasojen vuorovaikutuksen ja työntekijän osallisuuden työn mielekkyyttä ja työhyvinvointia kannattelevana tekijänä. Ulkoapäin määritellyt muutokset heikentävät työhön sitoutumista ja muuttuvan työn vaateiden hahmottamista.

3. LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖN RAKENTUMINEN MUUTTUVISSA OLOSUHTEISSA

Tässä luvussa tarkastelen varhaiskasvatuksen julkista ohjauspuhetta ja työn ajankohtaisia teemoja lastentarhanopettajien työelämäpuheen kontekstina. Lisäksi käsittelen työidentiteettitutkimuksen tarjoamia näkökulmia työntekijöiden ammattiinsa liittämien odotusten kehyksenä. Kuten Rutanen (2009, 223) toteaa, varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen normeihin ja lakeihin perustuva säätely, julkinen keskustelu päivähoidon tavoitteista ja merkityksistä sekä päivähoidon työntekijöiden oma koulutushistoria luovat moniäänisen taustan, jota vasten lastentarhanopettajat arvioivat omaa työtään.

3.1 Varhaiskasvatuksen muuttuva toimintaympäristö työn viitekehyksenä

Sekä globaalit että suomalaisen yhteiskunnan taloudelliset, sosiaaliset, kulttuuriset ja rakenteelliset muutokset välittyvät yhä suuremmin myös lasten elämään ja hyvän lapsuuden määrittelemiseen. (Alanen 2009, 14–15.) Nämä laajat yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat niihin intresseihin, joita poliittinen päätöksenteko kohdistaa lapsuuden instituutioiden toimintaan (Karila 2009, 250.) Sosiaali- ja terveysministeriö (2007, 15–17) määrittelee varhaiskasvatustyön kehittämistarpeiksi lapsen ja lapsiperheiden elämäntilanteiden monimuotoisuuden huomioimisen. Hyvinvointierojen kärjistyminen, kansainvälistymiseen liittyvät ulottuvuudet, kuten etniset, kulttuuriset ja uskonnolliset erot, tuovat uudistumisvelvoitteita myös varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Lisäksi hyvinvointipalveluihin laajasti kohdistuva asiakkuuden tukeminen ja asiakkaan oman asiantuntemuksen ja osallisuuden arvostaminen muokkaa varhaiskasvatukselle asetettuja toiminnallisia tavoitteita, korostaen vanhempien ja kasvattajien yhteistä kasvatustehtävää.

Keskustelu lapsuudesta on monitahoista. Varhaislapsuuden ja laadukkaiden varhaiskasvatuspalvelujen yhteiskunnallinen merkitys elinikäisen oppimisen ja oppimaan oppimisen perustana on läsnä yhteiskunnallisessa ja poliittisessa puheessa (STM 2007, 16). Alanen (2009, 17–18, 26–27) huomauttaa, että suomalaista lapsipoliittista keskustelua on suunnannut ajatus investoimisesta lapsuuteen kansakunnan tulevaisuuden näkökulmasta. Tähän puheeseen on kuitenkin tuonut uutta näkökulmaa lapsuudentutkimuksen herättämät ajatukset lapsuuden laaja-alaisemmasta ymmärtämisestä. Lapsuus ei ole vain valmistautumista aikuiselämään, vaan sitä on tarkasteltava myös itseisarvoisena elämänvaiheena. Tämä julkinen lapsuuskeskustelu heijastuu myös lastentarhanopettajien työn merkityksistä syntyviin mielikuviin.

3.2 Varhaiskasvatuksen julkinen ohjauspuhe lastentarhanopettajan työn kontekstina

Varhaiskasvatuksessa julkisella asiakirjaohjauksella on merkittävä rooli lastentarhanopettajan työn kontekstina. Kuten Värri (2002, 62) toteaa, opettaja toimii osana yhteiskuntaa eikä ei voi jättää huomiotta edustamansa julkisen kasvatusinstituution virallista ideologiaa ja kasvatustavoitteita.

Lastentarhanopettajan työtä luotsaavia asiakirjoja ovat sekä valtakunnalliset säädökset että kuntatason asiakirjat, jotka tuottavat varhaiskasvatustyön julkiset määreet. Valtakunnallinen ohjaus tapahtuu lainsäädännön kautta normiohjauksena sekä päivähoitolain että sosiaali- ja terveydenhuollon lakien ja asetusten puitteissa. Lainsäädännön ohella valtakunnallista toiminnan suuntaamista tapahtuu informaatio-ohjauksen kautta. Se ei ole lainsäädännöllisesti velvoittavaa vaan perustuu suositukseen toiminnan järjestämisen periaatteista ja laadusta. Valtakunnan tasolla merkittäviä, varhaiskasvatuksen jaettua käsitteistöä ja merkityssisältöä tuottavia asiakirjoja ovat muun muassa Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (STM 2002) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2005). Niissä määritellään varhaiskasvatuksen käsite, tavoitellaan kasvatuksen sisällöllistä kehittämistä koko maassa ja pyritään yhdenmukaistamaan toiminnan järjestämisen perusteita (Alila 2004, 30–33). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan kuvaillaan luovan keskustelun puitteet muille yhteisöllisille toimijatasoille kunnissa, kasvatusyksiköissä ja jopa vanhempien ja kasvatushenkilökunnan välisissä neuvonpidoissa. Suositusten eräänä päämääränä on tuottaa ainesta kasvattajuuden ammatilliseen rakentumiseen. Henkilöstön ammatillisen tietoisuuden lisääminen mainitaan asiakirjan tavoitteissa ja kasvattajayhteisön tehtäväksi asetetaan toiminnan arviointi, dokumentointi ja oman ammattitaidon kehittäminen yhteiskunnan muuttuvia tarpeita vastaavaksi. (Stakes 2005, 7–17.)

Varhaiskasvatuksen julkisen ohjausprosessin toisen merkittävän tason muodostavat valtakunnallisten suositusten pohjalta laaditut kunnalliset linjaukset (Stakes 2005, 45). Vaikka kuntien velvoitteet varhaiskasvatuspalveluiden järjestämisestä ovat lisääntyneet, kunnilla on yhä liikkumatilaa palveluiden järjestämisen ja niiden sisällön suhteen. Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen ohjaus on lähinnä informaatio-ohjausta normittavan ohjauksen sijaan. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 17.) Paikalliset keskustelut ja tavoitteet voivat muokata merkittävästi varhaiskasvatuksen toteuttamistapaa ja sisältöjä. Tällainen kunnallisessa päätöksenteossa käytettävä johtamisen väline on esimerkiksi kuntastrategia. Se perustuu organisaatiolle määriteltyyn visioon ja sitä täsmentäviin strategisiin päämääriin. (Ks. Lindroos & Lohivesi 2004, 26–27.) Strateginen

ohjaus kytkee yhteen kunnan eri toimijat ja toimijatasot muodostaen erään varhaiskasvatukselle tarjoutuvan tavoitekontekstin. Akselin (2013, 147) muistuttaa, että hyväksyty kuntatason strategia ohjaa myös varhaiskasvatusta, joka on toimialueena mukana laajemman kokonaisuuden, esimerkiksi sivistystoimen, strategiassa. Varhaiskasvatuksen toimijoiden on otettava haltuunsa strategiasta juontuvat keskeiset tavoitteet ja muutettava ne konkreettisiksi teoiksi. (Akselin 2013, 147.)

Strategiset päämäärät voidaan linkittää myös valtakunnallisten ohjausasiakirjojen verkostoon. Esimerkiksi Tampereen päivähoidon ja perusopetuksen tuotantostrategiassa varhaiskasvatukselle asetetut päämäärät johdetaan kaupunkistrategian tavoitteista ottaen huomioon myös varhaiskasvatuksen omat tavoitteet asettelut. Kaupunkistrategian toimintaperiaatteet ja päämäärät, kuten ”Elinvoima ja kilpailukyky”, konkretisoituvat päivähoidosta ja perusopetuksesta vastaavan toimialan omiksi tavoitteiksi, joita ovat muun muassa pedagogisten toimintatapojen uusiutuminen ja lapsiryhmäkohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. (Tampereen kaupunki 2012.)

Asiakirjat luovat varhaiskasvatustyön institutionaalisesti määritellyn tavoitetilan, jota vasten lastentarhanopettajuutta tuotetaan ja arvioidaan. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjassa (2005, 43) todetaan, että varhaiskasvatuksen suunnitelmista ja linjauksista tulisi käydä laaja-alaista keskustelua, jotta kasvatushenkilöstö sitoutuu asiakirjojen tuottamiseen, toteuttamiseen, seurantaan ja arviointiin. Nähdäkseni tämä toteamus velvoittaa lastentarhanopettajia nivomaan tavoiteasiakirjojen kielen osaksi omaa kasvattajuuspuhettaan.

3.3 Lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin elementit

Viimeaikaisessa lastentarhanopettajien työhön liittyvässä tutkimuksessa varhaiskasvattajuutta ja siihen liittyvää työhyvinvointia on tarkasteltu ammatti-identiteetin muovautumisen näkökulmasta. Nähdäkseni yksilön ammatillinen identiteetti muodostaa merkittävän lastentarhanopettajuuspuheen kontekstin. Se heijastaa sekä ulkoa tulevaa lastentarhanopettajuuskeskustelua että yksilön omia, aiempiin kokemuksiin perustuvaa käsitystä oman työnsä olemuksesta. Kuten Eteläpelto (2009, 90) määrittelee, identiteetissä kohtaavat sekä ammattialan yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen käytäntö että henkilön prosessoimat yksilölliset merkitykset ja käsitykset työn asemasta elämässä, työhön liittyvistä arvoista ja eettisistä sitoumuksista. Karila ja Kupila (2011, 71) toteavat, että identiteetin kautta työntekijä oikeuttaa ja selittää toimintaansa löytäen mielekkyyden ammatillisuudestaan. He viittaavat Goldronein ja Smithin (1999) ajatuksiin, joissa todettiin, että ”olla lastentarhanopettaja” merkitsee sitä, että tulee nähdäkseni lastentarhanopettajana.

Identiteetin rakentumisesta on esitetty monia teoretisointeja. Berger ja Luckmann (1994, 195) toteavat, että identiteetti syntyy sosiaalisissa prosesseissa ja se säilyy ja muuntuu sosiaalisissa suhteissa. Kyse ei siis ole pysyvistä rakenteista. Harren (1983, 273–275) mukaan yksilön identiteetti muovautuu kahden toisiinsa kytkeytyvän identiteettiprojektin kautta. Yhtäältä yksilö kiinnittyy ympäröivän kulttuurin oletuksiin ja toimintatapoihin eli työstää sosiaalista identiteettiprojektia, toisaalta hän rakentaa aktiivisesti omaa ainutlaatuista suhdettaan ympäröiviin ilmiöihin eli persoonallista identiteettiprojektiaan. Ylijoki (1998, 132–134) hyödyntää näitä ajatuksia liittäen sosiaalisen ja persoonallisen tason ammatti-identiteetin muokkaamiseen. Oma ammatti-identiteetti neuvotellaan sekä suhteessa ammattiin liitettyyn kulttuuriseen traditioon ja uskomuksiin että suhteessa omiin työtä koskeviin kokemuksiin ja odotuksiin. Myös Eteläpelto (2009, 109, 118–120) viittaa identiteetin jatkuvaan muokkautumiseen toteamalla, että se syntyy kaikkien niiden diskurssien tuloksena, joissa yksilö on äänenä ja jotka puhuvat yksilössä. Tämä näkökulma mukaillee tutkimukseni viitekehyksenä olevaa Juhilan (2004, 159) Bahtinin (1981) teorioista muotoilemaa näkemystä yksilön ajatusten ja kielenkäytön kytkeytymisestä moniin aiempiin keskusteluihin, omiin ja toisten puheisiin, jotka muodostavat myös lastentarhanopettajuuspuheen kontekstia.

Burr (2003, 113) tarkentaa identiteetin prosessoitumista jakamalla sen kulttuuriseen - ja tilannekohtaisesti neuvoteltavaan tasoon. Hän toteaa, että kulttuurisesti määräytyviä tapojen ohella tuotetaan tilannekohtaisia, sosiaalisesti muodostuvia identiteettejä. Eräs tapa käsitellä tilannekohtaista identiteetin rakentumista on positiointi eli erilaisten toimijan asemien hahmotteleminen (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 37–40). Position käsite palvelee moninaisten, tilanteisten identiteettien paikallistamista ja tunnistamista. Ihmiset asemoivat itsensä ja muut erilaisiin suhteisiin, jotka pitävät sisällään arvokysymyksiä ja valtasuhteita (Törrönen 2000, 247–248.) Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohdistuu lastentarhanopettajien itsensä tuottamiin ammatillisiin positioihin eli asemiin ja niiden muodostamaan kokonaisuuteen, joka kuvastaa heidän näkemystään lastentarhanopettajan työstä. Näkökulma on kiinnostava, sillä kuten Karila ja Kupila (2011, 13, 7) huomauttavat epätyydyttävä ammatillinen positio eli toiminnallinen asema heijastuu myös identiteetin muodostumiseen, työssä jaksamiseen ja työilmapiiriin

Varhaiskasvatuksen kentällä on läsnä useita ammatti-identiteetin rakentumisen tasoja. Karila ja Kupila (2010, 69) jäsentävät kokonaisuutta mannheimilaiseen sukupolviajatteluun nojautuen. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset muodostavat eri tavoin työhönsä orientoituvia ammattilais sukupolvia, joiden ammatti-identiteetin taustalla ovat jaetut merkitykselliset kokemukset uran alkuvaiheista. Tuona aikana rakennetut ajattelutavat muokkaavat myöhäisempää tapaa

kohdentaa työlle odotuksia ja tehdä subjektina ammatillisia valintoja. Tutkimus osoittaa että varttuneemmalla *päivähoidon rakentamisen ja laajentamisen sukupolveksi* kutsutulla joukolla on kutsumuksellinen suuntautuminen työhön, joka ilmenee pyyteettömänä parhaansa antamisena työlle. Nuorempien sukupolvi, joka tutkimuksessa nimettiin *varhaiskasvatuksen sukupolveksi*, asettaa enemmän vastavuoroisia odotuksia työlle ja työympäristölleen. (Karila & Kupila 2010, 69.) Nähdäkseni sukupolviajattelu ja käsitys uran alkuvaiheen kokemusten vaikuttavuudesta kytkevät identiteetin Ylijoen (1998, 132–134) mainitsemaan ammattitraditioon ja uskomuksiin asiantuntijuuden olemuksesta.

Lastentarhanopettajuusidentiteetin joustava muokkautuminen ei ole ongelmaton. Tutkimustieto osoittaa muuttuvan työelämän asettavan haasteita ja jännitteitä ammatillisuuden määrittelemiselle. Karilan ja Kupilan (2010, 69–70) tutkimushankkeen tuloksista on pääteltävissä, että huolimatta identiteetin taustalla olevista, uran alkuvaiheessa muodostuneista oletuksista, kaikkien ammattisukupolvien ammatillinen identiteetti oli jäsentymätön. Tämä ilmeni vaikeuksina hahmottaa omaa työnkuvaa ja oman ammattiryhmän vastuita ja velvoitteita suhteessa työyhteisöön, lapsiin ja vanhempiin. Ongelma saattaa liittyä edellä kuvattujen lastentarhanopettajuutta määrittävien erilaisten keskustelujen väliseen hajanaisuuteen. Ammatillisen identiteetin jäsentymättömyys voi myös ilmentää työelämän murrosta, joka Julkusen (2008, 137, 139) mukaan yhtäältä pitää yhä yllä ammatteihin liittyvää sosiaalista muistia, mutta samalla muokkaa suhdetta ammattiin entistä henkilökohtaisemmaksi ja tilanteisemmaksi.

4. LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖ NEUVOTTELUN KOHTEENA

Koska tutkimukseni asettuu varhaiskasvatusta työnä kuvaavan, eri lähteistä kumpuavan puheen risteyskohtaan, lähestyn tässä luvussa empiiristä tutkimustehtävääni kuvailemalla työn tekemisen neuvoteltavuudesta esitettyjä tulkintoja. Tavoitteenani on pohtia lastentarhanopettajuutta määrittävien erilaisten keskustelujen välisiä suhteita. Näen keskeisenä työn muuttumisen edellytyksenä työntekijän omien odotusten ja kasvatusta säätelevien julkisten kannanottojen välisen dialogin. Kuten Berger ja Luckmann (1994) toteavat, miellämme sosiaalisen tietovarantomme avulla arjen toiminnan eheänä kokonaisuutena, mutta valikoimme tietoa omien tarpeidemme ja toiveidemme näkökulmasta. Meille merkittävät ja relevantit asiat mieltyvät tärkeiksi. Tietovaranto muiden yksilöiden tai yhteiskunnan kannalta keskeisistä näkökulmista karttuu vuorovaikutuksen kautta. (Emt. 55–57.)

4.1 Työlle eri tahoilta asettuvien odotusten ja toiveiden kohtaaminen

Muuttuvissa olosuhteissa työntekijöiden on kehitettävä pärjäämisstrategioita, joiden avulla kohennetaan ja palautetaan tuntua työn mielekkyydestä (Järvensivu 2010, 266). Pohdittaessa lastentarhanopettajan työlle asetettuja työelämän ehtoja, määritteitä tarjoutuu sekä julkisen työelämäpuheen ja työnantajan asettamien tavoitteiden että työntekijän omaan kokemukseensa nivoutuvien ideaalien välityksellä. Näiden moninaisten, työhön liittyvien näkökulmien kohtaaminen saattaa olla haaste, josta Karilan ja Kupilan (2010, 69–70) kuvailema jäsentymätön lastentarhanopettajuusidentiteetti viestii. George (2009, 47–48) väittää ammattiinsa sitoutuneilla työntekijöillä olevan vaikeuksia yhdistää työnantajan työlle asettamat odotukset ja ammattiin liitetyt ideaalit, sillä ammatillinen identiteetti kytkeytyy profession arvoihin ja käytänteisiin, kun taas työorganisaatio voidaan kokea toissijaisena vaikuttajana. Tämä ristiriita voi ilmetä hankaluuksina kiinnittyä työnantajan tai erilaisten instituutioiden edellyttämiin toimintatapoihin tai tavoitteisiin.

Tutkimuskirjallisuudessa on havainnollistettu erilaisia tapoja kytkeä yhteen muuttuva työ ja omat ideaalit mielekkästä työstä. Eteläpellon (2009, 138) mukaan eräs strategia on identiteettineuvottelu, jonka kautta yksilö samaistuu yhteisön tavoitteisiin tai torjuu niitä. Sillä kuten edellä on kuvattu, identiteetti ei ole deterministinen, pysyvä kokonaisuus. Nähdäkseni tämä neuvottelu kohdentuu tapaan konkretisoida työn tekemisen kannalta merkittävät näkökulmat, esimerkiksi kasvatustyön arvot ja työn rakenteet, joiden perusteella työntekijä voi arjessa tehdä valintojaan.

Sosiologisessa tutkimustraditiossa on puolestaan esitetty erilaisia sopimusperustaisia jäsenyyksiä työntekijän ja työnantajan välisen suhteen rakentumisesta, joita on kutsuttu muun muassa psykologisiksi tai moraaliksiksi sopimuksiksi. Koivumäen (2008) mukaan ajatus psykologisesta sopimuksesta olettaa, että työntekijän ja työnantajan välillä on työmäärää ja työstä saatavaa korvausta laajempia osapuolten oikeuksia ja velvollisuuksia koskevia odotuksia. Sopimus kuvaa niitä ajatuksia ja uskomuksia, joita osapuolet, aiempiin kokemuksiinsa perustuen, kokevat olevansa oikeutettuja työsuhteelta odottamaan. (Emt.128.) Kyseisen sopimuksen realismi, luotettavuus ja houkuttelevuus säätelevät työntekijän sitoutumista työpaikkaan, työtehtäviin ja työn laatuun (Keskinen 2005, 6). Psykologista tai moraalista sopimusta voidaan kuvata myös vastavuoroiseksi työn olemukseen liittyväksi odotushorisontiksi (Julkunen 2008, 66). Koivumäen (2008, 26) mukaan julkisen sektorin muutokset ovat liittyneet hallinnollisten rakenteiden uudelleenorganisointiin, mikä on johtanut työntekijän ja työnantajan välisen psykologisen sopimuksen muuntumiseen. Filander (2000, 15) toteaa, että erityisesti julkisella sektorilla työntekijöiden on yhä vaikeampi määrittää mikä on ”oikea” ja hyväksyttyä asiantuntijatyötä.

4.2 Kasvatustyön ehdoista sopimisen ominaispiirteet

Työn erilaisista painopisteistä keskusteleminen edellyttää jonkinlaista neuvottelufoorumia, jossa työn toteuttamista ja mahdollista muuttumista pohditaan tietoisesti. Julkisen sektorin palveluksessa työskentelevien lastentarhanopettajien osalta edellytykset työnantajan ja työntekijän väliselle sopimiselle luodaan pääsääntöisesti kunnallisen päätöksenteon rakenteissa. Lindén (2010) kuvaa prosessia ongelmalliseksi, sillä erityisesti kunnallinen työnantajataho jää näkymättömäksi. Kunta hallinnollisena yksikkönä koostuu poliittisista päättäjistä ja hallintovirkamiehistä. Hallintovirkamiehet puolestaan ovat velvollisia toteuttamaan poliittista toimenpideohjelmaa. Suora kontakti työnantajatahoon, jolla on todellista päätöksentekovaltaa, ei ole mahdollinen. Työntekijän vaikuttamiskanavaksi jää ammattiyhdistysliike tai osallistuminen kunnalliseen päätöksentekoon. (Lindén 2010, 146.)

Varhaiskasvatuksen erityisongelmana on lähiesimiestason eli päiväkodin johtajien työn painottuminen päivähoitojärjestelmän toimivuuden takaamiseen ilman konkreettista päätösvaltaa. Valta ja vastuu sijoittuvat eri paikkoihin: johtaja vastaa pedagogiikasta ja hänelle on säilytetty suuri velvoite huolehtia jokapäiväisestä toiminnasta, mutta mahdollisesti tarvittavista lisäresursseista päätetään muualla. (Hujala 2004, 63.) Tehtävä alkaa muistuttaa Järvensivun (2010, 136) kuvailemaa toiminnallista esimiehisyyttä. Siihen sisältyy paljon vastuuta, mutta vallankäyttömahdollisuudet työn rakenteiden suhteen ovat liudentuneet.

Hallinnollisten neuvottelurakenteiden haasteellisuuden lisäksi varhaiskasvatukseen työnä liittyy erityisiä, sopimiseen vaikuttavia tekijöitä. Karila ja Nummenmaa (2011, 14–15) huomauttavat, että lastentarhanopettajien on ongelmallista hahmottaa työhönsä liittyviä moninaisia odotuksia. Varhaiskasvatustyötä ei ole totuttu sanallistamaan; työ ja sen osaamisvaatimukset ovat kytkeytyneet työntekijöiden henkilökohtaisiin osaamisiin, hiljaisen tiedon osuus on ollut suuri ja työhön liittyvän tiedon ilmaiseminen vaikeaa. Tällainen työote saattaa olla haavoittuvainen työn ja siihen liittyvien vaatimusten muuttuessa. (Karila & Nummenmaa 2001, 47, 59.) Eteläpelto (2009, 101) kuvaa tämän tyypistä, situationaaliseen oppimiseen rakentuvaa ammatti-identiteettiä konkreettiseen toimintaan ja harjaantumiseen perustuvaksi osallisuudeksi. Nähdäkseni tämä työn sanallistamisen vaikeus haittaa Bergerin ja Luckmannin (1994, 55) kuvailemaa yksilön arkitiedon ja muiden tahojen tietovarantojen välistä dialogia. Kuitenkin sekä Eteläpellon (2009, 138) mainitsema velvoite samaistua yhteisön tavoitteisiin että Mankan (2010, 280) ilmaisema vaade työhön liittyvien metatason taitojen, esimerkiksi muutostaitojen, hallinnasta edellyttävät kykyä tarkastella kasvatustyötä tietoisesti ja monella eri tavoitetasolla.

Varhaiskasvatuksen tutkimuksessa on myös osoitettu päiväkotityön rakenteiden sisältävän piirteitä, jotka estävät irtaantumista työn tilanteisesta tarkastelusta. Kalliala (2012, 144) toteaa, että suomalaisessa päivähoidossa on havaittavissa työntekoa vaikeuttavia epätarkoituksenmukaisia toimintamalleja, jotka liittyvät työnjakoon ja epäselviin valtasuhteisiin. Karila ja Kupila (2010, 67–68) huomauttavat että työtehtävien vastuut ja velvoitteet eivät nivoudu ammatilliseen koulutukseen tai osaamiseen ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten on vaikea jäsentää omaa ja työtovereiden osaamista. Työn kiireeseen ja moninaisuuteen sopeudutaan, mutta proaktiivinen, eteenpäin suuntautuva työn tarkastelu jää vähemmälle.

5. TUTKIMUSKYSYMYKSET

Työelämän kiihkeä muutostahti heijastuu kaikkialle yhteiskuntaan vaikuttaen myös perinteisen julkisen sektorin työn luonteeseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on hahmotella lastentarhanopettajuutta osana nykyhetken työelämää. Haluan selvittää millaisten merkitysten ja puhetapojen kautta lastentarhanopettajat määrittelevät sekä paikkaansa työelämässä että suhteensa muihin merkittäviin toimijoihin. Kiinnostukseni kohdistuu myös lastentarhanopettajien puheesta rakentuviin toiminnallisiin oikeuksiin ja velvollisuuksiin.

Julkisen sektorin työtä ja sen muovautumista on tutkittu esimerkiksi työhön sitoutumisen (Wallin 2012) ja työyhteisön sosiaalisen pääoman (Keskinen 2008) näkökulmasta. Myös kasvatus- ja opetustyön muuttumisesta osana yhteiskunnan muutosta on jonkin verran tutkimustietoa. Tarkastelun kohteena on ollut muun muassa kutsumusperustaisen työorientaation muuttuminen (Lindén 2010) ja työidentiteetin muovautuminen eri kasvattajasukupolvilla (Karila & Kupila 2010).

Tutkimuksen keskeisin tehtävä on etsiä uusia näkökulmia varhaiskasvatustyön jäsentymiseen ja erilaisten toiminnallisten vastuiden ja oletusten hahmottamiseen. Haluan tutkimuksellani selkiyttää lastentarhanopettajan työn painopisteiden asettamista ja luoda edellytyksiä työn kehittymiselle yhteiskunnan tarpeiden muuttuessa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Millaisten merkitysten ja tulkintojen kautta lastentarhanopettajat rakentavat suhdetta työhönsä?

Millaisia toiminnallisia positioita ja niihin liittyviä oikeuksia ja velvollisuuksia puheessa tuotetaan?

Tutkimuksen analyysiosassa jäsenän aineistoa edellä mainittujen kysymysten näkökulmasta, tarkastellen aineistoa sekä käsiteltävien teemojen että haastattelutilanteessa syntyvän vuorovaikutuksen ulottuvuuksilla. Lopuksi pohdin lastentarhanopettajien omasta työstään tuottamien merkitysten, tulkintojen ja ammatillisten asemien vaikutuksia laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseksi.

6. TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Sosiaalinen konstruktionismi on teoreettismetodologinen viitekehys, jonka eräs metodinen lähestymistapa on diskurssianalyysi. Sen perusajatukset välittyvät sekä tutkimuskohteen valintaan, tutkimuskysymysten muotoiluun että aineiston hankintaan ja analyysitapaan. (Jokinen 1999, 40.)

Diskurssianalyttinen lastentarhanopettajien työelämäpuhetta käsittelevä tutkimukseni nojautuu sosiaalisen konstruktionismin viitekehysten luomiin perusolettamuksiin. Sekä diskurssianalyysi että sosiaalinen konstruktionismi korostavat kielenkäyttöä todellisuutta rakentavana ja merkityksellistävänä toimintana (Burr 2002, 139–140). Kyseessä on laadullisen tutkimuksen orientaatio, jonka avulla tässä tutkimuksessa pyritään tulkitsemaan työn muuttumista ilmiönä. Diskurssianalyttinen tutkimus ei tuota muut tulkinnat syrjäyttävää faktaa, vaan korostaa todellisuuden sosiaalista rakentumista (Juhila & Suoninen 1999, 235).

Konstruktionistinen tiedonkäsitys ankkuroituu jatkuvasti muuntuvaan prosessiin, jossa arkiset toimijat sopeuttavat yhteen erilaisia näkemyksiään, tuottaen yhdessä ymmärrystä ja tulkintoja tilanteiden ehdoista. Tieteellinen tutkimus puolestaan kohdentuu toimijoiden tiedon, päätelmien ja arviointiprosessien systemaattiseen analysoimiseen. Näihin tapahtumiin paneutumalla voidaan muokata laajempia, tieteellisiä näkemyksiä sosiaalisen järjestyksen rakenteesta. (Heritage 1984, 71–78.) Tutkimukseni keskiössä ei siis ole yksittäisen kielenkäyttäjän eli lastentarhanopettajan ajatukset ja asenteet vaan kielenkäyttö laajemmin lastentarhanopettajan työtä ymmärrettäväksi tekevänä toimintana (ks. Suoninen 2001, 56–57). Lähtökohtaisena oletuksena on, että työelämän ilmiöitä voidaan kuvata monin hyväksyttävien tavoin ja puhetaavat ilmentävät laveampaa kulttuurista kontekstia.

Tässä luvussa pyrin avaamaan tutkimukseni metodologisia lähtökohtia ja käsitteitä kuten kontekstuaalisuutta eli kielen käytön kytköksiä puhetilanteeseen ja sen ulkopuolelta tarjoutuviin kulttuurisiin puhetapoihin. Lisäksi käsittelen keskustelun ja kielenkäytön seuraamuksellisuuden ulottuvuuksia. Lopuksi määrittelen diskurssin ja subjektiposition käsitteet, jotka tutkimukseni metodisina työkaluina ovat muovanneet sekä tutkimuskysymyksiäni että tapaan kerätä ja analysoida tutkimusaineistoani

6.1 Kielellisen toiminnan kontekstuaalisuus

Sekä sosiaalisen konstruktionismin perusolettamuksissa että diskurssianalyttisessä lähestymistavassa on keskeistä kielellisen toiminnan kontekstisidonnaisuus. Kulttuuriset,

historialliset ja tilanteiset kehykset heijastuvat merkitysten muokkautumiseen. (Suoninen 2001, 50–51; Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 29–33.) Tieto on muuttuvaa ja tilanteista, mutta ihmiset eivät ole ajasta ja paikasta irrallisia subjekteja. Toimintamme on monin tavoin nivoutunut sosiaalisiin ja kulttuurisiin oletuksiin, joiden tutkiminen avaa mahdollisuuksia ymmärtää ilmiöiden rakentumista. (Alasuutari 2010, 22–23.)

Nähdäkseni tämä kontekstisidonnaisuus liittyy sekä tutkimuksen perusoletuksiin että tutkittavan aineiston tulkintaan. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa vältetään ennakoivia oletuksia ja ollaan mahdollisimman avoimia tutkimusaineistosta nouseville jäsennyksille. Aineiston merkitys on suuri, sillä se on osa tutkimuskohdetta itseään, ei pelkästään siitä kertovaa kuvausta. (Suoninen 1993, 49.) Toisaalta tutkija ei toimi tyhjiössä. Tieteelliset tekstit muodostavat tutkimuksen taustan formaalien teorioiden tasolla eli tutkittavaan ilmiöön liittyvät, yleisemmät selitysmallit kehystävät tutkijan ajattelua. (Alasuutari 2011.) Hahmotellessani tutkielmani teoreettista kontekstia olen tarkastellut tutkimukseni kannalta keskeisinä pitämiäni ilmiöitä, kuten työelämän muutoksia, varhaiskasvatuksen institutionaalista tavoitepuhetta ja työntekijän työlleen asettamia odotuksia. Lisäksi olen peilannut teemoja varhaiskasvatuksesta tehtyyn työelämä tutkimukseen. Olen kuitenkin pyrkinyt säilyttämään ajatteluni avoimena, jotta aineistolähtöisyyden periaate toteutuisi.

Tutkimusaineistoni on kerätty ryhmähaastattelujen avulla, joten haluan pohtia myös keskustelutilanteiden kontekstuaalista merkitystä. Keskustelu tapahtumana on aina dynaaminen. Se on sekä kontekstistaan riippuvaista että kontekstiaan uudistavaa. (Markova, Linell, Grossen & Orvig 2001, 17–18.) Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 123) viittaavat Bahtinin dialogiseen kielikäsitteeseen, jonka mukaan kieli on ristiriitaista sisältäen monia rinnakkaisia, keskenään risteäviä merkityksellistämisen resursseja, joiden suhteen kielenkäyttäjät tekevät valintojaan. Myös Linell (1998) korostaa puhujien valinnan mahdollisuutta. Keskustelutilanteissa ei ole olemassa valmista kontekstia vaan erilaiset, puhujille mahdolliset kontekstiresurssit voivat osallistujien toimesta aktivoitua keskustelun kuluessa. Linell tarjoaa kiinnostavan näkökulman jakamalla kontekstuaaliset tekijät kahteen ryhmään: välittömiin ja välillisiin tekijöihin. Välittömät kontekstuaaliset resurssit ovat lausumaa tai toimintaa välittömästi ympäröivä puhe, esimerkiksi toisten keskustelijoiden tapa reagoida puheenvuoroon, tai muut tilanteeseen liittyvät tekijät kuten päiväkotikielikeskustelupaikkana tai keskustelun ulkopuoliset tapahtumat päiväkodissa. (Emt. 128–133.) Tässä tutkimuksessa välillisiä resursseja ovat muun muassa keskustelijoiden aikaisempi tieto ja kokemus lastentarhanopettajana työskentelemisestä ja sen muuttumisesta tai toisista keskustelijoista. Lisäksi välillisen kontekstuaalisen resurssin muodostaa toimintajärjestelmää eli

varhaiskasvatusta koskeva julkinen tieto ja keskustelu sekä yleinen taustatieto käsiteltävästä teemasta eli työelämän muutoksista.

6.2 Diskurssit ja merkityssystemit

Diskursiiviseen ajatteluun kuuluu oletus mahdollisuudesta merkityksellistää samaa asiaa monella eri tavalla (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 24–25). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa tulkintaa lastentarhanopettajan työstä tuotetaan sekä kasvatusideaalien että toiminnallisen kasvatusarjen näkökulmista. Diskurssi-käsitteellä kuvataan kielen kautta välittyviä hallitsevia puhe- ja toimintatapoja (Suoninen 2001, 48–50). Sen rinnalla käytetty, tosin hieman suppeampi merkityssystemiä kuvaava käsite on tulkintarepertuaari (Jokinen ym. 1993, 21–27).

Repertuaari on ilmaisujen kokonaisuus, joka luo puheen kohteena olevasta ilmiöstä melko ristiriidattoman kuvan. Merkkinä repertuaarista ovat samantyyppisten ilmaisujen ja puhetapojen käyttäminen. Yhtä ilmiötä tarkasteltaessa saattaa saman henkilön kielenkäytöstä löytyä lukuisia vaihtoehtoisia ja ristiriitaisiakin näkökulmia. Näiden erilaisten repertuaarien kautta ilmiöt näyttäytyvät moniulotteisina. Repertuaarit tarjoavat vaihtoehtoisia resursseja käsitellä teemoja. (Suoninen 2001, 91–92.) Diskurssianalyysin kentässä diskurssin käsitteen on nähty soveltuvan esimerkiksi ilmiöiden historiallisuuden tai valtasuhteiden analyysiin, kun taas rinnakkainen tulkintarepertuaarin käsite on liitetty arkista kielenkäyttöä ja sen vaihtelevuutta analysoivaan tutkimukseen (Jokinen ym. 1993, 27–28). Käytän tutkimuksessani vastedes tulkintarepertuaarin käsitettä, sillä se soveltuu parhaiten tutkimustehtävääni. Pohtiessani lastentarhanopettajien tapoja merkityksellistää työtään keskiössä on arkisen kielenkäytön tarkastelu. Lisäksi kartoitan repertuaarien sisälle rakentuvia lastentarhanopettajuuden positioita, jotka ilmentävät lastentarhanopettajalle tarjoutuvia toiminnallisia asemia ja rakentavat käsitystä tilanteisesta identiteetistä. Suoninen (1992, 22–23) toteaa, että repertuaarit luovat melko yleisluonteisen tavan erotella ilmaisutapojen moninaisuutta, joten niiden sisällä voidaan käyttää hienojakoisempaa erottelutapaa. Repertuaarin sisältöä voidaan tarkentaa erilaisten luokitusten avulla paneutumalla esimerkiksi kielen käytöllä rakentuviin identiteetteihin.

6.3 Subjektiposition käsite ja kielenkäytön seuraamuksellisuus

Sosiaalisessa konstruktionismissa yksilön identiteetin nähdään muokkautuvan monitasoisten diskurssien kautta. Sekä kulttuurisesti tarjoutuvat diskurssit että tilannekohtaiset sosiaalisesti muokkautuvat tulkintarepertuaarit mahdollistavat erilaisten tilanteisten identiteettien rakentumisen.

(Burr 1995, 111–113.) Näistä identiteeteistä käytetään nimitystä subjektipositio. Subjektipositio on diskurssin osa ja sillä viitataan itseä tai toisia koskevien ominaisuuksien, oikeuksien ja velvollisuuksien moninaisiin määrittelyihin. (Jokinen & Juhila 1999, 68.) Erilaiset tulkintarepertuaarit ikään kuin kutsuvat erilaisiin toiminnallisiin positioihin (Suoninen 1993, 61). Keskusteluissa rakentuvat subjektipositiot saattavat ylläpitää, täsmentää tai muuttaa tilanteen ylittäviä positioita (Törrönen 2000, 247). Positiot rakentuvat tilanteiden jatkuvan määrittelyn tuloksena, joten yksilöllä on siis keskustelullisin keinoin mahdollisuus vaikuttaa hänelle muotoutuviin tai tarjoutuviin positioihin (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 37–40).

Keskusteluissa rakentuvat subjektipositiot ovat relationaalisia. Puhujat asemoivat itsensä ja muut puhujat erilaisiin suhteisiin, jotka pitävät sisällään esimerkiksi arvokysymyksiä ja valtasuhteita. (Törrönen 2000, 248.) Position määrittymistä voidaan siis tarkastella suhteessa johonkin. Tässä tutkimuksessa käytän subjektiposition käsitettä analysoinnin työkaluna tarkastellen position avulla lastentarhanopettajan työn oikeuksia ja velvollisuuksia ja työn rakentumista suhteessa muihin toimijatasoihin.

Tulkintarepertuaarin kuvatessa karkeasti puheesta nousevia työn merkityksellistämisen tapoja position käsite tarjoaa mahdollisuuden tarkastella puhujien erilaisia keinoja kiinnittyä toimijaksi ja määrittellä suhteensa tulkintarepertuaarin luomaan tarkastelukulmaan. Koen tämän mielekkääksi, sillä aineistostani hahmottuvien repertuaarien sisällä puhujat tuottavat vaihtelevaa ja jännitteistä kerrontaa. Wallin (2012, 47) huomauttaa, että jännitteisessä kerronnassa puhuja kyseenalaistaa toimijuuttaan ja ilmaisee omia toiveitaan ja sitä, minkälainen työntekijä ja toimija hän toivoo olevansa. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa onkin mielekästä tarkastella puhetta ja kielenkäyttöä seuraamuksellisena toimintana ja paneutua puhujien erilaisiin pyrkimyksiin vaikuttaa asioiden tilaan (Potter & Wetherell, 168, 176). Törrönen (2000, 253) toteaa, että asemoituminen eli positio liittää puhujat osaksi puhetilanteen ylittäväksi hahmottuvaa yhteisöllisyyttä ja luo suuntaviivoja sille miten tulevaisuudessa tulisi toimia. Tässä tutkimuksessa hahmottuvat lastentarhanopettajuspositiot kuvaavat niitä oletuksia ja pyrkimyksiä, jotka ohjaavat varhaiskasvattajien konkreettisia arjen valintoja.

7. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkittava aineisto muokkaa, määrää ja suuntaa koko tutkimusta, käytettyjä käsitteitä ja metodisia valintoja (Pietikäinen-Mäntynen 2009, 157). Aineiston merkittävä asema on lähtökohtana tässä tutkimuksen toteuttamista kuvaavassa luvussa, jossa pohdin tutkimusaineistoni keräämiseen ja käsittelyyn liittyviä näkökulmia. Aluksi tarkastelen haastatteluaineiston ulottuvuuksia ja ryhmähaastattelun toteuttamista. Luvun päätteeksi luonnehdin aineiston käsittelyn ja analyysiprosessin erilaisia vaiheita.

7.1 Haastattelut vuorovaikutuksellisenä aineistona

Keräsin tutkimusaineistoni ryhmässä tapahtuvien haastattelujen avulla. Juhila ja Suoninen (1999) toteavat, että tutkimushaastattelu voidaan ymmärtää kulttuuriin juurtuneena, ihmiselle tutuna ja luonnollisena vuorovaikutustilanteena, joten haastattelun kautta kerätty aineisto tarjoaa mahdollisuuden kartoittaa haastateltaville tarjoutuvia tapoja jäsentää ja tulkita käsiteltävää ilmiötä. (Emt. 237.) Tosin on huomioitava, että haastattelu aineiston keräämisen muotona määrittää vuorovaikutukselle erityisiä reunaehtoja, jotka on otettava huomioon lausumia tulkittaessa. Puheenaiheet ja kannanotot eivät ole toisistaan riippumattomia vaan täsmentyvät suhteessa toisiinsa haastattelun kuluessa (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 31, 34–36). Tämä on merkittävä näkökohta pohdittaessa haastattelussa syntyvää dynamiikkaa silloin, kun haastateltavana on useampia henkilöitä kerrallaan, kuten tässä tutkimuksessa. Keskustelijaryhmä luo aina oman sisäisen vuorovaikutuskenttensä, jonka puitteissa keskustelu etenee (Markova, Linell, Grossen & Orvig, 2007, 48).

Haastattelun sisältöön ja muotoon vaikuttavat sekä tutkijan että haastateltavien intressit. Ne heijastuvat siihen, miten osallistujat asettuvat rooleihinsa ja millaisia odotuksia heillä itsellään on. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23, 33). Oma pyrkimykseni luoda haastatteluista keskustelullisia ja vuorovaikutuksellisia ohjasi tilanteita ja vaikutti osallistujille muotoutuviin rooleihin. Haastattelukutsun ja haastattelun teemojen kautta tutkija luo ennakko-oletuksia omista tiedonintresseistään ja valjastaa keskusteluun Linellin (1998, 128) mainitsemia välillisiä kontekstuaalisia resursseja. On esimerkiksi mahdollista, että työelämän muuttumiseen liittyvä tiedonintressini vaikutti haastateltavien tapaan kuvata työntekijän ja työnantajan näkökulmia. Aineiston rakentumiseen vaikuttaa myös haastateltavien omat intressit. Haastateltavat saavat tilaisuuden valita ja painottaa itselleen merkityksellisiä teemoja eli he pystyivät Linellin (1998, 129) mukaan aktivoimaan tai sammuttamaan haluamiaan välillisiä kontekstuaalisia resursseja.

Haastattelujen yleisöksi saatetaankin hahmottaa joku varsinaista keskustelutilannetta laajempi kuulijajoukko, jolle puhe osoitetaan (Markova ym. 2007, 19, 47, 79). Keskustelun suuntaamisen osalta aineistoni kokonaisuudet olivat varsin erilaisia. Pääosin puhetta osoitettiin toisille keskustelijoille tai haastattelijalle, mutta oli myös keskusteluepisodeja, joissa puheen kohteeksi oli tulkittavissa joku etäällä oleva toimija, esimerkiksi päätöksentekijätaho. Lisäksi ryhmähaastatteluissa haastateltavien keskinäiset roolit saattavat muokata keskustelun suuntaa ja sisältöjä. Keräämässäni aineistossa ilmenee jokin verran epäsymmetriaa kokeneiden ja uraansa vasta aloittelevien lastentarhanopettajien puheosuuksien välillä. Tämä ilmeni esimerkiksi kokemuspuheen määrässä.

Haastateltavien puheeseen vaikuttaa myös se millaisena he haastattelijan näkevät. Oma roolini aikuisopiskelijana tai toisessa työyhteisössä toimivana päiväkodin johtajana saattoi muokata keskustelujen kulkua. On esimerkiksi mahdollista, että keskustelijat kokivat minun edustavan työnantajatasoa ja tämä vaikutti heidän tapaansa suunnata puhettaan. Keskustelujen alussa pyrin korostamaan omaa rooliani opiskelijana ja tutkijana.

7.2 Focus group -ryhmähaastattelu

Haastattelumenetelmäksi valitsin focus group -haastattelun, jonka Hirsjärvi ja Hurme (2001, 62) ovat määritelleet täsmäryhmähaastatteluksi. Se on järjestetty haastattelutilanne, jossa tutkimusta varten koottu ryhmä tarkastelee pohdittavakseen annettuja teemoja. Yhdessä keskustellen he tuottavat ja muokkaavat tietoa käsitelystä aiheesta. (Markova ym. 2007, 33, 47.) Nähdäkseni focus group -haastattelu sopii diskurssianalyttisen tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi, sillä se sallii vuorovaikutuksellisen ja vapaamuotoisen puheen, joka sisältää keskustelijoiden omia selontekoja käsiteltävistä teemoista (ks. Potter & Wetherell, 1987, 164–165). Focus group mahdollistaa melko vapaasti etenevän ryhmäkeskustelun, heijastaen erilaisia asiaan linkittyviä teemoja ja ajattelun tasoja. Lisäksi vapaa keskustelu antaa osallistujille mahdollisuuden vuorovaikutuksellisin keinoin tukea tai sammuttaa esillä olevia teemoja, joten tutkija saa aineistoa myös siitä, mitä on sanottu, miten on sanottu ja kenelle. (Markova ym. 2007 47–49.) Lastentarhanopettajat työskentelevät pääsääntöisesti erilaisissa tiimeissä ja pienryhmissä, joten työn olemukseen kuuluu yhdessä toisten kasvattajien kanssa vuorovaikutteisesti tuotetut käsitykset ja tulkinnat varhaiskasvatuksesta työnä.

Focus group -keskustelussa haastattelijalla on vuorovaikutuksen ylläpitäjän ja suuntaajan rooli. Hän huolehtii keskustelun käynnistymisestä, osallistujien kannustamisesta ja keskustelun ohjaamisesta.

(Valtonen 2005, 229.) Haastattelun teemat (liite 1) pyrin määrittelemään väljästi, jotta keskustelut säilyttäisivät aidon, vuorovaikutuksellisen luonteensa. Teemat perustuivat suomalaisen työelämä tutkimuksen avulla hahmottelemani laajempaan kehykseen työn mielekkyyden kytkeytymisestä työntekijän ja työnantajan väliseen suhteeseen ja työlle asetettuihin odotuksiin.

Koska ryhmän tuottama tutkimusaineisto perustuu aina vuorovaikutukseen, haastatteluryhmän koostaminen ja haastattelijan oma rooli määrittävät aineiston olemusta (Valtonen 2005, 228, 231). Focus group -ryhmän koostamiskriteerinäni oli haastateltavien samanlainen perustehtävä, mutta erilaiset työ- ja koulutushistoriat, joten pyysin haastateltavaksi eri-ikäisiä lastentarhanopettajia, joilla on erilainen työhistoria. Oletin tämän ratkaisun luovan riittävät edellytykset monipuoliselle, tutkimusteemaani liittyvälle keskustelulle. Valtonen (2005, 229) toteaa, että ryhmän jäsenten samanlaisuus tuottaa yhteisen perustan ja intressin keskustella asiasta. Toisaalta, keskustelut saattavat olla yllättäviä ja oletetut samankaltaisuus kriteerit eivät luo takeita haastateltavien samanlaisuudesta. Tässä tutkimuksessa haastateltavien samanlaisuus merkitsee sitä, että heillä on sama ammatti, yhteinen määritely perustehtävä ja sama työnantaja.

Ryhmäkeskustelussa haastattelijat ei aktiivisesti osallistu itse keskusteluun, mutta ohjaa sitä haluttuun suuntaan esimerkiksi kysymysten tai väitteiden avulla. Tavoitteena on, että keskustelijat kertovat kokemuksista toisilleen. (Valtonen 2005, 234–235.) Jos haastattelijat kykenee toimimaan tilanteen fasilitoijana tukien osallistujien keskinäistä vuorovaikutusta, haastattelu tavoittaa ryhmän yhteisen neuvottelun ja merkityksenannon tason. Salosen (2012) mukaan konkreettinen keino vapauttaa keskustelu ja etäännyttää tutkimuksellinen ote on esittää haastateltaville väitelauseita käsiteltävästä aiheesta; näin teema ei henkilöidy haastateltavaan. Nähdäkseni tämä oli toimiva ratkaisu, joka vähensi oman työroolin vaikutusta haastateltavien suhtautumiseen. Työskentelen haastatteluun osallistuneiden lastentarhanopettajien kanssa samassa kuntaorganisaatiossa päiväkodin johtajana.

7.3 Haastattelujen toteutus

Esitin haastattelukutsun päiväkodin johtajien kautta. Välitin sähköpostilla päiväkodeihin tiedon tutkimukseni keskeisistä teemoista, joten haastateltavilla oli osallistumis päätöstä tehdessään ennakkokäsitys tutkimukseni aihealueesta ja aineiston keräämismenetelmästä. Kukin haastatteluryhmä muodostui yhden päivähoitoyksikön henkilökunnasta.

Haastattelut ajoittuivat kevääseen 2012. Ne järjestettiin lastentarhanopettajien työpaikalla ja taltioidin keskustelut nauhoittamalla. Haastatteluihin osallistui yhteensä 12 lastentarhanopettajana

työskentelevää henkilöä kolmesta eri päivähoitoyksiköstä. Osallistujista seitsemällä oli opistotasoinen lastentarhanopettajan tutkinto, yhdellä sosiaalikasvattajan tutkinto ja neljällä kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, joka antaa kelpoisuuden toimia lastentarhanopettajana. Työkokemus vaihteli yhdestä vuodesta yli 30 työvuoteen. Kaikki haastateltavat olivat naisia ja heidän työnantajanaan oli suurehko suomalainen kaupunkiorganisaatio. Haastateltavien työyhteisöt koostuivat useassa toimipisteessä toimivista päiväkotiryhmistä ja päivähoitoyksiköiden työntekijämäärät vaihtelivat 23–30 välillä. Haastattelut kestivät tunnista puoleentoista tuntiin ja ajoittuivat iltapäivään lasten lepoetken aikaan. Haastatteluajankohdan määritti päiväkoti.

Tutkimukseni on aineistolähtöinen, joten haastatteluvaiheessa en ollut sitovasti määritellyt teoreettisia taustaoletuksiani. Tutkimustehtäväni oli paneutua lastentarhanopettajien työelämäpuheeseen ja kannustaa haastateltavia keskustelemaan teemasta mahdollisimman monipuolisesti. Jotta keskustelu liikkuisi suunnitelluissa teemoissa, minulla oli tukenani väljä haastattelurunko. Se koostui teemoista, kysymyksistä ja väitelauseista, joista osa oli mietitty etukäteen ja osa muotoutui keskustelujen kuluessa. Keskustelut voidaan siis tulkita puolistrukturoiduiksi teemallisiksi haastatteluiksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48). Haastattelurunkoa hahmottelin nojautuen työelämä tutkimukseen ja varhaiskasvatuksen ammatti-identiteettitutkimuksen luomaan taustaan. Keskusteluissa lastentarhanopettajuuden toteutumista lähestyttiin eri toimijoiden kuten työntekijän ja työnantajan varhaiskasvatukselle asettamien toiveiden ja odotusten sekä lastentarhanopettajien neuvottelumahdollisuuksien näkökulmasta.

Haastattelurunko palveli keskustelun etenemistä, tosin siihen tukeutuminen vaihteli eri keskusteluissa. Ennen varsinaista keskustelua selvensin haastateltaville ryhmäkeskustelun rakennetta ja pyrin motivoimaan heitä keskinäiseen keskusteluun. Yritin haastattelijan roolissa myös taata kaikkien haastateltavien äänen kuulemisen tukemalla lisäkysymyksin keskustelun etenemistä ja puheenvuorojen jakautumista. Kahdessa keskustelussa osa osallistujista tuotti kokemusperäisiä pitkäköjiä puheenvuoroja, joten puheajan jakautumista oli mielekästä tarkkailla. Valtonen (2009, 232) toteaa, että keskustelun alussa ilmenevää epävarmuutta voi purkaa puheenvuorokierroksen avulla, jonka tavoitteena on tuottaa keskustelijoille kokemus ”meistä”, joilla on yhteistä keskusteltavaa. Halusin luoda yhteisöllisen keskusteluilmapiirin ja pyysin jokaista keskustelijaa kertomaan lyhyesti oman polkunsaa lastentarhanopettajan työhön. Haastattelutilanteista muodostui hyvin keskustelullisia, osallistajat olivat puheliaita ja aktiivisia. Oma moderaattorin roolini kehittyi haastattelukokemusten myötä. Ensimmäisessä keskustelussa panokseni keskustelun kuljettamisessa oli huomattavasti suurempi kuin viimeisessä, jossa uskalsin rohkeammin omaksua Hyvärisen ja Löyttyniemen (2009, 204) mainitseman kuuntelijan roolin.

7.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Analyysivaiheessa pyrin hahmottamaan diskurssianalyttisen tutkimuksen eri tasoja. Kuten Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 155–156) toteavat, tutkimustulos ei vielä synny siitä, että tutkija kerää aineiston ja tekee siitä joukon havaintoja. Päämääränä on etsiä havaintojensa merkityksiä yli oman aineistonsa rajojen.

Haastattelujen jälkeen litteroin aineiston kirjalliseen muotoon. Huomioin litteroinnissani jonkin verran myös keskustelijoiden äänenpainoja ja puheen taukoja, jotta löytäisin ryhmän sisäiset vuorovaikutusilmiöt. Litteroitua tekstiä kertyi 82 sivua. Merkitsin litteraatioon puheen tauot merkillä (.) lisäksi alleviivasin painokkaasti lausuttuja sanoja tai puheen kohtia ja kirjasin kaksoissulkeiden (()) sisään vuorovaikutuksen kannalta merkittäviä havaintoja esimerkiksi yhteistä naurua tai päälle puhumista (vrt. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 460–461). Aineistonäytteissä merkintä [...] osoittaa, että kyseessä on katkelma pidemmästä puheenvuorosta. Jokinen ym. (1993, 32) toteavat, että diskurssianalyysi on omaksunut keskusteluanalyysistä metodisia välineitä keskustelun kulun monitasoiseen erittelyyn. Keskusteluanalyttisen tutkimuksen varsinaisena pyrkimyksenä on kuitenkin tarkastella vuorovaikutuksen normeja ja säännönmukaisuuksia sekä itse vuorovaikutusprosessia (Ruusuvuori 2010, 271). Oman tutkimukseni keskiössä on keskustelun kautta rakentuvien merkityssisältöjen tarkastelu ja niiden kautta hahmottuvien positioiden paikallistaminen.

Aloitin aineiston analysointivaiheen lukemalla litteraatiot ja kuuntelemalla kaikki haastattelut useaan kertaan luodakseni mielikuvan keskusteluista kokonaisuutena. Jo litterointivaiheen aikana keräsin haastattelujen herättämiä havaintoja ja ajatuksia tutkimuspäiväkirjaani. Luotuani aineistosta kokonaiskuvan, ryhdyin tarkastelemaan haastattelupuhetta pienempien havaintoyksiköiden tasolla.

Aineiston luokittelemisen avainkohta oli sopivan havainnointiyksikön valinta, joka liittyy tutkimuskysymysten laajuuteen (Ruusuvuori ym. 2010, 20–21). Nähdäkseni selonteot tai puheenvuorot olivat tutkimuskysymysteni kannalta loogisia havainnointiyksiköitä. Niiden kautta ryhdyin hahmottelemaan lastentarhanopettajuuspuheen keskeisiä puhetapoja. Toisaalta erityisesti yksilön toimijuuden eli subjektiposition tuottaminen ilmeni myös retoristen keinojen välityksellä. Retorisilla keinoilla viitataan keskustelijoiden tapaan vakuuttaa keskustelukumppaneitaan muotoilemalla puhettaan käyttämällä erilaisia ilmaisullisia vaihtoehtoja, esimerkiksi kielikuvia tai ääri-ilmaisuja (Jokinen 1999, 126–127). Tällöin tarkastelin yksittäistä puheenvuoroa hienojakoisempia yksiköitä, kuten sanavalintoja, naurahduksia tai kielen modaalisuutta eli tapoja

ilmaista asiantilan välttämättömyyttä tai asian toteutumismahdollisuuksia. Kuten Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 68) huomauttavat, kielenkäyttö on sosiaalista toimintaa, joten oli tarkasteltava myös ryhmävuorovaikutuksen ilmenemistä keskustelujen kulussa. Tämä edellytti puheenvuorojen linkittymisen, samanmielisyyden tai erimielisyyden käsittelyä ja pienempien havaintoyksiköiden, kuten taukojen ja päälle puhumistilanteiden, erittelyä.

Alustavan luennan jälkeen jatkoin analyysiprosessia aineiston alustavalla jäsentelyllä, luokitellen aiheita, josta keskustelija puhuivat. Kuten Potter ja Wetherell (1987, 167) toteavat, aineiston alustava jäsentäminen on käytännöllinen työvaihe, ei vielä varsinaista aineistosta tehtävää analyysiä. Jäsenin jokaisen haastattelun omana kokonaisuutenaan etsien keskustelujen sisältämiä erilaisia diskursiivisia variaatioita ja kategorioita. Seuraavassa vaiheessa kokosin havaintoni taulukoksi saadakseni yleiskuvan aineiston ominaispiirteistä. Puheesta hahmottui keskustelijoille tärkeitä sisällöllisiä teemoja, kuten työn ideaalit, vastuun ja suunnitelmallisuuden merkitys, resurssit, kiire ja yhteistyöhön liittyvä puhe. Tämä aineiston ensimmäinen jäsennytyö vastasi kysymykseen: Mikä on lastentarhanopettajan työtä?

Edellä kuvatun jäsennyksen jälkeen pohdin kriittisesti koko aineistosta hahmottuvien kokonaisuuksien suhdetta tutkimuskysymyksiini, jotka koskevat lastentarhanopettajuudelle työelämäpuheen kautta muokkautuvia merkityksiä ja toiminnallisia positioita. Suonisen (1993, 50) mukaan tulkintarepertuaarien identifiointi ei perustu yksinkertaisten teemojen ja aiheiden erittelyyn vaan kyse on sellaisten kielenkäytön alueiden tunnistamisesta, jotka rakentavat sosiaalista todellisuutta jollakin yhteneväisellä tavalla. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 16) kehottavat tutkijaa lähestymään aineistoaan tutkimusongelmaan kytkeytyvien *miten* ja *miksi* kysymysten avulla.

Seuraavassa analyysivaiheessa tarkastelin aineistosta laatimaani jäsennyttä pohtien miten lastentarhanopettajat puhuvat työstään ja sen kohteesta. Mikä työn kohteeksi määrittyy? Mihin samaistutaan ja mihin otetaan etäisyyttä? Näiden näkökulmien kautta ankkuroin analyysini sekä puheesta rakentuviin tulkintarepertuaareihin että niiden sisälle tarkentuviin toiminnallisiin positioihin. Tulkintani pohjautui sekä puheen sisällön että käytettyjen kielellisten keinojen varaan. Lisäksi tarkastelin keskustelun etenemistä ja keskinäisten puheenvuorojen suhdetta tulkintarepertuaarien sisällä. Tässä analyysivaiheessa purin tietoisesti työtehtävälähtöistä jäsennyttä, johon ajatteluni pyrki ajautumaan. Taustalla saattoi vaikuttaa oma työurani lastentarhanopettajana. Vaihe johti kokonaisuuden, jossa oli lukuisia eri näkökulmasta tuotettuja, työn kohdetta tarkastelevia repertuaareja, pirstoutumiseen. Näiden vertailun ja aineiston tiimoilta

käytyjen keskustelujen (Rutanen 2012) kautta kykenin tiivistämään puheen kirjoa. Tarkemman analyysin ja perinteisen, työtehtävälähtöisen jäsenyyksen etäännyttämisen tuloksena keskusteluista rakentui kuusi sisäisesti yhtenäistä tulkintarepertuaaria. Työtä tarkasteltiin lapsen kohtaamisen, työn yhteiskunnallisuuden, työn rakennetekijöiden, työelämän metataitojen, kriittisen näkökulman ja työntekijöiden keskinäisen riippuvuuden tulkintarepertuaarien sisällä. Analyysivaiheen päätteeksi tarkastelin tulkintarepertuaarien välisiä suhteita, jotta aineistostani hahmottuisi kokonaiskuva ja tutkimukseni lähestyisi lastentarhanopettajien kielenkäyttöä laajemmin asioita ymmärrettäviksi tekevänä toimintana (Suoninen 2001, 56–57).

8. LASTENTARHANOPETTAJAPUHEEN ERILAISET PAINOTUKSET

Lastentarhanopettajien keskusteluissa oli hahmoteltavissa useita toisistaan poikkeavia puhetapoja konkreettisen, päivittäisen työskentelyn painopisteissä. Osa työstä jäsenyi välittömästi lapsiin kohdistuvaksi, mielekkäänä pidetyksi kasvattajan työksi tai yhteiskunnan rakenteita tukevan vaikuttajan toiminnaksi. Osa puheesta kuvaa työtä toimintana, joka ei välittömästi kohdistu lapsiin vaan suuntautuu varhaiskasvatuksen rakenteiden ylläpitämiseen tai toisten aikuisten kanssa toimimiseen. Näiden luonnehdintojen lisäksi puheesta oli löydettävissä kriittisyydeksi tulkittavia äänenpainoja sekä velvollisuuden tunnetta kuvaavaa puhetta, joista ilmenee tarve oikeuttaa työn toteutuminen erityisillä selonteoilla. Keskustelu pysyi pääosin lastentarhanopettajan työhön liittyvissä yleisissä teemoissa, vaikka välillä tuotettiin puhetta paikallisen työyhteisön jännitteistä. Kussakin tulkintarepertuaarissa on hahmoteltavissa erilaisia lastentarhanopettajuuden positioita, jotka tuotetaan suhteessa repertuaarista hahmottuvaan työn painopisteeseen.

Repertuaarit eivät aineistossa näy tarkkarajaisina, vaan limittyvät toisiinsa ja ovat osittain sisäkkäisiä. Kaikkien repertuaarien sisältämä puhe hyödyntää monia merkityksellistämisen resursseja. Keskustelijat tuottavat tilanteista puhetta ja hyödyntävät välillisiä muualta tarjoutuvia diskursseja. Tarkastelen analyysissäni vain kyseisen tulkintarepertuaarin kannalta keskeisimmiksi valikoituvia puhekonteksteja. Myös subjektipositiot ovat vain toiminnallisia painotuksia, jotka eivät sulje pois muita toimijuuden näkökulmia.

Käsittelen aluksi niitä repertuaareja, joissa työn selkeänä kohteena on lapsi tai perhe. Seuraavaksi esittelen merkityssysteemit, joissa kuvataan työn reunaehtoja eli toiminnan rakenteita, työn uusiutuvia vaatimuksia ja kyseenalaistavaa otetta työn ehtoihin. Viimeisenä tarkastelen kaikissa ryhmäkeskusteluissa merkittäväksi työn määrittäjäksi nousevaa tulkintarepertuaaria, jossa kerronta kohdistuu toisten kasvattajien kanssa tehtävään työhön lastentarhanopettajuuden määrittäjänä.

Lopuksi kokoon yhteen analyysissä syntyneitä tulkintoja. Koonnista ilmenee repertuaarien ulottuvuuksia, esimerkiksi puheen piirteitä ja lastentarhanopettajan työlle määrittyviä positioita.

8.1 Työ kasvattamisena – lapsen kohtaamisen repertuaari

Tutkimusaineistossani tuotetaan runsaasti työn mielekkyyttä luonnehtivaa puhetta, joka sijoittuu lapsen ja aikuisen välisen kasvatustilanteen toteutumiseen. Tässä merkityssysteemissä lastentarhanopettajuus rakentuu puhumalla konkreettisesta toimimisesta lapsen kanssa. Nimeän *lapsen kohtaamisen repertuaariksi* tämän puhetavan, jossa työ kohdentuu lapseen ja paikantuu

päiväkotiin. Lastentarhanopettajuutta lähestytään myönteisen kerronnan avulla kuvaillen lapsen ja aikuisen välille syntyneitä vuorovaikutustilanteita, lapsen levollista oloa ja vanhemmilta saatua myönteistä palautetta. Usein puhetta tuotetaan oletetusta jaetusta ideaalitulanteesta käsin.

”kyllä se lapsen semmonen tyytyväisyys ja hyvä olo on se kannustin edelleen ja tulee aina olemaan.”

Kyseinen aineistoesimerkki kuvastaa ideaalin pysyvyyttä ajasta ja paikasta riippumatta. Tässä tulkintarepertuaarissa heijastuu varhaiskasvatuksen yleinen tavoitepuhe, joka korostaa lapsuuden itseisarvoista luonnetta ja halua edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia (ks. Stakes 2005, 13–15).

Lapsen kohtaamisen repertuaarissa työn palkitsevuus perustuu palautteen lisäksi omaan sisäiseen tietoisuuteen työn arvosta ja merkityksestä. Lapsen lähelle asettuminen ja lapsen kokemusten arvostaminen luovat työn eettisen ulottuvuuden, joka kannattelee arjen toimintaa. Oheisissa aineistokatkelmassa haastateltava määrittää työn arvon rakentuvan lapsen ja aikuisen välisestä arvokkaasta kohtaamisesta.

”[...] ne on sellasia yllättävän pieniä hetkiä mitkä tulee mutkan takaa mitkä sitten pysäyttää, että tää on on se juttu miksi mä oon täällä ja miksi tää on tärkeä... semmonen pieni hetki jonkun yksittäisen lapsen kanssa vaikka joku kommentti tai joku...”

Toisaalta varsin yksimielisesti tuotetaan puhetta työn yleisen arvostuksen puutteesta. Seuraava katkelma osoittaa sisäisen työn arvostuksen ja ulkoisen asennoitumisen välisen jännitteen, johon reagoidaan yhteisellä naurulla.

”[...] jos ei sitä jotenkin löydä itsestään sitä tietoisuutta että tällä työllä on merkitystä (.) ei sitä mistään muualta tuu...” ((yhteistä naurua))

Kasvatuksellista ideaalia kuvailevan puheen ohella tässä repertuaarissa luonnehditaan työn mielekkyyttä haasteiden ja onnistumisten välisen tasapainon kautta. Puheenvuoroista välittyy työn edellyttämä tilanteinen herkkyys ja erilaisten toimintavaihtoehtojen hallinta. Repertuaari tuottaa lastentarhanopettajan ongelman ratkaisijana, sillä lapsen kohtaamisen liittyy kyky arvioida tilanne ja muuttaa tarvittaessa toiminnan suuntaa. Seuraava katkelma kuvaa keskustelussa rakentuneita tulkintoja lastentarhanopettajan tekemistä hallituista valinnoista ja päätöksistä.

”[...] kun sitä näkee että on ollu teho sillä että on miettiny oikeesti että mitä pitää tehdä ja sitte sä yrittät ja onnistut siinä ja sä näet tuloksen ja must semmonen kans et (.) osaa niinkun muuttaa sitä suuntaa jos tehdään jotain eikä se toimikkaan.”

Toisaalta tässä repertuaarissa tuotetaan myös seuraavan puheenvuoron kaltaista jännitteistä tulkintaa lastentarhanopettajan työhön liittyvistä vaikeista, resurssisidonnaisista päätöksistä, jotka johtavat kokemukseen lasten eriarvoisesta kohtelusta. Kommentista välittyy kyseenalaistamaton pyrkimys ja velvollisuus huomioida ja kohdata työssään jokainen lapsi.

”kun sulla menee niin paljon aikaa niihin haastaviin lapsiin ne tavalliset onkin jääny sivuun ja sä et oo ehtiny niitä paljon kohdatakkaan..”

Lapsen kohtaamisen repertuaarissa lastentarhanopettaja hahmottuu *autonomisena päätöksentekijänä ja kasvattajana*, joka asiantuntijana ymmärtää lapsen tarvitsevuuden ja pyrkii arvioimaan toimintaa lapsen tarpeiden ja työlle asetettujen tavoitteiden näkökulmasta. Kerronnassa on henkilökohtainen ote puhujien kuvatessa omaa toimintaansa. Lastentarhanopettajuus tuotetaan mielekkäänä ja suunnitelmallisena työnä, johon keskustelijat haluavat sitoutua, mutta se kytketään vahvasti kasvattajan omaan toimintaan.

”mä tykkään ihan hirveesti niin ku (.) mieltii ja käyttää aikaa siihen että miten tää homma onnistuu, miten meni ja miten jatketaan...”

”kun huomaa että lapset viihtyy ja lapsilla on kivaa ja ..kun ne nauttii siitä mitä ne tekee niin tulee semmonen onnistumisen kokemus että hei kivaa että tätä suunniteltiin ja lapset tykkäs.”

Tässä repertuaarissa työhön liittyvässä puheessa on kokonaisvaltainen, lähes kutsumuksellinen vivahde: työtä kuvataan merkitykselliseksi ja siitä saadaan henkilökohtaista tyydytystä (ks. Estola & Syrjälä 2002, 85, 92).

Lapsen kohtaamispuhe sijoittui päiväkodin toimintaympäristöön tai päiväkodin arkirutiineihin, käsitellen pääasiassa kasvatustapahtumaa tai sen toteutumista. Tässä tulkintarepertuaarissa lastentarhanopettajat puhuvat lapsen kohtaamisen pedagogisuudesta kuvaten koko päiväkodin arkea kasvatukselliseksi kokonaisuudeksi, jonka toteuttaminen ja turvaaminen on heidän tehtävänsä. Tämä puhe heijastelee kasvattajalle varhaiskasvatuksen asiakirjoissa annettua tehtävää tuoda lapsen päivän eri vaiheisiin kasvatuksellinen ja opetuksellinen ulottuvuus (Stakes 2005, 16). Oheisissa puheenvuoroissa haastateltavat määrittelevät varhaiskasvatuksen pedagogista olemusta.

”kaikki nämä syöminen ja lusikan ottaminen ja potalla istuminen ja siirtyminen sinne...kaikki tää on peadagogiikka...”

”se on siin pedagogiikkaa läpi sen päivän siitä hetkestä kun lapsi tulee siihen hetkeen kun sanotaan heippa...”

Tässä repertuaarissa keskustelu oli hyvin samanmielistä. Osallistujat kuvailevat työnsä mielekkyyttä kannattelevia näkökulmiaan vuoron perään, kytkien niitä henkilökohtaisiin kokemuksiin

onnistuneesta ja hyvin tehdystä työstä. Tämä puhe heijastaa Pyöriän (2012, 11–12) mainitsemia työhyvinvoinnin peruselementtejä, työn hallintaa sekä onnistumista ja iloa työn tekemisestä. Näitä luonnehtivia ideaaleja keskustelijat eivät aseta kyseenalaisiksi, joten pohtivaa ja arvioivaa keskustelua tämän repertuaarin sisälle ei synny. Tästä voisi päätellä puheen nojautuvan oletukseen yhteisesti jaetusta ammatillisesta tavoitetilasta, jossa aikuinen viihtyy ja haluaa viipyä lasten parissa. Lapsen kohtaamisen tulkintarepertuaarissa käsitellään lastentarhanopettajuutta lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutusidealin toteuttamisena, jossa kasvatus, huolenpito ja opetus limittyvät yhteen. Tämä osoittaa, että keskustelijat hyödyntävät omien kokemustensa ohella puheensa resurssina yhteiseksi oletettua varhaiskasvatuksen tavoitepuhetta, jossa korostetaan lapsen kuulluksi ja nähdyksi tulemisen merkitystä ja varhaiskasvatuksen eri elementtien välistä tasapainoa (ks. Stakes 2005, 15–16). Toisaalta onnistuneen työtilanteen määrittely lapsen ja aikuisen väliseksi suhteeksi voi myös kieliä opettaja-identiteettiin liittyvästä kulttuurista, jossa työssä onnistuminen nähdään käsityömäisenä oman tehtävän hoitamisena (Gerlander & Launis 2007, 205).

8.2 Työ tulevaisuuteen vaikuttamisena – yhteiskunnallinen repertuaari

Lastentarhanopettajat merkityksellistävät työtään myös yhteiskunnallisten velvoitteiden näkökulmasta. Kutsun tätä puhetta työn *yhteiskunnalliseksi repertuaariksi*, jossa lapsen perheiden tarpeisiin vastaamisesta puhuttiin päivähoitoa laajemmassa ja monitasoisemmassa kehyksessä. Nähdäkseni tämä repertuaari liittyy Kupilan (2007, 14) kuvaamaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden velvoitteeseen vastata muuttuvan yhteiskunnan asettamiin haasteisiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet – asiakirjassa (Stakes 2005, 13) esitetään, että kasvattaessaan itseensä ja toisiin ihmisiin myönteisesti suhtautuvia yksilöitä varhaiskasvatus luo perustaa hyvän yhteiskunnan ja yhteisen maailman muodostumiselle. Kasvatustyön yhteiskunnalliselle tulkintarepertuaarille tarjoutuu siis vahva varhaiskasvatuksen julkisen tavoitepuheen konteksti.

Lastentarhanopettajien puhe on tulkittavissa liittymiseksi yhteiskuntaan varhaiskasvattajuuden kautta. Kasvattajan työ vastaa heidän arvomaailmaansa ja he toteuttavat jaettuina yhteiskunnallisia päämääriä. Eteläpelto (2009, 90) toteaa, että ammatillisen identiteetin rakentumiseen kytkeytyy ammattialan yhteiskunnallinen ja yksilöllinen merkitys, käsitykset työn arvoista ja eettisistä sitoumuksista.

Seuraavassa aineistokatkelmassa lastentarhanopettaja kuvaa työnsä yhteiskunnallista merkitystä.

”[...] ja sitte tää yhteiskunnallinen juttukin... aina näissä a-sudiokeskusteluissa ja muissa korostetaan tätä perustyön merkitystä kouluissa ja päiväkodeissa... sen kun tietää että tekee tärkeitä työtä.”

Kuvatessaan työnsä yhteiskunnallista merkittävyyttä keskustelijat sijoittavat lastentarhanopettajan aktiivisen vaikuttajan positioon ja työn arvo liitettiin varhaislapsuuden tulevaisuutta rakentavaan olemukseen, kuten seuraavasta katkelmasta ilmenee.

”jotkut firmat mainostaa että ne on tulevaisuuden tekijöitä, ei ne ole... kyllä lastentarhanopettajat ovat tulevaisuuden tekijöitä tai oikeastaan lapset ja lastentarhanopettajat sitä kautta.”

Tässä repertuaarissa lastentarhanopettaja puolustaa lapsen oikeuksia ja ottaa vastuuta oman ammatillisuutensa kehittämisestä yhteiskuntaa palvelevasta näkökulmasta. Tässä kerronnassa lastentarhanopettajuus nähdään aktiivisena ja kehittyvänä työnä, jolla on merkitystä. Näin se kuvastaa Kupilan (2007, 20) luonnehdintaa varhaiskasvattajan veloitteesta kohdata tulevaisuuden sukupolvien tarpeet ja tukea tärkeitä kasvun ja oppimisen varhaisvaiheita.

Seuraavissa katkelmista hahmottuu sekä yksittäisen lastentarhanopettajan aktiivinen rooli lapsen tarpeiden esiintuojana että velvoite sijoittaa työnsä sisältö yhteiskunnan kehittymisen kehukseen.

”[...] ennen oli se lapsi siinä keskiössä et nyt joutuu niin ku taisteleen että se myös pysyy siinä keskiössä.”

”Ihan hyvä on seurata tätä yhteiskunnan kehitystä ja vähä käydä kouluttautumassa ja muutenkin herätellä itseään, ettei tästä semmosta kaavamaista tuu vaan niinku muistuttaa ittelle miten tärkeitä tää on.”

Tässä repertuaarissa lapsi on läsnä perheensä jäsenenä. Puhe perheen tarpeista nähdään yhteiskunnallisen ulottuvuuden kautta ja lapsen suotuisa kehittyminen liitettiin perheen hyvinvoinnin edellytysten toteutumiseen muuttuvassa yhteiskunnallisessa toimintaympäristössä. Tämä sivuaa Bronfenbrennerin (1997, 263–265) sosiaalistumista kuvaavaa ekologisen teorian näkökulmaa, jonka mukaan yksilön kehitysmahdollisuudet ovat sidoksissa sekä kasvuympäristön kulttuuriseen kokonaisuuteen että lapselle merkittävien henkilöiden toimintaan ja lapsen toimintaympäristöjen väliseen vuorovaikutukseen. Seuraavissa esimerkeissä keskustelijat liittävät perheiden muuttuvat tilanteet omaan työhönsä.

”[...] ja tavallaan yhteiskunnassa voidaan (.) perheet voi huonommin, niin kyllähän se sitte näkyy lapsissakin että siinä on varmasti (.) riittää haastetta tuleville vuosille.”

”osa vanhemmista on epävarmoja..että mitä mä tekisin lapseni kanssa ja miten mä tekisin asioita siihen tarvii kyllä.”

Toisaalta se millaisena toimijatahona perhe tässä kerronnassa näyttäytyy, on jännitteistä. On mielenkiintoista havaita, että lastentarhanopettajan työn sijoittumista perheen, vanhemmuuden ja yhteiskunnan kokonaisuuteen kuvataan vaihtelevasti ja ristiriitaisesti. Puhujat haluavat tuottaa varhaiskasvatuksen perustehtävän lapseen kohdistuvana työnä. Työkentän laajenemisen perheen tukemiseen kuvaillaan tuottavan haasteellista rajanvetoa, vaikka asiakirjoissa korostuu kasvatuskumppanuus perhettä ja varhaiskasvatusta yhdistävänä yhteistyön tasona (Stakes 2005, 31). Tätä teemaa kuvastaa seuraava lastentarhanopettajan puheenvuoro.

”[...] helposti lipsahtaa liian pitkälle hänen ongelmiin (vanhemman) ja kuitenkin se lapsi on niinku ja sen lapsen asia... lipsahtaa vähän liian pitkälle tukemaan vanhempaa itsessään...”

Joiltain osin yhteiskunnalliseen repertuaariin liittyvä puhe sijoitti työn varhaislapsuutta laajempaan kontekstiin. Puhujat hyödynsivät Linellin (1998, 128–129) kuvaamia välillisiä resursseja liittämällä puheeseensa ajankohtaisia yhteiskunnallisia aiheita, esimerkiksi kouluampumiset ja televisiokeskustelut varhaisesta puuttumisesta. Varhaiskasvatuksen merkitystä korostettaessa puheessa tukeuduttiin tunnettuihin suomalaisiin kasvatusalan asiantuntijoihin eli kuten Jokinen (1999, 138) toteaa, puhujat halusivat lisätä näkökulmiensa uskottavuutta vetoamalla jonkun arvovaltaisen tahon samansuuntaisiin kannanottoihin.

Mielenkiintoinen jännite syntyy lastentarhanopettajalle tuotetun vaikuttajaposition ja tähän repertuaariin liittyvien ”yhteiskunta” ja ”päättäjät” termien käyttötavan välille. Useissa kyseisen repertuaarin puheenvuoroissa yhteiskunta-käsite tuotettiin erillisenä toimijana, joka etäännytti käsiteltävän asian puhujan omasta toimijuudesta, kuten seuraavista aineistokatkelmista ilmenee:

”[...] lisätäänkö opettajia vai miten yhteiskunta aikoo arvostaa tätä varhaiskasvatusta.”

”Motivaatio alkaa mennä kun päättäjät ei reagoi näihin vakaviin asioihin.”

Kerronta tuottaa puhujat henkilöinä, jotka tiedostavat varhaiskasvatuksesta nousevia, yhteiskunnalle tärkeitä kysymyksiä ja haluaisivat lasten oikeuksin puolustajan position, mutta eivät koe saavansa viestejään eteenpäin päätösvaltaa käyttävälle, heistä etääntyneelle tasolle. Tämä kuvastaa lastentarhanopettajan position pelkistymistä *arjen vaikuttajaksi* eli *yhteiskunnallisen* hyvän tuottajaksi arjen tilanteissa ilman vastavuoroista keskusteluyhteyttä tahoihin, joiden mielletään vastaavan yhteiskunnallisesta päätöksenteosta.

Tämä repertuaari jää yksittäisten lastentarhanopettajien tuottamaksi. Vaikka puhe sai myönteisen ja kannustavan vastaanoton muiden keskustelijoiden myönnellessä, keskustelu ei kehittynyt vuorovaikutukselliseksi mielipiteiden vaihdoksi. Tästä huolimatta pidän yhteiskunnallista

repertuaaria merkittävänä, ehyenä juonteena lastentarhanopettajien työelämäpuheessa. Se laajensi työn kohteeksi lapsen koko toiminnallisen ympäristön ja sijoitti työn vaikuttavuuden ja lastentarhanopettajan vastuun tulevaisuuden rakentamiseen.

8.3 Sujuvan arjen vaade -rakennerepertuaari

Lastentarhanopettajuuden toteutuminen liittyy monitasoisen organisaation toiminnalliseen kokonaisuuteen. Muutokset kunnallisen palvelutuotannon järjestämisessä, esimerkiksi päivähoitoyksiköiden suuri koko ja tietoinen ponnistelu toiminnan tehokkuuden toteuttamiseksi, heijastuvat päiväkodin tapaan organisoida lastentarhanopettajan työ. Kutsun työn *rakennerepertuaariksi* sitä kerronnallista kokonaisuutta, jossa puhujat muodostavat suhdettaan kasvatustyötä ylläpitäviin toiminnallisiin rakenteisiin. Tässä repertuaarissa työ ei kohdistu suoranaisesti lapsiin, vaan toiminnan sujumisen kannalta välttämättömiin muihin tehtäviin.

Tämä repertuaarin puhe voidaan jakaa kahteen kokonaisuuteen. Työ on joko välitöntä, päiväkodin arjen varmistavaa toimintaa tai välillistä, työnantajan hallinto-organisaatiolta välittyvää, kehittämiseen ja kontrolliin liittyvä työtä. Repertuaari muodostaa kuitenkin yhtenäisen tavan merkityksellistää lastentarhanopettajan tehtäväkenttää, sillä keskustelijat kuvaavat puheellaan työn rakenteellisia ehtoja. Rakennerepertuaarin liittyen keskustelijat puhuivat kiireestä työtä kuormittavana tekijänä. Kiire ei kuitenkaan hahmottunut ensisijaisesti työtehtävien suuren määrän kautta, vaan se tuotetaan vaikeutena yhdistää työn erilaiset elementit ja tehdä valintoja erilaisten työtehtävien välillä.

8.3.1 Päiväkodin sisäisten rakenteiden ylläpitäminen

Työn rakennerepertuaarissa keskustelijat tuottavat paljon puhetta päiväkodin toimintaa ylläpitävien käytännön työtehtävien ”valumisesta” lastentarhanopettajan toteutettavaksi. Työtehtäviä kuvaillaan joko suunnitelmallisesti toteutettaviksi, kuten työvuorojärjestelyt ja materiaalitulaukset, tai yllättäviksi, nopeaa tilannearviota vaativiksi henkilöstöjärjestelyiksi. Tässä repertuaarissa lastentarhanopettajien puhe tukee Julkusen (2008, 196) väitettä, että työelämän muuttuessa työtehtävät monipuolistuvat ja työntekijälle delegoidaan vastuuta työn sujumisesta ja palvelun laadusta. Seuraavat katkelmat ilmentävät rakenteiden ylläpitämiseen liittyvien tehtävien luonnetta.

”kyllä mä tilaukset teen, on se must kivaakin, toki tuntuu välillä et on vaikee löytää aikaa... mut on tosi tärkeetä että pitää niinku (.) myös sanoo (.) että nyt mä en ehdi tätä tai mä teen sen vasta ensi viikolla.”

”mut sit tulee se tilanne että johtaja ei oookkaan paikalla ja mulla on sen puhelin ja tota meillä on paljon lapsia ja sit kenties täältä päiväkodista joku muukin aikuinen pois... et sä ny ehdi istuumaan siellä toimistossa ja hankkimaan sitä sijaista.”

Molemmista aineistokatkelmista välittyy rakennerepertuaariin liittyvä jännitteinen kerronta; työtehtävien laajentuminen on ristiriidassa välittömästi lapsiin kohdistuvan työn ensisijaisuuden kanssa. Lastentarhanopettajat tuottavat selontekoja perustellakseen rakenteiden ylläpitämiseen liittyvää työtään, vaikka puheenvuoroista voidaan tulkita, että työtehtävät on annettu esimiehen toimesta. Kyseisten tehtävien suorittamiseen ei riitä pelkkä tehtävän mekaaninen toteuttaminen. Yleensä ratkaisut vaativat neuvottelua muiden toimijoiden kanssa, kuten seuraava katkelma osoittaa.

”[..] sit kun teki tota varajohtajan hommaa ja joutu oleen pois omasta ryhmästä kun puhelin soi... siinä niiku näki jo melkein työkavereissa (...) hyvä ettei burn outia siitä tullu, et silloin sitä mielti että onks tää ny tai kaiken vaivan arvoista.”

Haastateltavat tuottavat samantyyppistä pohdintaa tarkastellessaan pedagogisen työn suunnittelemista tai osallistumista työtään kehittävään koulutukseen. He peilaavat ajankäyttöään työn rakenteellisiin tekijöihin, seuraavien puhujien tapaan.

”[..] sit ryhmistä on henkilökuntaakin pois ja... kun pitäis suunnitella (.) niin sinne pitääkin mennä (.) päästään niitä.”

”en kerta kaikkiaan pystyny lähteen koulutukseen... oli sen verran haastavampi ryhmä et siinä tarvii olla (.) niin monta aikuista yhtä aikaa (.) paikalla.”

Kyseiset tehtävät edellyttävät poissaoloa lapsiryhmästä, mikä hankaloittaa työn perusrakenteen ylläpitämistä, sillä työn olemukseen kuuluu jatkuva vastuu lapsista. Muuta työtä, esimerkiksi suunnittelua, on toteutettava muun toiminnan ehdoilla ja perusteltava erityisten selontekojen avulla.

Myös Karila ja Kupila (2010, 39) huomauttavat, että eräs kasvatustyöhön jännitettä tuottava elementti on vastuiden ja velvoitteiden jakautuminen tilanteissa, joissa kasvattajatiimistä puuttuu normaalin henkilöstörakenteen mukaista henkilökuntaa. Tätä pohdintaa edustavat seuraava katkelmat, joista ilmenee velvoite sopeuttaa työn toteuttaminen henkilötilanteen muutoksiin.

”Kyllä sitä monesti joutuu sopeutuun uuteen tilanteeseen aamulla kun on joku muutos tullu.. silloin vaan niin kun järjetät et (.) okei kyllä tää ny näinkin menee.”

[..]on päiviä että..jollain lailla vaan niin kun selvitään eikä siinä (.) täytyy vaan unohtaa se joku hieno ajatus joka on ollu ..”

Muutamissa rakennerepertuaarin kohdissa puhelin tuotettiin lasten kanssa tapahtuvaa toimintaa keskeyttäväksi välineeksi. ”[M]ulla on johtajan puhelin” ja ”kun puhelin soi” ilmauksilla puhujat

kuvasivat tilannetta, joka pakottaa ennakoimattomasti siirtämään huomion pois lasten tarpeista. Nähdäkseni tämä on tulkittavissa jatkuvan saavutettavissa olemisen velvoitteeksi. Päivähoidon rakenteen ylläpitämisen kuvataan vaativan välitöntä reagointia ulkoapäin tuleviin aloitteisiin ja toiminnan sopeuttamista muuttuviin tilanteisiin, vaikka tämä aiheuttaisi vaikeasti hallittavan tilanteen lapsiryhmän toiminnan näkökulmasta. Myös Karilan ja Kinoksen (2012, 62–64) tutkimushavainnot tukevat kiireisen ilmapiirin tuntua suomalaisessa päiväkodissa. Monia, erityyppisiä velvoitteita hoidetaan samanaikaisesti, joten arki on katkelmallista ja rauhatonta.

8.3.2 Päivähoito-organisaation laajempiin rakenteisiin liittyvä puhe

Keskustelijat pohtivat päivähoidon rakenteiden ylläpitämiseen liittyvää lastentarhanopettajan työtä myös päiväkotiyhteisöä laajemmasta näkökulmasta. Tällöin puheessa on viittauksia päivähoidon hallinnon edellyttämiin toimiin ja toimeksiantoihin. Tehtävät kuvataan pääosin liittyviksi tiedon hankintaan tai erilaisiin toiminnan kontrollimekanismeihin, kuten taloudellisen tuottavuuden seurantaan tai erilaisten asioiden raportoimiseen ja kirjaamiseen. Puheessa voi havaita kriittisiä sävyjä. Seuraavassa katkelmassa on keskustelu, joka syntyy haastattelijan pyydettyä osallistujia pohtimaan työnantajan työlle osoittamia odotuksia ja vaateita.

Haastateltava 1: ”*no kyllä pääsääntöisesti pystytään (.) ihan hyvinkin vaateisiin vastaamaan... mutta kyllä sitte välillä tulee niitä ylilyöntejä... että mieltii että (.) eiks ny oo jotain tärkeempää tekemistä kun heittää mejän niskaan jotain työajan seurantaa.*”

((yleistä naurua))

Haastateltava 2: ”*heh heh heh heh se on hyvä esimerkki*”

Haastateltava 1: ”*että sitte kun se oikeesti liityy meidän työhön (.) mutta miten turhaa on mitata asiakastyötä meiltä (.) jotka ollaan koko ajan asiakkaiden kanssa.*”

Erilaiset työn mittaamisen kontrollimekanismit kuuluvat Julkusen (2008, 162, 167) mukaan nykyaikaiseen työelämään. Hän kuvaa ristiriitaiseksi sitä, että yhtäältä työelämä valtuuttaa ja kannustaa yksilön vastuuseen ja autonomiaan, mutta toisaalta työn tehokkuutta valvotaan erilaisten järjestelmien avulla. Kyseisessä keskusteluepisodissa lastentarhanopettajat sekä kritisoivat mittaamiseen liittyvien työtehtävien tekemistä, muun muassa termillä ”*ylilyönti*”, että reagoivat mittaamisesta puhumiseen yhteisellä naurulla. Nauru voi implikoida sitä, ettei kyseisten tehtävien tekemistä voi vakavissaan kyseenalaistaa.

Työnantajuuteen liittyvässä puheessa on rakennerepertuaariin kuuluvaa kerrontaa, joka pelkistää työntekijän ja työnantajan välisen suhteen taloudellisen tehokkuuden kontrolloimiseen. Seuraavassa esimerkissä kaksi lastentarhanopettajaa pohtii haastattelijan esittämää kysymystä: Mihin varhaiskasvatuksen työnantajan intressit kohdistuvat?

”niin kyllä se on mennyt entistä enemmän käyttöprosentin tarkkailuun. tääkin on yli sadan lapsen päiväkotia (.) niin täältä on aina ryhmistä lapsia pois(.) ja se sitte niissä tilastoissa näkyy.”

”[.] että suhdeluvut toimii taikka (.) että käyttöprosentti on riittävän korkea.”

Taloudelliseen tuottavuuteen ja tehokkuuteen liittyvä puhe heijastaa nähdäkseni yleisen työelämäpuheen kontekstia ja sen sisältämää taloudellisen tuottavuuden velvoitetta (ks. Ojala & Jokivuori 2012, 23–24). Toisaalta keskustelijoiden puheen välittömänä resurssina on myös työelämän vaatimusten konkretisoituminen päiväkodin arjessa.

Aineistossani lastentarhanopettajat luonnehtivat taloudellisen kontrollin työnantajalähtöiseksi. Ylitapio-Mäntylä (2009, 179) kuvailee muuttuvan työelämän ideaalia, jossa työntekijät itse sisäistävät työn sisällölliset ja taloudelliset tavoitteet ja valvovat niiden toteutumista. Hän korostaa, että lastentarhanopettajien joutuessa itse kontrolloimaan lasten lukumäärää suhteessa aikuisiin, he tulevat ottaneeksi itselleen uuden työelämän mukaisen kontrollivastuun. Tämä tulkintatapa tuottaisi lastentarhanopettajalle taloudellisen *tehokkuuden vaalijan position*. Tämä voi olla oikean suuntainen tulkinta, sillä vaikka tutkimusaineistossani keskustelijat viittaavat usein resurssien jakamisen problematiikkaan, puheessa heijastuu alistumista talousnormin noudattamiseen, kuten seuraavat aineistokatkkelmat kuvastavat.

”[.] mut ne on nää talousresurssit (.) mille ei sit osittain voi mitään.”

”[.] kyllä se olis sellanen (.) vaaleenpunainen unelma varmaan (.) että vähän pienempiä lapsiryhmiä (.) ettei käytettäis niitä ylipaikkoja enää.”

Konkreettista puhetta päiväkodin ulkopuolella sijaitsevasta varhaiskasvatuksen organisaatiosta keskustelijat tuottavat melko vähän; siihen viitataan välillisesti esimerkiksi ilmauksella *”viesti ylemmältä taholta”*. Tässä repertuaarissa työnantajasta käytetään termejä *”hallinto”*, *”johto”*, *”päättäjät”* tai *”kaupunki”* sen sijaan, että keskusteltaisiin työnantajaa edustavista erilaisista tasoista tai toimijoista. Tämä retorinen valinta tuottaa puhujan ja puheen kohteena olevan tahon välille etäisyyttä ja rakentaa hallinto-organisaatiosta hyvin yksilönteisen kuvan. Tämän ylempien organisaatiotason tehtävät liittyvät rakennepuheeseen muun muassa erilaisten kontrollimekanismien tai hankkeiden kautta, ja siltä toivotaan malttia, kuten seuraava katkelma osoittaa:

” [.]ku vaan malttais kaupunki sitte pysyä (.) niinku jossain vähän aikaa (.) ettei tulis aina jotain uutta.” ((yhteistä naurua))

Myös työnantajan taholta tulevaa tietoa käsiteltäessä viitataan työn rakenteisiin. Tiedon ei yleensä kuvata nivoutuvan lastentarhanopettajan ja lapsen tai lapsiryhmän väliseen kasvatukselliseen

todellisuuteen, vaan siihen miten asioita tulee hoitaa. Tämä luo eriytyneen, omassa toimijatasossaan pysyttelevän kuvan työnantajan ja työntekijän välisestä suhteesta, kuten seuraavat katkelmat osoittavat:

Haastateltava ”[...] kaipais että olis niinkun helpommin haettavissa nää tiedot että mitenkäs se nyt tehtiinkään tai mentiinkään ja keneen pitää ottaa yhteyttä ja...”

Haastattelija: ”siis tarkoitat nimenomaan tällästä rakennetietoa?”

Haastateltava: ”niin niin”

Haastattelija: ”et niinkään sitä pedagogista...”

Haastateltava: ”en en vaan sitä työnantajan taholta tulevaa”

Haastattelija: ”joo, joo”

” [...] erilaista kaavakkeen opettelua on tullu... uutta plankettia koko ajan ja (.) kun niitä pitäis osata aika nopeesti täyttää ja sillai..”

Lähiesimiehenä toimivaan päiväkodin johtajaan liittyvä rakennerepertuaarin puhe kuvaa johtajan sanasaattajaksi päiväkodin ja muun organisaation välille. Keskustelijat sijoittavat päiväkodin johtajan päätösvallan aluetiimin asioita käsittelevälle tasolle.

”[...] johtaja vie meidän asioita (.) varmaan (.) tiimikokouksiin ja sieltä sitte tulee taas meille asioita.”

” [...]johtajat puhuu (.) omissa palaverissaan ja päättää että meidän alueella tehdään näin ja näin (.) ja tuo sen tiedon sitte meille.”

Työn rakennepuheeseen liittyvä tulkintarepertuaari kiinnittää lastentarhanopettajan työn päivähoiton toimintojen ylläpitämiseen, työlle ulkopuolelta asetettujen tehokkuusnormien toteuttamiseen ja niiden vaikutusten kohtaamiseen. Lastentarhanopettaja huolehtii toiminnan sujumisesta, tuottaa, etsii ja vastaanottaa tietoa kyetäkseen suoriutumaan annetuista tehtävistä. Nähdäkseni puheesta välittyy melko mekaanisen toimija, joka on *rakenteiden ylläpitäjän* *positiossa*, johon kuuluu velvollisuus ja oikeus ratkaista käytännön tilanteissa se, miten rakennennormien haasteet yhdistetään välittömästi lasten kanssa tehtävän työn rytmittämään kokonaisuuteen.

Tämän repertuaarin puheessa on keskustelullinen ote. Puheenvuorot nivELYIVÄT toisiinsa, puhetta jatketaan edellisen keskustelijan puheenvuorosta ja muut osallistuvat myöntelemällä. Nähdäkseni tämä viestii puhujien halusta tuottaa yhteinen tulkinta heille merkittävästä teemasta. Kyseiseen repertuaariin liittyvän puheen määrä vaihtelee eri haastatteluissa, joten tulkitsen aiheen näyttäytyvän työyhteisöissä hieman eri tavoin.

8.4 Kehittyvä työ - metataitojen repertuaari

Keskusteluissa on toistuvasti kohtia, joissa tuotetaan työn uusiin haasteisiin liittyvää puhetta. Tämä kerronta sivuaa edellistä rakennerepertuaaria, mutta poikkeaa siitä haasteiden ja vastuiden sisällön näkökulmasta. Kutsun *metataitojen repertuaariksi* puhetta, jossa lastentarhanopettajat tarkastelevat työnsä ulottuvuuksia laajempien sisällöllisten vaateiden kautta. Työn nähdään muuttuvan ja edellyttävän uuden oppimista, tehokasta ajankäytön hallintaa, resurssien ja tarpeiden välisen ristiriidan sietämistä sekä erilaisten vuorovaikutustilanteiden hallintaa. Tämän kerronnan voi tulkita kuvaavan lastentarhanopettajuuteen kuuluvan ammatillisen osaamisen tarkastelemista metataitojen tasolla.

Seuraavassa esimerkeissä kuvastuu työn muuttumisen tiimoilta välittyvää osaamis- ja taitopuhetta:

”en määkään tienny kuukausi sitte vielä läheskään kaikkee maahanmuuttopalveluista (.) ja kouluista ja koordinaattoreista ja ny mä jo kohta osaan sanoo ne ranskaksikin he he he... ((yleistä naurua) sit yhtäkkiä huomaa että sulla on joku tommonen alue josta sä et tiedäkkään (.) niin aika hiano oppia.”

”[.] haasteellisuus on lisääntyny (.) pitää olla moninaisempaa osaamista. (.) se on laajentunu se meidän tehtävä.”

”pitää oppia, ja ottaa selvää... että joku väylä mistä kysyä.”

”[.] joutuu miettimään sitä et mistä sais sen parhaan avun lapselle (.) et kuinka tätä asiaa viedään eteenpäin (.) mihin suuntaan sitä lasta ohjattas ja perhettä..”

Käsite metataidot liittyy työelämän muutoskeskusteluun. On väitetty, että työssä suoriutuminen edellyttää alakohtaisen erityisosaamisen lisäksi yleisiä metataidoksi kutsuttuja työelämävalmiuksia, esimerkiksi kumppanuustaitoja, koordinoitukykyä, verkostoitumista ja muutoksen hallintaa. Tämä on osaamista, jonka avulla työntekijä kykenee tekemään valintoja ja selviytymään epävarmuuden keskellä. (Manka 2006, 36–37.) Aineistossani keskustelijat tuottavat puhetta sekä halukkuudestaan verkostoitua ja omaksua taitoja että muutoksen mukanaan tuoman epävarmuuden hallitsemisesta. Keskeiseksi metataidoksi nousee työn tilanteinen säätely käytettävissä olevien resurssien mukaan. Seuraavissa aineistokatkelmissa lastentarhanopettajat puhuvat omien työideaalien ja todellisten resurssien välisen epäsuhdan hallinnasta, jonka he kuvaavat edellyttävän varhaiskasvatuksen toiminnallisen kokonaisuuden hahmottamista ja työn koordinoitua.

”pitäis niin ku tiedostaa mikkä ne resurssit on (.) ja pitää myös ne tavoitteet asettaa sillä tavalla...”

”[...] se täytyy priorisoida, että mitä sä ehdit tehdä sen mukaan että minkälainen on se ryhmä missä sä oot töissä...”

”[...] on niinku juteltava selväks että millä tapaa pysytyt olemaan avuks että mitä on tehtävissä... välillä voi olla omassa päässä liian suuret vaatimukset mutta... ku saa juteltua ne kohtuullisiksi että mihin ylipäätään pystytään puuttumaan.”

”[...] on mulla ainakin ollu semmonen opettelu että että nää on mitä on ja näillä mennään ja (.) hyvä siitä tulee silti.. he he he ”

Keskustelu resurssien riittävydestä ja säätelystä liittyy useampaan tulkintarepertuaariin. Metataitojen tulkintarepertuaariin kuuluva resurssipuheen juonne on keskustelu toiminnan joustavasta muuntelusta. Siinä on erotettavissa edellisten aineistoesimerkkien kuvaama pitkäjänteinen, suunnitelmallinen resurssien riittävyden hahmottaminen ja toisaalta puhe, joka ilmentää tilanteista, äkillistä resurssivajeesta johtuvaa toiminnan muuntelun vaadetta. Seuraavissa katkelmissa haastateltavat kuvaavat työtään äkillisten muutosten hallitsijoina.

”[...] sä tiedät sen aamulla kun sä meet että jos resurssit ei riitä niin silloinhan sä muutat ne suunnitelmat se mukaan ett...”

”kyllä sitä monesti joutuu sopeutuun niin ku siihen uuteen tilanteeseen aamulla kun on joku muutos tullu... sillon vaan järjestät että okei (.) kyllähän tää nyt menee... saadaan tehtyä ehkä vähä pienimuotoisemmin ja pitemmällä ajalla...”

Karila ja Nummenmaa (2001, 60) toteavat varhaiskasvatuksen työkuulttuuria kuvaavassa tutkimuksessaan joustavuuden ja sopeutumisvalmiuden olevan päiväkotityön arjen kannalta toivottavia ominaisuuksia. Tosin he pitävät mielenkiintoisena, että kyseisiä ominaisuuksia luonnehditaan osaamisen vahvuuksina sen sijaan, että jatkuva joustaminen nähtäisiin työoloihin liittyvänä epäkohtana.

Sijoitan metataitojen repertuaariin nuorten lastentarhanopettajien tuottaman puheen, joka liittyy haluun saada apua ja konsultaatiota arjen työtilanteissa. He kuvailevat tarvettaan tukeutua johonkin kokeneeseen tahoon, jotta selviytyisivät työstään. Mielestäni tämä on tulkittavissa metataitoihin liittyväksi kerronnaksi. Manka (2006, 86) liittää yleisiin työelämävalmiuksiin yksilön kyvyn tunnistaa omaa osaamista ja oppia uutta. Seuraavassa katkelmassa vastavalmistuneet lastentarhanopettajat kuvaavat tilannettaan.

”[...] kun on uus alalla niin sitä on niiku yrittäny (.) sillai valittamatta tehdä ja hammasta purrenkin välillä (.) ku tuntuu että on niin moni sellasia asioita joissa kaipais vähä sellasta tukee...”

”[...] päiväkodin vasu... se on tosiaan semmonen ympäröörä (.) mä ainakin tarttisin ihan selkeesti apua... että saisin semmoset raamit sille että mitä ja millä lailla ja kaikkee (.) niin ku et mitä siihen vuoteen pitäis saada...”

Keskustelu lähiesimiehestä yksilön työkehittämisprosessin tietoisena tukijana jää melko vähäiseksi. Tämä ilmenee esimerkiksi puhujien tavasta kuvata kehityskeskustelun merkitystä.

” Onhan kehityskeskusteluja ja muita mutta eihän ne oikeesti käytännössä johda mihinkään..”

”[...]kehityskeskustelussa kuulin paljon hyvää palauteta ja hienosti menee, mutta jotenkin on semmonen olo että onko tämä ny ihan näin...”

Metataitojen repertuaarista erottuu paljon kielen modaalisuuteen liittyviä piirteitä, joilla ilmaistaan kielenkäyttäjän arviota asiantilan toteutumismahdollisuuksista tai välttämättömyydestä (Vehkakoski 2011). Tutkimusaineistoni metataitorepertuaarin kerronnassa käytetään konditionaalimuotoisia verbejä ”*pitäisi*” ja ”*täytyis*”, jotka implikoivat tulevaisuuteen sijoittuvaa tekemisen ehdollisuutta. Keskustelussa on myös nominaalimuotoista puhetta ”*joutuu sopeutuun*” ja ”*täytyy unohtaa*”. Nämä kielen muodot ilmentävät asian tilan välttämättömyyttä ja moraalista velvoitetta toimia tai pyrkiä toimimaan asiantilan suuntaisesti. Tämä repertuaarin puhe oli välillä jännitteistä, sillä eritoten konditionaalimuotoinen ”*pitäisi jaksaa*” ja ”*pitäisi pystyä*” puhe tuntui kuvastavan taustalla olevaa epäilystä kyvystä täyttää työelämän odotuksia.

Lastentarhanopettajien tapa puhua metataidoista tuottaa heille ristiriitaisen position. He ovat sisäistäneet muuttuvan työelämän diskurssiin liittyvän vaateen pyrkiä itse aktiivisesti kehittämään omia työelämätaitojaan, mutta suhtautuvat kriittisesti edellytyksiinsä selvitä tästä tehtävästä. Toisaalta he myös kuvaavat lastentarhanopettajan uutta oppivana asiantuntijana, joka arvioi toiminnan tason käytettävissä olevien resurssien perusteella. Tämä positio tuottaa mahdollisuuden säädellä omaa työtään, mutta toisaalta se tuo vastuuta arvioida ja sopeuttaa toimintaa suhteessa vallitseviin resursseihin ja toiminnalle asetettuihin sisällöllisiin tavoitteisiin. Nähdäkseni tästä kokonaisuudesta *hahmottuu kehittymään pyrkivä, dynaaminen lastentarhanopettajuuspositio*.

Tämän repertuaarin keskustelua käydään kaikissa haastatteluryhmissä ja jokainen osallistuja tuottaa metataitopuhetta. Puheenvuorot limittyivät toisiinsa ja niitä yhdisti vuorovaikutuksellinen myöntely. Tämä osoittaa aiheen merkittävyyttä jaettuna kokemuksena.

8.5 ”Että oikeestikko?” -kriittisyysrepertuaari

Tutkimukseni haastatteluaineistossa tuotetaan puhetta, jossa erilaisin retorisin keinoin asetetaan kyseenalaiseksi lastentarhanopettajan työn toteutumisen ehtoja. Lehtonen (1998, 51) toteaaakin, että kieli on myös vastarinnan tekemisen väline. Kutsun kriittisyysrepertuaariksi jokaisessa keskustelussa ilmenevää puhetta, joka sisältää joko heikkona väreenä tai selkeänä kritiikkinä työhön liittyvän asiantilan arvostelua. Tämä kerronta pirstoutuu eri teemaisten puheenvuorojen yhteyteen ja muodostaa repertuaarien sisälle horisontaalisesti rakentuvan puheen vivahteen. Taustalla on huoli siitä, että muut ulkopäin tulevat tehtävät ja työn muuttuvat ideaalit sivuuttavat lapsen lastentarhanopettajan työn kohteena. Kriittinen puhe kohdistuu esimerkiksi pedagogisen suunnitteluajan pirstaleisuuteen, omien kasvatusideaalien ja toiminnallisten resurssien väliseen ristiriitaan, kiireeseen, epäselvään työnjakoon ja väsymykseen. Seuraavat aineistoesimerkit ilmentävät erilaisia teemoja ja erilaisia tapoja tuottaa kriittistä puhetta.

”[...] kyllä mua surettaa niin ku (.) lapsen kannalta (.) se että kaikki aika on lapselta pois...”

*”Jos vaikka muututaankin säilöntäpaikaksi niin sekin voi olla ihan hyvä paikka he heh he...”
(yhteistä naurua))*

”[...] kun on henkilökuntaa pois niin sitte itte tuntuu että uupuu (.) koska ei pysty pitään sitä työn tasoa mitä on itelle asettanu.... ja ihan siis ne valtakunnallisetkin.”

Jokaisessa ryhmäkeskustelussa kriittistä puhetta tuottavat nuoret, uraansa aloittelevat lastentarhanopettajat. Puhe kohdistuu koulutuksessa ja yleisessä kasvatustieteestä välittyneiden ihanteiden ja arjen työtilanteessa kuvatun kaoottisuuden väliseen ristiriitaan. Tämän voi tulkita nuorten työntekijöiden pyrkimykseksi irrottaa työn kuvaaminen päiväkotikohtaisesta kontekstista hyödyntäen muualta, esimerkiksi tutkimustiedosta, tarjoutuvia puhekonteksteja. Karila ja Kupila (2010, 69) toteavat kuvatessaan eri ammattisukupolvien työidentiteettiä, että nuorempi lastentarhanopettajasukupolvi asettaa vastavuoroisia odotuksia työlle ja työympäristölleen. Seuraava katkelma ilmentää nuoren lastentarhanopettajien sijoittumista ideaalien ja kohtaamansa arjen todellisuuden ristiaallokkoon.

”Jotenkin sen huomaa hyvin pian se mitä meille koulussa toivotettiin oli niin yleviä ja isoja asioita ja kaikkee pitäis pystyä ja tehdä ja tulla ja sitten kun tuli töihin niin oli ihan että (.) oikeestikko... mulla on tässä ne resurssit millä pitäis tehdä se kaikki minkä mä opin ja mikä on hienoa ja upeeta... se on ihan mahdoton yhtälö... ja se on tosi rasittavaa ja niin kuormittavaa.”

Kriittiseen repertuaariin nivoutuvat myös ironiset heitot lastentarhanopettajan ammatin arvostuksesta tai eritoten sen arvostuksen heikkenemisestä, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

*”[...] ollaan niinku muututtu kasvatuksen ammattilaisista tälläiseksi viihdetaitelijoiksi...”
(yleistä naurua))*

”meitä haki silloin viis samasta talosta virkaa.. nyt johtajat joutuu soitteleen että tulisitko, pääsisitkö, voisitko, kuka voisi tulla, löytyisikö joku...”

”tää on sukupuuttoon kuoleva ammatti.”

Yllä olevat aineistokatkelmat viestivät myös puhujien kantavan huolta ammattitaitoisen, koulutetun työntekijäkunnan löytymisestä varhaiskasvatuksen kentälle. Tämä haastateltavien arkikokemukseen perustuva pohdinta nivoutuu Blomin ja Melinin (2012, 209) päätelmään julkisen sektorin työvoimatilanteesta. Erityisesti asiantuntijoista on jo pulaa, joten he voivat päättää minkä työpaikan valitsevat ja millä ehdoilla.

Tässä repertuaarissa puheen rakentumisen retorinen tarkastelu on erityisen merkityksellistä, sillä monin paikoin kriittisyyspuhe pilkistää esiin muun puheen lomasta ja kytkeytyy osaksi kerrontaa. Suoran puheen ohella keinoina ovat ironia, liioittelu ja kiertoilmaukset, esimerkiksi *”käsi ovenkahvalla -pedagogiikka”* tai *”sijaisellakin on kaks kättä”*. Lehtonen (1998, 98) toteaa, että ironia on aina monimerkityksellistä kieltä. Sen käyttäjä asettaa toisiaan vastaan sanan varsinaisen merkityksen tai sen tulkinnallisen tilanteisen merkityksen. Ironian käyttäjä haluaa jättää vastaanottajalle tilaa tulkita sanomaansa. Lastentarhanopettajien puheessa monimerkitykselliset ilmaisut implikoivat halua tuottaa kritiikkiä ikään kuin loitontaen sitä omasta toimijuudestaan ja jättäen mahdollisuuden viestin erilaisiin tulkintavaihtoehtoihin. Tämän voi tulkita liittyvän osallistujien käsitykseen päivähoidon keskustelukulttuurista.

Nummenmaa ja Karila (2011, 113) ovat kuvanneet päivähoidon yleiseen keskustelukulttuuriin pulmakohdaksi pyrkimyksen ylläpitää kohteliaan keskustelun kulttuuria. Tämän seurauksena mahdolliset ristiriitoja synnyttävät asiat hautautuvat harmonisuuden tavoitteen alle, kuten seuraavista katkelmista ilmenee

”[...] vaan hymyillään (.) että me ollaan valittu tää ammatt i(.) että tsempataan ja jaksetaan (.) että ei niinkun tavallaan nosteta sitä kissaa pöydälle.”

”[...] asioita voi katsoa positiivisesti(.) mut kyllähän epäkohdat vois myös nähdä ja tunnustaa (.) koska silloin niitten kans on helpompi elää kun ne...”

Kriittisessä repertuaarissa lastentarhanopettajuus asettuu *tyytymättömän asiantuntijan positioon*. Puhujat tiedostavat toiminnan ongelmakohdat, mutta varsinaista ongelmiin puuttumista ei kuvailla. Ongelmista puhumisessa käytetään omaa toimijuutta etäännyttäviä puhetapoja eikä tuoteta

lastentarhanopettajalle asioihin puuttujan roolia. Kriittisyys vastuuttaisi ratkaisemaan ongelmia ja kohtaaman ratkaisujen seurauksia.

8.6 Työ yhteistyönä – keskinäisen riippuvuuden repertuaari

Haastatteluissa keskeiseksi luonnehdittavan merkityssysteemin muodostaa puhe aikuisten välisestä, kasvatustyötä muokkaavasta työskentelystä. Jokaisessa keskustelussa lastentarhanopettajat tuottavat paljon puhetta työnsä ulottuvuudesta, jossa toiminta kohdentuu toisiin aikuisiin ja rakentuu erilaisten yhteistyökäytänteiden kautta. Tämä puhe sivuaa työn rakenteista tuotettua kerrontaa, jossa korostuu työtehtävien järjestämisen aspektit, mutta keskinäisen repertuaarin puhe painottuu työn suorittamisen sijaan työn sisällöllisen säätelyn ja hallinnan teemoihin.

Puhetta tuotetaan vertaistuen ja tiimityön sekä laajemman, päiväkodin ulkopuolelle kohdentuvan yhteistyön näkökulmasta. Kerrontaan sisältyy paljon jännitteistä puhetta. Taustalta hahmottuu kuva työn toteuttamisedellytysten kytkeytymisestä tilanteisiin, jopa henkilöiden välisiin asetelmiin, joista työn ehdot viime kädessä muodostuvat. Kutsun aikuisten välistä työtä kuvaavaa puhetta *keskinäisen riippuvuuden repertuaariksi*, jota kuvastaa seuraava katkelma.

”Kyllä se työyhteisön ja tiimin merkitys on noussu tässä ihan arvoon arvaamattomaan... miten valtava merkitys sillä on myös siihen omaan työhön (.) ja siihen mitä sä pystyt tosiaan tekemään ja minkälaiseksi se toiminta ja pedagogiikka ja muu siinä muotoutuu...”

Tästä repertuaarista erottuu useita kerrontakokonaisuuksia, joissa keskinäinen riippuvuus saa joko positiivisia tai negatiivisia ulottuvuuksia. Päädyn jakamaan tämän repertuaarin kahteen osaan, sillä aikuisten kanssa tehtävän työn teemaa tarkastellaan sekä koko työyksikön, lastentarhanopettajien keskinäisen vertaisryhmän, että moniammatillisen, yhden lapsiryhmän kasvattajista koostuvan työtiimityön tasolla. Työyhteisön ja vertaisryhmän kuvaus rakentuu työlle saadun tai tarjotun tuen pohtimisena, mutta moniammatilliseen kasvattajatiimiin liittyvässä kerronnassa painottuu työnjaon ja vastuiden problematisointi. Keskustelussa vilahtelee myös työn liittäminen laajempiin hallinnollisiin yhteistyörakenteisiin. Erilaisista yhteistyörakenteiden kuvaamisesta huolimatta tämän repertuaarin puhe muodostaa yhtenäisen merkityssysteemin, joka kytkee lastentarhanopettajan työn toteutumisen kasvattajien väliseen, keskinäiseen tulkintaan työn toteuttamisen tavasta.

8.6.1 Kuvaukset lastentarhanopettajien vertaisryhmästä ja päiväkodista yhteistyökenttänä

Lastentarhanopettajat kuvailevat monin sanoin vertaisvuorovaikutuksen merkitystä työssä jaksamisen ja kehittymisen edesauttajana. Keskusteleminen toisten lastentarhanopettajien kanssa tuotetaan työtä kannattelevaksi elementiksi. Vertaisvuorovaikutuksen toteuttamisen rakenteita kuvaillaan erilaisiksi, joko systemaattisiksi palaverikäytännöiksi tai opettajien keskinäisin, työyhteisön sisäisin järjestelyin tuotetuksi.

”[...] ja lastentarhanopettajien palaverit... ne on hyviä niissä voi avata omaa asiaansa mikä huolestuttaa tai mikä niinku (.) herättää kysymyksiä.”

Myös koko päiväkodin henkilöstön välistä yhteistyötä kuvaillaan. Tämä teema näyttäytyy jonkin verran erilaisena jokaisessa keskustelussa. Puheenvuoroista välittyy eriävä tapa hahmottaa päiväkotiyksikkö toiminnalliseksi kokonaisuudeksi. Seuraavassa kaksi eri tyyppistä katkelmaa:

”Täytyy kyllä sanoa ihan (.) että meillä on talossa (.) ihan loistavaa yhteistyötä eri ryhmien kesken että siitä saa paljon tukea jaksamiseen ja työhön...”

”[...] ei tämä kokoisessa talossa saada semmosta (.) yhteistä keskustelua aikaan et olis se joku pedagoginen (.) punainen lanka.”

Aineistoni kerronta ilmentää lastentarhanopettajien halukuutta sitoutua jokseenkin yhtenäiseen, koko päiväkodin tasolla neuvoteltuun toimintatapaan. Tämä kuitenkin edellyttää keskustelua ja yhteisen sopimisen kulttuuria. Haastateltavat ilmaisevat tyytymättömyyttä liian yleiselle tasolle jäävien kuntatason asiakirjojen antamasta konkreettisesta tuesta. Kuten Rutanen (2009, 208, 226) toteaa, ohjaavat asiakirjat eivät sisällä suoraviivaisia ohjenuoria vaan jättävät paljon soveltamisen varaa kunta- ja päiväkotitasolla, mutta konkreettinen kasvatustoiminta viimekädessä rakentuu aina jossain ajassa ja paikassa joillain ehdoilla. Aineistossani lastentarhanopettajien puheesta välittyy ristiriitaista, jännitteistä viestiä yhteisten ehtojen määrittelemisestä ja tulkinnasta päiväkodin sisäisenä toimintana.

Seuraavat katkelmat kuvastavat halua tukeutua yhteisiin suunnitelmiin, mutta tyytymättömyyttä niiden todelliseen vaikuttavuuteen käytännön kasvatustilanteissa.

”[...] täähän on nyt hyvä alku (.) tää juuri että on nyt näitä varhaiskasvatussuunnitelmia... mutta kun ne on niin tolkuttoman ympäröityä...”

” [...] pitäis olla tarkempi ja sisällöllisempi (.) se talon vasu.”

Keskustelijat toivat kiinnostavasti esiin työnantajatason päivähoidon strategiassa konkretisoiman velvoitteen toteuttaa kaikissa päiväkodeissa pienryhmätoimintaa. Seuraavat aineistokatkkelmat ilmentävät tapaa, jolla hallinnon tasolta saadut pedagogiset linjaukset jäsentävät työn tekemisen tilanteista tulkintaa.

”Jos sieltä ylempää tulee joku tämmönen niin on helpompi kaikkien hyväksyä (.) että tää on nyt tämmönen yhteinen juttu että sun ei yksin tartte jyrätä (.) niinku mitään päähänpistoo.”

”[...] et sitte voi niin ku vedota siihen...”

Tämä konkretisoitu, strategiaan perustuva velvoite pienryhmätoiminnan toteuttamisesta tuotetaan sisäisiä ristiriitoja liennyttävänä elementtinä. Se vahvistaa keskinäisen riippuvuuden positiivista ammatillista tulkintaa ja vähentää henkilökohtaisiin ominaisuuksiin perustuvaa sattumanvaraista keskinäistä riippuvuutta, joka peilautui vahvasti keskusteluun tiimitasolla tehtävästä yhteistyöstä.

8.6.2 Kasvatustyön toteutumisen ehdot moniammatillisen kasvattajatiimin tasolla

Tässä tulkintarepertuaarissa keskustelijat tuottavat työtehtäväkseen jatkuvan tiimitasoisen neuvottelun, jonka kautta muodostetaan yhteistä tulkintaa kasvatustyöstä ja sitoutetaan koko tiimi toimimaan samansuuntaisesti. Tämä on merkittävä työtehtävä, sillä kuten Brotherus (2004, 284) huomauttaa, monipuolinen opetussuunnitelma tai virikkeinen ympäristö eivät sinänsä takaa laadukasta kasvatusta, vaan sen tekevät ihmiset toiminnallaan, vuorovaikutuksessa keskenään.

Kaikissa haastattelemissani päiväkodeissa työtiimin muodostivat kaksi lastenhoitajaa ja yksi lastentarhanopettaja, eli lasten hoito ja kasvatusta edellyttää moniammatillisen tiimin yhteistoimintaa. Tiimityöskentelyyn liittyvää puhetta aineistossa on paljon ja keskinäinen riippuvuus työn toteutumisen ehtona on korostetusti esillä. Puheessa on vahvoja emotionaalisia latauksia, jotka ilmenivät ääri-ilmausten käyttämisenä. Tiimityöhön liitettiin ilmaisuja ”hirvee”, ”rankka”, ”turhanpäiväinen” ja ”äärimmäisen hyvä” tai vertauskuvallista puhetta ”hitsuudutaan yhteen” tai ”olla napit vastakkain”. Edwards (1999, 279, 288) huomauttaa, että tunnepuheessa ei ole kyse vain yksilön omista sisäisistä tuntemuksista. Tunnelatautunut puhe imentää aina yhteisön sosiaalisia käytäntöjä eli kyse on laajemmasta, puhujille merkityksekkäästä ilmiöstä.

Vastuu työtiimin pedagogisen toiminnan kehittämisestä on lastentarhanopettajalla (Karila 2011, 86). Aineistossani keskustelijat tuottavat ristiriitaista kerrontaa pedagogisen vastuun

todentumisesta. He kokevat olevansa ja haluavansa olla pedagogisessa vastuussa, kuten eräs haastateltavista toteaa:

” [...] on hieno fiilis kun sä ite niinku (.) vastaat siitä hommasta”

Toisaalta tämän repertuaarin puheesta välittyy hämmennys vastuuaseman olemuksesta. Keskinäisen riippuvuuden repertuaarissa vastuupuheeseen ei liitetä selkeää vastuu-valtapuhetta, joka olisi kohdennettu lastentarhanopettajaan. Vastuuasemasta puhutaan muun muassa termillä ”*tiimin vetäjä*” tai ”*pedagoginen vastuuhenkilö*”. Usein valtapuhetta peilataan muihin toimijoihin esimerkiksi esimieheltä haettuun tukeen ja sitä puolestaan hallinnon tasolta tulevaan ohjauspuheeseen. Lastentarhanopettajan vastuupositio vaikuttaa nojautuvan muilta toimijoilta haettuun auktoriteettiin, vaikka kyse olisi hänen pedagogisen asiantuntijuutensa hyödyntämisestä. Seuraavissa esimerkeissä heijastuu epävarmuus tiiminvastuun ottamisesta.

”Haasteena mä koen että miten sitä osaa olla niinku semmonen tiimin vetäjä ja puuttua kaikkiin asioihin ja keskustella.”

”[...] jotenkin kaipaa (.) niinku enemmän tukea tuolta johdolta sille omalle ammattitaidolle (.) ja sille varhaiskasvatusymmärrykselle (.) että vois sitä niinku tiimissä tuoda esiin...”

”[...] kun vähennettiin (.) et ei oo enää kun yks lastentarhanopettaja ryhmässä... niin ei se rooli oo semmonen... et mä pystyisin (.) niinku sanoon et näin me tässä tehdään...”

Keskinäisen riippuvuuden todentuminen työtä hankaloittavana tekijänä kulminoituu puheeseen työnjaon epäselvyydestä. Tutkimuskirjallisuudessa todetaan tiimityön tasapainoisuuden ja yksilöiden sitoutumisen pienryhmään edellyttävän yhteisesti ymmärrettyjä toimintaa ohjaavia periaatteita ja suuntaviivaviivoja. Mitä hajanaisempi ryhmä on, sitä selkeämpiä ohjeita tavoitteellinen toiminta vaatii (Rumble 2011, 197). Sujuva tiimityö edellyttää myös tiimin sisäistä johtajuutta. Crow ja Pounder (2000, 247–249) viittaavat kouluyhteisössä tehtyyn tiimityötutkimukseen, jossa todettiin vahvan tiimijohtajuuden lujittavan koko tiimin työn onnistumista. He korostavat, että onnistuminen vaatii tiimin työn ja sen rakenteen selkeää määrittelyä koko organisaation taholta.

Lastentarhanopettajien haastattelupuheessa viitataan eri ammattikuntien perustehtävistä tehtyihin kuvauksiin, mutta niiden tulkinta tuotetaan tiimikohtaiseksi, henkilöiden väliseksi neuvotteluksi.

”Lastentarhanopettajan pitäisi ottaa pedagoginen vastuu, mutta sitä on aika mahdoton ottaa sillon kun työnjako on tällanen (.) äärimmäisen epäselvä.”

”[...] jos sit tuodaan niitä papereita ja katotaan että tää on mun tehtävä tää on sun tehtävä.. mut sit aika paljon ne menee päällekkäin ne tehtävät...”

”[...] tiimisopimusten tehtävä oli niinku selkiyttää sitä työnjakoo että miten tehdään (.) mut just se monesti on vähän epäselvää se että mitä tehdään ja miten.”

”vähä on semmonen että anteeksi pyydellen täytyy niinku ottaa sitä roolia”

Nummenmaa ja Karila (2001, 51) kuvaavat päiväkotitiimien työskentelyä työvuoroihin sidotuksi rinnakkaistyöskentelyksi. Tämä ns. ”kaikki tekee kaikkea” -työkulttuuriin perustuva moniammatillisuuden tulkinta, jossa työn vastuut ja velvoitteet kytkeytyvät työvuoroihin perustuvaan tehtävien suorittamiseen, on ollut vallitseva toimintamalli suomalaisessa päivähoitossa (Karila & Kupila 2011, 38). Tämä lienee työnjaollisten epäselvyyksien taustalla, vaikka haastateltavat eivät suoranaisesti pohdi yksittäisten työtehtävien jakamista tai erilaisten tehtävien välisiä suhteita. Keskustelussa painottuu kasvatustyön pedagogisuuden toteuttamiseen ja määrittelyyn liittyvän mandaatin etsiminen.

Huolimatta epäselväksi kuvaamastaan asemasta keskustelijat konkretisoivat tiimityön tavoitteeksi kaikkien aikuisten laadukkaan pedagogisen läsnäolon. Nähdäkseni tästä heijastuu keskinäisen riippuvuuden repertuaarin ydinteema eli oletus siitä, että haasteista huolimatta pedagogisen työtiimin sitominen suunnitelmallisen kasvatustyön toteuttamiseen kuuluu lastentarhanopettajan työtehtäviin.

”[...] että lapsille mahdollistettais kaikkien orientaatioiden toteutuminen... että oltais tiimin kanssa(.) niin kun kokonaan mukana (.) siinä touhussa...”

”Pitäsi jaksaa niinku (.) rautalangasta vääntää koko tiimille että se lapsi saa kaiken mitä kuuluu saada...”

Kuten oheiset aineistokatkelmat osoittavat, puhetta tuotetaan ehdollisena konditionaalimuotoisten verbien avulla, joten kerrontaan liittyy tietty ehdollisuus ja epävarmuus toiminnan toteutumisesta.

8.6.3 Tulkintarepertuaarista hahmottuvat ristiriitaiset näkökulmat

Keskinäisen riippuvuuden repertuaarissa välittyä subjektiasemien monimuotoisuus. Yhtäältä lastentarhanopettajuus asettuu vastavuoroiseen vuorovaikutussuhteeseen toisten ammattilaisten kanssa. Tästä positiosta rakentuu ammatillinen tuen antajan ja vastaanottajan rooli. Repertuaarin puheessa esiintyy myös viittauksia työnantajan taholta tulevaan pedagogisen työn ohjeistamiseen. Haastateltavien kerronnasta välittyä positiivinen keskinäinen riippuvuus, työyhteisön lastentarhanopettajien vertaistukea ja työnantajan pedagogisia kannanottoja kuvataan sekä työtä helpottavina että suuntaavina. Puhe kuvastaa Rumblen (2011, 200–203) käyttämää, tunnettua Kellyn ja Thibautin (1959) sosiaalisen vaihdon teoriaa. Sen mukaan tasapainoinen keskinäinen

riippuvuus syntyy tilanteessa, jossa yksilö kokee saavansa vastinetta yhteisölle antamalleen sosiaaliselle panokselle. Toisaalta tässä tulkintarepertuaarissa on myös läsnä oman ammatillisen tiedon ja vakuuttavuuden problematisointia, jossa työntekijöiden keskinäinen riippuvuus ei ole tasapainossa. Kerronnassa puhe lastentarhanopettajan ammattiin liittyvän tiedon ja osaamisen suhteesta koko päiväkodin henkilökuntaan jää epävarmaksi ja henkilösidonnaiseksi. Kutsun tätä positiota *hauraaksi asiantuntijuudeksi*, sillä se tarvitsee tuekseen muiden tahojen, kuten hallinnon ja esimiesten vahvaa läsnäoloa. Kalliala (2012, 153) huomauttaa, että lastentarhanopettajan pedagoginen johtajuus on vastuuta vailla valtaa ja tämä johtaa jatkuvaan tarpeeseen tukeutua päiväkodin johtajan auktoriteettiin.

Yhteistä keskinäisen riippuvuuden tulkintarepertuaarin kautta välittyville lastentarhanopettajuuspositioille on *sijoittuminen neuvottelijan asemaan* suhteessa muihin toimijoihin. Lastentarhanopettajalle kuvataan velvoite neuvotella työn tekemisen tavasta toisten kasvatuksen ammattilaisten kanssa. Se, miten ja millä valtuuksilla neuvottelua käydään, luo toimijuuden ehdot.

Tämän tulkintarepertuaarin puheessa on vahvasti läsnä toimijoille tarjoutuvat välittömät päiväkotiyhteisöön liittyvät kontekstit. Tunneperäisen asian yleistä merkittävyyttä kuvastavien ilmaisujen (Edwards 1999, 288) lisäksi puhe sisältää kokemusperäistä kerrontaa, jossa omaan näkökulmaan tuotetaan vakuuttavuutta vetoamalla asiantilaan, jonka puhuja on itse konkreettisesti todennut (ks. Juhila 1993, 158–161).

Ilmaistessaan huoltaan työn pedagogisesta laadusta haastateltavat hyödyntävät välillisenä puheresurssina myös varhaiskasvatuksen yleistä tavoitepuhetta viittaamalla muun muassa työtä ohjaaviin asiakirjoihin tai työnantajan strategiaan painotuksiin.

8.7 Repertuaareihin kiteytyvät ulottuvuudet

Lastentarhanopettajan työn moni-ilmeisyyden hahmottamiseksi olen koontanut taulukoksi edellä esittelemäni analyysin kautta syntyneet tulkinnat. Ne kuvaavat repertuaarien erilaisia ulottuvuuksia (taulukko 1). Taulukosta ilmenee työlle määrittävä kohde, keskustelujen keskeiset teemat ja lastentarhanopettajalle rakentuvat subjektipositiot. Lisäksi siihen on kirjattu puheen ja vuorovaikutuksen merkittävät piirteet ja kontekstit.

Taulukko 1. Repertuaarien ulottuvuudet

Repertuaarit	Lapsen kohtaamisen repertuaari	Yhteiskunnallisuus repertuaari	Rakenne-repertuaari	Metataitojen repertuaari	Kriittisyys-repertuaari	Keskinäisen riippuvuuden repertuaari
Työn kohde	lapset työn kohteena	työn kohteena lapsi ja perhe	työ kohdistuu rakenteiden ylläpitämiseen	työn kohdetta hahmotetaan muuttuvien tavoitteiden kautta	huoli siitä, että muut tekijä sivuuttavat lapsen työn kohteena	työ kohdistuu toisiin aikuisiin
Keskeisiä teemoja	halu tukea lasta halu olla lasten kanssa omien resurssien hahmottaminen halu oppia	lapsen edun merkitys yleiselle hyvinvoinnille työn laadun vaatiminen työn vähäinen arvostus	tiedon käsittely mekaaniset työtehtävät erilaiset kontrolli-mekanismit tehokkuus- ja taloudellisuus-vaade	uusien taitojen oppiminen äkilliset muutokset arjessa tiedonhankinta verkostoituminen ajan hallinta	omien ideaalien ja arjen välinen ristiriita pedagogiikan sivuuttamispuhe oikeus ammatilliseen arvostukseen ohjeistuksen epämääräisyys	eri tasoiset yhteistyörakenteet esim. tiimityö ja vertaistuki
Subjektipositiot	autonominen kasvattaja ja päätöksentekijä	vaikuttaja arjen tilanteissa	rakenteiden ylläpitäjä	kehittymään pyrkivä	tyytymätön asiantuntija	neuvottelija, hauras asiantuntijuus jännitteisiä positioita!
Vuorovaikutuksen piirteitä	puheenvuorot peräkkäisiä, ei arvioivia yhteistä myöntelyä	yksittäiset keskustelijat tuottivat puhetta	puheenvuorot kytkeytyivät toisiinsa, tuotettiin yhteistä merkitystä	puheenvuorot limittyivät, vuorovaikutuksellista myöntelyä	repertuaarin käsittely pirstoutui eri teemaisiin puheenvuoroihin	paljon tunnepitoista puhetta kaikissa keskusteluissa
Puheen piirteitä	kokemuspuhetta henkilökohtainen ote	passiivi tai kolmas persoona vakuuttelevaa puhetta	passiivi	konditionaali	yleistäviä ääri-ilmauksia ironiaa	tunnepitoisia ilmauksia kokemuspuhetta
Puheen kontekstit	varhaiskasvatuksen tavoitepuhe omat ideaalit	yhteiskunnalliset teemat	työelämäpuhe organisaatiolähtöinen talouspuhe	työelämäpuhe	varhaiskasvatuksen tavoitepuhe	varhaiskasvatuksen työnjakopuhe

Tässä taulukossa esitän rinnakkain edellä kuvattujen tulkintarepertuaarein keskeiset piirteet. Tulkintarepertuaareja ovat lapsen kohtaamisen repertuaari, yhteiskunnallisuuden repertuaari, rakennerepertuaari, metataitojen repertuaari, kriittisyysrepertuaari ja keskinäisen riippuvuuden repertuaari. Repertuaarit olen kuvannut yksityiskohtaisemmin alaluvuissa 8.1–8.6. Oheinen

taulukko havainnollistaa aineistosta hahmotuvaa vivahteikasta kokonaisuutta, jolla lastentarhanopettajan työn merkityksiä tuotetaan.

9. TULKINTAREPERTUAARIEN JA LASTENTARHANOPETTAJUUS-POSITIOIDEN KESKINÄISTÄ TARKASTELUA

Päätän aineistoanalyysini tulkintarepertuaarien ominaispiirteitä kokoavaan tarkasteluun. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni on selvittää millaisten merkitysten ja tulkintojen kautta lastentarhanopettajat rakentavat suhdetta työhönsä. Jotta aineistoni tarjoamat erilaiset lastentarhanopettajuuden tulkintanäkökulmat kohtaisivat, käsittelen analyysini osana repertuaarien ominaispiirteitä ja niiden keskinäisiä suhteita. Lopuksi kartoitan toisen tutkimuskysymykseni suunnassa lastentarhanopettajille rakentuneiden erilaisten subjektipositioiden sisältämää toimijuutta. Pohdin korostuuko lastentarhanopettajan oma toimijuus suhteessa muihin kuvattuihin toimijatahoihin. Lisäksi tarkastelen aineistossa esitettyjä neuvottelumahdollisuuksia.

9.1 Tulkintarepertuaarien keskinäiset suhteet ja toimijuuspositiot

Tulkintarepertuaarit muodostavat moninaisen, jopa keskenään ristiriitaisten näkökulmien kirjon. Moninaisuutensa vuoksi repertuaarien avulla on mahdollista tehdä ymmärrettäväksi muutakin kuin lastentarhanopettajuuden perinteistä kasvattajuustulkintaa. Eri merkityssysteemien välittämä kuva lastentarhanopettajan työstä ilmentää monia työelämän rakenteita, joista keskustellaan laajemmin suomalaisen työelämän realiteetteina. Näitä ovat esimerkiksi tehokkuus- ja joustavuusvaade sekä velvoite kehittyä työssään (ks. Alasoini 2012; 99–100).

Lastentarhanopettajan työn toteuttamisen ehtoja kuvaaviksi, merkittäviksi tulkintarepertuaareiksi muodostuvat *keskinäisen riippuvuuden repertuaari* ja *työn rakennerepertuaari*. Niiden tuottamat toimijuuspositiot ovat melko hauraita ja hahmottomia. Lastentarhanopettajan toimijuuteen liittyy työntekijän oman toiminnan ulkopuolelta määrittyviä velvoitteita ja rajoitteita. Näissä repertuaareissa heijastuu sosiologisen työelämä tutkimuksen esittämiä tarkastelukulmia, jotka ilmentävät työelämän muutoksia. Julkusen (2009, 39) mukaan kunta-alalla työskentelevien naisten kokemukset omasta työstään ovat muita toimialoja kriittisempiä, koska työpaine ja kiire korostuvat kuntien hyvinvointityössä, ja julkishallinnon uusi tehokkuutta korostava johtamisideologia on vähentänyt henkilöstön mahdollisuuksia vaikuttaa työn rakenteisiin. Viitala (2009, 217–218) kuvailee työhyvinvointia estäväksi kuormittavuustekijäksi työyhteisöön syntyvän kitkan, joka muodostuu työn vaatimusten ja työntekijän päätöksentekomahdollisuuksien välisestä ristiriidasta. Erityisesti asiantuntijatyössä vastuu saattaa olla suuri, mutta yksilön oma päätösvalta ja liikkumatila jäävät vähäisiksi.

Edellisille merkityssysteemeille vastinparin muodostavat lastentarhanopettajan työn sisällöllistä mielekkyyttä korostava kerronta eli *lapsen kohtaamisen repertuaari* ja *metataitojen repertuaari*. Ne tuottivat puhujille aktiivisen toimijan ja kehittymään pyrkivän työntekijän aseman. Näissä repertuaareissa ovat läsnä sekä varhaiskasvatuksen yleinen tavoitepuhe että työelämän muutospuhe. *Lapsen kohtaamisen repertuaari* tuottaa yksiselitteisen, jaetun ja positiivisesti latautuneen käsityksen kasvattajan työn ideaalista. Näistä ideaalikuviin ei kuitenkaan haastattelutilanteissa syntynyt keskustelijoiden välistä pohdiskelevaa mielipiteiden vaihtoa. Tämän voi tulkita viittaavan siihen, että lapsen kohtaamisesta puhuttaessa näkemyksissä yhdistyy kitkatta Yljoen (1998, 216) mainitseman työidentiteetin persoonaan kytkeytyvä osa ja kasvatustyön institutionaalisista tavoitteista kumpuava, työn julkisesti määritelty yhteisöllinen ideaali. *Metataitojen repertuaari* puolestaan tuottaa lastentarhanopettajuuteen ajassa kehittyvän työn olemusta. Manka (2010, 280) kuvaileekin tulevaisuuden ammattitaidon sisältävän oma-aloitteisuutta ja valmiutta muutokseen.

Merkityssysteemeistä *kriittinen* ja *yhteiskunnallinen repertuaari* ilmenivät joko puheen vivahteina muiden repertuaarien yhteydessä tai yksittäisinä kommentteina. Ne tuottavat lastentarhanopettajalle välittömän päätöksenteon ulkopuolelle asettuvan asiantuntijan position, johon sisältyy visio lapsen parhaasta, mutta vähäiset vaikutusmahdollisuudet vision toteuttamiseen.

Eri repertuaarin tuottamat subjektipositiot luovat kokonaisuuden, jossa lastentarhanopettajan työn erilaiset tasot ovat läsnä. Tosin keskustelijat tuottivat huomattavasti enemmän keskinäistä vuorovaikutusta sisältävää puhetta *keskinäisen riippuvuuden* ja *rakenteiden tulkintarepertuaarien* yhteydessä, joten näiden repertuaarien oletan sisältävän vahvaa tarvetta jaettuun merkityksenantoon.

Suoninen (1993, 142) pitää merkityssysteemien keskinäisen ristiriitaisuuden hallintaa osana keskustelun kokonaisuutta. Hän luonnehtii ristiriitaisuuden säätelyä kulttuuriseksi velvoitteeksi. Repertuaarit kietoutuvat yhteen ja puhujan on osoitettava hallitsevansa erilaisten näkökulmien mahdollisuudet. Aineistossani erilaisten repertuaarien välistä jännitettä purettiin naurahdusten ja ironisoinnin avulla. Toinen keino oli etäännyttää ongelma-aiheet omasta toimijuudesta, kuten *kriittisen repertuaarin* tuottaman tyytymättömyyspuheen kohdalla tapahtui. Tämä Suonisen (1993, 143) uhripuheeksi kuvaama keino liittyy kulttuuriseen oletukseen siitä, että vain ne, joilla on mahdollisuus valita, ovat vastuussa toiminnastaan.

Kielenkäytöllä on aina funktionsa ja repertuaarien voidaan myös nähdä palvelevan keskusteluun osallistuvia henkilöitä (Suoninen, 1993, 56, 142). Esimerkiksi sekä *yhteiskunnallinen* että *lapsen*

kohtaamisen repertuaari tuottavat puhujan asiansa hallitsevana kompetenttina kasvattajana, kun taas *metataitojen repertuaari* palvelee tulevaisuuden haasteita hahmottavan mielikuvan rakentamista. Nämä merkityssysteemit heijastavat puhujien tahtotilaa nähdä työnsä kehittyvänä ja sisällöllisesti mielekkäänä. Niistä voi hahmotella puhujien näkemyksiä lastentarhanopettajan työn mielekkyyden rakentumisesta ja työhyvinvointikokemusten taustalla olevista ilmiöistä. *Rakennerepertuaari* ja *keskinäisen riippuvuuden repertuaari* sijoittuvat rajatummin haastatteluun osallistuvien lastentarhanopettajien arjen kuvaamiseen ja rakentavat kuvaa kasvatustyön vaihtelevasta todellisuudesta.

Koska kunkin haastattelun osallistujat työskentelivät samoissa päiväkodeissa, on syytä huomioida myös puhujien tarpeet tuottaa itsensä kompetenttina työntekijänä suhteessa omaan työyhteisöönsä. Tämä liittyy esimerkiksi kriittisen repertuaarin kerronnassa ilmenneeseen harmonisuuden elementtiin.

Kielenkäyttö on aktiivista toimintaa ja antaa yksilölle keinovalikoiman tehdä erilaisia kerronnallisia valintoja. Joitain näkökohtia voidaan korostaa toisia häivyttää. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 15–18). Diskursiivisessa tutkimuksessa onkin syytä tarkastella myös niitä teemoja, jotka eivät nousseet aineistossa keskeisiksi. Varhaiskasvatuksen julkisessa tavoitepuheessa vanhempien ja kasvattajien välinen kasvatuskumppanuus nähdään merkittävänä työtä määrittävänä tekijänä (Stakes 2005, 31). Omassa tutkimusaineistossani vanhempiin liittyvä puhe ei hahmotu lastentarhanopettajan työtä keskeisesti kuvailevaksi tekijäksi. Perhettä koskevat kommentit eivät muodosta yhtenäistä tulkintarepertuaaria vaan ne limittyivät melko hajanaisesti muiden repertuaarien puheeseen ja varsinainen keskustelu teemasta sammuu. (Ks. Markova, Linell, Grossen & Orvig, 2007 47–49.) Yhtäältä keskustelijat mainitsevat vanhempien myönteisen palautteen työtä kannattelevan tekijänä, mutta toisaalta haastettuluissa on puhetta, jossa vanhemmat nähdään subjektiivisten vaatimusten esittäjinä ”[...] voidaan soittaa keskellä päivää erityistoiveita mun lapselleni” tai koko perheen tukemista luonnehditaan lastentarhanopettajalle liian haastavana tehtävänä. Nähdäkseni tämä kuvastaa epäselvää suhdetta kasvatuskumppanuuteen työtä määrittävänä ulottuvuutena.

9.2 Aineistosta hahmottavat toimijuustasot ja niiden välinen neuvottelu

Seuraavaksi tarkastelen kerronnasta hahmottuvaa kokonaisuutta lastentarhanopettajuspositioiden ja niihin liittyvien hallitsevien toimijatasojen kautta. Pohdin myös keskustelijoiden kuvaamaa mahdollisuutta eri toimijatasojen väliseen neuvotteluun.

Kuten olen edellä todennut, positioiden kautta puhujat sijoittavat itsensä ja muut erilaisiin suhteisiin, jotka pitävät sisällään esimerkiksi arvokysymyksiä ja valtasuhteita (Törrönen 2000, 248). Olen kuvannut oheisen taulukon avulla tulkintarepertuaareista tarjoutuvat lastentarhanopettajuspositiot, niihin liitetyt oikeudet ja velvollisuudet sekä kyseistä positiota hallitsevan keskeisen toimijatason (ks. Taulukko 2).

Hallitsevaksi toimijatasoksi määrittelen ne toimijat, joilla kuvataan olevan merkittävää päätäntävaltaa ja vastuuta työn toteuttamisen ehdoista. Aineistosta hahmotui kolme työtä säätelevää toimijatasoa: lastentarhanopettaja, työnantaja ja työyhteisö. Nämä elementit ovat toki läsnä kaikissa repertuaareissa, mutta niiden asema lastentarhanopettajan työtä säätelevänä tekijänä saa erilaisia ulottuvuuksia eri merkityssysteemeissä. Tämä erilainen asema määrittää niitä oikeuksia ja velvollisuuksia, jotka muovaavat lastentarhanopettajuuden painopisteitä.

Taulukko 2. Lastentarhanopettajuspositioiden keskeiset ulottuvuudet

Lastentarhanopettajuspositiot	Hallitseva toimijataso	Lastentarhanopettajan toiminnan olemus, oikeudet ja velvollisuudet
autonominen kasvattaja vaikuttaja arjen tilanteissa tyytymätön asiantuntija	lastentarhanopettaja	suunnata kasvatustyötään lasten tarpeiden perusteella
rakenteiden ylläpitäjä	työnantaja	toimia ohjeiden mukaan, selviytyä
kehittymään pyrkivä	työnantaja ja lastentarhanopettaja	pyrkii hahmottamaan muuttuvan työn vaateet
neuvottelija, hauras asiantuntijuus	työyhteisö	saavuttaa yhteisymmärrys työn tekemisestä

Joissain positioissa, kuten *autonomisen kasvattajan asemassa*, lastentarhanopettajuus todentuu asemana, jossa toimijalla itsellään on mahdollisuus säädellä työtä lasten tarpeiden ja omien kasvatusideaaliensa johdattamana. Tässä toimijuuspositiossa ei pohdita mahdollisuutta tai tarvetta neuvotella varhaiskasvatuksen toteuttamisen tavoista, sillä positio kiinnittyy lastentarhanopettajan omaan, henkilökohtaiseen toimintaan lapsen ja lapsiryhmän kanssa. Myös *yhteiskunnallisen vaikuttajan ja tyytymättömän asiantuntijan positiossa* otetaan valta määrittää lapsen paras. Lastentarhanopettajalla on perustietoa lapsen parhaasta, vaikka puhe onkin kriittistä ja varsinaista muutokseen johtavaa päätösvaltaa etäännytetään yhteiskunnalle tai työnantajalle.

Rakenteiden ylläpitäjän positiossa valtaa käyttäväksi toimijatasoksi määritetty työnantaja, jolle lastentarhanopettajan asema on selkeästi alisteinen. Lastentarhanopettajan tehtäväksi jää suoriutua arjesta asetettujen normien mukaisesti. Tässä positiossa ei hahmottunut vuorovaikutteista dialogia toimijoiden välille, joten arjen tilanteissa tehtävän välttämättömän päätöksenteon taustat ja niihin liittyvät vastuut jäävät etäisiksi. Työvoimaresurssin tehokasta hyödyntämistä kontrolloivat mittarit eli käyttö- ja täyttöprosenttiseurannat mainittiin ikään kuin omalakisina työn säätelijöinä. Kasvatustyön laadun mittaamisesta keskustelijat eivät puhuneet. Voidaankin pohtia myötäilekö tämä Siltalan (2007, 510) väitettä, että työnteon kannustavin ja motivoivin tekijä eli työn sisältö uhkaa hukkaa sellaisiin työn tarkkailun ja mittaamisen järjestelyihin, joista uudentyyppisen, yksilölle vastuuta siirtävän työelämän piti vapautua.

Kehittymään pyrkivän asiantuntijan positio on asema, jossa lastentarhanopettajuus ja työnantajataso ovat molemmat läsnä, toimijoina. Tämä positio liittyy vahvimmin metataitojen repertuaarin puheeseen, joka heijastelee laajempia työelämän muutoksia. Työtilanteiden epävarmuudesta ja muutosalttiudesta huolimatta puheessa kuvataan lastentarhanopettajalla olevan jonkin verran päätöksentekovaltaa ja valinnan mahdollisuuksia. Vaikka aineistossani kyseinen positio tuotetaan usein ehdollisena käyttäen lastentarhanopettajan toimijuutta heikentäviä sanavalintoja, kuten ”pitäisi” tai ”täytyisi”, puheen taustalla on näkemys työn kehittyvästä suunnasta ja ymmärrys työn sitoutumisesta välitöntä kasvatustilannetta laajempaan kokonaisuuteen. Tässä positiossa hahmottuu muuttuvan työelämän tarjoama innostumisen ja työhön uppoutumisen mahdollisuus sekä työntekijällä olevan toiminnan potentiaalinen etsintä. Ammattitaito, jota on totuttu pitämään valmiina kokonaisuutena, korvautuu mahdollisuudella oppia (Julkunen 2009, 40, 47). Kettusen (2011, 32) haastattelema työelämäntutkija Marja-Liisa Manka yhdistää työntekijöiden aktiivisen roolin ja vaikuttamismahdollisuudet motivoitumiseen: osallisuuden kokemukset lisäävät yksilön halua käyttää omaa osaamistaan mahdollisimman laajasti. Jos taas työhön liittyvät muutokset ovat ulkopäin määriteltyjä, ne heikentävät työhön sitoutumista (Karila & Kupila 2011, 75).

Huolimatta siitä, että kehittyvästä asiantuntijuudesta puhuttaessa on läsnä sekä työnantajan että työntekijän toimijuus, varsinaista toimijatasojen vastavuoroista dialogia haastateltavat eivät kuvaile. Päiväkodin johtajaa ylempi toimijataso hahmottuu pedagogiseksi vain kerran, kerrottaessa strategiasta johdetun sisällöllisen tavoitteen helpottavan työyhteisön jäsenten keskinäisiä jännitteitä. Näen tässä *keittyvän asiantuntijan positiossa* kuitenkin mahdollisuuden luoda neuvottelukulttuuria, joka yhdistää kasvatustyölle eri tasoilla asetettuja odotuksia ja velvoitteita. Kuten Fonsén (2008, 104) toteaa, pedagogisen keskustelun tulisi koskettaa kaikkia toimijatasoja, jotta viestit eri tasojen välillä kulkisivat ja organisaatioon rakentuisi sekä jaettu käsitteistö että yhteinen ymmärrys työn toteuttamisesta. Tämä kytkeytyy Keskisen (2005, 6) kuvailemaan työntekijän ja työnantajan väliseen psykologisen sopimuksen olemassaoloon, jossa molemmat osapuolet pyrkivät luomaan realistisen ja luotettavan tulkinnan työn laadusta, sen tekemisen ehdoista ja mahdollisuuksista.

Kolmas tutkimusaineistostani rakentuva toimijuustaso sijoittuu työyhteisön jäsenten välisiin dialogeihin, joissa lastentarhanopettajuus näyttäytyi *neuvottelijan asemana*. Näissä korostui lastentarhanopettajan työhön liitettävien oikeuksien ja velvoitteiden tilanteinen sopiminen. Tässä positiossa lastentarhanopettajuutta tuotetaan ja siitä neuvotellaan työyhteisön sisällä, vaihtuvissa olosuhteissa. Työhön kytkeytyvää, asiantuntijuudella perusteltua ratkaisovaltaa oli vahvistettava vertaistuen tai esimiehen tuen avulla. Merkittäväksi toimijatasoksi rakentui työyhteisön moniammatillinen kasvattajatiimi, joka viimekädessä ratkaisee lastentarhanopettajan position määrittymisen. Tähän puheeseen liittyi vahva sattuman elementti: hyvin toimiva tiimi kuvattiin ihanteelliseksi, hankala työtiimi työhyvinvointia heikentäväksi. Myös Karila ja Kupila (2010, 70) kuvailevat kyseistä ilmiötä ja toteavat, että tämä työn määrittelyn jatkuva tilanteinen epäselvyys on hämmentävää ja saattaa vaikuttaa kielteisesti ammatti-identiteetin muodostumiseen.

Nämä aineistosta erottuvat, toisistaan poikkeavat toimijuuden tasot ja positiokuvaukset tarjoavat rinnakkaisia, jopa keskenään kilpailevia jäsenystapoja lastentarhanopettajan työn tarkastelemiseen. Erilaisissa positioissa lastentarhanopettajuutta säätelivät erilaiset neuvottelua vaativat tekijät. Nähdäkseni kaikki näkökulmat ovat läsnä päiväkotityön monivivahteisessa arjessa, mutta niiden keskinäisellä painottumisella voi olla seuraamuksia tuottava merkitys varhaiskasvatuksen toteutumiselle ja tasapainoisen pedagogisen kokonaisuuden muodostumiselle (ks. Juhila 2004, 171–172).

10. JOHTOPÄÄTÖKSET JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tässä kappaleessa esittelen tutkimukseni keskeiset johtopäätökset lastentarhanopettajien työelleen antamista merkityksistä ja tulkinnoista sekä niistä toiminnallisista positioista, joihin he työtä tehdessään asettuvat. Samalla suhteutan tuloksiani muuhun työelämästä ja varhaiskasvatustyöstä tehtyyn tutkimukseen. Lopuksi kuvailen tutkimukseni luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavia tekijöitä ja pyrin antamaan lukijalle mahdollisuuden tutkimukseni luotettavuuden arviointiin.

10.1 Lastentarhanopettajan työn sosiaalinen määrittäminen

Tutkimusaineistossani lastentarhanopettajan työ sisälsi monia positioita ja asiantuntijuuden osa-alueita, jotka kiinnittyvät sekä yksilön omiin kokemuksiin että työstä käytävään julkiseen keskusteluun. Työssä asetetaan ja tulkitaan kasvatustavoitteita ja toteutetaan konkreettista hoivaa, kasvatusta ja opetusta sekä organisoidaan päiväkodin arjen sujumista. Eri ulottuvuuksista huolimatta tutkimukseni osoittaa, että *lastentarhanopettajan työn toteuttaminen nähdään läpikotaisin sosiaalisena prosessina*. Työn toiminnalliset rajat ovat jatkuvan työyhteisössä tapahtuvan määrittelyprosessin alaisena. Haastateltavat tuottivat paljon puhetta työyhteisön sisäisistä toimintatavoista, pitäytyen tiimi- tai yksikkötason teemoissa. Puheissa viitattiin esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmiin työtä ohjaavina asiakirjoina, mutta niiden vaikutus kasvattajien toimintaan kuvattiin edellyttävän työntekijöiden välistä jatkuvaa neuvottelua. Nämä työyhteisön sisäiset neuvottelut eli työn eri elementtien jatkuva yhteen sovittaminen luo merkittävän lastentarhanopettajuuden määrittelykehiksen.

Keskustelijat tuottivat työnsä mielekkyyttä kannattelevaksi elementiksi lapsen kohtaamisen, jolle rakentui oma työtä jäsentävä tulkintarepertuaarinsa. Tässä *lapsen kohtaamisen repertuaarissa* työtä kuvattiin henkilökohtaisin sanakäntein. Nähdäkseni tämä ilmentää omiin kokemuksiin perustuvan työidentiteetin ja henkilökohtaisen ideaalin osuutta määrittelyssä. Tämä voi olla voimavara, mutta toisaalta tutkimusaineisto erityisesti *keskinäisen riippuvuuden tulkintarepertuaarista* nouseva *hauraan asiantuntijuuden positio* osoitti, että tiimin muiden työntekijöiden työnteon tukeminen ja ohjaaminen oli lastentarhanopettajille suuri haaste. Tämä luo perusteen olettaa, että henkilökohtaiseen ideaaliin perustuva työote ei luo toimijuutta koko tiimin kasvatustehtävän ohjaamiseen. Lapsen ja aikuisen välinen suhde ei voi kuitenkaan jäädä työntekijän yksityisasiaksi; sen laatua pitää voida määritellä ja arvioida yhdessä.

Vahvin lastentarhanopettajan toimijuus, *autonomisen kasvattajan asiantuntijaposition*, tuotetaan keskusteltaessa lapsen ja aikuisen välisestä kohtaamisesta ja työn yleisten tavoitteiden hahmottamisesta. Tutkimukseni siis ilmentää lastentarhanopettajan oikeutettua asemaa tavoitteiden asettajana, mutta epäselvää positiota kasvattajatiimin toimintatapojen varmistajana. Aineistostani muokkautuikin kuva henkilöstön vahvan *keskinäisen riippuvuuden* vaikutuksesta lastentarhanopettajuuden todentumiseen. Lastentarhanopettajat kantavat vastuuta lasten päiväkotiarjen toteutumisen laadusta, lapsen kannalta merkittävien pienten hetkinen tunnistamisesta ja tukemisesta, mutta velvollisuus tai oikeus neuvotella muiden kasvattajien tavasta toteuttaa työtään koettiin epäselväksi. Vertaisryhmistään lastentarhanopettajat kertoivat saavansa tukea ja ohjausta työlleen. Työyhteisön lastentarhanopettajien keskinäinen riippuvuus oli myönteistä ja työtä kannattelevaa. Ristiriitainen keskustelu heräsi yhtä lapsiryhmää ohjaavan moniammatillisen kasvattajatiimin mahdollisuuksista pohtia kriittisesti työn toteuttamista. Kasvattajatiimin jäsenten välisen harmonian ja keskinäisen koheesion tavoittelu on tärkeä osa päivähoidon toimintakulttuuria ja se kulminoituu kasvattajatiimin keskinäisiin suhteisiin. Tämä havainto myötäilee Nummenmaan ja Karilan (2011, 113) esille tuomaa kohteliaan keskustelun kulttuuria, joka on tunnistettavissa suomalaisissa päiväkodeissa. Nähdäkseni se syrjäyttää muut, etäämmälle jäävät työtä ohjaavat rakenteet. Lastentarhanopettajien vertaisryhmään, päiväkodin johtajaan tai muuhun työnantajan järjestämään tukiverkkoon ei ole mahdollista tukeutua päivittäisten, työstä nousevien teemojen käsittelemisessä, joten työ määrittyy kasvattajatiimin keskinäisen vuorovaikutuksen kautta.

Käsitykseni mukaan tiimitasaisen yhteistyön selkeämpi rakenteellinen strukturointi vapauttaisi resurssia, joka nyt kohdistuu aikuisten keskinäisten suhteiden määrittämisen. Tämä edesauttaisi varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja tasapainoisen yhteistyön rakentumista. Kuten Moore Johnston ja Donaldson (2011) huomauttavat, ”teacher leadership” eli opettajan omaa, lapsiin kohdistamaa välitöntä kasvatustyötä laajempi kasvatustiimin johtamisvastuu voi todentua vain hyvässä vuorovaikutussuhteessa muihin tiimin jäseniin. Tämä edellyttää sekä selkeitä esimesitasen määrittelemiä rooleja että koulutusta ja valmentautumista aikuisten ohjaamiseen. Jos opettajat joutuvat itse määrittelemään ohjaavan roolinsa tiimityössä, se jää epämuodolliseksi ja saattaa mahdollisuuden sijaan kehittyä taakaksi. (Emt. 215–216.)

Vaikka lastentarhanopettajan työstä rakentuu sosiaalisesti määrittävä kokonaiskuva, puhe perheestä työn määrittäjänä oli varsin niukkaa. Tämä on yllättävää sillä julkisessa varhaiskasvatuksen ohjauspuheessa kasvatuskumppanuus määritellään työn keskeiseksi osa-alueeksi (ks. Stakes 2005, 31). Aineistossani perhettä kuvattiin muihin repertuaareihin nivellyssä puheessa. Kuvailu on ristiriitaista, perheestä puhuttiin lastentarhanopettajan työtä kannattelevana voimavarana, se

tuotettiin tuen tarvitsijana tai vaateiden esittäjänä arjen tilanteissa. Nähdäkseni tämä kuvastaa epäselvää suhdetta lastentarhanopettajan työn ja vanhempien roolin välillä. Yhteistyö perheiden kanssa hahmottuu yksittäistapausten kautta, ikään kuin asiakkuusnäkökulmasta käsin. Kekkonen (2012) toteaa että perheet, jotka eivät tunne kumppanuuden periaatetta voivat tulkita sitä arjesta nousevista, henkilökohtaisista merkityssisällöistä käsin. Tulisikin tietoisesti kehittää kumppanuusyhteistyön kiinnittymistä kasvatusyhteistyöhön, jossa molemmilla osapuolilla on selkeä ja tasaveroinen asema kasvatuskokonaisuuden määrittelemisessä. (Emt. 194, 200.) Nähdäkseni tämä lähtökohta edesauttaisi kasvatuskumppanuuden kytkeytymistä kasvatustyön kokonaisvaltaiseen, ammatilliseen hallintaan.

10.2 Työntekijän ja työnantajan välinen suhde

Haastatteluaineistossa puhe työnantajan osuudesta työn sisällön rakentumiseen jää irralliseksi, jollain tavoin kasvatustapahtumien ulkopuolella sijaitsevaksi. Toisaalta työnantaja toki tuotettiin hallitsevaksi toimijatasoksi, jolla on merkittävää päätäntävaltaa työn toteuttamisenehtoja määriteltäessä. Lastentarhanopettajat eivät itse käyttäneet kuntaorganisaation ääntä omien näkemystensä tukena. Nähdäkseni tämä osoittaa, etteivät työnantajan ilmaiset tavoitteet muodosta kasvattajan identiteettiä kannattelevaa osaa. Tämä tutkimustulos tukee Lindénin (2010, 146) väitettä kunnallisen työnantajatahon näkymättömyydestä. Päiväkodin johtaja kuvattiin työnantajan intressien edustajaksi vain satunnaisesti. Pääosin johtaja kuvattiin työyhteisön jäsenenä, jolla on muita laajempia oikeuksia ja velvollisuuksia säädellä työn rakenteita. Johtaja esitettiin myös lastentarhanopettajan työn tukijana, joka tarvittaessa toimii linkkinä päiväkodin ulkopuolisiin verkostoihin.

Ylipäätään päivähoitoyksikköä laajempi työnantajaorganisaatio yhdistettiin työn taloudelliseen optimointiin, tehokkaiden rakenteiden kontrollointiin ja kiirepuheeseen, jota tuotettiin lähinnä *rakenne-* ja *kriittisyys repertuaarien* puheessa. Työlle asetetut tavoitteet kulminoituivat tehokkuutta mittaaviin tunnuslukuihin, joihin sisältyy vain lasten ja aikuisten välinen lukumäärä. Ne eivät yllä aikuisten ajattelutyön tai pedagogisten tekojen mittaamiseen. Organisaation eri tason etäännyessä toisistaan saattaa sosiologiassa kuvattu työntekijän ja työnantajan välinen psykologinen sopimus murtua (ks. Koivumäki 2008, 26). Työlle asetetut odotukset ja toiveet alkavat kytkeytyä yhteisten tavoitteiden sijaan työntekijän omiin henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja arvoihin. Vermaak ja Weggeman (1999, 29, 39–42) kutsuvat tätä ilmiötä organisaation sisäiseksi freelancer-asenteeksi, jonka avulla sivuutetaan profession arvojen kanssa ristiriidassa olevat työnantajan määrittelemät tavoitteet. Nähdäkseni tästä viestii lastentarhanopettajan työn mielekkyyden kytkeminen lapsen

kohtaamisen repertuaarissa käytettyyn henkilökohtaiseen tapaan puhua työn myönteisistä ulottuvuuksista.

10.3 Kasvatustyön muuttuvat vaatimukset

Tutkimusaineistossani oli läsnä yleinen työelämäpuhe ja työelämän muuttuvat vaatimukset. Nämä pohdinnat tuottavat lastentarhanopettajuuteen dynaamisen vireen, joka heijastui erityisesti *metataitojen repertuaarissa, jossa lastentarhanopettajuus oli kehittyvää*. Tämä oli aineiston ainut repertuaari, jossa toimintaa säätelevinä ja hallitsevin tahoina kuvattiin sekä työntekijä että työnantaja. Tämä on myönteistä, sillä ulkoapäin säädellyt muutokset heikentävät työhön sitoutumista ja muuttuvan työn vaateiden hahmottamista (Karila & Kupila 2010, 75). Työn uusia ulottuvuuksia kuvaavaa metataitopuhetta väritti kuitenkin epävarma sävy. Puheessa käytettiin paljon konditionaalimuotoja ja taustalta huokui huoli uusien taitojen saavutettavuudesta päiväkotityön perustehtävän viedessä voimavarat. Väyliä konkreettista kasvatustilannetta laajemman työn tekemiseen, esimerkiksi varhaiskasvatuksen tutkimustiedon soveltamisen tai uusien kasvatustavoitteiden asettamisen ja työn arviointiin, ei löydetty päiväkotityön arjen aikajanalla, muuttuvien henkilöstötilanteiden hektisessä todellisuudessa. Nähdäkseni nämä puheenvuorot on kytkettävissä työn rakennepuheeseen ja kiireen kuvaamiseen. Tutkimustulokseni vahvistaa Karilan ja Kupilan (2010, 74–77) näkemystä, jonka mukaan kasvattajien uudet ja muuttuvat työtehtävät saattavat heikentää työn mielekkyyden kokemusta, mikäli työn rakenteita ja resursseja ei vastaavasti uudisteta.

Tutkimukseni ilmensi, että toimijoina lastentarhanopettajat ovat valmiita laajentamaan työnsä painopisteitä kohti kasvatuksen tavoitteiden ja käytäntöjen kehittämistä. He kokevat sen omaksi tehtäväkseen. Toisaalta he kiirepuheen kautta oikeuttivat sen, etteivät voi arjen tilanteissa ottaa aktiivista roolia työn kehittämisessä, vaikka mieltävät sen keskeiseksi tehtäväalueekseen. Kiireiseen työtahtiin sopeudutaan, mutta työtä hallitsevan kiireen vuoksi työn laajempi pohtiminen ja irtautuminen työn tilanteisesta tarkastelusta jäävät vähäiseksi. (Ks. Karila & Kupila 2012, 67–68.)

Työidentiteetti on käsite, joka sisältää yksilöllisen toimijuuden työyhteisöissä ja suhteen laajempiin työorganisaation arvoihin ja tavoitteisiin (Eteläpelto 2009, 108, 139). Kuten edellä esitin, yksilölle on tarjolla kulttuurisia ja sosiaalisesti tilanteessa määrittyviä tapoja määrittellä identiteetti (ks. Burr 2003, 113). Tutkimukseni osoitti, että lastentarhanopettajan työ ja siihen liittyvän työidentiteetin kulttuurisen ja tilannekohtaisen määrittelyn välillä on jännitettä. Työn ulkopuolelta tulee viestejä muokata työtä ja hallita sitä suhteessa sekä työnantajan asettamiin tavoitteisiin että lasten ja

perheiden muuttuviin tarpeisiin. Arjen kasvatustyötä kuitenkin värittää monet tilanteiset, työyhteisöön liittyvät asemat ja identiteetit, jotka vaativat jatkuvaa työtilanteessa tapahtuvaa neuvottelua.

10.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessin huolellista kuvaamista ja tukijan oman roolin reflektointia (Eskola & Suoranta 1998, 209–201). Tutkimuksen luotettavuusnäkökulmaan vaikuttaa myös se, miten tutkimuksessa ymmärretään todellisuus. Tämän tutkimuksen luotettavuustarkasteluun sopii relativistinen näkökulma, joka korostaa sosiaalisen todellisuuden kielellistä ja tekstuaalista rakentumista. (Emt. 220–221.) Sosiaalisen konstruktionismin ajatusten ja diskursiivisen tarkastelun kautta pääsin tutkimusprosessissani lähelle niitä merkityksiä, joita lastentarhanopettajat itse työilleen tuottavat. Tämä työhön liittyvien odotusten ja vaateiden moniäänisyyden tiedostaminen oli kiinnostava tarkastelukulma, jonka toivon välittyvän tutkimusraportissani.

Tutkimusaiheeni vaikutti ajankohtaiselta ja haastattamani lastentarhanopettajat olivat halukkaita ja innostuneita keskustelemaan työstään ja sen erilaisista ulottuvuuksista. Aihe on minulle henkilökohtaisesti merkittävä ja innostava. Syvempi paneutuminen kasvatukseen muuttuvaan toimintaympäristöön tukee työtäni päiväkodin johtajana. Nähdäkseni lastentarhanopettajat ovat avainasemassa muutosten toteuttajina, joten halusin erityisesti paneutua heidän tapaansa tuottaa työnsä mielekkyys, työhön liittyvä vastuu ja suhteet muihin toimijoihin.

Diskursiivisessa tutkimuksessa aineistolla on merkittävä rooli, eikä tutkija muodosta selkeitä ennakko-oletuksia tutkimuskohteestaan. Tutkija ei kuitenkaan toimi tyhjiössä. Havaintomme ovat aina latautuneet aikaisemmilla kokemuksillamme. (Eskola & Suoranta 1998, 19.) Tutkimukseni tuloksissa minut yllätti lastentarhanopettajien puheesta heijastuva etäisyys varhaiskasvatuksen hallinto-organisaatioon ja työnantajuteen. Pitkä työhistoriani päiväkodin johtajana on tuonut tietoa kuntaorganisaation toiminnasta, joten en osannut olettaa näin suurta välimatkaa kasvatustyön arjen ja sitä säätelevän organisaation välille.

Tutkimusaineiston hankkiminen focus group -menetelmällä oli toimiva ratkaisu. Lastentarhanopettajat olivat innokkaita keskustelijoita. He puhuivat mielellään keskenään, käsitellen aihetta monipuolisesti. Oma roolini keskusteluissa oli aluksi hieman hatara, pyrin tuottamaan jonkin verran valmiita jäsenyyksiä. Olisin voinut rohkeammin heittäytyä kuuntelijan rooliin. Kussakin haastattelussa keskustelijat kuuluivat samaan työyhteisöön. Tein tämän ratkaisun

tietoisesti tuntien päiväkotityön reunaehdot. Irrottautuminen työtehtävistä työpäivän aikana on vaativaa ja se onnistuu parhaiten työpaikalla. Pyrin analyysivaiheessa huomioimaan työoveruuteen ja työyhteisöön liittyvien tekijöiden vaikutuksen aineistoon.

Diskurssianalyttisessä tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä on aineistoon perustuvat tulkinnat ja niiden altistaminen kritiikille. Tämä edellyttää omien päättelypolkujen tekemistä näkyväksi. (Juhila & Suoninen 1999, 234–235.) Aineiston analyysivaiheen esittelyssä olen kuvannut aineiston käsittelytapaa ja sen jäsentämiseen liittyviä vaiheita. Aineiston hallinta ja uusien tarkastelukulmien löytäminen oli monivaiheinen prosessi, jossa jouduin kyseenalaistamaan näkökulmiani ja palaamaan useasti haastattelunauhojen kuuntelemiseen. Koin tämän tutkimusvaiheen välttämättömäksi pystyäkseeni purkamaan vakiintuneet, työtehtävälähtöiset ajatusrakenteeni (ks. Jokinen & Juhila 1991, 73). Pitkä kokemukseni päiväkotityöstä pyrki hallitsemaan ajatteluani, joten uusien tulkintatapojen löytäminen vaati paljon työtä ja oman ajatteluni reflektointia tutkimustani koskevissa keskusteluissa. (Rutanen 2012) Päädyin ryhmittelemään aineiston kuuteen tulkintarepertuaariin. Repertuaarien määrä on melko suuri, mutta ne muodostivat itsenäisiä kokonaisuuksia, joissa lastentarhanopettajan työ hahmottui eri ulottuvuuksina. Vaikka aineistossa tuotetun puheen osuus oli joidenkin repertuaarien osalta pieni, näen diskursiivisen tutkimuksen hengen mukaiseksi myös tutkittavaan ilmiöön liittyvien heikkojen vireiden tunnistamisen. Diskursiivisesti orientoitunut tutkija joutuu kamppailemaan, ettei menettäisi aineiston moninaisuudesta mitään tutkittavan ilmiön kannalta olennaista (Jokinen & Juhila 1993, 106). Kunkin repertuaarin olemusta olen kuvannut myös aineisto-otteiden avulla, jotta oma päättelyni avautuisi lukijalle.

Tutkimusprosessin kuluessa halusin tarkentaa myös tutkimuskysymyksiäni. Lastentarhanopettajan työn merkitysten kuvailun ohella sisällytin kysymyksiini työn vastuita, velvollisuuksia ja oikeuksia kuvaavien subjektipositivien tarkastelun. Tämä syvensi lastentarhanopettajan erilaisten toiminnallisten asemien hahmottamista.

Olen työskennellyt pitkään lastentarhanopettajana ja päiväkodin johtajana, joten tutkimusaihe on osa omaa kokemusmaailmaani. Eskola ja Suoranta (1998, 34–35) pohtivat tutkijan suhdetta tutkittavaan aiheeseen. He toteavat, että tarvittava tutkimuksellinen etäisyys syntyy aiheen teoreettisesta pohdinnasta. Olen pyrkinyt lähestymään itselleni tuttua varhaiskasvatuksen kenttää uudesta näkökulmasta paneutumalla työelämäntutkimuksen ja työn sosiologian tarjoamiin teoreettisiin tarkastelutapoihin. Tämä on avannut tuoreita näköaloja pohtia julkisella sektorilla

tehtävää ansiotyötä. Työelämä tutkimus on auttanut sijoittamaan varhaiskasvatuksen käytäntöjen tarkastelemisen laajempaan yhteyteen.

Diskurssianalyttisen tutkimuksen luotettavuutta ja vaikuttavuutta lisää tutkimustulosten suhteuttaminen muuhun teoreettiselta orientaatioltaan verrannolliseen tutkimukseen (Juhila & Suoninen 1999, 236.) Olen tutkimukseni eri vaiheissa pyrkinyt systemaattisesti peilaamaan tutkimustuloksiani muihin kasvatusta työnä käsitteleviin tutkimuksiin. Samoja ilmiötä on tavoitettu eritoten tutkimuksissa, joissa paneudutaan varhaiskasvatuksen työidentiteettien rakentumiseen. Toisaalta myös työn sosiologiaan liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa on tartuttu teemoihin, jotka ovat tunnistettavissa oman tutkimukseni tuloksissa. Tästä on esimerkkinä työntekijän ja työnantajan välisen suhteen problematiikka. Lastentarhanopettajan työtä luonnehtivat ilmiöt ovat siis osa laajempaa työn murrokseen liittyvää kokonaisuutta, vaikka niistä on eroteltavissa myös varhaiskasvatuskentän omaleimaisia piirteitä. Olen kerännyt tutkimukseni aineiston haastattelemalla yhden kaupungin palveluksessa työskenteleviä lastentarhanopettajia. Tulosten suhteuttaminen muuhun tutkimukseen kuitenkin osoittaa, että tunnistamillani näkökulmilla voi olla siirrettävyyttä kehitettäessä varhaiskasvatustyötä. Tosin Juhilan ja Suonisen (1999, 245) mukaan tutkimuskohteena kielellinen toiminta on aina ainutkertaista ja puhujat orientoituvat tilanteeseen tässä ja nyt, vaikka käyttävätkin resursseinaan aikaisempia kokemuksiaan. Lopullisen päätöksen tulosten siirrettävyydestä tekee lukija, joka arvioi tutkimusta omista lähtökohdistaan.

Tutkimuksen eettisyyttä on Kuulan (2006, 25) mukaan tarkasteltava kolmesta näkökulmasta, joita ovat tutkittavan yksityisyyden suoja, tieteellisen tiedon vaikutusta koskevat kysymykset sekä tiedeyhteisöön kohdistuva eettinen tarkastelu. Luon katsauksen oman tutkimukseni eettisiin teemoihin hyödyntäen edellä mainittuja ulottuvuuksia.

Tutkimusaineistoni kerääminen tapahtui ryhmäkeskustelujen avulla. Tutkittavien osallistuminen keskusteluihin perustui vapaaehtoisuuteen. Jotta osallistujien valinnan mahdollisuus todentuisi, tiedotin heille edeltä käsin tutkimukseni aihepiirin ja keskeiset teemat, sillä kuten Kuula (2006, 107) huomauttaa tutkittavat voivat tehdä vapaaehtoisen osallistumispäätöksen vasta saatuaan tutkimuksesta riittävästi informaatiota. Haastattelutilanteessa kuvailin tapaan käsitellä aineistoa. Kerroin taltioinnista ja litteroinnista. Korostin varmistavani jokaisen haastateltavan anonymiteetin. (Ks. Kuula 2006, 109.) Olen tutkimukseni kuluessa huolehtinut siitä, että tutkimukseen osallistuvien nimettömyys säilyy, eikä heidän henkilöllisyytensä ole pääteltävissä (ks. Tuomi & Sarajarvi 2002, 129). Tutkimusraporttini aineistonäytteistä poistin keskustelijoiden nimet ja muutin ne myös litteroidussa aineistossa. Haastateltavien tunnistaminen voisi olla mahdollista myös

epäsuorien tunnisteiden perusteella (ks. Kuula 2006, 112). Karsin tutkimusraportistani haastateltavien työpaikkojen nimet eikä yksilöinyt heidän taustatietojaan.

Toinen tutkimuksen eettinen taso liittyy tutkimustiedon vaikutusten tiedostamiseen. Diskursiivisesti suuntautunut tutkija käyttää aina valtaa, koska hän tuottaa tutkimuksensa avulla uutta tulkintaa sosiaalisesta todellisuudesta. Jo se, minkälaisen tutkijaposition hän valitsee, vaikuttaa tapaan lähestyä aineistoa ja tehdä siitä päätelmiä. Tutkija voi asettua esimerkiksi analyytikon, asianajajan tai tulkitsija position. Analyytikko tarkastelee kielellistä toimintaa sellaisenaan ja pitäytyy aineiston raameissa. Asianajajan postiossa oleva tutkija on sitoutunut muutokseen ja kysyy miten todellisuuden voisi rakentaa toisin. Tulkitsijan postiton valitseva tutkija on puolestaan kiinnostunut erilaisista tulkintamahdollisuuksista. Hän kokee olevansa vuorovaikutuksessa aineistonsa tulkintaa ohjaavat sekä aineiston kielelliset piirteet että tutkijan omat kulttuuriset resurssit. Itse koen olevan tulkitsija positiossa, sillä aineiston tarjoamat näkökulmat ja omat varhaiskasvatus työhön liittyvät kokemukseni ohjaavat päättelyäni. (Juhila 1999, 201, 207, 212–213.)

Kolmas eettisen tarkastelun taso on tutkijayhteisön luomien eettisten toimintatapojen noudattaminen. Olen tutkimuksessani pyrkinyt toteuttamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, joka edellyttää huolellisuutta ja tarkkuutta tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä eettisesti kestäviä keinoja tiedon hankinnassa ja avoimuutta tutkimusten tulosten julkaisemisessa. Myös muiden tutkijoiden työn saavutukset olen huomioinut asianmukaisesti esimerkiksi täsmällisinä lähdeviitteinä ja alkuperäisiä lähteitä noudattavina viittauksina. (Ks. Kuula 2006, 34–35.) Tieteen sisäisen hyvien käytäntöjen noudattaminen on perusedellytys laadukkaalle ja luotettavalle tutkimukselle (Kuula 2006, 39).

11. POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSAIHEET

Raporttini päätteeksi esitän keskeisten tutkimustulosteni viitoittamia ajatuksia lastentarhanopettajan työn kehittämisestä julkisessa varhaiskasvatusorganisaatiossa ja lastentarhanopettajakoulutuksen mahdollisuuksia tukea työn muuttumisen haasteissa. Lopuksi pohdin aiheistani versovia jatkotutkimusteemoja.

Lastentarhanopettajien omaa työtään koskevien keskustelujen voidaan nähdä kuvaavan institutionaalisen kasvatustyön moniulotteista ja moniäänistä toimintaympäristöä. Kasvattajan työn muuttuminen on ilmiö, joka on yhtäältä suhteessa yhteiskunnan muutoksiin ja toisaalta sitä määrittävät mikrotason ratkaisut varhaiskasvatusorganisaatiossa ja konkreettisessa työtilanteessa. Vastuuta joudutaan kantamaan sekä lapsen elämän merkittävistä pienistä hetkistä että suuremmista taloudellisista ja rakenteellisista tavoitteista. Taustalla on kiireettömän lapsuuden takaamisen ja tehokkaan työskentelyn välinen paradoksi.

Tutkimukseni aineistokatkelman perustuva nimi ”Sovitellaan ja sopeudutaan” kuvaa lastentarhanopettajan asemia työn muutosprosessissa. Sovittelu ilmentää aktiivista pyrkimystä sovittaa neuvotellen yhteen muuttuvan työn eri osa-alueita. Sovittelu sisältää myös emotionaalisen tason eli näkemyksen velvollisuudesta ylläpitämään tasapainoista varhaiskasvatusilmapiiriä. Sopeutuminen puolestaan ilmaisee passiivisempaa työtettä. Arki on täynnä erilaisia muutoksia, joihin sopeutuminen kuvataan välttämättömyytenä.

Tutkimukseni osoittaa lastentarhanopettajan työn ehtojen rakentuvan erilaisten organisaatioon liittyvien suhteiden verkostossa, joita määrittävät työnantaja, työntekijä, työyhteisö ja perheet. Nämä toimijat luovat työn toteuttamisen edellytyksiä ja tuottavat tulkintoja työn painotuksista. Kasvatustyön muuttumisen hallinta vaatii eri toimijoiden suhteiden välistä tietoista säätelyä. Tutkimuksessani lastentarhanopettajan työ hahmottuu muutostilassa olevana. Eri toimijatahojen välisistä rooleista, vastuista ja velvollisuuksista syntyy sumea kokonaiskuva. Tämä seurauksen työ hahmottuu loputtomana tilanteisena sopimisena ja sovitteluna.

Tässä suhteiden verkostossa työntuoja jää etäiseksi. Työnantajan suhde lastentarhanopettajaan rakentuu lähinnä resurssien hallinnan kautta. Työelämän muutoksiin mukautumisen ja varhaiskasvatuksen laadun yhtenäistämisen kannalta olisi hyödyllistä, jos työntekijät kokisivat omakseen työnantajan edustaman varhaiskasvatuspuheen ja kykenisivät kiinnittämään siihen omia ideaalejaan työn mielekkyydestä. Valtakunnallisten kasvatustavoitteiden ja työnantajan asettamien

taloudellisten ja pedagogisten tavoitteiden välistä suhdetta tulisi jatkuvasti pohtia ja konkretisoida. Tämä loisi yhteistä tahtotilaa kasvatuksen toteuttamisen perustaksi. Kokemus jaetuista tavoitteista tukisi myös lastentarhanopettajien ammatillisen identiteetin kytkeytymistä työnantajan käsityksiin laadukkaasta kasvatustyöstä. Aineistossani pedagoginen yhteistyö ilmeni heikkona vireenä muun muassa kuvailtaessa työnantajan strategiasta johdettua pienryhmätyöskentelytavoitetta. Tämä voi kuvastaa konkreettista, myönteistä alkua eri organisaatiotasojen väliselle pedagogiselle vuoropuhelulle.

Tutkimukseni osoittaa, että lastentarhanopettajilla on orastava halu lisätä valmiuksiaan kohdata työnsä muuttuvia vaatimuksia esimerkiksi verkostoitumisen ja työn koordinoinnin osalta. Työyhteisön sisäiset roolit ja jännitteet kuitenkin säätelevät lastentarhanopettajan työn rakentumista ja työ sisällön kehittäminen saattaa kilpistyä työyhteisön kiemuroihin. Lastentarhanopettajat eivät tiedä millä oikeudella voivat priorisoida työtehtäviään tai vastata koko kasvattajatiimin työn pedagogisuudesta. Uusia haasteita tulee, mutta vanhat työnjakorakenteet säilyvät ja työtä hallitsee tilanteinen sopiminen ja sopeutuminen. Tutkimukseni osoitti, että lastentarhanopettajat eivät problematisoi yksittäisten työtehtävien jakamista kasvattajatiimin jäsenten kesken. He eivät pohdi sitä, kuka konkreettisesti suorittaa eri tehtäviä, mutta kantavat huolta kyvystään ja mahdollisuuksistaan vastata koko tiimiin osalta kasvatustyön pedagogisen laadun toteutumisesta. Tämä edellyttäisi tunnustettua asemaa, joka valtuuttaa ja myös velvoittaa ottamaan aktiivisen roolin koko kasvattajatiimin toiminnan varmistajana. Koen, että vain päivähoiton yksikkötasolla käytävien neuvonpitojen kautta ei voida ratkaista kyseistä ongelmaa. Päiväkoti työyhteisönä on tiivis kokonaisuus, jossa pyritään ylläpitämään aikuisten harmonista yhteistyötä. Nähdäkseni tämä liittyy haluun tuottaa lapsille tasapainoinen ja rauhallinen kasvuympäristö, joten merkittäviä työtehtävien uudelleen määrittelyjä ei voida käydä päiväkotityön tiimellyksessä. Uudet ratkaisut edellyttäisivät julkituotua puheeksiottajan asemaa, joka puolestaan vaatii sekä taitoja että resursseja käydä rakentavasti kriittistä keskustelua. Työn uudistuvien tavoitteiden nivominen jännevaksi osaksi päiväkodin arjen rakenteita edellyttää lastentarhanopettajan muuttuvan työn kokonaisuuden hahmottamista ja määrittelemistä kaikilla toimijatasoilla. Rakenteiden on oltava selkeitä, jotta syntyy luottamusta ja kokemusta oman työn hallittavuudesta, sillä uudet vaatimukset haastavat myös käsityksen omasta työidentiteetistä.

Työn muuttuminen on laaja yhteiskunnallinen ilmiö, johon liittyvät sekä muuttuvat käsitykset ansiotyön merkityksestä yksilön elämänkulussa että kasvatustyön odotuksiin ja vaateisiin liittyvät uudet tulkinnat. Mielestäni muutosprosessi voidaan toteuttaa hallitusti, mutta siihen tarvitaan eri toimijoiden välistä, yhteiseksi ymmärrettyä dialogia. Dialogia, jota ei mielletä kontrolliksi ja joka

edesauttaa sekä työntekijän että työnantajan tavoitteita. Myös perheet ovat implisiittisesti toimijatahona tässä prosessissa. Kuten Järvensivu (2010, 136) muistuttaa, työpaikan tapahtumat ovat aina ”kahden kauppa”: työnantajan päätökset alistetaan jatkuvasti äänekkään tai äänettömän neuvottelun kohteeksi. Yhdyn Julkusen (2008, 163–164) toteamukseen piiloisesta vallankäytöstä. Hän muistuttaa, että huolimatta työnantajan kontrollitoimista työntekijät tulkitsevat, omaksuvat, muuntelevat, hyväksyvät, kiistävät, vastustavat ja venyttävät käytäntöjä, toimien ainakin rajallisina subjekteina. Virallisen organisaation poimuissa elää aina epävirallinen organisaatio, joka omalta osaltaan säätelee muutosilmiöiden toteutumista. Mitä etäämmällä toisistaan organisaation eri tasojen toiminta on, sitä vahvemmin työyhteisön sisäiset tulkinnat säätelevät työn toteuttamista.

Nuoret työelämään siirtyvät lastentarhanopettajat ovat suuren haasteen edessä kohdatessaan kasvatustyön monet ulottuvuudet. Toivon, että tutkimukseni lisää työelämään siirtyvien ja työssä jo olevien kasvattajien tietoisuutta lastentarhanopettajan työn neuvottelevasta luonteesta. Kasvattajan toimijuus vahvistuu kun tiedostetaan oma asiantuntijuus ja hallitaan konkreettisia taitoja neuvotella ja määrittellä työ suhteessa sekä muihin toimijoihin että asetettuihin tavoitteisiin. Jos kouluksensa rakentuu asiantuntijuuteen liittyvä sovitteleva ja aktiivisesti ratkaisua hakeva työote, voidaan välttää pelkkään sopeutumiseen liittyvä uhrautumiskokemus.

Tämän tutkimus kohdentuu lastentarhanopettajien tapaan hahmottaa omaa työtään keskustellen vertaisryhmässä. Lastentarhanopettajan työn tutkimista voisi syventää havainnoimalla kasvatustyötä esimerkiksi toimintatutkimuksen viitekehyksessä, etsien työn erilaisia painopisteitä konkreettisissa arjen toimintatilanteissa. Mielekäs ja kiinnostava jatkotutkimuksen aihe olisi myös varhaiskasvatuksen työkentän muut, työtä määrittävät dialogit, niiden mahdolliset tilat ja rakenteet. Itse koin hieman yllättävänä sen, että päiväkodin johtajuus tuotettiin kiinteänä osana päiväkodin työyhteisöä. Voisi olla kiintoisaa tutkia tarkemmin johtajien itsensä puhetta sijoittumisestaan päivähoitoyksikön ja muun varhaiskasvatusorganisaation kokonaisuuteen. Toinen tästä tutkimuksesta nouseva pohdinnan aihe olisi vanhempien rooli konkreettisen päiväkotiarjen määrittäjänä. Millä ehdoilla lastentarhanopettajan työ ja vanhempien osallisuus lapsensa varhaiskasvatukseen voivat kytkeytyä harmoniseksi kokonaisuudeksi? Millaista toimijuutta se eri osapuolilta edellyttää?

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata lastentarhanopettajan työtä erilaisten keskustelujen kulttuurisessa virrassa, jossa on läsnä nykyisten, edeltävien ja tulevien keskustelujen aineksia (ks. Juhila 1999, 160, 176). Tämän tarkastelun avulla toivon avaavani arjen toiminnan taustalla olevia

ajattelutapoja ja tukevani lastentarhanopettajan työhön kohdistuvien, moniulotteisten toiveiden ja tavoitteiden yhteensovittamista, jota tasapainoisen kasvatustyön toteuttaminen edellyttää.

LÄHTEET

- Akselin, M.-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Acta Universitatis Tamperensis; 1807, Tampere: Tampere University Press.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alasoini, T. 2007. Psykologisen sopimuksen murros ja työnteon mielekkyyden aleneminen – hiipivä muutos suomalaisessa työelämässä? Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Alasoini, T. 2012. Psykologinen sopimus organisaation ja työntekijöiden yhteisenä etuna. Teoksessa P. Pyöriä (toim.) Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus, 99–118.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. 2004. Varhaiskasvatuksen ohjaustoiminta ja asiakirjat laadunhallinnan taustalla. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Antila, J. 2006. Työn mielekkyydestä ja mielettömyydestä. Työvoimapoliittinen tutkimus 2006. Helsinki: Työministeriö.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. 5. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Blom, R. & Melin, H. 2012. Luokkien työprofiilit. Teoksessa P. Pyöriä (toim.) Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus, 195–210.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 221–288.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251.
- Burr, V. 2003. Social Constructionism. Second edition. New York: Routledge.
- Crow, G.M. & Pounder, D.G. 2000. Interdisciplinary Teacher Teams: Context, Design, and Process. Educational Administration Quarterly. 36 (2), 216–254.
- Edwards, D. 1999. Emotion Discourse. Culture & Psychology 5 (3), 271–291.

- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. & Syrjälä L. 2002. Kutsumus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 85–98.
- Eteläpelto, A. 2007. Identiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristialloissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 90–142.
- Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Acta Universitatis Tamperensis 777. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Fonsén, E. 2008. Pedagoginen johtajuus - Varhaiskasvatustyön johtamisen punainen lanka. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- George, C. 2009, The Psychological Contract. Managing and Developing Professional Groups. London: Open University Press.
- Gerlander, E.-M. & Launis K. 2007 Työhyvinvoinnin tarkasteluikkunat. Työelämän tutkimus - Arbetslivsforskning 5 (3), 202–212.
- Harre, R. 1983. Personal Being, A Theory for Individual Psychology. Oxford: Basil Blackwell.
- Heritage, J. 1984. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Helsinki: Gaudeamus
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hujala, E. 2004. Dimensions of Leadership in the Childcare Context. Scandinavian Journal of Educational Research 48 (1), 53–71.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2009. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991. Diskursseja rakentamassa. Näkökulmia sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen. Tampereen Yliopisto: Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia: Sarja A, Nro 2.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54–97.

- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Päätelmiä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 227–232.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilateisesta kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 160–198.
- Juhila, K. 1999. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 201–232.
- Juhila, K. 2004. Sosiaalityön vuorovaikutuksen tutkimus. Historiaa ja nykysuuntauksia. Janus 12 (2), 155–185.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 233–252.
- Julkunen, R. 2007. Työ- talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY 18–48.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Järnefelt, N. 2002. Työkiireen syiden jäljillä. Teoksessa N. Järnefelt & A. Lehto. Työhulluja vai hulluja töitä? Tutkimus kiirekokemuksista työpaikoilla. Helsinki: Tilastokeskus, 17–55.
- Järvensivu, A. 2010 Tapaus työelämä - ja voiko sitä muuttaa? Tampere: Tampere University Press.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Karila, K & Kinos, J. 2012. Acting as a Professional in Finnish Early Childhood Education Context. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (toim.) Early Childhood Grows Up. Towards a Critical Ecology of the Profession. London: Springer, 55–70.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Tampereen yliopisto, varhaiskasvatuksen yksikkö.
http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf (luettu 27.11.2011)
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen: Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.

- Kauko-Valli, S. & Kokkonen, M. 2010. Työnilo ja henkinen hyvinvointi. Teoksessa M. Suutarinen & P.-L. Vesterinen (toim.) Työhyvinvoinnin johtaminen. Helsinki: Otava, 100–110.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. Acta Universitatis Tamperensis 1700. Tampere: Tampere Yliopistopaino.
- Keskinen, S. 2005. Tutkimus alaistaidoista kunnissa. Kunnallisen kehittämissäätiön tutkimusjulkaisu, nro 49.
<http://www.polemiikki.fi/files/library/attachments/verkkoutkimusjulkaisut49.pdf> (luettu 12.2.2012)
- Kettunen, I. 2011. Ollaan ihmisiksi työyhteisössäkin. Lastentarha 5, 31–33.
- Koivumäki, J. 2008 Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma- tutkimus luottamuksen ja yhteisöllisyyden rakentumisesta ja merkityksestä muuttuvissa valtion asiantuntijaorganisaatioissa. Tampere: Vastapaino.
- Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylä Studies in Education and Social Research 302.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lehto, A.-M. 2002. Laadulliset menetelmät kiireen tutkimisen apuna. Teoksessa N. Järnefelt & A. Lehto. Työhulluja vai hulluja töitä? Tutkimus kiirekokemuksista työpaikoilla. Helsinki: Tilastokeskus, 7–16.
- Lehtonen, M 1998. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka? Acta Universitatis Tamperensis 1502, Tampere: Tampere University Press.
- Lindroos, J.-E. & Lohivesi, K. 2004. Onnistu strategiassa. Juva: WSOY.
- Linell, P. 1998. Approaching Dialogue. Talk interaction and contexts in dialogical perspectives. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Manka, M.–L. 2010. Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Helsinki: Talentum.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Orvig, A.S. 2007. Dialogue in Focus Groups. Exploring Socially Shared Knowledge. UK: Equinox.
- Miller, L. Carrie, C. & Goodliff, G. 2012. Leading and Managing in an Early Years Setting in England. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (toim.) Early Childhood Grows Up. Towards a Critical Ecology of the Profession. London: Springer, 37–54.

- Moore Johnson, S. & Donalson M.L. 2011. Overcoming the Obstacles to Leadership. Teoksessa E. Blair Hilty (toim.) Teacher Leadership. The "New" Foundations of Teacher Education. New York: Peter Lang Publishing Inc., 211–220.
- Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.
- Ojala, S. & Jokivuori P. 2012. Työhyvinvointi ja organisaation talous työntekijöiden silmin. Teoksessa P. Pyöriä (toim.) Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus.
- Peltomäki, P., Husman, K., Vertio, H., Virkkunen, J. & Ylöstalo, P. 2001 Menestyksekkäs Tyky-toimintaprosessi. Tyky toimintaprosessi suomalaisilla työpaikoilla: Tapausselostusten ja itsearviointien evaluointia. Työterveyslaitos, Raportti 1. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour. London: Sage Publications.
- Pyöriä, P. 2012. Hyvinvoiva henkilöstö, menestyvä organisaatio. Teoksessa P. Pyöriä (toim.) Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus.
- Riikonen, E., Makkonen, M. & Vilkkumaa, I. 2002. Hullun työn tauti. Lukemisto tulevan työhyvinvointikeskustelun pohjaksi. Tampere: Vastapaino.
- Rumble, A.C. 2011. Interdependence in Social Interaction. Teoksessa D. Chadee (toim.) Theories in Social Psychology. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 207–226.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Litterointimerkit. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 460–461.
- Siltala, J. 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia: muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Helsinki: Otava.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 7.
- Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Helsinki: Stakes

- Sulkunen, P. 2006. Projektiyhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. Helsinki: Gaudeamus, 17–38.
- Suoninen, E. 1992. Perheen kuvakulmat. Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia, Sarja A, Nro 24. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Suoninen, E. 1993. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 48–75.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Suoninen, E. 2001. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. 2. painos. Tampere: Tampereen yliopisto, Acta Universitatis Tamperensis 580.
- Tampereen kaupunki, 2009. Opas päivähoiton työhyvinvointiin. PÄTY ei ole pöytä, sillä työhyvinvointi on yhteinen juttu. Tampereen kaupunki. Hyvinvointipalvelut/päivähoito.
- Tampereen kaupunki, 2012. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ”laatulupaus”.
<http://www.tampere.fi/perhejasosiaalipalvelut/paivahoito/varhaiskasvatus/laatu> (luettu 7.3.2012)
- Tsai, E., Fung, L. & Chow, L. 2006. Sources and manifestations of stress in female kindergarten teachers. *International Education Journal* 7 (3), 364–370.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi
- Törrönen, J. 2000. Subjektiaseman käsite empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. *Sosiologia* 44 (3), 243–255.
- Törrönen, J. 2010. Identiteettien ja subjektiasemien analyysi haastatteluaineistossa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 180–211.
- Wallin, O. 2012. Hyvinvointityöhön sitoutuminen. Diskurssianalyysi työhön sitoutumisesta perheen, työhyvinvoinnin, ammatillisuuden ja asiakaslähtöisyyden näkökulmasta. Acta Universitatis Tamperensis 1735. Tampere: Tampere University Press.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut - millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Veermaak, H. & Weggeman, M. 1999. Conspiring fruitfully with professionals: new management roles for professional organizations. *Management Decision* 37 (1): 29–44.
- Vesterinen, P.-L. 2010. Hyvät työyhteisötaidot luovat hyvinvointia. Teoksessa M. Suutarinen & P.-L. Vesterinen (toim.) Työhyvinvoinnin johtaminen. Helsinki: Otava, 111–117.

Vesterinen, P.-L. 2011. Työhyvinvointi – mitä se on ja miten sitä johdetaan? Tuottavuustyö-
tuloksellisuustyö. Työturvallisuuskeskus.

http://www.tuottavuustyö.fi/tietoa/artikkeleita/tyohyvinvointi_mita_se_on_ja_miten_sita_johdetaan.html (luettu 30.11.2011)

Viitala, R. 2009. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.

Väri, V.-M. 2002. Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. OAJ ja Opetusalan eettinen neuvottelukunta. Helsinki: Otava, 55–62.

Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Ylitapio-Mäntylä, O. 2009. Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. Acta universitatis Lapponiensis 51. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Julkaisemattomat lähteet

Alasuutari, M. 2011. Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät –opintojakson luennot ja opetusmoniste. 26.10.-15.12.2011. Tampereen yliopisto, varhaiskasvatuksen koulutus.

Rutanen, N. 2012. Ohjauskeskusteluja syksy 2012 - kevät 2013 Tampereen Yliopisto, kasvatustieteen yksikkö.

Salonen, M. 2012. Ohjauskeskustelu 5.3.2012. Tampereen Yliopisto, yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö.

Vehkakoski, T. 2011. Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät – Diskurssianalyysi. 14.3.2011. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen yksikkö.

LIITE 1: HAASTATTELURUNKO

Miten sinusta tuli lastentarhanopettaja?

Keskustelua ammatin taustalla olevista oletuksista (identiteetti)

Mitä odotin työltä?

Lastentarhanopettajan työn olemus

Mitä ovat työn kohokohdat?

Mitkä ovat työn haasteet? Onko työ muuttunut?

Mikä työssä palkitsee, koska on paras fiilis?

Lastentarhanopettajan työlle asetetut odotukset

Julkisuudessa on väitetty, että työ ja työelämä ovat muuttuneet. Mitä ajatuksia tämä teissä herättää?

Työnantajan odotukset

Mitä työnantaja odottaa työtänne? Miten odotukset ilmenevät ja miten niistä keskustellaan? Miten saat palautetta? Miten koet vastaavasi odotuksiin?

Asiakkaiden odotukset

Miten koette asiakkaiden odotukset ja yhteistyön heidän kanssaan?

Omat odotuksesi

Vastaako työ omia työllenne asettamianne odotuksia?

Oletko sellainen lastentarhanopettaja, kun haluaisit olla?

Mikä työssä palkitsee?

Työn tulevaisuuden näkymät

On väitetty, että varhaiskasvatuksen tavoitteet ovat liiankin väljiä, eivätkä ne sido yksittäistä työntekijää.

Mitä ajatuksia tämä väite teissä herättää?

Mitä ajattelette lastentarhanopettajan työstä tulevaisuudessa?