


Opiskelijoiden näkömyksiä lastentarhan- opettajan työstä uuden työn kulttuurissa



Lastentarhanopettajan työssä on paikoin nähtävissä niin sanotun uuden työn piirteitä. Koulutuksesta huolimatta lastentarhanopettajan työ kuitenkin kategorisoituu usein hoivaajan luokkaan. Sukupuoli luokitkaa yhä työn käytäntöjä.

 **TYÖLTÄ VAADITTAAN** uusliberalistisessa ajassa liikkuvuutta. Sillä tarkoitetaan joustavuutta, muutospainneesta elämistä, epämääräisyyttä ja häilyvyyttä (Julkunen 2008). Työyhteisöjen kulttuuriset ominaisuudet sekä kiinnittävät ihmisiä paikalleen että sallivat toisille liikkuvuuden yhteisöissä. Liikkuvuuden mahdollisuus tai rajoittavuus ovat usein näkymättömissä yhteisöjen arjessa kuten päiväkotiyhteisössä. Analysoin näitä liikkuvuuden tiloja uuden työn teoreettisia lähtökohtia käyttäen. Liikkuvuuden käsitteen avulla tarkastelen, miten lastentarhanopettajan työssä liikkuminen mahdollistuu tai rajoittuu ja mitkä tekijät mahdollistavat liikkuvuuden. Analysoin

työn liikettä päiväkodin käytännöissä ja lastentarhanopettajan työn sisällöissä (Skeggs 2004, 102–110).

Uuden työn käsite liittyy tyypillisesti tietotyöhön ja tietointensiivisen työn tuotantoon ja rakennemuutokseen. Uusi työ on ajasta ja paikasta riippumatonta ja siis monin tavoin vapaata. (Holvas & Vähämäki 2005; Junkonen 2014; Vähämäki 2004). Käsitettä kehystää uusliberaalinen ideologia, jolle ominaista on työelämän tarkastelu talouden ja tuottavuuden näkökulmasta ja erilaisten hallintakeinojen käyttäminen (Julkunen 2008).

Kun peilaa uuden työn määrittelyjä lastentarhanopettajan työhön, ei samankaltaisuutta ole välittömästi nähtävissä. Lastentarhanopettajan työ suorite-

taan pääosin päiväkodissa ja se on sidottu työaikoihin. Uusliberalistinen talouden diskurssi ulottuu silti myös päiväkotityöhön. Sen osoittaa keskustelu elokuussa 2015 voimaan tulleesta uudesta varhaiskasvatuslaista ja subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittamispyrkimyksistä.

Taloudelliset argumentaatiot ovat hallinneet niin varhaiskasvatuksen kuin laajemminkin koulutuspoliittisia keskusteluja viimeisen vuosikymmenen aikana (Pasanen 2015, 59), ja poliittisten päätösten keskiössä on ollut leikkaaminen valtion ja kuntien kuluissa. Uuden työn teoretisoinnin avulla voi tarkastella päiväkodin arkea ja luoda ymmärrystä siitä, miten työn ja yhteiskunnan muutokset vaikuttavat lastentarhanopettajan työhön (ks. Jakonen 2014).

Tarkastelen lastentarhanopettajan työtä päiväkotiyhteisössä yliopistossa vuonna 2013–2015 opiskelleiden varhaiskasvatuksen opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto koostuu opiskelijoiden portfoliokirjoituksista varhaiskasvatuksen opintojen (180 op) aikana. Kirjoituksissaan opiskelijat pohtivat tulevaa työtään ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Portfoliot aineistona ovat merkityksellisiä, koska opiskelijoiden tekstit kuvaavat lastentarhanopettajan työn arkea ulkopuolisin silmin. Ulkopuolinen tekee usein sellaisia havaintoja työn rutiineista, tavoista ja menetelmistä, joihin sisäpuolinen toimija ei välttämättä kiinnitä huomiota. Artikkelissa kysyn, millaiselta lastentarhanopettajan työ näyttyytyy uuden työn teorian näkökulmasta tarkasteltuna ja miten työn liikkeen analyysi tuo esiin uusliberalistia käytäntöjä. Tarkastelen myös, miten sukupuoli määrittää lastentarhanopettajan työtä.

UUSI TYÖ JA LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖ PÄIVÄKOTIYHTEISÖSSÄ

Uusi työ määritellään moninaisin piirtein; se on subjektiivointua, kommunikatiivista, sosiaalista, verkostoitunutta, tietoisunutta, affektiivisista, feminisoitunutta ja prekaaria (Jakonen 2014; 2015b; Julkunen 2008; Vähämäki 2004).

Se korostaa elämän abstrakteja piirteitä, kuten yksilöiden kykyä ja potentiaalia laventaen samalla konkreettisia tavoitteita ja työn koherenssia luonnetta (Vähämäki, 2009). Uusi työ on valveilla oloa, jatkuvaa

persoonan esillä oloa, monitaituruutta ja erikoistumista moneen suuntaan, jolloin koulutuksen merkitys supistuu (Holvas & Vähämäki 2005). Utta työtä kehystää uusliberaali markkinaohjautunut talousajattelu, joka tekee jakoja työn, rahan ja ihmisten kesken (Kari-Björbacka 2015).

Uuden työn käsitteeseen liittyy prekarisaation käsite. Työn prekarisoitumisesta puhutaan erityisesti silloin, kun se yhdistetään työn epävarmuuteen ja toimeentuloon liittyviin muutoksiin (Jakonen 2014; 2015a; Jokinen, 2013; Julkunen, 2008) ja saavutettujen asemien menettämiin (Silvasti, Lempiäinen, & Kankainen, 2014). Prekarisaatio on laajasti määriteltynä yleistä työelämän epävarmuutta ja epämääräisyyttä työolojen suhteen (Jakonen 2015a, 111). Se näkyy ja tuntuu yksilöiden elämässä erilaisina affekteina kuten innostuksena, välittämisenä ja riittämättömyytenä (Jokinen & Venäläinen 2015).

Lastentarhanopettaja työskentelee päiväkodissa, jossa on töissä myös lastenhoitajia, avustajia, harjoittelijoita, opiskelijoita sekä muuta henkilökuntaa kuten keittiöhenkilökunta. Päiväkotiyhteisönä on moniammatillinen ympäristö ja työtä säätelevät varhaiskasvatusta ohjaavat lait, asetukset ja toimintaa ohjaavat asiakirjat sekä työyhteisöön muotoutunut toimintakulttuuri arvoineen ja normeineen. Lastentarhanopettajan työ on opetus-, kasvatusta ja hoivatyötä, ja siinä on nähtävissä uuden ja vanhan työn piirteitä. Työ on ruumiillista ”vanhaa” hoivatyötä, joka määrittyy naisten tekemäksi tuottamattomaksi julkisen sektorin työksi (Jakonen 2014, 293). Se on myös älyllistä ajattelua vaativaa ”uutta” opetus- ja kasvatustyötä.

Uudeksi työksi lastentarhanopettajan työ määrittyy myös kommunikatiivisena ja tiedollisena työnä. Lastentarhanopettajan älyllinen ja tiedollinen työ on pedagogista, ajatteluun ja tietämiseen liittyvää työtä, jonka ytimessä ovat opettaminen ja kasvattaminen. Työ on luovaa, vastuullista, oivallusta tarvitsevaa ja tunteisiin liittyvää. Pedagoginen varhaiskasvatusta on opetusta, kasvatusta ja hoivaa. Tämä kolminaisuuden yhteys ei kuitenkaan aina näyttäyty selkeänä päiväkodin käytännöissä (Kalliala, 2012; Reunamo, 2007), eikä opettamisesta ja oppimisesta juurikaan puhuta varhaiskasvatuksessa, vaikka lapset oppivat ja innostuvat oppimisestaan varhaisvuosinaan erityisen pal-

jon (Kalliala, 2012). Myös opettajasta puhumista välitetään ja lastentarhanopettajat määrittelevät itsensä usein ohjaajiksi (Rouvinen, 2007). Opetus, kasvatusta ja hoiva ovat siis jatkuvassa liikkeessä lastentarhanopettajan arjessa.

Uusliberalistiset arvot hallitsevat arjen opetus- ja kasvatusystävää ja markkinaohjautunutta talouden näkökulmaa tuntuu lastentarhanopettajan työssä monin tavoin; esimerkiksi päiväkodin työntekijöiden ja lasten suhdelukujen tarkkaillaan kuukausittain (Ylitapio-Mäntylä 2009, 178–188). Kuntien tuottamia palveluja seurataan markkinatalouden mittarein (Joutsenvirta & ym. 2016, 76–81; Julkunen 2010, 213–214). Esimerkiksi talouden tehostamisen vaade on pakottanut julkisia palveluja siirtymään yksityisen markkinatalouden piiriin (Jakonen 2014). Yksityistämisen perusteluna käytetään tuottavuuden parantamista ja kustannustehokkuuden lisäämistä (Joutsenvirta, Hirvilampi, Ulvila & Wilén 2016, 103).

Pohjoismaainen hyvinvointivaltion rakenne on murentunut ja hyvinvointipalvelujen tuotteistaminen luo epävarmuutta työntekijöille sekä palvelujen käyttäjille (Aaltio 2013). Julkinen sektori, päiväkodit mukaan lukien, on muuttunut markkinatalouden lainalaisuuksien mukaisesti yrittäjämäisiksi talousyksiköiksi (Eräsaari 2016; Jakonen 2015a, 102–103). Uusliberalistinen markkinatalous tuntuu, näkyy ja kuuluu päiväkodin käytännöissä ulottaen markkinakontrollin lastentarhanopettajan työhön jatkuvan tarkkailun kehystämänä.

TUTKIMUKSEN AINEISTO JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT

Lastentarhanopettajaopiskelijoiden portfoliokirjoitukset on tehty opintojen alussa orientaatiokursseilla sekä neljän eri päiväkotiharjoittelun päätteeksi ja opiskelun lopussa pidetyn Lastentarhanopettaja pedagogisena asiantuntijana -kurssin yhteydessä. Luen opiskelijoiden kirjoituksia etnometodologisella otteella etsien päiväkodin arkielämän käytännön kuvauksia lastentarhanopettajan työstä. Kirjoitukset antavat merkityksellistä tietoa päiväkodin arjesta ja lastentarhanopettajan työstä, ja ne muodostavat kulttuurisen tietovarannon (ks. Garfinkel 1987; Ten Have 2004).

Kuusitoista opiskelijaa antoi suostumuksen portfolioidensa käyttöön tutkimusaineistona. Yksittäisen kirjoituksen pituus vaihtelee 2–10 sivun välillä. Portfolioille annettiin teemat ja kirjoitusohjeet, jotka sisälsivät ohjeellisia kysymyksiä. **Taulukko 1** kuvaa teemat ja osoittaa, mihin opintoihin ja ajankohtaan kirjoittaminen kytketty.

Opiskelijoiden kirjoituksissa on monenlaisia harjoittelun aikana tehtyjä havaintoja työyhteisöstä ja lastentarhanopettajan työstä. Kirjoituksissa kuuluu välillisesti työssä olevien lastentarhanopettajien ääni, kun opiskelijat kirjoittavat käydyistä keskustelusta ohjaavien opettajien kanssa. Koulutuksen myötä opiskelijoilla on valmiuksia katsoa lastentarhanopettajan työtä eri näkökulmista kriittisestä toisin katsoamisen positiosta. Kun opiskelija kertoo toiminnasta kirjoittamalla, hän pohtii arjen menettelytapoja ja käytäntöjä. Hän tekee selontekoa toiminnasta ja jäsentää ajatuskulujaan tuottaen arkitietoa käytännöistä, jolloin toiminnan selittämisen reflektiivisyys tekee toimintaa ymmärrettäväksi (Heritage, 1996).

Etnometodologisesti tarkasteltuna refleksiivisyys kiinnittyy toimintojen tarkasteluun, ei oman itsensä tiedostamisprosessiin (Ten Have 2004, 20). Olen kuitenkin tietoinen siitä, että portfolioiden kirjoittaminen tähtää itsensä tiedostamiseen ja voi johtaa uusliberalistiseen ajatukseen oman elämän hallinnasta. Ne tuottavat arviointia itsestä ja omasta kehittymisestä ja edustavat niin sanottuja minäteknologian hallintakeinoja (Foucault 2000; Keskitalo-Foley, Komulainen ja Naskali 2010, 20). Tällöin refleksiivisyys ja itsestä kertominen voi muuntua todisteluksi ja tunnustamiseksi (Skeggs 2014, 235). Kuitenkin portfoliot ovat merkityksellisiä opintojen ja asiantuntijuuden kehittymisen prosessien pohdintoissa (Kupila, 2007). Opettajan työssä reflektiivisyys on olennainen osa ammatillista kehittymistä ja työyhteisön kehittämistä, sillä opetus ja kasvatusta ovat jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa työyhteisöjen ja koulutuspoliittisten vaatimusten siivittäminä.

Etnometodologisessa tutkimusperinteessä tietoa tuotetaan sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksissa (Heritage 2013) ja yleensä tarkastelun kohteena on vuorovaikutuksessa tuotettu puhe (Garfinkel 1987). Kuitenkin etnometodologiseen tutkimukseen

Aika	Opinnot	Potfolion teema
Syksy 2013	Opintoihin orientoituminen	Merkitykselliset lapsuuden kokemukset: Minä lastentarhanopettajaopiskelijana
Kevät 2014	Orientoiva harjoittelu	Päiväkotityön ja lastentarhanopettajan työn havainnointi
Kevät 2014	Pedagoginen harjoittelu 1	Lastentarhanopettaja tasa-arvoisena ja yhdenvertaisena kasvattajana
Kevät 2015	Pedagoginen harjoittelu 2	Lastentarhanopettaja tiimin pedagogisena johtajana ja opettajana
Syksy 2015	Esi- ja alkuopetuksen harjoittelu	Lastentarhanopettaja esiopetuksessa
Syksy 2015	Lastentarhanopettaja pedagogisena asiantuntijana	Millainen lastentarhanopettaja olet nyt, millainen on kasvatusfilosofiasi ja pedagoginen käyttöteoriasi

Taulukko 1. Opiskelijoiden portfolioiden teemat ja kytkös opintoihin.

rinteeseen kiinnittyvän kategoria-analyysitavan, jota hyödynnän aineiston analyysissäni, aineistoina voivat olla myös tekstit (Juhila, Jokinen, & Suoninen 2012).

Arkielämä sisältää monenlaisia luokitteluja ja asioiden kategorisointeja, jotka osin ovat helposti näkyvissä ja osin tiedostamattomia käytäntöjä (ks. Kelan, 2010). Ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa nämä käytännöt ovat liikkeessä erityisesti silloin, kun niitä kyseenalaistetaan ja ne tulevat neuvottelujen kohteeksi. Kategorioihin pohjautuva tieto on jatkuvasti muuttuvaa ja se elää ihmisten sosiaalisissa kohtaamisissa. Kategoriokuvaus on aina sidoksissa siihen, missä tieto on tuotettu, miten ja kenen toimesta. (Juhila ym., 2012.)

Kategoria-analyysissä tarkastelun kohteena ovat ihmisten luomat luokittelut ja niihin liittyvät arkielämän selitykset. Ihmisten toiminta perustuu erilaisiin asioiden ja toiminnan jäsenyyksiin, joita otaksutaan olevan kanssatoimijoilla. (Juhila ym., 2012.) Esimerkiksi sukupuoli on yksi vahva luokittelun peruste yhteiskunnassamme ja etnometodologi kiinnittää huomion siihen, miten sukupuolta tuotetaan ja uusinnetaan arjen tilanteissa (Garfinkel, 1987; Heritage, 1996).

Analyysi alkoi ensimmäisillä lukukerroilla, kun opiskelijat palauttivat portfolioita. Tein hajanaisia merkintöjä kiinnostavista seikoista. Varsinainen analyttinen luenta jäsenyi kategoria-analyysia soveltaen, kun tarkastelin aineistoa kategoria-analyysin mukaisesti käytännön järjelyyn, selonteon, sosiaalisen järjestyksen ja reflektiivisyyden kautta. Kategorioihin

liitetään erilaisia määreitä kuten toiminnot, ”luonnolliset” ominaisuudet, motiivit, oikeudet, velvollisuudet, tiedot ja kompetenssit (Juhila ym., 2012). Näiden määrein avulla analyysi tihtyi, kun tarkastelin opiskelijoiden tuottamaa tietoa lastentarhanopettajan työstä. Konkreettinen aineiston käsittely tapahtui luokittelemalla aineistoa yllä mainittuihin kategorioihin ja määreisiin. Aineisto on koodattu käyttäen suomenruotsalaisesta nimipäiväkalerista poimittuja nimiä ja numero nimen perässä tarkoittaa portfolion järjestysnumeroa.

SUKUPOULITTUNEET KODINOMAISET KÄYTÄNNÖT JA OSAAMISEN TASAPÄISTÄMINEN

Lastentarhanopettajan työ on sukupuolittunut ammatti ja kasvatus- ja hoivatyöllä on vahva traditio naisten elämässä niin kotona kuin työelämässä. Se määrittyy sosiaalisesti ja kulttuurisesti naisten työksi ja sen perinne näkyy arjessa monin tavoin ja sitä vahvistetaan hoiva-alan koulutuksissa (Skeggs 2002). Sukupuolen vastakkaisasettelut elävät kulttuurissamme, työmarkkinoilla ja työyhteisöissä, vaikka feministinen ajattelu on purkanut sukupuolisia binaarioppositioita (Julkunen 2008). On kuitenkin odotettava, että naiset toimivat hoiva- ja kasvatustyössä, koska naisen työn ytimeksi muodostuu huolehtimisen arjen asioista kodintöistä lasten hoitamiseen (ks. Julkunen 2010, 156–168).

TYÖ HENKILÖITYY LAPSEN KAUTTA.

Uuden työn teoretisoinnin näkökulmasta hoiva-työ näyttäytyy paikallaan pysyvänä vanhana työnä, joka lukittuu sukupuolittuneisiin tapoihin toimia. Lukittuneita tapoja luodaan päiväkodissa, sillä päiväkodin halutaan olevan kodinomainen paikka pienille lapsille¹, mikä osaltaan vahvistaa perinteisiä sukupuolen tiloja. Kotityöt jakautuvat edelleen naisten ja miesten töihin (Jokinen, 2005, 2013; Julkunen, 2010), mikä puolestaan voi heijastua lastentarhanopettajan työhön kodinomaisessa päiväkodissa.

"Viereisessä ryhmässä oli mieslastentarhanopettaja, jonka tehtäväksi lankesivat mm. erilaiset kunnostustehtävät, yhteydenotot erilaisiin verkostoihin yms." (Kia 3)

Kun tehtävät luokittuvat sukupuolen mukaan, yksilön liikkuvuus rajoittuu. Kunnostustyöt luonnollistuvat miesten osaamisalueelle, joita ovat tekniikan osaaminen sekä asioiden ja ihmisten johtaminen (ks. Julkunen 2010, 131). Toiminta järjestyy sukupuolen mukaisesti ja luokittelu tapahtuu luonnostaan biologiaan nojaten (Kelan 2010; Tennhoff, Nentwich, & Vogt 2015).

Kodinomaisuus yhdistyy myös ajatukseen äidillisestä kasvattajasta (Brody 2015; Tennhoff ym. 2015), jonka rinnalle on tullut puhe pedagogisesta ammattilaisesta. Pedagoginen orientaatio on ohutta verrattuna puheisiin naisten luonnollisesta hoivaavuudesta (Timmerman & Schreuder 2008). Ohuuden taustalla voi olla ajatus siitä, että pedagogiikka yhdistyy opetussuunnitelmiin ja tavoitteelliseen toimintaan. Näiden virallisten dokumenttien kieli ja ääni, kuuluvat patriarkaalisena "isänkielenä", joka on hallinnan kieltä (Estola 2003). Pedagoginen ohuus säilyy, jos hoiva-alan koulutusten ajatellaan suuntautuvan itsestään selvästi ja luonnollisesti naisten osaamisalueelle (Jokine, 2013; Skeggs 2002), ja jos opettajuus ja pedagoginen osaaminen mykistetään varhaiskasvatuksessa.

Hoivaan ja kasvatukseen liittynyt, päiväkodeissa edelleen hoettu lause – kaikki tekevät kaikkea – tasapäästää osaamista ja rajoittaa koulutuksen tuomaa

asiantuntijuutta. Osaamisen laaja-alaisuus on uusliberaalin ideologian mukaisesti sitä, mihin työntekijän tulisi suuntautua. Työntekijän tulisi olla kiinnostunut kaikesta ja liiallinen keskittyminen jonkin asian suorittamiseen kapeuttaa yksilön mahdollisuuksia menestyä elämässä (Vähämäki 2004, 78–79). Myös koulutuksessa pyrkimys on saada opiskelijat valmistumaan mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti ilman yksityiskohtaista perehdyttämistä ja mielenkiintoa sisällölliseen syventymiseen (Holvas & Vähämäki 2005, 154; Jakonen 2015b, 307). Seurauksena on, että koulutuksen tuoma osaaminen sekä ammattien rajat häilyvät, jolloin kaikkien kyvyt saadaan tehokkaasti käytössä (Pasanen 2015).

"... harjoittelupaikassani käytiin kädenvääntöä, sillä osa näki, että lastentarhanopettajan tulee tehdä samoja vuoroja kuin muidenkin, mutta osa näki sen lastentarhanopettajan työn tuhlaukseksi." (Disa 4)

"Työtehtävien rajat ovat hämärtyneet ja se rikkoo mielestäni lastentarhanopettajan ammatin arvostusta. Erilaisia työhön liittyviä velvoitteita jaetaan työyhteisöissä työaikojen eikä ammattiosaamisen mukaan, esim. iltavuorolainen menee unihuoneeseen." (Linn 2)

Ammattiosaamisen hyödyntäminen jää kapeaksi, kun työjärjestelyt tehdään työvuorojen mukaan. Kuitenkin lastentarhanopettajan yliopistollinen koulutus, sosionomien ja lähihoitajien koulutukset ovat sisällöllisesti eriäviä tuottaen erilaista kompetenssia varhaiskasvatuksen alalle (Kalliala 2012). Tasapäästävä työnjako on ristiriitojen välttämisenstrategia ja taustalla piilee usein ammatillinen kateus. Ammattiryhmien erilainen koulutus ja osaaminen sekä niiden arviointi on välttämätöntä, jotta varhaiskasvatuksen ammattilaisten työ saisi ansaitsemansa arvostuksen (Kalliala 2012).

Koulutuksen tuoma osaaminen on työväline ja ylpeys omasta asiantuntijuudesta sekä ammattitaidosta ovat itsekunnioitusta. Omat vahvuudet ja koulutuksen tuoma osaaminen voivat toimia hyvänä esimerkkinä työtovereille ja tällöin vahvistuu sosiaalinen kunnioitus jokaisen ammattiosaamista kohtaan (Sennett 2004). Kyseessä ei siis ole hierarkiaa korostava toimintatapa, vaan työyhteisöä ja itseään sekä omaa työtään kunnioittava teko.

VASTUUTA JA ITSENÄISYYDEN TUNNETTA

Lastentarhanopettajan työssä, kuten muissakin töissä on vanhaa ja uutta elementtiä. Siihen sisältyy suorittavaa opetus- ja kasvatustyötä ja ajattelua vaativaa suunnittelua, jotka limittyvät toisiinsa. Työ on myös rutiinomaista, autonomista ja valvottua työtä. Nämä elementit eivät liity ainoastaan ammattiasemaan, vaan ne vaihtelevat saman työn sisällä (Julkunen 2008, 268). Työ on siis jatkuvassa liikkeessä, ja tämä liike vaikuttaa työhön sitoutumiseen. Työhönsä sitoutunut lastentarhanopettaja tekee välillä enemmän kuin häneltä odotetaan ja sitoutuminen näkyy usein lasten hyvinvoinnin tukemisessa.

"Mutta kyllä itse ainakin olen syyllistynyt tekemään enemmän kuin minulle maksetaan. Kerran töissä ollessani jouduin sopimaan tiedonsiirtopalaverin hie-man kauemmas ... Minulle tähdennettiin töissä, että minulle ei makseta tästä mitään ylimääräistä ... En edes ollut ajatellut asiaa. Ajattelin vain, että on lapsen parhaaksi, että pidän sen tiedonsiirron. En ole siis lähtenyt siitä lähtökohdasta liikkeelle, että mitä tästä minulle maksetaan rahana. Lähtökohdana on ollut lapsen hyvä, ja palkkana turvata hänelle parhaat mahdolliset eväät maailmaan." (Linn 4)

Katkelmasta on luettavissa, kuinka työ linkittyy koko elämään ja yksilöltä vaaditaan koko persoonana sitoutumista (Jakonen 2015a, 111) sekä joustavuutta, autonomisuutta ja vastuun ottamisesta (ks. Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2010). Ihmisen koko kyvykkyys otetaan käyttöön ja palkkatyötä tehdään vapaaehtoisesti ja vapaa-ajalla. Tällöin uuden työn mukaisesti älyllinen osaaminen rakentuu ihmisten kyvykkyyksille ja työ koetaan henkilökohtaisesti tärkeäksi. (Pasanen 2015, 73.) Työ henkilöityy lapsen kautta, kun opiskelija haluaa kantaa vastuuta jostaen omista tarpeistaan. Hän asettaa lapsen hyvinvoinnin etusijalle ja toteuttaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) annettuja ohjeistuksia lapsen hyvinvoinnin turvaamisesta. Hän toteuttaa hyvän ja ammattinsa osaavaan työläisen positiota, jossa työ imaisee mukaansa ja päämäärään panostaminen saa yksilön unohtamaan omat tarpeensa (Sennett 2004, 92–93).

Lastentarhanopettajan työn velvollisuudet ovat opiskelijoilla tiedossa, kuitenkin työtä ohjaavien asiakirjojen toteuttaminen on välillä haasteellista:

"Lastentarhanopettajina meidän velvollisuus on huolehtia ja valvoa, että lapsen etu toteutuu ja lapsi voi hyvin. Välillä kuitenkin tuntuu, että tämä tehtävä tehdään yhteiskunnan taholta mahdottomaksi. Varhaiskasvatustyölle asetetut vaatimukset tuntuvat välillä kohtuuttoman kovilta. Olo on välillä kieltämätöntä voimaton, mutta ei onneksi toivoton." (Carita 6)

Velvollisuuskulttuuri, joka on jatkuvaa syyllisyyden tuntoa ja riittämättömyyden tunnetta, on juurtunut työntekijään (Vähämäki 2009, 220). Kuitenkin arkinen toimivuus sujuu, kun feminiinistä vastuurationaalisuutta hyväksikäytetään työyhteisössä käyttäen naisruumiiseen kerrostuneita huolenpidon tapoja toimia (Julkunen 2010, 146).

Vastuun ja huolehtimisen ohella lastentarhanopettajan työ on osin itsenäistä työtä, jota raamittavat työyhteisössä sovitut toimintatavat.

"Omaa lastentarhanopettajuuttani ajatellen työssä kiehtoo toisaalta se itsenäisyys, jolla työtä saan toteuttaa ja suunnitella, mutta myös ryhmässä toimimisen ilot ja surut sekä mahdollinen luovuus ilmapii-rissä jaksavat minua hykerryttää." (Malin 1)

Työn arvokkuuden tunteminen tarvitsee liikkumisen mahdollisuutta ja autonomisuuden tunnetta. Ammatillista arvostusta koetaankin eniten itsenäisessä hyödyllistä työtä tekevissä ammattikunnissa (Sennett 2004), joka on osin saavutettavissa lastentarhanopettajan työssä. Lastentarhanopettajia ammattikuntana on kritikoitu liiallisesta joustavuudesta työn tekemisen suhteen (Kupila 2007), vaikka juuri se voi tuoda liikkuvuutta oman työn tekemiseen. Kuitenkin jatkuva jousto voi kääntyä itseään vastaan, jolloin työ väsyttää, turhauttaa ja hukuttaa tunnollisuuteen (Ylitapio-Mäntylä 2009, 188–199).

"Suurin oppi mikä lastentarhanopettajilla (kuin äideillä) unohtuu on omien rajojen vetäminen jakamisensa suhteen. Naisalat ovat etuineen ja hädänhuudon äänineen helposti tallottavissa, koska alalle ajautuu kilttejä ihmisiä, jotka tahtovat työssään"

jakaa sisältään kumpuavaa rakkautta ja ylläpitää rauhaa elämässä... Alalla on väsyneitä ja turhautuneita aikuisia, jotka ovat menettäneet uskon opiskeluaikana saamaansa ideaalitalanteeseen ja vaipuvat helposti valittamaan asioista joille eivät edes enää oikeastaan mahda mitään.” (Harriet 2)

Kun vastuu otetaan kaikesta ja liiasta määrästä työasioita, kilttinä oleminen ei tällöin ole vahvuus, vaan se väsyttää ruumiillisesti ja henkisesti (Widenberg 2007). Naisvaltaisella alalla työ tehdään tunnollisesti ja naiset ottavat hoitaakseen monta asiaa myyden oman osaamisensa yhteisen hyvän nimissä liian halvalla (Jokinen 2013). Uusliberaalin talouden tuottavuuden ja tehokkuuden vaateena on tunnollinen ja kuuliainen työntekijä. Tämä vaatimus voi sisäistyä uuden työn mukaisesti työntekijän omaksi sisäiseksi hallinnaksi (Jakonen 2014, 297), joka todentuu työyhteisön vuorovaikutustilanteissa.

Lastentarhanopettajan työn liikkuvuus on kiinnittynyt työn sisältöihin autonomisuutena, vapautena suunnitella ja toteuttaa pedagogista työtä lasten hyväksi. Halu tehdä työtä lapsen parhaaksi on vahva, jolloin työn tekemisen taustalla voi olla kutsumuksellinen omistautuminen. Omistautuminen ja kutsumuksellisuus eivät kuitenkaan ole arvossa uudessa työssä, vaan työntekijän tulee olla valmis tarttumaan moniin tehtäviin eikä keskittyä tekemään työtä perusteellisesti (Holvas & Vähämäki 2005, 89–91).

Lastentarhanopettajan työ on siis jatkuvaa liikettä vanhan ja uuden työn välillä. Vanhalle työlle ominainen kollektiivisuus näkyy tyypillisenä hoivan ja kasvatuksen erityisyytenä tehdä työtä lasten hyväksi ja tulevaisuutta varten. Oma yksilöllinen työn panoksen ajatellaan hyödyttävän muita eikä itseä yksilönä. Samanaikaisesti uuden työn ihmisen potentiaalin ja kyvykkyyden hyödyntämisen ilmiöt ovat nähtävissä, kun työtä tehdään joustaen ja kaikesta huolehtien.

EPÄMÄÄRÄISYYTTÄ JA VASTARINTAA

Suomalainen päivähoito voi melko hyvin 1980-luvulla. Kaikille lapsille oli hoitopaikka ja henkilökuntaa oli riittävästi. 1990-luvulla laman myötä henkilökuntaa vähennettiin ja määrärahoja nipistettiin

(ks. Siltala 2007). Niukkuutta jaetaan yhä edelleen päiväkotiyhteisöissä ja työ on varhaiskasvatuksen historian aikana kokenut monenlaisia muutoksia ja ammattiin on kohdistunut ristiriitaisia odotuksia ja paineita (Kinos 1997; Rouvinen 2007).

”Ohjaava opettajani totesi, että alan arvostus on mennyt vuosien saatossa alaspäin... että jos työ olisi edes hyvin palkattua, niin kyllä sitä silloin tsemppaisi ja nostaisi leukaa ylös. Mutta nyt tuntuu, ettei työtä arvosteta, mikä käy ilmi työolojen huonontumisena... opettaja sai työaikaan kuuluvaa suunnitteluaikaa. Tuntiessaan ammatillista arvottomuudentunnetta LTO:n ammatillisuus saattaa kärsiä.” (Nora 4)

Prekarisoituminen, saavutettujen etujen menettäminen, näkyy lastentarhanopettajan työssä suunnittelujan muutoksena. 1990-luvun puoliväliin saakka suunnitteluaikea kuului opettajalle automaattisesti ja sille osoitettiin selkeä aika muusta työajasta. Nykyisin suunnittelujan epäselvyys heikentää opettajan pedagogista työtä.

”Lastentarhanopettaja elää tällä hetkellä monien paineiden alla. Lto:n suunnitteluaikea on sisälletty työajan puitteisiin, jolloin arki näytti sujuvan lastentarhanopettajan hoitaessa tuhat ja yksi asiaa yhtä aikaa. Ja tottahan naiset tähän pystyvätkin, mutta kyllä se on työhyvinvoinnista poissa.” (Jessica 4)

Työn tunnustaminen arvokkaana työnä ei ole vain sanoja hyvästä työntekijästä. Kunnioitus on materialisoituvia tekoja, kuten hyvät työolot ja säällinen rahallinen korvaus työstä (Julkunen 2008). Prekarisoituminen on nähtävissä päiväkodissa työolojen huonontumisena ja jatkuvana joustamisena. Tyypillinen prekaari työntekijä on valmis kaikkeen ja joustamaan kaikesta (Jakonen 2015b, 290). Lastentarhanopettaja joutuu usein luopumaan suunnittelujastaan, kun työntekijöistä on vajausta tai kun muu lapsiryhmä tai hallinnollinen työ vie suunnittelujan. Prekarisoituminen kohdistuu työn sisältöön ja pedagoginen työ epämääräistyy.

Kuuliaisuus on läsnä prekaarisissa työssä, jossa ihmisen pakotetaan toimimaan omien kykyjensä mukaan ilman, että voi olla jotain muuta. Tällöin äly alistetaan

ja liikkuminen sidotaan ennalta määrättyihin kategorioihin. (Vähämäki 2009, 52–53.) Suomalaisessa yhteiskunnassa ja työelämässä vastarinta ei näy laajoina kollektiivisina lakkoina tai mielenilmaisuuksina (Julkunen 2008, 282–283).² Se on enemmänkin huomaamattomia ja hienovaraisia subjektiivisia tekoja tai tekemättömiä asioita, passiivista mutinaa, hiljaista kamppailua ja ”ihan sama” -asennetta (Jakonen 2015a, 114; Jokinen 2013; Nikkola & Harni 2015). Kuuliaisien ihannekansalaisen oletetaan alistuvan hallinnan alla ilman vastarintaa, kyseenalaistamatta toimintatapoja (Keskitalo-Foley ym. 2010).

”En yksinkertaisesti ymmärrä miksi opettajan pitää kaikki tehdä työvuorolistoista päiväkirjoihin asti. En aio itselleni haalia todellakaan jokaista pikku toimistotyötä vain sen takia, että koneella istuminen tai hallinnolliset tehtävät koetaan olevan itse lapsiryhmässä työskentelyn yläpuolella. En aio tehdä mitään työvuorolistoja ryhmääni enkä liioin täytellä jatkuvasti päiväkirjaa. Sen sijaan pidän kyllä päivittäin havainnointivihkoa lapsista.” (Inga 5)

Tottelemattomuuden kautta ilmaistaan tyytymättömyyttä ja samalla korostetaan omaa autonomista mahdollisuutta ottaa kantaa asioihin. Työn tunnustusta voi saada asettumalla vastahankaan. (Julkunen 2008, 267–305.) Vastarinnan avulla voi saada liikettä aikaan ja tehdä työn tekemisen tapoja näkyväksi. Työntehtävien vastustaminen tai niiden muuttaminen toisenlaisiksi mahdollistaa liikkeellä olon.

TIIMITYÖ, SOPIMUKSET JA VUOROVAIKUTUS

Tiimipalaverit ja tiimisopimukset ovat arkipäivää päiväkodin arjessa. Yhteinen työ kasvatusammattilaisten kanssa pakottaa käymään yhteisiä arvokeskusteluja ja erilaisia neuvotteluja käytännön toiminnasta (ks. Karila & Nummenmaa 2005). Päiväkodin tiimeissä on lapsiryhmän koosta riippuen kaksi tai useampia työtovereita.

Tiimin käsite on tullut päiväkodin arkeen 2000-luvun alussa. Sitä ennen puhuttiin työryhmistä. Tiimit määritellään uuden työn kulttuurissa ideapajoina, jotka itseohjautuvasti pyrkivät parhaaseen mahdolliseen tulokseen vastaten kokonaisuuden toimimisesta

(Nevanlinna & Relander 2006; Spiik 2004). Tiimien avulla vaikutetaan työyhteisön työskentelyyn tietoisesti ulkopuolisesti (Kuittinen & Kejonen 2009, 246) johtajien ja hallinnon toimesta. Päiväkotien tiimisopimukset ovat kirjallisia sopimuksia, jotka tehdään tiimissä sopien yhteisistä arvoista ja käytännöistä. Tiimityöskentely ja -sopimukset mietittyivät opiskelijoita.

”Kaikille yhteiset säännöt auttavat lastentarhanopettajaa työssään, sillä raamit ovat selkeät. Lisäksi harjoitteluryhmäni kasvattajat ovat tiiminä tehneet tavoitteet ja raamit toiminnalle sekä ohjeistuksen sillä mitä kukakin kasvattaja tekee.” (Disa 2)

Asioiden ja toimintatapojen kirjaamiset hyödyttävät ja tukevat työyhteisön toimivuutta (Skeggs 2014, 44–46) ja samanaikaisesti kirjattujen tiimisopimusten kautta ohjataan työntekijöitä haluttuun suuntaan. Tiimit ovat yksi muoto normatiivista ja kulttuurista kontrollia, jolla suostutellaan työntekijää eri keinoin sitoutumaan työyhteisön toimintaan. Asenteita muokataan sitouttamalla työntekijät yhteisön tavoitteisiin. Tiimejä muodostetaan vastuuttamalla työntekijät osallistumaan yhteisön toiminnan kehittämiseen ja määrittäen tavoitteiden toteutumiseen. (Julkunen 2008.)

”Esikouluryhmän tiimi oli tehnyt lukuvuoden alussa tiimisopimuksen, jonka mukaan toimintaa toteutettiin... Mikäli työyhteisössä ilmeni ristiriitoja, palasivat he näissä tilanteissa aina tekemäänsä tiimisopimukseen.” (Greta 2)

Uuden työn kulttuurissa ihmissuhteet ja käyttäytymissäännöt sanoitetaan suullisissa tai kirjallisissa sopimuksissa. Näin yksilöstä tulee oppivainen, tehokas, monialainen ja innovatiivinen (Vähämäki 2009, 143). Sosiaalisia taitoja, tunneälyä, johtamis-, alais-, työtoveruus- ja yhteistyötaitoja edellytetään työelämässä. Tiimisopimusten myötä työntekijän spontaani yhteistyö voi kadota työyhteisössä ja vuorovaikutus muuttuu viralliseksi yhteisön toimintatavaksi (Julkunen 2008). Tällöin aito yhdessä tekeminen jää näennäiseksi ja henkilöstön vaikuttamismahdollisuudet voivat olla heikkoja (Kuittinen & Kejonen 2009, 255–257).

Yhteinen linja voi rajoittaa työn tekemistä ja asioiden sujuvuutta, sillä yhteinen sopu voi olla työyhteisön rutiinia arvostava työkuultuuri, mikä ei anna

mahdollisuutta erilaiselle tavalle toimia ja liikkua (Mertala 2015). Yhteistyö koordinoituu tiimisopimusten avulla sopivanlaiseksi tavaksi tehdä työtä.

"Yhteisistä tavoitteista ja päämääristä sovitaan tiimisopimuksilla. Harjoittelupäiväkodissani todetaan jopa, että ryhmistä tulee tiimejä kurinalaisen toiminnan kautta. Tavoitteena on, että ryhmälle syntyy normisto, jota noudatetaan... Välillä on pysähdyttävä miettimään toimintaa ja sen kehittämistä... tiimin toiminnassa kehittämistarve myönnetään ja kiinnostusta kehittämiseen on, mutta puuttuu kehittämisideat puuttuvat. Myös yhdessä vanhassa työpaikassani tiedostettiin vahvasti tiimien toimintaan liittyvä kehittämistarve, mutta keinoa ratkaista ongelma ei ollut vielä löytynyt." (Nora 4)

Työn kehittäminen on aina sidoksissa yhteisön määrittämiin tavoitteisiin, jotka ovat poliittisia ja talouden ehtojen mukaisia. Kehittämisideoiden puute ja kehittämistyön ongelmallisuus voi olla vastatoimintaa hallitsevan talouden vaatimuksille. Vastustuksen ja kyseenalaistamisen kautta voidaan nähdä asioita toisin ja tullaan tietoiseksi, millä tavalla hallinta toimii ja miten kaikki ovat osallisia vallitsevissa käytännöissä. Kehittämisestä kieltäytyminen voi avata uusia tapoja ajatella kehittämistarpeita ja silloin ehkä aletaan kysellä moraalisten ja eettisten lähtökohtien perään. (Brunila & Isopahkala-Bouret 2011.) Moraaliset ja eettiset kysymykset pitäisivät olla varhaiskasvatuksessa ensisijaisia lähtökohtia, kun työtä kehitetään. Työn kehittäminen mahdollistuu, kun tiimit toimivat.

"Yhtenä hyvänä muutoksen avaimena näen tiimipalaverit ja tämän harjoittelun ja portfolion myötä olen saanut huomioida hurjasti uusia tärkeitä asioita, jotka on osattava lastentarhanopettajana kirjata tiimisopimukseen ja nähtävä tärkeinä yhteisinä kasvunpaikkoina niin työssä lasten parissa ja kasvatuskumppanuudessa toisten aikuisten kesken. Meidän täytyy uskaltaa kysyä itseltämme ja tiimitämme kysymykset, joiden avaaminen mahdollistaa toimintamallien muutoksen." (Harriet 3).

Keskustelujen merkitys työyhteisössä on ammatillisen osaamisen ja kehittymisen näkökulmasta olen-

naista (Kupila 2007). Työn epäkohtien näkeminen ja niihin puuttuminen vaatii keskustelua ja vastavaroista kommunikointia. Rakentava ja kriittinen keskustelukulttuuri mahdollistaa asioiden näkemisen toisin. Tiimien työskentely vaatii kaikkien tiimijäsenten osallisuutta lastentarhanopettajan ollessa tiimin vetäjänä. Tiimisopimukseen kirjatut sisällöt tulee luoda yhdessä, jolloin se mahdollistaa työn liikkuvuutta. Sopimusten tulee olla tarpeen mukaan muuttuvia ja niiden ääreen pitäisi palata myös silloin, kun kaikki sujuu hyvin. Ne eivät voi olla jähmeitä sopimuksia, joita luetaan, kun halutaan palauttaa vastahankaisuus järjestykseen.

Uusi työ on puhetta ja kommunikaatiota, jolloin yhdessä tekeminen ja verkostoituminen korostuvat (Eriksson 2006; Vähämäki 2004, 24, 102). Puheen ja kommunikaation avulla pyritään luomaan yhteistä päämäärää ja sopuisaa yhteisöä, jolloin jokainen työntekijä voi tuntea olevansa merkityksellinen toisille yhteisössään (Julkunen 2008, 269). Tiimityöskentely on luotu parantamaan yhteistä työtekemistä ja arjen sujuvuutta päiväkotiyhteisössä. Se mahdollistaa nopean ja tehokkaan puuttumisen ongelmakohtiin. Tällaisia epävarmoja ja ristiriitaisia tilanteita käytetään hyödyksi uudessa työssä ja työntekijöitä hallitaan sosiaalisuuden vaatimuksilla (Jakonen 2014, 312–313). Uuden työn ajatuksena on, että työhön ei vain osallistuta, vaan sosiaalisuus on toisten sosiaalistamista (Holvas & Vähämäki 2005, 85). Uudessa työssä ollaan jatkuvasti yhteyksissä toisiin, kuulolla ja ajan hermoilla (Vähämäki 2004, 24). Tiimityöskentelyn avulla on pyritty lisäämään työntekijöiden mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhönsä (Kuittinen & Kejonen 2009, 256) ja näin saada liikkumavapautta työn tekemiseen.

LOPPUPOHDINTA

Artikkelissa olen tarkastellut liikkuvuuden käsitteen avulla lastentarhanopettajan työn sisältöjä ja työyhteisön käytäntöjä hyödyntäen uusliberaalin uuden työn teoretisointeja. Paikoin lastentarhanopettajan työssä on nähtävissä uuden työn piirteitä kuten tietointensiivisyyttä, yksilöllisyyttä, prekarisoitumista ja kommunikaatiivisuuden sekä sosiaalisuuden vaatimusta. Samanaikaisesti työtä ja liikkumista rajaa ru-

tinoinut vanha työ, joka tulee esiin erityisesti työn määrittäessä samankaltaiseksi hoiva- ja kasvatustyöksi ja jota kuka tahansa (nainen) osaa tehdä.

Sukupuoli siis luokittaa työn käytäntöjä ja sukupuolituneet tavat kategorisoivat lastentarhanopettajan työn luonnolliseksi, naistapaiseksi, kodinomaiseksi työksi.

Laajemmin yhteiskunnallisesti katsottuna naisvaltaiset sosiaali-, terveys- ja koulutuspalvelut ovat hallitsevan talouden näkökulmasta ongelmallisia, sillä ne kuluttavat rahaa eivätkä tuota sitä (Kari-Björbacka 2015). Feministinen taloustiede tuo esiin sen, että hyvinvointia ja vaurautta tuotetaan yhteiskunnassa ilman rahallista arvoa eikä kaikkea voida edes mitata rahassa (Joutsenvirta ym. 2016; Zachorowska-Mazurkiewicz 2015). Kuitenkaan feministinen taloustieteen ajatus ei kohtaa uusliberaalissa taloudessa. Pääasiassa naisten tekemä varhaiskasvatustyö on laadullisesti sellaista työtä, jonka vaikuttavuus näkyy vuosikymmenien päästä ja joka on talouden ja rahan näkökulmasta liian myöhään.

Uuden työn näkökulmasta katsottuna lastentarhanopettajan pedagoginen osaaminen on tietoinensivisyyteen painottuvaa työtä, jossa korostuu älyllisyys, ajattelu ja tietäminen ja joka kuuluu suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen toimintaan. Paikoin ammattitaito ja pedagoginen koulutus antavat mahdollisuuden toimia joustavasti ja itsenäisesti, mikä tuo liikkumavapautta työhön. Kuitenkin koulutuksesta huolimatta lastentarhanopettajan työ usein kategorisoituu hoivaajan luokkaan (ks. Skeggs 2004; 2014), jolloin liikkumatila ohenee ja osaaminen kiinnittyy työntekijän sisäiseksi osaamiseksi, koulutukseksi ja tiedoksi (Vähämäki 2009).

Lastentarhanopettaja työskentelee moniammatillisessa työyhteisössä. Tämä vaatii uuden työn mukaisia vuorovaikutustaitoja ja sosiaalista osaamista. Kommunikatiivisuus ja sosiaalisuus konkretisoituvat työyhteisön tiimityöskentelyn vaatimuksina. Onnistunut tiimityö mahdollistaa työn kehittämisen ja antaa liikkumavapautta työntekijöille. Kuitenkin tiimityöskentelyllä ja -sopimuksilla voidaan häivyttää vastaäännet ja toisin tekemisen mahdollisuus. Tiimien toimivuus ja yhteisöllisyys hajoaa, jos yksilöt asetetaan tiukan

kontrollin alle. Tiukoilla sopimuksilla haetaan työn standardointia ja käytännöt pyritään yhdenmukaistamaan. Näillä toimenpiteillä pyritään ohjaamaan ja kontrolloimaan koulutettua työntekijää uusliberaalin talouden mukaisesti (Pasanen 2015, 80) ja rajoitetaan yksilön liikkumista työyhteisön käytännöissä.

Lastentarhanopettajan työn prekarisoituminen näkyy epämääräisenä sopimisena pedagogisen suunnittelutyön suhteen. Pedagoginen suunnittelu- ja opetustyö ovat keskiössä lastentarhanopettajan työssä. Kuitenkaan suunnittelulle ei osoiteta selkeää aikaa muusta työajasta ja pedagoginen työ epämääräistyy. Tällöin pedagogisen työn merkitys vähenee ja samalla toteutuu ajatus siitä, että tietokyvyyttömään hoivatyöhön tarvitaan huolenpitoa, kohtaamista ja aloitteellisuutta, ei mittavaa sisällöllistä koulutusta (Viren & Vähämäki 2015, 26).

Työn epävarmuutta luo myös puhe naisten työn asiantuntijuuden purkamisesta ja hajauttamisesta (Kari-Björbacka 2015). Viime aikoina käydyt keskustelut opettajien kelpoisuuksien alentamisesta ovat asiantuntijuuden hajottamista. Sinällään jo vallitseva käytäntö lastentarhanopettajan kelpoisuuksista, kasvatustieteen kandidaatin tutkinto ja sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, sosionomi, ovat hämärtäneet lastentarhanopettajan työssä vaadittavaa asiantuntijuutta. Tämä hämäryys on juuri uusliberaalin talouden seurausta, sillä koulutuksessa ei enää pyritä laajaan sivistykseen, vaan supistetaan osaamisen vaateita mahdollisimman minimiin (Pasanen 2015, 74–75).

Lastentarhanopettajan työ on monimuotoista varhaiskasvatustyötä, jossa vanha hoivatyö sekä uusi tiedollinen pedagoginen työ kohtaavat. Se on kokonaisvaltaista, hidasta ja tuottamattomalta näyttävää työtä, joka ei taivu helposti uusliberaalin talouden määrittäksi. Se on jatkuvassa liikkeessä eikä tule valmiiksi tekemällä.

Outi Ylitapio-Mäntylä
KT, yliopistonlehtori
Kasvatustieteiden tiedekunta
Lapin yliopisto

- Brody, D. L. (2015). The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3): 351–361.
- Brunila, K., & Isopahkala-Bouret, U. (2011). Taloustalkoohenkisestä toistosta toisin tekemiseen? In A. Eteläpelto, T. Heiskanen, & K. Collin (toim.), *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*: 313–337. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Eriksson, K. (2006). Verkosto. In M. Jakonen, J. Peltokoski & a. Virtanen (Eds.) *Uuden työn sanakirja*: 84–94. Helsinki: Tutkijaliitto
- Eräsaari, L. (2016). Uusliberalismi muuttaa naisten töitä julkisilla sektorilla. *Aikuiskasvatus* 36 (3), 220–225.
- Estola, E. (2003). *In the language of the mother – Re-storying the relational moral in teacher's stories*. Oulu: University of Oulu.
- Foucault, M. (2000). *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Garfinkel, H. (1987). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (1996). *Harold Garfinkel ja etnometdologia [Garfinkel and ethnomethodology]*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heritage, J. (2013). *Garfinkel and ethnomethodology*. Oxford, GBR: John Wiley & Sons.
- Holvas, J., & Vähämäki, J. (2005). *Odotustila. Pamfletti uudesta työstä*. Helsinki: Teos.
- Jakonen, M. (2015a). Talous ja työ prekaarissa yhteiskunnassa. In M. Jakonen & T. Silvasti (toim.), *Talouden uudet muodot*: 92–121. Helsinki: Into.
- Jakonen, M. (2015b). Pelon talous ja uudet kyvyt. In K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.), *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*: 282–311. Tampere: Vastapaino.
- Jakonen, M. (2014). Uusi työ ja prekarisaatio. *Tiede & Edistys*, 39(4): 287–320
- Jokinen, E. (2005). *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, E. (2013). Prekaari sukupuoli. *Naistutkimus*, 26(1): 5–18.
- Jokinen, E., & Venäläinen, J. (2015). Prekarisaatio ja affekti. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 118.
- Joutsenvirta, M., Hirvilampi, T., Ulvila, M. & Wilén, K. (2016). *Talous kasvun jälkeen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Juhila, K., Jokinen, A., & Suoninen, E. (2012). Kategorianalyysin teesit. In A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen (toim.), *Kategoriat, kulttuuri & moraalit*: 45–87. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. (2008). *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. (2010). *Sukupuolen järjestyksen ja tasa-arvon paradoksit*. Tampere: Vastapaino.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kari-Björkbacka, I. (2015). *Alueen ja työn sukupuoli. Acta Universitatis Lapponiensis 306*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Karila, K., & Nummenmaa, A. R. (2006). Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. In K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*: 34–47. Tampere: Vastapaino.
- Kelan, E. K. (2010). Gender logic and (un)doing gender at work. *Gender, Work & Organization*, 17(2): 174–194.
- Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K., & Naskali, P. (2010). Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoittelema ihannekansalainen. In K. Katri, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen, & S. Lappalainen (toim.), *Yrttiäjiyyskasvatus hallintana*: 15–36. Tampere: Vastapaino.
- Kinos, J. (1997). *Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen taistelulenttänä*. Turun yliopisto, Turku.
- Kupila, P. (2007). "Minäkö asiantuntija?" *Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education, Psychology and social research 302.
- Kuittinen, M., & Kejonen, M. (2009). Yhteisöllisyyden paradoksit: tiimit ja henkilöstöryhmät yhteistä merkitystä rakentamassa. In K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Yhteisöllisyys liikkeessä*: 245–270 Jyväskylä: Gummerus.
- Mertala, P. (2015). Tieto- ja viestintätekniikka ja työssä oppiminen – (mikro)kertomuksia esiopetuksesta. *Aikuiskasvatus*, 35(3): 189–198.
- Nevanlinna, T., & Relander, J. (2006). *Työn sanat*. Jyväskylä: Teos.
- Nikkola, T., & Harni, E. (2015). Sisäistyneet ristiriidat, tunnettyö ja tietotyöläissubjektiviteetin rakentuminen. *Aikuiskasvatus*, 35(4): 244–253.
- Pasanen, H. (2015). Kyky koulutuksen taloudessa. In K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.), *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*: 58–80. Tampere: Vastapaino.
- Reunamo, J. (2007). *Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen*. Helsinki: Wsoy.
- Rouvinen, R. (2007). "Tässä työssä yhdistyy kaikki" *lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa*. Joensuun yliopisto, Joensuu.

- Sennett, R. (2004). *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa [Respect in a world of inequality]*. Tampere: Vastapaino.
- Siltala, J. (2007). *Työelämän huonontumisen lyhyt historia*. Helsinki: Otava.
- Silvasti, T., Lempiäinen, K., & Kankainen, T. (2014). Eriarvoisuuden paikat. In K. Lempiäinen, & T. Silvasti (toim.), *Eriarvoisuuden paikat: 7–19*. Tampere: Vastapaino.
- Skeggs, B. (2002). *Formations of Class & Gender*. London: Sage.
- Skeggs, B. (2004). *Class, Self, Culture*. London: Routledge.
- Skeggs, B. (2014). *Elävä Luokka [Class, self, culture]*. Tampere: Vastapaino.
- Spiik, K.-M. (2004). *Tulokseen tiimityöllä*. Helsinki: Wsoy.
- Zachorowska-Mazurkiewicz, A. 2015. The concept of care in institutional and feminist economics and its impact on public policy. *Journal of Economic Issues*, XLIX (2): 405–413.
- Ten Have, P. (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. London, GBR: SAGE Publications Inc. (US).
- Tennhoff, W., Nentwich, J. C., & Vogt, F. (2015). Doing gender and professionalism: Exploring the intersectionalities of gender and professionalization in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3): 340–350.
- Timmerman, G., & Schreuder, P. (2008). Pedagogical professionalism and gender in daycare. *Gender and Education*, 20(1): 1–14.
- Widenberg, K. (2007). Embodied gender talks - The gendered discourse of tiredness. In D. Morgan, B. Brandth, & E. Kvande (toim.), *Gender, bodies and work*: 101–112. Hampshire: Ashgate.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (2005). Stakes: Oppaita 56. Helsinki.
- Viren, E. & Vähämäki, J. (2015). Mitä on tietokykykapitalismi? In K. Brunila, J. Onnismäe & H. Pasanen (toim.), *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*: 25–57. Tampere: Vastapaino.
- Vähämäki, J. (2009). *Itsen alistus. Työ, tuotanto ja valta tietokykykapitalismissa*. Helsinki: Like.
- Vähämäki, J. (2004). *Kuhnurien kerho*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2009) *Lastentarhanopettajien jaettu muisteluja tarinoita sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 171. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

¹ Tekemällä Google-haun sanoilla kodinomaisuus + päiväkotit tulee runsaasti osumia eri päiväkotien varhaiskasvatuksen suunnitelmiin ja toiminnan kuvaukseen, joissa kodinomaisuus mainitaan.

² Ammattiliittojen mielenilmaisu 18.9.2015 oli poikkeuksellinen vastarinnan osoitus suomalaisessa yhteiskunnassa. Kyseisessä mielenilmauksessa oli mukana myös lastentarhanopettajia.