



Outi Ylitapio-Mäntylä

Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja

sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella esitetään
julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosali 3:ssa
joulukuun 12. päivänä 2009 kello12

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Copyright: Outi Ylitapio-Mäntylä

Jakelu: Lapin yliopistokustannus
PL 8123
FI-96101 Rovaniemi

puh. + 358 (0)40 821 4242 , fax + 358 16 362 932
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/lup

Painettu
ISBN 978-952-484-332-4
ISSN 0788-7604

pdf
ISBN 978-952-484-412-3
ISSN 1796-6310
www.ulapland.fi/unipub/actanet

Tiivistelmä

Ylitapio-Mäntylä, Outi

Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä

Tarkastelen tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajien tarinoita kasvatuksesta, hoivatyöstä sekä opettamisesta. Tutkimusaineisto koostuu neljän lastentarhanopettajan ja tutkijan kollektiivisesti tuottamista muisteluista ja keskusteluista, jotka koskevat kasvatuksen arkeen liittyviä ilmiöitä. Tutkimuksessani kysyn: Millaisena lastentarhanopettajuus rakentuu päiväkodin arjen käytäntöihin kiertuvissa sukupuolen ja vallan tarinoissa? Miten sukupuolta jäsennetään päiväkodin arjessa? Miten valta määrittää lastentarhanopettajan työtä? Miten työelämän vaatimukset ja muutokset heijastuvat lastentarhanopettajan työhön?

Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ovat kasvatustieteissä ja naistutkimuksessa. Metodologisesti ja epistemologisesti tutkimus kiinnittyy feministiseen tutkimusperinteeseen, jossa tiedon tuottamista tarkastellaan kriittisesti. Tutkimusmenetelmänä olen käyttänyt Frigga Haugin kehittämää muistelutyömenetelmää ja haastatteluja. Tutkimusaineistoja ovat lisäksi lastentarhanopettajien pohdintakirjoitukset ja tutkijan tutkimuspäiväkirjat.

Analyyysin lähtökohtana on ollut kerrottujen muisteluiden ja tarinoiden narratiivisuus. Olen lukenut aineistoa temaattisella, emansipatorisella, empaattisella ja kriittisellä lukutavalla. Nämä monisävyiset lukutavat ovat avanneet aineiston monitasoisuutta ja mahdollistaneet tutkijan position tarkastelun eri näkökulmista.

Tutkimukseni osoittaa, että lastentarhanopettajien ja päiväkotiyhteisöjen toiminnot sisältävät sukupuolistavia käytäntöjä ja monisyisiä vallan rakenteita. Sukupuolistavat käytännöt vahvistavat heteronormatiivista oletusta pakottaen sukupuolen tiettyihin luokituksiin ja rajoittaen lasten ja aikuisten toimintaa päiväkodissa. Lastentarhanopettajien tarinoissa lastentarhanopettajuus näyttyy yhtenäisenä hoiva-, kasvatusta- ja opetustoimintana, jota kontrolloidaan päiväkotiyhteisön luomilla näkyvillä ja näkymättömillä säännöillä ja toiminta-

tavoilla. Lastentarhanopettajat joutuvat mukautumaan päiväkotiyhteisön ja yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin ja työelämän muutoksiin, mutta he myös asettuvat vastustamaan niitä. Kasvatuksen valta ja sukupuolistavat käytännöt näyttäytyvät monitasoisina rakenteina arjen kasvatustyössä ja tiedostamattomina käytäntöinä, joita toistetaan kasvatuksen arjessa.

AVAINSANAT: lastentarhanopettajuus, muistelutyömenetelmä, sukupuoli, valta, narratiivinen tutkimus, tutkijan positio

Abstract

Ylitapio-Mäntylä, Outi

Shared stories of early education teachers: gender and power in everyday practices

This research examines how gender and power work in everyday pedagogical practices as narrated by early education teachers using the collective-memory technique. The data consist of memories related and discussed by four female teachers and the researcher. The research questions are: How do early education teachers narrate their everyday pedagogical practices as these relate to gender and power? How is gender constructed in their work? How does power define the work of early education teachers? How do the demands of and changes in working life affect the work of early education teachers?

The theoretical background draws on educational and feminist theorisations. The methodological framework is based on feminist theory. The data were collected using the memory-work technique developed by Frigga Haug; the teachers narrated episodes from their work and told stories about their childhood and youth. The core data consist of the group discussions, interviews, texts written by teachers and observations recorded by the researcher in her diary.

The analysis focuses on the narrative structure of the memories and discussions. Thematic analysis was the principle approach used, but empathetic, critical and emancipatory perspectives also guided the reading the data. These readings have revealed different points of view and have made it possible to the various positions of the researcher.

The results show that everyday practises of early education teachers are gendered and there are different kinds of often unrecognised power structures. The gender practices identified confirm an assumption of heteronormativity, which is seen as a normal category in education and teaching. The categories define and constrain the agency of girls, boys, women and men.

In their profession, early education teachers employ caring, educational

and teaching practices that are controlled by visible and invisible organisational rules. Teachers are pressured to conform to the expectations of society and the working organisation, yet they also resist the practices and definitions of the organisation. Gendering practices and power are constructed and reconstructed in many ways in everyday routines and educational activities.

KEYWORDS: early education teacher, memory-work method, gender, power, narrative research, position of researcher

Sisällys

Kiitosten aika	9
1 Johdattelua ja avauksia	11
Alku	13
Paikantuminen monitieteisyyteen	18
Päiväkoti lastentarhanopettajan työympäristönä	20
Lastentarhanopettajan työ naisten hoivatyönä	23
Tutkimuskysymykset ja lukuohjeita	26
2 Tutkimuksen metodologiset ratkaisut	29
Muistelutyömenetelmä tarinoiden avaajana	31
Kokemuksen kerronta tiedon tuottamisena	36
Jaetut muistot ja tarinat	39
Muistelevat ja kertovat lastentarhanopettajat	42
Aineiston ja muisteluryhmän työskentelyn kuvaus	47
Aineiston analyysi – tulkintaa ja luentaa	51
Tutkijan positio ja tutkimuksen eettisyys	58
3 Hoivatyön sukupuolistuneita käytäntöjä	67
Tuotettu sukupuoli	69
Naistapaista hoivaa ja kutsumusta	74
Kasvatuksen eettisyyttä – välittämistä ja huolehtimista	81
Lastentarhanopettajuuden arkea	86
Sukupuolen mukaista työnjakoa	91
Yhteenvedo	96
4 Lastentarhanopettajat sukupuolta tuottamassa	99
Tyttöjen ja poikien leikkejä ohjaamassa	101
Sukkahousut pukeutumiskoodina	110

Hame ja poika – lumihiihtaleena	113
Heteroseksuaalista paritanssia	116
Yhteenveto	121
5 Järjestystä ja kuria – valtaa	123
Valtaa ja toimijuutta – ohjeita ja pedagogiikkaa	125
Päätäväistä kapinaa	129
Ruumiillisuus hallintakeinona	134
Yhteenveto	138
6 Päiväkotiyhteisön aikuisten keskinäisiä valtasuhteita	141
Äänekkäitä ja hiljaisia positioita	143
Hierarkkisia järjestyksiä päiväkodin arjessa	149
Flirtti ja huumori sukupuolistavana valtana	155
Lastentarhanopettajat ja vanhemmat	160
Yhteenveto	169
7 Lastentarhanopettajan työn paineet ja vaatimukset	171
Pakottavat opetussuunnitelmat ja työn muutokset	173
Tehokkuutta ajan hengessä	178
Perustyötä vai kehittämistä?	184
Väsynyt ja turhautunut lastentarhanopettaja	188
Tunnollisia ja uhrautuvia lastentarhanopettajia	196
Yhteenveto	199
8 Lopussa – uuden alussa	203
Muistelutyömenetelmän tuottamia haasteita ja mahdollisuuksia	205
Paluu tarinoiden ääreen	208
Tutkimusprosessin ja luotettavuuden pohdintaa	212
Muistojen ja tarinoiden totuudenmukaisuus	215
Epilogi	217
Lähteet	219
Liite	243

Kiitosten aika

Pitkä tutkimusprosessi on päätöksessä ja samalla vaiheessa. Lopullista pistettä ei ole, sillä tehty piste on jo liikkeessä. Väitöstutkimuksen loppuunsaattaminen on minulle tutkijana hetkellinen tauko ja hengähdys, joka on samalla uuden avaus. Ennen kuin astun tuleviin tutkimuksellisiin haasteisiin, on kiitosten aika. Ensimmäinen kiitos kuuluu tutkimukseni lastentarhanopettajille. Teidän kanssanne olen voinut pohtia lastentarhanopettajuutta, tarkastella sukupuoleen ja valtaan liittyviä kasvatuksen käytäntöjä sekä reflektoida opettajuutta ja tutkijuutta. Suurkiitos yhdessä muistelemisen voimasta ja jaetuista tarinoista.

Väitöskirjani ohjaajaa Päivi Naskalia kiitän kriittisistä palautteista ja vaikeista kysymyksistä, jotka haastoivat minut ponnistelemaan tutkimukseni parissa. Kiitos Lapin yliopiston naistutkimusseminaarilaiset erityisesti Virpi Yliraudanjoki, Seija Keskitalo-Foley, Mervi Autti ja Virpi Vaattovaara kohtaamisista ja keskusteluista seminaareissa. Leena Aura, kiitän Sinua piristävästä tuulahduksista arjen työhön.

Väitöskirjani esitarkastajia Eila Estolaa ja Anna Raija Nummenmaata kiitän rakentavista ja kannustavista kommentteista, jotka auttoivat työn kokonaisuuden viimeistelyssä. Kirjoitustyön loppurutistuksessa Marja Kalskeen tarkka luenta auttoi minua viimeistelemään tekstin, jossa väli-merkit ja kirjaimet asettuivat kukin omille paikoilleen. Myös Zoe Koivun englannin kielentarkistus järjesti sanat oikeinpäin lauseisiin. Paula Kassisen taittotyö ja Johanna Taskilan kannen suunnittelutyö antoivat lopulliset kehykset tutkimukselleni.

Tutkimusprosessini aikana kasvatustieteen tiedekunnan dekaanina ovat toimineet Kyösti Kurtakko ja Kaarina Määttä, kiitos työtilaisuuksista tiedekunnan assistenttina ja mahdollisuudesta tehdä tutkimus-

ta palkkatyönä. Olen toiminut ajoittain myös päätoimisena tutkijana apurahojen turvin. Tutkimustani ovat rahoittaneet Lapin yliopiston rehtori, Emil Aaltosen säätiö sekä Suomen kulttuurirahaston Lapin maakuntarahasto.

Erityiset ja lämpimät kiitokset ystäväilleni. Ystävät sanat eivät riitä kuvamaan monipuolista tukeanne, jota Te kaikki olette eri tavoin minulle antaneet: Mervi Kutuniva, Sinä olet kannustanut minua tutkimuksen alkumetreiltä lähtien. Sydämellinen kiitos innostamisesta, avusta, yhdessä iloitsemisesta, kaikesta, myös änkyröinnistä, sitäkin olemme tarvinneet. Jaana Saarinen, kun istuin ensimmäistä kertaa naistutkimuksen luennoilla, Sinä innoitit minua tutkimaan kasvatuksen sukupuolistavia käytäntöjä. Olet tukenut minua koko tutkimusprosessini aikana, tuhannet kiitokset. Heidi Sinevaara-Niskanen, Sinulta sain arvokasta konkreettista apua lukujen työstämiseen tutkimuksen loppuvaiheessa ja olit tärkeä täsmälukija, kiitos. Voimavarahenkilö Minna Rossi-Salow Sinulle kiitos erityisesti päivähoitoon liittyvistä keskusteluista ja voimaannuttavista nuotiohetkistä Kallunkijärven rannalla.

Kotiväki, Arto ja Eveliina kiitos teille arjen elämästä. Toinin ja Helenan huoltoavusta oli helpotusta kotiarkeen, kiitos mummovoimasta. Kimmo, kiitoksia velienergiasta eli monenmoisista kädentaitoja vaativista taidoista. Koti pysyi kuosissaan ja Te läheiset olitte tärkeänä taustatukena, lämmin halaus! Tassut, ensin Roosa ja nyt Windy sekä välillä Ottokin, tassuttelut metsäpoluilla rauhoitti ja innoitti myös tutkijan mieltä.

Edesmenneen Martti-isän syntymäpäivänä 2.II.2009

Outi Ylitapio-Mäntylä

1

Johdattelua ja avauksia

Alku

Tutkimusaiheen valinta on subjektiivinen teko; tutkija valitsee aiheeseen yleensä itseään askarruttavan ongelmallisen teeman. Hänen suhteensa aiheeseen voi olla läheinen kuten tässä tutkimuksessa. Olin toiminut kymmenisen vuotta lastentarhanopettajana, kun aloin pohtia lastentarhanopettajuutta sukupuolistavien käytäntöjen ja vallan näkökulmasta opiskellessani naistutkimusta kasvatustieteen maisteriopinnoissa. Tuohon aikaan olin vielä päiväkodissa töissä ja aloin työssäni tiedostaa, miten olin ohjannut tyttöjä pöydän äärelle piirtämään ja askartelemaan ja poikia liikuntasaliin kiipeilemään ja ”purkamaan energiaa”. Naistutkimusopintojen myötä tulin tietoiseksi omasta sukupuolistavasta toiminnastani ja aloin toimia toisin. En voinut palata enää entiseen biologiseen sukupuolijattelun viattomuuteen, sillä ymmärrykseni sukupuolen määrittelystä laajeni ja aloin arvioida sekä havainnoida arjen sukupuolistavia käytäntöjä uudella tavalla (ks. deLauretis 2004, 63). Luin feminististä pedagogiikkaa käsitteleviä teoksia ja aloin pohtia opettajan toiminnan merkitystä ja esimerkiksi valtaa, jota on aina sekä aikuisen ja lapsen että aikuisten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Näissä valtasuhteissa tuotumme naisina, miehinä, tyttöinä ja poikina.

Kiinnostuin lastentarhanopettajuuden tutkimisesta myös ammatin haasteellisuuden, vaativuuden ja vastuullisuuden takia. Omassa tutkimusta varten kirjoittamassani muistelussa kuvaan opettajuuteni alkutaivalta ensimmäisenä opiskeluvuonna päiväkotiharjoittelussa.

Outi istuu sohvalla. Lapsia parveilee ympärillä. Hän on harjoittelemassa lastentarhanopettajan työtä ensimmäisessä harjoittelussaan. Hän on yk-

sin isossa huoneessa. Lapsia tuntuu olevan ympärillä paljon, joka paikassa on joku lapsi. He odottavat, että pääsisivät syömään. Outi huomaa, että yksi kolmivuotias lapsi kiikkuu tuolille ottaakseen hyllyltä jotain. Hän ajattelee, että lapsi selviytyy tilanteesta. Päiväkotiapulainen tulee huoneeseen ja kauhastuu tilanteesta.

Myöhemmin Outi kuulee kuinka päiväkotiapulainen kertoo hänen ohjaajalleen, lastentarhanopettajalle, kuinka hän on ollut välinpitämätön ja antanut lapsen kiikkua korkealle tuolille. Ohjaaja puolustaa häntä, ettei opiskelija kaikkea huomaa.

Outi menee vessaan ja itkee siellä. Hänestä ei tule lastentarhanopettajaa, hän ei jaksa. Itkeminen helpottaa jossain määrin. Hän huuhtelee kasvonsa ja lähtee jatkamaan harjoittelua.

Muisteluni kuvastaa kasvatustyön ristiriitaisuutta, joka ei jäänyt pelkäämään harjoitteluaikaan. Tunnistin samoja tunteita itsessäni toimiessani myöhemmin lastentarhanopettajana. Koin ja koen edelleen kasvattajan työn haastavaksi siihen liittyvien erilaisten mielipiteiden, monenlaisten arvojen ja tietoisien tai tiedostamattomien toimintatapojen vuoksi. Kasvatusyhteisöissä on myös paljon puhumattomia asioita ja ongelmia, joita ei haluta nähdä ja kuulla; on helpompi vaieta kuin pohtia yhdessä kasvatuskäytäntöjä. Muisteluni kaltaiset ristiriitaiset tilanteet olen kokenut ongelmallisiksi, ja juuri nämä kasvatukselliset haasteet ovat johdattaneet minut tutkimaan lastentarhanopettajuutta.

Tutkin päiväkotiyhteisössä toimivien lastentarhanopettajien arkea kohdistamalla katseeni kasvatuksen sukupuolistaviin käytäntöihin ja vallan ilmentymiin. Kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt ja valta sekä välittäminen ja huolenpito läpäisevät yhteiskunnallisia instituutioita, kuten päiväkoteja sekä niiden toimijoita. Kasvatus-, opetus- ja hoivatyöyhteisönä päiväkotio luoo oman toimintakulttuurinsa, jossa lastentarhanopettajat ovat yksi toimijaryhmä. Lastentarhanopettajan ammattinimike korostaa opettajuutta ja opettaminen on hoivan rinnalla tärkeä osa lastentarhanopettajan työtä. Tutkimuksessani käytän lastentarhanopettajas-

ta ja lastentarhanopettajuudesta myös pelkästään opettaja- ja opettajuus-käsitteitä.¹

Sukupuoleen ja valtaan liittyvät yhteiskunnalliset ja kulttuuriset merkitykset ovat usein piiloisia ja arjen toiminnan rakenteisiin sidottuja. Simone de Beauvoir totesi jo 1940-luvulla, että sukupuoleen ei synnytä, vaan siihen tullaan ja kasvetaan. Hänen ajattelunsa kyseenalaisti sukupuolen nainen–mies-dualismin, vaikkakin myöhemmin Beauvoiria on kritisoitu samankaltaisesta kaksijakoisuudesta (Ikonen 2008, 25). Beauvoirin inspiroimaa ajattelua on jatkettu feministisissä teoretisoinneissa, joissa sukupuolta ei ajatella olemisena vaan tekemisenä. Nykyään feministisissä tutkimuksissa korostetaan sukupuoliryhmien välisten erojen sijasta sukupuolten sisäisiä eroja.

Tarkastelen sukupuolta performatiivisena: sukupuolta esitetään, tuotetaan ja vahvistetaan puhetavoin sekä erilaisilla teoilla ja toiminnoilla. Sukupuolisuutta ei sinänsä ole olemassa essentiaalisena, objektiivisena ideaalisena oliona, vaan sukupuolisuus tuotetaan performatiivisesti (Butler 1990; 1997; 2006). Sukupuolen biologinen jako ei riitä, vaan sukupuoli on sosiaalinen, kulttuurinen ja rakenteellinen kokonaisuus (ks. Liljeström 1996; Silius 1993; Paechter 2007) sekä representaation tuote ja prosessi (de Lauretis 2004, 42). Tutkimukseni lähtökohtana on ylittää biologinen sukupuolen määrittely ja tarkastella lastentarhanopettajien tuottamien tarinoiden avulla kasvatukseen liittyviä sukupuolista via käytäntöjä rakenteellisina, sosiaalisina, kulttuurisina ja tuotettuina ilmiöinä.

Sukupuolen tarkasteluun liittyvät kysymykset vallasta, sillä valta tuottaa sukupuolisia eroja, joihin tutkimuksessani kiinnitän huomioni.

1. Lastentarhanopettajuus kuvaa opettajan työn tapoja, tekoja, eettisyyttä, arvoja ja kaikkea sitä, mitä ammatissa tehdään ja oletetaan tekevän. Opettajuus rakentuu opettajan omassa toiminnassa ja ulkopuolisten määrittelyinä siitä, millainen on lastentarhanopettajan ammatti. Lastentarhanopettajaan viitattaessa on käytetty myös nimitystä varhaiskasvattaja, mutta tällä käsitteellä voidaan viitata myös muihin pienten lasten ammattikasvattajiin, kuten lastenhoitajiin.

Sukupuoli (gender) on Teresa de Lauretisin (2004, 40) mukaan suhteen representaatio, jolloin suhteessa on kysymys kuulumisesta johonkin joukkoon, ryhmään tai kategoriaan. Sukupuoli representoi siis yhteiskunnallisia suhteita. Näissä suhteissa on kysymys subjektien asettumisista eri positioihin, jotka puolestaan herättävät kysymyksen vallasta.

Ymmärrän vallan kaikkialla, kaikissa suhteissa ja ihmisten kohtaamisissa läsnäolevana ilmiönä (ks. Foucault 2000). Tutkin valtaa ajallisena ja paikallisena ilmiönä sekä pohdin eri asioiden, tilanteiden ja tilan muuttuvuutta ja suhteellisuutta, mikä on yksi naistutkimuksen teoretisoinnin lähtökohta (Pulkkinen 2005, 123). Näin ymmärrettynä tarkastelen valtaa pohtien, miten se näkyy päiväkodin arjessa ja lastentarhanopettajien toiminnassa, sekä miten se näkyy lastentarhanopettajuutta määrittävänä toimintatapana.

Yhteisöt ovat moninaisten valtasuhteiden verkkoja, ja valta kytkeytyy subjektiksi tulemisen tarkasteluun. Tällöin voidaan puhua biovallasta, joka sisältyy käytännön tasolla materialisoituneena kaikkiin suhteisiin ja ilmenee tehokkaana sosiaalisen kontrollin muotona. Ihminen subjektivisena olentona on siis objekti, jota kontrolloidaan pienin ja näkymättömin tavoin. (Koivunen 1996a, 53–54; Oksala 1997, 169–170.)

Lastentarhanopettaja kohtaa lapset, vanhemmat ja muut työntekijät erilaisissa sosiaalisissa suhteissa. Päiväkodin toimijat asettuvat tietoisesti tai tiedostamattaan eri positioihin. Lisäksi monet työyhteisön ulkopuolella tehdyt päätökset pakottavat opettajaa ottamaan erilaisia positioita työyhteisöissä ja toimimaan niiden mukaisesti.

Tutkimukseni metodologinen ja epistemologinen perusta on feministisessä tutkimusotteessa; lähtökohtanani on ymmärrys tiedon kiinnittymisestä subjektin ruumiillistuneeseen kokemukseen. Ajatuksena on, että kokemus tulee näkyväksi kerrottuna tarinana ja että tietoa tuotetaan sosiaalisissa suhteissa tiettyyn historialliseen aikaan ja kulttuuriseen paikkaan kytkettynä. Tutkimuksessani käyttämäni muistelutyömenetelmä vastaa asettamiini metodologisiin ja epistemologisiin haasteisiin. Menetelmän tavoitteena on omien ja muiden muistelijoiden muistojen

kautta tapahtuva ymmärryksen syventäminen (ks. esim. Haug 1987; Crawford, Kippax, Onyx, Gault & Benton 1992; Jansson, Wendt & Åse 2008; Widerberg 1995). Menetelmä pohjautuu koettujen tapahtumien kertomiseen ja kuvaamiseen, ja sen tieteenfilosofinen perusta on feministisessä sekä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä. Työskentelyn tavoite on paljastaa yhteiskunnallisia ja yksilöllisiä toistuvia toimintatapoja ja tuoda piilossa olevia ilmiöitä tarkastelun kohteeksi. Mielessäni on myös feministisen tiedon tuottamisen lähtökohta-ajatus, halu saada asiat liikkeeseen, keskusteluun ja muutokseen (ks. Liljeström 2004a, 15).

Tarkastelen lastentarhanopettajien kokemuksia päiväkodin arjen käytännöistä pohtien samalla työn nais erityisyyttä (ks. Haug 1987; Montell 1999). Avaan perinteisiä sukupuoleen liittyviä tarinoita sekä tarkastelen varhaiskasvatukseen liittyviä sukupuolistavia sosiaalisia rakenteita (ks. Aapola 1999, 299). Ensisijainen tutkimusaineisto on muisteluryhmässä tuotetut tarinat ja keskustelut. Lisäksi aineistona ovat lastentarhanopettajien muistelutapaamisten aikana kirjoittamat muistelut ja pohdintakirjoitukset sekä tekemäni yksilöhaastattelut ja tutkimusprosessin aikana kirjoittamani tutkimuspäiväkirjat.

Muistelemisen ja tarinoiden kertominen luovat elämäkerrallisen leiman tutkimukseeni. Lastentarhanopettajat palaavat tarinoissaan lapsuutensa, nuoruutensa ja ammattinsa eri vaiheisiin. Samalla he kuvaavat kasvatuksen arkea nykyisyydessä. Tarinoiden kertomisen, muistelemisen ja ryhmäkeskustelujen kautta lastentarhanopettajilla oli mahdollisuus tiedostaa ja kyseenalaistaa itsestään selvinä ja luonnollisina pitämiään oletuksia ja arjessa vallitsevia käytäntöjä.

Kyseenalaistaminen ja piilossa olevien ilmiöiden näkyväksi tekemisen ajatus on myös feministisen standpoint-epistemologian lähtökohtana. Feministisen standpoint-teorian juuret ovat muun muassa tieteenfilosofisissa kysymyksissä, siitä kuka voi tietää ja mitä voi tietää (Harding 1986, 26–27; ks. myös Ronkainen 2000). Standpoint-teorian lähtökohta on naisten kokemusten ja tiedon esille tuominen (Harding 2004; 1986;

1991). Myös muistelutyömenetelmän perusajatus on naisten tarinoiden ja kokemuksellisen tiedon tekeminen näkyväksi, sukupuolistavien käytäntöjen sekä sukupuolisokeuden purkamisen ja käytäntöjen uudelleenrakentaminen (Matero 1996, 245).

Muistelutyömenetelmä tuottaa kerronnallista ja elämäkerrallista aineistoa, mutta tarkoitukseni ei kuitenkaan ole tutkia tutkimukseeni osallistuvien lastentarhanopettajien elämäkulkua. Elämäkerrallisuus on tutkimuksessani kuin sivujuonne, joka väistämättä syntyy, kun muistellaan menneitä. Opettajuuteen liittyvät narratiiviset (Elbaz-Luwisch 2005; Estola 2003; Erkkilä 2005) ja elämäkerralliset (Säntti 2007) tutkimukset ovat metodologisesti sekä sisällöllisesti tutkimukseni kannalta innoittavia lähteitä.

Paikantuminen monitieteisyyteen

Monitieteellinen tutkimukseni paikantuu kasvatustieteiden ja naistutkimuksen kentille sekä naisvaltaisen hoivatyön ja yhteiskuntatieteellisiin keskusteluihin. Lastentarhanopettajan ammatti asettuu naisvaltaisten sosiaali-, hoito-, kasvatusta- ja opetusalojen risteykseen. Ammatin moninaisuus antaa mielenkiintoisen lähtökohdan tutkia lastentarhanopettajuutta monitieteisesti.

Suomessa varhaiskasvatuksessa feministisellä tutkimusotteella tehtyjä tutkimuksia on harvassa. Sirpa Lappalainen (2006) on tutkimuksessaan havainnoinut esiopetusryhmässä olevia lapsia. Tutkimuksen yhtenä näkökulmana on sukupuolistavien käytäntöjen analysointi suhteessa kansalaisuuteen ja etnisyyteen. Lappalainen on tutkinut erojen rakentumista ja niiden merkityksellistymistä lasten elämässä eli sitä, kuinka lapset määrittelevät toisiaan päiväkodin arjessa sukupuolen suhteen. Eila Estola (2003) on käyttänyt feministisiä kasvatukseen ja hoivaan liittyviä teorioita tutkiessaan opettajien työn käytäntöjä.

Löysin myös muutamia varhaiskasvatuksen sukupuolistaviin käytäntöihin liittyviä aikaisempia tutkimuksia. Varhaisempaan mainittakoon päiväkodin sukupuolistaviin näkökulmiin liittyvä tasa-arvoasian

neuvottelukunnan teettämä lasten sukupuolirooleja koskeva tutkimus, jossa tarkastellaan rooleihin oppimisen prosesseja ja päiväkodin tasa-arvokasvatusta (Vehviläinen 1982). Tasa-arvonäkökulma on myös Ulla Härkösen (1996) tutkimuksessa naiskasvattajien työkasvatusta koskevista käsityksistä. Harriet Strandell (1995) on tutkinut sukupuoleen liittyviä käytäntöjä lasten toiminnan näkökulmasta. Tutkimuksessa pohditaan tyttöjen ja poikien toimintakulttuureja sekä lasten hallinnankulttuurin perinnettä, johon aikuisten toiminta päivähoidon arjessa vaikuttaa.

Anna-Maija Puroilan (2002) tutkimus varhaiskasvatuksen ammattilaisista tuo esille päiväkodin arjen kuvauksia hoivatyökontekstissa. Hän tarkastelee päiväkodin arkea järjestyksien, epäyhtenäisyyksien ja vaihteluiden kautta. Tutkimus osoittaa, kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset tulkitsevat työtään opetuksellisen, hoivallisen, hallinnallisen, käytännöllisen ja persoonallisen kehityksen avulla. Sukupuolinäkökulma tulee esille mieslastentarhanopettajiin kohdistuvissa tutkimuksissa, joissa on tutkittu mieslastentarhanopettajien roolia päiväkodissa (Tamminen 1995) sekä mieslastentarhanopettajien ammatillisista itsetuntoa naisvaltaisella alalla (Nironen & Keskinen 1992). Petteri Värtö (2000) on puolestaan tarkastellut sukupuolen ja maskuliinisuuden rakentumiseen liittyviä kysymyksiä päiväkodin arjessa.

Lastentarhanopettajiin kohdistuvissa tutkimuksissa on lisäksi tarkasteltu lastentarhanopettajien asiantuntijuuden rakentumista ja kehittymistä (Karila 1997) sekä asiantuntijuutta identiteetin rakentumisen näkökulmasta (Kupila 2007). Ritva Rouvisen (2007) tutkimus puolestaan kuvaa lastentarhanopettajien käsityksiä omasta toiminnastaan opettajina ja kasvattajina. Esiopettajien pedagogista ajattelua pohtii Minna Haring (2003) verraten sitä alkuopettajien ajatuksiin opetuksesta ja kasvatuksesta.

Kansainvälisiä feministisellä tutkimusotteella toteutettuja tutkimuksia ovat muun muassa välittämiseen, hoivaavuuteen ja naisopettajan äitiyteen liittyvät tutkimukset (Gannerud 2001; Vogt 2002). Lisäksi opettajuuden välittämisen eettisiä näkökulmia on tutkittu suhteessa

sukupuolistaviin käytäntöihin (Rodríguez, Peña, Fernández & Viñuela 2006). Gillian Forresterin (2005) tutkimuksen keskiössä on äitiyden merkitys naisopettajuudessa, kun hän pohtii arjen sukupuolistavia käytäntöjä opettajan työssä. Hän tarkastelee opettajuuteen liittyvien valtasuhteiden rakentumista ja uudelleentuottamista koulun ja päiväkodin arjessa.

Koulumaailman sukupuoli- ja valtateemoja ovat tutkineet muun muassa Kaarlo Laine (2000) ja Tarja Tolonen (2001). Katriina Hakala (2007) on analysoinut luokkahuoneen vuorovaikutustilanteita tietämisen prosessien ja niihin liittyvien valtasuhteiden näkökulmista. Nämä tutkimukset ovat keskeisiä tutkimukseni teemojen kannalta. Lisäksi alkuopetuksen opettajuuteen liittyvät tutkimukset ovat lähellä tutkimustani, sillä 1–2 luokkien opettajien työnkuvassa on samankaltaisia toimintoja kuin lastentarhanopettajan työssä. Alkuopettajien kokemukset pienten lasten opettamisesta ja kasvatuksesta yhdistyvät monin tavoin lastentarhanopettajan työhön, kuten Ulla-Maija Salon (1999) tutkimus koululaiseksi kasvamisesta ja opettajan toiminnasta osoittaa.

Päiväkoti lastentarhanopettajan työympäristönä

Pienten, alle kouluikäisten lasten opettaminen on pedagogista ja yhteiskunnallista kasvatustyötä. Päivähoitotoimintaa ja varhaiskasvatusta luonnehditaan tietoiseksi ja tavoitteelliseksi hoito-, kasvatus- ja opetus-toiminnaksi (Karila 2008), jota ohjataan valtakunnallisilla ja paikallisilla varhaiskasvatuksen opetus- ja toimintasuunnitelmilla. Niiden mukaan lastentarhanopettajan tehtävänä on tukea lasten kasvua yhteiskuntakelpoisiksi yksilöiksi. Lastentarhanopettajan työtä määrittävät ja säätelevät yhteiskunnalliset arvot ja normit, jotka ovat luettavissa päivähoitoon ja kasvatukseen liittyvissä lausunnoissa ja asiakirjoissa. Näiden lisäksi kasvattajan omat kasvatuskokemukset, arvot, asenteet ja koulutuksesta saadut näkemykset lapsesta ja lapsuudesta ohjaavat ja suuntaavat toimintaa päiväkotiryhmässä. Jokaisessa päiväkodissa on oma toimintakulttuurinsa, johon vaikuttavat paikallinen ja yhteiskunnallinen kulttuuri sekä

elämäntapa. Lastentarhanopettaja asettuu tähän työyhteisöön omien arvojensa, toimintatapojensa ja asiantuntijuutensa kanssa. Hän on yhtenä päiväkodin kasvatusyhteisön toimijana säilyttämässä, uusintamassa ja luomassa kasvatuskulttuuria (ks. Nummenmaa 2006, 19).

Päiväkoti, päivähoidon yhtenä muotona,² muodostaa moniammatillisen työyhteisön, johon kuuluvat lapsiryhmässä työskentelevät lastentarhanopettajat, lastenhoitajat, avustajat, harjoittelijat ja opiskelijat sekä muita töitä tekevä henkilökunta, kuten keittiöhenkilökunta, siistijät ja kiinteistöhoitajat. Lapsiryhmän työntekijöillä eli kasvatuksen ammatillisilla voi olla hyvin erilaisia koulutustaustoja. Lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien koulutus vaihtelee opistotasoisesta maisteritason tai sosionomista sosiaalikasvattajan koulutukseen.³ Lastenhoitajien koulutus pohjana voi olla lastenhoitaja-, päivähoitaja- tai lähihoitajakoulutus. Monikoulutuksellinen työyhteisö luo rikkaan osaamiskentän, ja erilainen koulutus antaa erilaiset valmiudet päivähoidon eri tehtäviin. Kasvatusosaaminen yhdistää kaikkia lapsiryhmässä työskenteleviä, mutta pedagoginen osaaminen korostuu lastentarhanopettajilla ja hoito-osaaminen on lastenhoitajien vahvuutta. (Karila 2008; Puroila & Niskala 2003, 4–5.)

Hoivan ja opetuksen mieltäminen erillisinä näkyy siis ammattiryhmien koulutuksen painotuksissa sekä myös päivähoidon hallinnon organisointiin liittyvissä kysymyksissä ja keskusteluissa, ja asiasta on keskusteltu läpi päivähoidon historian (ks. Kinos 2001, 14–15). Päivähoitoa

2. Päiväkoti on yksi päivähoidon muoto ja päivähoidon muita palveluja ovat perhepäivähoito, leikkitoiminta tai muu päivähoitotoiminta (Varttua – varhaiskasvatuksen verkkopalvelu 2009).

3. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista laissa (29.4.2005/272) sanotaan, että ”kelpoisuusvaatimuksena lastentarhanopettajan tehtäviin on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus, taikka sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot sen laajuusina kuin valtioneuvoston asetuksella tarkemmin säädetään.”

ja varhaiskasvatusta koskevilla teksteillä varhaiskasvatus- ja hoitopoliittikkaa kuvataan *Educare* -käsitteellä, jossa yhdistyvät hoito, kasvatusta ja opetus. Euroopan Unionin asiakirjoissa *Educare*-ajatus ja varhaiskasvatusta luottavat 8-vuotiaisiin lapsiin ja Suomessa 7-vuotiaisiin lapsiin. (Hujala 2007, 52.) *Educare*-käsitteen luomisen toivottiin lähentävän hoivaa, opetusta ja kasvatusta päivähoiton käytännöissä, mutta näin ei kuitenkaan käynyt. Käsitteen käyttöönotto on osittain irtaannuttanut arjen toiminnossa nämä kolme kontekstia toisistaan. Irtaantumiseen ovat johtaneet monet tekijät, kuten työnjakoon, toimintatapoihin ja päivähoiton rakenteellisiin ja pedagogisiin uudistuksiin johtaneet muutokset. (Niikko 2005, 14.)

Lastentarhatoiminnan alkuvaiheesta lähtien pedagogisuuden ja sosiaalihuollollisen työn painopiste on vaihdellut. Suomen edelleen voimassa olevassa päivähoitolaissa vuodelta 1973 päiväkotitoiminta määrittyy sosiaalipalveluksi ja päiväkotitoiminta nähdään lasten hoitona.⁴ 1980-luvulla hoitopainotteisuus kääntyi pedagogisuuteen, jolloin päivähoitoon määriteltiin kasvatukselliset tavoitteet. Tällöin alettiin puhua varhaiskasvatuksesta. 1990-luvun lama sysäsi päivähoiton yhä enemmän sosiaalihuollon tehtävien äärelle ja puhe kääntyi jälleen korostamaan hoitoa. Varhaispedagogiikan korostus on voimistunut 2000-luvulla ja päivähoito määritellään nykyään kunnallisena kasvatusta ja opetustoimintana. (Hujala 2008; Lujala 2007.)

Vuoden 2001 esiopetusuudistuksen myötä keskustelun aiheeksi on noussut päivähoiton sijoittuminen opetushallintoon. Monissa kunnissa päivähoito on siirretty sosiaalihuollon opetushallintoon. Päivähoito

4. Päivähoitolaki uudistus on käynnissä. Valtioneuvosto on hyväksynyt 31.1.2008 Sosiaali- ja terveydenhuollon vuosille 2008–2011 kehittämissuunnitelman, jossa on suunnitelma päivähoitolain muuttamisesta. Tavoitteena on, että syksyllä 2010 laaditaan hallituksen esitys päivähoitolain kokonaisuudistuksesta. (Lastentarhanopettajaliitto.)

hallinnon siirtäminen on lisääntynyt kunnissa viime vuosina⁵. Eeva Hujala (2007, 55) näkee, että varhaiskasvatuksen paikan muutos hallinnossa ei ole vain rakenteellinen asia, sillä kunkin sektorin hallinto painottaa omaa perustehtäväänsä ja linjaa toimintafilosofiansa, johon käytännön toiminnat perustuvat. Sosiaalihallinnon painotus on sosiaalisektorin toimenkuvan mukaisesti perhetyössä sekä sosiaalihuollossa ja -hoidossa, jolloin varhaiskasvatuksen toiminta rakentuu sosiaalitoimen määritysten ja kuvausten mukaiseksi. Opetushallinto puolestaan painottaa lasten kasvatusta ja opetusta.

Päivähoidon nykypäivän haasteena on Eeva Hujalan (2008) mukaan varhaiskasvatuspuheen ja -toiminnan selkeyttäminen. Päivähoitopuheesta tulisi siirtyä varhaiskasvatuspuheeseen, koska se kertoo lapsuuden arvosta ja nostaa varhaiskasvatuksen merkitystä. Päivähoidon historia kuvastaa sitä, että instituutio on kerroksinen kokonaisuus, jossa menneet, nykyhetki ja tulevaisuus ovat koko ajan läsnä vaikuttaen yksittäisten työntekijöiden toimintaan (Onnismaa 2008b, 123).

Lastentarhanopettajan työ naisten hoivatyönä

Lastentarhanopettajat vastaavat päiväkodin lapsiryhmän toiminnasta, toiminnan suunnittelusta ja opetuksen toteutuksesta, johon liittyy hoiva, huolenpito ja toisesta välittäminen. Usein hoiva ja opetus nähdään toisistaan erillisinä. Opetus korostuu sitä enemmän, mitä isompien lasten kanssa toimitaan. Näen, että kasvatusta ja opetusta kietoutuvat yhteen, eikä niitä tulisi nähdä erillisinä toimintoina. Lastentarhanopettajat ovat myös hoiva-alan ammattilaisia, koska hoivan näkökulma läpäisee päivä-

5. Kuntaliiton ja Stakesin (2008) kysely päivähoiton hallinnosta osoittaa, että 315 kunnassa (79 %) päivähoito on sosiaalitoimen alaista toimintaa ja 82 (20,3 %) kunnassa on siirrytty opetustoimen puolelle. Kolmessa (0,7 %) kunnassa hallinnosta vastaa jokin muu hallinto kuin sosiaali- tai opetustoimi. Kuntaliiton ja Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (entinen Stakes) (2009) kyselyssä päivähoiton hallinto oli 179 (54 %) kunnassa sosiaalitoimen alla ja 133 (40 %) kunnassa oli opetustoimen alla ja 21 (6 %) kuntaa oli jonkin muun hallinnon alla.

kodin työntekijöiden toimintaa (Puroila 2002, 86). Hoiva on siis koko ajan läsnä eri kasvat- ja opetustilanteissa. Hoivatyö, toisista huolehtiminen ja välittäminen ovat ominaisuuksia, jotka ovat kulttuurisesti liitetty naisten elämään ja tapaan toimia (ks. esim. Forrester 2005; Robinson & Díaz 2006, 130). Nel Noddings (2001, 101) toteaaakin, ettei naisten hoivaamistarinoita ole vaikea löytää. Ne tunkeutuvat historiallisesti ja kulttuurisesti esiin eri tarinoissa kuten tilastoissa, romaaneissa ja omaelämäkertoissa.

Naiset asettuvat ja asetetaan hoivasuhteisiin. Raija Julkunen nimittää tätä naisten toimimista ja hoivasuhteeseen asettumista hoivarationaliteetiksi (Julkunen 1992, 125–127). Päivittäinen naisten hoiva- ja kotityö sijoittaa naiset ja miehet erilaisiin yhteiskunnallisiin työnjaollisiin asemiin ja tehtäviin. Hoivatyö lankeaa naisille, ja sitä tehdään sekä palkalla että palkatta. Hoivaaminen on pohjimmiltaan sosiaalinen ja yhteiskunnallinen käytäntö, ei biologinen luonnonlaki. (Anttonen 1997, 113–118.) Lasten hoitaminen on niin arkista, ettei sitä edes nähdä ja huomata. Hoivan ei juurikaan ajatella olevan osa kasvattajan ja opettajan ammatitaitoa, vaan se mielletään äidin kotona antamaan kasvatukseen. ”Järjen kasvatusta” alkaa julkisissa organisaatioissa. (Naskali 1998, 56–57, 226.)

Hoivatyön ammateissa työtä arvotetaan ja jaetaan sukupuolistuneesti vuodesta ja sukupolvesta toiseen. Samoja ruumiillisia toimintoja toistetaan: pieni lapsi tarvitsee aikuisen huolenpitoa, sairastunut ruumis hoitoa. (Rantalaiho 2004, 236–237.) Samankaltainen naisten tekemä toistava ja näkymätön hoito- ja kasvatustehtävä on siirtynyt hyvinvointivaltiotöihin sosiaali- ja terveydenhoitoaloille (Honkasalo 2006, 109–117). Lastentarhanopettajan ammatti on eriytynyt naisten työksi. Työmarkkinoiden segregatio alkaa kouluttautumisvaiheessa (Heiskanen, Korvajärvi & Rantalaiho 2008, 113). Ammattiin hakeutuminen toistaa sukupuolijakoa, jonka mukaan naiset hakeutuvat naisisiin ammatteihin ja miehet miehisiin. Suurin osa lastentarhanopettajista on naisia, ja työ

on säilyttänyt naistyöleiman kuten opetus- ja hoitotyö yleensäkin⁶ (ks. Julkunen 2008, 155). Eeva-Sisko Veikkolan (2002) esittämien tilastojen valossa hoivatyö, eli terveys- ja sosiaalialan työt sekä opettajan työ, ovat naisvaltaisia aloja. Terveys- ja sosiaalialan koulutuksen suorittaneista 90 prosenttia ja kasvatustieteen opinnoissa ja opettajankoulutuksessa olevista 70 prosenttia on naisia. Samat lukusuhteet ovat näiden alojen työmarkkinoilla. Opetusalalla on nähtävissä vertikaalinen segregatio: pienten lasten opettajat ovat naisia, ja mitä ylempäs mennään opetuslalla, sitä enemmän opettajina on miehiä (Tilastokeskus 2004).

Päivähoidon ja lastentarhanopettajan työn naisvaltaisuus näkyy myös historiassa. Saksalainen lastentarha-aatteen ”isä” Friedrich Fröbel (1782–1852) näki lasten hoitamisen kuuluvan naisille. Kasvatuksen ja opetuksen tuli perustua hänen mukaansa äidilliseen tunteeseen, henkiseen äitiyteen. Lastentarhan tuli olla kasvatusilmapiiriltään myönteinen koti, jossa kasvatuksesta vastasi ensisijaisesti äiti. Kuitenkin ensimmäisen Fröbelin pitämän lastentarhatoiminnan kurssin opiskelijat olivat kaikki miehiä. (Lujala 2007, 20–29.) Lieneekö Fröbelin ajatuksena ollut, että ensimmäisen kurssin suorittaneista miehistä tulisi kouluttajia seuraaville kurseille?

Suomessa Uno Cygnaeus (1810–1888) perusti vuonna 1863 opettajaseminaarin, jossa alettiin kouluttaa naisopiskelijoita pikkulasten hoitajiksi ja kasvattajiksi. Cygnaeus oli pedagogisesti orientoinut kouluttaja, kun taas Hanna Rothman (1856–1920), Helsingin ensimmäisen kansanlastentarhan perustaja, edusti kotikasvatusta ja sosiaalipedagogista näkökulmaa päivähoidon lähtökohtana. (Kinos 2001, 13.) Rothman arvosti lastentarhanopettajan työtä, ja koulutusta alettiin kehittää, jotta naisopiskelijat saisivat hyvän pohjan aloittaessaan äidillisen kasvattajan tehtävän (Rouvinen 2007, 13–14).

6. Vuonna 2005 lastentarhanopettajista oli naisia noin 97 prosenttia (Tilastokeskus 2005).

Pienten lasten opettajana toimiminen on siis historian näkökulmasta naisten työtä ja toimintaa. Nämä vahvat päivähoidon ja lastentarhanopettajan hoivatyön perinteet saavat minut tutkijana pohtimaan lastentarhanopettajuutta hoivatyön ja opettamisen näkökulmista. Koulutuksen myötä lastentarhanopettajalla on vastuu päiväkodin pedagogisesta toiminnasta, johon koen hoivan myös kuuluvan. Opetus, kasvatus ja hoiva ovat siis päiväkodin arjessa ajallisia, tilanteellisia ja paikallisia ilmiöitä, joita tarkastelen tutkimuksessani sukupuolistavien käytäntöjen ja vallan näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset ja lukuohjeita

Kohdistan huomioni feministisen teorian mukaisesti aiemmissa tutkimuksissa sivuutettuihin ilmiöihin eli sukupuolen rakentumiseen ja vallan järjestyksiin kasvatuksen käytännöissä (ks. Ojajärvi 2004, 255). Tutkimukseni aineisto koostuu muisteluista ja keskusteluista eli jaetuista tarinoista. Aineisto on luonteeltaan kerronnallista, ja kuvaan kasvatuksen arkea lastentarhanopettajien kertomusten pohjalta.

Tutkimuksessani kysyn: Millaisena lastentarhanopettajuus rakentuu päiväkodin arjen käytäntöihin kietoutuvissa sukupuolen ja vallan tarinoissa? Ensimmäistä kysymystä tarkennan seuraavilla kysymyksillä: Miten sukupuolta jäsennetään päiväkodin arjessa? Miten valta määrittää lastentarhanopettajan työtä? Nämä kysymykset tarkentavat katseen sukupuolen ja vallan tarkasteluun lastentarhanopettajan työn käytännöissä. Kysymykset avaavat lastentarhanopettajuuden rakentumista päiväkotiyhteisön vuorovaikutussuhteissa ja siihen kietoutuvissa sukupuolistavissa käytännöissä.

Osana sukupuolen ja vallan tarkastelua kysyn myös, miten työelämän vaatimukset ja muutokset heijastuvat lastentarhanopettajan työhön. Tämä kysymys kohdentaa analyysin erityisesti vallan käytäntöihin liittyviin työelämän vaatimuksiin ja muutoksiin. Kysymys avaa työelämän rakenteellisten ja yhteiskunnallisten muutoksien tuottamia reuna-ehdoja lastentarhanopettajan työssä.

Sukupuolistavissa käytännöissä ja toiminnoissa on kyse vallasta, subjektien välisistä hierarkioista. Toisen kohtaaminen ja toisista välittäminen ovat myös toisen hallintaa ja kontrollia sekä yhteisyyden kokemista ja oman tilan vahvistamista. Tutkimuksessani käsittelen kasvatuksen sukupuolistavia käytäntöjä ja valtaa omissa teemaluvuissaan. Välittämisen ja hoivan teemat tulevat esiin läpi koko tutkimuksen, erityisesti silloin, kun pohdin lastentarhanopettajan työtä naisten tekemänä työnä. Tästä jaottelusta huolimatta sukupuolta ja valtaa ei voida erottaa eksplisiittisesti toisistaan, vaan ne kietoutuvat yhteen.

Luvussa kaksi avaan tutkimukseni metodologista taustaa esitellen muistelutyömenetelmää tiedon tuottamisen välineenä sekä määrittelen muisteluun ja tarinoiden kertomiseen liittyviä tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä. Muistelemisen ja tarinoiden kertominen ovat tapah-tuneiden kokemusten kuvaamista ja ääneen puhumista. Subjektiiiset kokemukset ovat usein jaettavissa kuulijoiden kanssa. Ne kääntyvät siten myös kollektiivisiksi kokemuksiksi ja saavat yhteiskunnallisesti sekä kulttuurisesti yleistettäviä piirteitä. Lisäksi esittelen tutkimukseeni osallistuneet lastentarhanopettajat ja avaan aineiston lukutapaa ja analyysia.

Luvussa kolme tarkastelen lastentarhanopettajuutta naisvaltaisen opetus- ja hoivatyön kontekstissa. Kuvaan lastentarhanopettajien ammatinvalintaa lapsuuden ja nuoruuden muistojen kautta. Tarkastelen opettajan ja hoivatyön kutsumuksellisuutta ja välittämistä kasvatuksen eettisyyden näkökulmasta. Luku avaa sitä, miten lastentarhanopettajuutta tuotetaan naistapaisena ammattina ja miten sukupuoli jäsentää tekemisen tapaa päiväkodin aikuisten kesken. Luvussa neljä jatkan sukupuolistavien käytäntöjen tutkimista kääntäen katseeni kasvatuksen käytäntöihin sekä lastentarhanopettajien ja lasten välisiin toimintoihin. Pohdin sitä, kuinka opettajat tuottavat sukupuolta omalla toiminnallaan ja puheellaan niin ohjatuissa toimintatuokioissa kuin vapaissa päivittäisissä arjen käytännöissä. Tämä luku avaa sitä, kuinka kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt jäsenyvät lastentarhanopettajan kasvatustyössä.

Kasvatuksen vuorovaikutussuhteet ja niihin liittyvät vallan ilmentymät ovat luvuissa viisi ja kuusi tarkastelun kohteena. Luvussa viisi keskityn aikuisten ja lasten välisiin suhteisiin ja pohdin kasvatusta hallinnan kontekstissa. Luvussa kuusi tarkastelun kohde kääntyy päiväkotityöyhteisöön ja aikuisten välisiin suhteisiin. Kuvaan myös sukupuolen ja vallan käytäntöjen yhteen kietoutumista. Sukupuoli jää työyhteisöissä usein taustalle, ja keskeistä onkin tutkia, kuinka työyhteisöissä ylläpidetään ja peitellään erilaisia sukupuolistavia käytäntöjä (Korvajärvi 2007). Luvun kuusi lopuksi pohdin vanhempien ja lastentarhanopettajien yhteistyötä sekä siihen liittyviä keskusteluja. Tässä luvussa näkyy se, kuinka erilaiset päiväkotiin ja -hoitoon liittyvät järjestykset rakentavat lastentarhanopettajuutta.

Luvussa seitsemän tarkastelen sitä, kuinka lastentarhanopettajuutta tuotetaan erilaisissa työelämän sukupuolistuneissa käytännöissä ja kuinka lastentarhanopettajan työ kiinnittyy yhteiskunnallisiin ja koulutuspoliittisiin päätöksiin. Vallan tarkasteluun liittyvät erilaiset hallinnolliset käytännöt ja koulutuspoliittiset puheet ja ohjeistukset kuten opetus-suunnitelmat. Luvussa kuvaan myös lastentarhanopettajien työssä jaksamista, sillä väsyminen työssä ja työhön tulivat usein muistelutapaamisen aikana usein esille.

Viimeisessä luvussa palaan tutkimuskysymysteni ääreen pohtien tutkimusprosessini menetelmällisiä haasteita luotettavuuden näkökulmasta. Palaan ikään kuin alkuun ja pohdin itselleni asettamia kysymyksiä ja tutkimukseni tärkeimpiä johtopäätöksiä. Tässä luvussa pohdin myös sitä, millä tavoin muistelutymenetelmä voi toimia työnohjauksellisena menetelmänä ja mitä se tarkoittaa tutkimukseni kannalta.

2

Tutkimuksen metodologiset ratkaisut

Muistelutyömenetelmä tarinoiden avaajana

Tutkin lastentarhanopettajien tarinoita ja muistelukertomuksia lastentarhanopettajan työn arjesta, toiminnan ja käytännön järjestyksistä. Tavoitteena on tehdä näkyväksi lastentarhanopettajan työn erilaisia käytäntöjä sukupuolen ja vallan näkökulmista. Arjen käytäntöihin on mahdollista päästä tarinoiden kertomisen, kuvaamisen ja analysoinnin kautta. Käytän tarinaa ja kertomusta rinnakkaisina käsitteinä. Tarinan ja kertomuksen määrittelyissä on myös eroja riippuen tieteenalojen käytännöistä.⁷ Monissa tutkimuksissa näitä käsitteitä käytetään synonyymisesti (ks. esim. Kietäväinen 2009; Mäkiranta 2008; Salo 2008).

Tutkimuksessani kuvaan subjektin kokemuksia fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti. Kerrottujen ja muisteltujen tarinoiden kautta jäsenän lastentarhanopettajien kokemuksia työstään ja samalla esiymmärrykseni lastentarhanopettajuuden rakentumisesta syvenee (ks. esim. ymmärryksen syventämisestä Kupiainen 2005, 92). Muistelutyömenetelmä vastaa fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusfilosofiseen haasteeseen, koska sen lähtöajatuksena on omien ja muiden muistojen kautta tapahtuva ymmärryksen syventäminen (Crawford 1992, 41–43). Toiminnan, käyttäytymisen, puheen ja ajatuksien rakentuminen ja toimintatapojen toistaminen sekä tuottaminen tulevat tietoi-

7. Narratologisessa kirjallisuuden tutkimuksessa tarina ja kertomus määrittyvät erilaisiksi käsitteiksi. Tarina ilmaisee kertomuksen tapahtumakulkua ja samasta tarinasta voi olla useampia erilaisia kertomuksia. Sosiaalitieteissä puolestaan ei tehdä jyrkkää eroa kertomuksen ja tarinan käsitteiden välille. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189.)

semmiksi ja näkyvämmiksi muistelutyöskentelyn aikana ja sen jälkeen. Muistelujen kertominen ääneen on tapahtuneiden kokemusten mieleen palauttamista ja muistojen jakamista. Jaetulla muistolla on jokin merkitys ja mieli, koska se halutaan kertoa. Kerrottua tarinaa tarkastellaan merkityksellisenä ja tulkinnallisena (Kupiainen 2005, 88).

Tutkimus liittyy feministiseen tutkimuksen käytäntöön, joissa tiedon tuottamista tarkastellaan kriittisesti erojen ja samuuksien kautta. Kyseinen tutkimusote näkyy tutkimusprosessini metodologisissa ja epistemologisissa valinnoissa. Feministinen epistemologia haastaa tieteen tekemisen tapaa etsimällä toisista näkökulmista tuotettuja totuuksia, joista myös väitellään ja ollaan eri mieltä ja löydetään ja avataan siten uudenlaisia näkökulmia ja toisia toiseuksia (Hakala 2007, 13).

Tutkimukseeni valitsema metodi, haugilainen muistelutyömenetelmä, vastaa edellä mainittuun haasteeseen. Tutkija ja psykologi Frigga Haug kehitteli 1980-luvulla yhdessä tutkimusryhmänsä kanssa menetelmän, jossa omien lapsuuden ja nuoruuden muistojen kautta avataan, puretaan ja reflektoidaan naiseuteen liittyviä käsityksiä (ks. Haug 1987). Muistelutyömenetelmässä syvennytään siihen, miten yksilöt uusintavat yhteiskunnallisia rakenteita, miten he rakentavat itsensä olemassa oleviin sosiaalisiin suhteisiin ja pohditaan näkymättömän näkyväksi tekemistä (ks. Autti 1996; Ewing, Hyle, Kaufman, Montgomery & Self 1999; Widerberg 1995). Muistelujen ja keskustelujen kautta pohdimme ja problematisoimme muisteluryhmässämme kasvatukseen ja opetuksen liittyviä toimintoja ja niiden merkityksiä (Ylitapio-Mäntylä 2007a; ks. myös Gordon, Lahelma & Holland 2004, 184). Menetelmä mahdollistaa tutkijan aktiivisen osallistumisen tutkimuksen tiedon tuottamiseen yhdessä tutkittavien kanssa, sillä tutkija on myös yksi osallistuja, joka muistelee ja keskustelee yhdessä muiden kanssa.

Muisteluryhmän työskentely on aina sovellus alkuperäisestä haugilaisesta menetelmästä (ks. Kokko 2007, 41), sillä jokainen ryhmä on ainutlaatuinen ja työskentelee omalla tavallaan menetelmään nojaten. Menetelmää on sovellettu eri tieteenaloilla, lähinnä kuitenkin yhteis-

kunta- ja kasvatustieteissä. Lähivuosien kansainvälisistä tutkimuksista mainittakoon tutkimus heteronormatiivisuuden, sukupuolen ja seksuaalisuuden ilmenemisestä koulun käytännöissä (Purohit & Walsh 2003) sekä tutkimus subjektin ja luontosuhteen rakentumisesta sekä suhteen muuttumisesta muistelutyöskentelyn aikana ja sen jälkeen (Kaufman, Ewing, Hyle, Montgomery ja Selfin 2001).

Suomessa muistelutyömenetelmää on käytetty erilaisissa tutkimuksissa, kuten nuorten tyttöjen ruumiillisuutta (Oinas 2001), murrosikää (Aapola 1999) ja koulumuistoja (Kokko 2007; Kosonen 1998) tutkittaessa. Muistelutyöskentelyä voi käyttää myös opetusmenetelmänä, jolloin sen luonne kääntyy pedagogiseksi, yhdessä oppimisen tilanteeksi (Kutuniva & Ylitapio-Mäntylä 2005). Marja Saarenheimo (1997) on käyttänyt muisteluryhmämetodia vanhusten elämäkerrallisessa tutkimuksessa tarkastellessaan muistojen kertomisen merkitystä ja muistelua arkipuheen tuottamisena (ks. myös Kutuniva & Ylitapio-Mäntylä 2007; 2009).

Käsitteenä muistelu tarkoittaa toiminnallista muistojen ja tarinoiden kertomisen tapaa. Se on kokemuksen kerrontaa, puheen virtaa ja kirjoitettuja tarinoita (ks. Ukkonen 2000, 15), se on asioiden ja tapahtumien, elettyjen kokemusten mieleen palauttamista. Muistelija konstruoi ja rekonstruoi omaa kokemustaan ja tapahtumaa kulloisenkin muistelutaapaamisen kontekstissa. Asiaita kerrotaan, palautetaan mieleen ja arvioidaan samanaikaisesti. Muistelu on menneisyyden tapahtumien tulkintaa ja puhetta itselle ja muille. (Ks. Korkiakangas 2002, 173–174, Ukkonen 2000, 38–39, 86.) Muistelija jättää jälkensä muille kerrottuina tarinoina. Tarinoiden kertomisen kautta ihmisen elämästä tulee merkityksellinen ja muistelemisen luo maailmaan pysyvyyttä, kun kerrotut tarinat jaetaan toisen kanssa. (Parvikko 2003, 58.) Muistelu-käsitteen rinnalla käytän muisto-käsitettä, jonka määrittelen henkilökohtaiseksi tarinaksi, joka ei välttämättä ole henkilökohtainen kokemus. Muisteluryhmässä muistot tulevat kerrotuiksi ja tuottavat samalla uusia muistoja.

Menneen muistelulle ja elämäkerralliselle kerronnalle on useita nimityksiä, kuten henkilökohtainen kerronta, kokemuksekerronta ja muis-

telukerronta. Perinnelajitermein kerrontaa on kronikaatti, memoraatti, muistelman ja juttu. (Ukkonen 2000, 13–30.) Kirsti Salmi-Niklanderin (2005, 200) käyttämä muistitietohistorian tapahtumakerronta -käsite tulee lähelle muistelutyömenetelmän ajatusta tietyn yksittäisen tapahtuman muisteleminen. Tapahtumakerronta määrittyy lähimenneisyyden muisteluksi. Muistelun kohteena ovat tällöin tavanomaiset arjen tapahtumat kuten juhlat, matkat tai retket. Ne poikkeavat arjesta, mutta eivät muuta mitenkään yksilön tai yhteisön käytäntöjä, mikä taas on muistelutyömenetelmän lähtökohtana. Tyypillistä tapahtumakerrontaa esiintyy, kun esimerkiksi ystävät kokoontuvat ja muistelevat edellisen kesän syntymäpäiväjuhlia tai kun perhe muistelee edellistalven lomareissua. Monet arjen tavanomaiset tapahtumat sulautuvat ajan kuluessa toisiinsa, ja vain käänteentekevät muistot muistetaan ajallisesti tarkasti.

Muistelutyömenetelmällä kerätty aineisto on muistitiedon tallentamista. Kuitenkaan tutkimukseni fokus ei ole tutkia ja tarkastella muisteltuja lapsuuden ja nuoruuden tapahtumia elämäkerrallisena, historiallisena aineistona (ks. Elbaz-Luwisch 2005, 23). Muistelutyömenetelmän ja muistitietohistorian tutkimuksellinen yhtymäkohta on subjektiivisen tiedon tuottamisen arvostuksessa: ihmisen jokapäiväinen arki tuo esille merkittävää tietoa.⁸

Menneisyyden ja nykyisyyden kertomusten dialogisuus tulee vahvasti esille muistelupuheissa. Muisteluryhmässä palataan menneisiin ja muistoja peilataan nykyhetkeen ja tulevaan. Menetelmän tavoitteena ei

8. Muistitietohistorian (eng. oral history) tutkimussuuntaus kerää, tallentaa ja tutkii ihmisten muistitietoa eli erilaisia muisteluaineistoja. Muistitietohistorian tutkija paneutuu yksittäisen ihmisen elämän tutkimiseen ja tuo usein piilossa olevaa arjen tietoa esille (Bela-Krumina 2006, 2.) Oral history tutkimussuuntaus kattaa Natalia Baschmakoff (2006, 6) mukaan laajasti ja moninaisesti muistoihin ja elämäntarinoihin sekä yksittäisiin ja kollektiivisiin tarinoihin perustuvan tutkimuksen. Subjektiivisen muistitiedon kerääminen nostaa esille sellaista tietoa, joka ohittaa virallisen dokumentoidun tiedon (Salmi-Niklander 2005, 199).

kuitenkaan ole menneen tapahtuman rekonstruointi, sillä tutkimuskohdeena ei ole menneisyys vaan nykyisyys. Muistelujen kautta pohditaan ja tulkitaan nykyisyyttä ja ymmärretään muutoksen mahdollisuus tulevaisuudessa. Muisteleminen on kuin liukumista ajassa edestakaisin menneen ja nykyisyyden välillä. Kun muistellaan omaa elämää, se muistetaan tämänpäiväisen kokemuksen kautta (Vilkkö 1997, 165–166). Eletty elämä on siis läsnä nykyisessä hetkessä, muistojen kerronnassa. Muisto on aina tapahtunut jossain ajassa ja elää kerrottuna uudelleen tässä ajassa ja hetkessä.

Elämän hetkellisyys sekä ajan monikerroksellisuus olivat läsnä lastentarhanopettajien muistoissa, puheissa ja keskusteluissa, joita käsitelimme ryhmässä. Hetki on meneillään olevaa ja samalla jo historiaa; aika kerrotaan päällekkäisesti. Myös tutkija liikkuu ajassa kuullessaan ja kuunnelllessaan tutkittavien kertomuksia (Skultans 1998, 31). Ajassa liikkuminen, muistojen kuunteleminen ja kertominen ovat jälkiä menneisyydestä. Tutkimukseni lastentarhanopettajien muistojen kerronnalla ei ole kronologista järjestystä, vaan muistoista puhuttiin episodimaisesti; muisti harhailee paikasta ja ajasta toiseen.

Muisteluryhmän muistot ajoittuvat lapsuuden ja nuoruuden muistoina 1950-luvun lopulta 1980-luvun alkupuolelle. Työtä koskevat muistot alkavat 1970-luvun lopulta. Muisteluissa on kuultavissa aikakausille tyypillisiä samankaltaisia muistoja. Työelämän muistoissa 1980-luku oli runsauden vuosikymmen, jolloin oli henkilökuntaa, materiaali- ja toimintarahaa yltäkyllin. Tuolloin toiminta oli päiväkodeissa pitkälti aikuisjohtoista ja hierarkkista suhteessa lapsiin ja eri ammattialan työntekijöihin. 1990-luku oli laman vuosikymmen, jolloin päivähoitossa koettiin muiden julkisten ja yksityisten sosiaalipalvelujen tavoin säästölinja. Päiväkodin henkilökuntaa vähennettiin radikaalisti, avustavaa henkilökuntaa muun muassa päiväkotiapulaisten virkoja lakkauttamalla. Monet kunnat lomauttivat henkilöstöään säästääkseen kuluissa. Tutkimukseni lastentarhanopettajat olivat myös lomautettuina yhden kesän aikana muutaman viikon ajan (ks. myös Sääntti 2007, 239). 2000-luvulle

tullessa päivähoidon arki jatkui laman jälkeisenä aikana. Säästöjä tehtiin muun muassa henkilökunnan vähentämisenä, ja nämä vähennykset ovat edelleen voimassa (ks. Julkunen 2008, 214). Uuden vuosituhannen alku sävyttyy lastentarhanopettajien tarinoissa ja muistoissa kiireenä ja väsymyksenä.

Kokemuksen kerronta tiedon tuottamisena

Kokemukset ovat tietoa, jotka tulevat näkyväksi kerrottuna. Muistelu-työmenetelmän lähtökohtana on, että yksittäiset subjektin kokemukset ovat merkityksellisiä ja ne heijastavat yleistä. Kokemusten kertomisen ja muistelemisen kautta subjektilla on mahdollisuus muuttua ja muuttaa elämänsä tapoja, kyseenalaistaa yhteiskunnan vallitsevia käytäntöjä.

Kokemuksen ja tiedon välinen suhde on ilmeinen, mutta ei ongelmaton. Kysymykseksi nousee, millaista tietoa kokemus on ja onko se tieteellistä tietoa. Tätä ovat kysyneet muun muassa standpoint-feminismi (Harding 1991) sekä konstruktionistisesti suuntautuneet feministiset tutkijat (Ronkainen 2004, 48–49). Konstruktionismin ajatuksen mukaan todellisuus rakentuu inhimillisissä käytännöissä syntyvistä kulttuurista konstruktioista. Yhteiskunnan ja yhteisöjen toiminnot säilyvät ja elävät ihmisten toistamissa teoissa, tarinoissa ja toiminnoissa. Nämä toistetut konstruktioit ja niiden seuraukset jäävät usein tiedostamattomaksi. (Heiskala 2000, 197–198.) Konstruktionismi korostaa tiedon rakentumista ajassa ja paikassa. Mikään tarina ei ole koskaan valmis, sillä tieto rakentuu aiemman kokemuksen varaan, joten jokainen tarina on jatkuva ja muuttuva. (Heikkinen 2000, 50.) Tiedon paikallisuus ja ajallisuus ovat myös standpoint-teorian lähtökohtia. Suvi Ronkainen (1999; 2000) on nimennyt standpoint-epistemologian sijoittautumisen ja sitoutumisen epistemologiaksi, sillä tieto on aina objektiivisuudessaan sitoutunutta ja paikkaan sekä aikaan kiinnittynyttä.

Naisten kokemusten näkyväksi tekeminen oli 1970–80-luvun feministisessä ajattelussa keskeistä. Naistutkijat toivat näkyviin tieteen miehisyden (malestream) ja korostivat naisten kokemusten tiedollis-

ta merkitystä. Tämä ajattelutapa puhtaimmillaan kiteytyi standpointteoritisoinnissa. (Harding 2004; Ronkainen 1999, 42–43.) Standpoint-näkökulma kytkeytyy muistelu-työmenetelmän periaatteisiin yhdistää kokemus ja tieto sekä tuoda esille tiedon kokemuksellisuus ja tehdä näkyväksi piilossa olevaa.

Kokemuksen käsite on ongelmallinen, koska se on aina lopulta yksilöllinen, vaikkakin esimerkiksi samankaltaista nuoruudessa tapahtunutta kokemusta tai tunnetta voi jakaa toisen kanssa. Naisten yhteiset ja jaetut kokemukset ovat olleet patriarkaatin kritiikin ja emansipatorisen toiminnan lähtökohtana. Kritiikki kohdistuu muun muassa siihen, etteivät kaikki tarinat ole jaettavissa, vaan tietyt naiseuden kokemukset sulkevat osan naisista pois. Myös sitä on kritisoitu, että kokemukseen perustuva identiteettipolitiikka luokittelee, arvottaa ja hierarkisoi koettuja ja kerrottuja tapahtumia. Tietyt naisten tarinat voivat saada etuoikeutetun ja tärkeän tiedon tuottamisen aseman. (Koivunen & Liljeström 1996, 275–276.) Tieto voi tällöin umpioitua, jolloin kokemusten erot eivät tule esiin (Ronkainen 1999, 222).

Mielessäni on siis kokemusten moninaisuus ja erilaisuus sekä erot tapahtuneiden ja elettyjen kokemusten välillä (ks. Ikonen 2008, 27). Standpoint-näkökulmaan kohdistetusta kritiikistä huolimatta yhdyn siihen näkökulmaan, että kokemuksessa on tietoa, joka tulee näkyviin kerrottuna. Kokemus välittyy ja saa merkityksenä vuorovaikutustilanteissa kohdatessamme toisia. Se ei ole irrallista tietämistä toisista ihmisistä, vaan se on sosiaalisesti jaettua. (Harding 1991, 123; Ronkainen 2000, 170.)

Myös Teresa de Lauretis näkee, että kokemus on kauttaaltaan sosiaalista ja myös kulttuurista ja subjektiivista. Se on elettyä ja muistettua elämää ja siten merkityksellistä. (Koivunen 2004, 15.) Kokemusta ja kerrottua tarinaa ei ole ilman kieltä. Kieli rakentaa tarinalle semanttisen kieliasun lisäksi juonen ja tyylin (Bruner 2004, 696). Sen avulla ymmärrämme kokemusten eroja ja ylipäättänsä sen, että koemme maailman eri tavoin. Jäsenämme näkemämme ja kokemaamme maailmaa kielen ja käsitteiden avulla. (Hakala & Hynninen 2007, 211; Tuohimaa 2002, 360.)

Kielen avulla on mahdollista saavuttaa ja kuvata ymmärtämisen ontologiaa, johon ei kuitenkaan astuta kevyesti sisään. Sinne siirrytään asteittain pohtimalla kielen ja reflektion perättäisiä moniselitteisiä vaatimuksia. Kielellinen ilmaisu on aina ymmärtämisen alku. Ilman kieltä ei tapahdu ymmärtämistä. Refleksiivisyys puolestaan on kielellisten merkkien ja itsen ymmärtämisen välinen sidos. Oma ymmärrys laajenee toisen ymmärtämisen kautta. (Ricoeur 2005, 143–155.)

Kaikkia muistoja ja kokemuksia ei kuitenkaan voi kuvata sanoilla. Kokemus ei ole vain kuultu ja havaittava ilmiö, vaan se voi olla ruumiillinen tuntemus (Polkinghorne 2007, 481), jolloin sitä on vaikea pukea sanoiksi. ”Kokemus ei siis tyhjenny kielelliseen eikä kielellinen representointi ole ainoa tapa tunnistaa kokemus” (Ronkainen 1999, 49). Tutkija ja tutkittavat ovat ruumiillisia, kokevia ja tuntevia subjekteja, jotka toimivat ja elävät tietystä todellisuudessa (Ronkainen 2004, 63). Muistelutömenetelmässä ruumiilliset kokemukset voivat nousta esille hyvinkin konkreettisina muistoina: erilaiset hajut, maut ja kivut voivat tuntua ruumiillisina tuntemuksina.

Muistojen ja kertomusten kautta rakennamme omaa olemistamme maailmassa. Muisti ei voi jäljittää kaikkia menneen jälkiä (Levinas 1996, 115), mutta osa jäljistä muistuu mieleen. Jälki piiryy puhutuksi muistoksi, ääneen lausutuksi tarinaksi. Toisen lastentarhanopettajan ääneen luetut muistot ja ajallisten jälkien etsiminen voivat olla oman muistamisen sykäys, liikkeelle paneva voima. Kerrottujen ja kuunneltujen muistojen avulla omat jäljet asettuvat jonkinlaiseen järjestykseen. Jälkien seuraaminen luo eheyden tilaa.

Tutkimukseni lastentarhanopettajat etsivät ja tuottivat aktiivisesti erilaisia jälkiä opettajuudesta, opettajuuden positioista ja subjektiivisista toimijuuksista muistelutapaamisten ja haastattelujen aikana. Kerrottujen tarinoiden kautta he paikansivat omaa opettajuuttaan ja omaa olemistaan opettajina, kasvattajina, naisina ja äiteinä. Näiden tarinoiden kautta he jäsensivät elettyä elämää ja rakensivat samalla omaa identiteettiään, joka ei ole pysyvä, vaan muuttuu koko elämän ajan (ks. esim.

Elbaz-Luwisch 2005, 14–17). Kertomalla tarinoita subjekti luo eheyden ja jatkuvuuden tuntoa itseensä ja itsestään sekä jäsentää sisäistä maailmaansa (Hyvärinen 1998a, 331; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189).

Oman äänen kuuleminen muistelupuheen ja kirjoittamisen avulla on erilaisten äänien tunnistamista. Muistelijana ja kertojana lastentarhanopettaja voi kuulla monenlaisia toisiinsa sekoittuneita ääniä itsestään: opettajan, kasvattajan, äitiyden ja hallintobyrokratin äänen. Yhteiskunnasta kuuluvat äänet peräänkuuluttavat usein hyvän opettajuuden ja äitiyden ääniä (Elbaz-Luwisch 2005, 19). Näitä erilaisia, kulttuurissa tuotettuja ääniä voi kuulla ryhmän muisteluissa ja keskusteluissa.

Tarinoimalla kerromme elämämme, palaamme menneisiin tapahtumiin ja kerromme kokemuksistamme. Elämää, kuten kokemustakaan, ei voi tavoittaa sellaisenaan, vaan se kerrotaan ja esitetään itselle ja muille. Tutkija saapuu toisen elämään siinä vaiheessa, kun elämää on eletty, koettu ja kerrottukin. Hänelle kerrotaan elämää uudelleen ja kerrotussa hetkessä tuotetaan subjektiivista, kokemuksellista ja narratiivista tietoa, jota tutkija tulkitsee. (Bruner 2004; Sääntti 2007, 34–38.) Lastentarhanopettajien subjektiiviset muistot ja tarinat, erityisesti ammattiin liittyvät, kietoutuvat yhteen kollektiivisiksi lastentarhanopettajuuden kertomuksiksi.

Jaetut muistot ja tarinat

Muistelemisen ja muistot ovat sekä subjektiivisia että kollektiivisia. Kollektiivisella muistelulla tarkoitan sitä, että ryhmä muistelee yhdessä ja subjektiivinen muisto on jaettavissa muiden kanssa.⁹ Käytän kollektiivisen muistelun käsitettä, kun puhun muisteluryhmässä jaetuista tarinois-

9. Kollektiivisen muistelun käsitteen rinnalla käytetään sosiaalisen muistelun käsitettä: muistelemisen on sosiaalista, kun se voidaan jakaa yhdessä toisten, läheisten ihmisryhmien kanssa. Kollektiivinen ja sosiaalinen muistelu ovat sisällöllisesti ja käsitteellisesti hyvin lähellä toisiaan. Kollektiivisuus viittaa yleisemmin kulttuurisiin ja historiallisiin näkökulmiin, kun taas sosiaalinen muistelu on rajattavissa tiettyihin yhteisöihin. (Korkiakangas 2005, 127–128.)

ta. Maurice Halbwachin (1992, 22–24, 34) mukaan yksilöllinen muistelu on sidoksissa kollektiiviseen muistiin, sillä muisti on sosiaalista todellisuutta ja välittyy erilaisten ryhmien kautta. Ryhmät tai instituutiot eivät ole muistelevia tai kertovia ilman yksilöitä, vaan ryhmän ääni kuuluu yksilön kautta. Koska yksilö kuuluu erilaisiin yhteisöihin, piiryy sitä kautta kuva sekä yksilöllisestä että kollektiivisesta menneestä. Omaelämäkerrallisissakin muisteluissa piiryy samanaikaisesti kuva sekä yksilön elämästä että niistä yhteisöjen elämästä, joihin yksilö on kuulunut. Kollektiivisen ja subjektiivisen muistin suhde on siis toisiaan ruokkivaa.

Muistelua ohjaavat aina kollektiiviset käsitykset, skeemat, kulttuuri-mallit, jotka on sisäistetty omaan kulttuuriin kasvattaessa (Korkiakangas 1996, 329). Voidaan puhua muistokulttuurista, joka perustuu yhteisesti jaettaviin kokemuksiin. Yhteisesti muisteltuna tarinat tuottavat yhteisesti koettua mennyttä. (Korkiakangas 2002, 180–181.) Muistelumenetelmätyöskentelyä voi kuvata Bronwyn Daviesin ja Susanne Gannonin (2006a) mukaisesti myös kollektiivisen elämäkerran (collective biography) tuottamisena. Ryhmässä kerrottu ja muisteltu kokemustieto tuottaa kollektiivista elämäkertaa.

Kollektiivisuus oli läsnä, kun lastentarhanopettajat kertoivat tapahtumia työhistoriastaan sekä ammatillisesta kasvustaan. Toisen lastentarhanopettajan kertoma muisto oli usein samankaltainen, jaettavissa oleva kokemus. Muistelemisen ryhmässä on sosiaalinen tapahtuma, jonka avulla luodaan yhteisiä tulkintoja elämäntapahtumista samalla omaa identiteettiä luoden (Tolkki-Nikkonen 1994, 116–117). Oman menneisyyden muistelemisen on oman identiteettityön ohella kollektiivista identiteettityötä (Saarenheimo 1997, 121–122), mikä näkyy lastentarhanopettajien ammatillisissa pohdinnoissa. Lastentarhanopettajat muodostavat ammatillisuuden kautta tietyn ammattiyhteisön, joten heidän jaettuja muistojaan voi pitää kollektiivisinä muistoina. Tästä yhteisestä ammatillisesta yhteenkuuluvuudesta huolimatta heidän elämäänsä vaikuttavat myös yhteiskunnalliset ja kulttuuriset päätökset sekä omat henkilökohtaiset elämänaalueet ja -tavat.

Sekä subjektiiviset että kollektiivisesti kerrotut muistot avaavat keskustelija muisteluryhmässä. Ryhmäkeskustelu avaa uusia näkökulmia, auttaa nimeämään tapahtuneita kokemuksia ja muistamaan unohdettuja elämäntapahtumia. Ryhmän dialogi voi tuottaa muistoja ja kertomuksia, joita ei ole aikaisemmin ilmaistu tai jotka ovat unohtuneet (ks. Davies & Gannon 2006b, 9–10; Halbwachs 1992, 24; Korhonen 1996, 329). Koska tutkimukseni tarkastelun kohteena ovat kasvatuksen valta ja sukupuolistavat käytännöt, koen, että kahdenkeskisissä haastattelutilanteissa en olisi päässyt kiinni näihin teemoihin niin hyvin kuin ryhmäkeskusteluissa. Keskustelu ikään kuin ruokkii toisen muistelemista ja samalla muistoja voi kyseenalaistaa ja pohtia niiden sisältöjä (ks. Jansson, Wendt & Åse 2008, 229).

Kyseenalaistaminen ja uusien kysymysten esittäminen luovat uusia yhteyksiä, jolloin löytyy erilaisia vastauksia ja uusia avauksia toisenlaisiin kysymyksiin. Kollektiivisen muistelujen ja keskustelujen kautta silmämme avautuvat näkemään näkymättömissä olevia asioita ja niiden merkityksiä jokapäiväisessä elämässä. Ryhmässä kerrotut yksittäiset ja tarkat muistot auttavat näkemään myös omien muistojen aukkopaiikkoja ja vaijettuja tarinoita. (Davies & Gannon 2006b, 12.) Kollektiivisuuden kautta voimme tunnistaa ja tunnustaa voimamme ja vahvuutemme (Crawford 1992, 4). Yhdessä tapahtuva muistelu ja keskustelu voivat voimauttaa osallistujaa ja auttaa ymmärtämään erilaisia ilmiöitä omassa elämässään (Kutuniva & Ylitapio-Mäntylä 2009). Esimerkiksi Karin Widerberg (1995, 121) alkoi tutkimusprosessinsa aikana ymmärtää muistelemisen kautta työympäristönsä sukupuolistavia käytäntöjä.

Muisteluryhmässä jokainen on oman elämänsä tutkija. Osallistuja palaa muisteluissaan menneisiin tapahtumiin ja tuo ne ryhmään keskusteltavaksi. tarinat ovat osittain aina yhteneväisiä ja jokaisella on myös oma ainutlaatuinen tarinansa, jota kukaan ei täysin voi saavuttaa. Kuitenkin toisen tunteen kuvaamisen kautta voi muistaa itse samankaltaisia tunteita ja siten päästä osalliseksi jaettuun tarinaan. Ryhmään osallistuja voi oppia näkemään asioita toisin, tiedostamaan omaa sekä toisten

ja yhteiskunnan tapaa toimia. Toisen kokemukseen ja ajatuksiin ei voi mennä, mutta tutkijana voin tehdä tulkintoja ja analyysia toisen kertomuksesta. Tutkimustekstien kirjoittaminen ja aineiston analyysi ovat tutkijalle erityinen paikka tuoda ryhmässä tulleita asioita esiin ja tulkita ryhmässä kerrottuja ja muisteltuja kokemuksia.

Muistelevat ja kertovat lastentarhanopettajat

Tutkimukseni neljä lastentarhanopettajaa ovat Päivi, Marjut, Katja ja Hannele.¹⁰ Työvuosia heillä oli aineistonkeruun aikana kertynyt yhdestätoista yli kahteenkymmeneen vuotta. Tutkimuksessani lastentarhanopettajat, minä itse mukaan luettuna, muodostimme ryhmän, jolla oli kokemusta lastentarhanopettajan työstä. Osallistujat myös tunsivat jokainen toisensa jollain tasolla; he olivat tavanneet toisiansa koulutuksessa tai päivähoiton tilaisuuksissa vuosien varrella. Myöskään minulle he eivät olleet tuntemattomia ja kasvottomia ennen ensimmäistä tapaamista. Aineistonkeruun aloitin syksyllä 2002, jolloin olin ollut reilun vuoden poissa päiväkotityöstä. Tutkijana olin lähellä lastentarhanopettajuutta, kuitenkin irti sen jokapäiväisyydestä. Kontaktit päiväkotielämään muodostuivat aineistonhankinnan aloittamisen hetkellä tyttäreni kautta. Hänen päivittäinen päiväkotiin viemisensä aamuisin ja hakemisensa iltaisin sekä vanhempainillat ja keskustelut lastentarhanopettajien kanssa palauttivat minut hetkittäin päiväkotityön ääreen.

Muisteluryhmän tai minkä tahansa ryhmän koostaminen herättää kysymyksen siitä, ketkä voisivat osallistua toimintaan (Valtonen 2005, 228–229). Ryhmän koko on usein ensimmäinen kysymys, jota tutkija pohtii mielessään. Kuinka monta osallistujaa on tarpeeksi? Koko voi vaihdella keskustelun sujuvuuden, tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteen perusteella (Hennink 2007, 136–139; Ollila 2008, 50–52). Suomessa tyypillisin ryhmäkeskustelun koko on kuudesta kahdeksaan osallistujaa (Valtonen 2005, 223).

10. Nimet on muutettu.

Tutkimusprosessin alussa ennen aineistonkeruun aloittamista mietin, miten saisin koottua ryhmän lastentarhanopettajia, jotka olisivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen ja sitoutumaan tapaamisiini. Kerroin tutkimuksestani yhdelle tuntemalleni lastentarhanopettajalle, kun tapasin hänet sattumalta. Kerroin hänelle muistelumenetelmän työskentelyn ideasta. Hän oli kiinnostunut osallistumaan ryhmään toimintaan. Tämä tapahtui noin puoli vuotta ennen kuin kokosin ryhmän. Kyselin häneltä myös keitä lastentarhanopettajia voisin pyytää mukaan. Hän luetteli muutaman nimen. Koska itse tiesin lastentarhanopettajuuteni kautta monia lastentarhanopettajia nimeltä, tein itselleni nimelistan, josta valitsin ne joille soittaisin. Tähän listaan lisäsin tapaamani lastentarhanopettajan antamat nimet. Otin selvää siitä, kuinka kauan listaan kirjatut lastentarhanopettajat olivat olleet työelämässä. Listassa ei ollut sellaisia, joilla lastentarhanopettajan ammattiura oli aluillaan. Lopulta valitsin kuusi lastentarhanopettajaa, jotka ajattelin pyytää osallistumaan tutkimukseen ja joilla ajattelin olevan erilainen työhistoria ajallisesti tai kokemuksellisesti. Valintani oli kuitenkin täysin intuitiivinen ja sattumanvarainen, sillä en voinut tietää tarkalleen listassa olevien työhistoriaa tai sitä, millaista kokemusta heille oli kertynyt työvuosien aikana.

Lähestyin mahdollisia tulevia muisteluryhmän osallistujia puhelimitse ja kerroin tutkimuksestani. Otin yhteyttä kuuteen lastentarhanopettajaan, heistä kaksi kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta harkitseminen jälkeen. Tässä kuuden joukossa oli myös tapaamani lastentarhanopettaja, jolta halusin varmistaa osallistumisen. Alun perin ajattelin, että ryhmässä olisi viisi tai kuusi osallistujaa itseni lisäksi. Lopulta päädyin neljään osallistujaan, koska pidin sitä hyvänä ja hedelmällisenä keskustelujen kannalta. Liian suuri osallistujamäärä voi olla puhetilaa ottamisen kamppailua ja esimerkiksi Anne K. Ollilan (2008, 66) tutkimuksessa seitsemän henkilön ryhmä oli jo liian suuri keskustelun sujuvuutta ajatellen.

Litterointivaihe osoitti sen, että viisi puhujaa oli järkevä määrä. Nauhojen kuunteleminen ja äänien erottaminen toisistaan oli paikoin

vaivalloista. Varsinkin yhden tutkittavan äänensävy oli hyvin samankaltainen tutkijan äänensävyn kanssa. Videoinnin käyttäminen olisi näyttänyt sen, kuka on äänessä (Ollila 2008, 67), mutta muistelumenetelmän työskentelyn terapeutin luonteen vuoksi en ajatellut videointia aineistokeruutapana. Muisteluryhmässä usein avaudutaan kertomaan herkkiä ja henkilökohtaisia asioita. Videoiden käyttäminen aineistona olisi ollut liian tunkeilevaa.

Ryhmän pieni koko on hyvä myös sitoutumisen ja motivaation sekä yhteisen kokoontumisajan löytämisen kannalta. Kun muisteluryhmä kokoontuu, tulee jokaisen olla paikalla. Tutkimukseeni osallistujat sopivat seuraavan tapaamisen yleensä edellisen kokoontumisen lopuksi. Yhteisen ajan löytäminen ei ollut viiden ihmisen kesken aina helppoa. Myös muistelutapaamisten ajallisesti pitkäkestoinen työskentely mahdollistui pienen ryhmäkokoontumisen vuoksi.

Valitsin ryhmään vain naisia pohdittuani myös mieslastentarhanopettajien mukaan ottamista. Halusin tuoda tutkimuksessani naisten äänet kuuluviin ja tehdä näkyväksi naisten arkisen toiminnan päiväkodissa (ks. Jokinen 2004; 2005) ja jakaa tätä kokemusta osallistujien kesken lastentarhanopettajuuden näkökulmasta. Hanna-Mari Ikonen tavoitti ajattelen, että pelkästään naisten tarinoiden tutkiminen vapauttaa tarkastelemaan niitä ilman jatkuvaa nainen–mies-vertailua (Ikonen 2008, 27). Myös lastentarhanopettajan ammatin naisvaltaisuuden vahva perinne vahvisti ajatukseni kuulla naisten tarinoita lastentarhanopettajan työstä.

Osallistujien valinta on aina sattumanvaraista ja riippuu siitä, ketkä lopulta haluavat olla mukana tutkimuksessa. Anu Valtosen (2005, 229–230) mukaan ei voida väittää, että jokin tapa koota ryhmä olisi oikea. Yleisesti on vallalla sosiaalipsykologinen samanlaisuuseetos: ryhmälle oletetaan yhteinen ajatus ja käsitys ryhmän toiminnasta. Nämä oletetut samankaltaisuudet eivät kuitenkaan tuo takeita samanlaisuudesta.

Muisteluryhmän valintani poikkesi samanlaisuuden ajatuksesta, koska halusin saada erilaisen työhistorian ja kokemuksen omaavia lastentarhanopettajia mukaan ryhmään. Toisaalta tiesin tämän olevan mah-

dotonta toteuttaa, kun en ollut aikaisemmin kuullut heidän tarinoitaan omasta työstään. Erilaisuuden etsiminen on samankaltainen asia kuin samanlaisuuseetoksen toteuttaminen. Olipa ryhmän kokoamisen perusteena erilaisuus tai samankaltaisuus, voi kriteerit unohtaa, sillä ryhmä tuottaa ainutlaatuisen aineiston, joka tuottaa sekä eroja että samuuksia.

Tutkimukseni lastentarhanopettajilla on oma työhistoriansa. Heidän historiansa kohtaavat päivähoiton kentällä yhdistyksen yhdeksi tarinaksi ja kuvaukseksi lastentarhanopettajan arjesta, siihen kuuluvasta huolenpidosta, välittämisestä, opettamisesta, kasvatuksesta, sukupuolten kohtaamisesta ja vallasta. Tarkoitukseni ei ole kertoa näiden neljän lastentarhanopettajan elämäkertomusta ja työhistoriaa lineaarisena kuvauksena, vaan kerron lastentarhanopettajuuden tarinoita ja muistoja sekä kuvauksia työstä ja työhön liittyvistä tapahtumista. Näihin työelämän kertomuksiin kietoutuvat henkilökohtaiset kokemukset ja muistot lapsuudesta, nuoruudesta ja nykyisyydestä. En kuitenkaan luo lastentarhanopettajista henkilökuvia työhistorioiden kautta kuten narratiivisessa tutkimuksessa on tehty (ks. esim. Elbaz-Luwisch 2005), sillä se saattaisi paljastaa ryhmään osallistuneiden henkilöllisyyden. Tutkimukseni tavoitteena ei ole saavuttaa lastentarhanopettajien omaelämäkerrallista (työ)historiaa.

Muisteluryhmän muistelut ja keskustelut tuottavat sekä eheää että katkonaista tarinaa lastentarhanopettajuudesta ja lastentarhanopettajien elämästä (ks. myös Mäkiranta 2008, 38). Ryhmän keskustelut ovat kerronnallista muistelua ja kokemusten pukemista sanoiksi. Tällä tarkoitan Matti Hyvärisen ja Varpu Löyttyniemen (2005, 191–192) kuvaamaa kerronnallisuutta, jossa tutkija antaa tilaa kertomiselle ja pyytää tutkittavia kertomaan ja muistelemaan. Kerronnallisuus on toisinaan tiheää ja toisinaan ohutta sen mukaan, kuinka keskustelut tuottavat tarinoita.

Muistelutyömenetelmässä on samoja piirteitä kuin ryhmäkeskustelussa. Se on järjestetty keskustelutilaisuus, johon on kutsuttu joukko ihmisiä jollakin perusteella. Ryhmäkeskustelumenetelmä on tiukemmin sidottu sääntöihin ja tutkija on lähtökohtaisesti tilanteen hallitsija ja

organisoija. Hän voi johtaa keskustelua kysymyksiä tehden tai palauttaa osallistujat keskustelun oikeisiin uomiinsa. Keskeistä on ohjaajan läsnäolo ja hänen tehtävänänsä on luoda otollinen ilmapiiri keskustelulle. Hän ei kuitenkaan itse aktiivisesti osallistu keskusteluun. (Hennink 2007, 168–191; Valtonen 2005.) Tutkija ei ole ryhmäkeskustelumenetelmässä aktiivinen tutkimustiedon tuottaja, kuten muistelutyömenetelmässä. Olen siis tutkijana ryhmäläinen ja siten viides tutkittava ja tutkimus on luettavissa oman identiteettini rakentamisen tarinana, jossa pohdin kasvattamista ja opettamista opettajuuteeni peilaten (ks. Estola 2003, 20). Muisteluryhmän kaikki osallistujat, tutkija mukaan luettuna, tuottavat aineistoa ja tietoa käsiteltävästä aiheesta.

Ryhmäkeskustelun ongelma voi olla siinä, ettei joku osallistuja saa puheenvuoroa dominoivilta keskustelijoilta. Tällöin tutkija voi kysyä hiljaiselta osallistujalta mielipidettä keskustelun aiheeseen tai jollain ilmeellä tai eleellä pyytää häntä mukaan keskusteluun. (Valtonen 2005, 236.) Tutkimukseni muisteluryhmässä osallistujat saivat kaikki jokaisella kerralla puheenvuoroja. Pienestä ryhmäkoosta oli tässä etua. Välillä joku saattoi puhua pidempään ja hallita keskustelua jonkin aikaa, mutta kaikki puhuivat kaikissa tapaamisissa. Muistelumenetelmä mahdollistaa jokaiselle osallistujalle puhujan paikan, koska jokaisella on oma vuoronsa lukea kirjoitettu muistelu ääneen (Kutuniva & Ylitapio-Mäntylä 2005, 249). Muistelun lukeminen antaa tilan jokaiselle keskustella oman muistelunsa pohjalta, eikä kukaan jää ryhmässä täysin varjoon.

Olen kokenut hankalaksi määrittellä, miten kutsun lastentarhanopettajia, jotka osallistuvat tutkimukseeni. Lastentarhanopettajat antoivat itselleen peitenimet, joilla voin kutsua heitä, kun puhun heistä yksilöinä. Toisen nimittäminen tutkimuksessa tuntuu hankalalta, koska ihmisestä tulee nimittämällä tutkimuskohde, objekti, jolloin subjektius ikään kuin liukenee etäälle (vrt. Laitinen 2004, 58, Suojanen 1997, 154–155). Muistelutyömenetelmän luonne määrittää tutkimuksen osallistujat subjekteiksi, aktiivisiksi tiedontuottajiksi ja siksikin kohteeksi asettaminen tuntuu vieraalta. Tutkijana minun on taivuttava käyttämään jotakin nimitystä,

joten puhun osallistujista peitenimien ohella lastentarhanopettajina, ryhmäläisenä tai ryhmään osallistujina. Kuitenkin puhun tutkittavista silloin, kun kerron tutkimuksen liittyvistä prosesseista yleisellä tasolla.

Aineiston ja muisteluryhmän työskentelyn kuvaus

Aineistoni koostuu neljän/viiden lastentarhanopettajan muisteluista (m), muisteluryhmäkeskusteluista (mk), muistelutapaamisten aikana tuotetuista pohdintakirjoituksista (pk) ja yksilöhaastatteluista (h) sekä lisäksi tutkijan tutkimuspäiväkirjan kirjoituksista (tpk). Pääaineisto on muisteluryhmäkeskustelut, joissa kerroimme lapsuuteen, nuoruuteen, aikuisuuteen ja lastentarhanopettajan työhön liittyviä muistoja (ks. Crawford 1992). Muistelut liittyvät usein luontevasti lapsuuteen ja nuoruuteen (Kosonen 1998, 24–29), ja niistä keskustelu kääntää puheen myös nykyhetkeen.

Tutkimukseni muisteluryhmä kokoontui yhteensä yhdeksän kertaa syksystä 2002 kevääseen 2004. Ryhmää kootessani olin jokaiselle puhe- limitse kertonut tutkimuksestani, mutta ennen varsinaisten muistelutapaamisten aloitusta oli hyvä tavata ja kertoa tarkemmin, mistä on kysymys. Ensimmäinen kokoontuminen oli orientoiva tapaaminen ennen varsinaisen muisteluryhmän aloitusta, jolloin kerroin tutkimuksestani ja muistelutyömenetelmästä. Varsinaisia muistelutapaamisia oli kahdeksan, ja jokainen tapaaminen kesti kaksi tuntia.

Muistelutyömenetelmän työskentelyn lähtökohtana on se, että ryhmä valitsee teemaan, josta kirjoitetaan muistelut. Neljän ensimmäisen tapaamisen teemat valitsin itse. Teemat olivat valta, sukupuoli, kokemus ja välittäminen. Nämä valitsemani teemat pohjautuvat feminististen pedagogiikkojen ajatuksiin opetuksesta ja oppimisesta (ks. Shrewsbury 1987, Gore 1992). Olin opettajan pedagogisten opintojen yhteydessä 2002 pohtinut näitä teemoja opettajuudessa ja oppimistilanteissa. Miellissäni heräsi mielenkiinto siitä, millaisia ajatuksia nämä teemat herättävät lastentarhanopettajissa. Muistelun teeman kuvasin monisanaisesti. Pyysin lastentarhanopettajia kirjoittamaan muistelun kasvatuksen vallas-

ta pohtimalla ja muistelemalla tilanteita, joissa he ovat kokeneet vastuuta tai vallan läsnäoloa esimerkiksi valtataisteluna. Sukupuoli-temasta pyysin muistelemaan ja pohtimaan tilanteita, joissa sukupuoli tulee esiin esimerkiksi tyttöjen ja poikien leikeissä. Kokemusta muisteltiin otsikolla ”Tämä kokemus opetti minua”. Välittämisen temasta pyysin muistelemaan jotain tapahtumaa, jossa oli välittämisen tunnetta. Loppujen tapaamisten teemat, työn ilo, lastentarhanopettajan arki ja tulevaisuus, mietimme yhdessä.

Yhdelle tapaamiselle emme kirjoittaneet muistelua, vaan keskustelimme vapaasti. Aiheeksi nousi tapaamisen aikana työssä uupuminen ja työhön liittyvät moninaiset ongelmat, jotka liittyivät päivähoiton johtamiseen, työolosuhteisiin ja työyhteisöihin. Tämän tapaamisen jälkeen lastentarhanopettajat toivoivat, että seuraavalla kerralla taas kirjoitetaan muistelu teeman pohjalta. He kokivat, että se tuo ryhtiä keskusteluun.

Viimeisen tapaamiskerran teema oli tulevaisuus. Lastentarhanopettajat kirjoittivat tarinan ”Minä lastentarhanopettajana viiden vuoden päästä”. Kerrotun tarinan kautta keskustelimme tulevaisuusorientoituneesti palaten menneisyyteen ja katsoen nykyisyyteen. Tulevaisuutta ei sinänsä voi muistella, mutta tulevaisuuteen voi suuntautua muistelemisen kautta. Muistot sisältävät menneen, nykyisyyden ja tulevan. Muistelemisen on ikään kuin menneen, nykyisyyden ja tulevan kutsumista tähän hetkeen (Onnismaa 2008a, 85).¹¹

Tulevaisuuden muistelua on käytetty stakesin (2002) hankkeissa ja projekteissa hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen kehittämistyömenetelmänä. Menetelmää on kokeiltu vanhustyössä ja perheiden auttamistyössä. Tulevaisuuden muistelun ajatuksena on nykyisyyden lähestyminen ja tarkastelu takautuvasti tulevaisuudesta käsin. Muistelussa

11. Mari Mäkiranta (2008, 65) näkee kuvien katselun nykyhetkessä menneisyyden ja tulevien muistojen konstruointina. Kuvat kootaan albumiin, jotta niiden ääreen voidaan palata tulevaisuudessa.

liikutaan ajassa eteenpäin ja eläydytään tiettyyn tulevaan ajankohtaan (Kokko 2006, 76–83).

Ryhmän ensimmäinen kokoontuminen on aina jännittävä sekä tutkijalle että osallistujille (Valtonen 2005, 231). Päivi pohtii muistelutyöskentelyn aloitusta: *Ensimmäisen tapaamisen jälkeen olo tuntui epäselvältä, mitä tää oikein on. Apua mun pää on ihan tyhjä. Toinen kerta selvensi asiaa. Keskustelua käytiin yllättävän vilkkaasti ja jokainen halusi muistella hyvää alkuhistoriaa. Ihmiset lukivat kertomuksiaan omasta lapsuudesta, työelämästään. Välillä kauhusteltiin ja väliin naurettiin.* (pk) Päivin tuntemuksista voi aistia yleensäkin uuden ryhmän jännitteisen aloituksen, kun ihmisiä tavataan ensimmäisen kerran oudossa tilanteessa.

Ryhmän työskentelyn alussa monenlaiset kysymykset voivat askarruttaa mieltä; kuinka kaikki alkaa sujua, mitä pitää tehdä, millaiselta ryhmässä tuntuu puhua ja mitä uskaltaa sanoa. Osallistajat saattavat pohtia keskustelun aikana, ollaanko oikeassa teemassa ja aiheessa, kuten tutkimukseni lastentarhanopettajat muutaman kerran pohtivat. Tutkijana koin, ettei teemasta poikkeaminen ole tutkimuksessa eksymistä. Poikkeaminen rikastaa keskustelua ja tuottaa monisävyisiä tarinoita.

Muistelun kirjoittamiselle on tiettyjä sääntöjä. Muisto kirjoitetaan tietystä yksittäisestä tapahtumasta. Se kirjoitetaan hän-muodossa. Kolmannessa persoonassa kirjoitettu muistelu on minän etäännyttämistä. Kirjoitettua muistelua ei tarvitse selittää tai etsiä tapahtumalle syitä. Minä-muistelu voi hän-muistelua helpommin johtaa siihen, että asioita selitetään, puolustellaan ja perustellaan. Minä tahtoo puolustautua enemmän kuin hän. Muisteluun tulee kirjoittaa mahdollisimman paljon yksityiskohtaisia asioita. Kirjoittaja voi muistella ääniä, makuja, hajuja ja kosketusta. (Jansson, Wendt & Åse 2008, 235; Crawford et al. 1992, 45.)

Olin kertonut nämä ohjeet ensimmäisellä tapaamiskerralla ja se aiheutti pohdintaa oikeasta tavasta kirjoittaa. Varsinkin ensimmäisissä ryhmätapaamisissa lastentarhanopettajat olivat epävarmoja siitä, olivatko he kirjoittaneet oikein ja oikeasta asiasta (vrt. Ewing ym. 1999). Painotin, että jokainen muistelun kirjoittamistapa on oikea. Loin oman sovel-

luksen muistelutyömenetelmän työskentelyyn ja muokkasin sääntöjä. Kannustin jokaista kirjoittamaan omalla tyyllillään, sillä muistelut olivat keskustelun herättäjiä ja omien muistojen avajia. Muisteluiden kirjoittamisen luonne on nähtävissä aineistolukujen sekä viimeisen luvun alkuun kirjoitetuissa muisteluissa, jotka johdattavat lukijan aiheeseen. Näitä muisteluja en ole tarkemmin analysoinut, vaan ne ovat avauksia kyseiseen teemaan.

Kerroimme siis muisteluja vapaasti ja joustavasti. Keskustelut täydensivät muisteltua tarinaa ja olivat sykäys uusille keskusteluille. Välillä muisteluja kerrottiin muistellen, ei paperista lukien. Kaikilla ei ollut jokaiseen tapaamiseen etukäteen kirjoitettua muistelua. Osa puhutuista muisteluista on kirjoitettu tapaamisten jälkeen.

Myös minä painin omien kysymysteni parissa. Mietin, kuinka paljon saan ja voin tutkijana kertoa. Mitä saan kertoa? (Ks. Miller 1990, 60.) Olin kokenut ensimmäisen tapaamiskerran ohjeistuksen antamisen hankalaksi. Tämän tunteen koin voimakkaana, vaikka muistelutyömenetelmässä tutkijan osallistuminen keskusteluihin on sallittua. Tutkijalta voidaan kaivata tarkennuksia, keskustelun avauksia ja sääntöjä, jotka paljastavat tutkijan pyrkimykset ja tavoitteet (Saarenheimo 1997, 104–105). Muistelutyöskentelyn aloittaminen opettajana oli minulle tuttua, mutta tutkijana tunsin olevani eri positiossa. Opettajana minun tulisi tietää, mutta tutkijana minun pitäisi olla perinteisen tieteen tradition mukaan salaperäinen ja vähän tietoa tihkuva, jotta saavuttaisin objektiivista ja tutkimuksellisesti relevanttia tietoa. Feministinen tutkimusperinne vapauttaa tutkijan mykkyyydestä ja salaperäisyydestä, sillä myös tutkijalla on lupa puhua ja kertoa kohdatessaan tutkimukseen osallistuvat (ks. esim. Oinas 2004). Tutkimuksen objektiivisuuden vaatimus ei ole laadullisessa tutkimuksessa verrannollinen tutkijan etäisyyteen. Tutkittavien lähelle pääseminen avaa usein tiheää ja syvälle menevää tietoa. Tutkittavat saavuttavat tutkijan luottamuksen ja haluavat kertoa asioista. Tähän liittyvät tutkimukseni eettiset ongelmat ja tutkijan vastuu, joihin palaan tutkijan positiota tarkastellessani.

Neljännän tapaamiskerran jälkeen aloitus sujui luontevasti. Olimme tutustuneet toisiimme jo paremmin, ja ennen kaikkea menetelmä oli tullut tutuksi. Muisteluryhmän aloitus muodostui melkein joka kerralla samanlaiseksi, kun aloitin osallistujien pyynnöstä oman muisteluni kertomisen. Sen jälkeen tunnelma vapautui ja keskustelu pääsi vauhtiin. Oma aloitukseni antoi tietynlaisen muodon, hahmon ja turvallisen avauksen tapaamisille.

Tein yksilöhaastattelut syksyllä 2004. Haastatteluissa palasimme tapaamisiin muistellen ryhmän keskusteluja, työskentelyä ja muistelu-teemoja sekä keskustelimme lastentarhanopettajan työstä yleensäkin. Muistelutyömenetelmän terapeuttisen ja kertomisen intensiivisen luonteen vuoksi halusin tapaamisen päättymisen jälkeen palata ryhmän työskentelyyn, jotta jokainen voi purkaa tunnelmia ja omia kokemuksiaan ilman muita osallistujia. Yhdessä keskusteleminen voi vapauttaa osallistujia kertomaan enemmän kuin he alun perin ehkä olivat ajatelleet. Tästä syystä halusin tavata lastentarhanopettajat yksittäin. Olen tietoinen siitä, että kaikkein herkimpiä, rajuimpia, traumaattisimpia muistoja ja pyhimpiä kokemuksia ei kerrota, vaan niitä suojellaan pitämällä ne yksityisinä (ks. Hänninen 1999, 57). Ja jokainen muisteli ja voi itse päättää, mitä kertoo ryhmässä.

Haastattelukohtaamiset muodostuivat erilaisiksi. Minulla oli tietyt teemat ja kysymykset paperilla ja mielessä, mutta kuuntelin mitä lastentarhanopettajat minulle kertoivat. Paperilla olevat teemat toimivat tukilistana, johon välillä palasin keskustelun aikana. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin.

Aineiston analyysi – tulkintaa ja luentaa

Tutkimukseni aineiston analysointia ei voi eksplisiittisesti erottaa tietyn vaiheeksi tutkimusprosessin aikana, vaan se on jatkuvaa analyttistä pohdintaa. Se on palaamista aineiston ääreen yhä uudelleen ja sen lukemista moneen kertaan. Se on kuin takaa-ajoa ja teoreettisilla käsitteillä piirittämistä, piilossa olevan etsimistä ja löytämistä (Davies, Browne,

Gannon, Honan & Somerville 2006, 65–66). Analyysipolkuani kuvaan Suvi Ronkaisen (2004, 65–68) tavoin analyttisena prosessina kolmen osa-alueen avulla, jotka ovat analyysi, tulkinta ja luenta. Yleensä analyysi käsitteenä kattaa koko tutkimuksen analyysiprosessin. Käytän analyysisanaa kuvaamaan sekä koko tutkimuksen analyttista tekemistä että yhtenä osa-alueenaan Suvi Ronkaisen käyttämällä tavalla. Hän puhuu analyysista isolla A:lla, tarkoittaen koko tutkimuksen analyttista prosessia eli teorian, aineiston ja metodologisten valintojen kohtaamisen tarkastelua. Analyysi pienellä a:lla on puolestaan yksi osa-alue analyttisessä prosessissa.

Tutkimuksessani analyysi pienellä a:lla tarkoittaa tutkimusaineiston pilkkomista, hajottamista ja avainsanojen merkintää. Tulkinta on aineistoista tekemäni havaintojen käsitteellistämistä teoreettisten, epistemologisten ja metodologisten käsitteiden avulla. Luenta on erilaista lukemisen orientaatiota ja näkökulmaisuuksien aukikirjoittamista. (Ks. Ronkainen 2004, 65–68.) Koen, että nämä kolme osa-aluetta ovat paikoin erotettavissa toisistaan selkeiksi analyttisen prosessin kuvauksiksi, mutta ne myös limittyvät päällekkäisiksi, joka kuvastuu edestakaisena liikkeenä analyysin, tulkinnan ja luennan välillä.

Analyttinen työ alkoi heti, kun aloin kerätä aineistoa. Ryhmätapaamisten aikana ja niiden jälkeen prosessoin kuulemiani tarinoita, pohdin omia tunteitani ja kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani kommentteja. Tietyt tarinat jäivät heti mieleen, kun kuuntelin nauhoja. Kirjoitin niistä ajatuksiani tutkimuspäiväkirjaan. Tutkimukseni aineiston keruusta alkoi jäädä jälkiä, tekstiä paperille. Aineiston järjestäminen ja koodaus alkoivat, ja tätä vaihetta voi kuvata analyttisen prosessin analyysivaiheena. Aineiston litterointi oli seuraava konkreettinen aineiston käsittelyvaihe, kun kuuntelin nauhoja ja purin niitä tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla.

Litteroin itse kaikki nauhat, jolloin sain tuntuman aineistooni. Litterointivaihe oli astumista uudestaan sisään muisteluryhmään, siellä puhuttujen ja kuultujen tarinoiden ja muistojen pariin. Tunsin samalla astuvani päiväkotiiin yhdessä tutkittavieni kanssa. Kuulin samat ää-

net, hälinät, melun ja hiljaisuuden, mistä lastentarhanopettajat minulle kertoivat. Kohtasin lapsia päiväkodin tiloissa: käytävillä, lepohuoneessa, ruokailussa pöydän äärellä ja ulkona sekä toiminnan keskellä muskarissa, esikoulussa ja liikuntatuokiolla. Kuulin lasten meluvia ääniä ja nukkuvien lasten tuhinaa. Haistoin päiväkodin hajuja ja tuoksuja. Tunsin ruumiissani lasten läsnäolon lähelläni, siinä vieressä. Istuin henkilökunnan ja vanhempien kanssa palaverissa. Tunsin olevani päiväkodissa, vaikka istuinkin koneen äärellä kirjoittaen ja kuunnellen tarinoita. Aikaisempi lastentarhanopettajan työ loi minulle elävän ja kokemuksellisen tutkimuskentän. Eläydyin samoihin positioihin, joista lastentarhanopettajat kertoivat minulle. Kävin keskustelua aineiston kanssa Marja Kaskisaaren (2000, 59) kuvaamalla lukutavalla, ruumiin resonoinnilla, jossa omat ruumiilliset kokemukset, tunteet ja muistot käyvät vuoropuhelua. Litterointivaiheessa olin kuin kentältä palaava tutkija, vaikka aineistonkeruun aikana olin jo poissa päiväkodista ja lastentarhanopettajuudestani.¹²

Litterointivaiheessa nauhoilta kuuluva lastentarhanopettajien ääni muuttui sanoiksi paperilla ja samalla kerrottu tarina muuntuu uudelleenlaiseksi. Menneiden keskustelujen ja muisteluiden muistiinpanot eivät avaudu sellaisinaan lukijoille, *olivatpa ne litteroituja miten tarkkaan tahansa*, sillä lukijat eivät ole olleet mukana tapahtumissa. Keskustelukatkelmien valinta, joihin viitataan, ja niiden kirjoittaminen tai kirjoittamatta jättäminen, luovat tarinat uudestaan. (Siikala 1997, 49, kursivoitu OYM.) Kertojan ääni ei ole sama kuin tutkijan kuulema nauhoitettu ääni (Skultans 1998, 27). Tutkija kuuntelee ääntä ja muuttaa sen tekstuaaliseen muotoon, jolloin kertojan ääni muuttaa muotoaan, vaikkakin tutkija pyrkii autenttiseen kertojan äänen esille tuomiseen ja sen tulkit-

12. Kokemukseni lastentarhanopettajan työstä tuo etnografisen tutkimuksen piirteitä tutkimukseeni (ks. Coffey 1999; Salo 1999). Tutkimukseni ei ole etnografinen tutkimus, mutta en kuitenkaan voi pyyhkiä pois itsestäni kokemuksiani lastentarhanopettajana.

semiseen. Lukija siis saavuttaa tekstistä uudelleen kerrotun tutkimustarinan, ja kertomisen tilanne välittyy tulkittuna.

Kertomisen tilanne on eleineen, ilmeinen, äänenpaineinen, nauaruineen ja taukoineen performatiivinen tapahtuma. Kertomuksella on aina kertoja ja kuuliija(t) ja kertomisen muoto ja esitystapa määrittävän mukaan, mikä missäkin tilanteessa, ryhmässä tai ajassa on sallittua. Tarinan kokonaismerkitys muodostuu siis kerrontatilanteessa, minkä voi vain osittain saavuttaa litteroidussa tekstissä. Lisäksi kertomista ja muistelemista voi sävyttää fantasiointi, joka kutsuu esiin tarinan performatiivisuutta. (Salo 2008, 75, 87–89.) Polkinghorne käyttää kuvitteellisen eli fiktiivisen käsitettä kuvatessaan tarinoiden kertomisen performatiivisuutta. Ilmeet, eleet ja erilaiset ääntelyt vahvistavat kerrontaa. Kun kertoja tuo tunteensa esille äänensävyin ja ilmein, hän koukuttaa kuulijaa kuuntelemaan. Fiktiivisyys ei ole vain tarinan mielenkiinnon herättämistä, vaan se on samalla elämäntapahtumien ymmärtämisen laajentumista. (Polkinghorne 1996, 91.) Näitä esittämisen ja kertomisen tapoja on luettavissa tutkimukseni aineistokatkelmissa erityisesti silloin, kun ne painottuvat puheessa huokauksena, nauruna ja hiljaisuutena, ja kun ne kuvaavat sanojen merkitystä laajemmin.

Litteroituja tekstejä olen lukenut paloissa jo ennen kuin olen saanut kaikkea purettua nauhalta. Aineiston keruu, litterointi ja metodologinen pohdinta tapahtuivat limittäin, minkä koin tutkimusprosessia rikastavana toimintana (ks. Laitinen 2004, 85; Saarinen 2003, 31). Olen tutkimusprosessin aikana syventynyt joihinkin tapaamiskertojen litteroituihin aineistoihin tarkemmin, kun olen tehnyt esityksiä konferenssitapaamisiin. Nämä pysähtymiset tietyn aineistopalan ääreen ovat olleet tietystä näkökulmasta suuntaavaa luentaa riippuen esitysten aiheesta ja teemaryhmävalinnasta konferenssissa. Samalla olen voinut kokeilla erilaisia teoreettisia käsitteitä venyttäen analyysia moneen suuntaan (Ronkainen 2004, 66).

Kun aineisto oli kokonaan litteroitu, luin sitä kokonaisuutena muistiinpanoja tehden. Aineistoa kertyi yhteensä 228 sivua ryhmäkeskustelu-

ja, muistelukirjoituksia, pohdintakirjoituksia ja haastatteluja. Kirjoitin tiivistelmiä ja piirsin muistikarttoja. Analyysi analyttisen prosessin osaluon kuvauksen mukaisesti jatkui, minkä olin aloittanut heti aineiston keruun alkuvaiheessa. Järjestin, koodaisin, tein valikointia, rakensin juonta ja pohdin tekemisen prosessia.

Analyttisen prosessin yksi vaihe on tulkinta, joka on analyysin tuottamien oivalluksien käsitteellistämistä teoreettisilla käsitteillä (Ronkainen 2004, 66). Aineiston tulkintavaiheessa narratiivisuus on tutkimukseni keskeinen metodologinen käsite, jonka avulla tulkintani lähtee liikkeelle. Tulkinta perustuu kerrottujen muisteluiden, tarinoiden ja muisteluryhmässä käytyjen keskustelujen narratiivisuuteen. Tarinoiden avulla pääsen kiinni koettuihin tapahtumiin. Vilma Hännisen (1999, 19, 25) mukaan narratiivisen ajattelun avulla ihminen tulkitsee elämäänsä hyödyntäen kulttuurin tarjoamia moninaisia tarinallisia malleja. Kertomukset eivät ainoastaan jäljittele elämää ja välitä kulttuurisia malleja, vaan myös jäsentävät elämän merkityksiä. Elämäkertomuksista muodostuu spiraalimainen kehä. Tarinoiden kautta tapahtumat on helposti muistettavissa ja niiden avulla elämäntapahtumia on ylipäätänsä mahdollista siirtää kuulijoille ja lukijoille (Säntti 2007, 21). Kerrotut tarinat ja kokemukset todentuvat kertomisen kautta ja jokainen kuulija rakentaa oman tulkintansa luetusta tai kuullusta tarinasta (Bruner 2004, 691). Tarinoiden kertominen ei ole pelkkää tarinointia menneistä tapahtumista, vaan se on samalla tapahtumien tulkitsemista sekä juonentamista (Polkinghorne 1996, 89).

Narratiivisen analyysin rinnalla olen lukenut aineistoa temaattisesti. Temaattinen luenta (ks. myös Palmu 2003, 37–38) on aineiston tulkintaa teemoittain. Muisteluryhmän muistelu-teemat sukupuoli, valta ja välittäminen ovat kehys, jonka läpi olen aineistoa tarkastellut. Temaattisen tulkinnan myötä aineistosta erottui sukupuolistavien ja vallan käytäntöjen tarinoita koskien lasten ja aikuisten toimintaa. Lisäksi työssä jakamisen teema nousi tarinoista esille. Temaattista tulkintaa ovat tarkentaneet tutkimukseni keskeiset teoreettiset käsitteet sekä epistemologiset

lähtökohdat, joiden kautta rajaan tulkintojani tutkimuksen tavoitteen suuntaisesti.

Luenta on analyttisen prosessin näkökulmien ja ajattelukehikkojen avaamista. Olen asettunut tarkastelemaan aineistoa monitulkinnallisesti ja luentani on monisävyistä. (Ronkainen 2004, 66–67.) Olen lukenut aineistoa empaattisella, kriittisellä ja emansipatorisella orientaatiolla. Emansipatorisessa ja empaattisessa lukutavassa kohdistan katseeni lastentarhanopettajien kertomiin tapahtumiin heidän tarinoinaan. Samanaikaisesti eläydyn ja koen heidän kanssaan kerrotut tarinat uudelleen. (Ks. Keskitalo-Foley 2004, 24–25; Vilkkö 1997, 184–187). Yhdessä muis-teleminen ja keskusteleminen tuottavat sekä yhteistä ja yhteneväistä että subjektiivista tarinaa. Kuitenkin tutkimukseni aineistoa, tarinoita, kieltä ja kielikuvia tulee lukea myötäilevän lukutavan lisäksi myös kriittisesti, jotta voin kyseenalaistaa omia tunteitani, arvojani, asenteitani ja näkemyksiäni tutkijana suhteessa aineistooni. Kriittinen luentani on ollut kysymysten asettelua aineistolle suhteessa teoreettisiin käsitteisiin. Olen tarkastellut aineistoa toisenlaisista näkökulmista pohtien näkökulmien totuuksia. Emansipatorinen, empaattinen ja kriittinen luenta syventävät aineiston analyysia ja tulkintaa.

Edellä olen kuvannut analyysi-, tulkinta- ja luentaprosessejani. Olen esitellyt yhden aineistokatkelman avulla näiden kolmen osa-alueen välistä suhdetta liitteessä. Analyysi, tulkinta ja luenta ovat olleet tutkimuksessani asioiden koontia ja uudelleenjärjestämistä sekä kulttuuristen ja sosiaalisten ilmiöiden rekonstruointia (Salo, 1999, 217), joka on toisinaan edennyt vauhdilla, kunnes olen pysähtynyt tarkastelemaan jotain muistiinpanojen ja tiivistelmien kohtaa tarkemmin. Välillä olen palannut uudestaan litteroitujen tekstien ääreen. (Ks. Kaasila 2000, 98.) Olen joutunut sietämään epävarmuutta, hajanaisuutta ja keskeneräisyyttä, jotka toisaalta ovat mahdollistaneet aineistojen uudelleen näkemisen (Gordon 2006, 247).

Muisteluryhmässä tuotetut muistot ja keskustelut rakensivat usein juonellista tarinaa lastentarhanopettajuudesta. Toisen kerronta sai jatkoa

muiden kysymyksistä, kommentoinnista ja oman tarinan kertomisesta. Tarinakerronta vei mukanaan ja tuotti erilaisia keskusteluketjuja. Lastentarhanopettajan kertomaan tarinaan saattoi toinen yhtyä mukaan. Ryhmässä kertominen johtaa usein siihen, että yksi kertomus johtaa toiseen ja kerronta ikään kuin jatkuu jatkumona, johon jokainen vuorolleen tulee mukaan (ks. Salo 2008, 74). Valitut muisteluteemat tuottivat siis jäsentynyttä kertomusta, mutta myös katkonaista ja moneen suuntaan liikkuvaa tarinaa.

Vaikka tutkimukseni aineisto tuottaa yhteneväisiä tarinoita lastentarhanopettajana olemisesta, on aineistossa luettavissa myös eroja. Kerrotut ja muistellut tarinat voivat helposti jäädä tarinallisen kertomisen tavan kahleisiin, jolloin toistetaan kulttuurista kaanonia ja ikään kuin jäädään tiettyihin mallitarinoihin kiinni (Bruner 2004, 694; Peura 2008; 53–56; Sääntti 2007, 57–58). Muistelutyömenetelmä purkaa tätä toistavaa kaanonia, sillä menetelmän lähtökohtahan on kulttuuristen ja yhteiskunnallisten rakenteiden tiedostaminen ja näkyväksi tekeminen. Analyysissäni olen tarttunut niin eheisiin tarinoihin kuin katkonaiseen puheenvirtaan. Tiheän luennan kautta pääsen kiinni näihin eroihin ja yllättäviin tarinankäänteisiin. Tarinoiden pienet yksityiskohdat, keskustelujen tarkkaavainen kuuntelu ja litteroitujen tekstien sekä tiivistelmien luenta tihtyvät aineiston lukukerroittain yhä tarkemmaksi analyysiluennaksi (Elbaz-Luwisch 2005, 41–42). Merkittävää on ”mihin katse suuntautuu” (Palmu 2003, 39) aineistoa lukiessa. Toisin näkeminen antaa syvyyttä analyysiin. Eroja tutkimalla saa mielenkiintoista ja ennen näkymätöntä tietoa yhteiskunnan rakenteista, kuten tavasta tuottaa sekä esittää sukupuolta ja eroja (Oinas 2004, 225). Tarinoiden käännekohdat ja yllättävyydet tihentävät kertomusta. Lisäksi pieni tutkittavien määrä mahdollistaa aineiston tarkan ja tiheän luennan (ks. Saarenheimo 1997).

Pala palalta aineisto saa analyyttisen hahmonsä ja pukeutuu tekstuaaliseen muotoonsa. Analyysin, tulkinnan ja luennan merkittävä osuus on tutkijan position reflektointi tutkimuksessa, jossa tutkija on osallinen ja hänen olemassaolonsa vaikuttaa tutkimukseen, kuten tässä tut-

kimuksessa. Feministisen etnografian edustajat (Ahmed 2000; Stacey 1988) sekä naistutkijat yleensäkin (Harding 1991; Keskitalo-Foley 2004; Oinas 2004; Ronkainen 1999; Saarinen 2003) peräävät tutkijan position paikantamista.

Tutkijan positio ja tutkimuksen eettisyys

Muisteluryhmän työskentelyn luonteesta johtuen tutkijan position pohtiminen nousee tarkastelun kohteeksi pohdittaessa tutkimuksen eettisyyttä. Tutkijan position pohtiminen tutkimukseni kannalta kaksinkertaistuu lastentarhanopettajuuteni myötä. Muistelutyömenetelmän mukaisesti olen aktiivinen tiedon tuottaja ja muistelijä, yksi tutkittavista (ks. Haug 1987). Ryhmään osallistujana muistelen ja keskustelen lastentarhanopettajien kanssa, jolloin muisteluryhmäläisistä tulee kanssatutkijoita (vrt. Laitinen 2004,55; Puuronen 2002, 293–297). Tämä herättää kysymyksen siitä, voiko itseään tutkia. Kohdatessani lastentarhanopettajat olen sekä tutkija että lastentarhanopettaja, nainen, äiti ja kasvattaja. Näiden kaikkien positioiden kautta olen lähtökohdiltani lähellä ryhmäläisiä ja lastentarhanopettajuus jäsentyy yhdistäväksi tekijäksi asettaen minut tutkijana pohtimaan tutkimuksessa olemista ja näkymistä. Olen lastentarhanopettajien keskellä, lähellä, vierellä ja etäällä. Aikaisempi kokemukseni lastentarhanopettajan työstä antaa minulle mahdollisuuden ymmärtää, puhua, kertoa ja kuulla kertojia, kun he puhuvat lastentarhanopettajuudesta. Minulla on ikään kuin sama kieli ja sanasto kuin ryhmäläisillä.

Oma elämäni lastentarhanopettajana ja tutkijana kuvastuu välähdyksinä ja tarkkoinakin kuvina tutkimusprosessin eri vaiheissa sekä lopullisessa tutkimustekstissä. Tutkimuksen aiheen valinta on heijastus elämästäni. Samalla herää kysymys, kuinka paljon tutkimus voi koskea omaa elämää ja kuinka paljon tutkija haluaa muuttaa ja ymmärtää elämäänsä. (Ks. Mäkiranta 2008, 54–56; Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 186.)

Olen käyttänyt muistelujani, keskusteluja ja tutkimuspäiväkirjaa aineistona, jolloin myös minun kokemuksista tulee tutkimuksen kohde.

Keskustelu- ja muistelutilanteissa tunsin olevani lastentarhanopettajana usein tasavertaisessa asemassa tutkittavieni kanssa. Puhuimme asioista, jotka koskettivat ruumiin muistoina ja tuntemuksina myös minua. Eläydyin samoihin positioihin, joista lastentarhanopettajat minulle kertoivat. Tutkijan aitous tutkittavien kohtaamisessa luo Marjatta Saarnivaaran (1998, 195–196) mukaan luottamuksellisen suhteen. Tutkija välittää tutkimukseen osallistuvista henkilöistä ja antaa heille tilaa puhua ja kertoa. Hänellä tulee olla halu ymmärtää toisen kertomuksia ja taitoa kuunnella ja keskustella, olla sensitiivinen. Hän laittaa itsensä likoon ja on omien tunteittensa kanssa läsnä kohdatessaan tutkittavat.

Tutkijan position reflektointi on epistemologinen ja eettinen kysymys, sillä tutkijan omat näkemykset ovat konkreettinen tutkimusaineistoa muokkaava lähtökohta (Oinas 2004, 221; Ronkainen 2004, 66). Tutkijalla on aina, tekipä hän millaista tutkimusta hyvänsä, omat ennakkoajatuksensa ja kuvitelmansa. En siis voi pyyhkiä pois ajatuksiani, aikaisempia kokemuksiani eli historiaani, joten se kulkee tutkimukseni mukana. En voi myöskään irrottautua tutkijakontekstista (ks. Suojanen 1997) enkä lastentarhanopettajuudestani. Olen kirjoittautunut samoihin kulttuurisiin ja historiallisiin ilmiöihin kuin tutkimukseni lastentarhanopettajat. Minulla on myös tutkijan historia ja oppineisuus, jotka ovat läsnä tietämisessäni, ajatuksissani ja tunteissani. Olen sidoksissa tiedeyhteisöön ja erilaisiin tutkijaryhmiin, jotka kantavat mukanaan omaa kokemus- ja selity maailmaansa ja muodostavat tietyn tietämisen ja tietämättömyyden yhteisön (Estola 2003, 33; Ronkainen 2000, 171). Freema Elbaz-Luwisch (2005, 29, 74) muistuttaa, että tutkija on aina osa tutkimusta ja sen kertomaa tarinaa. Narratiivinen tutkimus on aktiivista kertomista, jatkuvaa dialogia tutkijan tiedon ja käytännön kokemuksen ja muistojen kesken. (Ks. myös Estola 2003.)

Tutkija joutuu pohtimaan monia eettisiä kysymyksiä, kun tutkimus kohdistuu ihmisten kertomiin elämäntarinoihin. Kysymykset muotoutuvat tutkimuksen edetessä ja kaikkiin kysymyksiin ei voi ennalta varautua. Tutkimuksen edetessä tutkija joutuu pohtimaan valintojaan, mo-

tiivejaan sekä omaa positiotaan. Eettiset periaatteet tulevat kerrotuksi tutkimusprosessien käytäntöjen kuvauksien kautta. Välillä voi tuntua, etteivät mitkään eettiset säännöt riitä, kun tutkittavat kertovat elämästään. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 181–186.) Narratiivinen tutkimus on eettisesti haastavaa ja monimutkaista, sillä tutkija ottaa ihmisten tarinat suurennuslasin alle. Hän analysoi ja tulkitsee ihmisten elämää ja siihen liittyviä tapahtumia tutkimustaan varten. Analyysi muuttaa kerrottuja tarinoita toisennäköisiksi. (Hänninen 2000, 34–35; Josselson 1996.)

Karin Widerberg (1995, 122) pohtii läheisyyden merkitystä tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutuksessa sekä tutkimusteeman välillä. Mitä merkitsee, kun tutkimuksessa tutkija on tutkittavien lähellä, kun toisaalta täytyy olla myös etäinen? Läheisyys ja tuttuus asettavat minulle monenlaisia kysymyksiä, joita olen miettinyt tutkimusprosessini aikana (vrt. Ewing et al. 1999, 115): Miten kohtaan tutkittavat muistelutyöskentelyssä? Kuinka paljon voin kysyä, miten paljon voin olla äänessä? Johdattelevatko kommenttini tai kysymykseni tutkittavia tiettyyn suuntaan? Näitä kysymyksiä pohdin tutkimusprosessini alussa, kun reflektoin omaa olemistani ryhmässä: *Mietin sitä kuinka paljon tutkijana voin puhua ja olla autenttinen, etten johdattele liikaa. Mutta toisaalta en saa ja voi olla puhumaton, kun olen yksi osallistujista. Muistelen ja keskustelen.* (tpk 17.12.02) Olen koonnut muisteluryhmän ja kerännyt aineistoa tutkimusta varten ja se asettaa minut eri asemaan ryhmään osallistuvien lastentarhanopettajien keskuudessa. Elina Oinas (2004, 223–224) pohtii tutkijan ja tutkittavien välillä olevaa valtasuhdetta, jota tulee tarkastella eettiseltä kannalta. Ystävänomaisuus ja kokemusten vaihtaminen eivät riko tutkijan ja tutkittavan valtasuhdetta. On eettistä myöntää tutkijan paikantuneisuus sekä henkilökohtaisuus ja siten ottaa vastuu tiedon ja vallankäytöstä. (Ks. myös Ollila 2008, 70.)

Muistelutyömenetelmän intensiivinen työskentelytapa, jossa muisteluryhmäläiset ja tutkija kohtaavat useamman kerran ja tutustuvat toisiinsa hyvin, ei ole ulkokohtaista tutkijan toimimista. Tutkijan etäisyys

ryhmäkeskusteluissa ei ole tarkoituksenmukaista eikä hedelmällistä (Ollila 2008, 69). Kohtaaminen on välittävää ja yhteistä tiedon rakentamista, mikä on luonteenomaista sellaiselle narratiiviselle tutkimukselle, jossa kohdataan tutkittavat kasvokkain (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 185–186). Tutkijan vallassa ja vastuulla on, mitä hän nostaa aineistosta esille ja mihin kiinnittää huomioin raportoinnissaan.

Kohtaamiseen liittyy aina erilaisia tutkittavien ja tutkijan tunteita. Ne voivat johtua tutkimukseen osallistuvien henkilökohtaisesta elämästä ja siksi ne voivatkin olla odottamattomia ja hankalasti tunnistettavissa (Siikala 1997, 48). Tutkijan tulee pysähtyä pohtimaan ja ihmettelemään omia tunteitaan, jotta hän voisi irrottautua läheisyydestä ja kuulla, mitä tutkimukseen osallistuvat henkilöt kertovat. Litterointivaiheessa tunsin kaipuuta lastentarhanopettajan työhön: *Itselläni tulee ikävä päiväkotityötä, on jännä kuunnella, kun puhun itse nauhalla omista kokemuksistani kuin olisin edelleen lastentarhanopettajana.* (tpk 13.7.03) Nauhaltä kuulut mukavat hetket lastentarhanopettajan menneisyydestäni aiheuttivat kaihoisaa ja romantisoivaa ikävää sekä kaipuuta. Nostalgiset ja aurinkoiset muistot saivat minut haaveilemaan lastentarhanopettajan työhön palaamisesta ja kuuntelin niitä empaattisesti. Menneitä muisteltaessa mukavat, kauniit ja mieluisat muistot tulevat usein ensimmäisenä mieleen. Tutkimuspäiväkirjani paljastaa myös kuinka lastentarhanopettajan työ laittaa huokailemaan: *Tänään olen litteroinut ahkerasti. Tuntuu siltä, että olisin jälleen tavannut lastentarhanopettajat ja olisimme muistelleet, nauraneet, huokailleet ja päivitelleet yhdessä.* (tpk 28.7.04) Lastentarhanopettaja työ ei siis piirtynyt mielessäni vain mukaviksi muistoiksi ja kauniin ikävän alla ovat myös epämieluisat muistot. Kriittinen luku- ja kuuntelutapa palautti minut herkistelystä ja tunteilusta arkirealismiin takaisin analyysiprosessin aikana. Kriittinen ote oli tutkijan paikkani tarkastelua monesta suunnasta, ja se oli mieluisten muistojen ja nostalgian voimaa sekä unohtamisen helppoutta vastaan taistelua (hooks 2004, 155).

Oma puhumiseni vaihteli muistelutapaamisten aikana (ks. myös Ollila 2008, 69). Ajoittain annoin runsaasti tilaa osallistujien äänelle ja olin

itse pitkiä aikoja hiljaa. Hiljaa oleminen ryhmätilanteessa on tutkijalle helpompaa kuin haastattelutilanteessa (hiljaa olemisesta haastattelussa ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 197). Hiljaisuuteni antoi itselleni tilaa kuunnella ja kuulla, mitä lastentarhanopettajat kertoivat. Kuunteleminen herätti ajoittain mielessäni kysymyksiä, joita välillä kysyinkin. Toisinaan olin aktiivisena muistelijana ja kertojana mukana.

Muutaman kerran tapaamisten aikana tunsin ottavani tutkijan ja asiantuntijan tilan kertomalla jostakin tutkimuksesta tai oppimastani asiasta. Tutkija voi toimia ajoittain asiantuntijana ja antaa vastauksia tutkittavien kysymyksiin, kuten Hilkka Munter oli tehnyt vastaillessaan vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kysymyksiin tutkiessaan kolmevuotiaan lapsen päivähoiton aloitusta (Munter 1996). Nauhoja kuunnelllessani kuulin asiantuntijapuheeni. Kun ryhmän teemana oli tyttöjen ja poikien leikit eli sukupuolistaviin käytäntöihin liittyvä teema, minulta kysyttiin: *Mitä sä ajattelit silloin, kun sie tuon teeman laitoit niin?* (Hannele, mk). Tätä ennen olimme keskustelleet siitä, kuinka nuorena tytöt alkavat peitellä omaa ruumistaan esimerkiksi uimahallissa. Pohdimme sitä, miten eri tavoin suhtaudumme alastomuuteen. Ennen kysymystä oli pitkä tauko keskustelussa. Vastaan minulle esitettyyn kysymykseen: *Siis no mitäs mie ajattelin, minusta se on vain niin hirveen mielenkiintoinen sen takia, kun mie oon itse sen oivaltanut opiskeluaikana tämän, että miten sitä toimii kasvattajana, miten just tyttö, poika. Mie en ollut ajatellut sitä asiaa niin kun aikaisemmin.* (mk). Ja puheeni jatkui siitä, kuinka ajauduin ja innostuin opiskelemaan naistutkimuksen opintoja. Tämän oman puheeni tunnistan puolusteluna ja selittelynä. Naistutkijana olen kokenut samankaltaisia tilanteita ja tuntemuksia muissakin yhteydessä, kuten esitellessäni tutkimustani konferensseissa ja seminaareissa. Sukupuolistavista käytännöistä keskustelu aiheuttaa usein voimakkaita tunteita. Otin siis kysymyksen jälkeen selittäjän position ja tunsin olevani arvioinnin ja kritiikin kohteena (ks. Ollila 2008, 69). Puheeni oli myös asiantuntijapuhetta siitä, kuinka kasvattajina kohtaamme ja ohjaamme tyttöjä ja poikia eri tavoin.

Tämänkaltainen asiantuntijainnokkaus nousi välillä omassa puheesani, vaikka pyrin asettautumaan tasavertaiseksi lastentarhanopettajien kanssa. Tutkija voi joutua mukaan odottamattomiinkin tilanteisiin ja ottamaan kantaa johonkin isoon asiaan, sanomaan mielipiteensä, olemaan asiantuntijana. Koko ryhmätilanne saattaa kääntyä tutkijan asiantuntijapuheen vaatimuksesi (Valtonen 2005, 237). Pyrin tietoisesti välttämään tietäjän positiota ja väliin minua jälkeenpäin harmittikin, kun olin sanonut jotain. Tutkimukseni lastentarhanopettajat muistuttivat muutaman kerran sekä itseään että tutkijaa, että tässä on kysymys tutkimuksesta ja siten asettivat minut tutkijan positioon. Nauhuri pöydällä muistutti myös tutkimuksen läsnäolosta: erään tapaamisen keskustelun lähtiessä liikkeelle kiinnittyy huomio nauhuriin kesken keskustelun.

HANNELE: *Onko tuo päällä edes?*

PÄIVI: On (mk)

Ja tämän kysymyksen ja vastauksen jälkeen keskustelu jatkui, kuin sitä ei olisi kysyttyään. Koin nauhojen kuuntelemisen aineistonkeruun aikana jäsentäväksi tutkijapositioon asettumisen kannalta. Kuulin kuinka asetuin eri tilanteisiin, kuten edellä olen kuvannut. (Ks. myös Mäkiranta 2008, 55.) Kirjoittaessani näistä kokemuksista tutkimuspäiväkirjaani tein jo alustavaa analysointia positiostani ja tutkimuksen kulusta.

Tutkimuksen eettisyyttä on myös se, että säilyttää tutkittavien anonyymiteetin muuttaen tutkittavien nimet ja häivyttäen paikkaan liittyvät yhteydet. Tämä anonyymiteetin ja luottamuksellisuuden vaade on itsestään selvä asia, mantra, jota toistetaan (Pohjola 2007, 20) ja jonka toistaminen asettaa tutkijan tarkastelemaan tutkimusprosessiaan. Olen tutkimuksen eri vaiheissa pohtinut tunnistettavuutta ja tunnistamattomuutta, vaikka olenkin muuttanut lastentarhanopettajien nimet ja häivyttänyt paikkoja. Olen häivyttänyt henkilöllisyyden kirjoitetuissa muisteluihin liittyvissä tarinoissa tunnistettavuuden vuoksi.

Tutkimuseettiset kysymykset ovat tulleet pintaan kirjoittaessani tutkimustani ja artikkeleita. Olen käynyt kamppailua itseni kanssa tutkittavien puhetta lainatessani. Usein pysähdyin miettimään, tunnistaako joku lukija lastentarhanopettajan puheesta. Itse opin tuntemaan heidän puhetyylinsä, kun olen kuunnellut nauhoja ja palannut litteroituihin teksteihin. Joku, joka tuntee tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan, saattaa tunnistaa hänet puheentyilin perusteella (vrt. Chase 1996, 45). Toisaalta luettuani aikaisempia laadullisia tutkimuksia lastentarhanopettajista ja lukiessani heidän puhekieltään, voisin liittää ne useampaan ihmiseen. Kuitenkin on hyvä tiedostaa, että se mitä kirjoitamme, voi vaikuttaa niihin joista kirjoitamme (Josselson 1996; Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 189). Kirjoitettuna, painettuna tekstinä puhe näyttää toiselta, vieraalta, eikä sanomisia välttämättä tunne omakseen. Olen jonkin verran muuttanut puhekieltä kirjakielen muotoon tunnistettavuuden rikkomiseksi.

Monet narratiivisen tutkimuksen tutkijat antavat tulkintojaan kommentoitavaksi tutkimukseen osallistuneille. Itse en ole antanut käsikirjoitusta lastentarhanopettajien luettavaksi, koska se saattaa myös hämmentää sekä tutkijaa että tutkittavia, kuten Ruthellen Josselson (1996) toteaa. Hän oli tutkimuksen julkaisemisen jälkeen kysellyt haastatelluilta ajatuksia kirjasta. Sekä tutkija että tutkittavat olivat olleet vaivaantuneita ja ahdistuneita aiheen käsittelystä ja puhumisesta jälkikäteen. Tutkija saattaa myös jättää kirjoittamatta jostain tutkittavalle merkityksellisestä tapahtumasta, ja sekin saattaa hämmentää tutkittavaa. Tutkimus saattaa nostaa esiin tutkijan sekä tutkittavien tiedostamattomia narsistisia jännitteitä, jotka tulevat esille tutkijan palatessa keskustelemaan tutkimuksesta.

Tutkimusprosessin aikana olen kirjoittanut muutaman artikkelin aineistoon pohjautuen. Yhdelle lastentarhanopettajalle annoin kaksi artikkelia luettavaksi, kun hän niitä pyysi. Hän ei kommentoinut tekstejä, joten oletan että aineiston käyttö oli hänen mielestään kunnossa. Kuulin tutkimusprosessini loppuvaiheessa, että muutkin tutkimukseen osallis-

tuneet olivat lukeneet julkaistuja artikkeleitani. Yksi heistä kommentoi, että oli outoa lukea tekstiä, jossa tiesi itse olevansa mukana. Samalla hän kuitenkin ymmärsi, etteivät muut lukijat tiedä hänen olevan mukana tekstissä; aineistokohdat voi yhdistää moneen lastentarhanopettajaan, kuten hän minulle totesi.

Tutkijana olen pohtinut sitä, miten lastentarhanopettajien kertomia tarinoita voi tarkastella teoreettisten viitekehysten valossa ilman, että loukkaa tutkittavien ajatuksia. Leena Syrjälä, Eila Estola, Minna Uitto ja Saara-Leena Kaunisto (2006, 190–191) miettivät sitä, missä määrin tutkija voi käyttää sellaista teoreettista viitekehystä, josta aineistonkeruun aikana ei ollut tietoa. Virallisesti eettisen ohjeiston mukaan mitään väärää ei tapahdu tutkijan käyttäessä erilaisia teoreettisia näkökulmia aineistoa analysoidessaan. Kuitenkin tutkija voi pohtia välittämisen etiikan näkökulmasta, onko hänellä oikeutta ja valtaa tarkastella aineistoa juuri niin kuin on tarkastellut. Hyväntahtoinen ja eettisesti sitoutunut tutkija voi tuottaa tutkittaville pettymyksiä, kun vuorovaikutuksellisista keskusteluista tulee analysoitua aineistoa (Gordon 2006, 245).

Tutkija tunkeutuu tutkittavan elämään toisinaan syvemmin ja toisinaan pintapuolisemmin. Mitä sensitiivisempi tutkimuksen aihe on, sitä vastuullisempi ja eettisempi tutkijan tulee olla (ks. Laitinen 2004; Uusitalo 2006). Tutkittava saattaa tuntea, että hänen elämästään kerrotaan vierain sanoin ja hänet on luokiteltu johonkin itselle tuntemattomaan kategoriaan. Tutkittava saattaa myös tuntea, että hän ei ole kertonut tutkijalle koko totuutta, kun hän lukee tutkijan tulkintoja tutkimusraportista. (Josselson 1996.)

Analysointi muuttaa sanomista. Puhe tulee tulkituksi tutkijan toimesta, mikä asettaa tutkijan eettisten pohdintojen ääreen analyysin oikeutuksesta (Mäkiranta 2008, 77). Puhuttu ja kerrottu muuntuu alkuperäisestä puheesta vieraan näköiseksi tekstiksi, kun tutkija on sitä tulkinnut. Tutkijan tulkintojen jälkeen lukijat tulkitsevat ja lukevat omalla tavallaan kirjoitettua tutkimusta. Teksti alkaa elää omaa elämänsä lukijoiden ajatuksissa.

3

Hoivatyön sukupuolistuneita käytäntöjä

”

Nuorena lastentarhanopettajana hän kuuli usein sanottavan pienille pojille; isot pojat eivät itke, joiden mieli oli pahoittunut syystä tai toisesta, mutta syystä kuitenkin. Se oli merkki siitä, että käyttäytymismalli ei sopinut pojille. Harvoin hän kuuli saman lauseen sanottavan tytöille.

Silloin siihen ei hänkään kiinnittänyt huomiota, mutta omassa työssään hän on miettinyt noiden sanojen merkitystä ja sanomaa paljonkin. Omassa työssään hän on antanut kyynelten tulla kaikille ja pyrkinyt lohduttamaan paha mieltä sylillä. (m)

Tuotettu sukupuoli

Tutkimukseni muisteluryhmässä keskityimme yhdellä tapaamiskerralla pohtimaan sukupuolistavia käytäntöjä arjen tilanteissa. Lastentarhanopettajat kertoivat sukupuoleen liittyviä tarinoita, jotka liittyvät tyttöjen ja poikien toimintaan ja mieskollegoiden kanssa työskentelyyn. Kollektiivinen muisteluryhmä mahdollistaakin sukupuolistavien toimintojen pohtimisen yhdessä (ks. Gannerud 2001, 56; Jansson, Wendt & Åse 2008, 233). Feministisen tutkimusotteeni myötä olen lukenut aineistoa pohtimalla sukupuolen rakentumista myös silloin, kun siitä ei eksplisiittisesti puhuttu (ks. Palmu 2003, 39).

Olen kiinnostunut siitä, miten kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt rakentuvat päiväkodin arjen toiminnoissa. Sandra Harding (1986, 52–57) määrittelee sukupuolen kolmeen merkityksen rakentumisen tasoon: symboliseen, rakenteelliseen ja yksilölliseen tasoon. Symbolijärjestelmä sisältää merkityksiä luovia kulttuurisia koodeja, normeja, arvoja, ajatusmalleja ja käsityksiä, joiden avulla ymmärrämme itseämme ja toisia. Rakenteellisella tasolla sukupuolta tuotetaan eri instituutioiden kuten palkkatyön, politiikan, talouden, koulun, päivähoiton ja perheen kautta. Sukupuoli on siis rakenne ja se myös tuottaa rakenteita. Kolmas, yksilöllinen eli subjektiivinen, taso käsittää henkilökohtaisen sukupuoli-identiteetin. (Ks. myös Liljeström 1996, 121–131; Silius 1993, 186–187.) Subjektiivinen sukupuoli-identiteetti muodostuu kulttuurisen, rakenteellisen ja ruumiillisen summana (Silius 1993, 193–194) eikä näitä tasoja voida eksplisiittisesti erottaa toisistaan.

Analysoin lastentarhanopettajien sukupuoleen liittyviä kertomuksia muistelutyyppimenetelmän luonteen mukaisesti symbolisella ja rakenteelli-

sena tasolla, en niinkään yksilötasolla. Olen kuitenkin tietoinen siitä, että lastentarhanopettajien henkilökohtaiset muistelut ja kokemukset ovat helposti luettavissa vain henkilökohtaisina tarinoina (Berg 2008, 222). Sukupuolta tuotetaan erilaisissa kasvatus- ja opetustilanteissa, eikä sukupuoli ole kiinnittyneenä pysyvänä ominaisuutena subjettiin (Strandell 1993, 25, 42). Lastentarhanopettajien toiminnan sukupuoliset käytännöt näyttäytyvät vuorovaikutustilanteissa eri tavoin. Sukupuolistavat käytännöt ovat liikkuvia, muuttuvia, ristiriitaisia ja kontekstisidonnaisia vuorovaikutussuhteita.

Sukupuoli määritellään lapsen syntymähetkellä biologisesti. Biologinen (sex) määrittely on ollut vallitseva määritelmä 1970-luvulle saakka. Tällöin alettiin puhua sosiaalisen sukupuolen käsitteestä (gender). Sukupuoli ei ole vain biologista eroa, vaan sen voi ymmärtää laajasti sosiaalisina, kulttuurisina ja psykologisina eroina. Sukupuoli ei tarkoita kahta hegemonista nais- ja miesryhmää, joilla on samankaltaiset ja yhteneväiset kokemukset (Naskali 2004, 11–12). Eroja on sekä naisten välillä ja kesken että miesten välillä ja kesken. Naiset ovat erilaisia keskenään, samoin miehet. Vaikka biologisen sukupuoli ajattelumallin rinnalle on tullut sosiaalinen ja kulttuurinen näkökulma, opettajat ja kasvattajat edelleen nojaavat kasvatuksessa ja opetuksessa biologiseen ajattelumalliin (Robinson & Díaz 2006, 131). Onkin hyvä kysyä Sanna Ojajärven (2004, 264–265) tavoin, voiko sukupuolta analysoida ja havaita ilman kahtiajakautunutta biologiseen sukupuoleen nojautuvaa käsitystä. Täytyykö oletuksena olla ensin biologinen sukupuolijako, ennen kuin havaitsemme sukupuolistuneet käytäntömme? Sanna Ojajärven kysymys herättelee minut pohtimaan erilaisia luokitteluperusteita, joita kulttuurissamme on. Biologinen sukupuolijako on yksi luokittelun peruste, kun ihmisiä laitetaan eri kategorioihin. Biologisuus tuottaa myös muitakin jakoperusteita: ihmisiä voitaisiin jaotella silmien ja hiusten värien tai lihavuus-laihuus, pituus-lyhyys määreiden suhteen. Biologinen sukupuolen määrittely ei siis riitä, kun sukupuolta määritellään.

Näkemykseni sukupuolesta perustuu postmodernin näkökulman mukaisesti ajatukseen, että sukupuoli on kaksijakoisuuden sijaan moninainen. Sukupuoli siis rakennetaan, toistetaan ja vahvistetaan puheta-
voin yhteisöjen ja yhteiskunnan käytännöillä. Sukupuoli-identiteetti ei ole muuttumaton, vaan moninainen. Postmoderni feminismi pyrkii siis erottamaan ja ylittämään kaksijakoisen sukupuolijaon kriittisellä tavalla. Se ei pidä sukupuolta lähtökoh-
tana vaan arvioinnin kohteena, jolloin pitää kysyä, kuinka sukupuolta tuotetaan ja esitetään ja millaisia valta-
suhteita näillä representaatioilla tuetaan. (Kuusipalo 2002, 210–215.)

Biologisesti määritetyn sukupuolen ja sukupuolieroajattelun ylittäminen ovat Teresa de Lauretisin (2004, 35–42) ajattelun lähtökoh-
tana. Niiden välinen yhteys ja sisäkkäisyys täytyy avata ja rakentaa aina yhä uudelleen ja uudelleen. Sukupuoli on representaationa jokapäiväisten ar-
jen käytäntöjen tuote. Sosiaalinen sukupuoli, gender, on representaatio ja sekä biologinen että sosiaalinen sukupuolen esittäminen ovat aina si-
doksissa yhteiskunnan poliittisiin ja taloudellisiin tekijöihin. Biologisen ja sosiaalisen sukupuolen järjestelmä on yhteiskunnallis-kulttuurinen ra-
kentuma sekä representaatiojärjestelmä, joka antaa subjekteille position eri yhteisöissä.

Kirsten Reisby (1999, 22) ei lähde ylittämään de Lauretisin tavoin biologisesti määritetyn sukupuolen eroa. Reisby näkee, että biologisuus on sukupuolen kehittymiseen vaikuttava tekijä, mutta se ei kuitenkaan yksistään riitä. Hän määrittelee sukupuolen sosiaalisesti, kulttuuriseksi ja biologiseksi konstruktioksi. Sukupuoli on biologian, yksilöllisten piir-
teiden, kulttuuristen ja sosiologisten suhteiden yhteistuotos ja rakentuu yhteiskunnallisten ehtojen puitteissa.

Sukupuolisuus ja sukupuoliero ovat yhteiskunnallisten vaatimusten ja ideologioiden tuottamaa sosiaalista pakkoa (Värtö 2000, 90). Suku-
puolen esittämisen pakko ja mahdollisuus riippuvat yhteisöistä eli siitä, millainen käyttäytyminen on sallittua yhteisöissä. Miten käyttäytymistä kontrolloidaan? Millaiset äänet tulevat kuuluviin? Kysymys on siis vallan ja tiedon suhteesta: kuka saa äänensä kuuluviin ja millaisin argumen-

tein. Olemme kaikki koko ajan rakentamassa ja rikkomassa näitä rajoja, tuottamassa erilaisia narratiiveja sukupuolesta. (Paechter 2007, 152–156.)

Sukupuoli kerrotaan, esitetään ja tehdään näkyväksi erilaisin keinoin ja tyylein. Sukupuolta voidaan määritellä siten performatiivisena Judith Butlerin (1990, 2006) mukaisesti. Performatiivinen sukupuoliteko rikkoo biologisen ja sosiaalisen sukupuolen rajat ja luokat, jotka tulevat merkityksi toisin joko hetkellisesti tai kumouksellisesti. Kieli rakentaa näitä erilaisia sukupuolisuuden luokkia ja järjestyksiä, jotka syntyvät ihmisten kohdatessa toisensa. Näihin kohtaamisiin kytkeytyvät aina subjektien väliset valtasuhteet, jotka puolestaan rakentavat sukupuolta.

Judith Butlerin teoria heteronormatiivisesta matriisista paljastaa sen, kuinka sukupuolta pakotetaan tiettyihin lokeroihin ja samalla tuotetaan pakkoheteroseksuaalisuutta. Heteronormatiivisuus tarkoittaa sitä, että heteroseksuaalisuus määrittyy normiksi ja luonnolliseksi ja homo- sekä biseksuaalisuus ovat normista poikkeamista (Rossi 2003, 120). Se rajaa ihmisten toimintaa ja asettaa sekä kutsuu naisia ja miehiä määriteltyihin kulttuurisiin paikkoihin (Brunila 2009, 13). Sukupuoli on siis sopimuksia, ideologiaa ja konflikteja, joista neuvotellaan jatkuvasti (Rossi 2003, 12). Teresa de Lauretis (2004, 69–70) huomauttaa, että sukupuolta ja seksuaalisuutta koskevat teoriat ovat rakentuneet miehen sukupuolta koskeviin narratiiveihin, joita sitoo heteronormatiivinen matriisi. Nämä kulttuuriset narratiivit uusiutuvat itsepintaisesti feministisissäkin teorioissa, puhumattakaan ei-feminististä teorioista. Siksi kaikkia tarinoita on katsottava kriittisesti ja epäillen, jotta sukupuoleen liittyviä narratiiveja voi ylipäättänsä kirjoittaa uudelleen. Heteronormatiivisuuden rakenteiden huojuttaminen tuo esille sukupuolten moninaisuuden ja erot (ks. Julkunen 2002, 49).

Kulttuurissamme tietynlainen olemisen ja toimimisen tapa näyttäytyy joko feminiinisenä tai maskuliinisenä tekona, ilmeenä, eleenä tai elehtimisellä. Maskuliinisuus ja feminiinisyys ovat kulttuurisia merkkejä, eleitä ja tyylejä, joita voi käyttää hyväkseen sukupuolta esitettäessä. Sukupuoli on tyyli, ele, sävy ja vivahde. (Heinämaa 1996; Lempinen

2005, 212.)¹³ Sukupuolisuutta ei voi siististi paketoida vastakkaisiin feminiiniseen ja maskuliiniseen määrittelyyn, koska sukupuolisuus on subjektiivinen kokemus (Morris 1997, 116).

Kasvatustyössä sukupuolistavat käytännöt ovat läsnä erilaisissa toiminnoissa ja ne ovat niin arkipäiväisiä tilanteita, että niitä ei tunnisteta ja huomata. Lastentarhanopettajan omat kasvatuskokemukset, arvot ja asenteet ohjaavat toimintaa päiväkotiryhmässä. Lastentarhanopettajan työtä suuntaavat myös valtakunnalliset ja paikalliset varhaiskasvatuksen opetus- ja toimintasuunnitelmat. Ne tuottavat erilaisia kulttuurisia narratiiveja, joihin opettajat tukeutuvat ja joita aletaan toistaa huomamatta. Varhaiskasvatuksen suunnitelmien ohjeistus ja erilaiset kasvun seurantalomakkeet tuottavat Maarit Alasuutarin ja Kirsti Karilan (2009, 85) mukaan tietynlaista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa sekä lapsen toiminnan ja kehityksen arviointia. He kysyvätkin, tuottavatko suunnitelmat yksipuolista kuvaa lapsesta.

Kysymys on tarpeellinen, kun miettii, tulevatko lapset huomioiduksi erilaisina tyttöinä ja poikina. Suunnitelmiin on kirjattu tasa-arvoinen ja yksilöllinen kasvatustavoite (ks. esim. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12), jonka mukaisesti jokainen tyttö ja poika tulisi huomioida yksilöllisesti. Opetussuunnitelmiin kirjattu yksilöllisyyden huomioiminen ja tasa-arvonarratiivi ei kuitenkaan poista sukupuolistavia käytäntöjä, kuten tutkimukseni lastentarhanopettajien tarinoista on luettavissa.

Tässä luvussa analysoin kasvatustyön sukupuolistavia tarinoita keskittyen lastentarhanopettajan työn opetus- ja hoivatyökontekstiin, johon liittyy naistapainen toiminta. Soile Veijola ja Eeva Jokinen (2001, 24–26) puhuvat erilaisista tapaisuuksista. Se on sitä, mitä naisilla tai miehillä on ollut ja on edelleen tapana tehdä omasta tahdostaan tai pa-

13. Sara Heinämaa (1996) on pohtinut sukupuolen filosofisia perusteita lähinnä ruumiillisuuden kautta. Sukupuoli näyttäytyy hänelle erilaisten ruumiin piirteiden tyylinä ja tekojen kudelmana, jossa ei ole ydintä eikä keskusta.

kosta. On naistapaista hoitaa lapsia ja huolehtia toisista. On miestapaista tarttua kodin teknistä osaamista vaativiin töihin. Sukupuolitapaisuuden yleinen ja oletettu ilmenemismuoto on heterotapaisuus. Tapaisuus on rakenteellinen käsite, joka liittyy yhteiskunnallisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin. (Ks. myös Jokinen 2005; 2004, 288.) Tapaisuus ja erityisesti naistapaisuus on yksi tarkastelutapa, kun analysoin lastentarhanopettajan työtä. Luvun alkupuolella kuvaan hoiva- ja opetustyön kietoutumista yhteen sekä niihin liittyviä sukupuolistavia käytäntöjä yleisemmällä tasolla. Käytän käsitteitä hoiva, hoivatyö ja välittäminen synonyymeina. Luvun loppupuolella tarkastelen päiväkotiyhteisön sukupuolistavia työnjaollisia käytäntöjä. Analyysini tihtyy yksityiskohdaisempiin tarinoihin työyhteisön sukupuolistavista käytännöistä.

Naistapaista hoivaa ja kutsumusta

Feminiininen hoiva elää sitkeästi kulttuurissamme, mikä näkyy työelämässä hoiva-alojen naisvaltaisuutena (Julkunen 2008, 155). Lastentarhanopettajan ammatti on naisvaltainen ala, joka määrittyy naistapaiseksi ja kutsumukselliseksi hoivatyöksi. Kutsumuksellisuus määrittää lastentarhanopettajuutta, ja siksi on tarpeen palata lastentarhanopettajien kertomiin uravalintoihin ja lapsuuden muistoihin. Nämä muistot kuvaavat, kuinka naiset valitsevat helposti hoivatyön ikään kuin hoiva olisi heissä. Ammatinvalintaan liittyvät tarinat kuvaavat naistapaiseen työhön liittymistä, joita vahvistavat ammatillisuutta tukevat äitiyden kokemukset sekä välittämiseen liittyvät tarinat. Näitä kertomuksia kuvaan tässä luvussa tuoden esiin myös vastatarinoita.

Lastentarhanopettajan ammatinvalinta nousi keskusteluihin eri yhteyksissä, kun pohdittiin lastentarhanopettajan ammattiin hakeutumista ja ajautumista. Opettajien ammatinvalintaa ohjaavat kertomukset liittyvät usein pedagogiseen rakkauteen (ks. Skinnari, 2004) ja toisesta välittämisen narratiiveihin (ks. Goldstein 1998; hooks 1994; 2007; Noddings 2005), jotka kytkeytyvät kutsumus-ajatukseen. Kutsumus on tuotettu

kulttuurinen narratiivi, jota toistetaan usein pohdittaessa (lastentarhan) opettajan päätymistä ammattiinsa.

Onhan siinä niin, että kun me ollaan lähetty tälle alalle tai ainakin minä voin omasta puolestani. Kyllä mä oon tiennyt ihan pienestä pitäen, että mulla on jonkinlainen kyky siihen, että mulla vaan synkkaa. Ehkä se on se minkä takia mie oon lähtenyt tähän että niinkö joku siinä. (mk) Katja pohtii omaa hakeutumistaan lastentarhanopettajan ammattiin, ja hän hakee vastauksia lapsuudestaan. Opettajien kertomuksissa kutsumus voi paikantua voimakkaaksi tunteeksi, joka on peräisin lapsuudesta (Estola 2003, 39; Estola, Erkkilä & Syrjäjä 2003.) Lapsilta kysytään usein, mikä sinusta tulee isona. Lapsella voi olla unelma-ammatteja, joihin hän haluaa aikuisena, mutta voiko lapsen haaveilun täyttymystä kutsua kutsumukseksi? Lapsuuden muistot peilautuvat menneen ja nykyisen hetken kuvina, jolloin opettajan ammattiin hakeutuminen voi rakentua historiallisena ja kulttuurisesti tuotettuna kutsumus-tarinana. Tällöin ajatus opettajan kutsumuksesta lapsuudesta kumpuavana haluna tehdä opettajan työtä murentuu.

Päivi kirjoittaa pohdintakirjoituksessaan omasta ammatinvalinnastaan: *Päiväkotiharjoittelijana puolipäiväryhmässä, siitä se sitten alkoi lastentarhanopettajan ura. Nuorena ylioppilastyttöä sijaisuuksia päiväkodeissa, päiväkotiapulaisen, lastenhoitajan, lastentarhanopettajan. Jossain siinä välissä opistoon ja takaisin – leikkikentän kautta avoimeen päiväkotiin.* (pk) Kirjoitus kuvastaa ammattiin ajautumista päiväkodissa tehtyjen sijaisuuksien kautta. Nuoret ylioppilasnaiset ajautuvat helposti harjoittelijoiksi päiväkoteihin ja kouluihin lukion jälkeen (ks. Säntti 2007, 141–142). Nuorten naisten on helppo mennä päiväkoteihin ja kouluun harjoittelijaksi, sillä työn ajatellaan olevan kotityömäistä työtä (Julkunen 2008, 158–160), jota he ovat tehneet tai nähneet kotona tehtävän.

Naistapainen hoivatyö kutsuu nuoria naisia (lastentarhan)opettajan työhön. Kutsumus-käsite on sukupuolistunut, sillä sen kautta kuvataan usein naisten hoiva- ja kasvatustieteen työtä (Saarinen 2005, 178; 2003, 83). Monissa kasvatustieteen alan opettajuustutkimuksissa kutsumus näh-

dään naisille ominaisena, luonnollisena haluna tehdä hoivatyötä (Estola, Erkkilä & Syrjälä 2003; Niikko 2003; Säntti 2007, 296–301; Vogt 2002, 253). Kutsumus-ajattelu voidaan kytkeä myös ammattieetisiin kysymyksiin, jolloin ajatuksena on, että kutsumusammateissa palvellaan jotain yhteisesti hyväksyttyä arvopäämäärää. Opettajan työssä sitä kuvataan sitoutumisena työhön ja peruspositiivisena suhtautumisena opettamiseen, kouluun ja työn vaikuttavuuteen. (Atjonen 2004, 46, 138.)

Kutsumusta tuotetaan muissakin ammattiryhmissä, kuten uskonnollisen vakaumuksen edellyttävissä ammateissa, esimerkiksi papin ja diakonin työssä. Papin kutsumuksen ajatellaan tulleen suuremmalta taholta, Jumalalta. Virassa toimiminen on silloin enemmän kuin sujuvaa saarnaa. Papin toiminta ei ole vain työtä tai urakeskeinen ammatti, vaan kokonaisvaltaista toimintaa, johon vaaditaan sisäistä vetoa ja halua ulkoisen kirkollisen kutsumuksen lisäksi. (Saarinen 2003; 2005, 173–178.) Myös opettajan työn kutsumusta selitetään kokonaisvaltaisella toimimisella ammatissaan. Opettajan ajatellaan olevan opettaja vapaa-ajallakin. Kutsumuksen oletetaan velvoittavan nuhteettomaan ammatilliseen käytäytymiseen työn ulkopuolellakin.

Opettajan tuotettu kutsumus-narratiivi pakottaa lastentarhanopettajia ja kaikkia opettajia toimimaan kutsumus-eetoksen mukaisesti. Tämä pakottavuus kohdistuu naiseen, sillä hoiva naiseuden osana toistuu nais-sosialisaation historiassa (Harinen & Herranen 2008, 117). Opettajan kutsumus ja hoivavietti kytketäänkin usein äitiyteen, joka on myös kulttuurinen narratiivi ja liitetään luonnolliseen hoivaamisen osaamiseen ja sisäiseen kasvatuksen taitoon, kykyyn kasvattaa lapsista kunnan kansalaisia (Harinen & Herranen 2008, 116; Nätkin 1997, 183–187).

Äitiys voidaan kokea työn voimavarana, joka tukee ammatillista kasvua. Lastentarhanopettajan ylle voi kuitenkin laskeutua hoivatyön kautta ikuinen äitimyytti. Kasvatuksen ammatillisena lastentarhanopettajien oletetaan olevan hyviä äitejä; äiteinä heidän tulisi osata kasvattaa ja hoitaa vieraita lapsia. Hyvää lastentarhanopettajaa, kasvattajaa ja äitiä on vaikea määritellä, sillä hyvyiden ja pätevyiden mitta on vaihteleva.

Kaikki lastentarhanopettajat eivät ole äitejä eikä äitiys voi silloin tulla voimavaraksi työhön, mutta usean vuoden työkokemus voi kuitenkin antaa samankaltaista varmuutta. Äitiyden luonnolliseksi oletettua kasvat- ja hoitovarmuutta voi kompensoida lastentarhanopettajan työvuosien kokemuksella, kuten Katja kuvaa: *Itellä kun ei ole lapsia, niin mä aina niinkö ajattelin, että joo että mulla on niinkö vähän vaikea asettua siihen. Mut sitte kun on tullut enemmän ikää lisää ja niinkö kokemusta, kun ei ole niitä lapsia niin sitä pystyy niinkö tuntuu että ei ole niin arka siinä. Että on aina ajatellut, että se kuitenkin se mun teoria ei riitä siihen, että se vanhempien käytännön kokemus on niin voimakas siinä.* (h) Lastentarhanopettajan työvuodet ja kokemukselliset muistikuvat luovat uskoa ja luottamusta omaan osaamiseen ja kasvattajuuden taitoihin (ks. Ylitapio-Mäntylä 2007b).

Äitiyden rinnalla suhde lapsettomuuteen on päiväkodin arjessa läsnä usein puhumattomana asiana. Lapsettomuus voi luoda erilaisia jännitteitä työyhteisöön (Ylitapio-Mäntylä 2007, 144–147). Äitiä on pidetty ensisijaisena kasvattajana, ja siksi vain äidin on ajateltu ymmärtävän ja osaavan sanoa lapsen kasvatuksesta. Mutta mitä lapsettoman lastentarhanopettajan tulee ymmärtää? Mitä lastentarhanopettaja lapsettomana naisena ei tiedä? Sitäkö, että äitiys on toisinaan väsymistä, turhautumista, riittämättömyyttä sekä toisinaan iloa ja onnen tunnetta (ks. Jokinen 1996)? Lastentarhanopettajien tietämys lapsen kehityksestä ja kasvusta on koulutuksen myötä vankkaa. Mutta sekään ei tunnu riittävän, sillä kirjatietoa pidetään eri asiana kuin äitiyden kokemustietoa. Ammattikasvattajan työtä voidaankin kuvata kaksoisäitiydeksi (Jansson 2001).

Lapsia täynnä oleva päiväkotitoimi on työyhteisö, jossa lapsettomuudesta voi tulla vaiettu asia, sillä onhan lapsettomuus yleensäkin vaikeasti käsiteltävä asia. Vapaaehtoinen lapsettomuus on yhteiskunnan arvoja vastaan toimimista. Naisen oletetaan synnyttävän lapsia. Naislastentarhanopettajien vapaaehtoinen lapsettomuus asettaa hänet kaksinkertaiseen sosiaaliseen paineeseen. Vapaaehtoista lapsettomuutta selitetään monin eri tavoin, kuten että nainen ei pidä lapsista tai että hän olisi huono äiti

lapsilleen (Richardson 1993, 63). Lastentarhanopettajien lapsettomuutta on vaikea sovittaa näihin käsityksiin, koska lastenhoivatyössä olevan oletetaan pitävän ja välittävän lapsista. Vapaaehtoisen lapsettomuuden katsotaan siis olevan ristiriidassa ammatinvalinnan kanssa. Kun lapsettomuudesta vaietaan, se vahvistaa ajatusta naisesta luonnollisena hoi-vaajana ja hoivatyön naistapaisuutta. Asiasta puhuminen puolestaan voi tuottaa vastatarinaa naistapaiselle hoivatyölle.

Myös päiväkotiharjoittelutarinat tuottavat säröjä kutsumus-eetokselle, kuten Hannelen ja Marjutin muistoista on luettavissa.

HANNELE: *Miehän olin päiväkodissa puoli vuotta harjoittelemassa kirjoitusten jälkeen. Että mitä se siitä on jäänyt mieleen ja oikein yritin niinkö pinnistellä, niin mä en ainakaan... Niin mä, mulle ei niinkö jäänyt semmoista mieleen, että siellä olisi itelle olisi tullut semmoisia mukavia muistoja.*

MARJUT: *Semmoisia negatiivisia, joo mulla oli kans.*

HANNELE: *Niin semmoisia negatiivisia ja sitten, että lapset yritettiin panna, että lapset oli tietyssä muotissa. Ja sitten kun poikkeis siitä, niin ei ne kyllä kauheesti kyllä ymmärtänyt. Muistan yhdenkin, joka aina pissasi housuun niin ei se kyllä mitään ymmärtämystä saanut.*

MARJUT: *Mutta ne omatkin muistot on justiinsa niinkö jotenkin negatiivisia. Mie olin vuoden harjoittelijana. Niin puoli vuotta oli ihan kammottavia, kun oli kaksi sellaista vanhaa lastenhoitajaa, naista, jotka oli, toinen oli oikein tiptop. Se osasto piti olla tiptop. Ja toinen oli semmoinen oikein luova se oli siis ihan kauheeta, siinä niitten välissä silläläilla oleminen. Sitten mie menin toisen puoli vuotta, mie olin siinä samassa talossa mutta oli opettajana X, niin se oli sitten semmoinen, että mie ajattelin, että hitsi vieköön tää on tässä että jotenkin vahvistu se että mie haluan siihen työhön itse. (mk)*

Hannelen ja Marjutin päiväkotiharjoittelu ei ole ollut kaikilta osin miellyttävä kokemus. He molemmat muistelevat, että kasvattajat toimivat lapsia kohtaan negatiivisella asenteella. Hannele koki harjoittelun aikana, että lapsia kasvatettiin tiukoissa rajoissa, eri tavoin toimiva lapsi ei saanut ymmärrystä eikä lapsi saanut aina hoivaa. Marjut kertoi, kuinka samassa päiväkodissa voi tuntea sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia aikuisten toiminnasta. Hän oli nähnyt harjoittelun aikana työyhteisöllistä eripuraisuutta ja oli kokenut sukkuloivansa kahden kasvattajan toiminnan välissä. Kuitenkin positiivinen kokemus harjoittelun lopussa vahvistaa hänen myönteistä tulkintaa ammatinvalinnasta.

Kutsumus-narratiivin vastatarinaksi voi myös lukea Hannelen kuvaamaa ammatinvalintaa: *Ja jotenkin semmoinen perusajatus, että mitä sieltä omasta kasvatuksesta. Niin kuitenkin semmoinen niin, että se ei ole sukupuolesta kiinni, että se semmoinen luottamus siihen. Ja niin ja vähän tönniminenkin, että mitä sie haluaisit tehdä, että se ei ole vain, ei mitenkään sinut olisi tälle hoitoalalle sysätty, vaan siellä. Isä mun mielestä oli ensimmäinen, se alkoi miettimään semmosia miehisiä ammattejakin.* (mk) Hannelen puheesta välittyy lapsuusperheen kannustus ja luottamus Hannelen omiin valintoihin ammatin suhteen. Tarinassa kuuluu isän ääni, joka kehottaa miettimään miehisiä aloja ja erilaisia työmahdollisuuksia.

Lastentarhanopettajakoulutuksen hakeutumiseen vaikuttavat monenlaiset tekijät. *Itelläkin oli semmoinen, että kaveri sano että haetaan tuonne niin haetaan vaan. Sitähän se silloin nuorena oli, ei sitä paljon tiennyt. Sitten miekin että joo oon mie baletissa opettanut lapsia, että kyllä mie oon lasten kanssa ollut tekemisessä, mutta miten tehdään niitä valintojakin.* (Outi, mk) Oma hakeutumiseni sai sysäyksen ystäväni kautta. Olin opettanut lastentanssia useamman vuoden ajan ja olin ollut lasten kanssa tekemisissä, mikä osaltaan vaikutti ammatinvalintaani. Marjut muistelee omia kokemuksiaan työskentelystä lasten parissa. *Mutta kyllä sitä ite on sitten ehkä vähän eri tavalla. Kun sitähän kaikki työ mitä on tehnyt on liittynyt lapsiin, niin sehän ei ollut paljon muuta vaihtoehtoja sitten. Mutta tuonne mie en koskaan tuonne opettajapuolelle hakenutkaan*

siis luokanopettajaksi että mikähän se siihen tuli sitten. (mk) Hän kokee valinnan olleen tietoinen päätös.

Katjan valintaan liittyy onnistunut päiväkotiharjoittelu. *Mä olin sitä tehnyt ja mä olin niin ja se oli minulla semmoinen aivan romanttinen ihana aika. Ja se oppiäiti oli niin taitava lastentarhanopettaja ja kaikki oli niin täydellistä ja tuota silloin oli puolet ajasta lapsien ja puolet ajasta suunnitteluun. Aivan jotenkin se oli niin uskomattoman ihana se koko lapsiryhmä ja mä romantisoin sen kuvan lastentarhanopettajan työstä niin totaalisen ihanaksi ja sitten kuitenkin mä hain sitä käsityöalaa opiskelemaan, niin mä muistan, kun se päiväkodin johtaja sanoi, kun mä mietin vielä sitä että lähtisinkö sittenkin lastentarhanopettajaksi, niin älä missään nimessä. Se vielä monta kertaa, että älä missään nimessä ja mä en hakenut.*

(h) Katjalle oli muodostunut positiivinen ja romantisoitunut kuva lastentarhanopettajan työstä päiväkotiharjoittelun aikana. Hän ihaili erään lastentarhanopettajan työskentelyä ja hänen mielestään ryhmän lapset olivat suloisia ja ihania. Katja mietti lastentarhanopettajakoulutukseen hakeutumista, mutta päiväkodinjohtaja ei kannustanut Katjaa hakeumaan koulutukseen. Hän ei hakeutunut koulutukseen tässä vaiheessa, vaikka harjoitteluaika oli ollut miellyttävä kokemus. Positiiviset opettajuuskokemukset voivat vaikuttaa myöhempisiin uravalintoihin (Estola, Erkkilä & Syrjälä 2003, 244; Säntti 2007, 297). Lieneekö päiväkodin johtajan voimakas vastustaminen koulutukseen hakeutumisesta vaikuttanut Katjan tuonhetkiseen päätökseen? Johtajan voimakas vastustus on mielenkiintoista: miksi hän ei suosittele edustamaansa ammattia harjoittelijalle? Ryhmässä tämä asia jäi keskustelematta.

Kun on hakeuduttu ja päästy koulutukseen, opinnot alkavat muokata opiskelijoista lastentarhanopettajia. Työ- ja ammatti-identiteetti muokkautuvat koulutuksen aikana (Eteläpelto 2007, 95) ja sen itu on saatu jo harjoittelijana työskenneltäessä. Lastentarhanopettajan ammattiin hakeutuminen ja kouluttautuminen pohjautuvat Päivin, Hannelen, Katjan ja Marjutin kohdalla erilaisiin valintoihin ja päätöksiin, jotka heijastelevat samankaltaisia tuntemuksia naistapaisesta hoivatyöstä. Ta-

rinoissa on myös kuultavissa säröjä. Näitä vastatarinoita ovat päiväkohtiharjoitteluiden negatiiviset kokemukset ja ammatinvalintaan liittyvät segregaatiopohdinnat. Kutsumuksen ja työhön ajautumisen tarinat kertovat ammatinvalintaa koskevista päätöksistä, jotka samalla ovat opettajien ammatillista pohdintaa. Nämä pohdinnat liittyvät laajemminkin hoivatyön, eli toisista huolehtimiseen ja hoivaamiseen liittyvien näkökulmien, tarkasteluun ja seuraavaksi tarkastelen lähemmin välittämiseen liittyviä tarinoita.

Kasvatuksen eettisyyttä – välittämistä ja huolehtimista

Muistelutapaamisissa yhden kerran teemana oli välittäminen. Myös muilla tapaamiskerroilla puhe kääntyi välittämiseen, kun lastentarhanopettajat pohtivat kasvattajan ja lapsen kohtaamista tai kohtaamattomuutta arjessa. Pohdin aluksi hoivaa ja välittämistä opetuksen ja kasvatuksen sukupuolistavasta näkökulmasta, minkä jälkeen tarkastelen lähemmin välittämisen arkirealismia.

Luvun alussa on lastentarhanopettajan muistelu pojan itkun kieltämisestä. Hän on usein kuullut sanottavat, että isot pojat eivät itke. Hän ei ollut kuullut, että tyttöjä kielletäisiin itkemästä. ”Isot pojat eivät itke” – sanonta on kulkenut usean sukupuolen ajan toistettavana sanontana (ks. Löfström 2007, 91). Muistelu kuvastaa, kuinka kulttuuriset perinteet voivat rikkoutua, kun niiden sanoja alkaa pohtia. Totuttuihin sananlaskuihin ei tule välttämättä kiinnitettyä huomioita, kuten lastentarhanopettaja kirjoittaa muistelussaan.

Monet kasvatuksen periaatteet tulevat omasta lapsuudesta tai kasvatuskulttuurin perinteistä. Sirkka Hirsjärvi ja Leena Laurinen (2004, 17, 121–122) toteavatkin uskomusten olevan ihmisten ajattelussa ja kulttuurissa vallitsevia tiedollisia ja tunneperäisiä käsityksiä, joita ei kyseenalaisteta ja joiden sanomaa ei pohdita tarkemmin. Perinteiset sanonnat, sananlaskut ja arkiuskomukset elävät yhä kulttuurissamme, ja niitä toistetaan sukupolvelta toiselle. Sanonnat ja sanalaskut tytöistä ja pojista heijastavat perinteistä kasvatusajattelua.

PÄIVI: *Kauhee miten raaka voi kasvatuksen maailma olla, kun alkaa kaikkia miettiin.*

MARJUT: *Että meilläkin on noita poikia niinkö sitten, kun pitää niinkö salassa itkeä. Ei tytöt yleensä musta nehän on semmoisia aika tai jotenkin itselläkin on sellainen kuva, että tyttöhän itkee tirauttaa kun niinkö paljon vapautuneemmin.*

PÄIVI: *Niin kun sitä naiset itkee usein.*

HANNELE: *Onko niin että itsekin ahdistuu kun poika itkee?*

MARJUT: *Sehän on semmoinen joo se on niin, onko se vaikeammin hallittavissa se tilanne. Mutta pojathan ne oikeesti mie niinkö nehän on niin herkempiä joissakin asioissa kuin tytöt, että pojat olis mutta sitten ne ei kuitenkaan saa niinkö näyttää sitä herkkyyttä. (mk)*

Itku-muistelu johtaa keskusteluun itkun näyttämisestä ja toisaalta kyse on myös laajemmin tunteiden näyttämisen sallimisesta (ks. Henkel & Tomičić 2009, 142–143). Poikien itku on itkua, joka voi aiheuttaa ahdistusta aikuisissa. Tytöt puolestaan tirauttelevat ja se on enemmän sallittua kuin kunnan itku eikä niin vakavaa ja ahdistavaa. Tyttöjen herkkyyys sallitaan helpommin kuin poikien. Kerry H. Robinson ja Criss Jones Díaz (2006, 132) pohtivat, kuinka pojille sallitaan tietynlainen käyttäytyminen kuten rajuus ja aggressiivisuus. Biologinen sukupuoli sekä kasvatuserin-teet määrittävät tyttöyttä ja poikuutta. Myös Carrie Paechter (2007, 49) toteaa, että vanhempien suhtautuminen lasten tunteiden näyttämiseen tyttöjen ja poikien suhteen vaihtelee. Tunteiden näyttäminen ja niistä keskusteleminen on yleisempää tyttöjen kuin poikien kanssa, ja surun näyttäminen sallitaan tytöille. Tunteita opetetaan ilmaisemaan ja hallitsemaan tiettyjen sosiaalisten käytäntöjen mukaisesti (Hochschild 2003, 17–18), ja sukupuoli on yksi määrittävä tekijä tunteiden hallinnassa.

Tunteiden ilmaisun erilaisuus tulee esiin myös tyttöjen ja poikien leikeissä. Marjatta Kallialan (1999, 111–112) tutkimuksen mukaan tunteita ilmaisevat sanonnat ja sanat puuttuvat poikien leikeistä. Leikin kulku etenee pelkistetysti ilman tunteiden osoituksia tai sanomisia. Tunteiden kuvaaminen on näkyvää tyttöjen leikeissä, joissa tytöt osoittavat tunteita monin tavoin. Poikien leikin tarina kuvastaa usein miestapaista elämää, jossa ei turhia hempeillä.

Lastentarhanopettajan muistelu kertoo myös poikien turhan hempeilyn karsimisesta. Hän kuvaa, kuinka hän on myöhemmin pohtinut ”Isot pojat eivät itke” – sanonnan merkitystä. Hän on pyrkinyt toimimaan toisin ja antanut lohtua kaikille lapsille, joilla on paha mieli. Lastentarhanopettajan työssä korostuvat hoiva ja huolenpito. Lapsi tuntee, näkee, kuulee ja kokee välittämisen tai välinpitämättömyyden. Kasvatus- ja opetustilanteista, tapahtumista ja kohtaamisista jää jälkiä ja muistoja lapselle. Kasvatukseen ja opetukseen liittyvät muistot jäävät kiinni lapseen, hänen muistoihinsa, ajatuksiinsa ja ruumiiseensa (ks. Kosonen 1998; Metso 1999).

Lapsesta välittäminen ja lapsen kohtaaminen ovat tärkeä osa opetus- ja kasvatustilanteita, sillä parhaiten opettaja opettaa ja oppilas oppii välittämisen suhteessa (McWilliam 2004, 141). Kathryn Pauly Morganin (1996, 128) mukaan kasvatus- ja opetustilanteisiin tulisi luoda luottamuksen ja kunnioittamisen ilmapiiri, jossa toisista välitetään. Tämä näkyy toisten kuuntelemisessa, kannustamisessa, rohkaisemisessa ja tunteiden näyttämisessä.

Lastentarhanopettajat pohtivat empatian merkitystä oman työn lähtökohtana.

MARJUT: *Mutta aatteleppa hei, jos sulla ei ole sitä empatiakykyä.*

HANNELE: *Se on peruskivijalka.*

MARJUT: *Ja tavallaan kykyä asettua toisen niinku asemaan, niinku siihen lapsen maailmaan, vaikka sulla olisi kuinka hyvä teoratieto, ethän sie saa siihen lapseen sellasta kontaktia.*

PÄIVI: *En mie tiiä, voiko empaattisuus hävitä voi siinä varmaan tulla semmosia, että jotenkin väsähtää, mutta näin mutta ei kai empaattisuus mihinkään häviä.*

MARJUT: *Ehkä se on tuo väsähtäminen ehkä tuo oli hyvä sana, kun joskus näitä työkavereita katsoo kun se, että todellakin se että lasta ei oteta syliin. (mk)*

Teoriatiedolla lapseen ei saada kontaktia, vaan siihen vaaditaan toisen näkemistä, kuulemistä ja kohtaamista. Opettajan tulisi olla lapsen lähellä, yrittää nähdä asioita lapsen silmin ja kuulla lapsen sanomisia. Marjut, Hannele ja Päivi pohtivat empaattisuutta kasvattajan lähtökohtana. He pohtivat sen näkymistä ja näkymättömyyttä. Empaattisuus ja toisen huomioiminen ovat huolenpitoa toisesta, mutta nämä asiat eivät aina näy kasvatuksen arjessa. Empaattisuus voi välillä olla kadoksissa työhön väsyminen vuoksi.

Opettajien oletetaan olevan kuin luonnostaan empaattisia ja aidosti toisista välittäviä (Diller 1996, 90–93, 102–103) ja eettisesti orientoituneita kasvattajia. Usein hoivan ja välittämisen kuvaukset ovat idealistisia. Esimerkiksi Anneli Niikko (2005, 31–59) määrittelee hoivaa huolenpitoa ja käytännöllisenä toimintana, jota tuotetaan päiväkodeissa. Sen tulisi olla tunteisiin liittyvää vastuullista toimintaa. Lastentarhanopettajan tulisi myötäelää, kuunnella ja ymmärtää lasta ja pohtia omia tunnereaktioitaan suhteessa lapsiin. Hoivan tulisi olla välittämistä, toisen arvostamista, kohtaamista, aitoa halua kuulla ja nähdä toinen.

Hoivatyön tavoitteena olisi luoda kasvattajan/hoivaajan ja kasvatettavan/hoidettavan välille moraalinen ja eettinen vuorovaikutussuhde, välittämisen suhde (Niikko 2005, 86–87). Opettajan työn tulisi tällöin

pohjautua pedagogiseen etiikkaan, joka on muun muassa vastuuta, velvollisuutta, oikeudenmukaisuutta ja rehellisyyttä. Kasvatus ja pedagoginen etiikka ikään kuin kietoutuvat toisiinsa. Opettajan työssä ja työn kehittämisessä pedagoginen etiikka on kuin kartta ja kompassi, joiden avulla opettaja luotsaa lapsia ja joiden avulla opettaja saa vakautta kasvatettavien rinnalle olemiseen. Opettajalle sanat empaattisuus, huolenpito, palveleminen, armollisuus ja omatunto eivät ole vieraita. (Atjonen 2004.)

Nämä edellä kuvatut huolenpidon määrittelyt näyttäytyvät naistapaissa ominaisuuksina ja empaattisuus ja toisesta huolehtiminen voi kääntyä uhrautumiseksi. Kun kasvatuksen ja opetuksen ideaalisista välittämisen ja huolehtimisen kuvauksista siirrytään katsomaan päiväkodin sosiaalisia rakenteita ja järjestyksiä, huolehtivan opettajan tarina saa rinnalle toisenlaisia tarinoita. Erilaiset sosiaaliset järjestykset tuottavat ristiriitoja hoivatyön arkeen. Kasvatustyöhön, jota tuhannet naiset opettajina ja hoivatyöntekijöinä tekevät, kuuluu monenlaisia jännitteitä ja tunteita onnesta ja hyvästä olost raivoon ja inhoon. (Harinen & Heranen 2008.)

Välittämisen suhde ei ole viaton ja helppo, vaan se vaatii opettajalta ja oppilailta toisen hyväksymistä ruumiillisena, tuntevana ja kokevana subjektina (McWilliam 2004, 147). Franziska Vogtin (2002) tutkimuksessa opettajan välittämisen etiikka kuvataankin sitoutumisena, toisiin liittymisenä, fyysisenä läheisyytenä ja erilaisten tunteiden näyttämisen sallimisena. Hoiva edellyttää kahden ihmisen kohtaamista, ja tämän yhtäaikaisen läsnäolon lähtökohtana on ruumiillisuus, ihmisen tarpeet (Tedre 2004, 45).

Niin se lapsi näkee ja kokee, että mä tiiän, että tuo aikuinen välittää musta vaikka mä käyttäytyisin miten. (mk) Katja pohtii sitä, kuinka hän huolehtii ja välittää lapsista, vaikka lapsi käyttäytyisi huonostikin. Myös aikuisella on joskus paha olla ja mieli maassa. *Ja se on niinkö sellainen mukava jonka huomaa itekin, että se lapsi kattoo sillälaililla, että vaikka mulla, vaikka sillä lapsella on paha olo niin minä välitän siitä. Se on niinkö semmoinen minkä takia taas sitä jaksaa.* (mk) Työstä syntyy

iloa, kun lapsen katseesta saa vastakaikua ja samalla välittäminen voi tulla vuorovaikutuksen voimavaraksi. Niin opettajan kuin lapsenkin paha olo helpottuu, kun he saavat näyttää negatiiviset tunteensa positiivisten tunteiden rinnalla.

Hoivaa ja välittämistä voidaan määritellä monin tavoin, kuten lastentarhanopettajien tarinat kertovat. Kun hoivaa katsoo kasvatuksen arjen näkökulmasta, muuttuu hoivan tarina monisäröiseksi. Lapsen kuunteleminen ja myötäeläminen hänen kanssaan ovat tärkeitä kasvatuksen tavoitteita, mutta arkirealismi kertoo usein muuta. Päiväkodissa hoivaa ovat osittain rutiininomaiset lasten perushoitotilanteet (ks. Puroila 2002, 82–87). Lapselle annetaan ruokaa ja huolehditaan siisteydestä. Vaatteita puetaan lasten päälle. Niistetään nenä. Päiväkodin arki ja lastentarhanopettajan työ ovat tilanteista toimintaa, jossa aikuisen ja lapsen kohtaamiseen sisältyy monisävyisiä käytäntöjä.

Lastentarhanopettajuuden arkea

Poika toistaa jo viidettä kertaa kysymyksen milloin nämä työt viedään kotiin. Hän vastaa jo hieman kärsimättömästi, että mitä minä juuri äsken sanoin. Kuuntelitko ollenkaan? Kun poika vielä yrittää samaa, hän sanoo napakasti, tämä asia on jo puhuttu ja nyt suu suppuun!

Kun toiset lapset pukevat, poika tulee hänen luokseen ja sanoo että ne ei kuitenkaan anna mun viedä sitä mun äidin luo ja hinkkaa kiivaasti hänen kättään. Silloin hän pysähtyy kuuntelemaan, ottaa lapsen lähelleen ja kysyy mitä hän tarkoittaa. Jos vien työn isän luo, ne ei anna mun viedä sitä äidin luo, vaikka haluaisin sen juuri äidille, poika selittää kyynel silmäkulmassa.

Hän haluaa poikaa ja sanoo, että tämä työ menee varmasti äidille jos haluat niin, jätetään se vielä seinälle odottamaan kun äiti hakee sinua seuraavan kerran. Kasvojen ilme ja halaus ovat upeat ja hänen sydämesään läikähtää jotain, epätoivoako vai suuttumusta pojan puolesta, mutta myös lämpöä ja iloa, että tilanne ratkesi pienessä kuunteluhetkessä. (m)

Muistelu kertoo tarinan lastentarhanopettajan ja pojan kohtaamisesta, joka päättyy juonellisesti hyvin. Aluksi kasvattaja ei näe eikä kuule poikaa, mutta kykenee siihen lopulta. Muistelu kuvaa sitä, kuinka lastentarhanopettaja joutuu kiinnittämään huomionsa useaan lapseen samanaikaisesti pukeutumistilanteessa. Tällaisia tilanteita on päiväkodin arjessa moneen otteeseen päivän aikana. Aikuisten hoivaan sitoutumisen taso vaihtelee, koska toiminta ja puhe saattavat kohdistua useampaan lapseen (Puroila 2002, 83). Silva Tedre (2004, 47, 53) kuvaa hoivaa ruumiillisena toimintana ja liikkeenä tiloissa sekä ajallisina prosesseina. Hoivan antaja ja saaja elävät samaa paikkaa ja aikaa todeksi yhdessä.

Muistelussa on nähtävissä aikaan ja paikkaan sidottu vuorovaikutustilanne. Muistelu kuvastaa kasvatustyön luonnetta, toisaalta toiminnallista liikettä, jolloin kasvattaja ei kuule eikä näe kaikkea ympärillään olevaa sekä toisaalta liikkeen pysähtymistä, jolloin hän kuulee poikaa. Toisesta välittäminen on kuuntelemista ja toisen kuulemista, kuten muistelussa tulee esiin. Kasvattajat puhuvat paljon välittämisestä, lapsen ja aikuisen välisestä läheisyydestä (Estola 2003, 18–19, 23), jolloin kertomisen tavasta voi tulla tietynlainen, mikä on luettavissa myös muistelusta. Lastentarhanopettajuutta kerrotaan tietyn kaavan mukaan, odotettuna tarinana hoivaavasta ja hellästä kasvattajasta. Kertomisen tavat ja käytännöt nojaavat kulttuurissa ja yhteiskunnassa tuotettuihin, sallittuihin tarinoihin (Hyvärinen 2007, 131), odotustarinoihin. Puhuminen voi olla hoiva- ja kasvatustyön retorista toistoa, mikä ei näykään arjen käytännöissä. Välittäminen voi kääntyä kasvattajan työssä ammatilliseksi suoritustavaksi (Noddings 2001, 101).

Hyvän opettajan ja kasvattajan taustalla on ajatus siitä, että opettaja huolehtii lapsesta ja on kiinnostunut hänestä yksilönä ja hyväksyy hänet sellaisenaan. Nämä ovat opettajuuden perinteisiä arvoja, joihin opettajia koulutetaan sukupolvesta toiseen ja opettajuudesta voi tulla lukittua (Säntti 2007, 460). Hyvän ja välittävän opettajan tarinat ovat muottiin pakottamista. Hyvän opettajan määrittely on monitahoinen kysymys, sillä hyvä opettajuus ja hyvyys ovat subjektiivisia käsityksiä. Anneli Nii-

kon mukaan (2005, 26) kasvattajalla tulisi olla käsitys itsestä kasvattajana sekä hyvän elämän ja hoidon merkityksestä. Lisäksi kasvattajalla pitäisi olla jokin käsitys lapsesta kasvavana yksilönä. Päivähoidossa on kuitenkin keskitytty lapsen hyvinvoinnin edistämiseen eikä niinkään pohtimaan hyvää elämää. Silva Tedre (2004, 48) pohtii hyvän hoivaajan ominaisuuksia ja sitä, kuinka ne vuodesta toiseen määrittellään samankaltaisina tarinoina, jotka perustuvat hyvän ihmisen ominaisuuksiin. Hoivaavalla ihmisellä tulisi olla ihmisen kohtaamistaitoja ja rakkautta. Kuitenkin hoivaajan työpäivä kuvastaa hyvin monenlaisia tilanteita, jotka vaativat hyvin erilaisia taitoja vaihtamisesta ruoan syöttämiseen.

Hyvän elämän ja kasvatuksen pohtiminen voi jäädä helposti muun tekemisen ja toiminnan alle. Hallinnolliset työt, päivähoitopolitiikka, kasvatukselle ja opetukselle asetetut määrälliset ja laadulliset tavoitteet sekä suomalaisen yhteiskunnan yleiset arvot ajavat ihmiset toimimaan vallitsevien ideologioiden mukaan. Hyvinvointi-ideologisuus elää vahvana suomalaisessa hyvinvointivaltiossa¹⁴, jonka ajatuksena on tuottaa samanlaista hoivaa lapsille.¹⁵ Yksilöllisyys jää samanlaisuuden eetoksen varjoon, jos ajatuksena on, että kaikille tarjotaan samanlaista hoivaa ja kasvatusta. Yksilöllisyyttä ja toisen huomioimista murtavat myös lastentarhanopettajan työn hallinnolliset paineet ja kirjallinen dokumentointityö, jotka vievät aikaa hoivatyöltä. Lapsen kohtaamiseen jää vähemmän aikaa. Kuitenkin kasvattajan oletetaan olevan lasta ymmärtävä.

-
14. Hyvinvointivaltiossa pyritään tuottamaan kokonaisvaltaista ruumiin hyvinvointia. Hyvinvointitekniikka puolestaan viittaa siihen, että erilaisissa hyvinvointikeskuksissa ruumiita treenataan sekä hierotaan ja kaunistetaan meikkaamalla ja leikkaamalla. Näin hiotaan erojen tuottamia säröjä siloiksi ja ihmisistä tehdään kauniita, jaksavia ja tehokkaita hyvinvointivaltion työntekijöitä. (Julkunen 2004.) Säröjen silottelu jatkuu myös asunnon, auton tai puutarhan muokkauksena ja stailauksena.
 15. Kunnat tarjoavat pääosin kokopäivähoitoa. Kunnan päättäjien energia on mennyt kokopäivähoidon väärinkäytön pohtimiseen, kun sen sijaan olisi hyvä pohtia erilaisia päivähoitomuotoja, jotka palvelisivat perheiden tarpeita. (Hujala 2008, 7.)

Kasvatus- ja hoivainstituutioihin on muodostunut Martti Lindqvistin (2002, 179–181) mukaan massiivinen ymmärtämisen kulttuuri, joka on organisoitu suureksi byrokraatiaksi. Tälle kulttuurille on ominaista oletus ammatillisen ymmärtämisen kaikkivoipaisuudesta, jolloin ymmärtäminen voi olla näennäsymmärtämistä.

Seuraavassa keskustelussa lastentarhanopettajat pohtivat Päivin ker-
toman tarinan kautta tilannetta, jossa lapsen toiminta ärsyttää aikuista. Päivi on ohjannut toimintaa häiritsevää poikaa tietyllä tavalla tulokset-
ta. Pojan ojentamisessa on kaikki keinot jo käytetty, eikä hänen käytök-
sessään mikään ole muuttunut. Päivi pohtii omaa kohtaamistaan pojan
kanssa: *Mun kohtaaminen häntä kohtaan on niinkö negatiivissävytteinen
tietyllä lailla. Että kun ei mikään mee perille. Ja mie sitä kerran oikein
mietin, että mitä mie nyt tuon kanssa oikein teen. Kun se on aina se sama,
se kattoo vain tyhjin silmin. Ja kohta mie taas sielä sanon jotakin, että no
niin istuppa nyt nätisti tai jotain muuta rauhotuppas nyt niinkö tiiätte nää
fraasit.* (mk) Lastentarhanopettajan ja pojan välinen suhde on ajautunut
negatiiviseen kehään. He eivät saa toisiinsa kontaktia toivotulla tavalla.
Pojan katseessa on nähtävissä Päivin mukaan kohtaamattomuus. Päivi
toistaa rituaalisesti hyvän kasvattajan fraaseja ja välittäminen jää re-
toriikaksi. Päivi pohtii omaa toimintaansa ja toimii uudella tavalla. *Ja
yks päivä sitten se oli vain ihan sillai, että niinkö ohi menen otin sitä tästä
niin ja silitin sen tukkaa näin ja se hiljeni, siis pörrötin. Ja se katso mua ja
se ilme, kun se katso.* (mk)

Vuorovaikutussuhde muuttuu, kun pojan ja lastentarhanopettajan
katseet kohtaavat. Päivi tulkitsee pojan käyttäytymistä: *Niin mie ajat-
telin, että kauheeta tuota ei ole kukaan ikinä silittänyt tukasta lasta, si-
ttä poikaa.* (mk) Lastentarhanopettaja kääntää oman toiminnan osittain
muiden, lähinnä kodin ongelmaksi miettien sitä, miten kukaan ei ehkä
ole ollut pojan lähellä, silittänyt poikaa tai ottanut syyliin. Ammatillinen
identiteetti nousee esiin, kun lastentarhanopettaja alkaa pohtia pojan
elämän olosuhteita ja muutkin lastentarhanopettajat yhtyvät ammatilli-

siin pohdintoihin. Keskustelu jatkuu ja Marjut kokee Päivin toiminnan pedagogisena oivalluksena ja muutkin pohtivat asiaa.

PÄIVI: *Niin põläytin niin tiiättekö ei mitään. Ja ne aamut kun mie en ottanut sitä syliin, ei mennyt varmaan kuin tunti, kun siellä oli jokin härdelli päällä.*

MARJUT: *Tuossa oli kyllä ihana vinkki.*

PÄIVI: *Mutta se oli semmoinen, että jotenkin ihan älytöntä että se jonka pitäisi olla niinkö itsestään selvä. Niin pitää niinkö oikein päättää. Sehän on ihan älytöntä, kun ajattelee että meidänhän pitäisi kuitenkin niinkö oikeesti jotenkin. Pitäisikö meidän niinkö luonnostaan niinkö positiivisesti, mutta onko sitä kuitenkaan niinkö oikeasti?*

HANNELE: *Ja sitten joku vielä ärsyttää.*

PÄIVI: *Niin niin nimenomaan kun se ärsyttää.*

KATJA: *Kyllä se täytyy niinkö tietosesti lähteä.*

PÄIVI: *Niin, että kun täytyy niinkö tietoisesti lähteä muuttamaan ja tajuta se että, kun sieppaa mikä sieppaa.*

KATJA: *Täytyy olla todellinen joku tämmöinen hyväntekijä, että niinkö kaikki tulee sisäisesti. Kyllä sitä täytyy sillai niinkö ihan sillei suunnitelmallisesti.*

PÄIVI: *Aivan niinkö että järki käteen. Nyt mie rupean tekemään näin.*
(mk)

Lastentarhanopettajat pohtivat, miten negatiiviseksi koetun asian voisi kääntää myönteiseksi. Pojan syliin ottaminen ja tukasta pörröttäminen avaa kohtaamattomuuden muuria ja kääntää jatkuvan kielteisyyden kehän positiivisuudeksi. Oma kasvatustoiminta muuttuu kieltämisen fraasien toistamisesta syliin ottamiseksi. Hoivarutiini muuttuu tietoiseksi toiminnaksi.

Välittämisen ja hoivaamisen luonnollisuus ei olekaan itsestään selvää. Opettajat toteavat, että heidän pitäisi tulla tietoisemmaksi omasta toiminnastaan. Oma toiminta erilaisissa hoivatilanteissa tulisi miettiä suunnitelmallisesti ja ammattimaisesti.

Lastentarhanopettajat pohtivat omaa toimintaansa positiivisuus-negatiivisuus-akselilla. He pohtivat sitä, tuleeko opettajan olla iloinen ja positiivinen, kun kuitenkin jokin asia voi lapsen käyttäytymisessä ärsyttää. Kasvatus- ja hoivatilanteissa on monia asioita, jotka raivostuttavat tai jopa inhottavat (ks. Tedre 2004). Arkirealismi kertoo usein toisenlaista tarinaa kuuntelemattomuudesta ja ärsyyntymisestä, kuten lastentarhanopettajien keskustelu osoittaa. Ajatus kasvatuksen ammattilaisesta positiivisena ihmisenä ja hyväntekijänä piiryy hoivatyön myytiksi. Hoiva- ja opetustyö eivät ole vain helppoa ja mukavaa työtä, vaan päiväkodin arjessa on monia epämiellyttäviä, ärsyttäviä ja vihastuttavia asioita sekä tilanteita.

Sukupuolen mukaista työnjakoa

Seuraavaksi käynnän tarkastelunäkökulman päiväkotiin työyhteisönä pohtien arjen sukupuolistavia käytäntöjä aikuisten keskinäisissä toiminoissa. Sukupuolesta puhutaan harvoin suoraan päiväkodin työyhteisöissä. Se tulee näkyviin, kun puhutaan jostakin muusta kuten hoivasta, naisten työnjaollisista alueista yhteiskunnassa, elämänalueiden suhteesta toisiin, ajankäytöstä tai työelämän toimenkuvista (Korvajärvi 2007, 156). Kuitenkin sukupuoli on läsnä koko ajan naisten keskinäisissä suhteissa ja suhteissa mieskollegoihin, suhteissa lapsiin sekä vanhempiin. Naisten ja miesten työn vastakkaiset ja dikotomisoivat tarinat elävät päiväkodin

arjessa, kun verrataan naisten ja miesten tekemää työtä (Nironen & Keskinen 1992). Seuraavaksi kuvaan lastentarhanopettajien keskustelua miesten ja naisten töistä päiväkodissa.

PÄIVI: *Huomaako esimerkiksi sitten jos ajattelee, että on miestyökaveri, hyvä hei, nyt hyvä niinkö hyvä ammatillisesti hyvä, niin onko ne erilaisia sitten niitten tavallaan ne toiminnot ja jutut lasten kanssa? Ja pääseekö siellä ne pojat sitten eri lailla jotain poikien juttuja tai?*

KATJA: *No tuota en mä oikein osaa sanoa. Sillei mun mielestä se on sitä samanlaista työtekoa siinä on vain se eri sukupuoli. Ei se, ei niinkö kyllä se ei se ei siinä ole mitään semmosta muuta semmosta omaa vivahdetta. Se on vain se sukupuoli siinä, että se on semmone.*

HANNELE: *Periaatteessa se on sitä samaa päiväkoti.*

KATJA: *Aivan samantyyppisiä ihmisiä ja samantyyppistä työtä, että ei siinä sen kummempaa.*

PÄIVI: *Tai järjestetään pojille esimerkiksi jotain poikien juttuja näin aateltuna tuleeko siellä, se onko mieslastentarhanopettajalla.*

KATJA: *Saattaa olla, että siinä on esimerkiksi semmosta peli hommaa on enemmän.*

PÄIVI: *Niin on joo*

HANNELE: *Ei virkata yhtä paljon sormivirkkausta (naurua).*

PÄIVI: *Mutta sitten se, että pääseekö niihin tytöt matkaan, vai onko se sitten siitä miehennäkövinkkelistä.*

KATJA: *Ei, ei, ei mutta ehkä on just semmosta jotakin pelihommaa on enemmän.*

MARJUT: *Niinkö semmosta just ulkona niin luulen, että ainakin semmosta että tytöt eivät edes välttämättä lähde niihin.*

KATJA: *Jalkapalloa*

PÄIVI: *Just joo semmoista aktiviteettia tavallaan.*

MARJUT: *Niinkö joku jalkapallo tai sähly niin ei meillä, ja sitten kun jos on näitä harjoittelijoita poikia, jotka on innostuneita sitten näistä jalkapallo hommista. Niin ei niihin oikein tyttöjä mene niihin sehän on niinkö poikia, mutta sehän on aivan ihana juttu niin sehän on niille tosiaan.*

HANNELE: *Mutta aika helpostihan nekin, mie voin sanoa omasta kokemuksesta sen harjoittelijapojan tai opiskelijapojan laittaakin näihin raisumpiin juttuihin. (mk)*

Keskustelu on polveilevaa pohdintaa sukupuolen merkityksestä päiväkotitoiminnassa. Päivi aloittaa keskustelun kysymällä, eroaako mieslastentarhanopettajan työ naisten työstä. Hän kysyy myös, pääsevätkö pojat silloin ”poikien toimintaan” kiinni. Hän korostaa, että kyse on ammatillisesti hyvästä miesopettajasta. Päiväkotityöyhteisön työntekijöiden suhtautuminen mieslastentarhanopettajiin on pääasiassa myönteistä ja tasapuolista, vaikka voimakkaita yleistyksiä on nähtävissä naisten ja miesten keskuudessa (Tamminen 1995).

Katja ei näe eroa naisten ja miesten tekemän työn suhteen. Hän ehdottaa, että lastentarhanopettajan työ on sukupuolesta riippumattomana työtä ja tätä ajatusta myös Hannele vahvistaa. Päivi miettii, onko miesopettajan tarjoama toiminta suunnattu kuitenkin enemmän pojille. Täs-

sä vaiheessa keskustelua Katja pohtii, että miesopettajien toiminta onkin erilaista kuin naisopettajien, ja purkaa aiempaa ajatustaan miettien sukupuolisia käytäntöjä erilaisten pelien pelaamisen suhteen: jalkapalloa on enemmän miesopettajien toiminnassa. Aikaisempi sukupuoli on toiminta-ajatus kääntyy sukupuolistuneeksi toiminnaksi, ja sukupuoli tekeekin eroa naisen ja miehen ohjaamaan päiväkotitoimintaan. Marjut tulee keskusteluun mukaan pohtimalla, etteivät tytöt välttämättä ole innoissaan lähdössä mukaan poikien pelihommiin. Keskustelun lopuksi Marjut ja Hannele muistelevat, että harjoittelussa olevat opiskelijamiehet usein ohjaavat erilaisia liikunnallisia aktiviteetteja pojille. Hannele myöntää, että hän itse ohjaa miesopiskelijoita vetämään liikunnallisesti suuntautuvia pelejä ja leikkejä.

Lastentarhanopettajan perustyö rakentuu aluksi keskustelussa sukupuolesta riippumatta samanlaiseksi tekemiseksi: opettaja on vastuussa ryhmän toiminnasta ja huolehtii lasten hyvinvoinnista. Kun keskustelu jatkuu, sukupuoli nähdään toimintaa eriyttävänä tekijänä. Se tuottaa eron, jolla on merkitystä päiväkotitoiminnan käytäntöihin.

Työelämän sukupuolistuneet käytännöt ilmenevät vuorovaikutustilanteissa ja ihmisten puheissa, kuten edellinen keskustelu kuvasti, sekä ilmeissä, eleissä ja katseissa. Lisäksi sukupuoli on läsnä mielikuvissa ja ajatuksissa. Mielikuvina voi olla sukupuolen neutraalisuus, joka usein ilmenee sukupuolen ohittamisena. Jokainen työntekijä tulee työyhteisöön omien arvojensa, mielikuviansa ja kokemustensa kanssa. Työyhteisön sukupuolistavat käytännöt kohtaavat yksittäisen työntekijän henkilökohtaiset sukupuoleen liittyvät määrittelyt. (Korvajärvi & Kinnunen 1996, 233–237.) Sukupuoliset käytännöt ovat Päivi Naskalin (2004, 11–12) mukaan liikkuvia, muuttuvia, ristiriitaisia ja kontekstisidonnaisia

vuorovaikutussuhteita, jotka asettavat naiset ja miehet erilaisiin positioihin työorganisaatioissa muun muassa työtehtävien suhteen.¹⁶

Sukupuoli tekee työnjakoa päiväkodissa ja erityisen selkeästi se on nähtävissä sellaisissa toiminnoissa, jotka ovat perinteisesti jakaantuneet mies- ja naistapaisiin toimintoihin, kuten käsitöihin (ks. Kokko 2007) ja peleihin. Marjut kuvaa tilannetta, jossa mieskollega halusi opettaa miestapaista toimintaa pojille. *Puukäsitöitä esimerkiksi niin meillä hyvin pitkälle. Muistan silloin, kun mulla oli työparina mies. Niin sehän sitten niinkö halus semmosia tehdä, ne oli niisanotusti miesten hommia niin sanotusti. Mutta niihin halusi kyllä tytötkin sitten, että nehän oli sitten älyttömän innoissaan. Ne teki puukkoa ja mitä ne teki siellä. Niin niissä oli sitten kyllä kaikki matkassa. Mutta se hänen alkuperäinen ideansa oli varmaan niinkö, pojille tulisi jotakin semmosta.* (mk) Marjutin tarina kuvaa aikuisten ajattelua käsityöstä sukupuolijakautuneena toimintana.

Marja-Riitta Vehviläinen (1982, 66–67) on havainnoinut päiväkodin arkea ja huomionnut, että mieslastentarhanopettaja ohjaa tyttöjä eri tavoin puukäsitöissä erilaisten työvälineiden ja puutöiden pariin kuin poikia. Naislastentarhanopettajien käsitys puolestaan on, että pojat eivät useinkaan ole kiinnostuneita tekstiilitöistä.¹⁷ Tämä ilmiö jatkuu koulussa, kuten Sirpa Kokon (2007, 68–69, 109–110) tutkimuksesta ilmenee. Tytöille viestitetään monin tavoin tekstiilikäsityöstä luonnollisena valintana. Koulun käytännön ohjeet ja järjestykset ohjaavat tyttöjä teks-

16. Työelämän perinteiset asenteet ja käytännöt vaikuttavat jakaen naiset ja miehet eri asemiin myös palkkauksen suhteen (Naskali 2004, 11–12). Miesten tulemisen naisvaltaiselle alalle ajatellaan nostavan ammatin statusta ja sitä myöten palkkaa sekä työehtoja yleensäkin. (Tamminen 1995, 60). Lastentarhanopettajan vähimmäispalkka on Oaj:n palkkataulukko esitteen mukaan 1.10.2009 lukien 2015,48 euroa.

17. Vehviläisen tutkimus on vuodelta 1982 ja kun lukee tätä tutkimusta sekä muita uudempia tutkimuksia kasvatuksen sukupuolistavista käytännöistä huomaa, että samankaltaisia tilanteita on edelleen päiväkodin ja koulun arjessa (ks. myös Lahelma 2009).

tiilikäsityöopetukseen. Samalla luodaan naiseuteen liittyviä ihanteita tekstiilikäsityön osaamisesta.

Sukupuolistunut työnjako on usein näkymätön ja tiedostamaton toimintatapa. Miehet opettavat usein puutöitä ja pelaavat jalkapalloa tai jääkiekkoa poikien kanssa. Naiset sormivirkkaavat ja sipsuttelevat kaunokeilla taitoluistelua tyttöjen kanssa. (Ks. Tamminen 1995, 113–118.) Miesopiskelijat laitetaan pelaamaan poikien kanssa jääkiekkoa. Päivi pohtiikin *että pääseekö niihin tytöt matkaan. Vai onko se sitten siitä miehen näkövinkkelistä?* (mk) Jakoa tehdään olemalla mallinainen ja mallimies, jotka toistavat sukupuolelle ”luonnollisia toimintoja”. Mies ohjaa poikia miestapaisiin töihin ja nainen ohjaa tyttöjä naistapaisiin hommiin. Tapaisuudet elävät sitkeästi päiväkodin arjessa, ja toimintaa voisi murtaa kaunokiekolla tai lätkäluistelulla (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 29–30). Sormivirkkaus, jalkapallo, sähly ja puukolla veistäminen tulisi olla kaikkien lasten saatavilla. Toiminnoilla ei ole sukupuolta.

Yhteenveto

Tässä luvussa olen avannut lastentarhanopettajien tarinoiden kautta työn naistapaista toimintaa ja pohtinut opetus- ja hoivatyön sukupuolistavia käytäntöjä. Hoivatyön paikantaminen naisten työksi jatkaa ja toistaa kulttuurista kaanonina naishoivaajuudesta, jota olen tarkastellut lastentarhanopettajien kertomien kutsumus- ja välittämistarinoiden kautta. Kutsumustarinat tuottavat ja toistavat naisten hoivan luonnollisuutta ja on vastuurationaalisuuden istuttamista ja juurruttamista lastentarhanopettajan työhön (Julkunen 2008, 160). Näihin tarinoihin syntyi myös säröjä, kun opettajat kertoivat epämieluisuudesta harjoitteluaajoistaan ennen ammatinvalintaa. Harjoitteluajan muistot olivat osittain negatiivisia ja harjoittelupäiväkodin kasvattajien toiminta oli herättänyt ihmetystä nuorissa tulevista lastentarhanopettajissa.

Välittäminen on hoivaan liitetty käsite ja kytkeytyy naistapaisen toimintaan, ja sen ajatellaan olevan lastentarhanopettajien työn yksi lähtökohta. Lastentarhanopettajan ajatellaan olevan välittävä ja empaattinen

kasvattaja, kuten tutkimukseni lastentarhanopettajat pohtivat. Kun välittämistä pohtii kasvatuksen arjen tarinoiden avulla, muuttuvat välittämistä ylistävät ja korostavat sanat ruumiillisiksi teoiksi ja kokemuksiksi. Tällöin välittäminen jää pinnalliseksi kohtaamiseksi päiväkodin arjessa. Välittävän opettajan ei tarvitse hokea retorisesti välittävänsä ja rakastavansa lapsia, vaan hänen tulisi elää tilanteissa ja ajassa ja pysähtyä välillä pohtimaan asioiden merkitystä lasten näkökulmasta (ks. Skinnari 2004, 161, 181). Välittämisen arkirealismi on monisävyistä toimintaa, lapsen ja aikuisen kohtaamisia ja kohtaamattomuutta, näkymistä ja näkymättömyyttä sekä kuulemista ja kuulemattomuutta.

Välittäminen näkyy kasvattajan ja lapsen kohtaamisissa sukupuolistuneena, mikä näkyy muun muassa tytön ja pojan tunteiden näyttämisenä tai niiden kieltämisenä. Herkkyys sallitaan tytöille, ja poikien rajuus ei näyttäydy ongelmallisena tai aggressiivisena toimintana. Tunteiden näyttämistä ja sallimista opetetaan jatkuvasti eri instituutioissa, kuten päiväkodissa ja kouluissa, joissa on omat tunnekulttuurin sääntönsä (ks. Crawford et al. 1992, 123). Tunteiden näyttäminen on sidoksissa sukupuoleen, kuten lastentarhanopettajien tarinoista oli nähtävissä.

Sukupuoli tulee esiin myös kutsumukseen ja välittämiseen liittyvissä kertomuksissa, jotka kietoutuvat äitiyden tarinoihin. Äitiys liittyy naisten elämään, ja vaikka kaikki naiset eivät olisikaan äitejä, ovat he kuitenkin äitien tyttäriä. Päiväkodissa äitiys on läsnä lasten äitien kautta ja ammattikasvattajien äitiyden kautta. Lastentarhanopettaja tuntee oman ammattinsa kautta paineita äitinä onnistumisesta, ja paineet tuntuvat myös toisinpäin. Kuitenkaan ei ole olemassa pätevää äitiä ja lastentarhanopettajaa, vaan on erilaisia kasvatustilanteita, jotka tuottavat erilaisia tunteita ja kokemuksia. Äitiyden rinnalla päiväkodin arjessa on läsnä puhumaton lapsettomuus. Kielteinen suhde lapsettomuuteen lastentarhanopettajan työssä on osa äitimyytin ja naisen hoivaamisvietin tuottamista. (Ylitapio-Mäntylä 2007b.)

Päiväkotityöyhteisön sukupuolistavat käytännöt tulivat esiin niissä kertomuksissa, joissa puhe kääntyi mieskollegoihin ja mies- ja naistapai-

siin toimintoihin. Lastentarhanopettajien tarinoissa sukupuolistavuus tuli selkeästi esiin, kun he pohtivat liikuntaleikkejä ja käsityötoimintaa ja sitä, kuka ohjaa näitä toimintoja luontevammin. Tarinoissa ilmeni, että tekninen käsityö nähtiin usein miesten työnkuvaan kuuluvaksi toiminnaksi. Naiset puolestaan opettivat sormivirkkausta ja kaunoluistelua tytöille. Stereotyyppiset ajatusmallit ja mielikuvat vaikuttavat päiväkodin nais- ja mieskasvattajien tapoihin tehdä työtä. Miesten uskotaan tuovan naisiseen hoivatyöhön jäämäkkyyttä ja rakentavuutta tai vastakkaisia tapoja, kuten rentoutta ja vapautta säännöistä. Miesten toiminnan ajatellaan olevan toiminnallista, ja sitä erityisesti poikien ajatellaan kaipaavan naisvaltaisessa päiväkodissa.

4

**Lastentarhanopettajat
sukupuolta tuottamassa**

”

Hän oli jakanut kaikille seitsemälle esiopetuksessa olevalle lapselle omat tehtäväpisteet. Hän oli suunnitellut seitsemän työpistettä, joissa harjoiteltiin luokittelua ja lukumäärän tunnistamista. Lapset aloittivat innokkaina omissa työpisteissään tehtävien tekemisen. Yhtäkkiä eräs poika heitti korin, jossa luokiteltavat tavarat olivat pöydälle ja konttasi itkien pöydän alle. Hän kyykistyi pöydän alle pojan luo ja kysyi mikä tällä oli hätänä. Poika nyyhkytti, että hän ei tee matematiikan tehtäviä tyttöjen tavaroilla.

Hän meni tehtäväpisteen luo tutkimaan tavaroita. Ihana sangallinen kori oli täynnä pientä tavaraa kuin suoraan tiimarin hyllyltä. Siellä oli pieniä posliinikoiria, enkeleitä, lasikuulia ja kaikenlaista värikästä tavaraa minikokoisena. Hän yritti näyttää vakavalta kun hän meni pojan luokse takaisin pöydän alle. ”Kuule haluaisitko sinä luokitella noita värillisiä muovidinoja mielummin.” hän kysyi pojalta. Poika nyökkäsi ja nousi tuolille istumaan. Hän vaihtoi tehtäväkorin tavarat ja antoi pojalle. Poika aloitti tehtävän innokkaana. Hän katsoi kädessään olevaan koriin. Ihania pieniä sieviä miniatyyritavaroita, joita hän oli innoissaan kerännyt kaupan hyllyltä omaksi ja lasten riemuksi. (m)

Tyttöjen ja poikien leikkejä ohjaamassa

Tässä luvussa pohdin aluksi tyttöjen ja poikien leikkejä sekä sitä kuinka aikuiset ohjaavat lapsia leikkimään. Luvun alussa kirjoitan leikkikulttuurin sukupuolistavista käytännöistä ja sitä miten opettajat ovat mukana näissä käytännöissä. Leikin ohjaamisen ja leikkikulttuurin sukupuolistavien käytäntöjen tarkastelun jälkeen syvennän luentaa. Kuvaan kolmen tarinan kautta lastentarhanopettajien kokemuksia sukupuolistavista käytännöistä. tarinat osoittavat, miten sukupuoli jäsenyy päiväkodin arjessa.

Sukupuolella on yhteiskunnallisia oletusarvoja, joiden mukaan lastentarhanopettajat myös pitkälti toimivat. Lasten oletetaan toimivan biologisen sukupuolen mukaisesti, ja jos näin ei ole, niin opettajat ohjaavat heitä oikealle tielle. Biologisuus on ikään kuin alkusysäys ja rajoitettava tekijä sukupuolen määrittelyssä (Paechter 2007, 45). Sukupuolen biologinen määrittely rajoittaa lapsen subjektiivisuuden rakentumista.

Keskusteluissa sukupuolen biologista määrittelyä purettiin pohtimalla naisten ja miesten sekä feminiinisiä että maskuliinisia piirteitä. Katja totesi, miten jokainen voi tuntea vastakkaisen sukupuolen piirteitä itsessään. *Mutta se on totta, että jokaisessahan meissä on niinkö kumpaakin, maskuliinista ja mä ainakin tiedostan sen, mutta mulla on paljon semmosta.* (mk) Sukupuolen rajojen ylittämistä ei yleensä sallita, vaan ne pyritään opettamaan pois. Se mitä pidämme maskuliinisenä tai feminiinisenä juontuu kielellisistä ja kuvallisista malleista (Morris 1997, 17), joita kuulemme ja näemme syntymästä lähtien. Kaikki kasvattajat, lastentarhanopettajat mukaan lukien, ovat malleina lapsille jokapäiväisissä

toiminnoissa. Aikuisten teot, puhe, kieli, ilmeet ja eleet kertovat, miten tulee käyttäytyä tyttöinä ja poikina.

Luvun alussa olleesta lastentarhanopettajan muistelussa opettaja on jakanut tehtäväkoreja luokittelua varten ostamista kauniista ja värikkäistä miniatyyritavaroista. Yksi esikoululaispoika ei halua luokitella tavaroilla. Hän kokee enkelit, lasikuulat ja posliinikoirat tyttömäisiksi ja turhautuu tehtävästä. Opettaja ratkaisee ongelman vaihtamalla luokittelutavarat muovidinoihin, ”maskuliinisiin” eläinhahmoihin, jolloin poika innostuu tehtävän tekemisestä. Pojan oppimisen kannalta tavaroiden vaihtaminen dinoihin on hyvä asia. Toisaalta lastentarhanopettaja hyväksyy samalla enkelit, lasikuulat ja posliinikoirat tyttöjen tavaroiksi ja vahvistaa siten sukupuolista eroa.

Sukupuolen mukainen luokittelu tapahtuukin jo kaupan hyllyillä, lelut jaetaan sukupuolen mukaan kaupoissa ja mainoksissa (Paechter 2007, 66). Aikuiset tuottavat sukupuolistavaa lelujen ja esineiden maailmaa lapsille. Lapset havainnoivat tätä aikuisten tuottamaa lastenkulttuuria ja oppivat katsomaan ja lukemaan leluesitteitä, mainoksia ja lehtiä sukupuolittuneina. (Kallila 1999, 198–199.) Paperinuketkin piirretään stereotyyppisiksi naisen ja miehen malleiksi, kuten paperinukkien historiasta kirjoittanut tutkija Marja-Liisa Lehto (2004) kirjoittaa. Tytöpaperinuket ovat suloisia, asiallisia ja auttavat äitiä kotitöissä esiliinayllään, ja niiden leluina ovat pallot, nuket ja nallet, ja varusteina tytöillä ovat käsilaukku, peili ja kampa. Poikapaperinuket ovat harvinaisia, mutta kuvatut pojat ovat rehtejä, tyynen vakavia ilmeeltään, urheilullisia ja asiallisia.

Aikuisten tuottama sukupuolistava leikkikulttuuri elää päiväkotiryhmissä, joissa aikuiset ohjaavat lapsia perinteisten sukupuoliodotusten mukaisesti. Päiväkotien lapsiryhmissä vahvistetaan ja pidetään yllä stereotyyppisiä sukupuolten toimintatapoja. Tytöille ja pojille ei anneta mahdollisuutta tehdä asioita toisin. Tytöt eivät tartu poikien tehtäviin, eivätkä pojat tyttöjen tehtäviin. (Olafsdottir 1999, 51–52.)

Marjut pohtii sukupuolen määrittämiä rajoja seuraavasti: *Lapsethan on ite aika semmoisia niinkö niihin rooleihin meneviä ihan, joissakin leikeissä jaetaan rooleja ja muita. Niin eihän ne mene koskaan sekaisin tai että se on tyttöjen väri tai se on poikien väri. Ja sillai hirveän nopeasti ne itsekin tekee sitä, mutta mistä se sitten on lähtenyt niin pitäisi tietenkkin, aikuisista se on lähtenyt. Mutta noin kun tulee jostakin aivan niinkö kotimaailmasta, jossa sitä ei ehkä ole tehty tietoisesti.* (mk)

Leikit, leikkien roolit ja värit jakaantuvat usein sukupuolen mukaan. Aikuiset eivät ole malleina tietoisesti kuten Marjut sanoo, vaan vahvistavat tietämättään sukupuolieroa monin eri tavoin. Marjut kokee, että lapset saavat mallit kotoa, mutta malli voi tulla mistä ja keneltä tahansa, myös päiväkodista, kuten Marjatta Kallialan (1999, 216–219) tutkimus osoittaa. Kallialan tutkimuksen eräs äiti kertoo, kuinka päiväkodissa tytöt puhuvat ulkonäköön liittyvistä asioista ja kuinka oma lapsi saa vaikutteita puheista. Laihuuden ja kauneuden ihannointi alkaa jo päiväkotikäisillä tytöillä, mikä huolestuttaa vanhempia. Vanhemmat voivat olla huolissaan myös siitä, kuinka lasten päiväkotileikeissä perinteiset sukupuoliroolit ovat usein nähtävissä. Vanhempien voi olla vaikeaa muuttaa käsityksiä, jotka opitaan päiväkodissa.

Sekä kotona että päiväkodissa tuotetaan ja muutetaan sukupuolista-
via arjen käytäntöjä. Lapset imevät näitä aikuisten toiminnanmalleja ja toteuttavat niitä leikeissään. He havainnoivat ympäristöönsä ja tekevät omia johtopäätöksiään näkemästään ja kuulemastaan ja siitä, miten tulisi käyttäytyä sukupuolisesti oikein. Ymmärrys sukupuolen toiminnasta rakentuu ympäröiviä ihmisiä tarkkailtaessa kotona, päiväkodissa ja vertaisryhmissä (Paechter 2007, 53).

Marjut kertoo haastattelussaan kuinka hän jäi pohtimaan sukupuoleen liittyviä oletettuja malleja ja toimintoja.

Kun tehtiin noita isänpäivätauluja, niin sitten tässä tuota, hoksasin itse tuota näin, että jaha näin, pikkusen pistää vastahankkaa ko yks meän lastenhoitaja sanoi, että laitetaan tytöille ne taulut niinkö punaiselle

pohjalle ja pojille sinisille pohjille. Niin mie sitten periaatteesta sanoin, että eikä laiteta, vaan leikataan valmiiksi niitä ja lapsi saa itse valita ja leikataan kolmea väriä, eli violetti, sininen ja punainen, että menis vähän sekaisin.

OUTI: *No miten ne meni, muistako?*

MARJUT: *No meni sitten sekaisin, osa aika moni valitsi sitten sen violetin sitten kuitenkin, että siinä mulla sillei. Kyllä se tulee tuommoisissa asioissa, missä se tulee tosi selkeästi. (h)*

Sukupuolistavia käytäntöjä voi tunnistaa helpommin, jos jossain toiminnossa on konkreettinen erotteleva tekijä, kuten isänpäivätaulujen värivalinta. Marjut myöntää, että hän ei ole huomannut sukupuolistavia toimintoja yhtä helposti omassa työssään kuin toisten tekemisissä. Tyttöjen ja poikien leikkien sukupuolen mukaista toimintaa tuetaan usein tiedostamatta valitsemalla ja tarjoamalla leluja sukupuolen mukaan. Seuraavassa keskustelussa tulee esille tyttöjen ja poikien leikkien erojen pohtiminen.

MARJUT: *Ootteko te lukeneet sen mustat ja valkeat leikit?*¹⁸

OUTI: *Oon mie joskus sitä.*

MARJUT: *Mie mietin että on hyvin pitkälle on siinäkin just mitä ne on ne mustat leikit, ne on yleensä niitä monesti onkin niitä niinsanotusti poikien leikkejä. Sitten päiväkodeissa ne pistetään leikkimään just jon-*

18. Marjut viittaa Matti Bergströmin (1997) teokseen *Mustat ja valkeat leikit*. Teoksessaan Bergström pohtii lasten leikkikäyttäytymisen luonnetta aivojen toiminnan kannalta.

nekin eteiseen tai jonnekin, missä ne on poissa silmistä, kun ne on niin semmosia.

KATJA: *Äänekkäitä*

MARJUT: *Niin äänekkäitä ja semmosia. Ja sitten taas ne valkeat leikit on monesti niinkö tyttöjen leikkejä, niinkö että jollakin nukkekodilla vähän niinkö siellä niin. Ja niitähän me niinkö paremmin siedetään just senkin takia, kun nehan on niinkö. Osa leikeistä on semmoisia, jotka vaatii niin ääntä ja hyppimistä ja pomppimista. (mk)*

Leikkiä rajoitetaan eri keinoin, kun lapset ohjataan leikkimään erilaisiin tiloihin. Marjut on kokenut, että poikia ohjataan erityisiin paikkoihin, missä he ovat poissa eivätkä siten häiritse aikuisten toimintaa. Marjutin vertaus mustiin leikkeihin poikien leikkeinä on osuva, sillä mustat leikit ovat Matti Bergströmin (1997, 145–171) mukaan liian äänekkäitä, liian rajuja. Hän ei kuitenkaan teoksessaan pohdi mustia ja valkeita leikkejä sukupuolen näkökulmasta. Valkeat leikit ovat puolestaan aikuisten kasvatusopillisia leikkejä, joilla rajataan lasten liikkumatilaa, vapautta ja luovuutta. Leikin rajaaminen voi olla konkreettista lasten ohjausta tilassa, tai se voi olla puheilla ja katseilla rajaamista (ks. Kalliala 1999, 212–274). Rajatut ja valkeat leikit leimautuvat herkästi tyttöjen leikeiksi, kuten Marjut pohtii. Ne ovat sellaisia leikkejä, joita aikuinen sietää. Seuraavassa tarinassa Marjutin pohdinta tyttöjen ja poikien leikkien ohjaamisesta jatkuu.

Kyllä meillä leikkii lapset siis niinkö, mutta saattaa meillä leikkiä pojatkin vaikka sillä nukkekodilla ei se sillälailla oo. Mutta kyllä musta kuitenkin tytöt vielä. Niinkö tänään esimerkiksi hyvä esimerkki pojat teki niillä oli avaruusaluksia ja ralliautoja ja muita siis. Ja kyllähän siis äänitaso oli semmoinen ja mie ajattelin, että mie en mene, mie en mene vaikka teki mieli sanoa, voisko ne ralliautot ajaa vähän hiljempää. Mutta sitten mie että mie en kyllä mene puuttumaan siihen. Ja tytöt piirteli sitten, kun ne

sai vapaasti tehdä ne piirsi pöydässä ja väritti tusseilla ja muuta semmoista. Että kyllä siinä niinkö kyllä niissä leikeissä minusta ero. Voihan ne leikkiä yhdessäkin, että sekään ei nyt sillälailta tietenkkin mutta kyllä siellä näkyy semmonen erilaiset leikit. (mk) Marjut pohtii leikkien sukupuolistuneisuutta. Poikien leikit hän kokee äänekkäiksi. Hän kertoo, kuinka hän olisi halunnut rajoittaa poikien leikkiä, mutta ei kuitenkaan tehnyt sitä. Marjut kokee, että tyttöjen ja poikien leikeissä on eroja ja että tytöt ja pojat usein leikkivät omia leikkejään (ks. myös Kalliala 1999, 194–202).

Tyttöjen ja poikien stereotyypisyys tulee esiin, kun Päivi pohtii, millaisen esiopetuksen hän rakentaisi pojille. *Jos sulla olisi esiopetusta ja vaikka kymmenen poikaa, eikä yhtään tyttöä. Minkälaisen esiopetuksen rakentaisi? Ja missä sen tavallaan tekis? Tekiskö jonku luontohomman, niinkö että oltaisiin hirveästi ulkona ja sitä kautta lähtis ja sitten rakenteltais ja liikkuttaisiin.* (Päivi, h) Pojat ohjataan usein aikuisten toimesta tilaa vaativiin rajuihin leikkeihin purkamaan fyysistä energiaa, jota usein ajatellaan pojilla olevan enemmän kuin tytöillä. Pojat leikkivät hyppimis- ja pomppimisleikkejä, kun taas tytöt istua tihrustavat hiljaa jossain nurkassa leikkien nukkekodilla tai piirtävät keijukaisia. Pojille annetaan vapautta liikkuu. Tyttöjen tilat ovat enemmän aikuisen lähellä. (Ks. Robinson & Díaz 2006, 129; Strandell 1995; Wahlström 2003, 15.) Äänen käyttöön liittyy sukupuolisidonnaisia stereotypioita hiljaisista tytöistä ja äänekkäistä pojista (Brown & Gilligan 1992; Tolonen 2001; Wahlström 2003, 7). Poikien näkyvyyttä ja tyttöjen hiljaisuutta toistetaan kasvatustajien puheissa ja toiminnassa jatkuvasti (Hakala 2007, 150–155), kuten määrittelemällä leikit tyttöjen ja poikien leikeiksi korostaen niiden eroavaisuutta toiminnallisuuden suhteen.

Päivi tuo keskusteluun roolileikit ja niihin liittyvien toisin tekemisen mahdollisuuden sukupuolistavien käytäntöjen suhteen. *Mutta onko teidän mielestä leikit esimerkiksi muuttunut lapsilla sillai, että tytöt leikkii vähemmän näitä piperrysleikkejä nukkekoti, eläin. Että kun mie mietin niin ainakin mulla on nyt sellainen eskariporukka ne leikkii porukalla palomiestä... ja ne tytöt on palomiehiä kans.* (mk) Lapset ovat leikkineet palomies-

leikkiä esikouluryhmässä. Tähän leikkiin ovat osallistuneet myös tytöt. Roolileikit jakautuvat helposti tyttöjen ja poikien leikeiksi: pojat ovat palomiehiä ja tytöt kampaajia tai prinsessoja. Näissä roolileikeissä oletuksena on heteroseksuaalinen malli, jossa prinsessatyttö haaveilee uljaasta poikaprinssistä (Mäkirananta 2008, 75). Päivi viittaa tyttöjen ja poikien yhdessä leikkimisen mahdollisuuteen, jolloin sukupuoleen liittyvät leikin rajat liukuvat tai samentuvat. Yhteiset vauhdikkaat hippaleikit antavat tytöillekin luvan juosta ja riehua. Tällöin tyttöjen raisuus on sallittua ja he pääsevät liikkumaan poikien kanssa hauskaan maskuliiniseen toimintaan.

Barrie Thornen (1993, 44) tutkimuksessa tuli ilmi, että tytöt ja pojat leikkivät yhdessä juuri liikkuvia leikkejä, kuten erilaisia pallopelejä ja takaa-ajo -leikkejä. Christine Eden (1995, 7) on havainnut, että myös tytöt haluavat leikkiä rajuja kiinniotto- ja maahanheittoleikkejä. Yhteisleikeissä pojat ovat kuitenkin oppineet, että tyttöjä tulee suojella, kun heidän ajatellaan olevan heikompia kuin pojat. Myös aikuiset suojelevat tyttöjen liikaa villiintymistä, sillä tyttöjen rajut leikit tulevat usein keskeytetyiksi aikuisen toimesta (Värtö 2000, 60). Tyttöjen on kuitenkin helpompi soljua rajujen leikkien maailmaan, sillä se on hyväksytympää kuin poikien osallistuminen hempeisiin prinsessa- tai kotileikkeihin (Kalliala 1999, 201).

Myös koulututkimuksissa on havaittu samanlaisia toiminnan eroja poikien ja tyttöjen sallitun liikkumisen suhteen. Pojilla on keskimäärin enemmän tilaa koulussa kuin tytöillä. Heillä on piha laajemmin käytössä, käytävä on heille leveämpi ja pulpetin rajat ovat isommat kuin tytöillä. Tyttöjen liikkumista kontrolloidaan ja heiltä odotetaan sisäistä kontrollia. Tilan lisäksi sukupuolieroa tehdään ruumiillisena erona. Poikien aktiivinen ruumiillisuus on odotettua, kuten jo tilan saaminen osoittaa. Tytöiltä odotetaan hillittyä ruumiillista käyttäytymistä. (Lahelma & Gordon 1999, 103–104.)

Katja pohtii naisellisuuden ja miehisyyden ylittämistä pienten lasten näkökulmasta. *Pienillä lapsilla se* (sukupuolen rajojen rikkominen OYM) *on jotenkin on välillä näkyvissä. Kyllä meillä ainakin roolileikeissä niin po-*

jat pukee tyttöjen mekkoja siellä aivan. Eikä ne pue sitä varmaan sen takia että haluaisi olla tyttöjä, vaan se on aivan mahtavaa kaikkea rimpsuja siellä. (mk) Lasten roolileikit antavat mahdollisuuden kokeilla erilaisia sukupuolirooleja. Katja kokee, että pojatkin kokeilevat feminiinisiä rooleja pukemalla hameen, jos aikuiset antavat siihen mahdollisuuden.

Vaatteilla leikkiminen antaa mahdollisuuden kokeilla ja liikuttaa sukupuolen rajoja. Kun poika pukee ylleen ”tyttöjen vaateen”, niin aikuinen voi nähdä sen epänormaalina ja pojan maskuliinisuuden heikentymisenä. Lapsen sukupuolinen kokeilu uhmaa aikuisen määrittelyjä ”oikeasta” sukupuolisesta käyttäytymisestä, jolloin aikuinen helposti asettaa rajoja nuhtelemalla tai kieltämällä leikkimisen. (Robinson & Díaz 2006, 33.)

Lapset haastavat sukupuolistavia käytäntöjä pukeutumisen lisäksi myös leluvalinnoillaan. *Meilläkin on tällä hetkellä yks, oli saanut jou-lupukilta, pikkueskari poika, niin oikein niinkö ihan nuken. Sillä on se unikaverina sitten eikä se ollenkaan niinkö. Se sitä esitteli sitä oikein... Niin sehän on aivan älyttömän arvokas esimerkiksi just, kun se tuli, se poika esittelemään sitä nukkea. Niin se ensimmäinen, että miten siihen siinä vaiheessa suhtautuu että siinähan voi menettää sen pelin että se on se nukke kohta siellä lokerossa ja sitä ei tuoda enää sitten seuraavana päivänä matkaan.* (mk) Marjutin tarinassa tulee esille se, kuinka aikuisella on käsissään valtaa. Aikuisen suhtautuminen lapsen leluvalintoihin on merkittävää, ja pienellä ilmeellä, eleellä tai sanomisella tilanteessa voi joko onnistua tai hävitä.

Pojan unikaverinukke tekee päiväkodin sukupuolistaviin käytäntöihin särön, sillä nukke yhdistetään hoivaleikkien leluksi, ja pojat eivät useinkaan osallistu hoivaleikkeihin (Lipponen 2005, 165). Hoivan antamisen mahdollisuus on sekä naisilla että miehillä, mutta hoivaamisen halu tukahdutetaan usein huomaamatta pojilta sosiaalisissa tilanteissa (Robinson & Díaz 2006, 132). Hoitaminen liitetään naisten tapaan toimia, ja päiväkodissa tytöt usein ohjataan koti- ja nukkeleikkien pariin. Tyttöjen leikeissä toistuvina teemoina ovat ihmissuhteet, koti, hoivaa-

minen, perheen perustaminen ja hääjuhlat (Lehto 2004, 81). Hoitaminen ja huolehtiminen opetetaan nuoresta tytöstä alkaen. Naislastentarhanopettaja ja -lastenhoitaja voivat olla päiväkodissa monelle tytölle hoivatyön ammattilaisen ja opettajuuden malleja, ja he voivat omalla toiminnallaan jatkaa hoivatyön ihanteen siirtämistä naiselta tytölle. Tytöt kutsutaan, ja he liittyvät, työntekijöiden rinnalle apuopettajiksi ja pikkuapulaisiksi päiväkodin arjen käytännöissä (Strandell 1993, 38–41). Hoivaleikki kuitenkin on se leikin muoto, joka mahdollistaa maskuliinisuuden rajan venyttämistä feminiinisyuden puolelle. Kun pojat osallistuvat hoivaleikkiin, he hakeutuvat usein hoivan kohteeksi määrittellen omat ehtonsa leikin suhteen. (Värtö 2000, 64.)

Tyttöjen ja poikien leikkien rajoja määrittää myös ikä, joka muokkaa maskuliinisuutta ja feminiinisyttä.¹⁹ Pienille lapsille sallitaan sukupuolen ylittävät rajat helpommin kuin isoille. Ikä on sekä aikuisten että lasten luokitteluperuste. Lapsille se on tapa jäsentää itseään suhteessa toisiin lapsiin ja aikuisiin. (Värtö 2000, 46–47.) Lapset muodostavat erilaisia sosiaalisia ryhmiä iän ja sukupuolen määrittelemänä. Pienemmät alle 5-vuotiaat lapset jaottelevat toisiaan enemmän iän mukaan kuin yli 5-vuotiaat. 5–6-vuotiailla alkaa olla erottelua sukupuolen mukaan. Tytöt pitävät enemmän yhtä myötä- ja vastoinkäymisissä kuin pojat. (Strandell 1995, 84–85; Thorne 1993, 51–52.) Ikä määrittää siis leikkeihin asetumista (Kalliala 1999, 114) sukupuolen tavoin, ja näihin määrittelyihin liittyvät kysymykset nousivat myös lastentarhanopettajien pohdinnoissa lasten leikeistä.

MARJUT: *Mutta mieltikääpä kuinka paljon on niitä leikkejä semmoisia niin sanottuja tyttöjen leikkejä.*

19. Iän ja sukupuolen lisäksi lasten leikkejä ja toimintaa voivat määrittää muutkin erot, kuten vammaisuus, etnisyys ja kansallisuus (ks. Lappalainen 2006). Tutkimukseni keskusteluissa ei kuitenkaan tullut esille muita erontekijöitä kuin sukupuoli ja ikä (ks. myös Hakala 2007, 151).

PÄIVI: *Joo joo nimenomaan.*

MARJUT: *Kehäkukkaset, niitähän on kuinka ja ne olisi niinkö mukavia, mutta ne on, eihän niihin edes pojat halua, niinkö isommat lapset, ei isommat enää.*

PÄIVI: *Ei isommat enää niin.* (mk)

Päiväkodin laulu- ja leikkituokiot näyttäytyvät usein tytöille suunnatuilta (Vehviläinen 1982, 63). Kehäkukas-, keijukais- ja lumihiutaleikkien ajatellaan olevan tytöille sopivia leikkejä, joihin pojat eivät lähde mukaan. Ikä alkaa määrittää sitä, mihin leikkiin on suotavaa ja sopivaa osallistua. Kun tullaan ”isoksi”, ei voida enää leikkiä toista sukupuolta olevan lapsen kanssa. Leikit jaottuvat sukupuolen mukaan, vaikka leikkeillä ei ole sukupuolta. ”Isot pojat” eivät voi enää osallistua kehäkukasten piirileikkiin. Kuka on iso ja koska tullaan isoiksi, riippuu kulttuurisesti tuotetuista järjestys- ja luokitteluperusteista. Päiväkodissa on yleensä pienten ryhmät 1–3 -vuotiaille, isojen ryhmät 3–6 -vuotiaille sekä esikoululaisten ryhmät kuusivuotiaille lapsille. Sisarusryhmissä voi olla 1–6 -vuotiaita lapsia samoista perheistä. Nämä ryhmäjaot ovat rajojen asettamisia isoksi tytöksi ja pojaksi kasvamisen tiellä, ja iän perusteella tapahtuva jaottelu tulee esille myös pukeutumisessa.

Sukkahousut pukeutumiskoodina

Kun eskaripoika ja tuota me me mentiin jumppaamaan ja otettiin sitten vaatteita pois ja kato ja miekihän olen, että kato, että pojalla on kalsarit ja tytöillä on sukkahousut tai muuta, että otetaan avojaloin ja sillä pojilla oli sitten semmoiset lilat sukkahousut. Niin sitten niinkö toiset pojathan, niinkö se hoksasivat, tietenkin hokas, että tässä on nyt jotakin erilaista ja tuota sittehän yks meän pojista tuota, että onko sulla tyttöjen sukkahousut ja se tuli niinkö tosi siis spontaanisti ja miekihän olin

itsekin yllättynyt. Siiskö en mie oo en minä tiää ruukaako ne pojat pitää semmoisia niinkö sukkahousuja oikein ja ei. (Marjut, mk)

Sukupuoleen liittyvät käytännöt esiintyvät erilaisissa tilanteissa satunnaisesti. Sukupuolen tuottaminen tai normittavan sukupuolen hajoaminen on tilannesidonnaista, aikaan ja paikkaan kiinnittyvää (ks. Värtö 2000, 49). Tilanne saattaa tulla yllättäen, kuten tutkimukseni lastentarhanopettaja kuvaa. Marjut pohtii tarinassa, kenen vaate sukkahousut on. Hän ilmaisee epävarmuutta, mutta toisaalta hän tiedostaa oman sukupuolistavan asenteensa toteamalla *kato ja miekihän olen, että kato, että pojalla on kalsarit ja tytyöillä on sukkahousut tai muuta.* (mk) Tyttöjen ja poikien erilaisuutta ylläpidetään koko ajan muun muassa vaatetuksen ja ulkonäön suhteen. Sukkahousut rajataan tytöille kuuluvaksi vaatekappaleeksi. Kun lapsi ei toimi oikein sukupuolisten käytäntöjen mukaisesti, voi lastentarhanopettaja olla hämmentynyt ja yllättynyt tilanteesta. Nämä tilanteet ovat yhtäkkiä edessä ja yhtä nopeasti ne ovat ohi.

Sukupuolten ero tehdään arjessa tarkkailemalla ulkoista olemusta, kuten vaatetusta, sekä muita toissijaisia sukupuoliominaisuuksia ja käytäytymistä (Oksala 1997, 176). Pukeutumisella ja liikkumisella viestitetään naiseutta tai mieheyttä. Tyttöys on prinsessamaista pukeutumista, pitkiä hiuksia ja kukkamekkoja, poikamaisuus tuotetaan lyhyillä hiuksilla ja urheilullisilla vaatteilla (Mäkiranta 2008, 75), ja ”vääränlainen” pukeutuminen hämmentää. Tarja Pääjoki (2005, 181–182) pohtii sukupuolen suhteen, missä kulkee ehdoton vaatetuksen raja. Meneekö raja punaisissa sukkahousuissa pojan yllä ja kuka sitä määrää? Sukupuolen kulttuurisia rajoja voi pukeutumisella rikkoa, mutta yleensä lapsi palautetaan hyvin nopeasti takaisin paikoilleen. Pääjoki toteaa, että raja tulee piirretyksi vaatteiden valmistajien taholta, kun punaiset tyttöjen mukaan mitoitettut sukkahousut eivät mahdu pojille.

Maskuliininen hegemonia opitaan pienestä pitäen erilaisissa käytännön tilanteissa. Marjutin tarinassa sukkahousut kyseenalaistavat tätä hegemoniaa ja kulttuurista sääntöä. Tarinan mukaan ryhmän yksi poika

huomaa, että pojalla on sukkahousut, mikä rikkoo pukeutumiskoodia. Poikien pukeutumisessa on enemmän rajoituksia kuin tyttöjen pukeutumisessa. Tytöille sallitaan kalsarit, housut, sukkahousut ja hameet. Sen sijaan hameet sekä kukalliset ja vaaleanpunaiset vaatteet eivät yleensä kuulu poikien vaatevarastoon (Paechter 2007, 71). Sukupuolen rajojen rikkominen voi johtaa kiusaamistilanteisiin lasten keskuudessa. Niin kauan kaikki on hyvin, kun sukupuolta esitetään oikein ja korrektisti. (Robinson & Díaz 2006, 139–140.)

Sukupuolen performanssi on pakonomaista toimintaa arjen tilanteissa. Sukupuoltaan ”väärin” esittäjät voidaan pakottaa rangaistuksen ja kehotusten avulla toimimaan sukupuolisesti hyväksytyjen arvojen mukaisesti. Epäonnistuneet sukupuoliset esitykset joutuvat kritiikin ja hylkäämisen kohteiksi. Sukupuolen esittäminen vaatii esittäjän lisäksi myös yleisön. (Butler 1997, 121–122.) Kun esitys poikkeaa totutusta ja tavanomaisesta, yleisö reagoi. Sukkahousut eivät kuulu joka pojan arkipäiväiseen käytäntöön. Ne rikkovat sukupuolen performanssin kaavaa. Sukupuolen oletetaan esittävän tietynlaista ennalta oletettua olemisentapaa (Kotz & Butler 1995, 263–264). Marjut hämmentyy, kun hän havaitsee säännössä poikkeuksen eikä oikein tiedä, mitä sanoisi, vaan keksii jotain nopeasti: *Minun täytyy nyt jotakin sitten keksiä siihen semmoista niinkö, että se menee niinkö ohi siitä. Niin Pirkka-lehdessä oli kerran semmoinen joku juttu semmoisesta miehestä, aikuisesta miehestä, joka piti niinkö naita niitä nailoneita niinniin sukkahousuja, kun ne oli sen mielestä niin hyvät.* (mk) Marjut haluaa pois tilanteen aiheuttamasta hämmennyksestä opettamalla sukupuolen rajojen kyseenalaistamista ja kertoo lapsille sukkahousuja käyttävästä miehestä.

Tarinan kaltaisiin kasvatustilanteisiin voi palata myöhemmin ja pohdita tilanteeseen liittyviä ilmiöitä. Tällöin lastentarhanopettajan on tiedostettava omat näkemyksensä ja odotuksensa sukupuolisia käytäntöjä kohtaan. Yleensäkin opettaja joutuu Päivi Atjosen (2004, 114–115) mukaan pohtimaan oman toimintansa tarkoituksenmukaisuutta sekä oleellisuutta. Opetukseen ja kasvatukseen liittyvät päätöksenteot ovat yksi

osa opettajan eettisyyttä. Tällöin ihanteena on, että valintoja punnitaan. Tämä ei kuitenkaan aina ole mahdollista, ja opettaja joutuukin tekemään monenlaisia päätöksiä nopeasti, kuten Marjutin tarina osoittaa.

Kulttuuriset rajat piirretään sukupuolen suhteen sitä kapeammaksi, mitä isommaksi lapset kasvavat. Aikuiset rakentavat omien kokemustensa ja näkemystensä kautta kapeita sukupuolisia mallitarinoita. Lasten kokemukset ja rajojen kokeilemiset laajentavat sukupuolisia käytäntöjä ja tuottavat vastatarinoita. (Pääjoki 2005, 185–186.) Lasten toiminnan rajat ovat laajempia ja monisäröisempiä kuin aikuisten. Aikuisten ja lasten erimaailmaisuus on nähtävissä sukupuoleen liittyvissä rajojen asettamisissa ja rikkomisessa. Aikuiset asettavat ja lapset rikkovat. Tämä erimaailmaisuus tuottaa hämmentäviä tilanteita. Aikuisten ja lasten todellisuudet ovat usein kaukana toisistaan. Aikuiset ovat menettäneet avarakatseisuuden itsessään, mikä puolestaan näkyy lasten toiminnassa ja asioiden sekä ilmiöiden kyseenalaistamisessa. (Salo 2006, 210–213.)

Aikuisten tarinat usein noudattavat kulttuurin rakentamia sääntöjä, kuten Päivi toteaa: *On pikkupojilla sukkahousuja.* (mk) Sukkahousut ovat siis sallittuja pojilla, kun he ovat pieniä. Katja puolestaan rajaa poikien sukkahousuiän alle 4-vuotiaaksi: *On niitä se vaihtuu jossakin siinä, kun vaihdetaan pieniltä isojen puolelle nelivuotiaana.* (mk) Sukkahousut vaihdetaan kalsareiksi ja poikien pukeutumiskoodi ei siten enää riko sukupuolen rajoja. Iän karttuessa sukupuoliero tulee esiin ja rajojen rikkomista ei enää sallita niin helposti isojen lasten kohdalla kuin pienten. Pukeutuminen muuttuu iän myötä sukupuolen mukaiseksi, kuitenkin päiväkodin arjessa on toisin toimimisen mahdollisuuksia, jota kuvaan seuraavassa lumihiihutaletarinassa.

Hame ja poika – lumihiihtaleena

Se on jännä sitten mieltä itse sitä, että minkälaiset ne mun omat asenteet on suhteessa tyttöjen leikkeihin ja poikien leikkeihin. Kun mie mie-tin tätä, mulle tuli mieleen kun meillä oli viime vuonna sellainen poika

siinä eskari ryhmässä, joka halusi kaikkiin leikkeihin, pupujussi leikkeihin, kaikkiin semmosiin, tiedättekö mihin niinkö tytöt lähtee. Ja kauniit lumihiutaleet ja mikä tahansa kysyin, että ketkä haluaa ja se viittasi aina. Niin tiiättekö itse, että niinkö se todella viittaa siihen lumihiutaleleikkiin matkaan, että se halusi siihen. Niin itse huomasi sen, annanko mie sille tämän lumihiutalehameen vai mitä mie teen. Mä annoin sille sen päähineen, sen lumihiutalepäähineen ja kysyin, että otatko sie tämän (hameen OYM) ja se sano että otan. (Päivi, mk)

Omia asenteitaan sukupuolistavien käytäntöjen suhteen on mahdollista tiedostaa, kyseenalaistaa ja pohtia, kuten Päivin tarinasta ilmenee. Hän on itse ihmeissään, kun esikouluikäinen poika haluaa osallistua sellaisiin leikkeihin, jotka määrittyvät tyttöjen leikeiksi. Lastentarhanopettaja on yllättynyt, kun poika haluaa lumihiutaleleikkiin, jossa puetaan leikkijän ylle päähine ja hame. Tämä leikki on suunnattu tytöille eikä pojan osallistuminen tunnu luontevalta. Poika ottaa ylleen hameen ja päähineen. Päivin katseessa, ajatuksissa ja merkitysten koodistossa lumihiutalevaate on hame, joka kuuluu tytöille. Hän kokee, että poika ei ajatellut hametta hameena, vaan leikkiin kuuluvana rooliasuna, lumihiutalevaatteena. *Ei se (poika OYM) ajatellut, vaan lumihiutalevaatteena, mutta minä ajattelin, että hame ja poika, tiiättekö te ja sehän ajatteli lumihiutale ja se meni siihen leikkiin ja sitten se leikki siellä.* (mk) Päivi tulkitsee hameen näköisen lumihiutalevaatteen tytöille kuuluvaksi nojaten tulkintansa aikaisempiin havaintoihinsa ja kokemuksiinsa. Pojan sukupuolinen ruumis ja hame ovat Päiville rajatila, jossa havainto ja merkitys kohtaavat ja koskettavat toisiaan (Butler 1997, 121; Petäjäniemi 1997, 252). Pojalle lumihiutalevaate voi olla lupa käyttää hametta. Leikki antaa mahdollisuuden kokeilla ruumiin sukupuolisuuden rajoja. Sekä Päiville että pojalle tilanne on eräänlaista rajalla oloa ja rajankäyntiä.

Hame ja poika -tarina kuvastaa kielen, havainnon ja ruumiin ristikkäisyyksien ja käänteisyyksien yhteenkuuluvuutta. Ruumiillisuus ja havaittu teko häilyttävät sukupuolen rajoja. Ruumiin sukupuolistavien

rajojen kokeminen on kuvitteellista, koska nämä rajat piirretään kulttuurisesti ja ovat subjektin sisäistettyjä toisintoja. (Petäjäniemi 1997, 252–253, 262.) Sukupuoli on tekeytymistä joksikin, mitä voi tuoda esille ristiinpukeutumisella (Kotz & Butler 1995, 265). Se, miten lapsen sukupuolisuutta kontrolloidaan, on sidoksissa tilanteeseen, aikaan ja paikkaan (Paechter 2007, 63). Lastentarhanopettaja sallii pojan laittaa hameen ylleen alun epäröinnin jälkeen. Ristiinpukeutuminen kuuluu tiettyihin tilanteisiin kuten näytelmiin, tanssiesityksiin ja roolileikkeihin.

Lumihiutale tarina jatkuu Katjan kysymyksellä: *No mitä ne toiset pojat?* (mk) Kun sukupuolen rajoja rikotaan, se herättää heti kysymyksen toisista pojista. *Tiiättkö ensinhan jätkät rupes vähän niinkö tiristelemään siellä, mutta sitten yhtäkkiä oikeastaan se (poika OYM) oli itse hetken aikaa vähän hämmennyksissä sitten kato, kun toiset alkoi nauraan. Ja se oli hetken aikaan hämmennyksissä, mutta sitte se jotenkin alkoi tanssiin sitä lumihiutaleleikkiä ja pojat ei enää nauranut ja se leikki sen leikin loppuun.* (Päivi, mk) Toisia poikia ei häiritse suuresti pojan osallistuminen lumihiutaleleikkiin, ehkä myös he lopulta näkevät pojan lumihiutaleena. Lapsilla ei ole välttämättä niin vahvasti sukupuolistavaa katsetta kuin aikuisilla, vaan sukupuolen rajat ovat liikkeessä (vrt. Palmu 2003, 148) lasten katseissa.

Lastentarhanopettajat pohtivat omia sukupuolistavia katseitaan, ajatuksiaan ja käytäntöjään. Päivi miettii, kuinka hän häkeltyi ja hämmästyti lumihiutaleleikkiin kuulunutta tilannetta: *Se oli tosi jännä miten itse niinkö häkelty.* (mk) Hän tiedostaa oman häkelymisen tunteensa ja sen, kuinka hänen ajatuksensa on sidottu heteronormatiivisiin sukupuolirooleihin. Hän huomaa, että hänen *pitäisi niinkö oppia jotenkin semmoinen, että ei oikeastaan hämmästyis kovin näkyvästi mistään,* (naurahtaa) *niinku lasten tavallaan valinnoista.* (mk)

Sukupuolirooleilla on yhteiskunnallisia oletusarvoja, joiden mukaan lastentarhanopettajat myös pitkälti toimivat. Lasten oletetaan toimivan tiettyjen roolien mukaan, ja jos näin ei ole, ohjaavat opettajat heitä oikealle tielle. Yhteiskunnallinen sukupuolitettu identiteettimme laitetaan

paikalleen käsitteellisen sosiaali- ja kielijärjestelmän avulla (Morris 1997, 138, 167).

OUTI: *Mutta aikuinenhan sitä just niinkö.*

MARJUT: *Ylläpitää.*

PÄIVI: *Totta tavallaan tietyllä lailla ja semmonen, kun ei menekään jonku oletusarvon mukaan, sitten hetkinen, miten se menee.* (mk)

Poika ja hame -tarinan avulla opettajat pohtivat sukupuolta, mutta tarinasta virinnyt keskustelu on myös opettajuuden reflektointia. Kuten Carrie Paechter (2007, 61–62) kirjoittaa, kasvatuksen ajatuksena on, että jokin käyttäytyminen on normaalia ja sen mukaan tulee kulkea päiväkodissa. Ja opettaja on se, joka vahvistaa tai kyseenalaistaa omaa sekä toisten toimintaa.

Tutkimukseni lastentarhanopettajat pohtivat kasvatuksen sukupuolistuneita käytäntöjä ja omaa olemistaan erilaisissa tilanteissa, joissa sukupuoli tulee esille. Pukeutuminen on yksi näkyvä ilmiö, jossa sukupuoli tulee näkyviin, silloin, kun joku toimii toisin. Hame ja poika - sekä Sukkahousut pukeutumiskoodina - tarinat osoittavat lasten avarakatseisen ajatusmaailman sukupuolen suhteen ja sen, miten lapset tuottavat sukupuolen vastatarinoita päiväkodin arkeen.

Heteroseksuaalista paritanssia

Tanssimisestä kevät puolella, ryhmälle opetin tuota tämmöisiä näitä kansantansseja ja sitten poloneesia ja tämmöisiä vähän vaikeimpia ja tuota pojat sitten, niinkö mentiin sinne jumppasaliin eka kerran niin mä sitten sanoin silloin, että otetaan parit ja pojathan otti pojat pariksi ja mä sitten sanoin joo että ei, että tyttö ja poika on pareja. Ja sitten selitin, että onko isä ja äiti käyneet tanssimassa, että tuota miehet hake-

vat naisia ja naiset miehiä, että ja se meni jotenkin sillai sen selityksen jälkeen että ne aina otti sen tyttöparin. Sitten sanoin niille, että kysykää kotona, että kenen kanssa miehet tanssii ja kenen kanssa naiset tanssii että sillei se selitys niinkö meni. (Katja, mk)

Katja opettaa lapsille tanssimista. Tarinan mukaan hän selittää nimenomaan pojille, vaikka myös tytöt ovat kuulemassa hänen selitystään, kuinka mies ja nainen muodostavat tanssiparin. Tämä selitys toimii, sillä pojat oppivat, ja seuraavilla tanssiharjoituskerroilla he valitsevat vastakkaisen sukupuolen parikseen. Katja opettaa ja toistaa opittua heteronormatiivisen mallin mukaista sukupuoliroolia lapsille. Hän kyseenalaistaa opetuksessaan ja toiminnassaan samaa sukupuolta olevat tanssiparit. Tanssissa pojat ja tytöt saavat sukupuolitetut positiot. Molemmilla on paikkansa ja toimijuutensa paritanssin pyörteissä, jossa yleensä poika vie tyttöä.

Katjan tarinassa ei korosteta pojan hallitsevaa otetta tanssin aikana, mikä on paritanssissa oletuksena. Paritanssit perustuvat tietyille yleisesti sovituille kuvioille, mutta niihin voi vaikuttaa erilaisilla koreografioilla. Voisiko paritanssin sukupuolista koreografiaa muuttaa? Taidetanssissa²⁰ se on mahdollista, eikä mikään estä sitä paritanssissakaan, ja lasten kanssa voi kokeilla monenlaisia tanssiharjoituksia. Hanna Väätäisen (2003, 83–105) mukaan sukupuolen esitys paritansseissa on monisäikeinen ta- pahtuma. Kaikissa kilpa- tai paritansseissa kuten valssissa, rumbassa,

20. Inka Välipakka (2003, 43; 2002, 38) näkee, että naistanssija voi taidetanssissa omalla tanssityylillään ylittää liikekielen ilmeisimmät sukupuolen representaatiot. Naistanssin toisinesittäminen mahdollistuu, kun tanssija itse muuttaa omaa esittämistapaansa ja -tyyliään. Koreografian avulla tanssin valtakurs- sin naisrepresentaatiot voidaan uudistaa. Fosterin (1998, Välipakan 2003, 18 mukaan) käsite sukupuolen koreografiat selittää tanssin ja tanssi sukupuolien ymmärtämistä. Koreografia on valmis tanssinmuoto. Se esitetään yleisölle ja samalla se esittäytyy ruumiin liikkeinä, eleinä ja asentoina, joilla on kulttuuri- sia sidoksia.

tangossa ja jivessa sukupuolierot eivät muodostu samanlaisiksi. Naisen ja miehen kohtaaminen näissä tansseissa näyttäytyy eri sävyisenä, ja sävyt ilmenevät eri tavoin katsojille. Jokainen katsoja lukee ja katsoo eri tavoin tanssin ja sukupuolen esitystä.

Sukupuoli näyttäytyy tanssiesimerkissä suhteena, jossa tytölle ja pojalle annetaan oma paikkansa ja tilansa tanssiharjoituksissa. Eron varmistuminen ja varmistaminen tapahtuvat erilaisissa teoissa ja ruumiin liikkeissä sekä asennoissa, kuten tyttö-poika tanssiparien muodostamisessa. Sukupuolieron purkaminen vaatii uudenlaisten ajatusten ja uskomusten lisäksi ruumiinliikkeiden poikkeavuuksien sallimista (Heinämaa 1996, 147). Vuorovaikutustilanteissa tapahtuu erojen purkamista, ja toisen kohtaaminen voi rikkoa opittuja sukupuolisia käytäntöjä.

Sukupuolinen ruumis rakentuu kulttuurisesti sovittujen opittujen eleistöjen mukaisesti, ja nämä sääntöjärjestelmät ovat toistettavissa. Sukupuolen performatiivisuus korostaa, että sukupuoli ei ole pysyvä ja liikkumaton. Se perustuu toistoon, joka on vahva voima kulttuurissamme. Kuitenkin performatiivisuuden ja toiston ajatus sisältää sukupuolen toisin tekemisen mahdollisuuden. (Butler 1997; Pulkkinen 2000, 52, 56.) Esittämällä sukupuolta tehdään samalla näkyväksi se, mitä pidetään sukupuolena. Sukupuolen jäsenyys saa usein heteroseksuaalisen hegemonian muodon, jolloin biologisen ja kulttuurisen sukupuolen oletetaan vastaavan toisiaan ja seksuaalisuuden kohdistuvan vastakkaiseen sukupuoleen. (Ojajärvi 2004, 259.) Tanssiparit muodostetaan tytöistä ja pojista, kun halutaan vahvistaa heteroseksuaalista normatiivia. Tällöin sukupuoli on biologisten normien nyörittämää, vallan tuotosta (Mäkiranta 2008, 71).

Sukupuolen rajat liittyvät opittuihin kulttuurisiin malleihin ja ideologioihin. Niiden ymmärtämistapa perustuu oletukseen, että omaksumme kulttuurin ja yhteiskunnan kielen astuessamme yhteiskunnalliseen elämään. Me omaksumme vallitsevia kulttuurisia näkemystapoja, joihin sulautamme itsemme. Olemme mukana huomaamattamme monimutkaisten arvojen, odotusten ja oletusten verkostoissa, ja nuo arvot

ja oletukset näyttävät luonnollisilta ja oikeilta. (Morris 1997, 13.) Kulttuurin keskellä eläminen antaa tavat, säännöt toimia ja määrittellä itseään ja toisia. Sukupuolitettu subjekti on tällöin itsessään kulttuurinen symboli. (Ronkainen 2001, 66.)

Kulttuurinen sukupuoli on mukana arkielämässä ja elämäntavoissa kuten paritanssiharjoituksissa. Katjan tanssinopetus pohjautuu opittuihin kulttuurisiin paritanssin sääntöihin. Hän kehottaa lapsia kysymään kotona, kenen kanssa mies tai nainen tanssii. Oletuksena on, että perheet ovat heteroseksuaalisia ja antavat mallin siitä (ks. Paechter 2007, 53, 58), miten paritanssia tanssitaan, eli se mielletään naisen ja miehen väliseksi tanssiksi. Sukupuolinen toisto turvautuukin tunnistettaviin sukupuolen esitystapoihin (Ojajärvi 2004, 264). Ulkopuolisen katse tuleekin kääntää siihen, mikä saa sukupuolen näyttämään juuri siltä, mitä se ensin näyttää olevan (Pulkkinen 2000, 49). Tanssiopetuksessa sukupuolta tulee tarkastella miettien, mikä saa sukupuolen näyttämään sellaiselta kuin se tanssissa näyttäytyy. Sukupuoli ei kuitenkaan rakennu ainoastaan ruumiin kokemusten kautta, vaan kielellisesti (Petäjaniemi 1997, 249–250). Ruumis tulee tuotetuksi sukupuolisena olentona kielen välityksellä kulttuurin mukaisesti.

Joissakin perheissä ei välttämättä tanssita tai arvosteta tanssia liikuntamuotona, ja Katja joutuukin selittelemään lasten isille tanssiharjoituksiaan. Isien naureskeleva suhtautuminen ei ole Katjan mieleen. *Niin sitten muistan, kun muutama isä sillei vähän naureskeli meän tanssi, että me tanssitaan ja tuota ja sitten mä selitin sitä sillai ihan selvästi. Sillai yritin siihen siitä enemmänkin, mitä tärkeitä asioita siinä on, että on oikeaa ja vasenta ja koordinaatiota ja kaikkea sillei, että mä en oikein halunnut hyväksyä sitä sen (isän OYM) naurahdusta, kun se oli vähän niinkö akkojen.* (mk) Katja selittää isille tanssin merkitystä koordinaation oppimisena. Hän kokee tanssinopetuksen tärkeäksi. Tarinasta ei käy suoraan selville, olivatko isät tyttöjen vai poikien isiä. Katjan tanssinpuolustuspuheesta voisi tulkita, että poikien isät naurahtavat tanssiharjoituksille. Poikien tanssiharrastus voi luoda pelon poikien leimautumisesta homoseksuaali-

siksi (Gard 2003; Henkel & Tomičić 2009, 132–134), ja tyttömäiset pojat ovat suuri huolenaihe ja voivat aiheuttaa hysteerisiäkin reaktioita (Mäkiranta 2008, 73).²¹ Tyttöjen isät puolestaan voivat naurahtaa sille ajatukselle, että heidän tyttänsä on jo niin iso, että tanssii paritansseja pojan kanssa. Kuitenkaan Katja ei halua hyväksyä vähättelevää naurahattelua, vaan puolustaa tanssin harjoittelua ruumiin hallinnan harjoittamisena. Tanssin kautta lapset oppivat hallitsemaan ja tuntemaan ruumistaan monin eri tavoin.

Paritanssinopetus on yksi tapa kokea ruumiillisuus. Paritanssissa kaksi tanssijaa liikkuu parina. Pareittain tanssiminen vaatii toisen huomioimista ja siten on opetuksellisenä tanssina erilainen kuin yksin liikkuminen. Paritanssissa oman ruumiin hallintaa ja liikkumista täytyy mukauttaa parin liikkeiden mukaisesti. Ruumiiden liikkeiden tulisi myötäillä toisen ruumiin mukaisesti, mikä voi näyttäytyä aikuisten silmissä eroottisena liikkeenä (ks. Gard 2003, 116), vaikka kyse onkin lasten tanssimisesta. Tanssin eroottisuuden leima voi olla yksi syy siihen, miksi tanssin opetukseen ei osata oikein suhtautua yhtenä liikuntamuotona. Tanssiin kuuluu läheisyys ja ruumiiden kosketus on sallittua. Se mahdollistaa ruumiillisuuden rajojen kokeilemisen.²²

Aikuisten tarve hallita lapsia sukupuolisesti korostuu seksuaalisuuden kohdalla. Lasten sukupuolta korostetaan syntymästä asti, mutta lasten ei anneta käyttäytyä seksuaalisesti. Lasten avoin seksuaalisuus on uhka perheelle ja laajemmallekin yhteisölle. (Anttila 1999, 57–58.) Sukupuolen ja heteronormatiivisuuden korostaminen näkyy myös silloin, kun tyttö ja poika ystävinä näyttäytyvät aikuisten silmissä herttaisena ja suloisena parina. Aikuiset saattavat kysyä, ovatko lapset tuleva aviopari isona. (Henkel 2006, 24–25.) Taru Leppänen puhuu heteroseksuaalisesta

21. Heteroseksuaalista järjestystä rakennetaan ja ylläpidetään sulkeistamalla homoseksuaalisuus mahdollisuutena (Pulkkinen 2000, 49).

22. Tanssin eroottisuus korostuu naisen tanssissa, sillä naistanssijan ruumis representoi kauneutta ja haluttavuutta (Välipakka 2003, 16).

absolutismista lastenmusiikkikulttuurin kohdalla, missä heteroseksuaalinen järjestys on ainut malli. Toisaalta lasta siis opetetaan musiikin kautta heteroseksuaaliseen maailmaan, mutta toisaalta lapsuutta hallitsee viattomuuden myytti. (Leppänen 2005, 249.) Sadut, laulut, laululeikit ja paritanssit toistavat heteroseksuaalista normia. Heteronormatiivisuus on vallitseva piirre lastenkulttuurissa ja aikuiset tuottavat tätä kulttuuria lapsille.

Yhteenveto

Sukupuoli jäsentää, rajoittaa ja erottaa monia päiväkodin käytäntöjä, kuten tämän luvun tarinoista on ollut luettavissa. Lastentarhanopettajat toimivat tyttöjen ja poikien suhteen eri tavoin. Sukupuolen huomiominen kasvatus- ja opetustyössä ei ole itsestään selvää. Lastentarhanopettajat ajattelevat kohtelevansa lapsia tasa-arvoisesti, mutta välttämättä he eivät näe sukupuolistavia käytäntöjä omassa toiminnassaan tai puheessaan.

Leikit, lelut, vaatteet ja värit tuotetaan tytöille tai pojille kuuluviksi. Kasvattajat, toiset lapset ja koko lapsen lähipiiri alkavat määritellä, millaiset lelut ja leikit kuuluvat tytöille tai pojille ja millainen käyttäytyminen on sopivaa. Myös leikkitilojen ja -paikkojen jakaminen voi perustua sukupuolen mukaiseen jaotteluun. Lapset oppivat pienestä pitäen ”sukupuolista oikein” toimimista havainnoimalla ympäröivien ihmisten toimintaa. Hyviä asioita vahvistetaan ja pahoja, sopimattomia asioita paheksutaan, kunnes tyttö ja poika alkavat omaksua oikeaa sukupuolensa mallia. Sukupuolta määritetään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja kohtaamisissa. Se on konstruktio, jota toistetaan ja ylläpidetään puheissa, ilmeissä, eleissä ja ruumiinasennoissa.

Sukupuoleen kasvattaminen on jatkuvaa hienovaraista tiedostamattomaa ohjausta kasvattajien taholta (ks. Grabrucker 1991). Kasvatuksessa tulisi nähdä eroja tyttöjen kesken ja poikien kesken, ei vain tyttöjen ja poikien välillä. Lisäksi kasvattajan tulisi tiedostaa oman toimintansa sukupuolistavat käytännöt ja mallina oleminen sekä se, että käytännöt

ovat opittuja kulttuurisia toisintoja. Opitut eleet, ilmeet, puheet ja ruumiin liikkeet ovat muutettavissa, kuten leikit ja tanssiharjoitukset.

Päiväkotitoimintaa, kuten kouluakin, pidetään tyttöjä suosivana ja poikia sortavana. Puhe päiväkodista ja koulusta tytöille sopivana paikkana kategorisoi ilmiöitä ja asioita ja sitä kautta tyttöjen ja poikien erot luonnollistuvat ja palautuvat biologisiin eroihin. Pojat yleistetään vaikeassa iässä oleviin tai heillä ei ole ”tiedon janoa” tietyssä iässä. Tämänkaltainen kategorisointi tuottaa sukupuolidikotomiaa, jossa tyttöjä ja poikia verrataan keskenään. Koulutuspoliittisissa keskusteluissa ja toimeenpanoissa etsitään uusia toimintamalleja, kuten poikapedagogiikkaa, turvaamaan poikien viihtyvyyttä päiväkodeissa ja erityisesti kouluissa. Poikapedagogiikka ei kuitenkaan auta ketään, jos toiminnalla on ”höynäyttämisen” luonne ja ajatus siitä, että pojat ovat poikia. (Lahelma 2009, 139–143.)

Tässä luvussa olen tarkastellut, kuinka sukupuolistavat käytännöt jäsenyvät lastentarhanopettajan arjen kasvatus- ja opetustilanteissa. Tarinoista oli luettavissa, kuinka opettajat olivat uudelleen toistamassa ja tuottamassa perinteisiä sukupuolisia malleja, mutta myös tiedostamassa toimintansa sukupuolistavia käytäntöjä. Opettajat pohtivat omaa ja päiväkotiyhteisön toimimisen tapaa, kulttuurisia, sosiaalisia ja biologisia sukupuolen määrittäjiä. Tarinoissa oli kuultavissa myös sukupuolistavien käytäntöjen purkamista: Pojat saivat pukea ylleen tytöille kuuluvia vaatteita, ja nukke oli hyväksyttävä lelu pojalle. Muisteluryhmässä oli mahdollisuus pohtia ja tiedostaa sukupuolisuutta, tyttöinä ja poikina olemista, mikä näkyi lastentarhanopettajien tarinoissa.

5

Järjestystä ja kuria – valtaa

”

Kevätaurinko paistoi salusiiniin ja lämmitti verhoa mukavasti kun hän painoi päätään ikkunaa vasten. Haarukka oli lautasella puhtaana ja koskemattomana. Vastapäisellä seinällä kello raksutti ja eteni liian lujaa. Miksi isä oli juuri tänään keksinyt olla rakastava, mutta hajottava kasvattaja. Ruoka lautasella oli jo kylmää, mutta haisi yhä. Hän ei tuota suuhun laittaisi.

Seurakunnan lasten piirustuskilpailu oli jo alkanut mutta jos heti saisi nousta pöydästä niin saattaisi keretä vielä. Mutta isä oli jyrkkä, lautanen olisi syötävä ensin tyhjäksi. Kyyneleet valuivat kaalilaatikon päälle kun hän yritti selittää isälle kuinka tärkeä tämä päivä oli.

Lopulta isä väsyi tinkaamiseen ja hän sai luvan nousta pöydästä. Kirkko oli tien toisella puolella vajaan sadan metrin päässä. Kilpailutyöt olivat jo seinillä ja palkinnot jaettu. Hän ei ehtinyt. Hän muistaa vielä kuinka hän käveli kerhohuonetta ympäri katsellen piirustuksia tietäen että hän olisi voittanut jos tänään ei olisi ollut kaalilaatikkoa.

Sitä kilpailua ei ollut enää seuraavana vuonna eikä hän koskaan voittanut mistään kultamitalia ja kaalilaatikkoa hän söi vasta aikuisena. (m)

Valtaa ja toimijuutta – ohjeita ja pedagogiikkaa

Valta on aina läsnä kasvatuksessa. Kasvattaja ja kasvatettava elävät vuorovaikutussuhteessa, jossa valta on liikkeessä. Valta-teemaa pohdimme erityisesti yhdessä tapaamisessa, jolloin muistelimme omaan lapsuuteen liittyviä tapahtumia. Teema tuli esiin muissakin tapaamisissa ja haastatteluissa, kun puhuimme erilaisten tilanteiden hallitsemisesta, lasten hallinnasta ja kasvatuksen rajoista. Vallan tematiikka oli läsnä voimakkaasti niissä puheissa ja keskusteluissa, jotka kääntyvät päivähoidon hallintoon ja lastentarhanopettajan paikkaan ja tilaan työyhteisössä.

Ymmärrän vallan toiminnan järjestystä sisäisesti rakentavien voima- ja valtasuhteiden moninaisuudeksi. Valta ei ole vain insituutiovaltaa, joka alistaa subjekteja. Se on peliä, kamppailua ja ristiriitoja, joiden kautta voima- ja valtasuhteita voidaan kääntää, muuttaa, vahvistaa ja uusintaa. (Foucault 1998, 69.) Valtasuhteiden vahvistaminen, muuttaminen ja kääntäminen tuottavat positiivisia seuraamuksia (Viljanen 2003, 114). Positiivisena ilmiönä valta pitää toimijat liikkeellä ja sen avulla voidaan kehittää itseä ja arjen käytäntöjä. Voimasuhteet ymmärrän alisteisina valtasuhteille, sillä voimien väliset kamppailut ja päätökset ovat riippuvaisia vallan liikkeistä (Eco 1985, 301). Voima ei ole vain fyysistä, vaan voimien mittaaminen on kasvatussuhteessa esiintyvää henkistä taistoa.

Vallan tarkasteluun ei riitä vain institutionaalisen ja laillistetun järjestelmän ymmärtäminen eikä ajatus subjektin vallanhimoisesta intentionaalisuushakuisuudesta (McNay 1994, 91). Subjektien kohtaamisissa on sekä tietoista että tiedostamatonta vallankäyttöä. Sitä on vuorovaikutustilanteissa, subjektien välisissä suhteissa. Vuorovaikutussuhteet tuottavat erilaisia voima- ja valtasuhteita (Viljanen 2003, 114). Tietoinen vallan

harjoittaja haluaa hyötyä valtasuhteesta ja pyrkii vaikuttamaan vallan kohteen toimintaan (Kusch 1993, 99–100). Tällöin voidaan puhua toisen alistamisesta ja sortamisesta. Vallan käsitettä määriteltäessä on syytä pohtia edellä mainittuja käsitteitä. Sorto viittaa vallan tarkastelemiseen hallintasuhteena. Sorto-käsite on kuulunut 1960–1970-lukujen feministisiin tutkimuksiin, kuten standpoint teoretisointiin ja puhekieleen. Se on jäänyt myöhemmin pois käytöstä, mutta kuitenkin se määrittää valtasuhde- ja hierarkiakäsitteiden tavoin sitä valtaa, joka alistaa, erottaa, syrjii, kontrolloi ja marginalisoi toisia sukupuolen, seksuaalisuuden, iän tai muun eron perusteella. (Koivunen 1996a.)

Vallan tarkasteluun liittyy vahvasti toimijuus, jolloin kyse on subjektin oikeuksista, vastuista ja odotuksista. Yhteiskunnan normatiiviset odotukset ja asioiden sekä ilmiöiden arvottaminen asettavat ihmiset tiettyihin paikkoihin ja pakottavat tekemään valintoja toimintansa suhteen. Oikeudet ja valintojen tekemisen vapausaste jakautuvat eri tavoin toimijoiden kesken. (Ronkainen 2006, 531–532.) Toimijuus on odotuksia, pyrkimystä, mahdollisuuksia ja kykyä toimia sekä toteutunutta toimintaa (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 20–23). Se on suhteellista, mikä yksinkertaisimmillaan sisältää ajatuksen toimijuuden muodostumisesta sosiaalisissa suhteissa. Sen intensiteetti ja intentionaalisuus vaihtelevat monin tavoin riippuen ajasta, tilanteesta, paikasta sekä kohtaavista subjekteista. (Virkki 2004, 18–19.)

Toimijuus on siten tilanteista ja paikantunutta eli suhteisiin kiinnittyvää. Kulttuuriset, materiaaliset, sosiaaliset ja kielelliset rakenteet asettavat ja liikuttavat toimijaa ajassa ja paikassa. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 26–27.) Toimija identifioi itsensä näkyväksi kielen eli puhuttujen sanojen kautta. Sanat ovat kuvauksia ja tulkintaa siitä, millainen ihminen on ja miten hän toimii eri tilanteissa. Toiminta siis tapahtuu ihmisten kohtaamisissa, heidän välillään. Tuossa kohtaamisen välitilassa syntyy jotain uutta, jota ei hetki sitten vielä ollut olemassa. (Arendt 2002, 181–185.) Toisille kertominen ja ääneen puhuminen ovat oman paikan luomista sekä oman ja yhteiskunnan toiminnan tiedostamista. Kielen

kautta toiminta todellistuu ja kokemusten kertomisen kautta rakennetaan kuvaa omasta toimijuudesta ja identiteetistä (Kutuniva 2007; Malin 2006, 87).

Tarkastellessani lastentarhanopettajien toimintaa valta-teeman näkökulmasta tarkastelen väistämättä heidän toimintaansa ja toimintansa mahdollisuuksia eli toimijuutta. Päiväkodin käytännöissä ja tilanteissa eri toimijat kohtaavat toisensa erilaisissa hierarkkisissa suhteissa, kuten lapsi-aikuinen ja johtaja-alainen suhteissa. Opettajan position takia hierarkkisuus korostuu lastentarhanopettajan ja lapsen välillä. Lapsia luokitellaan ja järjestellään päiväkodin käytännöissä. Kasvatustoiminta on lapsiin vaikuttamista, heidän ohjaamistaan ja kasvun saattamista ”oikeaan” suuntaan. Kasvun suuntaa ohjeistetaan erilaisilla säännöillä, ohjeilla ja neuvoilla sekä kurinpitotoimenpiteillä.

Lastentarhanopettaja käyttää erilaisia pedagogisia kasvatusmenetelmiä, joiden avulla lapset asettautuvat tilanteisiin asianmukaisella, toivottulla tavalla. Nämä erilaiset käytännöt ovat Martin Kucshin (1993, 100, 120–123) mukaan valtasuhteessa käytettyjä keinoja, joilla vallan harjoittaja käskemällä, määräämällä tai kurilla saa kohteensa toimimaan halutulla tavalla. Valtasuhteessa ajatuksena on jatkuvan valvonnan periaate, missä valvottujen odotetaan sisäistävän valvojan katseen, mikä lopulta kääntyy valvotun omaksi sisäiseksi valvonnan katseeksi. (Ks. myös Davies, Browne, Gannon, Hohan & Somerville 2005, 344–345; Oksala 1997.)

Kasvatussuhteessa aikuinen valvoo lapsen toimintaa. Tavoitteena on juuri sisäisen kontrolloivan katseen omaksuminen. Lapsen kasvua seurataan, ja hän saa erilaisia ohjeita sekä neuvoja siitä, miten käyttäytyään, liikutaan ja puhutaan eri tilanteissa. Hänelle siis opetetaan, mikä on oikein tai väärin. Valvontaan ja ohjaamiseen liittyviä vapauksia, rajoituksia ja ”tuomioita” jaellaan eri ammattiteissa, kuten lastentarhanopettajan työssä (McNay 1994, 94). Foucault puhuu pienieleisestä vallasta biovaltana, joka ilmenee hyvää tarkoittavana subjektien sisäänrakennettuna käyttäytymismallina. Vallan kautta subjekteja luokitellaan ja heihin liitetään tietynlaiset identiteetit. Yksilöiden ja yhteisöjen sisäiset säännöt,

ohjeet ja normit ohjaavat toimintaa, joten valta ei ole vain ulkopuolelta tulevia lakeja. (Oksala 1997, 170.) Foucaultin teorian kritiikki kohdistuu subjektien ruumiillisen passiivisuuden, subjektien näkymättömyyden, kuulumattomuuden ja toimimattomuuden ajatukseen, ja siihen, että subjektia ei nähdä yksilöllisenä ja kokemuksellisenä olentona. Foucault kuvaa ajattelussaan kurinpidollista valtaa kaikkiin subjektien valtasuhteisiin sopivaksi. (McNay 1992, 38–39, 46–47; 1994, 103–104.) Kritiikistä huolimatta ajatus siitä, että valtaa on kaikkialla, kaikissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa, antaa mielenkiintoisen näkökulman tarkastella lastentarhanopettajien valtakäytäntöjä päiväkodin arjessa.

Lastentarhanopettaja on ammattinsa puolesta tietynlaisessa valta-asemassa päiväkodissa. Hän on koulutuksensa myötä pedagogisesti vastuullinen työntekijä. Pedagogista toimintaa puolestaan määrittävät varhaiskasvatuksen opetus- ja toimintasuunnitelmat. Yhteiskunnallinen ja poliittinen järjestelmä säätelee lastentarhanopettajien toimintaa ja rajaa heidän tekemistään erilaisilla asiakirjoilla kuten opetussuunnitelmilla (ks. Hakala 2007, 85–97; Vuorikoski 2003, 45–47). Tämä mahdollistaa tietoisien vallan käyttämisen aseman suhteessa lapsiin, muihin työntekijöihin ja lasten vanhempiin. Virallisilla suunnitelmilla voidaan legitimoida omaa toimintaa ja niihin voidaan vedota tarvittaessa.

Lastentarhanopettajan ammatti on pedagogista asiantuntijuutta lapsen varhaisesta kehityksestä ja kasvusta. Asiantuntemus on etuoikeutta ja tiedon hallintaa (Bauman 1997, 154), ja koulutus antaa enemmän ja paremmin tietämisen tilan opettajalle (ks. Hakala 2007). Ammatin myötä tieto lapsen kehityksestä ja kasvusta luo lastentarhanopettajalle autoritäärisen asiantuntija-aseman suhteessa lasten vanhempiin ja muuhun henkilökuntaan. Tätä asemaa legitimoidaan ja perustellaan omien toimintojen ja valintojen kautta, sillä pelkkä omaan asemaan vetoaminen institutionaalisessa hierarkiassa ei riitä (Laine 2000, 157). Lastentarhanopettaja joutuu perustelemaan vanhemmille ja muille päiväkodin kasvattajille toimintaansa lasten kanssa. Päiväkoti-ikäiset lapset eivät useinkaan kyseenalaista lastentarhanopettajan toimintaa, kuten koulussa

isommat lapset ja nuoret tekevät (Laine 2000, 157). Päiväkoti-ikäinen lapsi onkin tässä mielessä kasvatuksen kohde, jolle järjestetään erilaisia opetuksellisia tuokioita, leikkiä tai ulkoilua.

Lapsen toimijuus häivytetään ja vaiennetaan monissa kasvatustilanteissa. Lasten ajatellaan olevan passiivisia kasvatuskohteita ja aikuisten aktiivisia toimijoita lasten kasvatus- ja sosiaalistamisprosesseissa. Lapsi on riippuvainen aikuisesta, mutta samalla hän yrittää olla aktiivinen toimija ja vastustaa aikuisen ohjeita ja toimintaa. Lapsen poikkeava toiminta näyttäytyy sopeutumattomana käytöksenä, eikä sitä nähdä sosiaalisten rakenteiden ongelmana. (Robinson & Díaz 2006, 131.) Ajatus lapsesta vallan kohteena kyseenalaistuu ja rikkoutuu tutkimukseni lastentarhanopettajien tarinoissa ja muisteluissa, joissa lapset ovat monella tapaa aktiivisia toimijoita. Tässä luvussa kiinnitän katseeni valtasuhteiseen ja sen mekanismeihin sekä toimijuuteen, vapauden ja rajoitusten tiloihin aikuisten ja lasten välisissä kohtaamisissa.

Päättäväistä kapinaa

Tämä luku alkoi lastentarhanopettajan muistelulla isästä, kaalilaatikosta ja piirustuskilpailusta. Tarkastelenkin aluksi lapsuuden muisteluiden kautta valtaan liittyviä kasvatuksen ilmiöitä, minkä jälkeen lastentarhanopettajien keskustelu kääntyy omaan työhön. Muistelussa isän ruokailusäännöt tyhjästä lautasesta ovat kasvatuksen liittyvää hallintaa ja järjestystä. Tyttö ei kuitenkaan anna periksi isälleen, vaan sinnittelee ja perustelee isälleen piirustuskilpailun tärkeyttä. Hänen tilansa kuvastuu alistussuhteena kasvattajaan. Lapsen maailmassa on monia arkisia tilanteita, joita hän joutuu sietämään ilman, että aikuinen sitä huomaa.

Lapsuuden muisteleminen tuo mieleen muitakin valtaan liittyviä episodeja, kuten äidin tai isän kanssa käytyjä tahtojen taisteluja vaatteiden pukemisesta tai kodin siivouksesta. Lastentarhanopettaja muistelee valtataisteluaan äitinsä kanssa. Tässä taistelussa tyttö uhmaa äitiään ja tuntee voitonriemua sisimmässään.

Hän seiso i eteisessä päällään uudet ruskeat housut, joissa oli henkselit. Hiukset letillä päättäväinen ilme kasvoillaan hän veti jalkaansa valkoiset kengät, joiden sisällä oli karvainen vuori. Vääriin jalkoihin, tietenkin niin kuin oli tehnyt siitä asti kun oppi ne itse laittamaan. Sitten hän tunsi äitinsä käden olkapäällä ja kiukkuisen äänen. ”Etkö ymmärrä ne ovat väärissä jaloissa, on se...” Äidin vihainen ääni, vihaiset kädet, jotka tarttuivat saappaisiin ja otti ne pois jaloista.

Hän riiputti päätä alas ja näki selkänsä takana kappaleen äitinsä violettia hametta, jossa oli keltaisia viivoja. Äidillä oli helmet, jotka heiluivat kuin marssi tahdissa. ”Kengät pannaan näin!! Etkö käsitä,” vihainen ääni täytti eteisen. Hän katsoi valkoisia kenkiään, ne näyttivät hienoilta. Yhtäkkiä hän ymmärsi, oikeasti kengät laitetaan näin, näin ne pitää olla. Hän muistaa vielä aikuisenakin tuon oivalluksen tunteen.

Äiti jäi seisomaan eteiseen, tyttö avasi oven ja painoi sen kiinni. Portailta hän vilkaisi kenkiään, katsoi ikkunaan, josta näkyi äidin kasvot, silmät jotka katselivat häntä. Hän istui portaille kiukkuissaan ja vaihto kengät takaisin vääriin jalkoihin, katsoi vielä taakseen ja marssi päättäväisin askelin eteenpäin.

Kun hän kasvoi aikuiseksi ja puki lapsia eteisessä, ei hän koskaan kiinnittänyt huomioita, miten päin kengät olivat jalassa. Hänelle riitti, että ne olivat jalassa. (m)

Äiti ohjaa tyttöä kenkien jalkoihin laittamisessa ja ottaa kengät pois tytön jaloista ja laittaa ne oikeinpäin jalkoihin tarmokkaalla otteellaan. Tyttö tuntee äidin läsnäolon läheisenä, mutta äidin kosketus ja ääni kuulostavat vihaiselta. Tyttö oivaltaa, miten päin kenkien tulee olla. Hän haluaa kuitenkin uhmata äitiään ja voittaa taistelun äitinsä kanssa. Hän vaihtaa portailta istuessaan kengät vääriin jalkoihin tietäen, että kengät menevät väärinpäin. Äiti ei voi kuin katsoa ikkunan takaa. Tämänkaltaiset hallintaan liittyvät tilanteet ovat aikuisen näkökulmasta lapsen kasvattamista ja huolenpitoa, lapsen kannalta ne voivat olla aikuisen alituista puuttu-

mista jokaiseen asiaan. Aikuinen voi toiminnallaan alistaa, pakottaa ja nöyryyttää lasta.

Ryhmässä kerrottu lapsuuden muisto kääntää ajatukset omaan työhön ja toimintaan lasten kanssa. Päivi kuvaa tilannetta erään tytön pukemistilanteessa. Tytöllä on jokin asia pielessä eikä mikään ole hyvin. On ulos menon aika ja ollaan pukemassa vaatteita päälle. *Ja mie sanoin sille, että nyt sie lähet ulos ja nyt se ränkyminen loppu. Mie en kuuntele sinua enää yhtään ja eiku temputtaa. Ja mie oon kipee ja mulla on kuumetta. Mie sanoin, että sulla ei oo yhtään mitään. Nyt vaatteet päälle ja kartanolle ja nostin siihen.* (mk) Päivin ja tytön välillä käydään kamppailua ulosmenosta. Tyttö vastustaa ulosmenoa kiukuttelemalla ja vetelehtimällä. Hän ei suostu tottelemaan lastentarhanopettajaa. Tytön kamppailu ja vastustus ovat vastarintaa, jota valta tuottaa (Foucault 1998, 71). Valtaan kohdistava vastustus ei ole aina suoraa toimintaa, kuten tytön vetelehtiminen, vaan se tapahtuu monimutkaisissa ja hienosäkeissä vuorovaikutustilanteissa (Eco 1985, 300–304). Lastentarhanopettaja yrittää saada tytön ulos ja saakin lopulta pakottamalla.

Tarina jatkuu seuraavana aamuna, kun tytön äiti soittaa päiväkotiin ja kertoo tytön olevan sairas. Päivi kertoo edellisen iltapäivän taistelun äidille ja sen, miten hän itse on käyttäytynyt. *Sit mie kerroin sille äidille, että tiiätkö tuota se sano mulle illalla, että mie oon kipeä. Mie sanoin, että sulla ei oo yhtään mitään kunhan turhaan temputat.* (mk) Puhelun jälkeen syyllisyys painaa Päiviä, vaikkakin tytön äiti ymmärtää tilanteen, koska kotona on koettu samanlaisia tilanteita.²³ Päivi pohtii tilannetta: *Ja siinä mie kuulkaa itte aattelin sen jälkeen, että kamala mie en ikinä tee, vaikka mulla olisi kuin huono päivä. Miehän olisin voinut mitata sen kuumeen, mutta ei mulla tullu mieleen. Mie olin ihan varma että se huijaa mua.* (mk) Lapsiryhmässä kohdataan lapsi erilaisissa tilanteissa ja lastentarhanopettajan oma olemisen tila, tunteet, muiden lasten ja

23. Anu Kuukka (2009) on tutkinut lasten ruumiillisuutta päiväkodissa, ja aikuiset eivät helposti usko lasten kipeänä olon tunteita.

aikuisten läsnäolo tai poissaolo vaikuttavat tilanteiden hallinnassa tai hallitsemattomuudessa.

Päivi pohtii lastentarhanopettajan työhön liittyvä määrittelyvaltaa, mikä hänellä on hallussaan: *Ihan kauhee ja mietippä tavallaan sitä, kun mie mietin eilen tätä sitä valtaa, mikä sun kädessä on. Sie teet terveeksi tai sairaaksi, kun sie sanot, että sie oot terve ja meet kartanolle niin sit ne kuule. Et ihan kauhee, sitä on ihan kauhee.* (mk) Lastentarhanopettaja toimii aikaisemman tiedon ja auktoriteetin voimalla antamatta tytölle mahdollisuutta vaikuttaa tilanteeseen (vrt. Ropers-Huilman 1998, 96), ja hän asettuu siten paremmin tietäjän positioon (Hakala 2007). Opettajan tietämisen paikan toisin katsomista painotetaan feministisissä pedagogiikoissa, jolloin ajatuksena on, että opettaja oppii lapselta (hooks 1994; 2007; Ropers-Huilman 1998, 97–99). Päivi ei pukemistilanteessa mieti valta-asemaansa, mutta myöhemmin tilannetta pohtiessaan, hän tiedostaa oman valtapaositionsa.

Kriittinen opettaja on tietoinen vallan olemassaolosta kasvatus- ja vuorovaikutustilanteissa. Hän tiedostaa oman puhujan paikkansa opetussuhteessa ja pyrkii tunnistamaan sekä tunnustamaan kasvatus- ja opetustilanteiden valtapaitiona. (Naskali 2001, 4–5.) Omien kokemusten ja toiminnan kautta lastentarhanopettaja voi oivaltaa valtansa ja auktoriteettinsa. *Et on sitä aika moista systeemiä kuitenkin pyörittää omassa ammatissaan, jota ei ehkä ei edes tajua ennen kuin jotenkin kokemusten ja juttujen kautta.* (Päivi mk) Myös haastattelussa Päivin mieleen oli eniten jäänyt ryhmän keskustelut kasvattajan vallasta. *Sitä valtaa sitä kasvatuksen valtaa sitähän mie mietin jälkikäteen... Sitä, että sä sillä omalla käyttäytymisellä pystyt säätelemään tai vaikuttamaan ihan valtavasti sen lapsen niinkö siihen lapsuuteen. Ja sitten alkaa mieltii, se että mimmoinen se mun rooli on, miten mie kohtaan sen lapsen niin se vaikuttaa todella. Ei sitä niinkö arjessa, vaikka sitä kaikissa lehdissä ja näin, että miten paljon vaikutetaan ja miten paljon kasvattaja vaikuttaa niin ei sitä. Sä vain niinkö tavallaan tiedät, että joo joo näin se on. Mutta kun oikeasti alkoi miettimään, että tosiaan niillä mun tavoilla toimia ja muuta. Onko sen*

lapsen olla hyvä siellä vai ei? Et jotenkin mua se niinkö se mietitytti ja se että millätavalla tosiaan se val- miten sie käytät sitä valtaa? (h) Lastentarhanopettajan toiminta kasvatuksen arjessa on usein tiedostamatonta toimintaa, kuten Päivi kuvaa. Hän tietää, miten ”oikeasti” pitäisi kasvattaa, ja ohjeita on luettavissa ammattikirjallisuudesta ja kasvatusalan lehdistä. Kasvatuksen arki on kuitenkin vallan läsnäoloa joka hetkessä, tilanteessa ja vuorovaikutussuhteessa. Kysymyksesi jääkin, miten opettaja käyttää, ja tiedostaa käyttävänsä, valtaa suhteessa lapsiin.

Päivi jatkaa pohdintaansa, että *niinkö enemmän se, että pitäisi niinkö kuunnella enemmän lasta, koska nyt mielessä pyörii vaikka mimmosta. Ne elää sellaisessa systeemissä ja näkee liian paljon.* (mk) Lasten kuuleminen tasapainottaa opettajan ja lasten valtasuhteita. Sitä kautta voi muuttaa omaa toimintaansa. Marjutin tarina lapsen kuuntelemisesta kuvastaa sitä, kuinka lasten kohtaaminen voi jäädä ohueksi: *Kun me kävellään sieltä eskarista, niin mulla oli sitten se poika siinä omassa kädessä. Että niinkö huomaa itsekin sen, että kun on malttanut alkaa kuunnella ... Ja sitten kun mie tuossa matkalla, että mitä kaikkea se ehtii kertoa semmosta, että mie en oo koskaan ihan oikeasti kuunnellu sitä. Että just näitä perhekuvioista, että en tiiä onko se kertonut. On se kertonut, mutta ehkä mie en ole ottanut siihen mitään huomiota, että sieltä tulee kaikenlaista.* (mk) Esikoulumatkalla Marjutilla on aikaa kuunnella poikaa. Aikaisemmin Marjut ei ole kuullut, mitä poika puhuu perheestään. Marjut tiedostaa, että poika on puhunut asioista ennenkin, mutta hän ei ole kuullut. Vasta yhteinen esikoulumatka tarjoaa mahdollisuuden kuunnella poikaa.

Äänet tulevat kuuluviin erilaisissa tilanteissa ja hetkissä eri tavoin. Ne kuuluvat ja kaikuivat päiväkodin käytävillä, leikkihuoneissa, wc-tiloissa, pihalla ja aikuisten toimistotiloissa monensävyyisinä. Kaikki äänet eivät tule kuuluksi, koska ne ovat hiljaisia ääniä tai niitä rajoitetaan ja kontrolloidaan. Lapsilla on kuitenkin keinoja saada äänensä kuuluviin ja itsensä näkyviin ja siten ottaa tila ja tilanne itselleen haltuun (ks. Tolonen 2001). Aikuisilla on myös omat keinosensa saada lasten äänet vaiennettua. Valtasuhteet ja toimijuus ovat koko ajan liikkeessä lapsen ja aikuisen vä-

lillä, kuten lastentarhanopettajien tarinoissa oli kuultavissa. Seuraavaksi tarkastelen Marjutin tarinaa ja siitä syntyynyttä keskustelua aikuisen ja lapsen valtasuhteesta, jossa keskiössä on ruumiillisuus.

Ruumiillisuus hallintakeinona

Marjutin valtataistelu lapsen kanssa kuvastaa samankaltaista voimien ja taistojen mittelyä kuin Päivin tarina. Päiväkodin ruokailutilanteessa on usein erilaisia sääntöjä, kuten astioiden ja ruokailuvälineiden kärkyyn vieminen syönnin jälkeen. *Meillä on semmonen niinku hänen kanssaan, että vaikka se ei syö, ei koske siihen ruokaan, niin sen täytyy viedä se ite ne lautanen ja muki ja ruokailuvälineet sinne kärkyyn. Ja sehän ei niinkö mihinkään liikkunut siitä ja kaikki muut oli lähtenyt jo. Ja monta kerta sitten sanoin, että käy viemässä ne kärkyyn.* (mk) Marjut pyytää moneen kertaan lasta viemään astiat kärkyyn, mutta lapsi vain istuu. Rajoja koetellaan molemmin puolin. Marjutin pyytämiset ja sanomiset eivät auta. Hän on pyytänyt ja monta kertaa sanonut, että vie astiat kärkyyn. Marjut tulee lasta vastaan ehdoittamalla, että he kantavat yhdessä astiat kärkyyn, mutta lapsi ei liikahdakaan. *Ja minähän nostin sen sitten siitä sillälaililla näin kainaloista reilusti, niin pastilli, se pisti jalkansa sinne penkkiin sinne penkin alle ja kun mie nostin niin mie kaaduin.* (mk) Marjut käyttää omaa ruumiin voimaansa, fyysistä kurivaltaa, mutta lapsi lukitsee jalkansa penkin alle ja saa tilanteen hallintaan omalla ruumiin liikkeellään. Lapsen ruumiin liike toimii vastavoimana aikuisen hallinnalle. Vastarinta paikantuu ruumiiseen ja tilanteen haltuunotto on mahdollista ruumiillisuuden kautta (Petäjaniemi 1997, 248). Lopputuloksena on, että lapsi voittaa; Marjut kaatuu ja satuttaa kätensä. Vaikka Marjut on lapseen nähden auktoriteettiasemassa, ei lapsi jää alakynteeseen ja passiiviseksi subjektiksi tilanteessa. Valtasuhde näyttää toimivan niin kauan suotuisasti, kun vallan kohteena oleva ei kapinoidu ja vastusta auktoriteettia (Kusch 1993, 104). Marjutin ja lapsen välisessä tilanteessa lapsi toimii aktiivisesti ottaen tilanteen hallintaansa, mikä päättyy yllättävästi aikuisen kannalta.

Lapset ovat aktiivisia päiväkodin hallinnankulttuurissa vastustamalla toisinaan voimakkaasti aikuisten toimia (Puroila 2002, 95–98). Aktiivinen toimijuus on nähtävissä vallan vastustuksena ja vastarintana. Kuri ja järjestys tuottavat vastakarvaan toimimista. Ruumiin hallintaa tavoitellaan ohjeiden ja ruumiin asentojen sekä liikkumisen korjaamisen kautta. Säännöt valvovat ruumiin asentoja. Niiden kautta hallitaan liikkeitä, eleitä ja asentoja. Tottelevaisuus ja hyödyllisyys -suhteeseen päästään ruumiin liikkeiden, ajan ja tilan välisellä pikkutarkalla valvonnalla. Tavoitteena on kuuliainen ruumis ja oman ruumiin hallinnan lisääminen. (Foucault 2000, 185–188.)

Vallan kausaalisuhteita opitaan ja omaksutaan omien ruumiin liikkeiden kautta (Hyvärinen 1998b, 179), ja ihminen on aina läsnä ruumiillisena subjektina erilaisissa valtatilanteissa (McNay 1994, 89). Jälkeenpäin tilannetta pohtiessaan Marjut miettii, miksi hän puuttui tilanteeseen. Lapsihan olisi voinut istua pöydän ääressä ilman, että olisi häirinnyt ketään. Anna-Maija Puroila (2002, 136) kuvaa tutkimuksessaan, kuinka negatiivissävytteinen vuorovaikutustilanne lapsen ja lastentarhanopettajan välillä saattaa jatkua pitkään kehämäisenä toimintana, jossa molemmat osapuolet ruokkivat toinen toistaan.

KATJA: On niitä semmosia siirtämistilanteita, joilloin siirrät niinkö kainalosta suurinpiirtein, että varpaat ossuu tuskin maahan, tyyppiä paikasta A paikkaan B. Sen takia, että se niinku ärsyttää, sua se häirittee.

MARJUT: Toisten käytöstä

KATJA: Ja koko sitä systeemiä ja nyt mun hyvä systeemi on mennyt pieleen ja se ärsyttää ja se. Mutta se että millätavalla sinä sen hoijat niin tuota kyllä se saattaa mennä niin että mää kainalosta.

PÄIVI: Että nyt riitti

KATJA: *Mutta sitten kun alkaa miettiin, että onko se oikein, niin tuota ei se oo oikein. Ei sen asian ois voinut tehdä niinku muutenkin.* (mk)

Katja pohtii päiväkodin arjen tilanteita, joissa hän on joutunut puuttumaan lapsen häiriökäyttäytymiseen, nostanut lapsen kainaloista ylös ja vienyt pois tilasta. Hän on kokenut, että yksi lapsi voi sotkea hänen suunnittelemansa opetustuokiot ja samalla häiritä muiden lasten toimintaa. Katja miettii, ettei lapsen vieminen pois tilasta ole kuitenkaan oikein.

Marjut kertoo samankaltaisesta kokemuksesta, kun lapsi häiritsee muiden toimintaa. *Mie en enää tiedä mitä mie teen, että mun ammattitaito ei riitä enää joissakin kohdin, niin että se ryhmä toimisi hyvin tai joku yks lapsi voi sitä niinkö terrisoida sitä sillätavalla, että mie en saa siihen semmoista otetta että se homma toimis ja toisinaan kärsin siitä.* (mk) Jatkuvat puuttumiset lapsen käyttäytymiseen tuovat voimattomuuden tunteen ja toisinaan ammattitaitokin tuntuu riittämättömältä.

Ammattitaitoisen kasvattajan oletetaan ohjaavan puheilla ja sanoilla lapsia, mutta ruumiilliset keinot ovat usein käytössä, kun eri tilanteita halutaan pitää hallinnassa. En tarkoita tällä ruumiillista kuristusta ja lapsen kajoamista väkivaltaisoin keinoin, mikä on kielletty laissa, vaan lapsen koskemista kantamalla, kädestä viemällä tai selästä ohjaamalla eteenpäin. Tämänkaltaisen ruumiillisen kosketuksen voi ajatella sallituksi valtakeinoksi, joka mielletään pedagogiseksi toiminnaksi, joka on oikeutettua yhteiskunnallisen lainsäädännön mukaisesti (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 103).

Hallinta on siis ruumiillista. Eleet, käsien kohotukset tai jalkojen asento kertovat merkin, kasvatusteknisen liikkeen, minkä mukaan tulee toimia. Vastarinta suljetaan tällä kasvatustekniikalla pois, sillä vastaväitteet eivät ole sallittuja. (Foucault 2000, 226.) Päiväkodissa kuri on sääntöjä ja järjestyksiä sekä hoivaa ja välittämistä, joita aikuinen luo ja joskus niistä keskustellaan lasten kanssa. Sääntöjen ja järjestyksien ajatellaan luovan lapsille turvallisen ilmapiirin oppia ja kasvaa. Turvallisuuden

ajatellaan syntyvän rajojen asettamisesta. Kuri, valvonta ja lasten hallitseminen perustellaan kasvatuksellisilla ja pedagogisilla näkökulmilla. Kurikasvatus kontrollina on ruumiin totuttamista ja sielun kehittämistä yhteiskunnan moraalisesti kansalaiseksi, ja siten sen ajatellaan olevan myös toisesta välittämistä (Ojakangas 2001, 58–60). Vallan tarinat ovatkin sisällöltään samoja kuin hoivan ja välittämisen tarinat (Harinen & Herranen 2008, 119).

Kasvatuksen rajojen asettaminen ja sääntöjen luominen kuuluvat kulttuurimme kasvatuserinteisiin. Säännöt ovat arjen sujumisen kannalta tarpeellisia. Mitä pienempi lapsi sitä tärkeämmät ovat säännöt ja elämän säännöllisyys. Ne ohjaavat lasta toimimaan oikein ja kehittävät lapsen omatuntoa. ”Olkaa sitten kunnolla” on perinteinen sanonta, joka ohjaa lasta käyttäytymään hyvin. (Hirsjärvi ja Laurinen 2004, 153–163.) Nämä erilaiset kasvatuserinnot osoittavat toiminnan rajoja, jotka puolestaan kasvattavat lasta moraalisesti oikeaan suuntaan (Foucault 1985, 25). Säännöt pitävät instituutiota hengissä. Päiväkoti muokkautuu näiden sääntöjen mukaisesti tietynlaiseksi rakenteelliseksi järjestelmäksi, jossa toimijat asettuvat tiettyihin paikkoihin. (Giddens 1984b, 110–111.)

Päiväkodissa on sekä julkilausuttuja että piileviä ja tiedostamattomia sääntöjä. Lapsiryhmän sääntöjä voidaan kirjoittaa näkyviin lapsiryhmän tiloihin. Kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt koskevat usein lapsen äänenkäyttöä, liikkumisen rajoituksia, tapakasvatukseen liittyviä normeja ja tavaroiden järjestykseen liittyviä ohjeita. Tiedostamattomia sääntöjä tai tapoja ovat lapsiin kohdistuvat odotukset aktiivisesta suuntautumisesta toimintaan, jolla häiriökäyttäytyminen kitketään pois (Puroila 2002, 90). Päiväkodeissa on kulttuurisesti vahva lapsiryhmän hallinnan perinne, ja lasten tekemättömyyttä ohjataan aikuisten taholta kaiken aikaa (Strandell 1995, 123–127.) Lasten ”tyhjäkäyntiä” ei sallita aikuisten taholta. Hallinta ja kontrolli korostuvat ohjatuissa toimintatuokioissa. Toimintapainotteisessa ohjaustuokiassa lapsi määrittyy opetuksen kohteeksi, jolloin opettaja on auktorisoitu toimija (Laine 2000, 42).

Hallintaa pidetään yllä asettamalla lapset tiettyihin paikkoihin johon, riviin tai piiriin (ks. Salo 1999). Järjestyksen keinot tuntuvat joskus loppuvan, kuten Marjut kertoo: *Että itellä alkaa ne keinot loppumaan, niinkö joihenkin lasten kohalla. Sitten siis siitä, että sais jotenkin, mikä on oikea sana hall- hallintaa. Hallinta ei oo ehkä hyvä sana. Mutta niin että kun joutuu joka päivä yleensä puuttumaan niinkö johonkin käyttäytymisongelmaan.* (mk) Marjut ei koe hallintaa oikeaksi käsitteeksi, kun hän pohtii jokapäiväistä puuttumista lapsen käyttäytymiseen. Hän ei koe, että hallinta sinänsä on karannut käsistä. Onnistumisen elämyksiä puolestaan voi kokea, kun ollaan tekemässä jotain mukavaa toimintaa. *Niin se on ihana, kun mie unohdan jossakin semmoisessa, että kun ollaan vaikka nyt hiihtämässä.* (Marjut, mk) Silloin ikävät asiat unohtuvat eikä kurinpidollisia ongelmia esiinny kuten opetustuokioissa. Ongelmia onkin usein sisätiloissa ohjatussa toiminnassa: paikallaan olo turhauttaa lapsia ja lasten levottomuus puolestaan lastentarhanopettajaa. Tällaisista tilanteista tulee kontrollitila (Laine 2000, 89), jossa lastentarhanopettaja kontrolloi lasta koko ajan.

Ruumiillisuus korostuu pakottamisessa, sillä usein valtasuhteessa olevat ovat suorassa fyysisessä kosketuksessa (Kusch 1993, 149), kuten edellä olevista tarinoista on luettavissa. Hallintaan ja kontrolliin liittyvä fyysinen läheisyys aiheuttaa erilaisen tunnelman kuin positiiviseen välittämisen kokemukseen liittyvä läheisyys (Puroila 2002, 101), vaikka eri tilanteiden hallinnan ajatellaan olevan myös lapsesta välittämistä. Toisen kohtaaminen, välittäminen on myös toisen hallintaa ja kontrollointia. Se on rajojen asettamista ja turvallisuuden tunteen tuottamista.

Yhteenveto

Tämän luvun analyysin kohteena on ollut aikuisen ja lapsen kohtaaminen. Olen kuvannut, kuinka valta määrittäyty lastentarhanopettajan työssä kontrollina, hallintana ja kurina suhteessa lapsiin määrittäen samalla opettajan toiminnan tilaa. Päiväkodissa on moniin toimintoihin liittyviä rajoituksia, järjestyksiä ja sääntöjä.

Lastentarhanopettaja järjestää ja organisoii päiväkodin arkea, koh-
taa lasten huolia, lohduttaa itkevää ja komentaa äänekkästä lasta. Hän
tuottaa opetus- ja kasvatuspuhetta ja ohjaa lapsia kulkemaan sekä toi-
mimaan päiväkodissa oikein. (Ks. Salo 1999.) Lastentarhanopettaja ra-
kentaa yksin ja yhdessä lasten kanssa erilaisia sääntöjä, joita noudatetaan
eri tavoin eri tilanteissa. Kurin ja järjestyksen ylläpito on tilanteellista
ja hetkellistä. Ohjatut toimintatuokioidet ovat usein kurinpidollisesti tiu-
kempia kuin lasten vapaat leikit. Päiväkodin retket vaativat tiukkaakin
järjestystä, kuten jonossa kulkemista ja parin kädestä pitämistä. Retket
ovat kuitenkin tavallisesta arjesta poikkeavia tilanteita ja niiden aikana
aikuisen ei tarvitse käyttää niin paljon kurinpidollista järjestystä.

Lastentarhanopettajien tarinoissa oli nähtävissä monia tilanteita, jois-
sa järjestys rikkoutui. Lapsuuden muistot osoittivat, kuinka lapsi vastus-
ti aikuisen toimintaa. Samankaltaisia tarinoita oli myös tässä ajassa, kun
lastentarhanopettaja kokee lapsen vastarintaa. Kasvattajan kehotuksista
ja käskyistä huolimatta lapsi voi hallita tilannetta omalla toiminnallaan,
joka ilmenee usein ruumiillisena vastavoimana. Toiminnan hallinta
näytti usein olevan ruumiillisista niin lapsen kuin aikuisten taholta.

Lastentarhanopettajien arkiset järjestykset ovat usein ääntä, keho-
tuksia ja käskyjä. Kun nämä menetelmät eivät riitä, muuttuu kuri ruu-
miilliseksi kosketukseksi, kantamiseksi ja kädellä ohjaamiseksi. Lapsen
arkiset vastarinnan teot ovat usein hiljaista ruumiillisista vastarintaa, joka
ei tuotu puheena vaan tekoina.

6

Päiväkotiyhteisön aikuisten keskinäisiä valtasuhteita

”

Hänen mummunsa tarttui töihin ei siinä katsottu, oliko työt perinteisesti naisten vai miesten töitä. Kuitenkin mummu oli hyvin naisellinen nainen. Hänellä oli puuarkussa hajuvesipullo ja korut. Koruja hän piti usein, taisipa olla yli kuudenkymmenen, kun pojantyttären ystävä, viisitoistavuotias, teki hänelle korviin reiät.

Kun leikkimökki tarvitsi korjausta, mummu puhui miehille korjauksen tarpeellisuudesta, että tytöt pääsisi leikkimään. No miehet korjasivat katon. Mummu tapiseerasi, laittoi sinisen lattiamaton ja rakensi huonekalut. Ei tässä miehiä tarvita. Lankun kappaleista hän naulasi pienen pöydän ja pari jakkaraa. Sitten vietettiin tupaantuliaiset. (m)

Äänekkäitä ja hiljaisia positiioita

Lastentarhanopettajan muistelu mummosta kuvaa tarinana sitä, kuinka työ on jaettu sukupuolen mukaisesti tehtäviin ja kuinka niitä tehtäviä voi omalla toiminnallaan rikkoa. Muistelu on samalla tarina siitä, kuinka mummo ottaa oman tilan itselleen ja sisustaa ja rakentaa leikkimökin tytölle, ilman turhaa melua. Naisen oman tilan ottaminen ei ole yksinkertaista, vaan usein oma tila täytyy aktiivisesti ottaa itselleen ja oman paikkaansa puolesta joutuu puolustautumaan tai taistelemaan (Jokinen 1996, 93; 2005, 97). Aika, tietyt historialliset hetket määrittävät, miten sukupuolta voidaan esittää ja tuoda esille (Mäkiranta 2008, 67). Muistelu mummosta piirtää kuvaa tietystä ajasta, mutta samanaikaisesti siinä voi nähdä ajatonta kuvausta naistapaisuudesta ja niiden rikkomisesta.

Muistelu kuvaa metaforisella tavalla työelämän sukupuolisia valtapositioiden liikkeitä, joita on nähtävissä päiväkotiyhteisössä. Tässä luvussa tarkastelen päiväkotiyhteisön määrittämiä lastentarhanopettajuuden rajoja ja tiloja. Kohdistan huomion niihin narratiiveihin, joissa lastentarhanopettajat kertovat työyhteisöön rakennetuista rajoista ja valtasuhteista, sekä niihin tarinoihin, joissa aikuiset kohtaavat toinen toisensa ja heidän välisiin valtasuhteisiinsa.

Tutkimukseni opettajat työskentelevät kukin eri päiväkotiyhteisössä. Lastentarhanopettajat kuuluvat tietyn kunnan päivähoidon työntekijöihin. Nämä yhteisöt rakentavat valtasuhteita ja asettavat tiettyjä raameja opettajien toiminnalle. Vapausaste vaihtelee toiminnasta riippuen, ja järjestystä ylläpidetään monin tavoin. Tiedostan myös sen, että aikuisten keskinäinen toiminta heijastuu ja peilautuu lapsiin. Päiväkotiyhteisössä aikuiset ja lapset toimivat samoissa tiloissa, eivätkä aikuisten keski-

näiset puheet ja toiminnot ole lasten ulottumattomissa, vaan usein heidän silmiensä alla tai korvien kuulosäteellä.

Vuorovaikutus synnyttää erilaisia kohtaamistilanteita, jotka uusintavat sekä määräävät päiväkotiyhteisön rakenteistumista. Subjektien ja yhteisöjen toiminnassa muodostuu erilaisia vuorovaikutussuhteita, joissa toimintakäytäntöjä toistetaan. Toistolla turvataan yhteisön jatkuvuus. (Giddens 1984a, 25.) Päiväkodissa kohdataan päivittäin työkavereita monenlaisissa tilanteissa. Työ ei ole yksin puurtamista, vaan se on jatkuvaa vuorovaikutusta työkavereiden kanssa. Lastentarhanopettajan työ on yhdessä tekemistä ja yhteisöllistä. Lapsiryhmässä on useampi kasvattaja ja se pakottaa toimimaan yhdessä. Päiväkotiyhteisön ihanteena on luoda yhtenäinen, hyvä ja turvallinen tila, jossa niin lapsilla kuin aikuisilla on helppo ja mukava olla. Päiväkoti on kuitenkin työyhteisö siinä missä muutkin työyhteisöt, ja siellä esiintyy monenlaisia ongelmia ja asioita, jotka rikkovat yhteisöllisyyttä.

Työpaikkapalaverit ovat osa päivähoidon arkea. Palaveriinkin osallistuu mahdollisimman moni, jolla on mahdollisuus irrottautua lapsiryhmästä. Ajoittain järjestetään iltpalavereita, joihin kaikilla on mahdollisuus osallistua. Näissä kokoontumisissa otetaan esille ajankohtaisia asioita: pohditaan loma-ajan työjärjestelyitä, annetaan koulutuspalautteita, tuodaan ongelmia esille ja suunnitellaan päiväkodin yhteisiä retkiä tai juhlia. Palaverissa pyritään sopimaan yhteisistä asioista.

Katja pohtii tilannetta, jossa hän otti pyynnöstä koko yhteisöä koskevan asian esille.

Mä otin yhden asian esille, joka minusta ei ole mitenkään ongelma. Niin mie sillai sanoin niinkö huomaamatta kysyin näin, kun mulle sanottiin että kysypä siellä sitä. No minä kysyin. En tienyt koko asiasta mitään. Ja tulin sitten palaverin jälkeen ryhmään takaisin ja en ollut varmaan ehtinyt olla, kuin oisinko puoli tuntia, niin ”punainen” ihminen minun luo, että et ole sinä sanonut että se vaivaa sinua se asia. Mie että ei se minua vaivaa, mutta kun siinä kun juteltiin aikamme, niin sanoin, että mun käskettiin sanoa. Onko se koko ryhmän mielipide? Niin minä en minä tiedä,

mutta niin mulle sanottiin. Minä en tiedä koko asiasta, mutta mun mielestä tämä menee ihan hyvin tämä homma, mutta mie otin sen asian esille kun se on semmoinen palaveri, että tuodaan asioita niin minä toin sen meiltä. (mk) Katja ottaa ryhmän muiden työntekijöiden kehottamana työasian esille koko talon palaverissa, vaikka ei itse pidä asiaa ongelmana. Eri lapsiryhmien terveisiä on tapana tuoda palaveriin, mutta hänen esille ottamansa asia aiheuttaa hämmennystä toisessa työntekijässä, joka tulee vihaisena Katjan luo.

Päiväkotiyhteisö luo itse vuorovaikutusjärjestelmiä, joissa toimitaan tietoisesti tai huomaamatta sovitulla tavalla. Työyhteisön käytännöissä voi olla lausumattomia sopimuksia siitä, miten palavereissa ollaan tai miten asioita käsitellään. Palaveritapana voi olla, että asioista ei puhuta silloin kuin niiden aika on. *Tästä suoruudesta, että suoraan sanoa, että kun alkaa ärsyttämään joku asia, niin ei muuta kuin antaa tulla vaan, eikä jäädä miettimään tai sanoa selän takana. Mutta milläläilla ihmisiin saisi semmoisen rohkeuden ja vastuuntunnon, musta se on toisaalta vastuuntuntoa.* (mk) Hannele kokee, että suoraan puhuminen olisi vastuuntuntoa, ja hän toivoisi, että asiat kerrottaisiin silloin kun niistä on puhe. Palavereissa vaietaan ja asioiden käsittely alkaa käytävillä ja huoneiden nurkissa. Tärkeitä keskusteltavia asioita ei haluta ottaa ehkä yleisesti esille ja siksi päätökset tehdään joidenkin kesken ilman laajempaa keskustelua, kuten Marjut toteaa *niin tai sitten ei edes haluta päälle ei edes haluta hoitaa.* (mk)

Puhumattomuus ja asioiden salaaminen on vallankäyttöä. Samoin suoraan sanomisella voi tilanteen ottaa haltuunsa ja samalla vaientaa toiset. Vallan käyttäjä voi myös antaa kaikille tilanteessa oleville näennäisen äänen käyttämisen mahdollisuuden. Puhetta ei kuitenkaan välttämättä kuunnella ja oteta huomioon, vaikka joku puhuisi suoraankin. Hiljaiset työntekijät jäävät usein työyhteisössä varjoon, ja heidän sanomisensa sivutetaan. Puhelias työntekijä voi puolestaan käyttää tietoisesti valtaansa palavereissa olemalla hiljaa. Myös hiljaisuus voi olla valtaa ja vallankäyt-

töä (Koivunen 1997, 24). Se on kuin voimakas ääni, joka ei kuulu, mutta on läsnä (Ropers-Huilman 1998, 130).

Päiväkodissa vuorovaikutustilanteet ovat moninaisia ja kieli on toisen työntekijän kohtaamisen väline. Kohtaamiset ja puhe sisältävät monisäikeisiä vallan muotoja. Puhuminen on oman toiminnan näkyväksi tekemistä.

HANNELE: *Puhuuko meidän esimies asiaa asiana vai nakkeleeko se käytävällä, kun tulee vastaan niin semmoisia asioita syötiksi, kun sie oot lähössä kotiin. Niin viestittääkö se silloin sellaisia tärkeitä asioita joissa pitäisi kuitenkin niinkö istua... Että niistä asioista puhutaan käytävällä tai oven raossa.* (mk)

PÄIVI: *Äkkiä heitetään jotakin... Ja kukaan ei oikeasti niinkö istahda ja puhuttas, et hei tässä on nyt näin ja nämä pitäisi yhdessä ratkaista. Vaan kaikki niinkö suitsait tuosta ohii mennessä pitkin käytäviä tosi isoja asioita vähän niinkö lykätään.* (mk)

Sanat ja lauseet paljastavat toimijoiden valtasuhteita. Kieli asettaa toimijat helposti subjekti–objekti asemaan. Puhuja voi yksisuuntaisesti todeta tai kertoa jonkin asian ilman, että kuuntelija pääsee asiaa kommentoimaan. Ovenraosta saatetaan heittää jokin asia ilmaan, tai kun kohdataan ohimennen käytävällä, kerrotaan jokin tärkeä asia. *Ja sitten se on kaikki työyhteisössä tavallaan hyppelee niin sun työ aina keskeytyy, kun ihmiset tulee hoitaan jotain. Ja sitten kun kaikilla on vähän kiire niin asioita hoidetaan niinkö näin juosten.* (Päivi, h) Työyhteisön viestintäkulttuuriksi voi muotoutua erilaisia toimintatapoja, joilla hallitaan työyhteisön toimijoita. Viestittämistä on monenlaista. Kieli ja sanat ovat samanaikaisesti sekä ihmisiä ja asioita yhdistäviä että hajottavia. Sanoilla on aina jokin tarkoitus, kun ne sanotaan tai kirjoitetaan. (hooks 2004, 154.) Työyhteisön viestintä voi olla me-puhetta palaverissa, jolloin minä häivytetään ja vastuuta ei oteta. Toisaalta me-puheen puhuja voi ajatella kaikkien

olevan samaa mieltä asioista (Bauman 1997, 91). Me-puhe voidaan tulkita myös psykologisoivaksi puheeksi, jossa kiinnitetään huomio yhteisön yhteisiin arvoihin ja yksilöiden motivoimiseen näiden arvojen omaksumiseen. Tarkoituksena on luoda yhtenäinen kulttuuri meidän työyhteisöstä kuin se olisi toimiva perhe. (Julkunen 2008, 64–65; ks. myös työyhteisö perheenä Naskali 2008.)

Me-puheen lisäksi joku-puhe on vastuun pakenemista ja siirtämistä. Joku sanoi niin ja näin. Joku-puheella saatetaan haluta hämmentää työyhteisöä ja laittaa perättömiäkin asioita liikkeelle. Sanat, kieli ja puhe ovat toisten hallitsemista. Sanoilla järjestämme asiat hallittuun muotoon. Lausutut sanat ovat asettautumista peliin mukaan, ääneen sanottu on pelissä siirto seuraavaan vaiheeseen (Lyotard 1985, 219). *Kun jonkun sanan sanot, niin siitä väännetään, että mitä minä tarkoitan sanalla ja mitä tarkoittaa toinen niin tiiätkö tulee semmoinen, että mie en jaksa.* (Päivi, mk) Jotain sanomista tai jopa yhtä sanaa voidaan puida työpaikkapalaverieissa tai käytävillä. Sanaa aletaan tulkita, ja pienestä sanasta syntyy eripuraisuutta. Päiväkodin kuten minkä tahansa muun yhteisön kieli voi muuttua irralliseksi, ontoksi ja päinvastaista tarkoittavaksi sanomiseksi (Onnismaa 2008, 127).

Että sie sanoit sitä ja tuo sano tätä. Ja musta on tullut semmoinen varovainen, kun miekihän tulen aika räväkästi niitä asioita, mie välillä esitellen. Mutta toisaalta asiaa kylläkin omasta mielestä asia, mutta tullu niinkö varovaiseksi ja haluaa olla hiljaa niissä. Että ei niinkö, että enää saa niistä niinkö sitä semmoista voimavaraa, mitä joskus sai. Onko ne ihmiset väsähtäneitä vähän jokainen? (Marjut, mk) Välttääkseen konfliktitilanteita Marjut on oppinut olemaan hiljaa, jotta asiat eivät saisi isoa merkitystä. Ennen työyhteisön vuorovaikutustilanteet ja keskustelut ovat olleet voimavara Marjutille. Hän ihmettelee, mistä käänne huonompaan on alkanut ja etsii selitystä työyhteisön jäsenten jaksamattomuudesta, jokainen on tahollaan jollain tavoin väsynyt.

Yhteisö voi haluta vaientaa asioita, koska niitä voidaan pitää yhteisesti hyväksytyjen arvojen vastaisena (Onnismaa 2008, 127). Ja jokainen

työyhteisön jäsen ottaa oman tilansa ja saa tilaa käyttöönsä eri tavoilla. Subjektius on täten instituutioiden rakenteiden rajaamaa. Työyhteisö ja työ tarjoavat rajallista itseohjaamisen ja vapauden tunnetta. (Julkunen 2008, 125.) Jollekin työntekijälle annetaan tilaa toimia, ja muut tukevat hiljaisella hyväksynnällä hänen toimintansa. *Hiljainen peesaus tavallaan joku semmoinen hyväksyntä tietyllä tavalla. Sä tavallaan hyväksyt asioita vaikeammalla, joita sä oikeesti et hyväksy, mutta sä et uskalla jotenkin asiallisesti ottaa, koska sä pelkää että toinen ei ota niitä asiallisesti.* (Päivi, mk) Asioista vaietaan, koska voidaan pelätä työyhteisön konflikteja. Vaikeaminen on helpompi tie kuin asioiden esille ottaminen. Kuitenkin pitemmän päälle se voi aiheuttaa ongelmia työyhteisössä. Päivi pohtii sitä, kuinka kauan voi antaa asioiden olla: *Ja sitten missä menee sitten se raja tavallaan sen suvaitsevaisuuden, että kuinka pitkälle sä lähdet peesaamaan jonku persoonaa ja se saa sen persoonan nimissä sitten toubuta mitä vaan ja kukaan ei puutu. Vaikka sä tavallaan näet, että nyt ei mennä oikein että tähän pitäisi nyt puuttua. Ja sitten sulla, että miten mie nyt sanoisin tästä asiasta, miten mie nyt sanon, että nyt kuule rauhoitu ja mieti, että ennen kuin teet mitään. Että miten mie sen niinkö sievästi sanon.* (mk) Työyhteisön jäsenten vuorovaikutus saa epämuodollisen kanssakäymisen mallin, missä näkymätön ja tiedostamaton henkilökohtaisten suhteiden verkosto hallitsee, käskee ja alistaa muodollista näkyvää sosiaalista kanssakäymistä (Bauman 1997, 108). Kun työyhteisössä on hyväksytty hiljainen toimintatapa tietyn työntekijän suhteen, on usein vaikeaa muuttaa pitkään vallassa ollutta käytäntöä.

Lastentarhanopettajat muodostavat moniammatillisessa päiväkodissa oman yhteisönsä. Saman ammattikunnan edustajat voivat tuntea yhteyttä, kuten Päivi toteaa pohtiessaan muisteluryhmään osallistuvia lastentarhanopettajia: *Et ja aika erilaisia ihmisiä sitten keskenään, vaikka jotenkin sitten samanlaisia. Mutta kai kaikki lastentarhanopettajat joltain kohdin on vähän samanmoisia.* (h) Samanhenkisyys ja -mielisyys luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yleensäkin yhteisön olemassaolo mahdollistuu yhteisyyden tunteen kautta. Sen ajatellaan ilmaantuvan jostain,

ilman ponnisteluja ja vaivannäköä. Se on luonnollista ja yhteistä kaikille samaan ryhmään kuuluville. (Bauman 1997, 92.) Samanhenkisyttä tuotetaan sekä omalla toiminnalla että ulkopuolisten vaatimusten kautta. Yhteisön jäsenyydeltä vaaditaan yhteistä kasvatus- ja opetustyön jakamista muiden kanssa (Kupila 2007, 25). Samanhenkisyys voi murtua, kun lastentarhanopettajan työnkuvan muutos muuttaa hierarkia-asemaa päiväkodissa.

Hierarkkisia järjestyksiä päiväkodin arjessa

Päiväkoti on työyhteisönä hierarkkinen. Lastentarhanopettajat, lastenhoitajat, harjoittelijat, opiskelijat, avustajat, johtaja ja varajohtaja ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa koulutuksensa ja asemansa mukaisesti (ks. Puroila 2002, 106–109). Tiloihin asettumista ja niiden ottamista säätelevät ja ohjaavat päiväkodin työntekijöiden ammattiasemat. Työntekijöiden välinen vuorovaikutus saa aikaan erilaisia jännitteitä päiväkotiyhteisöön. Hannele muistelee lastentarhanopettajuutensa alkuaikoja ja sitä, kuinka hänet asetettiin ensimmäisinä päivinä omalle paikalleen: *Tuota (huokaus) on mulla sellainen mielikuva itse asiassa aika nolokin mielikuva tuota ruokailutilanteesta jollakin tavalla, jälkiruoaksi oli luumuja ja sitten nuorena innokkaana, että mitä täältä luumun sisältä löytyykään? Luumun kiviä, jotakin siitä kivistä, kasvaako siitä uus luumu? Ja sitten lapset olis halunnut säästää sen ja kokeilla, että kasvattaa ja tuota mie sitten että niin. Miehän sen olin heittänyt sen idean ja sitten vanhempi lastentarhanopettaja sano, sitten tiukkaan sävyllä, että ei leikitä niillä, et roskiin. Niin silloin tuli sellainen klumps, ehkä me emme hierarkiassa olleet vielä ihan siinä samalla pisteellä.* (mk)

Hannelen puhe kuvastaa vastavalmistuneen lastentarhanopettajan asemaa päiväkotiyhteisössä. Uutena työntekijänä hänen ideansa eivät välttämättä saa kannatusta. Vanhempi lastentarhanopettaja tyrmää Hannelen ajatuksen luumupuun kasvattamisesta. Hannele kokee, kuinka vanhempi lastentarhanopettaja asettaa hänet hierarkiatasolla itseään alemmaksi. Päiväkodin hierarkia ei välttämättä muodostu koulutustason

mukaan, vaan se voi rakentua työvuosien tai saavutetun valta-aseman mukaisesti. Tietyiksi tavoiksi muodostuneet hierarkiajärjestykset ovat kuin toimintaa ohjaavia näkymättömiä käsikirjoituksia, jotka suuntaavat subjektien toimintaa ja liikkumista työyhteisössä (ks. Alasuutari 2009, 57). Toimijat asettuvat ja heidät halutaan asettaa yhteisöissä muotoutu-neihin kategorioihin, ja siten yksilön toiminnallisuus ja toiminnan mah-dollisuus on rajattua ja tilanteista (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 22).

Marjutin tarina kertoo toisenlaisen kokemuksen uuteen työpaikkaan menemisestä. *Minun ei tarvinnut, kun oli niin selkeät sävelet ja kaikki oli niinkun, miten ne mennee niin kuin pikajuna. Ja siinä sitten menin matkassa. Se oli kauhean helpottavaa.* (nauraa) *Ei mun tarttenut mieltää, mitä syksyllä tehhään.* (mk) Pikajuna-metafora kuvaa nopeaa toimintaan mukaan menemistä. Junaan voi olla helppo astua, jos se on asemalla pysähtyneenä ja uudella matkustajalle on siellä paikka.²⁴ Selkeät sävelet -metafora kuvastaa, kuinka työyhteisössä on valmiit ohjeistukset ja toi-mintatavat, joihin uuden työntekijän on helppo yhtyä. Työyhteisö voi antaa valmiit raamit, johon tulee mahtua. Raamit voivat tuoda turvalli-suuden ja pysyvyyden tunnetta, tai ne voivat kahlita toimimaan rajoite-tusti. Helppous ja valmis työtapa tuottavat vastapuhetta. *Että täytyyhän sitä vähän olla sellaista suurpiirteisyyttä siellä välissä, että ei niin tarvi niin kuin aina mennä sen mukkaan. Mitä sitten jos vähän poikkeaisi, kunhan ei vain raiteilta tippuisi.* (nauraa) (Marjut, mk) Työyhteisön uusi työn-tekijä voi kyseenalaistaa toimintatapoja ja pohtia toisenlaisen työkul-ttuurin mahdollisuutta. Hänen on kuitenkin hyvä olla varuillaan, kuten Marjut pohtii, ettei aiheuttaisi liian suurta muutosta ja ettei työyhteisö-luisuisi raiteilta.

Lastentarhanopettaja on ammattinsa puolesta vastuussa lapsiryhmäs-tään. Hän on ryhmässään vastuuhenkilö pedagogisen koulutuksen myö-tä. Usein erilaisissa kiperissä ja vaikeissa tilanteissa lastentarhanopettajan oletetaan ottavan tilanne haltuun. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi

24. Katso juna-metaporasta ja opettajan toiminnasta (Hakala 2007, 93–94).

lasten ongelmakäyttäytymisestä kertominen lapsen vanhemmille tai lapsiin liittyviin yhteistyöpalaveriin osallistuminen.

Lastentarhanopettajan odotetaan ottavan vastuun jopa sellaisista tapahtumista, joissa hän itse ei ole ollut läsnä. Katja kertoo päiväkodin johtajan soittaneen hänelle kotiin päiväkodissa lapselle sattuneen ikävän tilanteen takia. Lapselle sattunut tilanne on tapahtunut Katjan työvuoron päätyttyä, joten lastentarhanopettajan vastuun oletettiin ulottuvan työajan ulkopuolellekin. Johtaja pyytää häntä selvittämään asiaa, sillä lapsen vanhemmat ovat tuhtuneita asiasta. Katja vastaa johtajalle: *Mä sitten sanoin, että minun aikana sitä ei ole tapahtunut se, mä en vastaa siitä. Mä voin keskustella vanhemman kanssa, mutta se läsnä ollut henkilö saa nyt selvittää että niinkö. En edes niinkö suostu semmoiseen, että eri asia, jos puhutaan jostakin kasvatuskysymyksistä, jossa ollaan yhdessä oltu.* (h) Katja ei tunne olevansa vastuussa tapahtumasta, joka on tapahtunut hänen työvuoronsa ulkopuolella. Hän vastustaa johtajan pyyntöä, mutta lupautuu kuitenkin keskustelemaan vanhempien kanssa tapahtuneesta.

Päiväkodin valtapositiot ovat vaihtelevia käytäntöjä. Katjan kuvauksessa tapahtumassa johtaja käyttää hierarkkista asemaansa suhteessa lastentarhanopettajaan. Katja suostuu lopulta johtajan pyyntöön.

Valta ja vastuu kietoutuvat toisiinsa lastentarhanopettajan työssä. Kyllä minusta lastentarhanopettajalla on vastuu... siiheen vastuuseen liittyy kuitenkin myös se palkka mikä siitä maksetaan, jos ajatellaan mikä se toimenkuva on. Ja siinä määritellään ne se vastuu. Mutta että kulkeeko palkan ja vastuun käsitysten, kun ollaan naisvaltaisella alalla, niin se valta sana, niin siellä ei kauheesti puhuta tai se ei sanana näy vaan puhutaan vastuusta.

(h) Hannelen kuvaus vastuun määrittelystä kuvastaa naisvaltaisen hoiva-alan mentaliteettia. Hoivatyön tärkeyttä korostetaan ja toisten hoivaimisen vastuullisuudesta ymmärretään, mutta arvostus ei näy palkkauksessa. Lastentarhanopettajan työ on siis vastuullista, mutta ammatti ei anna ”valta-asemaa”. Kun ammatillista hoivaamista halutaan korostaa, se määrittyy professionaaliseksi toiminnaksi ja tällöin ammatillinen toiminta nähdään järjestäytyneenä organisaatiotoimintana (Haho 2007).

Päiväkotiyhdytöön systemaattinen järjestäytyminen rakentaa moninaisia toiminnantiloja ja määrittää sekä rajaa työn tekemistä. Päiväkodin käytännöt asettavat lastentarhanopettajia erilaisiin valtapositiioihin.

Erilaiset työyhtöön tehtävät, kuten varajohtajuus, määrittävät ja muuttavat lastentarhanopettajan työkuvaa ja työn luonnetta päiväkotiyhtöössä. Varajohtajan tehtävät tulevat jonkun päiväkodin lastentarhanopettajan hoidettaviksi. Niitä hoidetaan oman työn ohessa, mikä aiheuttaa valtaposition muuttumista työyhtöössä. Varajohtaja on vastuussa päiväkodin toiminnasta silloin, kun johtaja on poissa. Olen aikaisemmin kirjoittanut varajohtajuudesta pohtien lastentarhanopettajan työn muutosta ja liikettä toimijuuden näkökulmasta (Ylitapio-Mäntylä 2009). Tässä kuvaan varajohtajuutta esimerkkinä siitä, kuinka se muuttaa lastentarhanopettajan hierarkkista asemaa työyhtöössä.

Tutkimukseni lastentarhanopettajat ovat olleet yhtä lukuun ottamatta jossakin työhistoriansa vaiheessa päiväkodin varajohtajana. Tämä on aiheuttanut erilaisia valtatilanteita työyhtöössä.

HANNELE: *Ihan toisaalta tuota kauhean tuttuja kuvioita itsellekin. Niin niin siinä toisaalta niinkö sokaistuu siitä, siinähän saa valtaa silloin, kun ne toiset antaa tavallaan niitä toimeksiantoja.*

PÄIVI: *Mutta ei sie niinkö tajua sitä.*

HANNELE: *Ei tajukaan, että se on semmoista sokeaa valtaa ja sitten jonakin päivänä se sitten kääntyy sua itseä vastaan.*

PÄIVI: *Ja tavallaan siinä käy niin, että yks kaks siinä talossa on kaksi johtajaa toinen on se henkilöstöjohtaja, joka on varajohtaja ja toinen on kuitenkin se, että joka tekee siellä ne asiat, ja ihan hulluja kuvioita.*
(mk)

Varajohtajana lastentarhanopettaja ottaa erilaisia tehtäviä vastaan ja saa samalla itse tehdä tärkeitä hallinnollisia tehtäviä. Hän astuu edustamaan hallintoa ja on hierarkia-asemassa työntekijöiden yläpuolella. Hierarkiajärjestykset muuttavat työntekijöiden positioita oman ammattikunnan sisällä (ks. Daiski & Richards 2007, 217–218), mikä aiheuttaa erilaisia jännitteitä työyhteisöissä. Lastentarhanopettaja voi tuntea olevansa pätevä, kun hän saa tehdä uudenlaisia tärkeitä tehtäviä. Oppiessaan uusia asioita lastentarhanopettaja voi tiedostamattaan sokaistua saamaansa valtaan ja tehdä oman työn ohella hallinnollisia töitä, mitkä kuuluisivat varsinaiselle johtajalle. Varajohtajuus antaa lastentarhanopettajalle aseman sekä velvoittaa häntä tekemään johtajan töitä.

Kun hierarkia-asema nousee työyhteisössä, siihen on helppo tarttua ja käyttää sitä hyväkseen. Valta voi kuitenkin kääntyä lastentarhanopettajaa vastaan. Päiväkodin henkilöstö kokee, että työyhteisössä on varsinainen johtaja hallintojohtajana sekä lastentarhanopettaja henkilöstöjohtajana, jonka kautta työntekijät puhuvat varsinaiselle johtajalle.

PÄIVI: Meillähän tuli semmoinen, että henkilöstö ei käynyt, joo ei uskaltanut mennä johtajalle ja ne sitten sano mulle. Ja mie onneton otin se roolin, että mie välitin sitten niinkö johtajalle sitä henkilöstön viestiä.

MARJUT: Oli mulla sellaista. On semmoisia, että mie oon menny sille (johtajalle, OYM) itse sanomaan, että tiiätkö tämmöistä asiaa tuolla puhutaan. Että kuule, että etkö voisi hoitaa sen niinkö pois päiväjär- tai joku semmoinen tehä tai muuta.

PÄIVI: Että siitäkinhän pitää niinkö vaan alkaa kasvaa, että mie en enää mee ite. (mk)

Päivi ja Marjut kuvaavat, kuinka he ottivat henkilöstöjohtajan aseman päiväkodin johtajan ja henkilöstön välissä. Päivistä tuli viestinviejä johtajan ja työntekijän välille. Varajohtajuus antoi uusia valtuuksia toimia

päiväkotiyhteisössä, mutta samalla se hankaloitti joitakin asioita. Henkilöstöjohtajuus on ihmissuhdetoimintaa, kuten työtekijöiden ongelmien kohtaamista. Se koetaan erittäin vaativaksi työnkuvaksi ja on vaativampaa kuin hallintoon liittyvien papereiden laatiminen. Varajohtajaksi joutuminen asettaa lastentarhanopettajan ei-toivottuun toiminnan tilaan hänen kohdatessaan päiväkodin henkilöstöä ongelmiseen. Ei-toivotussa tilanteessa lastentarhanopettajat kokevat varajohtajina olevansa liikaa johtajien tukena.

HANNELE: *Tällä systeemillähän me kiltit naiset pidetään noita*

PÄIVI: *Johtajia*

HANNELE: *Niin pystyssä (mk)*

Varajohtajuus voi siis kääntyä kärsimykseksi ja ahdistukseksi, kun lastentarhanopettaja joutuu ottamaan jatkuvasti vastuuta johtajan töistä. Ahdistusta voi lisätä myös päivähoidon johtamiskulttuurin muutos. Johtajan työ on erkaantunut kasvatustyön arjesta ja johtajuus on muuttanut pedagogisesta johtamisesta hallinnolliseksi papereiden pyörittämiseksi (ks. myös Säänti 2007, 211–215), ja tähän hallinnolliseen pyörittämiseen varajohtaja joutuu mukaan. Lisää ahdistusta voivat aiheuttaa yleiset kirjoittamattomat uskomukset naisjohtajuudesta. Raewyn Connellin (2006) tutkimuksessa ilmenee, että naisten johtajuus ei ole yksiselitteistä, sillä naisten johtamisen kykyyn ei useinkaan uskota eikä luoteta (ks. myös Puttonen 2006). Kuitenkin kiltit ja tunnolliset naiset tekevät heille määrättyt työt (ks. Widenberg 2007) ja pitävät työnyhteisöä pystyssä, myös sosiaali- ja terveysaloilla, joissa naisjohtajia on eniten kunnan palveluksessa olevista johtajista (Karento 1999).

Lastentarhanopettajien kertomukset varajohtajuudesta kuvastavat, kuinka lastentarhanopettajuus on konkreettista hierarkiaposition vaihtoa päiväkodissa, joka muuttaa valtasuhteita. Päiväkotiyhteisö asettaa

lastentarhanopettajille uudenlaisia odotuksia. Samalla he asettavat itselleen erilaisia vaatimuksia työn ja vuorovaikutuksen suhteen ollessaan varajohtajana.

Flirtti ja huumori sukupuolistavana valtana

Lastentarhanopettajat pohtivat omia sukupuolistuneita ajattelutapojaan työyhteisössä suhteessa nais- ja mieskollegoihin. Marjut on kokenut mieskollegan työskentelytavan suurpiirteiseksi ja *semmoista niinkö hälläväliä tai semmosta niin sitten niin ainakin ite huomaa sen että semmonen siinä on helpompi itellä suhtautua vähän huumorilla ja semmoisella flirtillä... Aivan totta mie nyt sanon suoraan, niin mie pääsen niinkö niistä tilanteista* (mieskollegan toimintatavasta kasvatustilanteissa OYM) *ohi sillä huumorilla häntä kohtaan. On se sitten maton vetämistä vai muuta. Mutta toiselle sille naistyökaverille miehän en sitä tee. Mie arvostan hänen työpanostaan. Ehkä niinkö sillälaillla joku siinä.* (mk) Marjutin pohdinta toistaa mieslastentarhanopettajista luotua kuvaa rennosta työotteesta omaan työhönsä. Miesten kasvatustyyliä kuvataan usein suurpiirteisenä, sallivaisena ja töihinsä valmistautumattomana tässä ja nyt -tyylinä (Tamminen 1995, 139, 164). Tämä työote ei saa arvostusta Marjutin kokemuksen perusteella. Hän on kokenut, että ottamalla huumorin tai flirtin käyttöönsä hän pääsee helpommalla epämurkavasta tilanteesta pois. Samanaikaisesti hän päästää miestyökaverin helpolla, ja antaa hänelle tilaa toimia vapaasti. Marjut tiedostaa myös sen, että naistyökaverin kanssa hän toimisi toisin.

Marjutin tarina kuvastaa myös sitä, kuinka naisten hoivaamis- ja kasvatuserosaaminen saa vahvistusta ja toistaa hoivaamisen pitkää kulttuurista ja historiallista perinnettä (Noddings 2001, 101) ja kuinka sitä vahvistetaan naisten keskinäisissä suhteissa. Kun edellä olevaa tarinaa pohtii työpaikkahäirinnän näkökulmasta, nostan tarkemman tarkastelun kohteeksi *helpompi itellä suhtautua vähän huumorilla ja semmoisella flirtillä.* (mk)

Sukupuoleen tai seksuaalisuuteen liittyvä huumori on yksi työpaikan häirintä- muoto. Huumoria ei useinkaan koeta häiritseväksi, vaan se ikään kuin kuuluu työpaikkojen arkeen. Häirintä jää piiloon ja naamioidaan huumorin avulla. (Varsa 1993, 73.) Kuitenkin huumori voi ylittää tietyn rajan ja rikkoa suomalaisen sukupuolijärjestelmän luoman sukupuolten välisen luottamuksen siitä, mikä sukupuoleen kohdistuvassa huumorissa on sallittua ja mikä ei (Naskali 2008).

Jonkin asian kuittaaminen huumorilla on suomalaista patriarkaalista rillumarei-kulttuuriperintöä (Lappalainen 2008).²⁵ Työpaikoilla seksuaalihuumorin on perinteisesti miesten tuottamaa kulttuuria, jolloin nainen jää alistaiseen positioon. Huumoriperinne näyttäytyy siis maskuliinisenä ja seksuaalivirittisenä, jolloin vitsien kertominen naisten aloitteesta voitaisiin tulkita flirtiksi. Raija Julkusen (2008, 157) mukaan maskuliinisuutta pyritään säilyttämään sekä miesten että naisten taholta, kun mies astuu naisvaltaiseen työyhteisöön. Miehet suojautuvat naistapaisilta työelämän kuormituksilta ylläpitämällä maskuliinista käytöstä. Kuitenkaan tämä ei takaa, että miehet tuntisivat olonsa mukavaksi naisvaltaisissa työpaikoissa.

Työyhteisössä seksuaalinen huumori ja pilailu hyväksytään silloin, kun se tapahtuu yhteisön luomien sääntöjen sallimissa rajoissa. Se voi olla piristävää ja imartelevaa, kuten Niina Lappalaisen (2008) tutkimusaineiston tehdastyöläiset kertovat. Yhteisön ulkopuolella olevat saattavat kuulla, kokea ja nähdä seksuaalihuumorin loukkaavana ja kielteisenä, mutta yhteisön sisällä se on pilaa tietyissä kontekstissa. Lappalaisen tutkimuksessa tehdastyöläismiehet haastavat naisen seksuaaliseen pilailuun. Jos nainen yhtyy huumoriin oikein, hän läpäisee yhteisön testin. Mitä enemmän tähän pilailuun uskaltaa heittäytyä ja nauraa itselleen, sitä hyväksytympi työyhteisön jäsen on. Pilailuun yhtyminen ylläpitää suku-

25. Suomalaisia rillumarei-ilmentymiä ovat Esa Pakarisen Severi Suhonen ja Väinö Linnan Rokka sekä Reino Helismaan musiikki (Lappalainen 2008).

puolista harmoniaa. Sitä halutaan yleensä ylläpitää, sillä se peittää eriarvoisia sukupuolen käytäntöjä työelämässä (Korvajärvi 2007, 161).

Lappalaisen kuvaama tehdastyöläisten seksuaalinen huumori olettaa maailman olevan heteroseksuaalinen. Myös päiväkodin ja koulun kulttuureissa vallitsee hetero-oletus niin oppilaiden, opettajien kuin vanhempien suhteen (ks. Lehtonen 2001). Hetero-oletukseen liittyy työyhteisön myönteiset seksuaaliset jännitteet, joiden ajatellaan Päivi Korvajärven (2007) tutkimuksen mukaan tuovan työyhteisön keskusteluihin uudenlaisia sisältöjä. Tämä on yksi syy, miksi työpaikoilla halutaan olevan sekä miehiä että naisia.

Päivi Korvajärven ja Merja Kinnusen (1996, 238–239) mukaan naisten ja miesten kohtaamiseen liittyy häilyvää sukupuolen tekemistä. Työyhteisöissä pohditaan, onko järkevää säilyttää sopusointu vai luoda ristiriitoja. Hannele miettii, voivatko mies ja nainen työskennellä yhdessä ilman että missään vaiheessa vastakkainen sukupuoli ei kokisi seksuaalista vetovoimaa. *Missä vaiheessa se on niinkö semmoinen, että otetaan ihmisenä eikä siihen tule tavallaan se sukupuoliroolina, eikä siihen tule flirtti. Tai sitä kun alkaa niinkö kauheena miettimään, niin kyllä se pitää kuitenkin aika semmoisella vankalla pohjalla jotenkin tai semmoisella toverisella tai semmoisella että se ei sitten se flirtti pääse siitä ottaan sitä yli. Koska sillä flirtillähän voi niinkö mitätöidä toisen. Laskea leikkiä tai tavallaan vähän niinkö vetää mattoakin jalan alta.* (mk)

Hannele pohtii flirtin voimaa toisen toiminnan mitätöintinä ja hänen ajattelunsa pohjautuu heteronormatiivisuuteen. Flirtti on vallankäyttöä, joka yleensä kohdistuu naiseen heikomman työelämän asemansa johdosta ja jossa välineenä on sukupuoli ja seksuaalisuus (Peltola 2008, 449). Flirtissä sukupuoli otetaan aktiivisesti ”käyttöön”. Flirtin kohteena oleva henkilö objektivoidaan. Seksuaalisuus astuu mukaan työyhteisöön, mikä näyttäytyy Päivi Honkatukian (2000, 157) mukaan monitasoisena ja sisäisiä ristiriitaisuuksia sisältävinä käytäntöinä. Tällöin perusajatukseksi on, että biologisuus ja fyysinen ruumis määrittävät seksuaalisuuden kuten sukupuolenkin rajat.

Sekä Marjutin että Hannelen pohdinnat flirtin käyttämisestä mieskollegoiden kanssa herättävät kysymyksen, kuka on flirtin kohteena naisvaltaisessa työyhteisössä. Kääntyykö naisen flirtti häntä itseään vasten vai kohdistuuko se mieheen? Mies on harvemmin sukupuolisen häirinnän kohteena kuin nainen. Usein häirinnän haitat jäävät miehillä vähäisiksi eikä häirinnällä pyritä kyseenalaistamaan miesten ammatillista pätevyyttä (Varsa 1993, 74). Tutkimukseni lastentarhanopettajien tarinat kertovat vastatarinaa, jonka perusteella myös miehen pätevyyttä voidaan mitätöidä häirinnän avulla.

Naisvaltaisella alalla mies ainokaisena sukupuolensa edustajana voi joutua naisten taholta häirinnän kohteeksi, kuten Hannele kuvaa. Flirttailun kohteena olemisen lisäksi miehet saattavat päästä äidilliseen työyhteisön holhoukseen, naiskollegoiden äidillisen asiantuntijan suojeluun (Korvajärvi 1996, 106; Tamminen 1995, 150). Miehet saavat myös näin erityiskohtelun ja -aseman työyhteisöissä. Hannele pohtii myös, miten eri tilanteissa itse voi käyttäytyä kohdatessaan mies- tai naistyökaverin. *Niin ja niitä (miehiä OYM) on loukattu sitten, jos ei niinkö suostukaan siihen peliin, mitä niinkö toinen yrittää tällä tämmösellä pehmotyylillä tai flirtillä tai jotenkin niinkö mennä väärää kautta. En mie väittä toimiihantää samallalaillla niinkö naistenkin kanssa, jos ei natsaa yhteen samallailillahan siellä on juonitteluja.* (mk) Hannele tulkitsee, että kun nainen ei suostu mieskollegan ehdottamiin työskentely- tai olemisentapoihin, mies voi loukkaantua. Hän kuitenkin tiedostaa sen, että asiasta pitäisi puhua ääneen, eikä antaa asian mennä ohi. Hannele on tiedostanut myös, että erilaisia ristiriitatilanteita on myös naisten kesken. Nämä saattavat johtaa naisten keskinäisiin juonitteluihin. Naisvaltaista työpaikkaa kuvataan erityisesti naisten käsityksissä kateuden, juoruilun, ristiriitaisuuksien, hankaluuksien ja pikkumaisuuksien yhteisönä (Korvajärvi 2007, 160; Tamminen 1995, 163).

Lastentarhanopettajat pohtivat, miten naisen tai miehen tietynlainen oleminen voi saada helposti yleistyksen arkielämän toiminnassa.

HANNELE: *Ajatelkaa sitten tuota kuinka miehet sanoo niinkö naisista. Tai että jos on yks, usein miten siellä on yks ainut mies siellä työpaikalla meidän työssä. Niin jos ei siellä vaikka sun kanssa mee asiat sillai niinkö hän toivoo, niin sehän rinnastaa, että nehän nuo akat on semmosia eli siinä tulee vetään kaikki muut.*

PÄIVI: *Joo niin on koko porukka.*

HANNELE: *Ja musta jotenkin tuntuu, että silloinko että oltais niinkö tasavertaisia ja koheltais samallalailla ja saatais sama arvostus. Niin toisaalta se on tuota miehelle aika uhkaava tilanne, koska kyllä ne on, ne on niinkö tottunut siihen, että miehet aina vähän on niinkö siellä, onko se tämä suojeleva vai mikä se on macho. Ja sitten jos se onkin se nainen, että pelaa tavallaan kovilla vastaan niin nehän hämmentyy ja häkeltyy ja sitten on ne on niinkö ne niitä on loukattu.*

PÄIVI: *Se on rooli sekaisin tavallaan, se miehinen rooli. (mk)*

Hannele pohtii mieskollegan asemaa ainokaisena sukupuolensa edustajana päiväkotiyhteisössä. Jos työyhteisössä on ongelmia, ne voivat kääntyä sukupuolistaviksi, kuten Hannele kuvaa *nuo akat on semmoisia* -ajatuksetta. Keskustelu naisista ja miehistä saa yleistäviä piirteitä. Yhden yksilön tekeminen yleistetään koskemaan kaikkia. Hannele pohtii, mitä tapahtuu, kun joku naiskollega käyttää toiminnassaan miehisiä otteita mieskollegaa kohtaan. Hän puhuu macho-asemasta, joka liitetään miestapaiseen toimintaan. Kun nainen ottaa miehisyyteen liitetyn paikan itselleen, seuraa siitä valtapositioiden liikettä. Tällöin miehinen asema voi murtua.

Vallan paikan menettämisen ajatellaan usein olevan miehelle vaikeaa. Judith Butlerin (2006, 40) mukaan valtasuhteiden kääntyminen ja kääntäminen on jatkuvaa vaihdantaa subjektien välillä. Vallan tarkastelu yksinomaan puolelta toiselle kääntymisenä tuottaa kaksinapaisen sukupuolijattelun mallin. Judith Butler näkee vallan ja sukupuolen säreise-

nä suhteena ohi ja yli oletetun heteroseksuaalisen vallan. Sukupuolen kaksinapainen luokitus ei riitä, ja heteroseksuaalista matriisia on ravis-tettava, tietämisen ja olemisen tapaa kyseenalaistettava.

Sukupuoliseen häirintään työelämässä liittyy valta, jota voi tarkas-tella kahden valtaulottuvuuden kautta. Ensinnäkin työelämässä vallit-see rakenteellinen epätasa-arvo sukupuolten välillä ja tämä luo puitteet häirinnälle. Toinen valtaulottuvuus on naisen ruumiin seksuaalisointi. (Varsa 1993, 52–53.) Päiväkodin naisvaltainen työyhteisö on epätasa-arvoinen, mies on usein ainokainen työpaikallaan. Tämä luo puitteet sille, että mies voi joutua häirinnän kohteeksi. Jos kuitenkin mies on päiväkodin johtajana tai muuten saavuttanut päiväkodissa sellaisen am-matillisen aseman, joka suo hänelle valtaposition, voi häirintä kääntyä: ainokainen flirttailee naiskollegoiden kanssa.

Lastentarhanopettajat ja vanhemmat

Päiväkotiyhteisön aikuisten valtapositioiden viimeisenä analyysin koh-teena tarkastelen lastentarhanopettajien suhdetta lasten vanhempiin. Vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan välinen kohtaaminen on yhe-teistyötä, jossa vanhempien ajatellaan olevan ensisijaisia kasvattajia. Yhe-teistyökäsitteen rinnalle on tullut 2000-luvun alussa kasvatuskumppa-nuus-käsite. Päivähoidon ammattilaiset alkoivat käyttää tätä käsitettä, kun se alkoi esiintyä virallisissa papereissa ja ammattilehtien artikkeleissa (ks. esim. Karila 2005). Kirjoittaessani yhteistyöstä ja kasvatuskumppanuudesta käytän niitä synonyymisesti. Voimassaolevissa päivähoitoa ohjaavissa asiakirjoissa ja suunnitelmissa käytetään sanaa kasvatuskumppanuus, kun kuvataan päivähoidon työntekijöiden ja vanhempien välistä yhteistyötä.

Kasvatuskumppanuus määritellään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31–32) vanhempien ja henkilökunnan tietoisena si-toutumisena lapsen kasvuun, kehityksen ja oppimisen prosessien tuke-miseen. Vanhempien ja henkilökunnan välillä tulee olla luottamusta, tasavertaisuutta ja toisensa kunnioittamista. Päiväkodin henkilökunta antaa ammatillista tietoa ja osaamista kasvatuskumppanuuteen. Yhdessä

vanhemmat ja henkilöstö luovat hyvän pohjan lapsen kasvun tukemiseen ja hyvinvointiin. Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on herkkyyden huomatun lapsen kehitykseen ja kasvuun liittyvä tuen tarve. Lapselle laaditaan yhteistyössä varhaiskasvatussuunnitelma.

Aila Tiilikka (2003) liittyy kasvatuskumppanuuden ajatukseen, jonka mukaan yhteinen toiminta rakentaa maailmaa. Tämän näkemyksen mukaan kasvatuskumppanuus tuo mukanaan sekä vanhemmille että lastentarhanopettajille mahdollisuuden kehittyä kasvattajana. Vanhempien ja ammattilaisten kasvatuskumppanuuskeskusteluissa voi olla mukana terapeutisuuden elementti, sillä keskustelut voivat olla eheyttäviä ja merkityksellisiä (Lyyra 2004). Monipuolisiin, rikkaisiin ja eheisiin keskusteluihin pääseminen vaatii yhteisen kielen luomista ja rakentamista sekä toisen kuulemistä (Reay 1999).

Kasvatuskumppanuus-käsite on otettu käyttöön arjen käsitteistöön, ja sen syvempää tarkoitusta ei välttämättä ole pohdittu (ks. Karila 2006, 92–94). Lastentarhanopettaja kertoo kriittisestä suhtautumisesta kumppanuuteen: *Kun me sitä* (kasvatuskumppanuutta OYM) *myyään vanhemmille, meidän tehdään sitä niinpäin. Eihän se ole lähtenyt vanhemmilta, vaan meiltä päin. Että me myyään sitä vanhemmille, niin kyllä mun mielestä meidän täytyy tehdä se sillein oikein.* (mk) Katja kokee kasvatuskumppanuus-ajattelun olevan lähtöisin viralliselta taholta, asiantuntijoilta vanhemmille annettuna näkemyksenä. Kasvatuskumppanuus voi siten jäädä pelkäksi käsitteeksi ilman syvällisempää pohdintaa yhteistyön ja kumppanuuden käytännöistä (ks. Karila 2006, 93). Katja jatkaa pohdintaansa.

Kun nyt puhutaan niin tästä kasvatuskumppanuudesta, niin mä oon siten sanonut tuollakin, että joo että toivottavasti se ei oo vaan sitä, että kun me puhutaan siitä ja me siitä toivotetaan sitten. Että ollaanko me säistetty se? Onko se sitä, että me vanhempien kanssa sovitaan eikä vaan niin, että kun me keskustellaan ja se nukkuminen puoli tuntia ja sitten herätetään. Sitten me pannaan se lapsi nukkumaan kyllä se saa nukkua 45 minuuttia niin tai tunnin, että ei ne mitään huomaa. Että mun mie-

lestä ne on just niinkö semmoisia, jotka on pelottavia. Että jos vanhemmat on ammattilaisia siinä oman lapsensa kasvattamisessa ja jos tuetaan sitä niin ei me saa tehdä semmoista kaksnaamasta. Se on ihan suoraa sitä, että me ei kunnioiteta sitä. Niin kyllä mun mielestä nyt, kun mä oon kokoajan alkanut niitä viestejä onkimaan, niin hirveästi semmoista kaksnaamasta touhua, mikä mun mielestä pitäisi niinkö reilusti vanhempien kanssa, että sanotaan sitten vanhemmille, mun mielestä se puoli tuntia se on lapselle liian vähän. Sovitaan kerralla se tämä. (mk)

Katja arvioi kriittisesti kasvatuskumppanuuden merkitystä päiväkodin arjessa. Hän käyttää esimerkkinä lapsen päiväunien pituutta, josta on sovittu yhdessä vanhempien kanssa. Sopimus ei kuitenkaan päde, sillä lapsen annetaan nukkua pitempään kuin sovitun ajan. Ajatellaan, etteivät vanhemmat sitä huomaa, eikä toisaalta uskalleta ilmaista omaa asiantuntijan näkemystä lapsen unen tarpeesta. Lastentarhanopettaja haluaisi, että asioista sovittaisiin tarkasti ja tuotaisiin eri näkökulmat esiin nukkumisen tarpeesta. Päiväunien pakkonukkuminen on yksi konkreettisista päiväkodin käytännöistä, joissa kasvatuskumppanuus ja yhteistyö jäävät retoriikan tasolle (ks. Kaskela & Kekkonen 2006, 11–12; Puroila 2002, 111). Kasvatuksen ammattilaiset voivat oikeuttaa itsensä toimimaan toisin ja vastoin vanhempien tahtoa.

Vanhempien yhteistyön mahdollisuuksia määrittelevät päiväkodin ja lastentarhanopettajan toiminta ja lasten toiminta (Metso 2004, 33). Ammattikasvattajat kokevat vanhempien aktiivisuuden hyvänä asiana, mutta liian aktiivisen vanhemmat koetaan ongelmallisina yhteistyökumppaneina, ja suomalaisen kasvatustraditioon ei kuulu vanhempien osallistuminen ammatillisiin käytäntöihin (Puroila 2002, 111–112), vaikka yhteistyötä tehdään ja kasvatuskumppanuudesta puhutaan. Kasvatuksen ammattilaisten asiantuntijatieto voi pahimmassa tapauksessa täysin ohittaa vanhempien tiedon.

Myös vanhemmat itse määrittävät omaa paikkansa ottamalla tietyn aseman yhteistyössä. He voivat olla voimakkaasti vaatimassa tietynlaista

päivähoitoa omalle lapselleen, tai he ovat yhteistyössä mahdollisimman vähän. Jokainen äiti, isä ja ammattikasvattaja katselevat asioita omasta näkökulmastaan kantaen mukanaan yksilöllistä kasvamisen ja kasvatuksen henkilöhistoriaansa ja tuoden ne mukanaan kasvatuskumppanuuteen (Korhonen 2006, 52).

Yhteistyön ja kumppanuuden retoriikka toistaa fraaseja luottamuksesta, kunnioituksesta, kuulemisesta ja rehellisyydestä eri yhteistyöoppaissa ja -teoksissa (Kaskela & Kekkonen 2006; Hiillos, Kyllönen & Vahtera 2000) sekä varhaiskasvatuksen suunnitelmissa. Yhteistyön tavoitteet jäävät helposti pelkäksi puhetavaksi ja ideologiaksi (Metso 2004, 30, 194), mistä kertovat lastentarhanopettajien tarinat.

PÄIVI: *Se rebellinen täytyy niinkö tavallaan olla ja sitten tavallaan uskaltaa olla ja tuua se, että tiiätkö että ei sille riitä ne sinun ajattelemat puolen tunnin unet, että me on nyt annettu tehdä näin ja näin.*

KATJA: *Ja sitten sekin että ei mekään tiietä kaikkea.*

PÄIVI: *Muuten menee ihan pohja kaikesta.*

KATJA: *Että semmonenkin on mun mielestä semmosta, että jotenkin semmonen me huomaamatta nostetaan itteä jotenkin että me tiettäis kaikki.*

MARJUT: *Niin ja sitten kumminkin sattuuhan sitä kaikenlaisia itellekin niin sanottuja työtapaturmia semmosia, että nekin että täytyyhän sitä olla rebellinen niille vanhemmille että nyt pääsi käymään tällä tavalla, että on tämmönen ja tämmönen tilanne. Niin eikö sekin ole sitä välittämistä ja sen perheen arvostamista, että kokonaisuudessaan eihän ole kysymys yksistään enää musta tuntuu että ei ole kyse yksistään siitä lapsesta. (mk)*

Keskustelussa lastentarhanopettajat pohtivat omaa asemaansa suhteessa vanhempiin. Katja kyseenalaistaa lastentarhanopettajien tietoa. Hän tiedostaa sen, että opettajana hän voi helposti ottaa asiantuntijaposition ja nostaa siten tietoaan esiin. Kasvatuksen ammattilaisuus määrittää lastentarhanopettajat vanhempien yläpuolelle, vaikkakin ammattilaiset puhuvat vanhempien asiantuntijuudesta oman lapsensa asioissa (Rouvinen 2007, 161–162). Marjut pohtii sitä, kuinka itselle voi tapahtua vahinko ja lapsi on esimerkiksi nukkunut enemmän kuin on yhdessä sovittu. Perheen kunnioittamista on se, että kertoo, miten on päässyt käymään.

Ammattikasvattajien ja vanhempien suhdetta värittäviä tekijöitä ovat molempien arvot, asenteet, kokemukset ja käsitykset erilaisista perhemuodoista ja hyvän vanhemmuuden malleista (ks. Miettola & Lappalainen 2005, 112). Marja Kaskela ja Marjatta Kekkonen (2006, 28) näkevät haasteena sen, miten päiväkodin kasvattaja pystyy irtaantumaan ennakkoivista mielikuvista vanhempien ja yhteistyön suhteen. Vanhempien kokemuksellisen tiedon, heidän näkemyksensä sekä tulkintansa tulisi olla yhteistyön pohja. Maarit Alasuutarin (2001, 389) mukaan vanhemmat näkevät usein kasvatusinstituutioiden toimivan erillään ja omassa maailmassaan, irti kodin ja perheen todellisuudesta. Tällöin vanhemmalle tulee tunne, ettei hän pysty vaikuttamaan päivähoidon kasvatustoimintaan ja yhteistyö jää pinnalliselle tasolle.

Mitä tuota niin teillä niinkö joudutte suhteessa vanhempaan ottamaan sen kasvattajan roolin eli aikuisen roolin. Vanhemmat tavallaan käytäytyy niin kuin lapsi ja joutuu sitten jossakin tilanteessa ottamaan sen. Mehän niinkö puhutaan tuota kuitenkin perhelähtöisestä päivähoidosta ja asiakassuhteista ja tasavertaisesta. (Hannele, mk)

Hannele kuvaa, kuinka hän on joskus joutunut ottamaan asiantuntija-aseman, jonka hän kokee ristiriitaisena suhteessa perhelähtöiseen ja tasa-arvoiseen kumppanuusajatukseen. Lastentarhanopettaja asetetaan vastuuseen ja valta-asentoon joissakin tilanteissa ja häneltä odotetaan

sen mukaista toimimista (Vidén 2007, 112). Toisinaan on tilanteita, joissa lastentarhanopettajan on otettava itse asiantuntijaposition. Hannele kertoo lapsesta, jolla päivähoiton työntekijöiden mielestä kaikki ei ole hyvin. Lapsi on esikoululainen ja koululyykkäystä on myös mietitty. Vanhempien kanssa ei kuitenkaan päästä yhteisymmärrykseen ja huoli lapsesta on suuri. Hannele sanoo vanhemmille, että hän joutuu ottamaan yhteyttä sosiaalityön viranomaisiin.

HANNELE: *Silloin mie sain ne pysäytettyä. Se oli aika rankkaa miehen suoraan sanoin sille niinkö, että kun mie otan perheneuvolaan yhteyttä. Mutta se toimi.*

PÄIVI: *Joskus on ihan oikeasti pakko.*

HANNELE: *Mie en ollut ollenkaan ylpeä itsestäni että siihen pisteeseen mutta toisaalta sen jälkeen se yhteistyö lähti paljon paremmin lähteen eteenpäin.*

PÄIVI: *Asiantuntijavaltaa tavallaan.*

HANNELE: *Ja mitätöi hänet vanhempana.*

PÄIVI: *Mutta toisaalta oliko se kuitenkin sen lapsen edun mukaista, että mun mielestä sekin on siellä mitä joutuu kuitenkin käyttämään.*

MARJUT: *Oli varmaan, sillä hetkellä se oli.* (mk)

Lastentarhanopettajat ovat vastuuhenkilöitä omassa lapsiryhmissään. Heidän tehtävänä on ottaa esiin vaikeita asioita, jotka koskevat lasta. Nämä tilanteet eivät ole helppoja. Tällaisissa tilanteissa luottamuksellista ja kunnioittavaa kasvatuskumppanuutta voi olla vaikea saavuttaa. Arjessa vanhemman kohtaaminen vaikeissa ongelmatilanteissa

on vaativaa. Hannele kertoo kokemuksestaan, jossa hän joutuu käyttämään äärimmäisiä keinoja. Hän sanoo ottavansa yhteyttä perheneuvolaan. Tämä keino auttaa tilanteessa, jossa kaikki muut keinot tuntuvat voimattomilta. Hannele ei ole ylpeä omasta teostaan ja käyttämästään auktoriteettiasemasta, vaikka oma toiminta on selitettävissä lapsen edun näkökulmasta ja vallan käyttö on siten sallittua ja hyväksyttyä. Lastensuojelulaki velvoittaa lastentarhanopettajaa ottamaan yhteyttä muihin viranomaisiin, kuten perheneuvolaan, jos se on lapsen turvallisuuden kannalta tarkoituksenmukaista.²⁶ Kuitenkaan se ei sulje pois opettajan ahdistavia tunteita tilanteesta.

Hannelen tarinan jälkeen osallistun keskusteluun muistellen ja miettien opettajan tunteita ja jaksamista tällaisen kuvatun tilanteen jälkeen.

OUTI: Miltä susta itsestä tuntui niinku sitte painako se asia sua? Monesti kun on rankkoja juttuja, niin sitä miettii.

HANNELE: Tuossako kysyit että minkälainen olo. Mie olisin toivonut, että mulla olisi ollut joku ihminen siinä heti sen tilanteen jälkeen ja lähinnä olisin että minulla olisi ollut sellainen esimies.

OUTI: Just ite muistan että kyllä ne oli rankkoja ne jotkut jutut... Kuinka ne jää päälle jylläämään... ei tuu unikaan, tosi rankkoja. (mk)

Ongelmallisissa tilanteissa lastentarhanopettaja tuntee usein jäävänsä yksin. Kun tilanne on ohi ja vanhemmille on kerrottu ikäviä asioita, opettaja alkaa miettiä vanhempien kohtaamista uudelleen.

26. Lastensuojelulaki 13.4.2007/417, joka on astunut voimaan 1.1.2008, velvoittaa muun maussa sosiaali- ja terveydenhuollon ja opetustoimen palveluksessa olevia henkilöitä viipymättä ilmoittamaan salassapitosäännösten estämättä kunnan sosiaalihuollosta vastaavalle toimielimelle, jos he tehtävässään ovat saaneet tietää lapsesta, jonka hoidon ja huolenpidon tarve, kehitystä vaarantavat olosuhteet tai oma käyttäytyminen edellyttää lastensuojelun tarpeen selvittämistä.

Ja sitten tavallaan sanoinko mie asian kuitenkin niin mitä miten tää on vai sanoinko mie annoinko mie vähän yli tässä vai ymmärsikö äiti tämän oikein ja sitä jäähän niitä miettimään. (Päivi, mk)

Ja sitten kun joutuu tekemään sellaisia ratkaisuja että mie oon soittanut, että jonku täytyy mennä käymään kotona. Niin sitähan mieltii, että herranjumala teinkö mie oikein sitten mie aattelin että no mie ajattelen sitä lasta että sen lapsen takia mie. (Marjut, mk)

Vanhemman ja lastentarhanopettajan keskustelutilanteessa toisen tieto saattaa jäädä toisen puheen varjoon. Opettajat pohtivat omia sanojaan ja ratkaisujaan jälkeensä. Tilannetta analysoidaan ja omat ohjeet ja neuvot alkavat elää uudelleen opettajan ajatuksissa. Päivi pohtii sitä, oliko hänen reagointinsa ja puheensa tarpeellista. Marjut puolestaan puolustaa omaa ratkaisuaan lapsen edun näkökulmasta. Koska tilanteet herättävät monenlaisia tunteita, jäävät tilanteet mielen päälle pitemmäsikin aikaa. Opettajat voivat kokea riittämättömyyden tunteita, kun he kohtaavat lapsien ja perheiden ongelmia, joihin ei ole ratkaisuja saavutettavissa pedagogisesta todellisuudesta (Säntti 2007, 465). Pedagogiset ohjeet, joita on luettavissa kasvatusalan kirjallisuudesta, eivät riitä moeneenkaan arkipäivän kasvatukselliseen tilanteeseen ja ongelmaan. Kasvatuksen ammattilaisten neuvot kasvatusalan lehdissä voivat olla hyvin suoria ja konkreettisia, mutta voivat myös antaa yksipuolisen kuvan tietystä kasvatustilanteesta. Kuva muuttuu myös lukijan lukiessa tekstejä ja ohjeita. (Vidén 2007.) Samoin kuulijat tulkitsevat sanoja ja puhetta omalla tavallaan, omasta näkökulmastaan katsoen.

Yhteistyö päiväkodeissa mielletään usein kasvattajien ja vanhempien väliseksi. Päiväkodin arjessa kasvattajat ovat kuitenkin lasten kanssa ja lastentarhanopettaja voi keskittyä hoitamaan lasta sivuuttaen perheen kanssa tehtävän yhteistyön.

Mutta me mielletään pelkkä lapsi (sanoo voimakkaasti) me ei halua ottaa koko perhettä, koska me ajatellaan että me ei niinkö et se on niinkö semmoinen massa siinä. Että ei me hahmoteta sitä että sen lapsen takana on perhe. Ei meän täydy hoitaa sitä perhettä, mutta pitäähän meidän ymmärtää se, että missä se mikä on se ympäristö missä se elää ja että mitkä vaikuttaa kaikkeen. Onko siellä kodissa rahaa, onko siellä kumpikin vanhempi töissä vai onko siellä joku kuollu vai mitä siellä on tapahtunut? Kaikki vaikuttaa siihen lapseen. (Katja, mk)

Minusta ne on niinkö kaikista hankalimpia tilanteita se, että sinusta tuntuu että sen lapsen kanssa menee ihan hyvin ja välittää lapsesta ja yrittää tehdä niitä asioita, mutta sitten siinä niinkö vanhempien kanssa, että ei löydä sitä yhteistä näkemystä. (Hannele, mk)

Lapsi kuuluu aina johonkin perheeseen, jonka usein ajatellaan muodostuvan lapsi–isä–äiti-suhteesta heteronormatiivista ydinperhemallin mukaisesti (ks. esim. Henkel 2006, 24–25; Kuosmanen 2007, 65; Vidén 2007, 117–118). Lapsen perhe voi kuitenkin edustaa ääripäätä siitä perhemallista, joka lastentarhanopettajalla on mielessä, jolloin erilaisuus hämmentää eikä sitä haluta nähdä.²⁷ Kunkin perheen ja perheenjäsenien ainutlaatuisuuden huomioiminen vaatii erilaisuuden hyväksymistä, mikä on lähtökohta avoimelle yhteistyölle. Erilaisuus on mahdollisuus samanarvoisuudelle, sillä se ei pakota ketään samanlaisiksi toimijoiksi (Gordon 2005, 164). Se voi kuitenkin olla hankauksena ja eripuraisuutena vanhempien ja lastentarhanopettajan sekä lapsen välisissä suhteissa.

27. Anu Rohima Myllärin (2006) omaelämäkerta teos kuvaa siitä, kuinka tummaihoisen, erilainen lapsi, jolla on suomalainen nimi ja joka puhuu eteläpohjalaisella murteella, kohtaa kummallisia ja asiattomia kommentteja suomalaisten, niin viranomaisten kuin tavallisten kansalaisten taholta. Myllärin teos kuvaa myös sitä, kuinka erilaisia perheitä voi olla suomalaisessa yhteiskunnassa.

Ja sitten lapsethan on hirveen herkkiä vaistoamaan ja ajattelee sitä pientä lasta joka on kuitenkin lojaalinen omille vanhemmilleen. Se tavallaan ne vanhemmat tulee se vanhempien ja aikuisen meän työntekijöiden välinen ristiriita tulee. Sitten siirtyy sitten siihen työntekijän ja lapsen välille, jo siinä koska lapsi tietää, että äiti ajattelee tai isä ajattelee tuosta jollakinlailla omituisesti. Koska hänhän kuulee miten puhutaan tai miten kotona puhutaan. Ja kun siihen ei pääse tavallaan kun on niin vaikea mennä siihen väliin sitten sen aikuisen kanssa puhumaan sillälaiilla silmätysten ja tasavertaisena. Että kyllä se vaatii niiltä vanhemmiltakin tietyntaista semmoista, että ei nekään voi sitten asennoitua sinä kumpu-panuusajattelussa että kävellään niinkö yli. (Hannele, mk)

Hannele analysoi kotona tapahtuvia puheita päiväkodin aikuisista ja niiden vaikutusta yhteistyöhön. Sekä päiväkodissa että kodeissa puhutaan aikuisten asioista lapsen kuulleen. Nämä puheet jäävät elämään lapsen mielessä, ja ne voivat aiheuttaa ristiriitoja aikuisten väleihin. Myös päiväkodin opettajat ja kasvattajat puhuvat perheistä, ja nämä puheet kulkeutuvat lasten korviin ja kertovat aikuisten suhtautumistavoista perheisiin (Kuosmanen 2007, 64–65). Kasvatuskumppanuus voi siis olla myös toisen ohittamista ja ylikävelyä sekä opettajien että vanhempien taholta.

Yhteenveto

Päiväkotiyhteisön vallitsevat käytännöt ja järjestykset sekä vuorovaikutus kollegoiden ja vanhempien välillä määrittävät lastentarhanopettajuutta. Päiväkotiyhteisön käytäntöjä ovat erilaiset palaverit, joissa kohdataan kollegoita ja jotka tuottavat erilaisia valtapositiioita sekä toiminnan tiloja. Palavereissa käydään päiväkotityöyhteisön asioita yhdessä läpi, mutta lastentarhanopettajan tarinoissa ilmeni, että asioista puhumisen ja sopimisen käytännöt tapahtuvat usein muualla kuin palavereissa. Lastentarhanopettaja ottaa oman paikkansa näissä käytännöissä äänekkyydellään tai hiljaisuudellaan.

Lastentarhanopettajan positiota työyhteisössä määrittävät erilaiset hierarkkiset suhteet. Opettaja on vastuuhenkilö omassa lapsiryhmässään koulutuksen myötä. Hän voi määrittyä vastuulliseksi henkilöksi jopa tilanteissa, joissa hän ei ole ollut läsnä. Erilaiset työnkuvan muutokset aiheuttavat valtapositioiden liikettä. Varajohtajuus on yksi toiminnan tilaa aiheuttava muutos, mikä lisää valtaa ja luo uudenlaisia toiminnan tiloja. Varajohtajuus on keino saavuttaa valtapositiio, ja sitä voi vahvistaa ottamalla vastaan erilaisia vastuullisia tehtäviä ja kokemalla päiväkodin arkea johtajuuden ja hallinnon näkökulmista. Varajohtajuus osoittaa, kuinka valinnanvapaus ja kontrolloivan hallinnon alla työskentely muuttuvat työnantaja-työntekijä position vaihtuessa.

Päiväkodin nais- ja miestyöntekijöiden keskinäisissä kohtaamisissa on huumoria, flirttiä ja mitätöintiä. Flirtin ja huumorin käyttäminen naisvaltaisessa päiväkotityöyhteisössä kääntää sukupuolittapaisuutta, kun naiset ottavat miestapaisia keinoja käyttöönsä. Flirtti ja huumori, joita naiset käyttävät mieskollegan työn mitätöimiseen, ovat miestapaista toimintaa naisten tekemänä.

Yhteistyö vanhempien kanssa kuuluu lastentarhanopettajan työhön, ja sitä määritellään muun muassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Se ohjeistaa lastentarhanopettajan työtä kertoessaan, miten yhteistyötä pitäisi tehdä. Ohjeistukset ja neuvot eivät kuitenkaan saavuta arjen konkreettisia ja monisävyisiä kohtaamistilanteita. Virallisten suunnitelmien kuva yhteistyöstä rikkoutuu lastentarhanopettajien tarinoissa, eikä kasvatuskumppanuus aina taivu ohjeistuksien määrittämiin. Yhteistyö vanhempien kanssa näyttäytyy monisävyisinä kohtaamisina, joissa korostuu sekä tiukka ammatillinen ote että rinnalla kulkeva kasvatuskumppanuus. Lastentarhanopettajan ja vanhempien yhteistyö on tilanteista ja hetkeen sidottua ja näyttäytyy valtapositioiden suhteen vaihtelevana; välillä lastentarhanopettaja ottaa asiantuntija-asemaa itselleen, ja välillä vanhemmat korostavat omaa vanhemmuuttaan ja tietoaan lapsesta. Toisinaan taas yhteistyö on tasavertaista kumppanuutta.

7

Lastentarhanopettajan työn paineet ja vaatimukset

”

Hän nojasi kättä poskeensa, kyllä osasi tympäistä ja kyllästyttää tää työ, iänikuisine ideointineen, suunnitelluineen, jouluineen kaikkineen. Taas oli joulun-aikaa, aloitettu ajoissa, että kerettiin, tonttuleikki-harjoitukset menossa.

Tympeissään hän katseli punapukuista, hyppelhe-tivää joukkoa, kauhea hälinä, eikä jaksanut kieltää-kään. Huh huh olisi jo ohi koko homma, hän ajatteli ja antoi ajatustensa harhailla tulevaan lomaan.

”Laita nyt se levy soimaan.” joku lapsista pyysi. Pakko, niinhän se on. Hän työnsi cd:n soittimeen ja jouluniloiset sävelet täyttivät huoneen. Osa lap-sista meni onneksi sohvalle ilman erillistä pyyntöä. Tonttuleikissä mukana olijat järjestyivät vaalean ty-tön opastuksella.

Hän istui ja katseli lasten tanssia. Sitten hänen silmät osuivat vaaleaan tyttöön, hänen punaisiin poskiinsa, nauraviin, sädehtiviin kasvoihin, jalkaan joka hyppi tonttumusiikin tahtiin. Mikä lapsen ilo, joulunodotus, onnellisuus heijastui tuosta pienestä tytöstä hänen väsyneeseen olemukseen.

Hän tajusi, miten joulu tonttuleikkeineen oli niille lapsille ainutkertainen ilon hetki toisten lasten kanssa. Hänen täytyisi jaksaa vielä hetki.

Tuon joulun aikana aina kun kyllästyneisyys ja väsymys tunkeutui ajatuksiin, kohdisti hän katseensa vaaleaan tonttupukuiseen tyttöön, joka silminnä-hden riemuitsi joulunodotuksesta. (m)

Pakottavat opetussuunnitelmat ja työn muutokset

Tässä luvussa analysoin lastentarhanopettajien tarinoita pohtien, kuinka työn vaatimukset, paineet sekä koulutuspoliittiset ja yhteiskunnalliset vaatimukset pakottavat lastentarhanopettajia toimimaan. Kiinnitän huomion siihen, miten päiväkotit instituutiona rajoittaa ja määrittää lastentarhanopettajien toimintaa. Tarkastelen, kuinka lastentarhanopettajuus rakentuu työelämän käytännöissä ja miten valta ja sukupuoli jäsentävät toimintaa.

Luvun alkuun kirjoitettu muistelu kuvaa, kuinka lastentarhanopettajan työssä toistuvat vuosittain samankaltaiset rituaalit ja toiminnot. Erilaiset juhlat ja vuodenajat tuottavat toistettavia käytäntöjä, ja siksi työ saattaa alkaa tuntua yksitoikkoiselta ja puuduttavalta kuten lastentarhanopettaja kuvaa joulunajan tuntemuksia muistelussaan. Muisto päättyy kuitenkin ilon tunteisiin, kun opettaja huomaa ilon ja riemun tytön leikeissä. Hän oivaltaa, että tuolle työlle, kuten muillekin ryhmän lapsille, tämä joulukuukausi on ainutkertainen, vaikka hänellä itsellä on tunne saman toistumisesta.

Työn rituaaliset toiminnot voivat juontua opetussuunnitelmista, jotka ohjaavat lastentarhanopettajan työtä. Virallisia valtakunnallisia varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavia asiakirjoja ovat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Suunnitelmat ovat työväline lastentarhanopettajille, mutta samalla ne ovat toiminnan hallinnan keino. Niiden avulla kontrolloidaan sekä opettajan työtä että lapsen osaamista ja kehittymistä. Maarit Alasuutari ja Kirsti Karila (2009, 71–73) näkevät, että varhaiskasvatussuunnitelmat ovat osa varhaiskasvatuksen kehittämistä, mikä

on nähtävissä niin Suomessa kuin muualla länsimaissa. Kirjoittajat näkevät, että erityisesti valtakunnalliset suunnitelmat ovat tärkeitä johto- ja hallintotehtävissä toimiville. Sen sijaan kunta- ja päiväkotikohtaiset suunnitelmat ovat päiväkodin kasvattajien ja vanhempien käytännön työväline.

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmiin on kirjattu toimintaa ohjaavia ohjeistuksia, joita tulee toteuttaa. Esiopetussuunnitelmien painopiste ja näkökulma ovat Tuija Turusen (2008) tutkimuksen mukaan vaihdelleet viimeisen 40 vuoden ajan, jolloin esiopetusta on toteutettu. 1970-luvulla lapsi oli suunnitelmissa kohde, jota aikuinen ohjasi. Vuoden 1996 esiopetussuunnitelmassa aikuisen rooli muuttui lapsen tukijaksi, joka seuraa lapsen kehittymistä ja kasvua. 2000-luvulle tultaessa esiopetussuunnitelma korostaa aikuisen roolia aktiivisena kasvattajana ja opettajana. Tämän päivän esiopetussuunnitelmassa lapsen yksilöllisyys ja tulevaisuuden haasteet ovat keskiössä.

Esiopetussuunnitelmien painopisteiden vaihtumiset muuttavat lastentarhanopettajan toimintaa. Vuoden 1996 esiopetussuunnitelmassa korostuu kasvattajuus. Lastentarhanopettajan toiminnan voi nähdä tällöin ulkoisesti passiivisena, mutta sisäisesti aktiivisena lapsen kehityksen havainnoijana. Opettajuus korostuu 1970-luvun ja 2000-luvun suunnitelmissa. Tällöin toiminta näyttyy aktiivisena opettamisena. Lastentarhanopettaja luotsaa lapsia tulevaisuuteen ja kasvattaa heitä yhteiskuntakelpoisiksi yksilöiksi. Ei ole siis yhdentekevää, mitä eri asiakirjoihin, toiminta- ja opetussuunnitelmiin kirjoitetaan. Ne ohjaavat lastentarhanopettajien työskentelytapaa ja kertovat yhteiskunnan koulutuspoliittisesta ilmapiiristä (Alasuutari & Karila 2009, 70–71; Lappalainen 2006, 34).

Koulutuspoliittiset teot ja toimintaa ohjaavien asiakirjojen näkökulmat ja ohjeistukset realisoituvat lastentarhanopettajan arjessa hyvin erilaisiksi kuin opetussuunnitelmiin on kirjattu. *Kyllä se joskus on ihan oikeasti ihan helvetillistä ihan oikeasti sanottuna, että saisit hoidettua ne hommat ajallaan. Esimerkiksi joitakin näitä kasvatuskeskusteluja ja näitä*

opetussuunnitelmien tekemistä ja kun miettii että mitenkä päin että se saisi kaikki tehtyä. (Marjut mk) Aikaa opetussuunnitelmien tekemiseen ja niiden sisältöjen pohtimiseen ei juuri ole, ja silti niitä tulee tehdä. Toiminta- ja opetussuunnitelmien lisäksi lapsille tehdään henkilökohtaisia suunnitelmia, vaikka aikaa niidenkään läpi käymiseen ei ole. *Mie mietin näitä henkilökohtaisia opetussuunnitelmia niin minkä takia tehdään, jos ei pysty edes tavallaan eihän meilläkään varmaan ole sitä aikaa käyä läpi niitä.* (Marjut mk) Suunnitelmat on tehty opetus- ja kasvatustyötä jäsentäväksi työvälineiksi, mutta arkirealismi kertoo toisenlaista tarinaa. Marjut kyseenalaistaa opetussuunnitelmien tehtävän ja tarkoituksen. Hän kertoo, kuinka aika ei riitä suunnitelmissa vaadittujen työtehtävien tekemiseen. Lapsen yksilöllistä seurantaa ja arviointia sekä niistä dokumentointia vaaditaan jatkuvasti enemmän kuin ennen (ks. Järnefelt 2002, 28, 37, 45). Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat pitää suunnitelman mukaan tehdä ja ne tehdäänkin. Niihin ei kuitenkaan välttämättä ehditä palata myöhemmin, mikä olisi tarkoituksen mukaista lapsen oppimisen ja kehityksen näkökulmasta katsottuna.

Varhaiskasvatussuunnitelmien dokumentointilomakkeet ovat aikuisten näkökulmasta kirjoitettuja, ja lapsen ääni jää varjoon suunnitelmia laadittaessa ja toteuttaessa. Nämä lomakkeet ohjaavat havainnoimaan lapsen kehitystä ja kasvua erilaisten kirjattujen tavoitteiden avulla. Lomakkeiden kysymykset ohjaavat tarkastelemaan lapsen yksilökehitystä ja ne tuottavat lastentarhanopettajalle asiantuntija-aseman vanhempiin verrattuna. Pedagoginen toiminta määrittyy samalla keskeiseksi tehtäväksi päiväkodin arjessa. (Alasuutari & Karila 2009, 76–78, 82–84.)

Esiopetuksen muutoksen myötä esikoululaisten virallinen opetus, arviointi ja havainnointi ovat korostuneet, ja heijastuneet myös muihin päiväkodin ikäryhmiin. Viisivuotiaita on alettu kutsua pikkueskareiksi tai viskareiksi, kun on painotettu heidän erityisasemaansa päiväkodin toiminnassa. Kaikille ikäluokille on alettu tehdä henkilökohtaisia kasvunkansioita ja opetussuunnitelmia systemaattisemmin kuin ennen. Nämä yhteiskunnan rakenteelliset muutokset ovat muuttaneet päiväkodin

ja lastentarhanopettajan toimintakulttuuria. Opettaminen on noussut vahvasti toiminnan keskiöön, kun kunnille on asetettu velvoite järjestää esiopetusta kaikille 6-vuotiaille vähintään 700 tuntia vuodessa.

Päiväkoti on muuttunut fyysisenä tilana esiopetusuudistuksen myötä. Yhä enemmän monissa päiväkodeissa on seinillä erilaista opetusmateriaalia, kirjaimia ja numeroita ja entistä vähemmän lasten piirustuksia. Tila on muuntunut aikuisten järjestämäksi opetusympäristöksi. (Kalliala 1999, 242–243.) Tässä opetusympäristössä, jota lastentarhanopettajat myös toiminnallaan rakentavat, opettajat ohjaavat opetussuunnitelmien mukaisesti lasten toimintaa. Esiopetuksen työtehtävät asettavat lastentarhanopettajat toimimaan systeemin mukaisesti. Toimintaa ohjataan tietyn kaavan mukaan. *Eskari ja muu, jotka pitää vetää tietyllä roolilla tai oletetaan, että ne vetävät tietyllä roolilla ja sitten jos sitä niinkö siitä poikkea, niin sehän vaatii ihmiseltä kauheesti, jos työkaverit ei nää sitä asiaa samallalaililla.* (Hannele, mk) Toisin ja vastaan toimiminen ei houkuta. Muodollinen systeemi pakottaa liikkumaan tahdissa, ja lastentarhanopettaja itsekkin uusintaa totuttua toiminnan tapaa. Päiväkotiyhteisön toimintatavat eivät yksistään vahvista ja tuota tietynlaista toimintaa, vaan lastentarhanopettaja tuottaa omilla teoillaan ja valinnoillaan päiväkotiyhteisön rakentumista. Yhteisö ja lastentarhanopettaja muodostavat toisiinsa kiinnittyvän, liikkuvan ja muuttuvan suhteen (Korvajärvi 2007, 155; McNay 1992, 60).

HANNELE: *Tänään käytiin just erityislastentarhanopettajan kanssa puhetta siitä, että se tätä kurssia käydään, että se on oppiainejakoinen. Niin sehän se just ruokkii nimenomaan siihen pikkukoulun pitämiseen.*

KATJA: Kyllä. (hyväksyttävää muminaa taustalla)

HANNELE: *Että mullekin se yhtäkkiä että no niin aivan, että siellä pitäisi räjäyttää että se tukis meän kokonaisvaltaista oppimista ja lastentarhanperinnettä.* (mk)

Esiopetus vaatisi Hannelen mukaan uudenlaista ajattelua ja paluuta entiseen. Suunnitelmissa pitäisi luopua oppiainejakoisuudesta ja löytää uudelleen entistä lastentarhaperinteen henkeä. Lastentarhanperinteen kokonaisvaltaisen oppimisen ajatus on liennut taka-alalle, kun oppiainekeskeisyys korostuu suunnitelmissa ja toiminnoissa. Kognitiivisten taitojen korostaminen sekä opetussuunnitelmissa että toiminnassa dominoi liiaksi (ks. Alasuutari & Karila 2009, 86). Eila Estola (1997, 45–47; ks myös Diller 1996; Noddings 1995, 180) peräänkuuluttaa sellaisia päivähoiton opetus- ja toimintasuunnitelmia, joissa korostuu välittäminen sekä lapsen ja aikuisen kohtaaminen.

Lastentarhanopettajan työ on esiopetusmuutoksen myötä muuttunut paikallaan pysyvämmäksi: opettaja saattaa olla useamman vuoden ajan vain esikoululaisten opettajana. Päiväkodissa on usein esiopetusryhmiä, jolloin kaikki lapset ovat siis esikoululaisia. Lapset ovat ryhmässä vuoden, ja syksyisin lastentarhanopettaja kohtaa uudet lapset ja heidän vanhempansa.

PÄIVI: *Mun mielestä tuossa eskari tuossa on niinkö se, että siitä ei tuu vanhempiin sellaista suhdetta mikä tulee semmoisiin joita pitkän aikaa hoitaa*

HANNELE: *Se on jotenki äkkinäinen.*

PÄIVI: *Se on jotenkin kauheen äkkinäinen ja tavallaan semmoinen tietyllä tavalla semmoinen risanenkin. Ja jotenkin semmoinen, että sitä on niinkö kaivannut just semmoista että tutustuu niihin vanhempiin ja se on mun mielestä semmoinen inhottava mikä tuossa on. (mk)*

Päivi ja Hannele pohtivat sitä, miten esiopetuksen muutos vaikuttaa päiväkotihenkilökunnan ja vanhempien suhteisiin. Lastentarhanopettajan suhde esikoululaisen vanhempiin on lyhyt, vuoden pituinen. Vuoden aikana vanhemmat eivät tule samalla tavalla tutuksi kuin esimer-

kiksi 3–6-vuotiaiden ryhmässä. Kun lapsi tulee 3-vuotiaana ryhmään ja on siinä kouluun lähtöön saakka, muodostuu opettajan ja lapsen sekä opettajan ja vanhempien välille pysyvämpi suhde. Esikoulumuutoksen myötä opettajan ja yhteistyö on muuttunut.

Tehokkuutta ajan hengessä

Nykyajan työelämän henki on tehdä työtä tehokkaasti, joustavasti ja laadukkaasti (ks. esim. Julkunen 2008). *Minusta just nyt on korostunut nyt just semmoinen ajanhenki, että on korostunut, että systeemi vaatii jotakin ja systeemi vaatii semmoista, mikä ei sen perustyön kannalta ole ollenkaan järkevää.* (mk) Hannele vertaa yhteisön vaatimaa toimintaa lastentarhanopettajan perustyöhön, lasten kasvatukseen ja opettamiseen. Hän esittää päivähoitoa kohtaan kritiikkiä ja samanaikaisesti hän tiedostaa, että lastentarhanopettaja on itse mukana tuottamassa ajanhengen mukaista toimintaa. *Niinkö siinä elämän peruskuviossa jo on se kiire ja me mennään nyt siihen samaan matkaan jotenkin vaikka me kaikki tietään, että tämä ei ole hyväksi ja kuitenkin meidän systeemi meän on pakko niinkö mennä kun ei tuu tulosta ja on liian kallista.* (Hannele mk) Lastentarhanopettaja astuu samaan kiireeseen ja alkaa kulkea samaa tahtia päivähoidon järjestelmän kanssa. Hän on tilivelvollinen ja häneltä vaaditaan itsensä hallintaa ja tarkkailua (Forrester 2005, 275). Mukaan on pakko mennä, muuten ei synny tulosta.

Lastentarhanopettajat kokevat, että heidät koulutetaan uusliberalistisen eetoksen mukaisesti talouden ylläpitäjäksi. Tämän ajattelutavan mukaan opettajat ja kasvattajat ovat joustavia, keskenään kilpailevia ja valinnanvapauden omaavia subjekteja. Opettajan autonomisuus on kuitenkin rajallista, sillä hänen tulee omalla toiminnallaan mukautua talouden ehtoihin ja sääntöihin (Lapinoja & Heikkinen 2006, 150–157). Lastentarhanopettajat on asetettu itse tarkkailemaan käyttöprosentteja. *Me lähdetään niinku, me päivähoitohmiset jotenkin pitäisi, niinkö tavaltaan ajatella sitä lasta ja sitä kenttää ja niitä vuorovaikutussuhteita, miten ne vaikuttaa siihen lapseen. Niin me sorrutaan siihen samaan tietyllä*

tapaa, että ne kapasiteetit pitää olla tietynmoiset, kun taas se eihän tässä, tavallaan meidän pitäisi tiedottaa johtajia, että mitä se siellä lapsiryhmässä vaikuttaa ja niitten tiedottaa eteenpäin sitä, että mitä se yksittäisen lapsen elämässä vaikuttaa. (mk) Päivin ajatuksena on, että lastentarhanopettajan tulee pitää huolta lapsen hyvinvoinnista päiväkodissa. Hänen huolenaan on, että tulosajattelu unohtaa yksittäisen lapsen. Lasten iloiset ja mielikuvitukselliset leikit ovat näkymätöntä toimintaa rahan ja talouden näkökulmasta katsottuna. Niitä ei voida tilastoida, eikä niitä voida osoittaa kapasiteetilukuina.

Lastentarhanopettajat joutuvat itse kontrolloimaan lasten lukumäärää suhteessa aikuisiin. He ovat langenneet kapasiteettien pauloihin ja tuijottavat prosentteja. Itsekontrolli ja oma sisäinen katse vaatii ja laskee kaiken aikaa omaa ja muiden toimintaa, jotta hallinnon asettamissa raameissa pysytään (Davies, Browne, Gannon, Honan & Somerville 2005, 345). Kontrollia ei siis tarvitse asettaa ulkoapäin, vaan työntekijät itse toimivat aktiivisesti omaksuen, muunnellen, kiistäen ja hyväksyen työpaikan käytäntöjä ja asettavat siten rajoja itselleen ja toisille (Julkunen 2008, 163).

Byrokraattinen markkinakontrolli ulottuu päivähoitoon. Tulostavoitteita seurataan herkeämättä työsuoritteita kirjaamalla, mittaamalla ja laskemalla. Voidaan puhua elektronisesta panoptikonista: tarkkailu ja kontrolli mahdollistuvat teknologian avulla. (Julkunen 2008, 178–180, 209.) Päivähoidon elektroninen panoptikon on effica-tietokoneohjelma, joka muuttaa lastentarhanopettajan työn ja lapset luvuiksi ja taulukoiksi, ja siten arkinen hoiva muuttuu prosenteiksi ja kapasiteeteiksi (ks. Rantalaiho 2004, 240).

Lasten lukumäärien laskeminen suhteessa kasvattajan määrään tuottaa käyttökapasiteetilukuja, joita käytetään määriteltävässä päiväkodin lapsiryhmiä. *Käyttöprosentit lasketaan jonkun tietyn prosentin mukaan ja saattaa olla kirjoilla 30 lasta ja kuitenkin meidän tutkimukset sanoo että 15 lasta on jo suuriryhmä.* (Hannele, mk) Tietokoneohjelmalla ja papereilla laskeminen tuottaa suuria lapsiryhmiä. Kun osa lasten vanhemmista

on vuorotyössä, lasten hoidon tarve ei ole jokapäiväistä. Ryhmässä tulee siis olla tarpeeksi lapsia, jopa 30, jotta käyttökapasiteetiluvut näyttävät tuottavilta. Käytännössä päiväkotiryhmässä saattaa olla jonakin päivänä 30 lasta paikalla. Päivähoitoasetus määrittää lapsiryhmän kokoa ja kasvattajien määrää ryhmässä.²⁸ Ryhmille ei ole asetettu lapsimäärän suhteen ylärajaa, riittää kun aikuisten määrä suhteessa lapsimäärään on päivähoitolain asetuksen mukainen. Yleinen käytännön sääntö on ollut, että alle kolmivuotiaiden ryhmässä on 12 lasta ja 3–6-vuotiaiden ryhmässä on 21 lasta.

Tuohan on just päiväkodin, kun itse, se kun on ollut että kun on kahdella ihmisellä pyörittänyt että on kahtakymmentäkolmea lasta. (Marjut, mk) Lastentarhanopettaja joutuu mukautumaan vaadittavaan toimintaan. Välillä arki on sitä, että lapsia on yli kaksikymmentä ja aikuisia on liian vähän suhteessa lapsiin. Päiväkodin isot lapsiryhmät aiheuttavat sen, että kaikki lapsia ei ehdi päivän aikana kohdata, kuten Katja pohtii: *Ja sitten semmoinen rajallisuus, että ei niitä kaikkea kahtakymmentä voi pysähtyä oikeasti kuuntelemaan. Että sillai sitten hyvällä omallatunnolla joskus muistaa, että mie en ole pitkään aikaan huomioinut tuota lasta ja sitten kun sille antaa huomiota ja sen kanssa juttelee ja istuskelee sillai huomaamatta. Niin seuraavana päivänä tulee sun syliin, että voi vitsi, että se niinkö se minusta tykkää, että se näyttää mulle että hän tykkäsi minusta.* (mk)

28. ”Päiväkodissa tulee hoito- ja kasvatustehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annetun asetuksen (804/92) 4 tai 5 §:ssä säädetty ammatillinen kelpoisuus, enintään seitsemää kokopäivähoidossa olevaa kolme vuotta täyttäneitä lasta kohden. Enintään neljää alle kolmivuotiaista lasta kohden tulee päiväkodissa hoito- ja kasvatustehtävissä samoin olla vähintään yksi henkilö, jolla on edellä säädetty ammatillinen kelpoisuus. Päiväkodissa tulee hoito- ja kasvatustehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on 1 momentissa mainittu ammatillinen kelpoisuus enintään 13 osapäivähoidossa olevaa kolme vuotta täyttäneitä lasta kohden (21.12.2006/1345)” (Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239)

Lapsiryhmän koko on se asia, jonka lastentarhanopettajat halusivat muuttaa, mutta he kokevat olevansa voimattomia asian suhteen. Seuraavassa keskustelussa he miettivät, miten asiaa voisi tuoda esille työyhteisössä.

HANNELE: *No tietään minkälainen toimenkuva lastentarhanopettajalla on, niin kyllä mehän työssämme tuomme sitä ja toisaalta ihan oikein, mutta mä tarkoitan sillä sitä, että ei syntyisi sitä vastareaktiota, että ne kuuntelis sitä asiaakaan että jollakin lailla niinkö tietosesti valita se että mitä missä milloinkin puhutaan. Mä ajattelen sitä, että jos me sanotaan että lapsiryhmän koko on tuota, että sillä on jotakin merkitystä niinkö lapselle niin silloin me lähestyttäisiin asiaa vain lapsen kannalta eikä ajateltaisi sitä, että mitä se nyt työntekijänä vaikuttaa mun työmäärään nehan kytkettyä käytännössä yhteen mutta se ei tarkoita.*

MARJUT: *Mutta siihen tarvitaan erilainen kanava.*

HANNELE: *Niin että se on toisaalta niinkö vastapuolelle, no nuo sitä vaan että te yritätte.*

PÄIVI: *Mutta eihän sekään välttämättä tuo tulosta, että lähtee puhumaan siitä että lapsilla on liian paljon vuorovaikutussuhteita tai ne kärsii tässä.*

MARJUT: *Mutta siitä on olemassa tutkimus kuitenkin.*

PÄIVI: *Niin että viet sitä niin kyllä sieltäkin nousee se että no.*

HANNELE: *Hullu tämä koko systeemi*

PÄIVI: *Niin että kuitenkin meillä on heikot käyttökapasiteetit ja nämä pitää olla korkeat ja niin ei se niinkö.*

MARJUT: *Kapasiteetit, kapasiteetit* (huokailee)

PÄIVI: *Niin kapasiteetit sanoo sitä ja kapasiteetit sanoo tätä ja järki ei sano mitään.* (mk)

Hannelen kokemuksen mukaan työyhteisössä syntyy vastareaktiota, kun lastentarhanopettaja ottaa esille lapsiryhmän koon. Hän kokee, että asemansa vuoksi opettaja on usein väärä henkilö puhumaan asiasta, vaikkakin hän toimii arjessa ison lapsiryhmän, erityistä tukea tarvitsevien lasten ja sijaispulan keskellä ja tietää, tuntee ja näkee, miten ylisuuret ryhmät vaikuttavat lapseen. Hannele pohtii sitä, miten asiaa kuultaisiin työyhteisössä. Hän on kokenut, että häntä ei kuunnella. Lastentarhanopettaja voisi esittää asiaansa siitä tehdyn tutkimuksen kautta, kuten Marjut pohtii. Päivi ei kuitenkaan usko tutkimuksenkaan voimaan, sillä vasta-argumentti on vastassa. Päivähoitohallinnossa tuijotetaan kapasiteettiohjelmiin ja niiden laskemiin tuloksiin, ja lastentarhanopettajat kokevat voimattomuutta asian suhteen.

Koulutuspolitiikan tuloskeskusteluissa on kyse valtataistelusta, jossa opettajan tulisi olla koko ajan aktiivinen ja hereillä ja puolustaa kasvatusta lapsen näkökulmasta (Oravakangas 2008, 51). Totutusta toiminnasta poikkeaminen vaatii voimia toimia toisin, mikä on raskasta, sillä rahan ja talouden systeemi vaatii tuloksia. Suunnitelmallisessa ja tavoitteellisessa markkinataloudessa hoiva ja toisen kohtaaminen jäävät helposti taka-alalle (Haho 2007, 244–245).

Hallinnon ja opettajien vuoropuhelu ei useinkaan toimi. Hallinnon näkemykset eivät kohtaa kentän näkemyksiä, ja ne tuntuvat monesti epärealistisilta. (Säntti 2007, 256.) Kuitenkin vastarinta on työntekijöiden keino kokea hallitsevansa omaa työtään ja määrittää työn tekemisen tapaa ja määrää. Vastarinta on subjektin toiminnan vahvistamista, sillä subjektius näyttäytyy vastavoimana ja luovuutena. Samalla se on suostumusta työtehtäviin ja erilaisiin arjen rutiineihin. (Julkunen 2008, 30–31.)

Rahan valta ohjaa lastentarhanopettajan työtä hänen tahtomattaan-kin. Näkyvä tulos on tilastoissa ja papereissa, ei lasten toiminnassa ja katseissa. Työntekijät ottavat hallinnon ja johdon asettamat tavoitteet omikseen tietoisesti tai tiedostamatta voidakseen tehdä työnsä (Korvajärvi 2007, 154). Opettajuus on venynyt uusliberalistisen koulutuspolitiikan mukaisesti suunnittelu-, hallinnointi- ja arviointityön tehtävien suuntaan (Säntti 2007, 457). Ennen talouteen ja kannattavuuteen liittyvät asiat hoidettiin näkymättömissä eikä opettajien itsensä tarvinnut niistä huolehtia. *Ja ennen se oli ne oli siellä jossakin ne jotka ikään kuin piti sitä systeemiä kasassa.* (Hannele, mk)

Suorittamisen ideologia on juurtunut kasvatukseen, opetukseen ja koulutukseen. Opettajat, päiväkodit sekä koulut, lapset ja vanhemmat ovat sijoittuneet talouden sopimisjärjestelmään, joissa opettajat kohtaa-
vat lapset ja vanhemmat julkilausuttujen oikeuksien ja velvollisuuksien kautta. Opettajat ovat siis tuottajia, jotka ovat vastuuvollisia kuluttajille eli lapsille sekä vanhemmille ja ehkä ennen kaikkea yhteiskunnan päättäjäille. Oletuksena on, että talouden määrittämien ehtojen avulla kasvatussuhteet ovat läpinäkyviä ja mitattavia ja siten verrattavissa toisiinsa. (Kelchtermans 2007, 70–78.)

*Jotenkin mä olen ajatellut sitä, että onko niin, että sosiaali- ja terveys-
toimi-ihmisillä on näitten kaikkien saneerausten myötä, kun on tiiättekö
tullut että pannaan päälliköitä pois pannaan ihmisiä pois. Tuleeko siinä
se tavallaan se todistelun tarve, että täytyy tehdä tulosta täytyy, jotta te
näette että mua tarvitaan mulla on paljon työtä. On lennetty ihan hul-
luun.* (Päivi, mk)

Työn loppumisen pelko aiheuttaa usein sen, että ei haluta taistella työelämän rakenteita vastaan. On helpompi mukautua työelämän vaatimuksiin ja alkaa toteuttaa vaadittuja asioita. Tuloksen tekeminen on oman työpaikan ja tarpeellisuuden todistamista. Tehokkaan työn todistelun tarvetta voi vakuuttaa käyttämällä markkinatalouden käsitteitä.

Nämä käsitteet ovat vallanneet kasvatuksen kentän ja uusliberalistisen politiikan aatteet vaikuttavat päiväkodin arjessa muuttaen hoivatyön luonnetta. (Ks. Daiski & Richards 2007, 216–217.)

Asiakkuus on yksi talouden käsite, joka on otettu päiväkodin käytäntöihin; perhe, lapsi ja vanhemmat ovat muuttuneet asiakkaiksi. Veijo Nivalan (1999, 81, 169) tutkimuksessa lapset määrittyvät asiakkaiksi, jotka käyttävät päivähoitopalvelun pedagogista asiantuntemusta ja vanhemmat määrittyvät asiakkaiksi, jotka ostavat päivähoitopalveluja. Nivalan tutkimuksessa päiväkodin johtajat käyttivät asiakkuus-käsitettä aktiivisesti. Yksilöt omaksuvat helposti markkinatalouden käsitteet sekä ajattelutavat ja ajautuvat toimimaan hallinnon ehtojen mukaan (Davies ym. 2005, 347).

Simo Skinnari (2004, 106) tarkastelee kriittisesti kasvatusinstituutioita. Hänen mukaansa päiväkotia ja koulu on rinnastettu teollisuuslaitokseen, joissa nojataan panos-tuotos -ajatteluun. Mahdollisimman pienin panoksin on saatava hyviä tuloksia. Päiväkodissa lapsiryhmiä suurennaetaan, jos tulos on liian heikko mittareiden mukaan. Yhteiskunnallisia tekoja ja toimintoja yhteismitallistetaan, ja näillä toimilla päättäjien valta vahvistuu (Lyotard 1985, 8). Markkina-ajattelu viljelee lyhytjänteistä toimintaa, ja kasvatustyö on pitkäjänteistä ja tuloksettomalta vaikuttavaa toimintaa (Säntti 2007, 463).

Lastentarhanopettajien pohdinta omasta mahdollisuudesta vaikuttaa hallinnon asettamiin vaatimuksiin on sekä vastapuhetta että mukautumista annettuihin raameihin. Lastentarhanopettaja toimii päivähoiton työntekijänä tietyssä päiväkotiyhteisössä ja asettuu ja tulee asetetuksi erilaisiin toiminta- ja valtasuhteisiin.

Perustyötä vai kehittämistä?

Tässä on semmoinen ristiriita näissä hommissa, että meillä on tällaiset hienot laatutavoitteet ja -projektit ja muuta ja sitten perusasiat niinkö määttää. Niinkö sitä odotetaan sitä laatua niinkö syntyvän jostakin tai-

vaantuulesta vissiin, kun ihmisillä ei ole edes mahdollisuutta tehdä sitä työtä siltä tavalla, kun meidän työtä kuitenkin mieltii pitkäjänteisesti, niin kyllä sitä pitää pystyä suunnittelemaan ja miettimään. (Marjut, mk)

Marjutin kokemus kuvastaa päivähoidon ja yleensäkin työelämän mentaliteettia. Kun työelämässä, kuten päiväkodeissa, on alettu puhua laadusta, on kuin jokin uusi asia olisi tullut työhön ja työn tekemiseen. Laadun vaatimukset ovat tulleet hallinnon pyynnöstä ja niihin pyyntöihin tulisi vastata. Laadusta puhutaan, laatua halutaan, mutta lastentarhanopettaja ihmettelee, mistä laatu syntyy. Katja on myös kokenut, että *laatua odotetaan ja koko ajan odotetaan enemmän, sillai niinkö tuntuu. Että joku semmoinen on mun mielestä niinkö kasvanut.* (mk)

Gillian Forrester (2005) esittää osuvasti opettajan työn kaksi puolta. Opettaja joutuu mukautumaan hallinnon tapaan toimia, jota hän nimittää esittämiseksi (performing). Lasten kanssa toimiminen puolestaan on huolehtimista (caring). Molempiin toimintatapoihin mukaudutaan ja työtä tehdään näiden kahden vaatimuksen välimaastossa.

PÄIVI: Niinkö mun mielestä on nyt hullua, kun nyt kehitetään aivan hulluna päivähoitoa ja laatua ja kaikenlaista ja meillä on tuhannen projektia pyörii tämmöistä kehittämishommaa ja on portfolioita ja joka lähtöön jotakin. Ja todellisuudessa en mie tiiä, onko niitä resursseja kuitenkaan, että mikä se on. Kun mun mielestä laatu on huonompaa tänä päivänä kuin mitä se on ollut joskus aikaisemmin.

MARJUT: Joo onhan meillä laatua nykyään paperilla että meillähän on.

PÄIVI: Niin mutta onko se sitten siellä käytännön arjessa tavallaan.

MARJUT: Niin että mikä se on se totuus sitten tai ihmisten jaksaminen tai muu kyllä ainakin itsestä tuntuu, että noihin projekteihin ja muihin

niin jos niihin täytyy kaikkiin sitoutua niin jostakinhan se on pois se aika ja se on siitä perustyöstä kuitenkin siitä lapsiryhmästä. (mk)

Päivi ja Marjut pohtivat erilaisten kehittämis- ja projektitöiden merkitystä lastentarhanopettajan kannalta. Laatuvaaditaan ja laatuvaatimuksia kirjataan papereihin. Päivi miettii, mitä on laatu päiväkodin arjessa, ja kokee, että sitä oli ennen enemmän kuin nyt. Laatu- ja kehittämistyötä vaaditaan ja odotetaan hallinnon taholta, mutta hallinto ei anna resursseja päiväkodin arkeen. Hannele oli osallistunut laatukoulutukseen, ja siellä laatua olivat määrälliset merkinnät paperilla. *Tänään olin niin siellä muistilistat kiersi rasti ruutuun. Onko tämä tehty, kun se on laatua ja tämä ja tämä niin rastiruutuun.*(mk) Onkin hyvä kysyä, mikä on päivähoiton ja päiväkotitoiminnan sekä yleensä työelämän laatua. Raija Julkunen (2008, 181–182) toteaa, että määrälliseen tulokseen painottuvat hallintakeinot ovat synnyttäneet kontrollin kierteen, jota on pitänyt täydentää laadun varmistuksella. Tulosvastuuta on täydennetty laatu järjestelmillä. Sen pyörittämiseen kuuluu ajallisia, henkisiä ja taloudellisia voimavaroja, jotka ovat pois perustyöstä.

Lastentarhanopettajien laatu- ja projektityön keskustelu jatkuu Hannelen kysymyksellä.

HANNELE: *Voiko ajatella niin, että jos ei olisi sellaista haastetta, jonka Päivi äsken sanoi, että nämä projektit ja laadun kehittäminen, että jos meillä olisi vain niinkö se ankeus niin me ei ite asiassa saataisi yhtään mitään aikaiseksi?*

PÄIVI: *Niin joo, että tilanne olisi tää ja että en tiää.*

HANNELE: *Että tuohan kuitenkin se kehittäminen jollakinlailla niinkö mahdollistaa myös sen asioiden etteenpäin ajattelun eikä että jää.*

PÄIVI: *Joo joo niinkö jämähtää siihen.*

HANNELE: *Niinkö me ihmiset ollaan kuitenkin ollaan kuitenkin rakennettu silläläilla, että me kauheen mielellään lösähdetään ja voitotellaan ja jäähän tähän mutta sitten kun sitten se paineet ulkoapäin tavallaan että nytkihän ne tulee ulkoapäin.*

PÄIVI: *Ulkoapäinhän ne tulee.*

HANNELE: *Niin se niinkö pakottaa meät jollakinlailla ajattelemaan tästä eteenpäin että se itse asiassa onkin meille niinkö semmoinen selviytymiskeino onko se sitten niinkö huumetta aivoille tai mitä se on.*

MARJUT: *Ja pitäääki niinkö aina olla. Kyllä miekin oon sitä mieltä, että aina täytyy olla jotakin semmoisia ajatuksia ja jotka vie sitä työtä eteenpäin ja omaa työskentelyä ja semmoista arviointia mitä vois tehdä toisin.*
(mk)

Hannele kyseenalaistaa ajatusta siitä, että kehittämisprojektit ja laatu-työ olisivat pahasta. Hän kysyy, olisiko lastentarhanopettajan työ yksitoikkoista puurtamista, jos ei olisi mitään kehitettävää. Yksitoikkoinen työ saattaisi johtaa siihen, ettei jaksaisi tehdä sitäkään. Hannele ajattelee, että ihminen on taipuvainen vaipumaan tekemättömään olotilaan, jos hänellä ei ole haasteita. Hän kokee, että ulkopäin asetetut haasteet tuovat energiaa lastentarhanopettajan työhön. Marjut yhtyy Hannelen ajatukseen, että kehittämistyötä tulee olla ja samalla se on oman työn arviointia. (Ks. myös Rouvinen 2007, 77–81.)

Yhteiskunnan vaatimukset ja päiväkotinstituution rakenteet pakottavat toimimaan virran mukana. Muutos, kehittyminen, uudistuminen, tuottaminen ja joustaminen ovat nykypäivänä työelämän arkea. Toiselle muutokset ja kehittämishankkeet ovat innostavia mahdollisuuksia kehittyä työssä ja toisille ne aiheuttavat väsymistä ja jaksamattomuutta (Julkunen 2007, 24–25). Laatu- ja kehittämistyövaatimukset tulevat ulkoapäin, kuten lastentarhanopettajat kertoivat. Ulkopäin tulevat vaa-

timukset aiheuttavat ristiriitaisia tunteita, sillä vaatimusten esittäjillä ei useinkaan ole päiväkodin arjen tuntemusta tai he ovat ajan kuluessa etäänntyneet siitä. Nämä vaatimukset voivat väsyttää ja turhauttaa lastentarhanopettajaa.

Väsynyt ja turhautunut lastentarhanopettaja

Positiivinen suhtautuminen opettajan työhön ohenee, kun lukee viimeaikaisia tutkimuksia opettajan työssäjaksamisesta (ks. esim. Syrjäläinen 2009). Myös tutkimukseni lastentarhanopettajat puhuivat paljon työhön väsymisestä ja kyllästymisestä. Lastentarhanopettajien väsyminen omaan työhönsä oli voimakas tunne, joka tuli esiin monissa eri ryhmäkeskusteluissa. Muisteluryhmä aineistonkeruun menetelmänä mahdollisti ja salli lastentarhanopettajien puhua ikävistä ja vaietuista tunteista. Tarkastelenkin viimeisessä Muistelutyömenetelmän tuottamia haasteita ja mahdollisuuksia -luvussa sitä, miten lastentarhanopettajat puhuvat muisteluryhmästä työnohjauksellisenä toimintamuotona, jossa on mahdollisuus puhua ja purkaa omia tunteitaan.

Ihminen kokee väsymisen fyysisenä ja henkisenä tuntemuksena. Työssä ja työhön väsyminen on nykyaikana monelle työntekijälle tuttu tunne: työ tuntuu usein vievän kaiken energian ja voiman (ks. Gannerud 2001, 62). Työväsymisen syynä voivat olla monet tekijät, kuten jatkuva muutospuhe, kilpailuyhteisömentaliteetti, työn jatkumisen epävarmuus ja tulosvastuun korostaminen (Julkunen 2007). Väsymistä voi aiheuttaa se, että työpaikoilla puhutaan koko ajan työväsymyksestä (Widenberg 2007, 106). Väsymisen tunteet ovat yksilöllisiä, ja nämä yllämainitut tekijät vaikuttavat eri tavoin yksilöihin.

Mä olen sitten miettinyt sitä, että apua, että nyt ollaan helmikuussa kohta alkaa maaliskuu, että onko se semmoinen niinkö kevätväsymys, jos se vaan niinkö tuntuu. Mutta meillä keskusteltiin koko ryhmässä nyt ja tultiin siihen tulokseen, että meillä on tosi levottomia ne lapsetkin, joten me ollaan kaikki väsyneitä. Lapset oli meillä oli tosi pitkällä jou-

lulomalla. Kaksi lasta oli ainoita jotka ei olleet, kaikki muut on varmaan pitänyt melkein kahden viikon loman, minä en, mutta lapset ja muu henkilökunta on pitänyt. Ja meillä on lapsetkin sellaisia levottomia.
(Katja, mk)

Katja on kauhuissaan siitä, että kevät on vasta helmikuussa ja hän tuntee itsensä väsyneeksi. Hän pohtii, onko hänellä vain tavanomaista kevätväsymystä. Katja on keskustellut omassa päiväkotiryhmässään muiden työntekijöiden kanssa, ja he kaikki totesivat olevansa väsyneitä. Katja hakee syytä omaa väsymykseensä koko ryhmän tilanteesta, jossa lapset ovat olleet näkyviä ja kuuluvia eli toisin sanoen levottomia. Lisäksi Katja on ollut koko joulun ajan töissä ilman lomaa.

Lastentarhanopettajat pohtivat sitä, miten omaa väsymistä ja rasittumista voisi välttää.

KATJA: Sitä ei pitäisi oikeastaan niinkö, ei pitäisi yrittääkään sitä, että tekee kaikki tai tekee hirmuhyvin kunhan vain tekee.

MARJUT: Mutta siinä.

PÄIVI: Siinä turhautuu.

HANNELE: Tekee vain omat työt.

MARJUT: Niin niin sitä ei välttämättä pysty siihen.

KATJA: Niin sitä pitää niinkö pikkusen. Kyllä mä koko ajan vähän löystänyt. Mä en ole ollenkaan niin työtä tekevä ja ahkera kuin ennen mä en, mä tiedän että en ole.

PÄIVI: Niin miekin löystänyt tänä vuonna joo.

KATJA: *Enkä mä enää niinkö käytä viikonloppuna aikaa ja illalla aikaa, että mä mietin ja suunnittelen ja piirrän. Mä oon aivan hirveästi tehnyt kaikkea, en mää enää oo ehtinyt.*

PÄIVI: *En minäkään mie oon kans vetänyt siihen rajan. Mie en tee mitään mikä on yli kolkytkahdeksan ja vartti, vaikka olis kaikki niinkö tekemättä. En mihinkään työryhmiin ole lähtenyt ihan sen takia, että on niinkö, että nyt niinkö piisaa. Siitä tulee sen huomaa, niinkö itsestä että tavallaan silloin sulla ei ole sellaista draivia eli tulee niinkö semmoinen, tulee, tiedätkö et on niinkö vähän semmoinen, no et ei ole niinkö hyvä juttu sekään.*

KATJA: *Ei oo mutta se on niinkö kuitenkin sen jaksamisen keino mun mielestä ainakin mä oon ainakin.*

PÄIVI: *On niinkö pakko niinkö rajata joskus.*

MARJUT: *Mutta onko se sitten se jaksamisen keino jos ei sitten nauti siitä työstään.*

KATJA: *No, ei se niinkö nauttimisesta.*

PÄIVI: *Ei.*

KATJA: *Mutta niinkö, ei niinkö pääse ihan täysillä toteuttamaan itseään siinä, mutta että työt tulee kuitenkin tehtyä. (mk)*

Lastentarhanopettajat pohtivat, miten työtä voisi tehdä siten, että keskittyisi omaan työhönsä. Marjut kokee, että oman työn rajaaminen ei ole helppoa, vaikka työtehtävien rajaaminen ja asioiden priorisointi ovat työssä jaksamista edistäviä tekijöitä. Muita työssä jaksamisen edistämiseen liittyviä tekijöitä ovat työn tekemisen tapa ja ajankäytön hallinta

(ks. myös Syrjäläinen 2002). Työtä ei tarvitse tehdä erinomaisesti, vaan sitä on lupa tehdä hyvin, kuten Katja kertoo keskustelun lopussa. Hän tunteeikin, että hänen työtahtinsa ei ole yhtä vireä kuin ennen. Samoin Päivi toteaa hellittävänsä työtahtia. Molemmat toteavat, että he eivät tee kotona suunnittelutyötä kuten ennen, ja Päivi on pitäytynyt viikko-työajassa eikä tee ylitunteja, vaikka opetuksen ja toiminnan suunnittelu vaatisikin työajan ylittämistä.²⁹ Hän on myös vetäytynyt eri työryhmien työskentelystä. Päivin päätöstä voi kuvata itsen uudelleenrakentamisen prosessina, jossa itsensä kanssa neuvottelu johtaa uuden position ottamiseen, subjektiuden uudelleensijoittamiseen päiväkodin toiminnan rakenteissa (Julkunen 2008, 257–260).

Kun lastentarhanopettaja pitäätyy työajassaan eikä tee opetuksen suunnittelutyötä työajan ulkopuolella, niin työ ei enää tunnukaan mukavalta ja innostavalta. Työn rajaaminen vie työstä ilon ja nautinnon. Marjut miettiikin, onko suunnittelutöiden rajaaminen järkevää. Katja kokee rajaamisen oman jaksamisensa kannalta oikeana ratkaisuna. Kuitenkin hänkin toteaa, että työstä ei saa intoa, kun ei ole suunnitellut opetusta ja toimintatuokioita kunnolla. Innostuksen ja nautinnon puutteesta huolimatta työt tulevat kuitenkin tehtyä.

Uusliberalistisessa taloudessa ihmisten ajankäyttö on muuttunut siten, että työn ja vapaa-ajan välinen ero on hämärtynyt työn vallatesa yhä suuremman osan ihmisten ajankäytöstä. Ihmiset instituutioiden toimijoina kokevat monenkaltaisia tunteita ajan riittämättömyydestä. Työpaikoilla, kuten päiväkodissa, on virallinen työaika, jolloin pitää olla töissä. Kuitenkin työaika jatkuu usein työajan ulkopuolella, mitä pidetään puhumattomana ja arvostettuna sääntönä. (Korvajärvi 2001, 203, 216.) Päivittäinen työaika on liukunut ylipitkiksi työpäiviksi, joissa osa

29. Lastentarhanopettajan viikoittainen työaika on 38 tuntia ja 15 minuuttia, joka voidaan järjestää enimmäispituudeltaan kuuden viikon jaksoissa. Päivittäinen työaika voi siis vaihdella, mutta se voi olla enintään 9 tuntia. Toiminnan suunnitteluun tulisi varata 8% työajasta. (Kuntatyönantajat 2005.)

tehdään näkyvästi kontrollin alaisena työpaikoilla ja toinen osa näky-mättömissä työpaikan ulkopuolella. Liukuvuus on mutkistanut kontrol-lia, ja siksi liukumista sallitaan sen jälkeen, kun työaika työpaikalla on tehty. (Julkunen 2008, 108.)

MARJUT: *Siis kyllä työvuorolistoissa pitäisi näkyä vain kokonaistyöaika ja sitten osastolla pitäisi näkyä se, että milloin sinä suunnittelet ja val-mistelet ja missä.*

KATJA: *Joo katoko sillai me on tehty työvuorolistoja, että me ollaan vaik-ka puoli kahdeksasta puoli kolmeen ja sitten mä olen laittanut sinne alas, että puoli kahdesta puoli kolmeen niinkö kotona työskentelyä.*

MARJUT: *Niin sehän on just sen takia siellä tärkeä oleva että tietää sun työkaverit tietää milloin sen teet ja sitten jos joku vastuuasias tulee niin sulla on työvuorolistassa että puoli kolmeen tai puoli neljään niin tie-tää että sie et ole ollut paikalla sen takia kun tässä kun sie olet ollut valmistelemassa.*

KATJA: *Joo sillai semmoinen tunti ja silloin mä olen lähtenyt niinkö tunti aikaisemmin että me ollaan saatu se tunti pois, en enempää kyllä viikkoa kohtaan ole saanut. (mk)*

Työvuorolistoihin tulee kirjoittaa näkyviin, milloin lastentarhanopet-taja on lapsiryhmässä ja milloin tekemässä suunnittelua, kuten Marjut ja Katja asiasta toteavat. Tällöin on nähtävissä se, missä opettaja on, ja vastuun takia tämä on olennainen tieto. Mutta kuten aikaisemmin on tullut esiin, lastentarhanopettajalta voidaan vaatia vastuuta, vaikka hän ei ollut työvuorossa. Viikon aikana suunnittelu-aika voi huveta lapsiryh-mässä toimimiseen, kuten Katja toteaa. Hänelle jää suunnittelu-aikaa tunnin verran viikossa. Hän on myös oppinut ajattelemaan toisin. *Ko-ko ajan odotetaan enemmän sillai niinkö tuntuu, että joku semmoinen on*

mun mielessä niinkö kasvanut että... paljon sitä että niinkö itsellä sellainen olo että mä teen tämän pienen osan ja sitten mä otan sen haukun vastaan, mikä on jäänyt tekemättä. Mutta että kun mä en enää vie niitä kotiin mä en enää viitsi. (mk)

Lastentarhanopettajan suunnitteluajan puute on turhauttavaa, ja siihen liittyvät tuskastumiset kanavoituvat työntajan ja työntekijän vastakohtaisuuteen, jota pyritään rikkomaan arkisella vastarinnalla. Ja koska koko ajan työnantajan vaatimukset tuntuvat kasvavan, vastarinta on pieniä tekoja, joilla työntekijät muovaavat työoloja ja murtavat työnantajan valtaa. (Julkunen 2008, 49.) Vaikeudet suunnitella työtä kohdistuvat usein naisten tekemään työhön. Suunnitteluun ei anneta tilaa, ja kiristyneet henkilöstöresurssit määrittävät työtahtia. (Järnefelt 2002, 46–47.)

Kun suunnittelu vaaditaan tehtäväksi työpaikalla, on vaarana, että se muuttuu herkästi lapsiryhmässä työskentelyksi silloin, kun joku oli pois töistä. Päiväkodissa usein jostakin ryhmästä joku on pois sairauden, koulutuksen tai loman vuoksi. *Ihan oikeasti mie mietin että, oonko mie näin kamalan huono organisoimaan asioita, kun on kauheesti tekemättömiä töitä. Että miten tämä on mahdollista, kun mie oikeasti omasta mielestä osaan kauhean hyvin. Sitten mie että hyvänen aika tämän kuuden viikon aikana yhtenä viikkona kaikki on ollut töissä niinkö omassa ryhmässä. Viisi viikkoa aina joku on pois niin, että ei ole ihme että kaikki tavallaan kasautuu. (Päivi, mk)* Työt kasaantuvat, ja omissa töissä, kuten suunnittelutyössä, tulee joustaa. Työn joustaminen puheena tuottaa Raija Julkunen (2008, 105–107) mukaan monenlaista retoriikkaa yksitoikkoisen työn muuttumisesta työn uuteen kukoistukseen. Joustavuus on lupaus turvallisuudesta. Kun joustaa työssään, pysyy työpaikassaan kiinni. Joustaminen voi olla määrällistä joustamista, kuten työajan liu'uttamista ja ylitöiden tekemistä. Se voi olla laadullista joustoa, jolla tarkoitetaan toiminnallista joustamista ja moniammattitaitoisuutta.

Työn joustaminen näkyy myös siinä, että kun päiväkodissa on joku työntekijä pois lyhyen aikaa, niin sijaista ei oteta.

PÄIVI: *Tuleeko teille yleensä sijainen?*

MARJUT: *No tuota oli meillä syksyllä jonkin aikaa, että ei ollut siinä. Mutta sitten kun se jatku ja jatku niin sitten tuli sitten sisäisesti siirrettiin lastenhoitaja mulle kaveriksi. Ja nyt on sitten semmoinen tilanne että mie sen yhden vajaan viikon olin yksin sitten tuli. (mk)*

Sijaistyöntekijän puute näkyy työyhteisössä työntekijöiden kiireenä ja väsymyksenä. Työntekijöistä pyritään saamaan kaikki irti, ja tuottavuus sekä tehokkuus määrittävät työelämään. Kiireen ja ajanpuutteen yksi syy on henkilöstön alimitoituksessa, ja eniten tämä on näkyvissä sosiaali- ja terveysaloilla kuten päiväkodeissa. (Julkunen 2009, 213; ks. myös Lehto 2006, 265–267.)

Joustavuuden retoriikka korostuu lastentarhanopettajan puheen kääntyessä ”päiväkodissa kaikki tekee kaikkea” -ajatukseen. Päivi kertoo tapahtumasta, jossa päiväkodissa oli keskusteltu kyseisestä ajatuksesta. Kun hänelle oli päiväkodin johtajan taholta tätä ajatusta tarjottu, hän kritisoi sitä. *Mie en kuule luutu kädessä tuolla... että mie olen ollut päiväkotiapulaisena aikoinaan. Mie en olisi ikinä lähtenyt koulutukseen (lastentarhanopettaja-koulutus, OYM), jos mie sitä tekisin tänä päivänä.* ”Kaikki tekee kaikkea” -ajatus ei tunnu mielekkäältä, kun lastentarhanopettajan koulutus ja ammatti, kuten ammatit yleensäkin, suuntaavat tiettyihin tehtäviin. Jokaisella päivähoiton ammattiryhmillä on omat tehtävänsä, vaikkakin tehtävät ovat liikkeessä ja muutoksessa. Lastentarhanopettajan tehtävät muuttuvat sen mukaan, millaisessa lapsiryhmässä hän on töissä ja onko hänellä hoidettavana varajohtajuutta (Ylitapio-Mäntylä 2009). Henkilövajaus johtaa työtehtävien laajenemiseen. Henkilöstön resurssipula johtaa myös siihen, että yksi henkilö tekee kahden, jopa kolmen työntekijän töitä. Työrytmi muuttuu ja rikkoo samalla oman työn suunnitelmia. (Lehto 2006, 266.)

Työhön väsyminen on ajoittaista. Välillä työ luistaa ja tuntuu mukavalta ja välillä lastentarhanopettaja väsy työhönsä.

MARJUT: *Mutta ihan oikeasti on sellaisia ajanjaksoja, että niinkö jaksaa töissä paljon paremmin ja monesta imee oikein semmoista, että voi, että tuoki. Niinkö lapsista löytää semmoisia positiivisia asioita, että voi että tuokin tuommoinen että kyllä se on ihana ja kyllä meillä on ihana. Niinkö tulee semmoinen tosi kokonaisvaltainen tunne siitä, että tämä on ihanaa tämä työ ja jaksaa tehdä. Ja sitten on semmoisia kausia, että ei niinkö ja just tänään mietin sitte itse vielä, kun olin tosiaan kirjoittamatta ne kaikki toimintasuunnitelmat puhtaaksi ja huomenna on vanhempainilta ja ne on edelleen kirjoittamatta. Kyllä niinkö sitten kun paljon tekemättömiä töitä semmoisia rästitöitä niin ainakin itse huomaa sillätavalla henkisesti olevan aivan hirveän väsynyt, vaikka niinkö nukkeus aivan hyvin ja muuta, että ne painaa jossakin mieltä.*

KATJA: *Mä oon aivan samanlainen. (mk)*

Marjut kuvaa työhön liittyviä tunteiden vaihtelevan työn ilosta henkiiseen väsymiseen. Marjut kokee työn ilon kokonaisvaltaisena tunteena toimiessaan lasten kanssa, jolloin väsyminen väistyy. Hallinnolliset työt, kuten toimintasuunnitelmien kirjoittaminen, vaativat aikaa. Marjut kuvaa, kuinka häneltä ovat jääneet kirjoittamistyöt viime hetkeen ja se aiheuttaa väsymistä. Hän kuvaa väsymistä henkisenä, sillä hän ei koe olevansa ruumiillisesti väsynyt.

Katja tuntee Marjutin kertoman osittain kuin kuvauksena itsestään ja kertoo väsymistään ruumiillisena tuntemuksena: *Mä tiiän, että mulla on huolimattomasti tehtyä työtä hirveästi siellä. Mutta mä ajattelen, että en mä jaksa niitä tehdä. Mä viime perjantaina tulin kotiin ja istuin siihen eteiseen ja ajattelin, että tässä talossa ei siivota. Tuo imuri ei lennä tuolta kaapista mihinkään ja nyt on hiljaista. Mä en viikonloppuna saanut mitään aikaan. Mä olin tosi väsynyt ja mä ajattelin mulla on menny koko niinkö työlle, on mennyt tämä viikonloppu niin sillai niinkö tuntuu, että ei vitsi eihän tää voi olla niinkö totta. (mk)* Myös tekemättömät kotityöt painavat Katjan mieltä. Hän tuntee, ettei palaudu viikonlopun aikana

työstään, vaan työ väsyttää ruumiillisesti koko viikonlopun ajan. Työn ja perheen yhteensovittaminen aiheuttaa paineita enemmän naisille kuin miehille (Heiskanen, Korvajärvi & Rantalaiho 2008, 126), ja loppuun saattamaton työ jää usein ärtymiseksi ja väsymiseksi ruumiiseen (Jokinen 2005, 71). Väsyminen tuntuu henkisenä tai fyysisenä väsymyksenä. Se on kokonaisvaltaista ruumiillista tuntemista, jota ulkopuolinen ei voi kiistää (Kaskisaari 2004).

Väsyminen kuvaa lastentarhanopettajan työn negatiivista puolta. Yleensä negatiiviset tunteet liittyvät työolosuhteisiin ja työssä koettuihin ongelmiin, kun taas positiiviset ilon tunteet nousevat lapsista (Puroila 2002). Myös Jennifer Nias (1996) on huomionnut, että negatiiviset tunteet koetaan usein toisia aikuisia, kollegoja, vanhempia tai muita työorganisaatioon kuuluvia työntekijöitä kohtaan. Turhautumisen tunne nousee pintaan, kun opettajan aika menee hallinnollisiin töihin, koska se aika on pois lapsilta. Ulkopuolisten paineiden lisäksi lastentarhanopettajat asettavat itse omia tavoitteitaan, jotka voivat olla liian vaativia suhteessa työolosuhteisiin ja omaan jaksamiseen.

Tunnollisia ja uhrautuvia lastentarhanopettajia

Joskus tulee itelle semmoinen voimattomuuden tunne, että mie en enää tiedä, mitä mie teen, että mun ammattitaito ei riitä enää joissakin kohdin niin, että se ryhmä toimisi hyvin. Tai joku yks lapsi voi sitä niinkö terrisoida sitä sillätavalla, että mie en saa siihen semmoista otetta, että se homma toimis ja toisinaan kärsin siitä. (Marjut, mk)

Marjut on kokenut ammattitaidon riittämättömyyttä lapsiryhmän toimivuuden suhteen. Hän pelkää otteen karkaavan käsistä niin, ettei hän saa lapsia pidettyä hallinnassaan tarpeeksi hyvin. Työn luisuminen käsistä aiheuttaa huolta ja kärsimystä. Marjut on huolissaan lapsista ja omasta osaamisestaan. Huoli lapsista ja lasten hyvinvoinnista kiinnittää ja sitouttaa lastentarhanopettajan työhönsä. Työlle saatetaan asettaa yli-

voimaisia vaatimuksia. Täydellisyyteen pyrkiminen aiheuttaa kärsimystä ja oman osaamisen aiheetonta pohdintaa (ks. Hänninen & Timonen 2004). Opettajien oletetaan olevan tunnollisia tuhattaitureita sekä emotionaalisesti ja sosiaalisesti tasapainoisia ihmisiä (Vuorikoski 2003a, 17). Sosiaalisesti tasapainoinen ihminen hillitsee itsensä vaikeassakin tilanteessa, ja erityisesti opetus- ja hoiva-aloilla työskentelevät joutuvat peittämään tunteitaan. Lisäksi he joutuvat esittämään ja käsittelemään erilaisia tunteita. (Julkunen 2008, 150.)

Työhön sitoutumisen tuottamat riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteet voivat johtaa työssä väsymiseen. Tunnekokemuksen vahvuus tai heikkous kertoo sen, kuinka omistautuneita ja sitoutuneita olemme tehtävään ja kohteeseen (Ilmonen 1999, 302; Isokorpi & Viitonen 2001, 104). Osaamattomuuden tunteita syntyy varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla.

Miten sitten, jos ajattelee, että on niinkö sosio-emotionaalisella puolella on sitä häikkää. On häiritsevä ja on levoton ja yleensä ne on niitä, niin mie oon nimittäin ite tuota miettinyt kans, että kun siinähan tulee se oma riittämättömyys ja se jotenkin peilautuu minuun jotenkin kasvattajana minuun työntekijänä mie oon huono kun mie en saa sitä. Tulee se suuri riittämättömyyden tunne. (Hannele, mk)

Hannele pohtii riittämättömyyden tunnettaan sitä, kuinka hän kokee kasvattajana epäonnistumisen ja häpeän tunteita ja miten riittämättömyys kuvastaa hänen huonouttaan työntekijänä. Erja Syrjäläinen (2002) pohtii tutkimuksessaan opettajan jaksamista ammatissa. Hän on kerännyt peruskoulun opettajilta kertomuksia omasta työstä koulun kehittämisen ja opettajan oman jaksamisen näkökulmasta. Hänen tutkimuksessaan opettajien jaksamispuheissa esiintyy riittämättömyyden ja keskeneräisyyden tunteita, jotka pohjautuvat kouluyhteisön jatkuvaan muutos- ja kehittämistyön vaatimuksiin. Opettajat kokivat, että työ on muuttunut kiivastempoisiksi uudistusvaatimuksiksi. Riittämättömyy-

den ja kiireen kokemukset ovat tyypillisiä kunta-alan naisvaltaisilla hoi-
va- ja opetusaloilla (Lehto 2006).

MARJUT: *Sellaisia jaksamiseen liittyviä hyviä vinkkejä, hiljaa oleminen oli jotenkin oikein hyvä.*

PÄIVI: *Jotenkin vetäytyä, mutta se on aika vaikeeta. Mutta siinä on pakko.*

KATJA: *Ja sitten tiiätkö jotenkin rajaat mieltä. Sä olet niin tunnollinen. Ja sitten se niinkö, sitten sie otat niinkö sillei sen sitä vastuuta siitä, kun joku ei tehty loppuun. Niin sä otat niinkö vastuuta siitä ja ajattelet sen niinkö että. Sun pitäisi jotenkin pystyä rajamaan se, että se on rajaaminen se sunkin homma. (mk)*

Keskustelussa Päivi ja Katja antavat Marjutille ohjeita siitä, miten hän voisi toimia eri työtehtävissä. Marjut ihastuu ajatuksesta vetäytyä toimijan paikasta ja siten kerätä voimia työssä jaksamiseen. Katja neuvoo Marjuttia vahvistamaan työkuvaansa. Hän kokee Marjutin kertomuksen pohjalta, että tämä on liiankin tunnollinen ja vastuullinen työntekijä, ja liika tunnollisuus ja kiltteys vievät voimia. Opettajien tunnollisuus voi olla tunnollisuutta uhrautumiseen asti (Viskari & Vuorikoski 2003, 62). Karin Widenberg (2007) pohtii tutkimuksessaan naisten työn tekemisen tapaa. Naiset asettavat itselleen vaatimuksia ja tekevät työnsä liiankin huolella. Myös kotityöt jäävät usein naisten hoidettaviksi. Kiltin tytön perinteet painavat naisten harteilla.

Kiltit ja tunnolliset tytöt ottavat vastuun sekä omista että toisten asioista. Kiltin tytön perinne ja tunnollisen tytön malli on kirjoitettu jo aapisiin (Koski 1999). Mallit kannetaan mukana muistoissa ja elämänhistoriassa (Simonen 1995) ja ikuistetaan valokuviiin (Mäkiranta 2008, 134). Kiltiksi työtöksi opitaan päiväkodissa ja koulussa esimerkiksi ole-
malla opettajan apulaisena (Palmu 2003, 155; Strandell 1993, 38–41) tai

pelastamalla päiväkodin tai koulun työrauha (Vuorikoski 2003b, 144). Työelämässä kiltteys jatkuu vastuuntuntoisena työntekijänä. Naiset ottavat vastuuta ja huolehtivat asioista liikaa, tekevät itse kaiken. Kilttinä naisena oleminen ei tällöin ole vahvuus, vaan se väsyttää ruumiillisesti sukupolvesta toiseen. (Ks. Widenberg 2007, 109–111.) Kaikista muiden tekemistä tai tekemättä jättämistä työasioista ei voi ottaa vastuuta, kaikkiin työyhteisön asioihin ei voi ottaa kantaa eikä kaikista asioista voi huolehtia.

Yhteenvedo

Lait, asetukset sekä opetus- ja toimintasuunnitelmat määrittävät lastentarhanopettajan työtä. Opetussuunnitelmat ohjaavat toimimaan tietyn mallin mukaisesti. Lastentarhanopettajuus on kiinnitetty näihin erilaisiin dokumentteihin, ja ne määrittävät opettajan liikkumisen taitia toisinaan tiukemmin ja toisinaan vapaammin. Valta saa muotonsa puhutuissa ja kirjoitetuissa strategioissa ja lain sekä asetusten pykälissä. Konkreettinen osoitus muutoksen voimasta on esiopetusmuutos, jota lastentarhanopettajat pohtivat kriittisesti. Muutos on muokannut monella tapaa lastentarhanopettajuutta; opettajuus korostuu esiopetuksessa ja hoiva sekä kasvattajuus jäävät tällöin usein taustalle (Ylitapio-Mäntylä 2009). Lastentarhanopettajan tulee käydä kasvatustalusteluja, täyttää lapsen henkilökohtaisia suunnitelmia yhdessä vanhempien kanssa. Tarinoissa oli nähtävissä, että esiopetusta tulee vetää tietyn kaavan mukaisesti työyhteisössä ja että päiväkodin tilatkin järjestetään pedagogisiksi opetustiloiksi.

Päivähoidon opetus- ja toimintasuunnitelmien lisäksi lastentarhanopettajan työtä määritetään hallinnollisilla ja taloudellisilla raameilla. Lastentarhanopettaja on aina suhteessa hallinnolliseen ja institutionaaliin järjestelmään, ja päivähoitojärjestelmän sisällä lastentarhanopettajuutta rakennetaan ja rajoitetaan. Kasvatus- ja opetustyöhön on poimittu hallinnon toimesta talouselämän arviointimittareita, ja kasvatusta mitataan markkinahengen mukaisesti. Opettajat kritisoivat kasvatuksen

ja opetuksen yhdistämistä talouselämän ajatuksiin (Forrester 2005, 282). Tämä oli nähtävissä tutkimukseni lastentarhanopettajien tarinoissa. Päiväkotiyhteisön, erityisesti hallinnon tuottama, tarina ei asetu yksilön tarinaksi. Yhteisön odottama kulttuurinen kertomus poikkeaa subjektiivisesta kokemuksesta, ja omien kokemusten kertominen on väylä etsiä identiteettiään (Skultans 1998, 25). Kriittinen suhtautuminen päiväkotiyhteisön ja koulutuspoliittisiin kertomuksiin on toisenlaisen tarinan näkyväksi tekemistä.

Uusliberalistisia tuottavuuden, joustavuuden ja laatuvaatimusdiskursseja kritisoidaan, mutta lastentarhanopettaja on melko voimaton vastustamaan hallinnon päätöksiä. Kuitenkaan kaikki muutokset eivät välttämättä ole huonoja. Erilaiset kehittämisprojektit tuovat työhön uutta. Kuitenkin ne voivat uuvuttaa, jos niihin ei anneta resursseja. Aikaresurssin puute on laatu- ja kehittämistyötä hidastava tekijä, ja siten vaikuttaa työssä jaksamiseen. Lastentarhanopettajien perustyötä on lasten kanssa toimiminen. Samankaltaisia huolenaiheita ja pohdintaa on havaittavissa Janne Sántin (2007, 288–289) tutkimukseen osallistuneiden opettajien kirjoituksissa: opettajat halusivat keskittyä perustehtäviin, ja opettamistyöhön kaivataan pitkäjänteisyyttä ja selkeyttä.

Opettajan työ on jatkuvaa kehittämiskehässä olemista ja kaaoksen kokemuksen tuntemista. Opettajat kokevat, että heidän ammattikuvansa on laajentunut liikaa ja samalla opettaminen perustehtävänä on jäänyt muiden töiden varjoon. (Syrjäläinen 2002; 2009.) Projektit ja laatutyö ei ole ainoita lastentarhanopettajan työn kehittämiskohteita. Työtä voi kehittää osallistumalla koulutuksiin, pohtimalla toimimisen tapoja yhdessä kollegoiden kanssa, lukemalla alan ammattikirjallisuutta ja havainnoimalla lasten toimintaa ja leikkejä. Ulkopäin tulevat kehittämisvaatimukset korostuvat kuitenkin tutkimukseni lastentarhanopettajien keskusteluissa, koska niihin on reagoitava osallistumalla yhteiseksi lanseerattuun kehittämistyöhön.

Tutkimukseni lastentarhanopettajien kuvausten perusteella työväsyminen on tunne, johon liittyy muita tunteita. Se voi purkaantua tur-

hautumisena ja riittämättömyyden tunteina. Tarinat työhön sitoutumisesta, osaamattomuudesta ja tunnollisuudesta olivat samalla puheita työväsymisestä. Lastentarhanopettajien työhön ja työssä väsyminen ei ihmetytä, kun pohtii työn vastuullista luonnetta ja naisvaltaisen alan tapaan palkkaustason vaatimattomuutta työn vaativuuteen nähden. Yhteiskunnallinen työ lepää henkilökohtaisena vastuuna opettajan harteilla (Viskari & Vuorikoski 2003, 79). Lastentarhanopettajan työhön ovat uudenslaisia haasteita tuoneet esiopetusuudistus, erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän lisääntyminen päiväkotiryhmissä sekä hallinnollisten töiden lisääntyminen. Nämä kaikki uudistukset ja muutokset sekä työn arvostuksen puutteen tuntu voivat olla työssä väsymiseen johtavia tekijöitä (ks. Kaskisaari 2004, 126; Syrjäläinen 2002).

Lastentarhanopettajien tarinoista ilmeni, kuinka he muuttivat työn tekemisen tapaa oman jaksamisensa takia. Jaksamista säädeltiin vähentämällä suunnittelutyötä ja ylityötuntien tekemistä sekä kieltäytymällä erilaisten työryhmien jäsenyydestä. Työn rajaaminen viikkotuntiaikaan tarkoitti sitä, että opetuksen ja toiminnan suunnittelua oli mahdoton tehdä lastentarhanopettajien mielestä riittävän hyvin. Viikkotyöaika meni lasten kanssa toimimiseen, eikä suunnitteluun jäänyt aikaa työajan puitteissa. Kun omaa jaksamista säädeltiin suunnittelutyötä vähentämällä, katosi samalla työn tekemisen mielekkyys.

Kun työ tuntuu innottomalta tekemiseltä, voi sekin johtaa työhön väsymiseen. Työväsyminen johtuu monen tekijän yhteisvaikutuksesta, eikä työn vähentäminen aina olekaan ratkaisu omaan jaksamiseen ja työssä innostumiseen. Lasten kasvatus ja kasvuun saattaminen ovat haasteellisia ja kasvatushaasteet väsyttävät hetkittäin. Työväsymys onkin ajoittaista tunnetta, joka usein väistyy, kun lastentarhanopettaja saa jakaa onnistumisen hetkiä lasten kanssa. Lastentarhanopettajan ja lasten yhdessä tekemisen riemu antaa voimaa opettajalle. Lastentarhanopettajuus rakentuu lasten puheiden, sanomisien, tekojen ja toimintojen kautta.

Muistelutyöskentely tarjosi tutkimukseni lastentarhanopettajille tilan ja mahdollisuuden puhua työväsymisestä sekä mieltä askarruttavista asi-

oista. He saivat purkaa huolia, pohtia kasvatukseen liittyviä tilanteita, jakaa työssä koettuja iloja ja onnenhetkiä. Ryhmä antoi voimaa, konkreettisia ohjeita ja neuvoja työhön. Puhuminen ja muisteleminen yhdessä auttavat ymmärtämään omia kokemuksia ja tunteita. Työyhteisössä tunteita hallitaan ja erilaisia mielenilmaisuja hillitään. Kasvoja ei haluta menettää ja työpaikan järjestykset vaativat sekä mielenmalttia tunneilmaisuuksissa että ruumiin kontrollia (Nykyri 1998, 80–82). Varsinkin negatiiviset tunteet, kuten uupuminen ja masennus, on salattava työpaikalla, sillä paljastuminen saattaisi johtaa sosiaalisiin menetyksiin tai eristäytymiseen (Hänninen & Timonen 2004, 217–218). Itsensä hillitseminen on tärkeää, jotta työntekijä ja työntantaja säilyttävät kunnioituksensa.

Muisteluryhmässä sai olla hillittömän hilpeä ja hallittoman vallaton tunteista puhuessa ja niitä näyttäessä. Työhön väsymisestä sai kertoa ja omat turhautumiset työtä kohtaan sai ilmaista ääneen. Tutkimukseni lastentarhanopettajien kokemusten mukaan muisteluryhmä oli kuin työnohjausryhmä, josta sai kokea voimaannuttavia tunteita.

8

Lopussa – uuden alussa



Minä tulevaisuudessa olen yhä lastentarhanopettaja ja varmasti hyödynnän koulutustani ja ammattitaitoani mutta...

Tuskin enää teen työtä lapsiryhmässä, toivotavasti. Työ lasten kanssa on haastavaa ja antoisaa, mutta työ tänä päivänä on muutakin kuin lapsiryhmätyöskentelyä...

Minä lastentarhanopettajana ja hyvänä sellaisena haluan, että lapset saavat parhaan mahdollisen hoidon ja kasvatuksen. Haluan, että töistä lähtiessäni tunnen olleeni läsnä lapsille ja kokevani tyytyväisyyttä työpäivästäni. Perustehtäväni on yhä vaikeampaa kaiken muun suorittamisen ja joustamisen vuoksi, ja siksi olen suunnannut katseeni jo tulevaisuuteen.

Lastentarhanopettajan koulutus on laadukas koulutus, joka antaa valmiudet työskennellä hyvin kapealla sektorilla. Hyvää mielikuvitusta käyttäen työllistyminen myös muihin kuin päivähoidon tehtäviin varmasti onnistuu. Minä olen vähitellen kouluttanut itseäni ja koulutan yhä... (m)

Muistelutyömenetelmän tuottamia haasteita ja mahdollisuuksia

Luvun alussa oleva lastentarhanopettajan tulevaisuuden muistelu kuvaa sekä metaforisesti että konkreettisesti tutkimusprosessin päättymistä. Suuntana sekä ryhmään osallistuneilla lastentarhanopettajilla että minulla ovat uudet polut kohti tulevaa. Lastentarhanopettajat kirjoittivat tulevaisuuden muistelut viimeiselle ryhmän tapaamiskerralle. Heidän muistelutyöskentelynsä päättyi siihen, mutta tutkijan työ jatkui vielä muutaman vuoden ajan. Kirjoittamishetkellä katsottiin minää viiden vuoden päähän, jolloin muistelun kertomisentyyli oli muuttunut minä-tarinaksi. Tässä kohdin tutkimuskirjoittamista minun on aika katsoa taaksepäin kokoamalla yhteen tutkimuksen antia ja pohtia tutkimusprosessia.

Tutkimukseni on tuottanut monisävyistä tietoa lastentarhanopettajan työstä. Monitieteisyys on avannut tutkimiani ilmiöitä monesta näkökulmasta. Kasvatustieteet: varhaiskasvatus-, aikuiskasvatus- sekä kasvatustiede, ovat olleet tutkimuspolun alku, josta olen ponnistanut eteenpäin. Näitä tieteitä olen opiskellut ja harjoittanut tekemällä tutkimus- ja opetustyötä 1980-luvun lopulta lähtien. Naistutkimus on tuonut toisenlaisen katsomisen ja tutkimisen tavan. Se on haastanut tekemään ja katsomaan toisin, pohtimaan eroja ja samuuksia.

Tutkimuksen alussa asetin itselleni haasteen kahdella tasolla: tieteellisinä tutkimuskysymyksinä sekä subjektiivisena haluna kohdata lastentarhanopettajuuteen liittyvät kasvatukselliset haasteet ja ongelmat uudelleen kirjoittamisen ja tutkimisen kautta. Tarkastelen tutkimusprosessia näiden haasteiden näkökulmasta ja pohdin muistelumenetelmän tuottamaa tietoa ja tutkimuksen luotettavuutta. Katson myös eteenpäin

miettiessäni mahdollisia seuraavia tutkimuksen aiheita. Aluksi pohdin muistelutyömenetelmää työskentelymuotona ja annan vielä kerran äänen tutkimukseni lastentarhanopettajille.

Muistelutyöskentely on enemmän kuin pelkkä tutkimusmenetelmä. Se on työskentelymetodi, jonka avulla ryhmä ihmisiä voi pohtia elämäänsä, yhteiskuntaan, opettajuuteen ja ihmisyyteen liittyviä asioita. Menetelmän tavoitteena on tiedostaa ja ymmärtää ympärillä olevia yhteiskunnan ilmiöitä. Tutkimukseni lastentarhanopettajien tietoisuus monista kasvatuksen käytännöistä avautui muistelujen ja keskustelujen aikana. Samoin haastattelut osoittivat, että ryhmätapaamisten keskustelut jäivät ajatuksiin. Muistelutyömenetelmä mahdollistaa narratiivisena menetelmänä ammatti-identiteetin pohtimisen ja on siten myös konkreettinen työväline opettajuuden pohdintaan (ks. Heikkinen & Huttunen 2007, 25).

Muistelutyömenetelmän luonne tarjosi lastentarhanopettajille puhumisen tilan, joka antoi mahdollisuuden pysähtyä keskustelemaan ja jakamaan työhön liittyviä asioita. Palasin haastatteluissa ryhmän muisteluihin ja työskentelyyn. Työnohjauksellisuus tuli esiin kaikkien lastentarhanopettajien haastatteluissa ja osaa harmitti hieman, kun tapaamiset olivat loppuneet. Muisteluryhmä tarjosi mahdollisuuden purkaa ja tuulettaa omia tunteitaan.

No sehän oli semmoinen työnohjauksellinen, että sitte oli sillai että ne jutut mitä juteltiin, niin nehän oli niinkö työnohjausta kuin olisi ollut niinkö semmoisia tuntu. Että semmosia paikkoja pitäisi olla niinkö enemmän ja se oli niinkö harmi, että se loppu. (Katja, h)

Kauheestihan meille synty keskustelua siellä ja varmaan se päivähoidon nykytilanne ja hallinto ja esimiehet ja tämmöiset ne oli ehkä siinä sen ryhmän sen yhteinen asia, koska se on lainausmerkeissä se yhteinen viholinen tai sellainen purnauksen kohde. En mä tiedä oliko se välillä rakentavaa, mutta ehkä sitä pitää olla pitää välillä tuulettaa. (Hannele, h)

Tämä on kuin työnohjausta. Välillä ollut että tästä paljon enemmän on saanut itselleen monesta näistä teemoista, kun on käsitelty paljon enemmän itselleen saanut kuin siitä ihan ite työnohjauksesta. (Marjut mk)

Parasta työnohjausta, missä olen ollut mukana. (Päivi, pk)

Kollektiivisessa keskusteluryhmässä on helppo kertoa ja purkaa, kun ryhmän jäsenten välillä vallitsee luottamuksellinen suhde. Tutkimukseeni muisteluryhmä antoi kollektiivista tukea ja rohkaisua osallistujalle, jolla oli jokin työhön liittyvä ongelma ratkaistavanaan. Jokainen lastentarhanopettaja kertoi tapaamisten aikana pulmallisista tapahtumista, kuten lapsen käyttäytymishäiriöistä, perheiden kohtaamisen vaikeuksista tai työpaikan ilmapiiristä (ks. myös Gannerud 2001, 63–64). Minua pyydettiin olemaan kirjoittamatta joitakin puhuttuja asioita ja tietyistä asioista sovittiin, että niistä ei puhuta ryhmän ulkopuolella. Varsinkin nämä keskustelut toivat tapaamisiin työnohjauksellisen luonteen.

Anneli Pohjola (2007, 29) toteaa, että tutkija voi palvella tutkittavien elämää tai työtä tarjoamalla jonkinlaista vastinetta tutkittaville. Tutkimukseen osallistuvat voivat kokea, että heidän panoksensa tutkimukselle on tärkeää ja siitä on etua heidän edustamilleen ihmisryhmille tai tilanteille. He voivat tuntea, että heidän osallistumisensa tutkimukseen auttaa heitä jäsentämään omaa elämäänsä uudella tavalla. Muistelutyömenetelmässä tutkittavat ovat aktiivisia osallistujia, ja muistelujen ja keskustelujen kautta he voivat vaikuttaa tutkimusprosessin kulkuun ja sisältöönkin (ks. Oinas 2004, 222–223).

Varsinaisen teema-aiheiden ohella keskusteltiin paljon muistakin lastentarhanopettajan työhön liittyvistä asioista. Lastentarhanopettajat saivat toisiltaan käytännön vinkkejäkin työhönsä. Välillä etsimme ratkaisua johonkin työhön liittyvään pulmaan koko ryhmän voimalla. *Minusta se on ollut ihana, mie tykkäsin. Mun mielestä se on ollut vähän niinkö työnohjausta. Ja ryhmä oli sillälaililla hyvä, että pysty niinkö luottaan, että mitä me siellä puhutaan. Minusta se oli enemmän niinkö terapeuttista. (Päivi,*

h) Muistelutyömenetelmän työskentelyn luonne, muisteleminen yhdessä ja omien kokemusten jakaminen, luo terapeutin elementin työskentelyyn. Puhuminen yleensäkin on terapeutista ja toisille kertominen on usein ymmärryksen hakemista omille pohdinnoille ja toiminnoille (Hänninen & Timonen 2004, 218).

Muisteluryhmässä muisteltiin ja pohdittiin omaa elämää ja työhistoriaa. *Että kyllähän siinäkin sitä omaa työhistoriaa kävi läpi, niitä niin sanotusti onnistumisia. Ja muita kokemuksia ihan oman työn kannalta semmoisen, niin että sieltä taas saattoi tulla sellaisia ajatuksia, että hei että oonhan mie semmoisia ja semmoisia, vähän niinkö tukea siihen omaan ammattiin.* (Marjut, h) Muisteluiden kautta Marjut pohtii omaa työhistoriaansa huomaten, että hän on kokenut onnistumisen tunteita työssään. Ryhmätapaamisten aikana ja niiden jälkeen Marjut tuntee saaneensa energiaa ja jaksamista: *Että toisaalta sieltä aina niinkö lähti sillä tavalla täynnä niinkö sillä tavalla täynnä semmoista virtaa tai voimaa että niin että minusta niin päin. Ja sitten saattoi miettimään jotakin, että silläkin on ollut semmoinen. Että siinä tuli sillä tavalla rebellisesti avauduttua niin ajatteli, että oli helpottavaa toisaalta oli ja sillä tavalla miettimään, että sekin on tehnyt semmoista.* (h) Marjut on saanut voimaa toisten lastentarhanopettajien muistelua kuunnellessaan. Kun asioista kertoo toisille avoimesti, saa vastakaikua omille kokemuksille muilta ryhmäläisiltä. Kertomalla ja kuuntelemalla toisten tarinoita ja muistelua voimme tunnistaa sekä tunnustaa voimamme ja vahvuutemme (Crawford et al. 1992, 4). Ryhmän osallistujat voivat auttaa toisiaan omien kokemusten työstämisessä ja tunteiden käsittelyssä. Keskustelut voivat avata uusia mahdollisuuksia työstää kokemuksia. (Kutuniva & Ylitapio-Mäntylä 2007.) Yhdessä tapahtuvassa muistelussa ja keskusteluissa voi olla eheyttävää voimaa, joka auttaa jaksamaan eteenpäin.

Paluu tarinoiden ääreen

Tutkimuksessani olen tarkastellut lastentarhanopettajien tarinoita ja tapahtumaepisodeja elämän varrelta lapsuudesta, nuoruudesta ja aikuisuudesta.

suudesta. Kerrottu muisto ja siitä puhuminen ryhmässä on ollut tapahtuneiden asioiden arvioimista. Lapsuuden muistelut ovat avanneet keskustelua nykyhetken työhön liittyvistä asioista kuten vastuusta, vallasta ja sukupuolisokeudesta.

Tutkimukseni teemat, kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt ja valta, ovat arjen kasvatustilanteissa usein näkymättömiä ja tiedostamattomia. Tutkimusmetodologisesti muistelutyömenetelmä on mahdollistanut lastentarhanopettajien kokemusten reflektoinnin ja sitä kautta kasvatus- ja opetuskäytäntöjen kehittämisen ja muuttamisen. Kasvatus- ja opetustilanteet sisältävät erilaisia käytäntöjä, joita kasvattaja ja opettaja eivät tule ajatelleeksi arjen toiminnoissa. Muistelutyömenetelmän avulla lastentarhanopettajien näkymätön ja piilossa oleva toiminta tulee näkyväksi. Opettajien kasvatustietoisuus laajenee muistojen ja kokemusten kertomisen kautta; tieto ja tietoisuus ikään kuin ruumiillistuvat yksittäisissä muistoissa ja jaetuissa tarinoissa. Yhdessä muistelu ja koettujen tapahtumien kertominen ovat paljastaneet päiväkotiyhteisöjen sukupuolistuneita käytäntöjä ja monisyisiä vallan ilmiöitä, joita päiväkotikulttuurin ja ammatin yhtenäisyys tuottaa.

Osa lastentarhanopettajan muisteluista oli tavanomaisia ja odotettuja tarinoita, jotka toistivat kulttuurista kertomisen tapaa (ks. Bruner 2004; Hyvärinen 2007), kuten hoivan ja välittämisen sukupuolistavissa tarinoissa oli kuultavissa. Lastentarhanopettajan ammatti toistaa sukupuolijakoa; naiset hakeutuvat naisille ja miehet miehille ominaisiin ammatteihin. Tämä jako juontuu perinteisestä naisten hoivakulttuurista ja sen uudelleentuottamisesta, mikä tuli ilmi opettajan työn kutsumukseen ja välittämiseen liittyvissä kertomuksissa. Sukupuolistavuus tuli selkeästi esiin erilaisissa lapsille suunnatuissa toiminnoissa, kuten musiikki- ja liikuntaleikeissä ja käsityötoiminnassa. Näissä toiminnoissa oli nähtävissä myös sukupuolen mukaiset työnjaolliset tehtävät.

Muisteluissa esiintyi yllättäviä tarinoita, jotka poikkesivat kulttuurista kertomuksista tehden särön oletettuihin tarinoihin. Yllättävyys tuli esiin esimerkiksi sukupuolistavissa käytäntöön liittyvissä tarinoissa, kun nais-

ja miestyöntekijöiden kohtaamisissa nais- ja miestapaisuudet kääntyivät ”väärin” päin tai kun poika halusi pukea ”tyttöjen” vaateen ylleen.

Suurin osa lastentarhanopettajien kertomista lapsiin liittyvistä tarinoista koskevat poikia, vain muutamassa tarinassa tyttö oli pääosassa. Onko niin, että sukupuoleen liittyvät tarinat jäävät mieleen ja ovat näkyvimpiä, kun pojat rikkovat rajoja? Sukupuolijärjestyksen rikkominen ei ole niin rajua, kun tyttö pelaa jääkiekkoa tai veistää puuta. Tyttöjen osallistuminen niin sanottuun poikien toimintaan on luontevaa. Kun poika osallistuu lumihiihtoleikkiin, sukupuolista rajaa venytetään aikuisen silmissä huomattavasti.

Pojat jäävät lastentarhanopettajien mieleen, eivätkä tytöt tulleet muistetuiksi yhtä hyvin kuin pojat. Tämä on ristiriidassa ”huoli pojista” -keskustelun kanssa, jota käydään julkisesti aika ajoin. ”Tytöt pärjäävät” ja ”pojista tulee olla huolissaan” -puheet ovat kategorista yleistystä, joka toistuu ja jota tuotetaan eri lehtien palstoilla ja opettajien puheissa (Lahelma 2009, 138–140). Kasvatuksen ja opetuksen tasa-arvoinen näkökulma ei korosta vain tyttöjä ja poikia, vaan tuo esiin erilaiset tytöt ja pojat yksilöinä. Tasa-arvopuhe on usein sisäisesti ristiriitaista, sillä huoli pojista unohtaa tytöt marginaaliin (Leppänen 2005, 239) eikä pärjäävistä tytöistä koske kaikkia tyttöjä.

Opettajien työn naisvaltaisuus on myös jatkuva julkinen huolenaihe. Julkisissa keskusteluissa vaaditaan päiväkoteihin sekä kouluihin lisää miehiä turvaamaan poikien kasvua. Huolta kannetaan miehen mallin puuttumisesta päiväkodeissa ja kouluissa. (Ks. esim. Hakala 2007, 74–75; Harinen & Herranen 2008, 118–119.) Tämän huolen takana on Tuija Metson (2004, 143–144) mukaan jokapäiväinen psykologinen oletus siitä, että lapsi tarvitsee kehittyäkseen tasapainoiseksi ihmiseksi äidin ja isän. Ajatuksen takana on kuva heteroseksuaalisesta parisuhteesta, jossa on biologisia lapsia. Huoli miehen mallista ja miesopettajien puutteesta on ristiriidassa sen julkisen keskustelun kanssa, jossa kasvatusvastuu pitää olla vanhemmilla. Opettajat ja ammattikasvattajat eivät halua ottaa kasvatusvastuuta, jonka pelätään siirtyvän heille. Isän vastuuta kuitenkin

halutaan ottaa, kun miesopettajia ja -kasvattajia kaivataan päiväkoteihin ja kouluihin.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta ratkaisu ei kuitenkaan ole se, että miehen toiminta jatkuu miestapaisten toimintojen toistamisena ja naiset uusintavat naistapaisuutta. Päiväkodin tyttömäisyys tai poikamaisuus ei ole kiinni kasvattajien sukupuolesta, vaan kasvatuskulttuurin sukupuolistavasta luonteesta.

Kasvatuksen sukupuolistavista käytännöistä ja tasa-arvoisesta kasvatuksesta päiväkodeissa ja kouluissa on puhuttu jo 1980-luvulta lähtien (ks. Lahelma 2009; 151; Vehviläinen 1982). Näihin ilmiöihin liittyvät kysymykset ovat edelleen ajankohtaisia, kuten tutkimukseni on osoittanut. Tyttöjen ja poikien sekä naisten ja miesten toimintaa yleistetään stereotyyppisesti. Tapa katsoa ja nähdä toisin ei tapahdu itsestään ja helposti. Tyttö-, poika-, nais- ja miestapaisuudet elävät sitkeästi kasvatuksen arjessa. Tavat taivuttavat totuttuihin sukupuolelle ominaisiin toimintoihin (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 29–30.) Sukupuolistavien käytäntöjen tarkastelu tapaisuuksien kautta on tuonut tutkimuksessani näkyviin piilossa olevia arjen kasvatustilanteiden toistamisia.

Valta-teemaan liittyvät tarinat kertovat siitä, kuinka lastentarhanopettajat ja yleensäkin kasvattajat ovat kiinni hienosyisissä instituution tuottamisissa vallan järjestyksissä. Useinkaan ei ajatella, että opetus- ja toimintasuunnitelmat tai yhteiset työyhteisön käytännöt palaverineen muokkaavat ja rajaavat toimintaa. Tarkasteltaessa laajemmin yhteiskunnan ja kulttuurin rakenteita huomataan, kuinka talouden pakotteet vaikuttavat arjen kasvatustyössä. Odotusten mukaisten tarinoiden mukaan valta-asetelma on selkeä, lapset tottelevat aikuisia. Muistelijoiden yllätyksellisinä kertomissa tarinoissa lapsi ei taipunutkaan lastentarhanopettajien kehotuksien ja käskyjen voimasta, vaan hallitsi tilannetta opettajan kontrolliyrityksistä huolimatta.

Lastentarhanopettajuus rakentuu päiväkotiyhteisössä usein yhtenäiseksi ja yleiseksi hoiva- ja kasvatustoiminnaksi. Opettaja joutuu mukautumaan vallitseviin päiväkotiyhteisön sääntöihin ja tapaisuuksiin,

mutta myös yhteiskunnan rakenteellisiin ja poliittisiin reunaehtoihin. Päiväkotiyhteisön jäseneksi tuleminen on samankaltaistamista, osittain pakkojen toistamista. Kasvatusyhteisön jäseneltä vaaditaan yhteistä kasvatus- ja opetustyön jakamista muiden kanssa (Kupila 2007, 25) ja tämä pakottaa lastentarhanopettajia toimimaan tietyllä yhteisön vaatimalla tavalla. Tutkimukseni osoitti, että lastentarhanopettajien arki on tasapainottelua, taiteilua, taipumista ja joustamista moneen suuntaan omien ja yhteiskunnan asettamien vaatimusten ristivedossa.

Tutkimusprosessin ja luotettavuuden pohdintaa

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu voi suuntautua erilaisiin näkökulmiin. Yksi tärkeä luotettavuuden kriteeri laadullisessa tutkimuksessa on, kuinka hyvin tutkija perustelee valintojaan. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin eri vaiheita tarkasti ja avaamaan tulkintojeni lähtökohtia. Olen peilannut tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin luotettavuuden saavuttamiseksi (ks. Oinas 2004, 216–217). Olen lukenut muiden tutkijoiden kertomia lastentarhanopettajuuden tarinoita päiväkodista, päivähoidosta, opettamisesta, kasvatuksesta, sukupuolesta, valasta, hoivasta ja huolenpidosta.

Feministisen tutkimusperinteen mukaisesti tutkijasubjektin paikantaminen on tutkimukseni tiedon tuottamisen ja luotettavuuden kannalta merkityksellistä (Liljeström 2004a, 15). Luotettavuutta lisää se, että tutkija kuvaa omaa taustaansa ja sen merkitystä tutkimusprosessissa (Polkinghorne 2007, 478). Tutkijan position avaaminen on ollut tutkimukseni luotettavuuden tarkastelun kannalta tärkeää, koska ensinnäkin oma lastentarhanopettajuuteni asettaa minut tutkijana lähelle aihetta. Toiseksi muistelutyömenetelmän työskentelyluonteen vuoksi olen aktiivisesti osallistunut ryhmän keskusteluihin. Tutkijan paikkani on haastanut minut avaamaan valintojani ja pohtimaan positiotani tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Alussa kerroin, että tutkimukseni aiheen valinta oli subjektiivinen. Tutkimusprosessini on ollut opettajuuden ja tutkijuuden reflektointia.

Olen pyrkinyt koko tutkimusprosessin ajan refleктоimaan positiotani eri tilanteissa. Olen kuunnellut omia ajatuksiani niin lastentarhanopettajan kuin tutkijan näkökulmista. Olen ollut näiden positioiden väleissä ja ääripäissä. Erilaisista positioista huolimatta jää aina ilmaan kysymyksiä, jotka eivät tule sanotuksi tai joita ei kuulla. Ne tulevat toisin tulkituiksi sekä toisin luetuiksi.

Tutkijaa lähellä olevan tutkimusaiheen valinta asettaa haasteita: tuttuus voi vaikeuttaa kuulemista ja näkemistä. Tutkijalta voi jäädä kysymättä jotain, jos tutulta tuntuvia asioita ei osaa ihmetellä. Lähellä oleminen helpottaa tutkittavien ja tutkijan välistä vuorovaikutusta ja tutkijan on helppo päästä keskusteluihin sisälle.

Tutkimusprosessin aikana olen pohtinut ruumiin muistoja itsessäni. Olen ollut muistelutapaamisissa äänessä ja muistellut sekä keskustellut asioista muiden kanssa. Olen ollut tässä ryhmässä myös tutkijana ja sitten istunut tapaamisissa hieman eri asennossa kuin ryhmän lastentarhanopettajat. He asettivatkin minut muutaman kerran tutkijan asemaan konkreettisilla huomautuksillaan.

Erityisesti litterointivaihe herätti minut pohtimaan itsessäni olevaa lastentarhanopettajaa ja tutkijaa. Litterointivaihe oli minulle tutkimusprosessin merkittävä vaihe, sillä se tuntui konkreettisena paluuna päiväkodin arkeen, kuten kuvasin kokemustani Aineiston analyysi – tulkintaa ja luentaa -luvussa. Samalla se vahvisti tutkija-minän ja lastentarhanopettaja-minän olemassaoloa. Olen pohtinut koko tutkimusprosessin ajan, miten nämä positiot näkyvät ja kuuluvat tutkimusteksteissäni. Kun ulkopuoliset ovat lukeneet tekstejäni tutkimusprosessin eri vaiheissa, olen saanut kuulla, että en avaa tarpeeksi lastentarhanopettajan päiväkotimaailmaa ja työskentely-ympäristöä. Avaamattomuus on johtunut siitä, että lastentarhanopettaja-minä on hallinnut siinä kirjoittamisen vaiheessa tutkija-minää. En ole heti kyennyt näkemään lähelle, mutta ottamalla askeleen kauemmas katseen tarkennus on onnistunut.

Olen kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaani tunteita ja tuntemuksiani, joihin olen jälkepäin palannut useaan kertaan. Pohdintani kuvastavat

monenlaisia tunteita, joita olen kokenut tutkimusprosessin aikana ja joiden kuvaaminen on tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävää. Tunteista tulisi olla tietoinen, sillä ne ohjaavat tutkijaa tutkimusprosessin aikana. Niiden reflektointi auttaa ymmärtämään sitä, miten, miksi ja mitä kirjoitamme. (Siikala 1997, 48–49.)

Olen lukenut tutkimukseni aineistoa moninaisella luentatavalla voidakseni kyseenalaistaa omia tunteitani, arvojani, asenteitani ja näkemyksiäni. Olen pyrkinyt paikantamaan tutkija-minääni myös omia tunteitani avaamalla. Olen ihmetellyt, pohtinut, ollut epätoivoinen ja uskonut itseäni, vaikka aineistoon tarttuminen ja siihen tutustuminen ei ole ollut aina helppoa ja olen kokenut ristiriitaisia tunteita: *Sain Päiviltä kirjoitukset, ne voin kirjoittaa puhtaaksi. Jotenkin jännittää avata ne ja alkaa lukea niitä.* (tpk 18.3.03). Kolmen viikon kuluttua edellisestä päiväkirjamerkinnästä kirjoitan: *Minun pitäisi kirjoittaa puhtaaksi Päivin antamat kirjoitukset, mutta en millään haluaisi tarttua aineistoon.* (tpk 9.4.03).

Toimiva ja luottamuksellinen muisteluryhmä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Toimivaa muisteluryhmää ei kuitenkaan Ukkosen (2000, 200) mukaan saa aikaan kokoamalla ihmisiä muistelemaan yhdessä, vaan muistelijoiden olisi rakennettava luottamuksen ilmapiiri, jotta muistelumenetelmä onnistuisi. Myös Donald E. Polkinghorne (2007) pohtii tutkimuksen luotettavuuskysymystä tutkittavien ja tutkijan luottamuksellisuuden näkökulmasta. Kun tutkija ja tutkittavat tapaavat useamman kerran, keskustelut yleensä syventyvät ja osapuolten välille muodostuu luottamuksellinen suhde. Nämä seikat lisäävät tutkimusaineiston luotettavuutta. Polkinghorne näkee luotettavuuden kannalta hyvänä myös sen, että tutkijan ja tutkittavien tapaamisten välillä on aikaa, jolloin asioita voi miettiä ja pohtia.

Muisteluryhmän työskentelyn luonteen takia edellä mainitut luotettavuuden kriteerit ovat helposti saavutettavissa. Kun tutkimukseni ryhmä tapasi useamman kerran muistelemaan ja keskustelemaan, lastentarhanopettajat oppivat tuntemaan toisiaan ihmisinä ja lastentarhanopettajina. Loimme luottamuksen ilmapiirin ryhmäämme. Tapaamisten

välillä oli aikaa kuukaudesta kolmeen kuukauteen, jolloin kirjoitin ja pohdin tutkimusprosessin senhetkistä tilannetta. Myös ryhmän lastentarhanopettajilla oli mahdollisuus pohtia tapaamisten välillä muistelu-ryhmässä keskusteltuja asioita.

Olen pohtinut tutkimusprosessin eri vaiheissa luottamuksellisuuteen liittyviä asioita, sillä muistelutyömenetelmä tuottaa hyvinkin henkilökohtaista aineistoa tutkittavista. Omien kokemusten muisteleminen ja elämänhistorian kertominen voivat sisältää arkaluontoista aineistoa. Tutkimuksessani lastentarhanopettajien arkaluontoiset asiat liittyvät työyhteisön sisäisiin asioihin tai laajemmin päivähoitoon sekä lasten ja perheiden asioista puhumiseen. Lastentarhanopettajat rajasivat joitakin tarinoita tutkimuksen ulkopuolelle ja kielsivät esimerkiksi kirjoittamasta yhden lapsen ja perheen tarinasta.

Tutkijana olen monessa kohtaa pysähtynyt miettimään, mitä voin kertoa julkisesti. Aineistoa lukiessani pysähdyn usein miettimään, miten voin tämän asian kertoa tai voinko kertoa ollenkaan. Olen muuttanut joidenkin tapahtumien paikkaa tai kuvannut tilannetta muuttamalla tunnistettavaa yksityiskohtaa. Nämä muutokset eivät ole vaikuttaneet analysoitavan aineiston merkitykseen.

Muistojen ja tarinoiden totuudenmukaisuus

Ihmisten kokemusten käyttäminen tutkimusaineistona herättää aina kysymyksen siitä, ovatko kerrotut kokemukset todella oikeita ja aitoja. Saadaanko muisteluaineistojen avulla luotettavaa tietoa? Valikoiko muistelija muististaan muistoja ja mitä hän valikoi? Muistaako hän oikein? (vrt. Ukkonen 2000, 87.) Olen lähtenyt siitä ajatuksesta, että tarinoiden ja muistelujen avulla olen päässyt kiinni lastentarhanopettajien kokemuksiin ja nämä tarinat ovat kerrottuina totuudenmukaisia. Elämäkert- ja omaelämäkertatutkimuksessa ja myös arkiajattelussa muistot jäsennetään yleisesti totuusdiskurssin puitteissa (Saarenheimo 1997, 97–99). Muistojen ja ihmisten kertomisen oikeellisuutta ei ole siis olen-

naista pohtia, vaan tutkijana olen pysähtynyt analysoimaan muisteluja ja keskusteluja totuudenmukaisina tarinoina.

Totuudenmukaisuuden kysymys herää jo silloin, kun pohditaan puheen ja tekstien tulkintaa. Elämäntapahtumien tulkinta nostaa kysymyksen subjektiivisten tarinoiden ymmärtämisestä. Miten tutkija saavuttaa ja ymmärtää kertojan kokemuksellisen elämäntapahtuman ja kerrotun tarinan? Kieli on väline, jonka avulla voidaan päästä kokemusten sanalliseen muotoon ja uudelleen kertomiseen. Kuitenkin tutkija, niin kuin kuka tahansa kuulija tai lukija, ymmärtää kuulemansa omalla tavallaan. (Polkinghorne 2007.) Molemmat kertovat ja kuuntelevat tarinoita omien ymmärrysten ja kulttuuristen suodattamien läpi. Kuuleminen on tilanteeseen ja aikaan sidottua. (Davies & Davies 2007.) Kertomuksia voidaan kertoa ja tulkita monin eri tavoin. Tutkijan tulkinta on yksi tulkinta, joka voi perustua kertojien tuntemukseen ja tutkimuskirjallisuuteen. Kuitenkaan ei ole olemassa mitään menetelmää, jolla päästään autenttisiin kokemuksiin. (Ukkonen 2000, 136.)

Kerrottu tarina ei ole siis muuttumaton, vaan se muovautuu uudelleen muistamisen, kertomisen ja kirjoittamisen aikana (Liljeström 2004b, 160). Samakin tarina tulee kerrotuksi aina eri tavoin. Myös saman tapahtuman kertomus on erilainen (Polkinghorne 1996, 95). Jokainen on kokenut, nähnyt ja tulkinnut tapahtuman omien kokemustensa kautta.

Tarinoiden totuudenmukaisuutta voi tarkastella myös uskottavuuden ja vakuuttavuuden näkökulmasta. Yksityiskohtaisten tarinoiden ja kuvausten kautta lukija pääsee kiinni kokonaiseen kertomukseen, joka rakentaa tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta. Vakuuttavuus puolestaan edellyttää reflektoitua kiinnittymistä siihen todellisuuteen, josta tutkimus kertoo. (Salo 1999, 292.) Se on myös ilmiöiden tarkastelua eri etäisyyksiltä ja erilaisista teoreettisista näkökulmista (Saarinen 2003, 166).

Tutkimukseni tekeminen on ollut lastentarhanopettajien äänien kuuntelemista, heidän kohtaamistaan ryhmänä ja yksilöinä. Olen ku-

vannut kohtaamista lastentarhanopettajien ja omieni tarinoiden avulla. Yksityiskohtaiset aineistotarinat kuvaavat tarkasti ja kokonaisvaltaisesti tutkimuksen prosessia ja analyysin rakentumista (Kaasila 2000, 229). Samaan aikaan olen lukenut monitieteistä kirjallisuutta muistelusta, muistitiedosta, narratiivisuudesta, haastattelusta, tutkittavan kohtaamisesta ja tutkijan paikantamisesta.

Lastentarhanopettajien kertomat yksittäiset tarinat heijastavat yleistä (ks. Haug 1987). Vaikka tämä heijastus jäisi kajastukseksi, ei sen arvo vähenny, sillä yksittäisen ihmisen tarina on tärkeää tietoa (Bela-Krumina 2006). Jokainen yksittäinen arjen tarina on arvokas kuvaus lastentarhanopettajan työstä. Tarinat punoutuvat yhteen elettyinä, kerrottuina ja todellisina heijastaen päiväkodin ja lastentarhanopettajan kasvatuksen arkea.

Epilogi

Tutkimukseni on ollut haasteellinen prosessi. Tutkijan tulevaisuutta on uusien tutkimushaasteiden kohtaaminen. Kun yksi tutkimus valmistuu, on se samalla uuden tutkimuksen alku. Tässä kirjoittamisen hetkessä näitä alkuja ovat minulle flirtti päiväkotiyhteisössä ja heteronormatiivisuuden tarkastelu syvemmin, kuin mitä se tässä tutkimuksessa tulee esiin. Näihin ilmiöihin jäin ajatuksissani kiinni tutkimusta viimeistellessäni. Muistelutyömenetelmä olisi hyvä väline päästä kiinni edellä mainittuihin teemoihin. Menetelmän avulla voisi tutkia muitakin työyhteisöllisiä ilmiöitä, kuten kasvattajien työhön turhautumista ja väsymistä, jotka myös nousivat voimakkaina tunteina lastentarhanopettajien tarinoissa.

Väitöskirjan viimeistelyvaiheessa olen nähnyt paljon aiheeseen liittyviä unia. Yksi uni kuvaa tutkijan ja lastentarhanopettajan työn kietoutumista yhteen.

Olen päässyt kesätöihin entiseen työpaikkaani. Ihmettelen, kun minun pitää tehdä yövuoroja ja että eihän tämä päiväkotikiö ole ollut aikaisemmin vuoropäiväkotikiö. Mutta sitten ajattelen, että tämä järjestely käy minulle hyvin. Saan vähän rahaa ja otan kannettavan tietokoneen mukaan töi-

hin. Ja yöllä kun lapset nukkuvat, niin minä vain kirjoitan tutkimustani. (tpk 22.1.2009).

Uni kuvaa kuinka väitöskirjaprosessi on sisältänyt monenlaisia haasteita ja tilanteita. Aina ei ole ollut tietoa, miten rahoitan tutkimukseni teon. Ajasta on ollut pulaa, sillä muu työ ja elämä ovat menneet tutkimuksen edelle. Unesta heijastuu myös se, että olen moneen otteeseen miettinyt lähtemistäni lastentarhanopettajan työstä ja mahdollista paluutani siihen työhön.

Lähteet

Kirjallisuus

- Aapola, Sinikka 1999. *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset määritykset*. Helsinki: SkS.
- Ahmed, Sarah 2000. Who knows? Knowing Strangers and Strangeness. *Australian Feminist Studies* 15: 31, 49–68.
- Alasuutari, Maarit & Karila Kirsti 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 70–88.
- Anttila, Anna 1999. Elämyksiä ja ennustuksia varhaisnuorten seurustelussa. Teoksessa Sari Näre (toim.) *Tunteiden sosiologiaa I. Elämyksiä ja läheisyyttä*. Hämeenlinna: Karisto Oy, 54–65.
- Alasuutari, Maarit 2001. Äitiys ja kotikasvatus. *Psykologia* (6), 383–392.
- Alasuutari, Maarit 2009. Kasvatustieteelliset instituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Leena Alanen, & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Anttonen, Anneli 1997. *Feminismi ja sosiaalipolitiikka*. Tampere: Tampere University Press.
- Arendt, Hannah 2002. *Vita Activa*. Suom. Riitta Oittinen et. al. Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, Päivi 2004. *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 22.
- Autti, Mervi 1996. Muistelutyön kautta mielen omakuvaan. Teoksessa Päivi Naskali (toim.) *Pulpetti ja karttakeppi. Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C14, 79–86.
- Baschmakoff, Natalia 2006. Sweet and Bitter Memories: Reminiscence Talk – Statements, Descriptions, Narratives. *Elore* 13: 1, 1–16.
- Bauman, Zygmunt 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Suomentanut Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.

- Bela-Krumina, Baiba 2006. Research Opportunities of Life Stories: Everyday History. *Elore* 13:1, 1–10.
- Berg, Anne-Jorunn 2008. Silence and Articulation – Racialization and Feminist Memory Work. *Nora* 16:4, 213–227.
- Bergström, Matti 1997. *Mustat ja valkeat leikit*. Helsinki: Wsoy.
- Brotherus Annu, Helimäki, Elina & Hytönen, Juhani 1994. *Opetus varhaiskasvatuksessa*. Juva: Wsoy
- Brown, Lyn Mikel & Gilligan, Carol 1992. *Meeting at the Crossroads. Women's Psychology and Girl's Development*. Harvard University Press.
- Bruner, Jerome 2004. Life as Narrative. *Social Research* 71: 3, 691–710.
- Brunila, Kristiina 2009. *Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 122.
- Butler, Judith 1990. *Gender Trouble. Feminism and The Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Butler, Judith 1997. Excerpt from Gender Trouble. In Diana Tietjens Meyers (eds.) *Feminist Social Thought: A Reader*. Routledge: New York, 113–128.
- Butler, Judith 2006. *Hankala sukupuoli*. Suom. Tuija Pulkkinen & Leena-Maija Rossi. Helsinki: Gaudeamus.
- Chase, Susan E. 1996. Personal Vulnerability and Interpretive Authority in Narrative Research. In Ruthellen Josselson (eds.) *Ethics and Process in The Narrative Study of Lives* 4. California: Sage, 45–59.
- Coffey, Amanda 1999. *Ethnographic Self: Fieldwork and the Representation of Identity*. London: Sage.
- Connell, Raewyn 2006. The experience of Gender Change in Public Sector Organizations. *Gender, Work and Organisation* 13:5, 435–452.
- Crawford, June, Kippax, Susan, Onyx, Jenny, Gault, Una & Benton Pam 1992. *Emotion and Gender. Constructing Meaning from Memory*. London: Sage.
- Daiski, Isolde & Richards, Elisabeth 2007. Professionals on the Sidelines: the Working Lives of Bedside Nurses and Elementary Core French Teachers. *Gender, Work and Organisation* 14:3, 210–231.
- Davies, Bronwyn & Davies, Cristyn 2007. Having, and Being Had By, “Experience” Or “Experience” in the Social Sciences After the Discursive/ Poststructuralist Turn. *Qualitative Inquiry* 13:8, 1139–1159.

- Davies, Bronwyn & Gannon Susanne (eds.) 2006a. *Doing Collective Biography*. Berkshire: Open university press.
- Davies, Bronwyn & Gannon Susanne 2006b. The Practices of Collective Biography. In Bronwyn Davies & Susanne Gannon (eds.) *Doing Collective Biography*. Berkshire: Open university press, 1–15.
- Davies, Bronwyn, Browne, Jenny, Gannon, Susanne, Hohan, Eileen & Somerville Margaret 2005. Embodied Women at Work in Neoliberal Times and Places. *Gender, Work and Organisation* 12:4, 343–362.
- Davies, Bronwyn, Browne, Jenny, Gannon, Susanne, Hohan, Eileen & Somerville, Margaret 2006. Embodied Women at Work in Neo-liberal Times and Places. In Bronwyn Davies & Susanne Gannon (eds.) *Doing Collective Biography*. Berkshire: Open university press, 61–78.
- Diller, Ann 1996. The Ethics of Care and Education: A New Paradigm, Its Critics, and Its Educational Significance. In Ann Diller, Barbara Houston, Kathryn Pauly Morgan & Maryann Ayim (eds.) *The Gender Question in Education. Theory, Pedagogy & Politics*. Colorado: WestviewPress, 89–104.
- Eco, Umberto 1985. *Matka arkipäivän epätodellisuuteen*. Suom. Aira Buffa. Juva: Wsoy.
- Eden, Christine 1995. *Gender in the Playground*. Paper presented in the European Conference on Educational Research, 14–17 September 1995. University of Bath.
- Elbaz-Luwisch, Freema 2005. *Teachers' Voices: Storytelling and Possibility*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Erkkilä, Raija 2005. *Moniääninen paikka – opettajan kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Acta Universitatis Ouluensis.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Estola, Eila 1995. *Lastentarhanopettajan työn ulottuvuuksia elämänkerrallisesta näkökulmasta*. Oulun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisematon Lisensiaattityö.
- Estola, Eila 1997. Välittäminen varhaiskasvatuksen perustana. Teoksessa Opetusalan ammattijärjestö OAJ (toim.) *Suorin tie ei ole aina lyhin*. Helsinki: OAJ, 44–49.
- Estola, Eila 2003. *In the language of the mother – Re-Storying the Relational moral in teachers' stories*. Acta Universitatis Ouluensis E 62.
- Estola, Eila, Erkkilä, Raija & Syrjälä, Leena 2003. A Moral Voice of Vocation on Teachers' Narratives. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 9:3, 239–256.

- Eteläpelto, Anneli 2007. Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Anneli Eteläpelto, Kaija Collin & Jaana Saarinen (toim.) *Työ ja identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: Wsoy, 90–142.
- Ewing, Margaret.S., Hyle, Adrienne.E., Kaufman, Judith. S., Montgomery, Diane.M. & Self, Patricia, A. 1999. The Hard Work of Remembering. Memory Work as Narrative Research. In (Eds.) Joanne Addison & McGee Sharon James. *Feminist empirical research. Emerging Perspectives on Qualitative and Teachers Research*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Inc., 112–126.
- Forrester, Gillian 2005. All in a day's work: primary teachers 'performing' and 'caring'. *Gender and Education* 17:3, 271–287.
- Foucault, Michel 1985. *The Use of Pleasure. The History of Sexuality*. Volume 2. Translated from French by Robert Hurley. New York: Penguin Books.
- Foucault, Michel 1998. *Seksuaalisuuden historia*. Suom. Eevi Nivanka. Tampere: Gaudamus.
- Foucault, Michel 2000. *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.
- Gannerud, Eva 2001. A Gender Perspective on the Work and Lives of Women Primary School Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45:1, 55–70.
- Gard, Michael 2003. Moving and Belonging: dance, sport and sexuality. *Sex Education* 3:2, 105–118.
- Giddens, Anthony 1984a. *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony 1984b. *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia*. Suomentajat Pasi Andersson ja Ilkka Heiskanen. Helsinki: Otava
- Gordon, Tuula 2005. Kulttuurit, erot ja kohtaamiset. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekojä ja yhdessä tekemistä*. Turku: Suomen kasvatustieteen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 22, 163–175.
- Gordon, Tuula 2006. Naistutkimus ja eettisyyden teoriat ja käytännöt. Teoksessa Jaana Hallamaa, Veikko Launis, Salla Lötjönen & Irma Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: SKS, 241–257.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina & Holland, Jane 2004. Ystäviä vai vihollisia? Tulokintoja tyttöjen vuorovaikutussuhteista koulussa. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 169–190.

- Gore, Jennifer 1992. What We Can Do for You! What Can "We" Do For "You": Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy. In Carmen Luke & Jennifer Gore (eds.) *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge, 54–73.
- Grabrucker, Marianne 1991. *Siinäpä vasta kiltti tyttö*. Suom. Helene Bützow. Helsinki: Painokaari Oy.
- Haho, Annu 2007. Ammatillisen hoitamisen perusteet. *Aikuiskasvatus* 27:4, 244–255.
- Hakala, Katariina 2007. *Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena subteena*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohdana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209–225.
- Halbwachs, Maurice 1992. *On Collective Memory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Harding, Sandra 1986. *The Science Question in Feminism*. New York: Cornell University Press.
- Harding, Sandra 1991. *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Harding, Sandra 2004. Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific Debate. In Sandra Harding (eds.) *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies*. New York: Routledge, 1–15.
- Haring, Minna 2003. *Esi- ja alkuopettajien peagogisen ajattelun kohtaaminen*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 93.
- Harinen, Päivi & Herranen Jatta 2008. "Ottakaa rauhallisesti tanssiasento ja tanssikkaa tahdissa" Teoksessa Päivi Harinen & Leena Koski (toim.) *Arjen askeleet. Otteita elämän järjestyksistä*. Joensuun yliopisto, 115–122.
- Haug, Frigga 1987. *Female Sexualization. The collective Work of Memory*. London: Verso.
- Heikkinen, Hannu L.T. 2000. Tarinan mahti – Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka* 4, 47–58.
- Heikkinen, Hannu L.T. & Huttunen, Rauno 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa Eila Estola, Hannu L.T. Heikkinen & Rauni Räsänen (toim.) *Ih-*

- misen näköinen opettaja. Jublakinna Professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä.* Acta Universitatis Ouluensis E92, 15–27
- Heiskala, Risto 2000. *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktivistista synteisiä yhteiskuntateoriassa.* Helsinki: Gummerus.
- Heiskanen Tuula, Korvajärvi, Päivi & Rantalaiho, Liisa 2008. Sukupuoli ja työ: Pysyvyyttä ja liikeyksinä. Teoksessa Tuula Heiskanen, Minna Leinonen, Anu Järven-sivu & Simo Aho (toim.) *Kohti uutta työelämää? Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen.* Tampere: Tampereen yliopistopaino, 109–134.
- Henkel, Kristina 2006. *En jämställd förskola – teori och praktik.* Falun: Jämställt.se.
- Henkel, Kristina & Tomić, Marie 2009. *Ge ditt barn 100 möjligheter Istället för 2.Om genusfallor och genuskruv i vardagen.* Falun: Jämställt.se
- Hennink, Monique M. 2007. *International Focus Group Research. A Handbook for the Health and Social Sciences.* New York: Cambridge University Press.
- Heinämaa, Sara 1996. *Ele, tyttö ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja beauvoirin ruumiinfe-nomologia ja sen merkitys sukupuolikielisykselle.* Tampere: Gaudeamus.
- Hiillos Leena, Kyllönen, Marjo & Vahtera, Sari 2000. *Kodin ja koulun onnistunut yhteistyö.* Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, Sirkka & Laurinen, Leena 2004. *Lempeästi mutta lujasti. Suomalaisia sanon-toja ja arkiuskomuksia kasvatuksessa.* Helsinki: Wsoy.
- Hochschild, Arlie Russell 2003. *The managed Heart. Commercialization of Human Feeling with a New Afterword.* Berkeley: University of California Press.
- Honkasalo, Marja-Liisa 2006. ”Aika aikaa kutansa” Naisnäkökulmia toistoon ja toi-mijuuteen. Teoksessa Tarja Kupiainen & Sinikka Vakimo (toim.) *Välimatekoilla. Kirjoituksia etnisyydestä, kulttuurista ja sukupuolesta.* Joensuu: Suomen Kansatieto-uden Tutkijain Seura, 103–121.
- Honkatukia, Päivi 2000. Naisiin kohdistuva seksuaalinen väkivalta turvallisuuskysy-myksenä. Teoksessa Pauli Niemelä & Anja Riitta Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus.* Tampere: Vastapaino, 149–175.
- Hooks, bell 1994. *Teaching to Transgress – Education as the Practice of Freedom.* New York: Routledge.
- Hooks, bell 2004. Choosing the Margin as a Space of Radical Openness. In Sandra Harding (eds.) *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies.* New York: Routledge, 153–159.

- Hooks, bell 2007. *Vapauttava kasvatust.* Marjo Vuorikoski & Hillka Rekola (toim.) Suom. Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hujala, Eeva 2007. Varhaiskasvatust varhaispedagogiikan suuntaajana. *Kasvatust* 38:1, 51–58.
- Hujala, Eeva 2008. Mikä on varhaiskasvatustuksen imago 2000-luvulla. Julkaisussa *Varhaiskasvatust 2000-luvulla. Varhaiskasvatustpalvelut ja henkilöstön osaaminen*. Oaj:n julkaisu 5, 6–9.
- Hyvärinen, Matti 1998a. Lukemisen neljä käännettä. Teoksessa Matti Hyvärinen, Eeva Peltonen & Anni Vilkkö (toim.) *Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Tampere: Vastapaino, 311–336.
- Hyvärinen, Matti 1998b. Vallan retorinen kielenkäyttö. Teoksessa Kari Palonen & Hillka Summa (toim.) *Pelkkää retoriikkaa*. Tampere:Vastapaino,175–193.
- Hyvärinen, Matti 2007. Kertomus ja kertomisen rajat. *Puhe ja kieli* 27:3, 127–140.
- Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutust*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hänninen, Vilma. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutost*. Tampere: Taju.
- Hänninen, Vilma & Timonen, Senni 2004. ”Huoli” ja ”masennust” Kärsimyksiä ennen ja nyt. Teoksessa Marja-Liisa Honkasalo, Terhi Utriainen & Anna Leppo (toim.) *Arki satuttaa. Kärsimyksiä suomalaisessa nykypäivässä*. Tampere: Vastapaino, 193–225.
- Härkönen, Ulla 1996. *Naiskasvatustajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 28.
- Ikonen, Hanna-Mari 2008. *Maaseudun naiset yrittäjinä*. Acta Universitatis Tamperensis 1291.
- Ilmonen, Kaj 1999. Työelämä ja tunteet. Teoksessa Sari Näre (toim.) *Tunteiden sosiologia II Historiaa ja säätelyä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 299–324.
- Isokorpi, Tia & Viitanen, Päivi 2001. *Tunnevoimaa! Pro*. Helsinki: Tammi.
- Jansson, Maria 2001. *Livets Dubbla Vedermödot. Om Moderskap och Arbete*. University Copy, Stockholm.
- Jansson, Maria, Wendt, Maria & Åse Cecilia 2008. Memory Work Reconsidered. *Nora* 16:4, 228–240.

- Jokinen, Eeva 2004. Kodin työt, tavat, tasa-arvo ja rento reflektiivisyys. Teoksessa Jokinen, Eeva; Kaskisaari, Marja & Husso, Marita (toim.): *Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö*. Vastapaino, Tampere, 285–304.
- Jokinen, Eeva 2005. *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.
- Josselson, Ruthellen 1996. On Writing Other People's Lives. Self-Analytic Reflections of a Narrative Researcher. In Ruthellen Josselson (ed.) *Ethics and Process. The Narrative Study of Lives*. London: Sage, 60–71.
- Julkunen, Raija 1992. *Hyvinvointivaltio käännekohdassa*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, Raija 2002. Timanttejakin parempi ystävä? Hyvinvointivaltion murroksen sukupuolituneet seuraukset. Teoksessa Anne Maria Holli, Terhi Saarikoski ja Eliina Sana (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. Helsinki: Wsoy, 32–49.
- Julkunen, Raija 2004. Sosiaalipolitiikan ruumis. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.) *Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino, 17–40.
- Julkunen, Raija 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa Anneli Eteläpelto, Kaija Collin & Jaana Saarinen (toim.) *Työ ja identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: Wsoy, 18–48.
- Julkunen, Raija 2008. *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)istä*. Tampere: Vastapaino.
- Järnefelt, Noora 2002. Työnkiireen syiden jäljillä. Teoksessa Noora Järnefelt & Anna-Maija Lehto. *Työhulluja vai hulluja töitä? Tutkimus kiirekokemuksista työpaikoilla*. Tilastokeskus. Tutkimuksia 235, 17–55.
- Kaasila, Raimo 2000. "Eläydyin oppilaiden asemaan" Luokanopettajaksi opiskelevien kouluaikaisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsityksien ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa. Acta Universitatis Lapponiensis 32.
- Kalliala, Marjatta 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumässä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, Kirsti 1997. *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus*. Helsinki: Edita.
- Karila, Kirsti 2005. Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus*, 36: 2, 285–298.
- Karila, Kirsti 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Kirsti Karila; Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.): *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino, Tampere 91–108.

- Karila, Kirsti 2008. Jääkö korkea ammatillinen osaaminen suomalaisen varhaiskasvatusjärjestelmän toteutumattomaksi unelmaksi. Julkaisussa *Varhaiskasvatus 2000-luvulla. Varhaiskasvatuspalvelut ja henkilöstön osaaminen*. Oaj:n julkaisu 5.
- Kaskela, Marja & Kekkonen, Marjatta 2006. *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Helsinki: Stakes.
- Kaskisaari, Marja 2000. *Kyseenalaiset subjektit*. Jyväskylä: Sophi.
- Kaskisaari, Marja 2004. Työstä uupunut: kärsimyksen modaalisuus. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.) *Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino, 125–149.
- Kaufman, Judith S. Ewing, Margaret.S., Hyle, Adrienne.E., Montgomery, Diane & Self, Patricia, A. 2001. Women and Nature: using memory-work to rethink our relationship to the natural world. *Environmental Education Research*. 7:4, 359–377.
- Keskitalo-Foley, Seija 2004. *Kohti kuulumisen maisemia. Toimijuuden tilat ja paikat lappilaisen maaseudun naisten elämäkertoissa*. Acta Universitatis Lapponiensis 78.
- Kelchtermans, Geert 2007. Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseyttäminen, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa Eila Estola, Hannu L.T. Heikkinen & Rauni Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja. Jublakirja Professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Suom. Minna Uitto. Acta Universitatis Ouluensis E 92, 75–99.
- Kietäväinen, Asta 2009. *Metsään raivatut elämänpolut. Toimijuus ja identiteetti asutus-tilallisten elämäkertomuksissa*. Acta Universitatis Lapponiensis 158.
- Kinos, Jarmo 2001. Varhaiskasvatuksen historia ja tulevaisuus. Teoksessa Maarit Anttila, Tuula Laes & Jyrki Suomala (toim.) *Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:69, 9–50.
- Koivunen, Anu 1996a. Sorto. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 35–75.
- Koivunen, Anu 1996b. Emansipaatio. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 77–109.
- Koivunen, Anu 2004. Teorian aika on nyt-hetki. Teoksessa Teresa de Lauretis. *Isepäi-nen vietti*. Toim. Anu Koivunen. Suom. Tutta Palin ja Paula Sivenius. Tampere: Vastapaino, 9–31.

- Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne 1996. Paikantuminen. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 271–292.
- Koivunen, Hannele 1997. *Hiljainen tieto*. Keuruu: Otava.
- Kokko, Riitta-Liisa 2006. *Tulevaisuuden muistelu. Ennakointidialogit asiakkaiden kokemina*. Helsinki: Stakes.
- Kokko, Sirpa 2007. *Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 118. Joensuun yliopisto.
- Korhonen, Merja 2006. Teoksessa Kirsti Karila; Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.): *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino, Tampere 51–69.
- Korkiakangas, Pirjo 1996. *Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työteon ja leikin muistelussa*. Kansantieteellinen arkisto 42. Helsinki: Suomen Muinaismuistoyhdistys.
- Korkiakangas, Pirjo 2002. Muistelusta voimavaroja vanhuuteen. Teoksessa Eino Heikkinen & Marjatta Marin (toim.) *Vanhuuden voimavarat*. Helsinki: Tammi, 173–205.
- Korkiakangas, Pirjo 2005. Etnologisia näkökulmia muistiin ja muisteluun. Teoksessa Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: SKS, 120–144.
- Korvajärvi, Päivi 1996. Sukupuoli työpaikalla. Teoksessa Merja Kinnunen & Päivi Korvajärvi (toim.) *Työelämän sukupuolistavat käytännöt*. Tampere: Vastapaino, 89–108.
- Korvajärvi, Päivi 2001. Arlie Russell Hochschild. Emotionaalinen työ, sukupuoli ja aika. Teoksessa Vilma Hänninen, Jukka Partanen & Oili-Helena Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Tampere: Vastapaino, 201–222.
- Korvajärvi, Päivi 2002. Sukupuoli työelämässä. *Naistutkimus* 15:4, 61–66.
- Korvajärvi, Päivi 2007. Paikallinen ja ruumiillinen sukupuoli työssä. Teoksessa Antti Kasvio & Johanna Tjäder (toim.) *Työ murroksessa*. Helsinki: Työterveyslaitos, 153–167.
- Korvajärvi, Päivi & Kinnunen, Merja 1996. Lopuksi: Työelämän sukupuolistaminen. Teoksessa Merja Kinnunen & Päivi Korvajärvi (toim.) *Työelämän sukupuolistavat käytännöt*. Tampere: Vastapaino, 233–240.

- Koski, Leena 1999. Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 21–49.
- Kosonen, Ulla 1998. *Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta*. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylän yliopisto.
- Kotz & Butler, Judith 1995. Haluttu ruumis. Teoksessa Leena-Maija Rossi (toim.) *Kuvat ja vastakuvat: sukupuolen esittämisen ja katseen politiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 262–281.
- Kuosmanen, Paula 2007. Päivähoito – montako äitien- ja isänpäivänkorttia yksi lapsi voi tehdä? Teoksessa Paula Kuosmanen & Juha Jämsä (toim.) *Suomalaiset saateenkaariperheet sosiaali- ja terveyspalveluissa ja koulussa*. Helsinki: Työministeriö, 62–68.
- Kupiainen, Reijo 2005. Heidegger ja faktisuuden hermeneutiikka. Teoksessa Jarkko Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 85–97.
- Kupila, Päivi 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 302. Jyväskylän yliopisto.
- Kusch, Martin 1993. *Tiedon kentät ja kerrostumat – Michel Foucault'n tieteentutkimuksen lähtökohdat*. Suomentanut Heini Hakosalo. Oulu: Prometheus.
- Kutuniva, Mervi 2007. Keskusteluja naiseudesta, vanhoillislestadiolaisesta uskosta ja uskonnosta. Teoksessa Mervi Autti, Seija Keskitalo-Foley, Päivi Naskali & Heidi Sinevaara-Niskanen (toim.) *Kuulumisia. Feministisiä tulkintoja naisten toimijuudesta*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 17–36.
- Kutuniva, Mervi & Ylitapio-Mäntylä, Outi 2005. Matkalla itseen ja yhteiseen – muistoista yhdessä oppimiseen. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoa ja yhdessä tekemistä*. Turku: Suomen kasvatustieteen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 22, 239–256.
- Kutuniva, Mervi & Ylitapio-Mäntylä, Outi 2007. *Ajasta piirtyneet jäljet*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kutuniva, Mervi & Ylitapio-Mäntylä, Outi 2009. Elämäntarinoiden ja muistojen monisärmäisyyttä ja ristiriitaisuuksia. *Elämäntarina* 10:32, 44–45.

- Kuukka, Anu 2009. Lasten ruumiillisuus päiväkodissa – Tuntoja ja tulkintoja. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 115–137.
- Kuusipalo, Jaana 2002. Mikä on se tasa-arvo, jota tasa-arvopolitiikka tavoittelee? Teoksessa Anne Maria Holli, Terhi Saarikoski ja Elina Sana (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. Helsinki: Wsoy, 208–220.
- Lahelma, Elina 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Lahelma, Elina & Gordon Tuula 1999. Rajankäyntiä – Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä, Teoksessa Anne-Lise Arnesen (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17, 91–106.
- Laine, Kaarlo 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Sophi.
- Laitinen, Merja 2004. *Häväistyt ruumiit, rikotut mielet*. Tampere: Vastapaino.
- Lapinoja, Kari-Pekka & Heikkinen, Hannu L.T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Jussi Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 144–161.
- Lappalainen, Niina 2008. Pila vai peliä? Miesten ja naisten välinen seksuaalihuumorit työyhteisössä. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 58–79.
- Lappalainen, Sirpa 2006. *Kansalaisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännössä*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205.
- de Lauretis, Teresa 2004. *Itsepäinen vietti*. Toim. Anu Koivunen. Suom. Tutta Palin ja Paula Sivenius. Tampere: Vastapaino.
- Lehto, Anna-Maija 2006. Työpaineet ja kiirekokemukset. Teoksessa Anna-Maija Lehto, Hanna Sutela & Arto Miettinen (toim.) *Kaikilla mausteilla. Artikkeleita työolotutkimuksesta*. Tilastokeskus, Tutkimuksia 244, 249–272.
- Lehto, Marja-Liisa 2004. *Tyttösille huviksi ja hyödyksi. Kaksi vuosisataa paperinukkeleikkien lumoissa*. Nurmijärvi: Akatiimi Oy.

- Lehtonen, Jukka 2001. Piilossa ja näkyvässä. Seksuaalisuuden kirjo koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 203–227.
- Lempiäinen, Kirsti 2003. *Sosiologian sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Lempiäinen, Kirsti 2005. Sukupuoli sosiologian tietona. Teoksessa Liisa Husu & Kristiina Rolin (toim.) *Tiede, tieto ja sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus, 200–219.
- Leppänen, Taru 2005. Lastenmusiikkikulttuuri, sukupuoli ja seksuaalisuus. Teoksessa Helena Saarikoski (toim.) *Leikkikentiltä. Lasten perinteen tutkimuksia 2000-luvulta*. Helsinki:SKS, 234–254.
- Levinas Emmanuel 1996. *Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa*. Toisen jälki. Tampere: Gaudeamus.
- Liljeström, Marianne 1996. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 111–138.
- Liljeström, Marianne 2004a. Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino 9–21.
- Liljeström, Marianne 2004b. Kokemukset ja kontekstit historiankirjoituksessa. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino 141–166.
- Lindqvist, Martti 2002. Paha, ymmärtämisen rajat ja auttajan varjo. Teoksessa Laitinen, Merja & Hurtig, Johanna (toim.) *Pahan kosketus. Ihmisyyden ja auttamistyön varjojen jäljillä*. PS-kustannus, Jyväskylä, 168–190.
- Lipponen Ulla 2005. Sairaala-roolileikki: havaintoja tyttöjen ja poikien yhteisleikin muotoutumisesta. Teoksessa Helena Saarikoski (toim.) *Leikkikentiltä: lasten perinteen tutkimuksia 2000-luvulta*. Helsinki: Sks, 153–176.
- Lujala, Elise 2007. *Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki – Toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938*. Acta Universitas Ouluensis E 89.
- Lytard, Jean-Francois 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Suomentanut Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Lyyra, Virpi 2004. Vanhemmuutta vahvistavia keskusteluja päivähoitossa – perheterapeuttisia näkökulmia kasvatuskumppanuuteen. Teoksessa Soili Keskinen & Heli

- Virjonen (toim.) *Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa*. Helsinki: Tammi, 106–124.
- Löfström, Jan 2007. Sukupuoli ja seksuaalisuus koulussa. Teoksessa Hannele Niemi & Riitta Sarras (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatustieteellinen tutkimus*. Helsinki: Otava, 87–97.
- Malin, Maili 2006. *Biovalta, toiseus ja naisten toimijuus hedelmöityshoidossa*. Stakesin tutkimuksia 156. Helsinki.
- Matero, Johanna 1996. Tieto. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 245–269.
- McNay, Lois 1992. *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self*. Boston: Northeastern University Press.
- McNay, Lois 1994. *Foucault. A Critical Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- McWilliam, Erica 2004. What Does It Mean to Feel Like Teaching. In Bernadette M. Baker & Katharina E. Heyning (eds.) *Dangerous Coagulations. The Use of Foucault in the Study Education*. New York: Peter Lang, 135–150.
- Metso, Tuija 1999. Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 267–283.
- Metso, Tuija 2004. *Koti, koulu ja kasvatustieteellinen tutkimus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Kasvatustieteellinen tutkimus 19. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Mietola, Reetta & Lappalainen, Sirpa 2005. ”Hullunkurisia perheitä”. Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatustieteellinen tutkimus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 112–135.
- Miller, Janet L. 1990. *Creating Spaces and Finding Voices. Teachers Collaborating for Empowerment*. New York: State University of New York Press.
- Montell, Frances 1999. Focus Group Interviews: A New Feminist Method. *NWSA Journal*. 11:1, 44–71.
- Morris, Pam 1997. *Kirjallisuus ja feminismi. Johdatus feministiseen kirjallisuudentutkimukseen*. Jyväskylä: SKS.
- Munter, Hilikka 1996. Tutkijan ja tutkittavan yhteistyö: tutkimuksen avoimuus eettisenä kysymyksenä. Teoksessa Aino Palmroth & Ismo Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta julkaisusarja 38, 67–80.

- Mylläri, Anu Rohima 2006. *Adoptoitu*. Helsinki: Otava.
- Mäkiranta, Mari 2008. *Kerrotut kuvat. Omaelämäkerralliset valokuvat yksilön, yhteisön ja kulttuurin kohtaamispaikkoina*. Acta Universitatis Lapponiensis 145.
- Naskali, Päivi 1998. *Tyttö, äiti ja kasvat*. *Kohti feminiinistä kasvatustilastusta*. Acta Universitatis Lapponiensis 18.
- Naskali, Päivi 2001. Sukupuoli ja ruumiillisuus opetuksellisessa vuorovaikutuksessa. *Naistutkimus* 14: 3, 4–13.
- Naskali, Päivi 2004. *”Eihän meillä ole mitään ongelmia” Henkilökunnan ja opiskelijoiden kokemuksia tasa-arvon ja yhdenmukaisuuden toteutumisesta Lapin yliopistossa*. Lapin yliopiston hallinnon julkaisuja 43.
- Naskali, Päivi 2008. Pieni yliopisto – kuin yhtä perhettä? Teoksessa Sari Poikela & Outi Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Aikuiskasvat* *kevytyhteisöjen ajassa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 12–22. (http://www.ulapland.fi/includes/file_download.asp?deptid=23474&fileid=14684&file=20081210151651.pdf&pdf=1)n (luettu 12.05.2009)
- Nias, Jennifer 1996. Thinking about feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*. 26: 3, 293–306.
- Niikko, Anneli 2003. *Lastentarhanopettajat tulevana kasvattajina*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 84.
- Niikko, Anneli 2005. *Suorittavasta hoidosta eettiseen huolenpitopedagogiikan toteuttamiseen*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 94.
- Nironen, Piia & Keskinen, Soili 1992. *Mieslastentarhanopettajien yleinen ja ammatillinen itsetunto sekä käsitykset työstään*. Turun yliopiston psykologian tutkimuksia 93.
- Nivala, Veijo 1999. *Päiväkodin johtajuus*. Acta Universitatis Lapponiensis 25.
- Noddings, Nel 1995. *Philosophy of Education*. Colorado: WestviewPress.
- Noddings, Nel 2001. The Caring Teacher In Virginia Richardson (eds.) *Handbook of Research on Teaching* (Fourth Edition). Washington DC: American Educational Research Association, 99–105
- Noddings, Nel 2005. *Challenge to Care in Schools: an Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Nummenmaa, Anna Raija 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa Kirsti Karila; Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa

- & Helena Rasku-Puttonen (toim.): *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino, Tampere 19–33.
- Nykyri, Tuija 1998. *Naisen viha*. Jyväskylä: Sophi.
- Nätkin, Ritva 1997. *Kamppailu suomalaisesta äitiydestä: materialimi, väestöpolitiikka ja naisten kertomukset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Oaj palkkataulukko esite* 2009. OAJ.
- Oinas, Elina 2001. *Making Sense of The Teenage Body. Sociological Perspectives on Girls, Changing Bodies and Knowledge*. Åbo Akademis Förlag. Åbo Akademi University Press.
- Oinas, Elina 2004. Haastattelu: kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 209–227.
- Ojajarvi, Sanna 2004. Toistamisen politiikka: Judith Butler ja sukupuolen tekeminen. Teoksessa Tuomo Mörö, Inka Salovaara-Moring & Sanna Valtonen (toim.) *Mediatutkimuksen vaeltava teoria*. Helsinki: Gaudeamus, 255–273.
- Ojakangas, Mika 2001. *Pietas: kasvatuksen mahdollisuus* Helsinki: Summa.
- Ojala, Hanna, Palmu Tarja & Saarinen Jaana 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Oksala, Johanna 1997. Foucault ja feminisimi. Teoksessa Sara Heinämaa, Martina Reuter & Kirsi Saarikangas (toim.) *Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia*. Helsinki: Gaudeamus, 168–190.
- Olafsdottir, Margret Pala 1999. Tyttö- ja poikapedagogisia käytäntöjä päiväkotiti ”Hjallissa”. Teoksessa Anne-Lise Arnesen (päätoim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisu 17, 51–62.
- Ollila, Anne K. 2008. *Kerrottu tulevaisuus. Alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit*. Acta Universitatis Lapponiensis 141.
- Onnismaa, Jussi 2008a. Hiljainen tieto kulttuurien rakenteissa. Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 83–102.

- Onnismaa, Jussi 2008b. Hiljainen tieto organisaatioiden rakenteissa. Vauhisokeutta, muistikatkoksia ja uudelleen muistamista. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 119–132.
- Oravakangas, Aini 2008. Markkinatalouden kieli kasvatuksen maailmassa. Teoksessa Marjatta Lairio, Hannu L.T. Heikkinen & Minna Penttilä (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Suomen kasvatustieteellisen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 35, 43–58.
- Paechter Carrie 2007. *Being Boys, Being Girls: Learning masculinities and femininities*. Berkshire: Open university press.
- Palmu, Tarja 2003. *Sukupuolten rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunnilla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Peltola, Tuuli 2008. Sukupuolinen häirintä ja ahdistelu työelämän lainsäädännössä. Teoksessa Sari Näre & Suvi Ronkainen (toim.). *Paljastettu intiimi. Sukupuolistuneen väkivallan dynamiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 447–471.
- Petäjäniemi, Soili 1997. Judith Butler ja ruumiin poliittinen fenomenologia. Teoksessa Sara Heinämaa, Martina Reuter & Kirsi Saarikangas (toim.) *Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia*. Tampere: Gaudeamus, 245–270.
- Peura, Anni 2008. *Tohtoriksi tulemisen tarina*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 219.
- Polkinghorne, Donald E. 1996. Narrative Knowing and the Study of Lives. In James E. Birren, Gary M. Kenyon, Jan-Erik Ruth, Johannes J.F. Schroots & Torbjorn Svensson. (eds.) *Aging and Biography. Explorations in Adult Development*. New York: Springer Publishing Company, 77–99.
- Polkinghorne, Donald E. 2007. Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative Inquiry* 13:4, 471–486.
- Pohjola, Anneli 2007. Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa Leena Viinämäki & Erkki Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi, 11–31.
- Pulkkinen, Tuija 2000. Judith Butler – Sukupuolen suorittamisen teoreetikko. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen & Marianne Liljeström (toim.) *Feministejä – Aikamme ajattelijoita*. Tampere: Vastapaino, 43–60.

- Pulkkinen, Tuija 2005. Feministisestä filosofiasta feministiseen teoriaan. Tuija Pulkkinen haastattelu. Teoksessa Johanna Oksala & Laura Werner (toim.) *Feministinen filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 119–127.
- Purohit, Kiran D. & Walsh, Christopher 2003. Interrupting Discourses Around Gender Through Collective Memory Work and Collaborative Curriculum Research in Middle School. *Sex Education*. 3: 2, 171–183.
- Puroila, Anna-Maija 2002. *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehitysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Acta Universitatis Ouluensis E 51.
- Puroila, Anna-Maija & Niskala, Asta 2003. *Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskukseen varhaiskasvatuksen ja sosiaalityön kehittämisen linjaukset*. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Puuronen, Anne 2002. Dialogisuus ja tyttöys anoreksiatutkimusprosessissa. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia. (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: SKS, 287–304.
- Puttonen, Tuomas 2006. *Naisten johtamisuriin vaikuttavat tekijät*. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunta julkaisu 328.
- Pääjoki, Tarja 2005. Äidin poika. Teoksessa Tarja Heino, Marjatta Kekkonen & Päivi Känkkänen (toim.) *Lapsuuden kudelmia*. Helsinki: Stakes, 177–187.
- Rantalaiho, Liisa 2004. Loppusanat. Teoksessa Lea Henriksson & Sirpa Wrede (toim.) *Hyvinvointityön ammatit*. Helsinki: Gaudeamus, 235–242.
- Reay, Diane 1999. Linguistic Capital and Home-School Relationships: Mothers' Interactions with their Children's Primary School Teachers. *Acta Sociologia* 42, 159–168.
- Reger, Jo 2001. Emotions, Objectivity and Voice: An Analysis of a 'Failed' Participant Observation. *Women's Studies International Forum*. 24:5, 605–616.
- Reisby, Kristen 1999. Sukupuoliherkkää pedagogiikkaa. Teoksessa Anne-Lise Arnesen (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17, 15–33.
- Richardson, Diane 1993. *Women, Motherhood and Childrearing*. The Macmillan Press Ltd., London.
- Ricoeur, Paul 2005. Eksistenssi ja hermeneutiikka. Teoksessa Jarkko Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 140–163.
- Robinson, Kerry H. & Díaz Criss Jones 2006. *Diversity and Difference in Early Childhood Education. Issues for theory and practice*. Berkshire: Open university press.

- Rodríguez, M. del Carmen, Peña J.Vicente, Fernández, Carmen M. & Viñuela, M. Paulina 2006. Gender discourse about an ethic of care: nursery schoolteachers' perspectives. *Gender and Education*, 18:2, 183–197
- Ronkainen, Suvi 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Ronkainen, Suvi 2000. Sandra Harding – Sijoittautumisen ja sitoutumisen tietoteoreetikko. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen & Marianne Liljeström (toim.) *Feministejä – Aikamme ajattelijoita*. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Ronkainen, Suvi 2001. Naiseuden inho. Teoksessa Minna Nikunen, Tuula Gordon, Sanna Kivimäki & Riitta Pirinen (toim.) *Nainen/naisuus/naisellisuus*. Tampere University Press, 63–89.
- Ronkainen, Suvi 2004. Kvantitatiivisuus, tulkinnallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 44–69.
- Ronkainen, Suvi 2006. Haavoittunut kansakunta ja väkivallan toimijuus. Teoksessa Mirva Lohiniva-Kerkelä (toim.) *Väkivalta. Seuraamukset ja haavoittuvuus*. Helsinki: Talentum, 531–550.
- Ropers-Huilman, Becky 1998. *Feminist Teaching in Theory & Practice. Situating Power & Knowledge in Poststructural Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Rossi, Leena-Maija 2003. *Heterotehdas. Televisiomainonta sukupuolituotantona*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rouvinen, Ritva 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki” Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 119.
- Saarenheimo, Marja 1997. *Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muisteleminen*. Tampere: Vastapaino.
- Saarin, Jaana 2003. *Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista*. Acta Universitatis Lapponiensis 57.
- Saarin, Satu 2003. Kutsuttuna ja kiellettyä. Naispappina Oulun hiippakunnassa. Teoksessa Päivi Naskali, Mervi Autti, Seija Keskitalo-Foley, Anne Korhonen & Mervi Kutuniva (toim.) *Tuulia. Feministisiä näkökulmia lappilaiseen sukupuolikulttuuriin*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 4, 81–114.
- Saarin, Satu 2005. ”On sovelias ikeeni ja keveä on kuormani” Naispastoreiden kokemuksia pappeudestaan Oulun hiippakunnassa 1980–luvulta 2000–luvun alkuun. Inari: Kustannus-Puntsi.

- Saarnivaara, Marjatta 1998. Metodologiset ja metodiset ratkaisut. Tutkimisen arkea. Teoksessa Marjatta Saarnivaara & Inkeri Sava (toim.) *Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja*. Taideteollinen korkeakoulu taidekasvatuksen osasto, 185–201.
- Salmi-Niklander, Kirsti 2005. Tapahtuma, kokemus ja kerronta. Teoksessa Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: SKS, 199–220.
- Salo, Ulla-Maija 1999. *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmasta ja järjestyksistä*. Acta Universitatis Lapponiensis 24.
- Salo, Ulla-Maija 2006. *Haluaisin tavata teidän ylhäisyytenne*. Helsinki: Wsoy.
- Salo, Ulla-Maija 2008. Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa Raimo Kaasila, Raimo Rajala & Kari E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 68–104.
- Shrewsbury, Carolyn M. 1987. What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly* 15: 3&4, 6–14.
- Siikala, Anna-Leena 1997. Toisiinsa virtaavat maailmat. Teoksessa Anna Maria Viljanen & Minna Lahti (toim.) *Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kentätyöstä*. Vammala: Suomen antropologinen seura, 46–68.
- Silius, Harriet 1993. Sukupuolen ja rakenteiden kohtaamisia. Teoksessa Päivi Korvajärvi, Ritva Nätkin & Antti Saloniemi (toim.) *Tieteen huolet, arjen ihmeet*. Tampere: Vastapaino, 185–196.
- Simonen, Leila 1995. *Kiltin tytön kapina: muistot, ruumis ja naiseus*. Helsinki: Naistieto.
- Skinnari, Simo 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skultans, Vieda 1998. *The Testimony of Lives. Narrative and Memory in post-Soviet Latvia*. London: Routledge.
- Stacey, Judith 1988. Can There Be a Feminist Ethnography? *Women's Studies International Forum* 11(1), 21–27.
- Strandell, Harriet 1993. Yhdessä ja erikseen – sukupuoli lasten päiväkotimaailmassa. Teoksessa Päivi Korvajärvi, Ritva Nätkin & Antti Saloniemi (toim.) *Tieteen huolet, arjen ihmeet*. Tampere: Vastapaino, 23–43.
- Strandell, Harriet 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Tampere: Gaudeamus.

- Suojanen, Päivi 1997. Työkaluna tutkijan persoona. Teoksessa Anna Maria Viljanen & Minna Lahti (toim.) *Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätyöstä*. Vammala: Suomen antropologinen seura, 149–157.
- Syrjälä, Leena, Estola, Eila, Uitto, Minna & Saara-Leena Kaunisto 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa Jaana Hallamaa, Veikko Launis, Salla Lötjönen & Irma Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: SKS, 181–202.
- Syrjäläinen, Erja 2002. *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.
- Syrjäläinen, Erja 2009. Tuottavuutta, mutta millä hinnalla? Opettajat kehittämisen kehässä. Teoksessa Kyösti Kurtakko, Jorma Leinonen & Mikko Pehkonen (toim.) *Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Juhlakirja Raimo Rajala 60 vuotta*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 140–154.
- Sääntti, Janne 2007. *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Kasvatusalantutkimuksia 31. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tamminen Merja 1995. *Mieslastentarhanopettajien rooli ja merkitys päiväkotityössä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 58.
- Tedre, Silva 2004. Tukisukkahousut sosiaalipolitiikkaan! Inhomaterialistinen hoiva-tutkimusote. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.) *Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Thorne, Barrie 1993. *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press
- Tolkki-Nikkonen, Mirja 1994. Tieteen Marthat ja Mariat. Teoksessa Klaus Weckroth & Mirja Tolkki-Nikkonen. (toim.) *Jos A niin...* Tampere: Vastapaino, 109–121.
- Tolonen, Tarja 2001. *Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Tampere: Gaudeamus.
- Tuohimaa, Marika 2002. Kokemuksen käsitteen dekonstruktio Jacques Derridan kirjoituksissa. Teoksessa Leila Haaparanta & Erna Oesch (toim.) *Kokemus*. Tampere University Press, 349–369.
- Turunen, Tuija 2008. *Mistä on esiovetussuunnitelmat tehty? Esiovetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskursianalyttinen tutkimus*. Acta Universitatis Lapponiensis 135.

- Ukkonen, Taina 2000. *Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuksetuomusten tuottamisprosessina*. Helsinki: SKS.
- Uusitalo, Tuula 2006. *Miten päästä yli mahdottoman?: narratiivinen tutkimus itsemurhamenetyksistä*. Acta Universitatis Laponiensis 105.
- Wahlström, Kajsa 2003. *Flickor, pojker och pedagoger. Jämmtällhdhetspedagogik i praktiken*. Kristianstad: Ur.
- Valtonen, Anu 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* 2005. Stakes oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Varsa, Hannele 1993. *Sukupuolinen häirintä ja abdistelu työelämässä. Näkymättömälle nimi*. Sosiaali- ja terveysministeriön tasa-arvojulkaissuja. Sarja A. Tutkimuksia 1/1993.
- Vehviläinen, Marja-Riitta 1982. *Sukupuoliroolit lasten päiväkodeissa*. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta. Koulutuspoliittinen jaosto. Helsinki: Valtioneuvoston kanslian julkaisuja.
- Veijola, Soile & Jokinen, Eeva 2001. *Voiko naista rakastaa? Avion ja eron karuselli*. Helsinki: Wsoy.
- Veikkola, Eeva-Sisko 2002. Sukupuolten asema tilastoissa. Teoksessa Anne Maria Holli, Terhi Saarikoski ja Elina Sana (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. Helsinki: Wsoy, 50–69.
- Widerberg, Karin 1995. *Kunskapens kön. Minnen, reflektioner och teori*. Falun: Norstedts.
- Widerberg, Karin 2007. Embodied gender talks – The gendered discourse of tiredness. Teoksessa David, Morgan, Berit, Brandth & Elin, Kvande (eds.) *Gender, bodies and work*. Cornwall: Ashgate, 101–112.
- Vidén, Sari 2007. Ammattilaisten neuvot vanhemmille. Teoksessa Jaana Vuori & Ritva Nätkin (toim.) *Perhetyön tieto*. Tampere: Vastapaino, 106–127.
- Viljanen, Valtteri 2003. Genealogia historiallisena ontologina: Foucault'n suhteesta Nietzscheen ja hermeneutiikkaan. Teoksessa Sakari Ollitervo, Jussi Parikka & Timo Väntsi (toim.) *Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria*. Turku, 110–135.
- Vilkko, Anni 1997. *Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta*. Tampere: SKS.

- Virkki, Tuija 2004. Työelämän haavoittamat. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.) *Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino, 218–240.
- Viskari, Sinikka & Vuorikoski, Marjo 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 55–81.
- Vogt, Franziska 2002. A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and the ethic of care. *Gender and Education* 13:3, 251–264.
- Vuorikoski, Marjo 2003a. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Vuorikoski, Marjo 2003b. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 131–154.
- Välipakka, Inka 2003. *Tanssien sanat. Representoiva koreografia, eletty keho ja naistanssi*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 34.
- Värtö, Petteri 2000. ”Mies vastaa tekosistaan ... siinä missä nainenkin”. *Maskuliinisuuksien rakentaminen päiväkodissa*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 79.
- Väätäinen, Hanna 2003. *Rumbasta rambaan. Vammaisen naistanssijan ruumiillisuus pyörätuolikielipatanssissa*. Turku: Åbo Akademi.
- Ylitapio-Mäntylä, Outi 2007a. Muistaa ja tietää – jaettuina tarinoita muistelutyössä. *Kasvatus* 38:2, 154–164.
- Ylitapio-Mäntylä, Outi 2007b. Naistyötä ja perhearkea. Lastentarhanopettajien liikkeitä yhteisöissä. Teoksessa Mervi Autti, Seija Keskitalo-Foley, Päivi Naskali & Heidi Sinevaara-Niskanen (toim.) *Kuulumisia. Feministisiä tulkintoja naisten toimijuudesta*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 131–153.
- Ylitapio-Mäntylä, Outi 2009. Hoivaa, opettajuutta ja johtajuutta – Lastentarhanopettajan liikettä päiväkodissa. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 189–209

Internet-lähteet

- Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239 (<http://www.finlex.fi>) (luettu 8.5.2009)
- Kuntaliiton ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2009) http://varttua.stakes.fi/FI/Ajankohtaista/PHhallinto/phhallinto/ajankohtainen_phhallinto.htm (luettu 9.10.2009)
- Kuntaliitto & Stakes 2008. http://varttua.stakes.fi/FI/Ajankohtaista/PHhallinto/phhallinto/ajankohtainen_phhallinto.htm (luettu 8.10.2008)
- Kuntasektorin kuukausipalkat ammattitehtävissä (2007) http://pxweb2.stat.fi/Database/StatFin/pal/ksp/2007/2007_fi.asp (luettu 6.4.2009.)
- Kuntatyönantaja 2005. Päiväkodin henkilöstön työaikajärjestelyt. <http://www.kuntatyonantajat.fi/> (luettu 20.5.2009)
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> (luettu 6.4.2009.)
- Lastentarhanopettajaliitto www.lastentarha.fi (luettu 16.12.2008)
- Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista laki (29.4.2005/272) <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050272> (Luettu 23.4.2009)
- Stakes 2002. (<http://www.stakes.fi/hyvinvointi/verk/menetelmat/ennakointi.htm>) <http://www.stakes.fi/sva/menetelmat/vaihtoehtojen.htm> (luettu 16.12.2008)
- Tiilikka, Aila 2003. Ajatuksia kasvatuskumppanuudesta varhaiskasvatustyössä. http://www.stakes.fi/varttua/varttuassa_julkaistua/tiilikka.pdf (Luettu 27.1.2006).
- Tilastokeskus 2005. http://www.tilastokeskus.fi/til/tyokay/2005/tyokay_2005_2008-03-31_tie_003.html (luettu 16.12.2008.)
- Tilastokeskus 2004. Opettajien määrä lähes ennallaan 2004. http://www.tilastokeskus.fi/til/ope/2004/ope_2004_2006-06-30_tie_001.html (luettu 20.5.2009)
- Varttua – varhaiskasvatuksen verkkopalvelu 2009. <http://varttua.stakes.fi/FI/Varhaiskasvatuspalvelut/paivahoito/paivahoito.htm> (luettu 13.10.2009)

Aineisto

Tanssimisestä keväät puolella, ryhmiä opetin tuota tämmöisiä näitä kansantansseja ja sitten poloneesia ja tämmöisiä vähän vaikeimpia ja tuota pojat sitten, niinkö mentiin sinne jumppasaliin eka kerran niin mä siten sanoin silloin, että otetaan parit ja pojathan otti pojat pariksi ja mä sitten sanoin joo että ei, että tytöt ja poika on pareja. Ja sitten selittiin, että onko isä ja äiti käyneet tanssimassa, että tuota miehet hakevat naisia ja naiset miehiä, että ja se meni jotenkin silloin sen selityksen jälkeen että ne aina otti sen tyttöparin. Sitten sanoin niille, että kysykää kotona, että kenen kanssa miehet tanssii ja kenen kanssa naiset tanssii että sillei se selitys niinkö meni.

Analyysi

Aineiston pilkkominen
Avainsanojen merkintä
Tanssimisestä

tuota pojat sitten

otetaan parit ja pojathan otti pojat pariksi ja mä sitten sanoin joo että ei, **että tyttö ja poika on pareja**.
onko **isä ja äiti** käyneet tanssimassa, että tuota **miehet hakevat naisia ja naiset miehiä**,

kenen kanssa miehet tanssii
ja **kenen kanssa naiset tanssii**

Tulkinta

Teoreettiset käsitteet
ruumiillisuus
heteronormatiivisuus
seksuaalisuus
sukupuolen performanssi
kulttuurinen sukupuoli
sukupuulitetut positiot
sukupuoli suhteena
epistemologiset käsitteet:
kenellä on tietoa, millaista tieto on? mikä on totuus?
Tutkijan paikka?
metodologiset käsitteet:
tarinan narratiivisuus,
kertomisen
performatiivisuus,
juonellisuus,
tarinan jatkuvuus

Luenta

temaattinen:
sukupuoli, lapsen ja lastentarhanopettajan toiminnassa
Kriittinen: Kysymysten asettaminen
Onko huoli pojista?
Miten sukupuoli rakentuu tarinassa? Miksi heteronormatiivisuus nousee tanssimaan opettamisessa voimakkaasti esille?
Ruumiillisuuden ja seksuaalisuuden yhteys?
Lasten ruumiillisuus ja seksuaalisuus?
Sukupuoli ja seksuaalisuus?
Emansipatorinen ja empaattinen: Miten koen lastentarhanopettajan tarinan? Omien lastentarhanopettajan kokemusten pohjainen ja tutkijan positioon asettuminen ja sen pohdinta.

Liite