OPETTAJUUDEN DISKURSSIT
6–8-VUOTIAIDEN JOUSTAVAN OPINPOLUN VISIOSSA

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Pro gradu -tutkielma
2008

Sirpa Saari

SISÄLLYS

1 OPETTAJUUS VISIOSSA……. 1

2 TUTKIMUSNÄKÖKULMA VISIOIDEN OPETTAJUUTEEN……. 4

2.1 Systeemiteoreettinen ajattelu……. 4
2.2 Opettajuuden etsintää visioista…….. 5
2.3 Tie tutkimusaineistoon…… 6

3 VISION YHTEISKUNNALLISET HAASTEET OPETTAJUUDELLE …… 9

3.1 Yhtenäistyykö koulutusjärjestelmä?..... 9
3.2 Lähentyvätkö opettajuuden lähtökohdat?..... 10
3.3 Muuntuvatko opetussuunnitelmat?..... 11

4 LAPSI HAASTAA OPETTAJAN AMMATILLISUUDEN…… 14

4.1 Mikä on lapsen asema oppijana?..... 14
4.2 Toimintakulttuurit lapsen kohtalona?.....……..……. 15
4.3 Vaihtoehtoiset visiot - integroituuko opettajuus?..... 18

5 TUTKIMUKSEN DISKURSSIANALYYTTISET PERIAATTEET……. 22

5.1 Merkitysten etsintää kielestä …… 22
5.2 Kontekstit toimijaa ja seurauksia rakentavina…….. 23
5.3. Diskurssianalyysin kritiikki ja luotettavuuden arviointi…… 23
5.4 Analyysin askeleet…….. 24

6 AINEISTO AVAUTUU…… 26

6.1 Rajautuva opettajuusdiskurssi…… 26
6.2 Epäröivä opettajuusdiskurssi……. 32
6.3 Irtautuva opettajuusdiskurssi…….. 35
6.4 Avartuva opettajuusdiskurssi …… 40

7 OPETTAJUUDEN DISKURSSIT…… 47

7.1 Diskurssit suhteutettuna toisiinsa…….. 47
7.2 Kehysdiskurssi ja kehitysdiskurssi metadiskursseina…… 49

8 POLKUNI POHDINTAA…… 51

9 DISKUSSIO…….. 54

LÄHTEET …… 59
LIITTEET

.

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
SAARI, SIRPA: OPETTAJUUDEN DISKURSSIT 6–8-VUOTIAIDEN JOUSTAVAN OPINPOLUN VISIOSSA
Pro gradu -tutkielma, 65 sivua, 3 liitesivua
Syyskuu 2008

Tutkimus tarkasteli esi- ja alkuopettajuutta muuttuvassa koulutusjärjestelmässä 6–8-vuotiaiden joustavan opinpolun visiossa. Visiossa integroituisivat nykyiset esi- ja alkuopetuksen koulutusjärjestelmät niin vertikaalisesti kuin horisontaalisestikin. Ideaalisessa toimintakulttuurissa opettajuudet huomioisivat lapsen yksilölliset kasvu- ja oppimisvaiheet sekä todentaisivat opetusta eri kasvatusjärjestelmien tavoitteiden niveltyessä lasta ajatellen. Lapsi etenisi näin ollen luokattomasti ja joustavasti läpi alkukasvatuksen kokonaisuuden.

Koulutusjärjestelmän muutos vaatii opettajuudelta muutosta. Muutoksen lähtökohtana on tiedostaa nykyiset esi- ja alkuopettajuutta määrittävät rakenteet. Opettajuutta tarkastellaan systeemiteoreettisen mallin kontekstissa, jolloin esi- ja alkuopettajuuden yhteiskunnallinen kehys ja opettajien ammatillisuus määrittävät opettajuutta. Kahden eritaustaisen opettajuuden muutos kohti uudenlaisen järjestelmän opettajuutta ymmärretään vaiheittaisena prosessina.

Tutkimuksen kulttuurinen sekä kriittinen lähestymistapa kietoi kuuden esi- ja alkuopetustaustaisen opettajan teemahaastatteluissa syntyneet visioinnit tämänhetkisen opettajuuden lähtökohtiin. Tekstuaaliset kokonaisuudet kohdentuivat opettajuuden sosiaalisiin käytäntöihin suhteessa lapseen. Analyysiprosessi etsi visioista opettajuuden diskursseja, jotka selittävät kielen ja opettajuuden sosiaalisten rakenteiden suhdetta. Diskurssit rakentuivat opettajuuden tilanteisten identiteettien kautta tarkasteltaessa kieltä tapana ilmaista, tuottaa ja olla. Näin opettajuus merkityksellisti diskursseissa opettajuuttaan.

Opettajuudelle rakentui kaksi metadiskurssia. Kehysdiskurssissa oman opettajuuden todentaminen lapsen parasta ajatellen koettiin ulkopuolisista tekijöistä riippuvaisiksi. Sen osia olivat rajautuva ja epäröivä opettajuusdiskurssit. Kehitysdiskurssissa opettajuudessa korostui oma ammatillinen kasvuprosessi vision mahdollistavana. Irtautuva ja avartuva opettajuusdiskurssi liittyivät tähän.

Diskurssit kuvasivat opettajuutta visiossa olemassa olevien yhteiskunnallisten ja ammatillisten kehyksien rajaamassa tilassa tai opettajuuden omaan ammatillisen muutoksen kautta. Vasta oman opettajuuden uudistuminen voi tuottaa muutoksen. Se tarvitsee tuekseen sekä yhteisöllisiä että yhteiskunnallisia työkaluja. Ensisijaisesti visioiden tulisi löytää yhtenevä ymmärrys siitä, miten parhaiten kohdataan 6–8-vuotiaan lapsen oppimistarpeet. Mutta onko yhteiskuntamme valmis tukemaan opettajuuden ammatillista kasvua kohti toimintakulttuurista muutosprosessia etsittäessä uudenlaista koulutusjärjestelmää?

Avainsanat: esiopetus, alkuopetus, opettajuus, koulutusjärjestelmä, toimintakulttuuri, diskurssianalyysi

1 OPETTAJUUS VISIOSSA

Tutkimus tarkastelee esi- ja alkuopettajuutta esi- ja alkuopetusikäisten lasten yksilöllisen etenemisen mahdollistavassa joustavan opinpolun visioissa. Visio ymmärretään tutkimuksessa tavoiteltavissa olevaksi tulevaisuuden suunnitelmaksi. Eri instituutiorakenteista lähtöisin olevat opettajuudet niveltävät tällöin pääosin 6–8-vuotiaiden lasten kasvatus-, hoito- ja opetusjärjestelmän uudenlaiseksi yhteiskunnalliset velvoitteet ja heterogeeniset oppimistarpeet huomioivaksi kokonaisuudeksi. Näin ollen opettajuuksien tulisi pohtia etenkin lapsen asemaa visiossa sekä sen merkityksiä omalle opettajuudelleen. Tällä hetkellä esi- ja alkuopetus integroituvat hyvin eritasoisesti eri kunta ja yksikkötasolla yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, vaikka asiakirjoissa käsitetasolla ne kohtaavat toisensa (Puhakka 2002, 3; Siniharju 2007, 90). Opetus perustuu edelleen erillisiin opetussuunnitelmiin (Opetushallitus 2002, 2004), joita erilaiset perinteet (koulu- ja sosiaalitoimi) sekä erilaisen koulutuspohjan(lastentarhanopettaja ja luokanopettaja) omaavat opettajuudet todentavat lapsille.

Visiointia tarvitaan uudenlaisten ratkaisujen löytämiseen. Opettajaa kuvataankin elinikäisen oppimisen muutosagenttina: hän normittaa nykyhetkistä tilaa että arvioi toivottua ideaalisuutta. Opettajan on samalla aina koulutus- ja talouspoliittisten vaatimusten että ihmisen kasvun ja oppimisen ohjauksen välimaastossa. (Värri 2001, 38–43.) Onnistunut visio olisi 6-8-vuotiaan lapsen kannalta integraatio suunnitelmallisesta pedagogiikasta sekä kasvatustoiminnasta niin vertikaalisesti kuin horisontaalisestikin. Vertikaalisuus tarkoittaa lapsen kehitysprosessin oppimis- ja kasvamisvaiheiden niveltymistä ajallisesti toisiinsa mahdollisimman sujuvasti hänen edellytykset huomioon ottaen. Horisontaalisuus yhdistää toisiinsa muodollisen kasvatusjärjestelmän ja sen ulkopuolisten instituutioiden ja yhteisöjen kasvatus ja oppimistavoitteet toisiinsa. Integrointiin opettajuuden on todettu tarvitsevan etenkin hallintokuntien tukea aikuisten keskinäiselle yhteistyölle sekä yhtenäisen aikuisten ja lasten kohtaamisen pedagogisen ymmärtämyksen löytämistä. (Puhakka 2002, 8–9.)

Hallinnollinen tuki esi- ja alkuopetuksen niveltymiseen on voimassa vuoden 2007 loppuun mennessä joka kymmenennessä kunnassa (Tikkanen 2007; Siniharju 2007, 82). Opetuksen niveltymisen on todettu tarvitsevan tuekseen hyviä yhteistyömalleja, kuntatason koordinointia ja pedagogista ohjausta. (Siniharju 2007, 90.) Etenkin toimintakulttuuristen käytäntöjen tulisi perustua enenevässä määrin lapsen yksilöllisen kehityksen, pedagogisen kohtaamisen ja oppimisprosessien toteutumisen mahdollistamiseen. Näin lapsen oppimisvalmiudet kehittyisivät parhaiten elinikäistä oppimista ajatellen (Haring 2003, 223–224; Hakkarainen 2002, 66–69; Hujala 2004, 12.)

Opettajan ammattitaito ja pedagoginen ajattelu kehittyy prosessinomaisesti eri ulottuvuuksista. Siihen liittyvät opettajan persoonallisuus, yhteiskunnasta saadut vaikutteet sekä koulutuksen kautta syntynyt tietoperusta (Haring 2003, 8). Opettajuutta tarkastellaankin tutkimuksessa systeemiteoreettisesti asettautuneena suomalaisen yhteiskunnan viitekehykseen etenkin oman yhteiskunnallisen tehtävän ja ammatillisen orientaation kautta rakentuvana (vrt. Brotherus 2004, 29–30; Luukkainen 2004, 1). Esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurit ymmärretään historiallisesti muotoutuneina varsin pysyvät valtasuhteensa sisältävinä instituutioina, jotka ovat etsineet lasta ympäröivien oppiympäristöjen ja koulutusjärjestelmien parempaa niveltymistä jo yli kolme vuosikymmentä. Tutkimuksessa opettajuuden työn tavoitteet ja tehtävät ovatkin ensisijaisesti koulutuspolitiikan, opetussuunnitelmien sekä instituution vallitsevien rakenteiden kautta määrittyviä. (vrt. Forss-Pennanen 2006, 77.)

Yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän muutos vaatii aina myös opettajuuden muutosta. On esitetty, että joustavan opinpolun visiossa opettajuuksien tulisi mahdollistaa lapsen luokaton eteneminen läpi esi- ja alkuopetuksen kokonaisuuden joustavasti kestäen kahdesta neljään vuoteen. Tällöin perusopetuksen kolmannelle luokalle siirryttäessä lapset voisivat olla eri-ikäisiä mutta oppimisvalmiuksiltaan mahdollisimman tasavertaisia. Samalla esiopetuskäsite laajentuisi koskemaan kaikkea tahallista ja tahatonta 0-8-vuotiaiden opetusta. (Hakkarainen 2002, 8; Rimpelä 2007.)

Opettajien visioidessa toimintaan uusissa rakenteissa heidän kuvauksiin heijastuvat institutionaaliset käsitykset opettajuudesta, jota yksilö toteuttaa tietoisesti tai tiedostamatta (vrt. Luukkainen 2004, 91.) Visioissa opettajuus samalla määrittelee itseään ja merkityksellistyy rakentaen opettajuuden diskursseja. Tutkimustehtävä on etsiä näitä opettajuuden diskursseja teemahaastatteluista. Ne rakentuvat esi- ja alkuopettajien visioidessa 6-8-vuotiaiden lasten kehitysvaiheet ja lapsen oppimisedellytykset parhaiten huomioivaa toimintakulttuurista järjestelmää. Kriittinen ja kulttuurinen tutkimusote mahdollistaa diskurssien argumentoinnin ja sitä kautta opettajuuden ammatillisten kehittymisen tarkastelun. Tätä kahden eri koulutusjärjestelmän kytkeytymistä paremmin toisiinsa on etsitty jo kauan. Kysynkin, onko yhteisen pedagogisen käytännön löytymisen hitaus kenties piilotettu yhteiskunnallisiin rakenteisiin? Onko olemassa kulttuurisesti hyväksyttyjä diskursseja, jotka selittävät toimintaa? (vrt. Suoninen 1999, 25)

Tutkimusnäkökulman perustelut tuodaan esiin tutkimuksen alussa luvussa 2. Tutkimuksen luvut 3 ja 4 esittelevät esi- ja alkuopettajuuteen liittyviä yhteiskunnallisia ja ammatillisia haasteita visioitaessa joustavaa opinpolkua. Tarkoituksena on johdatella lukija visioissa toimivaan opettajuuteen sitä tällä hetkellä määrittävien tekijöiden kautta. Tutkimuksen diskurssianalyyttiset periaatteet ja analyysiin liittyvät ratkaisut ovat luvussa 5.

Luvussa 6 toteutetaan analyysiprosessi tutkimalla teemahaastatteluaineistoa diskurssianalyyttisesti. Kieli ymmärretään keinona esineellistää ja luokittaa omia kokemuksia rakentaen näin opettajuudelle syvempiä merkityskategorioita (vrt. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9–10). Nimetyt diskurssit eivät erittele esi- tai alkuopettajuutta, vaikka ne määrittyvätkin visioin toimijoiksi eri lähtökohdista. Opettajuus visiossa on integroitunut opettajuus, jolloin näkökulma 6–8-vuotiaaseen lapseen työn kohteena ymmärretään samalla tapaa. Tiivistettynä diskurssit selittävät kielen ja opettajuuden sosiaalisten rakenteiden suhdetta visiossa (Rogers 2004, 242–243). Luku 7 yhdistää tutkimuksen diskurssit ja tutkimusta ohjanneet teoreettiset valinnat tutkimustuloksiksi. Luotettavuuden ja tutkimusprosessin pohdintaa on luvussa 8. Kriittinen ja kulttuurinen näkökulma vision opettajuuteen on esillä kokoajan, mutta etenkin luku 9 on tutkimuksen päätulosten argumentointia.

Koulutuksellinen joustavuus on todettu valtakunnallisestikin merkittäväksi tavoitteeksi. Aineisto kerättiin Opetushallituksen järjestämässä valtakunnallisessa seminaarissa ”Joustava alku oppimiselle – Yksilöllinen siirtymä esiopetuksesta kouluun” osanottajilta marraskuussa 2007. Seminaari mahdollisti osallistujien tutustumisen erilaisiin hallinnollisiin, toimintakulttuurisiin ja pedagogisiin ratkaisuihin koskien 6–8-vuotiaan lapsen joustavaa opinpolkua. Seminaarin sisältöihin voi tutustua myös osoitteessa http://www.edu.fi. Tämä lisää tutkimuksen ajankohtaisuutta sekä haastatteluun osallistuneiden yhteisymmärrystä siitä, mistä on kyse puhuttaessa opettajuudesta visiossa

2 TUTKIMUSNÄKÖKULMA VISIOIDEN OPETTAJUUTEEN

2.1 Systeemiteoreettinen ajattelu

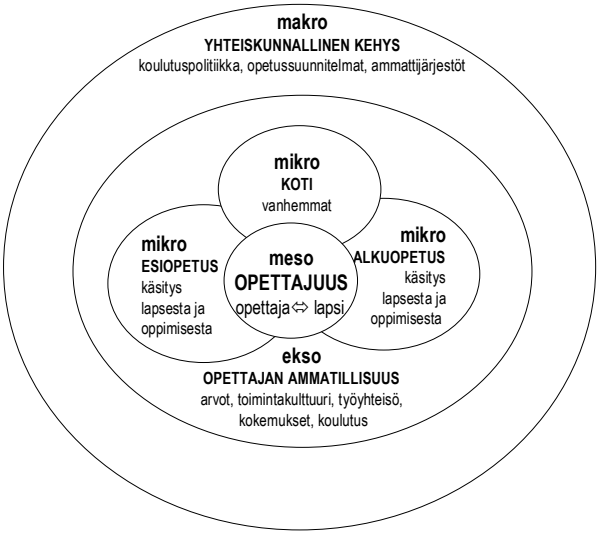
Tutkimuksen peruslähtökohta on ymmärtää opettajuus yhteiskunnallisten vaikutteiden alaisuudessa toimivana yksilönä. Systeemiteoreettinen ajattelu (Bronfenbrenner 1979, 1991, 1997) mahdollistaakin opettajuuden reunaehtojen ja kulttuurisen kontekstin huomioimisen vision todentamisessa lapselle (vrt. Hujala 2004, Brotherius 2004 ja Forss-Pennanen 2007). Opettajuus on näin ollen samanaikaisesti sekä ympäristönsä tuote että luo ympäristöään. Eri ympäristöt, tässä esi- ja alkuopetuksen kokonaisuudesta muodostuva joustavan opinpolun visiot, ovat tutkimaani opettajuutta määrittäviä kokonaisuuksia. Visioiden toimintakulttuuriset kuvaukset lapselle tuotetusta kokemuksesta rakentavat opettajuuden ammatillista olemusta sekä heijastavat yhteiskunnallista opettajuutta. Näkökulma opettajuuteen rajataan opettajan suhteesta lapsen joustavan etenemisen mahdollistaviin tekoihin.

Bronfenbrennerin ekologinen malli (1979) jakaantuu neljään tasoon. Kuviossa 1 (soveltaen ekologista mallia) mikrosysteemit, kuten esi- ja alkuopetus sekä lapsen koti, asettavat opettajan sekä 6–8-vuotiaan lapsen eri roolien, toimintojen ja henkilöiden välisiin suhteisiin. Mesosysteemi on näiden ympäristöjen leikkausalue, joka liittää mikrosysteemit osaksi samaa ympäristöä eli joustavan opinpolun visioita, missä todentuu opettajuuden suhde lapseen sekä muihin lapsen kanssa toimiviin aikuisiin. Opettajuus luo visioissa 6–8-vuotiaalle lapselle toimintakulttuurisen tilan lapsen tuntemisen ja pedagogisten ratkaisujen kautta edellyttäen opettajuudelta vuorovaikutuksellisuutta suhteessa lapseen, lapsen vanhempiin ja muihin lasta koskeviin yhteistyötahoihin. Tätä laajempi kehys eksosysteemi sisältää opettajan ammatillisuuden taustalla ovat koulutusjärjestelmän aikaansaamat prosessit. Näitä ovat opettajuuden arvot, persoona, kokemukset, työyhteisö, toimintakulttuuri, koulutus, perinteet sekä eri järjestelmissä toimivien opettajuuksien vuorovaikutuksen muotoutuminen. Makrojärjestelmä on tätä ympäröivä yhteiskunnallinen kehys sisältäen koulutuspolitiikan, opetussuunnitelmat sekä ammattijärjestöt. Nämä eri ympäristöt sosiaalistavat opettajuutta visioissa tiettyihin normeihin ja rajoituksiin, jotka vaikuttavat saadun palautteen kautta opettajuuden rakentumiseen ja toimintaan. (vrt. Brotherus 2004, 29–30; Forss-Pennanen 2007, 23–27.)

Professionaalisuuteen ja siinä toteutettuihin sosiaalisiin käytäntöihin heijastuvat instituution luomat roolit, tehtävien eristyneisyys niiden sisällä ja välillä sekä vallalla latautuminen (Geluykens & Pelsmaekers 1999, 6–7). Muutoksen hahmottaminen ja uuden vision luominen tulisikin perustua historiallisten ja yhteiskunnallisten tapahtumien ja rakenteiden tiedostamiseen. Järjestelmätason muutos on prosessi, jossa yksittäiset muutokset vaikuttavat toisiinsa ja sen toimijoihin. Prosessissa instituutio pakottautuu vähitellen muuttamaan toimintatapojaan. Julkiset

organisaatiot ja opettajuus niissä liittyvät osaksi poliittis-hallinnollista järjestelmää. Opettajuuden muutos on näin ollen osa kunnalliskulttuurista kokonaiskehittämiseen. Visiot kuvaavatkin kahden erilaisen hitaasti muuttuvan organisaatiokulttuurin, esi- ja alkuopetuksen lähtökohdista syntyvän, uudenlaista toimintakulttuuria todentavaan opettajuuteen. (vrt. Forss-Pennanen 2006, 196.)

Näin ollen tutkimuksen ymmärrettävyyden kannalta tulee tiedostaa tämänhetkiset opettajuutta määrittävät rakenteet, jotka suuntaavat opettajuutta kohtaamaan uudenlaisessa järjestelmässä 6–8-vuotiaat lapset. Opettajuuden ammatillisuus muotoutuu monien vaikutteiden alaisuudessa. Erityisesti opettajuutta tarkastellaan lapsen toimintakulttuurisen tilan luojana ja joustavan etenemisen mahdollistajana esiopetuksen ja alkuopetuksen traditioiden yhdentyessä tiedostaen samalla lapsen vanhemmat ensisijaisina kasvattajina. Tutkimuksessa opettajuuden suhdetta lapseen määrittää muodollinen yhteiskunnallinen kehys sekä sen alaisuudessa toteutettu oma ammatillisuus. Opettajuuden diskurssit rakentuvat visioissa systeemiteoreettisen mallin konteksteissa kuvion 1 mukaisesti.



KUVIO 1. Opettajuus systeemiteoreettisessa mallissa

2.2 Opettajuuden etsintää visioista

Opettajuus on aina suhteessa yhteisökulttuuriinsa: tässä esi- tai alkuopetukseen. Yhteisökulttuuri syntyy mm. yhteisten kokemusten, katsomustapojen ja toimintasääntöjen osien kautta. Lisäksi opettajat yhteisössä sijoittavat itsensä ja muut eri luokkiin samalla määrittäen yhteisön kulttuurisia aineksia erilaisiksi ilmiöiksi. Näitä ilmiöitä opettajuus kuvaa itsensä ulkopuolelta vaikutteita saaneena kielen kautta, joka kehittyy ja muuttuu sosiaalista kokemusta heijastaen. Näin tapahtuu ilmiöiden identifiointia ja kategoriointia eri syihin perustuen. Opettajuudelle syntyy käsityksiä itsestä osana ryhmää ja toisaalta opettajan käsitykset ulkoryhmästä ohjaa ajatuksia. (vrt. Eskola

1982, 105; 110–112.) Opettajuuden tarkasteluprosessissa huomioidaankin opettajien visiointeihin vaikuttavat opettajuutta ympäröivät kulttuuriset ja institutionaaliset rakenteet (vrt. Hakala 2007, 17).

Visiot, uudenlainen organisaationalisen järjestelmän konteksti, rakentavat aineistolähtöisesti opettajuuden olemusta. Diskurssianalyysia mahdollistaa johdonmukaisen ja realistisen tavan tarkastella aineistoa, kun etsitään näitä opettajuuteen liittyviä suhteita ja jännitteitä kielellisesti rakentuneena. Sosiaalisia käytäntöjä ja diskurssien välisiä suhteita tarkastellaan sekä olemassa olevista käytännöistä rakentuvina (kuten opettajuutta määrittävät tekstin tuottamisen teemat ja opettajuuden arvo niissä) että tekstit ja ilmaisut samalla sosiaalisia käytäntöjä luovana (opettajuuden todellisuuden kokeminen). (vrt. Fairclough 2005.)

Tutkimustehtävä on analysoida:
Mitä diskursseja opettajuudelle rakentuu 6–8-vuotiaan lapsen joustavan opinpolun visioissa?

Tutkimusaineiston tekstuaaliset kokonaisuudet kuvaavat opettajuuden sosiaalisia käytäntöjä suhteessa lapsen kokemaan toimintakulttuuriseen tilaan. Samalla opettajuus luo itselleen tilanteisia identiteettejä. (vrt. Gee 2004, 28; Hakala 2007, 8; Jokinen ym. 1993, 27). Tutkimuksessa opettajuuden diskurssit, erilaisten tilanteisten identiteettien kautta rakentuvat merkitykset opettajuudelle, ovat opettajan tämänhetkisen kokemuksen, toiminnallisen kulttuurin, organisaatiotaustan ja yhteiskunnallisen kontekstin määrittämiä ajattelutapoja, käsityksiä ja olettamuksia opettajuudesta visiossa. Diskursseista välittyy kokemuksellisuus, sosiaalisuus ja toimintakulttuurinen perinne sekä tämänhetkinen yhteiskunnallinen kehys (Gee 2004, 38–39; Jokinen ym. 1993, 21). Näin tutkimuksessa mahdollistuu kulttuurinen sekä kriittinen näkökulma visioiden opettajuuteen tulkintaprosessin kietoutuessa tutkimuksen alkuosaan (vrt. Juhila 1999, 165; Jokinen & Juhila 1999, 87).

2.3 Tie tutkimusaineistoon

Tutkimusidea esiteltiin Opetushallituksen valtakunnallisessa ”Joustava alku oppimiselle – Yksilöllinen siirtymä esiopetuksesta kouluun” seminaarissa 2007. Tutkimukseen ilmoittautui 18 esi- ja alkuopettajaa sähköpostitse. Tutkimukseen valikoitui kuusi tällä hetkellä esi- ja alkuopetuksen parissa toimivaa opettajaa tavoitteena mahdollisimman heterogeenisen kokemustaustan hyödyntäminen aineistossa. Valintaa ohjasi muun muassa opettajan tämänhetkisen toimipaikan luonteen (päiväkoti, koulu, esi- ja alkuopetus samassa kontekstissa) sekä opettajan koulutuksellisen polku (lastentarhanopettaja, luokanopettaja, näiden yhdistelmä, erityisopettaja). Tutkimusnäkökulman kannalta nämä tekijät vaikuttavat olennaisimmin opettajuuteen.

Haastateltavien henkilöllisyys jäi ainoastaan tutkijan tietoon. Taustatietoina kerättiin oliko tekstin tuottajan ammatillinen tausta, työvuosien määrä ja toimipaikan luonne. Tiedot ovat perusteltuja ymmärrettävyyden syntymiselle sen kontekstin kautta, jonka puitteissa teksti on tuotettu (Jokinen & Juhila 1996, 73). Näin ollen tulkinta huomioi opettajuuden kontekstillisen lähtökohdan visioissa mahdollistaen yhteiskunnallisen opettajuuden tarkastelun. Tekstinäytteiden taustatiedot ovat koodattu liitteeseen 1.

Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden tutkimusintressin mukaisen aineiston rakentumiseen. Se voi palvella sen kartoittamisessa, mikä on kulttuurisesti mahdollista toimijoille tutkittavien teemojen yhteydessä. (Juhila & Suoninen 1999, 237–241.) Tutkimuksessa teemahaastattelu rajasi visioinnit lapsen toimintakulttuurisen todellisuuden kuvauksiin ja opettajuuden tekoihin suhteessa lapseen mahdollistettaessa lapselle joustava eteneminen. Teemahaastattelu etsi näin ollen näkökulmia visioiden mesosysteemiseen todellisuuteen.

Mesosysteemissä opettajuus todentaa lapselle oppimiskäsitystään. Visioihin liittyy käsitys opettamisesta: miten opettaminen pitäisi tapahtua lapsen parasta ajatellen (Uljens 1997, 23). Visioista ilmentyy näin ollen suoraan tai epäsuoraan käsitys tiedosta ja oppijasta sekä mikä on opetuksen tehtävä ja opettajan toiminnan osuus oppilaan oppimisessa. Se ottaa myös kantaa samalla kontekstuaalisten tekijöiden ja oppimisympäristön merkitykseen oppimisessa. (Haring 2003, 39.) Haastatteluteemojen luomista ohjasi lapsen kasvatus-, opetus- ja hoitojärjestelmän visiointi lapsen parasta ajatellen. Tällöin olennaisinta oli miten opettaja organisoi toiminnan toteutuksen systeeminä, joka mahdollistaa kasvatusjärjestelmän tavoitteiden niveltymisen lapsen joustavassa etenemisessä (horisontaalisuus) sekä miten opettaja organisoisi lapsen joustavaan etenemiseen liittyvät järjestelyt (vertikaalisuus).

Näistä lähtökohdista luotiin teemahaastattelurunko apukysymyksineen (liite 2). Teemahaastattelurunko muotoiltiin myös kuvioksi, joka helpotti haastattelutilanteessa kysymysten esittämisen. Olennaista ei ollut kysymysten samankaltaisuus tai tarkoin määrittäminen, sillä haastateltavien annettiin puhua vapaasti teemoista. Kunkin pääteeman lopuksi opettajat saivat hyvin vapaamuotoisesti pohtia vision suhdetta lapseen ja omaan työhönsä vaikuttavana tekijänä. Tämän tarkoitus oli antaa tilaa niille mielipiteille ja näkökulmille, jotka olisivat muutoin jääneet huomioimatta.

Visioidessa joustavaa systeemiä keskityttiin lasta ympäröiviin toimintakulttuurisen kontekstin mahdollistaviin rakenteellisiin tekijöihin. Teemat pyrkivät kuvauksiin lapsen fyysisestä, sosiaalisesta ja psyykkisestä ympäristöstä, lapsen joustavan etenemisen mahdollistavasta tukiverkostosta sekä lasta koskevasta tiedon keräämisestä ja siirtämisestä. Näin hahmotettiin opettajien ajatuksia toimintakulttuurisen kontekstin reunaehdoista lapsen ase-

maan vaikuttavina visiossa, lapsen joustavaan etenemiseen liittyvästä yhteistyöstä sekä opettajan käsityksestä oman asiantuntijuuden merkityksestä suhteessa lapsen joustavaan etenemiseen.

Joustavan opetuksen tarkastelun lähtökohtana oli opettajan pedagogisuuden hahmottaminen. Opettajuuden pedagogiset käytännöt mahdollistavat oppimisen, jonka tulee olla suhteessa sekä kasvatuksen teoriaan sekä suhteessa yksilöllisen kasvun prosessinomaiseen kehitykseen. Opettaja heijastaa yhteisöllisiä arvoja pedagogisen tilanteen suunnitteluun sekä miten tietty opettaja-oppilas-oppiminen prosessi tulisi järjestää. (Uljens 1997, 54–56.) Näin ollen teemoina olivat opettajan kuvaukset mikä on lapselle tärkeintä visiossa, opettajan ja lapsen vuorovaikutus oppimisen kannalta, oppimistilanteiden järjestelyt ja arviointi sekä opetussuunnitelman suhde lapseen. Tavoitteena oli hahmottaa opettajan arvomaailmaa, lapsikäsitystä oppimiskäsitystä ohjaavana, pedagogiikan toteutusta ja opetuksen arviointia sekä opetussuunnitelmallisia tekijöitä opettajan ja lapsen suhteeseen vaikuttavina.

Tutkimus kietoo analyysiprosessissa nykyisyyden tulevaan. Joustavan opinpolun visio jäsentää opettajuutta, josta syntyvä kuva rakentuu opettajan ammatillisen kontekstin kautta esiopetuksen tai koulun toimintakulttuurin vaikutuksesta. Puheessa opettajuuteen liittyvät asiat merkityksellistyvät sekä tulevat inhimilliseksi tiedoksi. (Parker 1992, 28–33.) Haastattelutilanteissa syntyneet tekstit kuvaavatkin aikakautensa sosiaalista ymmärrystä opettajuuden uudenlaisesta rakentumisesta (Jokinen ym. 1993, 20). Täten on perusteltua antaa lukijalle mahdollisuus perehtyä tämänhetkisiin esi- ja alkuopettajuutta määrittäviin tekijöihin.

3 VISION YHTEISKUNNALLISET HAASTEET OPETTAJUUDELLE

3.1 Yhtenäistyykö koulutusjärjestelmä?

Suomalainen 6–8-vuotiaiden koulutusjärjestelmä on tällä hetkellä kaksijakoinen. Perusopetukseen kuuluva alkuopetus, 1. – 2. luokka, kohdentuu 7–9-vuotiaisiin lapsiin. Sen opetuksen tulisi pohjautua 6-vuotiaiden varhaiskasvatuksen traditioon pohjautuvaan esiopetukseen ja siellä omaksutun oppijan roolin pohjalle. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 33.) Vision tavoitteena on valtakunnallinen opetuksellinen yhtenevyys, opetuskokonaisuuksien jatkuvuus sekä kasvatuksen kytkeytymiseen osaksi sitä (Puhakka 2002, 13–14). Järjestelmien saumattomuus tarvitsee erityisesti instituutioiden toimintakulttuuristen käytäntöjen ja niissä toimivien opettajuuksien lähentymistä. Kasvatusorganisaatioiden sisältöjä ja niiden näkemyksiä ihmisestä, yksilöllisyydestä, kasvatuksesta, tiedosta, oppimisesta ja opettamisesta yleensä koulutusjärjestelmän ketjuna tuleekin tarkastella laajemmin toisiinsa suhteutettuna koulutusjärjestelmän yhtenevyyttä etsittäessä (Hujala & Junkkari 2004, 95). Tutkimukseni kannalta onkin tärkeää tiedostaa esi- ja alkuopetuksen instituutioiden opettajuutta määrittäviä tekijöitä pyrittäessä kohti integroitunutta koulutusjärjestelmää.

Koulutusjärjestelmän historian aikana esi- ja alkuopetus ovat kohdanneet toisensa eritasoisesti (Rouvinen 2007, 13). Opetuksellinen tasavertaisuus ja lapsen asema varhaiskasvatuksen ja velvoittavan koulutuksen osana on ollut ristiriitaista. On kiistelty kenen alaisuuteen esiopetuksen siirtymävaihe varhaiskasvatuksesta kouluun oikeastaan kuuluu. Tähän ovat vaikuttaneen muun muassa eri hallintojen ja ammattikuntien väliset erimielisyydet asiasta. Lapsen koulukypsyys, erilaiset mallit esiopetuksen ja alkuopetuksen niveltymisestä, keskustelut kuusivuotiaan asemasta suhteessa varhaiskasvatukseen ja kouluun ovatkin olleet keskustelun alla jo neljä vuosikymmentä. Esiopetus onkin pitkään mielletty koulua palvelevaksi esivaiheeksi. (Puhakka 2002, 21–36; 50.)

Vuodesta 2001 lähtien esiopetuksesta tuli kunnille velvoite, joka mahdollistaa kaikille 6-vuotiaille maksuttoman esiopetuksen (neljä tuntia/päivä) ja tarvittaessa hoidon (SA 1288/1999). Lisäksi lasten subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen sekä hoitopaikkaan voidaan katsoa tavoittelevan koulutuksellista jatkumoa ja yhdenvertaisuutta jo esiopetusta edeltävälle ajalle (Laki lasten päivähoidosta, Perusopetuslaki). Vuonna 2007 laki muutos mahdollisti kuntatasolla varhaiskasvatuksen ja koulutusjärjestelmän yhdentämisen (HE 235/2006). Tällä hetkellä varhaiskasvatusta on esitetty siirrettäväksi opetustoimeen myös valtakunnallisesti (Opettaja 7/2008). OAJ:n mielestä varhaiskasvatus tulisikin ymmärtää osaksi elinikäistä oppimista kuten muualla EU:n alueella. Näin sen asema virallistuisi osaksi kokonaisvaltaista opetus- ja kasvatusjärjestelmää. (Tikkanen 2007, 33.)

Esiopetuksen koulutuksellinen merkitys perusopetuksen lisäresurssina onnistuu, mikäli perusopetus perustaa toimintaansa esiopetuksen antamille oppimisedellytyksille (Apajalahti 2002, 13–14). Parhaimmillaan joustava opinpolku suuntaisi opettajia yhteiskunnallisesti määritetyillä reunaehdoilla huomioimaan lapsen kehityksellinen jatkumo ja tukisi elinikäisen oppimisen sekä oppimaan oppimisen taitoja (Rimpelä 2007). Koulutusjärjestelmässä opettajuuksien haasteena onkin luoda yhdentyvät pedagogiset käytännöt, miten saattaa opetussuunnitelmien sisällöt lasten tavoitettaviksi. Onnistuessaan saumaton lapsen kasvatus-, oppimis- ja hoitokokemusten niveltyminen ja tarkoituksenmukainen jatkuvuus muodostaisi ”6–8-vuotiaiden kasvatus-, opetus- ja hoitojärjestelmän”. (Puhakka 2002, 3-9.) Nykyiset koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet tukevat osaltaan tällaisen hoitojärjestelmään jatkuvuutta (Opetushallitus 2004b). Mutta myös pedagogiset ja toimintakulttuuriset käytännöt tulisi saada lähentymään koulutusjärjestelmässämme.

3.2 Lähentyvätkö opettajuuden lähtökohdat?

Opettajuus muotoutuu omanlaisekseen oman yhteiskunnallisen instituutionsa sisällä (vrt. Hakala 2007, 57). Onkin todettu, esi- ja alkuopettajien epäyhtenäisyyden ja omien intressien vaikeuttaneen opetuksellista niveltymistä. Alkuopettajat ovat kokeneet toisen ammattikunnan tunkeutuvan heidän reviirilleen ja toisaalta lastentarhanopettajat ovat argumentoineet oman ammattitaitonsa puolesta koskien 5–6-vuotiasta lasta. (Puhakka 2002, 143–145.) Lisäksi eri hallintojen alaisuus on ehkäissyt yhteisten kriteerien syntymistä toiminnalle, opetussuunnitelmallista yhteistyötä sekä lasten asioiden käsittelyä (Siniharju 2007, 82).

Osaksi esi- ja alkuopettajuuden reviirijako perustuu niiden erilaisiin tieteellisiin lähtökohtiin. Yleinen kasvatustiede suuntaa opettajankoulutuksen kehittymistä ja varhaiskasvatustiede liittyy lastentarhanopettajakoulutukseen. Näin opettajuuden koulutukselliset lähtökohdat ovat erilaiset niiden integroituessa samanaikaisesti vallitsevien instituutioiden perinteeseen. (Husa & Kinos 2001, 38–40.) Koulutuksen kautta omattu käsitteistö ja pedagoginen ajattelu vaikuttavat opettajuuden käytäntöihin ja puhetapoihin. Lähentymiseen ja yhtenäisemmän toimintakulttuurin saavuttaminen edellyttää näin myös ammattilaisten yhteisen jatkokoulutuksen sekä täydennys- ja peruskoulutuksen organisointia. (Puhakka 2002, 193; Haring 2003, 227; Hakala 2007 54.)

Opettajuuteen välittyvät myös aiemmat kokemukset työyhteisön sosiaalisella kentällä. Täten ylläpidetään ja luodaan symbolisia pakotteita muille hyväksyä käsitykset sosiaalisen maailman jaosta sekä omasta toiminnasta siinä. Tämä ns. professionaalistumisideologiaan liittyy ammattikunnan taipumus todistaa oma toimintansa korvaamattomaksi suhteessa asiakkaisiin. Tämä heijastuu myös ammattijärjestöjen valtakamppailuun oikeudesta pienten lasten kohtaamiseen. (Puhakka 2002, 188–191.)

Opetuksellisen kulttuurin hajanaisuutta voi ilmentyä saman ammattikunnankin alla luoden erilaisia käsityksiä aikuisen asemasta suhteessa opettajuuteen ja oppimiseen (Puroila 2002, 177). Osaksi käsitteisiin liittyvä yhteisymmärryksen puute johtuukin niihin liittyvistä identiteetin kokemuksiin kytkeytyvistä arvostuksista, jotka tyydyttävät monenlaisia tarpeita. Käsite on aina erilaisten suhteiden summa, minkä sisältö ja kattavuus riippuvat ilmaisijasta. (Härkönen 2003, 70–73.)

Joustava opinpolku edellyttää erilaisten käsitteiden ja suunnitelmien muotoilemista eri opettajuuksien kesken yhtenevästi ymmärretyiksi ja lapsen kehitystä palvelevaksi. Tarvitaan myös selkeä, tavoitteellinen ja mielekäs toiminta-ajatus ennen kuin visio organisoituisi osaksi kokonaisuutta, eikä jäisi yksilöiden väliseksi. (Forss-Pennanen 2007, 64.) Visioissa opettajuudet ovat luoneet jo yhtenäisen näkemyksen 6–8-vuotiaiden lasten kasvatus, opetus- ja hoitojärjestelmästä. Näin ollen en erittele esi- ja alkuopettajuutta toisistaan puhuttaessa opettajuudesta visiossa.

3.3 Muuntuvatko opetussuunnitelmat?

Koulutuksellisten taustojen lisäksi opettajuuden käytäntöjä määrittävät opetussuunnitelmalliset lähtökohdat (Uljens 1997, 25–26). Opetussuunnitelmiin on kirjattu näkemykset institutionaalisen opetuksen pedagogisista tavoitteista. Näihin vaikuttavat yhteiskunnan poliittiset päätökset, oppiaineisiin liittyvät sisällölliset ratkaisut, käsitteiden symboliset merkitykset sekä toiminnan organisointiin kohdentuvat ratkaisut (Westbury 2002, 64–67). Myös yhteiskunnallinen arvoelementti eli kasvatus on aina olennainen osa opetusta (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 104). Opetussuunnitelmien eri intentiot välittyvät lapselle opettajan oman pedagogisen ajattelun kautta. Institutionaalisessa kasvatuksessa pedagoginen käytäntö määrittyy opettajan suunnittelemaksi tietoiseksi toiminnaksi, jonka avulla pyritään edesauttamaan toisen oppimisprosessia (Uljens 1997, 3).

Opetussuunnitelmallisesti esi- ja alkuopetuksen jatkumo perustuu Esiopetuksen perusteisiin (Opetushallitus 2000) ja Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2-perusteisiin (Opetushallitus 2002), joka oli kaksivuotinen esivaihe koko perusopetuksen uudistamiselle (Opetushallitus 2004a) (Apajalahti 2002, 15–16). Nykyiset opetussuunnitelmat velvoittavat esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön liittäen samalla koko varhaiskasvatuksen selkeästi edeltäväksi vaiheeksi perusopetukselle (Junkkari & Hujala 2004, 2). Painotuseroina koulu ohjaa lasta tietojen ja taitojen hallintaan esiopetuksen huomioidessa myös lapsen kehityksellisten sekä hoidollisten tarpeiden huomioimista (Opetushallitus 2000, 2004a). Lisäksi perusopetus velvoittaa lapsen opiskeluun ja oppimiseen esiopetuksen ollessa lapsen oikeus ja oppimisen mahdollistavaa opetusta. Käytännössä tämä ero aiheuttaa järjestelmille ja sitä

toteuttavalle opettajuudelle pedagogisen ristiriidan asettaen lapsen eri tavoin suhteessa oppimiseen. (Haring 2003, 1–9.)

Oppimiskäsitykseltään esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat ovat konstruktivistisia, jolloin tiedon sisäistäminen tapahtuu yksilöllisen sekä sosiaalisen konstruktion tuloksena (Opetushallitus 2000, 2004). Esiopetuksen katsotaan korostavan havaintoihin ja entisiin tietoihin perustuvassa tiedon lisäämisessä enemmän ongelmanratkaisuprosessia. Alkuopetuksen tavoite on selkeämmin tiedonrakentamisprosessi. (Uusikylä & Atjonen 2005, 145–146; Junkkari & Hujala 2004, 3.) Tämä näkemysero heijastuu osin esiopetuksen oppimisen pedagogiikkaan ja alkuopetuksen perinteiseen didaktiikkaan, jotka joustavassa opinpolussa opettajan tulisi nivoa esi- ja alkuopetuksen didaktiikaksi (vrt. Brotherus ym. 2002,105).

Esiopetussuunnitelma kuvaa opettajan tehtäväksi ottaa lapsen muuntuvat oppimishaasteet tavoitteita määrittäviksi ja mahdollistaa näin lapsilähtöisiä ongelmanratkaisuprosesseja. Arvioinnissa lapsen kasvu ja oppimisprosessin edistymistä seurataan, jonka pohjalta opettajuus luo lapselle mahdollisuuksia kohdata uusia oppimishaasteita sekä tukee lapsen oman työskentelyn jäsentämistä. Myös lapsen vanhemmat sitoutetaan osaksi lapsen esiopetussuunnitelmaa osallistuttaen heidät sen tekemiseen. (Hujala 2004, 6–8; 12; Opetushallitus 2000.) Esiopettajaa ei ole velvoitettu opetuksen, oppimisen ja kasvatuksen tuloksien yhtenevyyteen (Vitikka & Saloranta 2002, 9). Esiopetuksen jälkeen lapset omaavatkin hyvin erilaisia taitoja, sillä lapsen oppimisella on henkilökohtaiset päämäärät.

Alkuopetussuunnitelmassa opettajan tehtävä on ohjata lapsen tiedonrakentamisprosessia määritettyjen tavoitteiden velvoittamana. Opettajan pedagoginen käytäntö ajatellaan didaktisesti. Opettaja edesauttaa oppilaan omien tietorakenteiden aktiivista konstruointia hyödyntäen erilaisia oppimisstrategioita. Samalla tuetaan oppilaan tietoisuutta omasta oppimisesta sekä arvioidaan tuloksia. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 32–33; 40–42; Opetushallitus 2004.) Lapsen oppimisen päämäärä on kirjattu hyvän osaamisen kuvauksiin. Perinteisen didaktiikan vaaraksi mainitaan ns. päätekäyttäytymisen korostuminen, jolloin oppimisen sisäiset prosessitavoitteet unohdetaan ja oppimisesta muodostuu lapselle ulkokohtainen ja irrallinen toiminto. Arvioinnissa tulisikin huomioida enemmän oppilaan sisäisen tieto- ja ajattelumallin kehittyminen, eikä vain näkyvissä oleva tulos. (Uusikylä & Atjonen 2005, 72–73; Apajalahti 2002, 60–61).

Keskeisemmäksi ajattelutavaksi länsimaissa on noussut opetuksen didaktiikan perustaminen kehitysteoreettiseen tietoon siitä, miten lapsi muuttuu tai voi muuttua ikävuosien aikana. Tällöin didaktisena lähtökohtana on ymmärtää lapsen ajattelutavan muutos, mikä lapselta edellytetään hänen siirtyessä varhaiskasvatuksen traditiosta kouluopetuksen traditioon. Tällöin tarvitaan etenkin oppiainestietämystä siitä, millaisia ikätasolle sopivia op-

piainekseen liittyviä oppimiskokemuksia voi opetussuunnitelmaan sisältyä. (Forss-Pennanen 2007, 75.) Laajat sisältökokonaisuudet ja lapsen ajatteluun liittyvät kehitysprosessit liitettäisiin toisiinsa tavoitteena oppimisen perustaitojen oppiminen, maailman hahmottaminen ja persoonallisuuden kehitys. Kehitysvaiheajatteluun perustuvassa didaktiikassa lasten kehitykselliset haasteet olisivat oppimiskokonaisuuksia ohjaavia eivätkä sisältöalueisiin kirjatut tulostavoitteet korostuisi. Opetussuunnitelmat niveltyisivät tällöin yksilön kehitysvaiheeseen toimivina kokonaisuuksina sisältötavoitteiden erittelyn ja yhdistelyn kautta. (Hakkarainen 2002, 172–174, Brotherus ym. 2002, 212–214.)

4 LAPSI HAASTAA OPETTAJAN AMMATILLISUUDEN

4.1 Mikä on lapsen asema oppijana?

Vaikka esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat perussisällöltään kytkeytyvät toisiinsa, ne niveltyvät lapsen kannalta katsottuna hyvin eritasoisesti toisiinsa (Siniharju 2007, 93). Alkuopettajalla tulisi olla kyky nivoa esiopetuksessa omaksuttu oppijan rooli perusopetuksen rooliin. Näin lapsilähtöisyydestä edettäisiin lapsikeskeisempään tapaan huomioida lapsen kehitysedellytykset samalla toteuttaen yhteiskunnan edellyttämiä kasvatuksen tehtäviä ja tavoitteita. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 32–33.) Visiossa opettajuuksien tulisikin ymmärtää lapsi oppijana mahdollisimman samanlaisena ja analysoida näkemystään millainen lapsi on oppilaana ja miten hän kasvaa ja kehittyy ihmisyyteen (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 33).

Opettajuuden oppimiskäsitystä määrittää ihmiskäsitys. Joustavan opinpolun opetuksessa puhutaan tällöin melko synonyymisistä lapsilähtöisyydestä ja lapsikeskeisyydestä (vrt. Haring 2003, 46; Rouvinen 2007, 45). Koska lapsilähtöisyyden juuret ovat varhaiskasvatussuunnitelmissa, käytän termiä lapsilähtöisyys puhuttaessa nykyisestä esiopetuksesta ja lapsikeskeisyys alkuopetuksesta. Lisäksi on muistettava, että opettajuuden todentama oppimiskäsitys voi olla hyvinkin erilainen sen institutionaalisista määrityksistä huolimatta. Opettajuus, sen persoonallisuus ja kyvyt, muotoutuvat aina vuorovaikutussuhteessa muihin ihmisiin ja kulttuuriin. (Patrikainen1997, 56–63.) Seuraavissa kappaleissa kuvaan lapsilähtöisyyden ja lapsikeskeisyyden ideaalitoteutusta ja haasteita.

Esiopetuksen lapsilähtöisyydessä lapsi yksilönä sekä osana ryhmää vaikuttaa omilla ideoillaan toimintaan ja sitä kautta oppimisprosesseihin. Esiopettajan tehtävä on innostaa vuorovaikutussuhteessa lapsia tutkimaan, ottamaan selvää ja ohjata sekä auttaa lasta oppimisessa. (Hujala 2004, 12.) Lapsi on tällöin oman oppimisen subjekti. Samalla on mahdollista opetuksen ja oppimisen painotusten monenlainen ja ristiriitainenkin vaihtelu ja jopa liiallinen yksilöllisyys (Rouvinen 2007, 45–47; Siniharju 2007, 78). Äärimmilleen vietynä se voi jopa estää kasvatustyön suunnitelmallisuutta, tavoitteellisuutta ja lapsen positiivisen oppimismotivaation kehittymistä. Toisaalta onnistunut pedagoginen lapsilähtöisyys huomioi lapsen yksilölliset tarpeet oppimisen, kasvun ja kehityksen perustana. (Puroila 2002, 178.)

Alkuopetuksen lapsikeskeisyydessä oppilaan aiempiin tietoihin pohjautuen opettaja asettaa tavoitteet sekä määrittää oikeat toimintatavat opetuksen teemojen käsittelyyn. Lapsi on aktiivinen tietojen tai taitojen prosessoija joko itsenäisesti tai yhteisöllisesti sitä toteuttaen. Opetussuunnitelman viitekehyksessä lasta motivoidaan laajenta-

maan kiinnostuksiaan ja mielenkiinnonkohteita. Tarkoitus on taata lapsille yhdenvertaisuus ja yhteisymmärrys muiden samanikäisten kanssa eri puolilla maata. Kritiikki kohdentuu lähinnä oppimisprosessien riittämättömään huomiointiin, joita yhteistoiminnalliset järjestelyt tukisivat. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 32–34; Haring 2003, 46.) Lapsi on tällöin oppimisessa osaksi objekti että subjekti.

Näiden lähtökohtien perusteella esiopetuksessa oppimisesta muodostuu joko tietoista tai tiedostamatonta kuten usein leikissä (Brotherus ym. 2002, 184–185). Alkuopetuskulttuurin tavoite on selkeä oppimistulos, jonka sekä lapset että opettajat hyväksyvät (Haring 2003, 220). Visiossa opettajuuden haasteena on liittää nämä eri perinteet omaavat opetuskulttuurit mielekkäästi toisiinsa ja saattaa lapsi yksilöllisesti leikin maailmasta kohti oppimistoimintaa. Tätä voitaisiin tukea oppimisympäristöllä, jossa annetaan lapselle tilaa prosessoida lapsi-ympäristösysteemiä uudelleen hänelle ominaisen toiminnallisuuden ja leikin kautta. Näin luodaan kokemus oppimisen mielekkyydestä, joka tukee oppijana kehittymistä. (Hakkarainen 2002, 42; 77; 114–115.) Yhteistoiminnalliset ja eheytetyt oppimiskokemukset ovat myös motivaatiota lisääviä, etenkin jos lapsen yksilöllinen kehitys huomioidaan opetukselle asetettujen sisältötavoitteiden puitteissa. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 35–37.)

Lapsen oppimis- ja kouluvalmius ovatkin dynaamisia muutosprosesseja, jotka syntyvät ennen kaikkea vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ollen kontekstisidonnaisia (Linnilä 2006, 62). Lapsen näkökulmasta kokemus osallisuudesta yhteisölliseen toimintaan oppimisessa nouseekin näitä valmiuksia olennaisimmaksi tekijäksi. Opettajuuden tulisi mahdollistaa lapselle oppimisympäristö, joka tukisi lapsen oppimista ja kehitystä pitkällä aikavälillä. Kiireettömyys edetä omaan tahtiin ehkäisisi tulevia vaikeuksia. Rakenteiden tulisi muuntua lapsen tarpeita vastaaviksi, jolloin kouluun pääsemisen ikä sekä aikataulutus eivät korostuisi. (emt, 261.) Joustavan opinpolun visiossa opettajuuksien tulisikin löytää ratkaisu, miten mahdollistaa lapselle siirtyminen mielekkäällä tavalla opettelusta kohti opiskelua lapsen yksilöllistä kehitystä kuunnellen.

4.2 Toimintakulttuuri lapsen kohtalona?

Lyhyesti toimintakulttuuri on yhteisön kirjoittamaton tapa toimia (Forss-Pennanen 2007, 76). Siihen sisältyvät kulttuuriset säännöstöt ovat yhteisön jakama praktinen tiedosto käyttäytyä sopivasti erilaisissa tilanteissa (Puroila 2002, 33). Instituution opetussuunnitelman ja toimintaympäristön sekä omaksutun toimintatavan onkin todettu vaikuttavani toimintakulttuuriin. Esimerkiksi päiväkodin esiopetuksessa korostui omatoimisuuden vahvistaminen ja nykyisyys, koulun esiopetuksessa lapsi opetteli erilasia tietoja ja taitoja yhteiskuntaa ja tulevaisuutta varten. (Brotherus 2004, 258.) Sekä toimintakulttuurisesti että fyysisesti opettajuuksilla on nykyisin eri tavoin mahdollisuuksia luoda esi- ja alkuopetusyksiköiden välille lapsen omaan kehitysprosessiin perustuva opinpolku (Poikonen 2003, 39; Forss-Pennanan 2007, 64). 6–8-vuotiaiden lasten samankaltaisuuden tulisi kuitenkin vaikuttaa näiden

fyysisten ja psyykkisten oppimisympäristöjen lähentymiseen. Lisäksi sosiaalisten ympäristöjen tulisi olla valmiita kohtaamaan lapsiryhmästä nousevat tarpeet. (Haring 2003, 227.) Täten toiminta organisoituisi yhtenevämmäksi lasten näkökulmasta katsoen.

Kulttuurisesti yhteiskunnassamme on vallitsevaa lapsen kouluvalmiutta pohdittaessa edelleen tuoda lasta koskevat puutteet esiin. Lapsen oppijakuvan kehittymisen kannalta opettajuuksien tulisi suunnata tukensa lapsen psyykkiseen asemoitumiseen osaksi koulutussysteemiä. Tarvitaan näkökulman muutosta yksilökeskeisestä yhteisölliseen ja kulttuuriseen tarkasteluun, jolloin visioiden toimintakulttuurin valmiudesta kohdata lapsi tulee ydinkysymys. (vrt. Linnilä 2006, 266.) Toimintakulttuurin tulisi muuntautua kohtaamaan paremmin eritaustaiset ja erilaisessa kehitysvaiheessa olevat oppijat. Lisäksi tarvitaan muutosta ymmärtää laajasti 0-8-vuotiaiden oppimisvalmiuksien tukemisen merkitys elinikäistä oppimista ajatellen kehittämällä yhteisöllistä toimintaa (Hakkarainen 2002, 66–69).

Esi- ja alkuopettajat eroavat lisäksi toimintakulttuurisessa ja institutionaalisessa suhteessa vanhemmuuteen. Kokonaisvaltaisen hyvän kasvun ja oppimisen tukemisen edellytyksenä pidetään erilaisten kasvatusyhteisöjen välistä vuorovaikutusta sekä vanhemmuuden ensisijaisuuden huomioimista (Metso 2004, 19–21). Esiopetus velvoittaa opettajuutta kasvatuskumppanuuteen ja alkuopetus yhteistyöhön suhteessa vanhemmuuteen. Vaikka esiopetusikäisen vanhemmat kohdataan päivittäin, sen ei ole todettu takaavan vanhempien aseman ensisijaisuutta työn perustana (Puroila 2003, 181). Toisaalta opettaja voi instituution systeemiin sisäänrakennetusta asiantuntijuudesta johtuen kokea vanhemmat jopa ongelmalliseksi. Ristiriitoja voi syntyä kasvatusmenetelmistä, liiasta kiinnostuksesta tai kiinnostumattomuudesta, jolloin institutionaaliset tavoitteet jäävät saavuttamatta. (Metso 2004, 32–33.)

Työyhteisöperinne esiopetuksessa perustuu moni ammatilliseen työyhteisöön ja yhteiseen suunnitteluun, sekä arviointiin, koko työtiimin kanssa. (Rouvinen 2007, 194). Koulukulttuurissa yksin toimiminen suuntaa työtä eikä kollegoiden opetustyöhön puuta tai arvoteta (Huusko 1999, 203). Toimintakulttuuriseen lähentymiseen tarvitaankin opettajuuksien kollegiaalisuutta, jolloin yksittäinen opettaja ei eristäydy vaan itsenäisenä toteuttaa vuorovaikutteista yhteistyötä. Professionaalisuus on tällöin jatkuvaa oppimista, autonomiaa, opettajan laajaa oppimisprosesseiden tuntemusta, tiedonhankintaa sekä niiden soveltamista. (Huusko 1999, 98–99.) Opettajuuksien kollegiaaliset keskustelut ja reflektiivisyys työpäivän aikana tukevat samalla työssä jaksamista ja yhteistoiminnan kokemista positiivisena oppimismahdollisuutena sekä lisäävät oman toiminnan tiedostamista että muutoksen hallintaa. (Forss-Pennanen 2006, 194; Syrjäläinen 2001, 66.) Näin uudistuvat toimintaperiaatteet muuntuvat vähitellen omakohtaisiksi kytkeytyen yksilön omaan ajatteluun, päämääriin ja merkitysrakenteisiin (Rouvinen 2007, 146).

Hargreaves (1992) on havainnut opettajakulttuuriin liittyvän neljänlaisia piirteitä: yksilö – ja yhteisökulttuuri sekä rajattu ja rajoja ylittävä opettajakulttuuri (Forss-Pennanen 2007, 101–104). Opettajuuksien yhteinen asiantuntijuus sekä toimintakulttuuri suhteessa lapsen kohtaamiseen takaisivat yksilöllisen opinpolun elinikäisen oppimisen näkökulmasta (Forss-Pennanen 2007, 201–202). Taulukko 1 kokoaa yhteen institutionaalista opettajuutta määrittäviä esiopetus- sekä alkuopetuskulttuurin perinteitä (emt. soveltaen). On muistettava, että koonti pelkistää tämänhetkisiä esi- ja alkuopetuksen instituutioiden eroavuuksia. Toimintakulttuurinen todellisuus on yksikkökohtaisesti muotoutunutta erilaisten opettajuuksien luodessa sitä.

TAULUKKO 1**.** Opettajuuden toimintakulttuuria suuntaamat rajat 6–8-vuotiaan lapsen opinpolun todentajana

TOIMINTAKULTTUURI	ESIOPETUS (5–7-v. lapsi)	KOULU (6–8-v. lapsi)
Työyhteisöperinne	moniammatillinen työyhteisö	yksin toimiminen
Työkulttuuriperinteen kehittyminen: 1. yksilökeskeinen => 2. rajattu => 3. yhteisökeskeinen => 4. rajoja ylittävä	1. työtehtävien selväpiirteinen jako 2. ”kaikki tekee kaikkea” työvuoroihin sidottuna 3. tiimiytyvä työtapa, kasvatuskäsitys kokonaisvaltaisemmaksi 4. moniammatillisuuden sisäinen ja ulkoinen merkitys; ryhmien yhteinen ammatillisuus, ulkoinen verkosto	1. oma luokka 2. yhteistyössä joidenkin samaa omaavien kanssa 3. laaja-alainen, useammat opettajat ja yksimielisyyttä vaativa yhteistyö 4. vuorovaikutuksen laajentaminen koulun ulkopuolisiin tahoihin
Opetuksen asema	kasvatus-kehitys/hoito-opetus	kasvatus-opetus
Kasvuympäristö	leikinomainen, kodinomainen	koulumainen
Opetussuunnitelma	Esiopetuksen (2000) opetussuunnitelman perusteet • lapsen oikeus • kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytykset • lapsilähtöisyys	Peruskoulun (2004) opetussuunnitelman perusteet • oppivelvollisuus • yhteiskunta- ja oppiainesuuntautuneisuus • lapsikeskeisyys
Hallinto	Sosiaali- ja terveysministeriö Stakes Sosiaalitoimi / Koulutoimi	Opetusministeriö Opetushallitus Koulutoimi
TOIMINTAKULTTUURI OPETTAJUUS	• tunnistettavissa useampia toimintakulttuureja kulttuureja • moniammatillisen ryhmän toiminta: • eri ammattiryhmien osaaminen osaksi koko ryhmän osaamista • lapsimäärä 13/opettaja • opettajuus suhteessa ihmis/tieto/oppimiskäsitys • oppimisen pedagogiikka/ kehittävä didaktiikka • kehityspsykologinen näkökulma: lapsen sisäsyntyisen motivaation kautta tavoitteiden muodostaminen	• yksilökeskeisestä kohti yhteistoiminnallista koulua yksilötyöstä kohti yhteisöllistä: • yhteistyöosaaminen, vuorovaikutusosaaminen • luokkakoko 25/opettaja • opettajuus suhteessa ihmis/tieto/oppimiskäsitys • perinteinen didaktiikka • oppimaan oppimisen prosessin tukeminen: opettaja motivoi suhteessa ennalta asetettuihin tavoit-

	lapsi/aikuinen vuorovaikutuksessa • oppiminen on ongelmanratkaisuprosessi (prosessitavoite) • lapsen sen hetkiset tarpeet • vanhemmat osana oppimissuunnitelmaa, kohtaaminen päivittäin	teisiin • oppiminen on tiedonrakentamisprosessi (produktitavoite) • lapsen tulevaisuuden tarpeet • vanhemmat opetustyön tukena, kohtaaminen satunnaista

4.3 Vaihtoehtoiset visiot – integroituuko opettajuus?

Koulutusmallit muuntuvat asteittain aaltomaisesti (Poikonen 2003, 122). Opettajuuden tulisi muuntua tämän aaltoliikkeen myötä. Imatran mallissa aluksi erillään olevat hallintotahot mahdollistivat päiväkotien ja lähiperuskoulujen yhteistyöryhmät tukien opettajien sosiaalista vuorovaikutusta. Opettajien keskusteluyhteyttä vahvistettiin fyysisen läheisyyden, projektien ja koulutuksen kautta. Hallintokuntien yhdentyminen takasi toimitilojen ja moniammatillisen henkilöstön yhteiskäytön sekä yhteiset tukipalvelut. Vasta 20 vuoden yhteistyö synnytti virallisen ”Pikkulasten koulu” – hankkeen, jonka keskeiset toimintaperiaatteet olivat kasvatuksen ja opetuksen yhdensuuntaisuus, jatkuvasti kehittyvät lapsilähtöiset opetussuunnitelmat, joustavuus, oppilaiden kokonaisvaltainen huolenpito, henkilöstön tasavertaisuus sekä yhdessä tekeminen ja tiimityöskentely. (Puhakka 2002, 53–62.) Näistä lähtökohdista rakentuvassa visiossa yhden hallinnon alla olevat toimintayksiköt toimisivat alueellisten tarpeiden mukaan. Lapset sijoittuisivat ryhmiin ilman ikäluokkamäärityksiä joustavasti vuosi vuodelta, koska opetuksellinen toimintakulttuuri pohjautuisi samoihin periaatteisiin. Vanhemmille tulisi antaa riittävästi tietoa lasta koskevista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisjärjestelyistä. (Puhakka 2002, 192.) Opettajuuteen liittyisi tällöin vahva ammatillinen osaaminen opetuksen eriyttämiseen ja aikaresurssien mahdollistaminen suhteessa vanhempiin.

Esi- ja alkuopettajia tarkastellut tutkimus totesi esiopetuksen ammatillisen todellisuuden ja ihanteiden olevan lähempänä toisiaan kuin alkuopetuksessa. Alkuopettajat toivoivat opetuksensa paremmin huomioivan lapsiyksilön mutta se oli ongelmallista mm. tuntiresurssien, kiireen ja opetusryhmän suuren koon takia. Esiopettajat tarkkailivat lasta suunnitellessaan opetusta tukien samalla lapsen sisäsyntyistä motivaatiota etsien lapsen kiinnostuksen kohteita häntä jututtamalla. Alkuopettajat puolestaan näkivät motivaation oppimiseen olevan opettajan synnytettävissä ulkopuolelta saneltuihin vaatimuksiin eli opetussuunnitelmaan. Esiopettajien todettiin analysoivan omaa pedagogiikkaansa enemmän kuin alkuopettajat sekä heidän vuorovaikutteisuus korostui suhteessa sekä lapsiin että kasvatusammattilaisiin. Rakenteellisena visiona moni opettaja suosi ajatusta joustavasta koulunaloituksesta tai luokattomasta esi- ja alkuopetuksen kokonaisuudesta. Ehdotettiin myös lapsen siirtymistä päiväkodista kouluun vasta kun lapsen kyvyt siihen riittäisivät, jolloin koulusysteemiä ei tarvitsisi muuttaa. Toisaalta opet-

tajat toivat ilmi tarpeen koulun valmiuteen kohdata erilaiset lapset. Mikäli järjestelmä olisi luokaton esi- alkuopetuksen kokonaisuus, lapsi etenisi siinä kehityksensä mukaan kolmen vuoden ajan. Edellytyksenä olisi suuri fyysinen tila sekä esi- ja alkuopetukseen kouluttautuneet opettajat yhteistyöpariksi. Näin mahdollistuisi lapsen yksilöllinen huomiointi kaikilla kehityksen osa-alueilla niin nopeammin kuin hitaamminkin kehittyneitä koskien. (Haring 2003, 218–223.) Tässä visioidut eri mallit määrittävät opettajuuden eri tavoin suhteessa lapseen: systeemin muuttumattomuus asettaa lapselle muuttumistarpeita tai systeemin muutos vaatii opettajuutta muuttumaan.

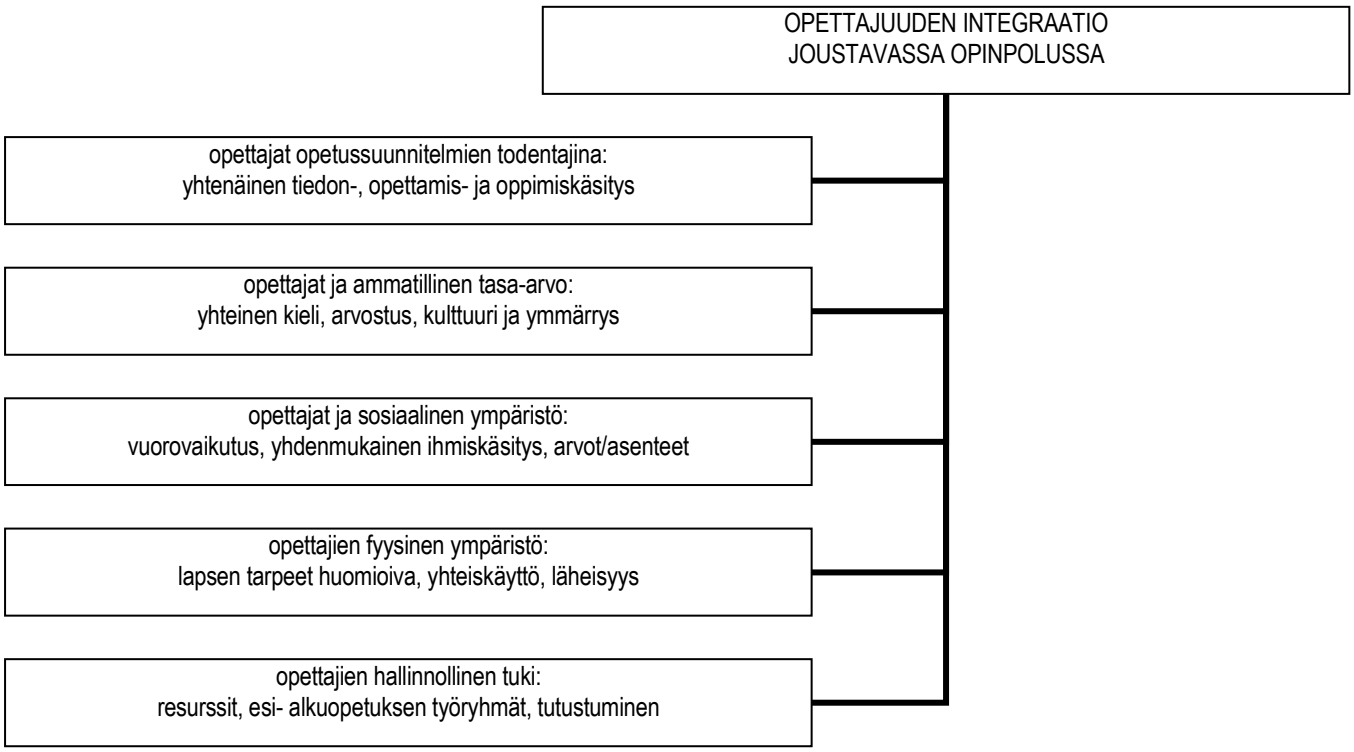
Vuosiluokkiin sitomattomassa opiskelussa opettajuuden merkitys korostuu etenkin lasten oppimaan oppimisen taitojen sekä oppimisasenteen positiiviseksi saattamisessa. Opettajuuden todettiin tarvitsevan ensisijaisesti hyviä tiimityöskentelytaitoja, ennakkoluulojen ja asenteiden voittamista, sopivaa pedagogiikkaa ja didaktisia ratkaisuja. Koulussa pitää myös olla valmius ottaa vastaan erilaisia lapsia. (Leppälä henkilökohtainen tiedonanto 26.11.2007). Lisäksi vuosiluokkiin sitomattoman opettajuuden haasteina ovat oppilaantuntemuksen lisääminen ja opetuksen eriyttäminen. Uudenlainen tapa ei toimi myöskään ilman resursointia. Esimerkiksi Espoon Meriusvan koulussa eri työaika- ja työjärjestelyt mahdollistavat opettajille kolme kertaa lukuvuodessa lapsen henkilökohtaista oppimissuunnitelman työstämisen. (Sarakorpi, henkilökohtainen tiedonanto 26.11.2007.) Yhteiskunnallinen panostus tukee näin opettajuuden muutosta.

Ikäintegroidun opetuksen (6–7-vuotiaiden lasten ryhmä, jossa lastentarhanopettaja ja alkuopettaja työparina) todettiin vaativa opettajien oman ammattikulttuurin ydinasioiden terävöittämistä ja peilaamista toisen ammattiryhmän kulttuuriin. Lapsen kehityksen eri osa-alueet pystyttiin huomioimaan paremmin ja yksittäisen lapsen kohtaaminen korostui sekä oli tilaa elämyksille, kokemuksille ja leikille sekä älyllisille haasteille. Toisaalta vaarana oli akateemisten perustaitojen ylikorostuminen sekä perusrutiinien väheksyminen. (Poikonen 2003, 115–116.) Varhennetun alkuopetuksen onkin todettu riskiksi Ikäintegroidussa opetuksessa (Brotherus 2004, 280; Leppälä henkilökohtainen tiedonanto 26.11.2007). Opettajien tulisikin pohtia, miten liittää lapselle ominainen leikki osaksi esi- ja alkuopetuksen integroitua kokonaisuutta.

Järjestelmän valmius kohdata erilaiset ja eritasoiset oppijat luo haasteita opettajien ammatillisuudelle. Lapsen oppimisen kulttuurinen integraatio on väylä kouluvalmiudesta siirtymiseen koulun valmiuteen. Tavoitteena tulisikin olla lapsen mahdollisuus yhteisöllisyyden kokemiseen eikä niinkään taidot. Tällöin opettajan kasvatuskumppanuus suhteessa vanhempiin ja asiantuntijoihin korostuu sekä lasten tuentarpeiden varhainen tunnistaminen ajoissa ja niiden ennaltaehkäisy. Visio yhdistäisi alkuopetuksen ja varhaiskasvatuksen kattaen lapsen ikävuodet 3-8 mahdollistaen alkukasvatuksen kokonaisuuden. (Linnilä 2006, 262–264.) Järjestelmä tarvitsisi tällöin kokonaisvaltaista kulttuurista muutosta opettajien ammatillisuuden tueksi. Pohdittavaksi tulisi kenties myös opettajuuden koulutuksen muutos esi- ja alkukasvatuksen kokonaisuuden hallintaan.

Nykyinen koulutusjärjestelmä ei huomioi lasten oppimisen herkkyyden sekä sosiaalisten valmiuksien huomattavia eroja seitsenvuotiaina. Tulevaisuuden koulun tueksi varhaiskasvatuksen laatuun tarvitaan panostusta paneutumalla lapsen oppimisen ja kasvun ennakointiin jo ennen neuvolan viisivuotistarkastusta. Visioidun järjestelmän tulisi kyetä joustamaan oppijan mukaan mahdollistaen esi- ja alkuopetuksen joustavan vaiheen kahdesta neljään vuoteen. Tämä aiheuttaisi perusopetuksen kolmannelle luokalle siirryttäessä lasten eri-ikäisyyden mutta valmiuksiltaan mahdollisimman tasavertaiset lapset. Näin jopa koulupudokkuutta että syrjäytymistä voitaisiin ehkäistä myöhemmin ja pystyttäisiin vähentämään mahdollisesti myös erityisopetuksen tarvetta perusopetuksessa. (Rimpelä 2007.) Lapsen varhaiskasvatuksen voidaan olettaa samalla kytkeytyvän yhä tiiviimmin osaksi koulutusjärjestelmää (Vasu 2003). Näin ollen opettajuuksien ammatillinen ymmärrys suhteessa lapseen ei voi visioissa näin ollen rajautua enää tiettyyn ikäryhmään, vaan sen olisi laajennuttava.

Esi- ja alkuopettajuudet luovat lapsen joustavan opinpolun visiota horisontaalisen ja vertikaalisen integraation kautta alhaalta ylöspäin toisiinsa kietoutuvina ja sykleittäin etenevinä vaiheina. (kuvio 2. Imatran mallia (Puhakka 2002) ja Rimpelän mallia yhdistellen (Rimpelä, henkilökohtainen tiedonanto 2006). Esi- ja alkuopettajuudet lähentyvät joustavassa alkukasvatuksen kokonaisuudessa vaiheittaisen integroitumisen kautta. Joustavassa opinpolussa opettajuuksille on muodostunut yhteinen näkemys, miten lapsen kasvatus-, opetus ja hoito tässä kokonaisuudessa parhaiten mahdollistuvat. Visiossa opettajuudet ovat integroituneet tiedostamaan lapsikäsitys ja oppiminen samalla tavalla huomioiden lapsen kehitys oppimisen lähtökohdaksi mahdollistaen joustavan alkukasvatuksen kokonaisuuden (vrt. liite 2).



KUVIO 2. Opettajuuden asteittainen integroituminen joustavan opinpolun todentajana

5 TUTKIMUKSEN DISKURSSIANALYYTTISET PERIAATTEET

5.1 Merkitysten etsintää kielestä

Diskurssianalyysi antaa tutkijalle mahdollisuuden valita tutkimuksen ilmiöön ja tarpeisiin sopivat keinot. Tutkimuskohde, tutkimuskysymysten muotoilu, analyyttisten työkalujen kehittely sekä tutkijan ja tutkimuskohteen välinen suhde määrittää tutkimusta. (Jokinen 1999, 38–40; Willman 2001, 68.) Postmodernin tiedekäsityksen mukaan etsin näkökulmia opettajuuteen (vrt. Parker 1992, 69–71; 81.) Metodinen painopiste on kulttuurisen kriittinen, jolloin tavoitteena on tuoda myös esiin diskurssien yhteiskunnallisia funktioita ja mahdollisia seurauksia (Jokinen & Juhila 1999, 54–56).

Käsite diskurssi on käytössä etenkin kriittisessä diskurssianalyysissa (mm. Foucault, Parker, Gee, Fairclough). Diskurssi soveltuu instituutioiden sosiaalisia käytäntöjä kuvaaviin tutkimuksiin (mitä ilmennetään ja tuetaan), ilmiöiden historiallisuuden tarkasteluun (miten suhteutuu muihin sekä sallii oikeutuksen) tai valtasuhteiden analyysissa (mitä saavuttaa tai menettää, kuka tuottaa tai ratkaisee) (Parker 1992, 17–20). Visioissa rakentuviin opettajuuksiin heijastuvat nykyiset institutionaaliset ja kulttuuriset esi- ja alkuopettajuuksien sosiaaliset käytännöt, jolloin käsitevalintani diskurssi on perustelua (vrt. Juhila 1999, 162).

Kielelliset ilmaukset rakentavat tutkimuksessa opettajuutta. Opettajuuden diskurssit löytyvät visioiden sosiaalisten käytäntöjen kuvausten kautta sanojen saadessa niissä erilaisia merkityksiä suhteessa toisiinsa. (vrt. Suoninen 1999, 18; Jokinen & Juhila 1999, 67–68). Teksteissä opettajuudelle luodaan monia toiminnallisia positioita. Kussakin diskurssissa opettajuuden tilanteiset identiteetit ovat omanlaisiaan kuvaten samalla opettajan oletuksia hänen oikeuksista, velvollisuuksista ja ominaisuuksista. Diskursseihin vaikuttavat aina opettajuutta ympäröivä tietoinen tai tiedostamaton sosiaalinen maailma (vrt. Gee 2004, 33; Jokinen ym. 1993, 37–40.)

Diskurssien identifiointia ohjaa laajempien teemojen etsiminen. Aineisto jäsentyy usean lukukerran kautta. Tarkastelen kielenkäyttäjän puheessa tuottamia kontekseja, opettajuuden arvoja sekä kielen tuottamia ristiriitoja ja eroja. Kielelliset yksityiskohdat, sävyvaihdokset tai sanomattomuus ovat voivat olla merkittäviä kulttuurisia ilmauksia. Lisäksi poikkeustapaukset voivat lisätä vakuuttavuutta säännönmukaisuuksiin. (vrt. Suoninen 1997, 28–31; 50; 67–68.) Diskurssit voivat määrittyä myös suhteessa toisiinsa, jolloin puhutaan interdiskursiivisuudesta (Jokinen ym. 1993, 28).

5.2 Kontekstit toimijaa ja seurauksia rakentavina

Diskurssien palojen sisällöllinen yhtäläisyys toteutetaan kontekstisidonnaisuuden kautta (Jokinen & Juhila 1996, 57). Diskurssissa huomioitavia kontekseja on useampia. Reunaehtokonteksti näkyy tutkimuksen alussa vision lähtökohtien kuvauksessa, tutkimusasetelmassa sekä teemahaastattelussa. Olennaisinta analyysissa on lausekonteksti: sanojen ja lauseiden suhde siihen kokonaisuuteen, jonka osiksi ne rakentuvat. Kulttuurinen konteksti huomioituu tutkijan tietoisuudesta opettajuuden stereotypioista, kulttuurisesta tai yhteiskunnallisesta asemasta. (vrt. Juhila 1993, 155–157; Suoninen 1997, 50–55.) Pienin kontekstinen asia on sanan yhteys lauseeseen tai yksittäisen teon rakentuminen suhteessa toimintaepisodiin. Vuorovaikutuskonteksti ei ole tarkastelun kohteena tutkimusasetelmassani (vrt. Jokinen ym. 1993, 30–33.)

Opettajuuden kuvauksiin vaikuttavat ideologiset arvot ja uskomukset. Eletty todellisuus saattaa toimia myös eri tavoin kuin kuvattu ideologinen todellisuus. Yhteisön ja yksilön hyötynäkökohdat tai muodollinen ja epämuodollinen tietoisuus opettajuuteen liittyen eivät ole yksiselitteisesti löydettävissä. Opettajan argumentointiin jonkin asian puolesta voi liittyä myös epäsuoria merkityksiä vastakohdan puolesta. Tämä vastateemaisuus on tiedostettava ja tarkasteltava lisäksi ilmaisujen sävyeroja. (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton ja Radley 1989, 8–10; 25–32.)

Visioiden käytäntöihin kietoutunut valta ei ole yksilöiden ominaisuus, vaan kielellisten ilmaisujen kautta rakentuva (Jokinen & Juhila 1993, 75). Kielellisiä vakuutuskeinoja, retorisuutta, voidaan pitää pyrkimyksenä vakuuttaa muut oman mielipiteen merkityksellisyydestä (Jokinen 1993, 191–193). Diskursiiviset kokonaisuudet tuottavatkin aina opettajuudelle erilaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia (vrt. Hakala 2007, 18–19). Ne liittyvät näin osaksi yhteiskunnassa vallitsevia puheen käytäntöjä, joiden seuraukset opettajuudelle ovat tutkijan aineistoon tukeutuvan päättelyn kautta tuotettuja. (vrt. Willman 2001, 66–68.)

5.3 Diskurssianalyysin kritiikki ja luotettavuuden arviointi

Diskurssianalyysin monet mahdollisuudet on myös sen haaste tutkijalle. Tutkimusta voidaan verrata käsityöhön, joka havainnollistaa kulttuuriset mahdollisuudet ilman kulttuurisia yleistyksiä. Valitut tutkimuskysymykset sekä tutkijan vuoropuhelu aineiston kanssa herättävät henkiin tietyt perustellut diskurssit. (Jokinen & Juhila 1993, 106–107; Suoninen 1999, 28–31.) Tulkintani on täten eräs mahdollinen näkemys opettajuuden diskurssien variaatioista joustavan opinpolun visioissa.

Tutkija liittyy diskurssianalyysissä osaksi luotettavuutta raportoiden tarkasti tutkimusprosessia, analysointia ja päättelyä (Eskola & Suorannan 2005, 210). Luotettavuuden ydin on miten diskurssit, käytetyt menetelmät ja tulkinnat saavat aikaan kokonaisuuden. Diskurssien perusteltavuus, koherenssi, syntyy aineiston tuesta laajojen diskurssien toiminnalle. Osallistujien näkökulmat huomioituvat uskollisuudella heidän tekstiään kohtaan palaamalla siihen yhä uudestaan ja uudestaan. Tutkimuksen antia voi mitata sen kyvyssä löytää uusia näkökulmia tai selityksiä diskurssien kautta. (Potter & Wetherell 1987, 169–172.) Kriittisessä analyysissa tulkintoja pitäisi suhteuttaa myös ihmisten arkeen sekä oikeuttavat tutkijan argumentoimaan herättämiensä merkitysten puolesta. (Jokinen & Juhila 1996, 76; Juhila 1999, 168).

Tutkimuksessa tutkijan refleksiivisyys ja analyysi ovat historiallisesti sekä kulttuurisesti sidottuja. Analyysissa diskurssien läsnäoloa tulee myös tarkastella suhteessa muihin. (Parker 1992, 21). Tutkijan kielenkäyttö kietoutuu lisäksi osaksi tutkimusta asettaen sille vaatimuksia. Tutkijan tulee käyttää raportissa kulttuurisesti ymmärrettäviä ilmaisuja niin, että lukijalla on mahdollisuus seurata ja arvioida tutkijan esitystä. (Potter & Wetherell 1987, 172; Jokinen ym. 1993, 21–22.) Aineiston kuvaukseen liitetään usein suoria viittauksia mutta niitä ei pidetä välttämättöminä (Eskola & Suoranta 2005, 198). Ne tukevat lukijan ymmärrystä tutkimusprosessin vaiheista, joten olen liittänyt teemahaastattelusta otteita analyysiprosessin oheen.

Diskurssianalyysin vaarana on, että tutkijan tekemät ratkaisut heijastavat hänen ennakko-oletuksia jääden tutkijan sisäiseksi totuudeksi (Potter & Wetherell 1987, 42; Parker 1992, 76). Toisaalta diskursiivisen tutkimuksen tarkoitus ei ole objektiivinen totuus, sillä dialogi tekstien kanssa luo mahdollisuuksia monille ymmärtämisen tavoille. Tutkijan tulee kuitenkin pystyä vakuuttamaan oma kriittisyytensä tutkimusprosessin aikana luodakseen argumentoidun ja avoimesti kontrolloitavan kuvan tutkimusilmiöstä. (Ilmonen 2007, 134–136.)

5.4 Analyysin askeleet

Diskurssianalyysissa tutkijan rooli on olla sekä aktiivinen tulkinnan tekijä että tutkittavasta kohteesta käytävään keskusteluun osallistuja (vrt. Willman 2001, 80). Opettajuuden diskurssit realisoituvat teemahaastattelu teksteissä kohdettaan samalla kuvaten. Ne sisältävät viittauksia ja kuvauksia opettajuuden tilanteisista identiteeteistä. Diskurssista voidaan löytää opettajuutta määrittävä toimija eli niistä ilmenee kuka itse asiassa puhuu ja miten se saa oikeutuksen puhua niin kuin puhuu. Se luo täten kuvaa opettajuudesta sekä siitä mitä se oikeasti kuvaa. Diskursseja tarkastellaan myös suhteutettuna muihin diskursseihin samalla niihin itse kietoutuen. Diskurssilla on oma päämäärä ja pyrkimys saada aikaiseksi jotain siinä kontekstissa, missä ja miten se on muotoutunut. (vrt. Parker 1992, 6–20.)

Opettajuuden diskursseja lähestytään tilanteisten identiteettien kautta, jotka ovat osa sekä tekstin tuottamisen prosessia että sosiaalisen käytännön kuvausta opettajan toiminnasta joustavassa opinpolussa. Analysointiprosessi toteutetaan kolmiulotteisesti eri tasoissa. (vrt. Juhila 1999, 196–197.) Tarkastelutasoina ovat kielen paikallinen aspekti (opettajuuden konteksti), sosiaalinen aspekti (opettajan suhde toimintaan) ja institutionaalinen aspekti (opettajan asema toiminnassa). Nämä tasot kietoutuvat toisiinsa määrittäen yhdessä opettajuuden diskursit. (vrt. Fairclough 2004, 230.)

1. Kieli on tapa ilmaista. Opettajaa on osa kontekstista kokonaisuutta tuotettuna eri teemojen, rakenteiden ja aiheenhallinnan kautta.
2. Kieli on tapa tuottaa. Opettajuuden identiteetti rakentuu ja saa arvonsa sosiaalisena toimijana jollain tavoin.
3. Kieli on tapa olla. Opettajuuden todellisuuden kokeminen aiheutuu tekstin tuottamisen kieliopillisten prosessien kautta kuten keinot, painotukset, kohdennukset ja toimijaksi asettaminen. (vrt. Rogers 2004, 238; 242–243.)

Lähtökohtana on tutkimustehtävän mukaisesti opettajuuden diskurssien moninaisuuden etsinnän. Teemahaastattelu aineisto nauhoitettiin, litteroitiin ja tulostettiin tekstiksi. Sen jälkeen etsittiin tekstin tuottamia laajempia teemoja opettajuudelle. Aineistoa leikattiin osiin, ryhmiteltiin samankaltaisiin opettajuuden tilanteista identiteettiä kuvaaviin kokonaisuuksiin. Käsityömäisen askarteluvaiheen jälkeen hahmottui neljä pääsiallista kontekstia opettajuudelle lapsen opinpolun toimintakulttuurisen tilan todentajana sekä niissä eri tavoin tilanteisesti opettajuuden diskursseja rakentavana. Näitä olivat systeemissä toteutettava toimintakulttuurirakenne, lapsi yhteistyöhön suuntaavana, opetussuunnitelman pedagogiset ratkaisut sekä kokemukset opettajuudesta joustavassa opinpolussa. Kielelliset keinot asettivat opettajuuden arvolle ja suhteelle toimintaan teemojen alaisuudessa eri merkityksiä, luoden opettajuuden diskursseja.

Tulkintaprosessin eteneminen on esitetty riittävällä tarkkuudella. Kyse on tutkijan valinnoista ja tulkinnasta (kts. 5.3). Suorat aineistolainaukset ovat karsittuja, jotta tutkimuksen pituus on pysynyt kohtuudessa. Aineistosta on otettu esiin olennaisimmiksi katsottuja esimerkkejä diskursseista. Näin lukija voi arvioida osaltaan luotettavuutta seuraamalla päätelmäprosessin kulkua. Tekstinäytteissä käytetään seuraavia merkkejä: (-) tunnistettavuuden vuoksi tehty poisto, --- osio irti isommasta kokonaisuudesta. Tutkimusnäkökulman kannalta (kts. 2.2) on myös tarkoituksenmukaista tuoda esiin haastateltavan ammatillinen tausta ja toimipisteen luonne (liite 2). Tämä mahdollistaa kulttuurisen ja kriittisen tarkastelun opettajuudelle visiossa.

6 AINEISTO AVAUTUU

6.1 Rajautuva opettajuusdiskurssi

Opettajan tämän hetkinen toimintakulttuuri peilautui visioihin. Mikäli kokemusta oli ryhmien jakamisesta erilaisiin kokoonpanoihin tai yhdysluokka toiminnasta ne ilmentyivät myös visioissa. Aineistossa toteutui täten instituutioiden toimintakulttuuristen rakenteiden pysyvyys opettajuudessa (mm. 4.2). Nykyinen kokemus ja *visio* asettavat opettajan ikäluokkaperustaisen ryhmän hallitsijaksi. Opettajuudelle rakentuu tarve oman ryhmän hallintaan, mutta joustavan opinpolun edellytyksenä *aina välillä…ihan sekottus* luo velvoitteen opettajuudelle yhteistyöhön muiden kanssa. Toimintakulttuuri toteuttaa lapsen siirtelyä ikäluokkaperustaisesta ryhmästä yhteistoiminnallisiin sekaikäisistä koottuihin ryhmiin. Pääpaino säilytetään kuitenkin oman ikäryhmän kesken tapahtuneissa oppimistilanteissa.

Tämä perinteisiin rakenteisiin perustuva opetusta muihin ryhmiin jakava käytäntö luo opettajuudelle ideologisia vastateemoja (mm. 5.2). Alla olevassa esimerkissä perustellaan lapsen tarvetta sitoutua omaan ikäryhmään, mutta *joustava* eteneminen oikeuttaa opettajan lapsen liikutteluun eri ryhmiin. Lapsen tasot ja edistyminen ovat perusteena ryhmän *jaotteluun,* jolloin lapsi liikkuu *viikosta viikkoon* ja *toiminnan mukaan.* Näin opettajuus asettaa lapsen taidoille vaatimuksia, joiden mukaan opetusryhmä määrittyy. Toisaalta sosiaalinen käytäntö on ristiriidassa opettajan tietoisuuden kanssa samanaikaisesti *tän ikäsen* tarvitsevan *kiinteen perusryhmän* ja *omat vastuu aikuiset, ja se oma ryhmä.* Lapsen joustavan etenemisen mahdollistavat toimintakulttuuriin vaikuttavat opettajuuden diskurssiin kahden vastakohtaisen arvon kautta. Ristiriidassa ovat tasoihin perustuva opetuksen jakaminen eri opettajien kesken, jolloin lapsi saa tasoaan vastaavaa opetusta, sekä tietoisuus oman kotiryhmän merkityksestä lapselle.

> *F*
> *---Koska ne lapset sitten edistyy, että minkälainen se kotiryhmä on. Että onko se esimerkiks koko syksyn sama. Koska monesti saattaa käydä niin, että kun lähdetään elokuussa liikkeelle, ää.. jaotellaan ne näin. Mut se saattaa olla syyskuun lopussa olla ihan erilainen se tilanne: et osa on edistynyt ihan pitkälle ja osa junnaa paikallaan. Mutta mul ei oo siihenkään sellasta valmista mallia, että senkin pitäs olla joustavaa---*
> *--- mmm. Viikosta viikkoon. Ja myös sen toiminnan mukaan.---*
> *--- Mun mielestä lähtökohta on kuitenkin siinä, et jokaisella tän ikäsellä lapsella eskari-ykkös-kakkosella, pitää olla sellanen kiintee öö.. oma. Että eskariryhmällä on omat toimet, ykkösillä omat ja kakkosilla on omat. Et se ei mee semmoseen niin sanottuun luokattomaan lukioon. Että niillä, ne kuitenkin on niin pieniä, et niillä täytyy olla se oma tai omat vastuu aikuiset, ja se oma ryhmä, minkä kanssa tehdään. Niin ku tavallaan se perusryhmä, että se on kuitenkin hirveen tärkee. Että pääpaino on kuitenkin sillä oman ryhmän toimilla. Että johonkin täytyy kuulua.---*

Kyseinen toimintakulttuurirakenne vaatii opettajuutta laajentamaan tietoisuuttaan myös muista: *on tiedettävä tarkkaan mitä* muut opettajat tekevät. Tällöin yhteiskunnan asettama yhteistyövelvoite tulee huomioiduksi (mm. 3.1). Onnistuessaan opinpolku mahdollistaisi lapsille, että *välttämättä ei lasten pitäis kerrata eskaria.* Esiopetuksen kertaaminen ei ole tällöin kulttuurisesti toivottava asia ja tavoitteena on siitä irtautuminen. Toimintakulttuurin tulisi

mahdollistaa lapselle, että *selkeesti vaan eskarihommat jatkuis ekalla* ja edistyneemmät *vois lähtee jo pikkusen pitemmälle.* Opettajuus sijoittaa lapsia eritasoista opetusta antaviin perinteisen luokkaperustaisen ryhmänjaon mukaisiin opetustilanteisiin. Tiedollisiin aineisiin liitetään enemmän eriyttämisen tarve. Opettajuus eriyttää lasta *johonkin tiettyihin hetkiin* korostaen tiedollisia aineita kuten *kielitietosuuteen, matikkajuttuihin.* Tämän onnistumiseksi tarvitaan *ihan koulutilakin jo.* Lapsen opinpolun tavoitteena on tiedonrakentaminen alkuopetuksen perinteiden mukaisesti (mm. 3.3).

Opettajuutta määrittävät näin institutionaaliset perinteet. Opettajuuden ammatillisuus perustuu oppimisen valmiuksien tarkasteluun suhteessa opetussuunnitelmallisiin tavoitteisiin. Joustavaa opinpolkua todennetaan opetusta jakamalla eri ammattilaisten kesken pyrkimällä taidoiltaan homogeenisiin lapsiryhmiin. Lapsesta tulee täten opettajuudelle kategorisoitu kohde. Opettajuuden tuottama tasopuhe toteuttaa kulttuurisesti vallitsevaan tapaan arvottaa lapsen osaamista (mm. 4.2).

Toisaalta käytäntö velvoittaa opettajuutta laajentamaan tietämystään koko kontekstista. Ammatilliset perinteet vaikuttavat käsityksiin esi- ja alkuopettajuuden ominaisuuksista. Lastentarhanopettajille kuvataan luontaiseksi tiimityö, johon *opettajatkin koulun puolelta* tulisi sitouttaa. Toisaalta lastentarhanopettajien tulisi paremmin ymmärtää luokanopettajien työn perusteita ja että *opettaja vetää tietyllä tavalla*. Näin ollen molemmille opettajuuksille luodaan tarve laajentaa tietoisuuttaan toistensa työkulttuurista. Instituutioiden erilaiset lähtökohdat ja perinteet ovat todettu esi- ja alkuopettajuuksien lähentymistä vaikeuttavana (mm. 3.2). Vision onnistumisen tueksi tarvittava opettajuuden muutoksen tulisi ennen kaikkea olla yhteisöllinen prosessi, mitä suuntaa tavoitetietoisuus (Luukkainen 2004, 308). Tällöin tulee siirtyä yksilökeskeisestä työkulttuuriperinteestä yhteisökeskeisempään (mm. 4.2). Rajautuva opettajuusdiskurssissa opettajuus todentaa perinteistä ikäperustaista toimintamallia, joka lapsen joustavamman etenemisen mahdollistamiseksi edellyttää eri ammatillisuuksien tietoisuuden laajentamista toisistaan.

> *A*
> *---Tietysti siinä täytys se jokaisen lapsen tasot miettiä. Et millä tasolla ne on siinä oppimisessa. Toiset on niin kovasti edistynyt jo eskarista ekalle kun menevät, että hyvin voisivat mennä. Mä koen, että eskari, kun ekalle mennään, niin eka on eskarin jatke. Että kun mä aattelen, että vielä on puhuttu kovasti, että jätetään kertaan eskariin, että. Mutta mun mielestä välttämättä ei lasten pitäis kerrata eskaria, vaan, jos se olis semmosta joustavaan - niin ihan selkeesti vaan eskarihommat jatkuis ekalla. Toiset vois lähtee jo pikkusen pitemmälle siitä vaikka tokaluokkalaisten asteelle, koska ne on niin pitkällä. Ja ne eskarista, jotka lähtis vielä semmosin heikommin tiedoin, niin ne jatkaisin ihan semmosta selkeetä eskari-ekalinjaa siinä ekan alussa. Että se olis niin, se olis niin -semmonen yhtenäinen se meidän polku. Ja sillon tietysti mun on tiedettävä tarkkaan mitä ekanopettajat tekee, ekanopettajan on tarkkaan tiedettävä mitä me tehdään täällä. Mutta tietysti tokan opettajan ois tiedettävä ihan tarkkaan, mitä me tehdään ja eka tekee.--- ---Et mulla monta eskaria vois siirtyä ekaluokkalaisten johonkin tiettyihin hetkiin, ekaluokalaisista osa vois siirtyä tokaluokkalaisten tiettyihin hetkiin. ja on ekaluokkalaisia, jotka vois joustavasti siirtyä meidän eskarijuttuihin vielä kielitietosuuteen, matikkajuttuihin. että pikkusen siellä viä haettas niitä linjoja.---*
> *--- Sehän vaatii hirveesti suunnittelua: että kyllä se tiimi on sitten ihan se, ihan mahdottoman tärkeetä. Että opettajatkin koulun puolelta alkaa ymmärtään, mitä on tiimityöskentely, et silloin ei työskennellä enää yksin. Taikka, että minä ymmärrän sen että opettaja vetää tietyllä tavalla. että kyllä se on ihan a ja o.---*

Rajautuva opettajuusdiskurssissa opettajuus jatkaa esi- ja alkuopetuksen perinteitä ikäryhmäperustaisen toimintakulttuurin muodossa. Opetustapahtumat jakautuvat eri ammattilaisten kesken eri ryhmissä ja tiloissa. Opetta-

juudella on tietoisuus kotiryhmän merkityksen tärkeydestä lapselle, mutta joustavan opinpolun velvoite luo lasta siirtävän käytänteen. Opettajuus tuottaa samalla tasopuhetta, jonka perusteella lapsen paikka määrittyy järjestelmässä. Tällöin lapselle asetetaan vaatimuksia sopeutua systeemiin kulttuurisesti vallitsevan tavan mukaan eivätkä rakenteet sinällään muutu (mm. 4.2). Lasten siirtely kiinteistä lapsiryhmistä on todettu kuitenkin vaikuttavan suotuisasti lähinnä kykenevimpien lasten opiskeluun. Kiinteä ryhmä tukee lasten yhteisten tavoitteiden muodostumista ja sitoutumista niihin sekä lisää solidaarisuuden muodostumista. (Brotherius ym. 2002, 65.) Joustavan opinpolun opettajuuden tulisikin pysähtyä arvioimaan toimintaa lapsen kokonaisvaltaisen kasvun kannalta.

Seuraavassa erilaiset ammatilliset oikeudet ja velvoitteet sekä tarjotut resurssit rajoittavat opettajuutta *palkkauksellisesti* ja ovat *muuten ongelma* tiimiytymistä ajatellen. Lisäksi opettajuuden velvoite hallita *muualta koulun ulkopuolelta* tulevat asiat rajoittavat lapsiin kohdentuvaa suunnittelutyötä. Opettajuuteen liittyvät muut yhteiskunnalliset vaatimukset ottavat osansa työajasta. Näin opettajuuden velvoitteet sekä erilaiset institutionaaliset kehykset (palkkaus, työaikajärjestelyt) luovat raamit mahdollisuuksille yhteistyöhön. Opettajuus kohtaa arjen rakenteet pyrkiessään etsimään aikaa ja tilaa opettajuuksien kohtaamiseen rajautuva opettajuusdiskurssissa.

> *E*
> *---Kyllä se on ihan viikkopalaverin tarve. Että se tarkottaa näinkin pienessä talossa, että se on niin ku se viikkopalaveri kokotalolle. Ja sitten viikkopalaveri sitten sille pienemmälle tiimille, joka tekee sit tiiviisti se kans yhteistyötä. Ja se onkin sit vähän palkkauksellisesti ja muuten ongelma, et, et tota, siihen ei meilläkään niin ku oo sit resurssia et.--- ---Ei meil oo mitään muuta kun se oma viikkopalaveri kun siis koko koulu. Et se on sitten niin ku kaikki mitä tulee. Et se on aika tiivis kun kaikki, mitä tulee tuolta koulutoimiston puolelta ja muual.. muualta koulun ulkopuolelta niitä juttuja. Ja sitten vielä niin kun kaikki toiminta, mitä me tehdään sitten niin kun yhdessä muuten niin tota.—*

Opetussuunnitelman asema instituutiossa määritti selkeästi tilanteista opettajuutta visioissa. Lastentarhanopettajien visioissa opetussuunnitelma oli *viitteellinen* kehys. Sen toteutus tulisi tapahtua *monipuolisesti ja eri menetelmin.* Luokanopettajan toiminnan *täytyy pohjautua opetussuunnitelmiin.* Opettajuudelle on asetettu selkeä tavoite: *tää ei oo vaan semmosta touhuamist.* Lastentarhanopettajille opetussuunnitelma oli työtä ohjaava asiakirja, joka oikeutti lapsen erilaisiin oppimiskokemuksiin. Luokanopettajien velvollisuus oli saattaa opetussuunnitelmalliset asiat lapsen oppimisen kohteeksi. (mm. 3.3, 4.3.)

> *D*
> *---Mä nään, et se on se viitteellinen, että mä voin sitä vähän kattoo, että mitäs, mitäs kaikkee niin kun se sisältää ja. Että niin kun on suunniteltu, et mitä pitäis olla. Mut et en mää nyt sitä sillai pahana pidä, että, et kuitenkin. Paljon tulee ja monen laista, vuosihan pitää niin hirveesti asioita sisällään, et eskarivuosi, mitä siinä sitten tulee enemmän mitä jotain vähemmän, että. Se vaan et tulee monipuolisesti ja niin ku eritavalla ja eri menetelmin, niin se on niin kun tärkeetä.---*
> *F*
> *--- Kyllä siinä täytyy sitten tavote olla kuitenkin tarkkaan tiedossa, et tää ei oo vaan semmosta touhuamist. Mun mielestä sillä täytyy olla tarkka kirkastunu tavote ja se täytyy olla yhdessä mietitty ja se täytyy pohjautua opetussuunnitelmiin, esiopetus- ja alkuopetussuunnitelmiin, että me.. öö… Ei voi, että pitää olla kuitenkin jalat maassa. Ja miettiä sitä, mihin tällä pyritään ja mikä jutun nää, tää lapsi tai nää lapset tällä oppii ja mihin se pohjaa ja mikä on sitten jatko. Et kyllä mun mielestä se täytyy kuitenkin olla kirkkaana mielessä, et tää on kuitenkin opetussuunnitelmiin perustuvaa ja sen täytyy niin ku olla pohjana.---*

Alla olevassa esimerkissä lastentarhanopettajan tuottama teksti rakentaa opettajuutta lapsilähtöisesti todeten aikuisjohtoisuuden liittyvän osaksi sitä. Lapsilähtöisyys on näin aikuisen kontrolloimaa (mm. 4.1). Tekstin käytän-

teissä opettajuus jakaa toiminnan leikkiin sekä *kun annetaan oikein opetushetkiäkin.* Oppimisesta ja leikistä rakentuvat näin erilliset kokonaisuudet. Oppimisprosessin lähtökodaksi asetetaan *lasten tiedot,* joiden kautta *annetaan joku aihe* lapselle. Oppimisprosessin lopullinen kohde ja saada lapsi *sisälle siihen aiheeseen* on opettajuuteen liittyvä tehtävä. Toisaalta oppimisprosessin aikana opettajan tulee siirtyä sivummalle lasten saadessa *itte hakeen sitä tietoo ja ite jakaan sitä tietoo ja vastuuta.* Näin lapsen sen hetkiset tarpeet korostuvat (mm. 3.3). Opettajuus on opetusprosessia taustalta ohjaava. Oppimista tukee samanikäisyys ja *ryhmäytyminen*. Lapsilla on lupa suunnata päämäärää, joka voikin olla *ihan joku muu ehkä, kun lapset onkin mennyt ihan eri tielle*.

Kuvattu oppimistilanne antaa lapselle mahdollisuuden oman oppimisen rakentamiseen omien tarpeiden pohjalta ilman tulosvelvoitetta korostaen ongelmanratkaisuprosessia (mm. 4.1). Tilanteinen opettajuus korostaa oppimisprosessia ja toteuttaa varhaiskasvatusinstituution lapsilähtöisyyteen perustuvaa oppimisen pedagogiikka. Opetuksessa korostuvat oppimaan oppimisen taidot ja yhteistoiminnallisuus. Tekstissä erotetaan myös kouluinstituution perinteiden mukaan oppitunnit omaksi toimintamuodoksi muusta kokonaisuudesta. Opettajuus on oman instituution perinteitä noudattava, joka sallii lasten vapauden oman oppimisensa ohjaajiksi. Opettajuus määrittyy tässä omien instituutionaalisten toimintatapojen mukaan opettajuuttaan toteuttavaksi.

> *A*
> *---Niin mä yleensä aina alotan sen tämmösellä käsitekartalla, jolla me saadaan se ne lasten tiedot esille, koska se on äärettömän tärkeätä. Sieltä jokainen laps saa sanoa mitä se tietää niistä asioista. Ja sitte sen käsitekartan pohjalta monesti ruvetaan tutkiin että, että mitä me ruvetaan tutkiin. Eihän me kaikkee voida tutkia. Mut mun mielestä se lapsen esitieto on hirveen tärkee---*
> *--- Sit kun on tutkimuspropsessi, niin sitä tietysti mennään ja tutkitaan ja sitten vähän dokumentoidaan sitten seinälle, paperille.. riippuu tietysti vähän mitä tehdään.---*
> *---Kyllähän meillä aikuisjohtoistakin on opetus paljon, on tässä mitä tehdään. Mutta huomaa vallankin noissa yhteistoiminnallisissa oppimisissa, et siinä kun annetaan lapsille tehtävät. Ja, niin siinä huomaa, että kuinka ne alkaa niin ku.. Ensinnäkin, ja totta kai, ne luonnostaan jakautuu et, joku on se pomo, joka rupee vetään joukko. Ja joku toinen on hiljanen, mutta jotenkin sitten kun vähän sinne viä jotenkin pystyy itte viemä. Että hei, miettikää tällasta, niin huomaa et ne lapset rupee niin ku luontaisesti hakeen tietoo ja jakaan tietoo ja tota omia kokemuksiaan toisille.---*
> *---Mun mielestä kun annetaan jotain oikein opetushetkiäkin niin kun me annetaan joku aihe. Ja se laps saadaan sisälle siihen aiheeseen, niin aika nopeesti ne rupee kyllä itte hakeen sitä tietoo ja ite jakaan sitä tietoo ja vastuuta. Ja sit kun aikunen sitä vähän ronkkasee, ja palatkaa sieltä taas tänne.---*
> *---Niin siinä on se porukka ja se semmonen yhdenvertasuus ja samanikäsyys niissä taas. Toki se ryhmäytyminen on taas tässä hirveen tärkeetä, että osataan toimia.---*
> *--- Ja sitten se, että on aina herkullista, kun mä oon aatelelut jonkun asian päämäärän, minne mennään. Niin se päämäärä onkin ihan joku muu. Ehkä kun lapset onkin mennyt ihan eri tielle. Tavallaan on löydetty uus raide mitä tutkitaan. Ja totta kai sitä aina dokumentoidaan sitten lopuks se asia joko keskustelemalla taikka piirtämällä taikka kirjoittamalla taikka jotain.---*

Luokanopettajan teksti luo lapsikeskeisyyden opetuksen perustaksi lähtemällä liikkeelle lapsen mielenkiinnonkohteista ja tasoista. Tilanteinen opettajuus kritisoi *poliittisten päättäjien intressejä* mahdollisuudesta toteuttaa työtään haluamallaan tavalla. Alkuopettajan työn todellisuus ajautuu ristiriitaan ihanteiden kanssa (mm. 4.3). Opettajuus kuvataan kulttuuristen rakenteiden, kuten isot ryhmät ja talous, rajoittamaksi. Tämä *ei saa olla kehityksen ja uudistumisen este*. Opettajuus rakentaa itselleen uudistumisen tarpeen ja velvoitteen tehdä työtä kaikissa olosuhteissa, mutta mahdollisuudet ovat rakenteiden tuen puutteen vuoksi rajautuvia.

Opetuksen perustehtävät ovat pysyneet samana *vuosikymmenien aikana,* jolloin alkuopetuksen tehtävä tiedonrakentamisprosessina tuodaan esiin (mm. 3.3). Toisaalta yhteiskunnan muutos edellyttää nykyisin enemmän *omatoimisuutta, itsenäisyyttä, luovuutta,* jotka olisivat *joustavilla ratkasuilla* parhaiten saavutettavissa. Yhteiskunnallinen kehys velvoittaa opettajuutta luomaan joustavampia ratkaisuja lapsen opinpolulle samalla suunnaten lasta kohti työelämänvaatimuksia ja tulevaisuuden tarpeita (mm. 4.1). Opettajuus samalla kritisoi ympäröivien rakenteiden antamia mahdollisuuksia toteuttaa opettajuuttaan rajautuva opettajuusdiskurssissa.

Opettajuus kokee motivaation synnyttämisen vaihtelevaksi todeten sen olevan osin *hyvinkin vaikeeta*. Opettajuus on *pelimerkkejä tai pelikortteja siä taskussa* pitävä kokeilija ja itsestänsä antava. Opettajuuden tehtävä on lapsen oppimistarpeen suuntaaminen työn ulkopuolelta asetettuihin vaatimuksiin ja mahdollistaa oppimisen yhdenvertaisuus eripuolilla maata (mm. 4.1). Tämä lisää *työn rankkuutta, että sä annat itteäs ja kokeilet.* Ulkoiset vaatimukset velvoittavat opettajan muokkaamaan lapsen omakohtaisia oppimistarpeita ja lapsikeskeisyys on opettajajohtoisesti toteutettua. Opettajuus tuottaa oppimisen produktipuhetta, jonka päämäärä on yhteiskunnan asettamien tavoitteiden mukainen tiedonrakentaminen. Rajautuva opettajuusdiskurssissa ilmentyvä kritiikki kohdentuu osittain yhteiskunnallisesti määritettyihin oppimistavoitteisiin.

> *F*
> *--- No, että lähdetään niin ku sen lapsen intresseistä, sen lapsen lähtökohdista liikkeelle. Et.. todella ne on niin eri tikapuilla. Ja siin on tietysti niin hirvee vaikeus se kun se porukka on, ne on isoja. Tää on meijän poliittisten päättäjien intressissä, että ne ryhmät on täynnä ja siellä on yks aikuinen. Se on niin ku se kaikkein taloudellisin vaihtoehto, ett pakataan ne porukat täyteen.---*
> *---En mä tiedä toisenlaista tilannetta, koska se on niin ku sula mahdottomuus, kun kokoajan säästetään ja säästetään ni öö.. Mun mielestä täytyy lähtee realistisista lähtökohdista liikkeelle, missä ollaan. Eikä niin kun tavotella jotain pilven reunaa. Et sen pitää lähtee niistä taloudellisista lähtökohdista liikkeelle missä ollaan, että. öö. Ja se, että se ei saa olla kehityksen ja uudistumisen este se, et aina pyöritään siinä itsesäälissä, että kun, kun ryhmät on isoja ja resurssit ei riitä. Se ei saa olla esteenä.---*
> *--- Ei nää perusasiat oo mun mielestä vuosikymmenien aikana muuttunu mihinkään. Mutta myös semmosta, niin kun omatoimisuutta, itsenäisyyttä luovuutta. Koska nyky työelämä kuitenkin jatkossa vaatii, vähän erilasia asioista kun 20 vuotta sitten. Ja mun mielestä tämmösillä joustavilla ratkasuilla ehkä kaikkein parhaiten kuitenki päästäs tämmösiin tavotteisiin.---*
> *---Se on joskus hyvinkin vaikeeta, että. Että tota joskus se onnistuu hyvin helposti, että hyvin simppelistikin mutta tota.. No, se on vai… se on hyvin vaikee sanoo. Että se on jotenkin niin hyvin tilannesidonnaista. Että mä oon aina sanonut, että tää meidän työ on semmosta, sekä lastentarhanopettajalla että opettajalla, että täytyy olla niitä pelimerkkejä tai pelikortteja siä taskussa. Että, jos toi öö.. mee niin seuraava vetästään sitten ja joskus se on vasta se yheksästoista mikä menee, että. Se, se on tavallaan myös tän työn rankkuutta, että sä annat itteäs ja kokeilet, että meniskö toi.---*

Lapsen arviointi on yhteiskunnallisen kehyksen määrittämä (mm. 3.1). Opettaja velvoitetaan seuraamaan lapsen etenemistä ja *taidot pitäs olla läpikäytynä*. Tavoitealueiden toteutumista seurataan systemaattisesti. Toisaalta arviointia ei koeta joustavassa opinpolussa niin tärkeäksi koska *niitä ei numeroarvioida, se arviointi on kuitenkin semmosta vähän väljempää.* Numeerinen arviointi saa täten instituutiossa merkityksellisemmän arvon. Arvioinnit ovat vastuuopettajien tehtävä, jotka toteuttavat sen sanallisesti lasta koskien. Arvioinnin kontekstissa korostuu oppimisen produktipuhe rakentaen rajautuva opettajuusdiskurssia.

> *F*
> *---No, siinä täytyy olla sit sellanen seuranta, et, et kun se ops tehdäänkin. Meillä on nyt sit semmonen paperiversio, missä tota seurataan näitä, niin ku näitä blokkeja rinnakkain. Niin sit me on tehty niin, et eskariopettaja, luokanopettaja kuittaa, siel on niin ku tää tavote. Tää tavote on tavallaan, se on tämän toimen tässä työskentelytilanteessa, (-) tähän tavotteeseen on päästy. Ja kuitenkin tämmönen eskari-ykkös-kakkonen, ku niitä ei numero arvioida, se arviointi on kuitenkin semmosta vähän väljempää. Niin, niin sitä ei tarvi niin kauheesti öö.. millään testillä tsekata. Tietysti se nyt, että lapsi oppii ne perustaidot, sen nyt pystyy tsek-*

kaamaan, että lukutaito on ja kirjoitustaito on, ja laskutaito on riittävä. Ne on niin ku helpompi tsekata. Mutta sit tämmöset taito ja taideaineiden kokonaisuudet, niin ne taidot pitäs olla läpikäytynä--- --- Se on toistaseks tehty niin, että se vastuuopettaja tekee sen. Kun se on pääosin sanallista ja se on pääosin kuitenkin öö.. äidinkielen ja matematiikan alueella.

Yhteiskunnan määrittämä opetussuunnitelma joko velvoittaa (alkuopetus) opettajuutta lasten oppimistarpeiden suuntaamiseen tai ohjaa (esiopetus) toimintaa (mm. 3.3). Opetustilannetta kuvaavissa teksteissä ovat tunnistettavissa esi- ja alkuopetuksen perinteiset piirteet, kuten varhaiskasvatusinstituution lapsilähtöinen oppimisen prosessipuhe tai oppimisen produktipuhe. Esimerkeissä opettajuus ymmärtää oppimisen on sekä prosessina että suorituksena toteuttaen oppimaan ja kasvamaan saattavaa opettajuutta (Huusko 1999, 100–101). Rajautuvassa opettajuusdiskurssissa opettajuudet todentavat omiin perinteisiin liittyvää pedagogiikkaa. Tulosten saavuttamista ei toisen instituution lähtökohdista katsottuna pidetä merkityksellisenä ja toisaalta se on toiminnan tavoite. Joustavalle opinpolulle ei ole luotu uusia opetuksellisia lähtökohtia. Instituutioperustainen opetuksellinen tapa toimia jatkuu, vaikka toimintakulttuuria onkin osittain muutettu. Opettajuuden tuki lapsen joustavalle etenemiselle jää tulkintani mukaan tällöin kategoriselle asteelle.

Tämän hetken tilanne *mä en oo lukenut* suhteessa alkuopetuksen opetussuunnitelmaan ei toteuta opetussuunnitelmiin kirjattua velvoitetta huomioida esi- ja alkuopetus toisiensa jatkumona. Ilmaisut leikinomainen esiopetus ja koulumainen alkuopetus kuvaavat opettajuuteen liittyviä ennakkoluuloja oman ammattikunnan ulkopuoliseen tahoon. Esiopettajan visiossa oppimisen tulisi olla *leikinomasta maailmaa yllä* pitävä. Sen vastakohdaksi asetetaan koulumaisuus, missä opettaja on tiedon jakaja. Epätietoisuus tuodaan esiin vastateemojen kautta: *ei oo ihan tämmöstä okkaan* ja *varmaan on sitäkin*. Tilanteinen opettajuus saa arvonsa otaksumalla toisen ammattikunnan sosiaalista todellisuutta. Rajautuva opettajuusdiskurssi tuotetaan osin instituutioiden erillisyyden kautta.

A
---No mun mielestä on tällä hetkellä, on koulun opsi ja esiopet.. esiopetuksen oma opetussuunnitelma. Ja mä nään, et silloin pitäs olla ehdottomasti esi-1-2 yhdellä opetussuunnitelmalla. Ne ei saa olla erikseen. Nyt kun on erikseen, niin se antaa mahdollisuuden siihen ettei.. ei tarvi olla missään käymisissä. Ei tarvi tietää oikeestaan toisista mitään. Ihan ehdottomasti yhteinen opsi.--- --- Mun pitäs myöskin sillon opettajana tehdä yhdessä sitä tiiminä sitä esipopsia. Ja siä pitäs näkyä ne tavallaan se koko linjaus. Sillon se olis se, tavallaan yhtenäinen se linjaus, tiedettäs tasan mitä tapahtus.---
--- En mää tiedä, koska mää en lue, mä en lue 1-2- opsia tällä hetkellä. Mä en oo lukenut. Ei ne, ei ne välttämättä oo lähellä. Taikka voi ne olla lähellä, mutta niitä ei oo tavallaan yhtenäistetty.--- ---Mutta mun ajatus on, että ehkä siellä ykkös kakkosellakin vois pikkusen vielä pitää semmosta mielikuvitus ja leikinomasta maailmaa yllä siinä oppimisen yhteydessä. Et oppimisen ei tarvi olla vielä koulumaista. Koulumaisuudella mä tarkotan sitä, että ollaan vaan pulpetissa ja opettaja jakaa tietoa. Ja mää luulen, et se ei oo ihan tämmöstä okkaan enää, mut varmaan on sitäkin. Mut et siä vois pitää kokoajan yllä sen pienen mielikuvitus- taikka leikinomasuuden.---

Joustava opinpolku velvoittaa vanhempia paremmin sitouttamaan itsensä koulun tehtävää tukevaksi. Näin kouluinstituution näkökulma on oikeanlaista vanhemmuutta määrittävä. Vanhemmat tulisi kytkeä paremmin *siihen lapsen koko päivän rytmiin ja juttuun.* Lapset *kyl kärsii kaikes tekemisessä* rytmittömyydestä kuvaa opettajuuden kritiikkiä kotia kohtaan. Vanhempia toivotaan koulutyön tavoitteita tukevaksi, mutta osin siihen kykenemättömäksi ja opettajan työtä näin vaikeuttavaksi. Rajautuva opettajuusdiskurssi rakentui näin myös instituution ja kodin vuorovaikutteita kuvaavassa esimerkissä. Toimintaedellytykset voivat rajoittua muun muassa vanhempien erilaiseen käsi-

tykseen opettajien ja kodin yhteistyön merkityksistä (Lehtolainen 2008, 392). Opettajuus kaipaakin vanhempien sitoutumista institutionaalista toimintaa tukevaksi (mm. 4.2). Opettajuuden toimintaedellytykset ovat rajallisia ilman kodilta saamaansa tukea edustamalleen instituutiolle.

> *E*
> *---Ku ottaa tossa niin ku vanhempienkin näkökulman tähän lapsen kokopäivä kouluun. Tai niin ku aamu ja iltapäivätoimintaa. Siihen lapsen koko päivän rytmiin ja juttuun, et siinähän täytyy olla vanhemmatkin mukana. Että missä kohtaan tehdään läksyt ja minkälainen rytmi sille lapselle luodaan, että se homma toimii.--- ---Se, niin he kyl kärsii kaikes tekemisessä siitä että on väsymystä, on pahantuulisuutta ja. Ja sitten semmonen, että siihen yhdessä tekemiseen täälläkin siihen rytmiin on vaikee päästä. Siihen tietenkin voi olla moniakin syitä, et miks on vaikeeta. Mutta kyl mä olettaisin, että tietenki jos on vähän semmosta rytmitöntä taipumusta, niin tota se voi olla sit kaikilla perheessä se sama ongelma---*

Instituutioiden toimintakulttuuriset perinteet kuten ikäperusteisuus, suhde opetussuunnitelmaan, oppiainepainotteisuus, opetustilanteessa yksilöperusteinen opettajuus ovat vahvasti läsnä rajautuva opettajuusdiskurssia.. Opetusryhmästä ollaan itse opetustilanteessa yksin vastuussa tavoitteena tietynlainen homogeenisyys ryhmän lasten taidoissa. Kokonaisuutta ajatellen tiedostetaan tarve opettajuuden muutokselle, mutta muutosprosessia ei käynnisty ilman yhteisöllistä uudenlaisen opettajuuden rakentamista. Osin rajautuva opettajuusdiskurssi syntyykin epätietoisuudesta ja ennakkoluuloista toista instituutiota kohtaan. Diskurssi kritisoi myös yhteiskunnallisia rakenteita (kuten opetussuunnitelmat, fyysinen irrallisuus toisesta instituutiosta). Samanaikaisesti opettajuus rajautuu oman sitoumuksen puutteeseen laajentaa tietoisuutta koko kontekstista kohtaan sekä saamaansa yhteiskunnalliseen tukeen. Tulkitsen diskurssissa opettajuuden pitävän kiinni perinteisistä institutionaalisista rakenteista, sillä yhteiskunta ei tue opettajuutta muunlaiseen tapaan toimia. Joustavan opinpolun vaatimukset tarvitsisivatkin kokonaisvaltaisemman toimintakulttuurisen prosessoinnin (mm. 4.3). Diskurssista irtautuminen vaatisi etenkin tietoisuuden lisäämistä sekä lähtökohdista että päämääristä eri opettajuuksien kesken ja sosiaalista yhdentymistä (mm. 3.1).

6.2 Epäröivä opettajuusdiskurssi

Toimintakulttuuri saattoi rakentua myös lapsen siirtelyyn kiinteisiin, opettajajohtoisesti määritettyihin oppiainejakoisesti toimiviin sekaryhmiin. Lapsen opetus jakautuu kotiryhmän ja sekaikäryhmän kesken, jolloin hän kohtaa viikon aikana useampia opettajia. Toimintakulttuurirakenne luo opettajuudelle ristiriitaista arvoasetelmaa luotujen oppimiskokemusten perusteltavuudesta ja opettajuus rakentuu omien kokemusten synnyttämien arvoristiriitojen kautta. Visiointia peilataan kokemuksiin pysyvien sekaryhmien liikuttelusta oppiaineperustaisesti viikoittain, jolloin *oman ryhmän* aika ja tekemiset jäävät *vähemmälle.* Ennen toteutetut *kokonaisuudet* ja *projektit* vaikeutuvat *koulun kanssa sitä nivellystä* tehtäessä. Kokonaisvaltainen oppiminen ei toteudu lastentarhanopettajan toivomalla tavalla aiheuttaen *huonoa omatuntoa.* Toisaalta ristiriitaa peitellään vedoten tilanteen olevan *lapsille ihan yhtä hyvä.* Omien arvojen ja tunteiden *vaan ite jättää taka-alalle* hylkääminen rakentaa epäröivä opettajuusdiskurssia. Opettajuudelle syntyy profes-

sionaalinen arvoristiriita suhteessa toimintaan ja pyrkimykseen luoda lapselle yhdentyviä oppimiskokemuksia koulun kanssa.

Opettajuus on osin varhaiskasvatusinstituution perinteisten pedagogisten lähtökohtien kautta rakentuva, mutta joustavan opinpolun velvoite muuntaa opettajuutta kohti kouluinstituution määrittämää toimintatapaa. Opettajuus ei koe käytänteen ratkaisseen miten niveltää yhteen oppimisen prosessipuhe yhteen oppimisen produktipuheen kanssa. Oppimisen mielekkyyden näkökulmasta eheytettyjen oppimiskokemusten tulisi kuitenkin olla esi- ja alkuopetuksen tavoitteena (mm. 4.1). Epäröivä opettajuusdiskurssi kietoutuu osin rajautuva opettajuusdiskurssin kanssa asettaen opettajuuden alisteiseen suhteeseen toisen instituution rakenteille. Näin ollen oppiainejakoisuuden toteuttaminen muuntaa esiopettajan asemaa (mm. 3.1).

> *D*
> *Tosin siinä on nyt ollu sitten haittana ehkä, taikka haittana. Taikka semmosena huonona asiana se, et meillä sitten eskarissa meidän oman ryhmän se aika ja tekemiset sitten jää niin ku vähemmälle. Meidän niin ku suurin osa viikosta menee siinä kun me ollaan koulun kanssa yhdessä niissä (-)ryhmissä. Et meillä kun on ollu semmosia tosi hyviä kokonaisuuksia, jotain semmosia pitempiä projekteja, että ollaan keskitytty samaan, vaikka(-) projektiin, kuukauden ajan joka viikko. Ja sillai aika intensiivisesti. Niin nyt sitten, kun on koulun kanssa sitä nivellystä, vaikka meillä siinäkin on niin ku se aihe, et mennään niin ku näitten (-) mukaan. Niin kuitenkin siinä on niin ku ehkä enemmän… vähemmän ehkä sitä kokonaisuuden tuntua siinä. Että tota.. et.. että.. et.. et niin ku millä tavalla niin ku ensinnäkin ne (-)ryhmää niin ku liittyy toisiinsa. Totta kai pyritään miettiin, et niissä on joku, joku idea---*
> *---Jotenkin on hirveen huono omatunto nyt niin ku siitä, et kaikki nää, mitä ennen on ollut aikaa eskarissa lukuleikeille, laskuleikeille, sit ne kokonaisuudet on ollu ehkä ehjempiä. Et ehkä pikkusen sitten niin kun syö sitä ideaa että, et nyt ollaan koulun kanssa. Tai sit meidän pitäis vaan olla ajattelematta niin ku sitä, että. Että se on varmaan niille lapsille ihan yhtä hyvä, niin ku semmonen kasvattava ja opettava, että ollaan koulun kanssa. Niissä tulee hyviä asioita ja opitaan. Et niin ku osais vaan ite jättää taka-alalle sen, että.. sen, että miten on niin ku ollu ja nytten on tätä ja tässä on niin ku paljon hyvää, että.---*

Toisaalta instituutioiden erojen kautta syntyy myös pelko niiden muuntumisesta väärään suuntaan. Teksti kuvataan pelkoa esiopetuksen muuntumisesta *liian ohjatuksi toiminnaksi* ja lähenemistä alkuopetuksen kanssa *negatiivisesti* ajateltuna koulumaiseksi (mm. 4.3). Lapsen yksilöllinen eteneminen koetaan vaaraksi kadota *jo siitä* viitaten esiopetukseen. Tällöin *tavallaan lapsuus lyhenee* varhaiskasvatusinstituution luopuessa omista pedagogisista lähtökohdista. Tämän voidaan tulkita toteutuvan tekstissä, missä opetusta muihin ryhmiin jakava opettajuus toteuttaa omaa opetuksellista *sarkaa*, mikä *teettää vähemmän työtä kun kattella aina kollegan suunnitelmia.* Joustavan opinpolun toimintakulttuurinen käytäntö suuntaa opettajuutta varhaiskasvatusinstituution kollegiaalisuudesta kohti kouluinstituution perinnettä ”helpommin toteutettavaa” yksilöperustaista opettajuutta. Opettajuus toteutuu *semmonen oma alue* hallinnan kautta. Edellisessä esimerkissä toteutustapaan liittyi kuitenkin epäröinti sen opetuksellisesta eheydestä. Tulkitsen epäröivä opettajuusdiskurssin etsivän oikeaa suuntaa omalle opettajuudelle joustavan opinpolun velvoittamana. Se sekä puolustaa omia institutionaalisia perinteitä että samanaikaisesti kritisoi niitä. Luokanopettajan tekstissä rakennetaan tarvetta irtaantua koulumaisuudesta ja esiopettajan kuvauksessa kollegiaalisuudesta. Näin omat perinteiset toimintakulttuuriset rakenteet ovat ristiriidassa visioissa oman institutionaalisen opettajuuden kanssa (kts. taulukko 1).

> *C*
> *---Mun suurin pelkoni tällä hetkellä itse henkilökohtaisesti on, et esiopetus muuttuu väärään suuntaan. Et jos nyt käytetään negatiivisesti sanaa koulumainen, niin se menee niin ku sillä tavalla. Et tavallaan lapsuus lyhenee, vielä nyt jos rankasti sanoo. Mut sä*

sen varmaan ymmärrät, mitä mä tarkotan, et se muuttuu liian ohjatuksi toiminnaksi ja sit siitä katoo se nii ku se lapsen yksilöllinen eteneminen jo siitä. Koska meillähän se kuitenkin, ikävä kyllä on vielä pääosin aika semmosta, luokkataso kohtasta huomioimista.---

D

--- et tavallaan musta on ollu sillai ihana, et mää on niin ku saanu keskittyä tähän (-) sarkaan. Ja oon pystyny, niin ku syksystä asti, suunnitteleen siihen, niin kun sitä punaista lankaa, kuinka tää vuosi etenee. Teettää vähemmän työtä kun kattella aina kollegan suunnitelmia, et mitäs toi piti viimeviikolla ja mitäs toi piti edellis viikolla, kun sulla on itellä niin kun se, se semmonen oma alue. Niin kyllä se mulle, eh.. sillai niin ku on antanu niin ku sitä että, jotenkin siinä, siinä (-) niin kun on oppinut tunteen niitä lapsia paremmin ja sit se on viä nähnyt kuinka niiden taidot on menny eteenpäin.

Epäröivä opettajuusdiskurssissa korostuvatkin kahden eri instituutioperinteiden mahdollisuuksien ja rajoituksien pohdinta. Sosiaalinen käytäntö ei mahdollista tasa-arvoisia lähtökohtia oman professionaalisuuden todentamiselle. Diskurssissa käydään kahden eri instituution välistä kamppailua: onko varhaiskasvatusinstituution opettajuuden muunnuttava kohti kouluinstituution lähtökohtien mukaista opettajuutta vai toisin päin? Muun muassa seuraavassa lapsen erilaiset *herkkyyskaudet* puoltavat ajatusta siirtää opetusta osittavan opettajuuden mukaisesti lasta omia tarpeita vastaaviin tehtäviin koulunpuolelle. Opettajuutta määrittä osin tasopuhe ja lapsen oikeus saada tasoaan vastaava opetuskokemus, mikä *olis hienoo*. Toisaalta *pienen lapsen* tarve kasvaa *omassa ryhmässä* asettaa esiopettajan vertaamaan ammattitaitoaan luokanopettajiin todeten *tarpeisiin pitää pystyä meidänkin jotenkin vastata.* Opettajuus puolustaa oman opettajuuden koulutuksellista arvoa ja kykyä vastata lapsen tarpeisiin (mm. 3.2). Omasta ammatillisesta asemasta halutaan pitää kiinni vaikka toisaalta siitä ollaan valmiita luopumaan, että lapsi pääsee osallistumaan *ykkösluokan semmosiin äidinkielen tunneille.* Epäröivä opettajuusdiskurssi rakentuu kahden vastakkaisen arvon kautta (mm. 5.2).

D

--- No totta kai, sehän on sit se herkkyyskausi ja kaikki semmoset. Sehän olis hieno niin ku, et pystyttäs niinku tarjoon. Et jos laps on innostunu, vaikka lukemiaan oppimisesta, et on sillä hilkulla, niin sehän olis hienoo et pääsis si vaikka osallistuun ykkösluokan semmosiin äidinkielen tunneille taikka.. taikka muuta. Mut musta tuntuu et siihen on vielä pitkä matka. Että tavallaan, et ihan niin ku käytännön syistä ja kaikesta tämmösistä järjestelyistä, että---

--- En mä toisaalta sitten sitä, et miks pitäis hoppuilla kauheesti pienen lapsen, kuusvuotiaan, niin ku tonne koululuokkaan. Että tavallaan se koulu tulee tässä nivellyksessä tutuks. Taikka jossain muussa yhteistyössä mitä tehdään. Että, et kyllähän niihin tarpeisiin pitää pystyä meidänkin jotenkin vastaan. Niin ku tolla meidän omassa ryhmässä, et jos lapsella on kiinnostusta taikka muuta. Niin meidän pitäis se nähdä ja tehdä mahdolliseks sitten.

Mut en mä pidä niin ku mahdo.... siis mahdottomana sitä ajatusta. Että jos joskus asiat vielä eteenpäin menee ja hyvin saadaan kaikki suunnitelmat suunniteltua ja muuta, että.---

Opettajuuden saadessa arvonsa kouluinstituution perinteisiin liitettävän yksilöperustaisen toimintamallin kautta, se koetaan varhaiskasvatusinstituution moniammatillista työkulttuuria helpompana (kts. taulukko 1). Tällöin epäröivä opettajuusdiskurssin voidaan tulkita ohjaavan visiota alkuopetusinstituution perinteitä kohti, kuten esiopetuksen väitetään tehneen 2000-luvulla (Turunen 2008, 32–33). Toisaalta luokanopettaja epäröi joustavan opinpolun suuntaavaan lasta koulumaiseen työskentelyyn liian varhain. Uusien käytänteiden toivottaisiin ylläpitävän enemmän lapsuuden arvoja ja ilmaistaan tarve irtautua kouluinstituution negatiivisesti latautuneesta ”koulumaisuudesta” joustavan opinpolun toteutuksessa.

Epäröivä opettajuusdiskurssissa ammatti-identiteettinen pohdinta määrittää opettajuutta. Opettajuus etsii erilaisia vaihtoehtoja opettajuudelle tiedostaen tarpeen muutokseen, epäröiden sen oikeaa suuntaa ja mahdollisuuksia. Uusien sosiaalisten käytänteiden on todettu painostavan omien ammatillisten mahdollisuuksien pohdintaan ja pelkojen läpikäymiseen (mm. Hakala 2007, 18–19). Tulkitsenkin epäröivä opettajuusdiskurssin eräänlaiseksi ammatilliseksi käymistilaksi, missä joustavan opinpolun velvoite määrittää opettajuuden prosessoimaan omaa ammatillisuuttaan ennen kuin todellisia muutoksia saadaan aikaan.

6.3 Irtautuva opettajuusdiskurssi

Toimintakulttuurirakenne voi tekstin tuottamisen prosessissa muuntua kohti uudenlaistakin ratkaisua *ihan tämmönen eskari-eka-toka*. Tällöin opetusta jakava opettajuus muuntuu lopulta osaksi visiota yhdysluokkatyyppisestä toiminnasta samassa tilassa koulun puitteissa. Samalla eriytetystä ammatillisuudesta siirrytään yksi askel kohti moniammatillisuuutta ja luodaan tarve perinteistä irtautuvaan opettajuuteen. Joustavan opinpolun opettajuuden fyysiseksi toimintaympäristöksi mielletään koulu.

Uudenlaisen systeemin tulisi luoda *vaihtoehto malleja* ja *pieniä ryhmiä* jotta *lapset sais sen, mitä heille kuuluu*. Tilanteinen opettajuus on lapsen yksilöllistä etua ajava, joka tarvitsee erilaisia rakenteita tuekseen. Lapsen erityisopetuspäätöksistä ja siirroista pienluokkiin haluttaisiin eroon, ettei *tarvii tehdä massiivisia* siirtoja. Lapsen *kehittymiseen, kypsymiseen liittyvät* syiden selvittäminen on kuitenkin osa opettajuutta, joka mahdollistuisi pienemmillä toimenpiteillä muuttamalla rakenteita. Opettajuus irtautuu etsimään rakenteellisia vaihtoehtoja ja niiden oikeutusta suhteessa lapsen kokemukseen. Koulutusjärjestelmälle luodaan näin velvoite muuntua enemmän lasten ehdoilla toimivaksi ja siten samalla omaa opettajuutta paremmin tukevaksi (mm. 3.1).

Etenkin erityispedagogiset näkökulmat perustelevat systeemin muuntumisen tarpeellisuutta myös lapsen kokemuksen kautta perusteltuna, että *saatas kenties niitä tasotettua* lapseen kohdistuvia toimenpiteitä. Näin *koululykkäys* ja *luokittelusta ja karsinoinnista* päästäisiin eroon toimivan systeemin kautta. Lapsen itsetunnon tuki arvottaa opettajan toimintaa. Lapsen mahdollisuus edetä joustavan opinpolun kokonaisuuden sisällä omassa tahdissaan 2–4 vuotta poistaisi opettajan velvoitteen *virallisista päätöksistä* luokitella lapsi ja vähentäisi lapseen kohdentuvaa tasopuhetta. Tekstissä kritisoidaankin läsnä olevaa koulutusjärjestelmää. Opettajuus kaipaa yhteiskunnallista panostusta joustaviin ratkaisuihin, joiden kautta mahdollistuisivat hyvät lähtökohdat lapselle koko *koulutaipaleen* onnistumisen ketjua ajatellen. Samalla osaksi kritisoidaan nykyisen järjestelmän kankeutta vastata hitaammin ja *nopeamminkin* edistyvien lasten mahdollisuuksiin. Opettajuus kokee nykyisten käytänteiden pakottava opettajuuden kategorisoimaan lapsia, vaikka haluaisi siitä irtautua ja huomioida lapset yksilönä. Ihmisen arvo voidaan tulkita edelleen

yhteiskunnassamme määrittyvän eri tasojen ja oppimistulosten kautta (mm. 2.2). Irtautuva opettajuusdiskurssissa opettajuus tuottaa uusia rakenteellisia ratkaisuja tavoitteena lapsen aseman parantaminen.

C

---Mä nään jotenkin sillä tavalla, että, jotta lapset sais sen mitä heille kuuluu, niin pitäs olla heille tällasia vaihtoehto malleja. Jos ois sit niitä pieniä ryhmiä niille lapsille, jotka tarvii tukea. Eikä tarvii tehdä massiivisia pienluokka siirtoja, eri erityisopetussiirto päätöksiä, ennenkö ku on katsottu se, että onko se esimerkiksi kehittymiseen, kypsymiseen liittyvää.. syy tai joku muu. Joka voidaan pienemmällä strukturoidulla hommalla sit viedä eteenpäin, ja voidaan huomioida se lapsi yksilönä. Ja sitten tietysti ihanne olis, että meillä olis tämmönen samanlainen systeemi ikään kuin kattaen koko perusopetuksen. Että kun on paljon lapsia, jotka ei tarvii semmosta niin järjestelmällistä pienluokka opetusta, et ne pulmat on sellaset et pienemmällä ryhmällä hoidetut.---

F

--- Että jos lapsi on tosi pitkällä, sen ei ken.. kenties tarttis täällä kolmea vuotta taapertaa. Se vois sitten selvitä tästä nopeammin kin. Ja sitten tässä päästä, mun mielestä, myös eroon näistä tämmösistä öö.. koululykkäys ynnä muista asioista. Ja semmosesta luokittelusta ja karsinoinnist.--- --- Että täältä vois päästä eskari-alkuopetuksesta kenties kahdessa vuodessa läpi ja joku vois olla sitten neljä vuotta. Niin, semmosesta, jotenkin semmosesta näistä virallisista päätöksistä että öö.. Jotenkin tähän koulun, lapsen koulunkäynnin alkutaipaleelle ei tulis semmosia raakoja ratkaisuja ja että toi on lykätty, ja toi on erityisoppilas. Vaan niitä, ettei sitä lasta niin kun heti lytättäs tässä alussa. Tai laitettas sitä leimaa otsaan, et toi on tommonen ja se menee sit koulutaipaleensa tämän kaavan mukaan.---

Uudenlaiset rakenteet edellyttävät opettajuudelta omaa halua ja sitoutumista jakaa lapsi muiden aikuisten kanssa. Yksintoimimisesta suunnataan jaettuun opettajuuteen myös toimintaa ajatellen. Tarvitaan yhteistä sitoutumista ja suunnitteluaikaa mihin *pitää* kaikkien sitoutua. Opettajan tulee ymmärtää yhteistyön merkitys omakohtaisesti tärkeäksi ja mieltää, että lapset ovat *meidän yhteisiä lapsia.* Tämä ei ole helppoa, vaan asettaa vaatimuksia opettajuudelle *tosi paljon.* Pitää olla omakohtainen halu sekä kaikkien yhteinen sitoutuminen toimintaan, jota ilmaisut *et me pysähdytään* ja *et meidän pitää* korostavat. Opettajuuden tulee sisäistää yhteisökeskeisen työkulttuuriperinteen merkittävyys lasta ja siten kokonaisuutta hyödyttäväksi sekä olla valmis omasta opettajuudesta jakamiseen.

Toisaalta opettajuus koetaan yhteiskunnallisen kehyksen kautta määrittyväksi. Jos *meillä ei olis ensinnäkään hallintorajaa* antaisi opettajille paremmin tilaa luoda yhtenäisiä toimintatapoja ja suunnitelmia. Opettajuus ei koe saavansa tukea joustavassa opinpolussa, mikäli hallinto jakaa talouden ja lapset erilaisiin asemiin. Koska julkinen *velvote puuttuu,* joutuu ne, *jotka haluu tehä* toimimaan läsnä olevia rakenteita vastaan. Kollegiaaliseen opettajuuteen ei päästä ilman *rakenteissa* luotua mahdollisuutta, vaan sitoutumisen ja toteuttamisen aste on henkilökohtaisesti määrittyvä (mm. 4.2). Kollegiaalinen opettajuus tarvitsee mahdollisuutta irtautua yhteiskunnallisen kehyksen rajoitteista (mm. 3.1). Irtautuva opettajuusdiskurssi rakentuu osin interdiskursiivisesti rajautuva opettajuusdiskurssin kanssa. Erona on oman halun ja vakaumuksen korostaminen ja aivan uudenlaisten rakenteiden visioiminen nykyisten rakenteiden kritiikin kautta.

B

--- Mut sit se vaatii multa itteltä sen, tota et mä niin ku haluan, nään sen hyväks että niin ku kaikki 5-6-7-8-vuotiaat on, on niin ku meidän yhteisiä lapsia. Ja sitten, et meidän pitää niin ku pyörittää sitä, tota suunnitella se meidän toiminta sellaseksi et se hyödyttää kaikkia… Kyl se alustavan suunnittelun vaatii tarkankin. Et nyt jos mä aattelen, et me tehdään, suunnitellaan tekevämme, niin ku ympäristö ja luonto.. luontokasvatukseen ni semmosen, tämmösen oppisisältöjä miettiin, mietitään niin ku koko tää päiväkodista niin tähän kakkosluokkaan. Niin et miten se punanen lanka löydetään, mitkä ne asiat on, miten ne etenee niin tota se vaatii meiltä tosi paljon niin ku ponnisteluja siihen et me pysähdytään sen asian äärelle, et nyt meillä on aikaa siihen. Et antaa niin ku aikaa ittestään. Et tää on, niin ku et kokee sen tärkeeks, niin sillon sen antaa sen ajan.---

---Silloin meillä ei olis ensinnäkään hallintorajaa. Se ois ensimmäinen, joka meilt poistuis. Sillon, tää nimitäin vaikuttaa ihan hankintoihin, kun nyt me ollaan kestävän kehityksen suunnitelmii tehty. Niin tota, se on jännä, et se lähtee niin ku jo siitä, et siinä on tota, rahat jaetaan sulle mulle: noi on teiän rahoja, nää on meiän rahoja. Niin se on yks semmonen. Ja tota sillon toisaalta niin ku, semmonen niin ku velote, velvote puuttuu, puuttuu tehdä sitä yhteistyötä. Sillon se vaatii meiltä, jotka tehdään sitä yhteistyötä sen, että meiän pitää olla, niitä jotka haluu tehä sitä. --- --- niin ku rakenteissa ei oo luotu sitä. Sillon se niin ku vaatii sisältä sen, niin ku niitten ihmisten niin ku kohtaamiseen. Ja et ne ymmärtää sen et se on niin ku tärkeetä.---

Irtautuva opettajuusdiskurssissa muutoksen alku liitetään ennen kaikkea olevan omaan itseen ja haluun irtautua vanhasta. Toisaalta yksittäinen halu ei riitä, vaan tarvitaan ”meitä” eli kontekstissa toimivien työntekijöiden sitoutumista ja rakenteellisia muutoksia. Tiimipuheen päämäärä on luoda opettajuuden tueksi yhteinen foorumi lapseen kohdistuvien toimintojen suunnitteluun sekä toisten ammattilaisten kohtaamiseen. Seuraavassa alkuopettajan tuottamassa tekstissä kritisoidaan oman ammattikunnan perinteitä ja kaivataan niihin muutosta. Tämä kuvastaa alkuopettajien yksilöperustaisen työyhteisöperinteen hallitsevuutta edelleen (taulukko 1). Koulutuksellinen tausta näkyy arjessa: *meitä ei aikoinaan oo koulutettu semmoseen tiimityöhön.* Lastentarhanopettajien tiimiys kuvataan *perinteisesti* rakentuneeksi ja helpommaksi. Onnistuakseen luokanopettajan *täytyy sieltä luokasta tulla ulos* ja irtaantua näin institutionaalisista perinteistä. Asia voi olla *monella hyvin vaikeeta* mutta toisaalta työtä rikastava. Ammatillisten käytäntöjen ja oman opettajuuden muuntumista kohti *työparityöskentelyä* voidaan tulkita opettajuuden lähentyvän kohti kollegiaalisuutta ja oman opettajuuden muutosta (mm. 4.2). Toisaalta vision kautta voi rakentua myös vastakkainen todellisuus opettajuuden muutokselle (kts. 5.2)

F
---Mut sitten tää vaati hirveen paljon niin ku työtä.. tai näit.. tässä aikuisena ja työntekijänä toimimista. Tai sehän vaatii sellasta uudenlaista opettajuutta. Esimerkiks kun mä olen ollu yli 20 vuotta tässä työssäni ni ei silloin oo… Meitä ei aikoinaan oo koulutettu semmoseen tiimityöhön, mitä taas lastentarhanopettajat on perinteisesti aina tehty. Luokanopettajathan on ollu hyvin paljon semmosta et ovi kiinni, mä oon täällä yksin. Mut mun mielestä tää vaatii semmosta uudenlaista opettajuutta, et mun täytyy sieltä luokasta tulla ulos ja tehdä.. Suunnittelua on paljon ja neuvonpitoa ja kenties tehdä. Tai tehdäkin paljon työparityöskentelyä plus tämmöstä tiimiytymistä. Tää on varmaan monella hyvin vaikeeta. Taas itte mä koen, et se on rikkaus tässä työssä. ---

Irtautuva opettajuusdiskurssissa opettajuus pyrkii irtaantumaan staattisista rakenteista ja luo velvoitteen dynaamiseen opettajuuteen (vrt. Räisänen 2008, 12). Opettajuus ajautuu etsimään aktiivisesti uudenlaisia joustavia ratkaisuja yhteisölliseen opettajuuteen. Lapsi nähdään yhteisöllisenä työn kohteena, joka velvoittaa opettajuutta etsimään myös uusia pedagogisia ratkaisuja. Pyrkimyksenä on luoda lapselle mahdollisuus edetä omien edellytysten mukaan joko nopeammin tai hitaammin.

Opettajuudelle lapsen arviointi elää tekstissä tekemisen mukaan *se riippuu ihan siitä, mitä tehdään*. Tekeminen ja toiminnallisuus korostuvat: *sä saat jonkun uuden taidon parissa vaikka puuhastella.* Lopputulos ja arviointi ovat yhdessä lasten kanssa toteutettuja prosesseita ja vuorovaikutustilanteita, mikä edellyttää opettajuudelta lapsen kuuntelun taitoa. Arviointi liittyy näin osaksi lapsen opiskelun ohjausta (mm. 4.1). Opettajuus tukee samalla lapsen metakognitiota ja mielekkyyden kokemista oppimisessa (mm. 3.3). Toisaalta opettajuutta määrittää yhteiskunnallinen velvoite arvioida lasten oppimista sillä *pitää kyl kokoaika arvioida niitä lapsia*. Opettajuus kokee lasten arvottamisen vaikeaksi, jonka koetaan helpottuvan kokemuksen myötä. Opettajuus ei katso olevansa riittävä, *et mä pystyisin*

sanoon, et joku ois vahvempi kun toinen. Irtautuva opettajuusdiskurssissa lapsi on osa arviointia korostaen prosessin merkitystä enemmän kuin *mitä kaikkee tietoo sä oot ihan oikeesti* oppinut. Tämä voidaan tulkita haluksi irtaantua arvioinnin velvoitteesta ja antaa enemmän arvoa itse oppimisprosessin tapahtumille (3.3). Näin lapset saisivat myös tasavertaisemman mahdollisuuden edetä omien edellytysten mukaan.

> *B*
> *--- Riippuu siitä mitä tehdään. Se riippuu ihan siitä, mitä tehdään, et jos me niin ku.. Jos mä aattelen, että, et me ollaan, meil on joku paja vaikka, mun mielestä siinä on se prosessi et kun me työskennellään ja et mitä niin ku siinä tapahtuu.--- ---Ja tota, mut esimerkiksi koulun puolella matematiikka on aika raadollinen. Siinä tulee kuitenkin aina se, sitäkin arvioidaan mikä on se tieto, mitä kaikkee tietoo sä oot ihan oikeesti, mitä on tarttunut takkiin niin sanotusti.---. ---Et mä aattelen: mul ei varmaan oo vielä; mä en oo niin vanha opettaja näköjään et mä pystyisin sanoon et joku ois vahvempi kun toinen. Must joskus se tekeminen on tosi tärkee, et saa niin ku puuhastella. Sillä ei oo mitään välii, melkein mitään välii, et mikä se on se lopullinen tulos, kun se et sä saat jonkun uuden taidon parissa vaikka puuhastella.---*

Opetussuunnitelmat asettavat opettajuudelle rajoituksia lapsen joustavaa opinpolkua ajatellen. Opetussuunnitelmat tulisi olla *ehdottomasti esi-1-2 yhdellä opetussuunnitelmalla. Ne ei saa olla erikseen.* Teksti rakentaa vahvaa näkemystä asiasta. Tämänhetkinen erillisyys koetaan myös mahdollisuutena *siihen, ettei.. ei tarvi olla missään käymisissä*. Opetussuunnitelmien yhdentyminen lisäisi kokonaisuuden hallintaa, koska silloin *tiedettäs tasan mitä tapahtus* eri kohdissa joustavaa opinpolkua. Irtautuva opettajuusdiskurssi kaipaa yhteneväistä yhteiskunnallista kehystä, joka määrittäisi toimintaa ja asettaisi velvoitteen yhteistyöhön eri opettajuuksien kesken. Opettajuuteen liitetään velvoite tehdä *yhdessä sitä tiiminä sitä esipopsia*. Muutokseen tarvitaan molempien opettajuuksien kohtaamista ja jolloin tiimipuheesta muodostuu oleellinen tekijä joustavassa opinpolussa (mm. 4.3).

> *A*
> *---No mun mielestä on tällä hetkellä, on koulun opsi ja esiopet.. esiopetuksen oma opetussuunnitelma. Ja mä nään, et silloin pitäs olla ehdottomasti esi-1-2 yhdellä opetussuunnitelmalla. Ne ei saa olla erikseen. Nyt kun on erikseen, niin se antaa mahdollisuuden siihen ettei.. ei tarvi olla missään käymisissä. Ei tarvi tietää oikeestaan toisista mitään. Ihan ehdottomasti yhteinen opsi.--- --- Mun pitäs myöskin sillon opettajana tehdä yhdessä sitä tiiminä sitä esipopsia. Ja siä pitäs näkyä ne tavallaan se koko linjaus. Sillon se olis se, tavallaan yhtenäinen se linjaus, tiedettäs tasan mitä tapahtus.---*

Myös luokanopettajan tuottama teksti kaipaa opetussuunnitelmallista yhtenevyyttä. Esiopetuksen aihepiirit tulisi linkittää oppiaineita lähemmäksi tavoitteena *sama ajatusmaailma*. Tämä mahdollistaisi paremmin eheytetyn opetuksen, jonka toteutus on mahdolliseksi *ihan yhtä lailla* alkuopetuksessa kuin esiopetuksessakin. Luokanopettaja argumentoi näin oman ammattikuntansa puolesta kyvystä toteuttaa eheytettyä opetusta suhteessa lastentarhanopettajiin. Tilanteisesti vision opettajuudelle asetetaan tarve hallita opetussuunnitelmallinen ajattelu *että tän tyyppiset asiat liittyy tohon ja tän tyyppiset tohon*. Aihepiirit ja oppiaineet on saatava kohtaamaan toisensa kokonaisuuksiksi, jolloin oppiainestietämyksen merkitys korostuu työn perustana (mm. 3.3). Teksti rakentaa opettajuudelle tarpeen ymmärtää ammatillisesti opetussuunnitelmat pedagogisena työvälineenä samalla tapaa. Tällöin opettajuuden tulee muuntua opetussuunnitelmallisessa ajattelutavassa samaan suuntaa.

> *B*
> *---Joo, et et periaatteesssa mä aattelen sitä, että et esiops on tehty niin että et siäl on ne, aihepiirejä. Ja sitten alkaa oppiaineet ekalta luokalta alkaen, niin miks niitä ei vois jollain tavalla niin ku linkittää valmiiks. Et miks ei niin ku erotella siellä, et vaikka ne ei oiskaan niin sanotusti oppiaineita, et niitä vietäis niin ku arjessa eteenpäin. Mut et sitten ois se sama ajatusmaailma kuitenkin, että tän tyyppiset asiat liittyy tohon ja tän tyyppiset tohon. Ja, ja tota et, ei niit ei kuitenka tarjota lapselle sillä tavalla. Et monet,*

monet tota, niin ku alkuopetuksen luokat käyttää ihan yhtä lailla eheytettyä opetusta kun mitä tota sitten niin ku 5-6-vuotiaitten kans käyteteään.---

Opettajuus kaipaa vanhasta irtautumiseen mahdollistavia ratkaisuja opetussuunnitelmalliseen sekä ammatillisen ajatusmaailman löytämiseen. Ammatti-identiteetin muuntumiseen tarvitaan myös koulutuksellista uudistusta (mm. 3.2) Opettajuuden muutokselle on rakennettava myös tukitoimia: opettajuus ei voi irtaantua ilman yhteiskunnan muutosta perinteistä (Luukkainen 2004, 309). Opetussuunnitelmallista yhteneväisyyttä etsittäessä tulisi myös huomioida lapsen ajattelutavan muutos joustavan opinpolun kokonaisuuden aikana (mm. 3.3). Samalla opetussuunnitelmien tulisi muuntua pedagogisesti samalla tavoin opettajuutta velvoittavaksi tai ohjaavaksi asiakirjaksi (mm. 3.1).

Irtautuva opettajuusdiskurssin eräs näkökulma suuntautuukin suoraan joustavan opinpolun ammattilaisten koulutukseen *millä tavalla sit opettajan koulutusta jatkossa yhtenäistetään.* Lastentarhanopettajat tulisi saada *maisteriohjelmaan ihan saman lailla.* Koulutuksen pitäisi olla sitä vaativampi mitä pienimmistä lapsista on kyse. Kuitenkin pedagogisen osaamisalueen tulisi säilyä luokanopettajilla: *eihän niitten (=lastentarhanopettajien) välttämättä tartte sitten pedagogiikkaa viä eriyttää.* Omasta ammatillisesta reviiristä halutaan edelleen pitää kiinni ja koetaan tärkeänä (mm. 3.2). Toisaalta tekstissä rakentuu palkkapoliittinen kannanottoa kaikkien pienten lasten kanssa työskentelevien puolesta. Pienten lasten opettajuus saa arvonsa sen merkittävyydestä *koska mun mielestä hän tekee kaikkein syvällisimmin vaikuttavaa työtä.* Työlle haluttaisiin lisää arvostusta ja nykyinen tilanne on *lapseen kohdistuva sortopolitiikka.* Opettajuus puolustaa pienten lasten asemaa yhteiskunnassamme ja ilmaisten samalla oman etunsa mukaista palkkapoliittisista ratkaisua yhteiskunnassamme. Opettajuuden tehtävä on ajaa omaa sekä lapsen etua systeemissä rinnakkain. Irtautuva opettajuusdiskurssi haluaa pitää osaksi ammatillisista oikeuksistaan ja perinteistä kiinni (pedagoginen osaaminen) samanaikaisesti toivoen yhtenäisemmän koulutuksen toteutumista ja arvostuksen lisääntymistä.

E
--- Ja sit se tietenkin mikä tässä on, että, että millä tavalla sit opettajan koulutusta jatkossa yhtenäistetään. Että, et lastentarhanopettajat tai varhaiskasvattajat sitten tulis, tulis niin ku tähän maisteriohjelmaan ihan saman lailla. Eihän niitten välttämättä tartte sitten pedagogiikkaa viä eriyttää, että minkä ikäsille se on. Kun, et jollakin tapaa niin ku, mihin suuntaan sitä opettajan koulutusta sitten kehittyy. Sehän on se avain kysymys---
---Ja sitten mun mielestä taas, mikä palkkapoliittisesti on ni must on ihan älytöntä. Et se, joka niin ku on pienten lasten kans, sil on myös pienin palkka. Koska mun mielestä hän tekee kaikkein syvällisimmin vaikuttavaa työtä. Ja sitten, joka niin ku opettaa aikusia ni, niin sillä on sitten se suurin palkka. Että siin, siinä on jotenkin niin ku tämmönen. Myös niin ku mun mielestä tämmönen niin ku lapseen kohdistuva sortopolitiikka… (naurua) että, Että, tota ni em.. mää en nää siinä niin ku mitään järkee. Ja sitte, et kun se arvostuksen pitäs mennä just toisinpäin, ja sitten sillä varhaiskasvattajalla pitäs olla niin ku kova koulutus, et koska hän hänen toimensa ovat niitä syvälle vaikuttavia toimia.---

Opettajuuden oma halu muuntua ja kritiikki tämänhetkisiin yhteiskunnallisia ja ammatillisia rakenteita kohti käyvät irtautuva opettajuusdiskurssissa vuoropuhelua keskenään. Diskurssin päämäärä on saada muutoksia opettajuutta ympäröiviin rakenteisiin, jolloin oma halu ja sitoutuminen mahdollistavat helpommin uudenlaisen opettajuuden. Opettajuuden voidaan tulkita pyrkivän kohti ammatillista tasa-arvoa ja kulttuurista yhteisymmärrystä joustavan

opinpolun opettajuuksien kesken. Samalla halutaan irtautua pienten lasten opettajuuden yhteiskunnallisen aseman arvostuksen puutteesta.

6.4. Avartuva opettajuusdiskurssi

Tekstissä yhdysluokkatyyppisestä toimintakulttuurista opettajuus toteuttaa työtä yhteistoiminnallisesti muiden ammattilaisten kanssa samassa tilassa organisoiden opetuksen eri-ikäisille lapsille yhtäaikaisesti. *Eri-ikästen lasten toiminta* on opettajuudelle *mahdollisuuksia enemmän* antava ja rikastava kokemus. Joustavan opinpolun visioon välittyvät selkeästi myös aiemmat kokemukset: *jopa esi-ykkös-kakkonen* (mm. 3.2.) Työn vaativuus ilmaistaan painotuksella, jonka onnistumista tukee pitkä työkokemus *pieneltä koululta.* Uudenlainen toimintakulttuurin sisäistäminen vaatii opettajalta oman prosessoinnin ja opettajuuden muutoksen uudenlaisen toimintatavan sisäistämiseen. Tilanteisesti opetusta kiinteässä kotiryhmässä osittavalle opettajuudelle ei rakennu ristinriitaa lapsen aseman oikeutuksesta ryhmässä. Toimintaympäristö on pysyvä lapselle, jossa opettajuuden tulee panostaa pedagogiseen tapaan tehdä työtä ja huomioida eri-ikäiset lapset. Näin rakentuneessa avartuva opettajuusdiskurssissa poistuu velvoite lapsilta, *et kaikki menee samassa kohtaa*. Lasten eri-ikäisyydestä ja tasoisuudesta rakentuu opettajan työlle luonnollinen konteksti eikä ole enää velvoitetta ylläpitää samaa tasoa. Näin perinteistä poikkeavat uudenlaiset rakenteet antavat tilaa lapsen yksilöllisyyspuheelle.

Toimintakulttuuri perustuu vertaisoppimisen sekä moniammatillisuuden mahdollistamiseen. Tästä hyötyvät varsinkin ne lapset *jotka ei oikein tahdo niitä ikäluokkansa tavotteita saavuttaa.* Käytäntö tukee monenlaisten (ja tasoisten) lasten itsetuntoa sekä lapsella on oikeus edetä omaan tahtiin ilman riittämättömyyden tunnetta ja *saada yksilöllistä opetusta*. Toisaalta opettajuus toteuttaa perinteiden mukaista ikätasoajattelu kiinteän ryhmän sisällä, pohtien *et missä toimitaan niin kun eri-ikästen kans.*. Samalla teksti rakentaa opetuksen olevan *luonnollisempaa eri-ikästen lasten kanssa* kuin heterogeenisessa ryhmässä. Toisaalta opetussuunnitelmallinen velvoite määrittää opettajuutta toimimaan myös ikäperusteisen ajattelun kautta. Opetusta ryhmässä jakavan opettajuuden yksilöllisyyspuhe on osittain liittynyt myös taso puheeseen.

Muuntunut instituutiorakenne rakentaa avartuva opettajuusdiskurssia. Tällöin kaksi erillistä instituutiota integroituvat toisiinsa samassa tilassa toteuttaen moniammatillista opettajuutta. Toimintakulttuurirakenne mahdollistaa lapselle vertaistuen ja poistaa velvoitteen olla jonkin tasoinen sekä kokemuksen ryhmän pysyvyydestä. Työ mahdollistuu riittävällä henkilökuntaresurssilla *kolme aikuista 20 lasta kohtaan*. Samalla tarvitaan työkulttuurirakenteen muuntumista samassa tilassa toimivan henkilökunnan moniammatilliseen yhteistyöhön eri *näkökulmien* yhdentämiseksi. Yhteiskunnallisen panostuksen lisäksi tarvitaan myös reflektoinnin laajentamista omasta opettajuudesta kollegiaaliseen opettajuuteen (mm. 4.2).

E

---No aikasemmin erillisluokan opettajana ja esiopettajanakin vähän aikaa toimineena ni ajattelis, et sitä niin ku näkökulmaa ihan sillä lailla, että. Et semmonen ikäkau.. ikävuosiryhmä olis hyvä, vaikka se sitten eriytyykin. Mutta nyt, kun mä oon tehny työtä yhdysluokassa ja mulla on aikasemmin ollu jopa esi-ykkös-kakkonen. Niin mä oon sitä mieltä, että tällä työkokemuksella nyt täältä pieneltä koululta että, et kuitenkin se eri-ikästen lasten toiminta keskenänsä antaa mahdollisuuksia enemmän. Et kyllä mä olisin niin ku jopa sillä kannalla, et ei olis ihan tyhmää kokeilla isollakin koululla sitä, että oliskin esi-ykkös-kakkosia jossakin muodossa, edes yhdessä ryhmässä toimimassa eri ikäsiä lapsia.---

---Tietenkin kannattaa miettiä, et mitä asioita kannattaa tehdä sitten tota saman ikästen lasten kans. Ja sitä opetussuunnitelmallista ajattelua siinä, et missä toimitaan niin kun eri-ikästen kans ja missä on niin ku lapsella ne yksilölliset tavotteet. Että kyähän meidän perusopetuksen, se opetus…suunnitelma osiossa sanotaan, et lapsella on oikeus saada yksilöllistä opetusta. Ja mää, vaan jotenkin musta tuntuu, et on luonnollisempaa eri-ikästen lasten kanssa se toteuttaa. Että se niin ku, et on olemassakaan semmosta perusedellytystä, et kaikki menee samassa kohtaa. Se on henkisestikin lapselle aika raskasta. Varsinkin sitten niille, jotka tota, jotka ei oikein tahdo niitä ikäluokkansa tavotteita saavuttaa. Ni, niin, olla niin ku aina riittämätön.---

--- Kai siin täytyy sitten tiimin kehittää ne, se toimintakulttuuri semmoseks, että isommat lapset, taikka edistyneemmät sitten vahvistaa niitä pienille ja opettaa, että. Sitähän niin kun eri-ikästen ryhmissä, niin ku on ihan pakkokin käyttää, että. –

--- kyl se varmaan on sit se pieni, et henkilökuntaa on. että meilläkin kun tässä on nyt niin hyvä tilanne, että. et jos ajattelis esi- ja alkuopetuksen yhteisryhmää, niin meillä on kolme aikuista 20 lasta kohtaan, kohti. et tota niin, ainut mikä siinä tulee haasteiseksi sitten, on se aikuisten välinen yhteistyö ja, ja tota niin, siinä sit niitten näkökulmien. mutta se voi olla myös se suola siinä..(naurua)--

Opetuksellisesti yhdysluokkatyyppinen toimintakulttuurirakenne suuntaa opettajuuden pedagogisuutta enemmän *ohjaavaan rooliin*. Lapset *eivät kaikki mene samalla tavalla* vaan opettaja mahdollistaa erilaiset työt ryhmän sisällä. Opettajan työssä korostuu *havainnointi* ja lasten tuntemus joka suuntaa lasten erilaisien tekemisten suunnittelu. Tehtävien jako *pieniin pisteisiin* ja *töitä, jotka on valmiiks hänellä tarjottimella* korostuvat. Lapsen tuntemus ohjaa opettajuutta ryhmässä eriyttämiseen opettajuuden käytäntöjen muuntuessa *Montessori* tyyppiseksi tähdäten lapsen oikeuteen *saada yksilöllistä opetusta.* Lapsen yksilöllisyyspuhe asettaa opettajuuden tarkkailemaan enemmän lapsen kehityksellisiä haasteita. Oppimisympäristössä korostuu toiminnallisuus ja yksilöllisyys tavoitteena lapsen tukeminen kohti itseohjautuvuutta. Opettajuudesta on muotoutunut kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja (Huusko 1999, 100–101).

B

--- Tota, et mä luulen se on aikuiselle enemmän semmonen ohjaava rooli, sillon et se ei oo niin sillä tavalla et kaikki menee samalla tavalla. Vaan tota, kyl siinä niin ku on olemassa jotain töitä, jotka on valmiiks hänellä tarjottimella. Et on niin ku ottosalla. Ja sit hänet niin ku ohjataan niitten töitten pariin--- ---Ja vaatii semmosia niin ku pieniä pisteitä ehkä. Ja aikuiselta sitte taas aika tarkkaa havainnointia, et minkälaisista lapsista on kyse ja miten ne etenee sit niis tehtävissä. Mulle tulee Montessori näistä muuten mieleen.---

Toimintakulttuurin muuntuessa esi- ja alkuopetuksen kokonaisuuden ikäheterogeeniseksi ryhmäksi eri opettajuuksien tehtäväksi muodostuu opetuksen yhteisvastuullinen jakaminen. Konteksti vaatii opettajuudelta lapsen yksilöllisyyden ja kehitystehtävä tietoisuuden korostumista (mm. 3.3). Avartuva opettajadiskurssissa opettajuuden näkökulman tulee muuntua ymmärtää lasten eri-ikäisyys opetustyötä rikastavana sekä vertaisoppimisen lasten oppimisprosessia tukevana. Kiinteässä kotiryhmässä eri-ikäisiltä lapsilta poistuu myös paine olla samantasoinen ikäryhmän kanssa.

Opettajuuden perustehtäväksi rakentuu lasten henkilökohtainen kohtaaminen, havainnointi ja sitä kautta oppimisen ohjaaminen. Lapsen kohdatessa vaikeuksia suhteessa oppimiseen ammatillisen vertaistuen merkitys opetta-

jalle on tärkeää. Opettajan omat havainnot lapsen vaikeuksista suuntaa opettajuutta yhteyteen muihin *jos mä jotain nään, niin mä kaipaan sen toisen aikuisen tuen.* Näin opettajuus tiimiytyy havaintojen jakajaksi muiden aikuisten kanssa luoden keskusteluyhteyden *onks se samansuuntanen kun toisilla.* Opettajuus saa arvonsa lasten oppimisen tukijana haastaen hänet panostamaan työhön yhteisökeskeisesti ja etsimään kollegiaalista päätöksentekoa.

> *B*
> *---Niin mun on helpompi kun mä niin ku havainnoin sitä. Sit mä keskustelen, niin mä pystyn paljon paremmin tukeen niin ku sitä lasta. Ja tota lapsen oppimista tai kasvua, kehitystä. mikä se, tota, millonkin se sitten on, et mitä nään. Et, et esimerkikisi ryhmässä, jos ei joku onnistu yhdeltä lapselta, joku työ mikä toisilta ehkä onnistuu, tai työvaihe tai joku näin. Niin jos mä nään, et se ei onnistu, niin kyl mä kiinnostun heti siitä et mikä sil niin ku, mikä siin on taustalla kenties. Tai miten mä voisin auttaa. Et kyl mä heti niin ku, oikeestaan niin ku laps haastaa mut.. toimimaan.---*
> *---. Et me kohdataan siis lapsen kanssa tässä, niin niin aluks se riittää ainakin mulle. Mut sitten kyl mä tarviin, et jos mä jotain nään, niin mä kaipaan sen toisen aikuisen tuen. Et niin ku onks mun havainto oikee, et mitä mä oon nähnyt. Ja kokenut. Et onks se niin ku oikee, tai onks se samansuuntanen kun toisilla on.---*

Seuraavassa esimerkissä luokanopettaja korostaa lapsen havainnointia ja sitä kautta kehitysvaiheiden tunnistamista pedagogisuuden perustana. Lapsikeskeisen opetuksen suunnittelun perustaksi kuvataan *opetussuunnitelma tietosuus* sekä havainnot lapsesta ja *löydät sen lähikehityksen vyöhykkeen*. Lisäksi *oma käyttö teoria* velvoittaa opettajan tiedostamaan omat arvonsa. Opetustilanteessa eri-ikäisten lasten merkitys toisiaan tukevina ja motivoivana tuo *lisäarvoo, että, et kun eskarilainen näkee* jonkun jo osaavan taidon, on motiivina myös omaan oppimiseen. Opettajuuden tulee tiedostaa *oppimaan oppimisen* taidot opetussuunnitelmallisten asioiden takana. Tilanteinen opettajuus rakentuu kehittävän didaktiikan periaatteiden mukaiseksi (mm. 3.3).

Uudenlaiseen toimintakulttuuriin siirtyminen vaatii opettajuudelta oman kasvuprosessin. Opettajuuden tulisikin löytää ns. tutkivan opettajan toimintatapa, joka mahdollistaa irtaantumisen oppimistilanteiden ajattelusta kategorisesti (Luukkainen 2004, 299). Tätä kuvastaa *mää arastelin kauheesti* asian sisäistämiseen tarvitsemaa aikaa sekä uskallusta kokeilla uutta toimintakulttuurista tapaa pedagogiikan toteuttamisessa. Opettajuuden haastavin ja tärkein tehtävä joutavassa opinpolussa on *miten sää yhdistät nää kehitystehtävät ja opetussuunnitelmalliset asiat ja sen lapsen, niin ku semmosen luontaisen mielenkiinnon ja vapaan leikin.* Näin opettajan tulisi kyetä yhdistää oppimisen mielekkyys rinnakkaiseksi sen tuloksellisuuden kanssa. Vapaan leikin ja luovan toiminnan mahdollisuus on opettajalle tie lapsen ajatteluun: *se missä se lapsen ajattelu oikeesti tulee näkyviin, on se vapaa leikki*. Kehitystehtäväpuheeseen perustuvaan opettajuus todentuu henkilökohtaiseen kasvun sekä uudenlaisen toimintakulttuurin sisäistämisen kautta (mm. 4.2). Opettajuuden tehtävä on *että sä löydät sen lähikehityksen vyöhykkeen, et missä kuka niin kun alkaa kehittymään ja on menossa.* Oppimisesta muodostuu näin myös merkityksellinen kokemus lapselle sen kohdatessa hänen oikeat oppimistarpeet (mm. 4.1).

Diskurssissa opettajan pedagogisuus perustuu lasten havainnointiin ja sitä kautta lähikehityksen vyöhykkeen tunnistamiseen. Tällöin myös vapaanleikin arvo ymmärretään lapsen tuntemuksen lisääjänä ja oppimisen mahdollistajana. Opettajuus pyrkii pääsemään kiinni lasten ajatusmaailmaan ja suunnittelee opetustapahtuman tilan-

teeksi, missä lapsi voi oppia hallitsemaan omaa opiskeluprosessia (Brotherus ym. 2002, 119–121). Lasten erilaisuus on opettajuudelle mahdollisuus oppimaan oppimisen tukemisessa, sillä *opetussuunnitelmallisten asioitten vahvistaminen ja kertaaminen koko ajan sujuu eri-ikästen lasten kans hyvin*. Avartuva opettajuusdiskurssi on irtautunut yhteiskunnallisen kehyksen tarkastelusta ja tarjoamista mahdollisuuksista enemmän oman opettajuuden toteuttamisen muutokseen sekä lasten erilaisuuden hyödyntämiseen.

E

---Kyähän perustietona aikuisen pitää olla se opetussuunnitelma tietosuus, vaikka on esiopetuksestakin kysymys. Ja semmonen yleinen käsitys siitä lapsen kehityksestä ja ja, ja tota niin, oma käyttö teoria. Mutta sitten tota, jos aattelee sitä lapsen havainnoinnista, sehän se on siinä ihan olennaisessa osassa. Että sä löydät sen lähikehityksen vyöhykkeen, et missä kuka niin kun alkaa kehittymään ja on menossa ja, että. Et sitten kun se hajaantui.. No, sitten taas niitä voi yhdistääkin eri-ikäsillä lapsilla ja. Et kyl se tuo sitä sellasta lisäarvoo, että. Et kun eskarilainen näkee.. useemmin kun, kun se vaan, et siinä on joku aikuine joka kirjoittaa. Kun, kun tota tokaluokkalainen kirjoittaa jossain tilanteessa. Se se on niin kun läheisempää ja sitten se mallintaa paremmin kun se, että aikunen kirjottaa puhuttua tekstiä, että. Että tota, ainakin vois ajatella, että et kohta määkin teen tota.---

---Niin kun kyllähän oppimisessa on hirveesti motivaatiosta kysymys, että. Ja jotenkin siitä, sit päästään näihin, näihin et mitä pitäs edistää et kaikkeen enimmän on niin ku se, ne oppimaan oppimisen taidot. Jotka on sit taas niiden opetussuunnitelmallisten asioiden takana, että.---

--- Vaikka jotenkin, niin ku mää arastelin kauheesti sitä apuopettajan hommaa. Mää ajattelin, että, että tota, et ku sit kun isommat, et, enhän mä voi velvottaa niitä, esimerkiks kolmos kutosessa kutosia opettaan pienempiä tai. Niin tota kyä se vaan niin totta on, et mitään et osaa viä kunnolla, jos et oo sen niin ku toiselle opettanu. Et se se opettamisen, jotenkin niiden opetussuunnitelmallisten asioitten vahvistaminen ja kertaaminen koko ajan sujuu eri-ikästen lasten kans hyvin.---

--- No leikki on tietenkin se, mikä on sen ikäsen lapsen ensimmäinen asia. Ja sit se onkin se suuri kysymys, että miten sää yhdistät nää kehitystehtävät ja opetussuunnitelmalliset asiat ja sen lapsen, niin ku semmosen luontaisen mielenkiinnon ja vapaan leikin, mitä mä niin kun miellän. Leikki ei oikeestaan, mun mielestä se vapaa sana on turhakin siinä, koska jos leikki ei oo vapaata, se ei oo leikkiä. Et ohjattu toiminta on se sit mikä menee aikuisjohtoisesti, tai aikuisen ohjaamana on ihan eri juttu. Että sen, se missä se lapsen ajattelu oikeesti tulee näkyviin, on se vapaa leikki. Tai joku taiteellinen työskentely missä niin kun se laps saa päästää niin sen oman luovuutensa valloilleen, ettei sen tarvi ajatella kelpaaks tää jollekin.---

Myös arvioinnin kontekstissa reflektiivisyys, kokonaisvaltaisuus ja arvioinnin prosessinomaisuus korostuvat. Arviointiin liittyvät myös muut lapsen ympäristössä tapahtuvat toiminnalliset prosessit. Opettajuuteen liittyviä arviointitasoja rakennetaan esimerkissä suhteessa vanhempiin, collegoihin ja omaan esimieheen. Opettajuus reflektoi eritasoisessa vuorovaikutuksessa omaa toimintaansa *miten mä niin ku mitä mä oonka tehny*. Täten oppimisen prosessipuhe liitetään arvioinnin kontekstissa myös omaan opettajuuteen kohdentuvaksi muuttaen arvioinnin kokonaisvaltaiseksi lasta ympäröivien aikuisten yhteiseksi asiaksi. Myös vanhempien kanssa käytävät keskustelut liitetään osaksi oman opettajuuden arviointiprosessia (mm. 4.2). Arviointi on laajentunut avartuva opettajuusdiskurssissa koko kontekstia koskevaksi. Opettajuus saa arvonsa ja arvioituu suhteessa muun ympäristön kokemuksiin oppimisen edistymisestä opetuksellisiin tavoitteisiin nähden. Sekä lapsen oppimisen että omassa opettajuudessa kasvamisen arviointi todentuvat prosessina kautta liittäen siihen kollegiaalisuuspuheen. Oman ammatillisen kehittymisen edellytyksenä pidetäänkin yksilöllistä ja yhteisöllistä arviointia (Luukkainen 2004, 300).

B

---Niin mun pitää kyl kokoaika arvioida niitä lapsia, et mitä he on oppinu. Ja sit koulussahan me joudutaan tekeen arviointeja, se se tulee niin ku näkyväks toisaalta siinä. Ja tota sitten kun vanhempien kanssa käydään keskusteluja, niin niissä toisaalta mä saan koko aika palautetta. Siinä, et kun mä kerron heille, ni samalla mä niin ku peilaan sitä, et miten mä niin ku mitä mä oonka tehny. Tai sitten collegoiden kanssa niin ku tota keskustellaan, niissäkin tulee. Mä peilaan toisaalta omia tekemisiäni ja oppilaiden oppimista sillä et kun mä käyn keskusteluja. Tai et mä kirjaan ittelleni, pidän tota, tallessa lasten töitä tai tai tota mitä he on niin ku tehnyt. Tai dokumentoin niin ku kameralla tai muuten et niin ku kyl ne on semmosia… yritän sillä tavalla tallettaa mieleen ja tarkistaa sitä. Mut sitten, tota, on nää semmosia, että et kyähän sitä vuoden mittaan tulee tehdyks semmosia, semmosia niin kun… joutuu periaattees tilanteisiin, missä joutuu niin ku pysähtymään, et ollaanks me ihan oikeesti edetty, tota tavoitteiden mu-

kaan. Niin että yhdet on nää keskustelut vanhempien kanssa, jos on laps mukana. Tai sitten on nää vanhempainillat, on toinen. Tai sit kehityskeskustelut, oman oman tota esimiehen kanssa. Sekin on yks.---
---Itse, itsearvioinnit ja toisaalta niin ku, et jos tehdään jotakin, ni sit se siinä prosessin aikana se palaute häneltä. Niin ku et olla, tulla kuulluks. Mun mielestä se on niin ku lapselle tärkee, että hän saa kertoa, että hän voi niin ku jakaa sitä et mitä hän on tehnyt. Et tota se vaatii niin ku aikuiselta semmosta.. semmosta kuuntelun taitoo.--

Toimintakulttuuria toteuttavat luokassa yhdessä toimivat aikuiset, jolloin opettajuuden tulee huomioida eri näkökulmat ja toimia tiiminä samassa tilassa. Moniammatillisuudesta on tullut ryhmän yhteinen omaisuus ja kollegiaalisuus ovat välttämätön edellytys työlle (kts. taulukko 1). Kollegiaalisuus tulee ymmärtää laajempana käsitteenä kuin työyhteisö – ja henkilöstötason yhteistyö tai yhteistoiminnallisuus. Siihen liittyy yhteinen vastuunkanto, välittäminen ja tukeminen niin kollegaa kohtaan kuin yhteisölliseen hyvinvointiin. (Luukkainen 2004, 297.) Tämä mahdollistuu esimerkissä yhteiskunnallisen investoinnin kautta riittävään henkilöstöön (3 aikuista/20 lasta). Ammatillisten näkökulmien yhdentyminen ja omasta itsenäisyydestä jakaminen on ennen kaikkea opettajuuden sisäisiä muutosprosesseja. Toisaalta ne tarvitsevat tilaa ja aikaa opettajuuden työkulttuuriseen kontekstiin.

Opetussuunnitelman konteksti tuo esiin *oppimissuunnitelma per lapsi* ajatuksen rakentaen opettajuutta lapsen yksilöllisyyspuheen kautta. Opettajuuteen kohdistetaan myös kritiikkiä kun *ajatellaan, kaikki olis yhtä niin ku saman kokosia paloja*. Tilanteinen opettajuus on opetussuunnitelmaa muokkaava *enemmän ryhmittäin* yksityisemmin lapselle sopivaksi kuitenkin *kokonaisuuksia miettien*. Opettajuuden haasteena on *pystyis jotenki vielä lapsen itse ottamaan* osaksi oman oppimisen suunnitelman tekoa. Opettajuus tukee tällöin lasta elinikäiseksi oppijaksi huomioimalla myös oppimaan oppimisen taidot (mm. 3.1). Avartunut opettajuusdiskurssi soveltaa opetussuunnitelmaa lapselle omakohtaiseksi huomioiden lapsi yksilönä opetussuunnitelman kontekstissa samalla omaa toimintaa reflektoiden (mm. 4.2). Tavoitteena on luoda yksilöllinen oppimissuunnitelma, jonka on todettu haastavan opettajuuden oppilaantuntemuksen lisäämiseen sekä opetuksen eriyttämiseen (mm. 4.3). Pisimmälle vietynä *yksilöopettaminen* asetetaan tekstissä *kollektiivi opettamisen* kilpailijaksi, vaatien opettajuutta syvemmin *ite jotenkin* eritavoin toimimaan. Yhteiskunnallisen kehyksen muuntaminen lapsikohtaisiin tarpeisiin elävästi ja vaihdellen asettaa opettajuuden tarkastelemaan omaa toimintaansa.

C
--- --Et kyl mä näkisin, että tietyllä tavalla oppimissuunnitelma per lapsi, on hyvä. Ja sitten tota, eihän se tarkota mun mielestä.. Must toi opetussuunnitelma saa vähän semmosia kummallisia juttujakin. Kaikki niin ku ajatellaan, kaikki olis yhtä niin ku saman kokosia paloja. Et sieltähän voi rakennella vaikka kuinka hyvin per lapsi tai per aihekokonaisuus, pieniä ja isoja paloja että.---
---Ja niin ku kokonaisuuksia miettien mut mä.. Mun täytyy sanoo, et mä otan enemmän ryhmittäin. Et mä en ota niin ku jokaiselle lapselle ihan.. et sitten täytyy joidenkin kohdalla huomioida.. Mulla on nimittäin näitäkin lapsia, joilla on se hojk:s, niin se täytyy sitten huomioida eriksensä. Mut et tota, siinähän ois se ihanne jos pystyis jotenki vielä lapsen itse ottamaan. Siis et pystyis hyödyntämään sen lapsen näkemystä ja lapsen.. Mut et tota se on nyt vähän tässä mulla vielä opettelun alla, että oikeesti sit menee.---
--- Mut sillon jo oltas siinä tilanteessa, et oltas enemmän tämmösen yksilöopettamisen kun kollektiivi opettamisen tasolla mun mielestä. Että tota.. tai sitte et joskus joku ryhmä päättäs ja joskus joku toinen ryhmä. Meillähän on ihan, mahdollisuudethan on ihan rajattomat, kun vaan ite jotenkin ottais ne käyttöönsä.---

Visiossa opettajuus on aina *tietynlaisia kompromisseja* tekevä sillä *suurin osahan* menee ilman erikoispanostusta. Lasten yksilöllisyyteen perustuva opettajuus joutuu tarkentamaan työtään vaikka *kuinka ottaa päähän.* Joustava opinpolku tuottaa opettajuudelle tarpeen eriyttää opetusta ja omaksua *uusi tapa ajatella*. Tukea tähän voi löytyä eri verkostoista, joissa *on näitä asioita ja ongelmia pähkätty.* Toisaalta opettajuus ei selviä ilman rasitteita työnsä toteuttamisessa erilaisten oppijoiden, vanhojen tilojen ja suurien lapsiryhmien muodossa. Avartuva opettajuusdiskurssi sisältää kuitenkin voimavaran mahdollisuudessa *kehittää itseään myös opettajana*. Uudenlainen tapa tehdä työtä motivoi ja mahdollistaa oman ammatillisen kasvun.

C

--- Mut suurin osahan menee kuitenkin silleen.. ja kyllä se opettajuus. Se on kaikella tavalla mun mielestä uusi tapa ajatella, on se yksilöllinen opinpolku ja joustava opettaminen. Sillon mä joudun tekemään sen että, mä joudun, et vaik mä kuinka ottaa päähän, niin mä joudun niin ku tekemään tietynlaisia kompromisseja siinä että, tää ei mee nyt. Mä en voi antaa samaa tehtävää tai samaa koetta. Tai mä en voi vain tällä tavoin opettaa, kun oon tottunu. Vaan mä joudunkin tekemään jotain muuta.---

F

--- jotenkin semmonen, kun on vähän päässy semmosiin verkostoihin, niin sieltä löytyy taloja, joissa on näitä asioita ja ongelmia pähkätty, pähkätty ja tultu samoihin lopputuloksiin, niin se on aika lohduttavaa. ja tosiasia on kuitenkin se, että ympäri ämpäri tätä maata ni nää ongelmat on aika saman suuntasia, että on tää erilaisten oppijoiden määrä ja tulva, tulva. mut, ettei tukehduttais siihen, eikä oteteta sitä niin kun tukehduttavana asiana. ja sitten se, että.. tosiasia on se, että tilat on aika vanhoja pääosin. ja sitten se, että lapsiryhmät on isoja.-- --- se lisää työmäärää, mutta se ei mulle oo tuottanu sinällään ongelmaa, että mä jotenkin koen, että se myös öö.. se kannustaa ja motivoi kun ei tehdäkkään asioita samalla tavalla. ja mulla on jotenkin joku semmonen perus öö.. on niin pitkään tehnyt tätä työtä, että semmonen perusrutiini on olemassa ni haluais kehittää itseään myös opettajana. ja tää on mun mielestä semmonen keino.

Joustava opinpolun opettajuus kaipaa monentasoisia yhdessä mietittyjä rakenteita tuekseen kuten opetussuunnitelmallinen yhtenevyys, tilat ja välineistö. Ilman johdon sitoutumista opettajuus joutuu ristipaineeseen halutessaan uudistaa ja uudistua. Opettajuus ei voi avartua *laput silmillä* tarkastelematta kokonaisvaltaisesti kaikkia opettajuuteen vaikuttavia tekijöitä. Oman opettajuuden muutos on *niin ku vähän ristipaineessa: et vähän niin ku haluaisin* ilman ulkoisten rakenteiden tukea. Esi- ja alkuopetuksen kokonaisuutta tulisi tarkastella yhtenä *laajempana organisaationa* omasta yksilöperustaisesta autonomisuudesta luopumalla. Saman tulkitsen liittyvän myös instituutioiden ominaisuuksiin. Asenne tulee olla *haasteita vastaanottava ja haasteista nauttiva* työyhteisöön toimivimpien ratkaisujen aikaan saamiseksi. Mitkään muutokset eivät ole mahdollisia ilman *avoimmuutta, joustavuutta, ennakkoluulottomuutta ja aikaa* vision toteutukseen. Avartuva opettajuusdiskurssi vaatii perinteisten kulttuuristen arvoasetelmien tarkastelua kokonaisuutena. Henkilökohtaisen opettajuuden muutos rakenteellisesti tuettuna mahdollistaa uudenlaisen toimintakulttuurin joustavalle opinpolulle.

B

--- Yks on varmaan sitten, tota kanssa tää, et on ops:t sitten rakennettu niin, että se helpottais opettajien työtä ---Ja tota sit mä luulen, että sit ne tilat, välineistö, kaikki semmonen että. Et ne on niin ku yhdessä mietitty. Et mitkä on niin ku hyviä ja oleellisia olla, olla mukana…Tietysti johto: johdon pitää olla sitoutunut. Jos johto ei oo sitoutunut siihen, et tehdään niin ku joustavaa alkuopetusta 5-8-vuotiaitten kanssa taikka sitten 6-7-8:kin. Jos se johto ei oo siihen sitoudu, niin ei. Henkilökunnan on aika hankalaa niin tota työskennellä. Et on niin ku vähän ristipaineessa: et vähän niin ku haluaisin, mutta…---

--- Vielä on ainakin niin ku, meillä koulumaailmassa. Et on luokka, seuraava, kolmas. Et on, niin ku tota, semmosta niin ku laput silmillä. Tämä on minun alueeni, teen tässä työtä, et, että tota. Mä koen mielekkäämpänä sen, et mä pystyn niin ku näkeen monia, monia tota. Monenlaisia monen ikäsiä lapsia. Et siitä syystä, mä tykkään työskennellä päiväkoti-koulu, koulu tota tämmösessä yhdistelmässä. Et jos on, niin ku kaiken ikäsiä löytyy, et on tota haastetta ja toisaalta sitä elämän ihanuutta--- ---Et pitää olla sellanen elämänmyönteinen ja toisaalt semmonen, niin ku haasteita tota vastaanottava.Jja haasteista nauttiva myöskin.Et kyl-

lä mä luulen et mä tästä saan. Minä itse saan tästä enemmän kun sitten siitä, että mä työskentelisin vaan yhellä luokka-asteella ja. Jja tota veisin sitä ees sun taas luokka-asteita.
E
---Et sitten joutuu, niin ku siitä autonomisuudestaan antaan periks, ja joutuu jakamaan Että siä vaan niin ku viedään sitä koko koulua semmosena vähän niin ku laajempana organisaationa eteenpäin.—
D
---No aika paljon varmaan just semmosta avoimmuutta ja just joustavuutta. Ja ennakkoluulottomuutta ja aikaa. Koska kyllähän se siltä opettajalta sitten niin kun sen sys.. Sitä syteemiä luodessa niin kun sillai vie, et sen niin ku saa, saa suunniteltua. Et tota kuinka sit silloin käytännössäkin toimis eikä vaan paperilla taikka ajatuksissa, et se olis hienoo.---

Avartuva opettajuusdiskurssin ydin on opettajuuden muuntuneessa tavassa kohdata lapset heidän kehityksellisten vaiheiden kautta. Tällöin esi- ja alkuopetuksen eri näkökulmat integroituvat toisiinsa samassa tilassa opettajuuden oman muutoksen ja muuntuneiden kehysten määrittämänä. Pelkkä opettajuuden oma muutos ei kuitenkaan riitä ja asettaa opettajuuden työssä jaksamisen kohtuuttomien vaatimusten alaiseksi. Toimintaa määrittävät nykyiset koulutuspoliittiset ratkaisut suhteessa niin lapseen kuin opettajuuteenkin, erilaiset ammatilliset oikeudet ja velvollisuudet sekä resurssien puutteellisuus eivät tue opettajuutta. Diskurssin päämäärä on oman opettajuuden ajattelutavan irtautuminen perinteistä luotaessa uusi toimintakulttuuri. joustavaan opinpolkuun Opettajuuden ammatilliset eroavaisuudet ovatkin tunnustettu yhtenäistymistä hidastavaksi (mm. 4.2). Avartuva opettajuusdiskurssi määrittää opettajuuden tarkastelemaan ennen kaikkea omaa opettajuutta uusin silmin joustavassa opinpolussa.

7. OPETTAJUUDEN DISKURSSIT

7.1 Diskurssit toisiinsa suhteutettuna

Rajautuva opettajuusdiskurssissa opettajuus on perinteisten yhteiskunnallisten ja institutionaalisten näkemysten kautta rakentuva. Lapset jaetaan eri opettajuuksien kesken tasoryhmiin tavoitteena tukea lapsen joustavaa etenemistä. Toisaalta pysyvän ryhmän merkitys lasta ajatellen tiedostetaan, mutta perinteitä noudattava käytänne ei mahdollista sitä. Opettajuus tiedostaa lisäksi tarpeen tietää enemmän eri ”tasojen” tekemisistä. Myös koti voi rajoittaa opettajuuden tavoitteita. Opettajuus on näin rajoittunut omaan instituutioon ja puutteelliseen yhteiskunnalliseen tukiverkostoon. Diskurssi sisältää ennakkoluuloja ja ajattelutavan eroja toisen instituution opettajuutta kohtaan. Toimintakulttuurisen rakenteen voidaan tulkita olevan irrallisten opettajuuksien todentama velvoite. Diskurssia määrittävät opettajuuden yhteiskunnalliset perinteet ja läsnä olevat rakenteet.

Epäröivä opettajuusdiskurssissa opettajuuden oma professionaalisuus on arvoristiriidassa suhteessa toimintaan. Opettajuus pohtii eri näkökulmien oikeutusta suhteessa lapseen ja sitä kautta myös omaan ammatilliseen asemaan joustavan opinpolun visiossa. Koulutukselliset oikeudet ja velvollisuudet visiossa etsivät paikkaansa. Toisaalla esiopettajuus suuntaa kohti kouluinstituution perinteitä (kohti koulumaisuutta ”oman tilan hallinta”) ja alkuopettajuus varhaiskasvatusinstituution perinteitä (irti ”negatiivisesti koulumaisuudesta”). Opettajuus ei ole ratkaissut mihin suuntaan ja millä edellytyksin vision pedagogisuus tulisi toteuttaa. Diskurssia määrittää oman ammatillisuuden suuntaviivojen etsintä.

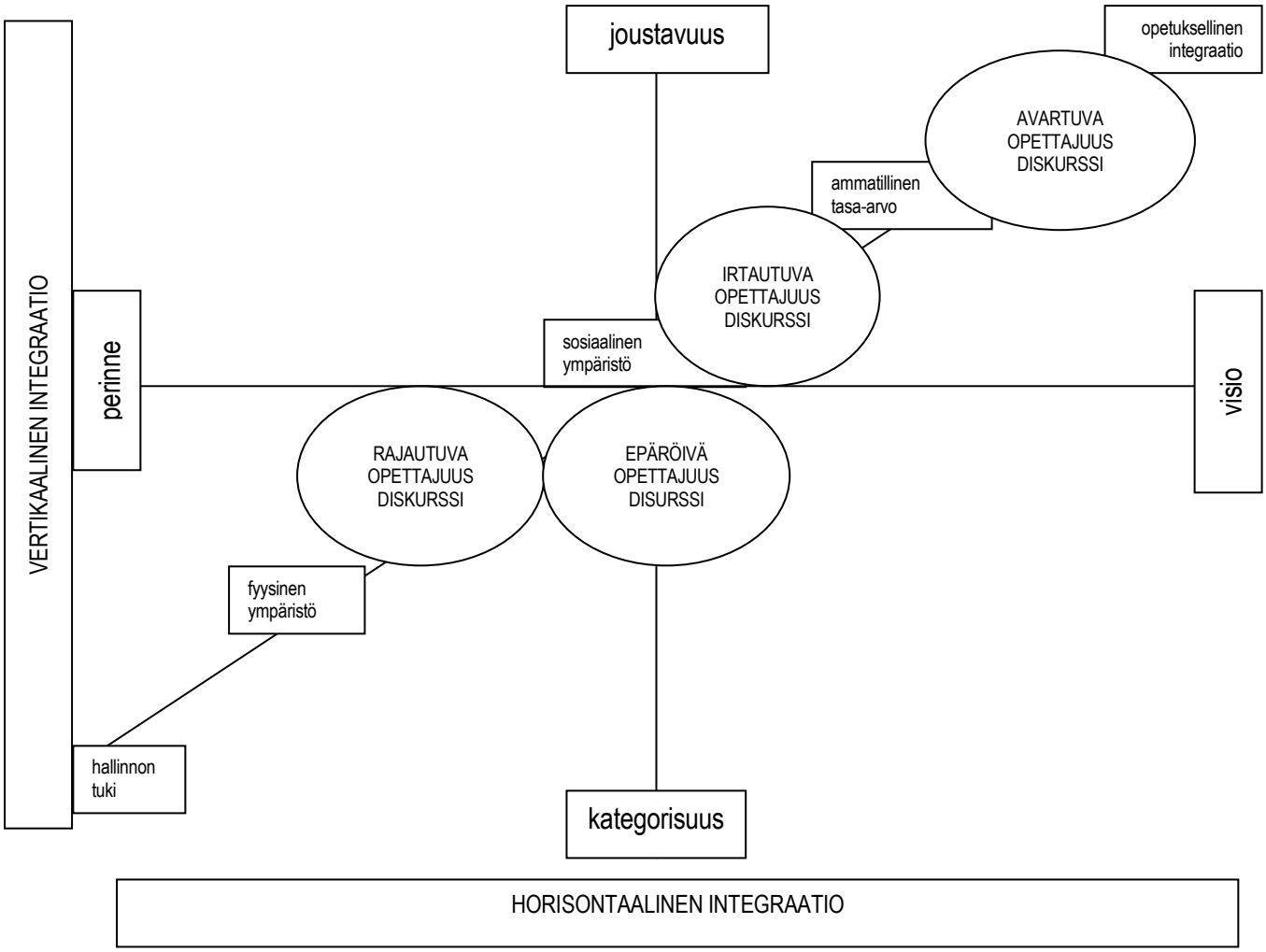
Irtautuva opettajuusdiskurssissa korostuu oma halu saada aikaan muutosta lapsen aseman parantamiseksi. Opettajuus etsii aktiivisesti ja sitoutuneesti ”meihin” uudenlaisia ratkaisuja. Samalla opettajuus kokee kuitenkin riittämättömyyttä suhteessa kohdata lapsi yksilönä, rakentaa kollegiaalista opettajuutta, ammatilliseen koulutuksen antamiin valmiuksiin ja pienten lasten opettajuuden arvostukseen. Diskurssissa opettajuus etsii ratkaisuja näistä irtautumiseen. Opettajuuden tavoitteena on kehittää omaa ammatillisuutta vision vaatimusten mukaiseksi ja siten tukea lapsen etua systeemissä rinnakkain. Diskurssia määrittää opettajuuden sitoutuminen uusien rakenteellisten ratkaisujen etsintään.

Avartuva opettajuusdiskurssissa näkökulma on oman opettajuus-lapsi suhteen reflektoinnissa ja toimintakulttuurin pedagogisessa muutoksessa. Lasten yksilöllisyys ja erilaisuus ohjaa opettajuutta kohti kehitysvaiheajatteluun perustuvaa didaktiikkaa. Toimintakulttuurissa institutionaaliset opettajuudet kohtaavat samassa tilassa ja luovat toisiaan tukevan kollegiaalisen riippuvuussuhteessa. Visio edellyttää opettajuudelta ajattelutavan muutosta yksi-

löllisestä opettajuudesta yhteisölliseen opettajuuteen niin suunnittelussa kuin arvioinnissakin. Samanaikaisesti näkökulma suhteessa lapsiin muuntuu kollektiivisesta ajattelusta yksilölliseen. Diskurssissa opettajuus sitoutuu avoimuuteen ja uhraa aikaa yhteisen kokonaisvaltaisen näkemyksen etsimiseen. Opettajuutta ympäröivien rakenteiden merkitys toiminnan taustalla tuodaan esiin, mutta oma halu muuntua opettajuudessa jättävät ne toisarvoiseksi. Diskurssia määrittää oman opettajuuden sisäinen muutos ja kehityshalu uudenlaiseen toimintakulttuuriin.

Asetan tulkintani kautta muotoutuneet neljä toisistaan poikkeavaa opettajuuden diskurssia opettajuutta määrittävään vertikaalisesti sekä horisontaalisesti integroituvan joustavan opinpolun nelikenttään kuviossa 3. Vertikaalisessa integraatiossa opettajuus on muuntunut kohtaamaan lapsen kasvu- ja oppimisvaiheet kategorisista ikäperustaisuutta noudattavista jaksoista lapsen kehitykselliset vaiheet huomioivaksi joustavan etenemisen mahdollistavaksi opinpoluksi (kategorisuus–joustavuus). Horisontaalisessa integraatiossa kahden erillisen kasvatusjärjestelmän, esiopetusinstituution ja kouluinstituution opettajuudet, todentavat joustavan opinpolun instituution tavoitteet samansuuntaisesti ymmärtävää opettajuutta (perinne–visio). Kentän läpi kulkeva viistoakseli kuvaa opettajuuden muutoksen etenemisen tueksi tarvittavia joustavan opinpolun syklisiä vaiheita pyrittäessä kohti opettajuuden integraatio (kts. 4.3). Opettajuuden diskurssit ajatellaan systeemiteoreettisesti muovautuneiksi (kts. 2.1).

Diskurssit liittyvät täten olennaiseksi osaksi opettajuuden oman kasvun muutosprosessia. Visio etenee vaiheittaisesti ja opettajuuden diskurssit ovat olennainen osa sen vaiheita. Näin ollen tulkitsen opettajuuden diskurssien liittyvän opettajuuden kokemiin mahdollisuuksiin sekä suhteessa olemassa oleviin kehyksiin että oman opettajuuden kehittymiseen. Yhteisten pedagogisten käytäntöjen löytymisen hitaus (kts.1) voidaankin tulkita liittyvän kehyksiin että kehittymiseen. Opettajuuden pitäessä kiinni vanhoista käytänteistä, ei uutta voi syntyä. On uskallettava avartua uudenlaiseen opettajuuteen koulutusjärjestelmän muutosta etsittäessä. Mutta samalla ympäröivien kehysten on tuettava tätä irtautumisprosessia.



KUVIO 3. Opettajuuden diskurssit teoriakenttään asetettuna.

7.2 Kehysdiskurssi ja kehitysdiskurssi metadiskursseina

Analyysin edetessä totesin neljän eri diskurssin kietoutuvan toisiinsa ja ne olivat homogeenisempia, mitä esiymmärrykseni oli olettanut (kts. Jokinen & Juhila 1993, 77–80). Lopulta tulkitsin ensin analysoimieni osadiskurssien rakentuvan kahden metadiskurssin määrittäminä. Opettajuuden kehysdiskurssi (hallinto, henkilökunnan määrä, talous, ammatilliset sitoumukset) määrittävät opettajuutta visiossa ulkoisten tekijöiden kautta. Opettajuus etsii sosiaalisiin käytänteisiin suhteessa lapseen erilaisia vaihtoehtoja, mutta kokee kehysten tuovan eritasoisia rajoituksia työlleen. Kehysdiskurssin sävy on negatiivinen ja vision todentamista sekä siinä toimivaa opettajuutta rajoittava.

Kehyksistä irtaantuminen vaatii hyppyä oman opettajuuden syvempään tarkasteluun. Tällöin siirrytään opettajuuden kehitysdiskurssiin (sosiaalisen kokemuksen reflektointi, ammatti-identiteetti, pedagogisuus), joka määrittää

opettajuutta visiossa oman ammatillisen kasvuprosessin kautta. Opettajuus on institutionaalisten perinteiden vaikutteiden alla, mutta kontekstin muutos joustavaan opinpolkuun luo opettajuudelle tarpeen reflektoida uudella tavalla professionaalista suhdettaan lapseen. Opettajuuden toimintakulttuurinen muutos koetaan mahdolliseksi ennen kaikkea oman halun ja sitoutumisen kautta. Kehitysdiskurssin sävy on positiivinen ja vision todentamista sekä siinä toimivaa opettajuutta eteenpäin vievä.

Metadiskurssien voidaan todeta olevan samansuuntaisia Hargreavesin (1992) opettajakulttuurien kanssa (kts. 4.2). Staattinen ja dynaaminen metadiskurssi löytyivät opettajuuteen liittyneinä myös Räisäsen tutkimuksessa (2008, 11). Onnistunut opettajuuden muutos rakentuu opettajuuteen liittyvistä sekä sisäisistä että ulkoisista tekijöistä, jotka molemmat tulisi huomioida visioitaessa joustavaa opinpolkua. Opettajuuden oma ammatillisen kehittymisen mahdollisuus on liitettävä osaksi kehyksen muuntamista. (vrt. Syrjäläinen 2002, 124–129.) Kehyksistä on mahdollista irrottautua vain oman opettajuuden kehittymisen kautta. Tällöin opettajuuksien koulutukselliset lähtökohdat ja ammatillisen kehittymisen jatkumo on otettava tarkasteluun.

Toisaalta onnistunut kulttuurien välinen opettajuuksien integraatio tarvitsee rakenteellisia työkaluja tuekseen sekä saadakseen aikaan pysyviä vaikutuksia (vrt. Nilsson 2003, 281). Uskallankin väittää, että mikäli yhteiskunta ei tarjoa sitoutuneisuutta ja satsauksia vision toteutukseen, on turha visioida joustavaa opinpolkua. Tämä vuosikymmeniä jatkunut kehyksistä irrottautuminen jatkaa edelleen tasapainoilua samanlaisten ongelmien kanssa, koska kehykset eivät ole muuttuneet (mm. 3.1).

Tästä huolimatta on esi- ja alkuopettajia, jotka jaksavat etsiä vaihtoehtoja lapsen joustavalle etenemiselle. Jatkuva ammatillinen kasvu ja uusien haasteiden vastaanottaminen onkin opettajuutta eteenpäin ajava voima (vrt. Luukkainen 298–301). Oma opettajuuden kehitys on ensisijaista, jotta muutos etenee. Tällä hetkellä toimintaan panostavat asiaan eniten oman halun kautta vihkiytyneet, jolloin lapsen joustava opinpolku on yksilöperusteisesti eikä yhteisötasolla rakentuva ilmiö (mm. 3.2). Opettajan ammattikuvan ylilaajeneminen voi tuottaa myös ammatillisen uupumuksen ja pettymyksen (Syrjäläinen 2002, 94). Asiasta innostuneet opettajuudet joutuvat kohtaamaan institutionaalisia ja yhteiskunnallisia toimintaresurssien puutteita. Opettajuudesta riippumattomien ulkoisten kehysten olisikin muututtava yhteisötasolla opettajuuden sisäistä kehitystä tukevaksi (Leppälä 2007, 192–194). Päättelenkin laadukkaan joustavan opinpolun opettajuuden tarvitsevan sekä opettajuuden ammatillista muuntumista että yhteisöllisiä ja yhteiskunnallisia työkaluja toimiakseen lapsen parhaaksi.

8 POLKUNI POHDINTAA

Opettajuus rakentui tutkimuksessa osaksi joustavaa opinpolkua erilaisten muuntuvien, systeemiteoreettisesti ymmärrettyjen kontekstien vaikuttaessa siihen. Tähän perustuen opettajuuden ja lapsen suhdetta määrittävän yhteiskunnallisen reunaehtokontekstin esittely lukijalle tutkimuksen alussa on perusteltua. Toisaalta tutkimuksen edetessä jouduin pohtimaan opettajuuden pedagogisuuden ja yhteiskunnallisen instituution välisen suhteen kategorisoivaa esitystapaani. Opettajuus tulkitsee yhteiskunnallisesti määritettyjä tavoitteita kuitenkin aina henkilökohtaisen näkemyksen kautta samalla toteuttaen eettistä valta-asemaa suhteessa työhön ja oppijan tarpeisiin (Luukkainen 2004, 304). Se, mitä instituutio virallisesti edustaa, ei ole siirrettävissä yksioikoisesti opettajuuden pedagogisiin ratkaisuihin. Opettajuuden pedagoginen tietoperusta on myös persoonallisten arvojen ja asenteiden sekä tietojen ja kokemusten kautta rakentuva. Onkin muistettava, että käsitykset ihmisestä, tiedosta, oppimisesta ja opettamisesta ovat aina persoonakohtaisia. (Haring 2003, 76.)

Tekstien tuottamisen prosesseissa opettajuuden käsitykset ja olettamukset opettajuudestaan joustavan opinpolun visioissa merkityksellistyivät tulkintani kautta. Myös muunlaisia diskursseja olisi kenties ollut mahdollista tuoda esiin (vrt. Räisänen 2008, 9.) Tätä voidaan pitää tutkimukseni heikkoutena. Etenkin tietoisuuteni esi- ja alkuopettajuuden kulttuurisesta kontekstista pakottaa pohtimaan tulosten luotettavuutta. Tämä siinä mielessä, että olenko kyennyt irtautumaan mahdollisista ennakko-oletuksista. Toisaalta analyysini luotettavuutta lisää aineiston laajuus sekä esittämäni esimerkit. Tutkimustulokset saavat myös tukea toisesta opettajuuteen kohdistuneesta tutkimuksesta (Räisänen 2008).

Kokonaisuutta ajatellen tutkimus saavutti tavoitteensa, sillä se mahdollisti näkökulman joustavan opinpolun opettajuuteen. (mm. 5.4.) Kulttuurisen kontekstin hyödyntäminen tutkimuksessa on myös eräs edellytys sen ymmärrettävyydelle. Lisäksi kriittinen diskurssianalyysi mahdollistaa keskustelun opettajuuden asemasta yhteiskunnassamme (vrt. Jokinen & Juhila 1999, 54–56.) Tutkimusprosessin aikaansaamaa pohdintaa opettajuudesta joustavassa opinpolussa käyn etenkin luvussa 9.

Tutkimusintressi ohjasi tekstiaineistoni hankintaa (vrt. Juhila & Suoninen 1999, 241). Teemahaastattelu vaikuttaa osaltaan löytyneisiin diskursseihin ja on rajannut tai avannut näkökulmaa. Jälkeenpäin ajatellen teemahaastattelu (liite 1) olisi voinut olla rajatumpi kokonaisuus. Muun muassa vision pedagoginen toiminta tarvitsisi oman tutkimuksen, jolloin tutkimusmenetelmän tulisi olla toisenlainen. Pienempikin aineisto olisi näin ollen riittänyt tutkimukseen, vaikka toisaalta erilaiset aineistot mahdollistivat täydellisemmän kuvan osanottajien kielellisistä käytännöis-

tä (Potter & Wetherell 1987, 161–162). Opettajuuden taustat (liite 2) olivat myös moni-ilmeisempiä, kuin olin otaksunut. Opettajuuden ammatillisuudessa näkyykin sitoutuminen elinikäiseen oppimiseen. Teemahaastattelussa kysyin myös taustatietona työntekijän työkokemusta 6–8-vuotiaiden lasten parissa, mutta tieto jäi lopulta merkityksettömäksi. Havaitsin opettajuuteen vaikuttavan kokonaisvaltaisemman kokemusmaailman kuin rajatun ikäjakauman kanssa toimiminen. Tulkinnassa haastateltavien institutionaaliset kontekstit huomioitiin opettajuutta määrittävinä, jotka integroituivat opettajuuden diskursseiksi. Aineiston laajuus ja tutkimukseen osallistujien eri taustat lisäsivätkin diskurssien vivahteikkuutta. Samalla tosin kasvoi tutkimukseen käytettyä aika ja työmäärä.

Muutama ilmaus aiheutti tutkimuksen aikana pohdintaa. Lapsia koskeva ikäjakauma on syntymäajankohdasta riippuen laaja puhuttaessa esi- ja alkuopetusikäisistä. Osa lapsista aloittaa esikoulun 5-vuotiaana, joten ensin (kuten teemahaastattelu) käytin ilmaisua 5–8-vuotiaat. Lopulta päädyin työssäni määritteeseen ”6–8-vuotiaan lapsen joustava opinpolku”, sillä tämä oli yleisempi tapa puhua esi- ja alkuopetusikäisistä lapsista (kts. 3.1). Kirjoittaessani pohdin myös ilmaisujen opettaja ja opettajuus eroa sekä milloin erottaa esi- ja alkuopettajuudet toisistaan. Opettajuus käsitteeseen liittyy opettajan toimintakulttuurinen ja institutionaalinen olemus. Joustavan opinpolun visiossa se mahdollisti eri instituutioiden opettajuuksien integroinnin toisiinsa yhtenäiseksi opettajuudeksi. Opettajuus onkin tutkimuksessani ennen kaikkea joustavan opinpolun kontekstin määrittämä opettajan ammatillinen identiteetti.

Opettajuudet tuottivat itselleen yhtä aikaa monenlaisia diskursseja tilanteesta riippuen (vrt. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 37–38). Tulkitsin opettajuuden diskurssien myös kietoutuvan selkeästi toisiinsa. Näin rakentuivat kaksi metadiskurssia: opettajuuden kehysdiskurssi ja opettajuuden kehitysdiskurssi. Ne olivat läsnä eritasoisina opettajuuden diskursiivisissa kehitysvaiheissa (rajautuva, epäröivä, irtautuva ja avartuva opettajuus) kuljettaessa kohti joustavan opinpolun opettajuutta. Opettajuuden diskurssien asettaminen kronologisesti joustavan opinpolun integroitumista esittävään teoriataustaan luo kuvan myös opettajuuden kehysdiskurssin ja kehitysdiskurssin suhteista toisiinsa. Pyrkimykseni on ollut nimetä diskurssit kulttuurisesti ymmärrettäväksi siten, että niistä ilmenee opettajuutta määrittävä toimija (mm. 5.3). Vanhoista rakenteista kiinnipitäminen määrittävät kehysdiskurssia, uudet ratkaisut kehitysdiskurssia.

Parhaimmillaan diskurssianalyysini lisää ymmärrystä opettajuuden haasteisiin visiossa (vrt. Willman 2001, 76–77). Tutkimus luo erään näkökulman institutionaalisen opettajuuden rakentumiseen uudenlaisen toimintakulttuurin haasteissa. Diskurssit määrittävät sosiaalisten käytäntöjen kuvausten kautta opettajuudelle toimijan paikan ja arvon joustavan opinpolun visiossa. Muutosvoimana toimivat yhteiskunnan kulttuuriset ja sosiaaliset muutokset, jotka toisaalta tukevat, mutta myös painostavat opettajuutta muuttumaan (vrt. Luukkainen 2004, 310). Metadiskurssit tuovat tämän todellisuuden selkeästi esiin. Diskursseissa opettajuus velvoitetaan jatkuvasti tarkastele-

maan oman toiminnan sekä yhteiskunnan määrittämien vaatimusten ja mahdollisuuksien suhdetta. Opettajuuden diskurssit kuvaavat samalla opettajuuden yksilön ja yhteisön välistä erilaisten vaihtoehtojen avautumisprosessia. Näihin heijastuvat opettajan aiemmat kokemukset ja mahdollisuudet.

9 DISKUSSIO

Tutkimusmenetelmän aineistovetoisuus ja arkeen sitoutuminen mahdollisti syvemmän opettajuuden olemuksen etsimisen. Tutkimus liitti menneisyyden osaksi nykyisyyttä etsien opettajuuden diskursseja matkatessa kohti uudenlaista koulutusjärjestelmää ja siinä toimivaa opettajuutta. Opettajuuden tulevaisuuden perustana onkin kyky analysoida sekä menneisyyden että nykyisyyden ilmiöitä (Luukkainen 2004, 282). Opettajuudella tulee olla rohkeutta kokeilla, etsiä ja irtautua totutusta uuden synnyttämiseksi. Jotta kehitystä voisi tapahtua, on myös pohdittava muutokseen johtavia syitä ja sen mahdollisia seurauksia. (emt. 308.) Tutkimukseni on pyrkinyt etsimään kyseenalaistamisen kautta syvempää näkökulmaa esi- ja alkuopettajuutta kohtaan. Opettajuuden diskurssit ovatkin selkeästi muutosprosessin pohdinnan tuotteita

Tutkimusprosessi herätti minut kysymään, onko yhteiskunnalla sittenkään selkeää määritystä joustavan opinpolun visiolle? Onko tavoite nopeuttaa lapsen opinpolkua aikaistuvien oppimistuloksien kautta vai tukea elinikäisen oppijan oppimaan oppimisen taitoja? Unohdetaanko ”nopeutetussa etenemisessä” (mm. 4.3) sen vaikutukset myöhäisempään koulutusjärjestelmään ja huomioidaanko riittävästi pysyvyys lapsen sosiaalisessa verkostossa? Vasta yhteiskunnallisesti ja yhteisesti määritetyn selkeän tavoitteen kautta on opettajuuksien mahdollista etsiä uusia toimintatapoja. Tämä pohdinta tulisi saattaa eri opettajuuksien yhteiseksi tapahtumaksi, jotta yhteinen jaettu ymmärrys joustavan opinpolun opettajuudesta ja toteutettavasta toimintakulttuurista saataisiin aikaiseksi (Fullan 2007, 37). Lapsen kokemus ja asema koulutusjärjestelmässä tulisi olla lähtökohta muutokselle. Ilman selkeitä arvoja ja tavoitetta ei opettajuus voi luoda selkeää, lapsikeskeistä toimintakulttuuria.

Opettajuuden kehysdiskurssi ja kehitysdiskurssit olivat tutkimukseni metadiskurssit. Nykyisin opettajuuden ulkopuoliset rakenteet määrittävät opettajuutta joustavan opinpolun kontekstissa, jolloin uskallan väittää yhteisyyden löytymisen hitauden osasyyn olevankin puutteellisessa tuessa opettajuuksien integroitumiseen. Toisaalta opettajuuden omakohtainen halu uudistua kohti uudenlaista opettajuutta on merkittävä tekijä. Mutta yksi opettaja ei voi saada aikaan toimintakulttuurista muutosta rakenteiden, arvomaailmojen ja päämäärien törmätessä toisiinsa. Koko työyhteisö tulisikin sitouttaa joustavan opinpolun päämäärien luomiseen ja luoda yhdessä oppien suuntaviivat. Tätä kehitystä ehkäiseviksi pääsyiksi on löydetty kolme tekijää: poliittisten investointien puute, opettajuuden uskallus avautua suhteessa kollegoihin sekä toimintakulttuurisen uudistumisen vaikeus. Väitetään, että kohtaamista helpottavia rakenteita (läheisyys, aika kohdata, opettajuuden valtauttaminen) on helpompi muuttaa kuin sosiaalisia ja ihmisyyteen liittyviä toimintakulttuurisia sitoumuksia (avoimuus, kunnioitus, vanhan ja uuden henkilöstön sosialisaatio). (Fullan 2007, 149–154.) Opettajuuden persoonallisuudesta muodostuu tällöin merkittävä

tekijä rakenteellisten tekijöiden lisäksi. Halu elinikäiseen oppimiseen, muutokseen ja avoimuuteen on edellytys joustavan opinpolun opettajuudelle. Tarvitaan avoimesti pohtiva ja kollegiaalisesti toimiva henkilökunta luomaan lapsen oppimista ja kasvamista tukeva toimintakulttuurinen järjestelmä.

Rajautuva opettajuusdiskurssissa opettajuus on kiinnittynyt vanhoihin toimintamalleihin tavoitellessaan uudistusta. Vertaan tätä kolmion muotoisen palan asettamisessa neliön muotoiseen koloon. Opettajuus tarvitsee yhteisen näkökulman kolon muodosta, joka rakentuu joustavan opinpolun visiossa opettajuuden täytettäväksi. Mikäli kehitystä on tarkoitus viedä eteenpäin, on neliön suuntainen kolo täytettävä neliöllä. Kolon täyttämisen vaikeutta lisää se, että pelkkä keskustelu käytänteistä ja tavoitteista ei välttämättä siirry arjen toimintakulttuuriin (vrt. Hakkarainen 2007, 125). Jos opettajuus toimii edelleen yksilöperustaisesti ja ikäryhmäajattelun pohjalta muuttumattomassa toimintakulttuurissa, muutosvaatimukset joustavan opinpolun visiossa kohdentuvatkin lapseen ja hänen kyvyille toimia erilasissa ryhmissä erilaisten aikuisten kanssa. Tämä on mielestäni kohtuuton vaatimus 6-8-vuotiaalle lapselle.

2000-luvun alku on sisältänyt jatkuvia yhteiskunnan muutoksia ja epäjohdonmukaisiakin muutoksen muutosta. Yksilöt ja työyhteisöt joutuvat ristiriitaan tehdessään työtä perinteisesti vanhoilla metodeilla vaikka yhteiskunta ympärillä on muuttunut. Tämä aiheuttaa työn kuormittavuutta uusien menetelmien puutteessa. (Forss-Pennanen 2006, 199.) Joustava opinpolku asettaakin opettajuuden ammatillisuudelle suuret vaatimukset. Epäröivä opettajuusdiskurssia syntyykin etenkin ammatti-identiteettisten oikeuksien ja velvollisuuksien pohdinnasta. Tämän hetken esi- ja alkuopettajuudet ovat yhteiskunnallisesti eri tavoin rakentuvia, joten pedagoginen ajatusmaailma myös eroaa toisistaan (vrt. Kansanen 2007, 139). Mikäli vision tavoitteena on yhdistyä uudenlaiseksi alkukasvatuksen kokonaisuudeksi (mm. 4.3), se asettaa mielestäni myös opettajuudelle velvoitteen hallita tämä kokonaisuus. Tällöin opettajankoulutuksen haasteena on luoda uudenlainen alkukasvatukseen tähtäävä opettajakoulutuskokonaisuus.

Samanaikaisesti ammattijärjestöjen tulisi myös tarkistaa opettajuuden asemaa suhteessa vision työaikajärjestelyihin, toimintakulttuuriin ja palkkaukseen. Lisäksi yhteiskunnallisesti tulisi keskustella laadukkaan kasvatustyön merkityksestä koko ihmisen elinkaarta ajatellen. Varhaiset oppimiskokemukset luovat perustan käsityksen itsestä oppijana ja myöhemmälle oppimiselle. Tätä yhteiskuntamme ei tunnu edelleenkään arvostavan. Vision asettamat vaatimukset ja opettajuuden saama tuki työlle tulisi olla samassa suhteessa toisiinsa.

Opettajuuden oman halun merkitys muutoksen toteuttamisessa ja uusien rakenteiden etsintä korostui irtautuva opettajuusdiskurssissa. Opettajan työn jaksamisen kannalta työn haasteellisuus on keskeinen tekijä. Vaarana on haasteellisuuden muuntuminen uupumukseksi, kun uudistuksille ei anneta riittävästi aikaa. (Luukkainen 2004,

309.) Lisäksi tulisi pohtia, mikä on visiossa opettajuuden oikea muutossuunta lapsen parasta ajatellen. Opettajuus on kuitenkin enemmän tai vähemmän ”institutionaalisten perinteiden vanki”, joka omista lähtökohdista käsin etsii suuntaa muutokselle. Visiossa opettajuuksien poikkeavat perinteet joutuvat visioimaan uuden, yhteneväisen perinteen. Vaikka yksilöllinen muutos on pääosassa tarkasteltaessa koulutuksellista muutosta, opettajuus tarvitsee muutoksen todentamiseksi myös rakenteellista tukea (Fullan 2007, 39). Aineiston metadiskurssit, kehysdiskurssi ja kehitysdiskurssi, mahdollistavat vision opettajuudelle tilan kuihtua tai kasvaa. Opettajuutta voisi verrata kukkaan: sille ei riitä pelkkä halu kasvaa, vaan se tarvitsee myös tilaa ja kastelua luodakseen uuden ihmeen yhdessä toisten kukkien kanssa. Näin luodaan puutarha, visio, mistä monet pienet hyönteiset, lapset, saavat mahdollisuuden kasvaa ja lähteä lentoon.

Avartuva opettajuusdiskurssissa perinteistä irtautunut kokonaisuus asettaa opettajuudelle velvoitteen tarkkailla lasta ennen pedagogisia ratkaisuja. Muun muassa varhaiskasvatusperinteen vapaa leikki on mahdollista integroida osaksi koulukulttuurin opetussuunnitelmallisia tavoitteita, mikäli opettajuudet siihen yhdessä paneutuvat (vrt. Nilsson 2003, 256–265). Samalla oppimisen mielekkyys, eheytys ja toiminnallisuus mahdollistuisivat. Toisaalta ikäintegroidussa opetuksessa opettajuuden haasteena on vaikeus pitää yhtä aikaa monentasoisia opetussuunnitelmia elossa. Lasten erilaisten tarpeiden huomioiminen saattaakin johtaa lopulta eriytettyihin, toisistaan irrallisiin toimintoihin. (emt. 266–267.) Opettajuuden muutos kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajaksi (kts. 6.4) tulisikin tapahtua harkitusti ja hallitusti, jotta yksilöllinen oppiminen ja yhteisöllisen oppiminen saadaan tasapainoiseen suhteeseen toistensa.

Opettajuus vuonna 2010 hahmottaa opettajuuden ytimeksi oppimisen edistäminen, jonka tehtävä on suunnata oppijaa tulevaisuutta ja yhteiskuntaa kohden eettisesti oikeilla ratkaisuilla. Opettajuudelta edellytetään yhteistyötä muiden kanssa sekä oman itsen ja työn kehittämistä. Opetettavan sisällön hallinta on edellytys opettajuudelle. Yhdessä opettamista pidetään opettajuuden vahvistuvana kehityssuuntana, joka mahdollistaa myös oppijalle parhaiten sopivien oppimistapojen löytämisen. (Luukkainen 2004, 265–268.) Avartuva opettajuusdiskurssissa yhdessä opettamisesta rakentuu opettajuudelle mahdollisuus sekä haaste. Opettajuudelta vaaditaan pedagogista käsitystä siitä, miten tarjota oppimiskokemuksia 6–8-vuotiaiden kehitykselliset haasteet huomioivia, oppiainetietämyksen kautta rakentuvia, sisältöjä. Opetuksen tulisi perustua oppijakeskeisyyteen, jolloin kehitystehtävä ajatteluun perustuva didaktiikka mahdollistuu (mm. 3.3). Yhdessä opettaminen vaatiikin yhteisen opetuksellisen näkökulman löytämistä sekä kollegiaalista työn jakamista. Tällöin visio tarvitsee toteutuakseen myös ajan ja paikan opettajuuden kollegiaaliselle reflektiolle, joka on opettajan yksilöllisen ammatillisuuden kehittymiseen mutta samalla koko opettajayhteisön kehittymisen avain (mm. 4.2).

Opettajuuden tarkastelussa tulee tarkastella myös siitä, mistä ei puhuta (Luukkainen 2004, 265). Ennakkokäsitykseni oli, että joustavassa opinpolussa yksilöllinen eteneminen suuntaisi opettajuutta huomioimaan enemmän vanhempien oikeuden olla läsnä lapsen opinpolun vaiheissa. Yllätyinkin, miten vähälle huomiolle vanhempien asema lapsen ensisijaisena kasvattajana jäi visioissa. Instituution valta-asema suhteessa vanhemmuuteen näyttää näin todentuneen tutkimuksessani (mm. 4.2). Vision tulevaisuutta ajatellen olisi opettajuuksien ja vanhempien löydettävä yhteinen ymmärrys sitä, mitä toinen toisilta oikeastaan odotetaan. Ajattelutavan muutoksen kautta olisi löydettävä tie yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Tämä tarvitsee opettajankoulutuslaitosten, koulujen ja perheiden käsitysten muuntumista lasta korjaavasta yhteistyöstä kohti yhteyteen ja yhteisymmärrystä rakentavien vuorovaikutusprosessien mahdollistamista. Tavoitteena tulisi sitouttaa perheet osaksi lapsen tutkimusretkeä koulutyössä. (Lehtolainen 2008, 430.)

Lapsen joustava eteneminen läpi alkukasvatuksen kokonaisuuden kaipaa enemmän keskustelua lapsen arvioinnista siinä. Tulisikin tutkia miten arvioinnissa painottuu oppimistuloksien ja oppimisprosessien suhde? Kuinka lapsen metakognitiota tuetaan? Mitä vaatimuksia yksilöllisen etenemisen seuraaminen ja arvioiminen opettajuuden ammatillisuudelle asettaa? Pelkän uuden näkökulman varassa opettajuus ei voi työtään toteuttaa, mikäli tueksi ei luoda uusia työtapoja ja välineitä. Lankapuhelimella ei voi lähettää tekstiviestejä, eikä lapsia voi kloonata samanlaisiin muotteihin.

Joustavan opinpolun visio tarvitsisi lisää tutkimusta myös sen toimintatapojen mielekkyydestä suhteessa lapsen oppimisen näkökulmaan. Järjestelmän muutos haastaa opettajuuden työskentelemään yhä heterogeenisemmän joukon kanssa. Tämä tarkoittaa vaatimusten lisääntymistä toimia opettajana monenlaisten ja eri vaiheissa olevien oppijien, oppimisvaikeuksien sekä sosiaalisten toimijoiden kanssa. Pienten lasten opettajuus on ennen kaikkea kasvattajana toimimista ja eettisten arvovalintojen tekemistä. Opettajayhteisön onkin kyettävä lapsen kasvamaan saattamiseen ja johdonmukaisuuteen, sekä jatkuvaan kyseenalaistamiseen (Luukkainen 2004, 274–276). Opettajuuksien on kyettävä irtautumaan ”näin on aina ollut” perinteistä ja uskallettava kokeilla uusia ratkaisuja.

Pienten lasten opettajuus vaatii paljon, mutta aineiston ja kokemuksen perusteella uskallan väittää sen antavankin. Visio tarvitsee monentasoista integroitumista, pelkkä yksilöiden kohtaaminen ei riitä. Tarvitaan laajempaa toimintakulttuurisen tason, ikätason sekä institutionaalisen tason integroitumista (Nilsson 2003, 255). Kaikissa näissä tasoissa tarvitaan opettajuuden panosta, joka saa eri sävyjä ja ammatillisia merkityksiä eri tasoilla. Keskityin opettajuuden tarkasteluun toimintakulttuurisen tason integroitumisessa, sillä sitä kautta luodaan lapselle tila, aika ja asento oppijana (vrt. Hakala 2007, 17–19). Joustavan opinpolun vision lähtökohdan tulisi perustua enemmän lapsikeskeiseen ajatteluun: miten koulutusjärjestelmä voisi paremmin vastata lasten tarpeisiin muuttuvassa yhteiskunnassa? Tutkimuksen lopussa kysynkin: onko yhteiskunta valmis ottamaan vastuun uudenlaisesta

joustavan opinpolun koulutusjärjestelmästä ja antamaan siinä tukensa esi- ja alkuopettajuuden ammatilliselle uudistumiselle ja integroitumiselle uudenlaiseksi opettajuudeksi?

Arvonantoni kaikille esi- ja alkuopettajille, jotka jaksavat tehdä työtä paremman lapsuuden puolesta:

…. Ja kyl se ihmisen lapsuus kuitenkin, on niin kun. Ihan näin vanhuuttakin seuraten.. Kun se lapsuus on aina ihmissä läsnä. Niin se on vaan valitettavaa, että meidän yhteiskunta vieläkään ollenkaan arvosta. Mut kuitenkin se jotenkin koetaan sellaseks esi.. Ihmisolemuksen esiasteeksi. Et, ei niin ku mielletä sitä, kuinka lapsi on aikuisess. Meissä aikuisissakin läsnä. Ja nimenomaan siä tunnepuolella, että… (aineisto-ote)

LÄHTEET

Aho, L. & Havu-Nuutinen, S. 2002. Opetuksen toteuttaminen. Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy, 32–50.

Apajalahti, M. 2002. Opetussuunnitelmauudistus. Saloranta, O. 2002 (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy, 12–17.

Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. & Radley, A. 1988 / 1989. Ideological Dilemmas. A Social Psychology of Everyday Thinking. SAGE Publications.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY

Brotherus, A. 2004. Esiopetus toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251. Väitöskirja. Saatavilla www-muodossa http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1294-3 Luettu 5.10.2007

Eskola, A. 1982. Vuorovaikutus, muutos, merkitys. Helsinki: Tammi.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Fairclough, N. 2004. Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning. Teoksessa: Rogers, R. (toim.) An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 225–235.

Fairclough, N. 2005. Discourse analysis in organizational studies: the case for critical realism. Organization Critical discourse analysis, organizational discourse, and organizational change, Saatavilla www-muodossa http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/OS2 .doc Studies 26 2005, 915–939. Luettu 5.10.2007.

Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista: yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Chydenius- instituuttin tutkimuksia n:o 3. Väitöskirja.

Fullan, M. 2007. The New Meaning of Educational Change. Columbia University. 4th ed. New York: Teachers College Press.

Gee, J. P. 2004. Discourse Analysis: What Makes It Critical? Teoksessa: Rogers, R. (toim.) An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 19–50.

Geluykens, R. & Pelsmaekers, K. (toim.) 1999. Analysing Discourse in Professional Contexts: An Introduction. Teoksessa: Discourse in Professional Contexts. E.C: LINCOM studies in pragmatics; 03, 3–22.

Hakala, K. 2007. Paremmin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212. Väitöskirja. Saatavilla www-muodossa http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3646-0 Luettu 5.10.2007.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: PS-Kustannus.

Hakkarainen, P. 2007. Curriculum Models of Early Childhood Education. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (eds.) Education as a Societal Contributor. Reflections by Finnish Educationalists. Frankfurt am Main: Peter Lang, 111–127.

Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 93. Väitöskirja.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi

Hujala, E. 2004. Esiopetuksen menestystekijät. Teoksessa Hujala, E & Junkkari, P. (toim.) Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus, 6–17.

Hujala, E. & Junkkari, P. 2004. Esiopetuksen menetystekijöistä käytännön esiopetukseen. Teoksessa Hujala, E & Junkkari, P. (toim.) Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus, 93–102.

Husa, S. & Kinos, J. 2001. Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Turku: Painosalama Oy.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49. Joensuun yliopistopaino. Väitöskirja.

Härkönen, U. 2003. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 86. Joensuun yliopistopaino. Väitöskirja.

Ilmonen, K. 2007. Muuan diskurssianalyysi. Esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuus tutkimus. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin, osa 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 126–141.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä: Vastapaino, 17–47.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä: Vastapaino, 9–47.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä: Vastapaino, 75–108.

Jokinen, A. 1993. Poliitikkojen puheet puntarissa: kaupunginvaltuutettujen asunnottomuuspuheiden retoriikka. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä: Vastapaino, 189–232.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1996. Merkitykset ja vuorovaikutus -Poimintoja asunnottomuuspuheiden kulttuurisesta virrasta. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol.510. Tampereen yliopisto: Vammalan kirjapaino Oy. Väitöskirja.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1999 / 2002. Diskurssianalyyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino, 54–100.

Juhila, K. 1993. Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä: Vastapaino, 151–188.

Juhila, K. 1999 / 2002 Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino, 160–200.

Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino, 233–252.

Junkkari, P. & Hujala, E. 2004. Johdanto. Teoksessa Hujala, E & Junkkari, P. (toim.) Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus, 1-5.

Kansanen, P. 2007. Educating Teachers and Educational Experts. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (eds.) Education as a Societal Contributor. Reflections by Finnish Educationalists. Frankfurt am Main: Peter Lang, 131–146.

Kniivilä, S., Lindblom-Ylänne, S. & Mäntynen, A. (toim.) 2007. Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman

Lehtolainen, R. 2008. Keltaista ja kimaltavaa. Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Studia Paedagogica 35. Väitöskirja. Saatavilla www-muodossa http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3862-4 Luettu 10.7.2008.

Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Acta Universitas Ouluensis. E 86. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla www-muodossa http://herkules.oulu.fi/isbn9789514283598/isbn9789514283598.pdf Luettu 30.7.2007.

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulunvalmiuteen: poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 294. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Acta Universitas Tamperensis 986. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla www-muodossa http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf Luettu 5.10.2007.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Väitöskirja.

Nilsson, M. 2003. Transformation through Integration. An Activity Theoretical Analysis of School development as Integration of Child care Institution and the Elementary School. Blekinge Institute of Technology. Doctoral Dissertation Series No 2. Saatavilla www-muodossa http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1250-1 Luettu 1.7.2008.

Opettaja 7/2008. Sarkomaa esittää päivähoitoa opetustoimeen. 15.2.2008.

Opetushallitus 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla www-muodossa http://www.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf Luettu 13.8.2007.

Opetushallitus 2002. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokat 1–2.

Opetushallitus 2004a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla www-muodossa http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf Luettu 30.8.2001.

Opetushallitus 2004b. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. Saatavilla www-muodossa http://www.oph.fi/ops/apip/apip_perusteet.pdf Luettu 13.8.2007.

Parker, I. 1992. Discourse Dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology. London: Routledge.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuun yliopistopaino. Väitöskirja.

Poikonen, P-L. 2003. "Opetussuunnitelma on sitä elämää" Päiväkoti-kouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 230. Jyväskylä University Printing House. Väitöskirja.

Potter, J. & Wetherell, M. 1987/1989. Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour. London: Sage.

Puhakka, J. 2002. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 82. Joensuun yliopistopaino. Väitöskirja.

Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta E 51. Oulu Universty Press. Väitöskirja.

Rimpelä, M. 2007. Tulevaisuuden koulu – joustava kokonaisuus. Opettaja 35, 24.

Rogers, R. 2004. A Critical Discourse Analysis of Literate Identities Across Contexts: Alignment and Conflict. Teoksessa: Rogers, R. (toim.) An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 51–78.

Rogers, R. 2004. Setting an Agenda for Critical Discourse Analysis in Education. Teoksessa: Rogers, R. (toim.) An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 237–254

Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki” Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 119. Joensuun yliopistopaino. Väitöskirja.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä. Vastapaino.

Räisänen, M. 2008. Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen rakentumisesta Opettaja-lehdessä. Kasvatus 39(1), 6–19.

Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Opetushallitus Arviointi 1/2007. Helsinki: Yliopistopaino Oy. Stakes 2006. Saatavilla www-muodossa. http://varttua.stakes.fi/FI/Varhaiskasvatuspalvelut/esiopetus/esiopetus.htm Luettu 15.8.2007.

Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Acta Universitas Tamperenensis 580. Tampereen yliopisto: Vammalan kirjapaino Oy. Väitöskirja.

Suoninen, E. 1999. Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–36.

Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille –Jaksaako opettaja. Teoksessa Ropo, E. (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A24. Tampereen yliopistopaino Oy, 47–76.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25. Tampereen yliopistopaino Oy.

Tikkanen, T. 2007. Yhteisen hallinnon mylly jauhaa lapsen hyvää. Opettaja, 48–49, 30–33.

Turunen, T. 2008. 2000-luvun esiopetus lähenee perusopetusta. Lapsuuskuva ohjaa esikoulun kehitystä. Lastentarha 3, 32–33.

Uljens, M. 1997. School didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory. Department of Education Åbo Akademi University: Psychology Press

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3.uudistettu painos. WSOY.

Vasu 2003. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Toinen tarkistettu painos 2005. Stakes. Saatavilla www-muodossa http://varttua.stakes.fi/FI/Sisallot/Vasu/vasu_asiakirja.htm Luettu 30.8.2007.

Vitikka, E. & Saloranta, O. 2002. Opetussuunnitelmajärjestelmä. Saloranta, O. 2002 (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy, 8–11.

Värri, V-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokapitalismin muutosagentiksi –aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa Ropo, E. (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A24. Tampereen yliopistopaino Oy. 33- 45.

Westbury, I. 2002. Didaktik and Curriculum Studies. Teoksessa: Gundem, B. B. & Hopmann, S. (toim.) Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue. American University Studies. New York: Peter Lang, 47–78.

Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla www-muodossa http://herkules.oulu.fi/isbn9514264053/isbn9514264053.pdf 31.7.2007.

Lait ja säädökset:

HE 235/2006 Saatavilla www-muodossa http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2006/20060235 Luettu 29.8.2007.

Laki lasten päivähoidosta Saatavilla www-muodossa http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036 Luettu 30.8.2007.

Perusopetuslaki Saatavilla www-muodossa http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628 Luettu 30.8.2007

SA 1288/1999 Saatavilla www-muodossa http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19991288 Luettu 30.8.2007.

LIITE 1

Teemahaastatteluun osallistujien taustatiedot ja lyhenteiden selitykset
LTO = lastentarhanopettaja
LO = luokanopettaja
EO = erityisopettaja
( ) = edellinen ammatti
/ toimipisteen luonne
pk = päiväkoti
k = koulu
mk = maalaiskoulu
A, B, C... = merkintä näytteen edessä

A = LTO /pk
B = (LTO) LO /pk+k
C = (LO) EO /k
D = LTO /pk+mk
E = LO / pk+k
F = LO / pk+k

LIITE 2

5-8-vuotiaan joustava opinpolku

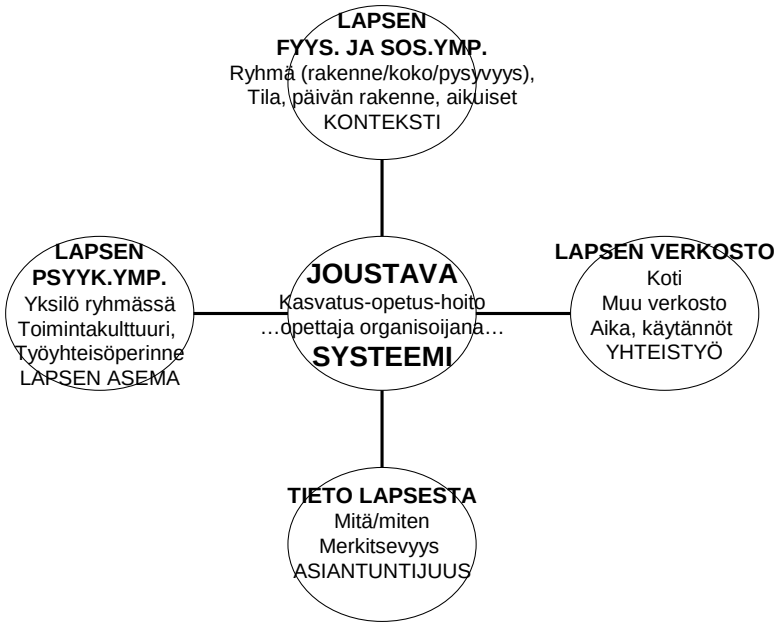
" lapsikäsitys ja oppiminen tiedostetaan esi- ja alkuopettajien kesken samalla tavalla sekä lapsen kehitys oppimisen lähtökohtana mahdollistaa joustavan alkukasvatuksen kokonaisuuden"

Mitä ajatuksia sinulla on opettajana, lapsen toimintakulttuurisen tilan todentajana, työstäsi tässä kontekstissa?

Vastaaja: esiopettaja_____ alkuopettaja_____

Kokemus työvuosina tämänikäisten lasten parissa_____

Työympäristö: päiväkoti _____koulu_____



LAPSEN FYYS. JA SOS. YMP. => KONTEKSTI

Lapsen joustavaa opinpolun onnistumista tukisi lasta ajatellen ryhmä joka… (tila, lapsi rakenne (seka- vai taso-ryhmä), koko, työntekijät)

Kasvatus-opetus-hoito kokonaisuus tulisi huomioida… (päivän rakenne)

Opettajan tulisi etenkin tässä kontekstissa…

LAPSEN PSYYK. YMP. => LAPSEN ASEMA

Ryhmän toiminta joustavuutta ajatellen tulisi perustua… (ryhmän toimintakulttuuri)

Lapsen ja ryhmän suhteen tulisi… (yksilö ryhmässä, pysyvyys)

Lapsen hyvinvointiin voisin vaikuttaa… (työyhteisöperinne yksin/tiimi ⇔ lapsi)

LAPSEN VERKOSTO => YHTEISTYÖ

Lapsen joustavaa etenemistä tukevina tahoina tulisi huomioida… (koti/muu verkosto)

Yhteistyötä mahdollistava käytännöt… (käytännöt)

Lapsen verkoston huomiointi opettajan työssä aiheuttaa… (aika, keskustelut)

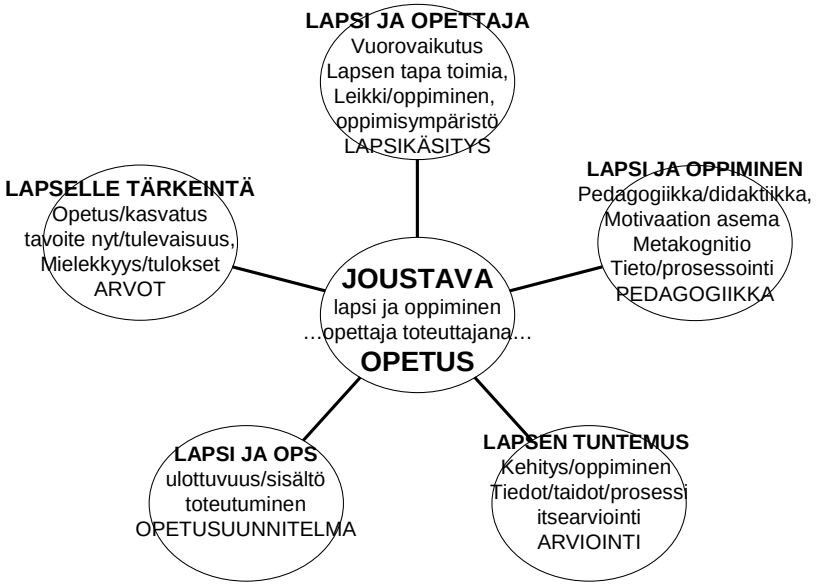
TIETO LAPSESTA => ASIANTUNTIJUUS

Joustava eteneminen lapsesta tarvitsee, joka… (mitä)

Mielestäni tietoa tulisi siirtää… (miten)

Tiedon kokoaminen ja saaminen lapsesta vaikuttaisi työhöni… (merkittävyys)

Työni joustava opinpolun systeemissä olisi… (lisää/vähentää, anti/rasite)



LAPSELLE TÄRKEINTÄ =>ARVOT
Lasta ajatellen opetuksessa tärkeintä olisi … (mielekkyys/tulokset)
Opetuksen tavoitteiden tulee tähdätä etenkin… (tavoite nyt/tulevaisuus, oppijaksi kasvaminen)
Opetustyössä opetuksen ja kasvatuksen suhde… (elämänarvot, opetus/kasvatus suhde)
LAPSI JA OPETTAJA =>LAPSIKÄSITYS
Opetuksessa opettajan ja lapsen kohtaamisessa tulisi etenkin…(lapsikäsitys)
Lapsen luontainen toiminta tulisi huomioiduksi… (leikki/oppiminen)
Oppimisympäristössä kiinnittäisin huomiota… (oppimisen näkökulma)
LAPSI JA OPPIMINEN =>PEDAGOGIIKKA
Lapsi oppii parhaiten kun… (yksin/yhdessä, motivaatio)
Suunnittelun lähtökohtana tulisi olla… (pedagogisuus, OPS:n asema)
Lapselle tulisi opetuksessa tarjota etenkin tilaisuuksia… (millaista tietoa, miten lapsi prosessoi)
Joustavan opinpolun opetus on onnistunutta kun… (oppimisprosessi/tuotettu tieto, metakognitio)
LAPSI JA OPS =>OPETUSSUUNNITELMA
Mikä merkitys OPS:lla on joustavan opinpolun taustalla…(oppiaine ulottuvuus/sisältöjako)
OPS:n toteutuksen takaamiseksi opettajan tulee… (ohjausaste)
LAPSEN TUNTEMUS =>ARVIOINTI
Opettajan tulisi pystyä lapsen joustavan etenemisen mahdollistajana… (kehitys/oppiminen,)
Lapsen arvioinnissa tulisi huomioida … (tiedot/taidot/prosessi, opettajan arviointi/lapsen)

Oletan joustavan opinpolun opetuksen muodostuvan… (lisää/ vähentää, anti/rasite)