

**VALTAKUNNALLISIIN ESI- JA  
PERUSOPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISIIN  
KIRJATUT OPETTAJA- JA OPPIJA-ASEMAT**

Jouni Braks

Pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Varhaiskasvatuksen laitos

Syksy 2006

<b>Tiivistelmä .....</b>	<b>3</b>
<b>1 Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>2 Opetussuunnitelmien merkitys opettajuuden ja oppijuuden rakentumisessa.....</b>	<b>7</b>
Opetussuunnitelmien historiallista taustaa.....	7
Perusopetussuunnitelmien kehittyminen Suomessa.....	9
Esiopetussuunnitelmien kehittyminen Suomessa.....	10
Opetussuunnitelmat ja opettajuus .....	12
Kulttuurit ja identiteetin rakentuminen .....	14
Identiteetti ja asema.....	15
Esi- ja alkuopetuksen kohtaamisia.....	18
<b>3 Tutkimustehtävä .....</b>	<b>21</b>
Tutkimuksen tarkoitus .....	21
Tutkimusongelmat .....	22
<b>4 Tutkimuksen toteuttaminen .....</b>	<b>24</b>
Aineisto.....	24
Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	25
Analyysin eteneminen.....	26
Tutkimuksen luotettavuus.....	29
Uskottavuus ja vahvistuvuus.....	29
Siirrettävyys .....	31
Varmuus.....	31
<b>5 Tutkimustulokset .....</b>	<b>33</b>
Tutkimusongelmiin vastaaminen .....	33
Perusopetussuunnitelmaan kirjatut opettaja- ja oppija-asetat .....	34
Opettaja-asetat perusopetussuunnitelmassa .....	34
Opetustyötä tukevat asetat perusopetussuunnitelmassa .....	36
Oppija-asetat perusopetussuunnitelmassa .....	38
Yhteenveto perusopetussuunnitelmaan kirjatuista opettaja- ja oppija-asetamista.....	39
Esiopetussuunnitelmaan kirjatut opettaja- ja oppija-asetat .....	40
Oppija-asetat esiopetussuunnitelmassa .....	40
Opettaja-asetat esiopetussuunnitelmassa.....	42
Yhteenveto esiopetussuunnitelmaan kirjatuista opettaja- ja oppija-asetamista.....	44
Opettaja- ja oppija-asettien erot ja yhteneväisyydet teemoittain.....	45
Opetustoiminnan järjestäminen.....	45
Opetuksen toteuttaminen.....	45
Opetuksen tukitoimet .....	46
Yhteistyö kodin kanssa .....	47
Oppiminen sisäsyntyisenä prosessina .....	47
Oppiminen ulkosyntyisenä prosessina .....	48
Oppiminen vuorovaikutteisena prosessina.....	48
Yhteenveto opettaja- ja oppija-asettien välisistä eroista ja yhteneväisyyksistä.....	49
<b>6 Pohdinta.....</b>	<b>52</b>
Jatkotutkimusaiheet .....	56
<b>Lähteet .....</b>	<b>57</b>
Liite 1A: Opettaja-asetat perusopetussuunnitelman perusteissa 2004 .....	63
Liite 1B: Oppija-asetat perusopetussuunnitelman perusteissa 2004 .....	65
Liite 2A: Opettaja-asetat esiopetussuunnitelman perusteissa 2000.....	66
Liite 2B: Oppija-asetat esiopetussuunnitelman perusteissa 2000 .....	68
Liite 3 Esiopetussuunnitelman perusteista redusoidut tekstit.....	70
Liite 4 Perusopetussuunnitelman perusteista redusoidut tekstit.....	71
Liite 5 Redusoitujen tekstien jakaantuminen esi- ja perusopetussuunnitelmissa.....	72

## TIIVISTELMÄ

Braks, Jouni. Valtakunnallisiin esi- ja perusopetussuunnitelman perusteisiin kirjatut opettaja- ja oppija-asetat. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 2006. 72 sivua.

Tässä tutkimuksessa kuvataan ja verrataan opettaja- ja oppija-aseamia valtakunnallisissa esiopetussuunnitelman perusteissa 2000 ja perusopetussuunnitelmissa perusteissa 2004. Näiden kirjattujen asemien nähdään heijastavan koulukulttuurissa vallitsevia ajattelu- ja toimintamalleja. Tutkimuksessa ajatellaan, että esi- ja perusopetussuunnitelmien luomat kuvaukset opettajuudesta ja oppijuudesta vaikuttavat toimijoiden identiteettiin. Teoria osuus käsittelee kulttuuria, opetussuunnitelmien historiaa ja identiteetin muodostumista.

Tutkimus on luonteeltaan aineistolähtöinen laadullinen tutkimus. Aineistosta pyritään löytämään tietoa soveltamalla aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä. Lähempään tarkasteluun tutkimusaineistosta poimittiin lauseet, joissa viitattiin suoraan opettajien ja oppijoiden tehtäväkuvauksiin. Kuvauksista muodostettiin teemat, joiden alla esi- ja perusopetussuunnitelmien välisiä opettaja- ja oppija-aseamia verrattiin. Tutkimuksen pohdintaosuus rakentaa siltaa teorian ja tutkimustulosten välille.

Tutkimustulokset osoittivat, että esiopetussuunnitelmaan kirjatut opettaja- ja oppija-asetat korostivat lapsen omaehtoista oppimista ja esiopetustoiminnan yhteistoiminnallista luonnetta. Perusopetussuunnitelmaan kirjatut opettaja- ja oppija-asetat korostivat opettajaa sisältöaineiden välittäjänä ja vastaavasti oppijaa tiedollisten oppiainesisältöjen omaksujana. Opettaja- ja oppija-asemien vertailu osoitti, että opetussuunnitelmien väliset opettaja- ja oppija-asetat poikkeavat merkitsevästi toisistaan.

Asiasanat: opetussuunnitelma, kulttuuri, identiteetti, kirjatut opettaja- ja oppija-asetat

## 1 JOHDANTO

Työkokemukseni päiväkotij- ja koulumaailmasta herättivät koulukulttuurisilla eroillaan pohtimaan sitä, miten lapsen oppimispolkua esiopetuksesta alkuopetukseen tulisi kehittää. Ajattelin, että vertaamalla esi- ja perusopetussuunnitelmien perusteita voisin tehdä tulkintoja niiden kulttuurisista eroista. Sen tähden valitsin tutkimuskohteeksi nämä valtakunnalliset opetustoimintaa ohjaavat perusteet. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena kuvata näiden esi- ja perusopetussuunnitelmien tuottamia opettaja- ja oppija-asemia sekä verrata niiden välisiä eroja ja yhteneväisyyksiä.

Aiemmat tutkimukset eivät ole perehtyneet siihen, millaisia kirjattuja asemia opetussuunnitelmiin on määritelty opettajille ja oppijoille. Tutkimuksissa todetaan, että opetussuunnitelmilla on merkittävä vaikutus toimintakulttuuriin. Niiden kautta opetustoiminta määrittelee keskeiset tavoitteet ja toimintatavat. Tavoiteasettelulla on merkitystä muun muassa työn mielekkyyden kokemiseen sekä opettajien että oppilaiden keskuudessa. Esi- ja alkuopettajien keskeiset eroavaisuudet ovat olleet toimintatavoissa. Ajatukset pedagogiikasta ovat olleet samansuuntaisia lukuun ottamatta ajatuksia lapsen motivaation syntymisestä. (Brotherus 2004, 15; Haring 2003, 220–223; Poikonen 2003, 122.)

Aikaisemmat tutkimukset eivät ole tutkineet näiden toimintatapojen ja ajatusten lähtökohtia opetussuunnitelmista käsin. Oman tutkimukseni peruslähtökohtana on ajatus siitä, että koulukulttuuria pidetään yllä ja rakennetaan opetussuunnitelmien välityksellä. Opetussuunnitelmien tekstit edustavat opetuksesta vastaavien

ammattialojen koulukulttuuria; arvoja, sääntöjä ja toimintatapoja (Simola 1995, 1; Turunen 2001, 2; Brotherus 2004, 15). Nämä opetusta ohjaavat suunnitelmat nähdään opettajuuden ja oppijuuden muotoutumisessa merkittävinä välineinä luotaessa koulukohtaisia toimintakulttuureja. Voidaan sanoa, että koulukulttuurin menestyminen riippuu opettajien kyvystä jäsentää koulukulttuuria ja tiedostaa kulttuuristen tekstien merkitys opetustoimintaa ohjaavina välineinä (Patrikainen 1997, 263; Sahlberg 1996, 85). Yleisesti ottaen tutkimuksessa kielen merkitys sosiaalisen todellisuuden aktiivisena rakentajana ja todentajana on keskeinen. (Eskola 1996, 104–110; Vygotski 1982, 19–22).

Tutkimuksessa sanalla opettaja viitataan sekä lastentarhan- että luokanopettajaan. Oppilaaseen tai lapseen viitataan sanalla oppija. Näin pyritään objektiivisuuteen opetussuunnitelman tekstien tulkinnassa. Tutkimuksen neljä keskeistä käsitettä ovat kulttuuri, opetussuunnitelma, opettaja- ja oppija-asetat sekä identiteetti. Kulttuuri käsitetään organisaatiotutkija Edgar Scheinin (1987, 24) määritelmän mukaan ympäristönä, joka ohjaa toimijoiden ajattelu- ja toimintatapoja näkymättömällä, ”itsestään selvällä”, tavalla.

Yleisesti opetussuunnitelmilla viitataan valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin (esiopetussuunnitelman perusteet 2000 / perusopetussuunnitelman perusteet 2004). Sanalla asema viitataan opetussuunnitelmien lauseisiin, joissa opettaja tai oppija on subjekti. Nämä opettajan ja oppijan tehtävää määrittelevät lauseet nähdään tutkimuksessa odotuksina, jotka omalta osaltaan vaikuttavat opettajan ja oppijan identiteetin kehitykseen.

Opetussuunnitelmien luomat odotukset opettajuudesta ja oppijuudesta vaikuttavat ammatillisen identiteetin rakentumiseen (vrt. Ruohotie 2000, 71; Poikonen 2003, 119). Identiteetin rakentumista voidaan tarkastella historiallisesta, rakenteellisesta, sosiokulttuurisesta, narratiivisesta tai psykososiologisesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa identiteettiä tarkkaillaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta, joka painottaa kielen ja yksilön toiminnan merkitystä identiteetin rakentumisessa. (Kroger 2000, 19–26.)

Analyysissä sovellettiin tiukan aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä. Analyysiyksiköiksi muodostuivat aineistosta poimitut lauseet, joissa opettaja tai oppija on subjekti. Useimmin opettaja-asetat muodostuivat osoitetuista työtehtävistä, kun taas oppija-asetat muodostuivat oppijan olemusta tai tehtävää kuvaavista lauseista. Kun teksteistä oli poimittu kaikki lauseet, joissa viitattiin opettajan tai oppijan tehtäviin, niin analyysiyksiköt tiivistettiin eli redusointiin. Sen jälkeen niitä kuvattiin sanallisesti niiden omissa tekstiyhteyksissään. Sanallisen kuvaamisen yhteydessä redusoidut tekstit klusteroitiin samankaltaisiin teemoihin. Näiden teemojen alla esi- ja perusopetussuunnitelmiin kirjattuja opettaja- ja oppija-asetmia verrattiin keskenään.

Tutkimuksessa kirjattujen opettaja- ja oppija-asetmien kuvaaminen aloitetaan perusopetussuunnitelmasta, josta edetään esiopetussuunnitelman kuvaamiseen. Sekä esi- että perusopetussuunnitelmien kuvaamisen päättää yhteenveto. Viimeiseksi kuvataan esi- ja perusopetussuunnitelmien välisiä opettaja- ja oppija-asetmia. Pohdintaosuudessa tutkimustuloksia verrataan aikaisempiin tutkimuksiin ja tehdään tulkintoja teoreettiseen viitekehykseen.

## **2 OPETUSSUUNNITELMIEN MERKITYS OPETTAJUUDEN JA OPPIJUUDEN RAKENTUMISESSA**

### **Opetussuunnitelmien historiallista taustaa**

Suomessa vuoden 1866 kansakouluasetukseen saakka opetuksen järjestäjänä toimi kirkko. Tällöin osa sen tehtävistä siirtyi uusille kunnallisille ja yhteiskunnallisille elimille. (Lipponen 2006, 57–58; Heininen & Heikkilä 1996, 192.) Suomen Evankelis-luterilaisen kirkon opetus on rakentunut uskonnollisten opinkappaleiden ympärille. Yksi tällainen opinkappale on ollut muun muassa Vähä katekismus, jonka Mikael Agricola suomensi Martti Lutherilta 1540-luvulla. Agricolan suomenkielinen aapiskirja, jota lukemistona tuolloin käytettiin, sisälsi aakkoset, lukusanat ja katekismuksen pääkappaleet, kuten kymmenen käskyä ja Isä meidän –rukouksen. (Heininen & Heikkilä 1996, 74–75; Agricola, 1543.)

Edellä mainitusta kansakouluasetuksesta lähtien opetuksen järjestäjän ja kirkon opetussuunnitelmat ovat rakentuneet omina kokonaisuuksinaan. Merkittävinä yhteiskunnallisina opetustoiminnan määrittäjinä on pidettävä saksalaista kasvattajaa Johan Friedrich Herbartia (1776–1841), joka teki tunnetuksi käsitteen lehrplan ja amerikkalaista kasvattajaa John Deweytä (1859–1952), joka teki tunnetuksi käsitteen curriculum. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2002.)

Deweyn opetussuunnitelmamalli ankkuroitui lapsen oppimiskokemuksiin. Hän piti tärkeänä, että kaupungistuvassa ympäristössä kehitetään oppimista edistävää

toimintaa. Toimintaa, jossa maaseututoiminnan keskeiset piirteet tulevat esiin. Dewey katsoi tärkeäksi, että tavoitteet tulisi johtaa käytännön toiminnoista ja ratkaisuksista käsin. Oppiminen ja ajattelun kehittyminen olivat kiinteässä yhteydessä toimintaan. Deweyn opetuskäsitys kiteytyykin hänen lauseessaan ”learning by doing”. Häneltä peritty käsite curriculum tarkoittaa toiminnan kuvaamista lasten kokemuksesta käsin. (Rinne ym. 2002, 152–153; Malinen 1985, 18–19.)

Herbartin luoma järjestelmä perustui käsitykseen vaiheittain etenevästä oppimisesta. Opetusmenetelmät tuli rakentaa näiden oppijan oppimisvaiheita myötäileviksi. Tämä opetusoppi nimettiin lehrplaniksi – muodollisten asteiden järjestelmä opetuksen järjestämiseksi. Herbart pyrki systemaattisen ja loogisen kasvatustieteellisen oppirakennelman muodostamiseen etiikkaan ja psykologiaan luottaen. Kasvatuksen päämäärät johdettiin etiikasta, ja psykologian oli määrä osoittaa keinot tavoitteiden saavuttamiseksi. Herbartin opetussuunnitelmaoppi syventyi etiikkaan ja opetusmenetelmäoppi psykologiaan, joka viitoitti oppimiseen johtavaa opetusta. Saksassa opetussuunnitelmaoppi vakiinnutti hallinnollisen roolin 1800-luvun lopulla. Lehrplan rakentui oppiaineiden sisällöistä ja niiden tavoitteista sekä oppiainesisältöihin käytettävän tuntijaon määrittämisestä. (Malinen 1985, 16–19; Rinne ym. 2002, 148.)

Saattaa olla, että opetussuunnitelmat edustavat ihmisten käsityksiä oppimisen lain-alaisuuksista. Ne konkretisoituvat yhteisöjen, ja laajemmin yhteiskuntien, kyvystä järjestäytyä yleisesti hyväksytyjen käsitysten mukaisiin tapoihin ja ajatusmalleihin. Sen tähden voidaan ajatella, että opetussuunnitelmien rinnastaminen uskonnollisiin opinkappaleisiin on rajallisempaa, mutta yhtä kaikki eettisine tavoitteineen samankaltaista, sillä ne pyrkivät muovaamaan merkittävällä tavalla yhteisöjen tapaa ajatella ja toimia.



## Perusopetussuunnitelmien kehittyminen Suomessa

Lehrplan käsitteenä rantautui Suomeen professori Mikael Soinisen (1860–1924) opetusopin kirjoista, joista ensimmäinen julkaistiin vuonna 1901. Soinisen johdolla toiminut komitea muotoili maalaiskansakoulun opetussuunnitelman vuonna 1925. Mietinnössä sovellettiin Herbartilta perittyä ajatusta systemaattisesta ainekohtaisesta opetussuunnitelmasta. (Malinen 1985, 17–18.)

Ennen lehrplan-käsitteen rantautumista Suomeen Uno Cygnaeus sivisti suomalaisista jumalaapelkääviä, ymmärtäväisiä ja yhteiskunnalle hyödyllisiä ihmisiä lakiluonnoksessaan vuonna 1861. Suomen maalaiskansakoulun opetussuunnitelma komiteamietintöineen (1925) painotti yhteisön etua. Samoilla linjoilla jatkoi kansakoulukomitean mietintö vuodelta 1947 kiteyttäessään kansakoulun tehtäväksi ruumiilliseen työhön, säästäväisyyteen, ammattiin, maalaiselämään ja kansaa yhdistävään ihmisyyteen kasvattamisen. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa pidettiin yksilön henkistä ja yksilöllistä kehitystä tärkeänä, mikäli se toteutui yhteiskunnan eduksi. Peruskoulun valtakunnallinen opetussuunnitelma 1970 painotteli isänmaan vastuun ja persoonallisen yksilön välillä. Siinä puhuttiin oppilaasta kokevana ihmisenä, eikä opetuksen kohteena. Vuoden 1985 opetussuunnitelma korosti yksilön ominaisuuksien ja taipumusten kaikenpuoleista kehittämistä. Siinä vastuuta tavoitteleva opettaja taiteili yksilöstä tasapainoista, kunnostaan huolehtivaa, itsenäistä, luovaa ja yhteistyökykyistä ihmistä turvaamalla samanaikaisesti yhteiskunnan perustoiminnot. (Simola 1995, 65–66.)

Vuodesta 1994 perusopetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet edellyttivät koulujen laativan omat yksilöidymmät opetussuunnitelmansa. Niiden tarkoituksena oli tukea opettajaa sekä suunnittelussa että toteutuksessa. (Simola 1995, 67; Turunen 2001, 19.) Yksilöllisyyttä painotettiin viittaamalla oppilaiden persoonallisuuden kaikinpuoliseen kehittämiseen sekä arvoihin, jotka edistävät niin yksilöllisyyden vahvistumista kuin yhteiskunnankin säilymistä ja kehittymistä. Erityistä oli kuitenkin opettajuuden kuvan muuttuminen tarkkaan määritettyjen tavoitteiden suorittajaksi (Simola 1995, 301). Opetussuunnitelman perusteet 2004 on tavoitteiden osalta täsmällisempi ja yksityiskohtaisempi kuin

edeltäjänsä vuodelta 1994. Se painottaa opetussuunnitelmien yhtenäisyyttä koko yhdeksänvuotisessa peruskoulussa. Lisäksi uusi opetussuunnitelma korostaa kodin ja koulun yhteistyötä. Erityisesti esi- ja perusopetuksessa toimiville opettajille on molemmin puoleisen toimintakulttuurin tunteminen nähty yleisesti yhteistyötä hyödyttävänä asiana (Poikonen 2003; Haring 2003).

### Esiopetussuunnitelmien kehittyminen Suomessa

Suomessa, kuten muuallakin Euroopassa varhaiskasvatukseen kiinnitettiin huomiota teollistumisen myötä. 1700-luvulla varhaiskasvatuksen perustana olivatkin niin kutsutut sosiaaliset hoitolaitokset. Englannissa ja Alankomaissa näiden vastineena olivat pikkulasten koulut, joissa opetettiin lukemista, kirjoittamista ja laskemista, mutta myös lauluja ja leikkejä. (Virtanen 1998, 146.) Aikakautemme siemen on itänyt Johann Heinrich Pestalozzin (1746–1827) ja Friedrich Fröbelin (1782–1852) pedagogiikassa. Heitä voidaan syystä pitää varhaiskasvatuksen merkittävimpiä kasvatusajattelijoina Euroopassa. (Brosterman 1997, 6.)

Eurooppaan suuntautuneen opintomatkinsa jälkeen Cygnaeus esitteli Suomeen pestalozzilais-fröbeliläistä kasvatusmallia, jossa seimet ja lastentarhat olisivat yhtä kansakoulun kanssa. Cygnaeuksen edustama pestalozzilais-fröbeliläinen kasvatusajattelu törmäsi konservatiiviseen kirkolliseen kasvatusajatteluun, jossa lastentarhaa lapsen paikkana vieroksuttiin. Lastentarhaa ei oivallettu kotia tukevana kasvatustoimintana. (Parjo 2003, 3.) Myöhemmin Hanna Rothman ja Elisabeth Alander kuitenkin vakiinnuttivat pestalozzilais-fröbeliläisen lastentarhan ja lastentarhaopettajakoulutuksen 1890-luvun Helsinkiin (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 12).

Ajatus tiedonjanon herättämisestä ennen koulussa välitettävän tiedon siirtämistä virisi uudelleen 1940-luvulla (Virtanen 1998, 153). Näkemys yhteneväisestä esi- ja peruskoulusta sai pontta peruskoulu-uudistuksesta 1970, jolloin koululaitokseen ehdotettiin lukion lisäksi lastentarhaa. Samana vuonna asetettiin esikoulukomitea.

Sen tehtävänä oli laatia opetussuunnitelma esikoulua varten. Ensimmäistä esiopetuksen opetussuunnitelmaa oli kehitetty koulun yhteydessä aloitetussa esikoulukokeilussa Lahden kaupungissa vuonna 1966. Sitten opetushallituksen ja sosiaali- ja terveyshallituksen määritelmässä on korostettu lapsen luontaista uteliaisuuden herättämistä, oppimishalua ja sosiaalisuutta. (Lahden Ensi-ops 2002; Virtanen 1998, 181–198).

Vuonna 1996 valmistui esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet opetushallituksen ja sosiaali- ja terveyshallituksen yhteistyönä (Poikonen 2003, 16; Virtanen 1998, 181). Esiopetussuunnitelman perusteiden sisältöalueet tavoitteineen rakentuivat opetuksen kokonaisvaltaisuutta painottavaan näkemykseen, jossa opettajan tärkeänä tehtävänä oli lapsen oppimisen näkyväksi tekeminen (Högström, Saloranta & Rekilä-Ojama 2001, 44). Käytännön kasvatustyössä tämä näkyväksi tekeminen on tarkoittanut lapsen tiedonjanon herättämistä erilaisten ilmiöiden tarkastelun ja projektitöiden kautta (Kangassalo 2000, 44).

Esiopetuksen muuttuminen kuntia velvoittavaksi oikeudeksi vuonna 2000 saattoi uuden esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet valtakunnalliseksi esiopetuksen normiksi. Oppimiskäsityksen osalta se linjaa vuoden 1996 esiopetussuunnitelmaa painottaen lapsen kehityksen tuntemista ja kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista. (Turunen 2001, 69.)

Vuoden 2008 loppuun mennessä kunnilla on oikeus päättää siitä, minkä hallinnon alaisuuteen päivähoito kuuluu. Kuntien tekemät päätökset tulevat vaikuttamaan esikoulun tulevaisuuteen, sillä opettajuuden muotoutumisessa on kysymys vallan, tiedon ja subjektiviteetin yhteen kietoutumisesta, jossa tietynlaisten opettajien ja oppilaiden tuottamiset ovat prosessin keskeisiä elementtejä (Simola 1995, 23). Tällä hetkellä suurta päivähoiton marssia kouluhallinnon alaisuuteen ei ole nähty, sillä Suomen kunnista kahdeksan prosenttia (1.1.2006) on siirtänyt päivähoiton hallinnon osaksi kouluhallintoa tai nämä hallinnot ovat yhdistyneet (Stakes 2006). Hallinnosta riippumatta esiopetusta sitoo kouluhallintoon perusopetuslaki (Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 134; PoL 21.8.1998/628).

## Opetussuunnitelmat ja opettajuus

Yhteiskunnalliset opetussuunnitelmat rajattuine tavoitteineen ovat muokanneet koulukulttuuria jo 1920-luvulta alkaen (Simola 1995, 75–95). Opetuksen järjestämisessä on oma kansallinen historiansa, joka on muovannut Suomalaisen koulukulttuurin luonnetta kirkollisista arvoista yhteiskunnallisiin hyveisiin (Lipponen 2006, 57–59). Oletettavasti kussakin Suomen koulussa on omanlaiset, hieman toisistaan poikkeavat toimintatavat, mutta nämä koulukohtaiset toimintatavat eivät kuitenkaan ole olleet irrallisia opetussuunnitelman perusteista (Simola 1995, 23).

Yleisesti todetaan, että koulun toiminta suhteessa päiväkotiin on lakien ja asetusten kautta säädellympää toimintaa (Nivala 2002, 194). Tämä säätely koskettaa kouluissa sekä opettajia että oppilaita ja opetuksen järjestäjiä. Opetushallituksen mukaan opetuksen järjestäjän, kunnan tai yksityisen koululaitoksen, on laadittava opetussuunnitelma esi- ja perusopetukseen. Opetuksen järjestäjän on laadittava esiopetuksessa esiopetussuunnitelma ja kouluissa perusopetussuunnitelma perusteita täydentämällä. Kuntatason suunnitelmien tarkoituksena on täsmentää ja täydentää opetussuunnitelman perusteissa esitettyjä tavoitteita ja niiden keskeisiä sisältöjä. (Lahtinen ym. 2006, 134–136 & 420.)

Simolan (1995, 301–303) mukaan perusopetussuunnitelman perusteet 1994 muuttivat opettajuuden kuvan tarkkaan määritettyjen tavoitteiden suorittajaksi. Perusopetussuunnitelman perusteet 2004 on tavoiteasetteluiltaan edeltäjänsä laajempi ja yksityiskohtaisempi suunnitelma (Lahtinen ym. 2006, 134–136). Perustuslakivaliokunta velvoittaa mietinnössään opettajaa seuraamaan opetussuunnitelmaa, jolloin lakivelvoitteiden kohdistuminen suoraan opetukseen

ja koulutukseen edellyttää opettajilta tietoisuutta työnvelvoitteista. (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 3-4.)

Opetussuunnitelmat asettavat toimijat, opettajat ja oppilaat, oman maailmansa asemiin (Turunen 2001, 8). Ne ohjaavat institutionaalista toimintakulttuuria hyvin voimakkaasti, mutta toisaalta niillä pyritään luomaan liikkumavaraa toimijoille (Brotherus 2004, 15). Omalta osaltaan tätä liikkumavaraa opettajuuteen luo opetuksen järjestäjä soveltamalla valtakunnallisia opetussuunnitelmia kunta, alue- tai yksikkökohtaisiin suunnitelmiin. Voidaan myös ajatella, että esiopetuksessa opettajien liikkumavaraa voidaan soveltaa laajemmin, sillä perusopetuslaki ei yksilöi esiopetuksen tavoitteita tuntikehysjärjestelmään. (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 93; PoL 21.8.1998/628).

Piilo-opetussuunnitelmalla viitataan koulukulttuurin kirjoittamattomiin toimintamalleihin. Opetussuunnitelmissa määritetyn opetuksen ja koulussa toteutuneen opetuksen välinen suhde nähdään epätasapainoisena. Tämän johdosta ruotsalainen tutkija Gunilla Svingby onkin nimennyt opetussuunnitelmat opetussuunnitelmarunoudeksi. (Talib, Löfström & Meri 2004, 91.) Piilo-opetussuunnitelman merkitystä oppimistoimintaan saattaa ollakin vaikea arvioida, ellei arvioida opetustapahtumaa kokonaisvaltaisesti (Meri 1992, 59). Broadyn (1986, 99) mukaan oppimisen käsite tulisikin ymmärtää kokonaisuutena, ei vain oppiaineiden oppimisena, vaan kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa toimintatavoilla on suuri merkitys oppimisprosessissa. Sen tähden opetussuunnitelmien tulisi sisältää oppiainetavoitteiden lisäksi muut oppimiseen vaikuttavat tekijät (emt.).

Uusi perusopetussuunnitelman perusteet 2004 (Lahtinen ym. 2006, 134–136) velvoittaakin opetuksen järjestäjiä kuvaamaan koulun oppimisympäristöä ja työtapoja. Meri (1992, 58–59) viittaa Jacksonin teokseen *Life in classroom* (1968) sanoessaan, että todellista opetussuunnitelmaa voidaan arvioida vain luokkakohtaisesti kutakin opetustapahtumaa analysoimalla. Mahdollista on, että opetussuunnitelmien luokkakohtaisuus johtaisi toteutuvan opetuksen ja kirjoitetun opetussuunnitelmien vastaavuuteen. Vaikka opetuksen järjestäjän on mahdollista säädellä valtakunnallisen opetussuunnitelman ja toteutuvan opetuksen välistä

suhdetta kunta-, alue- tai yksikkökohtaisilla opetussuunnitelmilla, niin toteutuvan ja kirjoitetun opetussuunnitelman suhde täsmentyisi tarkemmin vasta luokkakohtaisissa opetussuunnitelmissa, joissa kunkin oppilaan tarpeet huomioitaisiin yksilöllisesti. Siten luokkakohtaisilla opetussuunnitelmilla saattaisi olla oma vaikutuksensa myös opettajuuden kehittymiseen, koska silloin opetussuunnitelmien luonne voisi muuttua annetusta totuudesta kohti todellisuutta, jonka tunnustaisimme ja tiedostaisimme käytännön toiminnassa (vrt. Simola 1995, 1).

### **Kulttuurit ja identiteetin rakentuminen**

Kulttuurilla tarkoitetaan organisaatiossa toimivien jäsenten näkemystä ja uskomusta itsestään ja ympäristöstään. Näkemys itsestä ohjaa organisaatiossa työskentelevien ajattelua ja toimintaa tavalla, jota toimijoiden itsensä on vaikea havaita. Yksilön ajatukset, toiminta ja tunteet ovat suhteessa yhteisössä opittuihin ja omaksuttuihin käsityksiin. Kulttuuri ei siis ole irrallinen kokonaisuus, vaan kuhunkin toimijaan jossain määrin sulautunut uskomus olemisen todellisuudesta. (Schein 1987, 24–25.)

Kulttuurin muodostuminen edellyttää aikaa ja yhteisiä kokemuksia, merkitysten välittämistä yhteisön jäsenten kesken. Aikojen saatossa syntyneet kokemukset muovaavat ryhmän näkemystä ympäröivästä maailmasta ja ryhmän paikasta siinä sen ratkoessa ulkoa ja sisältäpäin tulevia ongelmia. Yhteisössä jaetut kokemukset, omaksutut ajattelu- ja toimintatavat sekä ongelmanratkaisukeinot luovat pitkällä aikajänteellä kulttuurin. Todellisuudessa kulttuurilla voidaan viitata vain yhteisöihin, joilla on pitkä yhteinen historia takanaan. (Lewin 1949, 57; Schein 1987, 24–25.)

Käsitteenä kulttuuri viittaakin laajempiin yhteisöihin, kuten kansoihin tai etnisiin ryhmiin. Toimintakulttuuri, organisaatiokulttuuri ja koulukulttuuri tulisikin nähdä merkitykseltään kapeampina ja täsmällisempinä käsitteinä jonkin yhteisön

toiminta- ja ajattelumalleista. (ERIC Thesaurus 2005, Oxford 1999; Sahlberg 1996, 86.)

Kulttuuriryhmän yhteenkuuluvuutta vahvistetaan yhteisen historian, kielen ja käyttäytymismallien avulla (Bruner 1996, 119; Talib ym. 2004, 38). Kirjoitetun kielen kautta luodaan merkityksiä kohteista, joilla niihin viitataan. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18.) Opetussuunnitelmat koulukulttuuria rakentavina teksteinä ovat harkittua, vakavasti otettavaa totuuspuhetta siitä, mitä opettajuus ja koulu tulisi olla (Poikonen 2003, 15; Simola 1995, 40). Nämä kulttuuriset tekstit, totuuspuheet heijastavat toimijoille tavoiteltavia arvoja, ja rakentavat siten toimijoiden identiteettiä. Toisin sanoen yhteisön jäsenet rakentavat ympärillä olevaa todellisuutta kulttuuristen tekstien kautta. (Hall 1999, 47–51; Sahlberg 1996, 86.)

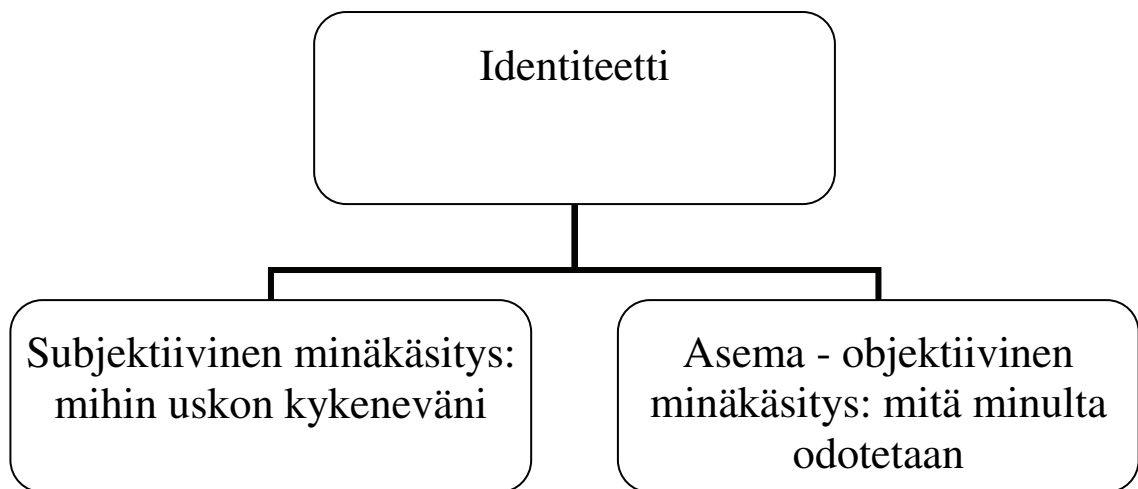
Brotherus (2004, 9) halusi korostaa tutkimuksessaan tutkimusryhmien toiminnallista luonnetta ja käytti toimintakulttuurin käsitettä. Sen sijaan tässä tutkimuksessa ei korosteta kulttuurien sosiaalista luonnetta, vaan esi- ja perusopetussuunnitelmiin kirjattuja toimintamalleja opettamisesta ja oppimisesta. Sillä opettamista ja oppimista heijastavat käsitykset vaikuttavat keskeisellä tavalla koulukulttuurien muotoutumiseen (Sahlberg 1996, 86).

## Identiteetti ja asema

Latinaksi ”Iden” tarkoittaa: sama; samanlainen. Oxfordin sanakirja (1999) määrittelee identiteetin olemisen todellisuudeksi. Britannican verkkotietosanakirjan määritelmän mukaan identiteetti on ihmisen ymmärrys, siitä kuka hän on, ja mikä on hänen suhteensa muihin ihmisiin. Organisaatioiden kulttuuritutkija Schein viittaa identiteetillä ihmisen tarpeeseen kuulua johonkin ja määrittellä itsensä suhteessa muihin. Identiteetti on johdonmukaisuutta sen välillä, mitä hän uskoo itseltään odotettavan ja mitä hän uskoo pystyvänsä tekemään. Määritelmän mukaan, identiteetti on siis osittaista, ei kokonaisvaltaista suhtautumista olemassa oleviin käytäntöihin. Identiteettien sosiaalisessa

tarkastelussa ei kielletä yksilöllisyyttä, mutta tarkastellaan sitä osana tiettyjä yhteisöllisiä käytäntöjä. (Wenger 1998, 146; Schein 1987, 163.)

Scheinin näkökulma identiteettien rakentumiseen on luonteeltaan sosiokulttuurista. Se poikkeaa muun muassa neuropsykologisesta näkökulmasta siinä, että ihmisten sosiaalinen toimintaympäristö selittää geneettisiä perintötekijöitä voimakkaammin yksilön käyttäytymistä (Kroger 2000, 26). Vastaavasti ammatti-identiteetin käsite korostaa ympäristön merkitystä identiteetin kehittämisessä (vrt. Heikkinen 2000, 14). Identiteetti on rinnastettavissa myös minäkäsitykseen. Talibin ym. (2004, 36) mukaan minäkäsitys rakentuu yksilön subjektiivisesta käsityksestä siihen, mitä hän uskoo pystyvänsä tekemään, ja objektiivisesta käsityksestä siihen, mitä häneltä odotetaan. Voidaan siis todeta, että identiteetti sosiokulttuurisesta näkökulmasta, minäkäsitys ja ammatti-identiteetti ovat keskenään synonyymeja. Ne rakentuvat yhteisistä elementeistä eli subjektiivisesta ja objektiivisesta minäkäsityksestä, joista objektiivinen minäkäsitys on yhtä kuin asema (kuvio 1).



Kuvio 1 Identiteetin osat

Oletettavaa on, että kulttuuriset tekstit vaikuttavat identiteettien rakentumiseen luomalla objektiivista minäkäsitystä. Kulttuuriset tekstit saattavat kaventaa tai laajentaa toimijoiden oppimiskäsityksiä. Mutta niiden sisältämien oppimiskäsitysten tulisi joustaa siten, että subjektiivinen minäkäsitys vahvistuisi ja luovuus toteutuisi yhdessä yhteisöllisten tavoitteiden kanssa. Kulttuuriset



käytännöt elävät ja uudistuvat, kun yksilöt kykenevät erottamaan kulttuuriset puheet omista henkilökohtaisista käsityksistään. (Schein 1999, 187; Schein 1987, 163–164).

Aseman käsite on peräisin sanasta *state*, jolla viitataan muun muassa sotilaiden arvoasemaan armeijassa (Oxford dictionary 1999). Jokisen ym. (1993, 18–21, 38–39) mukaan koulumaailman rakenne heijastuu opetussuunnitelmissa, jotka rajoittavat tai tuovat vaihtelua opetustoimintaan. Nämä opetussuunnitelmiin kirjatut asemat ovat kuitenkin erotettava käsitteestä sosiaalinen asema. Sosiaaliset asemat rakentuvat sosiaalisissa yhteisöissä aktiivisen vuorovaikutuksen myötä. Yksilön käyttäytyminen ryhmässä on sidoksissa sen muihin jäseniin. Yksilö saattaa asettua erilaisiin sosiaalisiin asemiin erilaisissa ryhmissä. Ryhmässä yksilöt rakentavat ryhmän jäsenten valintojen ja arviointien perusteella käsityksen siitä, miten suosittuja tai epäsuosittuja he ryhmässä ovat. Tämä puolestaan vaikuttaa heidän käyttäytymiseen ryhmässä. (Lahti 2004, 38–39; Lehtinen 2000, 144–145; Schein 1999, 173–174.)

Koulukulttuurissa opetussuunnitelmien kirjatut asemat kohdistavat toimijoihin vaatimuksia ja odotuksia rakentaen toimintamalleja opettajille ja oppijoille. Nämä opetussuunnitelmiin kirjatut, ennalta määritellyt toimintamallit, opettaja- ja oppija-asemat vaikuttavat toimijoiden identiteetin rakentumiseen (Talib ym. 2004, 94–95). Voidaan siis olettaa, että sosiaalisten asemien syntymiseen vaikuttavat kulttuuriset tekstit kirjattuine asemineen. Lisäksi sosiaalisten asemien rakentumiseen vaikuttaa opettajan kyky nähdä oma ja lasten subjektiivinen minäkäsitys osana yhteisöllisyyttä. Sillä rakentaessaan omaa identiteettiään, opettaja tulee välittömästi edistäneeksi myös luokkahuoneessa olevia toimintamalleja. (Heikkinen 2000, 8; Talib ym. 2004, 152.) Kehittyvä opettajuus ja koulukulttuuri vaativat identiteetin, kulttuuristen puheiden ja subjektiivisten tavoitteiden peilaamista, kyseenalaistamista, uudelleen järjestelyjä ja totuttujen rajojen ylittämistä (Ruohotie 2000, 64; Patrikainen 1997, 263).

Tutkimusongelmiin vastaamisen lähtökohtana on pidettävä ajatusta siitä, että kulttuuriset tekstit tuottavat identiteettejä tuottamalla toisistaan poikkeavia samaistumisen kohteita (ks. Hall 1999, 22). Toiseksi tulee olettaa, että

opetussuunnitelmien tekstit ovat kulttuurisia tekstejä, jotka heijastavat kulttuurisia ajatus- ja toimintamalleja. Näistä ehdoista käsin tutkimus pyrkii tekemään tulkintoja esi- ja perusopetussuunnitelman opettaja- ja oppija-asemien eroista ja yhteneväisyyksistä (vrt. Eskola & Suoranta 1996, 107).

### **Esi- ja alkuopetuksen kohtaamisia**

Tutkimuksia esi- ja alkuopetuksen yhteisistä opetussuunnitelmista ja opettajien käsityksistä on tehty monesta näkökulmasta (ks. Turunen 2001; Haring 2002; Poikonen 2003; Brotherus 2004). Nämä aikaisemmat tutkimukset ovat joiltakin osin vastanneet kokemuksiani päiväkodin ja koulun välisistä koulukulttuurisista eroista. Tässä tutkimuksessa korostetaan opetussuunnitelmien merkitystä, vaikka päiväkodin ja koulun koulukulttuuriin eroihin vaikuttaa merkittävästi myös johtajuus (ks. Nivala 1999; Nivala 2002). Mutta johtajuudelta odotetaan myös kulttuuristen tekstien tuntemusta, koska ne tarjoavat tietoa substanssialasta (Nivala & Hujala 2002, 18).

Brotherus (2004) tutki esiopetuksen toteutumista päiväkotij- ja koulukontekstissa. Hän vertasi yksikkökohtaisten opetussuunnitelmien välisiä eroja koulussa ja päiväkodissa toteutettavan esiopetuksen välillä. Nämä yksikkökohtaiset suunnitelmat perustuivat esiopetussuunnitelman perusteisiin 1996. Brotheruksen (2004, 15) mukaan opetussuunnitelmat ohjaavat esiopetuksen toimintakulttuuria voimakkaimmin. Päiväkotien opetussuunnitelmat olivat suppeita ja osittain epäjohdonmukaisia. Sen sijaan koulun esiopetussuunnitelma nivoutui koulun kirjoitettuun opetussuunnitelmakäytäntöön. (Brotherus 2004, 246.)

Poikosen (2003) toimintatutkimuksen kohteena olivat päiväkotij ja koulu, jotka rakensivat yhteistä opetussuunnitelmakäytäntöä lapsen kehityksen tukemiseksi. Suunnittelun, opetuksen, oppimisen ja arvioinnin perusta on yhteisissä tavoitteissa (Korkeakoski 1997, 35). Opetussuunnitelmatyöryhmän keskusteluissa lapsen kehityksen arviointi koettiin ongelmallisena, koska opetussuunnitelmat koettiin

etäisinä käytännön toiminnasta. Ongelmat heijastuivat opettajien turhautumisina. (Poikonen 2003, 70–71, 123.) Poikonen (2003, 122) totesi, että toiminta-ajatuksen hiomisella, ja konkreettisten tavoitteiden asettamisella on yhteys opettajien kokemuksiin työn mielekkyydestä. Tavoitetietoisien opettajien oppilaat kokevat oppitunnit tärkeiksi. Työskentely on heistä mielekästä ja opettajaan suhtautuminen myönteistä. (Korkeakoski 1997, 8.) Opetussuunnitelmatyön tavoitteiden asettamisen ja arviointiprosessien tulisikin olla luonteeltaan jatkuvaa kehittämistyötä, jossa sekä opettajien että oppijoiden ammatillinen identiteetti kehittyy (Poikonen 2003, 117).

Oksanen (2002) tutki opinnäytetyössään esi- ja alkuopettajien yhteistyön merkitystä koulunsa aloittaviin oppilaisiin. Oksanen (2002, 59–60) mukaan esi- ja alkuopettajien keskusteluissa ennako-oletukset nousivat keskeisiksi yhteistyön esteiksi. Esimerkiksi lastentarhanopettajien lausunnoista välittyi huoli koulun yksilökeskeisistä opetuskäytännöistä. Vastaavasti alkuopettajien mukaan leikin sovittaminen muihin töihin koettiin ongelmallisena. Vastauksia ongelmakohtiin löydettiin yhteisissä neuvotteluissa, joissa purettiin jaettujen käsitysten merkityksiä. (Oksanen 2002, 61–62.)

Turunen (2001) tutki valtakunnallisten esiopetussuunnitelmien perusteiden 1996 ja perusopetussuunnitelmien perusteiden 1994 kasvatusideologisia eroja. Turunen (2001, 71) mukaan opetuskäsitykset ovat humanistis-konstruktiviselta pohjaltaan yhteneväisiä, mutta oppilaan asema ja kasvatustyön perustelut poikkeavat toisistaan. Vastaavasti Haringin (2003) tutkimustulokset osoittivat esi- ja alkuopettajien yhtenevän pedagogisilta ajattelutavoiltaan, mutta pedagogisten toimintatapojen osalta eroavan toisistaan. Esiopettajat korostivat oppimisessa lapsen sisäsyntyistä motivaatiota ja heidän metakognitiivisia taitojaan. Sen sijaan alkuopettajat korostivat lapsen motivaation kehittyvän opettajasta käsin. (Haring 2003, 220–223.)

Tarkasteltaessa erityisopetuksen tarpeisiin tuotettuja opetussuunnitelmien tutkimuksia (ks. Ikonen 1995; Ojala 2004), voidaan todeta, että yksilöllisillä opetussuunnitelmilla on ollut erittäin myönteinen vaikutus erityisoppilaiden oppimistuloksiin. Näiden yksilöllisten opetussuunnitelmien rakentamisessa

korostetaan oppilaan osaamistason kartoittamista ja vaiheittain etenevää oppimisprosessia, jossa opettaja tiedostaa oppilaan oppimisproessin hyvin. Lisäksi opetussuunnitelmien oletetaan pohjautuvan käytännönläheisiin ja tarkoitustaan vastaaviin opetusmenetelmiin. (Ikonen 1995, 68.)

Esimerkiksi eteläisen Afrikan Lusakassa erityisopettajat sovelsivat kansallista opetussuunnitelmaa omaan luokkakohtaiseen pedagogiseen käytäntöönsä. Kansallisissa opetussuunnitelmissa ei erikseen ollut erityisopetukseen liittyviä tavoitteita, vaan erityisopettajat suunnittelivat oppilaidensa opetuksen soveltamalla kansallista opetussuunnitelmaa tarpeen mukaan. Suunnitelmien tavoitteina korostettiin oppilaiden sosiaalisen elämän taitoja, olemassa olevien oppimistaitojen kehittymistä ja itsenäisten elämistaitojen saavuttamista käytännönläheisiä opetusmenetelmiä toteuttamalla. (Ojala 2004, 63–75.)

Ongelmat leikin ja koulutyön sovittamisessa ovat esimerkkejä siitä, miten opettajuus koetaan ja nähdään suomalaisessa koulukulttuurissa (vrt. Poikonen 2003; Oksanen 2001). Mutta ovatko nämä tutkimuksissa esiintyvät näkemykset ja kokemukset yksilöllisiä, vai ovatko ne muotoutuneet kirjattujen asemien kautta sosiaalisesti hyväksytyiksi tavoiksi. Scheinin (1987, 42) mukaan kulttuuriset mallit siirtyvät perusolettamuksiksi, joiden pohjalta voidaan tehdä olettamuksia erilaisten kulttuurien tarkoituseristä. Ratkaisuksi Schein (1987, 45–46) tarjoaa kulttuuristen mallien ja käsitteiden tiedostamista yhteisten keskustelujen pohjalta.

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

#### Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksessa kuvataan opettajan ja oppijan kirjattuja asemia valtakunnallisissa esi- ja perusopetussuunnitelman perusteissa sekä verrataan niiden välisiä eroja. Laadulliselle kuvailevalle tutkimukselle on luonteenomaista esittää tarkkoja kuvauksia henkilöistä, tapahtumista tai tilanteista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 128). Kun taas vertaileva tutkimus pyrkii etsimään yhdenmukaisuuksia ja selittämään ilmiöitä kulttuurista toiseen (Hujala 1999, 389). Kuvailemalla opetussuunnitelmiin kirjattuja opettaja- ja oppija-asemia pyritään löytämään teemoja, joiden sisällä esi- ja perusopetussuunnitelmien erot voitaisiin selkeästi havaita. Tutkimuksella tuotettavan tiedon toivotaan hyödyttävän opetuksen järjestäjiä heidän määrittäessään opettajien toimenkuvia kunta-, alue- tai yksikkökohtaisissa opetussuunnitelmissa.

Metsämuurosen (2005, 31) mukaan tutkimuksella haettavien vastausten tulisi olla kuvailevia, mikäli aikaisempia tutkimuksia asiasta ei ole. Uusista valtakunnallisista esi- ja perusopetussuunnitelmien perusteista 2000 ja 2004 ei ole olemassa vertailevia tutkimuksia. Valtakunnallisia esiopetussuunnitelman perusteita 1996 ja perusopetussuunnitelman perusteita 1994 on tutkittu siitä näkökulmasta, millaisia subjektipositioita ne tuottivat toimijoilleen (Turunen 2001). Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja tutkimusmenetelmät kuitenkin poikkeavat Turusen (2001) tutkimuksesta. Turusen (2001)

tutkimusmenetelmä rakentui teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. Sen sijaan tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmä rakentuu tiukasti aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Ensiksi mainitussa tutkija vertailee kohteitaan ennalta määritellystä teoreettisesta viitekehystä käsin ja jälkimmäisessä käsitteistöt ja luokitukset sekä teemat nostetaan aineistosta itsestään (Tuomi & Sarajarvi 2002, 111).

On oletettavaa, että olemassa olevia kirjallisia toimintamalleja eli opetussuunnitelmia vertailemalla voidaan tehdä oletuksia niiden keskinäisestä sosiaalisesta maailmasta. Ne eivät sinällään kerro koulukulttuurien sisäisestä todellisuudesta mitään, mutta antavat viitteitä niiden rakenteista. Tutkimustietoa rakennetaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä soveltamalla, mutta korostetaan tutkijan näkökulmasta sellaisia yksityiskohtia, jotka tilastollisissa menetelmissä jäisivät vaille huomiota (Hirsjärvi ym. 2001, 155). Tutkimuksessa oletetaan, että opetussuunnitelmien kieli ohjaa opettajuuden ja oppijuuden sosiaalista rakentumista. Tässä tutkimuksessa nähdään, että kirjoitetun kielen merkitys sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä on merkittävä (Vygotski 1982, 249; Jokinen ym. 1993, 18).

## **Tutkimusongelmat**

Työskennellessäni opettajana koulukulttuurissa esi- ja perusopetussuunnitelmientekstit ovat eläneet rinnallani koko tutkimuksen ajan. Olen voinut verrata opetussuunnitelmatekstien ja koulussa toteutuneen opetuksen välistä suhdetta päivittäin. Tämä kokemus koulukulttuurista on edesauttanut ymmärtämään opetussuunnitelmatekstien sisältöä ja siten vaikuttanut muun muassa tutkimuskysymysten muotoiluun (Lincoln & Guba 1985, 290). Metsämuurosen (2005, 31) mukaan tutkittava kysymys on aiheellinen, mikäli sen vastaus selittää, kuvaa, täsmentää, ennustaa, luokittelee tai korvaa aiempaa tietoa. Tutkimuksen edetessä havaitsin, että tutkimusongelmat ovat alttiita muutoksille. Niiden muuttuminen vaikutti aina koko tutkimusprosessiin. Tätä prosessissa pyrin

jäsentämään siten, että kirjasin uudet tutkimusongelmat ja pohdin niiden merkitystä suhteessa teoreettiseen viitekehykseen ja analyysimenetelmiin (Hirsjärvi 2001, 34).

Tutkimuskysymyksistä 1. ja 2. pyrkivät tuottamaan kuvailevaa tietoa opettajan ja oppijan asemista. Tutkimuskysymyksistä 3. pyrkii tuottamaan tietoa esi- ja perusopetussuunnitelmien välisistä eroista.

1. Millaiseen asemaan peruskoulun opettajat ja oppijat asettuvat valtakunnallisessa perusopetussuunnitelman perusteissa 2004?
2. Millaiseen asemaan esikoulun opettajat ja oppijat asettuvat valtakunnallisessa esiopetussuunnitelman perusteissa 2000?
3. Miltä osin nämä asemat eroavat ja yhtenevät toisistaan opetussuunnitelmien perusteita vertailtaessa?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### Aineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu Opetushallituksen ja Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen yhteistyönä tehdystä esiopetussuunnitelman perusteista 2000 ja Opetushallituksen toimesta tehdystä perusopetussuunnitelman perusteista 2004. Molempien opetussuunnitelmien julkaisijana on Opetushallitus. Esiopetussuunnitelman perusteet 2000 oli otettava käyttöön viimeistään 1.8.2002 ja Perusopetussuunnitelman perusteet 2004 oli otettava käyttöön viimeistään 1.8.2006. Näin ollen esiopetussuunnitelman perusteita on sovellettu esiopetuksessa vähintään neljä vuotta ja perusopetussuunnitelman perusteita peruskouluissa enintään kaksi vuotta. Näiden opetussuunnitelmaperusteiden pohjalta opetuksen järjestäjän on rakennettava opetussuunnitelma opetuksen tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä täsmentämällä. Opetuksen järjestäjän tehtävänä on päättää opetussuunnitelman kunta-, alue- tai yksikkökohtaisesta jaosta (Lahtinen ym. 2006, 134–136).

Olemassa olevan tutkimusaineiston valintaan vaikutti kolme asiaa. Esi- ja perusopetuksen näkökulmasta aineisto on ajankohtaista. Toiseksi analyysin kohteena oleva alkuperäisaineisto on mahdollista toistaa, mikä sinällään tekee tutkimuksesta uskottavamman (Silverman 2001, 229; Lincoln and Guba 1985, 299). Lisäksi aineiston hankintaan kuluvan ajan voisi hyödyntää tutkimuksen muihin vaiheisiin (Eskola & Suoranta 1996, 90).



Esiopetussuunnitelman laajuus on liitteineen 24 sivua. Sen sisältö on jaettu kahdeksaan lukuun. Luvuista 1. ja 2. määrittävät esiopetuksen tehtävää ja sen toteuttamista. Yksityiskohtaisia tavoitteita jäsennetään luvussa 3. Esiopetuksen yhteistyötä kodin ja erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa määritellään luvuissa 4 ja 5. Etnisten ryhmien esiopetusta kuvataan luvussa 6. Luvussa 7 määritellään esiopetussuunnitelman laatimista. Kahdeksannessa luvussa painotetaan esiopetuksen voimaantumista, ja viitataan esiopetusta määritteleviin lakeihin.

Perusopetussuunnitelman laajuus on liitteineen 320 sivua. Perusopetussuunnitelman perusteet on jaettu yhdeksään lukuun. Luvussa 1 ohjeistetaan opetussuunnitelman laadintaa. Luvut 2 ja 3 määrittävät perusopetuksen tehtävää ja sen toteuttamista. Perusopetuksen yleistä ja erityistä tukea määrittävät luvut 4 ja 5. Etnisten ryhmien esiopetusta kuvataan luvussa 6. Opetuksen tavoitteita ja sisältöä sekä arviointia määritetään luokka-asteittain luvuissa 7 ja 8. Yhdeksännessä luvussa määritellään opetussuunnitelman suhdetta erityiseen pedagogiseen opetukseen.

### **Aineistolähtöinen sisällönanalyysi**

Tutkimuksessa kuvataan esi- ja perusopetussuunnitelmien perusteisiin kirjattuja opettaja- ja oppija-asemia aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä soveltaen. Kulttuurisia tekstejä tulkitessaan tutkija voi vain tekstiä todistusaineistonaan käyttäen osoittaa niitä ulottuvuuksia, esimerkiksi eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä, joita siinä esiintyy (Alasuutari 1993, 98). Tutkimusongelmista käsin tutkimuksen analyysimenetelmäksi soveltui parhaiten aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmät. Se soveltuu erilaisten tekstien ja puheiden tulkintaan, jossa aineistosta poimituista tiedonpalasista rakennetaan laajempia luokkia ja käsitteitä, jotka pyrkivät paljastamaan tutkimuskohteesta uusia ulottuvuuksia. Sisällönanalyysissä johtopäätökset voivat perustua tekstissä olevien analyysiyksiköiden laskemiseen tai niiden sanalliseen kuvaamiseen. (Krippendorf 1984, 21; Franzosi 2004, 561–562.)

Tutkimusmenetelmänä sisällönanalyysi on sääntöjen ohjaama, järjestelmällinen ja toistettavissa oleva tekniikka tekstien analysointiin tutkimustiedon hankkimiseksi. Menetelmän kautta johdetut johtopäätökset voidaan myös varmistaa muita tekstin analyysimenetelmiä hyödyntämällä. Erityisesti sisällönanalyysin katsotaan soveltuvan yksilöiden, ryhmien ja instituutioiden päämäärien kuvaamiseen. (Krippendorf 1984, ERIC 2001, 1-2; Hirsjärvi ym. 2001, 170.)

Tuomen ja Sarajärven (2002, 110–111) mukaan Miles ja Huberman (1984) jakavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmeen kategoriaan. Analysoitavat kohteet eli analyysiyksiköt voivat olla yksittäisiä sanoja, lauseita tai kokonaisia asiasisältöjä. Analyysiyksiköt kerätään järjestelmällisesti määriteltyjä poimintasääntöjä noudattamalla. Analyysin toinen vaihe koostuu määriteltyjen analyysiyksiköiden poimimisesta aineistosta. Tämän jälkeen poimitut analyysiyksiköt redusoidaan eli pelkistetään lyhyempään muotoon. Redusoidut tekstit klusteroidaan eli ryhmitellään omiin luokkiin samankaltaisuuksien mukaan. Klusterointia seuraa abstrahointi, jossa luokat käsitteellistetään edelleen laajemmiksi kokonaisuuksiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–111)

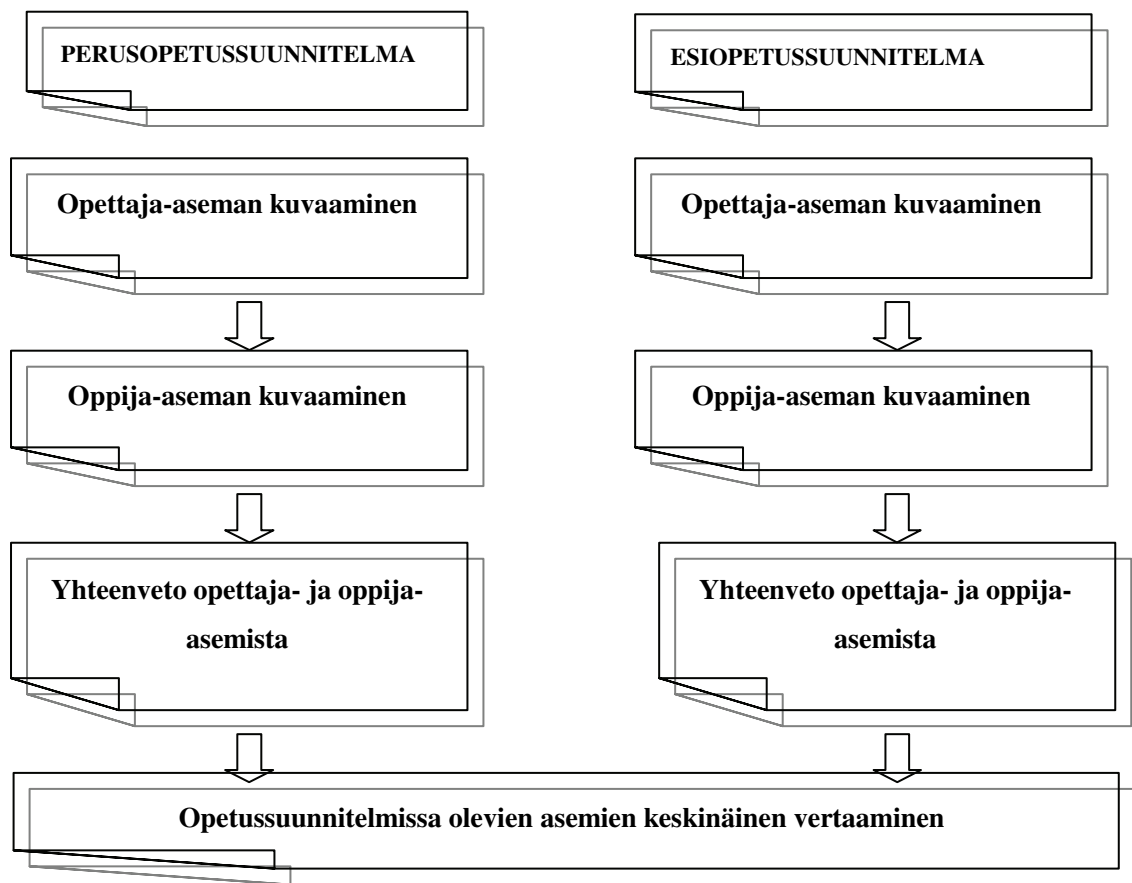
## **Analyysin eteneminen**

Aloitin analyysin tutustumalla esi- ja perusopetussuunnitelmiin saadakseni yleiskuvan aineistosta. Tutkimuksen alkuvaiheessa analyysiyksiköt koostuivat kaikista lauseista ja asiakokonaisuuksista, joissa opettajan ja oppijan aseisiin viitattiin joko suoraan tai epäsuoraan. Tutkimuksen edetessä analyysiyksiköt täsmentyivät lauseisiin, joissa viitattiin suoraan opettajan tai oppijan asemaan. Suorien opettaja- ja oppija-asemien erottaminen epäsuorista lauseista edellytti vastaamista kysymykseen: ”Mihin tai keihin opetussuunnitelmat viittasivat sanoilla opetus, esiopetus ja perusopetus?”. Analyysiyksiköiden täsmentyminen tarkensi tutkimusongelmia ja sanojen perusopetus, esiopetus ja opetus merkitystä. Katsoin, että sanoilla opetus, esiopetus ja perusopetus ei viitata opettajan vaan opetuksen järjestäjän toimenkuvaan.

Alkuvaiheen jälkeen etenin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä noudattaen poimittujen analyysiyksikköjen redusointiin eli tiivistämiseen. Koodasin tiivistetyt lauseet juoksevin numeroin, jotta ne olisivat johdettavissa alkuperäisiin lauseyhteyksiinsä. Opettaja-asetat erotin kirjainkoodilla A ja oppija-asetat kirjainkoodilla B (taulukko 1, 49; taulukko 2, 51). Tämän jälkeen pyrin löytämään redusoiduille teksteille yksiselitteiset teemat. Tarkoitukseni oli siis ryhmitellä redusoidut lauseet yksiselitteisten teemojen alle. En kuitenkaan keksinyt yksiselitteisiä teemoja näille redusoiduille teksteille tutkimuksen tässä vaiheessa. Tällaisen luokittelun ongelmaksi saattaa nousta luokkien vähäisyys, jolloin analysoitavasta aineistosta jää jotakin olennaista pois. Toisaalta luokkien moninaisuus heikentää tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1996, 129.)

Päätin siirtää redusoitujen tekstien teemoittelua, kunnes olin kuvannut sanallisesti redusoituja lauseita suhteessa koko opetussuunnitelmaan. Aloitin redusoitujen perusopetussuunnitelmassa olevien opettaja-asettien kuvaamisen ja jatkoin oppija-asettien kuvaamiseen. Lopuksi tein yhteenvedon redusoiduista opettaja- ja oppija-asetista. Vastaavalla tavalla suoritin esiopetussuunnitelman kuvaamisen. Kuvaamisen yhteydessä redusoidut lauseet teemottuivat yksiselitteisesti (liite 2) Lopuksi vertailin esi- ja perusopetussuunnitelmiin kirjattuja opettaja- ja oppija-asettia toisiinsa (Kuvio 2, 28).

Perusopetussuunnitelman luomien opettaja- ja oppija-asettien kuvaamisen yhteydessä havaitsin perusopetussuunnitelman rakenteen hyvin hierarkkiseksi. Tämä edesauttoi opettaja-asettien teemojen jäsentymistä seuraaviksi: opetuksen toteuttaminen, opetuksen tukitoimet ja kodin ja koulun välinen yhteistyö. Perusopetussuunnitelman jäsentyneisyys heijastui opettaja-asettien luokkiin ja vastaavasti esiopetussuunnitelman teksteistä heijastui oppija-asettien luokat: oppiminen sisäsyntyisenä, ulkosyntyisenä ja vuorovaikutteisena prosessina. Ainoastaan opetuksen järjestämistä koskeva teema nousi molemmista opetussuunnitelmasta. Teemojen myötä opetussuunnitelmien välinen opettaja- ja oppija-asettien vertailu tuntui syntyneiden teemojen alla myötäsyttyiseltä.



Kuvio 2 Tutkimusanalyysin rakenne

Sanallinen kuvaaminen helpotti molempien opetussuunnitelmien sisäisen rakenteen hahmottamista ja jäsentämistä. Vaikka kiteytettyjen opettaja- ja oppija-asemien myötä huomasin opetussuunnitelmien keskeisen eron, niin sanallinen kuvaaminen jäseni ne teemat, joiden sisällä opettaja- ja oppija-asemien vertaaminen oli yksiselitteistä. Havaitsin myös, että perusopetussuunnitelma kuvaa erityisesti opettajan asemaa ja esiopetussuunnitelma oppijan asemaa (taulukko 2, 51).

## Tutkimuksen luotettavuus

Puhtaasti aineistoon pitäytyvän sisällönanalyysin toteuttaminen on käytännössä ja teoriassakin ambivalenttia, sillä tutkijan olettamukset todellisuuden luonteesta ja tietoteoreettiset asenteet heijastuvat tutkimuskohteeseen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa huomio kiinnitetään koko tutkimusprosessiin, kun se määrällisessä tutkimuksessa kohdistetaan mittaustulosten arviointiin. Olennaista laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tutkijan omat pohdinnat tutkimuksen etenemisestä. Lisäksi sisällönanalyysin menetelmiä sovellettaessa tutkimuksen uskottavuutta tulee tarkastella myös teknisen toteutuksen ja kuvauksen sisällöstä käsin. Nämä luotettavuuden pohdinnat olen sisällyttänyt uskottavuus & vahvistuvuus, siirrettävyys ja varmuus käsitteiden alle. (Eskola & Suoranta 1996, 165; Krippendorf 1984, 49–50.)

### Uskottavuus ja vahvistuvuus

Laadullisessa tutkimuksessa uskottavuuden tarkastelussa lähdetään liikkeelle siitä, että tutkijan tulkinnat vastaavat merkitykseltään tutkimuskohteen todellisuutta. Empiirisessä tutkimuksessa tutkija varmistaa tekemiensä tulkintojen todenperäisyyden kysymällä tutkittavilta itseltään vastaavatko tutkimuksessa esitetyt tulkinnat tutkittavien näkemyksiä. Kun tutkimuksen kohteena ovat anonyymit kirjalliset dokumentit, niin uskottavuudella ei viitata tutkimustekstin itsensä ulkopuolelle. Uskottavuuden arvioinnin mittana on alkuperäinen teksti, jonka vahvistettavuuden pohjana on tutkijan toiminta. Tutkimuskohteesta tuotettujen luokkien, käsitteiden tai teemojen on tehtävä oikeutta alkuperäiselle aineistolle. (Franzosi 2004, 181–182; Eskola & Suoranta 1996, 167 & 174; Lincoln & Guba 1985, 295–296.)

Poimitujen tekstien tulee olla liitettävissä suoraan alkuperäisiin ilmauksiin (Krippendorf 1984, 157). Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköiden merkitsemisen myötä redusoidut lauseet ovat edelleen yhdistettävissä alkuperäisiin ilmaisuihin

liitteistä 1 ja 2. Redusoitujen lauseiden sijoittaminen teemoihin voidaan havaita liitteestä 5. Opetussuunnitelmista poimitut lauseet eli analyysiyksiköt koostuivat vain niistä lauseista, jotka viittasivat suoraan opettajan tai oppilaan asemaan. Yläkäsitteitä; perusopetus, esiopetus ja opetus, en liittänyt tutkimuksessa opettajaan tai oppijaan. Välttyin satunnaisilta poiminnoilta tekstistä noudattamalla erottelusääntöä yhtä poikkeusta lukuun ottamatta (Eskola & Suoranta 1998, 63). Lukija voi liitteistä 1-4 todeta ja arvioida missä määrin tiivistetyt lauseet vastaavat opettaja- ja oppija-asemien alkuperäisiä ilmauksia (Hirsjärvi 2001, 215).

Alkuperäisten tekstien sisällön luotettavuutta suhteessa tiivistettyihin lauseisiin olisi voinut tutkimuksessa mitata. Tätä en tutkimuksessa suorittanut, joten alkuperäisten tekstien ja tiivistettyjen tekstien sisällössä saattaa olla eroavaisuuksia. Mikäli nämä eroavaisuudet ovat merkittäviä, niin tutkimuksen tuloksia tulisi arvioida uudelleen. Katson kuitenkin, että tutkijana minulla on ollut riittävä tuntemus esi- ja perusopetuksen käytännöistä, eivätkä alkuperäisten tekstien sisällöt ole näin ollen muuttuneet merkittävästi. On kuitenkin oletettavaa, että tutkimuksen uskottavuus saattaisi olla parempi, mikäli tiivistelmien sisältövastaavuus olisi vahvistettu ulkopuolisilla arvioijilla.

Tiivistettyjen tekstien ryhmittelyssä lähdin siitä ajatuksesta, että tekstit luokittuisivat teemoihin yksiselitteisesti. Tiivistettyjen tekstien luokittelua teemoihin edelsi aineistojen kuvaaminen. Teemojen otsikot ovat aineiston kuvailusta esiin nousseita aiheita. Ne ovat tutkijan aineistosta esiin nostamia aihioita aineistosta. Niihin ovat vaikuttaneet tutkimuskysymysten muotoilu ja tutkijan kokemukset esi- ja perusopetuksesta. Voidaankin kysyä, kuvaavatko nämä teemat opetussuunnitelmien opettaja- ja oppija-asemien eroja riittävän uskottavasti? Ensiksi on todettava, että opetussuunnitelmien oppimiskäsitykset poikkesivat toisistaan, mikä sinällään aiheutti ongelmia yhteisten nimittäjien löytämisessä. Opetussuunnitelmien oppimiskäsitykset heijastuivat teemoihin siten, että opettaja-asemaa kuvaavissa teemoissa painottuvat perusopetussuunnitelman käsitykset ja oppija-asemaa kuvaavissa teemoissa painottuvat esiopetussuunnitelman käsitykset. Teemojen otsikot kuvastavat esi- ja opetussuunnitelmien sisältöjä. Tutkijana olen pyrkinyt löytämään sellaisia teemoja, jotka olisivat tasapuolisia, niin ettei opetussuunnitelmista toinen olisi

hallitseva. Saattaa olla, että opetus- ja oppimiskäsitysten laajempi teoreettinen analyysi olisi tuottanut kuvauksille erilaiset teemat. (Krippendorf 1984, 49.)

### Siirrettävyys

Siirrettävyys tarkoittaa sitä, että tutkimustulokset ovat yleistettävissä samankaltaisiin konteksteihin kuin tutkimuskohde (Lincoln & Guba 1985, 297). Opetussuunnitelmien perusteet ovat sinällään tulkinnan kohteita opetuksen järjestäjille, joten tutkimuskohteen ja sovelluskohteen välinen yleistettävyys on ilmeinen.

Tutkimusongelmien näkökulmasta on kuitenkin kysyttävä sitä, että määrittelevätkö valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet riittävästi opettajan- ja oppijan asemaa, jotta niistä voidaan tehdä yleistettäviä tulkintoja? Perusopetussuunnitelman opettaja- ja oppija-asemia kuvaavia lauseita oli alkuperäiseen aineistoon nähden suhteellisen vähän. Esiopetussuunnitelma sisälsi opettaja- ja oppija-asemia määritteleviä lauseita enemmän kuin perusopetussuunnitelma. Osaltaan tätä aineiston koon ja analyysiyksiköiden suhdetta selittää se, että tutkimuksessa perusopetussuunnitelman oppiainesisältöjä, tavoitteita ja määritelmiä hyvän oppijan tasosta kuvattiin ja tulkittiin yhtenä kokonaisuutena. Tämä sen takia, koska perusopetussuunnitelmien tavoite- ja sisältökuvaukset eivät täyttäneet erottelusääntöä.

### Varmuus

Tutkimustiedon varmuuden ehtona voidaan pitää olettamusta siitä, että olemisen todellisuus nähdään lainalaisena, muuttumattomana naivismina realismina, mihin tutkimustieto voidaan ankkuroida (Lincoln & Guba 1985, 299). Empiirisessä tutkimuksessa tällainen olemisen todellisuus koskettaisi sosiaalisia, ihmisten ja asioiden välisten suhteiden pysyvyyttä. Tämän aineistolähtöisen tutkimuksen tulkintojen varmuuden arvioinnissa on kuitenkin kysymys tulkittavien tekstien

totuusarvoista, siitä miten uskomukset sanojen ja tekstien merkityksi oivalletaan. Vaikka aineisto vanhentuisi, niin siitä tehtyjä tulkintojakin voitaisiin toistaa menettämättä sen varmuutta.



## 5 TUTKIMUSTULOKSET

### Tutkimusongelmiin vastaaminen

Seuraavassa luvussa kuvataan perusopetussuunnitelmaan kirjattuja opettaja- ja oppija-asemia. Tämän jälkeen kuvataan esiopetussuunnitelmaan kirjattuja opettaja- ja oppija-asemia. Nämä luvut päättyvät yhteenvetoihin kirjatuista asemista. Edellä mainituista luvuista aineistosta nostettiin opettaja- ja oppija-asemia kuvaavat teemat. Nämä teemat tiivistettiin viimeiseen lukuun, joka kokoaa edellä mainittujen asemien väliset erot ja yhteneväisyydet.

Perusopetussuunnitelmaan kirjatuista lauseista poimittiin 15 suoraa opettajan asemaa määrittelevää lausetta ja neljä oppijan asemaa määrittelevää lausetta. Alkuperäiset tekstit redusoidtiin eli tiivistettiin lyhyempiin ilmauksiin (liite 4). Esiopetussuunnitelmaan kirjatuista lauseista poimittiin 10 suoraa opettajan asemaa määrittävää lausetta ja 15 oppijan asemaan määrittävää lausetta (liite 3).

Lauseet, joissa viitattiin suoraan opettaja- ja oppija-asemaan, edesauttoivat jäsentämään sanoja: perusopetus, esiopetus ja opetus. Näitä käsitteitä ei voitu yhdistää niihin lauseisiin, joissa viitattiin suoraan opettajan tai oppijan asemaan. Analyysin aikana syntyneet teemat, niiden sisällöt ja viittaukset alkuperäisiin tekstikatkelmiin löytyvät liitteistä 1 ja 2. Perusopetussuunnitelman perusteisiin viittaa luku 1 ja esiopetussuunnitelman perusteisiin luku 2. Molemmissa liitteissä kirjain A viittaa opettajan ja B oppijan asemaan.

## Perusopetussuunnitelmaan kirjatut opettaja- ja oppija-asetat

### Opettaja-asetat perusopetussuunnitelmassa

Perusopetuslaki määrittelee opetuksen keskeiset tavoitteet. Perusopetuslain (PoL 628/1998, 1:2§) mukaan opetuksen tavoitteena on ihmisyyteen ja kansalliseen etiikkaan kasvattamisen lisäksi antaa oppijalle tarpeellisia tietoja ja taitoja.

*”Tässä laissa tarkoitettuna opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”* (Perusopetuslaki 21.8.628/1998).

Perusopetussuunnitelman tekstistä 274 sivua määrittelee oppijalle välitettävää oppiainesisältöä, tavoitteita ja hyvän osaamisen tasoa. Jo tästä voidaan todeta, että lain tavoitemääritelmistä perusopetussuunnitelma painottaa välitettävää ainesisisältöä. Saattaa kuitenkin olla, että oppiainesisällöt sisältävät ihmisyyttä ja eettisyyttä tukevia päämääriä.

Perusopetussuunnitelmassa opettajan suorat asemat muodostuvat oppiaineiden tavoitteista, työtapojen valinnasta, oppijan oppimisen kehittämisestä ja oppimisen ongelmien ehkäisemisestä.

*”Opettaja valitsee työtavat. Hänen tehtävänä on opettaa ja ohjata sekä yksittäisen oppilaan että koko ryhmän oppimista ja työskentelyä”* (liite 2A, 3-4).

Perusopetussuunnitelma ohjeistaa opettajaa työtapojen valinnassa määrittelemällä työtapojen valintaperusteet. Esimerkiksi työtapojen on oltava sellaisia, jotka virittävät halun oppimiseen ja edistävät jäsenyneiden tietorakenteiden muodostumista sekä huomioivat oppijoiden erilaiset oppimistyyliä, tyttöjen ja poikien väliset kehityserot ja oppijoiden taustat (POPS 2004, 19).

Oppiaineiden opetus jaetaan aineittain tuntikehyksiin, joita kaikkien opettajien on noudatettava oppiaineiden opetuksessa (liite 1A, 7). Opettajan itsenäisyys työtapojen valinnassa on sidoksissa oppiainetavoitteisiin. Oppiainetavoitteet ovat

hierarkkinen kokonaisuus (kuvio 3). Tavoitteet sisältöineen ja oppijan hyvän osaamisen kuvauksineen rakentavat ehyen kokonaisuuden tavoitteista sisältöön ja edelleen kuvaukseen oppijan hyvästä osaamistasosta. Nämä tavoitteet viittaavatkin tavallaan sekä opettajaan että oppijaan, jolloin opettajan asemaa määrittelevät myös oppiainetavoitteet, kuvaukset oppiaineiden sisällöstä ja pyrkimys hyvän arvosanan oppijaan.

Tarkasteltaessa edellä mainittua hierarkiaa perusopetussuunnitelman luvusta 7 kohta 3, jossa kuvataan 1-2 vuosiluokkien suomea äidinkielenä (POPS 2004, 46–48).

<p><b>Tavoitteet:</b> ”tottuu koulun vuorovaikutustilanteisiin”</p>	<p><b>Oppiaineen sisältö:</b> ”suullista ja kirjallista ilmaisua erilaisissa koulun vuorovaikutustilanteissa, pari- , pienryhmä- ja luokkakeskusteluja.”</p>	<p><b>Kuvaus hyvän oppilaan tasosta:</b> ”on tottunut ilmaisemaan itseään suullisesti: hän osaa kertoa pienelle ryhmälle havainnoistaan ja kokemuksistaan niin, että kuulijat pystyvät seuraamaan kerrontaa.”</p>
---	--	---

Kuvio 3 Kuvaus perusopetussuunnitelman hierarkiasta tavoitteista sisältöihin ja edelleen hyvän oppilaan kuvaukseen

Opetussuunnitelmassa tätä hierarkiaa ei suoranaisesti osoiteta, mutta se käy kuitenkin ilmi kun vertaa tavoite- ja sisältölauseita sekä hyvän oppijan tasoa kuvaavia lauseita keskenään. Perusopetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden sisällöt rakentuvat kaikissa oppiaineissa ja luokka-asteissa edellä mainitulla tavalla.

Opettaja opettaa ja ohjaa tietojen ja taitojen syntymistä valitsemalla oppiaineille sopivat työtavat ja arvioimalla oppijan suoriutumista. Opettajan näkökulmasta opetettava tietoaines tulee suhteuttaa oppijan tietorakenteisiin (liite 1A, 9). Oppimiseen tarvitaan siis myös oppijan aktiivisuutta ja tavoitteellisuutta (liite 1B, 1). Koska oppijoiden tieto- ja taitotasot vaihtelevat, niin tarkoituksenmukaista

olisi myös arvioida itse oppimista lähtökohdan ja saavutetun suorituksen välisenä matkana.

Perusopetussuunnitelman mukaan oppilaan arviointi jaetaan kolmeen osaluokkaan: oppiainearviointiin, opintojen aikana suoritettavaan arviointiin ja käyttäytymisen arviointiin (liite 1A, 15). Opintojen aikainen arviointi näkyy todistuksessa numeroina tai sanallisena arviointina, joka suuntautuu oppiaineiden kuvaukseen hyvästä tasosta. Näin ollen arviointiprosessi ei lähde oppijan tietorakenteista vaan rakennetuista sisällöistä käsin. Arviointiprosessi tulisi siten olla, ei ainoastaan oppiaineisiin, vaan oppijan koko tietojen ja taitojen kehittymiseen tähtäävää toimintaa, jossa oppiaines suhteutetaan oppijan tietorakenteisiin. Opintojen aikana suoritettavan arvioinnin tarkoituksena on antaa oppilaalle tietoa hänen edistymisestään.

*”Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen” (liite 1A, 10).*

Perusopetussuunnitelmassa opettajalle suodaan työtapojen valinnassa vapautta. Toisaalta tavoitteet, sisällöt ja kuvaukset hyvästä osaamisesta luovat opettajalle vastuuta. Osittain tämä vastuu jakaantuu opettajien kesken aineittain riippuen oppilaan luokka-asteesta. Opetusvastuuta jaetaan myös osa-aikaisen erityisopetuksen kanssa. Tällöin opetuksen ohjaaminen voidaan katsoa siirtyneen kollektiiviseksi opetustoiminnaksi, jossa opettajien kesken on jaettu vastuu oppijan opintojen kehityksestä.

#### Opetustyötä tukevat asemat perusopetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelma pyrkii vaikuttamaan oppijan tietojen ja taitojen kehittymiseen muun muassa siten, että opettajat veloitetaan toimimaan yhteistyössä nivelvaiheiden aikana ja niiden välillä.

*”...ohjaustyöhön osallistuvat opettajat toimivat yhteistyössä oppilaan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa” (liite 1A, 7).*

Oppilaiden ohjaustyön lisäksi yhteistyötä korostetaan sillä, että opetussuunnitelman laadinnassa edellytetään eri opettajaryhmien olevan yhteistyössä. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa sitä, että kunta-, alue- tai yksikkötason suunnitelmissa määriteltäisiin esi- ja alkuopettajien tapaamiset sisältöineen, jolloin nivelvaiheet jäsentyisivät pitkäjänteiseen tiedon jakamiseen oppilaista (Ensi OPS 2002, 71).

Opettajien välinen tiedon jakaminen oppilaista todentuu myös opettajan ja huoltajan väliseen yhteistyöhön. Opettajan ja huoltajan välisessä yhteistyössä opettajaa veloitetaan tiedottamaan koulun opetustoiminnasta.

*”Huoltajille tulee antaa tietoa opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, oppilashuollosta ja mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tämä (yhteistyö) edellyttää opettajien aktiivista aloitetta yhteistyössä sekä keskustelua ja tiedottamista huoltajien, opettajan ja oppilaan oikeuksista sekä velvollisuuksista” (liite 1A, 5).*

Tiedottaminen on opettajan velvollisuus. Tiedottamisen luonteesta ei opetussuunnitelma mainitse mitään, joten on opettajan vastuulla, jakaako hän tietoa koulun toiminnasta luokka- tai oppilaskohtaisesti niin sanotuissa vanhempainvarteissa. Tiedottamisen lisäksi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön kuuluu opetussuunnitelman laatiminen yhdessä opetuksen järjestäjän eli kunnan kanssa.

*”Opetuksen järjestäjällä on vastuu opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä” (POPS 2004, 10).*

Ilman opetuksen järjestäjän toimeksiantoa opetussuunnitelmayhteistyö opettajan ja huoltajan välillä ei ole mahdollista. Opetussuunnitelman järjestäjän tehtävänä on huolehtia huoltajien mahdollisuudesta vaikuttaa opetussuunnitelman muotoutumiseen. Se vastuu ei opetussuunnitelman mukaan kuulu opettajille.

Opettajan ja huoltajan välinen yhteistyö rakentuu myös erityistä tukea tarvitsevan oppijan ympärille laadittaessa oppimissuunnitelmaa tai henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa oppimissuunnitelmaa (POPS 2004, 13). Oppimissuunnitelman tarkoituksena on määrittää opetustoiminnalle keskeiset oppiainetavoitteet. Oppimissuunnitelman laatimisessa tulisi kiinnittää huomiota

oppijan itseohjautuvuuteen siten, että oppilaalle voidaan antaa vastuuta oppimissuunnitelman valmistelusta.

*”Perusopetuksen alkuvaiheessa oppimissuunnitelman laatimisen päävastuu on opettajalla, mutta valmisteluvastuu voi vähitellen siirtyä yhä enemmän oppilaalle itselleen” (liite 1A, 6).*

Tällainen oppimissuunnitelma on vapaaehtoinen. Huomioitavaa on kuitenkin se, että oppimissuunnitelma tähtää asteittain oppijan oman vastuun kasvattamiseen. Myös HOJKS (Henkilökohtainen Opetuksen Järjestämistä Koskeva Suunnitelma) voidaan laatia ilman erityisopetussiirtopäätöstä. HOJKS:n laatimisessa ei oppijan osallistumista enää nähdä välttämättömänä.

*”Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimiseen osallistuu moniammatillisessa yhteistyössä oppilaan opettajat, oppilashuollon asiantuntijoita sekä mahdollisuuksien mukaan oppilaan huoltajat” (liite 1A, 13).*

Perusopetussuunnitelman perusteissa opettajan opetustoiminta määrittyy opettajien väliseen yhteistyöhön, huoltajille tiedottamiseen ja opetustyön toteuttamiseen. Näissä tehtävissä opettajan asema on suhteellisen itsenäinen. Tarkasteltaessa opettajan asemaa välitettävän oppiainesisällön näkökulmasta, voidaan todeta sen rakentuvan työtapojen valitsemisesta, oppiaineiden ohjaamisesta ja oppijan itsearviointitaitojen kehittämisestä. Myös oppimissuunnitelman ja HOJKS:n laatimisessa perusopetuksen opettajalla on itsenäinen asema.

### Oppija-asetat perusopetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelman oppimiskäsitystä koskevassa luvussa oppija-asemaa määritellään neljässä lauseessa. Näistä lauseista kolme käsittelee oppijan asemaan oppimisympäristön muokkaajana ja yksi hänen oppimiskäsitystään.

*”Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta” (liite 1B, 1)*

Opetussuunnitelmassa oppiminen on tavoitteisiin, oppisisältöihin ja oppijan tietorakenteeseen sidottua toimintaa. Näin ollen oppiainesallöt tavoitteineen käsitetään oppijan tietorakenteiden perustaksi. Oppiminen vaatii opetussuunnitelman näkökulmasta oppilaalta aktiivista ja tavoitteellista asennetta. Vastuu oppimisesta on näin ollen ensisijaisesti oppijalla. Perusopetussuunnitelma olettaa opettajien olevan kykeneviä saavuttamaan opetuksen tavoitteet ja toisaalta oppijoiden omaksuvan heihin kohdistetut hyvän osaamisen odotukset.

Vastuu oppimisympäristön kehittämisessä avoimeen, rohkaisevaan, kiireettömään ja myönteiseen ilmapiiriin osoitetaan sekä oppilaalle että opettajalle. Oppijan asema oppimisympäristön rakentamisessa on alistettu opettajan harkintavallan alle.

*”Oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen” (liite 1B, 3).*

Oppimisympäristö nähdään kokonaisvaltaisena toimintaympäristönä, joka yleensä rakentuu opettajan opetusmenetelmien ympärille. Näin ollen mahdollisuus ei vielä velvoita opettajaa tai oppijaa mihinkään, vaan se antaa tilaa erilaisille oppimis- ja opetusmenetelmille. Olennaista kuvauksessa on se, että oppijan asema kuvataan mahdollisena, ei olemassa olevana, vaan sellaisena, jonka opettaja ratkaisee opetusta suunnitellessaan.

#### Yhteenveto perusopetussuunnitelmaan kirjatusta opettaja- ja oppija- asemista

Perusopetussuunnitelma luo ja järjestää opettaja- ja oppija- asemat tavoitteiden, sisältöjen ja hyvän osaamisen määritelmistä käsin. Opettaja- asemien päämääränä on saavuttaa oppijalle asetetut tavoitteet.

Kirjatut opettaja- asemat määrittävät myös opettajien yhteistyötä. Kuvauksissa pyritään turvaamaan oppijoiden oppiminen. Yhteistyöhön suuntautuvan opettaja- aseman tavoite on asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Näitä tavoitteita täsmentävät kuvaukset hyvän oppijan osaamisesta. Tavoitteet ja sisällöt sekä hyvän osaamisen tasot jaksottuvat oppiaineittain. Esimerkiksi äidinkielen ja

matematiikan osalta hyvän osaamisen taso viittaa oppilaan taitoihin 2. luokan lopulla. Käytännössä hyvän osaamisen tasokuvaukset esimerkiksi 2. ja 4. luokan lopussa antaa opettajalle sisältöjen vaihtoehtoja jaksottamiseen. Opettaja-aseman kuvaukset ulottuvat myös erityiseen ohjaukseen, kasvatustavoitteiden asettamiseen ja käyttäytymisen arviointiin.

Opettajan asema kodin ja koulun välisessä yhteistyössä rakentuu tiedottamisen ja oppimissuunnitelman ja HOJKS:n laatimisen kuvauksista. Opetuksen järjestäjän tehtävänä on huolehtia kunta-, alue tai yksikötason suunnitelmissa huoltajien mahdollisuuksista osallistua niiden kasvatustavoitteiden määrittämiseen.

Perusopetussuunnitelmassa oppija-asema rakentuu ensisijaisesti oppimisen kuvaamisesta. Oppimisessa tärkeiksi asioiksi kuvattiin oppijan määrätietoisuus, oppiainesisällöt ja oppijan aikaisempi tietopohja. Oppija-asema koostui myös mahdollisista asemista, jotka eivät rajanneet oppimista tai opettamista johonkin tiettyyn käsitykseen.

## **Esiopetussuunnitelmaan kirjatut opettaja- ja oppija-asetat**

### Oppija-asetat esiopetussuunnitelmassa

Perusopetuslait (PoL 628/1998) määrittelevät esiopetuksen yleisiä tavoitteita samoin perustein kuin perusopetuksen tavoitteet, mutta ne sisältävät erityisen painotuksen lasten oppimisedellytyksiin.

*”Tässä tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. **Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä**” (PoL 628/1998; 1:2§).*

Tämä painotus saa merkityksensä esiopetussuunnitelmassa, jossa kuvataan lapsen oppimisprosessia. Perusopetussuunnitelmasta poiketen esiopetussuunnitelma



näyttää rakentuvan oppija-aseman ympärille. Esiopetus suunnitelman oppimista kuvataankin tutkimuksessa endogeeniseksi, sisäsyntyiseksi prosessiksi. Esiopetus suunnitelman lauseissa lapsi kuvataan itsenäisenä tiedon käsittelijänä ja rakentajana.

*”Vaikka opiskelu tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa, tiedonhankinnassa jokainen lapsi on aktiivinen toimija, joka rakentaa omaa ymmärrystään monin erilaisin keinoin” (liite 2B, 11).*

Esiopetus suunnitelman oppija-asema määrittää itsessään opetus- ja ohjauskäytäntöjä. Toisin sanoen esiopetus suunnitelmassa opetuskäytännöt rakentuvat oppimiskäsityksistä, joissa oppiminen on oppijan metakognitiivisista toiminnoista etenevä prosessi, jossa suora tiedon välittäminen opettajalta oppijalle nähdään kielteisenä.

*”...tietoa ei voida suoraan opettamalla siirtää lapselle, vaan lapsi itse rakentaa aikaisemmin omaksumiensa käsitysten ja uuden tiedon pohjalta uudet käsityksensä” (liite 2B, 1).*

Tieto nähdään olemukseltaan konstruktivisena. Tätä oppimiskäsitystä näyttää tukevan myös esiopetus suunnitelman sisältöalueet, jotka eivät sisällä oppimistavoitteita, joihin oppimisprosessia voisi verrata.

*”Esiopetuksessa tiedonalojen sisältöjen avulla lapsi laajentaa maailmankuvaansa ja oppii itsestään oppijana” (liite 2B, 6).*

Sisältöaineiden näkökulmasta oppija-asema näyttää luovan pysyvää, totuudellista oppija-asemaa, jonka pohjalta esiopetustoiminta tulisi suunnitella ja toteuttaa. Ympäristö- ja luonnontieteen osalta lapsen oletetaan rakentavan tietoa aistihavaintojensa kautta. Fyysisen kehityksen osalta lapsen oletetaan rakentavan motorisia taitojaan arkielämän tilanteissa.

*”Lapsen hienomotoriikka, kädentaidot sekä käden ja silmän yhteistyö kehittyvät arkipäivän toiminnoissa” (liite 2B, 13).*

Taiteen ja kulttuurin sekä matematiikan sisältöaineiden osalta lapsi rakentaa tutkivan ja taiteellisen toiminnan kautta tietojaan ja taitojaan sekä luo tietoa itsestään ja ympäröivän maailman ilmiöistä (liite 2B, 10 & 14). Kielen ja

vuorovaikutuksen sisällön lähtökohtana pidetään kielellisen ympäristön vaikutusta lapseen.

*”Lapsi kehittää tällaisessa (vuorovaikutteisessa) ympäristössä ikään kuin huomaamattaan sanavarastoaan sekä luku- ja kirjoitustaitoaan” (liite 2B, 8).*

Esiopetussuunnitelman teksteissä oppija-asema rakentaa lapsesta oppijana hyvin omaehtoista kuvaa.

### Opettaja-asetat esiopetussuunnitelmassa

Esiopetussuunnitelmassa sana opettaa esiintyy tekstissä yhden, sana ohjata kolmetoista kertaa, sana tukea seitsemäntoista kertaa, sana vahvistaa kuusi kertaa ja sana edistää kahdeksan kertaa. Oppimisen ohjaaminen tulkitaan lapsen kokeiluun, tutkimiseen, osallistumiseen, tiedon hankintaan ja ongelmien ratkaisuun ohjaamisena. Suora tiedon välittäminen on esiopetussuunnitelmassa suljettu opetuksen ja ohjauksen ulkopuolelle.

Esiopetussuunnitelmassa opettaja-asema rakentuu oppija-aseman ympärille. Jo toiminnan suunnittelusta alkaen lapsi tulee nähdä aktiivisena toimijana. Opetussuunnitelman oppimisympäristöä käsittelevässä pykälässä (EOPS 2000, 4§) opetustoiminnan määrittäminen kuvataan kollektiivisena tapahtuma, jossa toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja arvioiminen suoritetaan yhdessä toimijoiden, opettajien, muun henkilöstön, huoltajien ja lasten kanssa. Opettaja-asetamaa ei kuvata erillisenä, vaan se rinnastetaan muihin toimijoihin.

*”Yhteistyössä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuvan henkilöstön, huoltajien ja lasten kanssa opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaa, joka johtaa lapsen tunteiden, taitojen ja tietojen kehittymiseen sekä laajentaa lapsen ja samalla koko ryhmän kiinnostuksen kohteita” (liite 2A, 3).*

Oppija-asetamaa kuvataan termeillä lapsikeskeisyys ja ohjaava kasvatust.

*”Esiopetuksessa lapsikeskeisyys edellyttää ohjaavaa kasvatusta, jossa aikuinen asettaa lapselle rajoja ja lapseen kohdistetaan odotuksia ja vaatimuksia” (liite 2A, 2).*

Termit ohjaava kasvatus ja lapsikeskeisyys jäävät itselleni hieman hämäräksi. Teksti ei viittaa odotuksien ja rajojen asettamisella sisältöalueisiin. Näihin termeihin en löytänyt esiopetussuunnitelmasta itsestään vastausta. Oppimisen näkökulmasta oppija-aseman lapsikeskeisyys voidaan ymmärtää toisin mitä sen varsinaisessa lauseyhteydessä annetaan ymmärtää. Sisältöalueista terveystieteiden kasvatus sisältää epäsuoria oppija-asemaa määritteleviä lauseita, joihin tällä ohjaavalla kasvatuksella saatetaan viitata.

*”Luonnollisissa arkipäivän tilanteissa edistetään lapsen valmiuksia ymmärtää ja ottaa vastuuta omasta terveydestään ja turvallisuudestaan”  
(EOPS 2000, 14).*

On ymmärrettävää, että lapsen turvallisuuskysymyksissä aikuisen ohjaava käsi asetetaan määrääväksi. Lapsikeskeisyyden määrittämisessä tällaiset lauseet eivät mielestäni kata koko esiopetussuunnitelman muodostamaa kuvaa lapsesta. Lapsikeskeisyyden kuvaa tulee mielestäni tarkastella myös opettajalle määriteltävien tehtävien näkökulmasta.

Esiopetussuunnitelmassa määritellyt ohjaustavat sisältöalueissa koskettavat kaikkia esiopetuksen piirissä toimivia henkilöitä. Sisältöalueissa kuvataan yleisiä tapoja ohjata lapsen oppimista. Näissä teksteissä opettajuus voidaan nähdä lapsen tietoisuuden herättämisenä, tietoaineksen johdatteluna ja opettavan ympäristön muokkaamisena, mutta näitä tehtäviä ei ole yksilöity opettajan tehtäviksi. Esiopetussuunnitelman sisällöt eivät aseta vaatimuksia lasten oppimiselle. Ymmärrän sisältöaluejaon siten, että opettajan tulee huomioida opetuksessa sisältöjen toteutuminen, mutta ei toteuttaa niitä erillisinä kokonaisuuksina.

*”Esiopetuksen sisältöaluejako on tarkoitettu ohjaamaan opettajan työtä”  
(liite 2A, 6).*

Lause ei siis viittaa esiopetuksen sisältöihin, jotka opettajan tulisi jakaa lapsille. Viittaus sisältöaluejakoon voidaan ymmärtää, kun rinnastetaan sisältöjen kuvaukset oppija-asemaan. Näissä sisältöalueissa oppijan asema kuvataan äidinkielen, matematiikan ja luonnontiedon osalta täysin itsenäisenä. Esiopetussuunnitelmassa on toinenkin yksilöity viittaus opettaja-asemaan.

*”Opettajan tulee tukea oppimista sekä ohjata lasta tiedostamaan oma oppimisensa ja havaitsemaan, että tämä voi itse vaikuttaa onnistumiseensa oppimisessa” (liite 2A, 4).*

Lauseesta on erotettavissa kaksi tehtävää: lapsen oppimisen tukeminen ja hänen itsearviointitaitojen edistäminen. Jälkimmäistä opettajan tehtävää on tulkittava yhdessä samansisältöisen lauseen kanssa.

*”Opettajan tulee yhteistyössä muun henkilöstön kanssa edistää lapsen edellytyksiä itsearviointiin, mikä tukee erityisesti lapsen minäkuvan kehittymistä ja oman työskentelyn jäsentämistä” (liite 2A, 9).*

Mielestäni lapsen itsearviointitaitojen edistäminen on sama asia kuin ohjata lasta tiedostamaan hänen omaa oppimistaan. Esiopetussuunnitelmassa oppimista ei liitetä oppiainesisältöihin, joten oppiminen voidaan ymmärtää laajana kokonaisuutena kuten itsearviointitaitojen kehittyminenkin. Näin ollen voidaan todeta, että esiopetussuunnitelman kirjattu opettaja-asema sisältää yhden yksilöidyn tehtävän.

#### Yhteenveto esiopetussuunnitelmaan kirjatusta opettaja- ja oppija- asemista

Esiopetussuunnitelmassa oppija-asema rakentuu lapsen oppimista määrittelevien lauseiden pohjalta. Oppija-asemia tulkitsemalla voidaan sanoa, että niiden pohjalta esiopetussuunnitelma rakentaa kasvatus- ja ohjaukseen käytännöt sekä opettaja-aseman. Esiopetussuunnitelman lauseissa lapsen oppiminen kuvataan sisäsyntyiseksi käymistilaksi, jossa ainesisältöjen suoraa välittämistä tulee välttää. Turvallisuus ja tapakasvatusasioissa tätä sisäsyntyisyyttä ei kuitenkaan oppija- asemalla ole. Lapsen oppimisesta johdettu esiopetussuunnitelman toiminta-ajatus heijastuu myös kirjatuisissa opettaja- asemissa.

Esiopetussuunnitelma ei sisältänyt yksilöityjä tehtäväkuvauksia opettajille. Lukuun ottamatta yhtä lausetta, jossa opettajan tehtäväksi määritellään lapsen oppimisen tukeminen. Esiopetussuunnitelma kuvaa esiopetustoiminnan suunnittelun ja toteutuksen kollektiivisesti rakentuvana toimintana. Sen tähden opettaja- asemat saavat muotonsa lapsen oppimisen kuvaavista lauseista.

## Opettaja- ja oppija-asemien erot ja yhteneväisyydet teemoittain

### Opetustoiminnan järjestäminen

Perusopetussuunnitelman perusteissa todetaan, että opetuksen järjestäjän, kunnan tai yksityisen, tulee huolehtia opetussuunnitelman perusteiden soveltamisesta kunta-, alue- tai yksikkökohtaisiin opetussuunnitelmiin. Kasvatustavoitteita määriteltäessä perusopetussuunnitelma edellyttää, että vanhempien osallisuudet tulee huolehtia. Tämä velvoite ei kohdistu opettajiin vaan opetuksen järjestäjiin. Lisäksi opetuksen järjestäjältä edellytetään alue-, kunta- tai yksikkötason opetussuunnitelmien laatimisessa eri opettajaryhmien osallistumista.

Todettakoon vielä, että perusopetussuunnitelma edellyttää opettaja-asemalta yhteistyötä opettajaryhmien välillä koko oppijan oppimispolun ajan. Esiopetussuunnitelmassa tätä yhteistyövelvoitetta opettajaryhmien välillä ei ole.

### Opetuksen toteuttaminen

Opetuksen toteuttaminen rakentui opettajalle määritettyjen opetus- ja ohjaustehtävien kuvauksista.

Esiopetussuunnitelmassa sana ”opettaa” esiintyy yhden ja muita ohjaamiseen rinnastettavia sanoja 41 kertaa. Oppimisen ohjaaminen tulkitaan kokeiluna, tutkimisena, osallistumisena, tiedon hankintana ja ongelman ratkaisuna. Suoran tiedon välittäminen suljetaan esiopetussuunnitelmassa opetuksen ja muun sen kaltaisen toiminnan ulkopuolelle. Esiopetussuunnitelman tekstit eivät yksilöi opettaja-asemaa tarkasti. Opettaja-asema ei siten ole itsenäinen kokonaisuus, vaan yksi kollektiivisen toiminnan osa. Esiopetussuunnitelman opettaja-asema määrittyy oppijan oppimisen tukemisesta ja sekä yksilöidystä että kollektiivisesta oppijan itsearviointitaitojen edistämisestä.

Perusopetussuunnitelma määrittelee suorilla tehtävillä opettajan asemaa. Opettaja opettaa, valikoi, järjestää, tiedottaa, jne. Opettaja-asema rakentuu opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja hyvän osaamisen määritelmistä. Tavoitteisiin suuntautuva yhteistyövelvoite korostaa opettaja-aseman oppiainekeskeisyyttä. Perusopetussuunnitelman tekstit yksilöivät opettaja-asemia. Opettaja-asema on itsenäinen kokonaisuus, mikä rakentuu yksilöidyistä tehtäväkuvauksista perusopetussuunnitelmassa.

Verrattaessa opettaja-asemia keskenään, niin voidaan todeta, että perusopetussuunnitelma korostaa tiedon välittämistä oppijoille ja esiopetussuunnitelma korostaa oppijan itsenäistä kykyä jäsentää tieto mielekkääksi kokonaisuudeksi.

## Opetuksen tukitoimet

Opetuksen tukitoimet rakentuvat esi- ja perusopetussuunnitelmien teksteihin tukiopetuksesta, osa-aikaisesta erityisopetuksesta, oppimissuunnitelman ja HOJKS:n laatimisesta. Perusopetussuunnitelmassa tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen myötä oppijalle voidaan tarvittaessa laatia HOJKS ilman erityisopetukseen siirtämistä. Perusopetussuunnitelmassa tukiopetus on oppijan oppimisen tukemista, minkä järjestämisestä päättää opettaja. Perusopetussuunnitelma yksilöi opettaja-aseman tukitoimintojen osalta. Esiopetussuunnitelma ei sisällä mainintaa tukiopetuksesta tai osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Esiopetussuunnitelmassa erityisopetukseen siirtäminen edellyttää HOJKS:n. Esiopetussuunnitelma ei yksilöi opetuksen tukitoimintojen järjestämisestä, vaan se on sisällytetty esiopetuksen toiminnan järjestämisestä kollektiivisesti.

Opetuksen tukitoimien osalta perusopetussuunnitelma sisältää opettaja-asemaan laajemman ja kattavamman kuvauksen kuin esiopetussuunnitelma. Rakenteeltaan opettaja-asemien kuvaukset ovat tukitoimintojen osalta toisiaan lähellä. Rakenteelliset erot liittyvät tukiopetukseen, oppimissuunnitelmaan ja oppimisen

tueksi laadittavien asiakirjojen etenemisjärjestykseen. Lisäksi opetuksen tukitoimintojen järjestämisessä perusopetussuunnitelmassa oleva opettaja kuvataan itsenäisenä toimijana, mutta esiopetussuunnitelmassa kollektiivisena toimijana.

### Yhteistyö kodin kanssa

Perusopetussuunnitelmassa opettaja-asema kattaa tiedottamisen opetussuunnitelman, opetuksen, oppilashuollon sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön osalta. Lisäksi yhteistyö ulottuu erityistä tukea tarvitsevan oppijan kohdalla oppimissuunnitelman ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimiseen. Esiopetussuunnitelma ei yksilöi tiedottamista, vaan siinä tiedottaminen sisältyy kodin ja esiopetuksen yhteistyöhön.

### Oppiminen sisäsyntyisenä prosessina

Oppiminen sisäsyntyisenä prosessina -teema koostui kahdeksasta oppija-asemaa rakentavasta esiopetussuunnitelman lauseesta. Näissä lauseissa oppija etsii tietoa itsestään, tutkii itseään taiteen avulla, jäsentää tiedonkäsitystään aikaisempien käsitysten pohjalta, kehittää huomaamattaan sanavarastoaan arkipäivän vuorovaikutustilanteissa ja kehittää arjessa hienomotorisia taitojaan. Todettakoon, että esiopetussuunnitelman koko ydin on kiteytettävä sisäsyntyisen oppija-aseman ympärille. Voidaan puhua jonkin asteisesta konstruktivisesta oppija-asemasta, jolla on opetusta määräävä luonne. Oletettavasti tämä oppija-asema määrittää itsessään esiopetustoiminnan kehittymistä ja suuntaa.

Kun perusopetussuunnitelma puhuu oppija-asemista sisäsyntyisenä prosessina, niin se viittaa ainoastaan oppijan tiedollisiin lähtökohtiin, joilla viitataan oppijan olemassa oleviin tietorakenteisiin. Näin ollen perusopetussuunnitelman tekstit erottuvat merkittävästi esiopetussuunnitelman luomasta oppija-asemasta.

## Oppiminen ulkosyntyisenä prosessina

Oppiminen eksogeenisena, ulkosyntyisenä prosessina -teema syntyi perusopetussuunnitelmassa oppija-asemaa määrittelevien oppiainetavoitteiden pohjalta. Oppimistavoite, sisältö ja hyvän arvosanan määritelmät rakentuvat hierarkkiseksi kokonaisuudeksi. Hyvän arvosanan kuvausta edeltää oppiaineen sisällöllinen kehys, jota edeltää tavoiteluettelo. Perusopetussuunnitelman oppija-asema toteaa oppijan aktiivisen työn merkityksen, mutta ainesidonnaisuudesta johtuen tämä oppija-asema rakentuu oppijaan kohdistettujen odotuksien kautta.

Esiopetussuunnitelmassa tavoitteet kohdentuvat oppijan yksilöllisten oppimistapojen tukemiseen. Tiedon siirtäminen liitetään turvallisuus- ja tapakasvatukseen, mutta ei sisältöaineisiin, kuten matematiikkaan, äidinkieleen, ympäristökasvatukseen ja liikuntaan.

## Oppiminen vuorovaikutteisena prosessina

Teema oppiminen vuorovaikutteisena prosessina koostui sekä esi- että perusopetussuunnitelman oppimiskäsityksiä koskevan luvun lauseista. Esiopetussuunnitelman oppija-asemia kuvaavat lauseet määrittelevät lapsen oppimista vertaisryhmässä tapahtuvaksi vuorovaikutusprosessiksi. Perusopetussuunnitelman oppija-asemia kuvataan opettajan ja oppijan väliseksi vuorovaikutusprosessiksi, jonka keskeisenä tavoitteena on opiskelurauhan säilyttäminen.



## Yhteenveto opettaja- ja oppija-asemien välisistä eroista ja yhteneväisyyksistä

Esi- ja perusopetussuunnitelmiin kirjattujen opettaja- ja oppija-asemien vertaamista edelsi opetussuunnitelmien kuvaaminen itsenäisinä kokonaisuuksina (kuvio 2, 28). Opetussuunnitelmien välisten opettaja- ja oppija-asemien määrällinen tarkastelu osoittaa (taulukko 1), että kirjattuja opettaja- ja oppija-asemia on yhteensä 43, joista esiopetussuunnitelma sisältää 25 (59%) ja perusopetussuunnitelma 19 (41%). Esiopetussuunnitelmassa kirjatut asemat jakaantuvat siten, että opettaja-asemia on 10 (40%) ja oppija-asemia 15 (60%). Perusopetussuunnitelmassa opettaja-asemia on 15 (79%) ja oppija-asemia 4 (21%). Perusopetussuunnitelman perusteet määrittivät useassa lauseessa oppilaan hyvän osaamisen tasoa. Lauseet eivät kuitenkaan täyttäneet erottelusääntöä, joten niitä ei taulukkoon merkitty.

Taulukko 1 Frekvenssit teemoittain

Teemat	Perusopetussuunnitelman perusteet 2004	Esiopetussuunnitelman perusteet 2000
Opetustoiminnan järjestäminen	2	2
Opetuksen toteuttaminen	7	7
Opetuksen tukitoimet	6	1
Oppiminen sisäsyntyisenä prosessina	1	10
Oppiminen ulkosyntyisenä prosessina	1	2
Oppiminen vuorovaikutteisena prosessina	2	2
Yhteensä	19	24

Opettaja- ja oppija-asemien määrällinen vertailu osoittaa (taulukko 1), että kirjatut asemat jakaantuvat opetussuunnitelmien välillä suhteellisen tasaisesti lukuun ottamatta opetuksen tukitoimet ja oppiminen sisäsyntyisenä prosessina -teemoja. Opetussuunnitelmien sanallinen kuvaaminen johti teemojen hahmottamiseen, ja

sitä kautta opettaja- ja oppija-asemien vertaamista helpottavan taulukon muotoutumiseen (taulukko 2). Tutkimuksessa olen nähnyt tärkeäksi löytää teemat, joiden avulla yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien vertaaminen olisi ymmärrettävää. Teemat ovat nousseet suoraan opetussuunnitelmista. Taulukosta 2 voidaan havaita keskeisiä opettaja- ja oppija-asemien eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä. Näistä todettakoon, että opetussuunnitelmiin kirjattujen opettaja- ja oppija-asemien välisten erojen osuus on suurempi kuin mitä yhteneväisyyksien osuus sekä määrällisesti (taulukko 1) että laadullisesti (taulukko 2) mitattuna.

Taulukko 2 Opettaja- ja oppija-asemien erot ja yhteneväisyydet

Teemat	Esiopetussuunnitelman perusteet 2000	Perusopetussuunnitelman perusteet 2004
Opetustoiminnan järjestäminen	Yhteistyössä opettajakunnan kesken	Yhteistyössä opettajaryhmien kesken
Opetuksen toteuttaminen	Yhteistyössä opettajat, henkilöstö, huoltajat ja lapset	Opettaja opettaa ja ohjaa
Opetuksen tukitoimet	1. Oppimis-suunnitelma 2. HOJKS	Tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, oppimis-suunnitelma ja HOJKS
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	Kattaa koko esiopetustoiminnan	Opettaja vastaa tiedottamisesta
Oppiminen sisäsyntyisenä prosessina	Lapsi oman kognitiivisen tietorakenteen muodostajana	Oppijan tiedon-rakenteista etenevä tavoitteellinen prosessi
Oppiminen ulkosyntyisenä prosessina	Kieltää tiedon transformaation	Hierarkkinen ainekokonaisuuksista rakentuva tavoite-oppiminen
Oppiminen vuorovaikutteisena prosessina	Lapsi, vertaisryhmä, ajattelu ja mielikuviutus	Opettaja ja oppilas ilmapiirin ylläpitäjinä

Opetussuunnitelmiin kirjattujen opettaja-asemien rakentumisen lähtökohdat luovat keskeiset erot esi- ja perusopetussuunnitelmien luomien opettaja- ja oppija-asemien välille. Tukitoimintojen ja opetustoiminnan järjestämisen yhteneväisyydet ovat marginaalisia, mutta sinällään kuitenkin huomionarvoisia. Esiopetustoiminnan järjestäjän toimesta voitaisiin paikallisessa esiopetussuunnitelmassa kiinnittää huomiota opettajaryhmien väliseen yhteistyöhön. Eskareiden tutustumiskäynnit kouluun syksyisin ja kouluun tutustuminen keväisin ovat tärkeitä tapahtumia, mutta käytännönläheisten yhteistyömuotojen suunnittelu voisi alkaa opetussuunnitelmien yhteensovittamisesta.

## 6 POHDINTA

Tutkimuksessa opetussuunnitelmien teemat tarkentuivat suorista opettajille osoitetuista tehtävistä ja oppijan oppimista kuvaavista lauseista. Suorista lauseista erotettiin opetukseen viittaavat yläkäsitteet, kuten perusopetus, esiopetus ja opetus. Näiden käsitteiden kuvaamiseksi tarvitaan toinen tutkimus, sillä laajasti ymmärrettynä ne olisivat vaikuttaneet tutkimustuloksiin merkittävästi. Katsoin, että nämä edellä mainitut käsitteet laajentaisivat tulkintojen kirjoa niin paljon, että niiden tutkimuksen uskottavuus olisi kärsinyt liiaksi. Opetuksen järjestäjän tehtävänä on opetussuunnitelman mukaan täsmentää opettaja-asemien muotoutumista, joten yläkäsitteiden erottaminen suorista opettaja- ja oppija-asemia määrittelevistä lauseista on ollut mielestäni perusteltua.

Tutkimus vastasi tutkimusongelmiin toteamalla, että esiopetussuunnitelmaan kirjatut opettaja-asemat korostavat yhteisöllisyyttä ja oppija-asemat korostavat lapsen omaehtoista oppimiskäsitystä. Esiopetussuunnitelman opettaja-asema ei sisältänyt yksilöityjä, opettajalle suunnattuja tehtäviä lukuun ottamatta yhtä lausetta. Sen sijaan kirjatut opettaja-asemat sitovat opettajan yhteistoiminnallisuuteen ja oppiainesisällöissä oleviin ohjausmenetelmiin. Opettaja-asemasta rajataan tiedon siirtäminen opettajuuden ulkopuolelle. Tiedon siirtäminen nähdään esiopetussuunnitelmassa kielteisenä toimintana.

Perusopetussuunnitelmaan kirjatut opettaja-asemat korostavat sisältöaineiden tavoitteiden saavuttamista. Tätä opettaja-asemaa vahvistetaan opettajuuden tukitoimien ja opettajien yhteistyön kuvauksilla. Tukitoimintojen tarkoituksena on

tukea oppijaa oppiainesisällöissä kuvattujen tavoitteiden saavuttamisessa. Opettaja-asema sisältää myös tiedotusvastuun opetussuunnitelmasta, opetuksesta ja oppilashuollosta koulun ja kodin välillä. Perusopetussuunnitelmassa oppija-asema rakentuu oppiainesisältöjen tavoitteista käsin.

Opetussuunnitelmien vertailu osoitti, että sekä opettaja- että oppija-asetat poikkeavat merkitsevästi toisistaan. Opetussuunnitelmien opettaja- ja oppija-asemien keskeisin eroavaisuus on siinä, että esiopetussuunnitelma rakentuu lapselle muotoiltujen oppimiskäsitysten varaan, kun se perusopetussuunnitelmassa rakentuu oppilaalle välitettäviin ainesisältöihin.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia jäljempänä mainittujen tutkimustulosten kanssa. Nämä tutkimukset vahvistavat esiopetuksen toimintakulttuurin korostavan lapsen sisäsyntyistä motivaatiota ja oppimiskäsitystä. Opettajan sosiaalinen asema opetustoiminnan rakentajana nähdään vähemmän tärkeänä tekijänä lapsen oppimisessa (Brotherus 2004, 256). Tutkimustulokset opetussuunnitelmien erilaisuudesta saavat tukea myös Haringin (2003, 4) havainnoista, joissa esi- ja alkuopettajien pedagogiseen prosessiin kohdistuva ajattelumallit poikkesivat toisistaan. Samoin Poikosen (2001, 70–71) toimintatutkimuksessa ilmenneet ongelmat heijastivat toiminta-ajatuksen ja tavoiteasettelun välistä kuilua esi- ja alkuopettajien välillä.

Erityisopetuksen näkökulmasta opetussuunnitelmat vastaavat joiltakin osin toisiaan, kuten HOJKS:n (Henkilökohtaisen Opetuksen Järjestämistä Koskeva Suunnitelma) laatimista yhteistyönä eri opettajien ja tukipalvelujen kanssa. Esiopetussuunnitelmassa HOJKS:n laatimista tulee edeltää oppimissuunnitelma. Lisäksi esiopetussuunnitelman laatiminen edellyttää siirtopäätöstä erityisopetukseen ennen HOJKS:n laatimista. Perusopetussuunnitelman mukaan HOJKS voidaan tehdä ilman siirtopäätöstä erityisopetukseen, mutta se kuitenkin vaaditaan, kun päätös erityisopetukseen siirtämisestä on tehty. Periaatteessa kullekin esioppijalle olisi mahdollista luoda yksilöllinen oppimissuunnitelma. Sen laatimisessa olisi mahdollista toteuttaa kullekin oppijalle yksilöllistä tavoiteasettelua (vrt. Ojala 2004; Ikonen 1995).

Esiopetussuunnitelmassa on osin havaittavissa samankaltaisuutta Deweyn oppimiskäsityksen kanssa (Rinne ym. 2002, 152–153). Dewey painotti toiminnan kautta rakentuvia tavoitteita, kun esiopetussuunnitelma painottaa lapsen kehittyvän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Voidaanko olettaa, että esiopetussuunnitelma on tuon oppimiskäsityksen kulttuurinen jatke? Mielestäni esiopetussuunnitelmassa elää ajatus lapsen tiedonjonon heräämisestä ja herättämisestä (Virtanen 1998, 153). Sen sijaan Soinisen Suomeen tuoma Herbartilainen koulukulttuuri tavoiteasetteluineen heijastuu nykyisessä perusopetussuunnitelmassa vahvana. Näin ollen perusopetuskulttuuri on kehityksellisesti pitkän aikavälin ”tuote”, jossa keskeinen sija on ollut opetussuunnitelmilla vuodesta 1921 lähtien. Voidaan myös todeta esiopetussuunnitelmaan kirjatusta opettaja- ja oppija-asettelusta, että esiopetuskulttuuri on vakiinnuttanut näkemyksen lapsesta itsenäisenä tiedon jäsentäjänä.

Opettajien ammatillisen identiteetin kehittymisen näkökulmasta näen tärkeänä rakentavana elementtinä kulttuurissa olevien odotusten ja vaatimusten tiedostamista. Nämä opetussuunnitelmissa tuotetut opettaja-asettelut tulisi erottaa kunkin opettajan subjektiivisista minäkäsityksistä. Tiedostamalla kulttuuristen tuotteiden asettamat vaatimukset ja odotukset opettajat vapauttavat psyykkistä pääomaa omaan ammatilliseen kehittymiseensä. Toivon, että tämän tutkimuksen kautta olen onnistunut vapauttamaan psyykkistä pääomaa purkamalla opetussuunnitelmiin kirjattuja opettaja- ja oppija-asetteluita.

Opetussuunnitelmat eivät ole mielestäni piilo-opetussuunnitelmia, vaikka osa opetussuunnitelmissa kirjoitetuista tavoitteista ei toteutuisikaan. Puhuisin piilo-opetussuunnitelmien sijaan opetussuunnitelmien piilovaikutuksesta. Sillä opetussuunnitelmien tekstit heijastuvat yksittäisten toimijoiden ajatuksiin koulukulttuurin myötävaikutuksessa. Opetussuunnitelmien piilovaikutusten tiedostamisella olisi mielestäni enemmän merkitystä oppijoiden identiteettiin ja opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Tiedostamalla ja tunnistamalla kulttuurissa elävät toiminta- ja ajattelutavat vaikutetaan opettajuuden kehittymiseen (Ruohotie 2000, 64; Patrikainen 1997, 263; Simola 1995, 1).

Opetussuunnitelmien piilovaikutusta voisi vähentää myös erityispedagogiikan kaltaiset luokka- tai yksilökohtaiset opetussuunnitelmat, jotka pyrkisivät kunkin, myös lahjakkaiden oppijoiden, henkilökohtaisten taitojen harjaannuttamiseen. Erilaisten oppijoiden tarpeiden kohtaaminen saattaisi kehittää myös oppijoiden sosiaalisia taitoja.

Kunta-, alue- tai yksikkötason suunnitelmia rakennettaessa näkisin erityisen tärkeäksi opettajien ja oppijoiden tehtäväkuvausten tavoitteiden pohtimisen. Saattaa olla, että tasoittamalla opetussuunnitelmien oppimiskäsityksiä, tasoitettaisiin myös lapsen oppimispolkua esiopetuksesta perusopetukseen. Myös esiopetussuunnitelmassa opettajan merkityksen huomioiminen ja vastaavasti perusopetussuunnitelmassa oppijoiden sisäisen motivaation huomioiminen saattaisi rakentaa oppilaille kokonaisvaltaisempaa identiteettiä.

Tulisiko esi- ja perusopetussuunnitelmien kehittämisessä siirtyä erityisopetuksessa hyväksi koettuihin toimintatapoihin, kuten yksilö- tai luokkakohtaisiin opetussuunnitelmiin. Oletettavasti esi- ja alkuopettajien käsitykset oppimisesta tulisivat uudelleen arvioitaviksi, mikäli opetussuunnitelmien luomisessa siirryttäisiin luokka- tai yksilökohtaisiin. Näin ollen opetussuunnitelmia tulisi annettujen totuuksien sijasta tarkasteltua kokonaisuutena, joka omalta osaltaan vaikuttaa sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Käsitykset oppimisesta saattaisivat suuntautua yleistyksien sijaan yksittäisten oppijoiden vahvuuksien ja tuettavien osa-alueiden arviointiin. Tällöin opettajan didaktiset taidot punnittaisiin arvioinnin, toteutettujen opetusmenetelmien ja sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kokonaisuutena pelkkien ulkoa asetettujen oppiainetavoitteiden sijaan.

Olen ymmärtänyt, että opetussuunnitelmissa kirjattuja asemia määrittämällä tullaan luoneeksi lapsen oppimispolkua eheyttäviä toimintamalleja. Opetuksen järjestäjä voi hyödyntää tutkimustietoa koulutuspäivien kysymyksenasetteluissaan etsittäessä esikoulun ja peruskoulun välille yhteisiä toimintamuotoja. Saattaa olla, että yhteisen toiminta-ajatuksen ja käsitteistön synnyttämisen lisäksi tarvitaan keskustelua opetuksen järjestämisestä. Esi- ja peruskoulujen koulukulttuuriset eroavaisuudet eivät ole paikallinen vaan valtakunnallinen eheyttämiskysymys, koska hallintojen yhdistymispyrkimyksistä huolimatta, esi- ja alkuopetuksen

toimintaa ohjaavat kansalliset opetussuunnitelmat. Toivon, että olen tutkimuksellani kiinnittänyt opetuksen järjestäjien huomion kirjattuihin opettaja- ja oppija-asemiin, jotta alue-, kunta- ja yksikötason suunnitelmissa niiden merkitys huomioitaisiin koulukulttuuria muokkaavina teksteinä.

## **Jatkotutkimusaiheet**

Tämän tutkimuksen näkökulmasta olisi mielenkiintoista tietää, heijastuvatko nämä kulttuuriset tekstit esi- ja peruskoulujen sosiaaliseen arkeen? Voidaanko yksittäisten opettajien ajattelusta erottaa kulttuuriset ajattelutavat hänen subjektiivisista ajatuksistaan? Millä tavalla opettajien subjektiiviset ajatukset opetustoiminnan luonteesta heijastuvat heidän työhönsä? Opetustyön kehittämisen näkökulmat ovat kiinnostavia tutkimuksen alueita, koska ne vaikuttavat kokonaisvaltaisesti opettajien ja oppijoiden hyvinvointiin.

Mielestäni olisi tärkeää tutkia myös sitä, mikä vaikutus tavoitekeskeisyydellä on oppilaiden kouluviihtyvyyteen? Ja vastaavasti, miten lapsi kokee oman oppimisensa ennen ensimmäistä kouluvuotta ja sen jälkeen? Millä tavalla ensimmäinen kouluvuosi on vaikuttanut hänen identiteettiinsä suhteessa esiopetusvuoteen? Saattaa olla, että esiopetuksessa luodulla oppija-aseamalla on eroista huolimatta positiivinen vaikutus oppijan suoritukseen ensimmäisenä kouluvuotena.

Mielenkiintoa voisi herättää myös Poikosen (2003) toimintatutkimuksen kaltainen jatkotutkimus, jossa opetuksen tavoitteet rakentuisivat vain opettajien pedagogisista näkemyksistä käsin ilman ulkoapäin saneltuja tavoitteita. Luultavasti tällaisia tutkimuksia on tehty, mutta luokkakohtaisten suunnitelmien vaikutusta opettajan työhön ja oppilaiden menestykseen ja yleiseen kouluviihtyvyyteen tulee tutkia jatkossakin, sillä opettajina me luomme tulevaisuuden koulukulttuuria.



**LÄHTEET**

- Agricola, M. 1543. Abc-kiria. Viitattu 5.6.2006  
[<http://agricola.utu.fi/hist/kktk/abc.html>]
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 2004. Opetuslainsäädännön käsikirja. Edita Publishing Oy: Helsinki.
- Britannica Encyclopaedia. Viitattu 29.4.2006 <http://www.britannica.com/>
- Brosterman, N. 1997. Inventing kindergarten. New York: Harry N. Abrams, Inc.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Brotherus, A. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteen laitos. Soveltavan kasvatustieteen tutkimuksia 251. Tulostettu 18.8.2004  
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/brotherus/esiopetu.pdf>.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Bruner, J. 1996. The culture of education. London: Harvard university press.
- EOPS – Esiopetussuunnitelman perusteet 2000. Tulostettu 11.3.2005.  
<http://www.oph.fi/>.
- ERIC Digest. 2001. An Introduction to content analysis by Steve Stemler.  
Tulostettu 4.8.2006 <http://www.eric.ed.gov>
- ERIC Thesaurus 2005. Kasvatukseen liittyvien lähteiden digitaalinen kirjasto.  
Viitattu 17.2.2005  
[http://md1.csa.com/ids70/thesaurus.php?Do\\_UpdateMarks](http://md1.csa.com/ids70/thesaurus.php?Do_UpdateMarks)

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Franzosi, R. 2004. From words to numbers: narrative, data, and social science. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 93.
- Heikkinen, H. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Artikkelisarjasta Opettajan professiosta. Harra, K. (Toim.) Okko-säätiön vuosikirja 2000. Helsinki: Okko-säätiö.
- Heininen, S. & Heikkilä, M. 1996. Suomen kirkkohistoria. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi Oy.
- Hujala, E. 1999. Kansainvälinen vertaileva tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Toim. Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. ja Ojala, M. Jyväskylä: Atena.
- Högström, B., Saloranta, O. & Rekilä-Ojama, E-L. (toim.) 2001. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus.
- Ikonen, O. 1995. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 116.

- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1993) Diskurssi analyysin aakkoset. Tampere:Vastapaino.
- Kangassalo, M., Karila, K. & Virtanen, J. 2000. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Helsinki: Tammi.
- Korkeakoski, E. 1997. Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa. Opetustapahtuman eräiden piirteiden sekä oppimisen ja opiskelun mielekkyyden tarkastelua opettajan tavoitetietoisuuden näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopiston julkaisu A vol. 533.
- Krippendorff, K. 1984. Content analysis: an introduction to its methodology. California, Beverly Hills: Sage Publications, Inc.
- Kroger, J. 2000. Identity development. Sage publication Inc.
- Lahden Ensi-OPS 2002. Lahden kaupungin esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma. Lahden kaupungin painatuskeskus. Tulostettu 02/2005. [http://www.lahti.fi/koululaitos/ensi\\_ops.pdf](http://www.lahti.fi/koululaitos/ensi_ops.pdf)
- Lahti, P. 2004. Erityiseskari –integraation toteuttaminen ja toimivuus esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto, varhaiskasvatuksen laitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Lahtinen, M., Lankinen, T. & Sulonen, A. 2006. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. SoPhi 55.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Sage Publications Inc.
- Lipponen, P. 2006. Kansakouluhanke, kunnan ja kyläyhteisöjen vallanjaon haasteena. Kansakoulujen perustaminen Kuopion maalaiskunnassa vuoteen 1907 mennessä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 264.

Viitattu 1.3.2006

<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/lipponen/kansakou.pdf>

Lewin, K. 1949. Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics.  
New York: Harper & brothers publishers.

Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.

Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Helsingin yliopisto.  
Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 104. Väitöskirja.  
Yliopistopaino: Helsinki.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä.  
Jyväskylä: Gummerus.

Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Lapin yliopisto. Acta Universitatis  
Laponiensis 25. Rovaniemi.

Nivala, V. 2002. Pedagoginen johtajuus – näkökulmia koulun ja päiväkodin  
substanssijohtamiseen. Kasvatus 2002/2, 189-202.

Nivala, V. & Hujala, E. 2002. Leadership in early education. Cross-cultural  
perspectives. Viitattu 8.6.2006  
<http://herkules.oulu.fi/isbn9514268539/>

Ojala, P. 2004. Opetuksen tavoitteet ja opetussuunnittelu erityisluokissa ja  
erityiskouluissa Lusakassa, Sambiassa. Laadullinen tutkimus  
erityisopettajien näkemyksistä ja käytänteistä. Jyväskylän yliopisto.  
Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.

Oksanen, J. 2002 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön merkitys oppilaan  
kouluvalmiuden vahvistajana. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-  
instituutti 2002. Pro gradu -tutkielma.

Oxford Dictionary. 1999. New York: Oxford University Press.

- Parjo, O. 2003. Koti on kansan sydän. Kotikasvatusyhdistyksen perustaminen ja toiminta 1907-1917. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen tutkimus
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen julkaisuja 36.
- PoL - Perusopetuslaki 21.8.628/1998. Viitattu 18.4.2005  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Poikonen, P-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää”. Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisiä ja psykologisia tutkimuksia 230. Jyväskylän yliopisto.
- POPS – Perusopetussuunnitelman perusteet 2004. Tulostettu 11.3.2005  
<http://www.oph.fi/info/ops/>
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2002. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2000. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Artikkelisarjasta Opettajan professiosta. Harra, K. (Toim.) Okkosäätiön vuosikirja 2000. Helsinki: Okka-säätiö.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119. Väitöskirja. Jyväskylän yliopistopaino ja Sisäsuomi Oy.
- Saukkonen, P. 2001. Maailman hahmottaminen teksteinä. Tekstirakenteen ja tekstilajien teoriaa ja analyysia. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Schein, E.H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin+Göös.
- Schein, E.H. 1999. Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship. Addison-Wesley Publishing Company.

- Silverman, D. 2001. Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston tutkimuksia 137.
- Stakes, sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen www-sivut.  
Viitattu 3.8.2006  
[http://varttua.stakes.fi/FI/Ajankohtaista/PHhallinto/phhallinto/ajankohmainen\\_phhallinto.htm](http://varttua.stakes.fi/FI/Ajankohtaista/PHhallinto/phhallinto/ajankohmainen_phhallinto.htm)
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajalle. Helsinki:WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T. 2001. Esiopetuksesta alkuopetukseen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 diskurssianalyysi. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus.
- Virtanen, J. 1998. Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muotoutuminen suomalaisissa koulutusmietinnöissä ja opetussuunnitelmissa 1940-luvulta 1990-luvulle. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin + Göös.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

## Liite 1A: Opettaja-asetat perusopetussuunnitelman perusteissa 2004

A	<i>1. luku Opetussuunnitelma / Opetussuunnitelman laatiminen</i>	Tiivistelmä
1	<i>Perusopetuksen opetussuunnitelman yhtenäisyys edellyttää eri opettajaryhmien yhteistyötä opetussuunnitelmaa laadittaessa.</i>	Velvoite opettajaryhmien väliseen yhteistyöhön
	<i>3. luku Opetuksen toteuttaminen / 3.1 Oppimiskäsitys</i>	
2	<i>Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka (oppimisympäristön) ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille.</i>	Ylläpitää oppimisympäristöä
	<i>3.4 Työtavat</i>	
3	<i>Opettaja valitsee työtavat.</i>	Valikoi työtavat
4	<i>Hänen tehtävänä on opettaa ja ohjata sekä yksittäisen oppilaan että koko ryhmän oppimista ja työskentelyä.</i>	Opettaa ja ohjaa työskentelyä
	<i>4. luku Opiskelun yleinen tuki / 4.1 Kodin ja koulu välinen yhteistyö</i>	
5	<i>Huoltajille tulee antaa tietoa opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, oppilashuollosta ja mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tämä (yhteistyö) edellyttää opettajien aktiivista aloitetta yhteistyössä sekä keskustelua ja tiedottamista huoltajien, opettajan ja oppilaan oikeuksista sekä velvollisuuksista.</i>	Tiedottaa koulun asioista
	<i>4.2. Oppimissuunnitelma</i>	
6	<i>Perusopetuksen alkuvaiheessa oppimissuunnitelman laatimisen päävastuu on opettajalla, mutta valmisteluvastuu voi vähitellen siirtyä yhä enemmän oppilaalle itselleen.</i>	Laatii oppimissuunnitelman
	<i>4.3 Ohjauksen järjestäminen</i>	
7	<i>... ohjaustyöhön osallistuvat opettajat toimivat yhteistyössä oppilaan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa.</i>	Ohjaa nivelvaiheet yhteistyössä
8	<i>Kaikkien opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa ...</i>	Ohjaa oppiaineiden opiskelua
9	<i>sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä</i>	Auttaa kehittämään oppimista
10	<i>Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen.</i>	Ennaltaehkäisee ongelmia
	<i>4.4 Tukiopetus</i>	
11	<i>Aloitteen tukiopetuksen antamisesta oppilaalle tekee ensisijaisesti</i>	Järjestää tukiopetuksen

	<i>opettaja.</i>	
	<i>5.2 Osa-aikainen erityisopetus</i>	
12	<i>Tarvittaessa oppilaalle tehdään oppimissuunnitelma, joka voidaan laatia yhteistyössä huoltajan, opettajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa.</i>	Laatii oppimissuunnitelman yhteistyössä
	<i>5.4 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma</i>	
13	<i>Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimiseen osallistuu moniammatillisessa yhteistyössä oppilaan opettajat, oppilashuollon asian-tuntijoita sekä mahdollisuuksien mukaan oppilaan huoltajat.</i>	Osallistuu HOJKS:n laatimiseen
	<i>8.1 ARVIOINTI OPINTOJEN AIKANA</i>	
14	<i>Arvioinnin avulla opettaja ohjaa oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä auttaa oppilasta ymmärtämään oppimistaan</i>	Ohjaa oppilasta itsearviointiin
15	<i>Oppilaan käyttäytymistä arvioivat kaikki oppilasta opettavat opettajat.</i>	Arvioi käyttäytymistä.



## Liite 1B: Oppija-asetat perusopetussuunnitelman perusteissa 2004

B	3. luku Opetuksen toteuttaminen / 3.1 Oppimiskäsitys	Tiivistelmä
1	<i>Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta.</i>	Jäsentää oppimistaan
2	<i>Tavoitteena on avoin, rohkeava, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka (oppimisympäristön) ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille.</i>	Ylläpitää oppimisympäristöä
3	<i>Oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen.</i>	Mahdollisuus rakentaa ja kehittää oppimisympäristöä
	<i>4.2. Oppimissuunnitelma</i>	
4	<i>Perusopetuksen alkuvaiheessa oppimissuunnitelman laatimisen päävastuu on opettajalla, mutta valmisteluvastuu voi vähitellen siirtyä yhä enemmän oppilaalle itselleen.</i>	Mahdollisuus valmisteluvastuuseen

## Liite 2A: Opettaja-asetat esiopetussuunnitelman perusteissa 2000

A	<i>1 luku Esiopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet / 1 § Tehtävä</i>	Tiivistelmä
1	<i>Jotta asetettuihin tavoitteisiin päästäisiin, on tärkeää, että opettaja ja huoltajat sekä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuva henkilöstö kantavat yhdessä vastuun lapsen säännöllisestä osallistumisesta esiopetukseen.</i>	Huolehtia yhteistyössä lapsen osallistumisesta
	<i>4 § Oppimisympäristö</i>	
2	<i>Esiopetuksessa lapsi-keskeisyys edellyttää ohjaavaa kasvatusta, jossa aikuinen asettaa lapselle rajoja ja lapseen kohdistetaan odotuksia ja vaatimuksia.</i>	Asettaa rajoja ja odotuksia
3	<i>Yhteistyössä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuvan henkilöstön, huoltajien ja lasten kanssa opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaa, joka johtaa lapsen tunteiden, taitojen ja tietojen kehittymiseen sekä laajentaa lapsen ja samalla koko ryhmän kiinnostuksen kohteita.</i>	Suunnitella, toteuttaa ja arvioida toimintaa yhteistyössä
	<i>5 § Työtavat</i>	
4	<i>Opettajan tulee tukea oppimista sekä ohjata lasta tiedostamaan oma oppimisensa ja havaitsemaan, että tämä voi itse vaikuttaa onnistumiseensa oppimisessa.</i>	Tukea itsearviointitaitojen kehittymistä
5	<i>Opettaja ohjaa oppimista, konkreettista kokeilemistä, tutkimista, aktiivista osallistumista sekä muuta tiedon hankintaa ja ongelmien ratkaisemista vuorovaikutuksessa aikuisten ja vertaisryhmän kanssa.</i>	Ohjata oppimista
	<i>3 luku Esiopetuksen yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt / 6 § Eheyttäminen</i>	
6	<i>Esiopetuksen sisältöaluejako on tarkoitettu ohjaamaan opettajan työtä.</i>	Sisältöalueet ohjaavat opettajan työtä
	<i>Matematiikka</i>	
7	<i>Aikuisen tehtävänä on rakentaa oppimisympäristö, joka tukee ja edistää jokaisen lapsen yksilöllistä matemaattisen ajattelun kehittymistä.</i>	Rakentaa oppimisympäristöä
	<i>4 luku Esiopetuksen yleinen tuki/ 9§ Lapsen esiopetuksen suunnitelma</i>	
8	<i>Esiopetuksen aloitusvaiheessa opettaja voi laatia yhteistyössä huoltajien ja mahdollisesti lapsen kanssa lapsen esiopetuksen suunnitelman, jonka avulla pyritään turvaamaan lapselle parhaat</i>	Voi laatia esiopetussuunnitelman yhteistyössä

	<i>edellytykset kasvaa ja oppia.</i>	
	<i>10 § Arviointi</i>	
9	<i>Opettajan tulee yhteistyössä muun henkilöstön kanssa edistää lapsen edellytyksiä itsearviointiin, mikä tukee erityisesti lapsen minäkuvan kehittymistä ja oman työskentelyn jäsentämistä.</i>	Edistää lapsen edellytyksiä itsearviointiin
	<i>7 luku Esiopetuksen opetussuunnitelman laatiminen / 19 § Opetussuunnitelman laatimisen järjestelyt</i>	
10	<i>On pyrittävä siihen, että mahdollisimman moni opetusta toteuttava henkilö osallistuisi opetussuunnitelman laadintaan, jotta sitoutuminen sen noudattamiseen varmistuisi.</i>	Laatia opetussuunnitelma yhteistyössä

## Liite 2B: Oppija-asetat esiopetussuunnitelman perusteissa 2000

B	<i>2 luku Esiopetuksen toteuttaminen / 3 § Oppimiskäsitys</i>	Tiivistelmä
1	<i>Näin tietoa ei voida suoraan opettamalla siirtää lapselle, vaan lapsi itse rakentaa aikaisemmin omaksumiensa käsitysten ja uuden tiedon pohjalta uudet käsityksensä.</i>	Rakentaa tiedonkäsitystään
2	<i>Vertaisryhmän vuoro-vaikutustilanteissa lapset oppivat yhdessä toisten kanssa ja toisiltaan antamalla virikkeitä toistensa ajattelun ja mielikuvituksen kehittämiseen.</i>	Oppii ajattelua ja mielikuvitusta vertaisryhmässä
	<i>4 § Oppimisympäristö</i>	
3	<i>Yhteistyössä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuvan henkilöstön, huoltajien ja lasten kanssa opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaa, joka johtaa lapsen tunteiden, taitojen ja tietojen kehittämiseen...</i>	Osallistuu opetuksen suun. , toteut. ja arviointiin
	<i>5 § Työtavat</i>	
4	<i>Lapsen näkökulmasta toiminnan tulee olla tarkoituksenmukaista ja haasteellista.</i>	Tarkoituksenmukaisuus ja haasteellisuus
5	<i>Toiminnassa otetaan huomioon lapsen tarve oppia mielikuvituksen ja leikin kautta</i>	Oppii mielikuvituksen ja leikin kautta
	<i>3 luku Esiopetuksen yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt / 6 § Eheyttäminen</i>	
6	<i>Esiopetuksessa tiedonalojen sisältöjen avulla lapsi laajentaa maailmankuvaansa ja oppii itsestään oppijana.</i>	Oppii itsestään oppijana
	<i>7 § Keskeiset sisältöalueet / Kieli ja vuorovaikutus</i>	
7	<i>Oppimiensa käsitteiden avulla lapsi jäsentää ympäristöään ja rakentaa maailmankuvansa.</i>	Jäsentää maailmankuvaansa
8	<i>Lapsi kehittää tällaisessa (vuorovaikutteisessa) ympäristössä ikään kuin huomaamattaan sanavarastoaan sekä luku- ja kirjoitustaitoaan.</i>	Oppii lukemaan ja kirjoittamaan
	<i>Matematiikka</i>	
9	<i>Oppimistilanteissa lapsella on aktiivinen rooli.</i>	Oppimistilanteissa aktiivinen rooli.
10	<i>Leikin sekä tutkivan ja kokeilevan taiteellisen toiminnan avulla lapsi etsii tietoa itsestään ja ympäröivän maailman ilmiöistä.</i>	Tutkii itseään taiteellisen toiminnan avulla

	<i>Ympäristö- ja luonnontiede</i>	
11	<i>Vaikka opiskelu tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa, tiedonhankinnassa jokainen lapsi on aktiivinen toimija, joka rakentaa omaa ymmärrystään monin erilaisin keinoin.</i>	Aktiivinen toimija ja oman ymmärryksen rakentaja
12	<i>Havaintojen avulla, kaikkia aisteja käyttäen, hän (lapsi) saa tietoa ympäröivästä maailmasta, ja siksi häntä myös ohjataan havaintojen teossa erilaisin apukeinoin, kuten mittauksin.</i>	Käyttää aisteja havaintojen tekemiseen
	<i>Fyysinen ja motorinen kehitys</i>	
13	<i>Lapsen hienomotoriikka, kädentaidot sekä käden ja silmän yhteistyö kehittyvät arkipäivän toiminnoissa.</i>	Kehittää koordinaatiotaan arjessa
	<i>Taide ja kulttuuri</i>	
14	<i>Leikin sekä tutkivan ja kokeilevan taiteellisen toiminnan avulla lapsi etsii tietoa itsestään ja ympäröivän maailman ilmiöistä.</i>	Etsii tietoa taiteen avulla

## Liite 3 Esiopetussuunnitelman perusteista redusoidut tekstit

	Opettaja esiopetussuunnitelmassa		Oppija esiopetussuunnitelmassa
1	Huolehtia yhteistyössä lapsen osallistumisesta	1	Rakentaa tiedonkäsitystään
2	Asettaa rajoja ja odotuksia	2	Oppii ajattelua ja mielikuvitusta vertaisryhmässä
3	Suunnitella, toteuttaa ja arvioida toimintaa yhteistyössä	3	Osallistuu opetuksen suun. , toteut. ja arviointiin
4	Tukea itsearviointitaitojen kehittymistä	4	Tarkoituksenmukaisuus ja haasteellisuus
5	Ohjata oppimista	5	Oppii mielikuvituksen ja leikin kautta
6	Sisältöalueet ohjaavat opettajan työtä	6	Oppii itsestään oppijana
7	Rakentaa oppimisympäristöä	7	Jäsentää maailmankuvaansa
8	Voi laatia esiopetussuunnitelman yhteistyössä	8	Oppii lukemaan ja kirjoittamaan
9	Edistää lapsen edellytyksiä itsearviointiin	9	Oppimistilanteissa aktiivinen rooli.
10	Laatii opetussuunnitelma yhteistyössä	10	Tutkii itseään taiteellisen toiminnan avulla
		11	Aktiivinen toimija ja oman ymmärryksen rakentaja
		12	Käyttää aisteja havaintojen tekemiseen
		13	Kehittää koordinaatiotaan arjessa
		14	Etsii tietoa taiteen avulla

## Liite 4 Perusopetussuunnitelman perusteista redusoidut tekstit

	Opettaja perusopetussuunnitelmassa		Oppija perusopetussuunnitelmassa
1	Velvoite opettajaryhmien väliseen yhteistyöhön	1	Jäsentää oppimistaan
2	Ylläpitää oppimisympäristöä	2	Ylläpitää oppimisympäristöä
3	Valikoi työtavat	3	Mahdollisuus rakentaa ja kehittää oppimisympäristöä
4	Opettaa ja ohjaa työskentelyä	4	Mahdollisuus valmisteluvastuuseen
5	Tiedottaa koulun asioista		
6	Laatii oppimissuunnitelman		
7	Ohjaa nivelvaiheet yhteistyössä		
8	Ohjaa oppiaineiden opiskelua		
9	Auttaa kehittämään oppimista		
10	Ennaltaehkäisee ongelmia		
11	Järjestää tukiopetuksen		
12	Laatii oppimissuunnitelman yhteistyössä		
13	Osallistuu HOJKS:n laatimiseen		
14	Ohjaa oppilasta itsearviointiin		
15	Arvioi käyttäytymistä		

## Liite 5 Redusoitujen tekstien jakaantuminen esi- ja perusopetussuunnitelmissa

Teemat	Perusopetussuunnitelman perusteet 2004	Esiopetussuunnitelman perusteet 2000
Opetustoiminnan järjestäminen	1, 7	1, 8
Opetuksen toteuttaminen	2, 3, 4, 8, 9, 14, 15	2, 3, 4, 5, 6, 7, 9
Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja tukitoimet	5, 6, 10, 11, 12, 13	10
Oppiminen sisäsyntyisenä prosessina	3	1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14
Oppiminen ulkosyntyisenä prosessina	1	3, 13
Oppiminen vuorovaikutteisena prosessina	2, 4	2, 8