

# Opetussuunnitelma- ajattelu ja -käsitteykset korkeakoulututkimuksessa<sup>1</sup>

*Johanna Annala, Jyri Lindén & Marita Mäkinen*

OPETUSSUUNNITELMA ON VIIMEISEN vuosikymmenen aikana noussut näkyväksi käsitteeksi, kun korkeakoulutusta on uudistettu niin koulutuspoliittisista, hallinnollisista kuin pedagogisistakin lähtökohdista. Tässä artikkelissa analysoimme korkeakoulutuksen opetussuunnitelmia käsitteleviä kansainvälisiä vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita kymmenen vuoden aikajaksolla. Tavoitteenamme on selvittää, millaisia opetussuunnitelmäkäsityksiä ja millaista opetussuunnitelma-ajattelua korkeakoulutuksen opetussuunnitelmaa käsittelevät artikkelit ilmentävät.

---

<sup>1</sup> Artikkelin perustuu aiemmin julkaistuun tutkimukseen: Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. 2016. Curriculum in higher education research. Teoksessa J. Case & J. Huisman (toim.) *Researching higher education. International perspectives on theory, policy and practice*. SHRE Society for Research into Higher Education & Routledge, 171–189. doi:10.4324/9781315675404

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

*Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*

Tampere: Tampere University Press 2019, 411–438.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

## Johdanto

Opetussuunnitelma on ollut 2000-luvulla erityisen huomion kohteena korkeakouluopetuksessa. Ronald Barnett ja Kelly Coate (2005) ehdottivat jo vuonna 2005, että opetussuunnitelman pitäisi olla yksi keskeisimmistä käsitteistä korkeakoulutusta koskevassa tieteellisessä keskustelussa. Myös Bolognan prosessi kohdistui eurooppalaisten korkeakoulujen opetussuunnitelmiin ja merkittäviä opetussuunnitelmareformeja on toteutettu myös maailmanlaajuisesti (Blackmore & Kandiko 2012). Samalla on kuitenkin esitetty, että opetussuunnitelmatutkimus on kriisissä, koska sen piirissä käyty teoreettinen keskustelu on painottunut yhä voimakkaammin managerialismiin ja uusliberalististen virtausten kritiikkiin ja samalla etäännytynyt (korkea)koulutuksen yhteiskunnallisista ja toiminnallisista reaalihaasteista (Priestley 2011; Young 2013; 2014). Tällaisena se tarjoaa niukasti tukea korkeakoulutuksen opetussuunnitelmaa koskeviin käytännön kysymyksiin ja kehittämishaasteisiin. Toisaalta on väitetty, että praktinen ja kehittämiseen painottuva opetussuunnitelmakeskusnäyttö itseriittoisena eikä tunnu edes kaipaavan historiallista, poliittista tai yhteiskunnallista analyysiä tai kontekstualisointia (Young 2013). Edellä kuvattu jännite motivoi tähän tutkimukseen, jossa tarkastelemme opetussuunnitelmaa koskevia tutkimuksia korkeakoulututkimuksen piirissä.

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksemme kohdistuu korkeakoulutuksen opetussuunnitelmaan (*curriculum*) ajanjaksolla, jolloin Bolognan prosessin opetussuunnitelmauudistukset olivat kiivaimmillaan. Tavoitteenamme on analysoida ja ymmärtää korkeakoulutuksen opetussuunnitelmaa koskevien tutkimustekstien taustalla olevia opetussuunnitelma-ajattelua ja -käsitteitä. Tutkimus paikantuu opetussuunnitelmateoriaksi kutsutun tutkimusalueen lähtökohtiin. Opetussuunnitelmaa tarkastellaan yhteisön normien ja kulttuurin mukaan määrittävänä monimutkaisena keskusteluna sekä pyrkimyksinä ratkaista korkeakoulutuksen ja korkeakouluopetuksen kehittämisen piirissä olevia viheliäisiä ongelmia (*wicked problems*). Ongelmaa luonnehditaan viheliäiseksi, jos se on kompleksinen, ja jos ratkaisu riippuu siitä, miten ongelma on kehystetty tai tulkittu tai jos eri osapuolilla on erilaisia näkemyksiä varsinaisesta ongelmasta ja sen ratkaisuvaihtoehdoista (Case & Huisman 2016; Rittel & Webber 1973).

Opetussuunnitelmasta on monenlaisia tulkintoja, jotka sisältävät esimerkiksi erilaisia näkemyksiä tiedosta, oppimisesta, toimijoiden rooleista ja opetussuunnitelman merkityksestä yksilöille, yhteisöille ja yhteiskunnalle. Erilaisten lähestymistapojen luonnetta ja painotuksia on aiemmin jäsennetty käsitteiden syllabus, produkti, prosessi ja praxis avulla (esim. Kelly 2009/1977). Syllabus-lähestymistapa painottaa tutkinnon rakennetta ja tietosisältöä opetussuunnitelman keskiössä (Kelly 2009/1977). Korkeakoulutuksessa syllabus-lähestymistapaa edustavat käytännössä esimerkiksi tutkintovaatimukset tai opinto-oppaat, jonne sisältöjen lisäksi kirjataan muun muassa kaikille yhteinen opintojakson kirjallisuus (Coate 2009). Opintojaksojen sisällä olevat yksittäiset sisällöt ja niiden läpikäynti korostuvat eikä huomiota kiinnitetä niinkään opiskelijan oppimiseen tai tutkinnon kokonaisuuteen. Jokainen opetussuunnitelma sisältää elementtejä ja piirteitä syllabus-lähestymistavasta, mutta sellaisenaan sitä voidaan pitää varsin kapeana ja hajanaisena opetussuunnitelmatulkintana.

Produkti-lähestymistapa perustuu Ralph Tylerin ajatteluun (1949). Tylerin rationaaliksi kutsuttu opetussuunnitelmamalli sisältää neljä toimintaperiaatetta, jotka ohjaavat edelleen opetussuunnitelmatyötä eri koulutusasteilla: 1) määrittellään tavoitteet, 2) määrittellään oppimiskokemukset (sisältö), 3) organisoidaan opetus siten, että tavoitteet voidaan saavuttaa (opetusmenetelmät) ja 4) arvioidaan tavoitteiden saavuttamista (Tyler 1949). Tylerin rationaalialia on kuitenkin arvosteltu mekanistiseksi (mm. McKernan 2008). Sen ajatukselliset juuret ovat Bobbitin (1972/1918) esittämässä teollisen vallankumouksen ajan näkemyksessä, jossa koulutus nähdään tehtaan kaltaisena tuotantoprosessina. Tässä prosessissa opetussuunnitelma on keino istuttaa opiskelijoihin sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joiden avulla kasvatettiin työvoimaa urbaaniin yhteiskuntaan. Toisaalta edellinen 100-vuotias ajatusrakennelma vertautuu yllättävän hyvin Euroopan unionin (EU 2010) tietointensiiviseen talousparadigmaan, jossa tieto, koulutus ja innovaatiot muodostavat harmonisen globaalia hyvinvointia vahvistavan kolmikannan. Onkin esitetty, että korkeakoulutuksen viimeaikaiset panostukset oppimisen ja opetuksen kehittämiseen liittyvät tavoitteisiin tuottaa innovatiivisia ja tuotteliaita EU-kansalaisia (ks. Magnússon & Rytzler 2018).

Opetussuunnitelman prosessi-lähestymistapa syntyi Tylerin rationaalien kritiikkienä (esim. Stenhouse 1975). Opetussuunnitelma nähdään vuorovaikutteisena prosessina, ”monimutkaisena keskusteluna” (Pinar 2004, 185–187) ja yhteisenä merkitysneuvotteluna, joiden varaan rakentuvat niin opetusohjelmat kuin niiden sisältämät kulttuuriset oletuksetkin. Opetuksen toteuttamisessa korostuvat eri toimijoiden välinen vuorovaikutus, lähtökohtien ymmärtäminen ja tilannesidonnaisuus. Lähestymistapaa on verrattu tilanteeseen, jossa kokenut kokki soveltaa ruokareseptiä. Prosessi-opetussuunnitelmassa korostetaan myös opiskelijan omaehtoista oppimis- ja kokemusprosessia. (Ks. Stenhouse 1975.)

Prosessinäkökulmasta edelleen kehittynyt praxis-lähestymistapa liittyy opetussuunnitelmakeskustelun erottamattomasti kysymyksiin vallasta ja arvoista korostaen opetussuunnitelman emansipatorista, toimijaa valtauttavaa potentiaalia (Grundy 1987). Praxis-ajattelun mukaisesti opetussuunnitelmassa otetaan kantaa siihen, mikä on arvokasta ja pysyvää, mikä taas muutettavissa olevaa. Opetussuunnitelmissa voidaan ja pitäisi ottaa kantaa ihmiskunnan tulevaisuuden kannalta suuriin kysymyksiin kuten ilmastomuutokseen, talouskasvuun ja teknologisiin innovaatioihin.

Edellä luonnehditut neljä erilaista lähestymistapaa opetussuunnitelmaan kertovat ennen kaikkea siitä, että opetussuunnitelmassa ei ole kyse vain sisältöihin ja opiskelukäytäntöihin liittyvästä hallinnollisesta dokumentista. Opetussuunnitelma on aina ja eri tavoin yhteydessä arvoihin sekä institutionaalisiin ja yhteiskunnallisiin valtasuhteisiin, jotka ilmentävät kyseistä aikakautta ja sen historiallista kontekstia.

## Tutkimuksen toteutus

Saadaksemme selville, miten opetussuunnitelma näyttäytyy korkeakoulutusta koskevassa tutkimuksessa, kohdistimme aineistonhankinnan *Research into Higher Education Abstracts* -tietokannan (RHEA) tieteellisiin artikkeleihin. Tietokantaa on koottu vuodesta 1967 lähtien ja se keskittyy tieteellisiin lehtiin, joita julkaistaan Euroopassa ja Brittiläisen kansainyhteisön alueella. Valitsimme aineiston siten, että artikkelin otsikossa tai

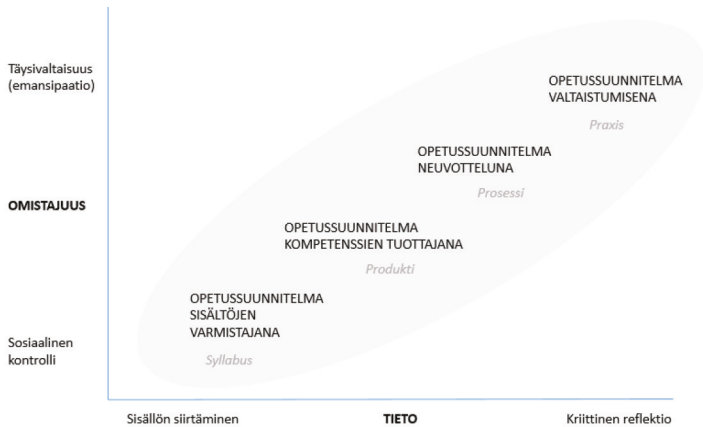
sen avainsanoissa mainitaan käsite *curriculum*. Kymmenen vuoden ajalta (2004–2013) löytyi analysoitavaksi 62 tieteellistä artikkelia. Ensimmäisessä vaiheessa artikkeleista luokiteltiin seuraavat tiedot: lehden nimi, julkaisuvuosi, tieteenala, kansallinen/kansainvälinen konteksti, tutkimuskontekstin taso (paikallinen, kansallinen, globaali), avainlähteet, tutkimuksen tavoite, metodologia, avaintulokset ja johtopäätökset. Lisäksi kaikista tutkimuksista etsittiin opetussuunnitelman määritelmää. Jos määritelmää ei ollut, aineistoon poimittiin yleisempi opetussuunnitelman käsitteellinen tai muulla tavoin tunnistettava lähestymistapa.

Toisen analyysivaiheen lähtökohtana toimi edellä kuvattu jaottelu syllabus-, produkti-, prosessi- ja praxis-opetussuunnitelmaan. Artikkelit paljastivat jaotteluun nähden risteäviä ja limittäisiä tulkintoja. Tämän perusteella analyysiä jatkettiin sijoittamalla opetussuunnitelma-ajattelua koskevat havainnot kahteen avaindimensioon: tietoon ja omistajuuteen. Tieto näyttäytyi toisessa ääripäässä staattisena pyrkimyksenä määritellä opetussuunnitelman luovuttamaton sisältö, joka siirretään opiskelijalle. Jatkumon toisessa päässä tieto nähtiin kehittyvänä, rakentuvana ja dynaamisena sisältäen kriittisen reflektion ulottuvuuden (mm. Mezirow 1998). Omistajuudella viittaamme opetussuunnitelmaan sisältyviin valtasuhteisiin. Siinä opetussuunnitelmaa lähestyttiin keinona hallita opiskelijoiden oppimistuloksia joko yliopiston sisältä tai sen ulkopuolelta, jolloin opiskelija näyttäytyy opetussuunnitelman kohteena. Jatkumon toisessa päässä opiskelija ei ole vain kohde, vaan hänellä on osallisuus opetussuunnitelmaan ja mahdollisuus suunnata opintoja omien intressiensä suuntaan sekä pyrkiä saavuttamaan jotain sellaista, mitä opetussuunnitelmassa ei pystytä edes ennakoimaan.

Näiden kahden tietoa ja osallisuutta koskevan dimension avulla opetussuunnitelma-ajattelun eroja oli mahdollista esittää ja analysoida tarkemmin. Valittujen dimensioiden perusteella tehdyt havainnot palautettiin edelleen teoreettisempaan korkeakoulutuksen opetussuunnitelman luonteesta ja opetussuunnitelmatyöstä käytävään keskusteluun. Tietodimension avulla voidaan tarkastella opetussuunnitelmien suhdetta ajankohtaiseen tieteenalakohtaista tietoa ja sen merkitystä käsittelevään keskusteluun. Osallisuusdimensiossa tarkastelun kohteena on erityisesti

opetussuunnitelmäkäsitysten heijastelema toimijuus. Tiedon ja osaamisen jatkumolla näyttäytyvät opetussuunnitelmäkäsitykset jaoteltiin neljään kategoriaan (ks. kuvio 1):

1. Opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana
2. Opetussuunnitelma kompetenssien tuottajana
3. Opetussuunnitelma neuvotteluna
4. Opetussuunnitelma valtaistumisena



Kuvio 1. Opetussuunnitelmäkäsitykset suhteessa omistajuuteen ja tietoon (Annala, Lindén & Mäkinen 2016, 174)

Seuraavaksi kokoamme yhteen yleiset havaintomme opetussuunnitelmatutkimuksista korkeakoulujen kontekstissa. Tämän jälkeen luonnehdimme havaintojamme eri opetussuunnitelmäkäsityksistä. Vaikka käytämme aineistona olleita artikkeleita esimerkkinä, haluamme korostaa, että yksittäinen tieteellinen artikkeli voi sisältää useampia lähestymistapoja opetussuunnitelmaan.

## Opetussuunnitelma korkeakoulutusta koskevissa tutkimuksissa

Analyysi osoitti, ettei opetussuunnitelmasta ole korkeakoulutuksessa eikä korkeakoulutusta tutkivien piirissä jaettua tulkintaa, vaikka opetussuunnitelma (*curriculum*) käsitteenä onkin erittäin yleinen. Opetussuunnitelmaa käytettiin synonyyminä sanoille opetus (*teaching*) (Ahern ym. 2012), ohjelma (*programme*) (Alpay 2013), aikataulutus (*scheduled activities*) (Le Riche 2006) ja kurssin toteutus (*course delivery*) (Armellini & Nie 2013). Yleiseltä luonteeltaan opetussuunnitelmia koskevat tutkimukset olivat usein paikallisia ja painottuivat opetuksen kehittämiseen.

Aineisto sisälsi kahdeksan sellaista teoreettisesti painottunutta artikkelia, jotka käsitelivät opetussuunnitelmaa tai opetussuunnitelman yhteiskunnallista merkitystä yleisemmin. Laadulliset lähestymistavat (17) ja tapaustutkimukset (16) olivat yleisempiä kuin määrälliset (kahdeksan) tai monimetodiset (kuusi) lähestymistavat. Kuutta artikkelia ei voitu luokitella metodologisesti, koska ne perustuivat ensisijaisesti kirjoittajien omiin kokemuksiin tai näkemyksiin. Tutkimusten konteksti vaihteli tutkinto-ohjelmatasolta globaaliin tarkasteluun. Yleisimmin tutkimukset paikantuivat tutkinto-ohjelmatasolle (36), kansalliset näkökulmat (12) olivat yleisempiä kuin kansainväliset (viisi). Suurin osa tutkimuksista oli tehty Euroopassa (49), mutta myös Australia (yhdeksän) ja Etelä-Afrikka (seitsemän) olivat hyvin edustettuina. Artikkelien kirjoittamisen aikaan ajankohtainen Bolognan prosessi ja sen kytkökset opetussuunnitelmatyöhön olivat esillä yllättävän harvassa tutkimuksessa.

Muutamissa artikkeleissa opetussuunnitelmaa lähestyttiin käsitteellisenä ilmiönä. Fraser ja Bosanquet (2006) tutkivat opetussuunnitelmalle annettuja erilaisia merkityksiä. Clegg (2011) puolestaan pohti opetussuunnitelmakäsitteen näkymättömyyttä ja korosti eroa opetussuunnitelman ja utilitaristisen pedagogiikan välillä. Nämä kaksi tutkimusta olivat poikkeuksellisia myös siksi, että vain niihin viitattiin muissa aineiston artikkeleissa. Tieteelliset artikkelit hajautuivat 32 eri lehteen eikä keskinäisiä viittauksia tai yhteisen tiedon ja opetussuunnitelmakäsitysten kumuloitumista ilmennyt. Sen sijaan löysimme joitakin yrityksiä rakentaa uusia

käsitteellisiä kokonaisuuksia. Tällainen oli esimerkiksi ”kokonainen opetussuunnitelma” (*whole curriculum*), jonka avulla pyrittiin yhdistämään sisältö, pedagogiikka, arviointi sekä poliittiset ja maailmanlaajuiset perspektiivit (Vidovich ym. 2012). Seitsemässä artikkelissa opetussuunnitelma paikannettiin suhteessa opetussuunnitelmateoreettiseen tutkimusperinteeseen.

Kahdella kolmasosalla artikkeleista oli tieteenalakohtainen tai muilla perusteilla rajattu näkökulma opetussuunnitelmaan. Yleisimmät tieteenalat olivat lääketiede (11), tekniikka (kuusi) ja terveystieteet (viisi). Tieteenalakohtainen tarkastelu osoitti, että tieteenaloilla nojaututtiin omiin tieteellisiin auktoriteetteihin ja tekstit heijastelivat omia erityisiä opetussuunnitelmallisia lähestymistapoja. Ronald M. Hardenia siteerattiin esimerkiksi kahdeksassa lääketieteellisessä artikkelissa, mutta häntä ei löytynyt muiden tieteenalojen viitteistä. Harden on kehittänyt opetussuunnitelman spiraalimallin (Harden & Stamper 1999) ja opetussuunnitelman SPICES-mallin (Harden ym. 1984). Sosiologi Basil Bernsteinin teorioita hyödynnettiin kymmenessä artikkelissa, esimerkiksi tekniikan (Garraway 2010) ja sosiologian (Luckett 2009) konteksteissa. Bernstein määrittelee opetussuunnitelman keskiöksi merkityksellisen tiedon (*what counts as valid knowledge*) (Bernstein 1975), ja hänen näkemyksensä opetussuunnitelmasta ja siihen liittyvistä valinnan säännöistä vaikuttivat olevan valtavirtaa erityisesti eteläafrikkalaisessa korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatutkimuksessa.

Vain harvat artikkelit ylittivät tieteenalojen rajoja kasvatustieteellisen opetussuunnitelmatutkimuksen puolelle. Gleeson (2013) tarkasteli opetussuunnitelmaa eurooppalaisesta perspektiivistä keskittyen Bolognaan ja ECTS-järjestelmiin. Hän hyödynsi koulutuspolitiikan tarkastelussa opetussuunnitelmateoriaa ja erityisesti Tylerin ja Stenhausen ajatuksia. Lääketieteen opetussuunnitelmatutkimuksessa Morcke ja Eika (2009) nojautuivat Hardenin ajatuksiin, mutta hyödynsivät niiden lisäksi myös Fraserin ja Bosanquetin (2006) sekä Tylerin (1949) jäsennyksiä. Valitut auktoriteetit tai teoreettiset lähtökohdat eivät kuitenkaan merkinneet sitä, että artikkeli heijastaisi vain yhtä opetussuunnitelmakäsitystä. Vaikka teoreettisena kehiksenä oli Bernsteinin sosiologinen opetussuunnitelmanäkemyksensä tai



aiheena käsiteltiin ongelmaperustaista (PBL) opetussuunnitelmaa, saattoi kyseinen tutkimus esimerkiksi heijastella yhtä hyvin syllabus-, produkti-, prosessi- tai praxis-ajattelua. Seuraavissa luvuissa siirrymmekin tarkastelemaan ja erittelemään havaintojamme tutkimusartikkeleissa esiintyneistä opetussuunnitelmäkäsityksistä ja -ajattelusta.

## Opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana

Ensimmäinen opetussuunnitelmäkäsitys painottaa sisältöjä, jotka tulisi siirtää tuleville sukupolville. Opetussuunnitelman omistajuus paikantuu sellaisille tahoille, joilla on auktoriteettia hallita ja kontrolloida juuri sisältöjä. Opetussuunnitelma sisällön hallintana -käsitys sisältää myös kriittisiä näkökulmia tiedon kaanonista ja suhteesta valtaan ja vallanpitäjiin.

Opetussuunnitelma esiintyi aineistossa erilaisina aloitteina sisällyttää opetussuunnitelmaan jotakin arvokasta. Tyypillinen sisältöjä korostava lähestymistapa implementoitiin selvityksenä tai tutkimuksena (*mapping*), jossa kartoitettiin aukkoja tiedoissa ja taidoissa, ja jotka pitäisi sisällyttää uudistettavaan opetussuunnitelmaan yli instituutorajojen. Tulokset kuvattiin listoina tiedoista, taidoista ja osaamisista. Hurlimannin (2009) tutkimusjulkaisu on yksi esimerkki tästä lähestymistavasta. Hänen päämääränsä oli tunnistaa suunnittelijoiden (*planning professionals*) ympäristötietoutta ja osaamisen puutteita erityisesti kestävän kehityksen tavoitteiden saavuttamisessa. Tutkimuksen kohteena olivat jo asiantuntijatehtävissä olevat henkilöt. Tutkimuksessa löydettiin aukkoja asiantuntijoiden tiedoissa ilmastonmuutoksesta ja vesiensuojelusta sekä puutteita kriittisessä ajattelussa ja itsenäisessä tutkimustyössä. Tutkimuksen suosituksena oli ehdotus kattavasta nykyisten opetussuunnitelmien analyysistä ja niiden uudistamisesta siten, että havaitut aukot täytetään.

Sisältöjen kattavuuteen ja hallintaan keskittyvä opetussuunnitelma-ajattelu oli tyypillistä ammatillisesti ja monitieteisesti painottuneille koulutusohjelmille, joiden tarve uudistaa opetussuunnitelmaa perustui yleisemmälle keskustelulle työelämän uusista osaamisvaatimuksista ja haasteista. Sisältöjen valinnassa ja tavoitteiden asettelussa vaikutti koros-

tuvan perinteisten oppialojen ja toisaalta tiedon ja taitojen rajojen ylittämisen. Opetussuunnitelman päätarkoituksena näyttäytyivät opiskelijoiden mahdollisuudet hankkia sellaista monialaista tietoa, jota yhdistämällä on mahdollista käsitellä ja ratkaista monimutkaisia ongelmia.

Useat tutkimukset ehdottivat tiettyjen arvokkaina pidettyjen sisältöjen upottamista kaikkien opiskelijoiden opetussuunnitelmiin. Tällaisina sisältöinä nähtiin geneeriset taidot (esim. Robley ym. 2005), kansainvälisyystaidot (esim. Clifford 2009), yrittäjäyys (esim. Penaluna & Penaluna 2009), kestävä kehitys (esim. Junyent & Cell de Ciurana 2008) ja inklusiivinen ajattelu (esim. Chapman 2007/2008). Näiden teemojen varmistaminen opetussuunnitelmassa voidaan nähdä yhtäältä jonkin yhteiskunnallisen 'hyvän' sisällön koko korkeakoulutuksen kattavana tavoitteluna, toisaalta laaja-alaisena opetussuunnitelmien sisältöä koskevana kontrollina. Tällöin lähestytään Bobbitin näkemyksiä koulutuksesta tuotantona jonkin tahon intresseistä käsin. Kiinnostavaa on, mikä taho määrittää opetussuunnitelmiin valitun 'hyvän'.

Osa tutkimuksista tarkasteli kriittisesti koulutuspoliittisia ja yhteiskunnallisia vaatimuksia, jotka siirtävät tieteellisen tiedon painopistettä opetussuunnitelmissa kohti ammatillisia päämääriä ja ammatillista osaamista. Näissä artikkeleissa keskusteltiin laajasti esimerkiksi tieteellisen tiedon "alakohtaistamisesta" (Stavrou 2009) sekä yleisemmin tiedon luonteesta ja merkityksestä toisaalta kontekstisidonnaisena, toisaalta kontekstista riippumattomana (Kilpert & Shay 2013). Tyypillisesti asiantuntijoiden, instituutioiden tai työelämän esittämiin ydinsisältöjen vaatimuksiin suhtauduttiin hyväksyvästi. Esimerkiksi lääketieteen opetussuunnitelmassa, kansainvälisillä (esim. Maailman terveysjärjestö, WHO) tai kansallisilla terveydenhuoltoinstituutioilla nähtiin olevan tunnustettu rooli opetussuunnitelman sisältöjen määrittämisessä (Craddock ym. 2013).

Opetussuunnitelman sisältöihin liittyvät valtarakenteet saattavat pysyä vakaana vuosikausia, mikä näyttäisi osaltaan varmistavan omistajuuden ja mahdollistavan myös yliopiston sisäisen sisältöjen valvonnan. Kuten Shay (2011, 318) toteaa, yliopiston henkilökunta hyväksyy usein opetussuunnitelmatekstien muuttamisen vasta kun se on "ehdottoman välttämätöntä". Luckett (2009) tutki tiedon ja opetussuunnitelman rakenteita

sosiologiassa huomauttaen, että tieteenalan tietorakenteet mahdollistavat usein sellaisten opetussuunnitelmapainotusten olemassaolon, jotka vastaavat yksittäisten toimijoiden identiteettejä ja erityisasemia. Konflikteja ja neuvotteluja omistajuudesta ei siis synny ainoastaan yliopiston ja ulkomaailman välillä, vaan myös oman tieteenalan sisällä.

Opetussuunnitelman sisältöön liittyvät valinnat ja niiden kontrollointi heijastelevat henkilökohtaisia, institutionaalisia, taloudellisia ja poliittisia intressejä, mikä ilmeni artikkeleissa yksisuuntaisena vaikuttamisena. Tutkimukset, joissa tarkasteltiin instituutioiden, markkinoiden tai muiden asiantuntijoiden määrittelemää sisältöainesta, vaikuttivat pitävän tätä pääsääntöisesti itsestään selvänä – aivan kuin näin määritellyt sisällöt itsessään johtaisivat täydelliseen ja riippumattomaan opetussuunnitelmaan. Kelly (2009/1977) kuvailee tällaisen ajattelun heijastelevan eräänlaista absoluuttista epistemologiaa, käsitystä, jossa tieto nähdään jumalallisena ja kantajansa persoonasta riippumattomana. Lisäksi opetussuunnitelman tarkastelu ensisijaisesti sisältöjen välittämisenä jättää opiskelijan, hänen toimijuutensa ja identifikaationsa, kokonaan huomiotta.

## Opetussuunnitelma kompetenssien tuottajana

Toinen opetussuunnitelmäkäsitys tulkitsee tiedon osaamisena, jonka määrittämisessä (omistajuudessa) työelämällä ja yhteiskunnalla on merkittävä rooli. Tämä lähestymistapa painottaa opetussuunnitelman ymmärtämistä opetus- ja oppimisprosesseina, jonka kohteena on opiskelija. Kysymyksenasetteluna tällaisissa tarkasteluissa on usein ”mikä toimii” ja ”kuinka voidaan toteuttaa”. Seuraavaksi esittelemme sellaisten tutkimusten luonnetta, joissa opetussuunnitelman lähtökohtia ja sisältöä määritellään ensisijaisesti osaamisen kehittymisen ja kompetenssien näkökulmista.

Opetussuunnitelmasta ja koulutuksen päämääristä puhuttaessa keskiöön nousivat erityisesti osaamistavoitteet (esim. Bolander ym. 2006), opiskelijan suoritustaso (esim. Gardner ym. 2005) ja osaamisperustainen koulutus (Edgren 2006). Elizondo-Montemayor kollegoineen (2008) toteaa, että huomio pitäisi kohdistaa sellaisten oppimisstrategioiden va-

lintaan, jotka edistävät kompetenssimäärittelyjen mukaista opiskelijälähtöistä oppimista. He ehdottivat myös arvioinnin painopisteen siirtämistä kohti suoritusperustaisuutta. Näiden perusteella koulutuksen tähtäimenä ovat perustutkinto-opiskelijoiden valmiudet muutoksen kohtaamiseen. Tämä tähtäin nähtiin perustana oppimistavoitteille, jotka ovat uuden aikakauden työntekijöitä valmistavan opetussuunnitelman ytimessä.

Työelämään valmistautumista ja integroitumista painottavassa opetussuunnitelmakäsityksessä työelämärelevanssi ja joustavuus nähtiin olennaisina. Tällaisen opetussuunnitelman kehittäminen perustui ajatukselle, jonka mukaisesti juuri tietynlaiset opetussuunnitelmamallit edistävät toisia tehokkaammin oppimistavoitteiden saavuttamista. Esimerkiksi Peeraer (2009) tutki yhdessä kollegoidensa kanssa, erosivatko perinteisellä opetussuunnitelmalla lääketiedettä opiskelevien oppimistulokset verrattuna Hardenin SPICES-opetussuunnitelmalla opiskeleviin. Craddock (2013) kollegoineen puolestaan totesi, ettei opetussuunnitelman kehittäminen nojannut välttämättä kasvatuksen tai koulutuksen teoriaan, vaan oli lähinnä logistinen tai rakenteellinen kysymys. Tällainen tarkkaan määriteltyihin tavoitteisiin ja niiden perusteella huolellisesti suunniteltuun opetuksen ja arvioinnin kytkentään perustuva opetussuunnitelma näyttäisi monilta osin lähestyvän Tylerin ja Bobbittin kehittelemää produkti-mallia. Tästä näkökulmasta ei ole yllättävää, että seitsemässä aineistomme artikkelissa viitattiin vahvasti Biggsin linjakkaan opetuksen malliin, jonka juuret ovat juuri Tylerin rationaalissa (Tyler 1949, 63).

Kompetenssien merkitystä korostavissa aineistoartikkeleissa korostui työmarkkinoilla pärjääminen, johon valmistautumisen nähtiin edellyttävän arvioinnin painottamista standardoituihin osaamisalueisiin. Esimerkiksi insinöörikoulutuksessa teollisuuden tarpeisiin sopivien tavoitteiden asettaminen näyttäytyi työmarkkinoiden tärkeänä tehtävänä (Chen ym. 2005). Opiskelijoiden näkökulmasta saattaa olla ongelmallista, että työmarkkinat vaikuttavat alituisesti luovan uusia haluttuja osaamis- ja taitoja, työntekijäprofileja ja rekrytointeihin liittyviä menettelytapoja. Aineiston perusteella rekrytoinnissa on kuitenkin taipumusta ”pelata varman päälle” ja suosia mahdollisimman korkean koulutustason hakijoita. Tämä saattaa yhtäältä vähentää opiskelijan rohkeutta ylittää omia rajoja, toisaalta tuot-

taa kokemuksen siitä, että on ylikoulutautunut. Lisäksi vastavalmistuneella voi olla päällimmäisenä tunne siitä, että häneltä puuttuu tehtävän kannalta oleellisia 'pehmeitä taitoja', kuten yrityksen sisäisten verkostojen tuntemus (esim. Becker 2006).

Kompetensseihin ja osaamisperustaisuuteen perustuva opetussuunnitelmäkäsitys näyttäytyy usein edistyksellisempänä ja siten houkuttelevampana staattiseen sisältöön painottavaan ajatteluun verrattuna. Lähestymistavassa on kuitenkin myös riskejä. Ensimmäinen riski liittyy osaamisperustaisen opetussuunnitelman sisältämään ajattelutapaan, jossa opiskelijan käyttäytymisessä havaittavia muutoksia hallitaan huolellisesti ennakolta määritellyillä osaamistavoitteilla, niitä edistävällä opetuksella ja täsmällisillä arviointikriteereillä (ks. Tyler 1949). Yhteisö marginalisoi opiskelijat ensisijaisesti opetuksen kohteiksi, joilla ei ole osallisuutta oppimisen ja asiantuntijuuden suuntaamisessa. Toisaalta myös opettajat voivat marginalisoitua lähinnä opetuksen toteuttajiksi tai oppimisen fasilitaattoreiksi, jos opetussuunnitelman tavoitteet määritetään kaavamaisesti ja yhteisön ulkopuolelta. Kolmas riski koskee korkeakoulu yhteisön kutistuvaa merkitystä ja roolia tieteenalakohtaisen tiedon uskottavana haltijana ja vaalijana tilanteessa, jossa opetussuunnitelmia on uudistettava ensisijaisesti taloudellisten, yhteiskunnallisten ja työelämän vaatimusten mukaiseksi (ks. Lindén, Annala & Mäkinen 2016). Esimerkiksi Euroopan komission (2011) hallitus on painottanut korkeakoulutuksen roolia tietointensiivisen talouden vahvistamisessa edellyttäen yliopistoilta huippututkimusta, innovaatioita ja korkeatasoista koulutusta. Samaan aikaan se kuitenkin ohjaa, sopeuttaa ja rajaa yliopistojen toimintaa aiempaa vahvemmin.

## Opetussuunnitelma neuvotteluna

Opetussuunnitelma ymmärrettiin ja sitä tarkasteltiin aineistossa myös neuvotteluna artefaktina. Tunnistimme artikkeleista lähinnä kolmenlaisia neuvotteluprosesseja: 1) tietoon ja tietämiseen liittyviä prosesseja, 2) neuvotteluja yliopiston autonomiasta ulkoisten paineiden keskellä ja 3) prosesseja, jotka mahdollistivat opiskelijoiden laajenevan osallisuuden.

Tiedolla (*knowledge*) viittaamme tässä yhteydessä opiskelijoiden tietoteoreettisiin valmiuksiin ja potentiaaleihin. Omistajuus (*ownership*) näissä neuvotteluissa oli jaettua.

Barnettin (2009) artikkeli kohdistui tietämisen karttumisen prosessiin (*process of coming to know*). Hänen mukaansa opetussuunnitelma pedagogisena välineenä viittaa pyrkimykseen saada opiskelijassa aikaan ajattelun muutoksia, kun hän kohtaa ja häntä törmäytetään tiedon kanssa (*encounters with knowledge*). Toisaalta Barnett painottaa, että sekä opetussuunnitelman että pedagogiikan täytyy yltää syvemmälle kuin pelkästään kohtaamisiin tiedon kanssa. Tällöin kyse on siitä, miten tietoteoreettisten valmiuksien kehittymistä opinnoissa tuetaan, miten opiskelijat tämän kokevat ja millaisen merkityksen yliopisto antaa tälle prosessille opetussuunnitelmassa.

Barnettin mukaan opetussuunnitelma toimii pedagogisena välittäjänä opiskelijoiden ja opettajien välillä. Suhde tietoon on yhteydessä opiskelijoiden olemisen tapaan ja taipumuksiin (*being*) sekä tietoteoreettisten valmiuksien muodostumiseen. Barnettin lähestymistapa on samankaltainen Pinarin (2004) ehdottaman autobiografisen opetussuunnitelman kanssa, missä opetussuunnitelma ymmärretään keskusteluna akateemisen tiedon äärellä, mutta sille on ominaista vahva henkilökohtainen oppimiskokemus.

Opiskelijaa koskevien prosessien lisäksi opetussuunnitelmatyön perustana pidettiin tutkintotasoisia suunnitteluprosesseja. Tämä näkemys perustuu ajatukseen, että yksilön tai ryhmän oppimisprosesseja voidaan ohjata koherentilla opetussuunnitelmalla, mutta toisin kuin produkti-malli, se antaa tilan jaetulle omistajuudelle. Artikkeleissa tuli esille myös yrityksiä yhdistää opetussuunnitelman produkti- ja prosessi-mallit, vaikka ne ovat hyvin erilaisia lähestymistapoja. Fahey (2012) yhdisti Tylerin (1949) produkti-mallin prosessia painottavaan malliin (Stenhouse 1975; McKernan 2008) toimintatutkimuksessa, jonka tarkoituksena oli uudistaa ilmastonmuutoksen tutkinto-ohjelma (*postgraduate climate change programme*). Hänen mukaansa kahden opetussuunnitelmamallin yhdistelmä voi parhaimmillaan tuottaa lisäarvoa. Yhtäältä se tuo tehokkuutta ja selkeyttä, toisaalta lisää osallisuutta, kun opetussuunnitelmaa arvioidaan kriittisesti

yhteistyössä. Parhaimmillaan tällainen prosessi voi lisätä työtyytyväisyyttä akateemisessa yhteisössä.

Toisena esimerkkinä on Yorken ja Knightin (2006) jäsenyys opetus-suunnitelmaprosessista, jonka tavoitteena on edistää samanaikaisesti kansallista, maailmanlaajuista ja sosiaalista 'hyvää', kunnioittaa akateemisia arvoja ja vahvistaa opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. Heidän mukaansa työllistettävyyden (*employability*) agenda ja pyrkimys oppimisen edistämiseen eivät ole vaihtoehtoisia vaan rinnakkaisia päämääriä, sillä kompleksista oppimista edellytetään niin taloudellisten kuin sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiseksi. He määrittivät työllistettävyyden koostuvan ymmärtämisestä (*understanding*), taitavista käytänteistä (*skilful practices*), pystyvyysuskomuksista (*efficacy beliefs*) ja metakognitiosta (*metacognition*) (USEM). Jotta koulutus kykenee tukemaan näiden osatekijöiden omaksumista, tarvitaan tutkinto-ohjelma- ja opintojaksotasoisien työskentelyn nivomista toisiinsa. Yorke ja Knight (2006, 572) toteavat yliopiston kuitenkin koostuvan yksittäisten henkilöiden asiantuntemuksesta, joka voivat näyttäytyä opetussuunnitelmissa sirpaleisina asiantuntijuuksina. Erityisen haasteellisena he pitävät sellaista akateemista traditiota, jossa opetussuunnitelmaa tehdään pikemmin yksilöllisenä kuin tutkinto-ohjelmatason yhteisenä työskentelynä.

Edellä luonnehdittujen haasteiden voittamiseksi aineistossa ehdotettiin kokonaisvaltaista opetussuunnitelmamuutosta. Tyypillinen tapa nähdä opetussuunnitelma prosessina oli painottaa kognitiivista ja konstruktivistista oppimisteoriaa. Esimerkiksi tutkivan oppimisen (*enquiry-based learning*) nähtiin ratkaisevan monien aiempien opetussuunnitelmien ongelmia (esim. Fredholm Nilsson & Silén 2010). Tutkiva oppiminen tarjosi keinon vahvistaa osallisuutta ja tarjota vaihtoehtoisia suoritustapoja. Näitä toimintatapoja voitiin edistää, kun opetussuunnitelma luotiin dynaamisessa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden ja/tai muiden kumppanien (esim. Foskett 2005) kanssa.

Edellä kuvatut prosessia korostavat opetussuunnitelmäkäsitykset parantavat opiskelijoiden mahdollisuuksia hyödyntää henkilökohtaista potentiaaliaan. Tätä voidaan kuvata dynaamisena osaamisena (*competency*) erotukseksi lineaarisesta osaamisesta (*competence*) (Mäkinen & Annala

2012b). Lineaarisella osaamisella viitataan siihen, mitä opiskelijoiden tarvitsee osata suoriutuakseen tietyistä tehtävistä (oppimistulos) (esim. Kurz & Bartram 2002; Woodruffe 1992). Tällöin oppimistuloksen tavoite usein ilmaistaan hyväksyttävänä minimiosaamisena, tarkkojen standardoitujen arviointikriteerien mukaisesti. Sen sijaan dynaaminen osaaminen heijastaa ymmärryksen syvyyttä ja laajuutta, ja osaaminen ilmaistaan toiminnallisilla termeillä. Ne ilmentävät sellaisia toiminnan muotoja, jotka antavat opiskelijoille mahdollisuuden hyödyntää täyttä potentiaaliaan moninaisissa haasteellisissa tilanteissa ja prosesseissa. Dynaamista osaamista pidetään siksi sekä siirrettävänä että tavoitteellisena oppimisen tuloksena. Tällöin opetussuunnitelma käsitteellistetään prosessiksi, jossa sekä tieto että omistajuus neuvotellaan.

## Opetussuunnitelma valtaistumisena

Aineistosta erottui myös tapa nähdä opetussuunnitelma yhdenvertaisuuden ja kulttuurien näkökulmasta. Tämä koski esimerkiksi tieteenalakoh-  
taisia sekä kansainvälisyyteen, vähemmistöjen asemaan ja sukupuoleen liittyviä kysymyksiä. Omistajuus näyttäytyi valtaistumiseen liittyvinä kysymyksinä siitä, mitä on ajateltavissa ja tehtävissä ja kenellä on pääsy opetussuunnitelmaan, sen eri kerroksiin erilaisissa kulttuurisissa ja institutionaalisissa konteksteissa. Tieto opetussuunnitelmassa tuli esille kysymyksenä siitä, kuka tietää ja millainen merkitys tiedon eri lajeilla on valtaistumisessa.

Shay (2013) tutki artikkelissaan opetussuunnitelmia ammatillisesti ja teoreettisesti painottuneissa tutkinto-ohjelmissa ja korkeakouluissa. Hänen pääkysymyksenään oli, kenellä on pääsy valtauttavaan tietoon (*powerful knowledge*). Shay tarkasteli, onko myös heikommista sosioekonomisista lähtökohdista ponnistavilla korkeakouluopiskelijoilla tutkinto-ohjelmasta riippumatta pääsy käsitteelliseen ja teoreettiseen, valtauttavaan, tietoon ja siten mahdollisuus osallistua ja tuoda oma kontribuutionsa yhteiskunnan tärkeisiin keskusteluihin. Shay (2013) kysyi, onko opetussuunnitelman tarkoitus varustaa opiskelijat sellaisella tiedolla ja ymmärryksel-



lä, että heillä on potentiaalia ratkaista aikamme polttavimpia, viheliäisiä ongelmia. Jos vastaus on myönteinen, hän esitti ratkaisuksi integratiivista lähestymistapaa opetussuunnitelmaan sekä tiedon ja tieteenalojen välisten rajojen ylittämistä.

Myös Clegg (2011) esitti, että tämän päivän yhteiskuntien ja maailman ongelmiin ei ole yksinkertaisia ratkaisuja. Sen vuoksi opetussuunnitelman ja opetuksen pitäisi ylittää uusliberaalit pyrkimykset edistää liikkuvuutta ja työllistettävyyttä ja keskittyä elvyttämään feministisestä ja kriittisestä rotuteoriasta nousevia arvoja. Esimerkkinä tällaisesta lähestymistavasta on Lambertin ja hänen kollegojensa (2007) tutkimus, jossa opetussuunnitelman 'uudelleenkeksimisessä' nojaututtiin kriittiseen pedagogiikkaan. Tutkijoiden mukaan praxista korostava pedagogiikka edellyttää, että opiskelijat ja opettajat työskentelevät luovasti, omaksuvat positiivisen asenteen riskeihin ja ovat avoimia mahdollisuuksille, joita yhteistoiminnalliset ajattelun ja tutkimuksen metodit heille tarjoavat. Tätä toteutettiin yrittäjyyspainotteisessa opetussuunnitelmassa. Siinä yhdistettiin opetus ja tutkimus haastaen perinteiset yrittäjyysopetuksen mallit ja trendit, joissa painottuvat tuotteistamisen ja hyödyn näkökulmat. Koulutuspoliittisten tavoitteiden sijaan malli korosti akateemisia tavoitteita, mutta samalla opiskelijat saivat tilaisuuden olla mukana luomassa uutta tietoa. (Lambert ym. 2007.)

Opiskelijoiden osallisuus ja omistajuus opetussuunnitelmassa tuli esille myös Brewn (2013) artikkelissa. Hän ehdotti kokonaisvaltaista mallia tutkimusperustaiselle oppivalle päätöksenteolle. Hän painotti opetussuunnitelman kehittämistä siten, että se rohkaisee opiskelijoiden läsnäoloa prosesseissa, joissa haetaan ja löydetään uusia ideoita. Brewn mukaan koulutuksen pitäisi tarjota tukea ja kannustusta opiskelijoille ja valmistaa heitä olemaan yhteiskunnan jäsenenä kriittisiä, jotta heidän kykynsä arvioida tietoa ja sitä kautta ymmärtää todellisuutta kehittyi. Tällainen tulkinta opetussuunnitelmasta auttaa opiskelijoita ottamaan oppimisesta omistajuuden ja asettaa heidät osaksi opetussuunnitelman luomista ja toimeenpanoa. Silloin ei enää keskustella siitä, onko opiskelijoilla pääsy tietoon – tai valtauttavaan tietoon (*powerful knowledge*) – vaan he ovat myös mukana sitä määrittämässä, refleктоimassa ja siihen kiinnittymässä.

Aineistossa näkyi myös selkeitä rajoja ja rajoituksia akateemisesti uskottavan tiedon ympärillä. Nämä tulivat näkyväksi uudenlaisten, erityisesti perinteisiä tieteenalojen rajoja ylittävien opetussuunnitelmien luomisen yhteydessä. Coate (2006) tutki naistutkimuksen opetussuunnitelmaa ja havaitsi, että opetussuunnitelmiin liittyy piirre vakiintuneiden oppiaineiden ja tieteenalojen akateemisesta uskottavuudesta ja tieteiden välisestä hierarkiasta. Hän havaitsi, että uusia, eri tieteenaloja yhdistäviä tutkinto-ohjelmia ja niiden opetussuunnitelmia luonnehdittiin feminiinisiksi ja sen vuoksi marginaalisiksi. Coaten mukaan opetussuunnitelma paljastaa valtarakenteet pedagogisissa diskursseissa, jotka edelleen säätelevät sitä, mikä on ajateltavissa, harkittavissa ja toteutettavissa olevaa ja kuka voi sen esittää uskottavasti korkeakoulutuksen kontekstissa (Coate 2006). Sukupuolinäkökulma ja poissulkemisen kokemukset tulivat esille myös Phillipsin (2009) tutkimuksessa, jonka kontekstina oli lääketieteen opetussuunnitelma. Nämä esimerkit osoittavat, että opetussuunnitelman ympärille kietoutuu monimutkaisia valtasuhteita ja kiistoja siitä, mikä on tietoa, kenellä on siihen pääsy ja kuka saa sitä määritellä.

Opetussuunnitelmaa koskevat tiedon ja omistajuuden kysymykset näyttäytyvät entistä monimutkaisempina silloin, kun opetussuunnitelmaa tehdään vieraassa kulttuurisessa kontekstissa. Walsh ja kollegat (2005) analysoivat sosiaalityön opetussuunnitelman kehittämistä Romaniassa, missä länsimaiset kumppanit toimivat asiantuntijaroolissa. Länsimaisilla kumppaneilla oli pyrkimys osallistaa opettajia ja opiskelijoita ja kuunnella heitä. Eettisyyteen ja arvoihin liittyvät erilaiset lähtökohdat nousivat pinnalle, kun toimijat alkoivat kiistellä siitä, pitäisikö opetussuunnitelmaan sisällyttää Romanian sisällä olevat marginalisoidut ryhmät. Opiskelijat vastustivat työskentelemistä romanien ja unkarilaisten vähemmistöjen kanssa; heidän mielestään sosiaalityön piirissä tuli olla vain romanialainen kantaväestö. Kysymys siitä, onko opiskelijoilla pääsy valtattuun tietoon ja annetaanko heille omistajuus opetussuunnitelman luomisessa ja toteuttamisessa, nousi tässä uuteen valoon: miten toteuttaa osallistavia opetussuunnitelmakäytänteitä siten, että se ei johda eettisesti arveluttavaan opetussuunnitelmaan.

Kuten aiemmin on esitetty, opetussuunnitelma kehittyy dynaamisessa vuorovaikutuksessa sisältäen suunnittelun, toiminnan ja kriittisen arvioinnin (ks. Annala & Mäkinen 2017). Edellä on tuotu esille tämän dynamiikan näkyminen opetussuunnitelmatutkimuksen käytänteissä, praxisessa, joissa kriittisen tarkastelun ja neuvottelun kohteena ovat arvot, valtasuhteet, kulttuurisesti sensitiiviset käytänteet sekä kysymys siitä, kennellä on pääsy valtauttavaan tietoon.

## Pohdinta

Tässä tutkimuksessa paikannettiin neljä erilaista tapaa käsitteellistää opetussuunnitelmaa kansainvälisessä korkeakoulututkimuksessa. Havainnot ovat yhdenmukaisia aiempien kotimaisten tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan opetussuunnitelmassa on kyse tavoitteellisesta ja dynaamisesta prosessista, joka heijastaa tieteenalojen kulttuureja ja perinteitä sekä ilmentää korkeakoulutuksen suhdetta ympäröivään maailmaan (Mäkinen & Annala 2010; 2012a). Moninaiset intentiot tulevat esiin erilaisina tulokintoina tiedosta, joka vaihtelee 'pyhästä' ja pysyvästä, siirrettävästä tiedosta neuvoteltavaan ja kriittisen reflektion kohteena olevaan tietoon, sekä omistajuudesta, jonka painopiste vaihtelee kontrollista kohti osallistavaa, täysivaltaista ja emansipoivaa tietämistä.

Analyysimme osoitti, että opetussuunnitelmaa koskeva tutkimus on fragmentoitunutta eikä näytä kumuloituvan yhteiseksi tietoperustaksi ja opetussuunnitelma-ajatteluksi korkeakoulututkimuksen piirissä. Tällöin se voi olla myös esteenä tutkimusperustaiselle opetussuunnitelmien ja opetuksen kehittämiselle. Rajoja ilmeni toisaalta pohjoisen ja etelän suosimien opetussuunnitelmateorioiden sekä toisaalta eri tieteenalojen suosimien opetussuunnitelmateoreettisten lähestymistapojen välillä. Analyysin kohteena olleiden artikkelien kirjoittajat hyödynsivät niukasti kasvatustieteellistä opetussuunnitelmateoreettista tutkimustraditiota. Toisaalta opetussuunnitelmateoriaan vahvasti nojaavia tutkijoita ei, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta, tullut tässä aineistossa esille. Tämä viittaa osaltaan siihen, että opetussuunnitelmateoreettisesti suuntautu-

neilla tutkijoilla näyttäisi olevan vain vähän kiinnostusta osallistua korkeakoulututkimuksen piirissä käytyyn opetussuunnitelmakeskusteluun. Tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että opetussuunnitelmateoreettisesti suuntautuneiden ja korkeakoulututkijoiden välillä on jonkinlainen kuilu.

Yhtenä selityksenä edelliselle on tarjottu historiallisesti jyrkältä vaikuttavaa kahtiajakoa anglo-amerikkalaiseen Curriculum-perinteen ja pohjoiseurooppalaisen Bildung-Didaktik perinteen välillä. Nämä lähestymistavat eroavat toisistaan niin metodisesti kuin suhteessa toimintaan ja arvoperustaankin. Curriculum-perinne lähestyy opetussuunnitelmaa hyvin suunniteltuna oppimisprosessina läpi tutkinnon, kun taas Bildung-perinne nostaa esille opetussuunnitelmaan kytkeytyviä arvoja, moraalialueita, tietoisuutta ja ideologioita koskevia kysymyksiä (esim. Autio 2006). Vaikka erilaiset traditiot ja tieteenalakohtaiset painopisteet ovat implisiittisesti olemassa, pohdimme, olisiko mahdollista ylittää kuiluja ja rakentaa sellaista sivistyksen ideaan nojaavaa opetussuunnitelmateoreettista perustaa ja opetussuunnitelma-ajattelua, jolla olisi kiinteämpi yhteys myös spesifimmin korkeakoulutuksen kehittämiseen. Joka tapauksessa vaikuttaa siltä, että nykytilanne päästää opetussuunnitelmien kehittäjät liian helpolla. Siksi tunnistamme yhä useammin tilanteita, joissa opetussuunnitelmauudistuksia toteutetaan ilman riittävää ymmärrystä niiden dynamiikasta ja vaikutuksista (Lindén, Annala & Coate 2017).

## Lähteet

- Annala, J. & Mäkinen, M. 2017. Communities of practice in higher education: contradictory narratives of a university-wide curriculum reform. *Studies in Higher Education* 42 (11), 1941–1957. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1125877>.
- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. 2016. Curriculum in higher education research. Teoksessa J. Case & J. Huisman (toim.) *Researching higher education. International perspectives on theory, policy and practice*. SHRE Society for Research into Higher Education & Routledge, 171–189.
- Autio, T. 2006. *Subjectivity, curriculum and society. Between and beyond the German didaktik and Anglo-American curriculum studies*. London: Lawrence Erlbaum Associated.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead, GBR: McGraw-Hill Education.
- Bernstein, B. 1975. *Class, codes and control: volume 3*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Blackmore, P. & Kandiko, C.B. (toim.) 2012. *Strategic curriculum change. Global trends in universities*. Society for Research into Higher Education (SRHE) Series. New York and London: Routledge.
- Bobbit, J. 1972/1918. *The curriculum*. New York: Arno Press.
- Case, J. & Huisman, J. (toim.) 2016. *Researching higher education. International perspectives on theory, policy and practice*. London: Routledge & SRHE.
- Coate, K. 2009. Curriculum. Teoksessa M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman & C. C. Morphew (toim.) *The Routledge international handbook of higher education*. New York: Routledge, 77–90.
- Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work* 14 (1), 133–156.
- European Commission 2011. *Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52011DC0567>. Luettu 30.9. 2018.

- Grundy, S. 1987. Curriculum: product or praxis. Lewes: Falmer.
- Harden, R. M. & Stamper, N. 1999. What is a spiral curriculum? *Medical Teacher* 21, 141–143.
- Harden, R. M., Sowden, S. & Dunn, W. R. 1984. Educational strategies in curriculum development. The SPICES model. *Medical Education* 18, 284–297.
- Kelly, A. V. 2009/1977. *The curriculum: theory and practice* (6. painos). London: Sage.
- Kurz, R. & Bartram, D. 2002. Competency and individual performance: modelling the world of work. Teoksessa I. Robertson, M. Callinan & D. Bartram (toim.) *Organizational effectiveness: the role of psychology*. London: John Wiley and Sons, 227–255.
- Kyndt, E. & Baert, H. 2013. Antecedents of employees' involvement in work-related learning: a systematic review. *Review of Educational Research* 83 (2), 273–313.
- Lindén, J., Annala, J. & Coate, K. 2017. The role of curriculum theory in contemporary higher education research and practice. Teoksessa J. Huisman & M. Tight (toim.) *Theory and method in higher education research* (3. painos). Emerald Publishing Limited, 137–154.
- Lindén, J., Annala, J. & Mäkinen, M. 2016. Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka* 41 (1), 19–28.
- Magnússon, G. & Rytzler, J. 2019. Approaching higher education with Didaktik: university teaching for intellectual emancipation. *European Journal of Higher Education* 9 (2), 190–202. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1515030>.
- McKernan, J. 2008. Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research. Abingdon: Routledge.
- Mezirow, J. 1998. On critical reflection. *Adult Learning Quarterly* 48 (3), 185–198.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Meanings behind curriculum development in higher education. *PRIME* 4 (2), 9–24. <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-1004>. Luettu 30.9.2018.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012a. Understanding curriculum in Finnish higher education. Teoksessa S. Ahola & D. M. Hoffmann (toim.) *Higher education research in Finland: emerging structures and contemporary issues*. *CHERIF: Yearbook of Higher Education Research*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, 219–312.

- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012b. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svård (toim.) Osallistava korkeakoulutus, Tampere: Tampere University Press, 127–151. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8947-1>. Luettu 30.9.2018.
- Pinar, W. 2004. What is curriculum theory? Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang.
- Priestley, M. 2011. Whatever happened to curriculum theory? Critical theory and curriculum change. *Pedagogy, Culture and Society* 19 (2), 221–237.
- Rittel, H. & Webber, M. 1973. Dilemmas in general theory of planning. *Policy Sciences* 4, 155–169.
- Stenhouse, L. 1975. An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.
- Tyler, R. W. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago, IL, and London: The University of Chicago Press.
- Woodruffe, C. 1992. What is meant by a competency? Teoksessa R. Boam & P. Sparrow (toim.) Designing and achieving competency. Maidenhead: McGraw-Hill, 16–29.
- Young, M. 2013. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies* 45 (2), 101–118.
- Young, M. 2014. Curriculum theory: what is it and why is it important? *Cadernos de Pesquisa*, 44 (151), 191–201.

### *Tutkimuksen aineistona olleet artikkelit*

- Ahern, A., O'Connor, T., McRuairc, G., McNamara, M. & O'Donnell, D. 2012. Critical thinking in the university curriculum – the impact on engineering education. *European Journal of Engineering Education* 37 (2), 125–132.
- Alpay, E. 2013. Student attraction to engineering through flexibility and breadth in the curriculum. *European Journal of Engineering Education* 38 (1), 58–69.
- Armellini, A. & Nie, M. 2013. Open educational practices for curriculum enhancement. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning* 28 (1), 7–20.

- Barnett, R. 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education* 34 (4), 429–440.
- Becker, F. S. 2006. Globalization, curricula reform and the consequences for the engineers working in an international company. *European Journal of Engineering Education* 31 (3), 261–272.
- Belluigi, D. Z. 2009. Exploring the discourses around "creativity" and "critical thinking" in a South African creative arts curriculum. *Studies in Higher Education* 34 (6), 699–717.
- Bolander, K., Josephson, A., Mann, S. & Lonka, K. 2006. Teachers promoting expertise in medical education: understanding the role of the core curriculum. *Quality in Higher Education* 12 (1), 41–55.
- Bovill, C., Bulley, C.J. & Morss, K. 2011. Engaging and empowering first-year students through curriculum design: perspectives from the literature. *Teaching in Higher Education* 16 (2), 197–209.
- Bovill, C., Cook-Sather, A. & Felten, P. 2011. Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development* 16 (2), 133–145.
- Brew, A. 2013. Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education* 66 (5), 603–618.
- Chapman, V. 2007/2008. Developing inclusive curricula. *Learning and Teaching in Higher Education* 3, 62–89.
- Chen, C.-K., Jiang, B.C. & Hsu, K.-Y. 2005. An empirical study of industrial engineering and management curriculum reform in fostering students' creativity. *European Journal of Engineering Education* 30 (2), 191–202.
- Clegg, S. 2011. Cultural capital and agency: connecting critique and curriculum in higher education. *British Journal of Sociology of Education* 32 (1), 93–108.
- Clifford, V. A. 2009. Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development* 14 (2), 133–143.
- Coate, K. 2006. Imagining women in the curriculum: the transgressive impossibility of women's studies. *Studies in Higher Education* 31 (4), 407–421.



- Craddock, D., O'Halloran, C., McPherson, K., Hean, S. & Hammick, M. 2013. A top-down approach impedes the use of theory? Interprofessional educational leaders' approaches to curriculum development and the use of learning theory. *Journal of Interprofessional Care* 27, 65–72.
- Crosling, G., Edwards, R. & Schroder, B. 2008. Internationalizing the curriculum: the implementation experience in a faculty of business and economics. *Journal of Higher Education Policy and Management* 30 (2), 107–121.
- Dempster, J.A., Benfield, G. & Francis, R. 2012. An academic development model for fostering innovation and sharing in curriculum design. *Innovations in Education and Teaching International* 49 (2), 135–147.
- Edgren, G. 2006. Developing a competence-based core curriculum in biomedical laboratory science: a Delphi study. *Medical Teacher* 28 (5), 409–417.
- Edwards, R. & Carmichael, P. 2012. Secret codes: the hidden curriculum of semantic web technologies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 33 (4), 575–590.
- Elizondo-Montemayor, L., Hernandez-Escobar, C., Ayala-Aguirre, F. & Aguilar, G.M. 2008. Building a sense of ownership to facilitate change: the new curriculum. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 11 (1), 83–102.
- Fahey, S.J. 2012. Curriculum change and climate change: inside outside pressures in higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 44 (5), 703–722.
- Foskett, R. 2005. Collaborative partnership in the higher education curriculum: a cross sector study of foundation degree development. *Research in Post-Compulsory Education* 10 (3), 351–372.
- Fraser, S.P. 2006. Shaping the university curriculum through partnerships and critical conversations. *International Journal for Academic Development* 11 (1), 5–17.
- Fraser, S.P. & Bosanquet, A.M. 2006. The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education* 31 (3), 269–284.
- Fredholm Nilsson, A. & Silén, C. 2010. You have to know why: the influence of different curricula on nursing students' perceptions of nursing. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (6), 631–642.

- Gardner, C.T., Milne, M.J., Stringer, C.P. & Whiting, R. H. 2005. Oral and written communication apprehension in accounting students: curriculum impacts and impacts on academic performance. *Accounting Education: an International Journal* 14 (3), 313–336.
- Garraway, J. 2010. Knowledge boundaries and boundary-crossing in the design of workresponsive university curricula. *Teaching in Higher Education* 15 (2), 211–222.
- Garraway, J. W. 2009. The role of difference in the creation of work-responsive curriculum units. *Higher Education Research and Development* 28 (6), 571–584.
- Gervedink Nijhuis, C. J., Pieters, J. M. & Voogt, J. M. 2013. Influence of culture on curriculum development in Ghana: an undervalued factor? *Journal of Curriculum Studies* 45 (2), 225–250.
- Gleson, J. 2013. The European credit transfer system and curriculum design: product before process? *Studies in Higher Education* 38 (6), 921–938.
- Healey, M., Bradford, M., Robers, C. & Knight, Y. 2013. Collaborative discipline-based curriculum change: applying change academy processes at departmental level. *International Journal for Academic Development* 18 (1), 31–44.
- Hurlimann, A.C. 2009. Responding to environmental challenges: an initial assessment of the curricula needs by Australian planning professionals. *Environmental Education Research* 15 (6), 643–659.
- Jippes, M., Driessen, E.W., Broers, N.J., Majoor, G.D., Gijsselaers, W.H. & Van Der Vleuten, C.P.M. 2013. A medical school's organizational readiness for curriculum change (MORC): development and validation of questionnaire. *Academic Medicine* 88, 1346–1356.
- Jippes, M., Driessen, E.W., Majoor, G.D., Gijsselaers, W.H., Muijtjens, A.M.M. & Van Der Vleuten, C.P.M. 2013. Impact of national context and culture on curriculum change: a case study. *Medical Teacher* 35, 661–670.
- Junyent, M. & Celi De Ciurana, A. M. 2008. Education for sustainability in university studies: a model for reorienting the curriculum. *British Education Research Journal* 34 (6), 763–782.
- Kassab, S., Al-Shboul, Q., Abu-Hijleh, M. & Hamdy, H. 2006. Teaching styles of tutors in a problem-based curriculum: students' and tutors' perception. *Medical Teacher* 28 (5), 460–464.

- Kilpert, L. & Shay, S. 2013. Kindling fires: examining the potential for cumulative learning in a journalism curriculum. *Teaching in Higher Education* 18 (1), 40–52.
- Kursurkar, R.A., Croiset, G., Mann, K.V., Custers, E. & Ten Cate, O. 2012. Have motivation theories guided the development and reform of medical education curricula? A review of literature. *Academic Medicine* 87, 735–743.
- Lambert, C., Parker, A. & Neary, M. 2007. Entrepreneurialism and critical pedagogy: reinventing the higher education curriculum. *Teaching in Higher Education* 12 (4), 525–537.
- Le Riche, P. 2006. Practising observation in shadowing: curriculum innovation and learning outcomes in the BA social work. *Social Work Education* 25 (8), 771–784.
- Louvel, S. 2013. Understanding change in higher education as bricolage: how academics engage in curriculum change. *Higher Education* 66 (6), 669–691.
- Luckett, K. 2009. The relationship between knowledge structure and curriculum: a case study in sociology. *Studies in Higher Education* 34 (4), 441–453.
- Martin, V. & Barlow, J. 2007/2008. Staff development for a more inclusive curriculum. *Learning and Teaching in Higher Education* 3, 3–18.
- Morcke, A.M. & Eika, B. 2009. Medical faculty and curriculum design – “no, no, it’s like this: you give your lectures ...”. *Medical Teacher* 31, 642–648.
- Peach, S. 2010. A curriculum philosophy for higher education: socially critical vocationalism. *Teaching in Higher Education* 15 (4), 449–460.
- Peeraer, G., De Winter, B.Y., Muijtjens, A.M.M., Remmen, R., Bossaert, L. & Scherpbier, A. J. J. A. 2009. Evaluating the effectiveness of curriculum change. Is there a difference between graduating student outcomes from two different curricula? *Medical Teacher* 31, e64–e68.
- Penaluna, A. & Penaluna, K. 2009. Creativity in business/business in creativity. Transdisciplinary curricula as an enabling strategy in enterprise education. *Industry and Higher Education* 23 (3), 209–219.
- Phillips, C.B. 2009. Student portfolios and the hidden curriculum on gender: mapping exclusion. *Medical Education* 43, 847–853.
- Robley, W., Whittle, S. & Murdoch-Eaton, D. 2005. Mapping generic skills curricula: a recommended methodology. *Journal of Further and Higher Education* 29 (3), 221–231.

- Ruohoniemi, M. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Students' experiences concerning course workload and factors enhancing and impeding their learning – a useful resource for quality enhancement in teaching and curriculum planning. *International Journal for Academic Development* 14 (1), 69–81.
- Shay, S. 2011. Curriculum formation: a case study from history. *Studies in Higher Education* 36 (3), 315–329.
- Shay, S. 2013. Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view. *British Journal of Sociology of Education* 34 (4), 563–582.
- Stavrou, S. 2009. Negotiating curriculum change in the French university: the case of "regionalising" social scientific knowledge. *International Studies in Sociology of Education* 19 (1), 19–36.
- Svensson, L. & Wihlborg, M. 2010. Internationalising the content of higher education: the need for curriculum perspective. *Higher Education* 60 (6), 595–613.
- Taylor, R. 2005. Creating a connection: tackling student attrition through curriculum development. *Journal of Further and Higher Education* 29 (4), 367–374.
- Torenbeek, M., Jansen, E. & Suhre, C. 2013. Predicting undergraduates' academic achievement: the role of the curriculum, time investment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education* 38 (9), 1393–1406.
- Van Den Hurk, M. M. M. & Van Berkel, H. J. M. 2005. Employment and achievement in a PBL-curriculum. *Higher Education in Europe* 30 (2), 229–236.
- Vidovich, L., O'Donoghue, T. & Tight, M. 2012. Transforming university curriculum policies in a global knowledge era: mapping a "global case study" research agenda. *Educational Studies* 38 (3), 283–295.
- Walsh, T., Griffiths, W.H., McColgan, M. & Ross, J. 2005. Transnational curriculum development: Reflecting on experiences in Romania. *Social Work Education* 24 (1), 19–36.
- Wijetunge, P. 2009. A critical evaluation of the curriculum development strategy of the LIS education programs in Sri Lanka. *Library Review* 58 (9), 670–684.
- Yorke, M. & Knight, P. T. 2006. Curricula for economic and social gain. *Higher Education* 51 (4), 565–588.