




UNIVERSITY OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201303131062>

Author(s): Autio, Tero; Ropo, Eero
Title: Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään
Main work: Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta
Editor(s): Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli; Lehtovaara, Jorma
Year: 2004
Pages: 234-250
ISBN: 951-44-6215-7
Publisher: Tampere : Tampere University Press
Pages: 266 s.
Discipline: Educational sciences
Item Type: Article in Compiled Work
Language: fi
URN: URN:NBN:fi:uta-201303131062

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään

Johdanto

Tarkastelemme seuraavassa opetussuunnitelmakäsitteen ja -teorian joitakin vaiheita antiikista nykypäivään. Tarkoituksena on luoda lukijalle yleisnäkemys siitä, mistä on tultu ja millaisten kysymysten parissa opetussuunnitelmateoreetikot tällä hetkellä kamppailevat. Teorioiden tai niiden elementtien aikaperspektiivi on niin pitkä, että historiasta otamme vain joitakin näkökulmia, joilla pyrimme osoittamaan kehityslinjoja. Saksalaiseen 'Didaktik' traditioon emme tässä artikkelissa paneudu, vaan päähuomio on anglo-amerikkalaisen opetussuunnitelmakirjallisuuden viime vuosisataa koskevissa vaiheissa.

Opetussuunnitelman käsitteen alkuperä on satoja vuosia vanha. Sen alkuperä on joissakin lähteissä ajoitettu 1500-luvulle, mutta myös varhaisempia esiintymisajankoh-
tia on löydetty. Mitä relevanssia opetussuunnitelmatutkimuksella sitten voisi nykypäivänä olla tai miksi teoretisointi opetussuunnitelmista on tärkeää?

Ensimmäinen vastaus tuohon kysymykseen voidaan antaa Viljo Kohosen ja Pauli Kaikkosen sanoin (Kaikkonen & Kohonen 1997, vii–viii):

“Opetussuunnitelma ymmärretään prosessiksi, jota kaikki koulun osapuolet toteuttavat. Ratkaisevaa on, missä määrin koulun kehittäminen voi tulla koko koulun yhteiseksi päämääräksi”.

Opetussuunnitelmaa koskeva keskustelu ja teoretisointi ovat tärkeitä siksi, että koulu-
instituution nykyisyys ja tulevaisuus riippuvat siitä. Koulun käytännöllinen työ, kas-
vatus ja opetus, perustuvat siihen. Ilman toimivaa, relevanttia ja ajalliseen ja paikalli-
seen kontekstiinsa tiiviisti sidottua opetussuunnitelmaa ei koulua voi olla olemassa eikä
sillä instituutiona ole tulevaisuutta. Siksi opetussuunnitelmien kehittäminen on ja sen
täytyy olla monitasoinen prosessi, jota toteutetaan niin teorian, hallinnon ja politiikan

tasoilla kuin yksittäisen koulun sisäisenä kehittämistyönä (ks. Kaikkonen & Kohonen 1997).

Toinen syy opetussuunnitelmatutkimukseen ja sitä koskevaan kehittämistyöhön on ilmaistavissa Kohosta (1997) lainaten seuraavasti:

“Opetussuunnitelma ei ... ole vain tekninen opetuksen parantamisen väline, vaan merkittävä ajatuksellinen kokonaisuus, joka voi kehittää myös opettajaa. Olenkin käyttänyt Stenhouseelta oppimaani näkemystä ‘ei ole opetussuunnitelman kehittymistä ilman opettajan kehittymistä’ myös OK-projektin opettajien koulutuksessa.”

Opetussuunnitelmatyö voidaan näin ollen nähdä yhtenä välineenä opettajien koulutuksessa ja opettajien persoonallisen kasvun edistämiseksi. Opettajien kasvua voitaneen edistää osallistamalla heitä opetussuunnitelmakehittämiseen.

Kolmas yhteiskunnallisesti painottuva vastaus liittyy kysymykseen kansalaisuudesta ja kansallisesta identiteetistä. Opetussuunnitelma kokoelmana yhteisesti tärkeinä pidettyjä kasvatuspäämääriä on vastaus siihen, mitä kansakunta pitää tärkeänä kulttuurisena perintönä kasvaville polville. Opetussuunnitelmaan sisältyy näin yhteinen näkemys sekä kansallisesta ja globaalista historiasta että pitkälle viety skenaario tulevaisuudesta ja siinä elämisessä tarvittavista tiedoista, taidoista ja arvoista. Suomalaiskansallinen identiteetti muokkautuu ja sitä kehitetään kasvatuksen ja koulutuksen kautta (ks. Ropo & Värrö 2003). Tästä syystä ei ole yhdentekevää millaista identiteettiä perustaa opetuksella ja kasvatuksella kokonaisuutena luodaan.

Neljäs näkökulma opetussuunnitelmiin on myös praktissävyyteinen. Kansallisen identiteetin ohella kansainvälisestä kilpailukyvyistä on tullut osa kansallista selviytymis- ja hyvinvointistrategiaa. Opetussuunnitelmilla pyritään varmistamaan, että suomalaisten osaaminen kilpailulle kriittisillä tiedon ja taidon alueilla on riittävän korkea. Tätä näkökulmaa opetussuunnitelmiin ja niiden kehittämiseen ovat lisänneet esimerkiksi työelämälähtöisyyden lisääntyminen koulutuspolitiikassa ja kasvatusajattelussa sekä tulostavuuksiin ja arvioinnin kulttuurien korostuminen koulutuksen niin sanotun tehokkuuden kohottamisessa (esim. kansainväliset kouluosaavutustutkimukset).

Viides näkökulma opetussuunnitelman keskeisyyteen liittyy yksilöidentiteettien problematiikkaan. Globalistuvassa maailmassa informaation kulku on vapaata ja kansalliset rajat ovat hämärtyneet monella tasolla. Kansalliseen kulttuuriin tai asuinalueeseen perustuva yksilöllinen identiteetti on rässä tilanteessa valinta monen muun ideologisen, uskonnollisen, elämäntavallisen tai muun vaihtoehdon ohella. Kansakunnan ja koulun tarjoama konsensus yhteisestä joutuu näin ollen entistä suuremman epäilyn kohteeksi. Jos koulu instituutiona halutaan säilyttää, on kysymys konsensuksen raken-

tamisen periaatteista ja vaihtoehtojen luomisesta yksilötasolle ensiarvoisen tärkeä. Tämän kysymyksen myötä opetussuunnitelmatutkimus onkin jäsentämässä itseään koh- ti monitieteisempiä ja entistä laaja-alaisempia näkökulmia tarjoavia perusteita. Näihin perusteisiin palaamme artikkelin lopussa. Näkemyksemme mukaan opetussuunnitel- matutkimuksesta on tulossa kasvatustieteen keskeisin sisältö, jonka kontribuutiot tule- vat ulottumaan myös lähitieteisiin. Jaamme tarkastelun kolmeen osaan: aika antiikista 1800-luvulle, 1900-luvun opetussuunnitelmatutkimus ja viimeisenä näkökulmia vii- meaikaisesta opetussuunnitelmakeskustelusta erityisesti ns. rekonseptualismin piiris- sä.

Opetussuunnitelma antiikista 1800-luvulle

Opetussuunnitelman käsite

Opetussuunnitelman englanninkielinen vastine 'curriculum' tarkoittaa Oxford Eng- lish Dictionary'n mukaan 'ohjelmaa' (a course) ja tarkemmin säännöllistä opiskelu- tai koulutusohjelmaa (a regular course of study or training) koulussa tai yliopistossa. Sana on alunperin latinankielinen ja se viittaa juoksemiseen, kulkuun tai kilpailuun. Klas- sisen latinan sanastossa esiintyneen curriculum -sanan keskeiset merkitykset olivat: (1) kilpajuoksu, kilpa-ajot, (2) kierros (kilparadalla) ja (3) kilparata. Myös kilparata ja kier- ros kilparadalla liitettiin alkuperäiseen sanan merkitykseen. Hamilton (1989) tarjoaa mielenkiintoisen selityksen siitä, miksi urheiluun liittyvä termi omaksuttiin kasvatus- kontekstiin. Hamiltonin mukaan 1600-luvun alkupuolella, jolloin termiä ensimmäi- siä kertoja käytettiin, koettiin Euroopassa voimakasta tarvetta kontrolloida yliopistoja. Tämän suuntaiset ajatukset syntyivät yhtä aikaa sekä valtion ja uskonpuhdistusliikkeen ajamina. Opetussuunnitelma (curriculum) oli tähän tilanteeseen sopiva 'ohjailuväline', jonka käyttöä tukivat sekä aikakauden hallinnolliset että pedagogiset auktoriteetit. Kä- sitteen käyttö tähän tarkoitukseen vakiintui vähitellen ja 1800-luvun puoleen väliin tultaessa sitä käytettiin englanninkielisessä maailmassa jo systemaattisesti viittaamaan yllä esitettyihin koulujen tai yliopistojen opinto-ohjelmiin (Jackson 1992).

Antiikin opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman varhaishistoriaa tutkittaessa on aloitettava 'muinaisista kreikkalaisista'. Vanhin tunnettu systemaattinen opetuksen suunnittelu on peräisin antiikin Kreikasta, missä seitsemän vapaata taidetta muodostivat opetuksen perustan. Tässä lähinnä pappiskoulutuksen tarpeita varten tehdyssä kreikkalaisessa koulussa opetettavat asiat oli organisoitu kahtia jakautuneeksi opetussuunnitelmaksi, jonka osat olivat: trivium (grammatiikka, retoriikka, logiikka) ja qvadrivium (aritmetiikka, geometria, astronomia ja fysiikka). Trivium vastasi lähinnä Ateenan yläluokan tarpeita ja sen arvoa pidettiin korkeampana kuin qvadriviumia. Tämä siksi, että viimeksi mainitussa tarvittiin aisteja, joita pidettiin epäluotettavina; ideat, jotka ovat ihmisen sisällä, sen sijaan, olivat tuolloisen käsityksen mukaan luotettavia. Kreikkalainen koulutus edisti monipuolisesti yksilön kehitystä aina puhetaidosta ja matematiikasta ruumiilliseen ja fyysiseen valmentautumiseen saakka (Lundgren 1979).

Toinen opetussuunnitelma-ajatteluun vaikuttanut suuntaus pohjautuu Platonin Valtio-teoksessa esittämään ajatteluun. Tämän teoksen esittämän ajattelun mukaan opettajien oletettiin esiintyvän poliittisten tarkoituksien toteuttajina ja koulutuksen tehtävänä on ylläpitää yhteiskunnallista tasapainotilaa, stabiiliutta. Yhteiskuntaluokat oli säilytettävä oletetun ihmisten synnynnäisen erilaisuuden pohjalta: potentiaaliset vartijat kasvatettava vartijoiksi ja työläisten lapset työläisiksi. Sielu jakaantuu Platonin mukaan järkeen, energiaan ja eläimellisiin vaistoihin; kasvatusta oli olemassa järjen kehittämistä varten. Platonin käsitys tiedosta on varsin yleisluontoinen. Sitä vastoin Aristoteles, samaa traditiota seuraten, toi esiin ajatuksen tiedon hankinnasta induktiivisesti tai loogisen deduktion avulla. Harjaantuminen ammattiin rajattiin koulutuksen ulkopuolelle. Platonin mielestä kaikki, mitä voi maistaa, haistaa tai koskettaa on mielipiteen eikä tiedon asia. Tulevien johtajien koulutukseen mielipideasiat eivät kuulu, vaan on pitäydyttävä olennaisimmassa asioissa eli luonnontieteissä ja humanistisessa kasvatuksessa. Tästä ajatuksesta alkanut ns. essentialistinen (engl. essential=olennainen) opetussuunnitelma sisältääkin vain muutamia huolellisesti valittuja oppiaineita, joiden sisäinen logiikka ja koherenssi ovat itsestään selviä.

Opetussuunnitelma-ajattelua hallitsivat nämä antiikin Kreikasta lähtöisin olleet suuntaukset aina keskiajalle saakka. Musiikilla ja voimistelulla oli hallitseva asema opetussuunnitelmassa ja koko kasvatuksessa. Seitsemän vapaata taidetta koostuivat qvadriviumista ja triviumista. Qvadriviumin muodostivat musiikki (toisissa lähteissä harmonia), astronomia, geometria ja aritmetiikka, jotka kehittivät järkeä ja valmistivat sielua ikuisiin asioihin. Trivium käsitti grammatiikan, retoriikan ja filosofian tai logiikan ja edusti samalla menetelmiä, joilla oleellista tietoa oli opiskeltava.

Rooman valtakunnan aikana tapahtui ilmeisen vähän muutoksia käsityksissä opetuksen sisällöistä. Quintilianuksen (35-100) ajatukset opetuksesta perustuivat kreikkalaisen koulutuksen perinteeseen; kreikkalaisen filosofian opiskelu johti filosofian opiskeluun yleensä sekä kirjallisuuteen, kreikan kieleen ja grammatiikkaan. (Lundgren 1979.) Essentialistisen opetussuunnitelman status oli vahva sen roomalaiskatoliselta kirkolta saaman tuen ansiosta, ja vasta kun kirkon valta kyseenalaistettiin, alettiin etsiä vaihtoehtoja tälle opetussuunnitelmamallille. Essentialismi ei kuitenkaan ole hävinnyt modernistakaan opetussuunnitelma-ajattelusta. Esimerkiksi pohjois-amerikkalaisen opetussuunnitelmateoreetikkojen tuotannossa essentialismi esiintyy vaatimuksina perusoppiaineiden opetuksen tehostamisesta. Kolme R:ää (reading, 'riting, 'rithmetic) ala-asteen opetuksessa ja viisi perusoppiainetta (englanti, matematiikka, luonnontiede, historia ja vieraat kielet) ylemmällä koulutasolla ovat edelleen keskeisen huomion kohteina (Ornstein & Hunkins 1998). Oppiainejaon syntyminen ja keskittyminen niistä olennaisimpiin olivat ne kaksi periaatetta, jotka vallitsivat opetussuunnitelma-ajattelua hieman eri muodoissaan noin parin tuhannen vuoden ajan.

Ensyklopedismi

Jos antiikin Kreikan kansalaiskasvatusajattelu tähtäsi yhteiskunnan muuttumattomuuteen ja korosti yksilön asemaa tämän staattisuuden osana, roomalaisessa ajattelussa yksilön kasvatusta ei saanut määrätä lailla, minkä seurauksena se olikin täysin yksityisluontoista. Renessanssin ajan humanistisessa opetussuunnitelma-ajattelussa tukeuduttiin tuohon Rooman valtakunnan käsitykseen ihmisyydestä, mikä merkitsi yksilön ja hänen arvonsa nousemista keskeiseksi kasvatusperiaatteeksi. Renessanssi koski myös kiinnostusta antiikin filosofiaa, triviumia ja qvadriviumia kohtaan; nämä oppiaineet oli toki tunnustettu tärkeiksi, mutta nyt niiden opettamiselle oli olemassa uudet motiivit. (Lundgren 1979.)

Luonnontieteiden merkitystä kasvatuksessa korostivat esimerkiksi Leonardo da Vinci ja Francis Bacon, mutta tämä käsitys alkoi kuitenkin konkreetisti vaikuttaa vasta sitten, kun se sai muotonsa uudenlaisessa opetussuunnitelmassa. Johann Amos Comenius (1592–1670) muotoili Baconin ajatukset pedagogian kielelle. Tuloksena syntyi ns. ensyklopedistinen koulutusihanne, joka rakentui luonnontieteelle ja uusille ajatuksille tiedon ja tietämisen synnystä. (Emt.)

Ensyklopedismin synnyn taustana ja edellytyksenä oli 1600-luvulla luonnontieteissä tapahtunut kehitys. Kun samalla protestanttisen kirkon piirissä alettiin suhtautua uudella tavalla näihin luonnontieteen saavutuksiin, olivat edellytykset uusille kasvatus-

käsityksille otolliset. Comenius kritisoi ensimmäisenä kasvatusjärjestelmää, joka ei perustunut luontoon. Oleellista kasvatuksessa olisi hänen mukaansa luonnon observointi ja sen lakien tutkiminen. ”Luonnon kirjan” oli ohitettava kirjoitetut kirjat. Asioiden ja sanojen tiedon olisi kuljettava käsi kädessä ja opetussuunnitelman tulisikin sisältää elämän ilmiöitä mahdollisimman laajalti politiikasta, moraalista arvoista ja taloudesta luonnontieteisiin, taiteisiin ja käsitöihin. Kasvatuksen olisi siten sisällettävä kaikki saatavissa oleva inhimillinen tieto. (Holmes & McLean 1989.) Ensyklopedismiksi tätä pedagogista ajattelua kutsutaan juuri oppiaineiden moninaisuuden vuoksi.

Seurauksena uusista ajatuksista oli opetussuunnitelman laajeneminen uusiin oppiaineisiin ja opetukseen, joka ei kohdistunut vain olemassa olevan tiedon hallintaan, vaan menetelmiin uuden tiedon hankkimiseksi. Luonnontieteellinen tutkimus alkoi saada merkitystä pedagogisessa käytännössä. Tutkimusvälineet ja -menetelmät tavoittivat koulun, samoin uudet, luonnontieteitä lähellä olevat oppiaineet. Lundgren (1979) kutsuu tätä realistiseksi opetussuunnitelmateoriaksi, jolla hän tarkoittaa koulun opettamien tietojen organisoituvan tieteiden ympärille. Myöhemmin nimetty niin sanottu akateeminen opetussuunnitelma-ajattelu edustaa näkemyksenä ensyklopedismia meidän aikanamme (McNeil 1990).

Ranskan suuren vallankumouksen jälkeiset hallitukset 1700-luvun lopulla perustivat omat kasvatussuunnitelmansa ensyklopedistisiin ajatuksiin. Esimerkiksi Condorcet’n (1743–94) ajatukset jokaisen ihmisen kyvystä järkevään ja moraaliseen ajatteluun tukivat tätä kehitystä. Ajattelulla oli suuri poliittinen merkitys, julistettiinhan tuolloin kansalaisten yleisiä oikeuksia ja velvollisuuksia. Euroopassa seurattiin näitä linjoja laajemminkin. Poikkeuksena oli vain Englanti, jossa edelleen keskityttiin kouluttamaan kaupallisia ja poliittisia johtajia ja hallintokuntaa muuten perinteikkäästä demokratiasta huolimatta. (Holmes & McLean 1989.)

Herbartilaisuus

Rajut muutokset Ranskan suuren vallankumouksen jälkeisessä teollistuvassa maailmassa saivat aikaan yleisen koululaitoksen syntymisen ja koulutuksen täydellisen uudelleen muotoutumisen. Koulutuksen systemaattinen suunnittelu tuli uudella tavalla ajankohtaiseksi. Samalla kasvatuksen teoreettinen pohdinta sai vauhtia. Johann Friedrich Herbart (1776–1841) loi ensimmäisen pedagogisen kokonaisteorian. Hänen käsityksensä perustuivat moraalisen ja eettisen kasvatuksen keskeiseen asemaan. Traditionaalinen opetussuunnitelma oli tämän kasvatuksen toteuttamiseen liian jäykkä ja rajoittunut. Herbart näki tarpeelliseksi kasvattaa hyviä ihmisiä, joilla olisi moniaalle

suuntautuvia intressejä ja tasapainoinen näkemys elämästä. Herbart jakoi tiedon alueen kahteen ryhmään. Toisaalta on olemassa tietoja (kokemuseräinen ja tosiasiallinen tieto sekä teoreettiset ideat) ja toisaalta eettisiä intressejä, jotka käsittävät henkilökohtaisen vakaumuksen, hyväntekeväisyyden ja toisista ihmisistä välittämisen sekä oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon. Herbart halusi lisätä näiden oppiaineiden integrointia kouluopetuksessa. Hän kehitti myös opetuksen ja oppimisen integrointia muodollisten askelien teoriallaan, joka käsitti viisi vaihetta: opetuksen valmistelun, esittämisen, assosioinnin, systematisoinnin ja soveltamisen. (Onstein & Hunkins 1998.)

Herbartin ajatuksille on löydetävissä pohja 1700-luvulta Rousseau ja Pestalozzin kasvatusajattelussa. Rousseau korosti kasvatuksen orientoimista oppijan tarpeista, mikä näkökulma kilpailee periaatteena edelleenkin yhteiskunnan tarpeista lähtevän opetussuunnitelmakehittämisen kanssa. Pestalozzi kehitti Rousseauin ajatusta yksityisestä lapsesta kasvatukseen ja opetussuunnittelun lähtökohtana ottaen huomioon myös lapsen sosiaalisen miljöön. Schleiermacher toi 1800-luvun alkupuolella opetussuunnitelmaajatteluun selkeämmin kuin edeltäjänsä kysymyksen kirkon, valtion ja koulutusinstituutioiden voimakkaasta vaikutuksesta kasvatustavoitteisiin ja oppiaineiden valikoitumiseen, mikä ensimmäistä kertaa asetti nämä sekä opetusmenetelmät historialliseen valoon. (Husen & Postlewaithe 1985.)

1800-luvun alussa J.F. Herbart ja W. von Humbolt hallitsivat opetussuunnitelmateorian kenttää. Humbolt epäili yleisen koulujärjestelmän kykyä yksilön kehittämisessä riippumattomaksi sosiaalisen tilanteensa rajoituksista ja suositteli klassisia ja humanistisia oppiaineita tarkoituksena kehittää kriittistä ajattelua (emt.). Lundgrenin (1979) mukaan Humboldtin pedagogiset ajatukset kuvastivat uskoa valtion oikeuteen muovata kansalaisia koulutuksen avulla. Vastauksena tälle ja yhdessä näiden käsitysten kanssa syntyi kansankoulutuksen käsite. 1800-luvun jälkipuoliskolla tämän ajatuksen pohjalta muotoutui yleinen koulujärjestelmä. Työnjako opetustyön sisällä eriytyi ja opetussuunnitelmateoriasta muodostui oppi koulun työn suunnittelusta ja ohjauksesta.

Herbartin kasvatusajattelun keskeinen periaate oli käsitys ”opetuksesta kasvatuksena” (Erziehender Unterricht). Lisäksi Herbart uskoi, että vain laajat, yhdistetyt aihekohtaiset kokonaisuudet voivat herättää ja pitää yllä lasten syvää kiinnostusta (Husen & Postlewaithe 1985).

McMurryn veljekset veivät Herbartin ajatukset USA:han 1890-luvulla, minkä seurauksena amerikkalaisen opetussuunnitelman järjestämisen periaatteiksi otettiin sisältötiedon systemaattinen valikointi, järjestäminen ja organisointi. Veljekset edellyttivät opetussuunnitelman kehittämisessä pohdittavan kysymyksiä kasvatuksen tarkoituksista, pedagogisesti arvokkaimmasta oppiaineesta, oppiaineiden suhteesta opetusmene-

telmään, opintojen parhaasta järjestyksestä ja sen parhaasta organisoimisesta. (McNeil 1990.)

Yhteenvetona voimme opetussuunnitelma-ajattelun varhaiskehityksestä todeta, että käsitys tavoitellun ja tarvittavan kasvatuksen sisällöstä on selkeästi heijastellut käsitystä ihmisestä ja hänen roolistaan yhteiskunnassa. Opetussuunnitelma-ajattelu syntyi vastauksena tarpeeseen vaikuttaa ihmisen kasvuun.

Opetussuunnitelma 1900-luvulla

Tieteellinen opetussuunnitelma

1900-luvun alkupuoliskoa voidaan pitää modernin opetussuunnitelmateorian synnyn aikakautena. Tuohon aikaan ajoittuu myös kaikille tarkoitettun kansakoulun synty ja laajeneminen useissa Euroopan maissa.

Jo 1800-luvulla ilmenneet uudenlaiset tarpeet koululaitoksen synnylle ja sen kehittämiseksi voimistuivat edelleen tälle vuosisadalle tultaessa. Käsitys koulusta muuttui ratkaisevasti, se nähtiin nyt valtioapparaatin osana. Koulutyön tavoitteeksi nähtiin sekä yksilön että yhteiskunnan tarpeisiin vastaaminen, mihin keinoiksi soveltuivat tieteelliset menetelmät ja tekniikat. (McNeil 1990.) Tätä vaihetta onkin kutsuttu *tieteelliseksi opetussuunnitteluksi*. Kaupungistuminen ja teollistumisen toinen vaihe aiheuttivat lisääntyvää spesialisoitumisen tarvetta. Kehitys näkyi myös tieteessä, jossa perustutkimus lisääntyi. Tiedon voimakas differentioituminen lähti käyntiin. Kulttuuri ja sivilisaatio eriytyivät ja eri yhteiskuntaluokkien omaleimainen kulttuuri voimistui. Luonnollisesti jouduttiin myös arvioimaan, kenen tietoa koulussa arvostetaan ja millä ehdoilla sitä koulussa jaetaan. Pragmatismien edustajille tämä ei ollut mikään ongelma, mutta vallitsevan koulujärjestelmän suhteen kysymystä ei pohdittu loppuun saakka ennen viime vuosisadan puoliväliä. Sen sijaan selvää oli, että tarvittiin valtion voimakasta kontrollia koulutuksen suurissa muutoksissa. (Lundgren 1979.)

Miettinen (1990) kiinnittää huomion siihen, miten reformipedagogiikka ja tieteellinen opetussuunnitelma kilpailivat USA:ssa vuosisadan alussa. Kaksi täysin vastakkaista suuntaa ottivat mittaa toisistaan. Tässä taistossa reformipedagogiikka jäi toiseksi siitä syystä, että sen demokraattiset periaatteet (yhteiskunnallinen ohjelma) olivat ristiriidassa teollisen työn tosiasiallisen kehityksen kanssa. Taylorin tieteellinen liikkeenjohdo sekä ”liukuhihna-fordismi” tulivat hallitseviksi yhteiskunnallisiksi ajattelutavoiksi,

millä oli ratkaiseva vaikutus myös opetussuunnitelmatyöhön (Miettinen 1990). Koulua uudistettiin erilaisten komiteoiden voimalla. Vaikka opetussuunnitelma nähtiinkin yksilön valmistamisena sosiaaliseen ja ammatilliseen rooliin, ei ajatuksen toteutumisella ollut mitään tekemistä ihmisten oman elämän ensisijaisuuden kanssa koulutyön tavoitteita määriteltäessä. Kauniiksi tavoitelausumiksi jäivät vuoden 1918 oppikoulukasvatuksen uudelleenorganisoinniseksi annetun raportin suurten muutosten kaavailut. Sen tavoitteet peittivät inhimillisen elämän melkein kaikki alueet; opetussuunnitelman piti kattaa älyllisen kehityksen lisäksi koko inhimillisen toiminnan alue. Opetussuunnitelman muutokset olivat näin paljon suuremmin utilitaristisia kuin aiemmin. Tavoitteena oli sosiaalisen tehokkuuden doktriinin toteuttaminen. Samalla muutosten uskottiin vastaavan uuden opiskelijapolven tarpeita ja demokraattisia arvoja yleensä. (Husen & Postlewaithe 1985.)

Psykologian kehityksellä oli myös vaikutuksensa opetussuunnitelmatyössä: se otettiin pedagogiikan perustaksi. Kasvavan tieteen katsottiin voivan redusoida perustalliset arvo-ongelmat tieteellisesti mitattaviksi yksilömuuttujiksi. Sosiaalistuminen muuntui oppimiseksi ja opetussuunnitelmateoria teknologian filosofiaksi. Konflikteille klassisen, realistisen ja moraalisen opetussuunnitelmakoodin välillä annettiin näin triviaali tieteellinen ratkaisu. Tämä tarkoitti itse asiassa, että rationaalinen opetussuunnitelmakoodi alkoi nousta esiin yksilön tarpeiden tarkastelun näkökulmista. Uskottiin rationaaliin yhteyteen tieteen ja politiikan välillä, minkä takana oli kaksi 1800-luvun intellektuaalista virtausta, darwinismi ja positivismi. (Lundgren 1979.)

Tieteellinen opetussuunnitelmatyö merkitsee McNeilin (1990) mukaan sitä, että käytetään empiirisiä metodeja sen päättämiseen, mitä opetetaan. Tätä teknis-rationaalista ajattelutapaa, jota edustavat amerikkalaiset F. Bobbitt ja N.N. Charters, kutsuttiin nykyisin pikemminkin skientismiksi (emt.). Myös lapsikeskeistä tutkimusta tekevä reformiryhmä ja Dewey katsoivat työnsä perustuvan tieteeseen, mutta Bobbittin ja Chartersin työn perustana olivat F. W. Taylorin tutkimustyön lisäksi myös teollisuuden tehokkaat tekniikat. Tieteellisen opetussuunnitelmatyön pääperiaatteina ovat tavoitteiden huolellinen erittely konkreetein termein, oppijan saavutusten tarkka mittaaminen standardien mukaan ja opetussuunnitelman differentiaatio sen suunnassa, mitä pidettiin oppijoiden kykyjen laajana variaationa. Yksilöllä on täten myös keskeinen asema tieteellisessä opetussuunnitelmassa.

Bobbitt ja Charters alkoivat kehittää 1920–30-luvulla myös tarveanalyysia. (Lundgren 1979). Bobbitt (1918) erityisesti tarkasteli opetussuunnitelmaa sosiaalisten tarpeiden ja aikuiselämään valmistamisen näkökulmasta pelkän tiedollisen opiskelun sijasta. Hän ilmaisi ensimmäisenä opetussuunnitelmatyöprosessien tutkimisen tärkeyden. Bobbitt näki opetussuunnitelman tekemisessä viisi eri vaihetta. Ensiksi oli analysoitava

inhimillisiä kokemuksia, niin että ne kokemukset, jotka ovat yhteydessä koulutyöhön, voitaisiin nähdä osana yksilön elämän kokonaisuutta. Yksi näistä elämänalueista on luonnollisesti työ, jonka analyysia oli erityisesti painotettava, vaikka siihen tuona aikana ei ollutkaan olemassa päteviä menetelmiä. Chartersin kanssa yhdessä Bobbitt kehitti työn analyysimenetelmää, jonka pohjalta suunniteltiin ammattikohtaista koulutusta. Seuraavana opetussuunnitelmatyön vaiheena oli tavoitteiden määrittely toimintaan tarvittavien kykyjen pohjalta; tavoiteluettelosta tuli luonnollisesti merkittävän pitkä. Neljänneksi suoritettiin tavoitteiden valikointi edellisten perusteella palvelemaan oppilaan toiminnan suunnittelua ja lopulta päästiin käsiksi oppilaan työn yksityiskohtaiseen suunnitteluun. (McNeil 1990.)

Chartersin käsitysten ero Bobbittiin nähden oli, että hän korosti ideaalien ja systemaattisen tiedon merkitystä määriteltäessä opetussuunnitelman sisältöä. Ideaalit olivat Chartersille tavoitteita, joilla on havaittavat seuraukset. Niitä ei kuitenkaan ole mahdollista määritellä tieteellisesti, vaan laajan mielipiteen perusteella. Ideaaleja ei saanut abstrahoida toiminnasta. Chartersin opetussuunnitelma käsitti sekä ideaalit että toiminnan.

Bobbittin ja Chartersin 'curriculum' oli itsessään prosessi, joka tuottaa opetussuunnitelman. Opetussuunnitelman tekeminen oli heille tutkimuskohde sinänsä, tavoitteiden (ideaalien), päämäärien ja toimintojen suhde taas opetussuunnitelmatyön kohde. Päämäärien (goals) valinta on normatiivinen prosessi, kun taas tavoitteiden ja toimintojen valinta on empiiristä ja tieteellistä. Tieteellisen opetussuunnitelman edustajille organisoitujen, systemaattisten tiedon alueiden suhde jokapäiväisen elämän käytännön vaatimukseen oli opetussuunnitelman vaikutuspiirissä olevien oppijoiden keskeinen kysymys. (McNeil 1990.) Kuten Miettinen (1990) asian ilmaisee, opetussuunnitelmateorian yhteiskunnalliset painotukset ja historiallinen perspektiivi väistyivät ja keskityttiin tieteellisyyden nimissä siihen, mikä on nyt.

Chartersin ja Bobbittin opetussuunnittelumallin suuri renessanssi ilmeni opetus-tekniologiana 1960- ja 1970-luvuilla. Yksityiskohtaisten päätekehtäytymistavoitteiden määrittely vietiin tällöin äärimilleen. Meillä tämä kehitys liittyi valtiolliseen koul uudistukseen, jonka toteuttamiseen se tarjosi mallin ja työvälineitä. (Emt.)

Pragmatismi

Pragmatistit edustivat kantaa, jonka mukaan teoreettisia muutoksia lainsäädännössä, psykologiassa, matematiikassa, lääketieteessä ja kasvatuksessa tarvittaisiin, jotta ame-

rikkalaiset instituutiot voisivat adekvaatisti vastata yhteiskunnallisiin muutoksiin (Holmes & McLean 1989).

John Dewey oli perehtynyt saksalaiseen filosofiaan, erityisesti Hegeliin. Lundgrenin (1979) mukaan hänen pedagogiassaan on kolme strukturaalista elementtiä, pragmatismi, individualismi ja dialektiikka. Pohdinnat koulun opetussuunnitelman yhteydestä yksilöön konkretisoituivat Deweyllä osaksi opetussuunnitelmaa. Koulun tuli palvella yhteiskunnan kehittymistä, mutta yksilön tarpeista lähtien.

Deweyn uusi opetussuunnitelmateoria mukaili Herbert Spencerin tiedonkäsitystä. Arvokkainta tietoa oli Spencerin mukaan se, minkä avulla nuoret käyvät käsiksi ongelmiin ja joka valmistaa heitä ratkaisemaan aikuiselämän ongelmia demokraattisessa yhteiskunnassa. Pragmatistit hyväksyivät tavallisen elämän ongelmat perustaksi opetussuunnitelmaan, jossa ei tehty tiukkaa rajaa yleisen ja ammatillisen koulutuksen välillä. Platonin dikotomia kasvatuksen ja koulutuksen (training) välillä oli Deweyllä (myös Marxille) yhtä tarpeeton kuin älyllisten pyrkimysten ja tuottavan toiminnan välillä. Koulun piti Deweyn mielestä olla pienoisyyhteiskunta, koska tuottava työ on kasvattavinta toimintaa. Sen avulla on mahdollista myös tähdentää moraalisia arvoja oppilaille. (Holmes & McLean 1989.)

”Occupations”, huomion vievät toiminnot (myös ammatti on occupation), olivat Deweyllä fundamentaaleja sosiaalisia toimintoja, joihin ihmisrotu on kiinnittynyt ja joista, hän oletti, ihmisäly kehittyi. Niinpä Dewey koordinoi opetussuunnitelman monet elementit yhteisen keskuksen ympärille. Näin hän loi perustan sille, että voitiin rakentaa suhde tiedon ja ihmisten toimien välille. Tämä suhde oli hämärtyneet teknologisisessa yhteiskunnassa. Tavoitteena tässä ajattelussa oli säilyttää vitaali yhteys älyn ja ihmisen päämäärien välillä sekä luoda opetussuunnitelmassa ihmisen tiedon evoluutio. (Encyclopedia 1985.)

Deweyn tavoitteena oli ratkaista mm. ongelma siitä, kuinka tiedosta voi tulla sosiaalisen elämän rikastuttamisen metodi (McNeil 1990). Kasvatuksen tarkoituksena ei voi olla oppiaineksen omaksuminen, faktat ja totuudet, vaan ihmisen ja luonnon älyllinen kontrolloiminen, sosiaalinen älyllisyys, jolloin koulutuksen avulla saavutetut kyvyt ovat sosiaalisen intressin palveluksessa (Holmes ja McLean 1989). Tässä prosessissa oppija on aktiivinen osapuoli. Oppijat itse osallistuvat tavoitteiden asettamiseen. Se ei ole vain toiveiden esittämistä, vaan keinojen etsimistä, joilla nuo toiveet parhaiten täytetään. Tavoitteen asettelussa on tilaisuus formuloida suunnitelmaa ja toiminnan metodeja. (McNeil 1990.)

Opetussuunnitelman lähtökohtana oli materiaali, joka vastaa oppijoiden aikaisempia kokemuksia ja jonka avulla voidaan tuoda esille uusia kohteita ja tapahtumia. Näillä pyritään stimuloimaan edelleen uusia tapoja observoida ja arvioida. Kysymys on

siis myös auktoriteetista. Yksilön sisäisen totuuden auktoriteetti asettuu jopa opettajaa ylempänä olevan opetussuunnitelma-auktoiteetin rinnalle. (Emt.)

USA:ssa tehtiin paljon opetussuunnitelmaehdotuksia Deweyn työn pohjalta, mutta valtakunnan opetussuunnitelman kehityssuuntaan hänellä ei loppujen lopuksi ole ollut vaikutusta (Husen & Postlewaithe 1985). Holmesin ja McLeanin (1989) mukaan Englannissa monet ala-asteen opettajat ovat omaksuneet pragmaattisen opetussuunnitelmateorian ymmärrettynä pikemminkin prosessina kuin tiukkana sisältömallina, ja sillä on ollut vaikutusta myös brittien korkeamman asteen koulutukseen. Deweytä on sanottu yksinäiseksi jättiläiseksi, jolla on ollut vain muutamia yksittäisiä seuraajia, eikä 1930-luvun opetussuunnitelmallisen hajaannuksen jälkeen kukaan ole vienyt hänen ohjelmaansa eteenpäin (Miettinen 1990).

Rationaalinen opetussuunnitelma

Tieteellinen opetussuunnittelu edusti luonnollisesti jo rationaalisuutta opetussuunnitelmatyössä, mutta kuitenkin vasta Ralph Tylerin opetussuunnitelmamalli sai rationaalisuuden nimen. Tavoitteiden määrittely, josta tuli opetussuunnitteluprosessin kulmakivi, tapahtui rationaalisessa opetussuunnittelussa Cartersin ja Bobbittin mallin mukaan. Tavoitteet toimivat tärkeäksi muodostuneen evaluoinnin standardina. Tältä pohjalta syntyivät mm. Bloomin tavoitetaksonomat, joiden mukaan opetus on jaettava pieniin, tarkasti määriteltyihin askelmiin tai osasiin. Näiden oppiminen turvataan kontrollin ja vahvistamisen avulla. Kyseinen ajattelu perustuu pitkälti William Jamesin käsitykseen 'minän' riippumattomuudesta ympäristöstään. Tältä pohjalta myös hänen oppilaansa Thorndike suoritti empiristis-positivistisiin menetelmiin perustuvaa tutkimusta oppimisesta. Ajateltiin, että oppimistakin voi kuvata sellaisten lakien avulla, jotka ovat riippumattomia oppimisen sisällöstä. Seurauksena syntyi empiirisesti suuntautunut pedagogiikka ja behavioristinen kasvatustiede. Tämä kehitys auttoi koulutuksen laajenemista ja tuki sen instrumentaalina funktiota. Syntyi merkillinen paradoksi: kun yhteiskunta tunnusti voimallisesti koulutuksen ja kasvatuksen merkityksen, yksilön erottaminen tutkimuskohteeksi irrallaan ympäristöstään vahvisti sellaisen opetussuunnitelmatyön kehitystä, josta ihmisen yhteiskunnallisuus ja historiallisuus suljettiin pois.

Tyler esitti rationaalisuutensa neljä periaatetta teoksessa *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949). Ensinnäkin opetussuunnittelun tulee selvittää, millaisiin tavoitteisiin ja päämääriin koulun tulee pyrkiä. Nämä tavoitteet tulisi johtaa tutkivalta oppijoita, tutkimalla kunkin hetkistä yhteiskunnallista tilaa ja elämää siinä ja paneu-

tumalla asiantuntijoiden opastuksella oppiaineksen analyysiin. Kaikkea tuloksena syntyvää pitäisi sitten tarkastella koulun filosofian ja oppimisen psykologian valossa. Näin laadittujen tavoitteiden pitäisi olla mahdollisimman yksiselitteisiä ja selkeitä tehokkaan evaluaation mahdollistamiseksi.

Toiseksi suunnittelijoiden on määriteltävä, mitkä kasvatukselliset kokemukset parhaiten tuottavat tavoitteiden mukaiset tulokset. Kolmanneksi opetussuunnitelman laatijoiden täytyy löytää keinot, joilla nämä edellä mainitut kokemukset voidaan organisoida tehokkaasti. Tavoitteiden määrittäminen ei ollut Tylerille riittävä lähtökohta opetuksen suunnittelussa, vaan hän otti sen keskeiseksi elementiksi oppimiskokemuksen. Tyler tavoitteli näin kumulatiivista organisoimisen suunnitelmaa, joka auttaisi oppijaa oppimaan enemmän ja tehokkaammin. Erityistä huomiota on kiinnitettävä oppimiskokemusten jaksottamiseen kullakin osa-alueella ja kokemusten integrointiin alueiden välillä.

Neljänneksi opetussuunnitelman on määriteltävä, miten tavoitteiden saavuttamistasetta arvioidaan. Tätä tarkoitusta varten on kehitettävä objektiivisia evaluaatiovälineitä (testit, kyselylomakkeet yms.), joiden avulla sitten voidaan tehdä johtopäätöksiä opetussuunnitelman tehokkuudesta. Onnistumisen kriteerinä on oppilaiden käyttäytymisen tasolla ilmenevät tavoitteiden suuntaiset muutokset.

Tylerin malli on dominoinut opetussuunnitelma-ajattelua jo noin 40 vuoden ajan. Hänen mallinsa suosin yksi syy lienee, että siihen suodattui tehokkaasti ideoita, jotka oli kehitetty jo vuosisadan alkuvuosikymmeninä. Esimerkiksi Bobbitt'in kirjat (1918) olivat tällaisia uusia ajatuksia luovia teoksia, joista Tyler ammensi pääajatuksensa (Posner 1992).

Tylerin malli on saanut kritiikkiä etenkin ajatuksesta, että tavoitteiden valinta on ennakkokohto opetussuunnitelman kehittämislle. On katsottu, että oletettujen käyttäytymistulosten toteaminen tekee väkivaltaa oppijoiden integriteetille osittain heidän käyttäytymisensä ja manipuloiden heitä lopputulokseen, jolla ei ole heille itselleen arvoa. Toisaalta Tyleria on kritisoitu myös siitä, että hänen mallinsa sulkee pois yksittäisessä koulussa tapahtuvan suunnittelun. (McNeil 1990.)

Perinteisen opetussuunnitelman pääpiirteet

Opetussuunnitelma voidaan ensinnäkin ymmärtää toimintasuunnitelmana ja/tai kirjallisena dokumenttina, joka sisältää opetuksen tavoitteet ja päämäärät ja niiden saavuttamiseen tähtäävien menetelmien kuvauksen. Tämä kuvaustapa on tullut tunnetuksi tylerilaisena ja tabalaisena mallina (ks. Taba 1963). Esimerkiksi Saylor (1981)

kuvaa opetussuunnitelman ”suunnitelmana, joka pyrkii tarjoamaan kasvatettaville valikoidun joukon oppimismahdollisuuksia”. Tällaista määrittelytapaa on kuvattu myös ’tavoite–keino’-kuvaukseksi, koska se sisältää päämäärät ja niiden saavuttamiseen käytettävät menetelmät.

Toinen äärimmäisyys määritellä opetussuunnitelma on kuvata se oppilaiden kokemuksina. Tämä näkemys sisällyttää opetussuunnitelmaan lähes kaiken, mitä koulu pitää sisällään, joskus myös suunnitellut kokemukset koulun ulkopuolella. Tämä määritelmä on lähtöisin sekä Deweyltä että Caswellin ja Campbellin (1935) kirjoituksista, joiden mukaan ”opetussuunnitelman muodostavat kaikki ne kokemukset, joita lapset saavat opettajien ohjauksen alaisina”. Tätä tulkintaa opetussuunnitelmasta tukevat myös monet nykyajan teoreetikot mm. Eisner (1994), joka kuvaa opetussuunnitelman ”ohjelmanä, jonka koulu tarjoaa oppilailleen”. Se koostuu ”etukäteen suunnitelluista kasvatuksellisista ongelmista ja joukosta kokemuksia, joita lapsella on koulussa”.

Kolmas tapa kuvata opetussuunnitelma on määritellä se oppiainesinä. Tällöin kuvaus pohjautuu kunkin oppiaineen sisällä käsiteltävien alueiden tai sisältöjen luetteleimiseen. Tällainen kuvaustapa on suoranainen jatke saksalaisen didaktiikan käytännöille kuvata opetussuunnitelma ’oppiennätyksinä’.

Opetussuunnitelmatutkimuksen uusimpia vaiheita

Opetussuunnitelman tutkimus otti erityisesti Yhdysvalloissa, toisin kuin Euroopassa, uuden suunnan 1970-luvulta lähtien. Tämä lähestymistavan radikaali muutos, jossa opetussuunnitelmatutkimus ensimmäistä kertaa englannin kielisessä maailmassa teoretisoitui ja osin irtautui institutionaalisesta alustastaan, koululaitoksesta ja kouluopetuksesta, ammensi näkemyksiään yleensä yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen uusista tuulista. Erityisesti näissä tieteissä käyty moderni–postmoderni-keskustelu löysi sijansa myös opetussuunnitelmatutkimuksessa (curriculum studies). Psykologia opetussuunnitelman ytimenä asetettiin voimakkaasti kyseenalaiseksi ja psykologiatieteen ideologiset kytkennät haluttiin tuoda näkyviin (esim. Apple 1996). Kritiikin päämaali oli nimenomaan näennäisneutraaliksi, historiattomaksi ja teoriattomaksi mielletty Tylerin rationaali, jonka katsottiin tarjoavan välineet myös uusimmalle uusliberalismin pohjalta nousevalle koulutuspoliittiselle trendille, jossa erityisesti erilaiset laatu- ja arviointijärjestelmät nousivat ikäänkuin keskeisiksi kasvatuksen ja koulutuksen ongelmiksi. Yhdenäinen tai siksi kuviteltu, enemmän tai vähemmän Tylerin periaatteille rakennettu konsensus hajosi ja herätti kiihkeää keskustelua curriculum-tutkimuksen ”kuolemanvakavasta tilasta”, ”hajaannuksesta” ja ”disorientaatiosta” (Jackson 1992). Postmoderni

fragmentaatio, joka tehokkaasti nakersi oppimisen psykologian ja objektiivisen tiedon kaksoissidosta opetussuunnitelman 'tieteellisenä perustana' kiihdytti ja järkytti alan perinteisempiä tutkijoita ja koulukuntia. Näiden kehityskulkujen eriaikaisia kulminatiopisteitä olivat Applen Ideology and Curriculum (1979) ja Pinarin ym. Understanding Curriculum (1995). Molempien teosten yksinkertaistettu, mutta tärkeä sanoma on, että opetussuunnitelma (curriculum) on hyvin monimutkaisten tieteellisten, poliittis-ideologisten, taloudellisten ja kulttuuristen ristivetojen synnyttämä sosiaalis-historiallinen muodoste. Opetussuunnitelmaa curriculumina ei enää tutkimuskohteena hahmoteta ihmiskuvallisesti rationaalisen toimijan ja metodologisesti päämäärä-väline ajattelun pohjalta. Nyt katsotaan, että opetussuunnitelmaa ei voi ymmärtää ilman sitä muovaavien moninaisten diskurssien, puhetapojen ja –tilanteiden tuntemista. Opetussuunnitelma on tässä mielessä monimutkaista ja monitasoista keskustelua (curriculum as complicated conversation), jossa ammattilaisten kuten opettajien tulisi olla enemmän kuin vain oman alansa ainespecialisteja ja/tai joidenkin opetusmenetelmien taitavia soveltajia (Pinar 2004). 'Opetussuunnitelmatutkimus' itse asiassa kuvaa enää hyvin huonosti sitä mitä curriculum studies –nimikkeen alla nykyisin tutkitaan. Eräät tutkijat (Kelly 2004; Pinar ym. 1995) väittävätkin, että curriculum-tutkimuksesta on muodostumassa kasvatustutkimuksen organisatorinen ja älyllinen keskus, "practice as well as theory" (Kelly 2004), joka syrjäyttää kasvatustieteen määrittämisen perinteisten emotieteiden (filosofia, historia, psykologia ja sosiologia) aputieteenä tai näiden alojen sovelluksina kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa. Tämä asenne päivittää Herbartin näkemystä siitä, että kasvatuksen tutkimuksessa on omia erityisintressejä ja niitä vastaavia puhetapoja, joita ei tunnisteta pelkästään muiden tieteiden puhetapojen ja käytäntöjen avulla (einheimische Begriffe). Curriculum- ja kasvatustutkimus syntyyvät intertekstuaalisesti muiden tutkimusalojen informoimina, mutta ei suoraviivaisina sovellusryityksinä.

"Curriculum-tutkimus on syntynyt yrityksestä tutkia kasvatusta ja koulutusta ja luodata sen ongelmia omaa laatuaan olevina kysymyksinä, ei filosofisina ongelmina tai psykologisina tai sosiologisina ilmiöinä. Käytäntö, jossa kasvatuksen ja koulutuksen tutkimus on nähty näiden tieteiden alalajina, on tullut tiensä päähän." (Kelly 2004.)

"Curriculum-tutkimuksen kenttä tulee etenemään kohti käsitteellistä ja metodologista autonomiaa. Ymmärtääksemme curriculumia paremmin meidän tulee pystyä kuvaamaan *kasvatuksellisen kokemuksen* (educational experience) sisäinen dynamiikka, sen momentit ja liike. ... Tämä työ ei merkitse muiden tieteiden ideoiden ja ajatusten hylkäämistä; mutta se merkitsee että tämä tämä työ ei etene suoraviivaisen kausaalisesti lähteestä sovellukseen." (Pinar ym. 1995.)

Sen lisäksi, että curriculum-tutkimus uusii omaa identiteettiään ja teoreettista itsemääräystään, se elää omaa globaalistumisen vaihettaan, jossa kansallisvaltion sisään aiemmin kapseloituneet ajatukset ja käytännöt hakevat tietoisesti laajempaa vuorovai-
kutusta. Kymmenisen vuotta sitten alkanut tutkimuksellinen vuoropuhelu anglo-ame-
rikkalaisen ‘curriculum studies’ tradition ja saksalaisen Didaktik-koulukuntien välil-
lä jatkuu edelleen. Idän ja lännen välisen vuoropuhelun ensimmäinen konkreettinen
osoitus oli syksyllä 2003 Shangaissa Kiinassa pidetty konferenssi, jossa etsittiin omista
kulttuurisista juurista ja yhteiskunnallisista käytännöistä nousevia yhteisiä tutkimus-
intressejä.

Kaikkienensa opetussuunnitelman sitoumuksia ja lähtökohtia koskeva tieteellinen
tutkimus on rikastamassa ja kyseenalaistamassa väline- ja metodikeskeistä ajattelua,
joka on leimannut suomalaistakin kasvatus tiedettä siitä lähtien, kun empiristien tie-
deihanne erityisesti psykologian kaavussa saavutti valtaparadigman aseman. Näin se
saattaa osoittautua esimerkiksi opettajankoulutuksessa tärkeäksi vastavoimaksi pelkäl-
le erilaisia menetelmiä korostavalle instrumentalismille, joka uusliberalistisen koulu-
tuspoliitikan operatiivisena ytimenä tarjoaa vanhoja opetussuunnitelmallisia viinejä
uusissa leileissä.

Lähteet:

- Apple, M. 1979. *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. 1996. *Cultural politics and education*. Lontoo: Open University Press.
- Bobbitt, F. 1918. *The curriculum*. Cambridge, MA: Riverside Press.
- Caswell, H.L. & Campbell, D.S. 1935. *Curriculum development*. New York: American Book
Company (uusintapainos R. West 1978).
- Eisner, E.W. 1994. *The educational imagination. The educational imagination: on the design
and evaluation of school program*. New York: Macmillan.
- Hamilton, D. 1989. *Towards a Theory of Schooling*. Lontoo: Falmer.
- Holmes, B. & McLean, M. 1989. *The curriculum: a comparative perspective*. Lontoo: Unwin.
- Husen, T. & Postlewaith, T.N. 1985. *The international encyclopedia of education: research and
studies*. Oxford: Bergamon Press.
- Jackson, P.W. 1992. *Handbook of curriculum research*. New York: Macmillan.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1997. *Esipuhe*. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.)
Elävä opetussuunnitelma 1. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkai-
sija A9.
- Kelly, A.V. 2004. *The curriculum*. 5. painos. Lontoo: Paul Chapman.
- Kohonen, V. 1997. *Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu*. Teoksessa P. Kai-
konen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1*. Tampereen yliopiston opetta-
jankoulutuslaitoksen julkaisuja A9, 269–295.

- Lundgren, U.P. 1979. Att organisera omvärlden: en introduction till läroplansteori. Tukholma: Liber.
- McNeil, J.D. 1990. Curriculum: a comprehensive introduction. 4. painos. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Ornstein, A. & Hunkins, F.P. 1998. *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. 1995. Understanding curriculum. New York: Peter Lang.
- Pinar, W.F. 2004. What is curriculum theory? New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Posner, G.J. 1992. Analyzing the curriculum. New York: McGraw Hill.
- Ropo, E. & Värri, V.-M. 2003. Teacher identity and the ideologies of teaching. Teoksessa D. Trueit, W.E. Doll, JR., H. Wang & W.F. Pinar (toim.) The internationalization of curriculum studies. Selected proceedings from the LSU conference 2000. New York: Peter Lang.
- Saylor, J.G. 1981. Curriculum planning for better teaching and learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Taba, H. 1963. Curriculum development: theory and practice. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R.W. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.