

Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä

Marita Mäkinen & Tiina Kujala

Opetussuunnitelma on vahva koulutuspoliittinen väline, jolla koulun toimintaa ohjataan. Kansallinen opetussuunnitelma viestii yhteiskunnallista ja poliittista tahtotilaa ja eri intressiryhmien odotuksia koulua kohtaan. Opetussuunnitelman ymmärtäminen sekä asiakirjana että kompleksisena keskusteluavaruutena edellyttää tulkintaa. Ehdotamme artikkelissa metaforia opetussuunnitelmaideologioiden analyttiseksi tulkintakehykseksi, joiden avulla voi ymmärtää ja tulkita vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kytkeytyviä ideologisia tausta-ajatuksia ja niiden jännitteisiä merkityksiä.

Johdanto

Opetussuunnitelma käsitteenä on kompleksinen ja vahvasti symbolinen. Sille on annettu lukuisia merkityksiä riippuen siitä, kohdistetaanko huomio tiedon luonteeseen ja sisältöjen perusteisiin vai onko lähtökohtana opetussuunnitelma pedagogisena, yhteiskunnallisena tai ideologisena ilmiönä. Yksinkertaisimmillaan opetussuunnitelma voidaan nähdä opetuksen järjestämistä ohjaavana dokumenttina, johon on kirjattu oppilaille jaettavaksi tarkoitettujen oppisisällöt (Kelly 2009). Valitut sisällöt ilmentävät vanhemman sukupolven nuoremmalle välitettäväksi valitsemia merkittävänä koettuja arvoja, tietoja ja taitoja.

Jos huomio käännetään valmista asiakirjaa edeltäneisiin ajankohtiin, opetussuunnitelma määrittyy prosessiksi. Stenhausen (1975) mukaan opetussuunnitelma on kehys niistä opetuksen periaatteista, jotka viedään käytäntöön avoimena ja kriittisenä prosessina. Tällöin jokainen oppituntia edeltävä, sen aikainen ja jälkeinen toiminta voidaan nähdä osana opetussuunnitelmapro-

sessia, jolloin opetussuunnitelma ja opettaminen nähdään lähes synonyymisina käsitteinä. Prosessinäkemyistä lähellä on myös Grundyn (1987) esittämä ihmisten välisiin suhteisiin ja toimintaan sidottu käsitys opetussuunnitelmasta. Tämän mukaan opetussuunnitelma on käytännöllisen harkinnan ja kokemuksen tulosta, joka etenee ja kehittyy vuorovaikutteisena toimintana. Tällöin opetussuunnitelman lähtökohtana pidetään opettajien ja oppilaiden sisäsyntyistä halua oppia ja kehittyä sekä kehittää omaa toimintaansa.

Tässä artikkelissa näemme opetussuunnitelman edellisiä määritelmiä laajempina. Ymmärrämme opetussuunnitelman Pinarin (2012) tavoin kompleksisena keskusteluavaruutena, joka kytkeytyy sen hetkiseen kasvatus- ja koulutustodellisuuteen. Siitä seuraa, että opetussuunnitelmaa ei koskaan tuoteta tyhjiössä vaan sen syntyyn vaikuttavat valinnat ja päätökset ovat aina näkökulmallisesti latautuneita, kuten historiallisia, poliittisia ja sukupuolittuneita. Ne ovat osa vallitsevaa (koulutus)politiikkaa, joka on yhteydessä yhteiskuntakehitykseen ja ylikansallisiin kehityskulkuihin (Ahonen 2003; Ball 2001; Kivirauma 2001). Asiakirjaksi tiivistettynä opetussuunnitelma ilmentää ajan yhteiskunnallisia ideoita ja hyvän kansalaisen ihanteita (Ahonen 2003; Pinar 2012), joiden oletetaan muokkautuvan opettajien pedagogiseksi ajatteluksi ja sitä kautta ne uudistavat opetuksen, oppimisen ja koulun arkikäytänteitä (mm. Mäkinen 2013). Siksi opetussuunnitelman näkeminen aikakautensa tuotteena, avaa mahdollisuuden sen syvälliseen ymmärtämiseen ja tulkintaan.

Kiinnostuksemme kohteena on uusin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS 2014), joka tätä kirjoitettaessa on ollut voimassa yhden lukuvuoden. Se tuotettiin aiempia opetussuunnitelmauudistuksia osallistavimpana prosessina mukailen Pinarin (2012) näkemystä opetussuunnitelmasta keskusteluavaruutena. Laadinta eteni vuorovaikutteisissa työryhmissä, joista osa paneutui laaja-alaisen osaamisen jäsentämiseen ja osa ainekohtaisiin teemoihin. Luonnoksia pääsivät kommentoimaan kaikki opetuksen järjestäjät ja kuka tahansa asiasta kiinnostunut. Näkemykset otettiin huomioon perusteiden viimeistelyssä.

Tällainen osallistava ja prosessimainen työote tuottaa väistämättä opetussuunnitelmaan moninaisia konventioita, esimerkiksi sen, että teksti on määriteltävää, työryhmissä mahdollisesti ristikkäisten lausuntojen pohjalta

tuotettua sekä jossakin määrin jopa satunnaista, erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tulkittua konsensustekstiä. Kaikkiaan OPS 2014:ä voi kuvata tiivistyksenä yhteisöllisten neuvottelujen jatkumosta, joka sovittelee erilaisia ajattelutapoja ja etsii jaettuja tulkintoja opetuksen, oppimisen ja tiedon luonteesta. Samalla siitä rakentui koulutyötä voimakkaasti määrittävä kehikko, jonka pohjalta kuntien, koulujen ja opettajien tehtäväksi tuli tekstin tulkitseminen sekä kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen.

Opetussuunnitelmatekstin tulkintaan vaikuttaa vahvasti siitä käyty julkinen keskustelu. Opetushallitus (2013) esimerkiksi ilmaisi verkkosivuillaan OPS 2014 uudistamisen tavoitteeksi pyrkimyksen vahvistaa oppilaiden aktiivisuutta, lisätä opiskelun merkityksellisyyttä ja mahdollistaa onnistumisen kokemukset jokaiselle oppilaalle. Lisäksi tavoitteena oli taata tarpeelliset tiedot ja taidot sekä innostaa oppimaan myös luokkahuoneen ulkopuolella ja teknologian avulla. Tarpeellisina pidettiin myös muutoksia oppiaineiden sisällöissä ja aloitusajankohdissa, korostettiin laaja-alaisen osaamisen karttumisen tärkeyttä kaikissa oppiaineissa, valinnaisuuden aikaistumista sekä arvioinnin monipuolistumista suhteessa aikaisempaan. Opettajan tehtäväksi määriteltiin oppilaiden opettaminen ja ohjaaminen elinikäisiksi oppijoiksi ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset tavat oppia.

Viime kädessä opetussuunnitelma otetaan käyttöön koulun ja sen opettajien kasvatustyössä. Se, miten opetussuunnitelmaa tulkitaan ja toteutetaan koulutyön arjessa, riippuu sille annetuista merkityksistä. Keskeistä merkitysten annossa on erityisesti opettajien taidot ja mahdollisuudet tulkita paitsi itse opetussuunnitelmatekstiä, myös yhteiskunnallisia ja poliittisia ilmiöitä ja näihin sisältyviä jännitteitä. Vaikka korkeasti koulutettu, autonominen opettaja onkin suomalaisen kasvatus- ja koulutus kontekstin keskeinen toimija, hänen on tärkeää laajentaa ymmärrystään oman subjektiviteettinsa äänettömistä sitoumuksista säilyttääkseen autonomiansa myös suhteessa opetussuunnitelmaan. Hänen tulee lisäksi tiedostaa roolinsa erityisyys paikallisena toimijana ajassa, jossa onnistuneiden koulu- ja opetussuunnitelmauudistusten lähtökohdaksi usein ollaan tarjoamassa opettajan autonomiaa uhkaavia yksipuolisesti yhtenäistäviä standardeja (ks. Autio 2017 tämän teoksen johdantoluvussa).

Tämän artikkelin tarkoituksena on selvittää, miten OPS 2014 -asiakirjasta on tunnistettavissa oppilaan aktiivinen rooli oppimisessa ja miten opettajan ohjaava positio oppimisen edistäjänä tulee teksteissä näkyviin. Samalla pyrimme auttamaan lukijaa syventämään ymmärrystään opetussuunnitelman monimuotoisista ja jännitteisistä merkityksistä sekä antamaan välineitä opetussuunnitelman erilaisille tulkinnoille. Tulkinta-avuksi tarjoamme vaihtoehtoisia opetussuunnitelmaideologioita (Schiro 2013), jotka teemme näkyviksi metaforisen pohdinnan kautta.

Opetussuunnitelmaideologiat

Ideologia viittaa oikeina ja arvokkaina pidettyihin uskomuksiin ja arvoihin, jotka realisoituvat tavoissa nähdä ja kokea maailma. Ideologia voi olla tietoinen tai tiedostamaton, mutta varsin usein se näyttäytyy itsestäänselvyytenä. (Ks. Apple 2004; Stanley 1992.) Opetussuunnitelmaideologialla tarkoitamme niitä ajattelutapoja, suuntauksia tai ydinajatuksia, jotka ohjaavat kasvatushanteita, päätöksentekoa ja toimintaa ja joissa aina on myös yhteiskunnallinen ja poliittinen ulottuvuus (ks. Schiro 2013; Ylimäki, Fetman, Matyjasik, Brunderman & Uljens 2016). Michael Schiron (2013) jäsenitys opetussuunnitelmaideologioista (taulukko 1) tarjoaa peilauspinnan tulkinnoille ja sitoumuksille sekä mahdollisuuden ymmärryksen syventämiseen.

Taulukko 1. Opetussuunnitelmaideologiat Schiron (2013) jäsenystä mukaillen

Opetussuunnitelmaideologia	Ydinajatus
Tieteenalajakoon perustuva ideologia	Opetus ja oppiminen ovat eri tieteenalojen ja oppiaineiden ominaispiirteiden hahmottamista. Opettajan tehtävänä on opettaa sisältöjä, käsitteitä ja ajattelutapoja didaktisesti monipuolisin menetelmin.
Yhteiskuntarelevanssia painottava ideologia	Opetus ja oppiminen ovat hyödyllisten tietojen ja taitojen hankkimista yhteiskunnan tarpeisiin. Opettajan tehtävänä on kasvattaa tuottavia yhteiskunnan jäseniä.
Yksilöllistä kasvua painottava ideologia	Opetuksen ja oppimisen keskiössä ovat oppilaiden valmiudet, aiemmat kokemukset ja tarpeet. Opettajan tehtävänä on luoda mielekkäitä oppimisympäristöjä ja oppimisen kokemuksia, joissa oppilaat voivat toteuttaa itseään ja mielenkiinnon kohteitaan.
Sosiaalis-rekonstrukttiivinen ideologia	Opetus ja oppiminen palvelevat koulutuksen kokonaisuutta, joka tähtää yhteiskunnan uudistamiseen. Opettajan tehtävänä on tunnistaa yhteiskunnan epätasa-arvoistavia ilmiöitä ja vaalia oikeudenmukaista ja tasa-arvoista koulua sekä tukea oppilaiden analyttistä ja kriittistä ajattelua.

Taulukko 1 kuvaa Schiron (2013) opetussuunnitelmaideologioiden jäsenystä neljään kategoriaan. Jokaisen kategoriaan kytkeytyvät ydinajatuksent antavat erilaisia merkityksiä niin opetussuunnitelmateksteille, opetus- ja oppimiskäsitteille kuin pedagogisille ratkaisuille.

Opetussuunnitelman ymmärtäminen niin asiakirjana, kompleksisena keskusteluavaruutena kuin opetussuunnitelmaideologioiden lävitse edellyttää tulkintaa. Tulkinta-avuksi tarjoamme metaforia, jotka virittävät tunnistamaan opetussuunnitelman moni-ilmeisyyttä. Parhaassa tapauksessa tunnistettu ja tulkittu opetussuunnitelmaideologia auttaa opettajia tekemään tietoisia pedagogisia valintoja ja toimimaan kasvatusympäristössä, mutta implisiittisenä ohjenuorana se voi rajoittaa toimintaa ja näkemyksiä.

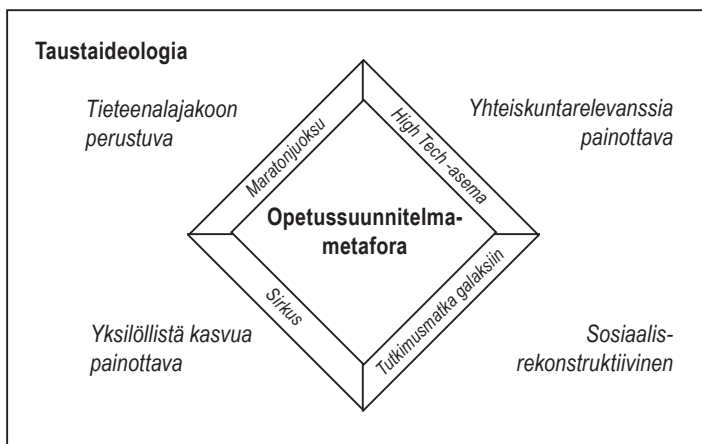
Opetussuunnitelmaideologiat metaforina

Kun ilmiölle annetaan jollekin toiselle kuuluva nimitys, syntyy metafora. Metaforat ovat siten tiivistettyjä ajattelun ja kielen tuotteita, joiden avulla luodaan merkityksiä siirtämällä konkreettisen asian merkityksiä abstraktiin

kontekstiin. Jo opetussuunnitelman etymologian tarkastelu tuo sen uuteen valoon, herättää tuttuja ja kouriintuntuvia mielikuvia käsitteellisestä ja vaikeaselkoisesta ilmiöstä. Opetussuunnitelman englanninkielinen vastine on jo itsessään metaforinen *curriculum*, joka viittaa sekä latinan että kreikan kieleen. Kreikaksi kantasana *currere* tarkoittaa juoksemista, ja latinan sanastossa *curriculum* viittaa kilpa-ajoon tai ratajuoksuun. Esimerkiksi, jos ymmärrämme *curriculum*-termin juoksemisena tai kulkemisena, opetussuunnitelma näyttää ennakoon suunniteltuna ja syklisesti etenevänä prosessina. Metaforat toimivat siten vahvoina ajattelun virittäjinä, vaihtoehdoisten näkökulmien avaajina ja todellisuuden heijasteina (ks. Lakoff & Johnson 1980).

Kliebardin (1975) mukaan metaforilla on myös vahva voima auttaa ymmärtämään erilaisia opetussuunnitelmaideologioita. Hän on ehdottanut kolmea metaforaa, jotka kuvaavat keskeisimpiä opetussuunnitelmaideologioita. Niitä ovat tuote-, matka- ja kasvumetafora. *Tuotemetaforalla* Kliebard (1975) tarkoittaa opetussuunnitelmanäkemyksiä, jonka mukaan oppilaat nähdään raaka-aineina, jotka muuttuvat käyttökelpoisiksi lopputuotteiksi taitavien opetusteknikkojen alaisuudessa ja kontrollissa. Tuote kuvaa ennakoitavia lopputuloksia, hyötysuhdetta ja tehokasta resurssien ohjaamista. *Matkametaforalla* hän viittaa opetussuunnitelma-ajatteluun, jonka lähtökohtana ovat oppilaiden oppimiskokemukset. Ne riippuvat sekä oppilaasta itsestään, että matkan luonteesta, sen rikkaudesta, kiehtovuudesta, haasteista ja mieleenpainuvuudesta. *Kasvumetaforalla* hän kuvaa opetussuunnitelmaideologioita, joissa oppilaat nähdään osana puutarhan kasvustoa, ja puutarhurin tehtävä on ravita jokaisen ainutlaatuista kukintaa.

Tähän tarkasteluun olemme luoneet Kliebardin (1975) ajatuksia eteenpäin kehittäen sellaisia metaforia, jotka konkretisoivat ja tiivistävät Michael Schiron (2013) jäsennystä opetussuunnitelmaideologioista. Samalla ne kuvaavat tämän ajan kasvatuksen ja koulutuksen haasteita sekä opetussuunnitelmaan liittyviä jännitteitä. Metaforat havainnollistavat erityisesti opettajaan ja oppilaisiin kohdistettuja ilmaisuja, jotka ilmentävät vallalla olevia ideologioita opettajien ja oppilaiden toimijuudesta. Teoreettista katsausta rikastamme tekstiotteilla OPS 2014 -asiakirjasta.



Kuvio 1. Opetussuunnitelman taustaideologioita kuvaava metaforaneliö

Kuvion 1 nelikulmio ilmentää opetussuunnitelmaan liittyvien ideologioiden moni-ilmeisyyttä ja niihin kietoutuvia opetussuunnitelmametaforia. Kun neliota tarkastelee eri suunnista, eteen avautuu uusia näkymiä tulkita opetussuunnitelmaa. Ehdotamme metaforaneliötä *analyyttiseksi tulkintakehykseksi*, jonka avulla lukija voi jäsentää ja tehdä päätelmiä opetussuunnitelmasta välittyvistä ideologioista.

Maratonjuoksu ja tieteenalajakoon perustuva opetussuunnitelma

Maratonjuoksu (ks. kuvio 1) on pitkänmatkan juoksukilpailu, jossa jokainen juoksija etenee ennalta määrätyn reitin pyrkien parhaimpaansa. Juoksijoille maraton tarjoaa kokemuksia niin yksilöllisestä suoriutumisesta kuin kaikille yhteiseen päämäärään, maaliin suuntaamisesta. Maratonin aikana juoksijat pääsevät tunnistamaan ja koettelemaan omia kykyjään, voimavarojaan ja ehkä luonteenpiirteitäänkin ääriolosuhteissa. Valmentajien tehtävänä on ohjata harjoittelua maratonjuoksun vaatimusten saavuttamiseksi.

Maratonin kaltainen ajattelu viittaa *tieteenalajakoiseen opetussuunnitelma-ideologiaan* (Schiro 2013). Sen lähtökohta on, että universaali tieto on vuosisatojen saatossa organisoitunut yliopistoissa opetettaviksi akateemisiksi tieteenaloiksi (*disciplines*) (ks. Muller & Young 2014). Opetussuunnitelmassa

luodaan pedagogiset puitteet optimaaliselle tieteenalakohtaiselle tiedonjakamiselle, jotta opiskelijat voivat sopeutua (*acculturate*) tiedon rakenteisiin ja kulttuureihin. Opiskelijoiden tehtävänä on paitsi tiedon omaksuminen myös sen muokkaaminen ja jalostaminen, minkä seurauksena opetussuunnitelmat voivat välillisesti edistää tieteenalojen kehittymistä. Koulun opetussuunnitelmissa tieteenaloja edustavat oppiaineet, ja niiden keskeinen olemus kiteytyy sisältötiedoksi (*subject matter*).

Suomalaista opetussuunnitelmaa luonnehtii tällainen maratoniin verrattava tieteenala- ja oppiainejakoisuuden periaate. Myös OPS 2014:n lähtökohtana on tieteenaloihin perustuva oppiainejakoisuus, joka tulee esille jo dokumentin sisällysluettelossa ja joka perustuu Valtioneuvoston asetustekstiin (422/2012) ja todetaan myös itse asiakirjassa: ”*Kukin oppiaine rakentaa osaamista oman tiedon- ja taidonalansa sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen*” (OPS 2014, 17).

Maraton-opetussuunnitelman perustana on ennakoita, millaisia haasteita eri oppiaineet asettavat oppilaiden omaksuttavaksi. Opettajien tehtävänä on jakaa tarpeelliset tiedot oppiaineiden keskeisten tietosisältöjen omaksumisen kannalta esimerkiksi seuraavasti ilmaistuna: ”*Oppilaiden kielitaitoa kehitetään sanastoa ja käsitteistöä monipuolistamalla*” (OPS 2014, 177).

Riskinä tieteenalajakoon perustuvassa opetussuunnitelmassa on, että oppilaat nähdään korostuneella tavalla kognitiivisina olentoina. Omaksumalla oppiaineiden sisältöjä, heidän ajatellaan etenevän akateemisen hierarkian pohjalta samatahtisesti ylöspäin. Tällöin opettajan roolina on olla tieteenalansa hallitseva opetussuunnitelman tulkki ja tiedon siirtäjä erilaisin pedagogisin menetelmin (Schiro 2013). Seurauksena saattaa olla, että muut kasvatuksen, oppimisen ja kehittymisen ulottuvuudet jäävät toissijaisiksi.

Oppiainejakoisuus herättää useita kysymyksiä esimerkiksi siitä, missä määrin se antaa mahdollisuuden ylläpitää behavioristista oppimiskäsitystä, jossa opettajan tehtävä on jäsentää ja konstruoida oppiaines selkeiksi kokonaisuuksiksi oppilaiden puolesta. Pohtia voi myös, miten tiedon maailmaa voidaan ylipäätään jaotella mielekkäästi sekä miten kunkin tietoryppään (oppiaineen) olemus määritellään ja miten ne ovat yhteyksissä toisiinsa. Kysymykset ovat ajankohtaisia erityisesti Internet-aikakaudella, jolloin alati laajenevasta ja nopeatempoisesta tiedosta sekä sen syntyprosessista ja luotettavuudesta on vaikea

saada otetta. Lisäksi jos oppiaineita välitetään oppilaille yksittäisinä sisältöalueina ilman oppiaineen tietorakenteiden merkitysten ja sisäisen logiikan ymmärrystä, saattaa opetus synnyttää ristiriitoja, katvealueita ja päällekkäisyyksiä oppiaineiden välille, vaikka opetussuunnitelman (kuten OPS 2014) pyrkimyksenä olisikin vahvistaa eheyttävien ja oppiaineiden rajoja ylittävien ilmiöiden tunnistamista ja rakentumista opetuksen perustaksi (ks. Vitikka 2009).

Muller ja Young (2014) ovat esittäneet huolensa siitä, että tieteenalakohtaisella tiedolla ei näytä olevan yhteiskunnassa enää aiemman kaltaista oikeutusta, koska tiedon arvoa on alettu määrittää enenevästi sen käyttökelpoisuuden ja hyödyllisyyden mukaan. Bernsteinin (1996) mukaan pääsy monimutkaisen ja käsitteellisen ”hitaan tiedon” äärelle on perustavanlaatuinen edellytys demokraattiseen yhteiskuntaan osallistumiselle. Siksi koulun olisi tärkeää ottaa kantaa siihen, mitä pidetään tietona ja miten sen avulla tarjotaan oppilaille väyliä osallistua yhteiskunnallisesti merkitykselliseen toimintaan (ks. Hakala, Maaranen & Riitaoja 2017 toisaalla tässä teoksessa; Linden, Annala & Mäkinen 2016; Young 2008).

Opetussuunnitelmien laadinnan kannalta onkin tarpeen analysoida sitä, mitkä tahot vaikuttavat siihen, millaista tietoa pidetään arvokkaana, miten tietoa ylipäättään arvotetaan ja miten sitä valikoidaan. On tähdellistä ottaa huomioon myös ne tarkoituserät, jotka ovat ohjanneet valittuja ja poisvalittuja opetussuunnitelman sisältöjä. Samalla tulee huolehtia siitä, että oppilaat saavat mahdollisuuksia oivaltaa jokaisen oppiaineen sisäisen logiikan, tietorakenteet ja kumuloitumisen (mm. Kelly 2009; Schiro 2013; Young & Muller 2010) pirstaleisen ja maratonin kaltaisesti ymmärrettyjen sisältöjen omaksumisen sijaan.

High Tech -asema ja yhteiskuntarelevanssia painottava opetussuunnitelma

Toista opetussuunnitelma-ajattelua avaamme High Tech -metaforan avulla. Se viittaa huoltoasemaan tai palvelukeskukseen, joka tarjoaa laajan valikoiman huipputekniikalla varustettuja autoja. Keskus toimii modernina työympäristönä korkeasti koulutetuille mekaanikoille, jotka pääsevät rakentamaan, huoltamaan ja kun-

nostamaan uusimpien innovaatioiden mukaisia autoja. Keskuksen toimintaa leimaavat jatkuva tuotekehitys ja saumaton laadunvalvonta.

High Tech -asema ilmentää *yhteiskuntarelevanssiin* tähtäävää opetussuunnitelmaideologiaa, joka pyrkii ylläpitämään yhteiskuntaan sopeuttavaa ja tehokkuutta tavoittelevaa koulutusjärjestelmää. Ihanteena on luoda mahdollisimman aika- ja kustannustehokkaita sekä inhimillisen resurssien käytön kannalta vaikuttavia oppimisympäristöjä, joissa saavutetaan odotetun mukaista pääteikäytymistä. Ideologian pioneerina voidaan pitää Bobbitia (1918/1972). Hän loi tieteellisen näkökulman opetussuunnitelmatyöhön ja määritteli sen sosiaalisen kontrollin instrumentiksi. Hänen ideanaan oli valjastaa opetussuunnitelma alistaiseksi yhteiskunnan tehokkuusvaateille. Koulutuksen tehtävänä oli juurruttaa opiskelijoille sellaisia taitoja, tietoja ja uskomuksia, joiden ajateltiin palvelevan heitä urbaanissa, jatkuvasti monimuotoistuvassa yhteiskunnassa. Niin ikään *Tylerin Rationaalina* tunnetun mallin mukaan opetuksen tulee edetä suoraviivaisesti ennalta määritettyjen tavoitteiden mukaisesti ja päätyä tulosten mittaamiseen. Rationaalina taustalla on ajatus opettajan ja oppilaan ositettavista kompetensseista, kustannusten laskemisesta, hyötöyajattelusta ja tilivelvollisuudesta, jotka velvoittavat koulunpidon laadunarviointiin. Tavoitteena on saavuttaa määrälliset ja laadulliset standardit. (Tyler 1949.)

OPS 2014:ssä tällainen tehokkuus- ja relevanssi-ideologia on tunnistettavissa sekä opettajan että oppilaan roolin kuvauksissa. Opettaja ikään kuin häivytetään puhettavassa, jossa tätä velvoittava (tulosvastuullinen) toiminta ilmaistaan passiivissa ja kiertoilmauksin: ”*Oppilaita tuetaan rakentamaan perusopetuksen aikana hyvä tiedollinen ja taidollinen perusta sekä kestävä motivaatio jatko-opinnoille ja elinikäiselle oppimiselle*” (OPS 2014, 21).

High Tech -mallissa opettajan roolina on olla opetussuunnitelmatyöstä ulkoistettu operatiivinen, tehokas toimija (*effective teacher*). Hänen ammatillinen tehokkuutensa määrittyy oppilaiden oppimistulosten kautta (ks. Boyd, Grossman, Lankford, Loeb & Wyckoff 2009; Kyriakides, Christoforou & Charalambous 2013; OECD 2005; Stronge 2007). Opettajan tulee noudattaa virallista opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä täsmällisesti. Hän on

myös vastuussa ”koulunpitotuotteen” laadusta, siis oppilaiden oppimistuloksista. Tehokkaan opettajan tärkein tehtävä on strukturoida ja osittaa keskeiseksi määritellyt tavoitteet opittaviksi ja arvioitaviksi paloiksi. Opetus tähtää oppimista tehostavien oppimisympäristöjen luomiseen, oppilaiden sitouttamiseen ja toiminnan ohjaamiseen siten, että oppilaat saavuttavat ennalta määritellyt oppimiskokemukset. Vastaavasti oppilaat ovat raaka-ainetta, josta valmistuu korkealuokkaisia tuotteita, siis yhteiskuntakelpoisia ja ensisijaisesti työelämään hyvin sopeutuvia aikuisia.

OPS 2014:ssä on ilmauksia, jotka pyrkivät ennakoimaan ja ohjaamaan oppilaiden oppimiskokemuksia suhteessa työelämän vaateisiin, esim. *”Koulutyö järjestetään niin, että oppilaat voivat kartuttaa työelämäntuntemustaan, oppia yrittäjämäistä toimintatapaa ja oivaltaa koulussa ja vapaa-ajalla hankitun osaamisen merkityksen oman työuran kannalta”* (OPS 2014, 23). High tech -opetussuunnitelma lähteekin ajatuksesta, että innovatiiviset oppimisympäristöt yhdessä digipedagogiikkaan vihkiytyneiden opettajien kanssa tarjoavat oppilaille parhaimmat lähtökohdat selviytyä tulevaisuuden maailmassa. Oppilaat omaksuvat innovatiivisen pedagogiikan toimintamallit ja ositetut tavoitteet, joiden kautta oppiminen ja työelämävalmiudet karttuvat. Arvioinnissa oppilaan suoritusta verrataan ihanteellisen oppimisen kriteereihin. Opettajan tehokkuus riippuu siitä, miten luotu oppimisympäristö ja pedagoginen toiminta onnistuvat tarjoamaan oppilaille sellaisia oppimiskokemuksia, jotka palvelevat ennalta määritettyjä, mitattavia tavoitteita.

Ajattelutavan etuna on, että sen kautta opetus hahmottuu kokonaisuutena, toisin kuin maratonideologiassa, joka äärimillään tulkittuna perustuu irrallisten sisältöjen ja opetustilanteiden organisoimiseen. Tässä oppiminen nähdään jatkumona, ja huomio kääntyy oppilaille jaetun sisältötiedon sijaan oppimiseen. Toisaalta lapsuutta ja nuoruutta ei nähdä itseisarvoisena vaan välivaiheena, jonka aikana valmistaudutaan aikuisuuteen ja yhteiskunnan tuotetaan jäsenyyteen (ks. Schiro 2013).

Koulun tehtävä nähdään kahtalaiseksi: se ylläpitää yhteiskuntaa toimintakykyisenä ja samalla tuottaa yhteiskuntaan sellaisia yksilöitä, jotka ovat kykeneviä paitsi hyödyntämään yhteiskuntaa myös kokemaan elämänsä merkitykselliseksi. Mainitsemisen arvoista kuitenkin on, että vaikka opetussuun-

nitelman ihanteena on tuottaa aktiivisia ja rakentavia kansalaisia, se ei tarkoita yhteiskunnan muutosta, vaan luonnollisesti sukupolvelta toiselle tapahtuvaa yhteiskunnan kehittämistä karsimalla rakenteiden heikkouksia ja vahvistamalla niiden hyviä puolia. (Schiro 2013.)

Sirkus ja yksilöllistä kasvua painottava opetussuunnitelma

Kolmatta lähestymistapaa tarkastelemme sirkusta kuvaavan metaforan avulla. Sirkus on viihde-esitys, joka koostuu erilaisista ohjelmanumeroista. Ohjelman laatii tirehtööri yhdessä taiteilijoiden ja muiden työntekijöiden kanssa. Harjoittelijat otetaan mukaan ahkeroimaan kokeneempien sirkuslaisten kanssa, ja he saavat mahdollisuuden osallistua oman kiinnostuksensa mukaisesti, taidoilleen soveltuviin ohjelmanumeroihin ja työtehtäviin.

Sirkusmetafora kuvastaa *yksilöllistä kasvua painottavaa* opetussuunnitelmaideologiaa (Schiro 2013). Kouluissa työskennellään ensisijaisesti oppilaiden kiinnostusten, tarpeiden ja toiveiden innoittamina, mikä vaikuttaa niin koulun luonteeseen kuin siellä toteutettavaan opetussuunnitelmaan. OPS 2014:ssä yksilöllisyyden vaalimista kuvastaa esim. seuraava sitaatti: ”*Erityisen tärkeätä on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään*” (OPS 2014, 20).

Suomessa yksilön perusoikeudet kuten itsemääräämisoikeus sekä oikeus henkilökohtaiseen vapauteen ja koskemattomuuteen turvataan Suomen perustuslaissa (1999/731). Niin ikään perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat sitoutuneet yksilöllisen kasvun ideologiaan ja sitä kautta konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen sekä oppilaskeskeiseen pedagogiikkaan koko peruskoulun ajan (ks. Launonen 2000), vahvimmin eksplikoituna vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa.

Konstruktivismiin taustalla on optimistinen ihmiskuva, jonka ihanteena on nähdä oppilas aktiivisena tiedon etsijänä, vapautta tavoittelevana ja tahtoansa toteuttavana yksilönä. OPS 2014 korostaa vahvasti oppilaiden ainulaa-tuisuutta ja yksilöllistä arvokkuutta: ”*Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä*” (OPS 2014, 12).

Oppilaslähtöinen sirkus-opetussuunnitelma palautuu John Deweyn progressiivisen pedagogiikan ajatuksiin, jotka tähtäsivät aiempaa vapaampaan koulukulttuuriin. Deweyn (1938; 1957) näkemyksen mukaan oppilaat ovat perusolemukseltaan aktiivisia toimijoita (*learning by doing*). Hän korosti ihanteita, jotka näyttävät olevan vallalla myös tänä päivänä: autenttiset toimintaympäristöt ja tasapainon etsiminen omatoimisen, itseohjautuvan oppimisen ja sosiaalisen, yhteisöllisen oppimisen välillä. Samankaltaisia näkemyksiä esittivät vapauspedagogiikkaa arvostava Rousseau, sosiaalipedagogian kehittäjä Pestalozzi ja aktiivisuuden merkitystä korostava Fröbel. Käytännön koulutyössä Deweyn vapautta ja toiminnallisuutta painottava ideologia on näkynyt erityisesti Maria Montessorin, Rudolf Steinerin ja Reggio Emilian vaihtoehdopedagogioissa.

Ajattelumalli luottaa vahvasti oppilaiden itseohjautuvuuteen ja aktiivisuuteen tiedon hankkijoina, käsitteijöinä ja merkitysten antajina. Myös OPS 2014 korostaa oppilaiden itseohjautuvuutta ja aktiivista toimintaa, esim.:

Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. Oppimisprosessin aikana hän oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita. (OPS 2014, 17.)

Opettajan tehtävä on tasapainoilla perinteisen opetusta johtavan ja oppilaiden kasvua fasilitoivan aikuisen roolien välissä. Keskeistä opettajan tehtävässä on tunnistaa oppilaiden kehitystaso, luoda oppimista edistävä oppimisympäristö sekä auttaa oppilaita kohtaamaan oppimisympäristön haasteet ja kiinnostuksen kohteet oppimista edistävällä tavalla (Schiro 2013).

Onnistumisen kokemukset ja elämykset erilaisissa ympäristöissä ja oppimistilanteissa innostavat oppilaita oman osaamisensa kehittämiseen. Oppilaat osallistuvat oppimisympäristöjen kehittämiseen. Oppimisympäristöjen suunnittelussa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet. (OPS 2014, 28.)

Edellinen ote heijastaa Deweyn ajattelua, jonka mukaan oppilaat toimivat uteliaisuutensa ja ymmärtämisen tarpeensa tyydyttämiseksi. Lisäksi opettajien tehtävänä on tunnistaa oppilaiden kehitystaso, tarjota tarkoituksenmukaisia haasteita, eriyttäviä menetelmiä sekä oikea-aikaista oppimisen tukea, kuten seuraavat tekstiotteet kertovat:

Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan oma tapansa oppia ja kehittämään oppimisstrategioitaan. Oppimaan oppimisen taidot karttavat, kun oppilaita ohjataan ikäkaudelleen sopivalla tavalla. (OPS 2014, 21.)

Oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia ehkäistään ennakolta esimerkiksi opetusta eriyttämällä, opettajien keskinäisellä sekä muun henkilöstön yhteistyöllä, ohjauksella sekä opetusryhmiä joustavasti muuntelemalla (OPS 2014, 62).

Opetussuunnitelma näyttää kehottavan paitsi tunnustamaan lapsuus ja nuoruus aidosti omiksi itseisarvoiksi elämänvaiheikseen myös kirittämään eritahtisesti edistyvien lasten kasvua ja oppimista kohti ideaalia kehitysvauhtia. Opettajien vaativana tehtävänä onkin löytää tasapaino lasten kehitystason huomioimisen, sisäsyntyisen kiinnostuksen vaalimisen sekä tukitoimien tarjoamisen välille. Hankaluuksia nousee ainakin kahdesta suunnasta: Jos vapauden ja itseohjautuvuuden ihanteet johtavat aikuisten läsnäolon ja ohjauksen vähenemiseen, oppilaat kuormittuvat ja tuntevat turvattomuutta. Oppilaat tarvitsevat aina opettajan apua ja pedagogista vaikuttamista. Jos taas tuen tarjoamisen ehtona pidetään oppimistulosten normitettua arviointia, riskinä on ajautuminen standardipohjaiseen oppilaiden kategorisointiin ja sitä kautta tehokkuusideologian vahvistumiseen.

Toinen riski liittyy nykyelämän kehityssuuntaan, jossa oppilaiden vaihtelevat mielihalut ja kiinnostukset saattavat saada ylivallan pakottaen koulun sopeutumaan enenevässä määrin viihde- ja palvelukeskuksen tehtävään. Vastakohtaisesti OPS 2014 välttää ns. konsumerismiin liitettävät ilmaukset huolellisesti.

Tutkimusmatka galaksiin ja sosiaalirekonstruktiiivinen opetussuunnitelma

Viimeisen opetussuunnitelmaa kuvaavan metaforan nimeämme tutkimusmatkaksi galaksiin. Se viittaa yhdessä suunniteltuun ja toteutettuun retkeen ennalta tuntemattomaan kohteeseen – avaruuteen. Matkalle osallistumisen tarkoituksena on sekä tulla tietoiseksi omista sitoumuksista ja koetella omia rajoja, että etsiä uusia keinoja ihmiskunnan kestävän kehityksen edistämiseksi. Varttuneet tutkijat esittelevät perustietoja, aiempien matkojen tuloksia ja ratkaisemattomia kysymyksiä. Nuoret kollegat ilmaisevat

omia käsityksiään ja reflektoivat aiemmin oppimaansa, oman tiedonkäsityksensä rakentumisen perusteita, samalla kun kääntävät huomionsa itsensä ulkopuolisen maailman tutkimiseen. Yhdessä he tekevät jatkosuunnitelmia ja jakavat tehtäviä kiinnostuksen ja taitotason mukaan.

Galaksimetafora kuvastaa *sosiaalis-rekonstruktivistista* opetussuunnitelma-ajattelua. Sen lähtökohtana on kasvatuksen ja yhteiskunnan yhteys, mutta suunta on päinvastainen kuin High Tech -näkökulmassa. Opetussuunnitelma nähdään ensi sijassa välineenä parantaa maailmaa ratkaisemalla yhteiskunnallisia ongelmia, ei varustaa oppilaita yhteiskunnan olemassa oleviin tarpeisiin. Tämänkin ideologian alkujuuret ulottuvat Deweyn (1916; ks. myös Dewey & Childs 1933) progressiiviseen kasvatukseen. Näkemyksen muita vaikuttajia ovat olleet George Counts (1932), joka kehitti ideaa kasvatuksesta uuden sosiaalisen järjestyksen välineenä sekä muun muassa kriittisen pedagogiikan edustajat Paulo Freire sekä myöhemmät edustajat Henry Giroux ja Peter McLaren (ks. Suoranta 2005; Zuga 1992).

Galaksi-opetussuunnitelma ei luota ennalta lukkoon lyötyihin tavoite- ja sisältökuvauksiin. Se tiedostaa yhteiskuntaa uhkaavat ongelmat, kuten sodat, köyhyyden, ilmastonmuutokset, poliittisen korruption, rasismin, seksismin ja rikollisuuden, ulottuvan myös opetussuunnitelmakysymyksiksi. Koulun tarkoituksena on auttaa oppilaita kasvamaan aktiivisiksi kansalaisiksi, jotka omassa toiminnassaan pyrkivät parantamaan maailmaa. Poliittisen luonteensa myötä opetussuunnitelman päätehtävä on saada oppilaat tunnistamaan yhteiskunnallisia ongelmia sekä visioimaan aiempaa parempaa maailmaa ja toimimaan yhteisen hyvän puolesta. Yhteiskunnan sosiaalinen rekonstruktio saa näin alkunsa yksilön havahtumisesta ihmisyyden, moraalien ja yhdenvertaisuuden kysymyksiin (Autio 2014; Schiro 2013; Ylimäki ym. 2016).

OPS 2014 on ottanut vahvan yhteiskunnallista eriarvoistumista ehkäisevän ja pysäyttävän lähtökohdan kuten seuraavat lainaukset osoittavat:

Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan (OPS 2014, 15).

Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä. Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. (OPS 2014, 13.)

Tekstiotteet osoittavat sen, että opettajalta edellytetään sekä omien sitoumustensa tunnistamista että filosofisten ja yhteiskunnallisten ilmiöiden tulkin-taitaitoa suhteessa opetussuunnitelmaan. Opettajan tehtävänä on kiinnittää oppilaiden huomio niihin (eriarvoistaviin) sosiaalisiin, taloudellisiin ja poliit-tisiin voimiin, jotka muovaavat todellisuutta. Opettajan tulee lisäksi johdattaa oppilaat tunnistamaan yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja rakentamaan oman elämänsä arvoperustaa, kuten seuraava esimerkki kuvastaa: *”Arvokeskustelu oppilaiden kanssa ohjaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti”* (OPS 2014, 15).

Sosiaalinen rekonstruktio koulussa tarkoittaa, että oppilaat haastetaan tut-kivaan, ”elämän makuihin” (*real life*) oppimiseen, kriittiseen tiedonhakuun, jaetun tiedon luomiseen sekä metakognitiiviseen oppimiseen. Oppiminen nähdään kriittisenä, sosiaalisena tapahtumana ja uuden löytämisenä, mitä seuraava ilmaisu kuvaa: *”Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mah-dollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsu ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja”* (OPS 2014, 18).

Schiron (2013) mukaan oppilaiden kontribuutio yhteiskunnan rekonstruk-tioon tapahtuu merkitysten antojen kautta. Tämä tarkoittaa tietoperustan hyödyntämistä, havaintojen tekemistä ja niiden tulkitsemistä sekä merkitys-ten antamista tulkinnoille. Oppimisprosessi tuottaa merkitysrakenteita, joi-den varaan oppilaat oivaltavat todellisuuden rakentuvan ja näin avautuu orien-taatio tulevaan ja mahdollisuus ongelmien ratkaisemiseen. Niin ikään Zuga (1992) esittää, että oppiminen on yhteiskunnallisiin kysymyksiin sitoutunutta kokemusten jatkuvaa dialogia ja rekonstruktiota, joka pitää mahdollistaa jokaisen oppiaineen opetuksessa, esim.: *”Perusopetuksessa tunnistetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukai-esti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen”* (OPS 2014, 16).

Galaksi-opetussuunnitelmassa opettaja esitetään oppilaiden kollegana, joka tuo myös omat kokemuksensa yhteiseen keskusteluun: *”Oppiminen ta-pahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa”* (OPS 2014, 17). Oppimisen tutkimusmatka tuo maailman luokkahuoneisiin. Tärkeää on, että oppilaita

ei nähdä ensisijaisesti yksilöinä, oppilaina ja lapsina, vaan yhteisön jäseninä ja potentiaalisina yhteiskunnallisina toimijoina.

Riskinä tutkimusmatkan kaltaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa on, että se saattaa muutoshalukkuudessaan pitää sisällään sellaisia utopioita, jotka osoittautuvat mahdottomiksi toteuttaa (ks. Stanley 1992). Tällöin muutospuhe tahtomattaan muuttuu tyhjäksi retoriikaksi tai päinvastoin, muutosagentit saattavat nähdä koulua koskevat visiot yliromanttisessa tai epärealistisessä valossa. Samoin tulkinnat demokratiasta ja yhdenvertaisuudesta saattavat olla keskenään ristiriitaisia. On myös epäilty oppilaiden kypsyyttä osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan. Toisaalta vaikka koulun olisi helpompi pysyä irti yhteiskunnasta kuin ottaa kantaa poliittisesti sensitiivisiin yhteiskunnallisiin eriarvoistumista vahvistaviin ilmiöihin (ks. Zuga 1992), opetussuunnitelmalla on merkittävä valta vaikuttaa siihen, miten uudet sukupolvet kasvatetaan yhteiskunnan täysivaltaisiksi ja toiveikkaaseen tulevaisuus- ja maailmankuvaan kiinnittyneiksi jäseniksi.

Pohdinta

Artikkelimme tarkoituksena on ollut auttaa lukijaa syventämään ymmärrystään opetussuunnitelman monimuotoisuudesta ja tarjoamaan peilauspintaa erilaisille opetussuunnitelman tulkinnoille. Tulkinta-avuksi olemme tarjonneet neljä metaforaa, joiden avulla olemme tarkastelleet opetussuunnitelmaideologioiden merkityksiä. Toivoaksemme esitellyt metaforat ovat tarjonneet konkreettisia tarttumapintoja, jotka auttavat lisäämään ymmärrystä opetussuunnitelmien taustavaikutteista, ideologioista ja lisämerkityksistä. Teoreettista katsausta olemme rikastaneet tekstiotteilla opettajan ja oppilaiden toimijuudesta uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet asiakirjassa (OPS 2014). Tässä luvussa pohdimme esittämäämme tulkintakehystä suhteessa koulutuspoliittiseen muutokseen siltä osin kuin tämä on havaittavissa OPS 2014:ssä.

Päätuloksemme tiivistyy havaintoon siitä, että kaikki neljä tarkastelemaamme opetussuunnitelmaideologiaa ja näihin kiinnittyvää metaforaa voidaan tunnistaa OPS 2014:ssä. Tulkitsemme tämän perustuvan pitkäaikaiseen koulutuspoliittiseen muutokseen, mikä luonnollisesti on näkynyt eri vuo-

sikymmenten opetussuunnitelman laadinnassa. Jokainen uusi opetussuunnitelma perustuu edelliseen, jolloin uudet avaukset esiintyvät rinnakkain aikaisempien virtausten kanssa. Se, että keskenään jännitteisetkin opetussuunnitelmaideologiat esiintyvät samanaikaisesti OPS 2014:ssä, on tulkinamme mukaan seurausta myös tasapainottelusta talouselämästä lainattujen markkinoiden piirteiden ja perinteisen yhteisen koulun eetosta haikailevien ja säilyttämään pyrkivien ilmausten välillä.

Tieteenalajakoon perustuva opetussuunnitelmaideologia palautuu OPS 2014 rakenteeseen, joka muodostuu opetussuunnitelman jaottelusta karkeasti kahteen eri osaan: yleiseen osaan ja tieteenalapohjaiseen, oppiainekohtaiseen osaan. Tätä jakoa haastavat opetussuunnitelman pyrkimykset laaja-alaisuuteen, tiedon- ja taidonalat ylittävään ja yhdistävään osaamiseen. Kehitys on kulkenut oppiainejakoisuudesta kohti kompetenssien ja osaamisen kautta määriteltävää opetussuunnitelmaa. Eri tilanteissa toimivalla laaja-alaisella osaamisella nähdään olevan kysyntää niin kansalaisyhteiskunnassa kuin työelämässä. Jännite oppiainekohtaisuuden ja oppiaineet ylittävän näkemyksen välillä on tyypillinen piirre suomalaisessa opetussuunnitelmakeskustelussa, jossa työ- ja elinkeinoelämä on entistä aktiivisempi keskustelun osapuoli.

Yksilöllistä kasvua painottava opetussuunnitelmaideologia noudattelee yhteiskunnan individualisaatiokehitystä. Peruskoulun syntymisen myötä (vahvimmin eksplikoituna vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa) opettaja ja oppilaat on positioitu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Samalla opetussuunnitelman painopiste näyttäytyy aikaisemman sosialisatio-pyrkimyksen sijaan individualisaatioprosessin mahdollistajana (ks. Launonen 2000).

Yhteiskunnallisen relevanssin ideologia palautuu OPS 2014:ssä kritiikkiin, jota pysähtyneisyydestä syytetty koulu on kohdannut erityisesti globaalin maailman muutoksen pyörteessä. Opetussuunnitelman tehtäväksi asetuu tällöin taloudellisen kilpailukyvyyn edistäminen, mikä ilmenee muun muassa tavoitteena tuottaa yrittäjähenkisiä ja tuottavia kansalaisia. OPS 2014:ssä kyseinen trendi näyttäytyy muun muassa mittavana työelämä- ja teknologiapuheena.

Sosiaalis-rekonstruktiivinen ideologian mukaan opetussuunnitelma nähdään ensi sijassa välineenä parantaa maailmaa ratkaisemalla yhteiskunnallisia

ongelmia. OPS 2014 ottaa vahvasti kantaa muun muassa yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon, sukupuolen moninaisuuden ja ekososiaalisen sivistyksen puolesta. OPS 2014 näyttäytyy tältä osin Ylimaen ym. (2016) argumentointia mukailleen yhteiskuntamuutokseen pyrkivänä, kuitenkin yksilön subjektin muotoutumisen (*student self-formation*) ensisijaisuuden tässä yhteydessä tunnustaen.

Opetussuunnitelma on aina ollut ja on edelleen aikansa tuote kantaen samalla historiaa mukanaan. Yhteiskunnan muutokset sekä koulutuspoliittiset siirtymät voidaan tunnistaa OPS 2014:ssa niin opettajan kuin oppilaiden toimijuuden kuvauksissa. Samalla kun opettaja pääsääntöisesti esiintyy oppimisympäristöjen suunnittelijana ja oppimisen ohjaajana ja siihen kannustajana, kiinnostavalla tavalla opettaja ikään kuin häivytetään tekstissä. Opettajaa velvoittava toiminta ilmaistaan lähes pääsääntöisesti passiivissa ja kiertoilmauksin, jolloin opettajalle asetettuja tehtäviä kuvataan oppilaan toiminnan kautta. Myös oppilaan rooli näyttäytyy jossakin määrin jännitteisenä. Vaikka oppilaat kuvataan pääasiallisesti aktiivisina toimijoina ja tiedon käsitteijöinä, oman oppimisensa subjekteina, löytyy viitteitä myös roolista, jossa oppilaat näyttäytyvät universaalien ja objektiivisen tieteenalapohjaisen tiedon vastaanottajana (objektirooli).

Oppivelvollisuuskoulu on Suomessa yli satavuotisen tasa-arvohankkeen saavutus. Koulutustason ja sosiaalisen liikkuvuuden kasvu ovat tuoneet koulutukselle uskottavuutta yhteisen koulun alusta aina 1990-luvulle saakka. Tällöin Ahosen (2003) mukaan alkoi kehityskulku, jossa uusien keskiluokkien etuja ajava poliittinen tahto veti pitemmän korren tasa-arvokehityksestä. Yksilö kohosi yhteisöä merkittävämmäksi ja opettajan voidaan todeta muuttuneen oppilasjoukon muokkaajasta yksilöllisen oppimisen ohjaajaksi (Launonen 2000), jolloin yhteisen koulun merkitys voitiin kyseenalaistaa. Kehityskulku on jatkunut edelleen 2000-luvulle, mutta ei kuitenkaan yhdensuuntaisena, sillä talouselämästä lainatut markkinoiden piirteet limittyivät perinteiseen yhteisen koulun eetokseen, minkä myös oma OPS 2014 tarkastelumme todensi.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Apple, M. 2004. Ideology and curriculum. New York: Routledge.
- Autio, T. 2014. The internationalization of curriculum research. Teoksessa W.F. Pinar (toim.), *International handbook of curriculum research*. 2nd ed. New York: Routledge, 17–31.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1*. Kasvatustieteellinen seura, 21–43.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bobbit, J. F. 1918/1972. *The curriculum*. Arno Press.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. 2009. Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 31 (4), 416–440.
- Counts, G.S. 1932. *Dare the school build a new social order?* Carbondale, IL: S. Illinois University Press.
- Grundy, S. 1987. *Curriculum: product or praxis*. Lewes: Falmer.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. & Childs, J.L. 1933. The social-economic situation and education. Teoksessa W.H. Kilpatrick (toim.), *The Educational Frontier*. New York: Appleton-Century, 32–72.
- Kelly, A.V. 2009. *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Sage.
- Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1*. Kasvatustieteellinen seura, 73–90.
- Kliebard, H.M. 1975. Metaphorical roots of curriculum design. Teoksessa W. Pinar (toim.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan, 84–85.
- Kyriakides, L., Christoforou, C. & Charalambous, C.Y. 2013. What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education* 36, 143–152.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 168. Jyväskylän yliopisto.
- Lindén, J., Annala, J. & Mäkinen, M. 2016. Tieteenalaakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka* 41(1), 19–28.
- Muller, J. & Young, M. 2014. Disciplines, skills and the university. *Higher Education* 67, 127–140.
- Mäkinen, M. 2013. Towards community oriented curriculum in Finnish literacy education. *European Journal of Teacher Education* 36 (1), 1–16.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). 2005. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: Author.
- Opettaja 1/2015 <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutu?juttuID=1408910277036> (Luettu 25.10.2016).
- Opetushallitus 2013. Opetussuunnitelma ja tuntijako. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/uudet_opetussuunnitelmat_pahkinankuussa (Luettu 25.10.2016).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pinar, W.F. 2012. *What is curriculum theory?* 2nd ed. New York: Routledge.
- Schiro, M. 2013. *Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Stanley, W.B. 1992. *Curriculum for utopia: Social reconstruction and critical pedagogy in the postmodern era*. Albany: State University of New York Press.
- Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stronge, J.H. 2007. *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Suomen perustuslaki. 1999. 11.6.1999/731.
- Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatustieteet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tyler, R.W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL and London: The University of Chicago Press.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 2012. 422/28.6.2012.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Väitöskirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 44.
- Väkevä, L. 2004. *Kasvatustieteet ja taidekasvatustieteet*. Estetiikan ja taidekasvatustieteiden merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Väitöskirja. Oulu University Press.
- Zuga, K.F. 1992. Social Reconstruction Curriculum and Technology Education. *Journal of Technology Education* 3 (2), 48–58.

- Young, M. 2008. From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education* 32 (1), 1–28.
- Young, M. & Muller, J. 2010. Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education* 45 (1), Part I, 11–27.
- Ylimäki, R., Fetman, L. J., Matyjasik, E., Brunderman, L. & Ulfens, M. 2016. Beyond normativity in sociocultural reproduction and sociocultural transformation: Curriculum work – Leadership within an evolving context. *Educational Administration Quarterly* 1–37.