

LINDÉN, J., ANNALA, J. & MÄKINEN, M. 2016. Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka* 1/2016, 19–28.

Post-print

Jyri Lindén, Johanna Annala & Marita Mäkinen

Politiikan etsiessä vastauksia riskiyhteiskunnan vaikeisiin kysymyksiin katse kohdistuu myös korkeakoulusektoriin ja siellä tuotettavaan tietoon. Yhdistyneiden kansakuntien (UNCTAD 2010) ja Euroopan unionin (EU 2010) strategiat korostavat tietointensiivistä talousparadigmaa, jossa tieto, koulutus ja innovaatiot muodostavat harmonisen globaalia hyvinvointia vahvistavan kolmikannan. Yliopiston tehtävä abstraktin tiedon haltijana ja vaalijana on kuitenkin kyseenalaistettu. Muller ja Young (2014, 133) esittävät, että tieteenalakohtaisella tiedolla ei enää ole yhteiskunnassa aiemman kaltaista oikeutusta. Tiedon arvoa ja merkitystä on alettu määrittää yhä vahvemmin sen yhteiskunnallisen käyttöarvon mukaan, jolloin korkeakoulutuksen merkitys ja laatu määrittyvät esimerkiksi opiskelijoiden työllistymisprosenttina heti valmistumisen jälkeen. Tämä näkyy kannanottoina työelämälähtöisten oppimistavoitteiden, osaamisperustaisuuden ja ammatillisten taitojen puolesta. Käyttökelpoisuuden tai relevanssin osoittaminen edellyttää korkeakouluilta tieteenalojen rajojen ja osin tieteenalojen sisäisen logiikan häivyttämistä. Korkeakoulujen ulkopuolelta tarkastellen tällainen avautuminen näyttää houkuttelevana, mutta se heikentää alan tutkimuksen sisäistä koheesioita ja tiedon kumuloitumista.

Korkeakoulujen opetussuunnitelmatyössä työelämälähtöisyyden vaatimus näkyy erityisesti oppisisältöjä, tiedon muuttumista ja vanhenemisesta sekä opettajan roolia käsittelevissä keskusteluissa. Koulutussosiologisen tutkimuksen piirissä tilannetta on alettu kutsua opetussuunnitelman kriisiksi (esim. Muller 2009; Wheelahan 2009, 2010; Young 2013). Kriisikeskustelun taustalla on koulutussosiologi Basil Bernsteinin (1996) koulutuksen merkitykseen liittyvä tiedonsosiologinen näkemys, jonka mukaan pääsy (access) abstraktiin teoreettiseen tietoon on yhteiskunnallisen osallistumisen ja demokraattisen yhteiskunnan edellytys (esim. Clegg 2015; Shay 2015; Wheelahan 2010).

Keskustelu tiedosta ja sen olemuksesta onkin tärkeää, koska käynnissä olevat koulutusreformit asettavat uusia ja usein keskenään ristiriitaisia vaatimuksia globalisoituvalle ja yhä suurempien opiskelijamassojen kanssa työskentelevälle korkeakoulutukselle. Tässä suomenkieliselle lukijakunnalle suunnatussa katsauksessa kokoamme yhteen keskustelua tiedon ja tietoperustaisuuden heikentymisestä opetussuunnitelmatyössä (esim. Priestley 2011; Wheelahan 2010). Tarkastelemme 1) mihin kirjallisuudessa esitetyt näkemykset opetussuunnitelman kriisiytymisestä ja tieteenalakohtaisen tiedon murenemisestä perustuvat ja 2) millaisina jännitteinä ja kiistoina esille nostetut argumentit näkyvät korkeakoulutuksen opetussuunnitelmaan liittyvissä keskusteluissa.

Esitämme argumentaation tueksi myös joitain havaintoja aiemmasta tutkimuksesta (Annala, Lindén & Mäkinen 2016), jossa analysoimme opetussuunnitelmäkäsityksiä vuosina 2004–2013 ilmestyneissä korkeakoulutusta koskevissa tutkimusartikkeleissa.

### Tieteellisen tiedon ja sen merkityksen kyseenalaistuminen

Olenneimmat tiedon kyseenalaistumisen syyt liittyvät tieteellisen tiedon yleisempään asemaan ja merkitykseen, korkeakouluinstituutioiden ja yhteiskunnan muuttuneisiin suhteisiin ja työelämän muutoksiin. Wheelahanin (2010) esittämä yleinen lähtökohta tiedon yhteiskunnallisen aseman muutokselle on Ulrich Beckin (esim. 1992) ajatus globaalista riskiyhteiskunnasta, jossa kansallisvaltioiden perinteiset turvainstituutiot – hallinto, tiede tai armeija – eivät pystykään suojaamaan kansalaisiaan muuttuvilta uhkilta, vaan ovat itse osallisina uhkien ylläpitämisessä tai synnyttämisessä. Tämän tunnustamisella on perustavia vaikutuksia yksilöihin ja instituutioihin. Muiden joukossa myös korkeakouluinstituution on kyettävä löytämään uusia suuntia ja muutettava strategioitaan puutteellisen ja epävarman tiedon varassa. Yksilöiden on puolestaan pärjättävä epävarmuuden maailmassa itsenäisemmin ja etsittävä vaihtoehtoisia tapoja toimia niin instituutioiden sisällä kuin niiden ulkopuolellakin. (Wheelahan 2010, 88–90.)

Kiistat tiedon asemasta korkeakoulutuksessa voidaan nähdä myös laajempina tiedonsosiologisina kysymyksinä. Tieteen totuudet ja tutkimustoiminnan arvovapauden kyseenalaistava *postmoderni kritiikki* on osaltaan polarisoinut koulutus- ja tiedepoliittista keskustelua. Mullerin (2000, 145; ks. Wheelahan 2010, 95) mukaan rintaman toisella puolella vaaditaan, että tieteen ja tutkimuksen tuottama tieto olisi palautettava ensisijaiseksi päätöksenteon perustaksi. Tiedeyhteisön ja valtion olisi tätä näkemystä kannattavien mukaan otettava selkeä rooli päätöksentekoon vaikuttavan tutkimustoiminnan tukemiseksi ja samalla sanouduttava irti kyynisestä suhtautumistavasta tutkittua tietoa kohtaan. Toista osapuolta edustavat puolestaan sellaiset toimijat, joiden mielestä tiedeinstituution suhde politiikan, kulttuurin ja talouden maailmoihin on peruuttamattomalla tavalla muuttunut. Tiedontuottamisen uudet tavat ovat paitsi muotoilleet uudelleen käsityksiä tiedon objektiivisuudesta ja neutraaliudesta, myös muuttaneet tapoja ymmärtää, tuottaa ja käyttää tietoa. (Muller 2000, 145.)

Tieteellisen tiedon kriisiytyminen liittyy myös globaaleihin työelämän muutoksiin. Ammattien rakenteet ja sijoittuminen perinteisille suorittavan työn, johdon tai asiantuntijatyön tasoille ovat sekoittuneet ja työprosessit muuttaneet muotoaan. Fordismin ajan työsuhteissa työntekijät toimivat voimakkaasti kontrolloiduissa ja hierarkkisissa rakenteissa ilman erityistä tai suoraa vastuuta itse tuotekokonaisuuksista. Jälkifordismissa puolestaan työntekijöiden odotetaan kantavan vastuuta myös kokonaisprosessista ja lopputuotteesta sekä kiinnittyvän arvonalisäysketjuun henkilökohtaisella innostuksellaan (Wheelahan 2010; ks. myös Julkunen 2008). Steinby (2008, 49) määrittelee tähän

liittyen oivaltavasti, miten fyysiseen suoritukseen perustuvat ammatit ovat paitsi vähentyneet myös "henkistyneet".

Työn henkistyminen tarkoittaa, että teknisten taitojen ohella työntekijät tarvitsevat henkilökohtaista, "pehmeämpää" osaamista hallitakseen esimerkiksi palvelukonseptiin liittyviä verkostoja tai laadunhallinnan puhetapoja (Wheelahan 2010). Lisäksi työntekijöiltä odotetaan matalan hierarkian rakenteissa nopeaa reagoitokykyä markkinoiden muutoksiin tai kilpailijoiden uusiin innovaatioihin. Kummassakin tapauksessa painopiste on entistä vähemmän eriytyneissä alakohtaisissa tietorakenteissa ja entistä enemmän asenteissa ja henkilökohtaisessa potentiaalissa. Tämä onkin saanut koulutuspoliittiset päättäjät pohtimaan, miksi tieteenalakohtaisen tiedon ja tiedonmuodostuksen tulisi olla korkeakoulutuksen opetussuunnitelmien ydin, jos niiden merkitys työelämässä on aiempaa vähäisempi ja olennaisimman tiedon määrittäminen eri tieteenaloilla on entistä hankalampaa (Young 2011, 129).

Korkea-asteen opetussuunnitelman erityispiirteitä

Käsityksemme mukaan korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulee nähdä yhteisöllisenä prosessina, joka sovittelee edellä kuvattuja ristiriitaisia ajattelutapoja ja etsii jaettuun tulkintoihin opetuksen, oppimisen ja tiedon luonteesta. Nämä tulkinnat muodostavat perustan opetussuunnitelmakäytännöistä käytäville neuvotteluille korkeakoulu-yhteisöissä. Kuvattu lähestymistapa perustuu lähinnä kahdenlaiseen tulkintaan opetussuunnitelmasta (ks. Lindén & Autio 2011). Ensinnäkin opetussuunnitelma ymmärretään pedagogisen toiminnan ohjausta huomattavasti laajempaan käsitteeseen. Sen ajatellaan kokoavan yhteiskunnan kollektiiviset käsitykset moraalista, yksilön ja yhteiskunnan suhteista, poliittisista painotuksista sekä vallitsevasta kulttuurisesta ilmapiiristä (Pinar 2004, 2; Värri & Ropo 2004, 58). Opetussuunnitelmaa ei siis oikeastaan ole mahdollista ymmärtää irrallaan sen historiallisesta, yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta kehiksestä.

Toiseksi opetussuunnitelma nähdään (koulutus)poliittisen toiminnan ja yhteiskunnallisen tavoitteenasettelun sekä näitä noudattelevan koulutuskäytännön leikkauspisteenä.

Opetussuunnitelmateoreettisessa tutkimustraditiossa tämä on kiteytynyt ajatukseen opetussuunnitelmasta monimutkaisena keskusteluna (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995, 848; Pinar 2004, 185–187; vrt. Priestley 2011, 226). Tämän tradition perusteella opetussuunnitelma sovittelee ja valikoi yhteiskunnallisesta ja poliittisesta keskustelusta sellaiset asiat, joihin halutaan koulutuksellisesti vaikuttaa.

Myös tiedonsosiologiaan nojautuvassa opetussuunnitelmatutkimuksessa tieto ja valta ovat tunnistettavasti kietoutuneet toisiinsa. Tiedon saavutettavuus ja siihen liittyvät esteet ovatkin puhuttaneet vilkkaasti korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatutkijoita (esim. Clegg 2015; Shay 2015; Wheelahan 2010). Valtauttavan tiedon (*the powerful knowledge*) katsotaan avaavan pääsyn parempaan ja aiempaa luotettavampaan selitykseen maailmasta sekä antavan välineitä osallistua

tärkeisiin yhteiskunnallisiin keskusteluihin (Clegg 2015; Young 2008). Valtauttavaa tietoa ei voi tarkastella erillään valtaa käyttävien tiedosta (*the knowledge of the powerful*), joka tulee näkyväksi opetussuunnitelmatyön käytännöissä. Kysymys kuuluukin, kuka omistaa opetussuunnitelmatyön ja vaikuttaa siihen, millaista tietoa pidetään arvokkaana eri instituutioissa ja tieteenaloilla (Young & Muller 2010). Kelly, Luke ja Green (2008) kokoavat asian kolmeen kysymykseen: mitä pidetään tietona (*what counts as knowledge*), kenellä on pääsy tietoon (*who has access to knowledge*) ja kenen tietoa pidetään arvokkaana (*whose knowledge counts*). Aiempi tutkimus on antanut viitteitä siitä, että tämän päivän massayliopiston opetussuunnitelmatyössä valtaa käyttävät voivat yhtä hyvin edustaa akateemisia, poliittisia tai elinkeinoelämän intressejä (Annala, Lindén & Mäkinen 2016).

Kiistat tiedon asemasta, luonteesta ja merkityksestä opetussuunnitelmassa

Tiedontuottamiseen ja tiedon asemaan liittyvät jännitteet konkretisoituvat opetussuunnitelmatyön käytännöissä. Jännitteet perustuvat opetussuunnitelman historialliseen kaksoistehtävään, jonka mukaisesti opetussuunnitelma ei modernissa yhteiskunnassa ainoastaan siirrä tietoa seuraaville sukupolville, vaan myös mahdollistaa niille uuden tiedon synnyttämisen ja luomisen (Young 2013). Kaksoistehtävän taustalla on käsitys opetussuunnitelmasta ”pyhän tiedon” lähteenä ja välittäjänä. Durkheimin (1912/1995; ks. Muller & Young 2014, 130) mukaan perustaltaan uskonnollinen pyhä tieto sisälsi sellaisia kollektiivisiä käsityksiä, jotka tekivät mahdolliseksi ymmärtää kokemuksen tavoittamattomissa tai sen ulkopuolella olevia asioita. Tieto ei ollut sidottu erityiseen kontekstiin tai ulkoiseen käyttökelpoisuuteen, vaan sisäiseen rakenteeseen ja tiedonmuodostuksen prosesseihin. Kirjapainotaidon ja kansainvaellusten yhteydessä tieto levisi ja kiinnittyi osaksi paikallisia yhteisöjä ja yhteisöjen tarpeita. Se alkoi muotoutua tieteenaloiksi käyttötarkoituksensa perusteella. Luonnontiede eriytyi teoriaksi ja sitä testaavaksi empiriaksi, sosiaalitieteet kiinnittyivät yhteisöjen konflikteihin ja vuorovaikutuksen ymmärtämiseen ja humanistiset tieteet käsitteellistivät esimerkiksi kirjallisuuden, musiikin ja taiteen kokemiseen ja ihmisen olemassaoloon liittyviä kysymyksiä. (Muller & Young 2014, 130.)

Tieteenalojen ja oppiaineiden itsenäisyys ja sisäinen hierarkia ovat säilyttäneet varsin hyvin asemansa koulutuksellisinä itseisarvoina. Tämä näkyi myös opetussuunnitelmakäsityksiä koskevassa aiemmassa tutkimuksessamme (Annala, Lindén & Mäkinen 2016), mutta hieman uudesta näkökulmasta.

Havaitsimme, että tieteenalaperustaisen tiedon ensisijainen tehtävä oli määritellä opetuksen *sisältöjä*, mutta varsinainen tiedon, sen kumuloitumisen ja logiikan tarkastelu jäi opetussuunnitelmissa varsin vähälle huomiolle. Tutkimuksemme opetussuunnitelmaprosesseja yhdisti tarina, jossa kehittämisen lähtökohtana oli havainto opiskelijoiden tietojen ja taitojen puutteellisuudesta. Uuden opetussuunnitelman tarkoitus oli paikata näitä usein osaamiseen liittyviä puutteita, joten mielenkiinto kohdistettiin ensisijaisesti sisällölliseen ja kompetensseihin perustuvaan tavoitteenmäärittelyyn.

Opetussuunnitelmatyö vaikutti korostavan enemmän myös sisältöjen välittämisen ja rajaamisen tekniikoita kuin itse tiedon roolia ja merkitystä. Opetuksen ja oppimisen toiminnalliset ratkaisut korvasivat pitkälti pohdinnat opiskeltavan tiedon luonteesta. Tiedon välittämiseen keskittyvä pedagogiikka pelkisti paradoksaalisesti tiedon sellaisiksi sisällöiksi tai kompetensseiksi, jotka olivat toisaalta lohkottavissa ennalta määriteltyihin tavoitteisiin ja toisaalta siirrettävissä eteenpäin käytettävissä olevin opetuksellisin ratkaisuin.

Vastaavaan näkemykseen viittaa myös McKernan (2008) etsiessään vaihtoehtoja tavoiteperustaisuudelle opetussuunnitelmassa. Hän esittää, että suoraviivaisen tavoitteisiin tähtäämisen sijaan tietoa pitäisi tulkita sen oman sisäänrakennetun kriteeristönsä, logiikkansa ja hierarkiansa kautta. Uusi tieto johdattaa luonnollisesti hahmottamaan ja ymmärtämään tarkasteltavaa asiaa alkutilannetta laajemmin, myös ilman että sitä pilkotaan etukäteen tavoitteiden avulla.

Tavoitteet saattavat kohdistaa huomion opiskelijan kannalta epäolennaisiin asioihin tai rajata ulos kiinnostavia tai ymmärrystä syventäviä kysymyksiä. McKernanin (2008) mukaan varsinkin korkea-asteella ilmiöiden kulttuurinen ja looginen ymmärrys eivät taivu oppimistulosten (mitä jakson jälkeen pitäisi osata) vaan oppimisen lähtökohtien (mitä asiasta nyt ajattelen) määrittämiseen. Näin tavoitteet saattavat rakentaa keinotekoisia kokonaisuuksia, joista voi tulla rajoitteita opettajille ja opiskelijoille. Tällöin myös pääsy valtauttavaan tietoon voi estyä tai hankaloitua.

Tavoitteita ja sisältöjä koskevassa opetussuunnitelmakeskustelussa on myös kyse valtaapitävien tiedosta. Esimerkiksi Kelly (1977/2009) on kirjoituksissaan kyseenalaistanut tiedon neutraaliuden ja sen taustalla olevan absoluuttisen epistemologian, joiden mukaan tieto olisi ”jumalan antamaa”, tietäjistä riippumatonta. Tunnustetun tiedon pysyvyyttä on jopa luonnehdittu peliksi, jossa akateemisen yhteisön jäsenet varmistelevat omia intressejään ja asemiaan (Luckett 2009; Shay 2011).

Tiedon ja sisällön eriytymistä voimistaneen korkeakoulutuksessa usein toistettu viesti tiedon jatkuvasta ja kiihtyvästä uusiutumisenesta. Opiskelijat ja työelämän edustajat opetetaan ajattelemaan, että heidän hankkimansa tieto tulee aina vanhenemaan nopeasti. Koska kaikki tieto on muuttuvaa, muutettavissa ja jatkuvassa liikkeessä, ei sillä mitä parhaillaan tietää ole juurikaan arvoa. Young (2011) kysyy kuitenkin, miten oppija voi tämän jälkeen enää tunnistaa arvokkaat oppimismahdollisuudet tai arvioida uuden tiedon merkitystä ja laatua, jos oman ymmärryksen perustana on vain epävarmuus ja epäily tiedon paikkansapitävyydestä.

Ratkaisua tiedon epävarmuuteen ja jatkuvan muutokseen on esitetty opetussuunnitelmasta, jossa tavoitteet eivät perustuisi ensisijaisesti tieteenalakohtaiseen tietoon vaan jaettuun käsitykseen työelämässä tarvittavista yleisistä tiedoista ja taidoista. Tällaisia geneerisiä työelämätaitoja ovat esimerkiksi kriittinen ajattelu, ilmiöiden käsitteellistäminen, yhdisteleminen ja vertailu sekä työprosessien hallintaan liittyvä osaaminen. Sinällään kyse on varsin ajankohtaisista ja tärkeistä koulutuksen osa-alueista, jotka parhaimmillaan lähentävät teoreettista tietoa ja sen sovellusympäristöä ja lisäävät opintojen merkityksellisyyttä. Esimerkkinä geneeristen taitojen

tuomisesta osaksi korkeakoulutusta on Yorken ja Knightin (2006) hahmottelema USEM-malli (Understanding, Skilful practices, Efficacy beliefs, Metacognition), jonka he katsovat yhdistävän vaativan akateemisten arvojen mukaisen (tiedon) oppimisen ja muuttuvassa työelämässä tarvittavien valmiuksien saavuttamisen.

Youngin (2011) mukaan ongelmalliseksi tilanne muuttuu kuitenkin silloin, kun geneeriset taidot erotetaan tieteenalaperustaisista sisällöistä ja näille tyypillisistä käyttöympäristöistä ja ne nostetaan itsessään opetussuunnitelman tai pedagogiikan perustaksi. Tällöin oppiminen irrotetaan hänen mukaansa siitä, mitä ollaan oppimassa ja ongelmanratkaisu niistä konteksteista, joissa ongelmat todella esiintyvät. Opiskelijalle voi syntyä harhakuva, jonka mukaan geneeriset taidot voisi hankkia tai niitä voisi hyödyntää ilman tiedollista ymmärrystä varsinaisesta asiasisällöstä.

Yleisten työelämätaitojen korostuminen liittyy kaiken kaikkiaan opetuksen menetelmien ja tiedon eriytymiseen. Geneeristen taitojen opettaminen tai oppiminen ei välttämättä edellytä tieteellistä tietoperustaa. Esimerkiksi kommunikaatiotaitojen opetus perustuu useimmiten sosiaalipsykologisen teoriaperustan sijasta käytännön vuorovaikutusongelmiin ja menetelmiin niiden ratkaisemiseksi. Young (2011) toteaaakin kokoavasti, että geneerisyyden korostumisen taustalla vaikuttavat käsityksemme yksilöllisyydestä ja työelämän muutospuheen vahvistuminen.

Kiistat tieto- ja osaamisperustaisuuden välisistä suhteista

Kasvanut tietoisuus koulutuksen epäkohdista on houkuttanut esiin kritiikkiä ja vaihtoehtoja, jotka korostavat opiskelijoiden omien voimavarojen ja kiinnostuksen kohteiden ensisijaisuutta opetussuunnitelmassa (Young 2013, 102). Young näkee kuitenkin ongelmallisena, että tiedosta ja sen suhteesta opiskelijaan ponnistavaa (korkeakoulu)pedagogiikkaa on mietitty aivan liian vähän. Ongelma tulee erityisesti esiin, kun tarkastellaan, millaisiin oletuksiin yksilökeskeisyyttä korostava pedagoginen ajattelumalli perustuu. Mallin mukaisesti opiskelijan ymmärryksen kehittymisen ja emansipaation perustana ei ole suhde tietoon, vaan opiskelijan omaan kokemusmaailmaan ja havaintoihin perustuva kiinnostus ja sen suuntaama sisäinen motivaatio. Malli on nykyään konkretisoitunut varauksettomana luottamuksena ryhmätyöskentelyyn sekä digitalisaation ja teknologian sovellusten kykyyn synnyttää oppimista.

Yksilöllisyyden ja emootioiden tuominen yhä voimakkaammin oppimiseen sekä tiedontuottamisen sosiaalisen luonteen tunnistaminen ovat vahvistaneet ajatusta oppimisprosessien henkilökohtaisuudesta ja konteksti- ja tilannesidonnaisuudesta (ks. Wheelahan 2010, 115–117; vrt. Bowers 2005). Opetussuunnitelma henkilökohtaisena, autobiografisena prosessina saakin tukea monilta opetussuunnitelmatutkijoilta (esim. Pinar 1994; Ropo 2009). Henkilökohtaisen ja kontekstuaalisen oppimisen korostumista on kuitenkin pidetty myös riskinä tiedolle ja tietämiselle (esim. Clegg 2015; Case 2014). Korkeakoulutuksessa ongelma tulee esille silloin, kun opiskelijat eivät

kiinnostu ponnistelemaan sellaisen teoreettisen ja abstraktin tiedon parissa, joka ei ole välittömästi hyödynnettävissä tai jolle ei sellaisenaan löydy suoria käytännön sovelluksia esimerkiksi työelämästä.

Case (2014) sekä Young ja Muller (2010) ovat pohtineet oppimisen kontekstuaalisuuden ja tiedon objektiivisuuden välistä yhteyttä. Young ja Muller (2010) selventävät yhteyttä sosiaalisen realismin avulla. Heidän mukaansa sosiaalisessa realismissa tieto nähdään objektiivisena ja systemaattisena käsitteiden välisinä suhteina sekä niiden tutkimuksena empiirisin metodein. Lisäksi tietoa pidetään kontekstisidonnaisena ja osana sosiaalisten yhteisöjen normeja. Ilman sosiaalisen realismin kaltaista laajaa tietokäsitystä syntyy Youngin ja Mullerin (2010) mukaan vastakkainasetteluja, joissa tieto määritellään joko vain objektiivisena, *ei-sosiaalisena* tai vain kontekstisidonnaisena, *ylisosiaalisena*. Tämänkaltainen polarisaatio on tullut myös esille muun muassa asettamalla opiskelija- ja oppimislähtöisyys (*student-/ learning focused*) vastakkain opettaja- ja sisältölähtöisyyden (*teacher-/ content-focused*) kanssa (esim. Biggs 1999; Postareff 2007).

Osaamisperustaisen koulutusajattelun periaatteissa yhdistyvät opiskelija- ja oppimislähtöisyys sekä käsitys tiedon suhteellisuudesta ja kontekstisidonnaisuudesta. Opetussuunnitelman kriisikeskustelussa osaamisperustaisuuteen suhtaudutaankin varsin kriittisesti (mm. Bernstein 1996; Wheelahan 2010; Young 2011). Kritiikin mukaan ennalta määriteltyihin osaamisalueisiin kohdistetut tavoitteet ja suoraviivaisesti niihin tähtäävät koulutusjärjestelyt jättävät opiskelijat pahimmillaan tieteenalakohtaisen tiedon ja sen logiikan ulkopuolelle (ks. Mäkinen & Annala 2010). Tämä saattaa kriitikoiden mukaan johtaa tiedollisen ymmärryksen kaventumiseen ja heikentää opiskelijoiden yhteiskunnallisia osallistumismahdollisuuksia (Wheelahan 2009; 2010).

Wheelahanin (2010, 127) mielestä osaamisperustaiset tavoitteet perustuvat suoraviivaisille päätelmille työsuoritusten edellyttämistä tehtävistä, rooleista, tiedoista ja taidoista. Tällaisissa kompetenssimäärittelyissä tieto näyttäytyy yhtenä osa-alueena muiden joukossa vain, kun se on sovellettavissa työtehtäviin. Tämä osoittaa, että vain kontekstuaalisella tiedolla on arvoa opetussuunnitelmassa. Ongelmana on, että kontekstuaalinen tieto on irrotettu omasta laajemmasta merkityskokonaisuudestaan, jonka tarkastelu on varsinainen avain ilmiöiden välisten suhteiden ymmärtämiseen ja arviointiin. Juuri tiedon *suhteellisuuden* ymmärtäminen antaa mahdollisuuden tarkastella yhteiskunnallisia ja yksilön elämään vaikuttavia tosiasioita ja osallistua päätöksentekoon.

Osaamisperustaista tavoitteenmäärittelyä perustellaan myös hankitun osaamisen ajankohtaisuudella. Tavoitteiden kohdistaminen niiden laadintahetkellä vallitseviin osaamisalueisiin ei kuitenkaan takaa niiden pätevyyttä myös tulevaisuuden työelämässä. Työkäytännöt ja kapea-alaiset osaamisalueet saattavat muuttua ennakoitua nopeammin. Sen sijaan teoreettinen ymmärrys ja tieteenalalle tyypillinen looginen päättely näyttäisivät olevan suhteessa pysyvämpiä ja jopa tarjoavan opiskelijalle mahdollisuuden ennakoita ja suhteuttaa omaa osaamistaan tulevaisuuden muutoksiin.

Osaamisperustaisuus näyttäytyi varsin merkittävänä opetussuunnitelmakäsitysten osatekijänä myös korkeakouluympäristössä (Annala, Lindén & Mäkinen 2016). Osaamisperustaisuus liitettiin

tutkimusaineistossamme opetussuunnitelman tarpeeseen tuottaa työelämäpätevyyttä ja joustavuutta, jotka mahdollistavat opiskelijoiden kiinnittymisen tuleviin työuriin jo opintojen aikana.

Osaamisperustaisuutta lähestyttiin artikkeleissa lähinnä tavoitteiden ja tavoitteenasettelun kehittämiskohteena. Aineisto sisälsi esimerkkejä, joissa tavoitteenasetteluun ja erityisesti kompetenssien yhtenäistämiseen kiinnitettiin poikkeuksellisen runsaasti huomiota. (ks. esim. Edgren 2006). Kompetenssialueiden yhtenäistäminen näyttäisi näin heijastelevan Wheelahanin (2010) kuvaamaa painopisteen muutosta kohti tiedon sovellettavuutta myös korkeakoulutuksessa.

Yleisemminkin osaamisperustaisuus vaikutti liittyvän korkeakoulutuksessa tavoiterationaalisuuden jonkinasteiseen elpymiseen. Aineistossamme (Annala, Lindén & Mäkinen 2016) kuvattiin yleisesti kehittämistoimintaa, jossa etsittiin vastausta kysymyksiin: mikä toimii ja miten tämän toteutamme. Tavoitteiden merkitystä opetussuunnitelmassa tarkasteltiin esimerkiksi tutkimalla opiskelijoiden suoritustason kehittymistä tai vain yleisemmin osaamisperustaisuuden eri merkityksiä. Useat aineistossa mukana olleet tutkimukset päätyivät oletukseen, että tietyt opetussuunnitelmamallit tai pedagogiset ratkaisut auttavat lähtökohtaisesti toisia tehokkaammin saavuttamaan asetetut tavoitteet.

Havainto on kiinnostava erityisesti suhteessa Youngin (2011, 136) ajatukseen oppimiseen tähtävien aktiviteettien ja tiedollisten sisältöjen eriytymisestä. Opetussuunnitelmien kehittämisessä kiinnitetään erityistä huomiota siihen, miten menetelmälliset ratkaisut ja arviointi tukevat osaamisperustaisten tavoitteiden saavuttamista. Näiden ratkaisujen ajatellaan, ainakin osittain, huolehtivan tiedollisen osaamisen karttumisesta ilman, että opiskelijan suhde tietoon vaatisi erityistä tarkastelua. Muun muassa Barnett (2009) on arvostellut edellä kuvatun mitä ja miten -lähestymistavan olevan korkea-asteen opetussuunnitelmassa aivan liian kapea-alainen. Hän kehottaa suuntaamaan katsetta siihen, miten opiskelija kiinnittymistä tietoon ja tietämisen prosesseihin (*process of coming to know*) voidaan tukea.

Wheelahan (2009; 2010) näkee, että juuri välineellinen suhtautuminen tietoon johdattaa opetussuunnitelmaa kohti käytäntöperustaisuutta. Tiedonhankinnan lähtökohtia ovat yksilön käytännön kokemukset tai taitojen harjoittaminen, jolloin pääsy tietoon rajoittuu pitkälti induktiiviseen logiikkaan (ks. Clarke & Winch 2004). Koska opiskelijat lähestyvät tietoa omista kokemuksistaan ponnistavien yleistysten kautta, on tiedon painopiste merkitysjärjestelmien sijasta yksittäisissä sisältöelementeissä. Toisin sanoen opiskelijoiden pääasialliseksi tehtäväksi tulee poimia "rusinat pullasta", kuten eräässä ongelmalähtöisen oppimisen varhaisvaiheita kritisoineessa lehtiartikkelissa<sup>1</sup> todettiin. Tällaisessa opiskelussa ei olisikaan kyse opiskelijan pyrkimyksistä suorittaa opintoja mahdollisimman vähällä vaivalla, vaan järjestelmän ominaisuudesta suunnata tiedon saatavuutta, käyttöä ja ymmärtämistä.

Mitä kiistat opettavat opetussuunnitelmasta?

Tiedon ja opetussuunnitelman suhdetta tarkastelevat tutkijat (esim. Wheelahan 2010; Young 2011) liittävät usein yhteen kaksi samanaikaista kehityslinjaa: yksilöllisyyden korostumisen ja markkinoiden logiikan laajenemisen kaikille elämänalueille. Näiden kietoutuessa yhteen oppimisesta on tullut yhä selkeämmin yksi kuluttamisen muoto. Tämä on kaventanut käsitystä formaalista koulutuksesta sivistyksen perustana.

Huomiotta on jäänyt esimerkiksi se, että oppimisessa on kyse pedagogisista ihmisten välisistä suhteista. Näihin suhteisiin, kaiken ammatillisen toiminnan tavoin, sisältyy tiedollista ja pedagogista valtaa ja auktoriteettia, jotka erottavat toimijat toisistaan. Opetussuunnitelmassa auktoriteettisuhteiden häivyttäminen on näkynyt moduuliajatteluna, jossa erityisenä arvona on tarjota opiskelijalle useita rinnakkaisia etenemisväyliä. Wheelahan (2010; ks. Jaspers 1960/2009) kuvaa tällaista opetussuunnitelmaa ”voileipäpöydäksi”, jossa opintopolut muodostuvat yksilöllisten valintojen tuloksena.

Valinnanmahdollisuuksien vastapainoksi tarvitaan merkittävää panostusta opintojen ohjaukseen, jolla pyritään osoittamaan opiskelijalle mielekkäitä reittejä ja työllistymisen kannalta suotuisia opintokokonaisuuksia. Hieman kärjistäen opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi korkeakoulussa tulee toimia fasilitaattorina, opintojen mahdollistajana. Hän ei enää ensisijaisesti välitä tietoa niille, jotka sitä haluavat tai tarvitsevat (Young 2011). Samalla tapahtuu muutos opetussuunnitelman järjestämisen periaatteissa. Sisällölliset valinnat ja jatkumoiden rakentuminen eivät perustukaan instituution määrittelemään tietoperustaan, vaan opiskelijan mielenkiintoon tai ennakkokäsityksiin. Vaikka muutoksella onkin useita opiskelijoiden uudensuuntaamiseen ja kiinnittymiseen liittyviä perusteita, tuottaa se samalla ristiriitaisen kuvan korkeakoulutuksen opetussuunnitelman logiikasta.

Vaikka yksilön valinnanvapauten perustuva malli ei ole osoittautunut erityisen toimivaksi ratkaistaessa monimutkaisia ongelmia ja opiskeltaessa uutta tietoa massakoulutuksessa, ei sille tässä ajassa ole juurikaan tarjota vaihtoehtoja. Esimerkiksi koulutuksen kannalta ensiarvoisen tärkeän opintoihin kiinnittymisen on usein ajateltu tarkoittavan samaa kuin valintojen vapaus, vaikka näiden suhde on todellisuudessa huomattavan monimutkainen. Sen sijaan vapaa valinta näyttäisi tutkimusten valossa lisäävän koulutuksen eriarvoistumista (esim. Young 2011).

Lisäksi tutkijat (esim. Case 2014; Young & Muller 2010) esittävät, että äärimmäisen oppijälähtöiset ajattelutavat ovat unohtaneet, että sen *mitä opitaan* pitäisi olla opetussuunnitelman ytimessä. Case (2014, 144) muotoilee asian siten, että on muodikkaampaa kysyä mitä korkeakoulutuksesta valmistuneet osaavat tehdä sen sijaan, että oltaisiin kiinnostuneista siitä, mitä he tietävät. Tämän perusteella Young (2011) ehdottaa, että ajatus tiedon siirtämisestä (*transmission of knowledge*) pitäisi tuoda takaisin opetussuunnitelmakeskusteluun. Tämä ei suinkaan tarkoita paluuta behavioristiseen opettamisajatteluun, vaan ajatuksena on nostaa tiedon vapauttava ja valtauttava perusluonne opetussuunnitelman ja pedagogiikan lähtökohdaksi. Samalla tulee tunnustetuksi, että tiedon välittämisessä ja rakentamisessa juuri formaalilla koulutuksella on yhteiskunnallinen erityistehtävä.

Tiedon siirtämisen uudelleentulkinta tarjoaisi mahdollisuuden tarkastella korkeakouluopetusta opiskelijan suhteena tietoon ja tiedon rakentumiseen. Case (2014) kuvaa, miten kyse on käytännössä usein tasapainoilusta tietokokonaisuuksiin perustuvien ja opiskelijan kokemusmaailmasta nousevien kysymysten välillä. Hänen mielestään hyvä opetus on aina auttanut opiskelijoita yhdistämään tieteellisen tiedon ja koulutuksen ulkopuolisen maailman. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että käytännöllinen maailma olisi korkeakoulutuksen lähtökohta. Tarvitaan siis opetussuunnitelma, joka tunnistaa sekä tieteen että käytännöllisen tiedon rajallisuuden ja auttaa opiskelijoita liikkumaan näiden välillä. Myös Barnett (2009) on esittänyt, että pitäisikin puhua siitä, miten opiskelija kohtaa tiedon ja miten siitä tulee henkilökohtaisesti merkityksellistä – miten tiedosta tulee *tietämistä*. Tiedon ja tietämisen asema ei liity vain opetussuunnitelmaan, se on olennainen myös koko korkeakoulutuksen identiteetin ja tarkoituksen kannalta. Jos tieto tulee syrjäytetyksi tai ohitetuksi opetussuunnitelmasta, on koko korkeakoulutuksen tehtävä vaarassa jäädä ontoksi.

#### Lähteet

- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. (2016). Curriculum in higher education research. Teoksessa J. Case & J. Huisman (toim.) *Investigating Higher Education: A Critical Review of Research Contributions*. London: Routledge.
- Barnett, R. (2009) Knowing and becoming in the higher education curriculum, *Studies in Higher Education*, 34(4), s. 429–440.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Biggs, J. (1999). What the student does? Teaching for enhanced learning, *Higher Education Research and Development* 18(1), s. 57–75.
- Bowers, C.A. (2005). *The false promises of constructivist theories of learning. A global and ecological critique*. New York: Peter Lang.
- Case, J. (2014). Problematizing curriculum. *Contemporary debates in engineering education*. Teoksessa M. Young & J. Muller (toim.) *Knowledge, expertise and the professions*. London: Routledge, s. 143–156.
- Clarke, L. & Winch, C. (2004). Apprenticeship and Applied Theoretical Knowledge, *Educational Philosophy and Theory* 36(5), s. 509–521.
- Clegg, S. (2015). Temporality, curriculum and powerful knowledge. Teoksessa P. Gibbs, O.-H. Ylijoki, C. Guzmán-Valenzuela & R. Barnett (toim.) *Universities in the flux of time: An exploration of time and temporality in university life*. London: Routledge, s. 108-120.

- Durkheim, E. (1912/1995). *The elementary forms of religious life*. New York: The Free Press.
- Edgren, G. (2006). Developing a competence-based core curriculum in biomedical laboratory science: a Delphi study, *Medical Teacher* 28(5), s. 409–417.
- EU (2010). 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training 2010 work programme'. EUOJ C 117/01.
- Jaspers, K. (1960/2009). *The cosmos of knowledge*. Teoksessa R. Lowe (toim.) *The history of higher education. Major themes in education. Volume IV The evolving curriculum*. London & New York: Routledge. Alkuperäinen teos: Jaspers, K. 1960. *The idea of university*. London: Peter Owen, s. 93–110.
- Julkunen, R. (2008). *Uuden työn paradoksit. Keskustelua 2000-luvun työprosesseista*. Tampere: Vastapaino.
- Kelly, A.V. (1977/2009). *The curriculum - theory and practice*. London: Sage.
- Kelly, G.J., Luke, A. & Green, J. (2008). Introduction: What counts as knowledge in educational settings: disciplinary knowledge, assessment and curriculum. *Review of Research in Education* 32, s. vii-x. AERA.
- Lockett, K. (2009). The relationship between knowledge structure and curriculum: a case study in sociology, *Studies in Higher Education* 34(4), s. 441-453.
- Lindén, J. & Autio, T. (2011). Opetussuunnitelma yhteiskunnallisen todellisuuden peilinä – esimerkkinä yksilöllisyystulkinnat koulutuspolitiikassa. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 35–50.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. London: Routledge.
- Muller, J. (2000). *Reclaiming knowledge. Social theory, curriculum and education policy*. London: RoutledgeFalmer.
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence, *Journal of Education and Work*, 22, s. 205–226.
- Muller, J. & Young, M. (2014). Disciplines, skills and the university, *Higher Education* 67, s. 127–140.
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4(4), 41–61.
- Pinar W.F. (1994). *Autobiography, politics and sexuality. Essays in curriculum theory 1972–1992*, New York: Peter Lang.
- Pinar, W.F. (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.

- Postareff, L. (2007). Teaching in higher education. From content-focused to learning-focused approaches to teaching. University of Helsinki. Department of Education. Research report 214.
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change, *Pedagogy, Culture & Society* 19, s. 221–237.
- Ropo, E. (2009). Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana. Teoksessa P-M. Rabensteiner & E. Ropo (toim.) Identity and values in education. European dimension in Education and teaching, (2), s. 5–19.
- Shay, S. (2011). Curriculum formation: a case study from History, *Studies in Higher Education* 36(3), s. 315–329.
- Shay, S. (2015). Curriculum reform in higher education: a contested space, *Teaching in Higher Education* 20, s. 431–441.
- Steinby, L. (2008). Ryöstelijät ammutaan: moderni minä ja mitä sille sitten tapahtui? Teoksessa Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella. Helsinki: Avain, s. 25–66.
- UNCTAD 2010. Creative Economy Report 2010. Creative economy: A feasible development option. United Nations: Author.
- Värri, V.-M. & Ropo, E. (2004). Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa A. Järvinen (toim.) Puheenvuoroja kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja, s. 39–60.
- Wheelahan, L. (2009). The problem with CBT (and why constructivism makes things worse), *Journal of Education and Work* 22, s. 227–242.
- Wheelahan, L. (2010). Why knowledge matters in curriculum. A social realist argument. London: Routledge.
- Yorke, M. & Knight, P.T. (2006). Curricula for economic and social gain, *Higher Education* 51(4), s. 565–588.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum, *Review of Research in Education* 32(1), s. 1–28.
- Young, M. (2011). Curriculum policies for a knowledge society. Teoksessa L. Yates & M. Grumet (toim.) World yearbook of education 2011. Curriculum in today's world: Configuring knowledge, identities, work and politics. London: Routledge, s. 125–138.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach, *Journal of Curriculum Studies* 45, s. 101–118.

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, s. 11–27.

---

<sup>i</sup> Medi uutiset 2/2002: Opintouudistus jakaa mielipiteitä Helsingin lääketieteellisessä.