14 OPETUSSUUNNITELMA OSANA KORKEAKOULUOPETTAJAN TYÖTÄ

Johanna Annala & Jyri Lindén

Opetussuunnitelma on merkityksellinen osa korkeakouluyhteisön työtä. Se rakentaa yhteisön pedagogista toimintakulttuuria ja määrittelee opiskelun ja opettajien työn periaatteita. Opetussuunnitelma on osa opetuksen kehittämiseen liittyvien jännitteiden lieventämistä, mutta se voi myös osaltaan kärjistää niitä. Esitämme luvun loppupuolella ehdotuksia, miten merkityksellistä opetussuunnitelman kehittämistä voisi tukea. Taustalla on ajatus, että merkityksellinen työ edistää myös korkeakouluopettajien hyvinvointia.

MISTÄ OPETUSSUUNNITELMASSA ON KYSE?

Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa lähes kaikki tuntevat opetussuunnitelmaan liittyviä käytäntöjä ja järjestelmiä, mutta vain vähän puhutaan opetussuunnitelman luonteesta ja merkityksestä. Opetussuunnitelman merkitys osana opettajan työtä voi olla hämärä,[1] sillä 2000-luvulla akateeminen työ on kiihtynyt ja sirpaloitunut erillisiin tutkimuksen ja opetuksen siiloihin.[2] Opetussuunnitelma on toiminnallisena prosessina erityinen ja omanlainen yliopistoissa ja ammatillisella korkea-asteella. Se osallistaa eri positioissa toimivia yksilöitä ja ryhmiä, mutta samalla vastuuttaa heitä tekemään työhönsä vaikuttavia muutoksia ja päätöksiä. Päätökset vaikuttavat erityisesti siihen, millaista koulutusta tarjotaan tuleville sukupolville.

Tarkastelemme opetussuunnitelmaa sen laajemmassa merkityksessä eli prosessina, neuvotteluna ja yhteisen toiminnan kohteena.

1 Annala ym. 2023.
2 Siekkinen & Ylijoki 2021.

Opetussuunnitelmassa on kyse muutoksesta sekä muutokseen liittyvistä tarpeista, odotuksista ja vaatimuksista, jotka ovat usein keskenään jännitteisiä. Muutokseen liittyvien jännitteiden keskeinen syy on opetussuunnitelman luonne risteyksenä, jossa kohtaavat lukuisat asiat, kuten tutkimus, opetus ja opiskelu, tieteenalakohtaisuus ja poikkitieteellisyys sekä työelämän ja yhteiskunnan odotukset ja opetuksen autonomia.

Opetussuunnitelmatyötä käsitellään strategisessa puheessa usein kehittämisenä tai uudistuksena,[3] mutta opettajat itse nimittävät sitä muun muassa kaupankäynniksi ja taisteluksi.[4] Ryhmien erilaiset tavoitteet sekä instituution ulkopuolelta tulevat poliittiset ja yhteiskunnalliset intressit aiheuttavat opetussuunnitelman ympärille valtapelejä ja hämmennystä.

Tutuimmillaan opetussuunnitelma näyttäytyy opettajalle ja opiskelijalle opetuksen järjestämisen suunnitelmana ja rakenteena, joka löytyy kirjoitetussa muodossa sähköisestä järjestelmästä. Kirjoitetussa versiossa on yleensä myös kuvaus tutkinnon ja tutkinnonosien kokonaisrakenteesta. Tätä kutsutaan muodolliseksi opetussuunnitelmaksi.[5] Muodolliseen opetussuunnitelmaan on kerätty opintojen suorittamiseen liittyvää informaatiota, mutta se tarjoaa vain hyvin kapean käsityksen koulutuksen pedagogisesta luonteesta. Se ei esimerkiksi kerro, miksi valittuihin koulutuksellisiin ratkaisuihin on päädytty tai millaisia kasvatuksellisia päämääriä koulutuksella on. Opetussuunnitelmadokumentit jättävät pimentoon myös alaa kannattelevan tiedon luonteen ja tiedetaustan sekä pedagogisen käytännön taustalla olevat arvot, arvostukset ja oletukset. Nämä piiloon jäävät ulottuvuudet vaikuttavat olennaisesti niin opiskelijan kokonaisvaltaiseen kasvuun kuin korkeakouluyhteisön sekä ammattialan ja tieteenalan identiteettiinkin.

Muodollisen opetussuunnitelman olemassaolo ei poista opiskelijoiden ja henkilöstön tarvetta hahmottaa opetussuunnitelman

3 Krause 2022.
4 Annala ym. 2022; Shay 2015.
5 Gershon & Helfenbein 2023.

laajempia merkityksiä. Jos koulutuksen päämääristä, arvoista ja tiedosta ei keskustella avoimesti, muodostavat ihmiset kuitenkin niistä omia tulkintojaan. Ajan kuluessa tulkinnat muodostuvat osaksi piiloisia opetuksen ja opiskelun käytäntöjä, piilo-opetussuunnitelmaa, joka viestii esimerkiksi hyväksytyistä opiskelustrategioista, suhteesta teoreettiseen tietoon tai hyvän työntekijän ideaaleista.[6] Piilo-opetussuunnitelmaa ei voi poistaa, ja osa sen opeista vahvistaa opiskelijan asiantuntijuutta. Ongelmana on, että piilo-opetussuunnitelma sijaitsee ja vahvistuu osin itsestään selviksi muuttuneissa käytännöissä, joita on arjessa vaikeaa paikantaa.

Jos opiskelija muodostaa käsityksensä opiskeltavasta oppiaineesta pääasiallisesti joko muodollisen tai piilo-opetussuunnitelman kautta, hänelle saattaa syntyä rajoittavia tai haitallisia käsityksiä opinnoista, työelämästä ja itsestään. Sama pätee myös opettajan ja opetussuunnitelman väliseen suhteeseen. Jos opetussuunnitelman kehittäminen tiivistyy kurssitekstien kirjoitukseksi, on vaikea nähdä opetussuunnitelman laajempaa merkitystä. Tarvitaan kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa ja ymmärrystä opetussuunnitelman luonteesta.

Tarkastelemamme kokonaisvaltaisen lähestymistavan taustalla on ajatus opetussuunnitelmasta sivistysajatteluun perustuvana muodollista koulutusta ohjaavana järjestelmänä.[7] Ajatuksen juuret ovat opetussuunnitelmateoriaksi kutsutussa tutkimusperinteessä, jossa opetussuunnitelman ajatellaan aina kiinnittyvän koulutukselle asetettuihin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin tavoitteisiin. Näiden tavoitteiden tiedostaminen ja tulkitseminen on myös opettajalle tärkeää, koska niissä otetaan kantaa opetustyön luonteeseen ja opettajan rooliin.

Opetussuunnitelma koulutusta ohjaavana järjestelmänä viittaa puolestaan opetussuunnitelman luontaiseen moniulotteisuuteen. Jokaisella opetussuunnitelman tasolla, poliittisesta ohjauksesta aina

6 Semper & Blasco 2018.
7 Autio 2017.

opettajan toimintaan ja opiskelijan tekemiin opiskeluvalintoihin, on runsaasti sisäistä autonomiaa. Opetussuunnitelma vertautuukin tässä mielessä kompleksisuuteen tai sen alla kulkeviin viheliäisiin ongelmiin. Viheliäisiä ongelmia ei voi kokonaisuutena ratkaista, mutta niiden seurannaisvaikutuksia voidaan hallita ja ymmärtää oikeanlaisella yhteistoiminnalla.[8] Pinar[9] luonnehtiikin opetussuunnitelmaa ”monimutkaiseksi keskusteluksi”. Tällaista keskustelua tarvitaan, jotta voidaan tarkastella ääneen ja yhteisesti korkeakouluopetuksen ja -opiskelun perustaa ja tarkoitusta.

TIETEELLISEN TIEDON JA OPETUSSUUNNITELMAN SUHDE KORKEAKOULUTUKSESSA

Opetussuunnitelmaa on 2000-luvulla alettu luonnehtia osaamiseen liittyvällä käsitteistöllä. Tällöin opettajan intressien sijaan katse kohdistuu opiskelijaan: mitä opiskelijan tulisi tietää ja osata paitsi yksittäisten kurssien tai opintojaksojen myös koko tutkinnon jälkeen? Osaamisperustainen ajattelu on lähtöisin ammatillisen koulutuksen piiristä, jossa käytännön taitojen korostuminen on nähty tietämistä oleellisempana piirteenä[10] ja osaamisperustaisuutta on myös perusteltu oppimis- ja opiskelijalähtöisyydellä opettaja- ja sisältökeskeisyyden sijaan.[11] Tärkeä osaamisen merkitystä painottava moottori on OECD:n ja EU:n talous- ja työmarkkinapolitiikka, jossa korkeakoulut on nähty keskeisinä vetureina koko Euroopan unionin alueella.

Osaamisperustaista ajattelua on usein tuotu korkeakoulutukseen koulutuspoliittisina linjauksina varsin suoraviivaisesti tarkastelematta tiedon luonteen eroja erilaisten koulutustasojen ja instituutioiden kontekstissa. Vallitseva osaamista koskeva retoriikka onkin

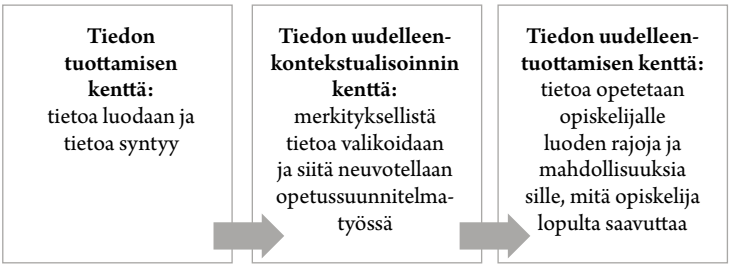
8 Ks. Puustinen & Jalonen 2020.
9 Pinar 2004.
10 UDACE 1989.
11 Ashwin 2020.

hämärtänyt tiedon ja koulutuksen keskinäistä suhdetta.[12] Siksi on syytä pohtia tarkemmin, miten tieteenalan tutkimustiedosta tulee koulutuksen ja opetussuunnitelman tietoa, ja tarkastella, millaisia jännitteitä tiedon ja osaamisen välille voi syntyä.

Lähtökohtanamme on ajatus valtauttavasta tiedosta (*powerful knowledge*) ja sen keskeisestä merkityksestä korkeakouluopinnoissa. Valtauttavalla tiedolla tarkoitetaan tietoa, joka muuttaa opiskelijan suhdetta itseensä ja häntä ympäröivään maailmaan.[13] Valtauttava tieto tekee korkeakoulutuksesta sivistävää. Se auttaa yksilöä kasvamaan omaksi itsekseen, toimijaksi, joka kantaa vastuuta myös siitä, mihin tietoa käytetään.[14] Wheelahan[15] on korostanut, että myös jokaisella käytännön ammattiin suuntaavalla opiskelijalla on oltava mahdollisuus päästä opinnoissaan valtauttavan tiedon äärelle. Jos pääsyä tällaiseen tietoon ei ole, opiskelijat ovat vaarassa jäädä ilman riittäviä valmiuksia yhteiskunnalliseen keskusteluun ja osallistumiseen.[16] Opetussuunnitelmassa tehdään siis lopulta päätöksiä siitä, millaiseen tietoon opiskelijoille annetaan pääsy.

Yliopisto on yhteiskunnassa ainoa koulutusinstituutio, jossa sekä tiedon tuottaminen (tutkimus) että sen jakaminen (opetus) tapahtuvat samassa paikassa ja suhteessa toisiinsa.[17] Ammattikorkeakouluissa tehdään enenevässä määrin soveltavaa tutkimusta, mutta sen rooli opetussuunnitelmassa ei ole toistaiseksi ollut keskeinen. Sen sijaan ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmat ovat vahvasti työelämälähtöisiä ja instituution ulkopuolelta tulevien tiedonintressien ohjaamia.[18] Molemmissa instituutioissa opetussuunnitelmat perustuvat eri alojen tyypillisille ja osin piiloisille tietoon liittyville periaatteille ja käytännöille.

12 Annala, 2023b; Lindén ym. 2016.
13 Ks. Ashwin 2020; Niemelä 2021; Clegg 2016; Wheelahan 2007.
14 Ks. Biesta 2010.
15 Wheelahan 2007.
16 Ks. Clegg 2016; Lindén ym. 2016.
17 Barnett & Bengtsen 2017.
18 Annala 2023b; Heikkinen & Kukkonen 2019.



Kuva 1. Bernsteinin (2000) pedagogisen mekanismin kolme kenttää.

Korkeakoulutuksen tietoon liittyvien ongelmien on monesti ajateltu ratkeavan toteamalla, että opetus on lähtökohtaisesti tutkimusperustaista. Opetuksen ja tutkimuksen suhdetta on tarkasteltu hyvin suoraviivaisesti ja yksinkertaistaen: opettaja opettaa sitä, mitä hän tutkii tai mitä joku muu on tutkinut.[19] Tutkimustietoa voi kuitenkin vain harvoin sellaisenaan siirtää opetussuunnitelmaan. Bernstein[20] on jäsentänyt pedagogisen mekanismin (*pedagogic device*) (ks. kuva 1) avulla, miten tutkimus- ja tieteenalan tiedosta tulee koulutuksen ja opetussuunnitelman tietoa. Mekanismin kolmen kentän suhteet määrittävät, millaiseen tietoon opiskelijalla on koulutuksen kautta pääsy ja millainen identiteetti hänelle tiedon kautta mahdollistuu.

Ensimmäinen Bernsteinin[21] kuvaama kenttä on ***tiedon tuottaminen*** (*knowledge production*). Tiedon tuottamisen kenttä on perusta, joka tekee korkeakoulutuksen instituutioista erityisen verrattuna muihin koulutusinstituutioihin. Tiedon luonteiden ja niiden erojen ymmärtäminen on opetussuunnitelman tärkeä lähtökohta.

Perusjaottelu tiedon tuottamisen kentällä tehdään usein systemaattisen tiedon ja arkitiedon välille. Systemaattisella tiedolla viitataan asteittain syvenevään, abstraktiin tietoon, jota syntyy ja koetellaan tutkimuksen avulla. Arkitieto puolestaan on vahvasti sidottu

19 Ks. Brew 2003.
20 Bernstein 2000.
21 Bernstein 2000.

kontekstiinsa, on satunnaista ja perustuu usein henkilökohtaisiin havaintoihin tai kokemuksiin.[22] Systemaattinen tieto luo opetussuunnitelmassa perustan opiskelijan valtauttavan tiedon muodostumiselle. Ammatillisen tiedon, kokemustiedon ja työelämäosaamisen kasvavat vaatimukset haastavat kuitenkin systemaattisen tiedon roolia korkeakoulutuksessa.[23] Keskeinen kysymys tiedon tuottamisen kentällä onkin, millä edellytyksillä erilaiset tiedon muodot ja foorumit täyttävät systemaattisen tiedon kriteerit ja erottavat sen opiskelijan arkitiedosta. Kysymys korkeakoulutuksen opetussuunnitelman tiedosta ja sen valtauttavasta merkityksestä on virittänyt viime aikoina muitakin tärkeitä keskusteluja. Tutkimuksissa on pohdittu esimerkiksi taiteen tiedon luonnetta sekä alkuperäiskansojen tiedon[24] näkymättömyyttä.

Toinen Bernsteinin[25] pedagogisen mekanismin kenttä on ***tiedon uudelleenkontekstualisointi*** (*knowledge recontextualisation*). Tälle kentälle sijoittuu opetussuunnitelman kehittäminen: tiedon tuottamisen kentältä valitaan pedagogiseksi sisältötiedoksi sellainen tieto, joka katsotaan koulutustehtävän kannalta merkitykselliseksi ja arvokkaaksi. Itsenäisten ja geneeristen tieteiden sekä ammatillisesti suuntautuneiden alojen tutkinnot painottavat erilaisia tiedon tarpeita.

Yksi osaamisperustaisen ajattelun haasteista on, tuleeko opiskelijalle tarjota pääasiassa selkeästi ennalta määriteltyä tietoa vai teoreettisesti monimutkaisempia ja osin vielä ratkaisemattomia ongelmia. Korkeakoulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi on esitetty, että jokaisen opiskelijan tulisi oppia ymmärtämään systemaattisen tiedon tuottamisen keskeiset lähtökohdat.[26] Uutta tietoa tuotetaan koko ajan, mikä edellyttää tulevaisuuden tekijöiltä kykyä tiedolliseen uteliaisuuteen ja tiedon kriittiseen arviointiin. Tästä näkökulmasta

22 Bernstein 2000.
23 Shay & Steyn 2016; Wheelahan & Moodie 2022.
24 Esim. Shahjahan ym. 2021.
25 Bernstein 2000.
26 McLean ym. 2013.

ennalta rajatun tietämisen ja osaamisen saavuttaminen ei sellaisenaan riitä koulutukselliseksi päämääräksi. Toinen ajankohtainen kysymys on yleisten työelämätaitojen lisääminen osaksi tutkintoa. Wheelahan[27] korostaa, että yleiset työelämätaidot tulee kytkeä alan tietoperustaan, sillä erillisinä ne jäävät tyhjiksi.

Kolmas Bernsteinin[28] kenttä koskee ***tiedon uudelleentuottamista*** (*knowledge reproduction*), joka tapahtuu opetuksen ja oppimisen prosesseissa. Tiedon uudelleentuottamisen keskeinen elementti on opettajan autonomia. Juuri opettaja valitsee tai jättää ulkopuolelle tiedon, jonka varaan pedagogiikka ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa rakentuvat. Jos korkeakouluopettaja tekee itse tutkimusta, hänen oma kamppailunsa tiedon ja tietämisen kanssa tuovat opiskelijasuhteeseen erityistä henkilökohtaista ymmärrystä tiedosta ja sen luonteesta. Opiskelijoiden kanssa jaetut kokemukset tiedosta osana ammatillista asiantuntijuutta sekä pohdiskelut siitä, miten oman tieteenalan tietoa käytetään eettisesti kestävällä tavalla, tuovat systemaattisen tiedon lähemmäs opiskelijoiden omaa kokemusmaailmaa.

Opettajan autonomia suhteessa pedagogiseen tietoon on kuitenkin mahdollista vain, jos opetussuunnitelma tukee opiskelijan ja opettajan refleksiivistä ja dialogista suhdetta. Opetussuunnitelman kokonaisuus ja kehittämisen logiikka ovat avainasemassa: Miten systemaattinen ja professionaalinen tieto rakentuvat? Kuinka tietoinen opettaja on esimerkiksi siitä, miten hänen opettamansa kurssi asettuu osaksi tutkinnon kokonaisuutta? Opetussuunnitelmakulttuuri ja siihen kytköksissä oleva pedagoginen toimintakulttuuri vaikuttavat siihen, onko opiskelijoilla pääsyä koherentisti rakentuvaan valtauttavaan tietoon.

27 Wheelahan 2010.
28 Bernstein 2000.

OPETUSSUUNNITELMA YHTEISÖN MERKITYKSELLISENÄ TYÖNÄ SEKÄ TOIMIJUUDEN JA HYVINVOINNIN VAHVISTAJANA

Opettajan hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että hänelle muodostuu opetussuunnitelmatyössä myönteinen kokemus osallisuudesta, autonomisuudesta ja toimijuudesta. Näiden mahdollistamisessa on keskeinen rooli lähimmällä yhteisöllä, tutkinto-ohjelmalla ja sen toimintakulttuurilla. Opetussuunnitelma sekä opettajan kiinnostus ja mahdollisuus osallistua sen kehittämiseen määrittelevät pitkälti, millaisia mahdollisuuksia opettajalla on hyödyntää pedagogiseen tietoon liittyvää autonomiaa. Pedagogisen kehittämisen systemaattisuus myös varsinaisen opetussuunnitelmatyön ulkopuolella on avainasemassa. Keskustelua koulutuksen päämääristä, systemaattisen tiedon ja ammatillisen osaamisen suhteesta, opettajan roolista sekä esimerkiksi arvioinnista olisi tärkeää liittää osaksi vuosisuunnittelua. Keskustelut ja niiden tarkoituksenmukainen dokumentointi kehittävät yhteisön pedagogista toimintakulttuuria ja madaltavat samalla uusien työntekijöiden ja opiskelijoiden kynnystä osallistua opetuksen kehittämiseen.

Opetussuunnitelman kehittämisen prosessit nostavat silti esiin prosessin ulkopuolisia ja piiloisia arvoja ja oletuksia sekä kamppailuja. Nämä voivat liittyä valtaan, positioihin, statukseen, resursseihin ja oppiaineiden erilaiseen asemaan joko tutkinto-ohjelman tai koko korkeakoulun sisällä. Tällaisia kamppailuja on kuvattu toimijuuden ja rakenteiden välisenä jännitteenä.[29] Korkeakouluyhteisöissä olisi hyvä oppia tunnistamaan myös sellaisia opetussuunnitelman kehittämiseen heijastuvia jännitteitä, joihin ei itse juuri pystytä vaikuttamaan.

Opetussuunnitelmatyö tarjoaa monenlaisia vaikuttamismahdollisuuksia, sillä varsinkin yliopistossa on tyypillistä tehdä asiantunti-

29 Annala ym. 2023.

jatyötä varsin omaehtoisesti ja usein intohimon siivittämänä.[30] Prosesseja on vaikea tai jopa mahdotonta johtaa ja toteuttaa insinöörimäisen suoraviivaisesti tai hierarkkisesti. Louvel[31] on luonnehtinut opetussuunnitelmatyössä tarvittavaa liikkumatilaa termillä *bricolage*. Se viittaa tarpeeseen löytää merkityksellisiä ratkaisuja annetun liikkumatilan sisällä. Liikkumatilan olemassaolo ja tunnistaminen ovat tärkeitä myös henkilöstön hyvinvoinnille.

Tutkinto-ohjelman opetussuunnitelman kehittämiseksi on tärkeää etsiä yhteistä kieltä ja näkemystä sekä yhteisiä toimintaperiaatteita, joiden keskiössä on sekä opiskelijan kasvun ja kehittymisen polku[32] että tutkimusta tekevien opettajien mielekäs ja eheä työnkuva. Tämä edellyttää opetussuunnitelmatyön uudelleentulkintaa moniäänisten, vuorovaikutteisten ja turvallisten kohtaamisten ja keskustelujen mahdollistamisen paikkana. Tällaisen prosessin synnyttäminen vie aikaa ja on haaste myös johtamiselle ja institutionaaliselle ohjaukselle.

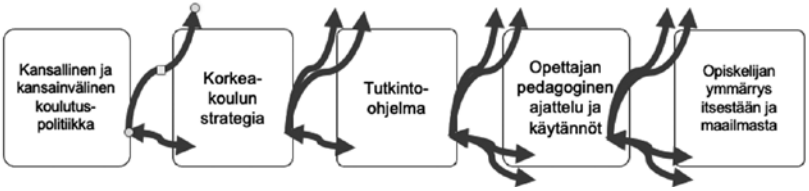
OPETUSSUUNNITELMAN SYSTEEMINEN TARKASTELU YHTEISÖLLISEN KEHITTÄMISEN PERUSTANA

Systeemisen ajattelun mukaan opetussuunnitelmalle on luonteenomaista, että sen kaikki tasot poliittisesta ja institutionaalisesta ohjauksesta aina opiskelijan elämänkulkuun sisältävät runsaasti autonomiaa. Opetussuunnitelman toimintatasoja havainnollistetaan kuvassa 2.

Käytännössä autonomia näkyy siinä, että kukin ryhmä opetussuunnitelman eri tasoilla, esimerkiksi opettajat tai opiskelijat, tekevät omia tulkintojaan ja yhteisönsä toimintaan liittyviä strategisia valintoja suhteessa ylemmän tason ohjaukseen.

Toimintatasojen väliset ja sisäiset jännitteet sekä kulttuuriset käsitykset synnyttävät yhdessä toimijoiden autonomian kanssa

30 Ks. esim. Brøgger 2014.
31 Louvel 2013.
32 Ripatti-Torniainen ym. 2022.



Kuva 2. Opetussuunnitelman toimintatasoja.

mahdollisuuksia luovan oppimisen kaltaiseen yhteisölliseen kehittämiseen. Oppiminen edellyttää kuitenkin, että ihmisten väliltä löytyy riittävästi yhteisiä tavoitteita. Ståhlen[33] mukaan jokaisessa systeemissä on oma sisään rakennettu potentiaalinsa, jota on oikeissa olosuhteissa ja oikeanlaisella toiminnalla mahdollisuus hyödyntää. Korkeakouluissa tämä edellyttää, että opetussuunnitelman eri tasojen välillä ja sisällä on riittävästi osallisuutta, kommunikaatiota ja keskinäistä luottamusta.[34] Jotta yhteisö voisi hyödyntää oppimisen mahdollisuuksia opetussuunnitelman kehittämisessä, on sen ensin paikannettava ja myös kestävällä ja hienovaraisella tavalla pystyttävä sovittelemaan arvostuksista, ennakkokäsityksistä ja tavoitteista nousevia jännitteitä.

Jännitteet voivat liittyä esimerkiksi siihen, millainen on kontekstuaalisen osaamisen ja tieteenalakohtaisen tiedon välinen suhde tai miten tasapainoillaan opintojen edistymisen ja opiskelijan kuormituksen säätelyn välillä. Myös kysymys opetussuunnitelman omistajuudesta nousee usein esiin. Miten paljon ja missä vaiheessa opintoja opiskelijat ja opiskelijaryhmät ovat vastuussa opintojen suunnasta ja tavoitteista, pedagogisesta toiminnasta tai arvioinnista ja milloin tämä vastuu on tiukemmin opettajalla?

Opetussuunnitelman johtamisessa on tärkeää tukea kasvatustieteellisen tiedon yhdistelemistä pedagogiseen käytäntöön arvoja ja yksilöiden autonomiaa kunnioittavilla tavoilla.[35] Johtamisen tavoitteena on kannustaa yhteisöjä tieteenalojen sisäiselle ja väliselle

33 Ståhle 2019.
34 Ripatti-Torniainen ym. 2022.
35 Ripatti-Torniainen ym. 2022.

dialogille. Tällä tavoin opetussuunnitelman painopistettä voidaan siirtää muodollisesta opetussuunnitelmasta kohti systeemisempää ajattelutapaa.

KÄYTÄNNÖLLISIÄ LÄHESTYMISTAPOJA OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMISEEN

Tampereen yliopistossa yhteisöllisen opetussuunnitelmakeskustelun tukemisessa on kokeiltu niin sanottua balanssimallia.[36] Tavoitteena on sovitella erilaisia pedagogisia käytäntöjä yhteen siten, että opiskelijalle tarjoutuisi mahdollisuus monenlaiseen opiskeluun – kuitenkin selkeissä ja kuormituksen säätelyä mahdollistavissa rakenteissa. Balanssimallin yhtenä lähtökohtana on opettajan ammatillinen autonomia. Autonomian taustalla on ymmärrys yhteisön jäsenten keskinäisriippuvuudesta. Keskinäisriippuvuudella tarkoitetaan yksilön tietoisuutta omien pedagogisten valintojensa vaikutuksista opiskelijoiden ja toisten opettajien toimintamahdollisuuksiin.

Myös University College Londonissa kehitetty ABC-malli tarjoaa työkaluja opetussuunnitelman yhteissuunnitteluun.[37] ABC-malli on yhteisöllisen suunnittelun apuvälineistö, jonka avulla on mahdollista tarkastella, millaisin pedagogisin ratkaisuin voidaan edistää geneerisiä osaamisia ja niiden yhteyksiä tietoperustaan.

Balanssi- ja ABC-mallin tarkoituksena on edistää toimijoiden jaettua ymmärrystä opetussuunnitelmasta yhteisen toiminnan kohteena. Työkaluksi tähän sopii edellä esitettyjen lisäksi oikeastaan mikä tahansa opetussuunnitelmaa näkyväksi tekevä teoreettinen kehys, esimerkiksi toiminnan teorian kolmio.[38] Tavoitteena voi olla esimerkiksi hahmotella yhdessä, millainen on onnistunut opetussuunnitelma, millaisin välinein ja säännöin toimitaan ja millainen työnjako kehittämisprosessia kannattelee.

Hyviä kansainvälisiä esimerkkejä löytyy myös opetuksen ja tutkimuksen yhteyden vahvistamisesta opetussuunnitelman kehittämi-

36 Kinnunen 2021.
37 Young & Perović 2022, n.d..
38 Ks. Annala 2023a.

sen keskeisenä elementtinä.[39] Tutkimusperustaisen Connected Curriculum -mallin (CC) ajatus on nostaa tutkimuksen ja opetuksen läheisyys pedagogisen strategian ja siten myös kehittämistoiminnan keskiöön. Mallissa tutkimusta ja opetusta tuodaan yhteen kaikessa toiminnassa.

CC-mallissa tieteenalakohtainen tieto on nostettu opetussuunnitelman kehittämisen keskiöön. Osana kehittämistä yhteisöjä pyydetään muun muassa jäsentämään tutkinto-ohjelman kokonaisuuden kannalta olennaisia tiedon tuottamisen kenttiä. Ajatuksena on rakentaa tutkinto-ohjelmaan tiedon ja osaamisen rakentumisen polkuja. CC-mallin opetussuunnitelmassa tuetaan tutkimustyön kaltaista oppimista eli annetaan opiskelijalle mahdollisuuksia päästä ennakolta arvaamattoman tietämisen äärelle.

OPETUSSUUNNITELMA YHTEISÖN IDENTITEETIN RAKENTAJANA

Kuten Biesta[40] useissa artikkeleissaan kuvaa, ei opetuksen ja oppimisen välinen suhde ole kausaalinen syy-seuraussuhde, vaikka nämä kaksi liittyvätkin toisiinsa. Biestan mukaan suhde opetuksen ja oppimisen välillä on monimutkainen ja välitteinen vuorovaikutussuhde, jossa opiskelija pyrkii ymmärtämään ja tekemään tulkintoja kaikesta siitä, mitä kurssilla esitetään, miten se esitetään ja millainen on hänen suhteensa opettajaan ja korkeakoulun tarkoitukseen. Opetussuunnitelman näkökulmasta tämä tarkoittaa, että opettaja ja opiskelija eivät ole opetussuunnitelman toteuttajia, vaan sen rakentajia. Näin ajatellen eri näkökulmista kuvaamamme ajatus yhteisöllisestä neuvottelusta ja dialogista opetussuunnitelman ja sen kehittämisen keskiössä tulee ymmärrettäväksi. Jos opetussuunnitelman kehittämisessä ei keskitytä riittävästi yhteisen ymmärryksen rakentamiseen, menetetään mahdollisuus myös viestiä opiskelijoille, mitä heiltä odotetaan ja miksi asioita tehdään tietyllä tavalla.

39 Fung 2017; Annala ym. 2015.
40 Ks. esim. Biesta 2007.

Pedagogisen ymmärryksen rakentamisella opetussuunnitelmakeskusteluissa voi olla kokoistaan suurempi vaikutus yhteisön identiteetin rakentumiseen, kun korkeakoulutuksen paikkaa ja tieteellisen tiedon merkitystä haastetaan.[41] Näissä haasteissa törmätään usein ideaaliin, jossa opetus nähdään standardoituna ”parhaana käytäntönä” ja ”opettajavapaana”.[42] Samalla opetussuunnitelma kutistuu helposti käytännön organisoinniksi tai hallinnolliseksi kysymykseksi.[43] Opetussuunnitelman yhteisöllinen kehittäminen on nähtävissä tämän kehityksen vastavoimana. Yhteisöllisen opetussuunnitelmatyön avulla voidaan parantaa opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin, vahvistaa yhteisön identiteettiä ja näin tukea yhteisön ja yksilöiden hyvinvointia.

VINKKILISTA OPETUSSUUNNITELMATYÖN TUEKSI

Opetussuunnitelman lähtökohtien ymmärrystä voi syventää esimerkiksi pohtimalla seuraavia kysymyksiä yksin tai yhdessä kollegojen kanssa.

Opetussuunnitelman tulkinta

- Miten ymmärrät opetussuunnitelman? Miten se ymmärretään lähiyhteisössäsi?
- Keksitkö esimerkkejä piilo-opetussuunnitelmasta omalta alaltasi? Millaisissa tilanteissa piilo-opetussuunnitelma tulee näkyväksi?

Tiedon ja osaamisen suhde

- Millaisia osaamiseen ja tietoon liittyviä pohdintoja olet käynyt läpi miettiessäsi opetussuunnitelmaa ja sen toteuttamista opetuksena?

41 Esim. Wheelahan & Moodie 2022.
42 Biesta 2007.
43 Ks. Autio 2017.

– Mitä näkökulmia tiedon luonteesta ja tietämisestä ”välität” tai olisi mielestäsi hyvä välittää osana opetusta omalla alallasi? Millaisia tiedollisia auktoriteetteja nostat esille? Miten teet näkyväksi erilaisia tietämisen lähtökohtia ja tapoja?

Opetussuunnitelma yhteisön työnä

– Millaisia ratkaisuja olette löytäneet opetuksen ja tutkimuksen lähentämiseen sinua lähellä olevassa opetussuunnitelmassa?
– Millaiset opetussuunnitelmatyön toimintakäytänteet ja rakenteet voisivat tarjota riittävän jäntevän ohjauksen mutta antaisivat silti riittävästi tilaa opettajien ja yhteisöjen autonomisuudelle?

LÄHTEET

Annala, J. (2023a). Curriculum making and higher education: An activity-theoretical perspective. Teoksessa R. J. Tierney, F. Rizvi & K. Erkican (toim.), *International Encyclopedia of Education* (4. p., s. 163–172). Elsevier.

Annala, J. (2023b). What knowledge counts? Boundaries of knowledge in cross-institutional curricula in higher education. *Higher Education, 85*, 1299–1315.

Annala, J., Lindén, J., Mäkinen, M., & Henriksson, J. (2023). Understanding academic agency in curriculum change in higher education. *Teaching in Higher Education, 28(6),* 1310–1327.

Annala, J., Mäkinen, M., Lindén, J., & Henriksson, J. (2022). Change and stability in academic agency in higher education curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies, 54*(1), 53–69.

Annala, J., Mäkinen, M., & Lindén, J. (2015). Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa – opetussuunnitelmatyön näkökulma. *Kasvatus & Aika, 9*(3), 134–148.

Ashwin, P. (2020). *Transforming university education: A manifesto.* Bloomsbury Academic.

Autio, T. (2017). Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Kujala, L. Hakala & T. Autio (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 27–64). Tampere University Press.

Barnett, R., & Bengtsen, S. (2017). Universities and epistemology: From a dissolution of knowledge to the emergence of a new thinking. *Education Sciences, 7*(38), 1–12.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique.* Uudistettu painos. Julkaistu alunperin vuonna 1996. Rowman & Littlefield.
Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, *57*(1), 1–22.
Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy.* Paradigm.
Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development, 22(1),* 3–18.
Brøgger, K. (2014). The ghosts of higher education reform: On the organisational processes surrounding policy borrowing. *Globalisation, Societies and Education, 12*(4), 520–541.
Clegg, S. (2016). The necessity and possibility of powerful 'regional' knowledge: Curriculum change and renewal. *Teaching in Higher Education, 21*(4), 457–470.
Gershon, W., & Helfenbein, R. (2023). Curriculum matters: educational tools for troubled times. *Journal of Curriculum Studies, 55*(3), 251–269.
Fung, D. (2017). *A connected curriculum for higher education.* UCL Press.
Heikkinen, H. L. T., & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, *39*(4), 262–275.
Kinnunen, M. (2021). *Kaikkien osaamista opetussuunnitelmatyöhön – tuotantotalous kokeili yhteisöllistä balanssimallia*. Uutinen, Tampereen yliopisto. https://www.tuni.fi/fi/ajankohtaista/kaikkien-osaamista-opetussuunnitelmatyohon-tuotantotalous-kokeili-yhteisollista
Krause, K.-L.D. (2022). Vectors of change in higher education curricula. *Journal of Curriculum Studies, 54*(1), 38–52.
Lindén, J., Annala, J. & Mäkinen, M. (2016). Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka 1*, 19–28.
Louvel, S. (2013). Understanding change in higher education as bricolage: How academics engage in curriculum change. *Higher Education, 66*(6), 669–691.
McLean, M., Abbas, A., & Ashwin, P. (2013). The use and value of Bernstein's work in studying (in)equalities in undergraduate social science education. *British Journal of Sociology of Education, 34*(2), 262–280.
Niemelä, M. A. (2021). Sosiaalinen realismi, voimallinen tietämys ja Michael Youngin kolmas tie. *Kasvatus*, *52*(4), 401–413.
Semper, O. J. V., & Blasco, M. (2018). Revealing the hidden curriculum in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, *37*(5), 481–498.
Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?* Lawrence Erlbaum Associates.
Ripatti-Torniainen, L., Annala, J., Lindén, J., Mälkki, K., & Sandström, N. (2022). Mikä on pedagogisen kehittämisen suhde yliopistojen kokonaisvaltaiseen muutokseen? Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – ajat, paikat ja tulkinnat* (s.154–169). Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu.
Shahjahan, R. A., Estera, A. L., Surla, K. L., & Edwards, K. T. (2021). "Decolonizing" curriculum and pedagogy: A comparative review across

disciplines and global higher education contexts. *Review of Educational Research, 92*(1), 73–113.
Shay, S. (2015). Curriculum reform in higher education: A contested space. *Teaching in Higher Education, 20*(4), 431–441.
Shay, S., & Steyn, D. (2016). Enabling knowledge progression in vocational curricula. Design as a case study. Teoksessa K. Maton, S. Hood & S. Shay (toim.), *Knowledge-building. Educational Studies in Legitimation Code Theory* (s. 138–157). Routledge.
Siekkinen, T. & Ylijoki, O-H. (2021). Visibilities and invisibilities in academic work and career building. *European Journal of Higher Education, 12*(4), 351–355.
Ståhle, P. (2019). Voiko yliopiston uudistumista johtaa? Teoksessa P. Ståhle, & A. Ainamo (toim.), *Innostava yliopisto: kohti uudistava yliopistojohtamista* (s. 26–55). Gaudeamus.
UDACE. (1989). *Understanding competence: A development paper.* National Institute of Adult Continuing Education. Leicester, England.
Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education, 28*(5), 637–651.
Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum. A social realist argument.* Routledge.
Wheelahan, L., & Moodie, G. (2022). Gig qualifications for the gig economy: micro-credentials and the 'hungry mile'. *Higher Education, 83*, 1279–1295.
Young, C., & Perović, N. (2022). *ABC Learning Design @ UCL*. Saatavilla https://blogs.ucl.ac.uk/abc-ld/