



UNIVERSITY
OF TAMPERE

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

Publisher's version

Authors: Annala Johanna, Mäkinen Marita
Name of article: Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena
Name of work: Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta
Editors of work: Mäkinen Marita, Korhonen Vesa, Annala Johanna, Kalli Pekka,
Svärd Päivi, Värri Veli-Matti
Year of publication: 2011
ISBN: 978-951-44-4516-9
Publisher: Tampere University Press
Pages: 104-129
Discipline: Social sciences / Educational sciences
Language: fi
School/Other Unit: School of Education

URN: <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-938>

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

KORKEAKOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMA TULKINTOJEN KOHTEENA

Johanna Annala & Marita Mäkinen

Artikkelissa kuvataan kahden korkeakoulu yhteisön – yliopiston ja ammattikorkeakoulun – opetushenkilöstön tulkintoja opetussuunnitelmasta ja sen kehittämistä. Aineisto koostuu ammattikorkeakoulun ja yliopiston opetushenkilöstön teemahaastatteluista. Analyysissä yhdistettiin aineisto- ja teoriaohjaavaa menetelmää soveltaen näkökulmia opetussuunnitelmatyön ulkoisista ja sisäisistä lähtökohdista sekä tietämisen, taitamisen ja identiteetin rakentumisen päämääristä. Tulosten mukaan kahden erilaisen korkeakoulun henkilöstön opetussuunnitelma-ajattelussa on vain vähän eroavaisuuksia huolimatta niiden lakisääteisesti toisistaan poikkeavasta koulutustehtävästä. Aineistossa nousi esiin äärimmäisiä tulkintoja, jotka heijastivat kapea-alaisia ja pysähtyneitä näkemyksiä opetussuunnitelmasta. Päinvastoin kuin ääri näkemyksissä, integratiivisia tulkintoja esittäneet eivät nähneet sisäisiä ja ulkoisia päämääriä konflikteina vaan produktiivisina jännitteinä. Tämä ilmeni uudistavana opetussuunnitelma-ajatteluna. Tutkimuksessa kehitettiin laaja-alaisen opetussuunnitelman malli, joka antaa mahdollisuuden tarkastella opetussuunnitelman monitasoisia ja kumulatiivisia tulkintoja. Keskeinen kehittämishaaste on se, miten erilaiset opetussuunnittelutyön prosessit integroidaan ja hyödynnetään toisiaan tukeviksi.

Johdanto

Korkeakoulujen opetussuunnitelmia voidaan lähestyä useista näkökulmista. Opetussuunnitelmat kertovat yhtäältä siitä, millaista koulutusta korkeinta asiantuntijuutta edistävät instituutiot tarjoavat, toisaalta siitä, millaista osaamista valmistuneet omaavat koulutuksen päätyttyä. Valmistuneiden puheissa sivistys ja asiantuntemuksen kasvuprosessit tulevat usein esiin muisteluissa, jotka koskevat – hankittujen oppisisältöjen sijaan – oman ajattelun, merkitysperspektiivien ja persoonan muuttumista opiskeluaikana. Barnett ja Coate (2005; Barnett 2009; Coate 2009) pitävätkin opiskelijoiden persoonaan vaikuttamista korkeakouluopetuksen tärkeimpänä päämääränä. Tätä he perustelevat toteamalla, että tiedot ja taidot unohtuvat, vanhenevat tai menettävät käyttökelpoisuutensa varsin lyhyessä ajassa. Sen sijaan koko persoonaan vaikuttava muutos on pysyvää ja siksi merkittävää asiantuntijaksi kehittämisessä.

Tieteellinen keskustelu korkea-asteen opetussuunnitelman tulkinnoista on toistaiseksi ollut niukkaa (Barnett & Coate 2005; Trowler 2005). Opetussuunnitelmaa on pidetty pikemminkin koulukasvatukseen kuin korkea-asteen koulutukseen kuuluvana käsitteenä. Silti opetussuunnitelma on aina toiminut vähintäänkin piiloisena välittäjänä niissä prosesseissa, joiden kautta opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumista on ohjattu korkeakoulu yhteisön sisältä (Margolis 2001). Opetussuunnitelma on ollut vahvasti myös korkeakoulujen ulkopuolelta ohjautuvan koulutuspolitiikan väline, mikä näkyy linjauksina ja normeina (EU 2009, 2010; Opetusministeriö 2008, 2010) sekä lainsäädännössä (564/2009; 558/2009). Niihin korkeakoulujen tehtäväksi on kirjattu tutkimus, opetus, työelämän ja yhteiskunnan palvelutehtävät sekä opiskelijoiden kasvun tukeminen.

Opetussuunnitelma on näin sisäisten traditioiden ja ulkoa tulevien vaateiden foorumi, jonka moninaisia diskursseja on tarpeen tutkia. Barnett ja Coate (2005) esittävät, että opetussuunnitelman tulisi olla yksi keskeisimmistä korkea-asteen koulutuksen tutkimuskohteista, sillä opetussuunnitelman kautta tieteen- ja koulutusalojen ydin viedään

käytäntöön. Tämän artikkelin tavoitteena on esitellä tutkimustuloksia siitä, millaisia tulkintoja kahden erilaisen suomalaisen korkeakouluyhteisön – yliopiston ja ammattikorkeakoulun – opetushenkilöstöt ovat antaneet opetussuunnitelmalle ja sen kehittämislle.

Viitekehys opetussuunnitelman tarkasteluun

Tarkastelumme lähtökohtana on dynaaminen ymmärrys opetussuunnitelmasta. Emme käsitä sitä sisältöluettelona tai hallinnollisena asiakirjana vaan tavoitteellisena prosessina. Sen kehittämiseen heijastuvat koulutuksen ideologinen, kulttuurinen, historiallinen, sosiaalinen ja globaali konteksti sekä yksilöiden identiteetin kehittymistä ja arvoja koskevat lähtökohdat (ks. Pinar ym. 1995; Barnett & Coate 2005).

Lähestymme opetussuunnitelmaa Bernsteinin (1996) *projection* (ulkoiset päämäärät) ja *introjection* (sisäiset päämäärät) käsitteiden avulla. Niitä on aiemminkin käytetty luonnehtimassa korkea-asteen opetussuunnittelun päämääriä (ks. esim. Barnett 2000; Clegg & Bradley 2006; Moore 2001). Ulkoisilla päämäärillä Bernstein (1996) tarkoittaa opetussuunnitelman rakentamista korkeakoulun ulkopuolelta tulevien, esimerkiksi työelämän osaamisvaatimusten pohjalta. Sisäisten päämäärien käsite viittaa tieteenala- tai oppiaineperustaiseen opetukseen, jolloin opetussuunnitelma muotoutuu opetetun sisällön kautta. Tässä artikkelissa tarkoitamme ulkoisilla päämäärillä korkeakoulun ulkopuolelta tulevia yleisiä normeja ja odotuksia. Myös sisäisten päämäärien käsitteen olemme laajentaneet tarkoittamaan yleisesti organisaatioiden traditioista ja toiminnasta nousevia opetussuunnitelmatyön käytänteitä.

Toiseksi sovellamme Barnettin ja Coaten (2005) näkemystä opetussuunnitelman alueista, jossa tiedon ja asiantuntemuksen karttumisesta peilataan kolmeen käsitteeseen: *knowing* (tietäminen), *acting* (taitaminen) ja *being* (identiteetti). Tietämisellä viitataan koulutuksen tietoperustaan ja ydinainekseen, mikä onkin näistä kolmesta yleisimmän mielletty korkeakoulujen opetussuunnitelmatyön kulmakiveksi

(esim. Coate 2009; Fraser & Bosanquet 2006). Taitaminen yhdistetään opiskelijan asiantuntijuuden kasvuun monipuolisen tietotyön, toiminnan ja ohjauksen avulla (Barnett & Coate 2005). Taitaminen voi siten olla näkyvää, kuten hammaslääkäriin käytäntöjen osaamista, tai näkymätöntä, kuten historiallisen ajattelun hallintaa. Taitamisen sijaan voitaisiin puhua myös osaamisesta, taidoista tai oppimistuloksista, mutta ne ovat korkeakoulutuksessa saaneet varsin kapea-alaisia merkityksiä (Mäkinen & Annala 2010). Taitamisessa korostuvat uutta luovat ja ennustamattomat ulottuvuudet. Taitaminen on erityisen merkityksellistä asiantuntijaksi kasvussa epävarmassa ja nopeiden muutosten yhteiskunnassa (Kember ja Leung 2005).

Being-käsitteen avulla Barnett ja Coate (2005) hahmottavat ontologista käännettä, jolla he viittaavat yksilön olemisen tapaa, subjektiviteettia, persoonaa, taipumuksia ja itsetuntemusta rikastaviin muuttumisen prosesseihin. Se liittyy moniulotteisina suhteina yksilön käsityksiin ja toimintoihin, jotka puolestaan muovaavat akateemista tietämistä ja taitamista. *Being* taipuu huonosti suomen kielelle, eivätkä Barnett ja Coatekaan (2005) avaa tarkasti käsitteen etymologiaa. Tässä artikkelissa ymmärrämme sen identiteettityön kehyksessä inhimillisinä sisäisinä kokemuksina ja muiden tekeminä määrittelyinä siitä 'kuka olen', 'mihin kuulun' ja 'miksi olen tulossa' (McAdams 1997; Woodward 2002). Nimeämällä *being*-käsitteen identiteetiksi päädymme opetussuunnitelmatyön kannalta ratkaisevaan reunaehtoon: identiteetti ei ole annettu, vaan se muokkautuu tietoisien identiteettityön keinoin moninaisissa suhteissa itseen, ympäristöön ja maailmaan (Lewis & del Valle 2009; McAdams 1997; Ropo 2009). Nähdäksemme myös Barnettin ja Coaten (2005; Barnett 2009) *being* sisältää ajatuksen siitä, että identiteettityön tulisi olla asiantuntijuuden kasvun ytimessä.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksella tavoiteltiin näkymää monialaisen yliopiston ja ammattikorkeakoulun koulutusyksiköiden opetussuunnitelmatyöhön. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluina syksyn 2009 aikana. Haastatteluihin osallistui yliopistosta 27 henkilöä, jotka edustivat kaikkia opetuksesta vastaavia henkilöstöryhmiä professoreista opetushallinnon edustajiin. Ammattikorkeakoulusta haastateltiin yhteensä 18 henkilöä, joista suurin osa oli koulutuspäällikköjä. Miehet ja naiset olivat tasa-arvoisesti edustettuina. Kaikilla ammattikorkeakouluissa haastatelluilla oli pedagoginen kelpoisuus. Yliopistosta pedagogisia opintoja oli noin puolella haastatelluista. Työkokemusta korkea-asteella haastatelluilla oli 3–30 vuoteen. Haastatteluteemat käsittelivät opetussuunnitelmatyön käytäntöjä, prosesseja, uudistuksia ja merkityksiä.

Analyysimenetelmänä käytettiin aineisto- ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin yhdistelmää. Sisällönanalyysin avulla oli mahdollista ilmentää haastateltavien puhunnan variaatioita, kun analyysi kohdistettiin siihen, mitä litteraatit puhuivat haastateltavien merkityksenannoista ja tarkoituksista (ks. Kondracki ym. 2002). Analyysiprosessissa oli neljä päävaihetta: lähiluku, luokittelu, käsitteellisen viitekehyksen rakentaminen ja kokoaminen. Lähiluvussa litteroituihin haastatteluihin tutustuttiin kokonaisuutena kirjoittaen muistiinpanoja vapaasti assosioiden. Toisessa vaiheessa aineisto luokiteltiin ja koodattiin. Analyysiyksiköiksi nimettiin ajatukselliset ilmaisut. Aineistosta nousseet näkökulmat ja teemat kiteytettiin kymmeneksi avainkategoriaksi, jotka olivat: tieto, tieteenala, teho, hyöty, osaaminen, työ, ammatti, muutos, identiteetti ja elämä. Tässä analyysivaiheessa hyödynnettiin ATLAS.ti-ohjelmistoa.

Seuraavassa vaiheessa luotiin teoriaohjaava analyysikehyks, jonka avulla opetussuunnitelman tulkintoja ryhmiteltiin Bernsteinin (1996) sekä Barnettin ja Coaten (2005) käsittein. Kuviossa 1 esitämme jäsenyyksen niistä päämääristä, joita korkeakoulutuksen opetussuunnitelman katsotaan palvelevan. Tässä vaiheessa tuli esille, että huolimatta yliopiston ja ammattikorkeakoulun erilaisista profiileista, oli niiden

henkilöstön puhunnan välillä ennakko-odotuksista poiketen vähän eroavuuksia (ks. tarkemmin Mäkinen & Annala 2011). Sen sijaan tieteenalojen ja koulutusohjelmien kesken havaittiin variaatiota. Myös Barnett ja Coate (2005; Coate 2009) ovat havainneet, että eri tieteenaloilla tietämisen, taitamisen ja asiantuntijuuden identiteettien suhteet voivat vaihdella ja saada erilaisia painotuksia.

	Ulkoiset	Sisäiset
Tietäminen	Opetussuunnitelma toteuttaa tietointensiivistä koulutusta	Opetussuunnitelma kuvaa tieteenalan ydinainesta
Taitaminen	Opetussuunnitelma tuottaa osaamista työmarkkinoille ja yhteiskuntaan	Opetussuunnitelma luotsaa kohti asiantuntijuutta
Identiteetti	Opetussuunnitelma edistää menestystä työuralla	Opetussuunnitelma tukee identiteetin muotoutumista

Kuvio 1. Opetussuunnitelman ulkoiset ja sisäiset päämäärät

Analyysin viimeisessä, kokoavassa vaiheessa avainkategorioiden mukaan löytyneitä litteraattiotteita tarkasteltiin alkuperäisessä tekstiympäristössään ja esille nousseita merkityksiä tulkittiin analyysikehyksen varassa. Kuviossa 2 esitämme analyysin tuloksena syntyneet opetus-suunnitelman tulkintaulottuvuudet. Kuusi aluetta antaa mahdollisuuden jäsentää ja tarkastella opetussuunnitelmaa laajassa kehyksessä. Ne ilmentävät erilaisia tapoja nähdä korkea-asteen opetussuunnitelma suhteessa tietoon, työelämään, yhteiskuntaan ja opiskelijoiden elämäntulkkuun.

	Ulkoiset		Sisäiset	
Tietäminen	Reaktiivinen	Yhteiskunta- tietoinen	Tieteena- perustainen	Henkilöitynyt
Taitaminen	Työmarkkina- lähtöinen	Työelämä- tietoinen	Integratiivinen	Fragmen- taarinen
Identiteetti	Hyödykkeistetty	Uratie- toinen	Auto- biografinen	Kapea alakohtainen

Kuvio 2. Opetussuunnitelman tulkintalottuvuudet

Opetussuunnitelma ulkoisten tavoitteiden palveluksessa

Seuraavassa tarkastelemme korkeakoulutuksen ulkopuolelta tulevien normien ja vaateiden ääritulkintoja opetussuunnitelman kehittämistä. Haastatteluissa esille nousseet tulkinnat olemme nimenneet reaktiiviseksi, työmarkkinalähtöiseksi ja hyödykkeistetyksi opetussuunnitelmaksi.

Reaktiivinen opetussuunnitelma

Reaktiivisella opetussuunnitelmalla viittaamme sellaisiin argumentteihin, joissa haastatellut liittivät opetussuunnitelman kehittämisen korkeakoulun ulkopuolelta nouseviin vaateisiin, mutta suhtautuivat niihin passiivisesti. Ensisijaisesti opetussuunnitelman kehittäminen liitettiin Bolognan prosessin aiheuttamiin tutkintoteknisiin uudistustarpeisiin, jotka pelkistyivät kriittisiin pohdintoihin tutkintojen tehokkuusodotuk-

sista ja niiden seurauksista. Tämä ilmeni välttelevänä sopeutumisenä, minkä seurauksena korkeakoulujen luonne korkeimman tietämisen kehtona vaikutti hataralta: ”Täältä nyt sitten kyllä valmistuu sillai ulkolukumaisesti nopeasti, vaatimattomin arvosanoin ehkä, mutta valmistuu aika kivasti” (YO19M)¹. Monet kritiikin esittäjät olivat kiinnostuneita koulutuspolitiikasta ja analysoivat sen erilaisia ilmiöitä, mutta harvoin etsivät ratkaisua esittämiinsä ongelmiin. Sen sijaan opetussuunnitelma laadittiin minimipanostuksella: ”Hiottiin vähän sanamuotoja, mut ei sisältöjä, muuten kun ne osaamislauseet” (AMK15N).

Puhe Bolognan yhteydessä kääntyi harvoin Euroopan unionin (2010) asettamiin tietoperustaa ja oppimista koskeviin laadullisiin uudistuksiin, kuten koulutuksen, tutkimuksen ja innovaatioiden synergian kehittämiseen. Reaktiivisen opetussuunnitelma-ajattelun ongelmana on, että opetushenkilöstön passiivisuus etäännyttää opiskelijat opetussuunnitelmatyön näkymättömiksi objekteiksi. Tällainen välttelevä reaktiivisuus voi olla merkinä Weickin (1976) määrittelemästä löyhäsidoitamisesta organisaatiosta, jollaiseksi suomalaista korkeakoulujärjestelmää on nimitetty (Kuoppala, Näppilä & Hölttä 2010). Opetus, tutkimus ja hallinto ovat vain ohuessa sidoksessa toisiinsa. Silloin vaarana on vallan ja vastuun epätasapaino, joka johtaa siihen, että opetussuunnitelmaa ei pidetä mielekkäänä opetuksen kehittämisen välineenä.

Työmarkkinalähtöinen opetussuunnitelma

Korkeakoulutuksen opetussuunnitelmien valtio-ohjauksessa on kyse taloudellisen kasvun, kilpailun, innovaatioiden ja kansainvälisen työvoiman liikkuvuuden edistämisestä, mitä Smith (2003) luonnehtii uusliberalististen vaikutteiden näkymiseksi koulutuspolitiikassa. Tämä tuli esille työmarkkinalähtöisessä opetussuunnitelmassa, jolla viittaamme näkemyksiin, joiden mukaan korkeakoulun opetussuunnitelmatyössä

1. Tutkimustuloksia todentavat haastattelusitaatit on numeroitu ja koodattu siten, että lainauksissa näkyy puhujan organisaatio (AMK tai YO) ja sukupuoli (M tai N). Sitaatteja on tiivistetty luettavuuden helpottamiseksi.

pyritään seuraamaan työmarkkinoiden odotuksia ja myös itse toimi-
maan markkinavoimien logiikalla. Se näkyi opetussuunnitelmatyön
kehittämisessä seuraavasti: ”me haistellaan, mitä palkitaan, mistä voi
saada rahaa” (YO5N).

Kilpailu koko instituution elintilasta eurooppalaisilla koulutus-
markkinoilla ja yksittäisen koulutuksen markkina-arvosta nousi esiin
haastatteluissa: ”Osa koulutusohjelmista pitäis lopettaa kokonaan, jos
ne ei työllistä” (AMK11M). Tämän ajatuksen myötä haastateltava
määritteli koulutusohjelman tuotteeksi, jonka menestyminen työ-
markkinoilla ratkaisee sen elinkelpoisuuden. Tällöin myös opiskelijat
nähtiin tuotteina, joita muokataan työmarkkinoita varten. Myös Coate
(2009) on havainnut markkinavetoisen, manageristisen ja byrokraatti-
sen koulutusorientaation lisääntyneen kaikkialla Euroopassa (ks. myös
Evans 2004).

Työmarkkinoiden odotusten kuuleminen korostui ammattikorkea-
koulussa, mikä näkyi osaamistarpeiden korostumisena: ”se menee työ-
harjoitteluun, niin ensimmäisenä sitä kysytään, että mitä olet oppinut.
Mitä sä osaat. Ei riitä että sä olet lukenut laskentatoimeja, ne kysyy että
osaatko sä SAP:ia” (AMK11M). Riskinä on, että työmarkkinalähtöinen
opetussuunnitelma-ajattelu fokuoittuu erilaisiin praktisiin, lyhyehköllä
aikaperspektiivillä katsoen hyödyllisiin taitoihin. Silloin korkeakoulu-
opetuksen sivistystehtävä korvautuu kvartaalitalouden arvoilla.

Hyödykkeistetty opetussuunnitelma

Yliopiston opettajat vaikuttivat olevan ammattikorkeakoulun opettajia
useammin hämmentyneitä opiskelijoiden aika- ja menestystavoitteista,
mitä seuraava sitaatti luonnehtii: ”opiskelijat tulee hyvin päämäärätie-
toisina ja niillä on valmiiks kiire jo ku he tulee. Ja he haluaa mahdoli-
simman nopeesti saada ne opinnot valmiiksi” (YO12N). Haastatellut
olivat havainneet, että samalla kun opiskelijat hakevat itseä hyödyttäviä
opintoja, he ovat varuillaan siitä, että kukaan ei pääse saamaan etua
heistä. Tämä tuottaa ristiriitoja esimerkiksi silloin, jos opetussuun-

nitelmaan haetaan uusia ratkaisuja, kuten opetuksen ja tutkimuksen integroimista: ”Se ajatus siellä takana tuntuu joillakin vielä olevan se, että mehän ei teille ruveta ilmaista työtä tekemään, et tutkikaa itte” (YO25M). Edellä kuvatun näkemyksen ääri-ilmiötä kutsumme hyödykkeistetyksi opetussuunnitelma-ajatteluksi.

Opetussuunnitelmatyössä tämä näkyi pyrkimyksenä tukea opiskelijoiden urakehitystä ja sosiaalisen statuksen luomista uniikin tuotekonseptin kehittämisenä tai osaamisen tuottamisena: ”miten se ihminen osaa omaa osaamistaan myydä sitten” (AMK4M). Hyödykkeistetyt opetussuunnitelma-ajattelun riskinä on, että se kannustaa opiskelijoita tuotteistamaan koulutuksen yksinomaan oman edun nimissä (ks. Autio 2006). Sen seurauksena voi olla opiskelun moraalisen perustan heikentyminen, kun opintosuoritukset pyritään saamaan kokoon keinoja kaihtamatta (Lawn 2001; Brady & Kennel 2010). Toisaalta sellaiset opiskelijat, jotka ovat epävarmoja tulevaisuuden tavoitteistaan ja joiden asiantuntijuuden rakentuminen on vasta idullaan, saattavat pudota menestysorientoituneen korkeakoulutuksen kyydistä.

Opetussuunnitelma sisäisten tavoitteiden palveluksessa

Seuraavaksi tarkastelemme opetussuunnitelmaa korkeakoulu yhteisön sisäältä nousevien äärimmäisten päämäärien kautta (kuvio 2). Tietämistä koskevat intentiot tulivat esiin henkilöityneenä opetussuunnitelmana, kun taas taitaminen näyttäytyi fragmentaarisenä opetussuunnitelmana. Kapea alakohtainen opetussuunnitelma ilmentää ääritulkintaa siitä, millaista identiteettiä opetussuunnitelmassa tuetaan.

Henkilöitynyt opetussuunnitelma

Erityisesti yliopiston opettajat käyttivät runsaasti aikaa pohdintoihin siitä, miten oman oppiaineen olennaisin tieto välitetään opiskelijoille.

Piilo-opetussuunnitelmaan viittaavat sellaiset tulkinnat, joissa tieteenalan tai koulutusohjelman ydin löytyi henkilöstön omien vahvuksien suunnasta. Henkilöitynyttä opetussuunnitelmaa valaisee seuraava toteamus: ”Nää otsikot on semmoisia, että nää tietyllä tavalla rajaa sitä, et okei, tän tyyppinen ilmiö, mut mitä se sisältää voi olla siitä kiinni, että kuka sattuu olemaan töissä. Eli pyrkimys on siihen, että se mitä opetetaan perustuis sit siihen, mitä se opettaja on tutkimassa.” (YO5N.)

Henkilöitynyttä opetussuunnitelmaa on perusteltu korkeakoulutuksen autonomialla ja ylimmän tiedon omistajuudella, jota Coate (2009) luonnehtii ”yksityiseksi pedagogiseksi transaktioksi”. Tällainen opetussuunnitelmakulttuuri näyttäytyy ristiriitaisena ympäristössä, jossa tieto ja totuus ovat muilta osin jatkuvan uudelleenrakentamisen ja arvioinnin kohteena. Barnett ja Coate (2005) ovat havainneet, että korkeakouluyhteisön jäsenet ovat usein haluttomia arvioimaan kriittisesti sisältä päin nousevia opetussuunnitelman päämääriä. Opetussuunnitelman tietoperustaa pidetään itseisarvoisena ja erheettömänä, vaikka se on itse asiassa henkilöitynyttä ja siksi sattumanvaraista.

Taustalla saattaa olla kapea-alainen tulkinta tutkimusperustaisesta opetuksesta, joka nähdään henkilöstön tutkimusintresseihin perustuvien tietosisältöjen välittämisenä opiskelijoille (ks. Griffiths 2004; Healey 2005). Tämä voi johtaa yhtäältä syvälliseen, mutta kapeaan tietämiseen, joka ei ole välttämättä oleellista opetussuunnitelman kokonaisuuden kannalta.

Fragmentaarinen opetussuunnitelma

Fragmentaarinen opetussuunnitelma viittaa opetussisältöjen pirstaloituneeseen luonteeseen ja korkeakoulutuksen erillisyyteen työelämästä ja yhteiskunnasta. Tyypillinen tapa laajentaa tietoperustaa sekä lähentää työelämää ja korkeakoulutusta toisiinsa oli lisätä erillisiä opintojaksoja opetussuunnitelmaan: ”jos vaan rahaa liikenee, niin sitten on joskus tämmösiä työelämävalmentautumiskursseja” (YO5N). Fragmentaarisuuden taustalla on Tylerin (1949) klassinen opetussuun-

nitelma-ajattelu. Se korostaa tavoitelauseiden ja sisältöjen merkitystä opetussuunnitelman perustana, mikä on johtanut opetussuunnitelmien laatimiseen osittamisperiaatteella. Tällöin ne koostuvat lukuisista irrallisista opintojaksoista.

Fragmentaarisuus edistää käytäntöjä, jotka saavat korkeakoulutuksen vaikuttamaan intellektuaalisilta tavarataloilta (Jaspers 1960/2009). Tällöin tietäminen ja taitaminen jäävät helposti kontekstistaan irralliseksi (ks. Young 2010), ja opiskelu näyttyy opiskelijalle epäjohdonmukaisena ja tavoitteettomana toimintana. Tämän sietämistä pidettiin jopa akateemisena perinteenä: ”Niinhän se lintuki opettaa poikastaan lentämään, että se potkasee sen pesästä ulos ja katsoo et, osaako se levittää siivet, jos se osaa ni sit pärjää, ja jos ei osaa nii, siit ei sitte sen enempää” (YO9M). Tällöin opetussuunnitelmalla ei nähty olevan ohjaavaa merkitystä opiskelijan oppimisessa ja asiantuntijaksi kasvussa. Fragmentaarista opetussuunnitelmaa voisi verrata mustetahraan, jonka erilaiset tulkinnat kertovat enemmän laatijoidensa substansseista, arvoista ja mielenkiinnon kohteista kuin opiskelijoille tarjottavasta koulutuskokonaisuudesta.

Kapea-alaista identiteettiä tukeva opetussuunnitelma

Haastatellut yliopistolaiset liittivät varsin usein oppiaineen ja identiteetin yhteen, kuten ”voin kuvitella, että pääaineen mukaan ihmiset identiteettiä rakentaa yliopistotutkinnoissa, että olen sen ja sen aineen opiskelija” (YO17M), kun ammattikorkeakouluopettajien puheenvuoroissa identiteetistä puhuttiin valtaosin ammatti-identiteetin yhteydessä. Usein nähtiin, että identiteetti rakentuu suhteessa työelämään, kuten seuraava haastateltava asian ilmaisee: ”Siihen opiskelijan identiteetin syntyyn kyllä mun mielestä vaikuttaa tää kytky elinkeinoelämään” (AMK11M).

Oppiaineeseen tai ammattiin sidottu identiteetti näyttyy kapea-alaisena jatkuvan muutosten sävyttämässä maailmassa. Silloin asiantuntijuus tulkitaan ammattikelpoisuuden tai tietyn oppiaineen

sisältöjen hallintana. Riskinä on, että opiskelija ei saa riittävän joustavia valmiuksia kohdata ennakoimatonta työelämää ja kehittää sitä. Jos taas opiskelijan identiteettityö osana asiantuntijuuden kasvua sivuutetaan kokonaan opetussuunnitelmatyössä, identiteetti rakentuu implisiittisissä ja tavoitteettomissa prosesseissa. Henkilökohtaisten identiteetin rakennusainesten ja merkitysten löytäminen korkeakouluopintoihin ei ole itsestäänselvyys, sillä jopa neljännes korkeakouluopiskelijoista ei koe opintojaan merkitykselliseksi (Kunttu & Huttunen 2009).

Laaja-alainen opetussuunnitelma

Aineistossa esiin nousseet ääripäät heijastivat kapea-alaisia ja pysähtyneitä näkemyksiä opetussuunnitelmasta. Tämä on paradoksaalista, koska opetussuunnitelman tulisi tarjota peilauspintaa sille, mitä korkea-asteen koulutuksella on tarjota opiskelijoille jatkuvan muutoksen pyörteissä olevassa yhteiskunnassa. Äärinäkemyksien lisäksi tutkimusaineistossa esiintyi integratiivisia tulkintoja, joissa opetussuunnitelma heijasti tietoisuutta korkeakoulutuksen moninaisista päämääristä. Nämä tulokset olemme nimenneet laaja-alaiseksi opetussuunnitelmaksi (kuvio 3). Päinvastoin kuin äärinäkemyksissä, haastatellut eivät nähneet sisäisiä ja ulkoisia päämääriä konflikteina vaan produktiivisina jännitteinä. Tämä ilmeni uudistavana opetussuunnitelma-ajatteluna, jota kuvaamme seuraavaksi.

	Ulkoiset	Laaja-alainen opetussuunnitelma	Sisäiset
Tietäminen	Reaktiivinen	Tieteenalaperustainen ja yhteiskuntatietoinen	Henkilöitynyt
Taitaminen	Työmarkkina- lähtöinen	Integratiivinen ja työelämä ² tietoinen	Fragmentaarinen
Identiteetti	Hyödykkeistetty	Autobiografinen ja uratietoinen	Kapea alakohtainen

Kuvio 3. Laaja-alaisen opetussuunnitelman viitekehys

Tieteenalaperustainen ja yhteiskuntatietoinen opetussuunnitelma

Yhteiskuntatietoinen ja tieteenalaperustainen opetussuunnitelma-ajattelu tuli esille, kun huomio kohdistettiin korkeakoulutuksen ja nopeasti muuttuvan maailman ydinkysymykseen: tiedon, opetuksen ja tietämisen yhteiskunnalliseen merkitykseen. Haastatellut nostivat esille, että alati moninaistuvan informaation haltuunotto edellyttää opiskelijoilta aiempaa kriittisempää tiedon merkitysten ja struktuurien oivaltamista. Samalla heidän itsensä oli vaikea hahmottaa sitä, mikä on korkeakoulutuksen ydintietoa ja millainen on sen yhteys yhteiskunnan tiedon tarpeisiin. Moni kuitenkin näki, että tiedon arvo yhä useammin määrittyy sen yhteiskunnallisen relevanssin perusteella (ks. Walker & Nixon 2004). Tällöin tarkasteluun nostettiin maailman muuttuminen, jota reflektointiin suhteessa opetussuunnitelmatyön sisältöihin ja käytänteisiin kuten seuraavassa:

Kun tulee uusii sukupolvia niin nehän näkee tiettyjä asioita eri tavalla ihan sen oppiaineen perusteissa tai kysymyksenasetteluissa – – tietynlaiset asiat tän päivän yhteiskunnassa on erilaisia kun ne oli vaikka 30, 40 vuotta sitten, että miten ikään kuin se tieteenala sitten vastaa niihin muutoksiin, tai millä lailla ne otetaan huomioon tai et mikä on tärkeää säilyttää tai mitä tulis muuttaa, niin siinähan käydään sitä kamppailua (YO23N).

Opetuksen suunnittelussa yhteiskuntatietoisuus näkyi tarpeena muuttaa opetuksen ohella suunnittelukulttuureita. Moni haastateltu hahmotti korkeakoulutuksen yhteyden ympäröivään yhteiskuntaan tarkoittavan myös sitä, että tieteenaloja ei enää voi suoraan kategorisoida yksittäisiin oppiaineisiin. Uudenlainen tieteenalaperustainen ajattelu tuli esiin puheenvuoroissa, joissa opetussuunnittelun tärkeimmäksi tehtäväksi luettiin opiskelijoiden, tiedon ja yhteiskunnan välisten kohtaamisten toteuttaminen. Tällöin huomio siirrettiin kysymyksestä ”mikä tieto on tärkeää” pohdintoihin siitä, mikä on tiedon arvo ja millainen arvon mitta tieto pohjimmiltaan on (ks. Smith 2003). Tämä näkyi erityisesti silloin, kun puhe kääntyi oppiaineiden fuusioihin tai alojen väliseen yhteistyöhön, mitä yliopisto-opettaja kuvasi seuraavasti:

Meille kirkastu sellanen kuva, että tää pieniin oppiaineisiin jakautunu opettaminen on tullut tiensä päähän. Et jos on laitoksella yksitoista opettajaa yhteensä ja kolme oppiainetta, niin se on hyvin sirpaleinen – – ymmärrys meidän yhteisistä teemoista on ollut olemassa – – maailma muuttuu ympärillä myös ja tuntuu, et se sama uudistus tapahtuu tuolla kentällä. (YO12N.)

Pyrkimyksiä etsiä uusia tiedon jäsentämisen tapoja tuli ilmi, kun haastateltavat korostivat oppiaineen tai yksittäisten sisältöjen sijaan tieteenalan ydinilmiöitä, kynnyksäsitteitä (Meyer & Land 2005) ja juonteita (Biggs 2003). Laaja-alaisuus hahmottui parhaiten tarkastelemalla omaa tieteenalaa ulkopuolisen silmin, toisin sanoen etäännytetyn tiedekritiikin keinoin. Tietoa ja tietämistä lähestyttiin tunnistamalla tieteenalan

ydinilmiöitä ja opetuksen käytänteitä sekä peilaamalla niitä nopeasti muuttuvan maailman vaateisiin (ks. esim. EU 2010).

Nähdäksemme tieteenalakohtainen ydinilmiöajattelu auttaa opiskelijoita hahmottamaan tiedon, tietämisen ja koko koulutuksen päämääriä aiempaa selkeämmin. Opetuksen käytänteisiin ydinilmiöajattelu tuo opiskelijälähtöisyyttä (Trigwell & Prosser 2009). Usein haastateltujen puheeksi pukemat tieteenalan ydinilmiöt näyttivät asettuvan tieteenalojen sisäisten oppiaineiden rajapinnoille (ks. Newswander & Borrego 2009). Tieteenalaperustaista ja yhteiskuntatietoista ajattelua voisi kutsua jopa poikkitieteelliseksi koulutusorientaatioksi (DeZure ym. 2002). Se on tieteenalan syvän olemuksen etsintää oppiainelähtöisyyden sijaan, mitä Parker (2003) pitää tiedeyhteisön tärkeimpänä työnä.

Kaikkiaan tieteenalaperustainen ja yhteiskunnallisesti tietoinen opetussuunnitelma-ajattelu antoi vahvan tukensa tieteenalojen traditioille ilman tiedon henkilöityneitä vivahteita. Samalla haastatellut kuvasivat uusia toimintakulttuurisia käytänteitä, kuten seuraava puheenvuoro osoittaa: ”Meidän opetussuunnitelmakerroksen tällä kertaa liittyy ajatus, että me saatas rakennettua opettajatiimikäytäntöä niin, että kaikissa kokonaisuuksissa olisi tiimi, joka vastaa sen toteuttamisesta ja yksinäisen puurtamisen perinne saatas jossain mielessä murrettua” (YO16M). Ajatteluun liittyi myös syvä ymmärrys muutosten prosessimaisuudesta ja inkrementaalisuudesta eli pienin askelin etenemisestä, mikä on noussut esiin myös Clarkin (2004) tutkimuksissa korkeakoulutuksen muutostekijöistä.

Integratiivinen ja työelämä tietoinen opetussuunnitelma

Toinen laaja-alainen lähestymistapa tulee esille työelämä tietoisessa ja integratiivisessa opetussuunnitelmassa. Se tarjoaa vaihtoehdoisen tulo-kulman työmarkkinavetoiisiin osaamisvaatimuksiin perustuvalla korkea-koulutukselle ja fragmentaarille ”jokaiselle jotakin” -koulutukselle. Haastateltavat eivät hyväksyneet työelämää yksipuolisena vaatimusten esittäjänä, vaan kokivat yhteistyön antavan mahdollisuuksia myös ky-

syä, millaista työelämää ja yhteiskuntaa korkeakoulutuksessa halutaan tuottaa: ”et miten me voidaan toimia koulutustehtävien mukaisesti alan kehittäjinä” (AMK3N).

Työelämän ja yhteiskunnan merkitys opetussuunnitelmassa oli ammattikorkeakoulujen toimijoille selvempi kuin yliopistoyhteisön jäsenille. Yliopistossa ei näytä olevan kovin kirkasta ja johdonmukaista käsitystä siitä, mitä lain edellyttämällä yhteiskunnallisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan opetussuunnitelman kannalta. Myös osaamisperustainen ajattelu oli vierasta valtaosalle yliopiston haastatelluista (Mäkinen & Annala 2010), vaikka se koskee Euroopan laajuisesti kaikkia korkeakouluja.

Haastateltujen mukaan on tärkeä saada ajantasaista tietoa niistä työelämän ja -markkinoiden tiedon ja osaamisen tarpeista, joihin korkeakoulutuksen tulisi vastata. Toisaalta kansallisten säädösten mukaan yliopistoilta edellytetään tutkimusta ja uutta tietoa, ammattikorkeakouluilta innovaatioita, joita on mahdotonta määrittellä ennakkoon yksityiskohtaisina osaamistavoitteina opetussuunnitelmassa. Tällöin opetussuunnitelman tuottamaa asiantuntijuutta ja osaamista on lähdettävä tarkastelemaan laajemmassa kehyksessä, jossa korkeakoulutukselle ominaiset tutkimukselliset prosessit sekä generisten taitojen kehittäminen kytetään substanssiin. Integratiivinen ajattelu havainnollistuu seuraavassa sitaatissa:

Meil on sellanen projektityö kurssi, jossa tavallaan jäljitellään projektityötä jossain yrityksessä, että on tiimi, joka tekee jotain ihan niinku tosielämän jostain yrityksestä tullutta tuotetta ja tekee sitä siihen tyylin, kun siellä firmassa tehtäis: tehdään erilaisia dokumentteja, pidetään erilaisia kokouksia. Siin on tämmösiä katselmointeja, joissa tutkitaan että miten se projekti etenee ja nii edelleen. Ja maisteriohjelman opiskelijat on sitten tämmösiä projektipäälliköitä, jotka vetää näitä projekteja, et tällä tavalla yritetään jäljitellä sellasta, kaikkein tyypillisintä työtehtävää mikä täältä valmistuneilla sitten ainakin aluks on. (YO4M.)

Edellinen puheenvuoro kuvaa osaamista taitamisena ja vuorovaikutuksessa kehittyvänä asiantuntijuutena, joka on edellytys asiantuntijuuden kehittymiselle myös opintojen jälkeisenä aikana. Opiskelijan taitaminen näkyy tämänkaltaisissa tutkimus- ja kehittämisprosesseissa uutta luovina ratkaisuin ja ennakoimattomina tuloksina. Näissä prosesseissa kehittyvät myös opiskelijan geneeriset taidot, kuten analyttisyys ja ongelmanratkaisutaidot, joita pidetään keskeisinä työelämävalmiuksina. Näiden taitojen tulisi olla kyllin joustavia, jotta ne auttaisivat opiskelijoita toimimaan erilaisissa tilanteissa ja siirtymään tilanteesta toiseen (ks. Barnett 2000; Crawford ym. 2006).

Haastattelujen mukaan geneeriset taidot vaikuttavat lähes tärkeimmiltä osaamistavoitteilta korkeakouluuyhteisön sisäisten päämäärien valossa (ks. myös Barnett 1990, 162; Margolis 2001), mutta ne näyttäytyvät sikäli problemaattisina, että niitä harvoin kirjataan julki opetussuunnitelmissa. Yksi ajankohtaisimmista korkeakoulutuksen kysymyksistä onkin se, miten opiskelijoiden elinikäistä oppimista edistävälle taitamiselle saadaan sijaa niin, että sitä tietoisesti ohjataan ja mallinnetaan sekä opetussuunnitelmassa että sen toteuttamisessa. Tämä edellyttää korkeakoulutuksen ja työelämän välisen kuilun ylitse siltoja, mitä opettaja visioi seuraavassa:

Mun mielestä olis tavote olla siihen suuntaan, että oli ne toimintamallit mitä tahansa, niin me saatas mahdollisimman aikasessa vaiheessa opiskelijalle ajettua semmonen ajatusmalli, että tää on työpaikka opiskelijalle, jossa hänelle voitais oikeestaan tehdä sitaateissa ”työsopimus” ja työsopimuksen tavote on se projekti, jonka tuloksena tulee se tutkinto (AMK2M).

Näkemyksen vahvuutena on tahto tuottaa sellaista ajanmukaista ja tulevaisuuteen suuntautunutta korkeakoulutusta, joka tukee opiskelijoiden asiantuntijuuden kasvua ja tahtoa vastuulliseen vaikuttamiseen alati monimuotoistuvassa maailmassa.

Autobiografinen ja uratietoinen opetussuunnitelma

Uratietoinen ja autobiografinen opetussuunnitelma-ajattelu näkyi vastuuna opiskelijoiden elämäntilanteista ja uranäkymistä. Useat haastatellut pysähtyivät pohtimaan mielikuvaa 2010-luvun ihanteellisesta elinikäisestä oppijasta, joka etenee opinnoissaan nopeasti, työskentelee innovatiivisesti, tehokkaasti, joustavasti ja kansainvälisesti sekä tekee pitkän työuran. Idealin kääntöpuoliksi esitettiin nykyopiskelijoiden kasvavia paineita toimeentulosta, työuralle pääsemisestä ja paikasta yhteiskunnassa.

Uratietoiselle ajattelulle oli leimallista nähdä opinnot merkittävänä osana opiskelijoiden asiantuntijaksi kasvua ja elämänsuunnitelmaa. Näkemys mukailee Vallancen (1986) luonnehdintaa opetussuunnitelmasta, jonka tehtävänä on tukea opiskelijoiden henkilökohtaista onnistumista ja itsensä toteuttamista. Näkemyksen vahvuutena on sen lähtökohtainen mielenkiinto opiskelijoiden tulevaisuuteen ja tehtävään yhteiskunnassa. Kun päämäärät ovat selkeänä mielessä, opinnot todennäköisesti etenevät hyvin. Uranäkymiä tukeva opetussuunnittelu aktivoi myös opiskelijat osallistumaan opetussuunnitelmatyöhön sekä havaitsemaan opintojen, asiantuntijuuden kasvun ja työelämän välisiä yhteyksiä.

Myös Pinar (2004) painottaa opiskelijoiden ja opettajien yhteistointa, jossa neuvotellen luodaan merkityksiä ja tulkintoja asiantuntijuudesta ja ympäröivästä maailmasta, mikä parhaimmillaan saa aikaan luottavaisia tulevaisuuskuvia yksilöille ja yhteisölle, kuten seuraava sitaatti osoittaa:

Mä olin itteki ihan oikeasti hämmästynyt, että kaikil oli ihan selkee, kirkas visio siitä, mitä ne haluaa tehdä, minkälaisessa hommassa ne haluaa olla, mitä niitten täytyy tehdä, jotta ne sinne pääsee – kaikki tavallaan ne unelmat tai asiat, missä ne halus olla viiden vuoden päästä, niin ne oli ihan realistisia, alaan liittyviä, mut kuitenkin haastavia ja siin oli semmonen selkee missio pohjalla, yleensäki siinä omassa suuntautumises tulevaisuuteen, et miks mä haluan olla se ihminen,

joka mä haluan olla. Mitä mä haluan antaa ympäristöön ihmisille, yhteiskuntaan. (AMK4M.)

Puheenvuoro on linjassa Barnettin (2009; Barnett & Coate 2005) näkemyksen kanssa, jonka mukaan tietämisessä ja taitamisessa merkittävintä on se prosessi, jonka aikana opiskelija löytää henkilökohtaisen suhteen tietoon ja omakohtaisen merkityksen opinnoille. Kyse on alati muokkautuvasta kasvusta ja reflektiosta, jossa opiskelija muodostaa käsityksiä itsestään, suhteestaan toisiin ja maailmaan sekä rakentaa asiantuntijuuteen nivoutuvaa identiteettiään (Ropo 2009; Pinar 2004). Tällaista näkemystä Pinarin työryhmä (1995) kutsuu autobiografiseksi opetussuunnitelmaksi. Asiantuntijaksi kasvaminen on siten omakohtaisten kokemusten ja elämäntarinoiden reflektointia tieteenalalle ominaisten käsitteiden ja teoreettisten viitekehysten avulla.

Opetussuunnitelmassa huomioitujen ohjauksellisten prosessien avulla voidaan tukea opiskelijan autonomisuutta, mikä auttaa edelleen opiskelijoita kiinnittymään opiskeluprosesseihin ja asemoitumaan koulutuksen jälkeiseen elämäntarinaan (Annala 2007; Boud 1988, 24–29). Haastateltavat esittivät havaintojaan opiskelijoiden ja opettajien kokemusten ja elämäntarinaan sekä yhteisöjen suunnittelukulttuurien vaikutuksista opetussuunnitelmatyöhön:

Miten otetaan huomioon yhtä aikaa sekä opiskelijoiden että opetushenkilökunnan yksilöllinen ja persoonallinen ote elämään ja sitten vielä se, että opetussuunnitelmassa pyritään saavuttamaan jonkinlainen linjakkuus, kun käytännössä opettajat ei välttämättä ainakaan keskenään koordinoitusti opeta linjakkaasti, vaikka ehkä omassa opetuksessaan. Ja sitten opiskelijat saattaa poukkoilla, tietysti, elämäntilanteensa mukaan vähän eri tavalla kuin opetussuunnitelmassa ennakoidaan. Niin miten nää saadaan yhteen sillä lailla, että opiskelija saavuttaa toisaalta mielekkään opiskelukokemuksen ja sitten toisaalta saavuttaa maksimaalisesti myöskin tulevaisuutta ajatellen mielekkään kokonaisuuden täältä mukaansa. (YO24M.)

Sitaatti ilmentää autobiografisen opetussuunnitelma-ajattelun fenomenologista olemusta ja toisaalta osoittaa henkilökohtaisen ohjauksen tarpeen. Opetussuunnitelma ei ole vain suunnitelma ja sen toteutus vaan se nähdään yksilön kokemuksena, oppimisena, elettyinä tekstinä ja tavoitteellisena tietoisuutena (Pinar ym. 1995, 406). Näkökulma on kiintoisa siinä mielessä, että vaikka koulutuksen on edistettävä kykyä selviytyä tulevaisuuden vaatimuksista, oppimisen lähtökohdat ovat elettyä ja nykyhetkessä. Edistääkseen opiskelijoiden työelämävalmiuksia ja toiveikkaita tulevaisuuskuvia olisi pyrittävä tekemään heidän tämänhetkisistä kokemuksistaan merkityksellisiä.

Pohdinta

Tutkimuksessa kehitettiin laaja-alaisen opetussuunnitelman malli, joka antaa mahdollisuuden tarkastella opetussuunnitelman monitasoisia ja kumulatiivisia tulkintoja. Alueita ei pidä nähdä toisiaan poissulkevinä tulkintoina vaan jännitekenttinä, joiden varassa yhteisöt voivat reflektoida opetussuunnitelmatyönsä perusteita. Laaja-alaisen opetussuunnitelman malli ylittää parhaimmillaan työn ja koulutuksen, ajattelun ja tekemisen, tutkimisen ja kehittämisen, erityisen ja geneerisen välisen dualismin ja tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden kytkeä yhteen tiedollisen, taidollisen, intellektuaalisen ja professionaalisen osaamisen. Opetussuunnitelman ydinkysymys on se, miten se auttaa opiskelijaa saavuttamaan henkilökohtaisen suhteen tietämiseen, taitamiseen, itseen, yhteisöön ja yhteiskuntaan niin, että oppimisesta ja asiantuntijuudesta tulee hänelle merkityksellistä.

Keskeinen kehittämishaaste on se, miten erilaiset opetussuunnittelutyön prosessit integroidaan ja hyödynnetään toisiaan tukeviksi. Opetussuunnitelmatyön kannalta erityisen problemaattista on, jos ulkoiset ja sisäiset päämäärät nähdään toisistaan erillisinä. Silloin puhe kääntyy arvioimaan korkeakoulun suhdetta ulkoa ohjautuvuuteen dualistisesti hyväksyen tai hyläten sen. Tämänkaltaiset kapeat tulkinnat johtavat

laatimaan pirstaleisia ja sattumanvaraisia opetussuunnitelmia, jotka implikoivat varsin suppeaa käsitystä korkeakoulutuksen päämääristä ja erityispiirteistä. Koulutusorientaationa ne eivät paikanna korkeakoulua asiantuntijoiden koulutusfoorumiksi, yhteiskunnallisen keskustelun virittäjäksi ja uudistusten promoottoriksi.

Tieteen ja asiantuntijaksi kasvun näkökulmasta korkeakoulun tulisi edustaa rohkeita kannanottoja, avauksia ja dialogeja, joissa esimerkiksi kysytään, miten tietäminen, taitaminen ja asiantuntijaidentiteetti koskettavat korkeakoulua oppimisyhteisönä. Vähälle huomiolle on myös jäänyt kysymys opetussuunnitelman kehittamisestä transformatiivisen eli uudistavan toiminnan (Mezirow ym. 1997) tai ekspansiivisen oppimisen suunnista. Ekspansiivisen oppimisen teoria näkee korkeakoulun oppimisyhteisönä ja oppimisen uusien kulttuurien luomisena (Engeström & Sannino 2010). Siten korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatyön keskeinen tehtävä olisi haastaa opetussuunnitelman hierarkioita sekä eriarvoisuutta tuottavia ja ylläpitäviä asetelmia kohti uuden ajan korkeakoulutusta.

Lähteet

- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1225. Tampere: Tampere University Press.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum, and society: Between and beyond German didaktik and Anglo-American curriculum studies. NJ: Erlbaum.
- Barnett, R. 1990. The idea of higher education. Buckingham, GBR: SHRE & Open University Press.
- Barnett, R. 2000. Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education* 25 (3), 255–265.
- Barnett, R. 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education* 34 (4), 429–440.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. Engaging the curriculum in higher education. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
- Bernstein, B. 1996. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique. London: Taylor & Francis.
- Biggs, J. 2003. Teaching for quality learning at university. What the student does. Berkshire, UK: SRHE & Open University Press.
- Boud, D. (toim.) 1988. Developing student autonomy in learning. London: Kogan Page.
- Brady, N. & Kennell, J. 2010. Pedagogical responses to student instrumentalism in higher education: An experiment in assessment for learning in a New University Business School. Paper presented in PRHE Conference, Liverpool, UK, 26.10.2010.
- Clark, B. 2004. Sustaining change in universities. Continuities in case studies and concepts. Bodmin: Open University Press.
- Clegg, S. & Bradley, S. 2006. Models of personal development planning: Practice and processes. *British Educational Research Journal* 32 (1), 57–76.
- Crawford, J., Adami, G., Johnson, B., Knight, W., Knoernschild, K., Obrez, A., Patston, P., Punwani, I., Zaki, M. & Licari, F. 2006. Curriculum restructuring at a North American dental school: Rationale for change. *Educational Methodologies* 71 (4), 524–530.
- Coate, K. 2009. Curriculum. Teoksessa M. Tight, K.H. Mok, J. Huisman & C.C. Morphew (toim.) *The Routledge international handbook of higher education*. New York: Routledge, 77–90.
- DeZure, D., Lattuca, L., Huggett, K., Smith, N. & Conrad, C. 2002. Curriculum, higher education. *Encyclopedia of Education*. The Gale

- Group inc. HighBeam Research. <http://www.highbeam.com/doc/1g2-3403200167.html>. Luettu 29.5.2010.
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5 (1), 1–24.
- EU 2009. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') EUOJ C119/02, 28.5.2009. http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDFre_Luettu 1.11.2010.
- 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, 6.5.2010. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:EN:PDF>. Luettu 1.11.2010.
- Evans, M. 2004. *Killing thinking. The death of the universities*. London: Continuum.
- Fraser, S.P. & Bosanquet, A.M. 2006. The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education* 31 (3), 269–284.
- Griffiths, R. 2004. Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education* 29 (6), 709–726.
- Healey, M. 2005. Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. Teoksessa R. Barnett (toim.) *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education, 67–78.
- 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, 93–110.
- Kember, D. & Leung, Y. P. 2005. The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environment Research* 8, 245–266.
- Kondracki, N., Wellman, N. & Amundson, D. 2002. Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behaviour* 34 (4), 224–230.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45. Helsinki: YTHS.

- Kuoppala, K., Näppilä, T. & Hölträ, S. 2010. Rakenteet ja toiminnot piilosilla – rakenteellinen kehittäminen tutkimuksen ja koulutuksen huipulta katsottuna. Teoksessa H. Aittola & L. Marttila (toim.) Yliopistojen rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muutos. RAKE-yhteishankkeen loppuraportti. Opetusministeriön julkaisuja 5, 69–91.
- Lawn, M. 2001. Borderless Education: Imagining a European education space in a time of brands and networks. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 22 (2), 173–84.
- Lewis, C. & del Valle, A. 2009. Literacy and identity: Implications for research and practice. Teoksessa L. Christenbury, R. Bommer, & P. Smagorinsky (toim.) *Handbook of adolescent literacy research*. New York: Guilford, 307–322.
- Margolis, E. (toim.) 2001. *The hidden curriculum in higher education*. New York & London: Routledge.
- McAdams, D. 1997. The case for unity in the (post)modern self. A modest proposal. Teoksessa R. Ashmore & L. Jussim (toim.) *Self and identity. Fundamental issue*. Oxford University Press.
- Meyer, J. H.F. & Land, R. 2005. Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education* 49 (3), 373–388.
- Mezirow, J. 1997. Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult & Continuing Education* 74, 5–12.
- Moore, R. 2001. Policy-driven curriculum restructuring: Academic identities in transition? Higher education close up conference 2, 16-18 July, 2001. Lancaster University. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001803.htm>. Luettu 3.5.2006.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Understanding curriculum in Finnish higher education. Teoksessa S. Ahola and D. Hoffmann (toim.) *Higher education research in Finland – emerging structures and contemporary issues*. *CHERIF: Yearbook of Higher Education Research*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Hyväksytty julkaistavaksi.
- Newswander, L. & Borrego, M. 2009. Engagement in two disciplinary graduate programs. *Higher Education* 58 (4), 551–562.
- Opetusministeriö 2008. *Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja 9.
- Opetusministeriö 2010. *Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio*. Opetusministeriön julkaisuja 11.

- Parker, J. 2003. Reconceptualising the curriculum: From commodification to transformation. *Teaching in Higher Education* 8 (4), 529–543.
- 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.
- Pinar, W.F. 2004. *What is curriculum theory?* NJ: Erlbaum.
- 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), 5–19.
- Smith, D.G. 2003. Curriculum and teaching face globalization. Teoksessa W.F. Pinar (toim.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 35–51.
- Trigwell, K. & Prosser, M. 2009. Using phenomenography to understand the research teaching nexus. *Education as Change* 13 (2), 325–338.
- Trowler, P. R. 2005. *A sociology of teaching, learning and enhancement: Improving practices in higher education*. Papers 76, 13–32.
- Tyler, R. W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vallance, E. 1986. A second look at conflicting conceptions of curriculum. *Theory Into Practice* 25 (1), 24–30.
- Walker, M. & Nixon, J. 2004. Introduction. Teoksessa M. Walker & J. Nixon (toim.) *Reclaiming universities from a runaway world*. Berkshire, UK: SRHE & Open University Press, 1–11.
- Weick, K. 1976. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21, 1–19.
- Woodward, K. 2002. *Understanding identity*. London: Arnold Publishing.
- Young, P. 2010. Generic or discipline-specific? An exploration of the significance of discipline-specific issues in researching and developing teaching and learning in higher education. *Innovations in Education and Teaching International* 47 (1), 115–124.