

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

Opetussuunnitelmateorian kehitys  
A. V. Kellyn tuotannossa  
1977 ja 2004

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
SAILA PURHO  
Syksy 2007

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä opetussuunnitelmateorian sisältämä kompleksinen kokonaisuus, kehittäminen, soveltaminen ja analysointi paljastavat kasvatuksen, opetussuunnitelman ja yhteiskunnan muutoksista A. V. Kellyn monivuotisen teossarjan ensimmäisen (1977) ja viimeisen (2004) teoksen kautta.

Tässä tutkimustyössä käytin vertailevaa tutkimusotetta Kellyn teosten analysointiin diakronisesti. Kartoitin myös opetussuunnitelman variaatioita (saman ilmiön eri ilmenemis-  
muotoja), jotka esiintyvät spatiaalisesti (alueellisesti).

1950-luvulta 1980-luvun alkuun saakka oli vallalla nk. rationalistinen liike, joka pyrki kaikessa opetussuunnitelmaan liittyvässä työssään soveltamaan *William Tylerin* kehittämää ns. rationalistista näkemystä, jossa erilaisten opetussuunnitelmien suhde on aina hierarkkinen ja alemmalle tasolle siirryttäessä suppeneva, ylempää tasoa tarkasti noudattava. Rationalismia vastaan noustiin vasta 30 vuotta Tylerin **Basic Principles of Curriculum and Instructionin** ilmestymisen jälkeen - etenkin Kelly kyseenalaisti Tylerin oppimistulosten arvioinnin tarpeellisuuden, jos se katsotaan välttämättömäksi osaksi opetussuunnitelmaa, eikä opetussuunnitelmaa tukevaksi jatkumoksi. Todelliset muutokset olivat vielä 1900-luvun lopulla vähäpätöisiä ja hitaita.

1970-luvulla *Dennis Lawtonin* mallissa opetussuunnitelmatyyppeihin lisättiin psykologisen ja filosofisen lähestymistavan lisäksi sosiologinen opetussuunnitelma. Kelly lisäsi Lawtonin malliin teorian sovellettavuuden ja sen seuraukset, painottaen näin käytännön merkitystä opetussuunnitelmien laadinnassa. Kelly kuitenkin varoitti opetussuunnitelman suunnittelun ja käytännön toteutuksen välillä sijaitsevasta kuilusta, joka unohtuu opetussuunnitelmantyyppejä valittaessa. Muodollisen luokittelun sijaan Kelly vaati, että jokaiseen opetussuunnitelmaan kirjataan myös ne osa-alueet, jotka eivät suoranaisesti toteudu suunnitelmallisesti, mutta vaikuttavat oppimisprosessiin jatkuvasti ja vahvasti. Pelkkä perinne tai opetussuunnitelman ulkopuoliset vaikuttajat eivät kuitenkaan riitä, vaan opetussuunnitelmaan sisällön täytyy olla perusteltua ja olennaista ajan arvomaailmalle, argumentoi Kelly.

Vielä 1970-luvulla arvojen lisääminen oli yksinkertaisempaa, suurin haaste ja paine opetussuunnitelman kehittämisessä oli eri sosiaaliluokkien arvomaailmojen yhdistäminen. 2000-luvulla Kelly painotti erityisesti sosiaalisen joustavuuden lisäämistä yhtenäisen oppisisällön periaatteesta kiinni pitämiseksi. 20 vuotta myöhemmin Kelly pysyy yhä kannassaan tavoitteiden prosessilähestymisen suhteen, mutta huomauttaa niistä vaaroista, joihin ennalta määritelty ja sidottu opetussuunnitelma pahimmillaan johtaa: opetustyön prosessoinnin aikana syntyvien oivallusten ohittamiseen, kysymysten miksi ja miten opetamme ignoroimiseen. Kelly pitää opetusprosessista pudonneiden sisäisten syiden unohtamista pahimpana ongelmana 2000-luvun opetussuunnitelman kehityksessä.

Kelly tutki ja analysoi jo vuoden 1977 julkaisussaan niitä koulunsa jättävän oppilaan ominaisuuksia ja taitoja, joita tulevaisuuden työnantajat tarvitsevat. Lopputuloksena Kelly summasi opetustyön olevan poliittisesti aktiivinen tapahtuma, joka haluaa kouluttaa tuottavia nuoria aikuisia teknisesti edistyneen yhteiskunnan tarpeisiin. Opetussuunnitelman tarkastelun sijaan päähuomio kannattaa suunnata yhteiskunnan politisoimisprosessiin ja sen vaikutuksiin tulevaisuudelle, osoitti Kelly. Tulevaisuutta ei voi ennustaa, mutta sitä voi onneksi rakentaa, myös koulumaailman osalta.

Avainsanat: 1. koulutuspolitiikka 2. koulutussuunnittelu 3. opetus

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
1.1	TUTKIMUSTYÖ – MITÄ TUTKIN JA MIKSI .....	4
1.2	VERTAILEVA TUTKIMUSOTE .....	5
1.3	TUTKIMUSHISTORIAA JA LÄHDEKIRJALLISUUTTA.....	7
<b>2</b>	<b>MITÄ OPETUSSUUNNITELMATEORIA ON?.....</b>	<b>9</b>
2.1	OPETUSSUUNNITELMATYYPIT .....	10
2.2	KAKSI VALTAVIRTTAA .....	11
<b>3</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS (TYLER) .....</b>	<b>13</b>
3.1	TYLER RATIONALE .....	15
<b>4</b>	<b>TAVOITTEET .....</b>	<b>17</b>
4.1	BLOOMIN TAXONOMIA .....	19
4.2	KÄYTÄNNÖLLINEN KEHITYS (KOULU JA OPETTAJA) .....	22
4.2.1	KOULUKESKEINEN OPETUSSUUNNITELMA .....	22
4.2.1	ULKOPUOLINEN KONTROLLI.....	23
4.2.1	OPETTAJKESKEINEN KEHITYS.....	24
<b>5</b>	<b>OPPIMISEN KOKEMINEN .....</b>	<b>27</b>
5.1	ARVOT, TIEDON MÄÄRITTELY JA VALINTA.....	28
5.2	OPPIMINEN KULTTUURISENA SIIRTYMÄNÄ.....	29
<b>6</b>	<b>ORGANISOINTI.....</b>	<b>31</b>
6.1	SOSIAALINEN JA POLIITTINEN ARGUMENTOINTI .....	32
6.2	POLITISOINTI .....	33
6.3	VALVOMINEN/ KONTROLLI .....	36
<b>7</b>	<b>ARVIOINTI.....</b>	<b>39</b>
7.1	MITÄ ARVIOINNILLA TARKOITETAAN .....	40
7.1	MITÄ JA MIKSI ARVIOIDAAN.....	41
7.1	ERILAISIA ARVIOINTIMALLEJA, ASEENTEITA.....	43
<b>8</b>	<b>JOHTOPÄÄTELMÄT.....</b>	<b>46</b>
8.1	KOULUTUSPOLITIIKAN ARVOJEN MUUTOS .....	47
8.2	KOULUTUSPOLITIIKAN TAVOITTEET JA SUUNTA .....	49
8.3	POSTMODERNISMIN NOUSU.....	49
<b>9</b>	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>53</b>

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimustyö - mitä tutkin ja miksi

A. V. Kellyn klassikoksi muodostunut **The curriculum theory and practice** julkaistiin ensimmäisen kerran 1977, jonka jälkeen sitä on muokattu ja päivitetty säännöllisesti. Vuonna 2004 kirjasta julkaistiin viides painos. Tekijä vetää yhteen opetussuunnitelmateoriatutkimuksen viimeisimmät tulokset sekä käytännön että teorian avulla ja antaa suuntaa sille, millainen aidosti demokraattisen yhteiskunnan opetussuunnitelmateorian tulisi olla.

**The curriculum theory and practice** keskittyy opetussuunnitelman filosofiseen ja poliittiseen kehitykseen ja painottaa opetussuunnitelman aiheuttamia seurauksia koulussa, mutta myös laajemmin yhteiskunnan kehityksessä. Kelly tiivistää ja selittää opetussuunnitelmateoriaa sekä osoittaa kuinka teoria voidaan muuttaa käytännön opetussuunnitelmaksi, joka tukee kasvatuksellisia ja demokraattisia päämääriä kaikissa kouluissa ja kaikilla luokka-asteilla.

Kirjasarja pyrkii myös osoittamaan, kuinka koulujen opetussuunnitelman politisointi on johtanut toimintatapoihin ja käytäntöihin, jotka paljastavat opetussuunnitelmateorian peruseriaatteiden ymmärtämättömyyden. Lopputuloksena on A. V. Kellyn mielestä käytäntöjä, jotka eivät tue kasvatuksellisia päämääriä demokraattisessa yhteiskunnassa, vaan saamme:” [joukon] toimintatapoja, joiden vaikutus on pohjimmiltaan poliittinen, hyötykeskeinen ja taloudellinen<sup>1</sup>” (2004, 192).

Se miten opetustyön suunnittelua hahmotetaan tai analysoidaan, on vaihdellut vuosien myötä radikaalisti. Kasvatustieteilijät ovat vasta viimeisten 30 vuoden aikana nähneet tarvetta tunnustaa,

<sup>1</sup> ”a set of policies and practices whose thrust is essentially political, utilitarian and economic”

että koulutuksen on pysyttävä muun yhteiskunnan vauhdissa - opetussuunnittelua koskevat mielipiteet aiheuttavat yhä edelleen keskustelua ja nostattavat myrskyisiä mielipide-eroja kasvatustieteen, politiikan ja markkinatalouden asiantuntijoiden keskuudessa. Opetussuunnitelmaa ei mielletä vain luokkahuoneen sisällä tapahtuvaksi yksittäisten oppituntien suunnitelmaksi, vaan se sisältää kaikki ne kasvatusta ja koulutusta koskevat kokemukset, jotka muokkaavat meitä: kyse on pohjimmiltaan minuuden muokkaamisesta tai kontrollista vallitsevien tieteellisten, uskonnollisten, poliittisten ja taloudellisten intressien mukaisesti.

William F. Pinarin **Understanding of Curriculumin** (1995) mukaan opetussuunnitelmateoria on ehkä ainoa itsenäinen ja monitieteinen kasvatukseen keskittynyt tieteenala, kun sosiologia ja psykologia keskittyvät muihin tutkimuskohteisiin. Opetussuunnitelmateoria naamioidaan usein arvovapaaksi, mutta se on peili, jonka kautta voimme tarkastella yhteiskunnassa vallitsevia ideologisia virtauksia ja saada vastauksia kysymyksiin: mihin suuntaan meitä muokataan, mitkä voimat tuottavat meistä sitä, mitä me olemme? Tutkimalla menneisyyttä voimme ymmärtää tätä päivää, ja ehkä niitä voimia, jotka ovat muokanneet meistä sellaisia kuin olemme.

Haluan tutkimuksellani selvittää, mitä opetussuunnitelmateorian sisältämä kompleksinen kokonaisuus, kehittäminen, soveltaminen ja analysointi paljastavat kasvatuksen, opetussuunnitelman ja yhteiskunnan muutoksista A. V. Kellyn monivuotisen teossarjan ensimmäisen (1977) ja viimeisen (2004) teoksen kautta.

Aina tutkimustulos ei ole selkeä, sillä eri näkemysten ja yhteiskunnassa vallitsevien suuntausten hahmottaminen tai todistaminen ei ole kiistatonta ja yksiselitteistä. Bernstein (1996) toteaa, että opetussuunnitelman kehittämisen malli alkaa aina ihmisen kehityksestä ja potentiaalista (Kelly 2004, 84). Mitä nämä kehitykset ja potentiaalit sitten ovat tai voisivat olla, on kiistatta arvokysymys. Ja arvokysymykset taas jakavat yhteiskuntaa, ajankohtaisten suuntausten paineessa.

## *1.2 Vertaileva, diakroninen tutkimusote*

Opetussuunnitelmateorian tutkimus perustuu kokonaisvaltaiseen kulttuurin, historian ja politiikan pitkäjaksoiseen analysointiin. Koulutuspoliittisten muutosten samanlaisuus ja erilaisuus paljastuu vain vertailemalla ajankohtaisia ilmiöitä eri aikakausina, eri maissa.

Vertaileva tutkimusote kattaa monitieteisiä tutkimuksia ja ottaa huomioon erilaisia metodeja ja aineistoja, vaikka analysointi keskittyykin kahteen saman kirjoittajan teokseen. Tässä tutkimustyössä käytän vertailevaa tutkimusotetta A. V. Kellyn teossarjan ensimmäisen (1974) ja

viimeisimmän (2004) teoksen analysointiin diakronisesti. Kartoitan myös opetussuunnitelman variaatioita (saman ilmiön eri ilmenemismuotoja), jotka esiintyvät spatiaalisesti (alueellisesti).

Koska opetussuunnitelmateorian tutkiminen on monitahoista, eri ajanjaksojen historiaa seuraavaa, käyn läpi opetussuunnitelmateorian kahden valtavirran kehityksen: saksalaisen *didaktiikan* (Lehrplan) ja amerikkalaisen *curriculum studyn*, joka on syntynyt saksalaisista vaikutteista 1900-luvun taitteessa. Opetussuunnitelmateorian vertailu tapahtuu usein monitieteisessä kontekstissa, ja suuri osa tulkinnasta on tehtävä yhdistelemällä eri näkökulmia ja tietoja Kellyn esittämiin analyysihin ja olettamuksiin luotettavan tutkimustuloksen saamiseksi.

Samalla monitahoisen tutkimuksen periaatteella tutkin myös opetussuunnitelmateorian tavoitteita. Tarkoituksenmukainen opetussuunnitelmateoria ohjaa opettajien työtä, poliitikkoja, hallintoa ja kaikkia muita, jotka työskentelevät opetussuunnitelman suunnittelun ja kehittämisen parissa. Näin ollen opetussuunnitelmateoriaa muokkaavat tavoitteet ja pyrkimykset sysäävät liikkeelle kauaskantoisia seurauksia koko yhteiskunnassa, ja juuri tavoitteiden analysointi auttaa ymmärtämään paitsi jo tehtyjä valintoja, myös ennakoimaan tulevaa.

Koulutuspolitiikan kehitys perustuu sosiologiselle ja poliittiselle argumentoinnille. Tutkimuksessani käsitelen Kellyn (1977, 2004) analysoimaa opetussuunnitelmateoriaa sosiologisen, poliittisen, psykologisen sekä filosofisen argumentoinnin kautta. Kaikki nämä osa-alueet ovat laajuudessaan ja piilomerkityksineen niitä tekijöitä, jotka luovat yhteiskunnassa kehykset opetussuunnitelmateorian kehitykselle. Kellyn kirjojen välillä on aikaa kulunut liki 30 vuotta, jona aikana yhteiskunnan muutokset ovat vaikuttaneet vääjäämättä myös opetussuunnitelman laadintaan ja analysointiin.

Charles Tilly on jakanut vertailevan tutkimuksen neljään eri ryhmään (Tilly 1984, 82–84): yksilöivä, yleistävä, variaatiota etsivä ja sisällyttävä vertailu. Käytän kaikkia näitä tutkimusotteita etsiessäni niitä tekijöitä, jotka ovat säilyttäneet asemansa Kellyn opetussuunnitelmateoriaa käsittelevissä kirjoissa vuosina 1977 ja 2004, sekä paljastaessani niitä kohtia, jotka ovat ilmestyneet uusien suuntausten mukana opetussuunnitelmateoriaan, tai jopa kadonneet sieltä.

Paitsi yhteiskunnallisia vaikutteita, Kellyn opetussuunnitelmateorian kirjallisuus analysoi kuinka maa-, alue-, koulu- ja opettajakeskeisesti opetussuunnitelmateoriaa toteutetaan käytännön tasolla, ja mitkä ovat ne osa-alueet, joihin pitäisi kiinnittää huomiota. Juuri käytännön tasolla ilmenevät muutokset paljastavat opetussuunnitelmateorian kehityksen onnistumisen sekä suunnan. Nämä muutokset eivät ole ehdottomia totuuksia, vaan perusteltuja olettamuksia ja johtopäätöksiä, jotka Kelly on tulkinnut omia analyysensä ja tutkimusaineistoa kootessaan. Käytännön tasolla ilmenevät muutokset ovat kuitenkin niitä mittareita, jotka paljastavat Kellyn **The Curriculum Theoryn** avulla yhteiskunnassa vallitsevat muutoksen paineet.

### 1.3 Tutkimushistoriaa ja lähdekirjallisuutta

Opetussuunnitelma ei ole mikään uusi keksintö, mutta opetussuunnitelma-teoriakäsityksemme on muuttunut ja tulee muuttumaan jokaisen aikakauden tarpeiden ja ihanteiden myötä. Opetussuunnitelmateorialla viitataan koulutukseen ja koulunkäynnin järjestämiseen, se on aina suunniteltua ja määrittelee mitä opetuksella tavoitellaan, ja kuinka tavoitteet saavutetaan.

William Tyler jakaa kirjassaan **Basic Principles of Curriculum and Instruction** opetussuunnitelmateorian tutkimuksen neljään yksinkertaiseen teorian ja käytännön lähestymistapaan, jotka tunnetaan nimellä *Tyler Rationale*: 1) koulun kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet 2) oppimisprosessin kokeminen 3) oppimisen organisointi ja 4) oppimistulosten arviointi (Tyler, 1949). Osoittamalla, kuinka teoria voidaan muuttaa käytännön opetussuunnitelmaksi, joka tukee kasvatuksellisia ja demokraattisia päämääriä, Tyler saavutti välitöntä ja jatkuvaa suosiota koulumaailmassa.

Ensimmäiset kriittiset kommentit Tylerin syklistä opetussuunnittelua vastaan nousivat esiin vasta 30 vuotta kirjan ilmestymisen jälkeen. Esimerkiksi Kelly kyseenalaistaa Tylerin oppimistulosten arvioinnin tarpeellisuuden, jos se katsotaan välttämättömäksi osaksi opetussuunnitelmaa, eikä opetussuunnitelmaa tukevaksi jatkumoksi (1977, 8). Opetus oli kuitenkin ehtinyt urautua Tylerin kehittämän mallin mukaan niin, että todelliset muutokset opetussuunnitelmaan olivat vielä 1900-luvun lopulla vähäpätöisiä ja hitaita. Muita Kellyn lailla erityisesti opetussuunnitelmateorian käytäntöön keskittyneitä tieteellisiä tutkimuksia ovat olleet:

- 1970-luvulla Cyril Orvin Houle, jonka alan kehittämiseen vaikuttava teos **The Design of Education** keskittyi erityisesti suunnitelmallisuuteen. Houle tunnistaa opetussuunnitelmateorian laatimisessa 11 perustilannetta ja analysoi niiden käyttöä.
- 1980-luvulla kirjoitettu Shirley Grundyn teos **Curriculum: Product or Praxis**<sup>2</sup> on edelleen opetussuunnitelmateorian merkkiteos. Grundy nostaa esiin ristiriitaisuuksia käytännön, teorian ja suunnittelun välillä sekä kiinnittää huomiota opetussuunnitelmateoriaan kirjoittamattomien ja suunnitelmasta puuttuneiden piilovaikutusten olemassaoloon. Grundyn

<sup>2</sup> *Praxis* on opetussuunnitelmateoriaan vakiintunut sana. Se ilmentää opetussuunnitelmateoriaa, joka on kehittynyt prosessimallista. Prosessimalli perustuu yleisille periaatteille ja painottaa merkitysten antamista sekä arvostelua. Praxis-malli puolestaan tuo kohteensa keskelle opetussuunnitelman suunnitteluprosessia, ja vapauttaa soveltamaan ja suorittamaan aihetta käytännössä.

tavoitteena on avustaa opettajaa itsenäisessä, omakohtaisessa opetussuunnitelman laatimisessa, soveltamisessa ja valvonnassa.

- 90-luvulla Ted Wraggin **The Cubic Curriculum** visioi tulevaisuuden opetussuunnitelmateoriaa, jossa yhteiskunnan vaatimukset kansalaisiltaan kasvavat ja oppilaiden opetusta täytyy motivoida entistä laajemmin ja moniulotteisemmin. Wragg jakaa opetussuunnitelmateorian kolmeen ulottuvuuteen: aihepiiri, kulttuurirajat ylittävä lapsen kehitys ja oppimistilanteen menet, tavoitteenaan käytännöllinen opetusteorian malli.



## 2 MITÄ OPETUSSUUNNITELMATEORIA ON?

Opetussuunnitelmateoriassa määritellään ne yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja tavoitteet, joita pidetään kulloinkin suotavina. On kuitenkin otettava huomioon, että aina kun tietoa tai taitoja jaetaan, myös yksilöidentiteetti muokkaantuu. Opetussuunnitelma on täten täynnä piilo-odotuksia: poliittisia, kulttuurisia, taloudellisia ja esim. sosiaalista asemaa määritteleviä – kaikki opetussuunnitelman sisään piilotettuina määreinä.

Opetussuunnitelma naamioidaan usein arvovapaaksi, mutta se on peili, jonka kautta voimme tarkastella yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita virtauksia ja saada vastauksia kysymyksiin: Mihin suuntaan meitä muokataan? Mitkä voimat tuottavat meistä sitä, mitä me olemme? Tutkimalla menneisyyttä voimme ymmärtää tätä päivää, ja ehkä niitä voimia, jotka ovat muokanneet meistä sellaisia kuin olemme.

Kellyn määritelmän mukaan opetussuunnitelmateoria on kokonaisuus, joka kattaa sekä suunnitellun että tarkoituksenmukaisen lopputuloksen saavuttamisen kasvatuksessa. Opetussuunnitelman sisältämät piilovaikutukset on kuitenkin kätkeyty koulun organisointiin ja suunnitteluun, jotka vaikuttavat oppilaiden sosiaalisiin rooleihin, sukupuolirooleihin, asenteisiin (1977, 4) ja arvoihin (2004, 5). Kaikki koulutuspolitiikan suunnitteluun osallistuneet osapuolet ovat siis tietoisia opetussuunnitelman kokonaisvaikutuksista (expressive culture) – mutta oppilaille ko. vaikutukset ovat piilossa. Piilovaikutusten täydellinen opetussuunnitelmaan lisääminen ja kontrollointi ovat käytännössä mahdottomuus. Kelly nostaa esiin teoreetikko Ivan Illichin (1971), joka on suositellut yhteiskunnan vapauttamista koulutukselta, sillä järjestelmällinen koulutuspolitiikka kantaa aina mukanaan valittuja, rajallisia arvoja (2004, 5). Opetussuunnitelman tulisi Kellyn mielestä olla täysin vapaa arvoista ja maailmoja syleilevää (all-embracing).

Valistuksen aika ja sitä seurannut modernisaatio tähän päivään saakka voidaan kokonaisuudessaan ymmärtää suurena pedagogisena projektina. Valistuksen aika oli opetussuunnitelmateorian kehittymiselle oleellista – silloin irtauduttiin tradition ohjaamasta ihmis- ja yhteiskuntäkäsitteestä, irti uskonnon määrittelemistä kahleista kohti sekularisaatiota, jossa ihminen yksin on oman elämänsä herra. Francis Bakerin motto ”tieto on valtaa” kuvaa hyvin yhteiskunnan muutosta, jossa valtaa on paitsi suhteessa itseen, myös suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja luontoon.

## 2.1 Opetussuunnitelmatyypit

Käytännössä opetussuunnitelmia laaditaan hyvin erilaisiksi, sillä opetussuunnitelma heijastaa aina niitä malleja ja tavoitteita, jotka on valittu ja suunniteltu toteutettavaksi. Kirjavia käytännön sovelluksia ryhmittelemään ja kokoamaan on kehitetty erilaisia malleja, helpottamaan sekä opetussuunnitelmien laatimista että analysointia.

Psykologia tutkii mm. sosiaalista oppimista, informaation vaikutusta, yksilöllistä ja kokemuksellista oppimista. Longstreet ja Shane (1993) kehittivät *psykologian* tarjoamia raameja ja päätyivät neljään opetussuunnitelmatyyppiin: lapsi-, yhteiskunta- ja tietokeskeinen sekä eklektinen suunnitelma. Opetussuunnitelmia voidaan jakaa tyypeihin myös *filosofian* kautta idealistisiksi, eksperimentalistisiksi, realistisiksi jne. Luokittelun väljyydestä ja epätäsmällisyydestä johtuen voidaan olla varmoja, että jokainen olemassa oleva uusikin opetussuunnitelma on monivivahteinen ja eri tasoilla liikkuva yhteiskunnallinen ”kokonaisuus, joka on suunniteltu ja johdettu, joka tapahtuu ryhmässä tai yksilön kesken, koulussa tai koulun ulkopuolella”<sup>3</sup> (Kerr 1968, Kellyn 1977, 7 mukaan).

Lawtonin (1973) mallissa opetussuunnitelmatyyppeihin lisätään psykologisen ja filosofisen lähestymistavan lisäksi sosiologinen opetussuunnitelma. Kelly lisäisi listaan käytännöllisen näkökulman merkityksen ja seuraukset huomioivan mallin (1977, 10), painottaen näin käytännön merkitystä opetussuunnitelmien laadinnassa.

Kelly kiinnittää huomiota ja varoittaa opetussuunnitelman suunnittelun ja käytännön toteutuksen välillä sijaitsevasta kuilusta, joka unohtuu opetussuunnitelmatyyppejä valittaessa. Muodollisen luokittelun sijaan Kelly vaatii, että jokaiseen opetussuunnitelmaan kirjataan myös ne osa-alueet, jotka eivät suoranaisesti toteudu suunnitelmallisesti, mutta vaikuttavat oppimisprosessiin jatkuvasti ja vahvasti. Tällaisia epämuodollisia opetukseen ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat mm. harrastukset, välitunnit, ruokailu ja erilaiset kerhot (1977). Vuoden 2004 kirjaan Kelly on lisännyt sosiaaliset ja seksuaaliset roolit, asenteet, arvot, oppimateriaalien valinnan ja eriyttämisen.

<sup>3</sup> ”all the learning which is planned and guided by the school, whether it is carried on in groups or individually, inside or outside the school”

## 2.2 Kaksi valtavirtaa

Opetussuunnitelmateoriassa on kaksi valtavirtaa: saksalainen *didaktikka* (Lehrplan) ja amerikkalainen *curriculum study*, joka on syntynyt saksalaisista vaikutteista n. 1890–1900. Terminä curriculum on nykyään lisääntyvässä käytössä myös saksalaisella kielialueella. Historiallisesti merkittävän saksalaisen opetussuunnitelmateorian mallin luoja Johann Friedrich Herbart painotti kasvatuksen mekaniikkaa yhdistettynä vapauteen, nimenomaan opettajan ja kasvattajan henkilökohtaista ammatillista osaamista ja vastuuta.

Tuiskon Zillerin kehittämästä *herbartianismista* muodostui ensimmäinen globaali kasvatuksellinen malli, jossa pyrkimyksenä oli luoda systemaattinen ja looginen kasvatustieteellinen oppirakennelma, joka rakentui etiikasta ja psykologiasta. Etiikan tehtävänä oli osoittaa päämäärät, johon kasvatuksen tulee pyrkiä ja psykologian tuli näyttää keinot, joiden avulla nämä päämäärät voitiin saavuttaa. Zillerin **Muodolliset asteet** (johon kuului: valmistelu, esitys, assosiaatio, yleistäminen ja soveltaminen) on vaikuttanut opetussuunnitelmateorian kehittymiseen enemmän kuin mikään muu yksittäinen teoria.

Kiteytettynä herbartianismin mukaan oppimisen perusedellytys on aikaisemmin opitun kiinnittäminen uuteen tietoon. Saksalainen didaktikka rakentuu myös vahvasti yleiselle sivistyspolitiikalle - kokonaisvaltaiselle kasvatuseritykselle, joka antaa opettajille ammatillista vapautta ja väljyyttä toimia ilman suurempia opetussuunnitelman kontrollivaatimuksia, päinvastoin kuin myöhemmin kehittyneessä amerikkalaisessa curriculumissa.

Amerikkalaista curriculumteoriaa määrittää ja dominoi organisoituminen ja menetelmäkeskeisyys, jossa yksittäisen ihmisen käyttäytymisen muovaaminen ylittää yhteisölliset tavoitteet ja pyrkimykset. Mc Murrin veljekset muokkasivat **Muodollisia asteita** amerikkalaiseen yhteiskuntaan sopiviksi. Tieteelliselle pohjalle rakentuva kasvatuserityksellinen filosofia, jonka ydin on psykologia, tuottaa hyviä kansalaisia ja hyviä työntekijöitä All-American-Dreamin saavuttamiseksi.

Yhdysvaltalaisen Ralph W. Tylerin **Rationaali** on yhä edelleen uusliberalistisen koulutuspolitiikan teoreettinen ydin, ja sitä on tituleerattu jopa opetussuunnitelmateorian Raamatuksi. Hänen mukaansa ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa tehdä opetussuunnitelmaa, sillä oppiminen on käytöksen muutosta - ja kasvatusta ja oppiminen ovat rinnasteisia.

Saksalaisen didaktiikan konsepti opettajakeskeisyydestä on viime vuosikymmeninä vaihtunut yhä amerikkalaisemmaksi: oppimistuloksiin keskittyväksi, tehokkuutta tavoittelevaksi tuottamiseksi. Ja kasvatuksesta puhuminen on muuttunut puheeksi tavoitteista, oppimisesta,

tuloksista ja arvioinnista. Kellyn opetussuunnitelmateorian tutkimukset nojautuvat vahvasti perinteiseen saksalaiseen (eurooppalaiseen) suuntaukseen.

### 3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS/ TYLER

Ralph Tyler kirjoitti vuonna 1949 teoksen **Basic Principles of Curriculum and Instruction**, joka hahmottaa rakennettua ja ennalta määriteltyä opetussuunnitelmaa oppimistapahtuman apuvälineenä. Länsimaisen kasvatustieteen perusteet pohjautuvat pitkälti Tylerin tälle teokselle. Tyler ei siis keskity vastaamaan suoraan opetus- ja kasvatustyötä koskeviin kysymyksiin, vaan suosittelee ja rakentaa työvälineitä kasvatustapahtuman seuraamisen, tukemisen ja analysoimiseen. Kirjassa kuvataan oppimisprosessia, joka tapahtuu oppilaan toiminnan kautta, ei opettajan antaman verbaalisen tai toiminnallisen mallin mukaan (Tyler, 63).

Tyler jaotteli **Basic Principles of Curriculum and Instructionin** viiteen osaan, joista neljä ensimmäistä on otsikoitu kysymyksellä. Ne perusperiaatteet, joita Tyler painotti merkityksellisinä opetusprosessin kehittämiseksi, ilmenevät otsikoista:

- *Mitä kasvatuksellisia tarkoituksia koulujen tulisi tavoitella?*
- *Kuinka oppimiskokemukset voidaan valita hyödyntämään näitä tavoitteita?*
- *Kuinka oppimiskokemukset voidaan organisoida tehokkaan opetuksen takaamiseksi?*
- *Kuinka oppimiskokemusten tehokkuutta voidaan arvioida?*

Ensimmäisessä kappaleessa Tyler argumentoi, ettei oppimisprosesseilla ole selkeästi määriteltyjä päämääriä. Päämäärät tulisi muuttaa kasvatukselliseksi tavoitteiksi, jotka ovat ” – – kaikkein oleellisin kriteeri ohjaamaan opetussuunnitelman laatijan kaikkia muita aktiviteetteja” (Tyler, 62). Objekti- ja tavoitekeskeinen lähestymistapa on koko Tylerin opetustyölle antaman lähestymistavan ydin.

Tavoitteiden asettamisen kontrolli eli oppimisprosessin arviointi sai Tyleriltä erityisen paljon huomiota. Kelly vetoaa mm. Pringin tutkimuksiin, jossa painotetaan askeleittaisen kehityksen johdattavan tavoitteiden saavuttamiseen (1977, 42). Oppiminen Kellyn mielestä elävä ja prosessi, joka kestää ihmisen eliniän ja vaatii jatkuvaa muokkaamista. 20 vuotta myöhemmin Kelly pysyy yhä kannassaan tavoitteiden prosessilähestymisen suhteen, mutta huomauttaa niistä vaaroista,

joihin ennalta määritelty ja sidottu opetussuunnitelma pahimmillaan johtaa: opetustyön prosessoinnin aikana syntyvien oivallusten ohittamiseen, kysymysten miksi ja miten opettamme ignoroinnissa. Kelly pitää opetusprosessista pudonneiden sisäisten syiden unohtamista pahimpana ongelmana 2000-luvun opetussuunnitelman kehityksessä.

Tyler (1949) ohittaa oppimisprosessin ja keskittyy arvioinnin ohjaukseen, johon hän antaa peräti seitsemän ohjetta:

- 1. Nimeä laaja-alainen tavoite*
- 2. Erittele tavoitteet*
- 3. Tarkenna tavoitetta määrittelemällä toivottu käytös*
- 4. Rakenna tilanteita, joissa teot ja saavutukset voi esittää*
- 5. Kehitä tai valitse arviointitekniikat ja – välineet*
- 6. Kerää suoritukset*
- 7. Vertaa saavutettuja suorituksia asetettuihin käyttäytymistavoitteisiin*

Tylerin mukaan epätoivottu oppimistulos käynnistää koko arviointiprosessin alusta. Kankea ja tilannekohtaisia muutoksia välttelevä malli on kuitenkin johdatellut länsimaista koulusysteemiä vuosikymmenten ajan. Kelly pitää oleellisena sitä, että opetussuunnitelman tavoitteet seuraavat joustavasti yhteiskunnassa tapahtuvia arvo- ja rakennemuutoksia (2004, 1). Arvomaailmat ovat kuitenkin vaikutusalttiita alueellisille mielipiteille ja suunnan muutoksille – on perusteltua, että opettajalla on oikeus ja velvollisuus sopeuttaa ja mukauttaa asettamia tavoitteita opetusprosessin aikana.

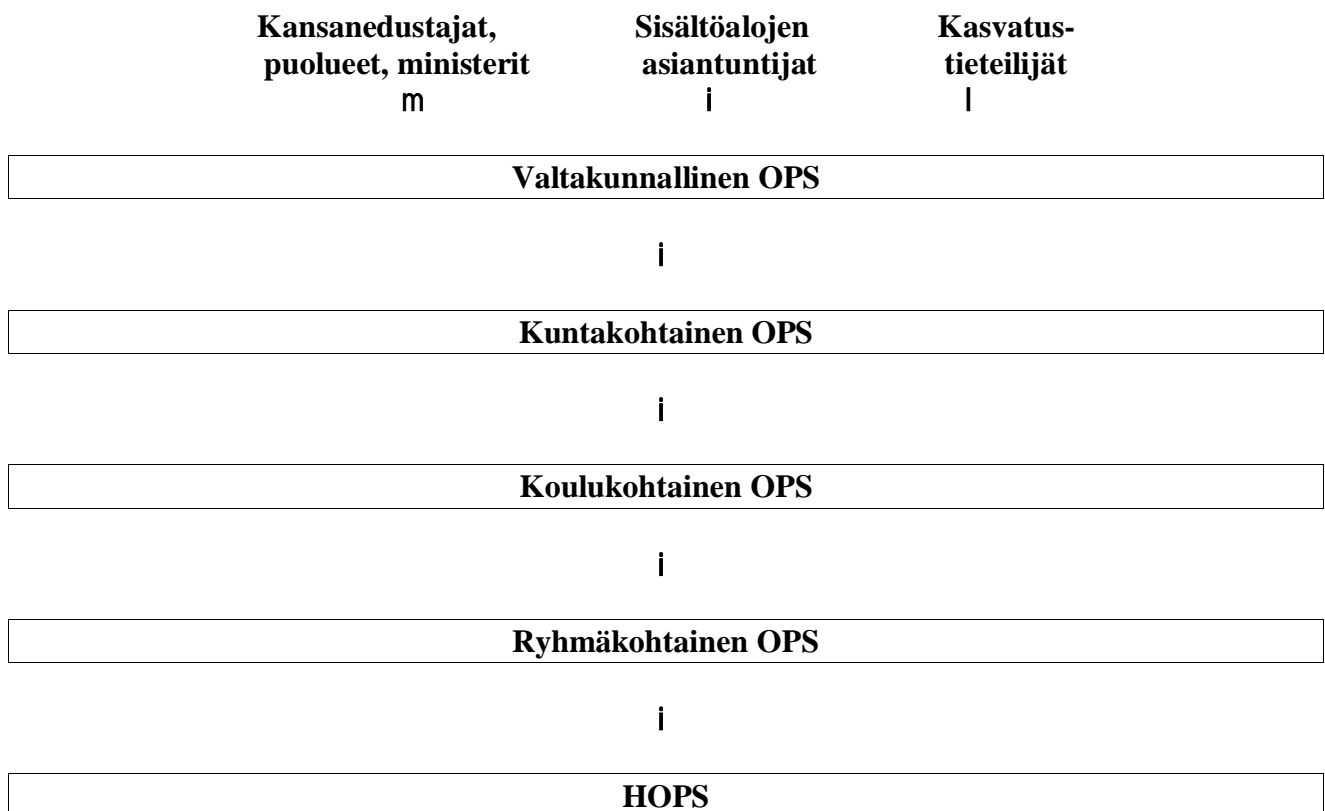
Tylerin mallista irtautuminen on vaatinut kuitenkin vuosikymmeniä. Miksi opetussuunnitelman muutoksiin ei sitten ryhdytty jo aiemmin? Ilman markkinavoimien asettamia arvomuutoksia emme ehkä olisi juurikaan nähneet opetussuunnitelmassa objektikeskeisyydestä poistumista. **Basic Principles of Curriculum and Instruction** on myös teos, jota voi pitää opetustyötä helpottavana: opetussuunnitelma on vaivaton muuttaa luokassa tapahtuvaksi oppimisprosessiksi, jonka analysointikin on helppoa. Opettajalle ei jää epäselvyyttä eikä moraalista vastuuta oppimisprosessista, eikä hän joudu ottamaan tietoisia riskejä etsiessään keinoja eriytettyjen oppimistulosten saavuttamiseksi. Kelly oli ensimmäisten joukossa, jotka asettivat Tylerin mallille analyttistä haastetta, etsien vaihtoehtoja helpolle mutta rajoittavalla opetustyölle.

Tyler kehitti myös oppimishierarkiaa, joka hyödynsi järkeilyyn perustuvia ja analyyttisiä taitoja. Tämä suuntaus saavutti kansalliset rajat rikkovaa vankkumatonta suosiota ja tuli tunnetuksi *rationalismina*, jota käsitellään seuraavassa kappaleessa.

### 3.1 Tyler Rational

Tyler esitti 1950-luvulla ”Tylerin Rationaalina tunnetuksi tulleen ajatuksen lineaarisesti ja hierarkkisesti etenevästä, tieteelliseen tutkimukseen ja teolliseen tehokkuusajatteluun perustuvasta opetuksen suunnittelusta” (Peltonen, 2007). 1950-luvulta 1980-luvun alkuun saakka oli vallalla nk. rationalistinen liike, joka pyrki kaikessa opetussuunnitelmaan liittyvässä työssään soveltamaan Tylerin Rationaalialia.

Rationalistisessa näkemyksessä erilaisten opetussuunnitelmien suhde on aina hierarkkinen ja alemmalle tasolle siirryttäessä suppeneva, ylempää tasoa tarkasti noudattava. Kelly otti tiukasti



**TAULUKKO 1.** Opetussuunnitelmatasojen hierarkkisuus rationalistisessa näkemyksessä Lähde: <http://cc.oulu.fi/~tte/Verkkoresurssi/peltonen.htm>

kantaa löyhemmän opetussuunnitelmamallin puolesta, joka on ainoa keino jatkaa opetussuunnitelman kehittämistä ja järkevää suunnittelua. Samalla Kelly argumentoi oppilaan ja opettajan päätösvallan puolesta, vaikka myöntääkin vapauteen liittyvät riskit todellisen vallankäytön painopisteen siirtymisestä koulutuspolitiikan ulkopuolelle, lähinnä poliittisille ja ekonomisille vaikuttajille (2004, 162).

Rationalistisen käsityksen mukaan yksittäisen opettajan tulee tulkita virallista opetussuunnitelmaa tavoitteineen ja sisältöineen täsmällisesti. Kaikki soveltava tai räätälöity opetussuunnitelman toteutus tulkitaan huonoksi ja opetussuunnitelmallisuutta haittaavaksi toiminnaksi – seikka, joka on täysin ristiriidassa Kellyn tarjoamien mallien mukaan. Kelly painottaa opettajan ja oppilaan autonomiaa oppiainekeskeisessä sekä integroivassa opetuksessa motivaation, organisoinnin ja oppimisen laadun takaamiseksi.

Kellyn mukaan oppilaat ja opettajat ovat omaksuneet konseptin, jonka mukaan tiedon määrittäminen ja tiedonsaanti ovat henkilökohtaisia prosesseja. Oppilasta kannustetaan toimimaan itsenäisesti yksilöinä, jotka hyötyvät eri oppiaineiden ja metodien integraatiosta. Integraatio luo oppimisympäristöön avoimuutta, joka on perusedellytys motivaation synnylle.

Opettaja ei voi rationalistisen periaatteen mukaan itse suunnitella tuntejaan, paitsi jos ne ovat uskollisia ylemmän tason opetussuunnitelmille. Ainoa keino, joka vaikuttaa ylemmän tason valintoihin, on käyttää kansalaisaktiivisuuttaan äänestämällä. Kelly on aidosti huolissaan siitä rahasta ja ajasta, jota ylemmällä taholla käytetään opetussuunnitelman laadintaan, sillä panostus ei tuota lopputulosta, joka vastaa alkuperäistä suunnitelmaa sen paremmin kuin opettajien tai oppilaiden toiveita (1977, 148). Riskinä on koko opetussuunnitelman sisällön kyseenalaistaminen, joko virheellisen ohjeistuksen tai tulkinnan kautta. Valmis, virallinen ja orjallisesti noudatettava opetussuunnitelma on kankea väline, joka ei voi toimia kaikissa oppimistilanteissa, kaikille oppilaille.

Kelly ruotii rationalistien tyyliä myös auktoriteetin menettämisen pelolla: opettaja-oppilas suhteen tulisi perustua syvempiin pedagogisiin käytännön kokemuksiin, oppilaantuntemukseen sekä opettajan laajempaan tieto- ja taitotasoon. Ulkopuolelta tulevat tarkat sisällöt ja jaksot eivät tue auktoriteetin kehittymistä (1977, 91).



## 4 TAVOITTEET

Millainen on hyvä opetussuunnitelma, ja voiko sellaista ylipäättään olla olemassa? Vastaukset riippuvat siitä, mitä pidetään opetussuunnitelman tavoitteena, tarkoituksena ja sisältönä. Kelly painottaa molemmissa kirjoissaan (1977, 2004) sisällön tietoista valintaa, suunnitelmallisuutta ja kehittämistä.

Viime vuosina on myös esitetty kritiikkiä koko opetussuunnitelmaa kohtaan, sillä koulujen todellisuus pyörii pikemmin arkisella kuin korkean älyllisellä ja teoreettisella tasolla. Tarkoituksenmukainen opetussuunnitelma nimittäin ohjaisi paitsi opettajien työtä, poliitikkoja, hallintoa ja kaikkia muita, jotka työskentelevät opetussuunnitelman suunnittelun ja kehittämisen parissa - ja ohjaisi myös valtavasta mahdollisten tietojen joukosta suoritettavaa pakollista valintaa. Me kaikki kuitenkin synnymme intersubjektiiviseen ympäristöön, jossa kielellinen ja sosiaalinen ympäristö on yksilön kehitykselle ratkaiseva tekijä.

Jokaisen opetussuunnitelman tulisi jo suunnitteluvaiheessa jättää väljyyttä opettajan henkilökohtaiselle ja ammatilliselle kasvulle ja autonomialle, erityisesti tavoitteen asettelussa ja muokkaamisessa, argumentoi Kelly (1977, 35). Sekä opettajat että oppilaat suhtautuvat opetussuunnitelman sisältämiin tavoitteisiin usein annettuina faktoina, joita ei voi kyseenalaistaa. Tällainen asetelma tekee osallistujista passiivisia seuraajia, jotka menettävät mahdollisuuden toimia opetuksessa aktiivisina vaikuttajina ja muutosten laukaisijoina (James 1968, Kellyn 1977, 36 mukaan).

Opetussuunnitelmaan puuttuminen aiheuttaa aina muutoksia myös oppimisprosessin toiseen ääripäähän, oppimistuloksiin. Pelkkä aktiivisuus on kyseenalaistettava, jos emme tiedä, mihin olemme pyrkimässä. Vuonna 2004 Kelly pohtii avoimesti niitä oikeutuksia, joilla me muokkaamme oppilaita pyrkimällä muuttamaan heidän käytöstään. Kaikki yksilöllisten tarpeiden, toiveiden ja mielenkiintojen huomioiminen opetussuunnitelmassa on mahdotonta, samalla kun yhdenkin toiveen kirjaaminen opetussuunnitelmaan nousee vääjäämättä uhaksi yksilöllistä vapautta kohtaan. Oleellista on huomata, että tavoitteellisen opetussuunnitelman laatiminen edellyttää aina huomioita käyttäytymisen säätelystä (2004, 60).

Opetuksen tavoitteiden saavuttaminen voidaan mitata ainoastaan oppimistulosten kautta, oppilaiden käyttäytymistä säätelemällä. Kuitenkin, jos oppilas on oppimistilanteessa vain passiivinen, ulkopuolelta tulevan mallin vastaanottaja ja omaksuja, opetus- ja oppimistilannetta ei voida pitää edes tyydyttävänä. Ongelman ytimessä ei ole itse tavoite, jonka määrittelystä ei voida päästä yksimielisyyteen, vaan oppimisprosessi. Kelly viittaa tähän jo vuonna 1977, pohtiessaan syitä, miksi opetussuunnitelmaan kirjatut valmiit tavoitteet ovat nostaneet vastustusta: 1) oppilaassa tapahtuvat käyttäytymismallien muutokset eivät edusta todellista tiedollista tai sosiaalista oppimista, eikä sellaisen mittaaminen ole edes mahdollista ja 2) opettajan on mahdotonta reagoida luokan käytännön tilanteiden synnyttämiin tarpeisiin, jos tavoitteet on lukittu (1977, 33).

Oikea oppiminen on kuitenkin kehityksellistä pikemminkin kuin lineaarista, tavoitteisiin pyrkivää (2004, 64). Wheelerin 1960-luvulla kehittämän, edelleen suosituksen lineaarisen mallin mukaan opetuksen tavoitteet ovat lopullinen (*ultimate*), väli (*mediate*) ja täsmennetty, oppimisen laukaiseva (*proximate*) tavoite. Lineaarinen malli edellyttää, että opetus on organisoitu askel askeleelta suunnitelluksi, tiettyyn lopputulokseen tähtääväksi malliksi. Kehityksellisempään suuntaan oppimistavoitteiden asettelua vei myös Jerome Bruner, joka esitti oppimisen tapahtuvan spiraalisesti ymmärryksen kautta (2004, 64).

Kellyn mukaan kaikki opetussuunnitelman tavoitteet sisältävät joitakin ennalta määriteltyjä oppimistuloksia: älyllisiä haasteita, opetussuunnitelman jonkin asteista hyväksymistä tai hylkäämistä opettajien taholta ja todennäköisesti manipulaatiota materiaalien sekä tavoitteiden suhteen (1977, 30). Myöhemmin (2004) Kelly painottaa arvojen merkitystä: sitoutumista niihin toimintoihin ja työtapoihin, jotka olennaisesti edustavat opetussuunnitelmaan valittuja arvoja. Instrumentaalinen (välineellinen) lähestymistapa opetussuunnitelmaa laadittaessa on uusi kehityssuunta, joka muodostuu kasvatusprosessin tasapainoiselle kehitykselle jarruksi: opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet eivät voi olla yksiselitteisesti mitattavia suureita, vaan jatkumo, joka peilaa oppilaan psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista kasvua kokonaisuutena.

Opetussuunnitelman tavoitteiden asettelun suurin haaste on päätös siitä, mitä ja millaista opetustapahtumaa voidaan pitää kasvatusta edistävänä. Pelkkä tavoitteiden sisältökeskeisyys antaa opetustyölle ainoastaan työkalut ja metodit, mutta ei takaa oppimisprosessin käynnistymistä. Kuitenkin opetussuunnitelmassa yhä edelleen esiintyy nimenomaan ohjeita, terminä ja metodeina (2004, 66). Opetussuunnitelman rakentuminen tavoitteellisuudelle sai jalansijaa jo 1970-luvulla, jolloin Englannissa School's Council rohkaisi kouluja sisällyttämään tavoitteellisen opetussuunnitelman käyttöä koulutoimen kehittämisessä. Mallia on kritisoitu, mutta se toimii

edelleen vahvasti koulujen opetussuunnitelman ydinrunkona ympäri Eurooppaa, osaksi selkeytensä, osaksi sen mitattavuuden (opetuksen tehokkuuden) vuoksi.

Basil Bernstein tarjosi 1990-luvulla opetuksen tavoitteenasettelulle uutta mallia aloittamalla opetussuunnitelmien systemaattisen tarkastelun yhteiskunnallisten ilmiöiden ja ideologisten intressien kautta. Bernsteinin tarjoama uusi näkökanta perustui rakenteelliselle (struktuurilismille)<sup>4</sup> kehitykselle, jossa painotetaan opetussuunnitelman ja opetustapahtuman puitteissa tapahtuvaa arvojen ja tavoitteiden valikointia. Kellyn mukaan Bernstein on nykyisen suorituskeskeisen opetussuunnitelman innoittaja (2004, 71).

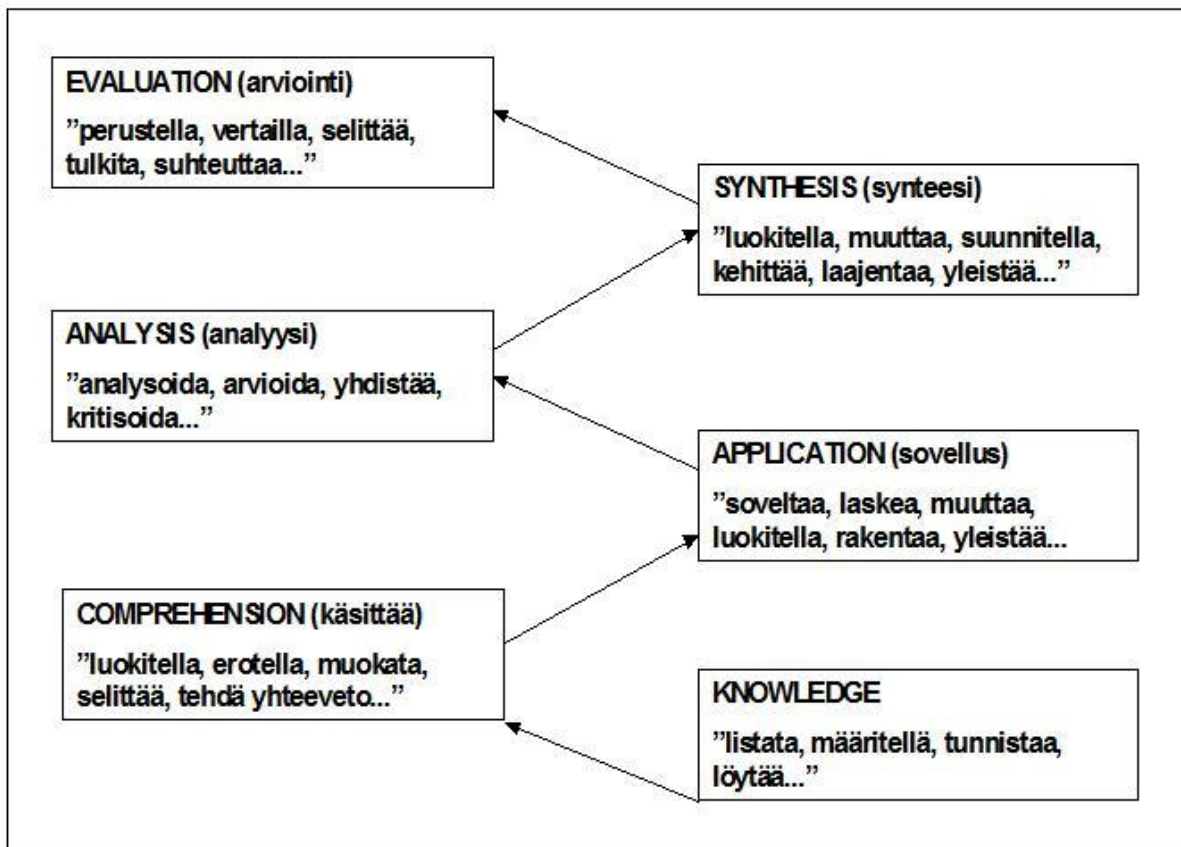
Nyky-yhteiskunnassa vallitseva sisällön ja saavutuksen määrittämiseen keskittynyt opetussuunnitelma asettaa saavutukset tavoitteiksi ja pilkkoo tavoitteet pienempiin, mitattaviin osasaavutuksiin. Kasvatustapahtuma pakkosyöttää valitsemansa sisällöt oppilaille, moittii Kelly. Se, miten oppilas jäsentää maailmaa tai kehittää ymmärrystä, ei ole mitattavissa, eikä näin ollen ole kirjattu opetussuunnitelmassa tavoitteisiin tai työprosessiin. Kun vielä huomataan, että opetusta kanavoidaan oppilaan oma-aloitteiselle sähköisen materiaalin analysoimiselle, opettajan ja inhimillisen kasvun osuus kutistuu olemattomiin. Pahimmillaan kovien, mitattavien tulostavoitteiden asettaminen opetussuunnitelman kantavaksi voimaksi johtaa oppilaiden tyytymättömyyteen, epätasa-arvoisuuteen sekä eristäytymiseen – kaikki seikkoja, jotka johtavat laajempiin sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin ongelmiin, joihin ei yksinkertaisesti ole varaa.

#### 4.1 Bloomin taksonomia

Bloom kehitti suosituksi muodostuvan opetussuunnitelman tavoitteiden hierarkian vuonna 1956 (**Bloom's taxonomy<sup>5</sup> of educational objectives**). Bloomin mukaan kaikki tavoitteet ovat hierarkisesti toisiinsa liittyviä ja asteittain toisiaan pohjautuvia ja ne muodostavat kolme erillistä tavoiteryhmää: *kognitiiviset* (tiedolliset), *affektiiviset* (asenne) ja *psykomotoriset* (kädenpaidolliset). Tiedolliset tavoitteet Bloom pilkkoo kuuteen tasoon, joita voidaan käyttää opetussuunnitelman sekä opetusjakson tiedollisten tavoitteiden asettamiseen. Jokainen oppiaine voidaan näin jakaa monentasoiseen opetusjaksoon, joille voidaan myös määrittää eri tavoitteet.

<sup>4</sup> **Strukturalismi.** ”Strukturalismi on useissa – varsinkin humanistisissa ja yhteiskuntatieteissä – vaikuttanut lähestymistapa, joka korostaa rakenteen merkitystä kokonaisuuden ymmärtämisessä.” (fi.wikipedia.org/wiki/Strukturalismi)

<sup>5</sup> ”**Taksonomia** on tieteenala, joka tutkii elävien organismien luokittelua.” (fi.wikipedia.org/wiki/Taksonomia)



**KUVIO 1.** Bloomin Taksonomia, tiedolliset tavoitteet. Lähde: <http://www.tkk.fi/Yksikot/Opintotoimisto/Opetuki/tutkintorakennetykaluja/Images/Bloom.jpg>

Kun opetussuunnitelman laatiminen Bloomin asettamien kehysten ympärille oli 60-luvulla pakonomaista ja hyvin sisältökeskeistä, 70-luvulla tavoitteiden rinnalle otettiin arviointi. Kelly todisti merkkejä ensimmäisistä muutoksista, jossa reagoitiin opettajien vapauden menetykseen – opetussuunnitelman ennalta määrätty tavoitteet koettiin opettajan työtä rajoittaviksi (1977, 28).

Samalla kritiikkiä kohdistettiin tiukasti rajattuihin ja täsmällisiin tavoitteisiin, joita Bloomin Taksonomia asetti. Bloomin mallista puuttui selkeä opetuksellinen tavoitteenasettelu, jolloin puutteellisiksi jäivät myös opetussuunnitelman tavoitteille tarpeellinen kritiikki, jolla tavoitteisiin pääsemistä voidaan arvioida.

Kelly listaa lisää heikkouksia Bloomin taksonomiassa: se ei huomioi tiedon luonnetta, eikä sillä ole selkeää *epistemologista*<sup>6</sup> taustaa (Pring 1971, Kellyn 1977, 31 mukaan), jonka Kelly katsoo olevan perusedellytys minkäänlaisen kasvatustieteellisen taksonomian laatimiselle. Pring antaa Kellylle tukea kritisoimalla oppimisprosessin lineaarista järjestystä, jossa oppilaalle ensin opetetaan tieto, sen jälkeen ymmärrys ja viimeiseksi tiedon soveltaminen.

Lisäksi Kelly kritisoi taksonomiasta puuttuvan kaiken kasvatustieteellisen ajattelun, joka antaisi pohjaa tavoitteiden asettelulle tai eri tavoitteiden vertailulle. Taksonomia välttää kaiken arvokeskustelun punnitsemalla tavoitteenasettelussa ainoastaan eri tavoitteiden välisiä prioriteetteja ja väistää myös pohdinnat niistä psykologisista edellytyksistä, jotka oppilaiden tulisi saavuttaa ennen monimutkaisimpiin tavoitteisiin pyrkimistä. Bloomin taksonomian lopputulokseksi Kelly summaa sen harhaanjohtavuuden ja käyttökelvottomuuden. Jos kasvatusta on vain käyttäytymisen säätelyä, opettajat ja oppilaat eivät saa pohjaa, jolla arvioida ja analysoida opetustapahtuman tarpeita ja vaatimuksia.

Bloomin Taksonomiasta (ja mistä tahansa käyttäytymislähtöisestä opetussuunnitelman tavoitemallista) seuraa väistämättä kuvailua siitä, mitä opettajien tulisi tavoitella opetustyössään - joka nähdään pikemminkin koulun tavoitteena eikä kasvatuksellisenä tavoitteena. Jokainen välitavoite on täytettävä ja käytävä läpi, eikä opetussuunnitelma huomioi pitäisikö tavoitteisiin pyrkiä tai ovatko ne edes osa sitä kasvatuksellista päämäärää, jota opetustyössä tavoitellaan (1977, 32). Tasapainoinen opetussuunnitelman tavoitteiden asettelu vaatii monien osatekijöiden huomioimista: psykologisten, sosiaalisten ja kasvatuksellisten.

<sup>6</sup> **Epistemologia** eli tietoteoria on filosofian osa-alue, joka pyrkii selvittämään mitä voimme tietää ja millainen tieto on oikeaa tietoa.

## 4.2 Käytännöllinen kehitys (koulu ja opettaja)

Tehokas ja todellinen muutos opetussuunnitelmateoriassa edellyttää koulun koko mikropolitiikan huomioimista (Ball, 1987). Koulun henkilökunnan asenteet, erityisesti rehtorin työtapa, koulun avoimuus, opetuksen suunnitteluun käytetty aika ja opettajanvirkojen pitkäkestoisuus ovat tekijöitä, joita Kelly painottaa 1970-luvulla.

Malcolm Skillbeck tukee Kellyn koulukeskeistä painotusta opetussuunnitelman kehityksessä nostamalla esiin opetussuunnitelman monimuotoisuuden: jotta kaikki oppilaat voisivat saada merkitseviä ja yksilöä kehittäviä kasvatuskokemuksia, tulee tämän monimuotoisuuden heijastua myös opetussuunnitelmien räätälöidyssä erilaisuudessa (Skillbeck, 1973). Tämä erilaisuuden tukeminen mahdollistaa paikallisen kasvun ja kehityksen kouluissa.

### 4.2.1 Koulukeskeinen opetussuunnitelma

Koulukeskeisen opetussuunnitelman kehityksen tulisi ottaa huomioon ne olosuhteet, jotka koulun sisällä eniten edistävät opetussuunnitelman uudistusta. Lisäksi tulee huomioida missä muodossa koulun ulkopuoliset avut ja tukimuodot, jotka parhaiten tukevat koulun yksilöllistä kehitystä, voidaan antaa. Kellyn mukaan koulu on inhimillinen sosiaalinen instituutio, jonka tulee olla itse vastuussa itsestään (2004, 115). Stenhouse (1975) tukee tätä väittämää korostamalla, että jokainen opettaja yksilönä hyväksyy tutkijan tai kehittäjän roolin muokataksaan, muuttaakseen ja kehittääkseen opetussuunnitelmaa omien oppilaidensa tai elinpiirinsä tarpeisiin. Opettajien ammatillista vapautta peräänkuulutti myös Skillbeck (1976).

1970-luvulla Kelly painotti taloudellisen tuen merkitystä – jotta kouluilla olisi mahdollisuus keskittyä kehittävän, yksilöllisen opetussuunnitelman toteuttamiseen. Samaan aikaan koulujen sisällä jaettiin opettajien kesken uusia vastuualueita, joiden avulla tuettiin opetussuunnitelman sovittamista, soveltamista ja opettamista. Tämä koulun sisäinen vastuun jakaminen opetussuunnitelman arkisen toteuttamisen mahdollistamiseksi voidaan nähdä askeleena kohti koordinoitua kehityksen kontrollia koko opetussuunnitelmateorian saralla.

Opetussuunnitelma ei voi kehittyä ilman opettajien henkilökohtaista kehitystä; on oleellista antaa opettajalle tukea, koulutusta, neuvoja, taitoja ja ymmärrystä opetustyöhön. Koulukohtainen opetussuunnitelma huomioi yksilöidysti opettajat ja samalla myötävaikuttaa opetussuunnitelman jatkuvaan, yksilöityyn kehitysprosessiin, joka reagoi oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja kykyihin paremmin kuin mikään muu opetussuunnitelman kehittämismuoto.

Opetussuunnitelman kehityksen tulisi parhaimmillaan olla jatkuva prosessi, johon koulut voivat reagoida ja antaa uusia ulottuvuuksia (1977, 151). Vaikka koulun ulkopuolisten tukiryhmien olemassaolon tarpeellisuus ja välttämättömyys tunnustetaan, kaikki ulkopuolinen tuki on nykysysteemistä lähes kokonaan kadonnut (2004, 117), huomauttaa Kelly yhteiskunnassa tapahtuneista koulutuspoliittisista muutoksista.

#### 4.2.2 ulkopuolinen kontrolli

Ulkopuolisen tuen muuttuminen kontrolliksi sai alkunsa vuonna 1974 Yhdysvalloissa, jossa 40 osavaltiota pyrki muodostamaan lakisääteisiä vaatimuksia mittaamaan opettajien vastuullisuutta ja oppimisen tuloksellisuutta (Hamilton 1976). Kellyn mukaan opettajien vallan murtamisen muospaineita nopeutti huomattavasti vuoden 1973 öljykriisi (2004, 166). Näiden muutosten aaltojen saapuminen Eurooppaan kesti vuosia, mutta ne ennakoivat liike-elämän tehokkuuden ja kriteerien ilmestymistä kasvatuksen arvioinnin mittareiksi, unohtamatta opettajien tai koulujen arvostelua. Mittayksiköksi ei enää riittänyt yksi koulu tai edes paikallinen koulupiiri, vaan muodostettiin valtion laajuisia tavoitteita ja testejä, joilla pystyttiin kontrolloimaan ja mittaamaan opetuksen tavoitteiden saavuttamisen tasoa.

Tämä kehitys käänsi käytännössä päälaelleen koulukohtaisen, ruohonjuuritason kehityksen tai ainakin merkittävästi hidasti sitä. Vuosikausia kestänyt, perusteltu ja tutkittu opetussuunnitelman kehitystyö opettaja- ja koulukohtaiseen autonomiaan vaihdettiin valtakunnalliseen ja kasvottomaan kontrolliin. Kelly argumentoi, että kaikki koulun ulkopuoliset epäonnistuvat yritykset tuottaa opetussuunnitelman kasvatuksellisia uudistuksia johtavat takaisin opetussuunnitelman koulukeskeiseen kehitystyöhön (2004, 115). Koulukohtaista opetussuunnitelmaa voi siis yhä katsoa yhtenä opetussuunnitelman kehitystyön vaihtoehtona, jossa huomio kohdistuu yksilöityyn aloitteellisuuteen ulkopuolisen sanelun sijaan. Ulkopuolinen kontrolli kuitenkin pitää otteessaan opetussuunnitelman kehitystyötä. Ulkopuoliselle kontrollille on myös vaateita: Kelly muistuttaa, että ulkopuoliset koordinoijat (change agents) ovat erittäin tarpeellisia (2004, 116):

- *takaamaan opetussuunnitelman jatkuva kehitystyö ja edistys*
- *luomaan pohjaa yhteistyölle rakentuvalla kehityksellä*
- *varmistamaan yksittäisten oppiaineiden eristäytymättömyys*

Opetussuunnitelma voi toki muuttua ilman ulkopuolista tukea ja kontrollia, mutta muutos ei välttämättä ole toivottu, tarpeellinen eikä johda kehitykseen. Taloudellisten paineiden alla painiva yhteiskunta pyrkii tukahduttamaan kaikki opetussuunnitelman mahdolliset tehottomuudet yksilöllisyyden menettämisen uhallakin (2004, 166).

#### 4.2.3 Opettajakeskeinen kehitys

Kelly (1977, 3) määrittelee opettajan jonglööriksi, joka on vastuussa omasta opetussuunnitelmastaan, joka kokoaa erilaiset toisiinsa kytkeytymättömät osatekijät kokonaisuuksiksi ja joka säilyttää irrallisten kokonaisuuksien välisen tasapainon. 2000-luvun Kelly puolestaan kuvaa opettajan radikaalisti ”make or brake” – roolin omaavaksi vaikuttajaksi, joka joko sallii opetussuunnitelmassa tilaa henkilökohtaiseen ja paikalliseen kasvuun tai tuhoaa kannibaalien tavoin omat suunnitelmansa (2004, 8).

1970-luvulla Kelly painotti opettajan työhön vaikuttavia tekijöitä, joilla on suuri painoarvo opettajan roolille: paikallinen teollisuus/ työllisyystilanne, oppilaiden ja heidän vanhempiansa sosiaalinen tausta ja intressit sekä yhteisön odotukset opettajalta. Kaikkein tärkein tekijä opettajan kehitykselle on kuitenkin koulun sisällä vallitseva opettajien keskeinen ilmapiiri (1977, 17).

Kelly peräänkuuluttaa koko paikallisen yhteisön osallistumista opettajan tukemiseksi, etenkin vanhempien ja oppilaiden. Vastuu luokassa on aina kaksisuuntainen: opettajan ja kaikkien opetustyöhön vaikuttavien osatekijöiden kesken (1977, 181). Opettajan keskeinen rooli opetussuunnitelman kehityksessä on ainut malli, joka voi toimia. Tehokas olemassa olevan opetussuunnitelman kontrolli lepää edelleen opettajien harteilla, seikka joka tulee ottaa huomioon tehokkaita opetussuunnitelmaratkaisuja kehitettäessä. Yleisten suuntaviivojen lisäksi opettaja tarvitsee vain täyden vapauden valita opetusmenetelmät, lähestymistavan ja oppimateriaalit.

Tärkeimpänä elementtinä opetussuunnitelman kehittymiselle pidetään yksilöllisen opettajan roolia yksilöllisessä koulussa, jossa opetussuunnitelman tarpeet nousevat paikallisen yhteisön ja luokan tarpeista. Teorian ja käytännön on kuljettava käsi kädessä parhaan mahdollisen lopputuloksen saavuttamiseksi. Opettajan rooli opetussuunnitelman kehitystyössä ei kuitenkaan ole selvä: se vaatii opettajilta laajaa perehtyneisyyttä sekä sitoutumista aiheeseen, mutta sisältää riskin konservatiivisesta kehityksestä, jossa opettaja sabotoi mahdolliset muutokset (1977, 18). Lisäksi



opettajan kapea-alainen mielenkiinto oppiaineisiin tai asiasisältöihin johtaa opetussuunnitelman annin riittämättömään soveltamiseen. 1970-luku ei siis tarjoa mitään lopullista ratkaisua opettajan rooliin opetussuunnitelman kehittäjänä tai edes soveltajana.

2000-luvulla Kelly julistaa jotakin muuta kuin yksilöllisyyttä ja nostaa esiin opettajien välisen yhteistyön, jossa eri koulujen opettajakunta kehittää opetussuunnitelmaa yhteisöllisesti. Koulun ulkopuolelta tulevaa tukea pidetään välttämättömänä edellytyksenä opettajan henkilökohtaiselle kehitykselle ja työssä onnistumisen arvioinnille. Opettajan ei enää oleteta yksin yhdistelevän laajoja kokonaisuuksia, vaan toimivan yhteistyössä, tutkivan opetussuunnitelmaa ja verkottuvan muiden kasvatusalan ammattilaisten kanssa. Yhteistyöstä on myös hyötyä: säännöllisen kouluttautumisen koetaan paitsi tarpeelliseksi, myös välttämättömäksi.

Opettajan avulla on mahdollista saavuttaa tehokas, päämääräkeskeinen opetussuunnitelman kehitys. Siksi nykypäivän opettajaa ei voi jättää luokkahuoneeseen yksin, vaan hänet sitoutetaan toteuttamaan opetussuunnitelmaa kontrolloidusti. Pienimuotoiset rajoitukset opettajan valtaan ovat viime vuosina muuttuneet täydeksi, suoraksi kontrolliksi (2004, 10-11: 1988 Education Act). Muutos vaikuttaa radikaalille, mutta se on tapahtunut hitaasti kahden vuosikymmenen aikana, eikä ole aiheuttanut kohua, korkeintaan lievää tyytymättömyyttä. Kelly toteaa, että nykyopettajien olematon mahdollisuus vaikuttaa viralliseen opetussuunnitelmaan vaikuttaa sekä opettajien työhön sitoutumiseen että motivaatioon negatiivisesti (2004, 10–11). Teoria ei enää tue käytäntöä.

Stenhausen 1975 esittämä truismi: *opettajan kehitys = opetussuunnitelman kehitys* hylättiin muiden, pakottavampien (taloudellisten) intressien sanellessa opetussuunnitelman kehitystä. Opetussuunnitelmakeskusteluja ohjaava kontrolli ja siitä käytetyt kielikuvat ja vertaukset ovat mahdollistaneet hallituksen ja poliittisten päättäjien toivomat muutokset opetussuunnitelmaan (2004,12). Opettajan aseman murtaminen on saanut kannatusta etenkin kasvatustieteen ammattikunnan ulkopuolelta (Lawton, 1980). Taloudellisen kasvun ja tehokkuuden paineet ovat viimeistään 2000-luvulla johtaneet opetussuunnitelman kehitysrahojen leikkaamiseen, joka puolestaan on tehnyt opetussuunnitelmasta poliittisen leikkikentän.

Tämän päivän opettaja huomioi oman koulunsa ja oppilaansa yksilöinä. Opettajan tehtävä on nimenomaan osoittaa, mistä tietoa löytyy – ja jättää oppilaan vastuulle se, tarvitseeko hän kyseistä tietoa ja kuinka kyseistä tietoa soveltaa. Fullan (1993) esittää, että moraalinen tarkoitusperä on jokaisen opettajan rakennuspalikka opetussuunnitelmaa sovellettaessa. Jokaisen hyvän opettajan sisältä tulisi löytyä moraalinen kasvattaja. Kelly argumentoi, että moraaliaspektin poistaminen opetuksesta tuottaa mekaanisia opetuskoneita (2004, 10). 30 vuotta sitten Kelly osoitti tämän väitteen radikaalimmin: sensitiivisen opettajan yksilöllinen arvojen tulkinta ja kasvatusohjelmien

tuloksiin reagointi poikkeavat aina todellisuudesta ja odotuksista (1977, 35). Siksi opetussuunnitelma on oleellisesti lokaali asia, yksilöidysti jokaisessa koulussa.

Koulun sisäiset ja lähiympäristöstä kumpuavat vaikutteet ja palautteet antavat enemmän painoarvoa opettajan työlle kuin mikään kansallisesti määritelty tavoite tai ohje. Lokaalit opetussuunnitelman muutokset ovat aina opettajan räätälöimiä käytännön sanelemia harkittuja tuloksia, eivät teoreettisen aiheen esiin nostattamia analyysin lopputuloksia (1977, 146). Kelly muistuttaa, että opetussuunnitelma ei saisi unohtaa tätä seikkaa.

# 5 OPPIMISEN KOKEMINEN

Opetuksen tavoitteena ei ole pelkkä tieto, vaan parhaimmillaan oppimisprosessi edesauttaa oppilaan henkilökohtaista tiedon rakentamista. John Dewey edisti opetussuunnitelman pragmaattista<sup>7</sup> suuntautumista (1977, 58). Pragmaattinen opetussuunnitelma suhtautuu tietoon hypoteettisesti ja on siksi valmis jatkuville muutoksille, muokkauksille ja kehittämiselle. Oppimisprosessin tulee aina sisällyttää tietoa, mutta myös tietoa syistä, jotka piilevät tiedonvalinnan takana - erottamaan tiedon sisällyttämisen opetussuunnitelmaan mielipiteestä tai arvauksesta.

1980-luku toi tiedollisen totuuden etsijöiden ulottuville uusia käännteitä: esimerkiksi Wellington näki inhimillisen tiedon kehityksen totaalisen totuuden kautta suurena riskinä oppimiselle (2004, 30). Lopullinen ja yksiselitteinen totuus on muuttumaton ja mainostettu fakta, johon monet ihmiset, poliitikotkin, kyseenalaistamatta nojaavat. Yhden oikean totuuden ja määrätyn oppimiskokemuksen valitsemisen mahdottomuus oli alkusoittoa postmodernismin aikakaudelle, oppimisen ja opetussuunnitelmien kompleksiselle kaaokselle.

Tieto on käsitteenä moniulotteinen, se pitää aina sisällään ihmisten asettamia ja rakentamia ideologioita sen sijaan että käsittelee ikuisia totuuksia. Eri sisällöistä ja tavoitteista huolimatta opetussuunnitelmateoria sisältää keskeisesti oppimisen, ja se mitä opetetaan, ei ole yhdentekevää. Pelkän tiedon siirron sijaan on oleellista ymmärtää ja ottaa huomioon ne tarkoitusperät ja syyt, jotka ovat johdattaneet opetussuunnitelman sisällön valintoihin.

Näillä tiedon välillisillä vaikutuksilla on kauaskantoiset vaikutukset yhteiskunnassa. Wittgenstein (1980) puhuu näistä pinnallisista opetussuunnitelmaan lisätyistä tiedollisista tavoitteista, jotka eivät huomioi tiedon kokonaisvaltaista vaikutusta kysymysmerkeiksi, jotka eivät ulotu tarpeeksi syvälle. Kelly painottaa vanhemmassa teoksessaan, että tiedon validius siirtyy vääjäämättä synonyymiksi totuudelle; konsepti, joka on opetussuunnitelman kehittäjille keskeinen huolen- ja huomionaihe (1977, 55–56).

<sup>7</sup> **Pragmaattinen.** Käytännönläheisesti asioihin suhtautuva

## 5.1 Arvot, tiedon määrittely ja valinta

Koulujen eettinen kasvatus on muuttunut radikaalisti toisen maailmansodan jälkeen. Nyky-yhteiskunnassa ei ole enää kaikille yhteistä arvopohjaa, vaan kasvatus korostaa oppilaan yksilöllisyyttä, itsemääräämisoikeutta sekä oppimisprosessin taloudellisuutta ja tuloksellisuutta. Kaikki vanhat objektiiviset arvot luonteenhyvyydestä, solidaarisuudesta sekä opettajan auktoriteetista on hylätty, eikä edessä ole suinkaan paluuta eurooppalaisen valituksen jatkamiseen, vaan yhteiskunnan kohtalona on todennäköinen vajoaminen totaaliseen nihilismiin.

2000-luvun koulutus etsii edelleen linjojaan, eikä niiden pohjana ole laajamittaista historiallisten kokonaisuuksien ymmärrystä, vaan pikemminkin näköalattomuus ja taloudelliset arvot. Itse asiassa arvot ovat sidoksissa toimintaan, eivätkä ne ole valmiita olemassa olevia kokonaisuuksia metafyysisestikään ajateltuna, kuten Kelly huomautti jo 1970-luvulla (1977, 73). Kasvatustyö on myös toimintaa: arvojen valinta opetussuunnitelmissa ja -tilanteissa on muodostumassa uhaksi yksilön vapaudelle ja siten koko demokraattisen yhteiskunnan kehitykselle (2004, 42–43).

Yhteiskunnasta on kehittynyt sekulaari<sup>8</sup>, sen vuoksi me todella tarvitsemme globaalisti eettistä arvopohdintaa. Minne ovat hävinneet mm. itsekuri, kuuliaisuus ja epäitsekkyyys, miksi nyky-yhteiskunta arvostaa sosiaalisia vuorovaikutustaitoja moraalin kustannuksella? Ja riittääkö se, että vanhojen luonteen hyvyyksien tilalle olemme saaneet yksilöllisyyden paremman huomioon ottamisen ja suvaitsevaisuuden lisääntymisen?

Koulun kasvatusmenetelmät ovat kyllä monipuolistuneet ja tulleet oppilaslähtöisimmiksi, mutta nykyisen kasvatusajattelun myötä koulu on joutunut luopumaan kurista ja tehnyt opettajan kasvatuksellisen roolin vähintäänkin epäselväksi. Yhteiskunnan moniarvoisuus ja yleinen aatteellinen kehitys yksilön tukemisesta ovat jättäneet koulun ristiriitaiseen rooliin kasvattajana.

Yhteiskunnassa vallitseva jatkuvan muutoksen vaatimus on nostanut esiin myös uusia arvoja: reagointinopeuden sekä – herkkyyden, joista on tullut koulutuspolitiikalle suorastaan elinehto. Kuitenkin koulutuspolitiikka on aikaa vievää ja pitkävaikutteista toimintaa, ja uuteen, tutkittuun tietoon perustuvaa järjestelmää on hidas ja kankea rakentaa: kompleksisessa yhteiskunnassa riittää

<sup>8</sup> ”**Sekularismi** tarkoittaa valtion ja kirkon erottamista toisistaan, ja voidaan nähdä vastakohtana teokratialle. Usein sanaa sekulaari pidetään synonyymina sanalle maallinen.”(fi.wikipedia.org/wiki/Sekulaari)

hidasteita. Ikävä kyllä tämä tarkoittaa myös sitä, että tehdyt koulutuspoliittiset päätökset ovat usein hätiköityjä ja perustuvat muoti-ilmiöihin ja markkinalähtöisiin arvoihin. Hoggart mainitsee opetussuunnitelman pahimmaksi jarruksi päättäjien asennesensuurin, joka muokkaa opetussuunnitelmaa hitaasti, huomaamattomasti ja vääjäämättömästi arvovalintojen kautta (2004, 42–43).

Kaikki tämä arvomuutos on tapahtunut globaalisti. Globalisaatio vaikuttaa tietenkin kaupan vapautumiseen, mutta myös ihmisten yleiseen turvallisuudentunteeseen ja sitä kautta käsitykseen siitä, miten meidän tulisi elää yhdessä. Millaisia globaaleja kansalaisia koulutuspolitiikkamme tuottaa? Nykyisillä arvoilla ja tavoitteilla saadaan ainakin itsekeskeisiä ja lyhytjänteisiä.

## *5.2 Oppiminen kulttuurisena siirtymänä -transmission*

Kiinnostus oppimistuloksiin on tullut yhteiseksi nimittäjäksi yksilöille ja kansakunnille. Kelly painottaa koulujen tehtävää valmistaa oppimiskokemus yksilöllisille oppilaille, eikä sosiaaliseen tilanteeseen: takaamalla oppilaalle mahdollisuuden muuttaa itseään, mukautua ja aloittaa yhteiskunnassa tapahtuvia normien ja arvojen muutoksia omalla toiminnallaan (1977, 53). Yksi tärkeimmistä tavoitteista on tarjota oppimiskokemuksia, jotka muokkaavat oppilaista itsenäisiin ratkaisuihin kykeneviä ja pystyviä yksilöitä.

Yksilöllisyyden nimiin vannova opetussuunnitelma poliittisen kasvun, teknologisten muutosten ja moraalisten muutosten paineessa on hallinnut oppimiskokemuksia yhä enenevässä määrin viimeisinä vuosikymmeninä. 2000-luvulla Kelly nostaa esiin opetussuunnitelman laadinnalle kiistattoman haasteen: oppimistilanteen tulisi olla aktiviteetti, johon me sitoudumme itse oppimisen vuoksi, ei välineenä jollekin ulkoa asetetulle tavoitteelle tai tarkoituserille (2004, 47).

Aktiivinen näkökanta oppimiskokemuksesta on laajalti ignoroitu tai jäänyt jopa tunnistamatta nykyisten opetussuunnitelmien sisällöstä. Opetussuunnitelma joka keskittyy vain sisältöön, eikä huomioi oppimisprosessin aiheuttamia vaikutuksia kaikilla mahdollisilla osa-alueilla, eli ei täytä tehtäväänsä. Opetustapahtumaan kytketyt tiedolliset lataukset tulee huomioida pikemminkin kuin oppilaskeskeinen tavoitteenasettelu.

Useimmat yhteiskunnat ovat kaukana staattisesta: ne muuttuvat jatkuvasti, kehittyvät ja syntyvät. Joskus muutokset ovat nopeita ja spontaaneja, mutta ne voivat olla myös harkittuja ja suunniteltuja (Taba, 54). Yhteiskunnallisiin muutoksiin vaikuttavat myös normit, arvot,

uskomukset sekä moraaliset muutokset ja trendit. oppimiskokemus muovautuu kaikista näistä vaikutteista, ja pohdittavaksemme jää, tulisiko koulun olla muutosten välittäjä vai itse muuttaja?

Kulttuurinen muutos pohjautuu useimmiten edellisten sukupolvien aikaansaannoksille ja saavutuksille. Kun joku saavutus nostetaan edustamaan kulttuurin ihanteita ja toimimaan ponnahduslautana uusille arvoille, on odotettavissa jakautumista korkeakulttuuriin, kansantajuiseen alakulttuuriin jne. Kellyn mukaan kulttuuriperinnön vaaliminen ja jatkaminen aiheuttaa käytännössä enemmän hankaluuksia oppimiskokemukselle kuin ratkaisee niitä (1977, 51).

Ratkaisuksi kulttuuriselle jakautuneisuudelle Kelly tarkastelee oppilasta: oppimistilanteen ongelmien ytimessä on lapsi, jolle opetussuunnitelman tavoitteet, oppimiskokemus ja ympäröivä kulttuuri jäävät vieraksi tai ainakin ulkokohtaisiksi (1977, 54). Romanttista, lapsilähtöistä kasvatustapaa on tarjonnut kasvatustieteessä esim. Dewey jo 1930-luvulla: kasvatustyötä ja oppimista ei voida erottaa lapsen henkisestä kypsymisestä, lapsi kehittyy ja oppii luonnostaan. Dewey kuitenkin painotti, että oppimistapahtuman tulee olla aina ohjattua, ja ohjaus pitää sisällään aina jonkinlaista tavoitteellisuutta. Se, missä kohtaa kehityksen katsotaan täyttävän opetustavoitteet, jätetään huomiotta, kuten myös lapsen sisäinen maailma, jossa mielenkiinnon kohteet eivät ole yhtenäisiä, täsmällisiä tai pitkäjänteisiä.

Oppimiskokemuksen maksimaalinen hyödyntäminen edellyttää kyseisen oppilaan taustojen (koti, vaikutteet, arvot, kiinnostus, tuki) selvittämistä, vain päätyäksemme suorittamaan valintaa opetettavista aineista ja niiden sisällöstä (1977, 69). 2000-luvulla oppimisprosessi on jo oleellisesti muuttunut vielä kompleksisemmaksi: kulttuurinen monimuotoisuus edellyttää, että otamme oppimistilanteessa ja opetussuunnitelmassa huomioon erilaiset ryhmät, kulttuurit, alakulttuurit – vieden oppimiskokemusta kohti hajautumista ja pirstoutuneisuutta, pois yhteisöllisyydestä ja yhtenäisyydestä. Opetussuunnitelman tulisi myös heijastaa tätä jakautuvaa kulttuuria.

Kelly olettaa opetussuunnitelman vahvistavan kulttuurissa tapahtuvia muutoksia, jossa ainoa nykykoulun elinkelpoinen tehtävä oppimisprosessin lisäksi on kehittää niitä oppilaan taitojen taitoja, joiden avulla yksilöllinen oppimiskokemus auttaa oppilasta tulemaan toimeen omassa pirstaleisessa arjessaan, auttaa toimimaan tehokkaasti ja auttaa oppilasta kontrolloimaan omaa arkeaan (2004, 51). Kulttuuri voidaan siis nähdä totaalisen oppimisympäristönä, jossa on neuvoteltava toiminnan kautta merkityksiä.

Oppimisen kokeminen on läpikäynyt viimeisten kolmenkymmenen vuoden aikana siirtymisen kohti pirstaleisempaa, välineellistettyä, epävarmempaa ja yksilöidympää tapaa. Muutokset ovat tuoneet ekonomista kasvua ja lisänneet työllistymistä, mutta kokonaisvaltainen, yleissivistävä oppiminen on katoamassa. 2000-luvulla oppimiskokemus ei erottele kasvatusta ja

harjoittelua tai ohjausta ja opetusta, ja vaikka koululaitos tuottaakin täsmennetyksi koulutettuja yksilöitä, opetussuunnitelma ei kuitenkaan tavoita kaikkia kulttuurin alamuotoja, eikä täten pysty tarjoamaan oppilaille mielekkäitä, merkityksellisiä oppimiskokemuksia.

# 6 ORGANISOINTI

## 6.1 Sosiologinen/poliittinen argumentointi

Kellyn mukaan 1970-luvun koulutuspolitiikkaa ja sen käytännön soveltamista leimasi keskeinen tavoite perustaa ja vakiinnuttaa suorituskeskeinen opetussuunnitelma kaikille koulutustasoille. Koulutuspolitiikan sisällöstä kannettiin eniten huolta: Kelly kritisoi tehokkaan ja edistyksellisen teknisen osaamisen puutetta, joka on korvattu koulutuspolitiikan valinnoilla, jotka edistävät yhteiskuntatieteiden ja sosiologian osuuksien saamaa merkitystä. Tämä suuntaus ei kuitenkaan vastaa niitä ekonomisia ja taloudellisia paineita ja tarpeita, jotka nousivat esiin yhteiskunnan kehityksestä yhä voimakkaammin.

Opetussuunnitelman kehittämisen suorituskeskeisyyttä korostaa myös huoli saavutusten standardisoinnista. Saavutuksia mitattaessa Kelly ei painota sisältöä, vaan perustaitojen suorittamistason ylläpitämistä (1977, 167). Vaadittavat suoritukset on valittu poliittisin ja ekonomisin perustein, niin että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus kehittää niitä taitoja, joita yhteiskunta arvottaa tarpeellisiksi teknologisen talouskasvun turvaamiseksi. Oleellista opetussuunnitelman perustamisessa on määrittää kenellä on valta päättää sen sisällöstä.

Vaikka opetussuunnitelmateoriaa on kehitetty suurilinjaisesti, Kelly toteaa 1970-luvulla selkeän suuntauksen kohti yksilöllisesti räätälöidyn opetussuunnitelman laatimista. Heuristinen malli keskittyy oppilaslähtöisesti syventämään oppilaan omia intressejä ja mielenkiinnon kohteita. Tämä malli puoltaa suoritustason mittaamista ja jättää yhä suuremmassa määrin vapauden päättää koulukohtaisesti tai jopa luokkakohtaisesti opettavien aineiden sisällöstä. Samaan aikaan, ristiriitaisesti, koulujen opetussuunnitelmaan vuosien myötä tullut sisällöllinen väljyys on ajettu alas nimenomaan suorituspainoiden kautta.

Koulukohtaiset akateemiset ja taloudelliset tulosvaatimukset ovat avanneet koulusysteemin markkinavoimien temmellyskentäksi (2004, 181). Yksilöityä opetussuunnitelmaa kehitetään, koska oppilas on ainutlaatuinen persoona, vaikka kuuluukin aina johonkin ryhmään. Perusteiltaan tämä teoria toimii, jos opetussuunnitelmaa laadittaessa päästään yhteisymmärrykseen siitä, mitkä ovat ne yhteiset tavoitteet ja arvot, tai opetusta muokkaavat perusteet ja periaatteet, joita oppilaille tarjotaan ja yhteiskunnassa halutaan vaalia. Jos näistä peruseriaateista sovitaan, Kellyn mielestä



on ymmärrettävää, hyväksyttävää ja suotavaa, että opetussuunnitelman soveltaminen ja tulkinta tuottavat eri kouluissa ja opettajissa erinäköistä jälkeä. Opetussuunnitelman laadinnassa Kelly painottaa erityisesti vaikuttavien arvojen huomioimista, ymmärryksen tason kehittämistä, rehellisyyden kunnioittamista ja yksilön itsemääräämisoikeuden edistämistä (1977, 184–185).

Joitakin ennakkomerkkejä hitaasta mutta vääjäämättömästä yhteiskunnan sosiaalista ja poliittisesta muutoksesta listattiin Kellyn kirjassa jo vuonna 1977: suuntaus kohti opetussuunnitelmallista integraatiota heijastelee poliittisen voimasuhteiden ja vallan sekä sosiaalisen kontrollin jakamisessa tapahtuvaa painetta ja muutosta (1977, 89).

Kelly (1982) esittelee integroidun opetussuunnitelman osana suurta sosiaalista siirtymistä kohti vapaata yhteiskuntaa (open society), jossa tieto on kaikille vapaasti tarjolla. Tiukkarajaiset, ainekohtaiset opetussuunnitelmat pidättävät kaiken koulun sisäisen päätösvallan rehtorilla ja aineopettajilla, muodostuen myös jarruksi oppilaiden oppimismotivaatiolle. Kelly ehdottaa, että integraation kautta on mahdollista saavuttaa avoimempi oppimisympäristö, jossa tietoa jaetaan ja sen saavuttamiseksi voidaan tehdä yhteistyötä. Sama positiivinen kehitys voidaan nähdä myös oppilaan ja opettajan välisen suhteen kehittymisessä: opettajasta tulee auktoriteetti, hän ei enää ole itsestään selvä, valmis auktoriteetti. (Gillard, 1987).

Kelly analysoi integroidun arvomaailman opetussuunnitelmaan tuomia ongelmia jo 1970-luvulla: mikään yksittäinen arvio esim. rodusta tai sukupuolesta ei voi olla punnittavana ilman kaikkia niitä yhteyksiä ja piilomerkityksiä, joilla on merkitystä opetussuunnitelman sisällölle. Uusia merkityksiä ja täten myös uusia oppiaineita, yhteyksiä aineiden välillä ja tarpeita luodaan yhteiskunnassa joka päivä. Joskus arvomuutokset ovat nopeita, mutta yhtä usein ne ovat lokaaleja ja toisistaan riippumattomia. Oleellisinta arvojen prosessoinnissa on välttää tiedon valmista, sisäistä rakennetta (*inert knowledge*), termi jonka Whitehead lanseerasi jo 1930-luvulla.

## 6.2 *Politisointi*

Opetussuunnitelman yleisin ja vakavin ongelma liittyy koulutuspoliittisiin rakennemuutoksiin yhteiskunnassa. Opetussuunnitelmakeskustelut tarjoavat tilaa väittelylle, mutta koska varsinaisen opetussuunnitelman perusteet määritellään opetushallituksessa, ja opetuksen järjestäjät (kunta ja koulut) valmistelevat oman opetussuunnitelmansa perustuen ennalta määriteltyihin raameihin, liikkumavara opetussuunnitelman sisällössä ja toteutuksessa on pieni. Todelliset suunnanantajat kasvatustieteenkin alalle tuo markkinatalous. Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikaista

painetta opetuksen sisältöön ja rakenteisiin vaikuttavasta valtavasta, globaalista yhteiskunnallisen muutoksen voimasta Kelly kutsuu termillä opetussuunnitelman politisointi, ”the politization of the curriculum”.

Kelly tarjoaa menetetyt koulukeskeisen kasvatuskontrollin ratkaisuksi riippumatonta opetusprosessin analyysiä, jonka avulla pystymme ymmärtämään kasvatuksen kokonaisprosessia ja edistämään kasvatuksellisesti tarpeellisten muutosten läpivientä. Opetussuunnitelman muutosprosessiin kuuluu pohtia kenellä on opetussuunnitelman suhteen todellista valtaa, ja kulkeeko valta käsi kädessä rahan kanssa? Koulutuspolitiikalla on yhä kasvava tarve panostaa hallinnon organisointiin ja ratkaisujen yksityistämiseen, analysoi Kelly 2000-luvun muospaineita. Teollisuudella ja markkinataloudella on voimallisia vaikutuskeinoja opetustyön kontrolloimiseen, erilaisia opetuskulttuurin ammattilaisten ulkopuolisia lautakuntia on perustettu, ja sponsoriprojekteja lanseerattu (2004, 186).

Se, miten markkinavoimat hyötyvät koulutuspolitiikan kontrollista jättää vääjäämättömät vaikutukset koulun rakenteeseen ja käsityksemme kasvatuksesta ja sen tarpeista. Motiivina voi hyvinkin olla modernin, yksilökeskeisen koulukulttuurin tukeminen, mutta se saavutetaan kovalla hinnalla. Kelly nostaa yhteiskunnassa tapahtuneen, syvällisen opetussuunnitelmaa ja koulutuspolitiikkaa rajoittavan ja sitovan muutoksen alkulähteelle New Right -ideologian (2004, 184–185).

New Right -ideologia kehittyi 1980-luvun alkupuolella, ja suhtautui yhteiskunnan eri osaluokkiin sosiaalisesti konservatiiviselta, neo-liberalistiselta kannalta. Neoliberalistisen käsityksen mukaan yksityistämällä, julkisen sektorin leikkauksilla ja vapaan maailman kaupalla on kiistämättömät edut (Kallavuo, 2007) joihin tulee pyrkiä. New Right -ideologia on laajalle levinnyt ja rikkoo kaikki kulttuuri-, kieli- ja maantieteelliset rajat. Voimakkaimpina New Right-suuntaukselle voimaa antavina poliittisina kannanottajina ja kehittäjinä Kallavuo mainitsee konservatiiviset Ronald Reaganin ja Margaret Thatcherin. Neoliberalistiset talousopit, joita toteutettiin mm. Itä-Euroopan maissa hyvässä uskossa, ovat johtaneet valtaväestön osalta elintason romahtamiseen ja itse valtion köyhyysloukkuun.

Kelly (2004) listaa New Right -ideologian virheitä ja erehdyksiä, joilla on ollut kiistattoman vakavat negatiiviset seuraukset:

- *jokainen maksaa kokonaan oman osuutensa*
- *mikään ei saa olla ilmaista*
- *selviytyminen vain oman kyvykkyyden mukaan*

*- maksa vain siitä, mitä itse tarvitset*

Näiden periaatteiden mukaan rakennettu yhteiskunta yksityistää mm. asumisen, terveydenhuollon ja koulutuksen sekä lakkauttaa hallituksen rahoituksen sosiaalipalveluille. Samaan aikaan opetussuunnitelma sisällyttää markkinataloudellisten arvojen ujuttamista oppilaiden moraaliperustaksi. Yhteiskunta valmistaa tulevia kansalaisia toimimaan aktiivisesti vain omien etujen nimissä ja fokusoimaan sekä priorisoimaan kapea-alaisesti omaan elämään vaikuttavat tekijät vieläpä niin, että tavoitteena on ennen kaikkea maksimaalinen voitto. Kelly on huolissaan siitä koulujen sisällä käytävästä taistelusta, jossa laatukskeiset oppimiskokemukset jäävät tietopohjaisen tarjonnan jalkoihin (2004, 185).

Kelly (2004, 184) listaa myös kaksi päälähdettä, jotka aiheuttavat negatiivisia vaikutuksia koulutuspolitiikkaan: kaupallisen mallin omaksuminen opetussuunnitelman kehittämisprosessiin ja edellisten vuosikymmenten kasvatukseen tuoman tiedon hylkäämisen. Ne yleisellä tasolla esiintyvät yhteiskunnalliset muutokset, jotka poliittinen kehitys ja muutos ovat saaneet aikaan, näkyvät pääsääntöisesti rahan käytössä. Talouden säätely sosiaalisten palvelujen ja voiton maksimoiminen tulostavoitteineen on nostanut kustannuksia koko julkisella sektorilla. Talousvastuun velvoite pakottaa kunnat ulkoistamaan palvelunsa koulukohtaiset kustannusrajoitteet asettavat budjetit tiukan kontrollin alle ja asettavat paineita säilyttää opetuksen taso riittävänä ja asianmukaisena.

Taloudellisella kontrollilla puolestaan on selkeät vaikutukset asennemuutoksiin ja ilmapiiriin, jatkaa Kelly ja listaa ainakin neljä selvää seurausta 1980-luvulla alkaneesta New Rightin vallasta:

- yksilöiden lisääntynyt eristyneisyyden tunne yhteiskunnassa*
- epätasa-arvoisuuden lisääntyminen*
- selkeä huonontuminen oppilaiden käyttäytymisessä*
- koulupinnaamisen lisääntyminen*

Kaikista näistä ilmiselvästi negatiivisista vaikutuksista moititaan kotikasvatusta ja vanhempia, argumentoi Kelly (2004, 182). Syyttävää sormeaa voisi kohdistaa pikemminkin hyväksytyyn opetussuunnitelmaan, joka mahdollistaa epätasa-arvoisen ja elitistisen suhtautumisen oppilasmassaan ja ennakkoluuloisen asenteen opettajien keskuudessa.

### 6.3 Valvominen ja kontrolli

Tiukka talousvastuu velvoittaa kuntia entistä suurempaan kontrolliin sekä opetussuunnitelman sisällön noudattamisen suhteen. Yleisesti ottaen kontrolli suuntautuu koko kouluun, ei niinkään yksilöityyn opettajaan. Koulun budjetti ja opetussuunnitelma tavallaan sitoo ja asettaa opettajan työlle tiukat raamit, joista ei ole mahdollista poiketa. Kelly (2004, 181) näkee tässä kehityksessä huolenaihetta: opettajan ammatilliseen kehitykseen ei enää panosteta, eikä sitä edes tarkastella.

Kumma kyllä samaan aikaan Suomessakin on väläytetty mahdollisuutta kehittää opettajille kannustinpalkkaus, jossa opettajalle on mahdollista harkinnanvaraisesti myöntää palkkalisää vedoten opetuksen tehokkuuteen, oppimistuloksiin tai muihin mitattaviin saavutuksiin. Kellyn mukaan kyseinen palkitsemisjärjestelmä ilmaantui koulutuspoliittisiin keskusteluihin jo 1988. New Right ideologian vaikutte valvonnan ja palkitsemisen lisäämiselle on ilmeinen.

Kelly (2004, 181) nostaa New Right suuntauksen rinnalle Tink-Tank ideologian ”Tink-Tank groups”. Näitä suuntauksia yhdistää ideologinen samankaltaisuus:

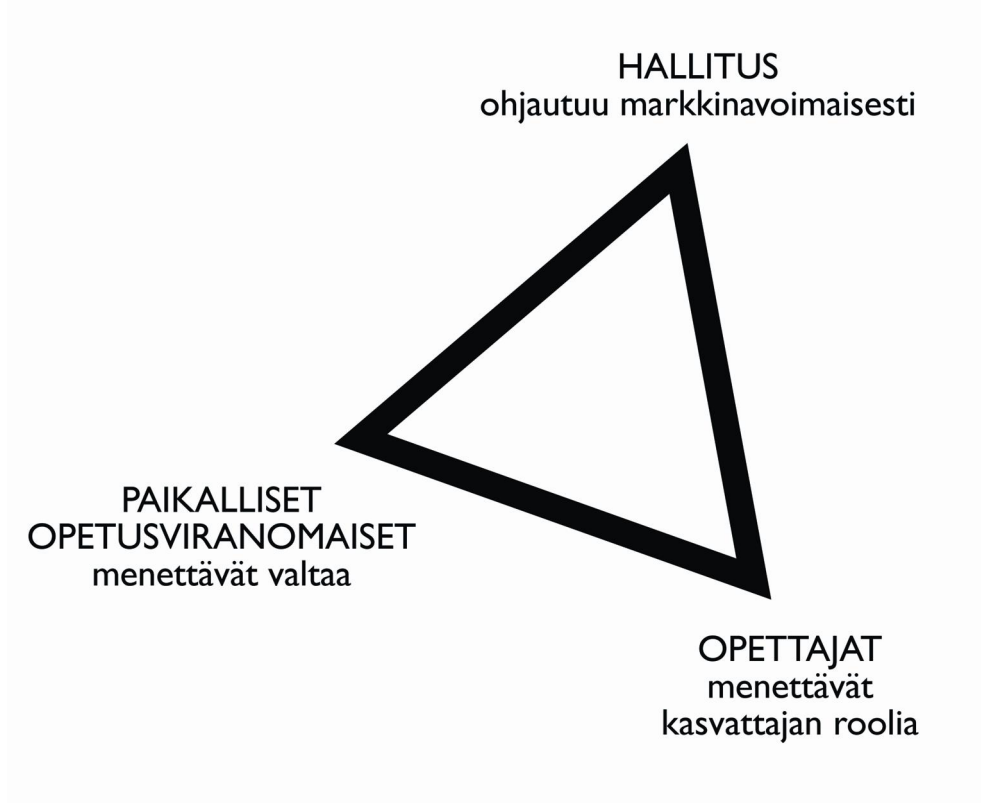
- *paluu perinteisiin arvoihin ja standardeihin (koti, uskonto, isänmaa)*
- *instituution ja uskonnon rinnakkaiselo*
- *lapsikeskeisen kasvatustavan loppu*
- *koulun opetustyö pikemminkin tiedon siirtämistä kuin kyselyä ja tutkimista*
- *säännölliset summatiiviset arvioinnit, jotka tukevat vanhempien suorittamaa kouluvalintaa*
- *koulumaailman avaaminen markkinavoimille*

Kaikki tämä suuri yhteiskunnallinen muutos on tapahtunut hitaasti mutta voimakkaasti viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana, globaalisti. Arvomaailmassa tapahtunut suuri muutos on aiheuttanut jo nyt muutoksia yhteiskunnan rakenteisiin ja ihmisten käyttäytymiseen. Yhteisvastuu on vähentynyt ja luokkaerot ovat kasvaneet. Yhteiskunta myös oireilee rajusti: yleinen pahoinvointi on lisääntynyt, samoin häiriökäyttäytyminen, vastuuttomuus ja piittaamattomuus – joiden traagisia seurauksia sanomalehdet uutisoivat viikoittain.

Kelly korostaa, että vaikka opetustyön valvomien ja kontrolli on laadittu laadun parantamiseksi ja parannusten tuottamiseksi, lopputulos on ollut päinvastainen. Toimintatavat eivät neuvo, ohjaa eivätkä tue kasvattajia – vaan ankara koulun ulkopuolinen tarkkailu on muodostunut uhaksi, joka altistaa koulun opetustyön julkiselle sensuurille (2004, 181). Koulujen opetustyön

tuloksia kootaan ja julkaistaan internetissä, joka antaa asiaan perehtymättömille vanhemmille yksipuolista tietoa kasvatustyön todellisesta onnistumisesta. Oppimisprosessin laajuus, hitaus ja summatiivisuus on täysin unohdettu ja ohitettu.

Denis Lawton esitti 1980 kolmimallin koulun kasvatustyölle ja sen arvioinnille. Lawtonin



**KUVIO 2.** Denis Lawtonin kolmiomalli kasvatustyön ja sen arvioinnin kontrollista, 1980

mukaan markkinavoimainen yhteiskunnan kehitys vaikuttaa rajusti kaikkiin koulutuspolitiikan tekijöihin vallan ja todellisen opetussuunnitelmallisen vallan rajoittajana. Ylemmällä tasolla yhteiskunnan rakennemuutokset on asetettu taloudellisen paineen alle, josta ei tingitä. Kuntakohtaisesti paikalliset opetusviranomaiset ovat sidottuja entistä tiukemmin heille annettuihin raameihin ja opettajien vastuu kasvatuksellisista päämääristä, sisällöistä ja vaatimuksista on luovutettu vanhemmille, jolloin eriarvoisuus kasvaa jo ennen kuin oppilas on edes aloittanut koulunkäynnin.

Lawtonin malli tuo ilmi keskitetysti suunnitellun opetussuunnitelman vajavaisuuden. Tämä kasvatuksellisiin päämääriin kohdistuva ymmärtämättömyys korostuu vaatimuksissa, joita

yksittäisille kouluille on asetettu: 1) koulujen opetussuunnitelmien tulee olla julkisia ja 2) koulujen oppimistulosten tulee olla julkisia, tiivistää Kelly (2004, 175). Koulujen ulkopuolinen seuranta aiheuttaa ristiriitaa myös niille yleisille länsimaisen yhteiskunnan periaatteille, joiden mukaan kasvatuksen tulee olla yhdenvertaista ja tukea yksilöllistä kehitystä. Koulun antamaa kasvatustyötä on alettu pitää kansallisena investointina, joka palvelee ekonomisia arvoja.

Lawtonin mukaan tämä kehityssuunta sai alkunsa jo 1960-luvun loppupuolella ja suuntaus on kiihtynyt 1970- ja 1980-luvuilla pohjustaen nykyisiä arvoja ja käytäntöjä. Opetukseen suunnattuja määrärahoja on Kellyn mukaan lisätty vuoteen 1977 asti (2004, 173), jolloin kansainvälinen öljykriisi aiheutti ekonominen romahduksen, ja laukaisi kontrollikeskeisyyden ja valvonnan tarpeen taloudellisilla perusteilla.

# 7 ARVIOINTI

## 7.1 *Mitä arvioinnilla tarkoitetaan*

Opetussuunnitelman sisältöä täytyy voida mitata, jotta voimme arvioida sen onnistumisen ja vaikuttaa tarvittaviin muutoksiin. Mihin mittaaminen sitten vaikuttaa ja mitä se rajoittaa? Suurimpana haasteena arvioinnille Kelly listaa teorian ja käytännön toteutuksen välillä vallitsevan kuilun (1977, 128). Arviointi on aina tapahtuma, joka heijastaa opettajan arvovaltaa ja maailmankuvaa luokkayhteisössä. On tarpeen tutkia ja analysoida opettajan henkilökohtaista roolia ja sitä kuinka pitkälle koulun sisällä opettajan valta kehittyy, annetaanko vallan kehittyä ja tuentaanko sitä, tai pitäisi sitä edes tukea?

Arviointitapahtumassa kerätyt vastaukset ja tiedot aiheuttavat ainakin kolmenlaista päätöstä opettajalta: opetustapahtuman mahdollista parantamista, yksilöiden (oppilaiden) oppimista tukevia johtopäätöksiä ja hallinnollisia päätöksiä yhdenmukaisesta opetustapahtumasta (1977, 176). Näistä jälkimmäinen aiheuttaa suuria paineita ja houkutuksia lähestyä opetussuunnitelmaa sen arvioinnin kautta rakentamalla kokonaisuuksia, joissa oppimisprosessi kokonaisuutena takaa hyvän oppimistuloksen.

Liian helppotasoinen opetus tuskin palvelee opetustyötä tai edes kasvatustyötä työmoraaalin löyhtyessä. Kuitenkin testaus ja mittaus ovat edelleenkin ne päätyökalut, joiden avulla yksittäisen oppilaan arviointia voidaan suorittaa, samalla kun testausta ja mittausta voidaan pitää suurimpana opetussuunnitelman kehitystä jarruttavana ja rajoittavana tekijänä.

Opetuksen arvioinnissa tulisi myös itse opetussuunnitelman evaluaatioon. Kelly haluaa erotella opetussuunnitelman sisällä olevat suorat määräykset liikkumavaraa jättävistä tulkinnallisista ohjeista ja suosituksista. Opetussuunnitelman onnistumista tulisi tarkastella seuraavasti (1977, 26):

*- ovatko yleiset tavoitteet toteutuneet*

*-ovatko yksilöllisille oppilaille asetetut tavoitteet johdettu yleistavoitteista realistisesti*

*- ovatko tavoitteet suunnattu oikein*

Opetuksen arviointi onkin viime vuosina siirtynyt selkeästi pois opettajakeskeisyydestä.

## **7.2 Mitä ja miksi arvioidaan**

Vaikka opettaja toki edelleen valitsee ja hallitsee luokan sisällä tapahtuvaa arviointia, opetussuunnitelman sisällön korvaa nykyisin koulukohtainen arviointi, analysoi Kelly huolestuneena (2004, 148). Päävastuu opetuksen tasosta siirtyy näin ollen erilaisille tarkastajille, ei opettajalle eikä opetussuunnitelman kehittäjille. Tällainen tekninen lähestymistapa oppimisprosessin onnistumisesta johtaa vääjäämättä eettisen lähestymistavan tappioon. Oppilas on numeerinen osa arviointia, pahimmillaan vain osa prosenttiyksikköä.

Kokeet oppilaan arvioimiseksi muuttuvat myös summatiivisemmiksi (2004, 148). Oppimista arvioidaan suurten kokonaisuuksien kautta, jossa ei huomioida yksilöä. Tämä lähestymistapa herättää pohtimaan niitä standardeja, joita kehitetään oppimisen arviointia. Ovatko nämä onnistuneen opetuksen mittaamiseksi laaditut tavoitteet enää päteviä tai edes tarpeellisia? Jos koulun ulkopuolelta tuleva tarkastus keskittyy ainoastaan oppimistulosten numeeriseen analysointiin, kaikki koulun arjessa olevat ongelmat alisuoriutumisesta oppilaiden tyytymättömyyteen jätetään yksittäisten opettajien murheeksi. Yhteiskunnan laajempi kiinnostus koulussa annettavaan kasvatustyöhön ja sen sisältämiin rakenteellisiin epäoikeudenmukaisuuksiin ohitetaan tylästi.

Koulukohtainen tehokkuus ja opettajien menestys punnitaan oppilaiden suorittamisen kautta (2004, 136–137), jolloin päämääränä on kontrolloida opetussuunnitelmaa eikä edistää kasvatustapahtumia. Kun tehokkuus toimii mittarina menestykselle, opetussuunnitelman ja arvioinnin välinen vuorovaikutus eliminoidaan. Arvioinnin tulisi parhaimmillaan olla kattavaa ja oppilaan persoonan huomioivaa, ei ainoastaan mittaavaa. Demokraattinen, suvaitseva ja avoin suhtautuminen tietoon ja oppimiseen on edellytys, jotta arviointi olisi aidosti tarpeellinen ja kehittävä kasvatustapahtuma, sen tulee olla huomattavasti monisyisempi ja herkempi prosessi kuin pelkkä paperille suoritettava testaus.

Monisyinen prosessi puolestaan vaatii ja edellyttää opettajan suorittamaa oppilasanalyysiä, joka huomioi oppilaan lahjat, kyvyt, motiivin, ponnistelut ja henkilökohtaisen edistymisen. Oppinen tapahtuu portaittain, ja yhteen lopputulokseen keskittyvä arviointi heikentää ja rajoittaa



oppilaslähtöistä kasvatustapahtumaa ja sen ideologiaa syvältä (2004, 132). Opetussuunnitelman laatijoiden kontrolli kasvatustapahtumaan on rajoitettu tehokkaasti ja vääjäämättömästi poliittisin keinoin.

Oppimiskriteerien pohtimisen lisäksi olisi äärimmäisen tärkeää tarkastella oppimistapahtumaa kehityksen kautta, ja laatia arvioinnille mahdollisuuksia toimia kasvun tukijana ja suunnanantajana. Kellyn mukaan jokaiseen oppilaaseen on sisäänrakennettu edellisen tason saavutukset, olivatpa ne tiedollisia tai taidollisia. Olisi käytännöllisempää, tehokkaampaa ja motivoivampaa suunnata arviointia tukemaan oppilaan kasvua luontevasti vaihteittain. Tällainen kehitykseen perustuva arviointimetodi puuttuu nykyisestä koulujärjestelmästä täysin (2004, 131).

Oppimistavoitteet, jotka laaditaan yhteisesti väestön koko ikäluokalle, aiheuttaa todennäköisesti suuria ongelmia yksilöllisen oppilaan motivoinnissa, laskee yleistä suoritustasoa ja rajoittaa opettajan mahdollisuuksia räätälöidä opetusta.

### *7.3 Erilaisia arviointimalleja, asenteita*

Arviointimallin ja kokeiden valitseminen vaikuttaa opetussuunnitelman toteutukseen ja vastaanottamiseen oleellisesti. Omaksuttavien tietojen määrittäminen ohjaa saavutusten mittaamista oppiainekohtaisesti, niiden tietotavoitteellisten kriteerien valossa, johon opetussuunnitelmassa pyritään.

Arviointimalli, jossa ei suoraan viitata tavoiteltavaan tietomäärään, ei pyri asettamaan minkäänlaisia, edes väljiä, normeja millekään ikäluokalle sopivista tai vaadittavista tasoista. Kelly viittaa jo vuoden 1992 teoksessaan, että teoriassa ja epäilemättä myös käytännössä on mahdotonta määrittellä yksiselitteisiä tavoitteita millekään ryhmälle. Nykyiset 2000-luvun koulutuspoliittiset mallit välttävät normeja hakevaa tavoitekeskustelua, jonka ajatellaan edistävän koulu yhteisön sisäistä kilpailua ja elitismiiä. Opetustyön arvioinnin tavoitteena pyritään tuloksiin ja valikointiin summatiivisilla kokeilla, joiden katsotaan perustellusti tuottavan kasvatus työn kentältä kilpailukykyisiä ja tehokkaita seuloja, joiden avulla oppilaat valikoituvat jatko-opintoihin ja työelämään (2004, 131).

Kelly myöntää, että oppilaskeskeinen arviointi on epätasmoista ja arvioivaa pikemminkin kuin täsmällisesti mitattavaa. Oppilaskeskeinen tavoitteiden mittaaminen profiloii yksilöiden kehityksen kaaren ja mahdollistaa eriyttämisen arvioinnissakin. Summatiivinen arviointi on voittanut alaa formatiiviselta ja diagnostiselta evaluoinnilta ja jättänyt opettajien huoleksi

kasvatuksellisten tavoitteiden ylläpitämisen opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelma on arvioinnin kautta muuttunut poliittiseksi välineeksi, tehokkaaksi mittariksi, joka sekä määrittelee päämäärät että toimintatavat päämäärien saavuttamiseksi. Oppimisprosessin arviointi ei ole 2000-luvulla enää testaamista kokeiden avulla, vaan jatkuvaa koulun ulkopuolelta tulevaa kontrollia ja tarkkailua, joka on pakotettu opetussuunnitelman sisältöön (2004, 12).

On kuitenkin huomioitava, että yksioikoinen koulukohtaisen menestyksen mittaaminen ei riitä punnitsemaan opetustavoitteiden saavuttamista. Eri testit mittaavat hyvin eri asioita, ja ne on rakennettu helpottamaan niin opettajan eriyttävää oppimistilannetta kuin oppilaan hahmottamaa oman tiedollisen, taidollisen kuin emotionaalisen persoonan kasvua. Kun oppilaan henkilökohtaista kehitystä punnitaan arvojen kautta, on ilmiselvää, ettei testaaminen ja arviointi voi olla homogeeninen koko luokalle ikäryhmästä puhumattakaan. On tärkeää määritellä ne tavoitteet, joihin oppimistilanteessa pyritään jo ennen oppimisprosessin ja analyysin suunnittelua. Vain näin voimme saavuttaa todellista oppimista ja onnistua rakentavassa arvioinnissa.

Opetussuunnitelman sisällyttämän arviointiprosessin tulisi myös tukea paikallisia arvoja ja kasvatuserinteitä ja -tavoitteita. Barry McDonald kehitti holistisen<sup>9</sup> lähestymistavan oppilasarviointiin: arvioinnin suunnittelu, strategiat ja menetelmät kumpuavat opetustilanteen vaikutuksesta kasvatuksen linjaamiselle. Kelly täydentää holistisen arviointimetodin kokonaisuutta painottamalla huomioimaan kaikki ne mahdolliset ongelmat, jotka syntyvät oppimisprosessin synnyttämistä vaikutuksesta. Holistisen mallin mukaan arviointiprosessin tulisi sisältää ainakin paikalliset olot ja opettajakeskeisen kehittymisen itsearviointin ja valmennuksellisen tuen kautta.

Oppimisprosessi on kokonaisuus, jonka tuloksena saavutetaan päämääriä, mutta myös itse prosessin synnyttämiä, ennakoimattomia lopputuloksia, joita Kelly kutsuu tahattomiksi oppimistuloksiksi (unintended outcomes) (2004, 142). Vielä vuonna 1977 Kelly ei argumentoinut opetussuunnitelman ulkopuolisista tapahtumista lainkaan, vaan oli huolestunut niistä mahdollisista negatiivisista ja rajoittavista vaikutuksista, joita arviointimetodien kehittämisellä on itse opetussuunnitelman laadintaan (1977, 129).

Mielenkiintoista on myös todeta, että 30 vuotta sitten koulumaailman ulkopuolelta tulevia asiantuntijoita käytettiin nimenomaan tukemaan opettajien ammattitaidon ja opetussuunnitelman

<sup>9</sup> **Holism**in arkimääritelmän mukaan kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa, mutta täsmällisemmin ilmaistuna holismilla tarkoitetaan, että jonkin kokonaisuuden ominaisuudet ovat enemmän kuin sen osien ominaisuuksien summa. (<http://fi.wikipedia.org/wiki/Holismi>)

kehittämistä. Arvioinnin katsottiin olevan tarpeellinen keino kerätä prosessoitua ja ammattitaidolla analysoitua tutkimusaineistoa ja tietoa nimenomaan tukemaan kasvatustyötä mahdollisimman rääteltyä. Opettajan päätehtäväksi jäi opetussuunnitelmaan kirjattujen innovatiivisten tavoitteiden levittäminen, kun taas ulkopuolisten edustajien tavoitteeksi kirjattiin yleisluontoisen opetussuunnitelman kehitykselle välttämättömien yhteiskuntamuutosten hienovarainen turvaaminen suunnitelmien sisällössä.

Yhteiskunnan muutosten paineessa Kelly toteaa kuitenkin, että julkinen vastuullisuus on pidettävä selkeästi erossa poliittisesta kontrollista (1995, 131). Muutoksen tuulet ovat 2000-luvulla vain kasvaneet: koulun ulkopuolisista vaikuttajista on vakaimmin ja voimakkaimmin läsnä opetustyön arvioinnin kehittäminen. Oppimisesta on tullut yhä enemmän mitattavissa oleva suoritus. Kaukana on 1970-luku, jolloin mm. Tawney esitti (2004, 141), että horisontaalisen opetussuunnitelman mukaisesti koko oppimisprosessi tavoitteinen ja materiaaleinen tuli suunnitella rinnakkaisesti.

Horisontaalinen ajatusmalli ei näe kasvatustyötä ja opettamista ainoastaan arvioinnin kautta, vaan kehitystä valvovana, jatkuvana prosessina. Ajatus arvioinnin ja ennalta tarkasti määriteltyjen kokeiden auttavan oppiaineen imagon parantamista tai peräti antamassa sille ylimääräistä statusta oppilaiden ja heidän vanhempiansa silmissä, kuten Kelly esitti 1977 (1977, 135), on todella kaukana.

#### *7.4 Miksi arviointi on tarpeellista?*

Arvioinnin suunnittelu kaipaa asennemuutoksia tullakseen tehokkaaksi ja saavuttaakseen päämääränsä oppimisprosessin tukijana ja oppilaan kannustajana. Opetussuunnitelman laatijoilla on arvioinnin suhteen kaksijakoinen rooli: 1) arvioinnin sisällön tuottajana eli opetussuunnitelman laatijana ja 2) valtakunnallisen, julkisen arviointisysteemin kehittäjänä (2004, 104). Kelly pitää näistä arviointiprosessiin vaikuttavista tekijöistä jälkimmäistä vaikutusvaltaisempana ja oleellisempana lopullisen oppimistuloksen kannalta. Arvioinnin tulisi ohjata niitä muutoksia, jotka tapahtuvat oppilaan tietoisuuden ja ajatteluprosessin tasolla, ja auttavat oppilasta toimimaan yhteiskunnassa omia voimavarojaan ja kapasiteettiaan hyödyntäen.

Prosessoiva ja kehityskeskkeinen arviointitapa on sopusoinnussa demokratia-käsitteen kanssa, huomauttaa Kelly (2004, 77), painostaen luopumaan tavoitekeskeisyyteen pyrkivästä opetussuunnitelmasta kokonaan. Merkkejä tavoitteiden asettelun riskeistä Kelly esitti runsaasti jo 1977,

mm. argumentoiden yleistavoitteiden epätasällisuuden olevan ainoa todellinen oppimisprosessia edistävä väline, joka tuottaa todellista oppimista mitattavien saavutusten sijaan (1977, 20). Alla olevaan taulukkoon on koottu Kellyn kirjasarjan herättämiä ohjeita ja huomioita arviointiin välillisesti tai suoraan vaikuttavista syistä.

#### Arviointi:

1. Osoittaa, mitä oppilaat tietävät, ymmärtävät ja osaavat
2. Osoittaa, mitä oppilaat eivät tiedä, ymmärrä tai osaa
3. Antaa oppilaalle pohjan palautekeskusteluun ja itsearviointiin
4. Motivoi oppilasta oppimaan aiheesta teoriassa ja käytännössä
5. Motivoi opettajaa
6. Tukee opettamista ja oppimista
7. Valvoo ja kontrolloi opetuksen tasoa alkeista edistyneisiin
8. Toimii vastuullisen opettamisen mittarina
9. Nostaa opetuksen tasoa ja oppiaineen tuntemusta, ymmärrystä ja oppilaan mahdollisuutta toimia oppiaineen puitteissa
10. Parantaa oppiaineen opetussuunnitelmaa
11. Osoittaa, mitkä tavoitteet on saavutettu
12. Asettaa oppilaat järjestykseen oppimismäärän nojalla
13. Diagnosoi oppimistarpeita
14. Diagnosoi opetuksellisia ongelmia ja kartoittaa näiden kautta koulujen tarpeita
15. Poimii epäaktiiviset ja huonosti motivoituneet, passiiviset oppilaat luokasta
16. Valikoi ja ohjaa oppilaita suunnittelemaan uravalintaansa tuomalla esiin lahjakkuuksia ja löytämään uusia kykyjä
17. Tuottaa vanhemmille ja muille koulun ulkopuolisille henkilöille oppilaiden saamasta tasosta kyseisessä oppiaineessa

18. Ennustaa oppiainetta koskevat oppilaan, opettajan ja vanhempien todennäköiset asenteet ja toimet tulevaisuudessa

**KUVIO 3.** Kellyn analysoimat syyt arvioinnin järjestämiseen Philip Stimpsonin mallia mukailleen  
Lähde: <http://www.ens.gu.edu.au/ciree/LSE/MOD10.HTM>

## 8 JOHTOPÄÄTELMÄT

Opetussuunnitelmateoriassa määritellään ne yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja tavoitteet, joita pidetään kulloinkin suotavina. On kuitenkin otettava huomioon, että aina kun tietoa tai taitoja jaetaan, myös yksilöidentiteetti muokkaantuu. Opetussuunnitelmateoria on täten täynnä piiloodotuksia: poliittisia, kulttuurisia, taloudellisia ja esim. sosiaalista asemaa määritteleviä - kaikki opetussuunnitelman sisään piilotettuina määreinä. Opetussuunnitelma naamioidaan usein arvovapaaksi, mutta se on peili, jonka kautta voimme tarkastella yhteiskunnassa vallitsevia ideologisia virtauksia ja saada vastauksia kysymyksiin: Mihin suuntaan meitä muokataan? Mitkä voimat tuottavat meistä sitä, mitä me olemme? Tutkimalla menneisyyttä voimme ymmärtää tätä päivää, ja ehkä niitä voimia, jotka ovat muokanneet meistä sellaisia kuin olemme.

Kelly tarkastelee niitä jännitteitä, joita ideologinen kasvatusyö kohtaa arkisessa reaali maailmassa, kaikkien taloudellisten paineiden alla: oppilaan vapaus toteuttaa omaa kasvuaan on yhä enemmän rajoitettu ammatillisten tarpeiden mukaan räätälöityyn oppisuunnitelmaan. Kaikkia aineita ei ole enää tarjolla, eikä aikaa niiden tutkimiseen. Tasa-arvoinen kasvatus on murenemassa eliittikoulujen syntyyn – rahalla pyritään takaamaan opetuksen laatu tai ainakin illuusio laadusta. Opetus ei ole enää oppilaan omaa kasvua tukeva vapaus ja oikeus, vaan yhteiskunnallinen väline tuottaa ja sijoittaa tulevaisuuteen. Kelly argumentoi, että kaikki nämä tavoitteet ja päämäärät ovat johtaneet keskinkertaiseen opetuksen tasoon kaikilla kasvatusaloilla, eräänlaisiin kompromisseihin kahden arvomaailman välillä. (2004, 162)

### 8.1 Koulutuspolitiikan arvojen muutos

Kelly korostaa, että uskonto on ollut pitkään ainoa opetussuunnitelmaan kirjattu velvoite (Englannissa ja Walesissa) ja kyseinen uskonnonopetusvelvoite on säilynyt opetussuunnitelman sisällössä edelleen, vaatien perinteisen uskonnonopetuksen, moraalien ja arvojen kunnioituksen säilyttämistä (2004, 181–182) nyky-yhteiskunnan muutosten paineessa. Kelly myös painottaa, että uskonnonopetuksen aseman säilyminen opetussuunnitelmassa on oleellista, jotta oppilaat

ymmärtäisivät uskonnon merkityksen ihmiskunnan kehitykselle sekä kehittäisivät kykyä ymmärtää ja valmiuksia käsitellä jatkuvia uskonnon aiheuttamia konflikteja nyky-yhteiskunnassa (2004, 32).

Monikulttuurisia arvoja varjeleva 2000-luvun yhteiskunta on kuitenkin todellisen muospaineen alla: uskonnon rooli yhteiskunnassa on heikkenemässä ja juhlatilaisuuksien järjestäminen kaikkia maailmankatsomuksia syleileväksi tilaisuudeksi enemmän kuin haaste. Jää nähtäväksi, minkä uuden roolin ja aseman uskonnonopetus saa tulevaisuudessa, vai saako mitään?

Moraalikysymysten ja arvojen muutosten lisäksi myös tietoteknologian nopea kehitys on vaikuttanut koulutuspolitiikkaan. Tiedosta, osaamisesta ja opiskelutaidoista on tullut voimallinen kilpailukeino, joka vahvistaa kilpailukykyä ja sitä kautta taloudellista kasvua. Työelämä, sen eri organisaatiot sekä työtehtävät ovat muuttuneet tietoteknologian kehityksen rinnalla erittäin nopeasti. Kelly tukee tätä teknologian voittokulkua toteamalla, että teknologinen muutos johtaa vääjäämättä muutoksiin yhteiskunnan säännöissä, uskomuksissa ja perinteissä (2004, 51). Kyse on siis kulttuurisesta muutoksesta.

Jokaiseen kulttuuriin voidaan katsoa kuuluvaksi ajattomia, yleissivistäviä elementtejä kuten musiikki tai kirjallisuus. Pelkkä perinne ei kuitenkaan riitä lisäämään näitä kulttuurin sisältöjä suoraan opetussuunnitelmaan, vaan opetussuunnitelmaan sisällyttäminen täytyy olla perusteltua ja olennaista ajan arvomaailmalle, argumentoi Kelly (2004, 50). Vielä 1970-luvulla arvojen lisääminen oli yksinkertaisempaa, suurin haaste ja paine opetussuunnitelman kehittämisessä oli eri sosiaaliluokkien arvojen yhdistäminen (1977, 14). Sosiaalinen joustavuus oli perusvaatimus yhtenäisen oppisisällön periaatteesta kiinni pitämiselle. Arvomaailmat saattoivat hyvinkin poiketa, mutta ne puristettiin sosiaalisen tasa-arvon nimissä palvelemaan kaikkia yhteiskunnan osapuolia. Tilannetta pyrittiin myös korjaamaan yhteiskunnan luokkaeroja ja eriarvoisuutta tasaamalla mm. verotuksen keinoin.

30 vuotta sitten opetussuunnitelma pyrki tarjoamaan yhteiskuntakelpoisia kansalaisia, jotka täyttäisivät oman paikkansa työmarkkinoilla. Koulun tarkoitus oli toki antaa ja tarjota yleissivistävää opetusta, mutta tavoitteena oli nopea ja mutkaton siirtyminen työelämään. Elinikäisestä oppimisesta ja kouluttautumisesta, aiemmin täysin tuntemattomista käsitteistä, on tullut uusi välttämättömyys ja itsestäänselvyys työmarkkinoilla - nuorena hankittu koulutus ei enää riitä toimeentulon hankkimiseen koko eliniän kaarelle. Elinikäistä oppimista voi pitää keskeisenä välineenä taloudellisen kilpailukyvyyn vahvistamiseksi ja rakenteellisen työttömyyden vähentämiseksi. Voidaan siis todeta, että yhteiskunnan muutosta seuraa eittämättä työn muutos. Kun työ muuttuu, muuttuvat myös työn edellyttämät osaamistarpeet. Ja kun osaamistarpeet muuttuvat, tämä vaikuttaa myös koulutukseen.

Koulutuspolitiikan pitäisi siis pystyä muuttamaan maailman mukana, mieluiten muutoksia ennakkoiden. Pystyykö se siihen, jää nähtäväksi, ja myöhempien sukupolvien arvioitavaksi. Kelly toteaa teknologisen muutoksen yhteiskunnassa edellyttävän uudenlaisen ajattelumallin kehittämistä oppilaissa. Muutoksiin vaaditaan aina tiettyä joustavuutta ja kykyä muuttaa tavoitteita tai mielenkiinnon kohteita sitä mukaa, kun oppilaan oma ymmärrys (pikemminkin kuin tiedon raaka hankkiminen) sosiaalisista muutoksista ja niiden tarjoamista mahdollisuuksista kasvaa.

Juuri sosiaaliset muutokset huolestuttavat: arvomaailmat, jossa kontrolloidaan yksilöinä mm. aborttia, ympäristöongelmia ja ekologista kasvua. (1977, 12) Teknologian huima kehitysvauhti pakottaa oppilaat ratkomaan omat arvomaailmansa ja moraalisen kannanottonsa itsenäisesti, sillä tulevia muutoksia ei ole edes mahdollista ennakoida. Tämä oppilaan kyky nopeisiin, omaa elämänhallintaa tukeviin ratkaisuihin tulee osoittautumaan yhdeksi oleellisimmista haasteista, johon myös opetussuunnitelman tulee tarjota tukea. Nimenomaan räätälöityä ja yksilöllistä tukea, jolla on poliittinen tehtävä kasvatustyössä.

Parhaimmillaan opetussuunnitelma valmistaa ja vahvistaa yksilöitä aktiiviseen ja tuottavaan elämään demokraattisessa ja sosiaalisessa ympäristössä (2004, 77). Arvolastatun opetussuunnitelman avainasemassa on positiivinen tietoisuus kaikesta kasvatuksellisesta ja sosiaalisesta vaikutuksesta oppilaan kehitykseen. Carrin mukaan opetussuunnitelman tulee kummuta perustavanlaatuisesta tarpeesta vapauttaa oppilas yksilönä yhteiskunnan tarjoamista tavoista, auktoriteetista ja välinpitämättömyydestä – jotka kaikki johtavat yksilönvapauden rajoittamiseen (Carr 1995, 115). Pahimmillaan yksilön rajoittamisesta seuraa yhteiskunnan pirstoutuminen, joka näkyy elitisminä ja syrjäytymisenä, lisää puolestaan Kelly (2004, 48). Avoin keskustelu ja jopa väittely opetussuunnitelman sisällöstä on elintärkeää demokraattisen yhteiskunnan hyvinvoinnin ja säilymisen kannalta. Nyt 2000-luvulla enemmän kuin koskaan aiemmin.

## *8.2 Koulutuspolitiikan tavoitteet ja suunta*

Vanhalle maailmankuvalle rakentuvat yhtenäistetyt opetussuunnitelmapaketit ovat postmodernin hengen mukaisesti sopimattomia nykyaikaan, jos ne ikinä olivatkaan tarkoituksenmukaisia. Uusi koulutuspoliittinen malli alkaa yksilön potentiaalista ja tukee henkilökohtaista kehitystä. Opetustapahtuman aktiivisena osana on yksilö, jolla on oikeus kontrolloida omaa kohtaloaan ja tulevaisuuttaan, harrastaa yksilöllistä täysivaltaisuutta (individual empowerment), kuten Kelly määritteli (2004, 84).



Itsenäisyyden ja individualismin puolesta on toki läntisissä kulttuureissa vannottu jo aiemmin: Dewey korosti jo 1950-luvulla opetussuunnitelmaa, jonka tavoitteet oppilas itse valitsee. 1970-luvulla Montessori kunnioitti lasta nimenomaan spontaanina ja itsenäisenä oppijana. Montessorin uskoi sisäsyntyiseen motivaatioon, joka ohjaa oppilasta kohti oma-aloitteisuutta. Huomioimalla oppilaan luontaista uteliaisuutta ja tarjoamalla mahdollisuuksia toimintakeskeiseen oppimiseen tuemme jatkuvaa, yksilöllistä kehitystä. Opetussuunnitelmassa tulisi myös antaa tilaa lapsen ajattelun yksilölliselle kehitykselle (2004, 79).

Yksilöllisen kehityksen huomioiminen on perusedellytys opetussuunnitelman onnistuneelle toteutukselle, sillä oppilaan vahva sisäinen mielenkiinnon herääminen on autonominen tapahtuma, jolle ei voi asettaa selkeästi pääteltävää motiivia, kuten esimerkiksi janon sammuttamiselle. Oppilaan sisäisen maailmankuvan sivuuttaminen ei voi johtaa kuin opetustilanteen epäonnistumiseen ja pahimmillaan oppilaan vieraantumiseen niin koulusta kuin yhteiskunnastakin. Lapsikeskeinen opetussuunnitelma liittyy läheisesti tekemällä oppimisen teoriaan, jossa oppilaan kehitys ihmisenä punnitaan arvokkaammaksi kuin kasvatuksesta saatava mahdollinen yhteiskunnan taloudellinen hyöty tai edes oppilaan käyttäytymisen säätely toivotunlaiseksi (2004, 78).

### 8.3 *Postmodernismin nousu*

Nykyinen postmoderni trendi opetussuunnitelmateoriassa pohjautuu radikaalisti yksilöiden eroille rakentuvalle minuudelle. Kelly korostaa postmodernismin edustavan kokonaisvaltaisen opetussuunnitelman kieltämistä. Pelkistetty ja vakaa maailma on muuttunut kompleksiseksi kaaokseksi, jonka vaikutukset tulee huomioida opetussuunnitelmaa laadittaessa. Postmodernistinen näkökulma varoittaa meitä kaikkien teorioiden vajavaisuuksista, ja laajentaa opetussuunnitelman pohjaa – tieto on vain ideologiaa. Tieto on myös valtaa, ja vallalla on aina poliittista voimaa (2004, 34–35).

Postmoderneilla opetussuunnitelmateoreetikoilla on ollut huomattava vaikutus opetussuunnitelman kirjaamiseen. He ovat nostaneet esille koulun ja yhteiskunnan välisen suhteen ongelmia aivan uudesta näkökulmasta, esimerkiksi:

*- Omaelämäkerrallinen lähestymistapa teoretisoinnissa keskittyy siihen, kuinka keskeinen osuus henkilökohtaisella kokemuksella on opetussuunnitelmassa*

- *Sukupuoli-osuudella osoitetaan niitä epätasa-arvoisia tapoja, joilla ihmisiä kohdellaan sukupuolensa ja seksuaalisen suuntautumisensa perusteella, ja kuinka tieto ja arvot näiden perusteella kehittyvät*

- *Rodun voimallinen merkitys kouluttamiseen liittyvissä asioissa ja erityisesti opetussuunnitelmissa*

- *Eksistentiaalinen ja psykoanalyttinen teoretisointi lähtee yksilön kokemuksesta, ja osoittaa, kuinka koulutus vaikuttaa kokemusmaailmaan*

1980-luvun alusta lähtien termi postmoderni on levinnyt yleismaailmalliseen käyttöön mm. ammattinimikkeissä (postmoderni arkkitehtuuri, taide). Nykyisen valtavirtauksen mukaan postmodernia opetussuunnitelmateoriaa tarvitaan vastaamaan uuden maailman haasteisiin koulutuskysymyksissä: demokratian käsite ja merkitys ovat korostuneet opetussuunnitelman rakentamisessa (2004, 16–17).

Postkolonialismi taas asettaa kyseenalaiseksi ideologisen ja materiaalisen imperialismin ja kolonialismin toiminnan periaatteet. Giroux kuvaa kirjassaan **Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education** (1992) niitä muutoksia, jotka vaikuttavat kulttuurin ja tiedon väliseen suhteeseen. Hän käyttää termiä ”rajapedagogiikka” merkiksi tietoteoreettisten, poliittisten, kulttuuristen ja sosiaalisten rajojen tunnistamiseen. Termi myös viestittää tarvetta rakentaa tilanteita, joissa oppilaiden sallitaan ylittää vallitsevat rajat – kirjoittamalla, puhumalla ja kuuntelemalla kieltä, jossa sisältö laajenee moninaiseksi. Kelly painottaa erityisesti oppilaan omakohtaisen arvomaailmasysteemin rakentamisen sallimista, jossa oppilasta ei pakoteta säilyttämään tai laajentamaan olemassa olevan pienenkään ryhmän asemaa ja ajatuksia (2004, 32).

Vallan keskusyksiköt ja Eurooppa-keskeisyys poliittisessa kirjoittamisessa, teoriassa ja historiassa ovat ne kohdat, jotka postkolonialismin kannattajat asettavat oikeutetusti kyseenalaiseksi, uhkana yksilölliselle vapaudelle ja kulttuurin kehittymiselle.

Nykypäivän epävarmuus, kilpailuhenkisyys ja tehokkuuden vaatimukset leviävät opetukseen, opetussuunnitelmien valitsemiseen ja muokkaamiseen. Opetustilanteessa tiedon välittäminen on pahimmillaan poliittisen manipulaation salakavala ja pahaenteinen, älyllinen prosessi, joka ei salli yksilöiden huomioimista ja johtaa pahimmillaan oppilaiden sosiaalisen eristäytymiseen yhteiskunnasta. Perinteisen, positivistisen lähestymistavan ylittäminen siirtyy haasteeksi nykyisten ja tulevien opetussuunnitelmien laatijoille ja kehittäjille.

Kelly tervehtii postmodernismin nousua riemulla, ja näkee siinä hyvän maaperän väittelylle tiedon kaikkinaisesta sisällöstä (2004, 19). Uusien postmodernien opetusmetodien luominen,

kehittäminen ja sisällyttäminen erilaisiin jokapäiväisiin opetuksiin on osa nykyopettajan arkea. Aiemmat opetussuunnitelmaa työstävät tahot painottivat ratkaisujaan joko filosofisen maailmakatsomuksen vakaudella (vrt. Peters 1966) tai perustelivat niitä poliittisesti määritellyillä odotuksilla. Nämä molemmat näkökulmat opetussuunnitelman sisällön muokkaamiseen yhdistyvät postmodernistisessä suuntauksessa, jossa kaiken oletetaan ja toivotaan vaikuttavan kaikkeen.

Pedagogisesti ajatellen opetussuunnitelman alle piilotetut ja piiloutuneet arvot ja oletukset ovat oppimisprosessin kannalta huomattavasti oleellisempia tekijöitä kuin tekniset yksityiskohdat tai räätälöity arvostelumittari. Kelly puhuu opetussuunnitelman postmodernista totaalisuudesta, jossa teoria, konseptit, käytäntö ja evaluointi tarkkailevat yhdessä opetussuunnitelmaa (2004, 21–22), ja parhaassa tapauksessa onnistuvat myös kehittämään sitä.

Ihmiskunnan historiassa on yhteiskuntaa kontrolloitu rajusti aina, tästä käyvät esimerkiksi Hitler ja Lenin. Uskontokunnat ja lahkot ovat myös omalta osaltaan sitoneet ihmisten käyttäytymistä, ja vaikka voidaan argumentoida opetussuunnitelman sisältämän uskonnonopetuksen ylläpitämisen osuuden tarpeellisuudesta ja laajuudesta, perusopetus on haluttu rajata tunnustuksellisten koulujen ulkopuolelle (2004, 161). Mikä on uskonnon vaikutus arvomaailman muutoksiin nyky-yhteiskunnassa ja löytyykö tunnustuksellisuudesta elementtejä, jotka mahdollistavat yhteistyön markkinatalouden kanssa? Ainakin uskonnonopetus on säilyttänyt pakollisen ja vahvan asemansa opetussuunnitelmassa. Seuraava sukupolvi voi tuoda tullessaan uusia arvoja, joita perinteet eivät enää velvoita.

Primitiivisissä kulttuureissa perinnettä ja kasvatustyötä hoitivat ja jatkoivat kaikki yhteisön aikuiset, toteaa Kelly (2004, 161). Nykyään kasvatustehtävä on kouluilla ja opettajilla, jotka yhä enenevässä määrin ovat menettämässä asemaansa vanhemmille, kuten Lawton esitti kolmioteoriassaan jo 1980-luvulla. Opetustyö on poliittisesti aktiivinen tapahtuma, joka haluaa kouluttaa tuottavia nuoria aikuisia teknisesti edistyneen yhteiskunnan tarpeisiin. Kelly tutki ja analysoi jo vuoden 1977 julkaisussaan niitä koulunsa jättävän oppilaan ominaisuuksia ja taitoja, joita tulevaisuuden työnantajat tarvitsevat.

**The curriculum theory and practice** vuodelta 2004 nostaa esille erityisesti kriittisen ja kyseenalaistavan lähestymistavan merkityksen opetussuunnitelman kehittämisessä, sekä yhteiskunnassa vallitsevien poliittisten vaikutteiden ja arvojen pohtimista opetussuunnitelman sisällössä. Kelly osoittaa kiistatta, että opetussuunnitelman laadinnassa teoria voidaan menestyksellä muuttaa käytännöksi, joka tukee kasvatuksellisia ja demokraattisia päämääriä kaikissa kouluissa ja kaikilla luokka-asteilla.

Näitä kasvatuksellisia päämääriä saavutamme kuitenkin vain, jos emme lähesty oppimisprosessia pelkän sisällön, vaan kysymysten ja jatkuvan kyseenalaistamisen kautta (2004,

20), samalla päivittämällä opetussuunnitelmaa vuosittain. Opetussuunnitelman tarkastelun sijaan päähuomio kannattaa suunnata yhteiskunnan politisoimisprosessiin ja sen vaikutuksiin tulevaisuudelle, kokoaa Kelly (2004, 13). Tulevaisuutta ei voi ennustaa, mutta sitä voi onneksi rakentaa, myös koulumaailman osalta.

## 9 LÄHTEET

<b>Barnes, J. (1976).</b> 'Introduction' to Aristotle The Nicomachean Ethics ('Ethics'), Harmondsworth: Penguin.
<b>Barrow, R. (1984).</b> Giving Teaching back to Teachers. A critical introduction to curriculum theory, Brighton: Wheatsheaf Books.
<b>Blenkin, G. M. et al (1992).</b> Change and the Curriculum, London: Paul Chapman.
<b>Bloom B. S. (1956).</b> Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.
<b>Bobbitt, F. (1918).</b> The Curriculum, Boston: Houghton Mifflin
<b>Bobbitt, F. (1928).</b> How to Make a Curriculum, Boston: Houghton Mifflin
<b>Carr, W. &amp; Kemmis, S. (1986).</b> Becoming Critical. Education, knowledge and action research, Lewes: Falmer Press
<b>Cornbleth, C. (1990).</b> Curriculum in Context, Basingstoke: Falmer Press.
<b>Curriculum planning guidelines (2006).</b> [WWW-dokumentti]. Luettu 12.7.2007. <a href="http://www.sofweb.vic.edu.au/blueprint/fs1/guidelines/">http://www.sofweb.vic.edu.au/blueprint/fs1/guidelines/</a>
<b>Curzon, L. B. (1985).</b> Teaching in Further Education. An outline of principles and practice 3e, London: Cassell.
<b>Dewey, J. (1902).</b> The Child and the Curriculum, Chicago: University of Chicago Press.
<b>Dewey, J. (1938).</b> Experience and Education, New York: Macmillan.
<b>Eisner, E. W. (1985).</b> The Art of Educational Evaluation, Lewes: Falmer Press.
<b>Foreman, A. (1990).</b> 'Personality and curriculum' in T. Jeffs. & M. Smith (eds.) Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control? Milton Keynes: Open University Press.
<b>Freire, P. (1972).</b> Pedagogy of the Oppressed, Harmondsworth: Penguin.
<b>Gillard D. (1987).</b> Whatever happened to the integrated curriculum? Luettu 22.9.2007. [WWW-dokumentti] <a href="http://www.dg.dial.pipex.com/articles/educ06.shtml">http://www.dg.dial.pipex.com/articles/educ06.shtml</a>
<b>Giroux, H. A. (1992).</b> Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education, Routledge.

<b>Grundy, S. (1987).</b> Curriculum: product or praxis? Lewes: Falmer Press.
<b>Jackson, P. W. (1968).</b> Life in Classrooms, New York: Holt, Rinehart & Winston.
<b>Jeffs, T. &amp; Smith, M. K. (1990).</b> Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control? Milton Keynes: Open University Press.
<b>Jeffs, T. J. &amp; Smith, M. K. (1999).</b> Informal Education. Conversation, democracy and learning, Ticknall: Education Now.
<b>Kallavuo, M. (2007).</b> Noam Chomsky ja neoliberalismi [WWW-dokumentti]. Luettu 11.8. 2007 <a href="http://www.helsinki.fi/agera/mielipide/neoliberalismi.html">http://www.helsinki.fi/agera/mielipide/neoliberalismi.html</a>
<b>Kelly, A. V. (1977, 1983; 1999, 2004).</b> The Curriculum. Theory and practice, London: Paul Chapman.
<b>Lawton, Denis, (1980).</b> The Politics of the School Curriculum London, Routledge & Kegan Paul.
<b>Longstreet, W.S. and Shane, H.G. (1993).</b> Curriculum for a new millennium. Boston: Allyn and Bacon.
<b>Newman, E. &amp; G. Ingram (1989).</b> The Youth Work Curriculum. London: Further Education Unit (FEU).
<b>Pakkasvirta, J. (2003).</b> Määritelmiä: Moni- ja poikkitieteisyys sekä tieteidenvälisyys. [WWW-dokumentti]. Luettu 3.8.2007. <a href="http://www.helsinki.fi/hum/renvall/monitieteisyys/03maaritelmia.html">http://www.helsinki.fi/hum/renvall/monitieteisyys/03maaritelmia.html</a>
<b>Peltonen, J. (2007).</b> Johdatus didaktiikkaan. [WWW-dokumentti]. Luettu 21.7.2007. <a href="http://cc.oulu.fi/~tte/Verkkoresurssi/peltonen.htm">http://cc.oulu.fi/~tte/Verkkoresurssi/peltonen.htm</a>
<b>Peters, R. S. (1966).</b> Ethics and Education. London: George Allen and Unwin.
<b>Pinar, W. (1995).</b> Understanding Curriculum. (With William Reynolds, Patrick Slattery, and Peter Taubman). New York: Peter Lang.
<b>Ritz, J. (2005).</b> Notetaking Guides: Curriculum Theory. [WWW-dokumentti]. Luettu 5.10.2007. <a href="http://www.odu.edu/~jritz/oted885/ntg3.shtml">http://www.odu.edu/~jritz/oted885/ntg3.shtml</a>
<b>Smith, M. K. (1996, 2000).</b> Curriculum Theory and Practice. [WWW-dokumentti]. Luettu 19.11.2007. <a href="http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm">http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm</a>
<b>Stenhouse, L. (1975).</b> An introduction to Curriculum Research and Development. London: Heineman.
<b>Taba, H. (1962).</b> Curriculum Development: Theory and practice. New York: Harcourt Brace and World.
<b>Tilly, C. (1984).</b> Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons.
<b>Tyler, R. W. (1949).</b> Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press.

**Usher, R. & I. Bryant (1989).** Adult Education as Theory, Practice and Research. The captive triangle, London: Routledge.

**Wikipedia (2007).** [WWW-dokumentti]. Luettu 22.9.2007.  
<http://fi.wikipedia.org/>