

6.5 Opetussuunnitelma

Ne tiedon ominaisuudet, jotka liittyvät ajattelukategorioihin, rationaalisuuteen ja tiedon yhteyteen eturyhmäintressien kanssa, sisältyvät myös koulutusorganisaatioiden käytäntöihin. Tiedon ja koulutuksen suhdetta voidaan tarkastella sosiologisten opetussuunnitelmateorioiden avulla, sillä tiedot, joita moderneissa yhteiskunnissa pidetään välttämättömän tärkeinä opettaa uusille sukupolville ja tuleville kansalaisille kirjataan kaikilla koulutusjärjestelmän asteilla opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, joissa esitetään opetuksen tavoitteet, opetettavat tieto- ja taitosisällöt, opetustavat, opetukseen ja oppimiseen käytettävä aika sekä opiskelijalta vaadittava toiminta ja tämän toiminnan arvioinnin perusteet. Oppilaitoksen opetussuunnitelmalta on erityinen status: siinä on läsnä se tieto, joka on kodifioitu opittavaksi tiettyjen sääntöjen mukaisesti. Opetussuunnitelmaan sisällytetään virallinen tieto, jonka oletetaan edustavan kaikkea sitä tietoa, johon uusien sukupolvien halutaan pääsevän käsiksi. (Apple 1979.) Näissä määrittelyissä tiivistetään koulutuksen yhteiskunnalliset päämäärät ja oletukset lasten, nuorten ja aikuisten tarvitsemista tiedoista ja heidän kyvyistään ja mahdollisuuksistaan oppia niitä.

Opetussuunnitelmiin valikoidaan kaikista mahdollisista tiedoista kulloinkin yhteiskunnallisesti tärkeimpinä pidetyt. Nämä tiedot jaetaan kulttuuristen luokitusperusteiden mukaisesti sisällöllisiin, toisistaan erillisiin luokkiin, useimmiten oppiaineisiin tai laajempiin kategorioihin (esimerkiksi humanistiset, yhteiskunnalliset, luonnontieteelliset ja tekniset aineet sekä taide- ja taitoaineet). Opetussuunnitelmissa esitetään se, minkälaisin tavoin ja muodoin tietoa välitetään (opetusmenetelmät, didaktiikka), minkälaisina pidetään yksilöiden psykologisia ja yhteisöllisiä ominaisuuksia tietojen oppimisen kannalta (pedagogiikka) sekä minkälaisia tietoja ja taitoja katsotaan sekä yhteiskunnallisessa tilanteessa että oletetussa tulevaisuudessa tarvittavan.

Opetussuunnitelmat perustuvat aina yhteiskunnan tilasta, tarpeista ja tulevaisuudesta tehtyyn analyysiin, jonka perusteella niihin valikoidaan erilaisten tietojen ja taitojen sisältöjä. Erityisesti yleissivistävän peruskoulun opetussuunnitelma sisältää valtiollisen näkemyksen siitä, mitä jokaisen yksilön ja tulevan kansalaisen tulee tietää ja osata. Vapaaehtoisen koulutuksen, jota on esimerkiksi suuri osa aikuiskoulutuksesta, opetussuunnitelmat ovat enenevästi alkaneet perustua myös koulutusmarkkinoilla vallitsevaan kysyntään niin, että opetus-

ta tarjotaan ensisijaisesti sellaisilta aloilta, joilla on eniten maksavia asiakkaita (esim. Varmola 1996, Rinne & Salmi 1998).

Julkisin varoin ylläpidettyjen oppilaitosten opetussuunnitelmat sisältävät sosialisointiviralliset pyrkimykset. Antikainen (1987, 132) määrittelee opetussuunnitelman suunnitelmaksi koulun toimista sukupolvien välisen kulttuurin siirtämiseksi. Rinne (1984, 9) katsoo, että opetussuunnitelmassa yhtyy kaksi sosialisointivirallista tärkeää piirrettä, kansakunnan kulttuuritraditio ja yhteiskunnallinen todellisuus. Ball (1994) korostaa sitä, että huolimatta kirjoitetun opetussuunnitelman ja koulutusta antavien instituutioiden varsinaisen toiminnan välisestä kuilusta ja siitä, että opettajat eivät välttämättä edes tunne oppiaineensa virallisten opetussuunnitelmien sisältöjä, opetussuunnitelmat ovat tärkeitä koulutusta ja kasvatusta koskevia yhteisen tahdon ilmauksia (myös Whitty 1985).

Erilaiset tutkimukset koulun käytäntöjen ja päämäärien suhteesta osoittavat, että opetussuunnitelman ideaalien ja opetuksen käytäntöjen välillä on kuitenkin useita murtumia (katso tarkemmin luku 8). Svingby (1979) puhuukin "opetussuunnitelmarunoudesta", jolla tarkoitetaan sitä yhteiskunnallisesti legitimiä retoriikkaa, jolla koulun toiminta voidaan oikeuttaa. Kuitenkin myös eri tarkoituksiin kirjoitettujen opetussuunnitelmallisten tekstien sisällä on ristiriitoja. Esimerkiksi 1990-luvulla hyväksytyjen opetussuunnitelmien pedagogisten periaatteiden ja niiden toteuttamiseen tarkoitettujen käyttäytymissäännösten analyysi osoittaa, että kun pedagogisissa asiakirjoissa korostetaan yksilöllisyyttä siten, että jokainen lapsi on oikeutettu erityislaatuunsa mukaiseen kohteluun, käyttäytymistä koskevissa asiakirjoissa kuitenkin edellytetään normatiivista yhtenäisyyttä ja täsmällistä, yksityiskohtaistenkin sääntöjen noudattamista (Koski ja Paju 1998). Näistä ristiriidoista huolimatta opetussuunnitelmat ovat asiakirjoja, joiden sisältämin perusteluin ja pyrkimyksin koulujen sosiaaliset käytännöt oikeutetaan.

Opetussuunnitelmilla on historialliset, yhteiskunnalliset, poliittiset ja taloudelliset perustat ja sidokset. Suomessa opetussuunnitelmauudistukset ovat ajoittain herättäneet laajaakin poliittista keskustelua. Esimerkiksi 1970-luvulla yliopistoissa suoritettujen tutkinnonuudistuksen ympärillä keskusteltiin siitä, miten yliopistojen opetussuunnitelmien tulee rakentua suhteessa toisaalta yleiseen tieteelliseen sivistykseen ja toisaalta ammatillisuuden vaatimuksiin sekä miten yliopisto-opintoja voidaan tehostaa ja mitoittaa. Tutkinnonuudistuksen seurauksena yliopistoissa otettiin käyttöön esimerkiksi opintoviikon käsite uu-

tena opetussuunnitelmallisena välineenä, jonka avulla pyritään jäsentämään ja standardisoimaan opettavien asioiden määrää, niiden keskinäisiä hierarkkisia suhteita ja opiskelijalta edellytettävän työskentelyn määrää.

Peruskoulun opetussuunnitelmien uudistamisvaiheissa näkyvät koulutuspoliittisten paradigmojen muutokset. 1990-luvulla peruskoulun opetussuunnitelmien uudistustyöhön kytkettiin ensimmäisen kerran laaja, koulukohtainenkin keskustelu peruskoulun arvopäämääristä, opetukseen sisältyvästä oppimiskäsityksestä ja opettavien aineiden pakollisuudesta ja valinnaisuudesta. Kyse oli valtiollisesti säädellyn koululaitoksen eriytymisestä siten, että peruskoulujen opetussuunnitelmien laadinta ja niiden täsmällisestä sisällöstä päättäminen hajautettiin kunta- ja koulukohtaiseksi. Opetussuunnitelmien tavoitteisiin ja yksityiskohtiin on siten syntynyt eriytyneitä pyrkimyksiä, joskin keskeinen osa peruskoulussa opettavien aineiden määrästä ja sisällöstä on edelleen lainsäädännöllisesti määrättyä. Kuitenkin myös ne arvopäämäärät, joita yksittäisten koulujen opetussuunnitelmiin on koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin yhteydessä valittu, ovat valtakunnallisesti varsin yhtenäisiä.

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksen perustana oleva yhteiskunta-analyysi osoittaa selkeästi opetussuunnitelman yhteydet taloudellisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa pedagogisia syitä käytetään toisaalta oikeuttamaan taloudellisia ja kulttuurisia käytäntöjä ja toisaalta taloudellisin ehdoin perustellaan pedagogisia muutoksia:

Nopeat muutokset työ- ja elinkeinoelämässä painottavat joustavaa asennoitumista jatkuvaan kouluttautumiseen ja tehokkaiden opiskeluvalmiuksien omaksumista. Uuden teknologian hyväksikäyttö, kyky itsenäiseen opiskeluun, yritteliäisyys, vastuun ottaminen ja yhteistyökyky ovat entistä tärkeämpiä välineitä maailmassa, jossa työtehtävät jatkuvasti muuttuvat ja vastuut jakautuvat uudella tavalla. Talous- ja työelämän muutokset heijastuvat myös perhe-elämään ja vapaa-ajan käyttöön, mikä korostaa uudella tavalla peruskoulun kasvatustehtävää. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8.)

Vaikka samantapaista yhteiskunta-analyysia ei sisälly enää 2000-luvun opetussuunnitelmien perusteisiin, esimerkki kertoo siitä, että opetussuunnitelmat sisältävät tapoja määrittää keskeisiä koulutuksen ja kasvatuksen sekä tiedon rakenteita, suhteita ja sisältöjä. Niihin otetut ja niistä pois jätetyt tiedon ja taidon alueet sekä ajatukset hyvästä ihmisestä ja yhteisöstä ovat kulttuuri-

sen, taloudellisen ja moraalisen kehittämisen pyrkimysten ja ehtojen ilmaisuja. Opetussuunnitelmiin kirjataan yhteiskunnan kulloisetkin tulevaisuudentavoitteet ja kasvattamisen ihanteet eri aikoina eri tavoin painotettuina. Rinne (1984, 1987) on analysoinut suomalaisia kansakoulun/peruskoulun opetussuunnitelmia opetussuunnitelmakoodin käsitteen avulla. Koodi tarkoittaa niitä periaatteita, joita opetussuunnitelmaan ei ole selkeästi kirjattu vaan jotka ilmenevät sen tekemisen taustalla olevina oletuksina ja sitoumuksina. Koodit määrittävät opetussuunnitelmassa ympäristön järjestämisen tavat. Niissä tiivistyvät opetussuunnitelman ideologiset lähtökohdat ja pyrkimykset, pedagogisten periaatteiden ja käytäntöjen yhteiskunnalliset suhteet. Opetussuunnitelma kertoo esimerkiksi siitä, painottuuko koulussa suoritettavassa sosialisatioprosessissa yksilön sopeuttaminen yhteiskunnan tarpeisiin vai korostuuko siinä yksilöllinen persoonallisuus, sekä siitä, miten nämä valinnat oikeutetaan ja perustellaan. Suomalaisissa opetussuunnitelmissa painotus on viimeisen sadan vuoden aikana siirtynyt kollektiivisen hyvän (isänmaan ja kansakunnan edun) tavoittelemisesta yksilöllisyyden korostukseen ja samanaikaisesti moraalista korostavasta (luterilaisesta) koodista rationaaliseen koodiin (Rinne 1984, Simola 1995).

Hargreaves (1994, 7) toteaa, että opetussuunnitelma on sekä sosialisat-ion että sosiaalisen valikoinnin ja kontrollin väline, jonka avulla luodaan kasvatuksen symbolista kuvastoa ja moraalista ajattelua. Siihen valituin sisältöön pyritään saamaan aikaan sekä kulttuurisesti että sosiaalisesti haluttavia ja taloudellisesti kannattavia investointeja (myös Ball 1994, Goodson 1994). Opetussuunnitelmiin kirjataan opettavien tietojen ja taitojen lisäksi myös hyvinä ja haluttuina pidetyt persoonallisuuden ominaisuudet ja huonoina ja torjuttavina pidetyt toiminnan ja asennoitumisen tavat.

Myös ne menettelyt, joilla pyritään kasvattamaan haluttuja ominaisuuksia omaavia yksilöitä, kirjataan opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmien yhteys moraalisten kvalifikaatioiden tuottamiseen osoitetaan esimerkiksi käyttäytymisen ja kouluun asennoitumisen arvioinnissa, jossa asetetaan sekä ihanteet että ne käytännön tavat, joilla oppilas voi osoittaa oman suhteensa ihanteen toteutumiseen. Halutun psyykkisen rakenteen ja toiminnan muodon esityksinä opetussuunnitelmat kytkeytyvät ihmisen sisäisen ja ulkoisen olemuksen sääntelyyn tietojen ja taitojen valikoinnin rinnalla. Käyttäytymisen arvostelu kohdistuu ”syvälle oppilaan henkilöön: hänen persoonallisuuteen, luonteenpiirteisiin ja taipumuksiin”, kuten Simola (1999, 51) toteaa. Peruskoulun opetussuunnitel-

man perusteissa (2006) lapsen yleistä arviointia ei kiinnitetäkään niihin tietoihin ja taitoihin, jotka lapsi on oppinut, vaan siihen, että lapsi opetetaan ajattelemaan itsestään ohjauksen mukaisella tavalla:

Opintojen aikaisen arvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön. Arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen oppimisen eri osa-alueilla. Arvioinnissa otetaan huomioon sen merkitys oppimisprosessissa. Oppilaan arviointi muodostaa kokonaisuuden, jossa on tärkeää opettajan antama jatkuva palaute. Arvioinnin avulla opettaja ohjaa oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä auttaa oppilasta ymmärtämään oppimistaan. Oppilaan edistymistä, työskentelyä ja käyttäytymistä arvioidaan suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kuvauksiin oppilaan hyvästä osaamisesta.

Oppimistulosten arviointi on keskeinen osa sitä tieto- ja luokitusrakennetta, joka koulutukseen sisältyy. Se liittyy osaltaan niihin koulutuksen luokitus-tehtäviin, joita Bourdieu pitää yhtenä koulun tärkeimmistä yhteiskunnallisista merkityksistä. Arvioinnin katsotaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määrittävän lapsen koulutus- ja elämänuraa oppilaitoksesta toiseen aina työelämään asti. Näin arviointi ja opetussuunnitelmissa esitetyt arvioinnin perusteet kiinnittyvät sekä yksilön tietämisen tasoa että hänen moraalisia ominaisuuksiaan määrittäessään koulutuksen ideologisiin tavoitteisiin.

6.6 Opetussuunnitelma ja tieto

Sosiologinen opetussuunnitelmatutkimus juontaa juurensa 1960-luvulle Englannista, jossa tuolloin tehdyt koulutusreformit niihin liittyvine poliittisine keskusteluineen kohdistivat huomion opetussuunnitelman sisältämän tiedon merkitykseen. Kriittisen kasvatussosiologian edustajat (mm. Basil Bernstein, Michael Young ja Denis Lawton) ryhtyivät analysoimaan sitä, kuka määrittää ja kontrolloi sitä tietoa, jota muodollisissa koulutusinstituutioissa annetaan, ja mikä on sen suhde yksilön omaan ymmärrykseen, kokemukseen ja kulttuurisiin lähtökohtiin. Bernstein (1971, 47) asetti opetussuunnitelmatutkimuksen tärkeimmän lähtökohdan toteamalla opetussuunnitelman luonteesta seuraavasti:

Se, miten yhteiskunta valikoi, luokittelee, siirtää ja arvioi sen kasvatuksellisen tiedon, jota pitää julkisena, heijastaa sekä vallan jakautumista että sosiaalisen kontrollin periaatteita. Tästä syystä eroavaisuuksien ja muutosten siinä tavassa, miten kasvatuksellinen tieto organisoidaan, siirretään ja arvioidaan, pitäisi olla keskeinen sosiologisen kiinnostuksen kohde. (Suomenos tekijän.)

Tämä ajatus opetussuunnitelman merkittävästä yhteiskunnallisesta luonteesta sisälsi lähtökohtanaan sen, että opetussuunnitelman tutkimuksen pitäisi olla sosiologisen tutkimuksen keskiössä. Bernstein osoittaa, että jotkut tiedon alueet ovat arvokkaampia kuin toiset, ja että tiedon arvo määrittyy aina yhteiskunnan hallitsevien ryhmien arvojen toteutumana (ks. myös Lawton 1975, Young 1975).

Tiedon valikointi ja sen jakaminen opetussuunnitelmallisesti eri luokkiin tapahtuu hierarkkisesti. Young (1998) sanoo, että opetussuunnitelmassa tieto jaetaan kahtia, korkean statuksen tietoon ja alhaisen statuksen tietoon. Korkean statuksen tieto on kirjallista ja abstraktia, eikä sillä ole liittyviä oppijan kokemuksiin ja arkeen. Se on irrotettu ympäristöstään ja sosiaalisista ja kulttuurisista sidoksistaan ja sen hankkimisen taso voidaan helposti arvioida standardoiduilla testeillä. Korkean statuksen tieto perustuu kirjoitettuihin lähteisiin ja on yksilöllistä siten, että sen arvioinnissa vältetään ryhmätyötä tai yhteistyötä. Alhaisen statuksen tieto on puolestaan luonteeltaan konkreettista, sillä on liittyviä koulun ulkopuoliseen elämään, sitä on vaikea arvioida, se on suullista tai käytännöllistä ja sisältää kokemukseen perustuvia traditioita.

Tiedon jako korkean ja matalan statuksen tietoon on samalla jako teoreettiseen (akateemiseen) tietoon, joka on ”tietoa sen itsensä vuoksi”, ja käytän-

nölliseen (ammattilliseen) tietoon, joka sisältää tiedon sovellukset. Näin ne tavat, joilla tieto opetussuunnitelmissa asettuu, yhtyvät koulutuksen sosiaalisiin valikointiprosesseihin vastaten työmarkkinoiden perinteistä jakautumista sekä arvostettuun henkiseen että vähäarvoisempaan ruumiilliseen työhön. Se kytkee tiedon ja opetussuunnitelman jaottelut myös sukupuolittain eriytyneisiin työmarkkinoihin, joilla tyypillisiä naisten ammattien piirteitä ja vaatimuksia ovat käden taidot, rutiininomaisuus, huolenpito, epäitsenäisyys, kokemuksellisuus ja rajattu tiedon sisältö (esim. Kinnunen 1997). Jako korkean ja matalan statuksen tietoon asettuu siten kahdelle yhteiskuntaa hierarkkisesti jakavalle akselille: arvokkaana pidettyyn akateemiseen (sivistyneistö), vähemmän arvokkaana pidettyyn käytännölliseen (työväestö) sekä miesten tärkeisiin ja naisten vastaavasti vähemmän arvotettuihin yhteiskunnallisiin tehtäviin ja asemiin.

Sukupuolittuneet työmarkkinat, koulutuskäytännöt ja tiedon kategoriat saavat myös opetussuunnitelmallisia ilmaisuja. Yksi opetussuunnitelmien julkilausutuista tavoitteista on sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen, jossa tasa-arvon tulkintana on molempien sukupuolten yhtäläisten oikeuksien ja velvollisuuksien saavuttaminen niin perhe-elämässä, koulutuksessa, työmarkkinoilla kuin laajemmin yhteiskunnassa. Lahelma (1992) kiinnittää kuitenkin huomiota tapaan, jolla peruskoulun opetussuunnitelmissa käsitellään eri sukupuolia. Periaatteessa opetussuunnitelmat ovat neutraaleja asiakirjoja, joissa sukupuoli ei ole läsnä, vaan tytöt ja pojat näyttäytyvät tasa-arvoisesti oppilaina. Koulun käytännöissä oppilas kuitenkin aina edustaa sukupuolta, ja voidaan kysyä, tarkoittaako esimerkiksi pyrkimys luovuuteen, oma-aloitteisuuteen ja vastuuntuntoisuuteen samaa asiaa tytölle ja pojalle. Lahelma korostaa, että sukupuolineutraali opetussuunnitelma sukupuolistuu aina kohdatessaan todellisuuden, jossa opetuskäytännöt ja oppisisällöt eriyttävät miesten ja naisten elämänpiirejä sukupuolten välille asetetun hierarkian mukaisesti. Myös monissa oppikirja-analyyseissa on osoitettu, että ne tietosisällöt ja elämänalueet, joita oppikirjoihin on otettu, kiinnittyvät miehiseen maailmaan ja kokemukseen. Niissä puhutaan lähes yksinomaan miesten osuudesta historian tapahtumissa, yhteiskunnan kehityksessä, kulttuurin luomisessa sekä tiedon ja tieteen sisältöjen muotoutumisessa. Miehet ja naiset asetetaan myös perinteisten sukupuoliroolistereotyyppien mukaisiin tehtäviin ja toimiin sekä oppikirjojen teksteissä että kuvituksissa. (Palmu 1992; Gordon & Lahelma 1992; Koski 1999; Holland & Lahelma 2000).

Tiedon hierarkkisten kahtiajakojen rinnalla opetussuunnitelmassa käytetään luokittamisen ja rajaamisen periaatteita. Bernstein (1983) osoittaa, että luokittamisessa on kysymys siitä, mitkä opetettavan tiedon osat liitetään yhteen ja missä määrin ja mitkä pidetään toisistaan erillään. Rajaamisessa on kyse opettajan ja oppilaan suhteesta. Tällä Bernstein tarkoittaa niitä tapoja, joilla opettajat ja oppilaat toimivat yhdessä, ja niitä mahdollisuuksia, jotka heillä on vaikuttaa opetettavaan tietoon. Bernstein katsoo, että opetussuunnitelmasa tapahtuu yhteiskunnallisen työnjaon uusintaminen, jonka avulla koulu sekä harjoittaa yhteiskunnallista kontrollia että on sen kohteena. Opetussuunnitelmaan kirjattu kontrolli tapahtuu erilaisin tavoin, joita ovat tiedon järjestäminen, pedagogiset käytännöt (opetusmenetelmät ja -järjestelyt sekä pedagoginen ajattelu), moraalinen toiminta (käyttäytymisen sääntely, säännöt, oikean ja väärän perusteet) ja näihin liittyvät arvioinnin periaatteet. Tiedon ja pedagogiikan järjestämisen tavoilla ilmaistuja koulutuksen tiedollisia, taidollisia ja moraalisia tavoitteita, pedagogisia periaatteita ja opetettavia tietalueita sisältöineen konkretisoidaan oppikirjoissa ja muissa opetusmateriaaleissa sekä opettamisen tavoissa ja muissa koulun käytännöissä.

Bernstein (1990) on erottanut opetussuunnitelmissa ilmaistavista pedagogisista periaatteista ja käytännöistä kaksi pedagogista järjestystä, jotka toimivat opetussuunnitelman koodeina. Näitä ovat "näkymätön" ja "näkyvä" pedagogiikka. Näkyvä pedagogiikka on historiallisesti vanhempi muoto, joka perustuu selkeään auktoriteettiin ja kuriin. Bernstein (mt., 82–83) toteaa, että se kiinnittyy hierarkkisiin sääntöihin: "[J]os lapsi ei tottele, etuoikeudet poistetaan ja hänelle artikuloidaan selkeät säännöt. Äärimmillään voidaan käyttää ulossulkemista tai fyysistä rangaistusta." (Suomennos tekijän.) Bernstein pitää tällaista kasvatustoimintaa avoimena järjestelmänä, jossa lapsen on mahdollista joka hetki tietää, mitä häneltä odotetaan. Bernstein analysoi, että näkyvässä pedagogiikassa lapsen kontrollointi toimii "selkeyttääkseen, pitääkseen yllä ja korjatakseen rajoja". Näkymättömässä pedagogiikassa sen sijaan ne käytännöt ja toimintatavat, joilla opetusta säädellään ja joilla opettaja luokkahuoneessa luo ja ohjaa oppilasryhmän toimintaa, näyttävät siltä, että oppilaille annetaan vapauksia tehdä erilaisia valintoja. Bernstein katsoo kuitenkin, että näkymättömässä pedagogiikassa pyritään lähinnä luomaan ilmapiiri, jossa lapset viihtyvät ja jossa voidaan puuhailla erilaisia asioita. Tässä pedagogisessa muodossa kasvatuksen valtasuhde muuttuu implisiittiseksi, jolloin kasvatuksellinen hierarkia ja val-

ta ”naamioidaan tai kätketään kommunikaation välineisiin” (mt., 67). Bernstein problematisoi näkymättömän pedagogiikan periaatteita todeten niiden heikentävän lapsen ymmärrystä oman sisäisyytensä ja ulkoisen maailman kategorioiden erosta, kun lasta kannustetaan tekemään tunteensa, fantasiansa, pelkonsa ja pyrkimyksensä julkisiksi: ”Lapsen valvonta on totaalista.” (Mt., 82–83.)

Näkymättömästä pedagogiikasta on Bernsteinin mielestä tullut modernin kasvatuksen hallitseva pedagoginen muoto, joka kiinnittyy länsimaiseen yksilöllistymisprosessiin. Sen puitteissa tietojen luokituksen ja rajaamisen sisällöt muuttuvat. Näkymättömän pedagogiikan periaattein tiedon eri alueet yhdistyvät uusiin kokonaisuuksiin ”läpäisyperiaatteena” erilaisissa projektimuotoisissa pedagogisissa ratkaisuissa. Näkymättömän pedagogiikan ilmaisuja voidaan nähdä myös suomalaisissa opetussuunnitelmissa, erityisesti uuteen tiedonkäsitteeseen perustuvassa ajattelussa, jossa korostetaan tiedon syntymistä oppijan toiminnan yhdistyessä hänelle itselleen merkittäviin kokemuksiin ja hänen omaan psyykkiseen rakenteeseensa. Esimerkiksi Patrikainen (1997, 170) väittää, että ”konstruktivismin anti on se, että se hylkää tietoisesti ajatuksen, että tieto on tai sen tulisi olla tarkkailijan ulkopuolella oleva erillinen maailma, ja pitää tietoa yksilön oman subjektiivisen todellisuuden rakennelmana”. Ongelman tässä ajattelussa tiedon luonteen kannalta on se, että tiedon yhteys niihin prosesseihin ja traditioihin, joissa sitä on tuotettu ja tuotetaan, on vaarassa katketa ja tiedon luonne yhteiskunnallisen valikoinnin, kontrollin ja sosiaalisten jakojen välineenä hämärtyy, kun tieto liitetään pedagogisesti lapsen kokemukselliseksi ja kommunikatiiviseksi tuotteeksi (vrt. Aittola & Pirttilä 1989).

1990-luvun opetussuunnitelmissa sellaiset yksilön persoonallisuuden ominaisuudet kuin ulospäinsuuntautuneisuus, aktiivisuus ja myönteinen asenne ovat enenevästi oppilaan eri oppiaineissa saavutetun menestyksen arvioinnin perusteita tietojen hallinnan sijasta (Simola 1997). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2006) todetaan näkymättömän pedagogiikan periaattein esimerkiksi:

Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua

sisältävä prosessi. Oppiminen on tilannesidonnaista, joten oppimisympäristön monipuolisuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Opittaessa avautuu uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan.

Tiedon ja kokemuksen yhteyden korostaminen kytkee tiedon yksilön persoonallisuuteen ja elämäkertaan. Tämä kytkös saattaa vahvistaa niitä prosesseja, joissa koulun keskiluokkaista kielikoodia, habitusta ja kokemusta suosivat mekanismit valikoivat erilaisista sosiaalisista lähtökohdista tulevia lapsia, joista osan aiempi ”yksilöllinen kokemushistoria” voi olla hyvinkin traumaattinen tai muuten koulun tarjoaman, luonteeltaan akateemiseen kiinnittymiseen soveltumaton. Siten koulu luokittelee, arvioi ja valikoi oppilaita myös uusin, tietokäsityksen sisään rakennetuin valikointiperustein. Samalla opetussuunnitelma alkaa asettaa tiedon ja oppimisen suhteen vastaamaan tietoyhteiskunnan tietotuotannon perusvalmiuksien saavuttamista – tiedon käsittelemistä yksilön omaan kokemukseen ja omiin haluihin perustuvana hyödykkeenä.

6.7 Yksilöllistyyvä opetussuunnitelma

Opetussuunnitelmia on 1990-luvulta alkaen muutettu korostamaan yksilöllisiä valintoja. Tämä on merkinnyt koulujen profilointia ja pyrkimystä sekä koulutusorganisaatioiden että yksilöiden väliseen kilpailuun korostamalla koulujen erityispiirteitä ja opiskelijoiden erilaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia. Tähän prosessiin liittyy opetussuunnitelmien laadinnan hajauttaminen valtiolta yksittäisille kouluille ja koulutusorganisaatioille. Oppilaitosten tehtäväksi on annettu profiloitua opetussuunnitelmallisesti, ja opetussuunnitelman merkitystä korostetaan organisaation yhteisenä asiantuntijuuden ilmaisuna ja yhteisöllisen sitoutumisen välineenä (esim. Atjonen 1994). Tämä merkitsee peruskoulutuksessa toisaalta sitä, että eri oppilaitoksissa tarjotaan toisistaan poikkeavia valinnaisaineita ja erilaajuisia oppisisältöjä oppilaiden kyvykkyyden ja henkilökohtaisen suuntautumisen perusteella, ja toisaalta opetussuunnitelmallisin painotuksin tapahtuvaa erikoistumista ja oppilaiden vanhempien tahdon korostumista lapsen koulun ja oppiaineiden valinnassa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2006) todetaan: