



UNIVERSITY
OF TAMPERE

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

Publisher's version

Authors: Kukkonen Harri
Name of article: Positointi opetusuunnitelman ymmärtämisen välineenä
Name of work: Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta
Editors of work: Mäkinen Marita, Korhonen Vesa, Annala Johanna, Kalli Pekka,
Svärd Päivi, Värri Veli-Matti (toim./eds.)
Year of publication: 2011
ISBN: 978-951-44-8530-5
Publisher: Tampere University Press
Pages: 83-103
Discipline: Social sciences / Educational sciences
Language: fi
URN: <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-947>

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

POSITIOINTI OPETUSSUUNNITELMAN YMMÄRTÄMISEN VÄLINEENÄ

Harri Kukkonen

Artikkelissa tarkastellaan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden ja opettajien opetussuunnitelmalle antamia merkityksiä *currere*-ajattelulle perustuvan opetussuunnitelmateoreettisen lähestymistavan avulla. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu ammattikorkeakoulun opiskelijoiden ja henkilökuntaan kuuluvien teemahaastatteluista. Litteroidusta haastatteluaineistosta identifioitiin positiointiin perustuvaa menetelmää käyttämällä neljä erilaista opetussuunnitelmapositiota: opetussuunnitelman sietäjän, vastaanottajan, soveltajan ja uudistajan positiot. Opetussuunnitelmapositioiden perusteella johdettiin kaksi erilaista perusolemusta opetussuunnitelmasta. Annettu opetussuunnitelma tarkoittaa valmista asiakirjaa, jota noudatetaan tarkasti. Rakentuva opetussuunnitelma puolestaan on laaja, toiminnan suuntia kuvaava kehikko, joka saa lopullisen muotonsa vasta toiminnassa. Näiden kahden peruskäsityksen sanasto, perustelut sekä oletukset oppimisesta ja tiedon muodostumisesta ovat erilaisia. Ne myös tarjoavat opiskelijalle ja opettajalle erilaiset subjektipositiot ja mahdollisuudet vaikuttaa itseän kohdistuvaan positiointiin. Tulosten mukaan positiointin avulla voidaan tunnistaa yhteisötasoisia kollektiivisesti ylläpidettäviä ja opintoihin kiinnittymisen kannalta epätoivottavia käytäntöjä sekä yksilöllisiä tuen ja ohjaamisen tarpeita.

Johdanto

Oppilaitosorganisaatioiden ulkopuolelta tulevat vaatimukset ovat johtaneet siihen, että ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmia on alettu uudistaa. On kuitenkin syytä kysyä, kuinka syvällisiä muutoksia tavoitellaan, jos vain opetussuunnitelman tavoitteet kirjoitetaan eri termeillä kuin aiemmin. Opetussuunnitelma säätelee opiskelijan ja opettajan toiminnan rajoja ja mahdollisuuksia, joten sen avulla voidaan vaikuttaa myös prosesseihin, jotka tukevat opiskelijan kiinnittymistä opiskeluun. Opetussuunnittelussa on vaarana, että opetussuunnitelma ymmärretään liian ”ohuesti” ja teknisesti. Näin muutokset jäävät lähinnä retoriselle tasolle, sillä organisaation muut käytännöt saattavat sallia opiskelijalle ja opettajalle vain hyvin rajoitetun liikkumavaran.

Opetussuunnitelman ymmärtäminen edellyttää, että tehdään näkyväksi perusta, jonka varassa opiskelijat ja opettajat tulkitsevat opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma voidaan ymmärtää osaksi sosiaalisten käytäntöjen muotoutumisen prosessia (Berger & Luckmann 1995), joten muutoksessa toimiminen edellyttää sekä yksilöllistä että yhteisöllistä oppimisen prosessia. Näin myös muutoksiin liittyvä vastustus ja kritiikki voidaan kääntää sekä yksilöllistä identiteetin uudelleenkonstruointia että yhteisön käytäntöjen uudelleenorganisointia tukevaksi voimavaraksi. *Currere*-ajatteluun perustuva opetussuunnitelmateoreettinen lähestymistapa antaa mahdollisuuden problematisoida erilaisia opetussuunnitelmaan liittyviä, itsestäänselvyytenä pidettyjä oletuksia ja käytäntöjä. Siinä opetussuunnitelma voidaan ymmärtää elämäkertaan, tulkintoihin ja tarinallisuuteen liittyvänä tekstinä (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995).

Tarkastelen artikkelissani ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaa sekä opiskelijoiden ja opettajien opetussuunnitelmalle antamia merkityksiä ja ankkuroin tarkasteluni *curreren* ja sosiaalisen konstruktionismin lähestymistapoihin. Opetussuunnitelman muotoutumiseen ja toteutumiseen vaikuttavat monien eri tahojen intressit, ja sitä on mahdollista lukea ja ymmärtää monesta eri näkökulmasta. Tämän monitasoisuuden ja kompleksisuuden takia en tässä artikkelissa puhu

opetussuunnitelman kehittämistä, vaan opetussuunnitelman ymmärtämisestä.

Opetussuunnitelma osana sosiaalisten käytäntöjen muotoutumisen prosessia

Opetussuunnitelman englanninkielinen vastine on *curriculum*, mutta klassisen latinan *curriculum*-sanan keskeiset merkitykset olivat kilpa-juoksu, kilpa-ajot, kierros ja kilparata. (Doll 1993, 126.) Verbimuodon *currere* voi kääntää kulkemiseksi myös ilman erityistä kilpailemiseen liittyvää merkitystä. *Currere*-perustainen opetussuunnitelma tarkoittaisi sitä, että oppimisen ohjaamisessa tarvitaan opiskelijan henkilökohtaisen suunnitelman tunnistamista ja oman ”polun” kulkemisen (*currere*) tukemista. *Currere*-ajattelu voidaan yhdistää autobiografiseen ja fenomenologiseen opetussuunnitelmateoriaan. Fokuksessa ovat tällöin yksilön subjektiiviset kokemukset sellaisena kuin hän itse niistä kertoo. *Currere*-ajattelutavassa käytetään termejä ääni (voice), paikka (place), tila (space) ja tarina (narrative) kuvaamaan ihmisen kietoutuneisuutta omaan elämäntilanteeseensa, mukaan lukien historiallisuus, yhteisö ja kulttuuri (Pinar & al. 1995, 404–449, 515–566).

Instituutiot säätelevät inhimillistä käyttäytymistä asettamalla sille ennakolta määriteltyjä käyttäytymismalleja. Näin yksilö omaksuu, minkälaista on tiettyjen toimijoiden tyypillinen toiminta tietynlaisissa tilanteissa. (Berger & Luckmann 1995, 67; Heritage 1996, 67.) Opetussuunnitelman onkin ymmärretty toimivan välittävänä tekijänä oppilaitoksen käytäntöjen ja oppilaitoksen ”ulkopuolisen maailman”, kuten koulutus- ja työvoimapolitiikan ja työelämän vaatimusten sekä eri ammatti-, koulutus- ja tieteenalojen traditioiden välillä (Kukkonen 2009, 153). Bergerin ja Luckmanin (1995) mukaan ihmiset luovat ja ylläpitävät sosiaalisia ilmiöitä erilaisten sosiaalisten käytäntöjen avulla. Uusi käytäntö muotoutuu kolmivaiheisena prosessina. Ensimmäinen vaihe on ulkoistaminen (externalization), joka tarkoittaa erilaisten

asioiden, ilmiöiden ja käytäntöjen tuottamista. Esimerkkinä tästä on ns. osaamisajattelu, jolla opettajan ja opiskelijan toimintaan on liitetty uusia määritteitä ja velvoitteita.

Seuraavassa eli objektivoinnin vaiheessa (objectivation) näitä uusia asioita ja käytäntöjä aletaan toistaa kertomuksissa, puheissa ja kirjallisissa tuotoksissa (Berger & Luckman 1995). Viranomaissäädöksissä, kirjoissa, (koulutus)poliittisissa kannanotoissa, tutkimuksissa ja asiantuntijoiden puheenvuoroissa toistuvat vakuuttelut johtavat siihen, että vähitellen uudet määrittelyt ja velvoitteet alkavat ”elää omaa elämäänsä”, niistä tulee itsestäänselvyyskiä. Näin on käynyt esimerkiksi osaamisajattelun kohdalla. On alettu pitää luonnollisena, itsestään selvänä tosiasiana, että esimerkiksi kurssien tavoitteet tulee ilmaista osaamista kuvaavina lauseina ja myös arvioinnin tulee kohdistua nimenomaan osaamiseen eli lopputulokseen.

Kolmannessa eli sisäistämisen vaiheessa (internalization) ihminen ”astuu” annettuun maailmaan ja ottaa tämän maailman valmiit käsitykset osaksi tämän maailman ymmärtämistään. Sosiaalinen todellisuus siis rakentuu objektiiviseksi todellisuudeksi, jonka ihminen sisäistää sosialisatioprosessissa omaksi sisäiseksi todellisuudekseen. (Berger & Luckman 1995.) Uuden tulokkaan (opiskelija) oletetaan omaksuvan yhteisön käyttämän sanaston ja yhteisössä jo olevien (opettajat) oletetaan muuttavan käsityksensä ja puheensa vastaamaan uutta ja entiseen verrattuna parempaan pidettyä sanastoa ja puhetapaa (vrt. osaamispe-rustainen opetussuunnitelma).

Toimintojen ymmärtämisen kannalta on tärkeää, että kaikki ammattikorkeakouluissa toimivat ovat käyneet jo ainakin kertaalleen läpi edellä kuvatun sosialisatioprosessin. Aiemmin sisäistetyt ja itsestäänselvyysiksi muotoutuneet käsitykset ovat todennäköisesti erilaisia kuin nykyisessä uuden opettajuuden diskurssissa. Ne kuitenkin toimivat myös uuden termistön ja puhumisen tavan alustavana ymmärtämisen ja tulkitsemisen perustana, sillä aiemmin sisäistetyllä maailmalla on taipumus säilyä (Berger & Luckmann 1995, 159; Rauhala 1989, 39). Myös opetussuunnitelmaa luetaan ja tulkitaan tämän aiemman ymmärryksen kautta. Opetussuunnitelma voidaankin ymmärtää eräänlaiseksi

käsikirjoitukseksi, joka antaa tietyt rajat ja mahdollisuudet sille, miten opiskelija ja opettaja voivat osallistua yhteisön käytäntöihin (ks. Wenger 2009) eli ovat osana tuota käsikirjoitusta, sen muotoutumista ja toteutumista. Opetussuunnitelma ei siis ole pelkkä kirjoitettu teksti, vaan se kattaa suunnitellun, toteutetun ja koetun näkökulman opetussuunnitelmakäsikirjoitukseen (vrt. currere).

Opetussuunnitelmapositiot

Tutkimuksen empiirinen aineisto koostui 17 ammattikorkeakoulun opiskelijan ja 18 ammattikorkeakoulun henkilökuntaan kuuluvan teemahaastatteluista (Stenlund 2010, 7–8). Kaikki henkilökuntaan kuuluvat olivat suorittaneet 60 opintopisteen pedagogiset opinnot ja he tekivät opetustyötä, joten käytän heistä jatkossa nimitystä opettajat.

Litteroidun haastatteluaineiston analysoinnissa käytin lähestymistapana positiointia. Keskustelussa otetuista ja annetuista asemista voi käyttää nimitystä positio ja asemoinnista nimitystä positiointi. (van Langenhove & Harré 1999, 16; Hietala, Koivunen & Ropo 2004, 100; Kukkonen 2007; 2009). Ihmisten välisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kuvaamisessa on yleensä käytetty teatterin tai näyttämötaiteen maailmasta lainattua roolin käsitettä. Ihmisten välisen toiminnan tutkiminen pelkän rooli-käsitteen avulla saattaa kuitenkin ohittaa henkilökohtaisen merkityksenannon. (Kukkonen 2007, 124.) Harrén ja van Langenhoven (1999, 32, 196) mukaan roolin käsite ja roolikäyttäytyminen keskittyy staattisiin, muodollisiin ja ritualistisiin aspekteihin. Positio-käsitteeseen ja positiointiin sen sijaan liittyy joustavuus ja dynaamisuus. Ihmisen itsensä suorittama positiointi nousee hänen omasta yksilöllisestä elämismaailmastaan (Rauhala 2005, 112), joten se on aina subjektiivista. Näin samakin ilmiö (kuten opetussuunnitelma) näyttää erilaisena eri yksilöiden elämismaailmassa, vaikka heillä olisi sama institutionaalinen roolinimike (opiskelija, opettaja). Yhden roolin sisällä on siis mahdollista ottaa ja saada useita erilaisia positioita.

Tässä artikkelissa positiointi tarkoittaa yksilön asettumista tiettyyn asemaan suhteessa yhteen elämäntilanteensa komponenttiin, opetus-suunnitelmaan. Lähestyin opiskelijoiden ja opettajien haastatteluja tarinoina, joista tunnistin erilaisia teemoja ja juonellisia rakenteita, ja etsin opetussuunnitelmalle annettuja merkityksiä positioinnin tunnistamisen avulla (ks. Kukkonen 2007). Aineiston lukemisessa oli koko ajan esillä kysymys, miten opettajat ja opiskelijat asemoivat itsensä ja kertovat tulevansa asemoiduksi suhteessa opetussuunnitelmaan. Bambergin (2004, 135–136) mukaan positioinnin avulla on mahdollista tarkastella yksilön itsensä suorittamaa asemointia suhteessa maailmaan (person-to-world) ja ulkopuolelta yksilöön itseensä kohdistuvaa asemointia (world-to-person). Positiointi sopii menetelmällisenä ratkaisuna myös *currere*-ajatteluun, sillä fokuksessa on sekä yksilön eletty kokemus että sosiaalisen ympäristön yhteys tuohon kokemukseen (Pinar ym. 1995, 416).

Identintifoin haastatteluaineistosta neljä erilaista positiointitapaa suhteessa opetussuunnitelmaan. Kuvaan seuraavassa näiden keskeisiä piirteitä ja olen sijoittanut tekstiin kursivoituna suoria lainauksia haastatteluista ”salanimillä”.

Opetussuunnitelman sietäjä

Sai kyllä ihminen tuntee tietyllä tavalla itensä hölmöks jossain vaiheessa et luetaan semmosia peruskursseja sitte myöhemmin, kun ne pitäis jo osata... ei niinku olemassakaan enää. (Seppo, opiskelija.)

Niin et meil on pari semmosta asiaa siellä, mitkä, mis on vähän sellast piilo-ops-luonnetta, eli on tavallaan tiettyjä asioita, mitkä me edellytetään tai halutaan et mejän opiskelijat on mukana, mut ne ei oo siinä virallisessa amkin opetussuunnitelmas mainittuna. Eli tavallaan me pidetään itte siitä huoli, että ne toteutuu mut jos nyt jostain syystä ne jäis toteutumatta, niin ne ei estä opiskelijan valmistumista käytännössä. (Martti, opettaja.)

Opetussuunnitelman sietäjän positiossa suhtauduttiin opetussuunnitelmaan erittäin kriittisesti ja pessimistisesti. Siitä puhuttiin lähinnä hallintoa ja kontrollointia varten laadittuna asiakirjana, joka ei juurikaan tue opiskelua ja opetusta, tai sitten se lähinnä haittaa tai häiritsee niitä. Opetussuunnitelmaa ei koettu ”omaksi”, vaan se oli pikemminkin ulkoapäin tuleva ohjailun ja pakottamisen väline. Kalevi (opettaja) kuvaa tätä seuraavasti: ”Mutta nyt on, nyt on täällä semmosia, hallinnollisten jekkujen takia tehty tosi paljon itsellemme ja opiskelijoille ongelmia”. Opetussuunnitelma saattaa haitata toimintaa myös siksi, että siihen on koottu epätarkoituksenmukaisia tai vanhentuneita vaatimuksia. Opettajan tehtäväksi jää toimia ”opetusvirkamiehenä”, joka käy opetuksessaan läpi opetussuunnitelmassa säädetyt asiat ja kontrolloi, että opiskelijat noudattavat ohjeita: ”Toi 80 prosentin läsnäolovelvollisuus niin ei oo kyllä vielä auennu tässäkin vaiheessa opintoja että ketä se hyödyttää” (Sanna, opiskelija).

Kun opetussuunnitelma koetaan epätarkoituksenmukaiseksi, se myös ohitetaan (sekä opiskelijat että opettajat) eli toimitaan niin kuin itse hyväksi katsotaan. Tätä priorisointia kuvaa hyvin seuraava kommentti: ”Jos mä meen kysyyn, ihan oikeesti mä sanon, että jos mä meen kysyyn nyt täst marssin tonne ja kysyn, et kuinka moni teistä tuntee mejän opetussuunnitelman niin voin sanoo, että aika harvassa on” (Aila, opettaja). Odotukset opetussuunnitelmatyölle olivat hyvin pessimistiset, sillä sietäjän positioista nähtynä opetussuunnitelma on välttämätön paha, jonka kanssa on vain yritettävä elää ja tulla toimeen. Jos opetussuunnitelma ymmärretään käsikirjoitukseksi, sietäjän positiossa oli tärkeää käsikirjoituksen kritisointi ja myös sen ohittaminen.

Opetussuunnitelman vastaanottaja

Tosi vähän on mahdollisuutta liikkua, omien kiinnostusten mukaan.
– – Ja ei oo hirveesti mitään vaihtoehtoja suoritustapoja, vaan et se on niinku se luennoilla istuminen on aika niinku vahva kulttuuri.
(Sanna, opiskelija.)

Se on tosi tarkkaan ohjelmoitu – se on lähes valmis ennen meidän kesätaukoo, ja se julkistetaan opiskelijoille heti, kun ne tulee, tulee tota elokuulla kouluun ja se on koko vuosi, minkä ne saa käteensä – se on oikeestan niinkun kaiken toiminnan ohje, ainakin meillä, mitä nyt sitte on, opetukseen liittyy – sitte ku se opsi vielä kirjoitetaan tuonne Winhaan, ja toteutukset ja muut, niin sehän on niinku aina kunkin vuoden käsikirjotus, että miten mennään. (Pekka, opettaja.)

Myös opetussuunnitelman vastaanottajan positiossa opetussuunnitelma ymmärrettiin valmiiksi asiakirjaksi, jonka opiskelija ja opettaja saavat käyttöönsä. Työelämä ja yritykset ovat opetussuunnitelman sisältöjen määrittäjiä, opetussuunnitelman laatijat niiden välittäjiä oppilaitoksen sisälle, ja opiskelija ja opettaja ovat opetussuunnitelman vastaanottajia. Opetussuunnitelmaa sinällään tai sen sisältöjä ei asetettu kyseenalaisiksi, vaan kritiikki kohdistui lähinnä muutoksiin, sisältöjen ja toteutuksen päällekkäisyyksiin, epätarkkuuteen ja ”lukemisen” vaikeuteen: ”Elikkä kahden lukujärjestyksen yhteensovittaminen on käytännös mahdotonta. Koska sä et voi olla kahes paikas yhtä aikaa.” (Tuula, opiskelija.)

Kun työ- ja yritysmaailma määrittää koulutuksen tavoitteet, ne eivät voi olla käytännöstä irrallisia tai sille vieraita. Näin koulutuksen työelämälähtöisyys ja -vastaavuus toteutuu automaattisesti. Tämä oletus näkyy seuraavassa toimintatavan kuvauksessa: ”Se lähtee meidän skenaarioriossa siitä, et mitä me oletetaan, että mitä työelämä tarvitsee, ja ollaan me kysytty siis neuvottelukunnan jäseniltä muun muassa näkemyksiä” (Katri, opettaja). Opetussuunnitelma on siis opiskelun ja opetuksen etenemisen vahvistava asiakirja, ja opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että opiskelijat toimivat tavoitteiden suuntaisesti ja saavuttavat ne. Selkeät aikataulutukset tuovat kuitenkin mukanaan myös ongelmia. Nämä ongelmat saattavat johtaa varsin konkreetteihin seurauksiin, jotka yksi opettaja tiivistä seuraavasti: ”Mä jouduin yhtä kurssia, opintojaksoa, lukujärjestyksessä sen paikkaa vaihtaan, niin siit tuli kauhia sota – mää läksyni oppineena en tehny sitä sen jälkeen” (Pekka, opettaja).

Opetussuunnitelman vastaanottajan positiossa ei pidetty omaa osallistumista opetussuunnitelman tekemiseen tarpeellisena. Käytän-

nön toimijoiden asiantuntemuksen (koulutuspäälliköt ja työelämän edustajat) katsottiin riittävän. Odotuksena opetussuunnitelmatyölle oli, että saataisiin mahdollisimman selkeä manuaali. Jos opetussuunnitelma ymmärretään käsikirjoitukseksi, noudattajan positiossa oli tärkeää annetun käsikirjoituksen toteuttaminen.

Opetussuunnitelman soveltaja

Se ei oo niin sitova sellainen suunnitelma, että siitä pystyy sitten muokkaamaan aina tilanteen mukaan ja mielenkiinnon mukaan kuitenkin. Se on semmonen vapaa kuitenkin. Kiitettävän vapaa valintainen tuo polku. (Joonas, opiskelija.)

Perinteisesti amkissa se on tavallaan ollu niinkun kakstasosta, että on tehty opintosuunnitelma ja sit sen sisällä on suunniteltu nää opintojaksot ja sillä tavalla opettajalla on ollu semmonen hyvin iso valta ja vastuu sitten sen opintojakson sisällöstä. (Pentti, opettaja.)

Opetussuunnitelman soveltajan positiossa opetussuunnitelmaa henkilökohtaistettiin. Sitä käytettiin pohjana omien tavoitteiden muotoilemiselle ja toimintasuunnitelman tekemiselle tai siitä yritettiin löytää yhtymäkohtia omien tavoitteiden kanssa. Opiskelijat yhdistivät opetussuunnitelman omiin odotuksiinsa tulevassa ammatissa toimimisen edellytyksistä ja vaatimuksista. Opettajien puheessa taas korostui opettajan kokemus ja osaaminen oman alansa asiantuntijana. Soveltajan positiossa opetussuunnitelma ymmärrettiin valmiina saatavaksi, mutta ei sellaisenaan noudatettavaksi asiakirjaksi. Sitä voi muokata oman elämäntilanteen, tulevaisuuden odotusten, pätevyiden ja aiempien kokemuksen perusteella: ”Opiskelijalla on loppujen lopuks niin suuri vaikutusmahollisuus siihen, minkälaiseks se kokonaisuudessaan muodostuu” (Martti, opettaja). Opetussuunnitelmasta siis ”suodatetaan” sopiva kokonaisuus, josta muovataan opiskelijan henkilökohtainen

opintosuunnitelma ja opettajan tunti- ja kurssisuunnitelmat. Näitä on kuitenkin mahdollista tarkistaa ja muuttaa prosessin aikana.

Odotuksena opetussuunnitelmatyölle oli lähinnä se, että saataisiin selkeät tavoitteet ja sisällöt, joiden pohjalta voi laatia omat suunnitelmat. Jos opetussuunnitelma ymmärretään käsikirjoitukseksi, soveltajan positiossa oli tärkeää henkilökohtaisen käsikirjoituksen laatiminen. Opiskelijan käsikirjoituksen laatimisessa opettajaa pidettiin keskeisenä tukihenkilönä.

Opetussuunnitelman uudistaja

Mä ehkä ottaisin siihen siihen opetussuunnitelmaan tai opetussuunnitelman suunnitteluun mukaan vielä laajemmin opiskelijoita, mitäpä jos opiskelijat sais kirjoittaa kunkin opetussuunnitelman ensin, jonka jälkeen opettajat kirjoittais opetussuunnitelman myös, jonka jälkeen niitä verrattais ja sen pohjalta tehtäis päätöksiä. (Leena, opiskelija.)

Hirveen usein vedotaan siihen, että tota nää on resurssikysymyksiä ja mistä me saadaan tunteja, lisätunteja. Ei tarvi saada mitään lisätunteja. Täähän on vaan kysymys siitä, miten me aikaamme käytetään – – Mutta on varmaan päälliköitä, jotka ei ymmärrä laajemmin vaan heille se tarkoittaa se opetus sitä kun, yhtä kun, että sä oot niitten opiskelijoiden kanssa siellä luokassa. – – Ku se ajattelukin on niin vanhanaikainen siellä taustalla, et sulle maksetaan siitä ku sä tönötät siel luokassa. (Aila, opettaja.)

Opetussuunnitelman uudistajan positioon yhdistyi hyvin samanlaista opetussuunnitelman jäykkyyden ja toimimattomuuden kritiikkiä kuin sietäjän positiossa. Siinä kuitenkin nähtiin ja esitettiin vaihtoehtoisia tapoja laatia ja toteuttaa opetussuunnittelua. Itseä ei siis pidetty pelkkänä aiemmin ja muualla tehdyn, epätarkoituksenmukaisen suunnitelman passiivisena vastaanottajana ja toteuttajana.

Tässä positiossa korostettiin opetussuunnitelmaa osana laajempaa yhteisöllistä, ammatti- tai koulutusalaakohtaista sekä yhteiskunnallista kehystä. Koko opetussuunnitelma perustuu laajempaan problematisointiin kuin oppiaineisiin, koulutusalaan tai työelämän vaatimuksiin vastaaminen. Seuraavassa kommentissa tulee esille uudistajan positioon liittyvä kriittinen näkökulma: ”Ei aina kannata aatella, että jos joku on niin kutsutussa työelämässä että ne tietää paremmin kun me mitä osaamista tarvitaan, että meillä voikin olla se työelämään myös kriittisesti ja vähän ulkopuolisena tarkasteleva vinkkeli, josta me voidaan nähdä myös sitä että no miten sitä työelämää pitäis muuttaa” (Katri, opettaja). Uudistajan positioista nähtynä keskeistä on eri toimijoiden välinen yhteistyö, sillä sen avulla voitaisiin ratkaista monia kehittämistä haittaavia ongelmia. Työelämän kompetenssien ja vaatimusten tulee toimia yhteistyön lähtökohdana, mutta ne eivät suoraan määritä opettajien ja opiskelijoiden toimintaa. Eri toimijatahot voivat myös neuvotella tavoitteista sekä sitoumuksista ja toiminnan tavoista. Tällaista tavoitteiden uudelleen asettelun mahdollisuutta yksi opettaja kuvasi näin: ”Koskaan ei oo poissuljettu sellasta ihan totaalistakin räätälöintiä, että jos opiskelija tulee hyvän ehdotuksen kanssa, että sitä hopsia voitais muuttaa niin kuin opsistakin jollain tapaa poikkeavaksi” (Jyrki, opettaja).

Uudistajan positiossa odotettiin opetussuunnitelmatyöltä moninäkökulmaisuuutta ja sitä, että se olisi ”yhteinen ja elävä prosessi”. Jos opetussuunnitelma ymmärretään käsikirjoitukseksi, uudistajan positiossa oli tärkeää käsikirjoituksen ymmärtäminen osaksi kontekstia, jossa sitä tuotetaan, luetaan ja toteutetaan.

Taulukkoon 1 on koottu näiden neljän erilaisen positiointitavan keskeisiä piirteitä. Taulukkoa voi lukea sekä sarakkeittain, jolloin esillä on koko ajan yhden positiointitavan merkityksenanto, tai riveittäin, jolloin on mahdollista vertailla eri positiointitapojen merkityksenantoa samaan asiaan.

Taulukko 1. Opetussuunnitelmapositiot

	Ops:n sietäjä	Ops:n vastaanottaja	Ops:n soveltaja	Ops:n uudistaja
Ops on luonteeltaan lähinnä	Oppimista ja opetusta haittaava byrokratian ja hallinnon työkalu	Opintojaksojen, -kokonaisuuksien ja kurssisisältöjen kuvaus	Oman opiskelu-/opetusprosessin suunnitelma (sisällöt ja/tai menetelmät)	Ei lävä prosessi ja työkalu kehittämislle
Ops:n tarkoitus	Ei tarkkaa tietoa, epäselvä	Määrittää opiskelun ja opetuksen suunnittelun ja toteutuksen	Antaa suuntaviivat opiskelun ja opetuksen suunnittelulle ja/tai toteutukselle	Auttaa kehittämään ja uudistamaan käytäntöjä
Ops:n laatija(t)	Kasvoton ja nimenoton taho, "tulee jostakin"	Asiantuntijat (työelämä, yritykset ja koulutus pääiloköt)	Itse (omien intressien ja kokemusten perusteella)	Yhteistyössä (opettajat, opiskelijat, työelämä, oppilaitos)
Keskeinen näkökulma ops:aan	Annetun käsikirjoituksen kritisoinen	Annetun käsikirjoituksen toteuttaminen	Oman käsikirjoituksen laatiminen	Syntyvän käsikirjoituksen kontekstuaalisointi
Toiminnan orientaatio	Oppinnoista/ opetuksesta selviytyminen. Keskeyttäminen/ irtisanoutuminen	Suoritusten tekeminen ja ohjeiden noudattaminen	Oman projektin läpivieminen	Arviointi, preferointi, kehittäminen ja uudistaminen
Arviointivastuu	Opettaja	Opettaja	Opettaja, itse- ja vertaisarviointi	Kollaboratiivisesti eri tahojen kesken
Opiskelijan ja opettajan suhde	Valvottava-vartija	Suorittaja-arvioija	Ohjattava-avustaja	Noviisi-yhteistyökumppani
Ops edellyttää opettajalta ja opiskelijalta	Sisua ja frustraation tietoa	Ahkeruutta ja velvollisuudentuntia	Kiinnostusta ja oma-aloitteisuutta	Yhteistoimintaa, kriittisyyttä ja muutoshalua
Haasteena on	Selviytymisstrategioiden kehittäminen	Oman toiminnan ja oppilaitoksen/ops:n vaatimusten ja resurssien yhteensovittaminen	Omien tavoitteiden muotoileminen ja oman toiminnan suunnittelu	Eri tahojen intressien yhteensovittaminen
Odotukset opetus-suunnitellulta	Ops ei haittaisi opiskelua/opetusta	Saadetaan valmiina mahdollisimman tarkka ja selkeä ops	Ops antaa tilaa oman suunnitelman tekemiselle	Yhteys koulutusalan ja yhteiskunnan kontekstiin esille

Näitä positioinnin tapoja voi pitää koosteena erilaisista äänistä ja tarinoista, joita yksilöt ovat kertoneet tietyssä paikassa ja sosiaalisessa tilassa osana omaa kokemuksellista elämäntilannettaan (vrt. currere). On syytä korostaa, että kutakin opiskelijaa ja opettajaa ei luokiteltu vain yhden positioinnin tavan edustajaksi. Positiointiteorian perus-oletusten mukaan yhdenkin roolin sisällä on mahdollista ottaa useita erilaisia positioita suhteessa samaan asiaan tai ilmiöön ja yksilöiden henkilökohtaisissa narratiiveissa kuuluu useita ääniä (Harré & van Langenhove 1999, 196; Moghaddam 1999, 79). Näin ollen sama henkilö on saattanut ottaa haastattelun eri vaiheissa sellaisia erilaisia positioita, että hän on voinut sijoittua useampaan ja jopa jokaiseen edellä kuvatuista neljästä positioinnin tavasta.

Merkittävää on, että edellä kuvatut positiot oli mahdollista identifioida sekä opiskelijoiden että opettajien kertomuksista. Tämä osoittaa, että pelkkä opetussuunnitelmalle annettujen merkitysten rooliperusteinen tarkastelu on turhan pinnallista, kapea-alaista tai yksinkertaistavaa. Sosiaalisesti konstruoidut opettajan ja opiskelijan roolit ovat perinteisesti eronneet selkeästi toisistaan eikä niissä ole ollut juuri päällekkäisyyttä. Positiointi tarkoittaa tapaa, jolla henkilö sijoittaa itsensä tilanteeseen ja sen normeihin ja henkilökohtainen positiointi tapahtuu silloin, kun tilanteen tarkasteluun ei riitä pelkkä institutionaalinen opettajan tai opiskelijan rooli.

Opetussuunnitelma suuntaa positiointia

Edellä esiteltyjen positioinnin tapojen perusteella oli mahdollista tunnistaa kaksi erilaista peruskäsitystä opetussuunnitelmasta: opetussuunnitelma annettuna ja opetussuunnitelma rakentuvana. Annettu opetussuunnitelma ymmärretään valmiiksi, jonkin asiantuntijatahon tekemäksi normiperustaiseksi asiakirjaksi, jota opettajan ja opiskelijan on noudatettava. Tämä viittaa niin sanottuun tylerilaiseen opetussuunnitelmamalliin. Sen keskeinen ajatus on, että opetussuunnitelmaa

tehtäessä on löydettävä vastaus neljään kysymykseen: mikä on opetuksen tavoite, millaisia kokemuksia tavoitteen saavuttaminen edellyttää, millaisia opetusmenetelmiä tarvitaan ja miten tavoitteen saavuttaminen arvioidaan (Tyler 1949, 1.) Nämä kaikki on siis suunniteltava valmiiksi ja kirjattava jo ennen kuin opiskelijat ja opettaja kohtaavat, joten he eivät osallistu esimerkiksi tavoitteiden muotoilemiseen. Opettajan tehtäväksi jää sopivien opetusmenetelmien valitseminen (ks. Kukkonen 2007, 76–80.) Opetussuunnitelma on lähinnä kurssi- tai opintokokonaisuudet määrittävä teksti.

Opetussuunnitelma rakentuvana puolestaan viittaa prosessiin, jossa eräänlainen opetussuunnitelman runko toimii aihiona toteutukselle. Tällaisessa orientaatioissa on currere-ajattelun piirteitä, sillä siinä painottuu kokemuksellisuus, opiskelijan aktiivisuus sekä oppimisen ja osaamisen kontekstuaalisuus (Pinar ym. 1995, 414–416). Opetussuunnitelman laatiminen voidaan siis nähdä jatkuvana yhteisöllisenä ja yksilöllisenä oppimisprosessina. Kun opetussuunnitelma ymmärretään toiminnassa rakentuvaksi, sitä ei voi normittaa tarkasti etukäteen. Ainnutlaatuiset tilanteet vaativat opettajilta ja opiskelijoilta toimintaa ja reaktioita, joita ei voi täysin valmistella etukäteen. Tällainen ajattelu rikkoo perinteisen oletuksen opiskelijan ja opettajan positioista toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Kyse on tavasta ymmärtää ja toimia toisin kuin aiemmin, uudeltaisesta opetussuunnitelmakulttuurista. Seuraava kommentti kuvaa tällaista uudeltaisen kulttuurin rakentumista: ”Täytyy sanoa, että muutaman kuukauden aikana monta kertaa rakennetut merkitykset rakennettiin aina ja aina vaan uudelleen” (Katri, opettaja).

Opiskelijan ja opettajan osuutta opetussuunnitelmatyössä voidaan tarkastella teoreettisesti jatkumolla, jonka toisessa ääripäässä he saavat valmiina annetun manuaalin toteuttajan positiot. Vastakohtana tälle on käsitys, jossa opettajan ja opiskelijan saamien positioiden lähtökohtana on osallisuus sekä jatkuva yhteistoiminnallinen tiedon tuottaminen, arviointi ja toimintojen uudistaminen. Näiden kahden peruskäsityksen keskeisiä piirteitä on esitetty taulukossa 2.

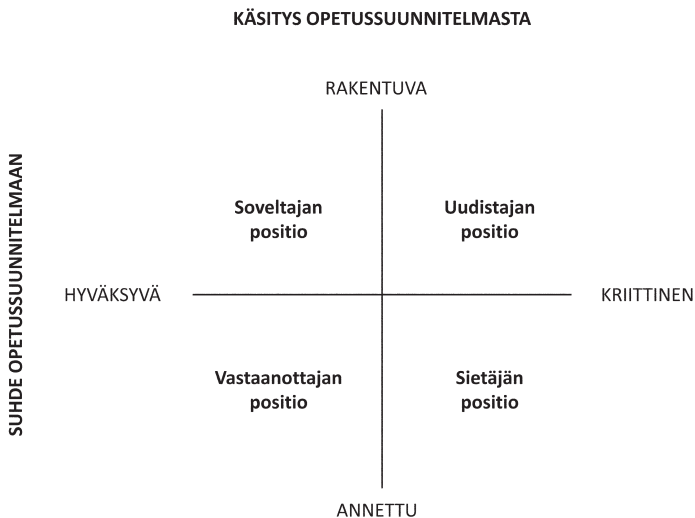
Taulukko 2. Opetussuunnitelma annettuna ja rakentuvana

	Annettu opetussuunnitelma	Rakentuva opetussuunnitelma
Oletus opetus- suunnitelmasta	Koulutuskokonaisuudet, kurssit, tavoitteet ym. voi määritellä etukäteen, jalkaa osiin ja opettaa/oppia niin, että osista muodostuu jälleen kokonaisuus	Opetussuunnitelma on toiminnassa kehkeytyvä, koko ajan arvioitava ja tarkistettava toiminnan suuntia kuvaava kehikko
Opetussuunnitelman laatimis-, arviointi- ja kehittämismvastuu perustuu	Virkamiesten, hallinnon, elinkeinoelämän ja päälliköiden asiantuntemukseen	Yhteisöjen jäsenten asiantuntemukseen, toimintaan, kokemukseen ja osallisuuteen
Opetussuunnitelma koostuu	Oppisisältöjen kuvauksista, jotka toimivat suunnittelun ja toteutuksen normiperustaisena asiakirjana	Prosessien kuvauksista, joissa fokusoidaan yhteisölliseen ja yksilölliseen oppimis- ja identiteetin muotoutumisen prosessiin
Toiminnan keskiössä on	Ulkoinen opiskeluprosessi, opintosuoritukset, opiskelu- ja opetusmenetelmät	Sisäinen oppimisprosessi, vuorovaikutus, yhteistyö, identiteettityö

Käytännössä opetussuunnitelmat varmaan asettuvat johonkin näiden ääripäiden välimaastoon. Opetussuunnittelun kannalta on kuitenkin huomattavaa, että näiden kahden peruskäsityksen sanasto, käsitteet, perustelut sekä oletukset oppimisesta ja tiedon muodostumisesta ovat erilaisia. Tietyntyyppisen sanaston käyttäminen aiheuttaa sen, että sen avulla on vaikea perustella rationaalisestikaan käsityksiään sellaiselle, joka käyttää toisenlaista sanastoa. Rakentuvaksi ymmärrettyä opetussuunnitelmaa ei voi perustella annetun opetussuunnitelman sanastolla. Haasteena onkin, miten saada erilaisia käsityksiä edustavat ihmiset ja ryhmät keskustelemaan keskenään niin, että he ainakin yrittäisivät ymmärtää omastaan poikkeavaa lähestymistapaa. Yhtenä välineenä tässä

voisi olla sen tunnistaminen, minkälaisia positioita opiskelijan ja opettajan on mahdollista ottaa itselleen ja antaa toisille sekä minkälaiseen itseensä kohdistuvaan positiointiin heidän on suostuttava ja minkälaisia he voivat vastustaa ja kyseenalaistaa (Kukkonen 2007, 116).

Aiemmin kuvatut opetussuunnitelmapositiot voidaan yhdistää näihin kahteen käsitykseen sen perusteella, minkälainen kanta eri positioissa otetaan opetussuunnitelmaan. Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) positiot on sijoitettu kenttään, jossa käsitystä opetussuunnitelmasta on kuvattu jatkumolla ”rakentuva–annettu” sekä suhdetta opetussuunnitelmaan jatkumolla ”hyväksyvä–kriittinen”.



Kuvio 1. Opetussuunnitelmäkäsitykset ja opetussuunnitelmapositiot

Muutos oppimiskäsityksissä on yhteydessä identiteettiin luoden konfliktia perinteisen roolin ja subjektiivisen identiteetin välille (Carson 2009, 217). Kun opiskelija ja opettaja positioivat itsensä suhteessa opetussuunnitelmaan, voi tätä pitää juuri henkilökohtaisen identiteetin

ilmauksena. Ihmisen identiteetti määrittyy sen perusteella, minkälaista tietoa hän käyttää yrittäessään ymmärtää kuka hän on, kuka hän ei ole ja minkälaiseksi hän voi tulla. Olennainen osa uudenlaisen identiteetin rakentamista on muutoksen vastustaminen, mutta uuden vastustaminen ei tarkoita sen hylkäämistä (Britzman 1994, 58; 1998, 118; Carson 2009, 219). Sekä kriittisyys että hyväksyminen on siis mahdollista ymmärtää osaksi identiteettityötä.

Opiskelijan ja opettajan identiteetit muovautuvat ja muokkautuvat jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla häntä puhutellaan häntä ympäröivissä kulttuurisissa järjestelmissä. Oppiminen voidaankin ymmärtää aktiiviseksi osallistumiseksi yhteisöjen käytäntöihin ja identiteetin rakentamiseksi suhteessa näihin yhteisöihin. (Hall 2002, 23; Ropo 2009, 152; Wenger 2009, 210–116.) Ammattikorkeakoulussa tuotettu ja ylläpidettävä opetussuunnitelmakulttuuri ei siis liity vain tiedon tai osaamisen tuottamiseen, vaan se suuntaa myös identiteettityötä.

Moniäänisyys muutoksen voimavarana

Edellä kuvatun positiointitarkastelun perusteella voi sanoa, että keskeistä opiskeluun kiinnittymisessä ja sen tukemisessa on sekä kuulumisen että osallisuuden kokemus. Kuuluminen liittyy siihen, missä määrin opiskelija ja opettaja voivat kokea olevansa jäseninä erilaisissa oppilaitosyhteisön ryhmissä. Osallisuus puolestaan liittyy kokemukseen voida vaikuttaa itseen ja toisiin kohdistuviin odotuksiin ja vaatimuksiin sekä myös itse luoda niitä. Jos esimerkiksi opettajalle sallitaan sellaisia positioita, että hän voi vaikuttaa myös toimintansa ”reunaehtoihin”, hänen voi olettaa sitoutuvan myös yhteisönsä toiminnan kehittämiseen ja opiskelijan oppimisprosessin tukemiseen eri tavalla kuin konventionaalinen käsitys opettajan roolista edellyttää.

Niin sanotun kehittämispuheen siirtymistä ”sanoista tekoihin” eli retoriikasta toimintaan voidaan ymmärtää sosiaalisten käytäntöjen muotoutumisen ja identiteettityön prosesseiksi. Tässä artikkelissa kuvatut,

yhtä ammattikorkeakoulua koskevan aineiston tulokset viittaavat siihen, että käynnissä on eräänlainen uudelleensosialisaatioprosessi. Bergerin ja Luckmanin (1995) esittämiä termejä käyttäen ulkoistamisen ja objektivoinnin vaiheet tulevat esille siinä, että oppilaitoksen ulkopuolella ”syntynyt” uudenlainen sanasto ja uusi tapa puhua on omaksuttu ns. ylätasolla. Näiden siirtyminen yhteisölliseksi toiminnaksi, uudellaiseksi toimintakulttuuriksi, näyttää kuitenkin edellyttävän syvällisempiä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä muutosprosesseja. Puheen ja tavoitteiden kirjaamisen tasolla käytettävä uusi retoriikkaa (esimerkiksi termi opiskelijälähtöisyys) ja opiskelun ja opetuksen toteutuksen mahdollisuudet eivät tässä aineistossa kaikilta osin tukeneet toisiaan.

Vasta kun opetussuunnitelma ymmärretään koko yhteisön tasolla toisenlaisena kuin mihin on totuttu, syntyy laajempia vaikutuksia käytännön toimintaan.

Opetussuunnitelman uudistamisessa ja oppilaitoksen käytäntöjen muuttamisessa ei ole kyse vain kognitiivisesta prosessista, jossa ihmisten oletetaan muuttavan käsityksiään pelkästään kuulemalla loogisia ja rationaalisia perusteluita muutoksen tarpeelle. Identiteettityössä on syytä kiinnittää huomiota myös muihin kuin tiedollisiin prosesseihin, sillä uusi asia ymmärretään jo aiemmin ymmärretyin perusteella (Rauhala 1989, 39; Berger & Luckmann 1995, 159; Carson 2009, 215–216). Toimintojen uudistamisessa on siis tärkeää sallia erilaisten positioiden äänet (ks. taulukko 1) – myös vastustavien – sillä ne kertovat, miten ihminen kokee olevansa osana opetussuunnitelmakäsikirjoitusta, sen muotoutumista ja toteutumista.

Sietäjän positio auttaa tarkastelemaan kriittisesti ammatti- ja koulutuslakohtaisia käytäntöjä, perinteitä ja aiempien sosialisaatioprosessien aikana syntyneitä toimintatapoja. Vastanottajan positio auttaa jäsentämään, mitä suunniteltu tarkoittaa käytännön toiminnassa. Soveltajan positio auttaa huomaamaan, että suunnitelmissa on syytä jättää tilaa ihmisen omalle arvioinnille, elämäntilanteelle, intresseille ja tavoitteille. Uudistajan positio auttaa etsimään vaihtoehtoja ja uudenlaisia lähtökohtia ja toiminnallisia ratkaisuja vallitseville käytännöille.

Nämä positiot on syytä ymmärtää ikään kuin avoimiksi mahdollisuuksiksi, joten yksittäistä ihmistä tai pieniä ryhmittymiä ei kannata nimetä vain tietyn position edustajiksi tai leimata joko uudistusten ja kehittämisen vastustajiksi tai kannattajiksi. Staattisten luokitusten asemesta kannattaakin pohtia, minkälaiset opetussuunnitelmaan ja toimintaan liittyvät tekijät virittävät toimijoissa erilaisten positioiden aktivoitumisen. Näin voidaan siirtyä ihmisten luokittelusta kohti toiminnan aitoa yhteisöllistä kehittämistä ja uudistamista.

Entä jos ...

Edellä olevan perusteella teen hivenen provokatiivisen ehdotuksen. Toiminnan kohteellisuuden ja tavoitteisuuden perusteella opetussuunnitelman taustalla voisi pelkän työelämälähtöisyyden asemesta olla oppijalähtöisyys ja työelämäsuuntautuneisuus. Termin työelämälähtöisyys käyttö on varmaan perusteltua työvoima- ja koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Oppimisen, opettamisen ja ohjaamisen prosessien tasolla tämä termi ei kuitenkaan enää ole kovin kuvaava. Whitsonin (2009, 351) mukaan opiskelija ymmärtää ja pystyy hyödyntämään opetussuunnitelmaa vain mikäli se on yhteydessä hänen laajempaan elämäntilanteeseensa ja -suunnitelmaansa. Oppijalähtöisessä ja työelämäsuuntautuneessa opetussuunnitelmassa tulisi esille se, että koulutuksessa otetaan huomioon ihmisen elämismaaailma, mutta se on myös projektiivista eli suuntautuu tulevaisuuteen. Opiskelijan oppimisen polkujen (currere) ja opetussuunnitelman toisiinsa kietoutuminen todennäköisesti lisäisi yhteisöön kiinnittymistä ja opiskeluun sitoutumista sekä vähentäisi syrjäytymisen riskiä.

Lähteet

- Bamberg, M. 2004. Positioning with Davie Hogan: Stories, tellings and identities. Teoksessa C. Daiute & C. Lightfoot (toim.) Narrative analysis: Studying the development of individuals in society. California: Thousand Oaks, Sage, 135–157.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Britzman, D. 1994. The terrible problem of knowing thyself. Toward a post-structural account of teacher identity. *JCT: Journal of Interdisciplinary Curriculum Studies*, 9 (3), 23–46.
- Britzman, D. 1998. Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning. Albany: State University of New York Press.
- Carson, T., R. 2009. Re-thinking curriculum change from the place of the teacher. Teacher identity and the implementation of curriculum reform in china. Teoksessa E. Ropo & T. Autio. (toim.) International conversations on curriculum studies. Subject, society and curriculum. Rotterdam: Sense Publishers, 213–224.
- Doll, W. E. Jr. 1993. A post-modern perspective on curriculum. *Advances in Contemporary Educational Thought* 9. New York: Teachers College Press.
- Hall, S. 2002. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Harré, R. & van Langenhove, L. 1999. Epiloque: further opportunities. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory: moral context of intentional action. Oxford: Blackwell, 195–199.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Hietala, P., Koivunen, K. & Ropo E. 2004. Analysis of students decision-making in online collaboration. *Journal of Information Technology Impact* 4 (2), 99–120.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampere: Tampere University Press.
- Kukkonen, H. 2009. Epilogi. Teoksessa H. Heinilä, P. Kalli & K. Ranne (toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. tutkimuksia 15. Saarijärvi: OKKA säätiö ja Tamk/TAOKK.
- van Langenhove, L. & Harré, R. 1999. Introducing positioning theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory: Moral context of intentional action. Oxford: Blackwell, 14–31.

- Moghaddam, F.M. 1999. Reflexive positioning: Culture and private discourse. Teoksessa R. Harre & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory: Moral context of intentional action. Oxford: Blackwell, 74–86.
- Pinar, W. F., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoitajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ropo, E. 2009. Narratiivinen opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kiekkikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 141–157.
- Stenlund, A. 2010. Opetussuunnittelu Tampereen ammattikorkeakoulussa. Käsitteitä, onnistumisen kokemuksia, kiinnostavia ajatuksia ja hyviä käytäntöjä. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:1. Tampereen yliopisto.
- Tyler, R. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wenger, E. 2009. A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words. New York: Routledge, 209–218.
- Whitson, J., A. 2009. Is there no outside of curriculum-as-text? Teoksessa E. Ropo & T. Autio. (toim.) International conversations on curriculum studies. Subject, society and curriculum. Rotterdam: Sense Publishers, 339–354.