

Tuukka Tomperi

ELÄMÄNKATSOMUSTIEDON IDENTITEETTI OPETUSSUUNNITELMASSA

Vaikka oppiainenimikettä ”elämäkatsomustieto” ja koko katsomusaineen käsitettä on pidetty ongelmallisena, on tällä (vihdoin) lakiinkin vahvistetulla nimellä tultava toimeen. Olkoon tämäkin välttämättömyys kimmokkeena sille, että jälleen mietitään, mitä ”elämäkatsomustieto” voisi tarkoittaa, jotta se parhaiten palvelisi koulua ja oppilaita nykyajassa.

Oppiaineena muiden joukossa: demarkaatiokysymys

Identiteetin tulee myös oppiaineen tapauksessa toteuttaa kaksi tehtävää. Sen on tyydytettävä sisäisen koherenssin tarve, rakennettava jatkumo eri kouluasteiden ja kurssien yli niin, että oppiaine tunnustetaan yhdeksi kaikissa ilmenymisissään. Toisekseen sen tulee riittävällä selkeydellä erottaa oppiaine toisista.

Kommentoimatta lausahduksen sisältöä vielä, voidaan todeta se laaja konsensus, joka on vallinnut elämäkatsomustiedon päätehtävän määrittämisestä seuraavasti: ”elämäkatsomustiedon tavoitteena on tukea opiskelijoiden pyrkimystä rakentaa identiteettiään ja omakohtaista elämäkatsomustaan”. Ensimmäinen huomio koskenee määrittelyn yleisyyttä. Kuten ennenkin on todettu (Eerolainen 1993), tulee elämäkatsomustieto lähelle koulun yleisiä kasvatustavoitteita, joissa niissäkin on kyse identiteetiltään ja katsomukseltaan kypsän ja itsenäisen ihmisen kasvatamisesta: ”[O]petuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.” (Perusopetuslaki 1998, 1 luku, 2§.)

On ilmeistä, että vastaavia tavoitteita on monissa aineissa. Olisikin huolestuttavaa jos näin ei olisi. Kuilu opetussuunnitelmarunouden ja todellisuuden välille voi muuten syntyä myös siitä, että yleisiin tavoitteisiin ja arvoihin kirjataan yleisiä ihanteita, jotka eivät lopulta päädy osaksi koulun arkea, koska se muodostuu oppiaineiden sektoroimana ja oppiaineet keskittyvät vain omiin erillisiin ainekohtaisiin tavoitteisiinsa.

Eri aineiden tavoitteet saavat olla ja niiden pitääkin olla osin päällekkäisiä. Olisikin ihme, jos esimerkiksi juuri elämäkatsomustieto, filosofia, äidinkieli ja historia eivät monessa kohtaaisi yhteisiin päämääriin. Demarkaatioissa tärkeintä on, että yhteisten tavoitteiden lisäksi on myös kullekin aineelle erityisiä tavoitteita, ja että erityisesti kurssisisällöt eroavat toisistaan. Tällöin tavoitteita lähestytään eriytyneitä reittejä pitkin, ja eri aineiden opetus tarjoaa erilaisia tietosisältöjä ja oppikokemuksia (näinhän ei nyt kaikin osin ole ollut esimerkiksi juuri filosofian ja elämäkatsomustiedon kesken).

Mikä on elämäkatsomustiedon tavoitteiden erityisluonne? Ainakin se on selvää, että vaikka moni oppiaine antaa panoksensa oppilaiden elämäkatsomuksen rakentumiseen, jää elämäkatsomustiedon erityistehtäväksi käsitellä sitä, mitä ”elämäkatsomus” tarkoittaa, miten se vaikuttaa, miten se rakentuu, mitä se pitää sisällään, miten sitä voi kriittisesti lähestyä ja tieteellisesti tutkia. Elämäkatsomus itse – ilmiönä, käsitteenä ja psyko-sosiaalisena rakenteena – tulee oppiaineessa tarkastelun kohteeksi.

Toisaalta, kuten historiallisen ymmärryksen kehittymisen tai kielellisen tietoisuuden ja taidokkuuden kehittymisen tulisi olla lähes kaikkien oppiaineiden tavoitteissa läsnä yhtenä aspektina, tulisi samalla tapaa katsomuksellisen ymmärryksen kehittymisen olla osa useita eri oppiaineita. Ja samalla tavoin kuin historia kokoa historiallisen ymmärryksen osasta laajempaa kokonaisuutta, tai kuten äidinkieli ja kirjallisuus kielellisen tietoisuuden kokonaisuutta, on elämäkatsomustiedon tehtävänä koostaa katsomuksellisen ymmärryksen kokonaisuutta. Vaikka tukea maailmankuvan ja elämäkatsomuksen rakentumiselle tarjotaan monissa oppiaineissa, ei mikään muu oppiaine voi samalla tavoin auttaa näkemään yhteyksiä näiden aineiden välillä. Tämä jättää toki vielä avoimeksi elämäkatsomustiedon eron uskontokuntasidonnaisista katsomusaineista, joten palaan siihen myöhemmin.

Oppiaine opetussuunnitelmassa

Demarkaatio toisista oppiaineista ei yksin riitä avaamaan tietä oppiaineen identiteetin tarkentamiselle. Lisäksi on katsottava, millaiset puitteet opetussuunnitelman muoto asettaa. Opetussuunnitelma-ajattelua on myös Suomessa hallinnut muutama muita vahvempi perinne, joiden jäljet ovat edelleen nähtävissä opetussuunnitelmassa sekä käytäntönä (opetussuunnitelman tekemisen ja käyttämisen prosessit) että dokumenttina (opetussuunnitelmatekstit). Tällaisia ovat olleet erityisesti 1950-luvulta periytyvä Ralph Tylerin tavoiterationaalinen malli, joka on tarjonnut kokonaiskuvan opetussuunnitelman tekemisestä, sekä 1950- ja 60-luvuilta Tylerin oppilaan Benjamin Bloomin

tavoitetaksonomia, jonka kautta on hahmotettu opetuksen toivottuja vaikutuksia yksilöihin persoonallisuusteoreettisesti. (Tyler 1949; Bloom 1956, Bloom 1964; vrt. Taba 1962; Saylor et al. 1981; modernista opetussuunnitelma-ajattelusta, Tylerista ja Bloomista suomalaisessa kontekstissa ks. esim. Rinne 1984.)

Tavoiterationaalisen ajattelun nyrkkisääntönä on, että suunnittelu etenee järjestyksessä seuraavien etappien läpi: ensin opetustarpeiden arviointi ja *tavoitteiden* asettaminen, sitten *sisällön* ja sopivien *oppikokemusten* valitseminen ja järjestäminen, sekä lopuksi näihin soveltuvasta *arviointitavasta* päättäminen. Ennen sisältöjen pohtimista tulisi selvittää, mitä haluamme opetuksella aikaansaada. On päätettävä, mikä on opetuksen (kasvatus)tavoitteena, miten oppilaiden halutaan kehittyvän tai ”muuttavan käyttäytymistään”, kuten Tyler behaviorismin hengessä kysyy. Tavoitteiden valitsemisen jälkeen voidaan syventyä sisältöihin ja miettiä millaisia oppikokemuksia voidaan sisältöjen avulla tuottaa niin, että tavoitteet on mahdollista saavuttaa.

Tavoitteista päättäminen edellyttää Tylerin mukaan sitä, että selvitämme, (1) millainen on yhteiskunta, johon kasvatetaan ja sosiaalistetaan, (2) millainen se ihminen, jota kasvatetaan, ja (3) millainen suhteessa näihin se oppiaine, tai tiedonala, joka kulloinkin on kyseessä. Lähtökohta vastaa niin läheisesti opetussuunnittelun käytännöllistä logiikkaa, että kun sen sanoo ääneen, se vaikuttaa lähes selviöltä. Malli onkin hallinnut jo 1950-luvulta alkaen USAssa ja vahvasti läpäissyt myös suomalaisen opetussuunnittelun. Yksinkertaistaen meidän on siis ”Tylerin paradigman” mukaan tiedettävä jotakin *opiskelijoista* (millainen on ihminen, mitä ihminen tavoittelee, missä ikävaiheessa ja kouluasteessa opiskelijat ovat, mitä oppimispsykologisesti heistä voidaan olettaa, jne.), *yhteiskunnasta* (millaisessa maailmassa elämme, mitkä haasteet ja tavoitteet ovat nyky-yhteiskunnassa tärkeitä, mitä yksilö tarvitsee ollakseen täysivaltainen yhteiskunnan jäsen, jne.) ja *oppiaineesta* (millainen tiedon- tai taidonala se on, mikä siinä on perinteen kannalta keskeistä ja ydinainesta, mitä hyötyä, iloa, oppia sen tarjoamista aineksista voi olla tällaisille ihmisille tällaisessa yhteiskunnassa, jne.). Tietämyksemme näistä tulee tuoda yhteen siten, että voimme kussakin suunnitelmassa kehittää parhaan mahdollisen synteisin.

Jotta tällaista sabluunaa voitaisiin käyttää, on kuitenkin oppimis- ja persoonallisuusteoreettisesti tiedettävä, millaisia vaikutuksia oppikokemuksilla voi oppilaisiin olla. Suomessakin erityisen suosituksi tämän kysymyksen selvittelyssä muodostui ns. tavoitetaksonominen malli, joka koskee opetuksen formaalien tavoitteiden ja oppikokemusten laadun kohdentumista eri persoonallisuusteoreettisille alueille. Tavallisesti alueet jaetaan Bloomin taksonomiaa seuraten kolmeen: kognitiiviseen (tiedollinen ja tiedonkäsittelyn taitoihin liittyvä), affektiiviseen (sosio-emotionaalinen alue, arvostukset, tunteet, asenteet, motivaatio) ja psykomotoriseen (kehollisten taitojen hallinta). Nämä jaettiin edelleen useisiin alakohtiin, joista voitiin johtaa hyvinkin yksityiskohtaisia tavoitteita opetukselle. Tämäntyyppisen pikkutarakan suunnittelun ihanteella on edelleen vankka asema esimerkiksi brittiläisessä ja USAlaisessa kentässä (esim. Saylor ym. 1981, Barnes 1983, Oliva 2001).

Alustavasti voidaan Tylerin ja Bloomin malleihin verrattuna todeta, että suomalaiselle perinteelle on ollut tyypillistä oppisisällön primaatti, oppisisällön nostaminen keskeisimmäksi kysymykseksi ohi tavoitteiden tai oppikokemusten oppilaslähtöisen tarkastelun. Samalla opetussuunnittelun lähtökohtana on ainejakoisessa järjestelmässä itse oppiaine taustoittavine tieteenaloineen, ennen opetuksen yhteiskunnallista kytkentää tai toisaalta oppimis- ja persoonallisuusteoreettista pohdintaa. Syitä tähän on monenlaisia, ei vähiten opettajien akateemisen statuksen (saksalaistyyppisen) korostamiseen liittyviä, joskin merkittävää on ollut laajemminkin ylempien kouluasteiden ja jatkokoulutuksen näkökulman painottuminen alemmilla oppiasteilla. Tässä mielessä suomalainen yleissivistävä koulu on ollut pikemmin ”virkamieskoulu” kuin ”kansansivistyksen koulu”. Saman suuntaisesti ovat vaikuttaneet opettajajärjestöt puoltamalla akateemisten tieteenalojen arvosanoihin kiinnittyviä pätevyysnormeja, jotka nekin osaltaan sitovat opetusta tiukemmin oppiaineiden tieteenalaperinteisiin.

Oppitavoitteita tai oppikokemuksia sisältöjen primaatin sijasta painottava opetussuunnitelma-ajattelu veisi tietenkin toisenlaisiin tapoihin hahmottaa koulutodellisuutta. Elämäkatsomustiedossa, jos missä, tämän ymmärtäminen on tärkeää. Onneksi se on siinä myös mahdollista: juuri tieteenalaidonnaisuuden puuttuminen ja oppiaineen eräänlainen ”keinotekoisuus” tai koosteisuus mahdollistavat sen, että suunnittelu voi alkaa elämismaailmamme havainnoinnista, sen sijaan, että mietitään, miten valmiit, vakiintuneet käsitteet, sisällöt ja aihealueet saadaan mahtumaan opetussuunnitelmaan. Tämänkin vuoksi elämäkatsomustietoa voi pitää potentiaalisesti koulun pedagogisesti ”edistyskelpisimpänä” oppiaineena (vrt. Simola 1995).

Elämäkatsomustieto postmodernissa yhteiskunnassa

Elämismaailmamme havainnoinnista liikkeelle lähtevä suunnittelu kysyy, mikä on oma aikamme, mitkä sen erityispiirteet oman kokemuksemme ja tietomme kannalta. Tällöin huomataan, että koulutus ja sivistys saavat vastaansa uudenlaisia koettimia nykyisessä toimintaympäristössä, jota määrittävät esimerkiksi...

- *jälkitraditionaaliselle myöhäismodernille* yhteiskunnalle tyypillinen *yksilöllistymisen* paine sekä *uusliberalistiselle* politiikalle ominainen yksilöllisten valintojen vapauttamisen vaatimus;
- *informaatioyhteiskunnalle* luonteenomainen symbolisen informaation määrän ja merkityksen kasvu sekä sosiaalisten suhteiden *medioituminen*, jotka muuttavat vakiintuneita käsityksiä tiedosta, kommunikaatiosta ja yhteisöllisyydestä;
- *jälkiteolliselle* palvelu- ja merkkijärjestelmiin perustuvalla *kapitalismille* ominainen *kulutuskaskeisyys*, mainonnan, markkinoinnin ja tuotemerkkien levittäytyminen kaikkialle sekä tästä seuraava elämänmuodon *kaupallistuminen*;
- *tieteellis-teknologisen* vaikuttamisen kasvava tehokkuus, joka tuo uusia eettisiä ongelmia ratkaistavaksi (esim. bioetiikka), muuttaa ihmis- ja kasvatuskäsityksiämme (esim. medikalisaatio) sekä koulutuksessa korostaa välineraationaalisen ajattelun merkitystä arvorationaalisen ajattelun sijaan;
- taloudellinen *globalisaatio*, joka heikentää kansallisen poliittisen ohjauksen mahdollisuuksia, mutta samalla kasvattaa moraalisen harkinnan ja toimijuuden tarvetta globaalin eriarvoisuuden käsittelemiseksi;
- *monikulttuurisuus* ja kulttuurinen globalisaatio, joka toisaalta horjuttaa kansallisvaltioiden yhtenäistetyille kieli- ja kulttuuriperinteille rakennettua kulttuurista auktoriteettia ja tuo toiseuden kohtaamisen kasvatuksen keskiöön, mutta samalla herättää pelkoja kulttuurirelativismista ja kyseenalaistaa yhtenäisen katsomus- ja moraalikasvatuksen mahdollisuuden;
- *ekologinen* problematiikka, joka asettaa eettiselle harkinnalle sekä käsitteellisessä (antroposentrisen etiikan laajentaminen) että ajallisessa (tulevaisuus, tulevat sukupolvet) laajuudessa uusia vaatimuksia.

On päivänselvää, että elämäkatsomustiedon tulee muuttua ja reagoida aikamme postmoderneihin piirteisiin. Jos se ei reagoi, niin se ei enää kykene katsomuskasvatustakaan toteuttamaan. Reagoiminen ei viittaa reaktiivisuuteen, joka olisi passiivista ajautumista virtausten mukana. Reagoiminen pitää päinvastoin näkyä aktiivisena pyrkimyksenä aika- ja tilastodellisuuden kohtaamiseen uudenlaisen kulttuurin virrassa. Juuri siksi on syytä nostaa esimerkiksi seuraavanlaisia käsitteitä elämäkatsomustiedon ydinkäsitteiden joukkoon: merkitykset ja merkityksellistäminen, elämäntapa, elämänmuoto (nuoriso-, valta-, ala-, vasta-, jne.) kulttuuri, valta (ja vastarinta), identiteetti, arvostelukyky, maku, kokemus, elämys, sensibiliateetti, ruumiillisuus, tyyli, kommunikaatio, media, (tieto)teknologia. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että ydinkäsitteistä pitäisi poistaa esim. ihminen, luonto, hyvä, oikeus, tieto, totuus, tiede, taide, historia, uskomus, katsomus, tmv. Tehtävänä on keksiä vanhojen ja uusien käsitteiden välille toimivia välityksiä.

Katsomusaineen kannalta on haasteellista, että aikaamme leimaa yhä se yleiskatsauksettomuus, jota Jürgen Habermas 1980-luvulla analysoi (Habermas 1987). Ympäristökriisit ja ekologinen liike, sosialistisen valtioryhmän hajoaminen, uusliberalismin aalto ja sen vastareaktion anti-globalisaatioliike, tai viimeisimpänä massiiviset terrori-iskut ja niiden kiristämä kansainvälispoliittinen tilanne, eivät mitkään ole olleet vielä riittävän voimakkaita asettaakseen uuden hegemonisen sosio-kulttuurisen kehyksen, jossa kaikki olisivat pakotettuja tarkastelemaan maailmaamme. Niiden jälkeenkin ristiriidat, kamppailut sekä arvojen, identiteettien ja maailmankuvien moninaisuus määrittävät sitä ympäristöä, johon elämäkatsomustiedon on itsensä suhteutettava.

Seuraavassa on yksi mahdollinen tulkinta elämäkatsomustiedon identiteetistä postmodernissa ajassa. Otan sen tueksi muutaman edellä mainituista käsitteistä: merkitys, kulttuuri, itseys, identiteetti, elämänmuoto, arvostelukyky ja sensibiliateetti. Valitsemani näkökulmaa voi kutsua väljästi kulttuuriteoreettiseksi (vrt. Hall 1992, 1999, Fornäs 1998, Ahponen 2001, Lehtonen 2002). ”Muiden” kulttuurien tutkimukseen suuntautunutta kulttuuritieteiden laitaa kutsutaan tavallisesti kulttuuriantropologiaksi, kun taas enemmän ”omaamme” ja nykykulttuuriin suuntautuneesta laidasta puhutaan tavallisesti kulttuurintutkimuksena. Jälkimmäinen on tässä viitekehykseni. Molemmilla on runsaasti annettavaa elämäkatsomustiedon opetukselle. (Kulttuuriantropologiasta elämäkatsomustiedon taustatieteenä ks. Anttonen 1995.)

Elämäkatsomustieto kulttuuriaineena

Alustava luonnehdintani *elämäkatsomuksesta* on seuraava:

Elämäkatsomus koostuu kunkin ihmisen yksilöllisistä käsityksistä ihmisen elämästä sellaisena kuin se hänen kohdallaan toteutuu. Elämäkatsomuksemme on käsityksiämme siitä, millaisia olemme itse ja millainen on todellisuus, josta olemme osa. Samalla se on käsityksiämme siitä, millaiset tekijät vaikuttavat elämäämme ja todellisuuteemme, millaiset keinot meillä on hallita niitä, ja millaisia päämääriä kohti niitä haluamme ohjata. Siihen vaikuttavat sekä kuvamme maailmassa olemisesta että normatiiviset arviomme tämän olemisen laadusta. (Vrt. esim. Kamppinen 1987, Vihmanen ym. 1996, 35, Savolainen ym. 1995.)

Ensinnä voi painottaa, valitsemieni sanamuotojen perusteluna, sitä, ettei ’katsomus’ välttämättä ole, eikä ehkei edes potentiaalisesti voi olla, yksi ’kuva’ tai ’tapa katsoa’. Se ei ole kokonaisvaltainen ja eheä rakennelma, vaan pikemminkin suhteellisen hajanainen joukko muuttuvia, jopa tilannesidonnaisia käsityksiä (vrt. Ketola 1997). Käsitysten

keskinäisen suhteen muokkaaminen johdonmukaisemmaksi on toki mahdollista ja yleensä hyvinkin suositeltavaa – mutta liiaksi kiteytyneessä katsomuksessa on myös ongelmansa, kuten jokainen tietää. Samoin katsomusten tilan-nesidonnaisuuden sijasta on hyvä tavoitella moraalista ja toiminnallista johdonmukaisuutta, mutta tällöinkin muistat- en katsomusten avoimuuden, suvaitsevaisuuden ja ennakoimattomien tilanteiden kohtaamisen kyvyn korreloivan usein keskenään.

Ottamatta enempiä kantaa katsomuksen kokonaisvaltaisuuteen, voidaan todeta joka tapauksessa tällaisten käsitysten muodostamisen edellyttävän kykyä symboliseen merkityksenantoon. Merkityksenanto taas edellyttää kulttuuria eli ihmisyyhteisöissä vaikuttavia puhetapoja ja käytänteitä, joissa symbolisia merkityksiä tuotetaan, uusinnetaan, muute- taan ja tunnustetaan: ”Kulttuuri on läsnä kaikkialla inhimillisessä elämässä ja yhteiskunnassa. Olemme ihmisiä sen kautta, että ymmärrämme ja tulkitsemme havaitsemaamme eli tuotamme symboleja, joissa jokin edustaa jotain muu- ta. Symbolien avulla voimme ajatella sitä, mikä ei ole käsillä, ja näin pohtia mennyttä ja suunnitella tulevaa, tarkas- tella toisia ja spekuloida tuntemattomalla. Muovaamalla yhdessä tällaisia symbolisia malleja me rakennamme maa- ilman ja tuotamme itsellemme paikan siinä.” (Fornäs 1998, 11.)

Edellä avoimeksi jätetty ero uskontoperustaiseen katsomusopetukseen on nyt käsiteltävissä juuri merkityksen käsit- teen kautta. Uskontokuntaisesta katsomusopetuksesta elämäntutkimustieto erottuu vakaumuksellaan, jonka mukaan kaikki symboliset merkitykset maailmassa ovat ihmisen toiminnasta lähtöisin ja vain siinä ilmeneviä. Tämä on kes- keisin ero uskontojen ja sekulaarin maailmanhahmotustavan välillä. Edellisissä merkitysten tai ainakin osan niistä oletetaan olevan lähtöisin jumala/ista tai muusta transsendentista alkuperästä. Sekulaareja katsomuksia on erilaisia ja elämäntutkimustiedon opiskelijat muodostavat kovin heterogeenisen joukon. Väljin yhdistävä piirre on kuitenkin juuri siinä, että sekulaarin maailmankatsomuksen mukaan ne symboliset merkitykset, joita asioille annamme ja ylipäättään koko tapamme merkityksellistää asioita, ovat ihmisistä (yhteisöistä, kulttuureista, perinteistä, kielistä, uskomuksista, katsomuksista, käytännöistä, instituutioista, jne.) lähtöisin, eivät näistä riippumattomia.

Merkityksenanto ja merkitysten tunnistaminen tapahtuu lukemattomin eri tavoin. Mikään näistä tavoista ei kuiten- kaan ole mahdollinen ilman toisia ihmisiä, perinteitä, yhteisöjä ja kommunikaatiota. Nämä tarjoavat sekä ne puitteet että ne rajat, joiden varassa voimme parhaimmalla tapauksella kriittisesti ja luovasti muodostaa symbolisia malleja itsestämme, elämästämme, maailmastamme: ”Kulttuuriset prosessit ovat kommunikatiivisia käytänteitä. Me emme passiivisesti mukaudu ennalta olemassa oleviin kehyksiin, sääntöihin ja koodeihin, vaan muovaamme ja luomme uudelleen itseämme, toinen toisiamme, maailmojamme ja symbolisia muotojamme prosessissa, joka ainakin periaat- teessa on luonteeltaan avoin, aktiivinen ja luova.” (Fornäs 1998, 11.)

Kulttuuri on joukko yrityksiä esittää asioita tietynlaisina, esittää jotakin jonakin: ”Juuri kulttuurin alueella yksilöt ja ryhmät representoivat – esittävät, luovat kuvaa – ja myös näkevät representoituina elämänsä ja kokemuksensa.” (Hall 1992, 307.) Koska representaatiot vaikuttavat siihen, miten suhtaudumme asioihin, on näiden kuvien (minäku- vien, maailmankuvien) tuottaminen sidoksissa valtaan. Me vaikutamme toisiimme ja itseemme osallistumalla rep- representaatioiden tuottamiseen. Ja me valtaudumme, saamme lisää yhteiskunnallista toimintakykyä ja kehitämme elämämme hallintaa, tulemalla entistä tietoisemmiksi siitä, miten representaatiot meihin vaikuttavat.¹

Tätä tarkoittaa myöhäismodernissa korostunut refleksiivisyys: ulkopuoleltamme tarjottuja malleja ja tulkintoja siitä miten pitäisi elää ja millainen pitäisi olla, on enemmän kuin koskaan aiemmin – ja samalla mikään malli ei enää ole automaattisesti ja perinteisesti vaikutusvaltainen ja hyväksyttävä ennen muita. Perinteisten tulkintojen kyseenalais- tuminen ja suhteellistuminen, elämän refleksiivoituminen, ei välttämättä tarkoita tietoisien ja harkittujen eli reflektiiv- isten elämänvalintojen vahvistumista. Elämäntutkimustiedon opetuksen on osattava myöhäismodernissa ajassa hyödyntää tilanne ja kääntää refleksiivisyyttä reflektiivisyydeksi.

Jotta siitä katsomuksesta, mikä näissä prosesseissa, näiden representaatioiden muodossa syntyy, saataisiin tarkempi ote, voidaan apukäsitteiksi ottaa *itseys*, *identiteetti* ja *elämänmuoto*. *Itseys* on itsetietoisuutemme jatkuvuuden koke- mus; *identiteetti* sosiaalisissa suhteissamme ja kulttuurisissa merkitysjärjestelmissä rakentuva ilmiö, joka itseyd- lemme annetaan; *elämänmuoto* yläkäsite sille kielellisten, kulttuuristen, sosiaalisten ja materiaalistien käytänteiden kokonaisuudelle, jossa elämme ja jossa itseytemme ja identiteettimme toteutuvat. Voidaan väittää, että vaikuttavan (minuun, maailmaan, elämäntutkimukseen vaikuttavan) elämäntutkimuksen käsittely tarkoittaa näiden ilmiöiden merki- tyksellistämistä ja käsittelyä, koska ne määrittävät kokemustamme ja ymmärrystämme maailmassa olemisesta.

¹ Ziehe (1992, 34-) tarkasteleekin osuvasti nykynuorten elämismaailmaa ambivalentin vapautumisen tilana, jossa keskeiset minuutta luovat kokemukset (vaikkapa seksuaalisuudessa, sosiaalisissa suhteissa, tulevaisuudenhaaveissa) on jo aikaisemmin sekundaarisessa muodossa (esimer- kiksi median esittämien representaatioina) ”koettu”, ennen ensimmäisiä omia primäärisiä kokemuksia. Tämä tuottaa illusion mahdollisuuksien rajattomuudesta ja samalla paineen mahdollisuuksien täyteen hyödyntämiseen. Tähän ei kuitenkaan kykene kukaan koska mahdollisuuksia on aina liikaa suhteessa elämän rajallisuuteen, ja toisaalta mediarepresentaatioiden luomasta kuvasta poiketen vain pieni osa niistä on edelleenkin aitoja mahdollisuuksia. Seurauksena on toisaalta todellisuuspakoa ja epärealistisia tulevaisuudenkuvia, toisaalta turhautumista, pettymystä omaan elämään ja elämän mielekkyyden katoa. Tämänkaltaisen elämismaailman muutos mediatodellisuuden kautta on suuri haaste katsomusopetukse- lle.

Itseys, identiteetti ja elämänmuoto voivat esiintyä vain kulttuurin symbolisissa käytänteissä merkityksellistettyinä. Käsitteinä ne ovat hyödyllisiä siksi, että niissä sisäinen ja ulkoinen, materiaallinen ja ideaalinen, yksilöllinen ja yhteiskunnallinen sekä muut vastaavat todellisuuttamme yksinkertaistavat dualismit nivELYVÄT toisiinsa. Kulttuuriteoreettiselle tarkastelulle on myös ominaista subjekti-objekti -erotteluun suunnattu kritiikki: ”Sen sijaan, että teorioita rakennettaisiin sen varaan, kuinka yksittäiset ja yksilölliset subjektit kohtaavat ulkoisen maailman (joko yhteiskunnan tai luonnon) objektit, on tullut tavaksi lähteä liikkeelle kolmannelta navasta: subjektien välisistä symbolisista muodoista ja teksteistä, jotka sitovat subjektiviteetin ja objektiviteetin toisiinsa.” (Fornäs 1998, 15.) Kulttuuriantropologisesti näihin symbolisiin muotoihin voidaan laskea yhtä hyvin esineistömme ja tapamme kuin viestinnässä käytettävät kirjalliset ja kuvalliset muodotkin.

Itseys

Itseys viittaa itsetietoisuuteen eli minä-kokemukseen. Itseyden kokemuksessa ensisijaisena panoksena on elämän omaksi kokemisen ja hallittavuuden tunne. Psykologisessa käsitteistössä nämä yhdistetään psyykkiseen tasapainoon, joka toteutuu minäkokemuksen eheytenä ja myönteisenä käsityksenä omasta toimijuudesta.

Itseys eli kokemus minuudesta ja itsetietoisuudesta on osittain esireflektiivinen. Se ei ole meille itsellemme koskaan täysin läpinäkyvä tai sinänsä tiedostettu. Juuri itsetietoisuutemme kokemus puitteistaa kaiken muun kokemuksen, tietämisen ja reflektion. Olemme siitä välittömästi ”tietoisia”, mutta tämä ei tarkoita, että saisimme kyseistä puitetta tai rakennetta koskaan sellaisenaan tarkastelun alle. Siitä voidaan esittää teorioita ja sitä voidaan täten objektivoida tarkastelun kohteena, mutta yksilönkokemuksena se on aina primaari suhteessa kaikkiin yrityksiin reflektoida sitä. Emme saa tietoisuutta koskaan kiinni ”itse teossa”, vaikka voimme sitä monin keinoin jäljittää, tarkkailla sen ”jälkiä”. Tämä jäljittäminen tarkoittaa elämäntutkimustiedon opetuksessa itseiden kokemuksen tunnustelua, vapaan tahdon ja vastuun problematiikkaa, minän perimmäisen ainutkertaisuuden ja yksilöllisyyden ymmärtämistä sekä elämän ja kuoleman merkitysten tutkimista. Nämä kaikki ovat keskeistä elämäntutkimustiedon sisältöä.

Identiteetti

Identiteettimme rakentuu vähitellen tai oikeastaan se rakentuu pysyvästi läpi elämän: ”Me kehitämme subjektiviteettia lataamalla itsemme merkityksillä, ja alamme ymmärtää keitä olemme luomalla elämäkertoja, kertomuksia henkilöhistoriastamme. Subjektiviteetti liittyy refleksiivisyyden kautta kulttuuriin ja kommunikaatioon. Keskeistä on taito muotoilla subjekteille identiteetti erilaisissa minuutta tematisoivissa kommunikatiivisissa teoissa. Vasta niissä subjektista tulee merkityksellinen ja käsitettävä.” (Fornäs 1998, 274.)

Jälleen ajatus kulttuurisista käytänteistä merkityksellistämisen muotona on olennainen. Kulttuuriset merkitysjärjestelmät mahdollistavat identiteetin artikulaatiot (sommittelut, ilmaisut) – sekä omamme että muiden, sekä tietoiset että tiedostamattomat. Identiteetin rakentaminen on toisinaan tietoista, kuten yo. kuvauksessa, mutta tähän tietoisuuteen kuuluu myös sen ymmärtäminen, että identiteetti on paljolti ylimääräytynyt (monen samanaikaisen vaikuttavan tekijän tuottama) sommitelma, jonka luomisen tavat ovat monin osin vain potentiaalisesti ja rajatusti tiedostettuja. Se ei myöskään ole yksi kokonaisuus, vaan pikemminkin identiteetti-alueiden säikeiden muodostama köysi, jonka koostumus vaihtelee ajassa ja paikassa. Tietyt perusyhtäläisyydet (tai ennemminkin wittgensteinilaiset ’perheyttäisyydet’) säilyvät, mutta lähipiirimme ihmiset havaitsevat kukin identiteettimme hieman poikkeavilla tavoilla, eikä niistä mikään vastaa täysin myöskään omaa kuvaamme identiteettistämme.

Minkälaisiin vaikuttaviin tekijöihin identiteetin rakentumisessa elämäntutkimustieto voi sitten kiinnittää huomiota? Vastauksia voi lopulta olla yhtä monta kuin vastaajia, mutta kokeilen tässä yhtä kuvausta identiteetin säikeistä (vrt. Tomperi 2002):

- (1) kehollinen (ruumiillinen) olemuksemme;
- (2) muistimme ja muistomme;
- (3) sosiaaliset roolimme ja asemamme;
- (4) sijoittumisemme aikaan ja paikkaan.

Näillä on läheinen suhde toisiinsa ja ne monin tavoin edellyttävät toisiaan. Ruumiimme ottaa tilansa ja toteutuu ajallisena; myös kehomme muistaa; ruumiillisuutemme vaikuttaa oman itsemme sosiaaliseen havaitsemiseen, tahdoimmepa sitä itse tai emme; sosiaaliset asemat ovat yhteisöllinen aikaan ja paikkaan sijoittumisen muoto; ilman muistia tietoinen sijoittuminen aikaan ja paikkaan olisi mahdotonta, mutta ilman ajallisuutta ja paikallisuutta muistia

ei olisi, jne. Näiden identiteetin säikeiden sisälle on vielä asetettava merkitysjärjestelmä/-t – yleisimmässä muodossaan kieli symbolijärjestelmänä, jossa ja jonka läpi mainitut säikeet kehkeytyvät.

Mainitut neljä säiettä tarjoavat elämäkatsomustiedolle tarttumapinnan identiteettien käsittelyyn. Ne voidaan tulkita eri tavoin, mutta tietyt lähtökohdat ovat ilmeisen keskeisiä, esim.:

- (1) biologisuus, fyysisuus (loukkaukset ja koskemattomuus), terveys, seksuaalisuus, tajunnan ja ruumiin suhde, itsenäinen suhde omaan kehoon, kasvu ja ikääntyminen, kehon ja elämän rajallisuus (kehollisuus);
- (2) yksilöllisyys, menneisyys, kokemusten ja tehtyjen valintojen arviointi, elämän kokonaisuuden hahmottaminen, elämän narratiivisuus, elämänkulku ja elämäнкаaren suunnittelu kohti tulevaisuutta (muisti ja muistot);
- (3) suhteemme toisiin ihmisiin ja yhteisöllisyys, tunnesuhteet, eettiset suhteet, valtasuhteet, yhteiskunnalliset asemat (sosiaaliset roolimme ja asemamme);
- (4) poliittinen, kulttuurinen, ekologinen, globaali ja historiallinen ympäristömme sekä näitä koskevat käsityksemme, ideologiat, aatteet ja ihanteet (sijoittumisemme aikaan ja paikkaan).

Jos identiteetin käsite puretaan tämänkaltaisiin kiinnekohtiin, se on elämäkatsomustiedon opetukselle hyödyllinen siksi, että se kaikesta postmodernista häilyvyydestään huolimatta edelleen sitoo yksilön tiettyyn ajalliseen ja paikalliseen jatkuvuuteen.

Elämänmuoto

Vaikka viltimmät postmodernistit niin väittävätkin, identiteettiä ei edelleenkään valita tai rakenneta vapaasti, eikä sitä voida tuottaa hetken mieltäjohtojen pohjalta. Identiteetti niveltää omat yrityksemme esittää itsemme joksikin (meille merkityksellisten) toisten ihmisten havaintoihin meistä. Lopputulos on kiinni molemmista osapuolista. Jokainen merkitysjärjestelmä on olemukseltaan dialoginen ja kontekstuaalinen, eikä yksilö yksinään voi tuottaa mitään merkityksiä. Elämäkatsomuksen alustavassa määritelmässä mainittu katsomuksen 'yksilöllisyys' onkin aina suhteellista, suhteessa yksilön toimintaympäristöön.

Niinpä tarvitsemme joitakin merkitysvarantoja ja käytänteitä myös identiteettiämme varten. Laajimmassa muodossa näitä varantoja ja käytänteitä voidaan kutsua elämänmuodoiksi. Jonkin yhteisön elämänmuoto koostuu sen käytänteistä, rationaliteetista ja uskomuksista. Elämänmuoto on käsitteenä hyödyllinen katsomusaineen käytössä samasta syystä kuin identiteettikin: se tuo yhteen elämämme materiaalisia, sosiaalisia, kulttuurisia ja kielellisiä ulottuvuuksia. Aatteet, ihanteet ja katsomukset kuuluvat osaksi kaikkia elämänmuotoja. Elämänmuodon ottaminen apukäsitteeksi jättää kuitenkin mielekkäällä tavalla avoimeksi sen, mikä on esimerkiksi materiaalistien prosessien ja toisaalta aatteiden vaikutus tapahtumien ohjautumiseen. Olisi idealismia kuvitella aatteiden ja ihmisten omaksumien ajatusten pääsääntöisesti ohjaavan maailman menoa. Toisaalta myös täysin vastakkainen väite on epäuskottava, eikä sovellu katsomusaineen kasvatukselliseksi perustaksi. Perustellumpaa on olettaa, elämänmuodon käsitteen mahdollistamaan tapaan, että emme koskaan voi täydellisesti tietää, missä suhteessa materiaaliset prosessit, sosiaaliset käytänteet tai ihmisten omaksumat ajatukset vaikuttavat lopputuloksiin, koska jokaisessa yksittäisessä tapahtumassa nämä asettuvat aina uuteen, kompleksiseen vaikutussuhteeseen keskenään.

Kuten näkyy, puolustan käsitystä, jonka mukaan elämäkatsomustiedon aines ei koostu vain perinteisestä "katsomusten" kentästä (aatteista, ideoista, uskomuksista, arvoista tmv.). On tarkasteltava kaikkea sitä, mikä meihin ja valintoihimme elämäkulussa vaikuttaa. Jo(i)ssakin elämänmuodo(i)ssa kehkeytyvä elämäntapamme määrää paljolti sitä, mitä meidän on mahdollista tehdä tai sopivaa haluta. Kuitenkaan elämäntavan problematiikkaa ei saada esiin puhumalla vain katsomusten, politiikan, taloustieteen tai psykologian kieltä. Ylipäätään ei ole mitään tiettyä tieteenalaa tai oppiainetta, joka yksinään vastaisi elämänmuotojamme tai -tapaamme koskevista kysymyksistä. Niin ihmis-, yhteiskunta ja kulttuuritieteet kuin monet luonnontieteellisetkin sisällöt ovat tarpeen. Esimerkiksi nykyinen kulutuskeskeinen ja markkinataloudellinen elämäntapamme muodostaa sekä itsenäisen tahdonmuodostuksemme että identiteettimme rakentamisen kannalta merkittävän puitteen, mutta tämän kysymyksen käsitteleminen vaatii tietoja ja taitoja monilta tieteen- ja taidonaloilta. Elämäkatsomustiedon tehtävänä on tuoda niitä yhteen kulloisenkin aiheen kannalta mielekkäällä tavalla.

Elämäkatsomustiedossa on perusteltua käsitellä kysymyksiä elämänmuotojen ja elämäntapojen seurauksista sekä niiden eroista. Esimerkiksi monet radikaalit ympäristöaktivistit eivät vastusta ensisijaisesti nykyistä poliittista ideologiaa vaan tehotuotantoon ja kulutukseen perustuvaa elämänmuotoamme. Ellei tätä käsitellä, jatketaan keskustelua myös ohi oppilaiden puhumalla poliittisin käsittein asioista, joiden luonne tavallaan sekä alittaa (henkilökohtaisuudessaan) että ylittää (globaalisuudessaan) perinteisen politiikan tason. Myös kulttuurien kohtaamista pohdittaessa elämänmuodon problematiikka on paikallaan. Voidaan miettiä itsekriittisesti sitä, mikä on mahdollistanut niiden resurssien hankkimisen, joita länsimaisen elämänmuodon muotoutumiseen aikanaan tarvittiin ja joista nyt olemme riippuvaisia tätä elämänmuotoa ylläpitääksemme. Tämä vie kysymykset lähemmäs 'realitodellisuutta' ja kauemmas

taipumuksestamme selittää esimerkiksi uskonnollisilla tai etnisillä eroilla materiaalisia konflikteja. Ajankohtaisuus tässä liittyy tietenkin siihen, että kulttuurit ja katsomukset kohtaavat muun muassa Lähi-idässä paitsi uskonnon niin ehkä vieläkin selvemmin öljyn ja veden hallintaa koskevan kamppailun merkeissä.

Historiallisesti on olennaista pohtia länsimaisen elämänmuodon kehittymistä ja kysyä, mitkä tekijät ovat johtaneet sen nykyiseen erityislaatuun. Kysymykseen vastasivat kiinnostavin, erilaisin tavoin vaikkapa Smith, Marx, Weber ja Simmel, toiset painottaen enemmän materiaalia ja tuotantomuotojen ja -suhteiden historiaa, toiset enemmän aatteita ja katsomuksia. Kertoo paljon koulutiedon ohuudesta, ettei tämänkaltaisella kysymyksenasettelulla (mainittuine teoreetikoineen) ole suomalaisessa nykykoulussa paikkaa lainkaan. Kun kysymys on kuitenkin yksi kaikista tärkeimpiä, löytäköön elämänmuodon problematiikka paikkansa elämäntutkimustiedosta.

Itseys, identiteetti ja elämänmuoto eivät leiju ilmassa pelkinä katsomuksina tai ideoina; toisaalta ne eivät myöskään ilmaise jotakin maailmassa vaikuttavaa puhdasta materiaalisuutta, johon ne voitaisiin palauttaa. Ne ovat samanaikaisesti molempia. Mainitut käsitteet niveltävät yhteen materiaalisia, sosiaalisia ja kielellisiä käytänteitä. Tätä niveltymisen prosessia voidaan tiedonsosiologisesti tai postmarxilaisittain kutsua ”ideologiaksi”, Bourdieu nimittää sitä ”symbolisen kentäksi”, mutta juuri sitä on edellä kutsuttu ”kulttuuriksi”. Tästä syystä nimitin tulkintaani elämäntutkimustiedon luonteesta perustaltaan ”kulttuuriteoreettiseksi”.

Reflektiivisyys ja sensibiliateetti

Edellä on nimetty sellaisia merkitystasoja, joita elämäntutkimustiedossa voidaan ottaa tarkastelun alle. Luonnollinen jatkokysymys koskee sitä, mitä niiden tarkastelulla sitten pitäisi saavuttaa tai millaista tämän tarkastelun pitäisi olla laadultaan. Vastaus tiivistyy ylläolevaan väliotsikkoon. Ehkei mitään uutta taivaan alla, koska jo mainittu bloominlainen taksonomia kognitiivisine ja affektiivisine alueineen näyttää siinä toistuvan.

Ensinnä on huomattava elämäntutkimusta koskevan puheen kaksi merkitysulottuvuutta. Elämäntutkimuksesta voidaan puhua tutkimusobjektina ja ilmiönä (vrt. Kamppinen 1987), mutta samalla on huomattava, että se viittaa myös subjektiiviseen kokemukseen. Esimerkiksi tieteellisen tutkimuksen kontekstissa se ei ole vain tutkimuksen kohde jossain ihmisestä riippumattomana, vaan myös tutkijalla itsellään on katsomuksellisuutensa. Tämä erityisyys on tyyppillistä tietysti koko erolle luonnon- ja ihmistieteiden välillä. Opetuskontekstissa on kuitenkin erityisen tärkeää huomata, että katsomuksista ei voida puhua täydellisesti etäännyttäen, koska kyse asioista ja käsityksistä, jotka jokainen kokee myös henkilökohtaisella tasolla. Opettajalta vaaditaan katsomusaineissa sensitiivisyyttä tunnistaa toisille erityisen merkityksellisiä aiheita.

Katsomuksia on siis käsiteltävä molemmissa ulottuvuuksissa, sekä etäännyttäen niitä tarkasteltavaksi yleisenä ilmiönä että johdattaen tunnustelemaan niiden yksilöllistä, kokemuksellista merkitystä oppilaille itselleen. Tähän liittyen voidaan väittää, että elämäntutkimuksen merkitys tulee ’rekonstruoida’ sekä rationaalisesti että affektiivisesti. Rationaalisuus viittaa etäännyttävään, affektiivinen kokemukselliseen, ja jos katsomusopetus unohtaa jomman kumman näistä puolista, se kadottaa kykynsä tukea oppilaiden itseymmärryksen kasvua. Sekä rationaalista että affektiivista aluetta on lähestyttävä tavoitteena reflektiivisyyden ja sensibiliateetin kasvu.²

Reflektiivisyydellä tarkoitan paitsi kykyä itsetietoiseen ja -kriittiseen pohdintaan, myös kehittynyttä arvostelukykä. Moraalinen itsenäisyytemme edellyttää reflektiivisyyttä, itseemme ja asemoitumiseemme suuntautuvan pohdiskelun määrittämää asennetta. Omassa ajassamme sen tärkeys korostuu entisestään. Kuten todettiin, postmoderni nykytiedollisuus on kauttaaltaan ainakin *refleksiivinen*: itseironinen, perinteet kyseenalaistava. Hallitsevien perinteiden postmoderni, refleksiivinen kyseenalaistuminen voidaan havaita elämäntutkimustiedon opetuksessa uhkan sijaan voimavaraksi. Refleksiivisyys ei välttämättä lisää kykyämme valintojemme reflektiiviseen arviointiin, mutta se antaa sille hyvän tilaisuuden, jota katsomusopetus voi hyödyntää.

Informaation yhteiskunnassa subjektiivisen tiedon rajallisuus korostuu ja tällä on merkittäviä vaikutuksia katsomusopetukseen (vrt. Elo ym. 1997, 71-2). Jos tietomme kaikista päätökseen vaikuttavista seikoista, omista arvostus- ja uskomusjärjestelmämme olisi täydellistä ja harmonista, arvostelukykä ei tarvittaisi. Arvostelukykä on kognitiivinen metataito, joka voi kehittyä tiedon lisääntymisen myötä, mutta joka ei ole suoraan tietomme määrään sidottua. Se on rationaalisen toimijan keino säilyttää itsensä säilyttämiskykynsä niissäkin tilanteissa, joissa luotettavakin informaatio on ristiriitaista, viitteellistä ja hajanaista, eikä aikaa sen hankkimiseen ole koskaan tarpeeksi. Tätä kuvaa jo Ciceroilta tunnettu lentävä lause, jonka tämä on itse asiassa lainannut Hippokrateelta: *Vita brevis, ars longa, occasio praeceps, experientia fallax, iudicium difficile* eli ”elämä lyhyt, taito pitkä, tilaisuus ohikiitävä, kokemus pettävä, päätös vaikea”. Jälkimmäinen kuvasi sillä lääkärintaitoa (*ars*), mutta Cicero yleisti sen koskemaan ihmisen osaa

² Nämä eivät päättäneen vastaa toisiaan, reflektiivisyys ei ole vain rationaalista eikä sensibiliateetti vain affektiivista. Päinvastoin, sensibiliateetti kehittyy vain järjen ja tunteen yhteistoiminnalla ja samoin reflektiivisyydessä molemmat on ymmärrettävä välttämättömiksi voimavaroiksi.

ylipäättään. Oppilaiden harkinta- tai arvostelukyvyn kehittäminen tässä merkityksessä on elämäntutkimustiedon päätehtäviä.

Sensibiliteetillä tarkoitan tunneherkkyyttä, kuitenkin sanan siinä merkityksessä, jossa se viittaa esimerkiksi David Humeen käsitteistöllä 'maun' eikä 'passioiden' maailmaan (Hume 1997). Passiot, suuret tunteet ja elämykset, kärsimykset ja intohimot, voivat nekin toki kuulua osaksi oppitunteja, mutta elämäntutkimustiedon tehtävänä on johdattaa tunnustelemaan tunteita tavalla, jolla opitaan havaitsemaan niiden hienovireisyyttä, eroja ja nyansseja. Tunneherkkyys ei siis viittaa herkkyyteen tuntea tunteita voimakkaasti, vaan herkkyyteen tunnistaa sekä omia että toisten tunteita ja niiden merkityksiä. Tunteiden ylivallan sijasta on kyse tunteiden ymmärtämisestä, joka ei ole kuitenkaan mahdollista pelkästään kognitiivisin keinoin ja älyn alueella (ja tästä syystä popularisoitu termi 'tunneäly' ei aina tunnu kovin osuvalta). Elämisen taito ei kehity yksin järjen avulla. Voidaan ajatella, että juuri tämä hienovireinen kohta, jossa järki ja tunne sekä arvostelukyky ja tunneherkkyys kohtaavat, on se, mikä on tärkeintä kasvatuksessa, ja se, jossa tapahtuvaa kehittymistä on kutsuttu sivistymiseksi. Samalla juuri sen tavoittamiseen koulun käytännöt usein tuntuvat voimattomilta.

Sensibiliteetillä pyritään elämisen taitoon affektien ymmärtämisen ja hallinnan kautta. Affektit viittaavat kaikkeen siihen, mikä liikuttaa meitä. Halut, intohimot, passiot tai yhtä hyvin empatia, sympatia, välittäminen, kiinnittyminen johonkin – kaikki nämä kuuluvat affektiivisuuden alaan. Elämäntutkimustiedolle ominaisiin affektiivisiin tai sosio-emotionaalisiin valmiuksiin voidaan lukea esimerkiksi yhteisöllinen osallistumiskyky, kehittynyt myötäelämisen kyky, vastuullisuus, psyykinen eheys ja ristiriitojen sietokyky, itseilmais- ja kommunikaatiotaidot, suvaitsevaisuus sekä herkkyys tunnistaa, ymmärtää ja kunnioittaa toisten ihmisten arvostuksia ja tunteita.

Moraalisuudessa affektien merkitys on siinä, ettei järki yksin liikuta meitä. Ajatuksen tunnetuimpia muotoilijoita on juuri Hume: "Järki, ollessaan viileä ja etäännyntynyt, ei motivoi toimintaamme, vaan ainoastaan ohjaa impulsseja, joka saa alkunsa haluistamme tai taipumuksistamme. Se tekee sen osoittamalla meille keinoja saavuttaa onnellisuutta tai välttää mielihäpeää." (Hume 1996, appendix 1.21.) Humeen viitaten elämäntutkimustiedon tehtävänä olisi auttaa oppilaita kasvattamaan kykyään arvioida järkipärisesti onnellisuutta päämääränä sekä sen saavuttamisen keinoja, ja samalla vahvistaa kykyämme tunnistaa ja ymmärtää tunteidemme, halujemme ja taipumustemme tuottamia impulsseja.

Elämäntutkimustieto

Ylläsanotun perustalta on mahdollista esittää määritelmä elämäntutkimustiedon oppiaineluonteesta opetussuunnitelmassa.

Elämäntutkimustieto on yksilöllistä ja yhteisöllistä merkitystodellisuuttamme jäsentävä oppiaine, jolla on monitieteinen tiedetausta sekä läheinen suhde esteettisiin ja elämyksellisiin käytänteisiin.

Elämäntutkimustiedon oppiaines koostuu elämäntutkimuksen käsitteen ja sille olennaisten apukäsitteiden (esim. merkitys, kulttuuri, itseys, identiteetti, elämänmuoto) rajaamien ilmiöiden käsittelystä yhteisöllisesti (pohdiskelevasti ja keskustellen) niin kognitiivisella kuin affektiiviselläkin tasolla.

Pedagogisen toiminnan tavoitteena on tukea oppilaiden pyrkimystä muodostaa arvostelukykyisesti ja tunneherkästi koulun arvoperustan yleisten suuntaviivojen mukaista, subjektiivisen identiteetin rakentamista sekä myönteistä mielenkokemusta tukevaa, yksilöllistä ja sekulaaria elämäntutkimusta, joka suhteuttaa itsensä kriittisesti traditioihin.

Artikkelini loppuosan omistan tämän määritelmän implikaatioiden tarkastelulle muutamassa erityiskysymyksessä. Pohdin elämäntutkimustiedon suhdetta tieteisiin, mediaan, kouluun ja esteettiseen kokemukseen. Lopuksi on vielä kysyttävä, onko opetuksen suunnittelu enää ylipäättään mahdollista.

Elämäntutkimustieto pirstoutuneessa maailmassa

Opetussuunnitelman institutionaalinen luonne johdattaa (hyvässä ja pahassa) asettamaan oletuksia oppiaineen ns. taustatieteistä. Joidenkin aineiden kohdalla kamppailu on kiihkeämpää (äidinkieli ja kirjallisuus), joidenkin toisten, kuten elämäntutkimustiedon kohdalla, tuskin edes näkyvää. Viimemainittua intohimottomuutta tulee tervehtiä ilolla, koska tällöin opetussuunnittelija (ja opettaja) saavat vapauden tutkia oppiaineluonnetta ilman akateemisten intressien painetta. Elämäntutkimustiedon potentiaalinen kasvatuksellinen vahvuus kouluaineena on juuri tässä.

Elämäntutkimustiedon suhde tieteisiin on kuitenkin monimutkaisempi kuin muiden aineiden tapauksessa myös muulla tavoin kuin siksi, ettei vakiintuneita taustatieteitä voida suoraan osoittaa. Kysymys koskee sitä, miten elämäntutkimustiedossa tulisi suhtautua tieteisiin instituutioina, joiden merkitys länsimaisen elämänmuotomme luomi-

nessa ja ylläpitämisessä sekä maailmankuvamme muodostumisessa on käynyt ylitse kaikkien muiden nykyisten instituutioiden merkityksen. Reflektiivisyys suhteessa tieteisiin on samalla harkitun kriittistä suhtautumista ns. tieteelliseen maailmankatsomukseen.

Jo puhe tieteestä yksikössä johtaa harhaan, sillä oikeastaan juuri tieteet itse ovat yksi merkittävimmistä maailmankuvamme hajanaistajista, eivät suinkaan yksi harmoninen maailmanselitysmalli. Uskonnollinen maailmankuva oli, ja on monien kohdalla yhä, yhtenäinen, sileä ja harmoninen. Siinä kaikki on tuotu samaan selitysmalliin. Oppilaita ei sen sijaan voida huijata väittämällä, että myös tieteellinen tieto toimisi nykyihmistä ”lohduttavasti” ja eheyttäisi maailmankuvaa. Eri tieteiden rakentamisessa maailmankuvissa on suuria eroja, eikä tässä tarvitse viitata edes ihmis- ja luonnontieteiden keskinäiseen kiistelyyn, vaan jo yksittäisten tieteenalojen välisiin erimielisyyksiin niin luonnontieteiden kuin ihmistieteidenkin piirissä. Puhumattakaan siitä, että myös hyvin pitkälle eriytyneiden tieteenalojen sisällä on suurta varianssia siinä, miten havaintoja tulkitaan, tulkintamalleja rakennetaan ja merkityksiä painotetaan eri tutkimusryhmissä ja teoriaperinteissä.

Katsomusaineessa pitää painottaa representaatioiden hajanaisuuden ja ristiriitaisten informaatiolähteiden tutkimista, ei vain tieteissä vaan kaikkialla. Aikakauttamme määrittää meihin vaikuttamaan pyrkivien viestien valtaisa moninaistuminen, mikä erottaa aikamme radikaalisti tietyistä varhaisemmista eurooppalaisuuden vaiheista, jolloin ulkoa meihin suuntautuva vaikuttaminen oli toki massiivista, mutta yksisuuntaista ja hegemonista (kirkko). Media on tästä ulkoisesta vaikuttamisesta ilmeisin esimerkki. Siksi medialukutaito ja mediakriittisyys on syytä nostaa elämäntutkimustiedon ydinalueeseen. Myös tieteen uudet havainnot välittyvät meillä käytännössä median kautta, usein pinnallisina uutispaloina tai shokkiarvoisena paisutteluna.

Omalla merkittävällä tavallaan myös koulu itse lisää informaation hajanaisuutta. Oppiaineet eivät tietoisesti (vieläkään) suhteudu toisiinsa, eikä aihekokonaisuuksien toivorikkaista nimeämistä huolimatta koulussa ole mitään rakenteellista pakkoa rakentaa kokonaiskuvaa maailmasta oppiaineita yhdistelemällä. Tälle yhdistelylle pitää löytyä tilaa elämäntutkimustiedosta. Miten siis kehittää oppiainetta sellaisena arvostelukykynä, joka suuntautuu kohti muita aineita ja kokoaa yhteen sitä, minkä muut aineet hajottavat? Tämä on avainkysymys elämäntutkimustiedon paikalle koulussa.

Katsomusaine voi lähestyä tieteiden ja oppiaineiden tuottamaa ”postmodernia” hajanaisuutta tarkastelemalla ja vertailemalla toisia kouluaineita ja niiden luomaa kuvaa maailmasta ja ihmisestä (esim. fysiikan, biologian ja psykologian ihmiskuvien vertailu on varsin hedelmällistä); sekä toisaalta teroittamalla mieliin sitä, että tieteellinen maailmankuva ei koostu uskomisesta kaikkeen siihen, mitä tiedemiehet kertovat, vaan siten, että ymmärretään ja arvostetaan tieteellisen menetelmän ja tiedonhankintatavan ihanteita. Samalla on kriittisesti arvioitava tieteitä arvostamisen näkökulmasta: tieteen tutkimustulokset eivät sellaisenaan onnellista ketään, kaikki riippuu siitä, millaisissa yhteiskunnallisissa käytänteissä niitä hyödynnetään ja millaisia päämääriä varten. Tämä tarkoittaa myös sen pohtimista, kuinka pitkälti voimme elää (tieteellisenkään) tiedon varassa; kuinka paljon ja minkälainen tieto on muotoiltavissa propositioiksi; ja mitä ihmisestä ja maailmasta jää tämän ulkopuolelle.

Ehdottomasti tämä tarkoittaa myös ns. pseudotieteiden paljastamista. Usein elää sellainen harhaluulo, että pseudotieteet ovat jollain tapaa kokonaisen ihmisen ”mysteerin” puolella, tiedon rajallisuutta painottaen (”rajatieto”), mutta näinhän ei ole. Päinvastoin, yksi keskeinen ero vakiintuneiden tieteiden ja pseudotieteiden välillä on siinä, että tietyt pseudotieteet väittävät (uskonnon tapaan) voivansa johdonmukaisesti ja yhtenäisin mallein selittää kaiken – nekin ilmiöt, jotka jäävät tieteeltä selittämättä tai jotka ovat niin yksittäisiä ja satunnaisia, ettei niitä voida tieteessä edes systemaattisesti tutkia – kun taas varsinaisissa tieteissä myönnetään tieteellisen tiedon pysyvää fallibilistisuutta, eri yksittäistieteiden keskinäinen ristiriitaisuus ja tiedon rajallisuus.

Tiedon rajallisuus ja ihmisen kokonaisuus kohdataan kuitenkin tieteitä paremmin esteettisten elämysten alueella. Eikö siksi ole syytä elämäntutkimustiedon kohdalla puhua painokkaasti myös ”taustataiteista”? Nykyisessä moraaliteoriassa on tullut tavalliseksi painottaa esteettisten elämysten suurta eettistä merkitystä: että ihmisen itseymmärrys ja omakohtainen käsitys hyvästä elämästä rakentuvat narratiivisesti, tai että toisista välittämistä ja moraaliarvoihin sitoutumista pitää harjoitella myös kuvittelukyvyn keinoin.

Median, tieteiden ja koulun taipumuksena on pirstoa maailmaa osiin; elämäntutkimustiedon haasteena on kuitenkin koota yhteen jotain, mikä on pirstoutunutta ihmisten elämismailmassa. Tämän tekevät yhteisyys-, ystävyys- ja rakkaussuhteiden ohella juuri esteettiset elämykset – joiden lähteenä voi yhtä hyvin olla taide ja kaunokirjallisuus kuin elokuvat tai popmusiikki – monin verroin paremmin kuin tieto, tiede ja rationaalisuus. Jotta ei kuitenkaan vastaavasti sorruttaisi esteettisten elämysten ylivaltaan, on saatava aikaan elämysten ja järjen ristiinvalotusta. Elämäntutkimustiedon tunneilla on heittädyttävä mukaan, mutta yhtä hyvin otettava etäisyyttä innostuksen kohteista. Jälleen voidaan todeta, että vain tämän järjen ja tunteen heiluriliikkeen avulla jotain sivistyneen ihmisen elämäntutkimukseksi nimitettävää voi rakentua.

Ajatus ei ole uusi, vaan yhtä vanha kuin humanismin aate tai sivistyksen ihanne. Kaunotaiteiden merkityksestä kasvussa ja kasvatuksessa kirjoittivat kaunopuheisimmin antiikin reettorit, jotka humanismin perustaa laskivat. Kuten Ovidius: ”Vapaiden taiteiden uskollinen opiskelu inhimillistä luonnetta ja estää julmuuden.” (*Epistulae ex Ponto* 2.9.47-48) Myöhemmin samaa teemaa kehiteltiin renessanssihumanismissa, valistuksessa, saksalaisessa uushumanismissa tai brittiläisissä makuteorioissa, joista löydetään jälleen humanisti Hume: ”[M]ikään ei ole niin kehittävää luonteelle kuin kauneuksien tutkiskelu, joko runoudessa, puhetaidossa, musiikissa tai maalauksessa. Ne antavat tiettyä sentimentin eleganssia, joka on muulle ihmiskunnalle vierasta. Emootiot, joita ne herättävät ovat pehmeitä ja hienovireisiä. Ne vetävät mielen pois arjen aherruksesta ja pyrinnoista, vaalivat pohtivaa mieltä, tekevät taipuvaiseksi tyyneyteen, ja tuottavat miellyttävää melankoliaa, joka kaikista mielen taipumuksista parhaiten sopii rakkauteen ja ystävyYTEEN.” (Hume 1997)

Onko opetuksen suunnittelussa enää mieltä?

Kaikki edelläsanoitu on suhteellista ja kiistanalaista, mutta erityisen kiistanalaiseksi sen tekee opetussuunnitelmateorian itsekritiikki. Se kulminoituu väitteeseen opetussuunnittelun kriisiytymisestä, jonka katsotaan johtuvan juuri samoista seikoista, jotka ovat muuttaneet myös katsomusopetuksen asemaa myöhäismodernissa. Entisten varmuuksien rapistuminen; informaation räjähdysmäinen kasvu, merkitysinflaatio ja hajaantuminen; tiedon muuttuminen viisauden lähteestä kauppatavaraksi; yhtenäiskulttuurin loppu; jaettujen moraaliperustojen hajoaminen; vakiintuneiden eettisten vastausten ongelmallistuminen – kaikki nämä ja monet muut mainitut kehityskulut ovat vaikuttaneet siihen, että modernille ”byrokraattiselle tietoisuudelle” (Berger ym. 1973) luonteenomainen usko suunnittelun kaikkivoipuuteen, yhteiskunnan hallittavuuteen ja (koulutus)poliittiseen ohjailukykyyn näyttävät nyt haihtuneen.

Suomalaisesta näkökulmasta on huomattava, että (itse)kritiikki perinteistä opetussuunnitelma-ajattelua kohtaan on kohdallisempaa USAssa, missä *curriculumilla* on hallitseva rooli ja opettajien asema on kärjistyneen alisteinen. Jopa Saksassa, missä perinteisesti opettajan akateemista statusta ja autonomiaa on arvostettu, on *Lehr- tai Rahmenplan* voimakkaammin ohjaava kuin Suomessa. Näihin verrattuna Suomea määrittää opettajien suuri itsenäisyys. Tämä on kuitenkin totta vain osittain, sillä Suomessa pitää huomata kohdistaa kriittisyys kaikkiin niihin osatekijöihin, jotka tuottavat koulun *oppijärjestystä* edeltä käsin ja opetustilanteen ulkopuolelta: opetussuunnitelmien lisäksi tämä tarkoittaa erityisesti oppikirjoja ja muuta valmiiksi tuotettua oppimateriaalia, ylioppilaskirjoituksia kysymyksineen, arviointiperiaatteita, koululakeja ja asetuksia, tuntijakopäätöksiä, koulun sääntöjä ja arkikäytäntöjä (tila- ja aikajärjestyksiä ym.) jne.

Opetuksen suunnittelua hallinneen tavoiterationaalisen mallin harmoninen sekvenssi – tavoitteet, sisällöt, kokemukset, arviointi – on osoitettu monin tavoin illuusioksi: tavoitteita ei voida yleisellä tasolla ennalta asettaa, koska ei oikeastaan tiedetä millaisia ovat kulloisetkin toimijat ja heidän erityiset kontekstinsa; sisältöjen ja tavoitteiden yhteensopivuutta ei mitenkään voida oikeasti tutkia; oppilaiden oppikokemukset jäävät aina lopulta hämärään; arvioinnilla ei voida saada tietoa tavoitteiden saavuttamisesta, korkeintaan sisältöjen oppimisesta. Todellisesti vaikuttava oppiminen tapahtuu sosiaalistumisena käytänteisiin (piilo-opetussuunnitelma) eikä suunnitelmiin kirjattujen tietojen ja taitojen sisäistämisenä. Jos opetus todella muuttaa oppilaiden elämää kasvatuspäämäärien mukaisesti, tämä on enemmän onnekas sivutuote kuin seurausta itse suunnitelmasta. Jokainen koululuokka on idiosynkraattinen: yksilöiden lopullisia oppikokemuksia yhtä mahdotonta ennakoita kuin jälkikäteen selvittää.

Opetussuunnitelmateoriassa tämä on näkynyt yhtäällä resignaationa ja pettymyksenä, jossa on torjuttu kaiken toimintaa edeltävän suunnittelun mielekkyys. Toisaalla on ryhdytty tutkimaan opetussuunnitelmaa dokumenttina, joka kertoo diskursiivisesti vaikuttavasta vallasta, kulttuurisesta uusintamisesta ja todellisuuden sosiaalisesta konstruktiosta (esim. Pinar et al. 1995, Kelly 1999, Goodson 2001). Rakentavana vastauksena on myös ollut pyrkimys etsiä uusia tapoja käsitteellistää opetussuunnitelma ja asettaa sen funktio postmodernissa yhteiskunnassa. Mikään ei siis ole niin sitkeä kuin suunnittelija. Suunnittelu palaa aina uudessa muodossa. Niinpä suunnittelun kriisin väitteestä on tehty suunnittelua koskevia päätelmiä uusien suunnitelmien tueksi, esimerkiksi ns. prosessi- ja kaaosteoreettisen ”postmodernin” opetussuunnitelma-ajattelun edustajien toimesta (esim. Doll 1993, Slattery 1995).

Cornbleth (1990) katsoo, että valistuminen, valtautuminen ja kollektiivinen vapautuminen voivat yhä olla kriittisen opetussuunnitelma-ajattelun tavoitteita, jos se kykenee viemään läpi modernistiseen (tylerilaiseen) ajatteluun suunnattavan kritiikin. Tämä edellyttää, että opetussuunnitelmaa opitaan tarkastelemaan alusta saakka arvopitoisena, valtasuhteisiin kietoutuneena sekä kontekstuaalisena, sen sijaan, että Tylerin ja kumppaneiden tapaan kuviteltaisiin olevan mahdollista tuottaa neutraaleja ja universaalisti rationaalisia malleja opetussuunnitelmatyön perustaksi. Koulutuspoliittista ylärakennetta on muistutettu siitä, että vain sisältöjä muuttamalla ja dokumentteja tuottamalla ei koulutusta vielä muuteta (esim. Cornbleth 1990, 99-, 155-; Fullan 1991, 94-; Hargreaves & Evans 1997). Olennaista on puitteiden, opettajien toimintakontekstin rakenteellinen muutos ja sen edesauttaminen. Minimissään tämä voi viitata

niinkin arkiseen asiaan kuin uusia opetussuunnitelmia seuraaviin uusiin oppikirjoihin, mutta tärkeitä ovat opettajien riittävä resurssointi ja kouluttaminen omakohtaiseen suunnittelutyöhön, kollegiaalisen tuen järjestäminen, työtä ja kouluyhteisöä demokratisoivien käytäntöjen tukeminen jne.

Ajateltaessa opetussuunnitelmaa dokumenttina, kolme tyypillisintä päätelmää lienevät oppijoiden aktiivisuuden, opetuksen yhteisöllisyyden ja opetussuunnitelman dynaamisen luonteen korostaminen. Niillä on tavoiteltu lähempää kosketusta koulun toiminnalliseen ja kontekstuaaliseen arkeen. Ensinnäkin suunnitelmiin voidaan sisällyttää aktiivisen toimijan positio, jolloin oppilaat toimivat itse – opiskelevat, oppivat, pyrkivät, rakentavat, etsivät – sen sijaan, että oppiaine tai opetus tuottaisi, rakentaisi ja ohjaisi. Opetus voi tarjota mahdollisuuksia ja välineitä, mutta tavoitteiden saavuttaminen on opiskelijoista itsestään kiinni. Toiseksi opetussuunnitelma voisi tunnustaa kouluoppimisen ryhmäperustaisuuden ja ihmisten yhteisöllisyyden. Suunnitelmissa yhä usein kasvatetaan ja opetetaan vain yhtä ihmistä kerrallaan, mikä on utopiaa koulutyötä ajatellen ja lisäksi ristiriidassa sosiaalustumistavoitteiden kanssa. Tämän suunnitelma voi välttää kirjaamalla tavoitteet yhteisöllisessä toiminnassa saavutettaviksi. Lähtökohta sopii hyvin katsomusaineeseen, jossa yhteisöllisyys, suvaitsevaisuus ja keskustelutaidot ovat tärkeitä. Lopuksi opetussuunnitelmaan voitaisiin parhaimmillaan kirjata dynaamisuuksien ja dialogisuuden periaate, millä viitattaisiin siihen, että lopullinen oppijärjestys syntyy opettajan ja opiskelijoiden yhteisen reflektion ja neuvottelun tuloksena. Kun elämäkatsomustieto käsittelee elämismäärittäviä aiheita ja lähestyy elämän yksilöllistä kulkua, on myös opetuksen suunnittelua koskeva dialogisuus siihen hyvin sopivaa.

Tässä on paikka opetuksen itsereflektiivisyydelle: koulu ja opetus ovat yksi tärkeimmistä ihmisiin kohdistuvista 'vaikutusryityksistä'. Olisi hyvä edes katsomusaineen tunneilla pysähtyä pohtimaan, millainen koulu kaikkine aineineen ja tavoitteineen oikeastaan vaikuttajana on. Veikkaan, että suurin osa oppilaista ei kuule kouluaikaansa tällaista pohdintaa kertaakaan oppitunneilla – mikä on ihmeellistä, koska se näyttää osoittavan, että koulu on yksi kaikkein epäreflektiivisimmistä instituutioista. Olisi toivottavaa, että opettajat johdattaisivat opiskelijat pohtimaan sitä, mitä kussakin oppiaineessa tavoitellaan – eli miten heitä itseään siinä pyritään muokkaamaan. Ehkä tämä, ja siihen liittyen oppilaille tarjottava mahdollisuus vaikuttaa kurssien sisältöihin, myös sitouttaisi oppilaita paremmin opiskeluun ja johdattaisi kaivattuun aktiivisuuteenkin.

Näistä huomioista seuraa kaksi yleistä päätelmää, joiden tulisi vaikuttaa kaikkien suunnitelmien soveltamiseen. Toinen on se, että opettajien on opittava *lukemaan* opetussuunnitelmia (eli oppijärjestyksen osatekijöitä) kriittisesti. Kaikkien auktoriteettien kohdalla pätee, että luottamus asiantuntijoiden universaaliin rationaalisuuteen ei voi enää palvella opettajaa postmodernin maailman yksittäisissä luokkahuoneissa, monikulttuuriseksi hajautuneen merkitysmaailman ja identiteettityötään tekevien oppilaiden keskellä. Mitä opetussuunnitelma sitten sanookaan, on yksittäisten opettajien tehtävä aina lukea se uudelleen ja tuottaa kriittisesti siitä omaan erityiseen tilanteeseensa ja olosuhteisiinsa sopiva käytännön tulkinta. Tämä opetussuunnitelmien lukutaidon hankkiminen ei ole helppo tehtävä. Siitä pitää huolen se sidos, joka opetussuunnittelun perinteellä on paitsi eurooppalaiseen, moderniini byrokraattiseen rationaliteettiin, koko pedagogisen ajattelun historiaan. Tämän lukutaidon hankkiminen on kuitenkin tie opettajan autonomiaan ja pedagogiseen täysi-ikäisyyteen.

Toinen päätelmä on se, että oppijärjestys on tuotava pimennosta koulutoiminnan keskiöön – sitä on opittava *lukemaan yhdessä*. Siitä on tehtävä opettajien ja oppilaiden yhteisen tutkimuksen, pohdinnan ja kritiikin kohde. Miksi oppikirja sanoo näin? Kuka sen kirjoitti? Kuka sitä myy? Kenen valta puhuu laeissa? Ketä koulu palvelee? Miksi? Millainen on opetussuunnitelman kuva ihmisestä, yhteiskunnasta ja oppimisesta? Millaisia tietoja ja taitoja opetussuunnitelma arvostaa? Mikä on ylioppilaskirjoitusten merkitys ja kuinka niiden kysymykset ohjaavat ajattelemaan? Vain tällaisen kollektiivisen itsereflektion avulla opetusikäntö voi saavuttaa korkeamman itsetietoisuuden. Päämääränä on silloin oppiyhteisön yhdessä ja omin voiminensa saavuttama emansipaatio ulkoisista auktoriteeteista. Valistuminen on aina ollut kollektiivinen hanke, enkä usko, että sen ihanne on koskaan vanhentunut. Usein on vain vaikea nähdä, miten tuota ihannetta tulisi postmodernissa maailmassa tulkita, jotta se todellistuisi.

Kirjallisuus

- Pirkkoliisa Ahponen 2001. Kulttuurin pesäpaikka. Helsinki: WSOY.
Veikko Anttonen 1995. Kulttuuri ihmisessä, ihminen kulttuurissa. Teoksessa Elo & Simola (toim.), Arvot, hyveet ja tieto. Helsinki: Painatuskeskus & FETO ry.
Douglas Barnes 1983. Practical Curriculum Study. London and New York: Routledge & Kegan Paul.
Benjamin Bloom (ed.) 1956. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1. Cognitive Domain. New York: McKay.
Benjamin Bloom (ed.) 1964. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 2. Affective Domain. New York: McKay.
Catherine Cornbleth 1990. Curriculum in Context. London: The Falmer Press.

- William E. Doll, Jr. 1993. *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York & London: Teachers College Press.
- Eerolainen 1993. Koulun yhteiset tavoitteet – elämäkatsomustiedon ja filosofian opetuksen tavoitteet. Teoksessa S. Tella (toim.): *Mikä ihmeen humaani ihminen? Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 5.2.1993*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 117.
- Pekka Elo, Juha Savolainen & Olli Hakala 1997. *Elämäkatsomusseikkailu 2002*. Teoksessa *Hyveen ritarit*. Helsinki: FETO ry & SUOL ry.
- Johan Fornäs 1998. *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Tampere: Vastapaino.
- Michael Fullan 1991. *The New Meaning of Educational Change*. (With Suzanne Stiegelbauer.) London: Cassell.
- Ivor F. Goodson 2001. *Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta*. Suomentanut Erja Moore. Joensuu: Joensuu University Press.
- Jürgen Habermas 1987. *Uusi yleiskatsauksettomuus*. Teoksessa Habermas, Järki ja kommunikaatio. Suomentanut Jussi Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus.
- Stuart Hall 1992. *Kulttuurin ja politiikan murroksia*. Tampere: Vastapaino.
- Stuart Hall 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Andy Hargreaves & Roy Evans 1997. *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back In*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- David Hume 1996. *Enquiry Concerning the Principles of Morals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- David Hume 1997. *Maun ja passion herkkyydestä*. Suomentanut Marko Ruponen. niin & näin 2/97.
- Matti Kamppinen 1987. *Elämäkatsomuksesta elämäkatsomustietoon*. Teoksessa Kamppinen (toim.), *Elämäkatsomustieto*. Helsinki: Gaudeamus.
- A. V. Kelly 1999. *The Curriculum*. London: Paul Chapman / SAGE.
- Kimmo Ketola 1997. *Maailmankuvat ja niiden tutkimus*. Teoksessa Helve (toim.) *Arvot, maailmankuvat, sukupuoli*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mikko Lehtonen 2002. *Merkitysten maailma*. (4. painos). Tampere: Vastapaino.
- Peter F. Oliva 2001. *Developing the curriculum*. London: Longman.
- William F. Pinar, W. Reynolds, P. Slattery & P. Taubman 1995. *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Risto Rinne 1984. *Suomen oppivelvollisuuskoulutuksen opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916—1970*. Turku: Turun yliopisto.
- Juha Savolainen, Pekka Elo & Hannu Simola 1995. *Rajankäyntiä*. Teoksessa Elo & Simola (toim.), *Arvot, hyveet ja tieto*. Helsinki: Painatuskeskus & FETO ry.
- J. G. Saylor, W. M. Alexander & A. J. Lewis 1981. *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hannu Simola 1995. *Oppiaine, utopia ja valta*. Teoksessa Pekka Elo & Hannu Simola (toim.), *Arvot, hyveet ja tieto*. Helsinki: Painatuskeskus & FETO ry.
- Patrick Slattery 1995. *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Hilda Taba 1962. *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Tuukka Tomperi 2002. *Kasvu itsenäisyyteen maailmankulttuurissa: miten käy 'tuhansille kukille'?* Teoksessa Mikko Lahtinen (toim.) *Henkinen itsenäisyys*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 23'45.
- Ralph W. Tyler 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Liisa Vihmanen, Anssi Kuusela & Ilkka Niiniluoto 1996. *Ihminen totuuden etsijänä. Lukion elämäkatsomustieto*. Helsinki: Edita.
- Thomas Ziehe 1992. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.