

Tuukka Tomperi

Elämäkatsomustiedon tiedetaustasta

Abstrakti:

Elämäkatsomustiedon tiedetaustan määrittäminen on ajankohtaista useasta syystä. Uusissa Opetussuunnitelman perusteissa (2003 ja 2004) tiedetausta on näkyvästi esillä. Reaaliaineiden ylioppilaskokeen uudistus muuttaa oppiaineiden perinteistä asemaa ylioppilastutkinnossa sekä oletettavasti lukiossa laajemminkin ja edellyttää niiden ydinprofiilin selkeyttämistä. Uskonnonvapauslaki (2003) ohjaa uskonnottomat oppilaat automaattisesti ilman aikaisemmanlaista vapautusmenettelyä oppiaineen opetukseen ja avaa elämäkatsomustiedon tietyissä tapauksissa muillekin vähemmistökatsojille, minkä seurauksena oppiaineen opiskelijoiden määrä saattaa selvästi kasvaa. Pätevien opettajien löytäminen tulee yhä tärkeämmäksi ja pätevyysvaatimuksiin vaikuttavat ratkaisut liittyvät myös tiedetaustan kysymyksiin. Samalla aineenopettajaksi pätevöittävät opintokokonaisuudet ovat valinkauhassa, paitsi opetussuunnitelmien vuoksi, myös osana yliopistojen tutkinnonuudistusta. Elämäkatsomustiedon tiedetaustan ongelma vaikuttaa kuitenkin mutkikkaalta moniin muihin lukuaineisiin verrattuna. Seuraavassa kysymystä valotetaan yleisen opetussuunnitelmällisen tarkastelun sekä kolmen tiedetaustaa etsivän hahmotelman avulla.

Monitieteisyys

Opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2003 ja POPS 2004) elämäkatsomustietoa koskeva jakso alkaa toteavasti, suoraan asiaan menen:

”Elämäkatsomustieto oppiaineena on *perustaltaan* monitieteinen kokonaisuus, jonka *lähtökohtiin* kuuluu filosofiaa sekä yhteiskunta- ja kulttuuritieteitä.” (POPS 2004, 7.12 Elämäkatsomustieto.)

”Elämäkatsomustieto oppiaineena on *perustaltaan* monitieteinen. Filosofian ohella se *hyödyntää* niin ihmis-, yhteiskunta- kuin kulttuuritieteitäkin.” (LOPS 2003, 5.12 Elämäkatsomustieto, 166.) (Korostukset TT.)

Tiedetaustan määrittäminen tai sen mainitseminen näyttää yhdistävän oikeastaan kaikkia reaaliaineita uusissa opetussuunnitelmissa, olipa tämä OPH:n ohjausryhmän aviisien ansiota tai puhdasta sattumaa. Kiinnostavaa tämä on siksi, että vaikka opetussuunnitelmaretoriikassa ja –genressä yhtenäinen puhe tiedetaustoista vaikuttaa luontevalta, on todellisuudessa varsin epäselvää, mitä tiedetaustalla tai -perustalla tarkkaan ottaen tarkoitetaan. Epäselvyyttä lisää se, että tiedetaustoihin viitataan eri reaaliaineiden opetussuunnitelmissa hyvin vaihtelevalla tavalla (ks. Tomperi 2004). Yhdenmukaisuus osoittautuu näennäiseksi.

Jos elämäkatsomusta oppiaineena ajatellaan pedagogisesti ja ilman vakiintuneen retoriikan painolastia, ”tiedetaustan” ongelma näyttäytyy monisäikeisenä. Ainedidaktiikassa ja muussa tutkimuskirjallisuudessa elämäkatsomustiedon tiedetaustaa on toki pohdittu läpi oppiaineen historian. Esimerkiksi viime vuosina Kallioniemi (2001; 2003) on pyrkinyt luomaan kokonaiskuvaa koko katsomusaineiden ”oppiaineperheen” tieteenalastruktuureista. Hän esittää elämäkatsomustiedon rakentuvan filosofiasta, uskontotieteestä ja kulttuuriantropologiasta (Kallioniemi 2003, 372), jolloin oppiaineen omimmaksi alueeksi – perheenjäseniinsä uskontoon ja filosofiaan verrattuna – jää kulttuuriantropologia. Luonnehdinnan lähteenä ovat mm. Ilkka Niiniluodon (1995) kommenttipuheenvuoro sekä Helsingin yliopiston elämäkatsomustiedon opintokokonaisuuden sisällölliset painotukset, eikä väite tavoittele laajempaa edustavuutta. Toisaalla Kallioniemi analysoi systemaattisemmin oppiaineen sisältötiedon jakaumaa vuoden 1994 Opetussuunnitelman perusteissa, päätyttyä kuitenkin selvään yhteenvetoon (Kallioniemi 2001). Hän katsoo oppiaineen olevan tiedeperustaltaan ”eklektinen” – kuitenkin niin, että sen profiilissa filosofialla on huomattavan korostainen asema (Kallioniemi 2001, 49). ”Monitieteisyys”, jonka myös OPS vahvistaa, onkin vähitellen tullut auktorisoiduksi tavaksi puhua elämäkatsomustiedon tiedesidoksesta sekä artikkeleissa ja puheenvuoroissa (Savolainen ym. 1995, 151–152; Simola 1995, 163, 183; Savolainen ym. 1997, 30) että oppikirjoissa (Hjelm & Slotte 2001, 25–26; Tomperi ym. 2002, 19–20; Tomperi & Niemelä 2003, 7). Oppiaineen filosofiapitoisuus on sen sijaan muodostunut ongelmallisemmaksi vuoden 1994

opetussuunnitelmista lähtien, jolloin filosofia astui itsenäisenä aineena lukioon. Elämäkatsomustiedon ja filosofian profiilien tulisi erottua toisistaan. Niinpä filosofian rinnalle on nyttemmin nostettu mm. kulttuuriperinnön opetusta sekä kulttuuritieteitä (esim. Honkala 1999; Elo 2000) ja erottelun perusteita on etsitty (esim. Savolainen ym. 1995; Savolainen ym. 1997; Elo ym. 1997).

Viimeisimmässä oppiaineen luonnetta käsittelevässä antologiassa filosofiasta erottautumista ja monitieteisyyttä korostetaan ehkä vielä aikaisempaa enemmän, joskin erilaisin perustein ja painotuksin:

”Kokoavasti voi todeta, että elämäkatsomustietoa ei voi määrittää minkään erityisten taustatieteiden kautta, vaan sen sisältö on määritettävä kouluopetusta silmällä pitäen. Tämän jälkeen yliopistojen, erityisesti opettajankoulutuslaitosten, on selvitettävä kysymys siitä, minkälaisin järjestelyin ja eri tieteenaloille jakautuvin opinnoin ET-opettajat koulutetaan.” (Salmenkivi 2003, 36.)

”Elämäkatsomustieto on käytännöllistä identiteettiä rakentava tai ehkä paremminkin sen rakentumista tukeva oppiaine. Tästä lähtökohdasta on helppo ymmärtää, miksi elämäkatsomustieto ei ole filosofiaa sen enempää kuin kulttuuriantropologiaa, psykologiaa, etiikkaa, kirjallisuutta, kulttuurintutkimusta, sosiologiaa kuin estetiikkaakaan... Samalla tulee kuitenkin ymmärrettäväksi, miksi ja miten elämäkatsomustieto ottaa itseensä aineksia kakista edellä mainituista oppialoista.” (Kotkavirta 2003, 42-43.)

”Elämäkatsomustieto on yksilöllistä ja yhteisöllistä merkitystodellisuuttamme jäsentävä oppiaine, jolla on monitieteinen tiedausta sekä läheinen suhde esteettisiin ja elämyksellisiin käytänteisiin.” (Tomperi 2003a, 24.)

Konsensus on kattava, mutta jää kovin ohueksi: oppiaineen monitieteisyydestä vallitsee yksimielisyys, mutta konsensuksesta on vain vähän iloa, ellei se täsmenny mitenkään.

Miten tiedausta löydetään?

Kun varsinaista ainedidaktista perinnettä ei ole, kuten elämäkatsomustiedossa, olisi perusteltua ensin purkaa kysymys alkeisiinsa ja etsiä jokin kokonaisvaltainen tapa hahmottaa se uudelleen. Tällöin pitäisi yksittäisen oppiaineen kohdalla jättää (alustavasti) huomiotta sen ns. perinne ja katsoa sen sijaan, millaiseksi sen ”vastuualue” koulussa muodostuu. Oppiainetta ei voi tietenkään keksiä tyhjästä, mutta toisaalta oppiaineen paikkaa ja funktiota koskevan teorian ei pidä sitoa itseään vallitseviin ennakko-oletuksiinkaan.

Varmasti levinnein tapa ajatella opetuksen ”perustamista” on ollut Tylerin (1949, 1–2) popularisoima *rationale*, jota Lahdes (esim. 1986, 21) hieman muuntaen tunnetusti kuvaa ”opetuksen perusmalliksi” (vrt. Taba 1962, 12; Saylor ym. 1981, 12-13; Malinen 1985, 91):
Tavoitteet → Sisällöt (joita tavoitteet edellyttävät) → Menetelmät (jotka soveltuvat sisältöihin) → Arviointitavat (jotka soveltuvat sisältöihin ja menetelmiin ja kuvaavat tavoitteiden saavuttamisen tason).

Ensisijainen kysymys koskisi tässä tapauksessa tavoitteita: mitä oppiaineen opetuksella tavoitellaan?

Moninkertaisesti yleisdidaktiikassa referoidun ja koulutuspoliittisessa tutkimuksessa kritisoidun (esim. Simola 2002; Autio 2002, 112–125) tylerilaisen paradigman mainitseminen vielä kerran voi olla perusteltua juuri ainedidaktiikan yhteydessä. Kuten Kansasen (esim. 1992, 27) käyttämällä käsitteellä voi todeta, suomalaista ainejakoista opetussuunnitelmaa ja siihen kytkeytyvää ainedidaktiikkaa on määrittänyt oppiaineiden ja -sisällön primaatti eli ensisijaisuus tavoitteisiin, arvopohjaan, menetelmiin tai arviointimuotoihin nähden. Oppiaineet ovat olemassa ennen opetussuunnitelmaa itseään. Tämä rajoittaa voimakkaasti niitä efektejä, joita opetussuunnittelun ”perusmallilla” voisi lopputulokseen nähden olla. Oppiaineen primaatti tekee suunnittelusta toisenlaista kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa, missä *curriculum* kokonaisuudessaan saattaa elää ja liikkua enemmän.

Mitään puhdasta, uutta kuvausta oppiaineesta ei voi tuottaa, edes lähtemällä perusasioista. Oppiaineen aikaisempien vaiheiden tuottamat odotukset ja oppiaineen perinne (olipa se kuinka ohut tahansa) vaikuttavat vähintäänkin sen kautta, että työssä jo olevat opettajat ovat niihin

sosiaalistuneet. Oppiaine on moninkertaisesti sidottu historiallisiin esimerkkeihin ja vallitseviin odotuksiin. Näin myös jokainen siitä kirjoittava.

Kaiken lisäksi oppiaineita koskeva spekulointi vaikuttaa erityisen turhalta nyt, kun Opetussuunnitelman perusteet on juuri vahvistettu. Esittelen seuraavassa kuitenkin kolme skemaattista versiota siitä, miten näkemystä elämäkatsomustiedon tiedetaustasta voisi rakentaa. Hahmotelmat ovat eräänlaisia kompromisseja vallitsevan tilanteen ja perustoista lähtemisen välillä. Kukin vaatisi erillisen artikkelin, jotta se voitaisiin avata kokonaiseksi malliksi, mutta ehkä asian ydin ei olekaan hahmotelmien sisällöissä itsessään.

Kunkin hahmotelman kohdalla esitän aluksi, (a) mikä olisi sen asettama päätavoite oppiaineelle. Tämän jälkeen etenen (b) tavoitteiden avaamaan oppiaineluonteeseen ja siitä niihin (c) implikaatioihin, joita hahmotelma tiedetaustan osalta pitää sisällään.

Teoretisoinnille on kaikesta huolimatta paikkansa myös nyt. Jos päämääränä on, että seuraavan ops-uudistuksen aikaan on olemassa nykyistä vankempia näkemyksiä elämäkatsomustiedon suhteesta tieteenaloihin tai akateemisiin disiplinaareihin, aiheeseen kohdistuvan tutkimuksen ja debatin aika on jo. Ops-perusteiden uudistamissykli näyttää olevan vajaan 10 vuotta, mikä on lopultakin varsin lyhyt aika tutkimukseen nähden.

Hahmotelmia tiedetaustaksi

Hahmotelma A.

Voidaan ajatella, että opetuksen päätavoitteiksi kuvataan:

- tarjota oppilaalle tiedollisia ja käsitteellisiä välineitä elämäkatsomuksensa rakentamiseen
- tarjota katsomuksellista yleissivistystä eli perehdyttää oppilas historiassa vaikuttaneisiin ja nykyajassa vaikuttaviin maailmankuviin ja -katsomuksiin erilaisine sisältöineen ja/tai erityisesti tieteelliseen maailmankuvaan ja -katsomukseen.

Näihin tavoitteisiin suuntautuvalle hahmotelmalle olisi tyypillistä rakentaa oppiaine tavallaan termin 'elämäkatsomustieto' analyysille. Analyysiin sisältyy yleensä kokonainen käsiteperhe: elämäkatsomus, maailmankatsomus, maailmankuva, 'katsomustieto', 'elämäkatsomustieto'. Oppiaineen perinteessä termi on tavallisesti Niiniluotoa (1984) seuraten määritelty muiden käsitteiden varaan seuraavasti (esim. Kamppinen 1987, 22–24; Vihmanen ym. 1996, 21–35; Hjelm & Slotte 2001, 26–28) :

- 'elämäkatsomus' = yksilöllinen maailmankatsomus
- 'maailmankatsomus' = maailmankuva + tietokäsitys + arvot (normatiiviset arviot).

Käsitteen analyysi johtaa sisällöllisiin implikaatioihin. Elämäkatsomustiedon opetus hahmotetaan tällöin persoonalähtöiseksi tutustumiseksi maailmankuviin, tietokäsityksiin ja arvokäsityksiin. Näin tulee välittömästi näkyväksi myös ilmeisin tiedeperusta, jossa etenkin filosofialla on keskeinen rooli: arvokäsitysten tarkasteluun on edetty tavallisesti filosofisen etiikan ja arvoteorian kautta ja vastaavasti tietokäsitysten tarkasteluun filosofisen tietoteorian (epistemologian) ja tieteenfilosofian kautta.

Filosofian rinnalle nousee maailmankuvaa rakentava tiedetausta. Se voidaan ymmärtää ennen muuta kahdella erilaisella tavalla. Tieteellisen realismin tapana on ollut mieltää 'maailmankuva' faktuaalisena pidetyksi yhteisölliseksi tietovarannoksi, eli näin ollen omassa kulttuurissamme eri tieteenalojen tuottamaksi kuvaukseksi maailmasta. Näin ajateltaessa elämäkatsomustiedon tiedetaustan kysymykseen voitaisiin vastata laajasti ja ympäröiväisesti:

- tietokäsitys ja arvot à tiedetaustana filosofia
- maailmankuva à tiedetaustana kaikkien maailmankuvaa rakentavien tieteenalojen nykytutkimus.

Yhtä mahdollista on kuitenkin nähdä tieteiden tuottama maailmankuvaus yhtenä erityistapauksena 'maailmankuvista'. Näin ajatellaan esimerkiksi kulttuuritieteellisessä,

antropologisessa tai aatehistoriallisessa tutkimuksessa, jossa termillä tarkoitetaan yksinkertaisesti tietyn yhteisön, kulttuurin tai aikakauden ylläpitämää käsitystä maailmasta. Kulttuuritieteellisessä tutkimuksessa maailmankuvan osa-alueet on jaettu usein viiteen osioon, kuten esim. Manninen (1977, 15–17; Envall 1989, 124–125):

(1) käsityksiin ajasta ja avaruudesta (todellisuus); (2) maailman synnystä, yliluonnollisesta, olemassaolosta (maailmankaikkeus); (3) luonnosta ja ihmisten suhteesta siihen, luonnosta elämänpuitteena (luonto); (4) ihmisestä itsestään, hänen suhteestaan toisiin (ihminen); (5) yhteiskunnasta, perinteistä ja historian kulkua määräävistä tekijöistä (yhteiskunta, kulttuuri ja historia).

Varsin samaan tapaan Baumerin (1977, 11–19) mukaan maailmankuva koostuu viittä osa- aluetta koskevista uskomuksista: (1) jumala, (2) luonto, (3) ihminen (yksilö), (4) yhteisö ja 5) historia. Baumer katsoo näiden osa-alueiden yhdessä muodostavan kokonaisuuden, maailmankuvan, -käsityksen (*worldview*, *Weltanschauung*). Wilenius (1981, 17–19) puolestaan tekee jaon seuraavasti, tarkastellen ”aatejärjestelmien” rakentumista ja sisällyttäen siihen myös tietokäsityksen ja rajatusti etiikan: (1) ihmiskäsitys (etiikka), (2) yhteiskuntakäsitys (politiikka), (3) luontokäsitys (ekologia), (4) tiedonkäsitys, (5) todellisuuskäsitys.

Tämänkaltaiset jaottelut ovat tyypillisiä paitsi kulttuuriselle maailmankuvatutkimukselle, myös yksilöllistä maailmankuvaa koskevalle kuvaukselle kasvatustieteessä tai psykologiassa, joissa maailmankuva merkitsee yksilön elämänhistoriassaan muodostamaa psyykkistä ”edustusta” tai ”ulkomaailman sisäistä representaatiota”. (Esim. Nurmi 1987, 152–160; Helve 1987, 13–24.)

Jos maailmankuva käsitetään näin ja oletetaan sen ainakin jossain määrin vakioisesti rakentuvan useasta laajasta, limittyvästä ja vuorovaikutteisesta osa-alueesta (edustuksesta, skeemasta), käy taas ilmeiseksi, että tiedetausta levittäytyy varsin laajalle:

- tietokäsitykset ja arvokäsitykset → filosofia
- maailmankuva → kutakin maailmankuvan osa- aluetta koskevia käsityksiä tutkivat tieteet (esim. kulttuuritieteet, aatehistoria, antropologia, uskontotiede, sosiologia, politiikan tutkimus, kulttuurimaantiede jne.).

Olipa ’maailmankuvan’ käsite ymmärretty näin tai tieteellisen realismin tapaan, näyttää siltä, että edellytetty tiedetausta laajenee lähes hallitsemattomasti. Ja erityistieteiden kirjon lisäksi tarvitaan vielä modernin aikakauden filosofian tutkituimpia osa-alueita, etiikkaa (käytännöllinen filosofia) sekä tietoteoriaa ja tieteenfilosofiaa (teoreettinen filosofia).

Hahmotelma B.

Hahmotelmassa A. otettiin annettuna oppiaineen rakentuminen nimenään toimivan ’elämänkatsomustiedon’ käsitteellisen sisällön ja tieteellisen merkityksen varaan. Hieman toisenlainen hahmotelma tiedetaustasta syntyy, jos lähdetäänkin terminologisen analyysin sijasta liikkeelle ”katsomuksellisuuden ilmiön” analyysistä funktionaalisena (toiminnallisena) kokonaisuutena. Tällöin analyysia ei ohjaa oletus ’elämänkatsomuksen’ *käsitteen* sisällöstä, vaan oletus ’katsomuksellisuuden’ *ilmiöllisestä* olemassaolosta.

Tähän lähtökohtaan niveltäen opetuksen päätavoite voitaisiin ehkä kuvata näin:

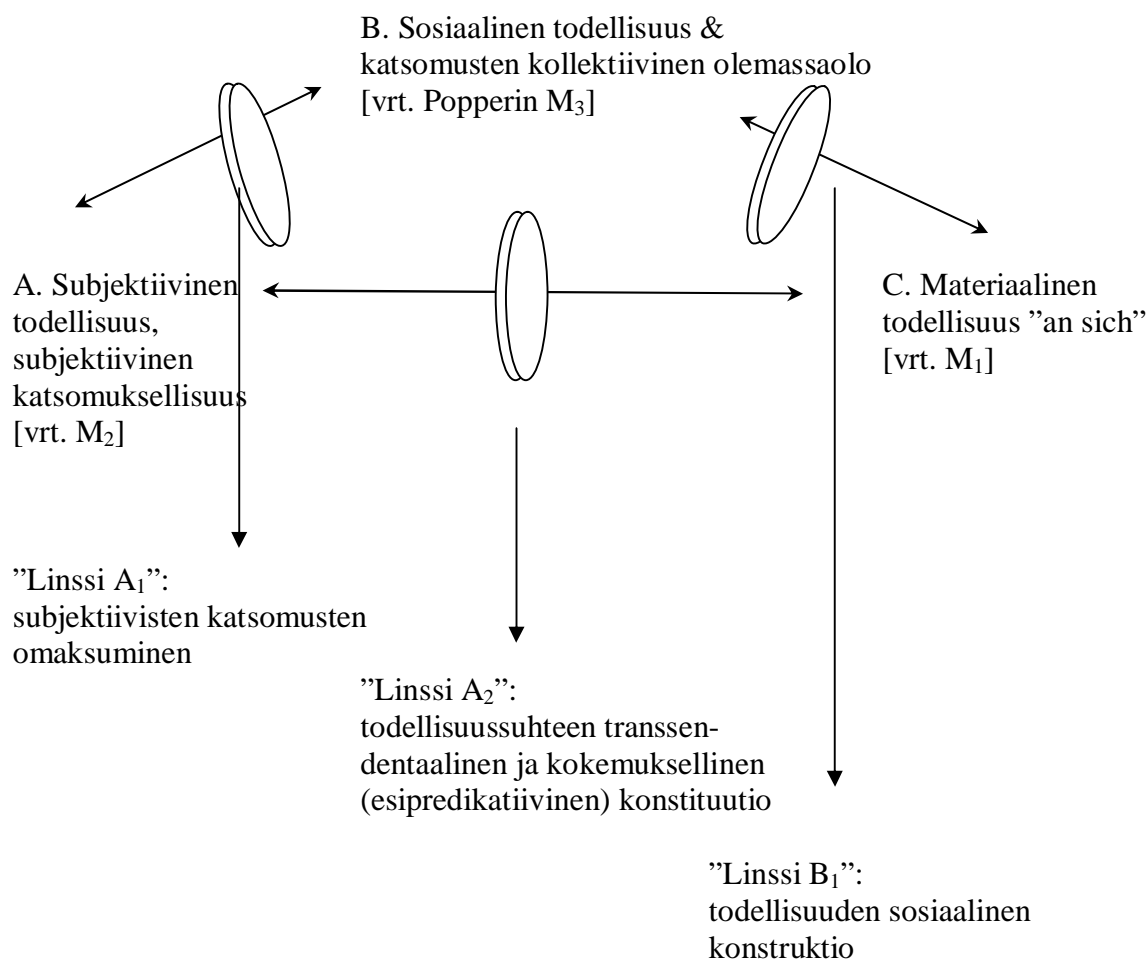
- ohjata oppilas ymmärtämään ja tarkastelemaan katsomuksellisuuden ilmiötä monipuolisesti sekä omassa kokemuksessaan ja toiminnassaan että ympäröivässä yhteiskunnassa ja kulttuurissa.

Lähtökohdasta avautuu kaksi pääasiallista mahdollisuutta. (1) Edetä ns. fenomenologisesti, ohjaten oppilaita omakohtaiseen kokemukselliseen ilmiöanalyysiin, jossa pyritään sulkeistamaan sekä arkikäsitykselliset että erityistieteelliset ennako-oletukset ja siirtymään näin luonnollisesta asenteesta ”fenomenologiseen asenteeseen”. (2) Käyttää eri tieteenalojen tuottamaa tietoa perustana katsomuksellisuuden tarkasteluun. On perusteltua olettaa, että molempia (sekä subjektista että instituutioista lähteviä) tapoja tarvitaan, eikä kumpikaan

yksinään riitä – ei ainakaan koulutodellisuuden realiteetteihin nähden. Joka tapauksessa opettaja tarvitsee tuekseen jonkin operationaalisen mallin katsomuksellisuudesta.

Kykenemättä artikkelin salliman tilan puitteissa tarkemmin eksplikoimaan kuvion eri ulottuvuuksia, käytän ilmiön analyysiä tiivistääkseni oheista kuviota (kuvio 1), jossa katsomuksellisuutta jäsennetään suhteessa Popperin ontologista mallia (vrt. esim. Niiniluoto 1990, 14–20) muistuttaviin kolmeen olemistasoon: subjektiivis-mentaaliseen, kollektiivis-kulttuuriseen ja materiaaliseen. Katsomuksellisuus ymmärretään tällöin todellisuussuhteemme ”linssimäiseksi”, perspektiiviseksi taittumiseksi (ks. Tomperi ym. 2002, 22–24; Tomperi 2003b, 31–34), jossa todellisuus konstituoituu elämyksiksi, havainnoiksi ja uskomuksiksi kolmitasoisesti tai kolminkertaisesti: materiaalisesta subjektiiviseen, materiaalisesta kollektiiviseen ja kollektiivisestä subjektiiviseen.

Kuvio 1. Katsomuksellisuuden ilmiötasot.



Tähän analyysimalliin suhteuttaen tiedetaustan määrittämisessä voitaisiin edetä vastaavien taso- ja funktiokohtaisten kysymysten kautta. Peruskysymykset kohdentuisivat ilmiön aspekteihin seuraavasti:

A: Katsomusten subjektiiivinen olemassaolo, yksilöllisen maailmankatsomuksen rakenne ja sisältö?

A₁: Katsomusten subjektiiivinen omaksuminen, yksilöllisen maailmankatsomuksen rakentuminen?

A₂: Subjektiiivisuuden suhde ei-subjektiiiviseen, "todellisuuden" ei-katsomuksellinen konstruoituminen, katsomuksettoman kokemuksen mahdollisuus?

B: Katsomusten sosiaalinen olemassaolo, katsomusten kollektiivisten muotojen rakenne, sisältö, säilyminen ja välittyminen, sosiaalisen todellisuuden katsomuksellisuus?

B₁: Todellisuuden sosiaalinen konstruoituminen, sosiaalisten merkitysjärjestelmien suhde sosiaaliseen ja ei-sosiaaliseen todellisuuteen?

C: Materiaalisen, ei-katsomuksellisen todellisuuden luonne "an sich", sen tavoittamisen mahdollisuus "katsomuksettomasti" tai "perspektiivittömästi"?

Laajempiin osa-alueisiin jäsentäen erityiskysymykset vastaavat neljää yleistä tarkastelukohdetta: (1) katsomusten rakenne ja sisältö, (2) katsomusten subjektiiivinen omaksuminen, (3) katsomusten sosiaalinen perusta ja rakentuminen, (4) katsomusten suhde ei-katsomukselliseen todellisuuteen. Oppiaineen tiedetausta muodostuisi kaikista niistä tieteenaloista, jotka tuottavat näiltä kysymysalueilta relevanttia tietoa. Voidaan olettaa, että tieteenalojen luettelosta tulisi jotakin tämänkaltaista:

A: Filosofia, psykologia, kasvatustiede, uskontotiede, kognitiotiede, sosiaalipsykologia

A₁: Kasvatustiede, psykologia, sosiaalipsykologia

A₂: Filosofia (fenomenologia, mielenfilosofia, kognitiotiede)

B: Kulttuuritieteet (myös mediatieteet, merkkien ja informaation tulkintatieteet, antropologia jne.), yhteiskuntatieteet, uskontotiede, historiatieteet, filosofia

B₁: Kulttuuritieteet (myös mediatieteet, tulkintatieteet, antropologia jne.), yhteiskuntatieteet, uskontotiede, filosofia, tieteen filosofia & teoria

C: Filosofia, tieteen filosofia, tietoteoria

Yllä oleva gargantuaaninen tiedelistaus voi vaikuttaa huonolta huumorilta, mutta näin ei pitäisi olla, jos nimittäin uskotaan, että se kumpuaa oppiaineen tavoitteiden ja luonteen analyysistä. Jos hyväksytään, että nykykoulun oppiaineen identiteettinä ylipäätään voi olla katsomuksellisuuden ilmiötä tarkasteleva ”yleinen” katsomusaine, näyttää siltä, että tämän oppiaineen tiedetausta on lähes rajaton. Vaihtoehtona on ei vain tiedetaustan vaan myös oppiaineen hahmottaminen jollakin tätä enemmän perinteisestä poikkeavalla tavalla.

Hahmotelma C.

Edeltävät hahmotelmat perustuvat ajatukseen ’(elämän)katsomuksesta’, joko käsitteellisenä tai ilmiöllisenä kategoriana. Koko katsomuksellisuus on kuitenkin myös mahdollista alustavasti sulkeistaa ja pyrkiä tarkastelemaan oppiaineen luonnetta muulla tavoin.

Yhtenä tällaisena versiona voi pitää Kotkavirran (2003, 42-43) näkemystä, missä kasvatustavoitteet ja kasvatuksellisuus nostetaan etusijalle:

”Erityisesti jos meillä on elämäkatsomustiedon kasvatustavoitteista nykyistä selkeämpi käsitys, silloin meillä on myös todellisia perusteita arvioida oppiaineen katsomuksellista profilia ja erilaisten katsomuksellisten sisältöainesten osuutta ja paikkaa eri luokka-asteiden kursseilla. (...)

Kaikkiaan elämäkatsomustiedon tehtävä on harjoittaa sellaisia tietoja ja valmiuksia, joita oppilaat yksilöinä tarvitsevat kasvaakseen toimintakykyisiksi, itsenäisiksi ja suvaitsevaisiksi persooniksi, ja joita koulun muut oppiaineet eivät samassa mielessä ja riittävästi tarjoa. Elämäkatsomustiedon kasvatuksellinen perustehtävä on tukea oppilaiden henkilökohtaisen identiteetin rakentumista, ja tästä peruslähtökohdasta käsin oppiaineen yksityiskohtaisempien tavoitteiden, tiedollisten sisältöjen sekä työskentelytapojen tulisi hahmottua.

Lähden siis siitä, että elämäkatsomustiedossa sisältöjen ja työskentelytapojen tulisi viime kädessä perustua oppilaiden käytännöllisen identiteetin pitkän aikavälin kehitystarpeisiin. Elämäkatsomustieto on käytännöllistä identiteettiä rakentava tai ehkä paremminkin sen rakentumista tukeva oppiaine.”

Opetuksen päätavoitteena olisikin tällöin esimerkiksi:

- tukea oppilaiden toimintakyvyn ja käytännöllisen identiteetin kehittymistä.

Keskeisiksi nousevat katsomusten sijaan ”efektiiviset” itse-, yhteisö- ja maailmasuhteet sekä oppilaiden elämismaailmallinen ympäristö (koettu, eletty todellisuus) – eli se, mitä filosofiassa toisinaan kutsutaan faktisiteetiksi. Kysymys ei enää ole vain siitä, miten oppilaat tietoisesti rakentavat maailmankuvaansa, konstituoivat todellisuuttaan tai käsittävät katsomuksellisuuden merkityksen. Kysymys on yleisemmin subjektin suhteista ympärillään olevaan, myös tiedostamattomista tekijöistä. Pyrkimyksenä on kehittää oppilaiden toiminnallisuutta (omakohtaista arvostelukykyä ja toimintakykyä) elämismaailmassaan.

Vastaavia aineksia sisältyy omaan artikkeliini, jossa elämäkatsomuksen opetuksen motiiviksi tarjotaan yksilöiden valtauttamista, heidän elämänhallintansa ja yhteiskunnallisen toimintakyvynsä vahvistamista (Tomperi 2003a). Jos tavoitteeseen suhtaudutaan vakavasti ja katsotaan millainen asema ja merkitys oppiaineelle koulun kokonaisuudessa lankeaa, elämäkatsomustieto ei voi perinteiseen tapaan koostua vain ’katsomusten’ kentästä (aatteista, ideoista, arvoista jne.) vaan siinä on tarkasteltava kaikkea, mikä meihin ja valintoihimme vaikuttaa. Ytimessä on tällöin minän ja maailman suhde, eräänlainen eksistentiaalinen vuorovaikutus, joka antaa perustan käsityksellemme omasta kyvystämme vaikuttaa elämän kulkuun. Elämäkatsomuksen ohelle tai sijaan keskeisiksi käsitteiksi voi tällöin ottaa esimerkiksi ’itseiden’, ’identiteetin’ ja ’elämänmuodon’ (Tomperi 2003a, 21, 17):

”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. Ne niveltävät yhteen materiaalisia, sosiaalisia ja kielellisiä käytänteitä.”
”Voidaan väittää, että vaikuttavan (minuun, maailmaan, elämäntulkun vaikuttavan) elämäntulkun käsittely tarkoittaa näiden ilmiöiden merkityksellistämistä ja käsittelyä, koska ne määrittävät kokemustamme ja ymmärrystämme maailmassa olemisesta.”

Näitä hahmotelmia voisi kuvata ”kasvatukselliseksi”, sillä ne tematisoivat sosialisointia, kasvun ja sivistymisen kysymykset edeltäviä hahmotelmia merkityksellisemmiksi elämäntulkun opetuksessa. Mitä tästä seuraisi et:n tiedetaustassa?

Ainakin voi todeta, että kasvatuksellisuus on eniten institutionaalisesta logiikasta poikkeava ja tässä mielessä vaikein tapa lähestyä aihetta. Kognitiiviseen oppiin ja akateemisiin oppialoihin nojaavassa koulussa pedagogisesti painottuneen oppiaineen asema ei ole helppo.

Institutionaaliseen logiikkaan sisältyvien kognitiivispainotteisuuden ja oppialasidonnaisuuden kyseenalaistaminen tuottaa ongelmia niin opettajille (*mitä opettaa?*), oppimateriaalin tuottajille (*mistä kertoa?*) kuin opettajankoulutukselle ja viranomaisille (*kuka on pätevä ja millä kriteereillä?*). Tämä ei ole kuitenkaan peruste torjua kasvatuksellisuutta: voisi väittää, että ongelma on enemmän koulun kuin katsomusaineen.

Oppiaineen ja -sisällön primaatti ei elämäntulkun opetuksessa kovin hyvin toimi muutenkaan, mutta juuri tässä se hylätään kaikkein selvimmin. Vaikka hahmotelmissa A. ja B. on ilmeisenä ongelmana tiedetaustan lähes loputon laajentuminen, niissä tiedetausta voidaan kuitenkin joidenkin kriteerien valossa asettaa. On mahdotonta kuvitella, että yksikään opettaja tai opettajankouluttaja kykenisi kattavasti hallitsemaan kuvatulla tavalla laajenevaa tiedetaustaa, mutta ei ole kuitenkaan periaatteellisesti mahdotonta päästä konsensukseen sen määrittämisestä.

Kolmannessa hahmotelmassa sen sijaan juuri määrittämättömyys tuottaa omanlaisiaan ongelmia. Voi olla, että jokaisella, joka kirjoittaa tai esittää näkemyksiään oppiaineesta oppilaiden toimintakyvyn ja käytännöllisen identiteetin vahvistajana, on paljolti toisistaan poikkeava ja idiosynkraattinen käsitys siitä, millaisen pedagogiikan ja tiedetaustan avulla tuo tavoite parhaiten saavutetaan. Niinpä tullaan myös paljon selvemmin normatiivisten kannanottojen alueelle – kuten aina sanan varsinaisessa mielessä *pedagogisessa* teoriassa. Niin tai näin, ”tieteiden” merkitystä oppiaineen opetukselle tulisi tällöin arvioida ensisijaisesti sen kannalta, millaisen (itse-) kasvatuksellisen panoksen ne voivat tuoda mukanaan. Oppiaineen mahdollistama pedagoginen sisältö tulisi keskeiseksi ja se olisi riippuvainen tilanteen ja oppilaiden erityispiirteistä, ei ennalta asetetuista oppimääristä ja tiedollisista sisällöistä. Ja, kuten voidaan ajatella: ehkä olisi myös syytä pitää pedagogiikkaa itsessään tärkeimpänä yksittäisenä tiedetaustana elämäntulkun tiedolle.

Elämäntulkun tieto ja *Bildung*

Esitetyt hahmotelmat ovat hypoteettisia. Suomalaisessa suunnittelukäytännössä ei ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaista pyrkiä systemaattiseen oppiaineen ”rakentamiseen” – niin houkuttelevalta kuin tämä tuntuukin. Opetussuunnitelma on aina kompromissi useiden vaihtoehtojen väliltä, mikä voi turhauttaa joitain suunnittelutyön osapuolia, mutta mikä on lopulta kestävin ratkaisu keskusjohtoisen, valtakunnallisen ja ainakin symbolista demokraattista legitimeettiä tavoittelevan suunnittelun perustaksi. Tällaisen suunnittelun ongelmana voi kuitenkin olla, että se (monesti myös tutkijoiden ja suunnittelijoiden rooleja sekoittaessaan) johtaa konsensushakuisuuteen oppiainetta käsittelevissä puheenvuoroissa. Konsensus voi puolestaan olla merkki tematiikan puutteellisesta problematisoinnista. Tiedetaustan kysymys on mielestäni esimerkki tästä. Tämän vuoksi hahmotelmat ovat ”avauksia”, joiden esimerkki on olennaisempi kuin niiden sisältö.

Alussa todetusta konsensuksesta huolimatta ainedidaktisia tutkimusartikkeleita tai puheenvuoroja vertaillen voi todeta, ettei elämäkatsomustiedon tiedetaustasta ole oikeastaan selvyttä – ei edes siitä, onko oppiaineella tiedetaustaa samassa mielessä kuin monilla muilla lukuaineilla. Puheita yhdistää kuitenkin se, että oppiaineen analyysi näyttää johtavan (käytännön seuraamusten kannalta liiallisenkin) laajaan pakettiin tiedekytköksiä, mikä tuottaa ongelmia oppimateriaalien tekijöille ja pätevytymisopintojen suunnittelijoille, ja mikä voi akateemisia disiplinejä kumartavassa profiloitumis- ja status-kamppailussa kääntyä sen heikkoudeksi – eritoten nyt kun ainereaali suorine akateemisine jatko-optioineen on lopulta käsillä. (Oppiaineen profiilin, statuksen ja sen akateemisen sidonnaisuuden yhteyttä on tarkastellut osuvasti monen brittiläisen oppiaineen kohdalla ja myös Suomeen soveltuvasti Goodson, esim. 1983; 1984; 2001.)

Pedagogisesti ajatellen tätä voi päinvastoin pitää oppiaineen vahvuutena. Sillä on nimittäin aina ollut erityisen limittäinen suhde koko koulun kasvatustavoitteisiin (vrt. Eerolainen 1993, Simola 1995, Kallioniemi 2003, Salmenkivi 2003). Läheisyys selviää myös uusista opetussuunnitelman perusteista, missä elämäkatsomustiedon kokoavat päätavoitteet luetellaan seuraavasti (LOPS 2003, 166):

”Elämäkatsomustiedon opetuksen tavoitteena on, että opiskelija saa tukea pyrkimyksilleen

- rakentaa identiteettiään ja elämäkatsomustaan
- laajentaa katsomuksellista ja kulttuurista yleissivistystään
- kehittää arvostelu-, harkinta- ja toimintakykyään
- sisäistää ihmisoikeuksien, myönteisen monikulttuurisuuden, yhteiskunnallisen ja globaalin oikeudenmukaisuuden sekä kestävän kehityksen periaatteita.”

Tavoitteiden yleisyys ja pedagogisuus on täysin poikkeuksellista koulun oppiaineiden joukossa. Ei tuottaisi vaikeuksia sijoittaa ne koulun yhteistä arvoperustaa ja pedagogisia päämääriä kuvaavaan jaksoon. Samalla käy ilmeiseksi, että edeltävät kolme hahmotelmaa avaavat kukin yksittäisiä аспектеja opsiin kirjattujen tavoitteiden kokonaisuudesta. Mitä tästä suorastaan utopistisesta tavoitteenasettelusta voisi lukea suhteessa oppiaineen profiiliin?

Jos ajatellaan, että suomalaisen yleissivistävän koulun ’yleissivistävyys’ on kaikesta huolimatta yhä ainakin sukulaisuussuhteessa saksalaisten uushumanistien hahmottelemaan *Bildungin*, eikö elämäkatsomustieto alakin koulun puitteissa näyttää jonkinlaiselta *Urbildungilta*, sivistyksen ”kovaalta ytimeltä”? Jos oppiaineen tehtävänä on koota merkitysyhteyksiä, jäsentää katsomuksellisia kokonaisuuksia ja tukea oppilaiden katsomuksellisuuden, identiteettien ja toimintakyvyn kehittymistä, mitä muuta on kyseessä kuin kaikkein perimmäisin sivistyksellinen ja pedagoginen eetos?

Kouluaineiden konstellaatiossa katsomusaineen tehtäväksi tulee toimia eräänlaisena ”arvioivana silmänä”, joka suuntautuu muita oppiaineita ja niiden tiedonmuotoja kohti. Opetussuunnitelman perusteet korostaakin arviointikyvyn tukemista, koska ”katsomuksellisen arviointikyvyn kehittyminen on avain hyvään elämään sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti.” (LOPS 2003, 166.)

Mutta mitä tämä merkitsisi tiedetaustan suhteen? Pitäisi määrittää *Bildungin* ytimen tiedeperusta! Mikä tieteenala voisi ottaa vastatakseen muiden tieteenalojen tuottaman tiedon arvioinnista ja suhteuttamisesta merkitysyhteyksiinsä sekä yksilölliseen elämään? Mikä ilmoittaisi omimmaksi alueekseen koetun elämän ja tiedonmuotojen välisen suhteen selvittämisen? Mikä rohkenisi enää väittää kykenevänsä asettamaan muut tieteet ja tiedonalat kokonaiskuvan puitteisiin?

Sellaista ei selvästikään ole – *Bildungin* teoreetikoiden käymää ”tiedekuntien kiistelyä” tuskin saa ratkaistuksi tässä modernisoidussakaan muodossaan. Mitään luonnostaan lankeavaa tiedetaustaa ei elämäkatsomustiedolle ole, pikemminkin on ilmeistä, että opetussuunnitelmissa täysin ”luonnolliselta” vaikuttava huomautus oppiaineine(id)en tiedeperustaisuudesta on sisällöltään mutkikkaampi kuin aluksi näyttää. Ehkä on kuitenkin parempi, että keinoitekoisuus on ilmeistä: silloin on helpompi nähdä, ketkä kulloinkin oppiainetta linjaavat ja vaatia perusteita linjauksille. Ja jos näin on, siitä seuraa, että kun oppiaineen profiilia tulevia

opetussuunnitelmia ajatellen kehitetään, uudet avaukset ja tyystin toisistaan poikkeavat, perustellut näkökulmat oppiaineen luonteeseen olisivat tervetulleita. Voisi olla ainakin toisinaan hedelmällistä pyrkiä heikompaan konsensukseen, ei vahvempaan...

Lähteet

- Autio, T. 2002. Teaching under siege. Beyond the traditional curriculum studies and/or Didaktik split. Acta Universitatis Tamperensis 904. Tampere: Tampere University Press.
- Baumer, F.L. 1977. Modern European Thought. Continuity and Change in Ideas, 1600–1950. New York and London: MacMillan.
- Eerolainen, J. 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 opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 117, 34–43.
- Elo, P., Savolainen, J. & Hakala O. 1997. Elämäkatsomusseikkalu 2002. Teoksessa Arra, O. ym. (toim.) 1997. Hyveen ritarit. FETO ry & SUOL ry, Helsinki, 64–73.
- Elo, P. 2000. Pyrkivä kulttuuriperintö ja uudet opetussuunnitelman perusteet elämäkatsomustietoon. Teoksessa I. Buchberger (toim.) Opettaja ja aine 2000. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 224, 120-130.
- Envall, M. 1989. Kirjallisuus ja maailmankuva. Teoksessa Envall, M., Knuuttila, S. & Manninen, J., Maailmankuva kulttuurin kokonaisuudessa. Pohjoinen, Oulu, 113–164.
- Goodson, I.F. 1983. School subjects and curriculum change. Case studies in curriculum history. London: Croom Helm.
- Goodson, I.F. 1984. Subjects for Study: Towards a social history of curriculum. Teoksessa I. Goodson & S. Ball (toim.) Defining the curriculum. Histories & Ethnographies. London: Falmer Press, 25-44.
- Goodson, I.F. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Joensuu: Joensuu University Press.
- Helve, H. 1987. Nuorten maailmankuva. Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hjelm, T. & Slotte, S. 2001. Dialogi hyvästä elämästä. Helsinki: Tammi.
- Honkala, S. 1999. Elämäkatsomustieto. Teoksessa Ritariit reaaliajassa. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja 76. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta, 37–43.
- Kallioniemi, A. 2001. Uskonnon ja elämäkatsomustiedon sisältötiedon ja tieteenalastruktuurin vertailua peruskoulun vuoden 1994 opetussuunnitelman pohjalta. Didacta Varia 1/2001, s. 37-60.
- Kallioniemi, A. 2003. Katsomusaineiden mahdollinen oppiaineperhe ja tieteenalastruktuurit. Teoksessa V. Meisalo (toim.), Aineenopettajankoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 241, 366–378.
- Kamppinen, M. 1987. Elämäkatsomuksesta elämäkatsomustietoon. Teoksessa M. Kamppinen (toim.) 1987. Elämäkatsomustieto. Helsinki: Gaudeamus, 11–45.
- Kansanen, P. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 112.
- Kotkavirta, J. 2003. Mitä elämäkatsomustieto voisi olla? Teoksessa P. Elo ym. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Helsinki: Opetushallitus & Feto ry, 41-49.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS) 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.
- Manninen, J. 1977. Maailmankuvat maailman ja sen muutoksen heijastajina. Teoksessa Kuusi, Alapuro & Klinge (toim.) Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena. Otava, Helsinki, 13–48.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1990. Maailma, minä ja kulttuuri. Helsinki: Otava.

- Niiniluoto, I. 1995. Elämäkatsomustiedon filosofisia ongelmia. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Helsinki: Painatuskeskus ja Feto ry, 142-148.
- Nurmi, J.-E. 1987. Maailmankuva, minäkuva ja psykologinen kehitys. Teoksessa M. Kamppinen (toim.) 1987. Elämäkatsomustieto. Helsinki: Gaudeamus, 149-174.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Salmenkivi, E. 2003. Elämäkatsomustiedon rajoilla. Teoksessa P. Elo ym. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Helsinki: Opetushallitus & Feto ry, 32-40.
- Savolainen, J., Elo, P. & Simola H. 1995. Rajankäyntiä. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.) Arvot, hyveet ja tieto.
- Savolainen, J., Elo, P. & Hakala, O. 1997. ET ja valistuneisuuden tavoittelu. Teoksessa Arra, O. ym. (toim.) 1997. Hyveen ritarit. FETO ry & SUOL ry, Helsinki, 29-40.
- Saylor, J. G., Alexander, W., & Lewis, A. 1981. Curriculum Planning for Better Teaching and Learning. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Simola, H. 1995. Oppiaine, utopia ja valta. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.), Arvot, hyveet ja tieto. 163-187.
- Simola, H. 2002. Teoksessa R. Honkonen (toim.), Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press.
- Taba, H. 1962. Curriculum development. Theory and practice. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Tomperi, T. 2003a. Elämäkatsomustiedon identiteetti opetussuunnitelmissa. Teoksessa P. Elo ym. (toim.), Hyvän elämän katsomustieto. Helsinki: Opetushallitus & Feto ry, 10-31.
- Tomperi, T. 2003b. Dialogi tiedosta ja maailmankuvista: Opettajan aineisto. Elämäkatsomustiedon ainedidaktiikkaa. Helsinki: Tammi.
- Tomperi, T. 2004. Oppiaineiden tiedetaustan ongelma. (Ilmestyy.)
- Tomperi, T. & Niemelä, J. 2003. Dialogi yksilöstä ja yhteisöistä. Helsinki: Tammi.
- Tomperi, T., Slotte, S. & Hjelm, T. 2002. Dialogi tiedosta ja maailmankuvista. Helsinki: Tammi.
- Tyler, R. W. 1949. Basic Principles of Curriculum and Instruction. The University of Chicago Press.
- Vihmanen, L., Kuusela, A. & Niiniluoto, I. 1996. Ihminen totuuden etsijänä. Helsinki: Edita.