

OPPIAINE, TIEDETAUSTA, STATUS: ESIMERKKEINÄ ELÄMÄNKATSOMUSTIETO JA FILOSOFIA¹

ABSTRAKTI

Oppiaineet ovat muovautuneet nykyiselle sosio-historiallisissa prosesseissa, joiden lopputulos näyttää kuitenkin jälkeensä usein itsestään selvältä ja epä-historialliselta. Oppiaineita pyritään vakiinnuttamaan institutionaalisiksi kategorioiksi, joille rakennetaan oikeutusta yleiskulttuurisesti uskottavilla ja riittävästi laajaan koulutuspoliittiseen ”yleisöön” vetoavilla argumenteilla. Tieteenalataustaisuus ja akateemisuus ovat tehokkaita argumentteja ja tyypillisiä oppiaineen muovaamisen suuntia. Artikkelissa analysoidaan tekijöitä, jotka vaikuttavat myös oppiaineiden statukseen, keskittyen erityisesti elämäntutkimustiedon ja filosofian luonteeseen. Ensinnä tarkastellaan, miten opetussuunnitelman perusteissa viitataan tiedetaustaan eri oppiaineissa. Tiedetaustan merkitystä oppiaineille arvioidaan koulutus- ja tiedonsosiologisesta näkökulmasta, jolloin oppiaineiden kytkentä akateemisuuteen ja yliopistollisiin tieteenaloihin näyttäytyy keinona rakentaa oppiaineelle statusta ja oikeutusta koulujärjestelmässä. Lopuksi laajennetaan tarkastelua käsittelemään yleisempiä kriteerejä, joiden valossa oppiaineiden keskinäinen status määräytyy, ja tulkitaan kriteerien merkitystä elämäntutkimustiedon ja filosofian kannalta.

Avainsanat: Elämäntutkimustieto, filosofia, opetus-suunnitelmatutkimus, koulutuspolitiikka, oppiaineiden rakentuminen, oppiaineiden tiedetausta, oppiaineiden status

Millainen olio on oppiaine? Miksi suomalaisissa opetussuunnitelmissa on juuri nykyiset oppiaineet ja miksi juuri tässä muodossa? Kun otetaan huomioon suomalaisen opetussuunnitelman ainejakoinen rakentuminen, keskitetty kansallinen opetussuunnitelmatyö sekä tuntijakojen ja opetussuunnitelmien hyvin hidas rakenteellinen ja sisällöllinen muutos, on yllättävää, miten vähän Suomessa on tutkittu oppiaineiden muotoutumista historiallisesti tai niiden nykyistä luonnetta tiedonsosiologisesti. Syitä tähän voi hakea monelta suunnalta: kasvatushistoriallisen tutkimuksen kiinnostuksen suuntautuminen koulun kehityksen suuriin linjoihin ja ylätasoin koulutuspoliittisiin kiistoihin, opetussuunnitelmateoreettisen tutkimuksen vähäisyys sekä opetussuunnitelmatyön keskus- ja virkamiesjohtoisuus. Asiaan vaikuttaa sekin, että oppiaineita tutkitaan etupäässä ainedidaktisessa kontekstissa ja keskittyen pikemmin didaktiseen kehittämiseen kuin oppiaineiden sosio-historialliseen rakentumiseen. Samalla opetussuunnitelman historiallinen vakiintuneisuus on niin vahvaa, että esimerkiksi brittiläistä voimakasta polemiikkaa tuoreehkoa kansallista opetussuunnitelmaa (1988/2000) kohtaan voi olla meiltä katsoen vaikea ymmärtää.²

Viimeistään ”uudesta koulutussosiologiasta” eteenpäin brittiläisessä opetussuunnitelmatutkimuksessa onkin ollut tapana kyseenalaistaa oppiaineiden vakiintunut nykyinen ilmiasu enemmän kuin suomalaisessa tai vaikkapa saksalaisessa didaktiikassa.³ Lähtökohtana on muistutus, että jokainen oppiaine on saanut muotonsa ja paikkansa opetussuunnitelmissa historiallisen prosessin seurauksena, näyttipä se miten ikuiselta ja luonnolliselta tahansa. Oppiaineiden sosio-historialliseen tarkasteluun kuuluu, ettei mitään vakiintunutta konstituenttia, profilia, tavoitteita tai esimerkiksi ajatusta ”tiedetaustasta” pidetä itsestään selvänä.⁴

Ainedidaktiikka oppiainetutkimuksen viitekehyksenä voi olla omiaan vahvistamaan oppiaineisiin liittyvää itsestäänselvyyden tunnetta, sen sijaan että kannustaisi niiden problematisoimiseen. Näin on etenkin reaaliaineiden ja luonnontiedeaineiden kohdalla, koska ne kiinnittyvät voimakkaasti yliopistollisiin tieteenaloihin. Toisinaan tuntuu vallitsevan *sensus communis*, jonka mukaan ”ainedidaktiikan” käsitteen

1. Artikkelin on alun perin julkaistu teoksessa *Tutkimusperustainen opettajakoulutus ja kestävä kehitys*. Toim. Jari Lavonen. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 285. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsinki: Helsingin yliopisto, 2007, 104–118.

2. Ks. esim. Kelly 1990; Coulby 2000; Goodson 2001, xii–xv.

3. Esim. Young 1971; Eggleston 1977; Whitty 1985; Goodson 1983; 1984; 1997; 1998; 2001; Goodson & Ball 1984; White 2003.

4. Vrt. Goodson & Ball 1984, 2; Popkewitz 2002.

”aine” käy yksiin ”tiedetaustan” kanssa. Tässä arkijärjen oletuksessa koulun biologia-oppiaine samaistuu biologiaan tieteenalana. Kun tieteenalan antama ”sisältö” tai ”substanssi” liitetään didaktiikasta johdeltuihin sovelluksiin, saadaan kyseisen oppiaineen ”ainedidaktiikka”.

Näiden itsestäänselvyksien purkamisen voi aloittaa opetussuunnitelman perusteista. Vaikka kirjoitettu opetussuunnitelma antaakin vain aavistuksen oppiaineen koko vallitsevasta oppijärjestyksestä, opetussuunnitelmat retoriikaltaan ja funktioltaan auktorisoivana diskurssina ”tarjoavat näkyvää, julkista ja dokumentoitua aineistoa kouluopetuksen tavoitteita ja tarkoitusta koskevasta jatkuvasta kamppailusta”⁵. Tutkimuksellisesti niillä on ennen kaikkea kahtalainen merkitys: ne kertovat symbolisesti niistä pyrki- myksistä ja intresseistä, joiden seurausta ne ovat, ja toisaalta ne asettavat auktorisoidut puitteet opetuksen käytännön toteutumiselle sekä arvioinnille⁶.

TIEDETAUSTAT OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA

Seuraavat sitaatit ovat otteita eri oppiaineiden uusimmista (2003/2004) opetussuunnitelman perusteista, oppiaineiden tiedekytkentää kuvaavista kohdista.⁷ Ensimmäisenä elämänskatsomustieto:

”Elämänskatsomustieto oppiaineena on *perustaltaan* monitieteinen kokonaisuus, jonka *lähtökohtiin* kuuluu filosofiaa sekä yhteiskunta- ja kulttuuritieteitä.”⁸

”Elämänskatsomustieto oppiaineena on *perustaltaan* monitieteinen. Filosofian ohella se *hyödyntää* niin ihmis-, yhteiskunta- kuin kulttuuritieteitäkin.”⁹

Sitaatit kuulostavat perin luontevilta. Voidaan ajatella, että opetussuunnitelma muodostaa oman tekstityyppinsä, genrensä, jonka puitteiden sisällä operoiva lukija odottaa vastaavia katkelmia: toteavia, määrittäviä, olemuksellistavia ja muun muassa juuri oppiaineen ja tieteenalan suhteeseen viittaavia lauseita. Opetussuunnitelman perusteita (ja kirjoitettuja opetussuunnitelmia yleisemminkin) voidaan pitää vakiintuneena ja muotosidonnaisena genrenä, joka ohjaa sekä sen tuottajia että käyttäjiä asettamaan tekstillä odotuksia eikä kyseenalaistamaan sen retorista ja argumentatiivista rakennetta.¹⁰

5. Goodson 2001, 15.

6. Goodson 2001, 3–13, 15–30.

7. Kaikki sitaattien kursivoinnit TT.

8. POPS 2004, 7.12 Elämänskatsomustieto.

9. LOPS 2003, 166, 5.12 Elämänskatsomustieto.

10. Vrt. Ridell 1992; Lehtonen 2000, 182–185.

Oppiaineryhmien tavat viitata tiedetaustaan vaihtelevat kuitenkin huomattavan paljon, ja näiden vaihtelujen kartoittaminen muodostaisi kiinnostavan pienen tutkimustehtävän suomalaisen koulun oppiainejakoista opetussuunnitelmaa tutkittaessa:

”Oppiaineen opetuksessa *hyödynnetään* viimeaikaista teologista ja uskontotieteellistä tutkimusta. Koska uskonto on osa kulttuuria ja yhteiskuntaa, uskonnonopetuksella on luontaiset *kytkennät* myös humanistis-yhteiskunnallisiin tieteisiin ja taideaineisiin.”¹¹

”Opetuksen *lähtökohtana* ovat historian luonne tieteenalana ja sen tiedon muodostumisen perusteet.”¹²

”Maantieteen opetuksessa *integroituvat* luonnontieteelliset ja yhteiskuntatieteelliset *aibheet*.”¹³

”Yhteiskuntaoppi *rakentuu* eri yhteiskuntatieteiden ja oikeustieteiden *sisällöistä*.”¹⁴

Kiinnostavaa on esimerkiksi, miten joissakin kuvauksissa oppiaineen ja tieteenalan ero tuodaan esiin ja toisissa se päinvastoin häilytetään. Ensimmäitusta esimerkkinä on kemia:

”*Kemian opetuksen* tavoitteena on *tukea* opiskelijan *luonnontieteellisen ajattelun* ja nykyaikaisen maailmankuvan kehittymistä osana monipuolista yleisivistystä. *Opetus välittää kuvaa kemiasta yhtenä keskeisenä peruluonnontieteenä*, joka tutkii ja kehittää materiaaleja, tuotteita, menetelmiä ja prosesseja kehitettävän kehityksen edistämiseksi.”¹⁵

Toisaalta psykologian ja filosofian kuvauksissa (sekä hieman tulkinnanvaraisemmin myös biologiassa ja fysiikassa) oppiaine samaistetaan tieteenalaan:

”*Ihmisen toimintaa* tutkivana tieteenä *psykologia antaa opiskelijalle valmiuksia* havainnoida ja ymmärtää monipuolisesti ihmistä ja hänen toimintaansa vaikuttavia tekijöitä. Psykologisen tiedon ja käsitteiden avulla opiskelija voi omakohtaisesti tunnistaa, tiedostaa ja käsitellä psyykkisiä ilmiöitä.”¹⁶

”*Filosofinen ajattelu* käsittelee koko todellisuutta, sen monimuotoista hahmottamista sekä ihmisen toimintaa siinä. *Filosofian erityisluonne* on sen tavassa jäsentää ongelmia käsitteellisesti, järkipäisesti ja keskustellen.”¹⁷

11. LOPS 2003, 158, 5.11 Uskonto.

12. LOPS 2003, 176, 5.14 Historia.

13. LOPS 2003, 138, 5.8 Maantiede.

14. LOPS 2003, 184, 5.15 Yhteiskuntaoppi.

15. LOPS 2003, 152, 5.10 Kemia.

16. LOPS 2003, 190, 5.16 Psykologia.

17. LOPS 2003, 172, 5.13 Filosofia.

Oppiainekuvauksista välittyvä tulkinnanvaraisuus on tyypillistä vahvaan genreen kuuluville teksteille: mitä enemmän itse diskurssi- tai lajityypin antama kehys ohjaa tekstin tuotantoa ja tulkintaa, sitä enemmän teksti voi sisältää ”luonnollisina” tai annettuina otettuja merkityksiä, jotka lähemmässä tarkastelussa osoittautuvat epäselviksi.

Sitaateista kursivoidut kohdat korostavat näennäisesti yhtenäisen muodon hajanaisuutta. Lainauksista välittyy sekalainen kuva siitä, millainen oppiaineiden suhde tieteenaloihin oikeastaan on. Yhtäällä oppiaine ”rakentuu” niistä, ”perustuu” niille tai ottaa tieteenalan ”lähtökohdakseen”. Toisaalla se voi vain ”hyödyntää” niitä, ”kytkeytyä” niihin tai ”välittää kuvaa” niistä. Edelleen oppiaine voi joko ”tukea tieteellistä ajattelua” tai ”antaa valmiuksia” sellaiseen – ja toisinaan se näyttäisi jopa itsessään olevan tiedettä.

Opetussuunnitelma ottaa joskus oikeuden määrittellä oppiaineen lisäksi myös tieteenalaa. Näin on juuri biologiassa, fysiikassa, filosofassa ja psykologiassa eli niiden oppiaineiden kohdalla, jotka näyttävät erityisen läheisesti vastaavan tiettyä tieteenalaa. Kemiassa erottelu oppiaineen ja tieteen välillä tehdään, mutta tieteenala määrittellään silti – ja varsin vahvalla tavalla väittämällä kemiaa tieteksi, joka ”tutkii ja kehittää materiaaleja, tuotteita, menetelmiä ja prosesseja *kestävän kehityksen edistämiseksi*”. Määritelmä olisi helppo osoittaa puutteelliseksi, ja se onkin ilmeisesti ymmärrettävissä kuvaukseksi siitä, *millaiseen* kemian tieteenalatutkimukseen oppiaine haluaa sitoutua.

Eroista huolimatta ainakin kaikkia reaaliaineita ja luonnontiedeaineita yhdistää viittaus tiedetaustaan. (Opetussuunnitelman perusteissa poikkeuksen muodostavat ns. taito- ja taideaineet, musiikki, kuvaamataide ja liikunta, vieraat kielet sekä opintojen ohjaus.) Tältä osin voi olettaa, että kyseessä on ollut kyseisten opetussuunnitelman perusteiden yhtenäistämiseksi valittu strategia, jonka alkuperä on Opetushallituksessa tai opetussuunnitelmatyön ohjausryhmässä. Vastaavat viittaukset tiedetaustoihin ovat vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1994, LOPS 1994) harvinaisempia, joskin joidenkin oppiaineiden kohdalla muotoilu on uudemmissa versioissa täsmälleen sama kuin jo tuolloin. Joka tapauksessa näyttää siltä, että tiedekytköksien lausumista ääneen on pidetty entistä tarpeellisempana.

TIEDETAUSTAN ETSIMINEN

Opetussuunnitelmaan sisällytetty maininta tiedetaustasta tuo esiin piirteen, joka on monin tavoin vallitseva ja ajattelua hallitseva, jopa niin, että sen konstruktioaluonteesta pitää erikseen huomauttaa:

”Sen oletuksen puolesta, että opetussuunnitelman pitäisi olla ensisijaisesti akateeminen ja liittyä yliopiston tieteenaloihin, on tehty paljon työtä, mikä on myös kantanut hedelmää. Meidän tulisi olla varuillamme sellaisten kannanottojen suhteen, jotka esittävät tuollaisen tilanteen ’normaalina’ tai ’annettuna’.”¹⁸

Annettuna ottamisen sijaan voidaan yrittää sulkeistaa ’oppiaineen’ käsitteen sisältämiä mielikuvia ja ajatella koulutoimintaa esimerkiksi sen valossa, millaisia teemaattisia kokonaisuuksia tai käytäntöjä koulujärjestelmä ylläpitää ”institutionaalisina kategorioina”¹⁹. Tällaisia vakiintuneita ja luonnollisiksi muuttuneita kategorioita, joilla on kuitenkin taustallaan historiallinen syntyprosessi ja monitasoinen sosiaalinen tuotuneisuus, on helppo luetella: opetuksen ryhmä- ja luokkamuotoisuus, kouluasteet ja -muodot ja niiden erillisyydet (kuten peruskoulu, ammattikoulu, lukio), koekäytännöt, arviointikäytännöt ja -asteikot, tutkintonimikkeet ja niiden edelleen – sekä tietenkin oppiaineet itsenäisinä kokonaisuuksina.²⁰ Tietysti monet mainituista ovat samalla organisaatorakenteita tai käytäntöjen säännöstöjä, mutta Meyer ja Reid korostavat sitä, miten kyse on enemmästä: organisaatiomuodot saavat legitimitettiin ja pysyvyyttä kun ne kiteytyvät instituutioiksi koulujärjestelmän toimijoiden (oppilaiden, opettajien, suunnittelijoiden jne.) sekä julkisen yleisön mielissä ja odotuksissa.²¹ Vasta instituutioina ne saavuttavat kyseenalais-tamattoman aseman itsestäänselvyyksinä.

Koulujärjestelmässä vaikuttavat institutionaaliset kategoriat eivät voi ilmestyä tyhjästä. Julkisasihteerisessä ja julkisesti näkyvässä järjestelmässä ei voida menestyksekkäästi tuottaa ja ylläpitää jotakin, mikä näyttää selvästi epäilyttävältä, oudolta tai poikkeukselliselta yleisempien kulttuuristen käsitysten valossa. Oikeutuksen saavuttamiseksi on oppiaineiden luonnetta ja sisältöä muovattaessa tukeuduttava julkisuudessa tunnistettuihin merkityksellisiin kategorioihin. Näin ollen myös oppiaineiden koostamisen ainekset ja oppiaineen legitimoinnissa käytetyt argumentit voivat olla menestyksellisiä vain, jos niillä kyetään vetoamaan koulutuspoliittisen päätöksenteon kanalta merkittäviin ”yleisöihin”.²²

Tällaisia aineksia tai resursseja, riittävässä määrin toimijoita ja yleisöä yhdistäviä kulttuurisia merkitys-

18. Goodson 2001, 46.

19. Ks. käsitteestä Meyer & Rowan 1978; Meyer 1980; Reid 1999.

20. Hamilton 1980; Meyer 1980; 1992; Reid 1999, 143; Goodson 2001, 32–48.

21. Meyer 1980; Reid 1999, esim. 116.

22. Reid 1999, 146–148; Goodson 2001, 236–238.

varantoja on toki monenlaisia, mutta jo pelkästään ajatellen tieteiden (sekä metakategoriana ”tieteen” yleisessä merkityksessä) julkista kuvaa nykyisessä länsimaisessa kulttuurissa, on ilmeistä että tiedekytkentään vetoavien argumenttien voima on suuri. Kunhan yksittäinen tieteenala on riittävän vakiintunut sekä akateemisena disiplinaarina että kulttuurisena kategoriana julkisen yleisön silmissä, sen perusteleminen kouluaineeksi ei ole ylipääsemättömän vaikeaa. Suomalaisessa koulujärjestelmässä tästä on hyvänä esimerkkinä lukion uusin pakollinen oppiaine psykologia, joka vielä 1900-luvun alussa oli tieteenalana vasta eriytyvässä ja opinalana yleiskulttuurisesti melko tuntematon (ja joka suomalaisessa koulussa tunnettiin pitkään nimellä ”sielutiede”). Vastaavalla tavalla voitaisiin ajatella sosiologian muokkaamista kouluaineeksi – ja voisi olla paikallaan analysoida, miksi edellinen on suomalaisen kouluun päätyneet mutta jälkimmäinen (aikaisemmin eriytyneet) tieteenala ei.²³

Elämäntutkimustiedon ja filosofian tilanteet poikkeavat tältä osin radikaalisti toisistaan. Filosofian kohdalla problematiikka tiivistyy siihen, miten kuvataan ’filosofian’ moniulotteiset käsitteelliset viittaussuhteet, joissa se voi esittäytyä esimerkiksi (1) edelleen aktiivisena akateemisena disiplinaarina omine käsitteellistymineen, (2) yleisenä kriittisen ja analyttisen ajattelun (’critical thinking’) muotona, ja (3) osana kaikkien yleissivistykseen kuuluva eurooppalaista aate- ja kulttuuriperintöä. Kaikki nämä ulottuvuudet löytyvät opetussuunnitelman perusteista.²⁴ Koulufilosofian tuottaminen on ollut paljolti argumentaatiota, jossa käytetään mainittuja kolmea tulkintaa vaihtelevin painotuksin. Joka tapauksessa ’filosofia’ oli jo tiukasti kiinnitetty näihin kulttuurisiin kategorioihin ja niiden tulkintaa koskeviin kiistoihin ennen kuin muokattiin kaikille yhteinen oppiaine lukioon – siitä huolimatta, että filosofian oppiaine-esittelyissä on ollut tapana ratsastaa filosofian määrittämättömyydellä ja avoimuudella.²⁵

Elämäntutkimustiedolle ei sen sijaan ollut tarjolla valmiita pedagogisia tai tieteellisiä kategorioita, joihin tukeutua. Se toki lainasi joitain aineksia,

23. Kysymykseen voi toki huomauttaa, että yhteiskuntaoppi sisältää sosiologia-tieteen näkökulmia, mutta toisaalta myöskään yhteiskuntaopissa nämä sosiologiset näkökulmat eivät ole etenkin aiempina vuosikymmeninä olleet kovin vahvoja, eikä sosiologiaa tieteenä ole yhteiskuntaopin opetussuunnitelmissa aina edes mainittu.

24. Ks. LOPS 1994; LOPS 2003. Ks. myös esim. Kotkavirta 1995, 8–9; Elo & Savolainen 1999; 2000; Salmenkivi 2005; Tomperi 2000; 2005.

25. Jälkimmäisen retoriikan kritiikistä ks. Saranpää 1997; Salmenkivi 2005, 63–68.

kuten etiikan ja maailmanuskontojen tarkastelun, edeltäjästään uskontojen historiasta ja siveysopista. Toisaalta sen synty oli samalla motivoitu pyrkimykseksi irrottautua mainitusta edeltäjästä, joten alusta saakka oppiaineen uudelleenluomisen tavoite oli vahvasti olemassa. Kuten tunnettua, oppiaineen nimikin on uusi keksintö 1980-luvun alusta, eikä sillä liene ainuttakaan suoraa vastinetta muissa kielissä ja koulujärjestelmissä.

Nimeltään ympäristö-/luonnontieto, yhteiskuntatieto ja terveystieto ovat koulun oppiaineista vastaavalla periaatteella muodostettuja. Kukin niistä on myös samalla tavalla integraatioperustainen oppiaine. Niinpä voisi olettaa, että esimerkiksi juuri yhteiskuntatieto tarjoaisi hedelmällisen vertailukohdan elämäntutkimustiedon tiedekytkentää pohdittaessa. Seuraavassa sitaatissa Löffström pohtii yhteiskuntatiedon tiedetaustaa:

”Lukion yhteiskuntatiedon syventävää taloustiedon kurssia ehkä lukuun ottamatta yhteiskuntatietoa oppiaineena ei ole kuitenkaan ankkuroitu mihinkään näistä yhteiskuntatieteistä sillä tavoin selvästi, kuin monet muut koulun oppiaineet ovat kiinnittyneet johonkin tiettyyn taustatieteeseen. Yhteiskuntatiedolla on hatara ja tavallaan epäreflektiivinen suhde yllä mainittuihin tiedonaloihin, joita voitaisiin luontevasti pitää sen taustatieteinä. Itse asiassa lieneekin niin, että jos ja kun koulun yhteiskuntatiedolla ei ole ollut kovin problematisoivaa, kriittistä ja analyttistä näkökulmaa *yhteiskunnallisiin ilmiöihin*, todennäköinen keskeinen selitys siihen on juuri yhteiskuntatiedon tiedetaustan selkiintymättömyys. Jos nimittäin meillä periaatteessa onkin kiinnostusta rakentaa *yhteiskuntaa koskevia ongelmanasetteluja* ja ohjata opiskelijoita erittelemään kriittisesti *yhteiskunnallisia kysymyksiä*, niin pelkkä kiinnostus ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan myös jotakin *käsitteellistä työvälineistöä jolla jäsentää yhteiskuntaa ja sen ilmiöitä*. Sellaisen välineistön omaksuminen edellyttää tietoista lähestymistä jonkinlaiseen tiedetaustaan. *Yhteiskuntaa koskevia hedelmällisiä ja aidosti merkityksellisiä kysymyksiä* on työstä asettaa, jos ei ole käsitteellistä siitä, *miten eri ongelmanasettelut ovat aiemmin onnistuneet avaamaan yhteiskunnallisten ilmiöiden kenttää ja millä käsitteillä näitä ilmiöitä on aiemmin onnistuttu käsittelemään ja purkamaan*. Jos tällainen näkökulmia ja analyysikeinoja organisoiva välineistö puuttuu, oppiaineeseen on vaikea saada intellektuaalista jänteveyttä ja ryhtiä.”²⁶

Havainnolliseksi tekstikatkelma muuttuu, kun sijoittaa siinä sanan ”yhteiskunta” tilalle sanan

26. Löffström 2001, 14. Kursiivit TT.

”elämänkatsomus”. Samalla nimittäin huomataan, ettei elämänkatsomus ole selvästikään vakiintunut institutionaalinen kategoria tai ilmiöpiiri ainakaan samassa mielessä kuin yhteiskunta. Ei ole olemassa ”elämänkatsomustieteitä”, ei liioin ole täysin ilmeistä tai yhdenmukaista, mitä tarkoitetaan ”elämänkatsomuksellisilla ilmiöillä” tai ”elämänkatsomuksellisilla kysymyksillä”, eikä vallitse jaettua käsitystä siitä, miltä suunnalta pitäisi etsiä niitä ”käsitteitä ja ongelmanasetteluja”, joiden avulla elämänkatsomuksellisia ilmiöitä on aiemmin onnistuttu hedelmällisesti ”käsittelemään ja purkamaan”.

On toisaalta yhtä havainnollista korvata sana ”yhteiskunta” sanalla ”filosofia” ja ”yhteiskuntatieto” sanalla ”filosofianopetus”. Huomataan, miten voimakkaasti valmiit merkityskategoriat sekä tieteenalaperustaisuuden oletus ohjaavat oppiaineen havaitsemista ja rakentumista: elämänkatsomustiedossa ajatus tieteenalataustasta ei oikeastaan mitenkään helpota oppiaineen luonteen jäsentämistä; filosofiasa tiedesidos vaikuttaa puolestaan niin ilmeiseltä, että koko sitaatin kysymyksenasettelu muuttuu tarpeettomaksi. Yhteiskuntatieto on sen sijaan selvästi rajatapaus. Löfström toteaa, että sen kiinnittyminen tieteenaloihin ei ole ollut vahvaa, mutta tiedetaustan eksplikoiminen ja yhteiskuntatieteiden käsitteellisen struktuurin hyödyntäminen voisi selkeyttää oppiaineen luonnetta²⁷.

Yhteiskuntaa tutkiville tieteille on vakiintunut pääpiirteiltään erotettavissa olevat vastuualueet, joissa jokaisella on omaa vakiintunutta käsitteistöä avaamassa yhteiskunnallisia teemoja eri suunnilta. Niin sanottujen klassisten yhteiskuntatieteiden (valtio-oppi, sosiologia, kansantaloustiede) väleihin ja rinnalle on kehittynyt muita, mutta tieteenaloilla on edelleen tunnistettavat rajansa ja sosiaalisia käytäntöjä eri tasoilla erittelevät käsitteensä. Yhteiskuntaa tutkitaan tässä mielessä esimerkiksi segmentoidusti (segmentteinä esimerkiksi talous, politiikka, kansalaisyhteiskunta, yhteisöt, kansainväliset suhteet ja niin edelleen).

Elämänkatsomustiedon kohdalla tilanne ei ole yhtä helppo. Millään tieteenalalla ei näytä olevan etusijaa elämänkatsomuksen tutkimuksessa, eikä yksikään tieteenala kilpaile saadakseen juuri itselleen moisen tutkimuskohteen. Toisaalta termin alaan sisällytettävissä olevaa laajaa aihepiiriä tutkivia ihmis-, yhteiskunta- ja kulttuuritieteitä on hyvin paljon.²⁸ Nämä eivät teemoja lähestyessään kuitenkaan jaa keskenään vastuualueita tai segmenttejä omista näkökulmistaan käsin, vaan ne luovat pikemmin päällekkäisiä ja ristiriitaisia käsittejä ja asioita kuvaamaan.

27. Löfström 2001, 20–29.

28. Tomperi 2004.

Ehkä vielä selvempi ero syntyy siitä, että ”elämänkatsomukseen” ilmiöpiirinä tuntuu sisältyvän sellaista subjektiivisuutta ja kokemuksellisuutta (sekä samalla normatiivisuutta), jota ”yhteiskunta” tutkimuksen kohteena ei sisällä. Länsimaisten tieteiden historiaa voidaan kuvata pyrkimykseksi irtaantua elämänkatsomuksellisista kysymyksistä ja subjektiivisuudesta objektiivisuuden ja positiivisen tiedon suuntaan. Arvoneutraalius voidaan olettaa myös yhteiskuntaa koskevan tiedon tuottamisen lähtökohdaksi (toki kiistetyksi ja ongelmalliseksi sellaiseksi), mutta voiko *elämänkatsomuksellisten* ”ilmiöiden kenttää avata” arvoneutraalisti? Tiettyyn mittaankin saakka varmasti voi, mutta pedagogisessa käytännössä arvoja ja katsomuksia koskevia kysymyksiä ei voida käsitellä loppuun saakka täysin irrallaan niitä koskevista kannanotoista. Arvot ja katsomukset eivät ole pelkästään oppiaineen tarkastelun kohdekäsitteitä, ne ovat myös käyttökäsitteitä ja merkityksiä, joilla katsomusopetuksessa jatkuvasti operoidaan. Elämänkatsomuksen tarkastelussa mahdollisten erilaisten lähestymistapojen päällekkäiset ja ristiriitaiset käsitteet eivät ilmennä pelkästään tieteellisten näkökulmaerojen kiistoja. Niiden taustalla on arvovalintoja ja niihin sitoutuu normatiivisia ja itsessään katsomuksellisia oletuksia muun muassa siitä, mitä elämänkatsomus on, miten se rakentuu, mikä merkitys sillä on ihmiselle ja ihmisyydelle ja miten elämänkatsomuksen kehittymistä on eettisesti ja pedagogisesti oikeutettua tukea.

Toki elämänkatsomustiedon tiedeperustan määrittelyyn on ollut ongelmista huolimatta useita perusteita. Oppiaine on edelleen jossain määrin profiiliton. Toisaalta sen profiiliin on eri suunnilta ja intressiryhmistä liitetty voimakkaitakin normatiivisuuden vaatimuksia (yhtäältä) tai syytöksiä (toisaalta). Tämän vuoksi sen ulkoista kuvaa on oppiaineen asiantuntijoiden piirissä haluttu vahvistaa ja neutraloida myös tiedetaustoihin viittaamalla. Lisäksi juuri filosofian ja elämänkatsomustiedon samankaltaisuus on koettu ongelmaksi lukio-opetuksessa, joten opetussuunnitelmatyöryhmät ovat pyrkineet nostamaan esiin oppiaineiden eroja ja statusta muun muassa muita tiedekytkentöjä nimeämällä.²⁹

AKATEEMISUUS JA STATUS

Tiedetaustan etsiminen ei liity pelkästään käytännöllisiin tai organisatorisiin tarpeisiin. Tieteenalojen ja oppiaineiden suhteen korostamisella voi katsoa olevan erityistä – usein ääneen lausumatonta – merkitystä oppiaineen statuksen kannalta. Myöskään elämänkatsomustiedon historiassa tiedetaustan etsiminen ei ole

29. Salmenkivi 2003; Tomperi 2003; 2004.

uusi ilmiö, eikä se selity vain opetussuunnitelman tai profiloinnin tarpeilla³⁰.

Tiedetaustaan kiinnittymisessä eri tekijät kietoutuvat toisiinsa tavalla, jossa syyn ja seurauksen suhde ei aina ole yksinkertaisesti erotettavissa. Keskeisiä tekijöitä ovat ainakin:

- oppiaineiden paikka ja niille suodut resurssit koulujärjestelmässä (esim. suhteessa toisiin oppiaineisiin);
- oppiaineiden merkitys ja painoarvo tutkintojärjestelmässä ja koulutusurissa;
- opettajien pedagogisen pätevyyden antavat yliopistolliset arvosanat ja niiden merkitys opettajaprofession määrittäjänä sekä ainedidaktiikan ja opettajankoulutuksen profiloimisen tarpeet;
- didaktisten oppaiden ja tekstien sekä oppikirjojen ja opetussuunnitelmien sisällölliset lähteet ja niiden tekijöiden akateeminen tausta;
- oppiaineen sisältöjen käsitteellinen ja kognitiivinen rakenne sekä oppiaineen oppimisen arvioitavuus ja asema keskeisissä tutkintokokeissa (Suomessa erityisesti ylioppilastutkinto).

Opettajuus on Suomessa akateeminen professio, johon oppiaineen sisällöstä tai pedagogisista tavoitteista riippumatta pätevoidytään yliopistotutkinnoilla. Akateeminen kytkeä on luonnostaan erityisen vahva maissa, joissa Suomen tapaan edellytetään opettajilta ylempää akateemista loppututkintoa. Aineenopettajien koulutuksen käynnistämisen ja vakiinnuttamisen kannalta suoran tieteenalakytkennän oppiaineilla on selvä etulyöntiasema.

Toinen esimerkki löytyy tutkintojärjestelmästä ja arvioinnista. Mitä sulavammin oppiaine istuu tutkintojärjestelmään, sitä vahvempi asema sille voi rakentua. Ylioppilastutkinto on yleissivistävän koulutuksen päätepiste ja lippulaiva, joten oppiaineen status ei voi nousta kovin korkealle, jos sillä ei ole paikkaa ylioppilaskokeessa. Ylioppilastutkintolautakunta koostuu puolestaan enimmäkseen yliopistojen viranhaltijoista ja tutkinnon yhteyttä yliopistojen sisäänottoon on haluttu entisestään vahvistaa muun muassa ainejakoisella reaaliaineiden ylioppilaskokeella. Samalla oppiaineen tiedollisen arvioinnin järjestäminen on sitä luontevampaa, mitä vahvemmin oppiaine on tietopainotteinen ja mitä kiinteämmin sen sisällöt ammennetaan jonkin tieteenalan käsitteellisestä ja kognitiivisesta struktuurista. Yliopistollisen sidoksen ollessa jo organisatorisesti näin kiinteä, oppiaineen vakiintuminen ja profiloituminen

30. Esimerkkinä tästä on jo oppiaineen ensimmäinen monitieteinen didaktinen kokoelma, Kamppinen 1987.

sekä erikoistuminen tulkkautuvat helposti itsessään akatemisoitumiseksi ja tieteenalaidoksen vahvistumiseksi myös oppiaineen sisällöissä ja tavoitteissa.

Kysymys oppiaineen statuksesta liittyy kaikkiin edellä lueteltuihin tekijöihin. Oppiaineen luonnetta määriteltäessä panoksena ovat oppiaineen painoarvo koulun sisällä, sen arvostus koulun ulkopuolella sekä oppiaineen opettamiseen ja kehittämiseen osallistuvien intressiryhmien status- ja resurssiasemat. Juuri tämä näkökulma on ollut keskeinen monissa brittiläisissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Goodson on osoittanut tutkimuksissaan useiden brittiläisten oppiaineiden historiasta (esim. *biology, geography, rural studies, environmental studies, commercial education*), miten opettajaryhmät ja muut intressitahot ovat aktiivisesti muokanneet oppiaineita akateemiseen suuntaan³¹. Saman havainnon esittää Laytonin mittava klassinen tutkimus tiedeopetuksen historiasta Englannissa³². Akateeminen status on taannut enemmän arvonantoa ja resursseja kuin sitoutuminen käytännönläheisyyteen ja oppilaiden elämismailmaan. Goodson tiivistää tendenssin seuraavasti: ”*In the process of establishing a school subject (and associated university discipline) base subject groups tend to move from promoting pedagogic and utilitarian traditions towards the academic tradition.*”³³

Oppiaineen käytännölliseen hyötyyn vetoavat (utilistiset) tai kasvattavuuteen vetoavat (pedagogiset) ainetraditiot antavat vähitellen myöten akateemisuuden argumenteille. Se ei tapahdu Goodsonin mukaan niinkään yliopistojen intressikamppailun vaan opettajaryhmien oman statusaseman rakentamisen sekä koulutusjärjestelmän hierarkkisen rakenteen vuoksi. Selitys ei siis perustu siihen, että yliopistolliset dissipliinit pyrkisivät tunkeutumaan kouluun ja tässä prosessissa suodattaisivat itsensä oppiaineiksi kouluopetukseen. Pikemminkin suunta on toinen: oppiaineen intressiryhmät kurottautuvat yliopistoa kohti omissa resurssikamppailuissaan, mikä voi vaikuttaa myös tieteenalojen välisiin rajakiistoihin. Joissain tapauksissa koulun oppiaine myös edeltää yliopistollista tieteenalaa, jonka muovautumiseen se voi olla yhtenä keskeisenä syynä.³⁴

31. Esim. Goodson 1983; 1997; 1998; 2001.

32. Layton 1973.

33. Goodson 1983, 3. Goodsonin nimeämät akateeminen, utilistinen ja pedagoginen painotus muistuttavat R. W. Tylerin (1949) hyvin tunnettuja klassisia opetussuunnitelmadeterminanteja eli tiedonala, yhteiskuntaa ja oppilasta. Goodson ei kuitenkaan mainitse tästä samankaltaisuudesta tutkimuksissaan.

34. Esim. biologiasta ja maantiedosta Englannissa ks. Goodson 1983, 43–57, 60–84.

Minkään oppiaineen sidosryhmät eivät tietenkään muodosta yhtä hegemonista sosiaalista joukkoa vaan useita osajoukkoja, jotka edustavat erilaisia painotuksia oppiaineen tulkinnassa (esim. juuri utilistisia, pedagogisia ja akateemisia). Pitkällä aikajänteellä näyttää kuitenkin siltä, että akateeminen painotus takaa parhaat mahdollisuudet argumentoida statuksen ja resurssien puolesta.³⁵ Kuten edellä todettiin, statuksen tavoittelu yhdistyy samalla pyrkimykseen legitimoida oppiainetta koulun ulkopuolisten ”yhteisöjen” silmissä.³⁶ Taustalla voi nähdä vakiintuneen arvoasetelman, jossa vastinparien akateeminen/eiakateeminen, teoreettinen/käytännöllinen ja henkinen/ruumiillinen status painottuu sekä koulutusjärjestelmässä että valtakulttuurissa ensimainittujen suuntaan.

Tässäkin suhteessa elämäntietomustieto on jonkinlainen erikoistapaus: se näyttäisi olevan nyky muodossaan kirjallis-kulttuurinen (”henkisen” kulttuurin) oppiaine (toisin kuin liikunta, käsityö, kotitalous tai muut käytännölliset aineet), mutta ei ”akateeminen” oppiaine sanan varsinaisessa merkityksessä. Kenenkään yliopistollinen identiteetti ei rakennu elämäntietomustiedon varaan, tieteenalajen kiinnostus oppiainetta kohtaan on ollut ja on edelleen varsin laimeaa, eikä elämäntietomustiedon pääaineopettajia ole olemassa. Ei ole toisin sanoen sellaisilla intresseillä varustettuja toimijoita, joiden ensisijainen tavoite olisi rakentaa selkeitä liittoja oppiaineen ja jonkin akateemisen tieteenalan välille. Ainoana poikkeuksena tästä oli oppiaineen syntyvaiheessa filosofia, jonka ammattilaiset osallistuivat aktiivisesti synnytysspuuhiin. Oppiaine saikin aluksi ”filosofiaa lapsille” -piirteitä, jotka sittemmin ovat heikenneet filosofian päädyttyä lukion pakolliseksi oppiaineeksi ja vedettyä ammattifilosofien kiinnostuksen itseensä.

Elämäntietomustiedon tiedetaustan määrittely on sekin tästä huolimatta osa koulutuspoliittista debattia. Tiedetaustoja määritellään jo siksi, että niiden määrittely antaa määrittelijöille monenlaista toimivaltaa, joista ensimmäinen on tietenkin legitimitteetti osallistua oppiaineen määrittelyyn myös jatkossa. Määrittelyvalta ei ole yksinään eikä edes etusijassa opetussuunnitelman perusteiden kirjoittajilla, vaan asiaan vaikuttaa koko asiantuntijadiskurssi, jota oppiaineen kehittämis- ja tutkimustyössä, oppimateriaalien ja oppaiden tuotannossa sekä koulutuspoliittisissa ja akateemisissa kannanotoissa on historiallisesti käyty ja edelleen käydään.

35. Goodson 1983; 1998; 2001.

36. Reid 1999; Goodson 2001, 236–238.

STATUSKRITEREITÄ

Oletus siitä, että oppiaineiden statuksen kannalta niiden akateemisuuden aste on keskeinen, näyttää uskottavalta myös suomalaisessa järjestelmässä. Statuksen tarkempaan analyysiin voidaan etsiä sen lisäksi myös yksityiskohtaisempia kriteereitä, joiden valossa filosofian ja elämäntietomustiedon asemaa koulussa voidaan peilata.

Erään lähtökohdan yksityiskohtaisempaan statusanalyysiin antaa Reid, jonka esittämän hahmotelman mukaan oppiaineiden vahvuuden ratkaisee ensisijaisesti neljä kriteeriä:³⁷

- Keskeisyys (*centrality*)
- Yleispätevyys (*universality*)
- Vertikaalinen merkitys (*sequential significance*)
- Ammattistatus-sidonnaisuus (*status relatedness*)

Oppiaine on *keskeinen*, kun se on välttämätön tietyn roolikategorian tai position saavuttamiseksi koulutusjärjestelmän sisällä. Esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa keskeisiä olivat (ja ovat) kaikki pakolliset aineet, koska niillä on ollut merkitystä riippumatta siitä, millaisia valinnaisia tai ylimääräisiä aineita kirjoitetaan. Keskeisyys riippuu myös tavoitteista. Esimerkiksi liikunta on keskeinen oppiaine sellaisten oppilaiden kannalta, jotka myöhemmin pyrkivät urheiluluokalle tai urheilulukioon, matematiikka ja luonnontiedeaineet luonnontiedelukioon suuntauttaessa, ja niin edelleen.

Yleispätevyys tarkoittaa, että vallitsee yleinen näkemys siitä, että oppiaine tai aihe on tarpeellinen kaikille, riippumatta siitä, millaisia jatko-opinto- tai urasuunnitelmia oppilaalla on. Matematiikka ja äidinkieli ovat esimerkkejä oppiaineista, jotka ovat sekä keskeisiä koulujärjestelmässä että yleispätevinä pidettyjä. Liikunta (lukuun ottamatta edellä mainittua erityistilannetta) on puolestaan esimerkki aineesta, jota pidetään yleispätevinä, mutta joka ei tavallisesti ole keskeinen. Tällaisten aineiden status voi yleispätevyydestä huolimatta olla melko alhainen. Sen sijaan oppiaineesta voi tehdä erityisen merkityksellisen ja statukseltaan korkean se, että se on tietyn aseman saavuttamisen kannalta keskeinen ja samaan aikaan hyvin erikoistunut (eikä yleispätevä): esimerkiksi latinalla oli tällainen elitististä distinktioitumista tarjoava merkitys akateemisiin jatko-opintoihin tähtääville opiskelijoille vielä 1800-luvulla ja joissain tapauksissa viime vuosi-

37. Reid 1999, 141–150; kriteerien kuvausta on seuraavassa muokattu ja sovellettu suomalaiseen järjestelmään sopiviksi.

kymmeneen saakka³⁸.

Vertikaalinen merkitys viittaa yksinkertaisesti oppiaineen merkitykseen myöhemmälle menestykselle koulujärjestelmän seuraavilla asteilla. Äidinkieli on hyvä esimerkki oppiaineesta, jota pidetään paitsi keskeisenä (se on viimeinen pakollinen ylioppilaskirjoitusaine ja vaikuttaa jatko-opintoihin pyrkimiseen lähes kaikissa tapauksissa) ja yleispätevänä (vallitsee konsensus sen tarpeesta kaikille kansalaisille), ja joka on samalla myös vertikaaliselta merkitykseltään suuri. Heikko äidinkielen taito vaikuttaa yleensä negatiivisesti myöhemmän oppimisen mahdollisuuksiin. Tietyt muutkin kouluaineet, etenkin luonnontiedeaineet ja matematiikka, puolustavat samoin usein menestyksekkäästi tärkeyttään juuri oppiaineen kumuloituvuuden ja aiempien opintojen vertikaalisen merkityksen argumentilla.

Ammattistatus-sidonnaisuus kuvaa puolestaan sitä, millaisia uranäkymiä avaava merkitys oppiaineella on. Äidinkieli on keskeinen, yleispätevä ja vertikaaliselta merkitykseltään suuri, mutta sillä ei ole erityisen voimakasta positiivista eikä negatiivista kytköstä ammattistatuksiin – paitsi ehkä epäsuorasti yhteiskunnissa (esim. Iso-Britannia, Ranska), joissa sosio-ekonominen stratifikaatio hyvin selvästi ilmenee myös kielenkäytössä. Suomessa sen merkitys näkyyneen ennen kaikkea maahanmuuttajien ongelmassa integroitua työelämään. Hyvä puhe- ja kirjoitustaito yhdistetään sivistystasoon ja tätä kautta yhteiskunnalliseen statukseen, mutta erityisen korkean statuksen uranäkymiä menestys äidinkielen opinnoissa ei silti varsinaisesti tarjoa. Sen sijaan biologialle tai kemialle, jotka muuten voisivat olla statukseltaan melko marginaalisiakin oppiaineita, on selvää etua siitä, että ne yhdistyvät mielikuvissa ja käytännössä lääketieteen yhteiskunnalliseen asemaan ja lääkärin ammatin statukseen. Lääketieteelliseen koulutukseen pyrkiminen luo oppiaineille myös vertikaalista merkitystä ja keskeisyyttä. Päinvastaisena esimerkkinä teknisiin töihin liittyy sidonnaisuus melko alhaisen statuksen manuaaliseen työhön ja työuriin.

Edellä sanotusta käy ilmi myös se, ettei usein kuvattu status-jako akateemiseen ja ammatilliseen oppiaineeseen ja koulutukseen ole täysin osuva. Myös akateemisuutta tavoittelevat oppiaineet voivat olla luonteeltaan monin tavoin ammatillisiin kvalifikaatioihin ohjaavia: historiallisesti etenkin papin, oikeusoppineen ja lääkärin virkaurille, nykyään ylipäättään

38. Vielä esimerkiksi 1980-luvulla latinan kielen valitseminen klassilliseen kouluun pääsemiseksi koulunottoalueen ulkopuolelta oli joissain perheissä suosittu strategia – ja lisäksi latina yhdistettiin korkean statuksen mielikuviin yhtäältä klassillisesta sivistyksestä ja toisaalta lääkärin ammattijargonista.

valkokaulusammatteihin ja akateemisiin professioihin suuntaavia reittejä. Kyse onkin ammattuurien yhteiskunnallisesta statuksesta eikä jaosta ammatillisuuteen/ei-ammattillisuuteen (tai ”yleissivistykseen”): käytännönläheiset utilistiset oppiaineet ja -sisällöt yhdistyvät mielikuvissa alempiin ammattistatuksiin kuin vahvan akateemisen tiedesidoksen oppiaineet. Oppiaineen akateemisen painotuksen ja selvän tiedetaustan tavoittelemisen on tällä tavoin ilmeisessä yhteydessä akateemisten professioiden arvostukseen – mikä entisestään korostuu opettajien itsensä ollessa, kuten todettua, akateemisen koulutuksen tuotteita.

Reid käyttää näitä lueteltuja kriteereitä selittämään oppiaineiden ja -sisältöjen houkuttelevuutta oppilaiden tai opiskelijoiden kannalta. Hän tulkitseekin opiskelijat ”rationaaliseksi kuluttajiksi”: ”*Students, as rational consumers, are less concerned with knowing than with the status that comes from categorical membership, and the future promise that this implies. They are essentially engaged in building educational careers that have implications for future social and occupational careers.*”³⁹ Opiskelijat arvioivat oppiaineiden tarjontaa kriteerien vaikutukset ymmärtäen, vaikka eivät tietenkään välttämättä kykenisi lausumaan tietoisesti julki niiden merkitystä. Tällaisen Reedin esittämän koulutus-kuluttajan näkökulmasta menestys järjestelmässä on olennaisempaa kuin esimerkiksi oppiminen sinänsä. Täten myös pedagogisten innovaatioiden menestymisen mahdollisuuksia heikentää suuresti, jos ne eivät näytä houkuttelevilta järjestelmän kokonaisuudesta käsin määräytyvien kriteerien valossa.⁴⁰ Tällaiseen asemaan joutuvat selvästi helposti muun muassa yleispedagogisuuteen, kokonaisvaltaisuuteen tai integroitavuuteen tähtäävät oppiaineet, joiden painotus on Goodsonin esittämää jakoa käyttäen pikemminkin pedagoginen kuin akateeminen.

ELÄMÄNKATSOMUSTIETO JA FILOSOFIA STATUSKRITEERIEEN VALOSSA

Miltä elämänsomustiedon ja filosofian asema vaikuttaa? Elämänsomustiedon eduksi ei oikeastaan toimi mikään mainituista kriteereistä. Se ei ole keskeinen, koska ylivoimainen enemmistö tulee toimeen ilman sitä ja myös oppiaineeseen oikeutetut oppilaat voivat vapaavalintaisesti vaihtaa sen pois ja opiskella uskontoa. Viimemainitusta syystä se ei ole tarkkaan ottaen edes pakollinen oppiaine. Samasta syystä se ei ole käytännössä myöskään yleispätevä, siitä huolimatta, että katsomuksellisen sivistyksen

39. Reid 1999, 148.

40. Reid 1999, 148–149.

tärkeystä puhutaan juhlapuheissa. Oppiaineella ei voi väittää olevan juuri mitään vertikaalista merkitystä, eikä sillä lopuksi ole mitään ammattistatussidonnaisuutta – tosin ei sen enempää matalan kuin korkeankaan urastatuksen suuntaan.

Filosofian asema ei ole juurikaan parempi, joskin paljon jää tulkinnan varaan. Sillä on oma historiansa opinalana, jolla ainakin tietyissä konteksteissa ja koulujärjestelmissä oli keskeisyyttä ja yleispätevyyttä, vertikaalista merkitystä ja status-sidonnaisuutta akateemisiin pyrintöihin suuntauduttaessa. Jossain määrin jotkin kriteereistä toimivat edelleen niissä Ranskan kaltaisissa maissa, joissa filosofian ja siihen assosioituvan akateemisen älymystön julkinen näkyvyys ja arvostus ovat yhä korkealla. Suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulujärjestelmässä moisen habituksen tuomaa lisäarvoa tuskin on, vaikkakin filosofian tulo lukion opetussuunnitelmiin vuonna 1994 saattoi hyvin saada tukea julkisfilosofian tuolloisesta nosteesta. Jos keskeisyys ymmärretään väljästi pakollisuutena, tällöin filosofia on lukossa hyvin kevyessä mielessä keskeinen muiden pakollisten aineiden tapaan. Oppiaineen yleispätevyyttä tai vertikaalista merkitystä pyritään usein argumentoimaan, kuten viitattaessa filosofiaan osana yleissivistystä, ajattelun taitojen kehittäjänä tai tieteellisenä metodiaineena. Peruskoulun ja ammatilliset opinnot voi kuitenkin käydä läpi tutustumatta oppiaineeseen lainkaan, joten huomattavaan mittaan saakka yleisiä kansalaisaitoja ja ajattelun taitoja voi siis selvästi hankkia ilman filosofianopintoja. Kovin vahvaa painoarvoa yleispätevyyteen vetoavilla argumenteilla ei siten ole. Samoin on vertikaalisen merkityksen laita. Edes akateemiset jatko-opinnot eivät muutoin kuin poikkeustapauksissa edellytä edeltävien filosofianopintojen rakentamaa perustaa. Korkeaa ammattistatussidonnaisuutta oppiaineella ei ole myöskään, sillä filosofassa menestyminen ei edistä jäsenyyttä missään erityistä arvostusta nauttivassa roolikategoriassa, oppijärjestelmässä tai jatkokoulutuksessa. Joissain piirteissään filosofia voi toimia ehkä eksoottisen älyllisyyden mielikuvien vuoksi eräänlaisena distinktion välineenä akateemisiin harrastuksiin suuntautuneiden opiskelijoiden keskuudessa – ja tälle tendenssille esiintyy toisinaan tukea myös aineen opettaja- ja kehittäjäkunnassa. Paradoksaalisesti argumentit oppiaineen merkityksen puolesta lyövät kuitenkin tällöin toisiaan korville: kuten Reidkin huomauttaa, yleispätevyys ja status-sidonnaisuus ovat usein toisensa poissulkevia, eikä oppiaine voi uskottavasti olla samaan aikaan sekä kaikille tarpeellinen että elitistinen.

Näillä kriteereillä ennustaen molempien oppiaineiden houkuttelevuuden ja esimerkiksi valinnaisainesuosion pitäisi siis olla melko vähäistä, ja näin voi olettaa käytännössä olevankin. Toisaalta on syytä

huomata, että Reidin tapa käsittää käyttämänsä kriteerit opiskelijoiden valintaintressien perusteiksi on myös ongelmallinen. Jo ”intressin” käsitteen voi avata selvästi moniulotteisemmaksi kuin rationaalisen valinnan sosiologiassa tavallisesti ajatellaan. Reidin näkemys opiskelijoista ”rationaalisina kuluttajina” on vääjäämättä kapea, jos katsotaan opiskelijoiden intressejä kokonaisvaltaisesti: hyväksytyksi tulemisen ja tunnustuksen tarve, oppimisesta ja omista erityislahjoista tai kehittyvistä kyvyistä syntyvä mielihyvä, ystäväpiiriltä välittyvät yhteiset valintapreferenssit, joukkoon kuulumisen tai siitä erottautumisen motivaatiot, opettajapersoonien vetovoima tai luotaantyöntävyys – ja monet muut vastaavat asiat vaikuttavat samanaikaisesti opiskelijoiden valintoihin. Myös puhdas tiedollinen uteliaisuus tai teoreettinen intressi voitaisiin lisätä joukkoon ja ennen muuta muistaa rationaalisen valinnan sosiologian toisinaan torjumat arvopreferenssit: elämäntarkastelusta ja filosofiaa opiskelevilla ja valitsevilla opiskelijoilla voi olla vahvoja arvomaailmaan tai vakaumuksiin pohjautuvia perusteita valinnoilleen. Niinpä oppiaineiden opettajat voivat suhtautua ainakin yhdestä syystä ilolla oppiaineiden heikkoon asemaan Reidin kriteeristöissä: oppiaineista kiinnostuneita opiskelijoita motivoi mitä ilmeisimmin jokin muu kuin välineellinen syy.

Reidin kuvaamien kriteerien merkitystä voi kuitenkin katsoa myös toisesta kulmasta. Tällöin ne eivät kerro niinkään opiskelijoiden valintapreferensseistä koulujärjestelmän sisällä kuin niistä valaistusolosuhteista, joissa koulutuspolitiikassa tarkastellaan oppiaineita koulutoiminnan ulko- ja yläpuolelta. Tällöin kyse ei ole oppiaineiden ”houkuttelevuudesta” opiskelijoiden silmissä, vaan oppiaineiden viiteryhmiä kyvystä argumentoida oman asemansa puolesta tällä hetkellä vallitsevissa koulutuspoliittisissa diskursseissa. Ainakin Reidin näkemykseen viitaten vaikuttaa siltä, että myötäargumentaatio sitoutuu huomattavan suuressa määrin oppiaineiden yhteiskunnallis-taloudelliseen sovellettavuuteen ja vähemmän niiden pedagogiseen merkitykseen. Tämä voi osoittaa myös muutosta, joka on tapahtunut sitten Goodsonin 1970- ja 1980-luvuilla tekemien oppiainetutkimusten: aiempaa tavallisemmin myös akateemisten aineiden merkitystä perustellaan nykyään niiden utiliteetilla nyky-yhteiskunnan ja kansantalouden kannalta. Akateemisten aineiden profissiokytkennät ovat näin avoimemmin esillä ja oppiaineiden statusta kohotettaessa valttia on argumentaatio, jossa akateemisuus ja yhteiskunnallinen utiliteetti liitetään toisiinsa. Linkki on helppo havaita vahvaksi vallitsevassa koulutuspoliittisessa diskursissa: oikealta vasemmalle hoetaan mantraa, jonka mukaan Suomen menestys

yhteiskuntana ja kansantaloutena on sidottu korkeaan koulutukseen, tietotyöhön ja professionaaliseen osaamiseen.

Häviäjiksi jäävät edelleen oppiaineen ja kouluopetuksen pedagogisen arvon puolesta argumentoivat. Tietenkään tämä ei lupaa hyvää sen paremmin filosofian kuin elämäntutkimustiedonkaan kannalta: yritys rakentaa niistä utilistista siltaa nykytyöelämän avainkompetensseihin tuntuu teennäiseltä; eikä liene odotettavissa, että akateemisen tieteenalasiidoksen korostaminen olisi sen onnistuneempi taktiikka – elämäntutkimustiedon kohdalla sen ongelmat ovat ilmeisiä eikä filosofiankaan tieteenalan voine olettaa lähitulevaisuudessa siirtyvän yliopiston marginaaleista keskustaan.

KRITEEREISTÄ MÄÄRÄLLISIIN MUUTTUJIIN

Edellä on esitetty lähinnä teoreettista analyysia oppiaineiden statuksesta. Kuvatut statuskriteerit voivat kuitenkin toimia myös koulutuspoliittista argumentaatiota analysoivan tutkimuksen lähtökohtana tai hypoteesien rakentelun tukena. Tilastollisen tutkimuksen pohjaksi olisi puolestaan haettava merkityksellisiä määrällisiä muuttujia, ymmärrettiinpä status sitten opiskelijoiden valintoihin tai koulutuspoliittiseen argumentaatioon vaikuttavien piirteiden koosteeksi.

Ilman tällaisen empiirisen tutkimuksen antamaa näyttöäkin voi toki pohtia oppiaineiden statusta esimerkiksi seuraavien muuttujien valossa: opiskelijamäärät lukioden valinnaisilla kursseilla; koulu-kohtaisten soveltavien kurssien määrällinen tarjonta; ylioppilaskokeen ainereaalien kirjoittajamäärät; oppiaineiden arvostus yliopistojen ja muiden oppilaitosten pääsyaatimuksissa; eri oppiaineiden aineenopettajaksi opiskelevien vuosittaisten aloituspaikkojen määrät sekä hakijamäärät; rehtorien ja kouluviranomaisten oppiainetaustat. Samoin periaattein voi kukin suomalaista koulujärjestelmää tunteva täydentää listaa ja edetä arvioimaan oppiaineiden statusta määrällisten osoittimien avulla.

KIRJALLISUUS

- COULBY, D. (2000). *Beyond the National Curriculum. Curricular Centralism and Cultural Diversity in Europe and the USA*. London: RoutledgeFalmer.
- EGGLESTON, J. (1977). *The Sociology of the School Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- 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 (eds.) *Defining the curriculum. Histories & Ethnographies*. London: Falmer Press, 25–44.
- GOODSON, I. F. (1997). *The Changing Curriculum. Studies in Social Construction*. New York: Peter Lang.
- GOODSON, I. F. (1998). *Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects*. (With C. J. Anstead and J. Marshall Mangan.) London: The Falmer Press.
- GOODSON, I. F. (2001). *Opetussuunnitelman tekeminen*. Suom. Erja Moore. Joensuu: Joensuu University Press.
- GOODSON, I. F. & BALL, S. (eds.) (1984). *Defining the curriculum. Histories & Ethnographies*. London: Falmer Press.
- HAMILTON, D. 1980. Adam Smith and the Moral Economy of the Classroom System. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 12, No. 4, 281–298.
- ELO, P. & SAVOLAINEN, J. (1999). Filosofian opetuksen aaltoja. Teoksessa O. Arra & S. Honkala (toim.), *Sofiopolis*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 31–51.
- ELO, P. & SAVOLAINEN, J. (2000). Filosofiaa sivistyksen uudella vuosituohannella. *niin & näin* 2/2000, 37–42.
- KAMPPINEN, M. (toim.) (1987). *Elämäntutkimustieto*. Helsinki: Gaudeamus.
- KELLY, A.V. (1990). *The National Curriculum. A Critical Review*. London: Paul Chapman, SAGE.
- KOTKAVIRTA, J. (1995). Filosofia ja filosofian didaktiikka. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.), *Filosofia koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta*. Helsinki: Painatuskeskus.
- LAYTON, D. (1973). *Science for the people. The Origins of the School Science Curriculum in England*. London: Allen and Unwin.
- LEHTONEN, M. (2000). *Merkitysten maailma*. (4. painos.) Tampere: Vastapaino.
- LÖFSTRÖM, J. (toim.) (2001). *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen*. *Studia paedagogica* 26. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

- MEYER, J. W. (1980). Levels of the Educational System and Schooling Effects. Teoksessa C. E. Bidwell and D. M. Windham DM (eds.), *The Analysis of Educational Productivity: Issues in Macroanalysis*. (Vol. 2). Boston: Ballinger, 15–63.
- MEYER, J. W. & ROWAN, B. (1978). The Structure of Educational Organizations. Teoksessa M. W. Meyer et al. (eds.) *Environments and Organizations*. San Fransisco: Jossey-Bass, 78–109.
- MEYER, J. W. ym. (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington: Falmer Press.
- POPKEWITZ, T. S. (2002). How the Alchemy Makes Inquiry, Evidence and Exclusion. *Journal of Teacher Education*. Vol. 53, No. 3, 262–267.
- REID, W. A. (1999). *Curriculum as Institution and Practice. Essays in the Deliberative Tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- RIDELL, S. (1992). Journalismi ja genre. Teoksessa T. Malmberg & L. Mehtonen (toim.), *Kanssakäymisiä: Juhlakirja Veikko Pietilälle*. Tampere: Tampereen yliopiston Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 3/1992, 129–152.
- SALMENKIVI, E. (2005). Platon ja lukiofilosofia. Teoksessa S. Honkala & E. Salmenkivi (toim.), *Hyvän opettamisen kaksi vuosikymmentä*. Helsinki: Feto ry, 63–86.
- SARANPÄÄ, M. (1995). Filosofian olemus, opettaminen, valta? Teoksessa S. Tella (toim.), *Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys*. Ainedidaktinen symposiumi 1995. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 150, 79–85.
- SIMOLA, H. & ELO, P. (1995). Maailmaan heitetynä, syntymään pakotettuna. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.), *Arvot, hyveet ja tieto*. Helsinki: Painatuskeskus ja Feto ry, 7–16.
- TOMPERI, T. (2000). Filosofian oppijärjestys. *niin & näin* 2/2000, 28–36.
- TOMPERI, T. (2003). Elämäkatsomustiedon identiteetti opetussuunnitelmissa. Teoksessa P. Elo ym. (toim.), *Hyvän elämän katsomustieto*. Helsinki: Opetushallitus & Feto ry, 10–31.
- TOMPERI, T. (2004). Elämäkatsomustiedon tiedetaustasta. Teoksessa S. Ahonen & A. Siikaniva (toim.), *Eurooppalainen ulottuvuus*. Ainedidaktinen symposiumi 2004. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 252, 392–408.
- TOMPERI, T. (2005). Valistava oppiaine ja valistuksen kritiikki. Teoksessa S. Honkala & E. Salmenkivi (toim.), *Hyvän opettamisen kaksi vuosikymmentä*. Helsinki: Feto ry, 33–56.
- TYLER, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chigago: The University of Chigago Press.
- WHITE, J. (ed.) (2003). *Rethinking the School Curriculum: Values, Aims, and Purposes*. London: RoutledgeFalmer.
- WHITTY, G. (1985). *Sociology and School Knowledge*. London: Methuen.
- YOUNG, M. F. D. (ed.) (1971). *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.