

### 2.3 AINEDIDAKTISIA NÄKÖKULMIA: OPPIAINEEN REKONSTRUKTIO AINEDIDAKTIIKAN TEHTÄVÄNÄ

Edellä olen pohjustanut oppiaineen tutkimusta *curriculum*-näkökulmista. Seuraavassa siirryn ennemminkin ainedidaktisiksi miellettyihin oppiaineen rekonstruktion malleihin eli näkemyksiin siitä, miten oppiaineen opetussisältöineen voi rakentua. *Curriculum*-näkökulmien kolmijaon valossa kysymykset oppiaineen rekonstruktiosta ovat erilaisia nimenomaan näkökulmasta riippuen:

- (1) Institutionaalis-organisatorinen näkökulma: Miten oppiaine määritellään, suunnitellaan ja muotoillaan?
- (2) Praktinen ja prosessuaalinen näkökulma: Miten opettaja toteuttaa oppiainetta vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa?
- (3) Tulkitseva, kontekstualisoiva ja kriittinen näkökulma: Miten oppiaine on todellisuudessa tähän saakka koostunut, millaiset puitteet ohjaavat ja rajaavat oppiaineesta tehtäviä (esim. opettajien, opetussuunnitelman kirjoittajien, oppikirjailijoiden jne.) tulkintoja ja miten niitä voi kriittisesti arvioida?

Ensimmäinen näkökulma, jota voi joissain tapauksissa kutsua teknokraattiseksi, on usein sekä kontekstiton että tavallaan idealisoitu: esimerkiksi oletus siitä, että oppiaine voitaisiin vapaasti suunnitella ja muotoilla ikään kuin alusta alkaen, pelkästään kulloinkin parhaana pidettyyn ainedidaktiseen asiantuntijatietoon nojautuen, on kuvitelma ilman vastinetta todellisuudessa. Se on silti oikeastaan välttämätön kuvitelma, sillä esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden laatiminen on erittäin keskeinen osa suomalaista oppiainepolitiikkaa ja laatimisen proseduriin on mielekästä suhtautua vakavasti ja rakentavasti – idealistisestikin – eikä pessimistisesti ja vähättelevästi. Toisaalta suurin osa oppiaineen olemuksesta jää käsittämättä, jos kahta muuta näkökulmaa ei pidetä mukana sitä tarkasteltaessa.

Yleisen *curriculum*-teorian piirissä on esitetty lukuisia erilaisia versioita siitä, millaisista osatekijöistä ja millaisessa ajattelu- ja suunnitteluprosessissa opetussuunnitelma kaikkiaan tavoitteineen ja sisältöineen syntyy. Erityisen tunnettuna ja paljon vaikuttaneena näkemyksenä voi jälleen palata Tylerin tiivistykseen *curriculumin* määrittymisestä kolmelta suunnalta: *oppijoita* koskevista tutkimuksista, vallitsevaa *yhteiskuntaa* koskevista tutkimuksista ja oppiaineiden tai *tiedonalojen* asiantuntijoiden ehdotuksista.<sup>213</sup> Opetussuunnitelman laatiminen edellyttäisivät siis kunkin kolmen lähteen huomioon ottamista. Kolmijakoa on monesti lainattu myös Suomessa seuraten Lahdesen tapaa nimittää mainittuja kolmea lähettä opetussuunnitelman ”determinanteiksi”: opetussuunnitelma määräytyy esimerkiksi yhtäältä yhteiskunnallisesti sosialisattona, oppilassubjektin kannalta individualisattona ja tiedonalojen näkökulmasta tiedollisena kasvatuksena.<sup>214</sup> Kolmijakoa on käytetty myös

213. Tyler 1949, 3–33.

214. Lahdes 1975, 11–15, 17; Lahdes 1986, 37–41; Malinen 1985, 23–24. Determinantit alkavat esiintyä

analyttisenä jäsenyyksenä opetussuunnitelmien mahdollisista painotuksista ja sovellettu koulutuspoliittisessa tutkimuksessa.<sup>215</sup>

*Curriculum*-kirjallisuudessa on Tylerin jälkeen esitetty lukuisia pidemmälle meneviä jäsenyyksiä. Esimerkiksi Saylor ym. erittelevät viisi *curriculum design* -painotusta sillä perusteella, mikä tiedonlähde toimii opetuksen tavoitteiden pääasiallisena määrätymisperustana:<sup>216</sup>

- (1) asia-aines, oppiaineet ja tieteenalat (*subject matter/disciplines*), oppiainejakoisesti ja vahvasti oppiaineet tieteenaloihin liittäen;
- (2) määrättyjen taitojen ja menetelmien (*competencies/technology*) oppiminen;
- (3) haluttujen inhimillisten piirteiden (*human traits*) kehittyminen;
- (4) yhteiskunnallisten toimintojen ja tehtävien (*social functions/activities*) harjoittelu;
- (5) yksilöllisten tarpeiden ja intressien (*individual needs and interests/activities*) palveleminen.

Kuten voi huomata, jako vaikuttaa melko keinotekoiselta ja mielivaltaiseltakin, kuten muutkin vastaavat jäsentelyt. Painotukset eivät ole toisiaan poissulkevia, ne eivät näytä nimeävän keskenään johdonmukaisesti samantasoisia ja rinnasteisia ilmiöitä, eikä myöskään tuota vaikeuksia keksiä monia muita mahdollisia suunnittelulähtökohtia listan jatkoksi. Sellaisia voisi etsiä esimerkiksi eksistentiaalisten kysymysten ja moraalikasvatuksen, esteettisten elämysten ja luovan toiminnan, kulttuuriperinnön ja sivistyksellisuuden, ekologisten teemojen ja luontosuhteen sekä muiden vastaavien ihmisen olemassaolossa eittämättä merkityksellisten asioiden piiristä. Keinotekoisuus korostuu erityisesti silloin, kun jäsenyydet esitetään kyseiseen tapaan vaihtoehtoisina suunnitelmamalleina (*designs*), joita voidaan vertailla ja joista haluttu lähtökohta voitaisiin ikään kuin vapaasti valita koulutuksen ja opetuksen suunnitteluprosessin alkaessa. Juuri tällaisissa oletuksissa *curriculum planning/design* -mallien dekontekstuaalisuus ja historiattomuus näyttäytyy selvänä.

Toisaalta jäsentelyä voi soveltaa suunnittelurationaliteetin sijaan heuristisina ideaalityyppeinä tai empiirisen *curriculum*-analyysin apuvälineinä jossakin sosiohistoriallisessa kontekstissa. Kun tarkastelu sijoitetaan nimenomaan suomalaiseen viitekehykseen, lukio-opetukseen ja reaaliaineiden ainedidaktiikkaan, voidaan palata jo alussa esitettyihin muistutuksiin: opetussuunnitelman kokonaisuudessa korostuu *oppiainekeskeisyys*, oppiaineiden opetussuunnitelmassa painottuvat *sisällöt* ja sisältöjen lähteenä *tiedon- ja tieteenalat*. Tämä ei tarkoita, että esimerkiksi opiskelijoiden individualisaation, persoonallisen kasvun, moraalisubjektina kehittymisen tai oppimispsykologian näkökulmat eivät vaikuttaisi opetussuunnitelmiin tai että yhteiskunnalliset odotukset ja paineet eivät muovaisi koulutietoa. Käytännössä se kuitenkin merkitsee sitä, että oppiainejako hallitsee opetussuunnitelmaa ja opetuksen arjen rakennetta. Toisekseen oppiaineiden taustaksi mielletyt tiedon- ja tieteenalat oletetaan oppiaineiden rekonstruktion lähtökohdaksi, ja muut osatekijät vaikuttavat oppiaineiden suodattamiseen vaihtelevasti ja alistaisesti.

On selvää, että esimerkiksi psykologiset näkökulmat ja tiedonlähteet tai sosiokulttuuriset intressit ja valta-asetelmat ovat vaikuttaneet filosofian oppiaineen muotoutumiseen. Ensimmäisenä lähtökohtana on ollut kuitenkin filosofian varhaisempi esiintyminen tiedonalana ja oppiaineena sekä koulutiedon ja opetussuunnitelmien osana ja tästä historiasta periytyneet käsitykset peruskysymyksistä, aihepiireistä, osa-alueista, keskeisistä käsitteistä ja teorioista sekä perinteestä filosofian historiana. Filosofiaa voi pitää itse asiassa tyypillisenä esimerkkinä siitä, miten sisällöt ovat hallinneet oppiaineen rakentumista ja miten oppiainehistorian

---

yleisesti myös suomalaisen koulutuspolitiikan ja -hallinnon dokumenteissa tavoiterationaalisen opettajatuotannon yleistäessä; ks. esim. Simola 1995b, 123–128.

215. Mm. Rinne 1984, esim. 49–50; Vitikka 2009, esim. 79–81.

216. Saylor ym. 1981, 198–255.

vaiheet vaikuttavat nykyisiä mahdollisuuksia ohjaavasti ja rajaavasti. Tällöin oppiainetta on lähestyttävä nimenomaan historiallis-hermeneuttisesti kontekstualisoivaan tapaan abstraktien ja dekontekstuaalisten oletusten sijaan.

Toisaalta ainedidaktiikka ei voi tyytyä pelkästään vallitsevaa asetelmaa tulkitsevaan tehtävään. Ainedidaktiikan ytimessä on oltava yhtä lailla suuntautuminen oppiaineen kehittämiseen. Haasteena on silloin nimenomaan sovittaa yhteen puitteiden ymmärtäminen ja oppiaineen rakentava tarkastelu. Jälkimmäisen tehtävän vuoksi siirryn seuraavassa yleisesti tunnettuihin ainedidaktisiin näkökulmiin eli erilaisiin malleihin siitä, miten oppiaineen rekonstruktion on esitetty tapahtuvan. Filosofian oppiaineen tapauksessa näitä ”yleisen ainedidaktiikan” malleja on syytä etsiä siksikin, että lukiofilosofian omaa ainedidaktiikkaa ei ole oikeastaan ollut olemassa missään jäsentyneessä mielessä.

Filosofia on ollut suomalaisessa lukiossa pieni, jopa marginaalinen oppiaine, jonka varsinainen ainedidaktista pohdintaa ja kehittämistä on harjoitettu vasta noin kaksi vuosikymmentä ja sinäkin aikana hyvin vähillä voimavaroilla. Tänä aikana on julkaistu joukko artikkeleita ja muutamia kokoomateoksia, mutta ei esimerkiksi yhtäkään filosofian didaktiikkaa käsittelevää tutkimusmonografiaa tai didaktista yleisopasta.<sup>217</sup> Filosofian aineenopetusta käsitteleviä väitöskirjoja ei ole tehty. Lukiofilosofian käytännön opetusoppaita on julkaistu vain oppikirjasarjojen opettajan aineistoina. Siten ei ole kehittynyt filosofian ainedidaktista perinnettä, eikä myöskään havaittavia koulukuntia tai linjoja, jotka jakaisivat suomalaista filosofianopetusta. Voidaan perustellusti olettaa, että tällaisessa tilanteessa oppikirjojen (ja ehkä myös niiden opettajan aineistojen) merkitys korostuu oppiaineen luonteessa.<sup>218</sup> Samoin voi otaksua, että omailemaisten ainedidaktisten lähestymistapojen sijaan filosofiaan pääasiassa sovelletaan muista oppiaineista (etenkin opettajien ensimmäisistä oppiaineista) tuttuja opetuksen työtapoja.

Filosofianopetusta koskeissa näkemyksissä on toki selvää vakiintuneisuutta ja yhtenäisyyttä, joka ilmenee muun muassa juuri perusteltaessa oppiaineen paikkaa koulussa eli filosofianopetusta oikeutettaessa. Myös tietyt opettamisen peruskysymykset tai -ongelmat ovat toistuneet yllättävänkin samankaltaisina vuosikymmenestä toiseen, kuten seuraavassa pääluvussa 3 todetaan. Tästä huolimatta ei siis ole olemassa sellaista lukion filosofianopetuksen ainedidaktista viitekehystä, jonka aihetta käsittelevä tutkimus voisi ottaa lähtökohdakseen. Tilanne ei tietenkään ole poikkeuksellinen vaan tyypillinen pienille oppiaineille, joilla ei ole laajoja opettaja- ja asiantuntijapiirejä ja pitkää opetusperinnettä. Ainedidaktinen viitekehys voisi myös määrittäytyä vahvasti oppiaineen taustatieteenalan akateemisen instituution suunnalta, jos sieltä kohdistuu selkeitä odotuksia kouluopetukseen, kuten luonnontiedeaineissa ja matemaatikassa, joita on pidetty kiinteimmin tieteenaloihin kytkeytyvinä.<sup>219</sup> Filosofian oppiaineessa tällaista asetelmaa ei kuitenkaan ole. Siten filosofian didaktiikkaa on pohdittava pikemminkin omillaan ja perusteista lähtien.

Ainedidaktiikkaa voitaisiin tällaisessa tapauksessa lähestyä yleisen didaktiikan teorian (tai ns. kouludidaktiikan) kehityksessä ja sen soveltamisena, jos ainedidaktiikkaa pidetään hierarkisesti yleiseen didaktiikkaan sisältyvänä.<sup>220</sup> Toisenlaisiin näkökulmiin päädytään lähdettyessä ainedidaktiikan suhteellisesta itsenäisyydestä, jolloin sitä ei pidetä alisteisena tai soveltavana vaan pikemminkin vuorovaikutteisena yleisen didaktiikan kanssa.<sup>221</sup> Voidaan toki myös ajatella, että monet oppiaineet muodostavat aineryhmiä, joilla on yhteiset didaktiset lähtökohdat

217. Ks. filosofianopetuksen suomalaisista julkaisuista bibliografia teoksessa Tomperi & Juuso 2008, artikkelin Tomperi 2008 yhteydessä.

218. Ks. oppikirjoista enemmän pääluvussa 3. Vrt. esim. Salmenkivi 2002; sekä Mikkilä-Erdmann ym. 1999; Ouakrim-Soivio 2014; Törnroos 2004, 31–34; Väisänen 2005, 2–12.

219. Kansanen 1992, 27, 36–37.

220. Esim. Uljens 1997, erit. 13–122.

221. Esim. Kansanen 1992, esim. 45–47; Kansanen & Meri 1999.

enemmän kuin omaa eriytynyttä ainedidaktiikkaa.<sup>222</sup> On kuitenkin nähdäkseni riittävästi perusteita väittää, että filosofianopetuksella on oma luonteensa ja erityislaatuisia haasteita, jotka on kohdattava sille ominaisilla tavoilla ja niitä aineenopetukseen tulkiten. Tämä tutkimus on kokonaisuudessaan yhdeltä ulottuvuudeltaan tällaisen näkemyksen perustelemista.

Yksi ilmeinen jäljelle jäävä mahdollisuus filosofian ainedidaktiikkaa pohdittaessa on käyttää apuna juuri eräänlaisia ”yleisen ainedidaktiikan” teorioita ja malleja, jotka ovat sovellettavissa eri oppiaineisiin. Tunnettuja sellaisia ovat etenkin (saksalaislähtöinen) ’didaktinen analyysi’, (ranskalaisperäinen) ’didaktinen transpositio’ ja (yhdysovaltaisen) ’pedagogisen sisältötietämyksen’ idean varaan rakennetut mallit. Niissä kaikissa myös mallinnetaan opettajan pedagogista tai didaktista reflektiota aineenopetukseen kohdennettuna.<sup>223</sup>

### 2.3.1 *Didaktinen analyysi*

Jo aiemmin monesti mainitun Wolfgang Klafkin didaktisen analyysin (*didaktische Analyse*) perustana on saksalaisen sivistysteoreettisen ajattelun (*Bildungstheorie*) uudelleentulkinta henki- eli ihmistieteellisen hermeneuttisen pedagogiikan traditiossa (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*). Näitä kasvatustieteellisten linjoja Klafki on myöhemmin uudistanut etenkin kriittisestä teoriasta, uudemmassa koulutussosiologiasta ja opetuksen empiirisestä tutkimuksesta vaikutteita saaneeksi ’kriittis-konstruktiviseksi’ didaktiikaksi (*kritisch-konstruktive Didaktik*).<sup>224</sup> Se sisältyy laajaan kasvatusteoreettiseen näkemykseen, jonka puitteissa Klafki on jo laajentanut ja uudistanut myös varhaisempaa käsitystään didaktisesta analyysistä.<sup>225</sup>

Seuraavassa kuvaan kuitenkin tiiviisti vain didaktisen analyysin ydinidea. Sen keskeisenä lähtökohtana on opettamisen mieltäminen reflektiiviseksi työksi, joka edellyttää omakohtaista perehtyneisyyttä opettavan aiheen merkitykseen sivistysperinteessä – eikä esimerkiksi pelkästään oppiaineen taustatieteen menetelmien, rakenteen ja sisältöjen ymmärtämistä sekä opetusmenetelmien hallitsemista.<sup>226</sup>

Didaktisen analyysin tehtävän voi tiivistää kysymykseksi: miten valikoida ja suodattaa perinteen mahdollistamista sisällöistä (*Bildungsinhalt*) niiden kulloinkin olennaisin ja vaikuttavin sivistyksellinen aines (*Bildungsgehalt*)? Saksankielisten käsitteiden suora kääntäminen ei tietenkään onnistu (*Inhalt* ja *Gehalt* voidaan kääntää myös synonyymeina, eikä *Bildungin* monimerkityksisyyttä voi kiertää), mutta kyseessä on siis suhde kulttuurissa ja koulutusjärjestelmässä ylläpidettyjen sivistysperinteen sisältöjen ja niistä opetukseen aktualisoitavien aineiden sekä kokemusten välillä.<sup>227</sup> Opettajan on tulkittava ja käytettävä omaksumaansa

222. Kansanen 1992, 28, 36–37; Kallioniemi & Virta 2012, 11–12.

223. Opettajan pedagogisesta ajattelusta ja reflektiosta yleisesti ks. esim. Kansanen 1991; 1993; Kansanen ym. 2000; Uljens 1997, erit. 240–254; *curriculum*-teoriaa ja saksalaista didaktiikka yhdistelevistä näkökulmista teoksissa Gündem & Hopmann 1998; Westbury, Hopmann & Riquarts 2000.

224. Klafki 2007; Klafki 1998; 2000a; 2000b; Künzli 2000; Uljens 1997, 95–106; Westbury 2000.

225. Klafki 1998; vrt. Klafki 2007, esim. 278–283 (opetuksen suunnittelusta kokonaisuudessaan erit. teoksen osa III ja 9. luku). Klafki kuvaa myöhempää kriittis-konstruktivistista didaktista näkemystään tavalla, jossa yhdysvaltalaiseen *curriculum*-teoriaan rinnastettuna yhdistyy piirteitä sekä valtaviiran instrumentalistisesta *curriculum*-ajattelusta että rekonseptualistisesta ja kriittisestä suuntauksesta: hän korostaa yhtäältä didaktiikkaan sisältyvän niin koulun ja opetuksen tavoitteiden, sisältöjen, organisaatiomuotojen ja menetelmien tarkastelun (jossa juuri tavoitteet ovat ensisijaisia) ja toisaalta yhteiskuntakriittisen pohdinnan, jossa on konstruktiiivinen erityisasema annettu (*Bildung*-perinteen humanismin päivytyksenä) yksilöllisen autonomian, demokraattisen päätöksenteon ja solidaarisuuden arvoille; ks. Klafki 1998; Klafki 2000a, 141–142; Klafki 2000b.

226. Klafki 2007; 1998; 2000a; 2000b; vrt. Roth 2000; Weniger 2000.

227. Käsitteet *Bildungsinhalt* ja *Bildungsgehalt* on käännetty englanniksi esimerkiksi fraaseilla *contents of education* ja *educational substance* (ks. Klafki 2000a) tai *subject matter* ja *educational content* (ks. Meyer 2010).

sivistysperinnettä ja esimerkiksi oppiaineen sisältöjen varantoa tavalla, joka palvelee kussakin opetusyhteydessä parhaiten sivistyksellisiä ja moraalikasvatuksellisia arvoja. Tämän opettaja voi tehdä vain, jos hän on itse ensin kokenut ja sisäistänyt omakohtaisella tavalla tämän sivistyksellisen annin.

Klafkin didaktisessa ajattelussa on näin tyypillinen sivistysteoreettinen peruslähtökohta, jossa opettaminen on kasvatusuhde ja sellaisena aina yhteydessä opettajan ja opiskelijoiden persoonaan ja moraalisiin. Opettaja voi aidosti opettaa vain itse henkilökohtaisesti sisäistämäänsä, ja opetuksen on tarkoitus olla kokonaispersoonallisesti sivistävää ja valistavaa tavalla, jonka keskiössä on kasvu autonomiaan esimerkiksi Immanuel Kantin tarkoittamassa vastuullisuuteen täysi-ikäistymisen mielessä.<sup>228</sup>

Opetuksen suunnittelun ajattelutapana didaktinen analyysi liikkuu kasvatusteoreettisesti syvemmällä tasolla kuin tavoiterationaalinen ja teknokraattinen opetussuunnitelmatodiikka. Sen nimittäminen ”malliksi” voi antaa siten harhaanjohtavuuteen asti tyypitetyn kuvan teorian lähtökohdista, mikä on tarpeen pitää mielessä seuraavan ja väijäämättä juuri tässä mielessä liian suppean esityksen puutteena.

Kaikkein tiivistetyimmillään didaktisen analyysin idea on joka tapauksessa esitetty usein kysymyssarjana.<sup>229</sup> Keskeisellä sijalla ovat sivistysperinteessä arvokkaina pidetyt sisällöt, joiden arvosta opetuksen on välitettävä opiskelijoille omakohtainen kasvattava kokemus. Tässäkin mielessä didaktinen analyysi alkuperäisessä muodossaan liittyy saksalaisen didaktiikan sisältökeskeiseen perinteeseen.<sup>230</sup> Klafkin mukaan opettajan harkitseva ja tulkitseva didaktinen ajattelu merkitsee oppisisältöjen analyysia ensisijaisesti seuraavissa osatekijöissä:

Oppisisältöjen...

1. ...esimerkillinen arvo: Minkä laajemman tai yleisemmän merkityksen tai todellisuuden oppisisällöt esimerkillistävät ja paljastavat opiskelijoille? Minkä perustavanlaatuisen ilmiön tai periaatteen, lainomaisuuden, kriteerin, ongelman, menetelmän, tekniikan tai asenteen voi ymmärtää käsittelemällä näitä sisältöjä esimerkkeinä?
2. ...vallitseva merkitys: Mitä merkitystä kyseisellä sisällöllä tai aiheen käsittelyn avulla saavutettavalla kokemuksella, tietämyksellä, valmiudella tai taidolla jo nyt on opiskelijoiden mielestä? Mitä merkitystä sillä pitäisi olla pedagogisesta näkökulmasta katsottuna?
3. ...tuleva merkitys: Mistä muodostuu aiheen merkitys opiskelijoiden tulevaisuudelle?
4. ...rakenne: Millainen on (kohtien 1–3 mukaisesti pedagogisesta näkökulmasta analysoitujen) oppisisältöjen rakenne?
5. ...pedagoginen esitystapa: Millaisten erityisten tapausten, ilmiöiden, tilanteiden, koeasetelmien, henkilöitymien, esteettisten kokemusten (ja niin edelleen) muodossa näin rakenteistetut oppisisällöt voidaan esittää kiinnostavina, innostavina, lähestyttävänä, käsitettävänä tai elävinä opetusryhmän opiskelijoiden kehitysvaiheen huomioon ottaen?<sup>231</sup>

Opettajan didaktisen ajattelun lisäksi juuri opetussuunnitelmien (tai niiden yleiskehysten, Saksassa *Rahmenplanin* ja Suomessa opetussuunnitelman perusteiden) laatimisen voi mieltää osin didaktisen analyysin kaltaiseksi tulkinnaksi ja valikoimiseksi.<sup>232</sup> Tässä mielessä didaktinen analyysi olisi tavallaan rinnasteinen *curriculum planning* -metodiikalle, mutta siitä se poikkeaa

228. Klafki 1998; 2000a; Hudson 2007; Reid 1998; Westbury 2000.

229. Klafki 2000b; ks. myös esim. Gudmundsdottir ym. 2000; Hopmann 2000; Hudson 2003; Duit ym. 2012. Mainitut kysymykset jakaantuvat Klafkin (2000b) esityksessä (alun perin vuodelta 1958) useisiin alakysymyksiin, mutta kuten todettua, tässä ei ole tarkoitus mennä syvemmällä didaktisen analyysin käytäntöön eikä yksityiskohtiin.

230. Ks. myös Menck 1995; 2000.

231. Klafki 2000b.

232. Vrt. Gundem 2004.

juuri korostaessaan opettajan näkökulmaa ja kontekstin, ainutkertaisen tilanteen ja opetusryhmän sekä pedagogisen suhteen asemaa reflektiossa. Ilmeisenä erona näiden välillä on lisäksi se, että kuten muutenkin saksalaisessa *Didaktik*-perinteessä, didaktisen analyysin pohjustaa kokonainen sisällöllinen kasvatuksen teoria käsityksineen subjektista, ihmisyydestä, yhteisöllisyydestä, moraalista, kulttuurista ja sivistyksestä. Toisin kuin yleispäteviksi ja kontekstivapaiksi oletetut *curriculum planning/development* -mallit, didaktinen analyysi on jo lähtökohdiltaan sidottu perinteeseen, historiaan ja konteksteihin, jotka asettavat analyysille sisällölliset ja moraaliset puitteensa.

Opettajan professionaalisuus ja autonomia rakentuvat tälle perustalle ja opettajan omalle yliopistosivistykselle, eikä opettajaa voi sivistysteoreettisessa didaktiikassa mieltää tekniseksi toteuttajaksi, joka vain seuraisi opetusmenetelmällisiä ohjeita sekä opetussuunnitelman laatijoiden antamia sisältöjä oppimateriaaleineen. Opettajan konteksti- ja tilannesidonnainen harkintakyky korostuu, koska tehtävänä on tunnistaa ja todellistaa sivistysperinteen arvo kussakin asiayhteydessä, luokkatasossa ja kunkin opetusryhmän kohdalla: "Through and by way of *Didaktik* reflection each and every teacher must determine, as an expert professional, what must be done in this setting, with this material, with these students, in the light of the values associated with *Bildung* – or that is the ideal."<sup>233</sup> Opettajan autonomiaa silti tietenkin tällöin rajaavat sivistysperinne itsessään sekä koulutusjärjestelmän (kansallis)valtiokeskeinen tehtävä ja ohjaus.<sup>234</sup>

Myöhemmässä kriittis-konstruktivisessa pedagogisessa teoriassaan Klafki on laajentanut didaktiikan käsitettä sekä käytännöllisesti että tutkimuksellisesti.<sup>235</sup> Siihen sisältyvät historiallis-hermeneuttiset, empiiriset ja sosiologis-ideologikriittiset tutkimusulottuvuudet. Näistä historiallis-hermeneuttinen ulottuvuus on perustavin, koska muut didaktiset tutkimustehtävät asettuvat merkitysyhteyksiinsä vasta historiallis-hermeneuttisesti pohjustettuina.<sup>236</sup> Sosiologis-ideologikriittinen ulottuvuus tarkoittaa edellä esitettyyn tapaan opetuksen ja opetussuunnitelman sosiokulttuurisen viitekehyksen ja poliittis-normatiivisten ideologisten piirteiden analyysia. Myös *Bildungin* humanistisia ihanteita on arvioitava ja uudistettava ideologiakritiikin valossa. Elitistiseksi ja holhoavaksi muuttuneen 'yleissivistyksen' (*Allgemeinbildung*) käsitteen merkitys on uudelleen radikalisoitava tarkoittamaan nimenomaan *kaikille* tarkoitettua mahdollisuutta kehittää *kaikkia* myönteisiä inhimillisiä kykyjä ja kokemusulottuvuuksia kokonaisvaltaisesti.

Freireläistä ja yhdysvaltalaista kriittistä pedagogiikkaa muistuttavaan tapaan Klafki on asettanut nykyaikaisen humanismin arvoperustaksi yksilöllisen autonomian, kollektiivisen demokraattisen osallistumisen ja yhteiskunnallisen solidaarisuuden tavoittelun. Nämä suuntaavat didaktiikan "kriittis-konstruktivisuutta", joka sananmukaisesti viittaa didaktiikan kahtalaisuuteen: yhtäältä siihen kuuluu koulutuksen ja opetuksen analyysi eettis-poliittisten arvojen pohjustaman ideologiakritiikin muodossa, toisaalta sen on tehtävä rakentavia ehdotuksia opetuksen kehittämiseksi.<sup>237</sup> Kuten jo johdannon alussa totesin, olen ymmärtänyt oman hankkeen tässä mielessä kriittis-konstruktivisena filosofianopetuksen tutkimuksena.

### 2.3.2 *Pedagoginen sisältötietämys*

Lähin yhdysvaltalainen vastine saksalaislähtöiselle ainedidaktiikalle on ollut kasvatustieteilijä Lee Shulmanin 1980-luvulla käyttöön ottaman 'pedagogisen sisältötiedon' tai 'sisältötietämyksen' (*pedagogical content knowledge*, PCK) käsitteessä ja sen ympärille rakentuneessa

233. Westbury 2000, 29.

234. Ks. esim. Autio 2006, 4–5; Weniger 2000, 114–122.

235. Klafki 2007, esim. 83–138; Klafki 1998.

236. Ks. myös Siljander 1988, 179–204.

237. Klafki 2007, esim. 15–40, 49–54, 89–98; Klafki 1998; 2000a; Hudson 2003.

tutkimusperinteessä.<sup>238</sup> Käsitteen alkuperä on Shulmanin pitämässä Yhdysvaltain kasvatustieteellisen yhdistyksen (AERA) presidenttipuheessa vuodelta 1986. Shulmanin motiivina oli arvioida tuolloin hallintunutta käsitystä opettajan työstä ja kompetensseista sekä niiden normittamisesta, arvioinnista ja tutkimuksesta.

Shulmanin mukaan modernien opetuskuultuurien varhaisemmassa vaiheessa 1800-luvulta 1900-luvulle keskeisellä sijalla oli itsestään selvästi opettajien tiedollinen ymmärrys opettamista tiedonaloista ja siten esimerkiksi opettajien kelpoisuutta selvitetiin juuri substanssiosaimista testaten. Shulman väitti, että 1980-luvulle tultaessa asetelma oli kääntynyt, ja opettajien kompetenssissa painotettiin yksipuolisesti pedagogista ja oppimispsykologista tietoa, kun taas sisältöaineiden hallinta oli painunut pimentoon niin normeissa ja kelpoisuuskokeissa kuin tutkimuksissakin. Shulmanin mukaan huomio oli kääntynyt niin täydellisesti pois tiedonaloista, oppiaineesta ja sisällöistä, että oli oikeutettua puhua niiden opetuksellisen merkityksen tutkimuksesta jopa ”puuttavana paradigmana”: “My colleagues and I refer to the absence of focus on subject matter among the various research paradigms for the study of teaching as the ‘missing paradigm’ problem.”<sup>239</sup> Kuten huomataan, Shulmanin väitteet kohdistuivat nimenomaan yhdysvaltalaiseen asetelmaan, joka poikkesi esimerkiksi saksalaisesta ja suomalaisesta tilanteesta.

Shulmanin tavoitteena oli palauttaa oppiaine ja oppisisällöt keskeiseen asemaan opetusdiskurssissa, lujittaa oppiaineiden sidosta tiedetaustoihinsa sekä vahvistaa täten opettajien akateemista professionaalisuutta. Pääkysymyksenä oli se, miten tulisi hahmottaa opetettavan tiedonalan sisältöjen suodattuminen pedagogisen tiedon, ymmärryksen ja osaamisen avulla oppiaineeksi. Sisältötietämyksen ja pedagogiikan yhdistelmänä syntyy Shulmanin mukaan suhteellisen itsenäisen tiedon alue (*knowledge domain*), jossa molemmat ovat muuntuneet ja joka on erilainen jokaisella omaleimaisella tiedonalalla. Tämä pedagoginen sisältötietämys on siten aineenopettajan erityinen kompetenssialue, opettajille ominaisen akateemisen professionaalisuuden ydin: “[T]he key to distinguishing the knowledge base of teaching lies at the intersection of content and pedagogy, in the capacity of a teacher to transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by the students.”<sup>240</sup>

Shulmanin tutkimusryhmät tutkivat aluksi etenkin sitä, miten opettajaksi opiskelevat soveltavat erilaisia tietämyksen lähteitä muuttuessaan opiskelijoista opettajiksi, “from being able to comprehend subject matter for themselves, to becoming able to elucidate subject matter in new ways, reorganize and partition it, clothe it in activities and emotions, in metaphors and exercises, and in examples and demonstrations, so that it can be grasped by students.”<sup>241</sup> Pedagogisen sisältötietämyksen idea pyrkii siis kiteyttämään aineenopettajan pedagogisen (tai saksalais-suomalaisittain didaktisen) ajattelun ydinkysymyksen – miten jonkin tiedonalan tarjoama aines muokataan ja transformoidaan opetukselliseen käyttöön niin, että se on parhaiten opiskelijoiden tavoitettavissa ja tarkoituksenmukaisimmin opetettavissa: “It represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction.”<sup>242</sup>

238. Shulman 1986; Shulman 1987; vrt. Kansanen 2009a; Kansanen 2009b; Kansanen 2012. Ks. pedagogisen sisältötietämyksen käsitteestä ja sen soveltamisesta filosofianopetukseen enemmän artikkelissa VII, jossa käytän PCK:n ideaa filosofianopettajan ammattitaidon tarkasteluun. Käytän *knowledge* suomenoksena ’tietämystä’ korostaakseni Shulmanin tarkoittaman merkityksen aktiivista, omakohtaista ja dynaamisista puolta staattisen ja propositionaalisen ’tiedon’ sijaan; vrt. Atjonen 1996, 45.

239. Shulman 1986, 6.

240. Shulman 1987, 15.

241. Shulman 1987, 13.

242. Shulman 1987, 8.

Shulmanin varhaisen jäsenyyksen mukaan opettajan tietoperustan keskeisimmät lähteet olivat seuraavat neljä: “(1) scholarship in content disciplines, (2) the materials and settings of the institutionalized educational process (for example, curricula, textbooks, school organizations and finance, and the structure of the teaching profession), (3) research on schooling, social organizations, human learning, teaching and development, and the other social and cultural phenomena that affect what teachers do, and (4) the wisdom of practice itself.”<sup>243</sup> Vastaavanlaisia jäsenyyksiä opettajan tietämyksen osa-alueista ovat monet esittäneet myöhemmin pedagogisen sisältötietämyksen ideaa seuraten.<sup>244</sup> Tyypillisimmin mallit ovat sisältäneet neljä erottuvaa ulottuvuutta: opetettavaa tiedonala ja sen sisältöjä koskevan tiedon, yleisen pedagogisen tiedon, opettamisen konteksteja koskevan tiedon sekä pedagogisen sisältötietämyksen.<sup>245</sup>

Aineenopettajan tietämyksen problematiikka liittyy tietenkin suoraan kysymyksiin aineenopettajan ammattitaidosta ja opettajankoulutuksen toteuttamisesta.<sup>246</sup> Onko aineenopettajakoulutuksella jokin oma opillinen ja tiedollinen kenttensä vai onko se tieteenalaopinnoissa opittujen sisältöjen sekä yleisen pedagogisen ajattelun ja opetusmenetelmien yhdistämistä toisiinsa esimerkiksi empiirisen tutkimuksen ja kokemuksellisen oppimisen avulla? Entä miten aineenopettajakoulutus organisoidaan ja missä se institutionaalisesti mielekkäimminkin sijaitsee: tieteenalaysiköissä opettavien aineiden alaisuudessa vai opettajankoulutuksen tai kasvatustieteen yksiköissä? Onko opintojen painopiste tieteenalaopinnoissa, didaktisissa opinnoissa vai käytännöllisesti opetusharjoittelussa (joko erityisissä harjoittelukouluissa tai muualla tahtuvana työssä oppimisena)?

Opettajankoulutuksen kysymykset ovat olleet oheisteemoja tämän tutkimuksen kannalta myös siksi, että aineenopettajakoulutus on toiminut käytännöllisenä viitekehystenä useille tutkimukseen kuuluvissa artikkeleissa esitetyille pohdinnoille. Niihin viitataan muutamissa artikkeleissa ja tutkimuskokonaisuuden viimeinen artikkeli (VII) keskittyy jäsentelemään filosofianopettajan asiantuntemusta pedagogisen sisältötietämyksen mallien perusteella. Vaikka suomalaisen aineenopettajakoulutuksen muodot ja historia eroavat sekä saksalaisista että yhdysvaltalaisista vertailukohdista, ovat peruskysymykset koulutuksen rakenteesta pohjimmiltaan samoja.

Didaktisen analyysin ja pedagogisen sisältötietämyksen teoriat tähdentävät, että jonkin sisällön, oppiaineen tai aihealueen opettaminen edellyttää sellaista ymmärrystä ja taitoa, jotta ei voi suoraan omaksua yhdistelmänä oppiainetta taustoittavan tieteenalan sisältötietoa ja yleistä pedagogista tietoa. Opettaja harjoittaa teoreettista ja käytännöllistä reflektiota, jossa opetettavaa ainetta tulkitaan kasvatuksellisesta näkökulmasta ja muunnetaan pedagogisesti mielekkääseen muotoon. Tällä tavoin tulkittu ja transformoitu ”aine” ei ole enää sama ”aine” kuin se, joka muodostaa opettajan alkuperäisen tieteen- tai tiedonalatietämyksen.

Shulmanin näkemyksissä oppiaineen transformaatista on ilmeistä samankaltaisuutta Klafkin didaktisen analyysin kanssa.<sup>247</sup> Pinnallisesti katsoen Shulmanin mallin sisältötieto

243. Shulman 1987, 8.

244. Puhun tässä jaksossa yksinkertaisuuden vuoksi ”Shulmanin mallista”, vaikka oikeastaan varsinaisia opetussellisia tai tutkimuksellisia malleja ovat kuitenkin kehittäneet vasta myöhemmin Shulmanin kollegat ja seuraajat sekä muut käsitteen soveltajat; ks. esim. Ball ym. 2008; Fernandez 2014; Gess-Newsom 1999; Grossman 1990; Hill ym. 2008; Park & Oliver 2008; Loughran ym. 2012.

245. Vrt. Grossman 1990; Park & Oliver 2008. Ks. enemmän tutkimukseen kuuluvassa artikkelissa VII. Tässäkin jäsenyyksessä voi havaita kaikuja tylerilaisesta kolmijaosta oppijoihin, yhteiskuntaan ja tiedonalaan opetus suunnitelman lähteinä.

246. Vrt. Shulman 1986; 1987; Bullough 2001; Kansanen 2009a; 2009b.

247. Klafkin didaktiikan ja Shulmanin esittelemän PCK-näkökulman samankaltaisuuksista ovat huomauttaneet monet, esim. Gudmundsdottir, Reinertsen & Nordtømme 2000; Hopmann & Gundem 1998; Hudson 2007.

(*content knowledge*) rinnastuisi Klafkin didaktisen analyysin *Bildungsinhalt*-käsitteeseen ja pedagoginen sisältötietämys (*pedagogical content knowledge*) *Bildungsgehalt*-käsitteeseen.<sup>248</sup> Näkökulmissa ja niitä taustoittavissa käsityksissä tiedosta ja tietämyksestä, kasvatuksesta ja sivistyksestä sekä opettajan professiosta on kuitenkin niin huomattavia eroja, että rinnastukset johtavat herkästi harhaan. Käsitteiden välittömänä erona on lisäksi se, että Klafkin jäsenyyksessä *Bildungsgehalt* tarkoittaa didaktisen analyysin tulosta, oppiainesta sivistyksellisestä näkökulmasta tulkittuna, kun taas *pedagogical content knowledge* viittaa opettajan tietämykseen, jota hän tarvitsee muokatakseen oppiainesta pedagogiseen käyttöön soveltuvaksi. Pedagoginen sisältötietämys voitaisiin siis ymmärtää opettajan ammattitaitoon keskeisesti kuuluvaksi kompetenssiksi, jota didaktisen analyysin tekeminen edellyttää.

Rinnastettavissa on kuitenkin ennen kaikkea sekä didaktiseen analyysiin että pedagogiseen sisältötietämykseen kuuluva perusajatus opettajan *reflektiosta* sekä oppiaineen tulkinnasta ja *transformaatiosta*: aineenopettajan työn ytimessä on valmius tulkita, muuntaa, soveltaa ja käyttää opettajan hallitsemaa oppiainesta ja tiedonala tai sivistysperintöä tavalla, joka on opetuksellisesti tarkoituksenmukainen, pedagogisesti mielekäs tai kasvatuksellisesti kehittävä ja sivistävä opetuksen kussakin erityisessä kontekstissa.

Juuri Shulmanin ja hänen seuraajiansa myötävaikuttamassa sisältöjen, tiedonalojen ja oppiaineen uudessa korostumisessa monet ovat nähneet perusteen puhua myös yhdysvaltalaisen *curriculum*-ajattelun ja perinteisen saksalaisen didaktiikan lähentymisestä.<sup>249</sup> Toisaalta Shulmanin pedagogisen sisältötietämyksen käsitteen taustalla on varhaisempia yhdysvaltalaisia vaikutteita, joiden valossa asia ei ole näin yksinkertainen. Itse asiassa sitä voi jopa pitää vastakkaisena *curriculum*-ajattelun kentälle, koska se kiinnittyy oppiainekeskeiseen ja tieteenala-taustoja korostavaan ajattelutapaan, joka oli keskeinen tekijä *curriculum*-teorian itsenäisyyden ja käytännön merkityksen heikentyessä Yhdysvalloissa.<sup>250</sup> Taustaksi kannattaa asettaa kaksi yhdysvaltalaisen opetusajattelun historiallista piirrettä.

Ensinnäkin Shulmanin ongelmaksi nostamassa ”sisältöjen katoamisessa” voi nähdä osaltaan juuri *curriculum development* -ajattelun vaikutuksen 1900-luvulla. Vastaava tilanne – opisältöjen katoaminen opettajan professiota ja kompetensseja koskevasta puheesta – ei olisi ollut mahdollinen saksalaisessa tai suomalaisessa perinteessä. Yhdysvaltalaista opetusajattelua oli kuitenkin hallinnut yhtäältä liberaali paikallinen opetussuunnitelmallinen vapaus (valtiollisen tai osavaltiollisen keskusjohtoisuuden ja opettajien yhtenäisten kelpoisuusehtojen puuttuminen) ja toisaalta instrumentalistinen suunnittelumalli sekä *curriculum*-asiantuntijoiden työ. Sisältöjä ei tarvinnut problematisoida opettajan työssä tai opettajuutta ohjattaessa ja tutkittaessa, sillä opetussuunnittelu sisältöalueineen oli toisten ammattilaisten, opetussuunnitelma-asiantuntijoiden sekä opetusmenetelmien ja -materiaalien kehittäjien (*curriculum developers*) ja kaupallisten kustantajien työsarkaa, ja viime kädessä *curriculum*-päättäenältä oli opettajan yläpuolella paikallistasoisella kouluhallinnolla. Opettajien rooliksi saattoi kaventua ennalta määritettyjen ja valikoitujen aihealueiden opettaminen valmiiksi laadittujen opetussuunnitelmien, oppikirjojen ja opetusmateriaalien avulla. Opettajat olivat toteuttajia, eivät autonomisia akateemisia ammattilaisia, ja pisimmilleen vietyinä ajattelutapa tarkoitti, että ihanteellinen

248. Ks. esim. Klafki 2000a, 142, viitteen 3 sisältämä kääntäjän huomautus.

249. Ks. Hopmann & Riquarts 2000, 9–10.

250. Vrt. Pinar 2009, 23–25 (sekä loppuviitteet); kuitenkin myös Pinar ym. (1995, 860) näkivät juuri Shulmanin pedagogisen sisältötietämyksen ideassa tärkeän tavoitteen opettajan ammatillisen autonomian ja reflektion vahvistamiseen vastoin hallinnollisia paineita ja kaupallisia massälvitteisiä suunnitelmia ja materiaaleja: “Passages, middle ways, and midpoints can be discussed via the ‘pedagogical content knowledge’ of a self-knowing teacher, a teacher who knows that her or his pedagogical obligation is not to deliver someone else’s mail... but, with his or her students, to compose our own correspondence regarding the knowledge the textbook publishers and district curriculum guidelines have decreed.”

opetuksen järjestämistapa olisi *teacher-proof* – toisin sanoen opiskelijoille voitaisiin taata sama opetus, samat sisällöt ja sama osaaminen opettajasta riippumatta.<sup>251</sup>

Tätä ajattelutapaa vastaan Shulman pyrki puolustamaan opettajien autonomista akateemista professionaalisuutta ja opettajan työn tiedollista vaativuutta: “[W]e will emphasize teaching as comprehension and reasoning, as transformation and reflection. This emphasis is justified by the resoluteness with which research and policy have so blatantly ignored those aspects of teaching in the past.”<sup>252</sup> Shulman ei kuitenkaan mainitse *curriculum development* -perinnettä sisältöjen katoamista pohtiessaan.

Toisena merkittävänä taustatekijänä on Shulmanin omaksuma näkemys oppiaineiden ja tieteenalojen perustavanlaatuisesta yhteydestä. Alkuperäisissä avauksissaan Shulman ei edes selkeästi erotellut toisistaan oppiainetta, tiedonala ja tieteenalaa (*science, discipline*). Tässä voi puolestaan havaita 1960-luvun koulutuksellisen murroksen ja *structure of the disciplines* -nimityksellä tunnetun *curriculum*-ajattelun vaikutuksen. Etenkin Jerome Brunerin ja Joseph Schwabin tunnetuksi tekemänä vahvistui Yhdysvalloissa 1960-luvulla koulutuksen kehittämisen näkemys, jossa kouluopetus haluttiin sitoa tiiviimmin yhteen akateemisten oppiaineiden ja tieteenalojen kanssa.<sup>253</sup> Kunkin tieteenalan perustan ja kokonaisuuden jäsentänyt tiedollinen struktuuri esitettiin oppimisen kannalta olennaiseksi kognitiiviseksi rakenteeksi, johon tukeuduttaessa opetettava aine ei hajoaisi yksittäisiksi teemoiksi ja tiedonpalasiksi.<sup>254</sup> Tieteellisen tutkimuksen muodot antoivat myös mallin opiskeluprosesseille etenkin luonnontiedeaineissa. Aikalaisyhteiskuntaansa sijoitettuna liike oli samalla vastausta Yhdysvalloissa kehittyneeseen huoleen koulutuksen ja tieteen tason jälkeensäjääneisyydestä verrattuna Neuvostoliittoon ja sosialistiseen leiriin.<sup>255</sup>

Shulmanin väite oppiaineiden ja sisältöjen merkityksen unohtumisesta olikin esitetty samaan tapaan jo 1960-luvulla. Esimerkkinä siitä on toinen presidenttipuhe, jonka Bob Gowin piti Yhdysvaltain kasvatustieteen seuran vuosikokouksessa:

“One of the unwelcome harvests of an insufficiently understood educational pragmatism was a lack of concern with what is taught. Yet, there is certainly nothing inherent in philosophical pragmatism that prevents subject matter analysis. Dewey, for example, thought that educative experiences should lead out into an expanding world of subject matter, a progression into a logical ordering of facts, concepts and generalizations. Dewey thought the teacher should have a mastery and command of his subject, highly organized and structured, so that the teacher could pay careful attention to the interests and points of view of the pupils. This mastery would permit the teacher the flexibility to enter into the subject at any of a large number of points of pupil interest. The point of Dewey’s pedagogical prescription of progressiveness is to grow from these initial interests through the educative episodes into a world of warranted knowledge claims. Unless the teacher

251. Autio 2006, 108–113; Miettinen 1990, 86–92; Westbury 1998, 48–54.

252. Shulman 1987, 13.

253. Bruner 1960; Schwab 1962; Kliebard 1965. Shulman oli itse juuri Schwabin oppilaita.

254. Esim. Bruner 1960, 17–32.

255. Kontekstina oli kylmän sodan aikainen teknologinen kilpa, jossa tiedot Neuvostoliiton edistymisestä (näkyvimpänä symbolinaan Sputnikin laukaiseminen kiortoradalle 1957) sekä sosialistisen koulutuksen vaativuudesta herättivät poliittisen debatin yhdysvaltalaisen koulujärjestelmän ja tieteen puutteista; Kliebard 1986, erit. 264–270; Pinar ym. 1995, 151–168; Posner 2004 56–61; Schiro 2013, 15–55. Myös Isossa-Britanniassa keskustelu akateemisten tieteenalojen ja kouluopetuksen oppiaineiden suhteista kiihtyi 1960-luvun ja 1970-luvun taitteessa juuri koulutiedon muotoutumista historiallisena ja sosiaalisena konstruktiona (ja konfliktina) tarkastelleiden sosiologien ja tiedonalojen (*forms/domains/fields of knowledge*) integriteettiä korostaneiden kasvatustieteen (Paul Hirst, R. S. Peters) välillä; ks. esim. Young 1971, 20–24; Goodson 1997, 31–39; Goodson ym. 2002, 13–18; Goodson 2014.

knows his subject he will be unable to judge when pupils have arrived there. Somehow the doctrine got perverted. A teacher did not have to know any subject matter as long as he was competent enough in psychological and social processes to facilitate pupil activities of whatever sort. However good this concept of teaching as facilitating learning might be for a number of human concerns – socialization, emotional health, functional autonomy – if the concern with knowledge claims is missing, something central to education is lost. Dewey, I believe, presupposed that teachers would know their subject; that he did not have to worry about. He was concerned with what they did with it in teaching.<sup>256</sup>

Gowinin näkemys oppiaineiden ja sisältöjen merkityksen unohtamisesta – minkä Gowin yhdistää siis pragmatistisen kasvatusteorian vääristyneeseen tulkintaan – ennakoii paikoin satunnaisesti Shulmanin väitteitä. Yhteistä on myös 1960- ja 1980-lukujen aikalaistekstien julkisessa koulutuspoliittisessa huolissa. Siinä missä aiempaa vaihetta määrittänyt kylmän sodan aikakausi, 1980-luvun vastaava kasvatustieteellistä leimasi huoli koulutustason vaikutuksesta talouteen ja kilpailukykyyn.<sup>257</sup>

Shulmanin tutkimusryhmien alkuperäinen työ sijoittuu tähän kontekstiin, joskin myös kriittisenä suhteessa uskonnolliseen koulutuspoliittiseen virtaukseen. Shulmanin näkemykset erkaantuivat siitä kaikkein selvimmin hänen ilmaisemassaan pyrkimyksessä vahvistaa opettajien autonomista professionaalisuutta vastoin ulkoista ohjausta. Opettajaprofession tietoperustan jäsentäminen korosti opettajia akateemisina ammattilaisina, joiden professionaalisuuden tunnuspiirteenä on omansalainen osaamisen ja tietämyksen kokonaisuus – siinä missä muillakin akateemisilla profesioilla, jotka edustavat eri alojen kehittyneintä asiantuntemusta.

Shulman kollegoineen tavoitteli opettajien professionaalisuuden vahvistamista liittämällä opettamisen tietoperustan aiempaa kiinteämmin yliopistollisiin tieteenaloihin, mutta samalla jäi problematisoimatta oppiaineiden (*subject matter*) ja koulun oppiaineiden (*school subjects*) suhde akateemisiin oppiaineisiin ja tieteenaloihin (*disciplines, sciences*).<sup>258</sup> Tällä puolestaan voi olla päinvastoin opettajan autonomiaa heikentäviäkin vaikutuksia. Siinä missä perinteinen saksalainen didaktinen teoria tai uudempi yhdysvaltalainen *curriculum*-teoria ovat tähdentäneet pedagogisen ja kasvatuksellisen ajattelun ja käytännön itsenäisyyttä, Shulmanin mallissa opettajan ajattelu ja toiminta ovat alistaisia taustatieteeseen nähden. Tiedetaustan kysymykset – tieteiden ja kouluaineiden suhteet – ovat reaaliaineiden ainedidaktiikassa vääjäämättä keskeisiä. Filosofianopetuksen kannalta ne näyttäytyvät kuitenkin omalaatuisessa valossa, eivätkä ole kovin osuvasti pelkistettävissä Shulmanin ja hänen seuraajiensa esittämien mallien tapaan.

256. Gowin 1970, 319. Kasvatustieteen filosofi Gowin muistetaan opetuksen teoriassa mm. kognitiiviseen ja tietoteoreettiseen jäsentämiseen tarkoitetusta V-diagrammista sekä yleisemminkin käsitteellistämisen kehittämisestä tietorakenteiden representaatioina ja oppimisen apuvälineinä yhdessä aihepiiriin pioneerin kasvatustieteilijä Joseph Novakin kanssa (ks. esim. Novak & Gowin 1995).

257. Huoli sai laajat mittasuhteet ja näkyi esimerkiksi vuonna 1983 julkaistussa *A Nation at Risk* -raportissa ja Kansallisen tiedesäätiön (NSF) laajassa rahoituksessa koulujen opetussuunnitelmauudistukselle, aivan kuten jo 1950-luvun lopulla ja 1960-luvulla, jolloin aikalaistekijöiden oli kilpavarustelu ja turvallisuuspoliittinen huoli. Tuolloin koulutuspoliittisena reaktiona oli mm. vuonna 1958 säädetty *National Defense Education Act*, presidentti Eisenhowerin hallintoaikana valmisteltu laki, jolla lisättiin rahoitusta tieteelle sekä oppimateriaalien kehittämiseksi ja opettajien täydennyskoulutukselle (etenkin luonnontieteellisillä aloilla, matematiikassa ja vieraisissa kielissä). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Report* oli puolestaan presidentti Reaganin asettaman National Commission on Excellence in Education -komitean mietintö.

258. Vrt. vastaavaa kritiikkiä Stengel 1997; Deng 2007a; 2007b; Kansanen 2009, 36. Kuten Stengel (1997, viite 4) huomauttaa, voi tosin olla pikemminkin niin, että Shulman itse oli tietoinen tästä problematiikasta, mutta pedagogisen sisältötietämyksen idean myöhemmät soveltajat eivät ole siihen yleensä pysähtyneet.

Huomattava enemmistö pedagogisen sisältötietämyksen käsitettä koskevista ja soveltavista tutkimuksista on tehty matematiikassa ja luonnontiedeaineissa, joissa tiedetaustan kysymys ei nouse esiin yhtä ongelmallisena kuin monissa humanistis-yhteiskuntatieteellisissä kouluopetuksen aineissa ja aihealueissa.<sup>259</sup> Yhtenä esimerkkinä tällaisesta ainedidaktisesta sovelluksesta, johon oppiaineen tieteenalatausta on omaksuttu selviönä, on Reinders Duitin kollegoineen kehittänyt ’kasvatuksellisen rekonstruktion malli’. Se perustuu nimellisesti Klafkin didaktisen analyysin periaatteiden soveltamiseen luonnontiedeaineiden ja matematiikan opetuksen tutkimuksessa, mutta lähtökohdiltaan ja oppiaineen luonnetta koskevilta taustaoletuksiltaan se on lähempänä Shulmanin pedagogisen sisältötietämyksen koulukuntaa.<sup>260</sup> Kokonaisuudessaan kasvatuksellisen rekonstruktion malli on tutkimusmalli (empiiristä tutkimusta varten), kuten Shulmanin pedagogisen sisältötietämyksen idean perusteella muodostetut mallitkin ovat enimmäkseen olleet. Kasvatuksellisen rekonstruktion mallin ytimessä oleva kuvaus oppiaineen selkiyttämistä ja sen kasvatuksellisen merkityksen analyysistä on tiivistetty kuvion 1 esittämällä tavalla – ja samoin voisi tiivistää Shulmanin näkemyksen oppiaineen pedagogisesta transformaatiosta.



**KUVIO 1. Opetuksen sisältöjen analyysi ja muodostaminen kasvatuksellisen rekonstruktion mallissa (*Model of Educational Reconstruction*; Duit ym. 2012).**

259. Ball ym. (2008, 393–394) esittävät laskelman, jonka mukaan kyseiseen ajankohtaan mennessä pedagogisen sisältötietämyksen käsitteeseen viitanneista artikkeleista noin puolet oli käsitellyt luonnontiedeaineiden tai matematiikan opetusta ja kolmasosa yleisesti pedagogiikkaa, opettajuutta tai koulutuspolitiikkaa ilman rajattua oppiaineekytkentää, joten vain pieni vähemmistö käsitettä soveltavista tutkimuksista oli kohdistunut muihin oppiaineisiin.

260. Duit ym. 2012 esittävät oman mallinsa vastaavan läheisesti paitsi Klafkin didaktista analyysia ja Shulmanin PCK-mallia myös Chevallardin didaktista transpositiota, jota käsittelem seuraavaksi.

Lähtökohtana on tieteenalan tarjoaman aineksen sisältörakenne ja tehtävänä on rekonstruoida se opetukseen soveltuvaksi sisältörakenteeksi: “The model concerns the analytical process of transposing (or transforming) human knowledge (the cultural heritage) like domain specific knowledge into knowledge for schooling that contributes to student scientific literacy.”<sup>261</sup> Tieteellinen sisältö eritellään perustaviin osatekijöihinsä ja sen jälkeen koostetaan uudelleen oppiainekseksi oppijoiden näkökulman ja oppimisprosessien edellyttämällä tavalla. Kuvauksena oppiainesta transformoivasta reflektioprosessista sen on tarkoitus vastata Klafkin didaktista analyysia ja Shulmanin pedagogisen sisältötietämyksen mallia. Niihin sitä yhdistää myös ainedidaktiikassa olennainen muistutus siitä, että siirtymä tieteellisestä aineksesta opetukselliseen ei sinänsä pelkisty aineksen ”yksinkertaistamiseen”, toisin kuin monesti ajatellaan:

“It has to be elementarized to make it accessible for students but also enriched by putting it into contexts that make sense for the learners. Many teachers and also science educators think that the content structure for instruction has to be ‘simpler’ than the science content structure in order to meet students’ understanding. Accordingly, they call the process of designing the content structure for instruction *reduction*. However, this view misses the point. In a way the content structure for instruction has to be much more complex than the science content structure in order to meet the needs of the learners. It is, therefore, necessary to embed the abstract science knowledge into various contexts in order to address learning potentialities and difficulties of the learners.”<sup>262</sup>

Käytännössä rekonstruktion prosessi – ja siten esimerkiksi opettajan didaktisen reflektion prosessi – ei tietenkään etene lineaarisesti (kuten kuviossa) vaan rekursiivisesti eri osatekijöitä ja vaiheita yhdistellen ja välittäen, vuorotellen takautuen ja edeten.<sup>263</sup> Linearisuuden vaikeutella mallissa kuitenkin säilyy, sillä sen lähtökohtana ja prosessin alkupisteenä on selvästi luonnontieteellinen tutkimusdiskurssi, jonka purkamisesta ja muuntamisesta opetuksellisesti soveltuvaan käyttöön kirjoittajat puhuvat.<sup>264</sup>

Perustava oletus oppimisen ’tiedonala-/tiedonalue-erityisyydestä’ (*domain-specific knowledge/learning*) samastetaan herkästi yliopistollisen tiede- ja oppiainejärjestelmän disiplinaariseen rakenteeseen sekä vallitseviin tieteenaloihin nykyisine rajoineen. Tieteenalojen oppiaineita edeltävä olemassaolo, niiden sisäinen yhtenäisyys ja keskinäinen erottuvuus, omaksutaan kyseenalaisittomaksi lähtökohdaksi. Edellä mainittuun tapaan jää problematisoimatta oppiaineen ja tiedetaustan suhde. Kirjoittajat myös oikeastaan tiedostavat tämän: “The wider context of the learning environment, comprising features of the educational system however, are not taken explicitly into account. Research on curricular issues and science education policies which is an additional major science education research field therefore is given only rather limited attention.”<sup>265</sup>

Problematiikka on ohitettu tavallaan myös siten, että luonnontiedeopetuksen piirissä monet ovat Shulmanin jälkeen korostaneet PCK:n aihesidonnaisuutta (*topic-specificity*) käsitteen varsinaisena käyttökelpoisena tasona.<sup>266</sup> Pedagogista sisältötietämystä pitäisi näin ollen tarkastella aina jonkin rajatun aiheen ja oppiaineen eli yksittäisen tieto- ja käsitteerakenteen suhteen enemmän kuin kokonaisen oppiaineen tasolla.<sup>267</sup> Sama näkemys on myös

261. Duit ym. 2012, 21.

262. Duit ym. 2012, 21.

263. Duit ym. 2012, 22–26.

264. Duit ym. 2012, 22.

265. Duit ym. 2012, 27.

266. Esim. van Driel ym. 1998; Loughran ym. 2012, 11–21; Hashweh 2013.

267. Näkemys liittyy läheisesti jo aiemmin mainittuun käsitteellisen muutoksen oppimis- ja kognitiopsykologiseen lähtökohtaan; ks. esim. *How People Learn* 2000, esim. 16–17, 20, 24; *How Students Learn* 2005, esim. 575–577; Rusanen ym. 2008.

Duitin ym. kasvatuksellisen rekonstruktion mallin taustalla.

Tällaista näkemystä on kuitenkin hankalampi soveltaa filosofianopetukseen, jossa käsiteltävät teemat ja kysymykset eivät ole yleensä rajattavissa selkeäpiirteisiksi ja käsitteellisesti yksiselitteisiksi ilmiöiksi ja prosesseiksi. Opettaja joutuu operoimaan laaja-alaisesti ja käyttämään omaa tietämystään monipuolisesti yksittäisiäkin kysymyksiä, käsitteitä ja aihepiirejä käsitellessä. Kohdattavien ongelmien ja niitä jäsentävien käsitteiden avoimuus ja häilyvyys ovat nimenomaan filosofian ytimessä: käsitteelliset epäselvyydet, kiistat ja näkökulmaerot ovat filosofisen ajattelun olennainen piirre, käsitteitä muokataan jatkuvasti, ja ajattelu etenee vertaamalla, vaihtamalla ja uudistamalla käsitteellisiä silmälajeja. Filosofiasia pohditaan ongelmien hahmottamista ja määrittelyä, ilmiöiden käsitteellistämistä sekä käsitteellisyttä ylipäättään kielellisen ajattelun luonteena – sen sijaan, että opiskeltaisiin kaikkia konsensuaalisesti tyydyttäviä käsittejärjestelmiä. Matemaattiset määritelmät ja todistukset eivät ole filosofianopetuksessa mahdollisia apuvälineitä, eikä tavoitteena ole myöskään ilmiöiden ja prosessien mahdollisimman yksiselitteinen empiiristä tarkastelua tai laskennallista käsittelyä edesauttava kuvaus, toisin kuin luonnontiedeaineiden tietorakenteissa. Toisaalta PCK:n mieltäminen yksilölliseksi, tilanne- ja kontekstisidonnaiseksi tietämykseksi sopii puolestaan hyvin filosofianopetuksen asiantuntemuksen hahmotteluun.<sup>268</sup> Sellaisena se soveltuu jäsentämään opettajan asiantuntemuksen ulottuvuuksia myös oppiainetasolla, suomalaista aineenopettajuuden ja ainedidaktiikan tarkastelua vastaavalla tavalla, kuten olen pyrkinyt tekemään tutkimukseen kuuluvassa artikkelissa VII.

Shulmanin PCK:n perusteella muotoillut mallit ja Duitin ym. kasvatuksellisen rekonstruktion malli jättävät siis avoimeksi, miten oppiaineen alkuperäiset lähtökohdat pitäisi käsitellä, ellei niitä samasteta tieteenalan vallitseviin tutkimusdiskursseihin ja niissä ylläpidettyihin tiedonalakäsityksiin. Filosofianopetuksessa kysymys on aidosti problemaattinen. Jo pelkästään se, mikä tai mitä on filosofian oppiaineen ”filosofia” on hankalampi kysymys kuin mikä on kemian oppiaineen ”kemia” tai biologian ”biologia”. Myös tästä syystä olen pitänyt filosofian oppiaineluonnetta tutkittaessa välttämättömänä yhdistää opetuksen ainedidaktiseen tarkasteluun kasvatusteoreettisia, historiallisia ja tiedonsosiologisia *curriculum*-näkökulmia. Filosofian tapauksessa oppiaineen opettamisen ongelmia on tarkasteltava perusteista lähtien, mukaan lukien opetuksen oikeutusperusteet, rakenteelliset ja sisällölliset valikoinnit ja esimerkiksi oppiaineen suhteen filosofian historiaan ja sen tulkintojen painotuksiin.

### 2.3.3 *Didaktinen transpositio*

Ranskalaisen Yves Chevallardin antropologisen pedagogisen teorian perustalle muotoilema ja etenkin matematiikan opetuksessa levittämä mutta myös muihin aineisiin sovellettu ’didaktisen transposition’ idea on osin lähellä edellä kuvattuja. Niistä erottuvalla tavalla tiede- ja koulutuspoliittiset kysymykset – sekä esimerkiksi oppiainehistoria – tematisoidaan siinä kuitenkin osaksi transposition tarkastelua. Chevallardin näkökulmaa voikin monin osin kutsua nimenomaan tiedonsosiologiseksi.

Myös didaktisen transposition mallin lähtökohtana on tieteellisen tiedon ja kouluaineina opettettavan tiedon suhde. ’Transposition’ käsite viittaa siihen, että koulussa opettettavat ja oppiaineissa käsiteltävät tietokokonaisuudet ovat yleensä olleet edeltävästi tutkimuksellista, tieteellistä tietoa (*savoir savant, scholarly knowledge*) ennen kuin ne on siirretty (siis ”transpositioitu”) opettettavaksi tiedoksi (*savoir enseigné, taught knowledge*). Tätä siirtymäprosessia Chevallard ja muut hänen teoriaansa soveltaneet ovat tarkastelleet eri tavoin.<sup>269</sup>

268. Vrt. esim. van Driel & Berry 2012.

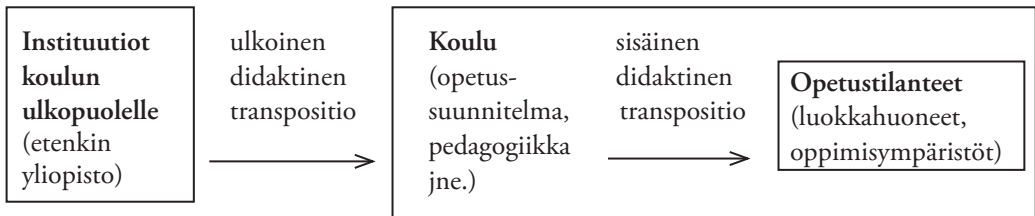
269. Chevallard 1985; 1989; 1992; Chevallard & Bosch 2014; Bosch & Gascón 2006; Winslow 2011. Chevallard on tuonut ’didaktiikan’ terminologian ranskalaiseen opetuksen teorian kielenkäyttöön, jossa se ei

Vastaavuuksia edellä esiteltyjen mallien kanssa on helppo huomata esimerkiksi Boschin ja Gascónin yleiskuvauksesta:

“[Didactic transposition] formulates the need to consider that what is being taught at school (‘contents’ or ‘knowledge’) is, in a certain way, an exogenous production, something generated outside school that is moved – ‘transposed’ – to school out of a social need of education and diffusion. For this purpose, it needs to go through a series of adapting transformations to be able to ‘live’ in the new environment that school offers. For certain knowledge to be taught at school *transpositive work* needs to be carried out so that something that was not made for school changes into something that may be reconstructed inside school.

The process of didactic transposition starts far away from school, in the choice of the bodies of knowledge that have to be transmitted. Then follows a clearly creative type of work – not a mere ‘transference’, adaptation or simplification –, namely a process of de-construction and rebuilding of the different elements of knowledge, with the aim of making it ‘teachable’ while keeping its power and functional character.”<sup>270</sup>

Kun koulussa opetettava tieto asetetaan taustansa vasten, didaktinen transpositio voidaan esittää esimerkiksi kaksitasoisena transformaatioprosessina (ks. kuvio 2), jossa kouluinstituution ulkopuolinen transpositio (esimerkiksi valtiollisten opetussuunnitelmien muotoilu) on erotettu koulutoiminnan sisällä tapahtuvasta transpositiosta (esimerkiksi opettajan reflektio ja työ opetettavan aineksen muokkaamisessa).<sup>271</sup>



KUVIO 2. Ulkoinen (*external*) ja sisäinen (*internal*) didaktinen transpositio.  
(Winsløw 2011.)

Malli ottaa tiedonsosiologisesti huomioon, että prosessi on myös kulttuurista, yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista tiedonhallintaa ja valtakamppailua, jonka piirteillä on taipumus peittyä opettajilta ja opetuksen kehittäjiltä itseltään. Bosch ja Gascón sekä Chevallard ja Bosch esittävät transposition sellaisessa muodossa, jossa sitä ei mielletä kahdeksi erottuvaksi vaiheeksi vaan jatkuvaksi prosessiksi yleisemmältä tasolta kohti erityistä ja yksittäistä ilmentymistä (ks. kuvio 3). Avainasemassa ovat koulutusjärjestelmän ”intelligentsiaan” kuuluvat toimijat, joiden muodostamaa joukkoa ja toimintakenttää Chevallard kutsuu ’noosfääriksi’.<sup>272</sup>

varhaisemmin ole ollut keskeinen, toisin kuin saksalaisen kielialueen vaikutuspiirissä; ks. Chevallard 1999; Kampeas 1999; Bosch & Gascón 2006; vrt. myös Tochon 1999. Chevallard ei kuitenkaan viittaa saksalaisen didaktiikan pitkään perinteeseen, vaikka pohjustaa malliaan myös eräänlaisella ’didaktisen kolmion’ käsitteellä (Chevallard 1989), joka on vakiintunut juuri saksalaisessa didaktiikassa.

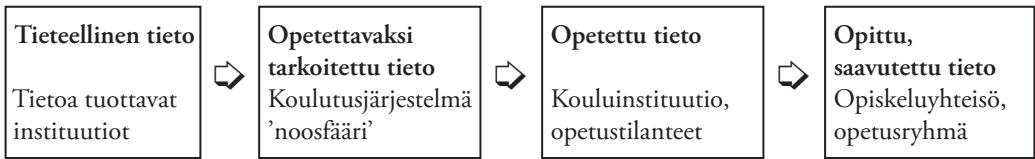
270. Bosch & Gascón 2006, 53.

271. Winsløw 2011.

272. Chevallard 1989; 1992; Chevallard & Bosch 2014; Bosch & Gascón 2006. ’Noosfääriin’ käsite (kreik.

“The transpositive work is done by a plurality of agents (the ‘noosphere’), including politicians, mathematicians (‘scholars’) and members of the teaching system (teachers in particular), and under historical and institutional conditions that are not always easy to discern.”<sup>273</sup>

“Essentially, the *didactic* noosphere is thus the ‘sphere’ of those who ‘think’ about teaching. Crudely put, it consists of all those persons who share an interest in the teaching system, and who ‘act out’ their impulses in some way or another. Most noospherians, by the way, are only part-time militants, be they teachers, mathematicians, or what have you. It should also be clear that different people take up different *positions* in the noosphere. Some of them are curriculum-designers while others choose to be didactic theorists. The noosphere thus appears to be the union of a host of microworlds.”<sup>274</sup>



KUVIO 3. Didaktisen transposition prosessi. (Bosch & Gascón 2006; Chevallard & Bosch 2014.)

Prosessissa tietoa valikoidaan, muunnetaan ja kootaan kokonaisuuksiksi, joiden opettamista noosfäärin toimijat pyrkivät legitimoimaan erinäisin perustein, etenkin viitaten tiedon yhteiskunnalliseen käyttöarvoon ja kulttuuriseen arvostukseen sekä puolustaen omia tulkintojaan kilpailevien ryhmien pyrkimyksiltä saada haltuunsa vastaavaa alaa koulutiedon määrittelyssä.<sup>275</sup> Kuten koulutiedon sosiologiset tarkastelijat, myös Chevallard tähdentää sitä, että opettavan tiedon muotoutumiseen vaikuttavat monet niin tieteelliselle tiedolle kuin opetukselle ulkopuoliset tekijät. Tietokokonaisuuksia muokataan opetukselliseen käyttöön tavalla, jossa ei voida pelkästään ajatella tiedon, tietämyksen ja taitojen tieteellistä perustaa sekä oppijoiden ymmärryskykyä vaan jossa tehdään monia (tietoisia tai tiedostamattomia) myönnytyksiä, jotta asia voidaan esittää kulttuurisesti ymmärrettävänä ja hyväksyttävänä sekä yhteiskunnallisesti toivottavana (”tarpeisiin” vastaavana). Tuloksena on ”kompromissimuodostelmia”, joista syntyy kunkin oppiaineen ”didaktinen järjestys”.<sup>276</sup>

Siinä missä *structure of the disciplines* -näkemysessä tai Duitin ym. kasvatuksellisen rekonstruktion mallissa tieteenalan käsitteellisen ja kognitiivisen rakenteen ajatellaan voivan antaa johdonmukaisesti johdettuna parhaan rakenteen oppiaineelle ja sen osa-alueille ja aiheille, Chevallard pitää tiedonsosiologien ja oppiainehistorioitsijoiden tapaan oppiaineen todellista muotoutumista sotkuisena ja monijuurisena prosessina. Ero havainnollistaa sitä, miten näkökulmat oppiaineen rakentumiseen ovat varsin erilaisia riippuen siitä, miltä tasolta ja missä tarkoituksessa ilmiöitä tarkastellaan. Aineenopetuksen kehittämisen näkökulma voi olla usein

*nous*, mieli, järki, järkisielu) on peräisin Teilhard de Chardinin filosofisesta antropologiasta ja Chevallard kutsuukin didaktisen teoriansa pohjustusta ”antropologiseksi” eli ihmis- ja kulttuurintutkimukselliseksi.

273. Bosch & Gascón 2006, 53.

274. Chevallard 1992, 2. (Korostukset Chevallardin.)

275. Chevallard 1989; 1992.

276. Chevallard 1992, 8.

idealisoiva siinä mielessä, että tavoitellaan oppimispsykologiaan ja oppiaineen tiedetaustan disiplinaariseen asiantuntemukseen tukeutuen ikään kuin parasta mahdollista näkemystä siitä, miten kognitiot ja asia-aines voidaan oppimisen kannalta tehokkaimmin liittää toisiinsa jossakin tarkkaan rajatussa oppiaineessa, käsitejärjestelmässä ja tietorakenteessa. Tiedonsosiologiset, oppiainehistorialliset ja kriittiset *curriculum*-näkökulmat puolestaan muun muassa muistuttavat, että koko tätä asetelmaa ja ongelmanasettelua edeltävät ja puitteistavat tekijät ovat jo olennaisin tavoin määrittäneet sen, mitä ylipäätään voidaan mieltää opettamisen arvoiseksi jossakin oppiaineessa. Siten niissä on keskitytty kartoittamaan, miten jokin oppiaine on todellisuudessa rakentunut ja millaisia valikointeja ja ulossulkemisia sen muotoutumiseen on kuulunut.

Chevallard katsoo, että on nimenomaan ”didaktikon” roolina analysoida ja tuoda esiin skolaarisen tiedon ja opetettavan tiedon erot sekä transposition prosessi, sillä kouluopetuksen käytäntöjen ja instituution puitteissa opettajat eivät useinkaan itse ole spontaanisti eroista tietoisia. Didaktinen tutkimus on luonteeltaan etäisyyden ottamista sekä skolaarisista että opetuksellisista instituutioista ja siten ”emansipatorinen” pyrintö. Emansipatorisuus viittaa siihen, että tuodaan näkyviin koulujärjestelmän perustana toimiva prosessi, jonka tendensinä on luonnollistua ja kätkeytyä niin koulujärjestelmän toimijoilta itseltään kuin muulta yhteiskunnalta.<sup>277</sup> Tässä mielessä Chevallardin kuvaus didaktisen tutkimuksen perustehtävistä vastaa omaksumaani lähestymistapaa. On muun muassa problematisoitava oppiaineiden lupaukset vastaamisesta kulloisiinkin ”tarpeisiin”:

“English-speaking writers on curriculum-development... raise the question of the relationship of curricula to so-called ‘social needs’. Now the unassuming use of the word ‘need’ tends to imply that curriculum-developers both know what the society’s needs are and will be, and duly seek to cater for them. This appears to be quite fair as a (most certainly unconscious) trick in the ongoing negotiation with society. But didactic analysis should not take it at its face value. Let me add that it is the duty of the didactician to try to ‘deconstruct’ it, if only to avert the ‘sanctified fallacies’ of the noospheric ideology – e.g. on the social utility of mathematics.”<sup>278</sup>

Chevallardin tässä matematiikan tapauksessa ”pyhitetyiksi harhaluuloiksi” nimittämät ”noosfäärin ideologian” uskomukset oppiaineen hyödystä muistuttavat sitä, mitä Goodson kuvaa oppiaineen ”mystifioituna” tilana eli sellaisena oppiainehistorian vaiheena, jossa oppiaineen saavuttama tuki on vakiintunutta ja oppiaineella ”monopolioikeudet” paikkaansa koulussa.<sup>279</sup> Vaikka filosofian oppiaineen asema on ollut enimmäkseen kaukana itsestään selvästä, myös sen historiaan kuuluu institutionaalisia vakiintumia ja (ideologisia) ennakko-oletuksia, joita on perusteltua purkaa ja kritisoida ”emansipatorisista” syistä.

Näen kuitenkin ainedidaktisen tarkastelun suhteen opetuksen kenttään ja käytäntöön toisin kuin Chevallard sen esittää. Chevallardin teksteissä asetetaan ”didaktikko” ironisen ja jopa arrogantin etäisyyden päähän käytännön työtä tekevästä opettajista. Oma tutkimuksellinen itseymmärrykseni on tässä suhteessa päinvastainen ja rinnasteinen Klafkin ja Shulmanin näkemyksille, joissa arvostetaan opettajien autonomiaa. Oppiaineen tarkastelut voi tällöin mieltää pikemminkin juuri näkökulmiksi ja ehdotuksiksi, joita esitetään yhteisen keskustelun virittäjiksi.<sup>280</sup>

277. Chevallard 1989; Chevallard & Bosch 2014; Bergsten ym. 2010, 59.

278. Chevallard 1992, 2–3.

279. Goodson 2001, 27–29.

280. Chevallardin kritiikkinä voi myös todeta, ettei hän vaikuta kovin tietoiselta esimerkiksi juuri varhaisemmasta brittiläisestä tiedonsosiologisesta työstä oppiaineiden parissa, yhdysvaltalaisesta *curriculum*-

Filosofianopetuksen kannalta ongelmana on myös, että Chevallardinkin kuva oppiaineen rakentumisesta on hyvin tieteenalalähtöinen. Didaktisen transposition ideassa toistuu pohjimmiltaan lineaarinen käsitys tiedon ja oppiaineen muokkaantumisesta akateemisesta oppiaineesta, yliopistollisesta tieteenalasta kohti koulukontekstia, ikään kuin prosessina, jossa historiallisestakin näkökulmasta esitetään skolaarisen matemaattisen tiedon muuntuneen koulussa opetettavaksi matemaattiseksi ainekseksi. Oppiaineilla on kuitenkin hyvin erilaisia historioita, ja löytyy myös lukuisia esimerkkejä yliopisto- ja tiedejärjestelmän ulkopuolelta alkunsa saaneista oppiainekonstruktioista. Suomalaisesta koulusta on helppo mainita useita nykyisiä tai edesmenneitä oppiaineita esimerkkeinä tai rajatapauksina: kansalaistaito, yhteiskuntaoppi ja -tieto, elämänkatsomustieto, terveystieto. Toisissa tapauksissa kouluopetuksen ja yliopistotieteiden vuorovaikutussuhteen aloitteellinen suunta on voinut olla käänteinen: usein oppiaineiden kouluopetuksen edustajat itse ovat aktiivisesti etsineet liittoutumia yliopistoista oikeuttaakseen ja vahvistaakseen omaa asemaansa, ja tämä on luonut oppiaineiden ja tieteenalojen yhteyksiä enemmän kuin se, että yliopistolliset tieteenalatoimijat olisivat pyrkineet vaikuttamaan oppiaineiden muotoutumiseen.<sup>281</sup> On siten niin reaalihistoriallisesta kuin periaatteellisesta ja teoreettisesta näkökulmasta virheellinen yleistys pitää kouluaineita tuloksina tieteenalojen transformoimisesta opetukseen ja kaikkea koulutietoa suodattuneena tieteenalatietona.<sup>282</sup>

Vastaavanlaista problematiikkaa tuottaa oletus siitä, että tieto esiintyisi suhteellisen rajuina tietokokonaisuuksina (*body of knowledge*) ennen transpositiota opetettavaksi tiedoksi. Tiedonsosiologisesta näkökulmasta on pikemminkin niin, että juuri opetettavan tiedon muotoileminen on tällaisten tietokokonaisuuksien konstruointia. Tutkijat käyttävät työssään omaa tietämystään joustavasti sen rajoja erityisesti miettimättä, soveltavat sitä, työstävät sitä ja tuottavat sen avulla uutta tietoa. Aktiivisessa tutkimusprosessissa tieto esiintyy elävässä muodossa, jossa sen alueet ja rajat ovat häilyviä ja epäselviä. Sen sijaan juuri opetettavaa tietoa konstruoitaessa tietoa tulkitaan, valikoidaan, rajataan, kuvataan objektina ja siten esineellistetään informaatiokokonaisuuksiksi.<sup>283</sup>

Oppiainekohtaiseksi esimerkiksi sopii jälleen se, miten lukiofilosofian opetussuunnitelmien, oppikirjojen ja kurssien ensimmäisenä aiheena tavataan yleensä avoimeksi esitetty kysymys ”mitä filosofia on?”. Filosofian tutkijoiden näkökulmasta kysymys voi olla yksinkertaisesti mielenkiinnon tai ainakin hyödytön, sillä heille filosofia on sitä, millaisena se kulloinkin heidän ylläpitämänään tieteen sosiaalisissa ja kollektiivisissa käytännöissä ilmenee. Monet tutkijat pitävät filosofian luonteen pohtimista tarpeettomana ”metafilosofiana” tai tiedepolitiikkana. Opetuksen ja opetussuunnitelman kannalta on sen sijaan mahdotonta välttää filosofian luonteen kuvaamista ja määrittelemistä – joskin se varsin tyyppillisesti pyritään osin kääntämään juuri filosofian määrittelemättömyydeksi ja avoimuudeksi. Taktiikkana filosofian määrittelemättömyyteen vetäytyminen on yksinään ongelmallinen. Yksi tämän tutkimuksen

---

tutkimuksesta eikä myöskään saksalaisen didaktikan perinteistä, joissa kussakin on edetty tietyissä olotuvuuksissa Chevallardin teoretisointia syvemmälle.

281. Vrt. Goodson 1997; Goodson 2001.

282. Vrt. myös Hoskin 1993 sekä esim. Deng 2007a; 2007b; Stengel 1997. Chevallardin teorioihin on kohdistettu kritiikkiä vastaavin perustein myös matematiikan opetuksen tutkimuksessa, esim. Bergsten ym. 2010.

283. Tällä ei tietenkään ole tarkoitus kiistää tieteenalojen historian muotoutumista rajankäynteinä, määrittelyinä ja disiplinäärisenä kontrollina. Kuten esimerkiksi Hoskin (1993) korostaa, kuitenkin juuri akateemisen koulutuksen ja opetuksen käytäntöjen muuttuminen ja modernisaatio etenkin 1800-luvulla – toisin sanoen ylipäättään se, että tieteenalat ovat olleet olemassa samanaikaisesti paitsi tutkimuksena myös formaalina ja yhä tarkemmin säädeltyinä tutkintotavoitteisena opetuksena – on ollut avainasemassa tieteenalojen rajauksissa ja rajakiistoissa. Tätä esimerkiksi Michel Foucault ei juurikaan ottanut huomioon sen paremmin tiedonhistoriallisia vaiheita ja tieteenalojen syntyä käsitellessä ”arkeologisissa” tutkimuksissaan kuin myöhemmissä ihmistieteellisen hallintavallan historiallisten käytäntöjen tarkasteluissaan.

keskeisistä väitteistä onkin juuri seuraava: filosofian oppiaineen kannalta on syytä tehdä aiempaa tietoisemmin ja julkilausutummmin valintoja sen suhteen, millaisena oppiaine käsittää filosofian ja filosofianopetuksen, millaisiin filosofisiin käytäntöihin se sitoutuu sekä mitä näistä pedagogisesti seuraa. Tämä ei tarkoita, että opetussuunnitelman tai oppikirjojen pitäisi määrittellä, mitä *filosofia yleisesti* on – mikä olisikin mahdotonta, sillä avoimuus ja moninaisuus ovat todellakin olleet filosofian kulttuuristen perinteiden piirteitä. Sen sijaan on tarpeen luoda pedagogisesti tietoisemmin perusteltuja käsityksiä siitä, mitä *filosofia oppiaineena* on – toisin sanoen tehdä tietoista *filosofianopetuksen pedagogista rekonstruktiota*.

Filosofian oppiaineen kohdalla on myös selvää, etteivät filosofian tieteenalan ilmentymät riitä eivätkä voi olla opettamisen kannalta yksinään ratkaisevia käsityksiä filosofiasta. Filosofian ”olemassaolon” muoto akateemisessa filosofiantutkimuksessa ei ole tiedonsosiologisesti sen todellisempi tai ontologisesti perustavampi ”filosofia” kuin koulussa opetettu, kulttuurihistoriassa kuvattu, mediassa esitetty, filosofiakahvilassa keskusteltu tai jokin muu ”filosofian” sosiokulttuurinen ilmenemismuoto. Kaikki nämä ovat erilaisia ”filosofiaksi” kutsutun historiallisesti monimuotoisen perinteiden ja käytäntöjen joukon toteutumia ja ilmentymiä, joista toisilla on enemmän ja toisilla vähemmän valtaa ja vaikutusta filosofian oppiaineen filosofiakäsitysten muotoutumiseen. Filosofianopetuksen tutkimuksen kannalta olennaisia pohdinnan aiheita ovat siten seuraavat: millainen on kokonaisuudessaan tämä puite, jossa suomalaisessa lukiossa opetettava filosofia eri ilmentymissään rakentuu; miten näin rakentuneita filosofiakäsityksiä voi analysoida ja kritisoida; millaisia sosiokulttuurisia, ideologisia ja pedagogisia ulottuvuuksia filosofiakäsityksillä on; sekä millaisin perustein näitä filosofiakäsityksiä voi argumentoida uudistettaviksi. ’Filosofian oppijärjestyksen’ ja ’pedagogisen filosofian’ käsitteet ovat tässä tutkimuksessa tiivistäneet näiden kysymysten jäsentämistä.

## 2.4 FILOSOFIAN OPPIJÄRJESTYS

Edellä ”yleiseksi ainedidaktiikaksi” nimittämiäni mallien rinnastaminen toisiinsa peittää ilman muuta näkyvistä niiden olennaisia eroja. Tässä yhteydessä olen kuitenkin käyttänyt niitä kuvauksina siitä, miltä opetussuunnitelman, oppiaineen ja opetuksen käytännön yhteys näyttää opettajan didaktisen ja pedagogisen reflektion, opetuksen suunnittelun ja ainedidaktisen tutkimuksen kannalta. Siten saadaan näkyviin ainedidaktiikan ja opetussuunnitelma-problematiikan limittäisyys sekä *curriculum*-teorian ja didaktis-pedagogisen ajattelun yhteys.

Prosessien osatekijöiden käsitteellistäminen vaihtelee edeltävissä malleissa: Klafkin näkökulmana on sivistysperinne ja kriittisesti sivistävä opetus, Shulmanin tarkastelukohteena tiedeperustaisen tiedon transformoiminen pedagogisessa sisältötietämyksessä koulussa opettavaksi oppiaineeksi, Duit ym. mallintavat tieteellisen tieto- ja käsiterakenteen rekonstruktiota opettavaksi sisältörakenteeksi ja Chevallard tiedon transpositiota opetuskontekstin ulkopuolelta opetuskäyttöön. Kaikkia joka tapauksessa yhdistää pyrkimys tavoittaa kuva opetussuunnitelman ja opetuksen dynamiikasta: miten oppiaine ja oppisisällöt muodostuvat lähtökohdistaan ja miten ne muovataan opetukseen soveltuviksi.

Näiden suhteiden ja prosessien dynamiikkaa voi vielä tiivistää ensin perinteiseen institutio-naaliseen tapaan kirjoitetuista opetussuunnitelmista lähtien, vaikka olenkin korostanut tarkas-televani *curriculumia* laajempänä ilmiönä. Seuraavassa lainauksessa kansainvälisesti vertailevaa pedagogista tutkimusta pohjustava Alexander kuvaa opetuksen lähtökohtien ja opetuksen käytännön välistä dynamiikkaa tavalla, joka tuo mieleen edellä esitetyt ainedidaktiset mallit:

“In fact, the curriculum is probably best viewed as a series of *translations, transpositions* and *transformations* from its initial status as a set of formal requirements. At the beginning of this process of metamorphosis is the national or state curriculum. At its end is the array of understandings in respect of each specified curriculum goal and domain which the student acquires as a result of his or her classroom activities and encounters. In between is a succession of shifts, sometimes bold, sometimes slight, as curriculum moves from specification to transaction, and as teachers and students interpret, modify and add to the meanings which it embodies. Sometimes the change may be slight, as when a school takes a required syllabus or programme of study and maps it onto the timetable. This we might call a *translation*. Then a school or teacher may adjust the nomenclature and move parts of one curriculum domain into another to effect a *transposition*, which then leads to a sequence of lesson plans. But the real change, the *transformation*, comes when the curriculum passes from document into action and is broken down into learning tasks and activities and expressed and negotiated as teacher–student interactions and transactions.

However faithful to government, state or school requirements a teacher remains, teaching is always an act of curriculum transformation. In this sense, therefore, curriculum is a ‘framing’ component of the act of teaching only before it is transformed into task, activity,

interaction, discourse and outcome. From that point on it becomes inseparable from each of these. In the classroom, curriculum *is* task, activity, interaction and discourse, and they are curriculum.”<sup>284</sup>

Alexanderin kuvaus *curriculum*-prosessista ja tasojen suhteista on pääpiirteissään yleistettävissä koulujärjestelmästä toiseen, etenkin jos keskitytään *curriculumin* käsitteen institutionaaliin merkityksiin opetussuunnitelmana. Lainauksessa prosessia kuvaavat termit – *translation, transposition, transformation* – muistuttavat samalla suoraan edeltävistä ainedidaktisista näkökulmista, joskin termien viittauskohteet on määritetty toisin. Termit kiinnittävät huomion tulkinnallisiin tasoihin kirjoitettujen opetussuunnitelmien muuntuessa kohti opetuksen käytännön suunnittelua, toteutusta, opetusvuorovaikutusta ja oppikokemuksia.

Kuten Alexander tiivistää, opettaminen on aina *curriculum*-transformaatiota. Didaktisen analyysin, didaktisen transposition, kasvatuksellisen rekonstruktion ja pedagogisen sisältöittämyksen käsitteillä kuvatun oppiaineen transformaation mallien sanomana on, että opetettavana ja opetettuna mikä tahansa oppiaine on aina tulkittua ja muunnettua siihen nähden, millaisena sisällöt, rakenteet, käsitteet ja prosessit esiintyvät opetuskontekstin ulkopuolella esimerkiksi tieteellisessä tutkimuksessa, sivistyksellisessä kulttuuriperinnössä tai intellektuaalisessa julkisuudessa. Aineenopettajan erityisammattitaito kohdentuu tähän valmiuteen transformoida opetettavia aiheita sekä ajattelun ja toiminnan prosesseja opetuskäyttöön soveltuviksi pedagogisesti perustellulla tavalla. Samankaltaista transformaatiota tehdään myös kirjallisia opetussuunnitelman perusteita luotaessa viranomaistasolla asiantuntijoiden (opettajien itsensä, yliopistoasiantuntijoiden, sektoriviranomaisten, asiantuntijajärjestöjen edustajien tms.) toimesta.

Laajemman *curriculum*-problematiikan hahmottamiseksi on kuitenkin huomattava, että tämänkaltainen kuvaus institutionaalisine tasoinen on puhdaspiirteisempi kuin todellisuus. Esimerkiksi koulutuspoliittiset toimijat eivät ole selkeästi rajattavissa oleva joukko, eikä päätöksenteko pelkisty keskus- ja paikallistason virallisiin rakenteisiin, kuten Alexander itsekin toteaa: “A proper explanatory account of pedagogical discourse needs to engage with this more complex arena of control and action if it is to move out of the straitjacket of linear models of teaching as policy-enactment and education as unmodified cultural transmission.”<sup>285</sup> Esimerkkeinä tämäntyyppisestä kompleksisemmasta tarkastelusta Alexander mainitsee opetussuunnitelmateoreettiset ja kriittiset tutkimukset, jotka ”tasapainottavat” varhaisempia reproduktioteoreettisia näkemyksiä.<sup>286</sup> Alexander siis suosittelee opetussuunnitelmajärjestelmän ja opetuksen suhteiden tutkimiseen juuri kriittisen *curriculum*-teorian näkökulmia. Yhtä osuvaa olisi mainita koulutiedon sosiologiset ja historialliset tutkimukset tai saksalainen hermeneuttinen didaktiikka, jossa opetusta ja oppiainetta lähestytään osana laajempien merkitysyhteyksien muodostamia puitteita.

Kokonaisasetelma on siis moninainen ja sotkuisempi, eikä tasoja voida vaikutussuhteiltaan erottaa siististi toisistaan. Laajemmasta näkökulmasta katsoen juuri *curriculum* itsessään voidaan hahmottaa jatkuvasti uudelleenmuotoutuvaksi opetuksen puitteeksi. *Curriculum* on tällöin opetuksen ”framing component” moniulotteisemmalla tavalla kuin vain kirjattujen institutionaalisten opetussuunnitelmien eri tasoina. Juuri tämän asetelman ja problematiikan olen pyrkinyt tavoittamaan ’filosofian oppijärjestyksen’ käsitteellä.

Ensinnäkin kannattaa huomata, että oppiaineen muovautumiseen, vakiintumiseen ja muuttumiseen vaikuttavien toimijoiden joukko on mittava. Yhdysvaltaisessa kontekstissa esimerkiksi Schiro luokittelee *curriculum*-toimijat seuraavalla tavalla viiteen pääryhmään<sup>287</sup>:

284. Alexander 2009, 8. (Korostukset alkuperäisessä.)

285. Alexander 2009, 9.

286. Alexander 2009, 9.

287. Schiro 2013, 7–8; vastaavat *curriculum*-toimijoiden koulutuspoliittiset jäsenyydet ovat tavallisia *curriculum*-

- Curriculum*-käyttäjät ja -toteuttajat (*curriculum practitioners*): opettajat, rehtorit ja muut opetuksen käytännön ruohonjuuritason toteuttajat, soveltajat ja kehittäjät.
- Curriculum*-tuottajat, -välittäjät ja -levittäjät (*curriculum disseminators*): opettajankouluttajat, oppimateriaalin tuottajat ja kustantajat, oppiainejärjestöt ja -asiantuntijat, koulutushallinto.
- Curriculum*-arvioijat (*curriculum evaluators*): kaikki koulutuksen tuloksista tietoa keräävät ja arvioivat tutkimuksen ja koulutushallinnon piirissä; suomalaisen lukion suhteen keskeisenä toimijana Ylioppilastutkintolautakunta jäsenenä ja sensoreineen.
- Curriculum*-vaikuttajat (*curriculum advocates*): kaikki toimijat ja intressitahot, järjestöt, poliitikot ja tavallisetkin kansalaiset, jotka pyrkivät vaikuttamaan koulutuspolitiikkaan ja uudistuksiin, Suomessa esimerkiksi tuntijakoon ja opetussuunnitelman sisältöihin.
- Curriculum*-teoreetikot (*curriculum theorists*): tutkijat ja teoreetikot, jotka tarkastelevat *curriculumia* eri näkökulmista.

Suomalaisen aineenopetuksen ja pienen maan erityispiirteenä on kuitenkin tavallista, että toimijat kuuluvat samanaikaisesti moniin mainituista ryhmistä. Sama henkilö voi toimia opettajana, oppikirjailijana, opetussuunnitelmatyöryhmän jäsenenä, opettajankouluttajana, oppiainejärjestön aktiivina, ylioppilastutkinnon sensorina, koulutuspoliittisena lobbarina ja oppiaineen tutkijana ja teoreetikkona. Esimerkkejä roolipositoiden sekoittumisesta löytyy kaikkien oppiaineiden piiristä.<sup>288</sup>

Toisekseen suomalaisen järjestelmään kuuluu opetussuunnitelman perusteiden suoma laaja liikkumavara. Opetussuunnitelman perusteita täsmennetään paikallisesti tai koulukohteisesti yleensä varsin vähän, eikä oppimateriaaleja enää tarkasteta etukäteen tai valikoida opettajan puolesta, joten valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden väljät kirjaukset ovat ainoa virallisesti opettajia sitova kuvaus opetettavasta aineesta. Kun tämä yhdistyy opettajan arvostettuun akateemiseen professionalismiin, suomalainen aineenopettaja ei ole opetuksen ”toteuttaja” alimmalla suoritusportaalla vaan varsin itsenäinen pedagoginen toimija, tulkitsija ja kehittäjä. Alexanderin lineaarinen ja hierarkkinen kuva *curriculum*-transformaatiosta tai Schiron jaottelu *curriculum*-toimijoista eivät siten kovin hyvin osu käytännön todellisuuteen Suomessa.

Yhdysvaltalaisessa kontekstissa Westbury on kuvannut tämänkaltaisen asetelman tekevän opettajista itsestään pääasiallisia ”*curriculum*-teoreetikoita”<sup>289</sup>; tällaisessa tilanteessa *curriculum*-pohdintaa ei voi erottaa opetuksen käytännöistä, vaan *curriculumin* reflektio tapahtuu nimenomaan opettajien pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Westburyn mukaan tilanne vastaa saksalaista (aine)didaktiikan ja pedagogisen teorian perinnettä, jossa autonomisen opetustyön reflektiivinen ihanne yhdistää *curriculum*-näkökulmat ja oppisisällön didaktisen transformaation. Suomalaisessa aineenopetuksessa ja ainedidaktiikassa *curriculum* ja pedagogiikka ovat juuri tähän tapaan paljolti erottamattomia. *Curriculumia* ei voi tällöin mieltää suppeasti preskriptioksi, oppiaineen ohjeistukseksi, jota seurataan tarjolla olevien oppimateriaalien ja opetusmenetelmien avulla. Tarvitaan kasvatuksen ja opetuksen teoreettisiin kysymyksiin syvenevää kokonaistulkintaa siitä, mikä oppiaine oikeastaan on ja miksi sitä opetetaan:

“The doing of both curriculum and pedagogy involves transforming content in some way. [...] A central issue for inquiry at the intersection of curriculum and pedagogy is the

kirjallisuudessa, vrt. esim. McNeil 1985, 235–250; Saylor ym. 1981, 54–76, 98–113.

288. Jälleen omakohtaisena reflektiona voin todeta toimineeni itsekin jossain vaiheessa kussakin näistä rooleista, YTL:n sensoria lukuun ottamatta.

289. Westbury 2000, 36–37.

grounds on which such transformations, especially at the classroom level, are made. ...a curriculum is not simply content, but a theory of content, that is, a conception of what the content is, what it means to know that content, and what goal one is accomplishing when one is teaching the content.”<sup>290</sup>

Pedagogisessa ja opetussuunnitelmallisessa reflektiossa opettajat eivät siten vain ”transformoi” opetussuunnitelmaa opetuksen käytäntöön, vaan he ottavat kantaa oppiaineen olemukseen. Filosofiaa opettaessaan opettajat muodostavat siis oman asiantuntemuksensa valossa omakohtaisia ja ainutkertaisia käsityksiä siitä, *mitä filosofia on oppiaineena ja kasvatuksena*.

Tällaisessa viitekehyksessä *curriculum*-tutkimukset voivat kuitenkin muistuttaa edellä tähdennettyyn tapaan, ettei opettaja koskaan ole täysin vapaa luodessaan kuvaansa oppiaineesta, tehdessään valintojaan, tulkitessaan ja transformoidessaan opetussuunnitelmaa, oppiainesta, tavoitteita, sisältöjä ja muita opetuksen puitteita käytännöiksi. Tulkintoja rajoittaa ja ohjaa suuri joukko taustatekijöitä, joista toimijat eivät voi olla täysin tietoisia. Samat tausta- ja puitetekijät rajaavat ja ohjaavat myös valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden laatimista. Vaikka myös siihen kuuluu usein näennäisesti laaja vapaus opetussuunnitelmien muokkaamiseen ja uudistamiseen, todellisuudessa lukuisat taustatekijät vaikuttavat voimakkaasti siihen, mitä opetussuunnitelmiin voidaan kirjata eli mitä niiden laatijat voivat ylipäätään ajatella oppiaineesta. Sama pätee edelleen muihin toimijoihin, kuten esimerkiksi oppikirjojen tekijöihin ja opettajankouluttajiin. Ja koska roolipositiot sekoittuvat, toimijat itsekin ovat sekä oppiainekäsitysten tuottajia että näiden oppiainekäsitysten omaksujia.

Filosofian oppiaineen ja filosofianopetuksen olemuksen tuottamiseen osallistuu koko joukko toimijoita ja dokumentteja edellä Schiron luettelemaan tapaan: opettajien ja opetussuunnitelman laatijoiden lisäksi esimerkiksi oppikirjojen tekijöitä, opetuksen didaktisia materiaaleja ja opettajanoppaita kirjoittajineen, opettajankouluttajia, ainedidaktiikan tutkijoita ja kehittäjiä, opettajajärjestö julkaisuineen ja tapahtumineen, viranomaispuheen- vuoroja sekä oppiainetta taustoittavan tieteenalan (tai -alojen) edustajia. Tämän ilmeisen ja ”virallisen” *curriculum*-kentän ulkopuolella on myös muita julkisuuksia, keskusteluja ja käytäntöjä, jotka yhtä lailla merkittävin tavoin vaikuttavat filosofianopetuksen muotoutumiseen: esimerkiksi filosofian historian vaihtuvia tulkintoja ja kulloinkin vallitsevia representaatiota ja kaanoneita, yleiskulttuurisia ja intellektuaalisen julkisuuden ylläpitämiä mielikuvia filosofiasta, koulutuspoliittinen aikaistilanteen virtauksia – ja niin edelleen. Mukaan on siis luettava paljon muutakin kuin viralliset, legitimoitut tai institutionaaliset osatekijät.

Tätä sosiokulttuurista, institutionaalista ja diskursiivista filosofianopetuksen puitetta nimitän filosofian *oppijärjestykseksi*. Käsite toimii vastineena angloamerikkalaiselle laaja-alaiselle *curriculum*-tutkimukselle ja sen tutkimuskohteille. Kuviossa 4 on jäsennelty lukiofilosofian kannalta filosofian oppijärjestyksen kokonaiskenttää ja sen osatekijöitä.

290. Doyle 1992, 507.

**Yleisten diskurssien puite**

Disiplinäärinen filosofia:  
Filosofian tieteenalan/-alojen akateemisten instituutioiden representaatiot filosofiasta nyt ja aiemmin

Filosofian historia, historiografia ja genealogia & eri vaiheissa muotoutuneet ja vaihdelleet filosofian representaatiot ja kaanonit

Filosofiakulttuuri: vallitsevat ja varhaisemmat yleiskulttuuriset ja ulkoakateemiset yhteiskunnalliset tulkinnat ja representaatiot filosofiasta

Professionaaliset filosofia-käytännöt: filosofian ja etiikan soveltaminen eri elämänalueilla (esim. oikeus, media, lääketiede, työ, talous ym.)

**Filosofian yleiset ilmentymät**

Vapaat filosofiakäytännöt: ulkoakateemiset toimintamuodot kirjallisuudesta kääntämiseen ja filosofia-kahviloista konsultaatioihin

Akateeminen pedagoginen diskurssi filosofian opettamisesta ja oppiaineesta (esim. ainedidaktinen tutkimus, aineenopettajakoulutus, didaktiset julkaisut, opetusoppaat ym. pedagogis-didaktinen diskurssi)

Pedagogiset/kasvatukselliset tulkinnat filosofiasta filosofian ja kasvatuksen teorianhistoriassa

**Filosofian kasvatukselliset tulkinnat**

(Muu) koulutuspoliittinen diskurssi: sekä suoranaisesti filosofian oppiainetta koskien (esim. viranomaiset, mietinnöt) että välillisesti vaikuttava koulutuspoliittinen yleiskäsky ja aikalaistilanne

(Muu) pedagoginen ja koulutuspoliittinen diskurssi filosofianopetuksesta (esim. intressiryhmät kuten opettajajärjestö)

Toisten oppiaineiden rajoittava ja suuntaava vaikutus filosofian oppiaineluonteeseen nyt ja aiemmin

**Keskeisten dokumenttien puite**

Varhaisemmat opetussuunnitelman perusteet

Ylioppilastutkinnon filosofian reaalikokeet eri vuosina (YTL)

Voimassaoleva tuntijako (Vn) ja opetussuunnitelman perusteet (Oph)

Kunnalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat

Edeltäneet oppikirjat ja opettajan materiaalit

Uudet oppikirjat ja opettajan materiaalit

Koulutusjärjestelmä ja oppilaitokset konteksteineen yleisesti ja erityisesti, esim:

- oppiainejako ja tuntikehyys
- opettajankelpoisuuden säädökset ja opettajan-koulutuksen puitteet
- oppikirjakeskeisyys
- arviointijärjestelmät, todistukset ja tutkinnot (ja ylioppilastutkinto kansallisena instituutiona)
- oppilaitosten resurssit ja valtasuhteet
- opetuksen arkirealiteetit: aika, paikka, tila ja sosiaaliset puitteet (massamuotoinen ryhmäopetus)
- eri viiteryhmien kohdistamat odotukset ja paineet

**Välittömän toiminnallisen tulkinnan taso**

Opettajan pedagoginen reflektio ja tulkinta opetuksen käytäntöä varten



Opiskelijoiden oppikokemukset, niissä muodostuvat tulkinnat (ja niistä saatu tieto, joka vaikuttaa opetukseen)

KUVIO 4. Pelkistetty kuvaus lukiofilosofian oppijärjestyksen kokonaiskentästä ja osatekijöistä.

Kuviossa esitetyn kokonaiskentän osat voisi nimetä muillakin tavoilla, ja kuvaus on vain yksi mahdollinen pelkistys oppijärjestyksen osatekijöistä. On selvää, että aiheesta on mahdotonta esittää tyhjentävää kuvausta. En ole myöskään lisännyt kuvioon esimerkiksi vaikutussuhteita kuvaavia nuolia tai muita lisäelementtejä, koska useimmilla osatekijöillä voi olla vaikutuksia toisiinsa. Kuvion tehtävänä on ennen kaikkea tuoda esiin filosofianopetuksen luonteeseen vaikuttavien tekijöiden moninaisuus ja monijuurisuus. Osatekijät ja -kentät ovat lisäksi historiallisesti kerrostuneita. On esimerkiksi tyypillistä, että ulkoakateemisiin filosofiakäsityksiin eivät niinkään vaikuta filosofian tieteenalalla nykyään hallitsevat filosofiarepresentaatiot vaan niiden paljon varhaisemmat muodot. Kukin osakenttä itsessään on historiallisesti kerrostunut eli diskurssien ja representaatioiden aiemmat kerrostumat vaikuttavat yhä edelleen nykyisten käytäntöjen ja käsitysten rajautumiseen ja suuntautumiseen.

Kuvion tarkoituksena ei ole rakentaa teoriaa tai edes varsinaista mallia, vaan esittää yksi jäsenitys tutkimuksellisten näkökulmien lähtökohdaksi ja tueksi. Siten käytän myös 'diskurssin' ja 'representaatioiden' käsitteitä epäteknisesti. Diskurssi tarkoittaa tässä yksinkertaisesti kaikenlaista tekstien, puheiden, keskustelujen ja ilmaisujen tuottamista jonkin käytännön, instituution tai kulttuurin osa-alueen piirissä. Representaatiot puolestaan viittaavat kaikenlaisiin filosofian ilmentymiin ja esiintymiin sekä filosofiaa ja filosofianopetusta koskeviin käsityksiin eli siihen, millaiseksi filosofia, filosofian oppiaine ja filosofianopetus esitetään tai millaisena niitä harjoitetaan erilaisissa diskursseissa, instituutioissa ja käytännöissä.

Olen jakanut osatekijät kolmeen tasoon: (1) yleisten diskurssien puitteeseen, (2) suuremmin opetukseen vaikuttavien erityisten dokumenttien puitteeseen sekä (3) välittömään toiminnalliseen tulkintaan, jota opettaja ja opiskelijat tekevät opetusvuorovaikutuksessa.

(1) Yleinen diskursiivinen puite on jäsennetty kuviossa seuraaviin osa-alueisiin:

Filosofian yleiset ilmentymät:

- Filosofian historia, historiografia ja genealogia & eri vaiheissa muotoutuneet ja vaihdelleet filosofian representaatiot ja kaanonit: Näiden representaatioiden ja kaanonien luomiseen osallistuvat monet tahot, keskeisenä tietenkin seuraavana mainittu disiplinaarinen filosofia mutta myös ulkoakateeminen filosofianharjoitus sekä filosofian populaarijulkisuus jne.
- Disiplinaarinen filosofia: Filosofian tieteenalan ja muiden tieteenalojen akateemisten instituutioiden representaatiot filosofiasta nyt ja aiemmin. Tieteenaloista voi puhua monikossa, sillä akateemisten filosofiarepresentaatioiden tuottajina ovat myös monet lähialat ja perinteisiä tieteenalarajoja ylittävät tutkimuskentät. Tieteenalarajojen ylittyminen on tietysti ilmeistä tieteenfilosofiassa ja sen soveltamisessa eri aloilla, mikä vaikuttaa myös vastavuoroisesti filosofiasta tehtäviin tulkintoihin yleisemmin. Lisäksi kuitenkin monissa filosofian historian vaiheissa ja myös viime vuosikymmenten aikana on ollut tyypillistä, että "varsinaiset" filosofian tieteenalan instituutiot eivät ole yksinään hallinneet filosofian representaatioita edes yliopistollisella kentällä (muusta julkisuudesta ja kulttuurista puhumattakaan). Esimerkiksi monien humanististen alojen – taiteen, kirjallisuuden ja kulttuurin tutkimuksen, aatehistorian tutkimuksen, kielitieteiden, teologian – puolella on vallinnut filosofiakäsityksiä, jotka ovat poikenneet varsinaisen filosofian tieteenalan instituutioista. On tietysti myös muistettava, että filosofian mieltäminen yhdeksi rajatuksi tieteenalaksi on ylipäätään hyvin tuore vaihe filosofian pitkässä historiassa.
- Filosofiakulttuuri: Vallitsevat ja varhaisemmat yleiskulttuuriset ja ulkoakateemiset tulkinat ja representaatiot filosofiasta. 'Filosofiakulttuurin' käsite on tässä lainattu historian tutkimuksen ja historianopetuksen didaktiikan puolelta, missä 'historiakulttuurin' käsitteellä vakiintuneesti viitataan menneisyyttä (ja historiankirjoitusta) koskeviin yleisiin

mielikuviin yhteiskunnassa, kulttuurissa, arjessa ja esimerkiksi mediassa.<sup>291</sup> Kuten osa historiakulttuurin käsitettä käyttävistä kirjoittajista, viitataan tässä filosofiakulttuurilla juuri ulkoakateemisiin filosofian representaatioihin. Filosofia ei tietenkään ole samassa mielessä kaikkialla tunnustettu ilmiö kuin historia (menneisyyden merkityksessä), eikä sitä koskevia representaatioita vallitse yhtä runsaasti ja arkisesti kaikkialla kulttuurissa. Tästä huolimatta filosofia erottuu monista muista reaalioppiaineista siten, että 'filosofiaa' (käsitteenä, ilmiönä ja käytäntönä) koskevat ulkoakateemiset, yleisintellektuaaliset ja -kulttuuriset sekä populaarit mielikuvat voivat vaikuttaa voimakkaasti filosofianopetusta koskeviin käsityksiin (myös koulun sisällä opettajien, opiskelijoiden, huoltajien, toisten aineiden opettajien jne. käsityksiin) ja siten esimerkiksi koulutuspoliittiseen keskusteluun filosofianopetuksesta.

- Professionaaliset filosofiakäytännöt: Osin disiplinääriseen filosofiaan limittyvät mutta osin siitä itsenäiset akateemisen filosofian soveltamisen muodot eli etenkin esimerkiksi etiikan soveltaminen professioissa ja instituutioissa (oikeusetiikka, lääke- ja terveystieteellinen etiikka, journalistinen ja mediaetiikka, yritysetiikka jne.).
- Vapaat filosofiakäytännöt: Filosofian ulkoakateeminen ammatillinen, puoliammatillinen ja harrastuksellinen harjoittaminen erilaisissa muodoissaan esimerkiksi filosofisessa julkaisemisessa, kirjallisuudessa, kääntämisessä, julkisuudessa, epämuodollisen opetuksen piirissä, filosofiakahviloissa ja niin sanotussa filosofisessa praktiikassa.

#### Filosofian kasvatukselliset tulkinnat:

- Pedagogiset ja kasvatukselliset tulkinnat filosofiasta filosofian ja kasvatuksen teoriahistoriassa: Filosofian aate- ja kulttuurihistoriallisen merkityksen ja erityisluonteen vuoksi filosofiaa koskevia näkemyksiä on esitetty runsaasti myös kasvatuksen teoriahistoriassa. Samoin filosofian historiassa on esitetty eri aikakausina näkemyksiä filosofian kasvatuksellisesta arvosta ja annista tavoilla, jotka ovat voineet olla hyvinkin itsenäisiä ja erillisiä muista filosofian representaatioista. Näillä näkemyksillä on erityinen merkitys filosofian opetuksen luonteen, oikeutuksen ja mahdollisuuksien kannalta.
- Akateeminen pedagoginen diskurssi filosofian opettamisesta ja oppiaineesta (esim. tutkimus, aineenopettajakoulutus, didaktiset kirjoitukset, opetusoppaat ym. pedagogis-didaktinen diskurssi): Tällä viitataan siihen kenttään, jota yleensä pidetään oppiaineen varsinaisen ainedidaktisen keskustelun piirissä. Filosofian varsinaisen ainedidaktiikan historia on Suomessa aiemmin mainitusti varsin lyhyt ja suppea. Yhtenä seurauksena tästä on, että filosofianopetusta koskeviin käsityksiin voivat vaikuttaa tätä rajattua ainedidaktista diskurssia paljon enemmän muut oppijärjestyksen osatekijät. Filosofianopetusta ja oppiainetta koskevalla ainedidaktisella tutkimuksella ja teorialla saattaa siten olla varsin vähän vaikutusta filosofianopetuksen todellisuuteen, mikä lienee tarpeellista realismia todeta myös tietoisena tutkimuksellisenä itsereflektiona.
- (Muu) pedagoginen ja koulutuspoliittinen diskurssi filosofianopetuksesta (esim. intressiryhmät kuten opettajajärjestö): Filosofian oppiaineen tapauksessa pedagoginen opettajajärjestö Feto ry on tietysti ensisijainen ja näkyvin vaikuttaja, mutta on myös muita akateemisia ja ulkoakateemisia järjestöjä, joilla on yhteyksiä filosofianopetukseen (esim. Suomen Filosofinen Yhdistys, Eurooppalaisen filosofian seura, filosofian opiskelijoiden ainejärjestöt, Humanistiliitto, Skepsis ry, Vapaa-ajattelijoiden liitto).
- Koulutuspoliittinen diskurssi: Sekä suoranaisesti filosofian oppiainetta koskien (esim. viranomaiset, säädökset, mietinnöt) että välillisesti vaikuttava koulutuspoliittinen yleiskäytäntö ja aikalaistilanne. Filosofian oppiainetta koskevaa tai sivuvaavaa koulutuspoliittista keskustelua esiintyy myös muissa muodoissa kuin varsinaisten oppiaineasiantuntijoiden

291. Esim. Ahonen 1998, erit. 15–18; Rantala 2012, erit. 12–23; Salmi 2001.

tai intressipiirien käymänä. Lisäksi yleinen koulutuspolitiikan aikalaistilanne vaikuttaa epäsuorin tavoin filosofianopetuksen mahdollisuuksiin, toki ja ennen kaikkea jo lähtien oppiaineelle koulutusjärjestelmässä ja tuntijaossa annetusta paikasta ja tilasta.

- Toisten oppiaineiden rajoittava ja suuntaava vaikutus filosofian oppiaineluonteeseen nyt ja historiassa: Erityisen merkityksellisiä muita oppiaineita on filosofianopetuksen suomalaisessa historiassa ollut kolme: psykologia, uskonto ja elämäntutkimustieto. (Näistä lisää seuraavassa pääluvussa 3.)

(2) Keskeisten erityisten dokumenttien joukkoon olen laskenut filosofianopetukseen suurimmin vaikuttavat kirjalliset dokumentit: voimassa olevat opetussuunnitelman perusteet ja niiden paikalliset täsmennykset (sekä sen miten edeltäneet opetussuunnitelmat vaikuttavat myöhempään), käytössä olevat oppikirjat (ja jälleen myös aiemmista oppikirjoista välittyneet vaikutteet) sekä filosofian ylioppilaskokeet (joissa olennaista eivät ole vain kysymykset eri keroilla vaan myös niistä ja niiden arvioinnista esitetyt auktorisoidut tulkinnat ja käydyt keskustelut sekä ennen kaikkea jo peruslähtökohtana ylioppilaskokeiden olemassaolo ja voimakas vaikutus lukio-opetukseen). Mainituilla dokumenteilla ja niiden tuottajilla on keskeisin asema oppiaineen opetuksen suuntaamisessa. Niiden tuottaminen ja tulkinta perustuvat kuitenkin yleisempiin puitetekijöihin eli oppijärjestyksen puitteisiin kokonaisuudessaan.

(3) Alimpana kuviossa toiminnallisen tulkinnan taso tarkoittaa opetuksen vuorovaikutuksellista käytäntöä sekä opettajan välitöntä pedagogista ajattelua ja toimintaa, mutta myös opiskelijoiden tekemiä tulkintoja filosofiasta ja filosofianopetuksesta. Jälkimmäisiin vaikuttavat tietysti myös suoraan monet edellä mainitut puitetekijät, yleisesti filosofiakulttuurista (esim. filosofiaa koskevista median ja arkikäsitysten mielikuvista) erityisesti oppikirjoihin ja muihin materiaaleihin. Opettaja ei voi hallita eikä suodattaa kaikkia näitä representaatioita opiskelijoille, vaan jälkimmäiset tekevät itsenäisiä tulkintojaan. Opettajan ja opiskelijoiden pedagogisen vuorovaikutussuhteen laatu vaikuttaa siihen, miten opettaja saa palautetta ja tietoa opiskelijoiden oppikokemuksista ja filosofiakäsitksistä.

Lisäksi oppijärjestyksen osatekijöitä ovat opetusta kehystävät yleiset ja erityiset institutionaaliset ja organisatoriset puitteet. Näitä ovat niin koulutusjärjestelmässä kaikkia oppilaitoksia määrittävät tekijät kuin paikallisesti kuhunkin oppilaitokseen erityisesti kohdistuvat tekijät. Kuvioon ne on sisällytetty katkoviivoin, koska ne eivät ole spesifisti filosofian oppijärjestykseen kuuluvia piirteitä vaan kaikkea koulu- tai lukio-opetusta kehystäviä tekijöitä. Myös niillä on paikkansa filosofian oppijärjestyksen analyysissa.

Oppijärjestys elää jatkuvasti, paljolti uusintuen samankaltaisena eri osatekijöissään, mutta osin myös uudistuen. Diskursseilla, representaatioilla ja tulkinnoilla on aina historiansa. Oppiaineen aiemmat vaiheet vaikuttavat vahvasti myöhempään.<sup>292</sup> Edeltävät opetussuunnitelmat ohjaavat sitä, miten uutta opetussuunnitelmaa laativa työryhmä voi oppiainetta ajatella, vanhemmat oppikirjat vaikuttavat niin myöhempään oppikirjoihin kuin opetussuunnitelmiinkin, aineenopettajakoulutuksen muodot suuntaavat opettajasosialisaatiota, käsitteitä oppiaineesta ja sen kehittämisestä, opettajajärjestöjen uudet aktiivijäsenet harvoin mullistavat aiempia näkemyksiä vaan pikemminkin omaksuvat niistä suurimman osan – ja niin edelleen. Oppijärjestyksen historiallinen tarkastelu on siten keskeinen osa oppiaineen luonteen hahmottamista.

Näissä puitteissa ei tietenkään synny mitään yhtä ja samana pysyvää oppiaineidentiteettiä vaan lukuisia erilaisia ja muuttuvia tulkintoja siitä. Oppiaineen 'ontologiset' perustat, sen olemassaolon muodot, eivät vallitse millään kiinteällä tavalla, joka olisi riippumaton

292. Vrt. Goodson 2001, 15–21.

näkökulmista: oppiaine rakentuu kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä erilaisin tavoin esimerkiksi koulutuspolitiikan teemana, opetussuunnitelma- ja oppikirjatekstinä, didaktisen tutkimuksen kohteena tai osana luokkahuonetodellisuutta opettajan ja oppilaiden kokemana. Oppiaine ei kuitenkaan ole vapaasti mitä tahansa, vaan se ilmenee oppijärjestyksen yhtäältä mahdollistamana ja toisaalta voimakkaastikin rajaamana.

Edellä tarkasteltuihin ainedidaktisiin teorioihin nähden oppijärjestyksen käsite ja kuvaus tähdentävät seuraavaa: *oppijärjestyksen kenttä kokonaisuudessaan on se historiallisesti kerrostunut moniulotteinen puite, josta ja jonka tuella didaktista analyysia tai pedagogista transformaatiota ja rekonstruktioita tehdään niin opetussuunnitelman perusteita laadittaessa kuin filosofiaa opetettaessa*. Filosofian aineenopetuksen lähtökohtia on kohdallisempaa kuvata tällaisena laajana diskurssien ja representaatioiden, käytäntöjen ja filosofian ilmentymien verkostona kuin yhtenäisenä ja rajattuna tieteellisenä ”tiedonalana”.

Myöhäismoderniin aikaan soviteltuja metaforia käyttäen asetelmaa voi luonnehtia seuraavasti: Pedagogisen transformaation ja rekonstruktion perustana ei ole tiedonalan yhtenäinen puunrunko, jonka juuristo ja ydin muodostuisivat filosofian tieteenalan kehityksestä, ja josta filosofian kouluoppiaine haarautuisi yhtenä filosofian tiedonalasta suodatettuna disiplinaariselta ja kognitiiviselta rakenteeltaan johdonmukaisena käsitejärjestelmänä. Pikemminkin lähtökohtana on historiallisesti kerrostunut ja polveillut rihmasto, joka on sekä keskiötön että ilman selkeitä reunoja. Tähän rihmastoon kuuluu perinteitä, diskursseja ja käytäntöjä, joita on mahdoton rajata tarkasti ja joissa ’filosofialla’ on monia erilaisia, keskenään ristiriitaisiakin ilmentymiä ja merkityksiä. Mitään yhtä auktorisoitua tulkintaa ’filosofiasta’ ei ole olemassa. Filosofia on nimenomaan rekonstruoitava opetusta varten.

Filosofian oppiaineesta puolestaan opetuksen kannalta ainoa virallisesti auktorisoitu tulkinta on filosofian opetussuunnitelman kulloinkin voimassa oleviin perusteisiin kirjattu kuvaus, eräs filosofianopetuksen rekonstruktio. Se on kuitenkin aina vääjäämättä viitteellinen, väljä ja monitulkintainen – ja erityisen olennaista on havaita, että kirjoitettu opetussuunnitelmakin voi saada merkityksiä ja tulla tulkituksi ja ymmärretyksi ainoastaan laajempaa oppijärjestyksen taustaa vasten. Opettajan työssään tekemien pedagogisten tulkintojen pitää periaatteessa perustua kirjattuihin opetussuunnitelman perusteisiin, mutta käytännössä asiaan vaikuttavat opetussuunnitelmaa enemmän monet muut oppijärjestyksen osatekijät.

Viimeisenä mainittua seikkaa sekä opetussuunnitelman ja oppijärjestyksen käsitteiden suhdetta voi suomalaisen lukiofilosofian historiassa hyvin havainnollistaa käyttämällä esimerkkinä vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteita, joissa filosofia oli mukana ensi kertaa kaikille yhteisenä oppiaineena. Tuolloiset opetussuunnitelman perusteet erosivat aiemmista ja myöhemmistä tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyn minimalistisuudessa. Filosofian oppiaineen virallisten normien väljyyden ansiosta esimerkiksi pakollisesta johdantokurssista olisi voinut syntyä hyvin erilaisia tulkintoja oppikirjoissa ja opetuksen toteutuksessa, toisistaan poikkeavine filosofiakäsityksineen ja pedagogisine ideoineen. Tällaiset puolestaan olisivat voineet vähitellen synnyttää hyvin erilaisia filosofianopetuksen linjoja ja koulukuntia. Filosofian aineenopetus ja oppikirjat päättyivät kuitenkin varsin yhtenäiseen uomaan. Vaikka opetussuunnitelman perusteissa ei määritetty ainuttakaan tarkennettua sisältöä opetettavaksi, luokkahuoneissa esiintyivät Sokrates, Platon ja Aristoteles sekä todennäköisesti myös Descartes, Hume ja Kant, kuten heidät esiteltiin jokaisessa pysyvän markkina-aseman saavuttaneessa oppikirjassa. Ainoa opetusta virallisesti säädellyt valtakunnallinen dokumentti ei tätä – eikä esimerkiksi keskeisinä pidettyjä käsitteitä tai ”-ismejä” – edellyttänyt, mutta käsitys filosofian representaatioista, kaanonista ja oppiaineen tulkitsemisesta opetukseen muodostui yllättävänkin yhdenmukaiseksi.<sup>293</sup>

293. Näihin teemoihin lukiofilosofian historiasta palaan pääluvussa 3.

Tämä osoittaa havainnollisesti, että on olemassa virallista opetussuunnitelmaa paljon vahvempia ja yleisempiä voimia, jotka tuottavat ja pitävät yllä filosofian oppiainetta koskevia, käytäntöihin vaikuttavia käsityksiä. *Curriculumin* voi siis kokonaismerkityksessään oppijärjestyksenä mieltää paljon laajempaan kuin 'opetussuunnitelman' käsite antaisi ymmärtää.

### 2.4.1 Oppijärjestys ja (oppi)kokemukset

Filosofianopetuksen ja oppiaineen tutkimiseen johdattaneen ja teoreettisia viitekehyksiä hahmotellen luvun 2 lopuksi esittelen vielä seuraavassa alaluvussa 2.5 'pedagogisen filosofian' käsitteen ja idean. Jo tässä voi todeta, että edellä esitetty oppijärjestyksen kuva kääntyy pedagogisessa filosofiassa eräessä mielessä pääläelleen. Kannattaa muistaa, että *curriculumia* voi lähestyä myös painottaen käsitteen kokemuksellista viittaussuhdetta (ja myös suomentaen se esimerkiksi 'oppikokemuksiksi').

Oppijärjestys on puite, joka määrittää merkittävältä osin, joskaan ei läheskään täysin, millaisia oppikokemukset ja niissä muodostuvat tulkinnat filosofiasta ja filosofian oppiaineesta voivat olla. Suhteessa siihen pedagogisen filosofian keskeisenä ideana on asettaa näkökulma juuri opiskelijoiden subjektiivisista kokemuksista käsin. Opiskelijoiden kokemusmaailma on tällöin pedagogisen käytännön lähtökohta ja oppijärjestys tarjoaa resursseja, joiden antia arvioidaan sen perusteella, miten ne palvelevat opiskelijoiden pyrkimyksiä kokemustensa merkityksellistämiseen sekä itsen ja maailman ymmärtämiseen. Tämä näkökulman vaihdos pedagogisessa filosofiassa on velkaa erityisesti John Deweyn kasvatustajattelulle. Pedagogisen filosofian edelläkävijänä on Matthew Lipmanin kollegoinen kehittänyt filosofiaa lapsille -ohjelma (P4C), johon Deweyn kasvatustajattelu vahvasti vaikutti.

Vastinpareina voi siis nähdä oppijärjestyksen ja (oppi)kokemukset – tai oppiaineen ja opiskelijat, instituution ja subjektit. Deweyn aikakaudella asetelma oli korostunut etenkin siksi, että spontaaniin kehitykseen luottanut uusi lapsikeskeinen kasvatustajattelu ja oppiaineesta korostanut sisältökeskeinen perinteinen opetustajattelu olivat törmänneet toisiinsa. Dewey kirjoitti ongelmasta "lapsen" ja "*curriculumin*" vastakkainasetteluna:

"This fundamental opposition of child and curriculum set up by these two modes of doctrine can be duplicated in a series of other terms. 'Discipline' is the watchword of those who magnify the course of study; 'interest' that of those who blazon 'The Child' upon their banner. The standpoint of the former is logical; that of the latter psychological. The first emphasizes the necessity of adequate training and scholarship on the part of the teacher; the latter that of need of sympathy with the child, and knowledge of his natural instincts. 'Guidance and control' are the catchwords of one school; 'freedom and initiative' of the other. Law is asserted here; spontaneity proclaimed there. The old, the conservation of what has been achieved in the pain and toil of the ages, is dear to the one; the new, change, progress, wins the affection of the other. Inertness and routine, chaos and anarchism, are accusations bandied back and forth. Neglect of the sacred authority of duty is charged by one side, only to be met by counter-charges of suppression of individuality through tyrannical despotism."<sup>294</sup>

Antidualistisen ajattelunsa mukaisesti Dewey katsoi, että vastakkaisuus voitiin ylittää sovittamalla kiistan näkemykset dialektisesti toisiinsa. Lapsen kokemusten (*child*) ja opetuksen järjestelmän (*curriculum, course of study*) välisen kuilun ongelma ratkeaa Deweyn mukaan kun ymmärretään, miten vastakkaisuudet ovat kasvatuksen kannalta näkökulmia samaan prosessiin.

294. Dewey 1902, 278.

Tiedonalojen (*studies*) loogisesta organisaatiosta katsottuna lapsen kokemus vaikuttaa sulkeutuneelta ja vajavaiselta, kun taas lapsen kokemuksen psykologisesta näkökulmasta tiedonalojen looginen järjestys näyttää tavoittamattoman kehittyneeltä ja mutkikkaalta. Näiden välillä ei ole kuitenkaan laadullista ja ylittämätöntä eroa, vaan kokemusten asteittaista kehitystä.<sup>295</sup>

“What, then, is the problem? It is just to get rid of the prejudicial notion that there is some gap in kind (as distinct from degree) between the child’s experience and the various forms of subject-matter that make up the course of study. From the side of the child, it is a question of seeing how his experience already contains within itself elements – facts and truths – of just the same sort as those entering into the formulated study; and, what is of more importance, of how it contains within itself the attitudes, the motives, and the interests which have operated in developing and organizing the subject-matter to the plane which it now occupies. From the side of the studies, it is a question of interpreting them as outgrowths of forces operating in the child’s life, and of discovering the steps that intervene between the child’s present experience and their richer maturity.

Abandon the notion of subject-matter as something fixed and ready-made in itself, outside the child’s experience; cease thinking of the child’s experience as also something hard and fast; see it as something fluent, embryonic, vital; and we realize that the child and the curriculum are simply two limits which define a single process. Just as two points define a straight line, so the present standpoint of the child and the facts and truths of studies define instruction. It is continuous reconstruction, moving from the child’s present experience out into that represented by the organized bodies of truth that we call studies.”<sup>296</sup>

Lapsen (ja nuoren, oppilaan tai opiskelijan) kokemusmaailmasta löytyy samoja kysymyksiä, joihin ihmiskunnan kulttuurikehityksessä on etsitty ja esitetty yhä monimutkaisempia vastauksia. Lapsen asennoitumisissa, pyrkimyksissä ja intresseissä on samoja suuntautumisia, jotka ovat johdattaneet kehittämään inhimillisen ajattelun käytäntöjä sekä tutkimaan ja jäsentämään tietoa yhä hienojakoisemmin tavoin. *Curriculum*, oppiaine ja oppijärjestys näyttävät tällöin varantona kokemusten reflektion pitkälle organisoituja muotoja. Opettajan tehtävänä on tunnistaa niiden potentiaaliset annit opiskelijoiden kasvun kannalta sekä muovata ympäristöä eli virikkeitä ja käytäntöjä sellaisiksi, että opiskelijat voivat niiden haasteiden aktivoimina harjoittaa kykyjään:

“How, then, stands the case of Child *vs.* Curriculum? What shall the verdict be? The radical fallacy in the original pleadings with which we set out is the supposition that we have no choice save either to leave the child to his own unguided spontaneity or to inspire direction upon him from without. Action is response; it is adaptation, adjustment. There is no such thing as sheer self-activity possible because all activity takes place in a medium, in a situation, and with reference to its conditions. But, again, no such thing as imposition of truth from without, as insertion of truth from without, is possible. All depends upon the activity which the mind itself undergoes in responding to what is presented from without. Now, the value of the formulated wealth of knowledge that makes up the course of study is that it may enable the educator to *determine the environment of the child*, and thus by indirection to direct. Its primary value, its primary indication, is for the teacher, not for the child. It says to the teacher: Such and such are the capacities, the fulfillments, in truth and beauty and behavior, open to these children. Now see to it that day by day the conditions are such that *their own activities* move inevitably in this direction, toward such culmination

295. Dewey 1902, 274–286.

296. Dewey 1902, 278–279.

of themselves. Let the child's nature fulfill its own destiny, revealed to you in whatever of science and art and industry the world now holds as its own.

The case is of Child. It is his present powers which are to assert themselves; his present capacities which are to be exercised; his present attitudes which are to be realized. But save as the teacher knows, knows wisely and thoroughly, the race-experience which is embodied in that thing we call the Curriculum, the teacher knows neither what the present power, capacity, or attitude is, nor yet how it is to be asserted, exercised, and realized.”<sup>297</sup>

*Curriculum* – tai oppijärjestys – on siis resurssi, joka voi auttaa opettajaa ymmärtämään, millaisiin mahdollisuuksiin opiskelijoiden pyrkimykset ja valmiudet avautuvat, ja joka tarjoaa moninaisia tapoja tukea niiden toteutumista ja kehittymistä muokkaamalla opiskelijoiden toimintaympäristöä. Näkökulma on kuitenkin osattava asettaa opiskelijoista itsestään lähtien (”the case is of Child”), jottei opetus jäisi yritykseksi siirtää institutionaalisia informaatiokokonaisuuksia, joiden tietämiseen opiskelijat eivät koe mitään tarvetta, pyydetä tai kiinnostusta.

Tätä tarkoittaa edellä annetun oppijärjestyksen kuvan nurinkääntäminen deweylaiseen tapaan: opiskelijoiden (oppi)kokemusten on oltava lähtökohtana kuvion huipulla, ja opetuksen pedagogisen rekonstruktion on tapahduttava opiskelijoiden subjektiivisten kokemusten ehdoilla eikä oppiaineen instituutioiden ehdoilla.

Opiskelijoiden – tässä tapauksessa lasten ja nuorten – näkökulmaa ei toki pidä ajatella jonaakin, johon voidaan yksiselitteisesti viitata ja vedota. Päinvastoin, sekin on jatkuvien tulkintojen ja tulkintakiistojen kohde. Olennaista ei olekaan, että väitettäisiin ennakolta tiedettävän, keitä lapset ja nuoret yleisesti ja yhtenäisesti ovat, mitä heidän näkökulmansa pitää sisällään, mitä ovat heidän tarpeensa tai intressinsä tai toiveensa ja niin edelleen – jolloin edelleen oltaisiin aikuisten suorittamien institutionaalisten määrittelyjen piirissä. Olennaista on sen sijaan luoda sellaisia opetuksen käytäntöjä, joissa todellisten osallistuvien lasten ja nuorten oma ääni ja kokemus pääsevät esiin. Pedagoginen filosofia on pohjimmiltaan pyrkimystä toteuttaa tätä ajatusta filosofianopetuksen rekonstruktiossa.

---

297. Dewey 1902, 292. (Korostus Deweyn.) Tätä näkemystä Dewey kehitteli läpi tuotantonsa; vrt. Dewey 1897; 1916; 1933; 1938a.