

TUUKKA TOMPERI

# Lukiofilosofia, pedagoginen filosofointi ja aineenopettajan ammattitaito

**Uusi lukion tuntijako tuplaa filosofian pakolliset kurssit kahteen syksystä 2016 alkaen. Opetussuunnitelman perusteita päivitettäessä on haluttu korostaa filosofiaa kriittisen ajattelun kehittäjänä. Tukea tähän on löydettävissä lasten ja nuorten kanssa harjoitetun pedagogisen filosofoinnin yhteistoiminnallisista käytännöistä. Uudistuminen on kuitenkin haaste filosofian aineenopetukselle. Se pakottaa tarkastelemaan ainedidaktiikan ja opettajankoulutuksen lähtökohtia sekä arvioimaan sitä, millaisesta tietämyksestä ja asiantuntemuksesta filosofian opettajan ammatilliset valmiudet muodostuvat.**

**A**rkikäsitteissä koulun reaaliaineet mielletään usein oppiaineen ”asisisältöjen” opettamiseksi erilaisin keinoin. Oletuksena on, että oppiaine – ja tieteenala, johon sen katsotaan perustuvan – tarjoaa sisällöt ja kasvatusiede opetuksen menetelmät. Samat pedagogiset ja didaktiset periaatteet pätevät kaikkiin aineisiin, erona olisi vain opiskeltava sisältö. Reaaliaineissa ei siten tarvittaisi oppiaineittain erikoistunutta ainedidaktiikkaa. Näiden oletusten ongelmallisuus havaitaan selvemmin esimerkiksi matematiikassa, kielissä tai taitoja ja taideaineissa, joissa oppiminen ei ole tietosisältöjen painamista mieleen.

Eri oppiaineiden opetuksessa on toki yhteisiä piirteitä, joihin voidaan soveltaa yleisiä havaintoja oppimisen psykologiasta, ryhmädynamiikasta, koulukontekstista, pedagogisesta etiikasta ja monesta muusta osatekijästä. Silti myös reaaliaineilla on omat erityispiirteensä, jotka ansaitsevat ainedidaktista pohdintaa. Mitään ainetta ei opeteta pelkästään ”sisältöjen” välittämiseksi, eivätkä sisältötkään ole vain yksinkertaistettuja versioita oppiainetta mahdollisesti pohjustavasta tieteenalasta. Oppiaineiden synnyn, taustan ja koostumuksen kysymykset ovat mutkikkaampia.<sup>1</sup>

Filosofianopetuksessa ”sisällöt + menetelmät” -kaavan ongelmallisuus on ilmeisempää kuin sellaisissa reaaliaineissa, joiden opettaminen voidaan mieltää ajantasaisen tiedon välittämiseksi. Filosofiaa ei voi ajatella tähän tapaan, sillä mitä tarkoittaisi ”ajantasainen filosofinen tieto”? Filosofia ei ole empiiristä tietoa kerryttävä erityistiede vaan ajattelun, tiedon, maailmankuvien ja toiminnan perusteita pohtiva ala, jonka luonteesta käytävät kiistat ovat olleet osa sen olemusta alkuhistoriasta tähän päivään, kuten kuuluu kliseenä oppikirjoissakin toistettu väite.

Tavallinen tapa ratkaista ongelma on opettaa filosofiaa oppihistoriallisena instituutiona, eräänlaisena filosofisen ajattelun vaiheiden pitkittäisesityksenä, joka koostuu aikakausista, filosofeista ja koulukunnista sekä kysymyksistä, osa-alueista, käsitteistä, positioista ja teorioista – jotka on vakiintunein tavoin kategorisoitu ja tyyppitelty opetuskäyttöön muun muassa erilaisina kiistelevinä ”-ismeinä”. Näin filosofiasta tehdään sisältökokoisuus, jota opiskelijat voivat muistinvaraisesti sisäistää kuten mitä tahansa faktatietoa.

Filosofia lähes katosi lukioista ollessaan 1980-luvulla vain koulukohtaisen valinnaisen aineen asemassa. Vuoden 1993 tuntijaossa siitä kuitenkin tehtiin kaikille pakollinen oppiaine. Käännös tapahtui nopeasti, eikä tuossa vaiheessa filosofian ainedidaktinen tutkimus ja kehittäminen ollut Suomessa vielä edes käynnistynyt. Varsinaisia tutkimuksia filosofianopetuksen toteutustavoista ei ole myöhemminkään tehty, mutta vaikuttaa siltä, että ainetta on paljolti opetettu juuri mainittuun perinteiseen tapaan sisältö- ja historiapainotteisesti sekä opettajajohtoisesti.

Toisaalta filosofian paluusta alkaen siitä on puhuttu eräänlaisena ”taitoaineena” korostaen keskustelua, reflektointia ja omakohtaiseen filosofiseen ajatteluun ohjaamista.<sup>2</sup> Näkemys on perusteltu, mutta sen konkreettinen pedagoginen kehittäminen on jäänyt melko vähälle. Filosofian historiaa ja teorioita kertaavat oppikirjat, teemoja ja käsitteitä listaavat opetussuunnitelmat sekä tiedollista osaamista testaavat ylioppilaskirjoitukset eivät ole juurikaan auttaneet tuomaan opetuksellisia vaihtoehtoja esiin.

Vuoden 2016 syksystä eteenpäin kaikille yhteiset kaksi filosofian kurssia (yhdessä kahden valinnaisen kurssin kanssa) antavat filosofialle varmasti joidenkin mielestä yllättävänkin vahvan aseman lukiossa. Samalla

pyritään ainakin jossain määrin uudistamaan oppiainetta, sillä opetussuunnitelmia päivitetessä on haluttu korostaa filosofiaa juuri ajattelu-, keskustelu- ja argumentaatiotaitojen kehittäjänä<sup>3</sup>. Oppiaineen olisi siten tarkoitus lunastaa alkuperäisiä lupauksiaan. Se edellyttää konkreettisia muutoksia opetuksen muodoissa.

Koulutuspoliittinen kiinnostus filosofianopetusta ja sen kasvatuksellisia mahdollisuuksia kohtaan on ollut 2000-luvulla havaittavissa myös laajemmin sekä kansainvälisesti että Suomessa. Etenkin ”lasten ja nuorten filosofoinnin” ja ”filosofisesti pohtivan opetusryhmän” pedagogiikan herättämä kiinnostus on näkynyt muun muassa uusien alan järjestöjen perustamisena.<sup>4</sup>

Näiden pedagogisten lähestymistapojen toimivuudesta on myös tehty aiempaa laadukkaampia empiirisiä tutkimuksia, jotka ovat antaneet uskottavaa näyttöä filosofianopetuksesta ajattelu- ja keskustelutaitojen kehittäjänä. Lukio-opetuksen uudistaminen voi siten etsiä tukea lasten ja nuorten filosofoinnin eri suuntauksista, joista käytän seuraavassa myös yleisnimityksiä ’pedagoginen filosofia’ ja ’pedagoginen filosofointi’<sup>5</sup>.

## Tutkimusnäyttö pedagogisesta filosofoinnista

Lasten ja nuorten filosofoinnin (*philosophy for/with children*, P4C/PwC) opetusmenetelmien vaikuttavuutta on tutkittu nelisenkymmentä vuotta eli lähes yhtä pitkään kuin menetelmiä on kouluissa sovellettu. Jo alkuperäisen P4C-opetussuunnitelman kehittäneen Matthew Lipmanin kollegoineen tekemissä ensimmäisissä tutkimuksissa 1970-luvulla havaittiin pedagogisen filosofian kohentavan pitkäkestoisesti oppilaiden päättelykykyä, kieli- ja lukutaitoa ja matemaattista osaamista sekä yleisiä opiskeluvälisyyksiä.<sup>6</sup> Varhaisemmat tutkimukset tehtiin kuitenkin pienimuotoisesti opetusryhmissä tai korkeintaan yksittäisten koulujen tasolla, yleensä P4C-opettajien itsensä toimesta, joten niiden luotettavuus ja yleistettävyyden on tiedetty rajalliseksi. Pedagogiikan kerätessä kasvavaa kiinnostusta 2000-luvulla myös empiiristen tutkimusten laatu on vankistunut.

Viimeisin ja tähänastisista laajin on Durhamin yliopiston tutkimusryhmän toteuttama ulkopuolinen arviointi P4C-opetuksen vaikutuksista alakoulun 4. ja 5. vuosiluokkien oppilaiden kehitykseen matematiikassa, lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä yleisissä kognitiivisissa taidoissa. Hanke kesti pohjustuksineen kaksi vuotta ja siihen osallistui 48 koulua eri puolilta Englantia. Koulut jaettiin satunnaisesti koe- ja verrokkikouluihin ja oppilaiden kehitystä seurattiin kalenterivuoden verran. Opettajat saivat koulutusta SAPERE-järjestön P4C-lyhytkursseilla ja lisäksi heille tarjottiin mentorointitukea.<sup>7</sup>

Seurannan tuloksena havaittiin P4C-opetukseen osallistuneiden oppilaiden (N=1550) lukutaidon ja matemaattisen osaamisen kehittyneen keskimäärin verrokkiryhmää (N=1609) vahvemmin siten, että vaikutuksen mitattu taso vastasi noin kahden kuukauden ylimääräistä edistystä opinnoissa. Vaikutus oli vielä hieman suurempi

niiden oppilaiden kohdalla, jotka olivat kotoisin vähävaraisista perheistä.<sup>8</sup> Kun intervention kesto oli vain noin vuoden, tässä ajassa saavutettuna etua voi pitää jo merkityksellisenä. Matematiikan ja äidinkielen osaamisen lisäksi mitattiin myös yleisiä kognitiivisia taitoja CAT-testillä<sup>9</sup>. Niidenkin osalta vaikutus oli nähtävissä, joskin pienempänä, vastaten noin yhden kuukauden ylimääräistä kehitystä<sup>10</sup>. Lisäksi opettajien ja oppilaiden haastatteluissa ja palautteissa raportoitiin P4C-työskentelyn vaikuttaneen myönteisesti muun muassa monien oppilaiden itseluottamukseen, kärsivällisyyteen kuunnella toisia sekä osallistumisaktiivisuuteen ja -varmuuteen<sup>11</sup>.

Samansuuntaisia tuloksia on saatu aiemmin monissa tutkimuksissa eri maissa. Esimerkiksi Trickey ja Topping tekivät meta-analyysin 30 vuoden ajalta kymmenestä tutkimuksesta, jotka täyttivät vaatimukset systemaattisuudesta ja joissa käytettiin alku- ja loppumittaukseen sekä koe- ja verrokkiryhmiin perustuvaa asetelmaa. Tutkimuksissa oli mitattu esimerkiksi päättelytaitoja, lukutaitoa, matemaattista osaamista, itseluottamusta ja keskustelutaitoja. Kaikissa niistä havaittiin selviä myönteisiä vaikutuksia P4C-opetusta saaneissa ryhmissä.<sup>12</sup> Toppingin ja Trickeyn omassa tutkimushankkeessa verrattiin P4C-ryhmiin 16 kuukauden ajan osallistuneita 10–12-vuotiaita oppilaita (N=105) verrokkiryhmään (N=72) ennen ja jälkeen intervention saatujen CAT-testitulosten perusteella. Tutkimukseen osallistui 8 koulua samasta englantilaista koulupiiristä ja interventioryhmiin kuuluneet oppilaat saivat P4C-tyyppistä harjoitusta yhden tunnin viikossa läpi tutkimuksen keston. Tuloksena havaittiin, että P4C-ryhmien oppilaiden keskimääräiset testitulokset kohosivat selvästi enemmän kuin verrokkiryhmässä<sup>13</sup>. Kaksi vuotta myöhemmin oppilaat osallistuivat CAT-testeihin uudelleen ja huomattiin P4C-harjoitusten hyödyn säilyneen lähes samalla tasolla kuin heti intervention jälkeen<sup>14</sup>.

Espanjalainen tutkimusryhmä on raportoinut seuranta-tutkimuksesta, jossa on tarkoitus verrata jopa 20 vuoden ajalta P4C-opetusta hyödyntävää madridilaista koulua siihen oppilaskunnaltaan rinnastettavaan toiseen kouluun. Alustavien tulosten ja neljän vuoden seurannan perusteella interventioryhmiin kuuluvat oppilaat ovat alakoulun 2. ja 6. luokan välisenä aikana hyötynneet selvästi kognitiivisten taitojen testeissä verrokkiryhmään nähden. Näyttää myös siltä, että lähtötasoltaan heikoimmat oppilaat ovat hyötynneet P4C-työskentelystä keskivertoa enemmän. Kognitiivisten testien lisäksi etuja havaittiin prososiaalisuutta mittaavissa persoonallisuustesteissä.<sup>15</sup>

Kertyneitä tutkimuksia on jo runsaasti, kun mukaan lasketaan muun muassa kvalitatiiviset lähestymistavat, yksittäisten opetusryhmien analyysit, opettajien omasta työstään raportoimat kokeilut sekä kyselytutkimukset oppilaiden, opettajien ja huoltajien piirissä. Pedagogisen filosofoinnin mahdollisuudet eivät näytä kovin kulttuurisidonnaisilta, sillä kokeiluja ja tutkimuksia on tehty eri puolilla maailmaa myös Euroopan ja angloamerikkalaisen alueen ulkopuolella<sup>16</sup>. Filosofointia on myös sovellettu ja tutkittu osana muiden oppiaineiden ope-

tusta<sup>17</sup>. Opetuksen tuloksellisuutta tutkittaessa on toki ongelmana, että epäonnistuneet kokeilut saattavat jäädä raportoimatta ja vain myönteiset havainnot tuodaan esiin. Interventiotutkimuksissa voi olla muutenkin tendenssinä myönteisten muutosten ylikorostuminen. Tarkemmin kontrolloitujen ja ulkopuolisten arvioitsijoiden toteuttamien tutkimusten näytön voi kuitenkin ajatella antavan vahvistusta myös muille raportoiduille havainnoille.<sup>18</sup>

Hyödyt eivät ole rajautuneet kognitiivisiin, matemaattisiin ja kielellisiin taitoihin, vaan monien raporttien mukaan pedagoginen filosofia on tukenut myös oppilaiden eettisiä ja sosioemotionaalaisia valmiuksia.<sup>19</sup> Tulokset heijastavat pedagogisen filosofoinnin peruslähtökohtaa, jossa demokraattisen keskustelukulttuurin luominen on yhtä keskeistä kuin edistyminen yksilöllisessä ajattelussa. Jos pedagoginen filosofointi saa aikaan keskustelemaan ja kuuntelevan ryhmätalteen, sen voi odottaakin vahvistavan oppilaiden itseluottamusta ja rohkeutta ilmaista itseään.

## Filosofointi ja kriittinen ajattelu

Edellisessä katsauksessa mainittujen tutkimusten kohteena on ollut P4C-lähestymistapa tai muu vastaava yhteistoiminnallinen pedagoginen filosofointi. Useimmat hankkeet on toteutettu suomalaista peruskoulua vastaavissa koulumuodoissa, joiden opetussuunnitelmissa filosofia ei esiinny erillisenä oppiaineena. Filosofointi on ollut äidinkielen tai muihin oppiaineisiin integroitua toimintaa tai lisäopetusta ilman opetussuunnitelmassa määriteltyjä ja kokein testattavia oppimistavoitteita. Tutkimuksissa on siten ilmeiset rajoitteensa suomalaisen filosofianopetuksen kannalta. Ensinnäkin monet niistä tarkastelevat lukiolaisia nuorempaa ikäluokkaa. Ikäero ei tosin liene olennaista: jos ajattelu- ja keskusteluharjoitukset kehittävät oppilaiden valmiuksia läpi peruskoulun vuosien, ei ole syytä epäillä, että vaikutus lakkaisi lukio-opetuksessa.

Varteenotettavampi ongelma on tutkimusten suhde varsinaiseen *filosofiseen* ajatteluun. Se nostaa samalla esiin ydinkysymyksen lukiofilosofian luonteesta: mitä oikeastaan on tarkoitus oppia? Tutkimuksissa on tarkasteltu esimerkiksi päättelytaitoja, kognitiivisia ja sosioemotionaalaisia testituloksia tai yleisiä akateemisia opiskelunvalmiuksia, mutta varsinaista filosofista osaamista ja tietämystä ei ole arvioitu. Tutkimusten motivaationa on ollut osoittaa filosofisten ajattelu- ja keskusteluharjoitusten monipuolinen hyöty oppilaiden kehitykselle. Koska filosofiaa ei ennen lukiotasoa yleensä opeteta omana oppiaineenaan, sen läsnäolo koulussa on perusteltava psykologisten mittarien näytöllä oppimisvalmiuksissa ja muissa oppiaineissa. Äidinkieli ja matematiikka ovat arvovaltaisimmat oppiaineet, ja jos filosofoinnin havaitaan tukevan osaamista niissä, filosofian asema voidaan oikeuttaa. Opetuskokeiluissa ja niiden raportoinnissa on usein mukana tämä koulutuspoliittisen statuskampailun ulottuvuus.

Toinen ilmeinen syy erityisen filosofisen osaamisen arvioimatta jättämiselle on siinä, ettei sille ole olemassa vertailukelpoisia mittareita. Sitä varten ei ole tarjolla systemaattista testityyppiä, joka vastaisi esimerkiksi psykologisia testejä ja kansallisesti tai kansainvälisesti standardoituja matemaattisen ja kielellisen osaamisen kokeita.<sup>20</sup> Siinä missä pedagogisesta filosofoinnista on kertynyt monenlaista tutkimusnäyttöä, ei filosofian aineenopetuksen oppimistulosten empiirisiä tutkimuksia ole oikeastaan lainkaan.

Pohdittavaa tuottaa myös käsitteellinen epämääräisyys. 'Ajattelutaidoista' ja 'kriittisestä ajattelusta' puhutaan usein niitä erottelematta, ja ajattelutaitojen kehittymistä arvioidaan testeillä, joiden mittaamia kykyjä voitaisiin osin kutsua myös älykkyydeksi (kuten CAT). Testiälykkyyttä ei kuitenkaan kannata suoraan samaistaa sisällölliseen päättelykykyyn (joskin näiden korrelaatio on vahva), eikä jälkimmäistä kriittiseen ajatteluun, joka kohdistuu johonkin todelliseen kysymykseen, aiheeseen tai ilmiöön<sup>21</sup>. Lisäksi kriittinen ajattelu voidaan mieltää joko pelkästään taidolliseksi suoritukseksi tai taitojen ohella myös dispositioksi eli laajemmin motivationaaliseksi ja moraalisesti vastuulliseksi valmiudeksi ja taipumukseksi ajatella kriittisesti<sup>22</sup>. Jälkimmäinen, koko persoonan kehityksen näkökulma, on kasvatuksellisesti vahvempi. Kriittisen *ajattelun* taitojen ohella huomio kiinnittyy todellisten ihmisten kehittymiseen kriittisinä *ajattelijoina*. Näin myös Lipman toteaa tavalla, josta samalla käy ilmi hänen tiivis kuvauksensa kriittisen ajattelun keskeisistä piirteistä:

"Neljä aikoinaan kriittisen ajattelun ominaisuuksiksi määrittämäni piirrettä ymmärrän nyt kriittiselle ajattelijalle kuuluviksi. Juuri ajattelijaksi itse, pikemminkin kuin ajattelu, esittää *arvostelmia*, käyttää apuna *kriteereitä* ja mittapuita, ottaa *kontekstin* huomioon ja *korjaa* käsityksiään."<sup>23</sup>

Ajattelun taitoja kannattaa myös jäsentää hierarkkisesti eri tasoille, jolloin kriittistä ajattelua voi pitää yleiskäsitteenä ja ylätasona, jonka edellyttämät valmiudet rakentuvat ensimmäisen tason perustavista kognitiivisista kyvyistä ja toisen tason metakognitiivisista taidoista<sup>24</sup>. Siten jos opetus kykenee tukemaan ajattelutaitoja millä tahansa näistä tasoista, se antaa panoksensa kriittisen ajattelun valmiuksien edistämiseen. Tässä yhteydessä ei ole kuitenkaan välttämätöntä ottaa kantaa kriittisen ajattelun määritelmiin ja valita niistä yhtä. Riittää, jos hyväksytään, että on mielekäästä puhua 'ajattelutaidoista' ja 'kriittisestä ajattelusta', että ajattelussa on mahdollista edistyä harjoittelun avulla ja että harjoittelua voidaan opetuksellisesti tukea. Nähdäkseni niin pedagogisesta filosofoinnista kuin yleisemmin ajattelutaitoja harjoittavista opetusmuodoista tähän mennessä kertynyt empiirinen tutkimustieto oikeuttaa nämä oletukset.<sup>25</sup>

Kriittisen ajattelun teoriassa on myös pitkään kiistely siitä, ovatko taidot sisältö- ja kontekstisidonnaisia. Jos ne ovat sitä täysin, ajattelun harjoittelu yhden sisäl-

## ”Pedagoginen filosofointi on ihmiselämää koskettavaa perustavanlaatuaista ja arvoreflektiivistä ajattelua.”

töalueen piirissä ei vahvistaisi taitoja yleisesti tavalla, joka tuottaisi siirtovaikutuksen (*transfer*) muille sisäl-töalueille.<sup>26</sup> Empiirinen tutkimusnäyttö on kuitenkin osoittanut sekä siirtovaikutuksia että metakognitiivisen ajattelun taitojen yleisen hyödyllisyyden, joten kontekstisidonnaisuutta voimakkaimmin korostaneet näkemykset ovat vähentyneet<sup>27</sup>. On silti selvää, että kyky soveltaa kriittistä ajattelua on aina suhteellisesti sidoksissa asiayhteyteen ja tiedonalaan, jota kulloinkin käsitellään. Asiasältöjen tietämys on kriittisen ajattelun raaka-ainetta.

Vaikka kriittisen ajattelun piirteitä on ilmeisen vaikeaa operationalisoida empiirisiin mittauksiin<sup>28</sup>, on silti perusteita väittää, että pedagoginen filosofointi vie lähemmäs sekä kriittisen ajattelun laaja-alaisen soveltamisen valmiuksia että kriittisen ajattelun dispositioita kuin kognitiiviset ajattelutaitojen opetusmenetelmät. Ensinnäkin siinä liikutaan aihepiireissä, jotka ovat samaan aikaan sekä inhimillisesti *universaaleja* (esim. ihmiskäsitykset, tieto, etiikka ja vastaavat filosofiset teemat) että *henkilökohtaisia* (esim. minuus, tiedon luotettavuus, oikea toiminta ja hyvä elämä kenen tahansa kohtaamina kysymyksinä). Pedagoginen filosofointi on siten ihmiselämää koskettavaa perustavanlaatuaista ja arvoreflektiivistä ajattelua, eikä erikoistunutta ja välineellistä kognitiivisten taitojen tekniikkaa.

Toisekseen se ei perustu yksilölliseen älylliseen suorittamiseen (esimerkiksi ongelmanratkaisutehtäviin) vaan yhteisiin keskusteluharjoituksiin, joissa yhteisölliset, sosioemotionaaliset ja moraaliset puolet ovat läsnä. Ajattelu ei toteudu individualistisena vaan kollektiivisena toimintana, joten harjoituksissa opitaan myös toisten kunnioittamista ja muita sosiaalisia hyveitä sekä havaitaan kriittisen ajattelun yhteisöllinen merkitys.

Varauksista huolimatta näyttää siis ilmeiseltä, että edellä selostetuilla tutkimuksilla on huomattava merkitys myös suomalaisen lukio-opetuksen kannalta. Empiirinen näyttö pedagogisen filosofoinnin hyödystä ajattelu- ja keskustelutaitojen harjoittelussa on kohtuullisen vahvaa. Kun filosofianopetusta perustellaan sen annilla kriittisen

ajattelun kehittymiselle, mitä aiempaa enemmän korostetaan uudessa opetussuunnitelmassa, näyttöä on vaikea sivuuttaa.

### Pedagoginen filosofointi pohtivassa opetusryhmässä

Lasten ja nuorten filosofoinnin käytäntöjä yhdistää toimintamuoto, jossa opetettava ryhmä työskentelee yhdessä keskustelevana, pohtivana ja ’utkailevana yhteisönä’ (*community of philosophical inquiry*)<sup>29</sup>. Matthew Lipman omaksui termin pragmatistisesta filosofiasta ja teki lähestymistavasta alkuperäisen P4C-ohjelman pedagogisen ytimen<sup>30</sup>. Myöhemmin teoreettista tukea on usein otettu kognitiivisen psykologian sosiokulttuurisesti painottuneista näkemyksistä, muun muassa Lev Vygotskin kulttuurihistoriallisesta psykologiasta ja Jerome Brunerin interaktionismista. Taustaoletuksena on, että abstraktin käsitteellisen ajattelun kognitiivisia prosesseja opitaan sisäistämällä sosiaalisen kommunikaation käytänteitä.<sup>31</sup> Vygotski kuvasi käsitteellisen ajattelun oppimista tavalla, joka pohjustaa hyvin pohtivan opetusryhmän pedagogista toimintaa:

”Käsitteenmuodostusta koskevista tutkimuksista tiedämme, ettei käsite ole pelkkä muistin välityksellä omaksettava assosiaatioyhteyksien joukko, automaattinen älyllinen tottumus, vaan *mutkikas ja aito ajatteluakti*, jonka hallinta ei synny ulkooppimalla vaan edellyttää, että lapsen ajattelu nousee sisäisessä kehityksessään korkeammalle tasolle. Tutkimus osoittaa, että kaikilla kehitystasoilla käsite on psykologisesti *yleistysakti*. [...] Käsitteiden ja sanan merkitysten kehitysprosessi edellyttää monien funktioiden kehitystä, esimerkiksi tahdonalaisen tarkkaavaisuuden, loogisen muistin, abstraktion, vertailun ja erittelyn. Muisti ei voi ottaa hoitaakseen kaikkia näitä monimutkaisia psykologisia prosesseja – niitä ei yksinkertaisesti voi opetella. [...] Pedagoginen kokemus osoittaa, että käsitteiden suora opettaminen on tosiasiallisesti mah-

## ”Käsitteellisessä ajattelussa kehitytään osallistumalla käsitteellisesti korkeatasoisen kommunikaation harjoittamiseen.”

dotonta ja pedagogisesti hyödytöntä. Tätä keinoa käyttävä opettaja ei saa tavallisesti aikaan muuta kuin sanojen tyhjää toistamista ja verbalismia, joka vain jäljittelee vastaavia käsitteitä. Lapsi ei omaksu käsitteitä vaan sanoja, ja tekee sen muistinsa varassa, ei ajatuksella, eikä pysty mielekkäästi soveltamaan omaksumaansa tietoa.”<sup>32</sup>

Kun Vygotskin edustama näkemys otetaan vakavasti, sillä on ilmeisiä seurauksia filosofian kaltaisen oppiaineen opettamiselle. Opetusmuodoista riippumatta lukiofilosofian piirissä tuskin esiintyy erimielisyyttä siitä, että käsitteellinen ajattelu on oppiaineen ytimessä. Kuten Vygotski monien muiden psykologien tapaan toteaa, käsitteellisen ajattelun oppiminen on aktiivista ymmärtämistä ja käsitteiden *käyttöä*, ei termien muistinvaraista säilyttämistä mieleen palautettavina staattisina sisältöinä. Abstraktit käsitteet – Vygotskilla ’tieteelliset’ käsitteet – ovat merkitysyhteyksien verkostoja, joiden tajuaminen on prosessinomainen ajatteluakti. Käsitteellisessä ajattelussa kehitytään osallistumalla käsitteellisesti korkeatasoisen kommunikaation harjoittamiseen. Lisäksi on oltava tarjolla tukea ja malleja taidoiltaan ja tietämykseltään edistyneemmilta, etenkin keskustelua ohjaavalta opettajalta.<sup>33</sup> Australiassa pedagogisen filosofian menetelmiä kehittänyt Philip Cam kuvaa näkemyksen soveltamista opetuksessa:

”Olettakaamme, että osallistamme lapset avoimeen yhteisölliseen tutkimukseen ohjaten keskustelua siten, että lapset oppivat muun muassa kuuntelemaan toisiaan, ymmärtämään toistensa näkökantoja, pohtimaan erimielisyyksiään, kysymään ja antamaan perusteluita sekä kehittämään toistensa ideoita eteenpäin. Olettakaamme edelleen, että autamme lapsia sisäistämään tällaisen yhteisön kognitiivis-sosiaalisen käytännön muodot kannustamalla heitä reflektoimaan omia näkökulmiaan, kehittämään vaihtoehtoisia ideoita, arvioimaan omia perustelujaan ja niin edelleen. Käytämme siis tutkivaa yhteisöä opettaaksemme lapsille, paitsi kuinka ajatellaan yhteistyössä toisten kanssa, myös kuinka ajatellaan itsenäisesti. Täten itsenäiseen ja yhteisölliseen ajatteluun sisältyisi sama ajattelun avoimuus ja ne tukisivat toisiaan.”<sup>34</sup>

Lainaus tiivistää hyvin pedagogisen filosofoinnin perusidean. Sitä varten kehitetyissä menetelmissä on toki runsaasti eroja yksityiskohdissa. Lipmanin alkuperäisen P4C-opetus suunnitelman erityispiirteinä ovat tarkoitusta varten kirjoitettujen filosofisten pienoisromaanien käyttäminen keskustelujen käynnistäjinä sekä laajojen opettajanoppaiden ja koulutusten tarjoaminen opettajan tueksi. Pienoisromaanit pohjustavat edellä kuvattua sosiokognitiivista oppimista siten, että ne paitsi esittävät filosofisia ongelmia virikkeeksi keskusteluille myös mallintavat dramatisoiden kerronnassaan ja dialogissaan vastaavia ajattelun ja keskustelun prosesseja.<sup>35</sup> P4C on pedagogisen filosofoinnin muodoista vanhin, systemaattisin ja laajin.

Ranskalaisen Oscar Brenifierin keskestelevässä filosofoinnissa korostuvat ajattelun ilmaisemiselle asetetut muodolliset odotukset, jotka on kirjattu yhteisiin keskustelun pelisääntöihin ja joita pyritään tarkasti noudattamaan. Filosofisessa keskustelussa harjoitellaan ymmärtämisen, problematisoinnin ja käsitteellistämisen valmiuksia: ensin on hahmotettava niin omien kuin toisten puheenvuorojen merkitys perusteellisesti, sitten problematisoitava ne ja kolmanneksi etsittävä väitteille ja ongelmille tarkempia käsitteellisiä tulkintoja, jotta ajattelua ja keskustelua voidaan syventää.<sup>36</sup>

Bo Malmhesterin ja Beate Børresenin Norjassa levittämä menetelmä perustuu paljolti P4C-malliin, työpaja-tyyppiseen työskentelyyn ja oppilaiden työkirjan käyttämiseen<sup>37</sup>. Isossa-Britanniassa suosituksi tulleista lähestymistavoista SAPERE-järjestö edustaa alkuperäistä yhdysvaltalaisista P4C-ohjelmaa. Toinen johtava brittiläinen instituutio The Philosophy Foundation on sen sijaan kehittänyt ja julkaissut laajan joukon omia aineistojaan kirjoista oppituntipohjiin ja virikemateriaaleihin, joihin sisältyy esimerkiksi tarinoita, ajatuskokeita, dilemmoja, runoja, pelejä ja aktiviteetteja.<sup>38</sup>

Eroistaan huolimatta näiden ja vastaavien käytäntöjen pääpiirteet luokkatyöskentelyssä muistuttavat läheisesti toisiaan. Etenemisvaiheet voi tiivistää seuraavasti<sup>39</sup>:

- (1) keskustelun sääntöjen ja periaatteiden kertominen ja ilmapiirin pohjustaminen;
- (2) käynnistävään aineistoon tai virikkeeseen tutustuminen (kertomus, kuva, audiovisuaalinen aineisto, ajatuskoe, mikä tahansa soveltuva virike);

(3) heränneiden kysymysten ja ajatusten alustava pohdinta yksin, pareittain tai pienryhmissä;

(4) kysymysten esittäminen, kysymysten yhteyksien tutkailu sekä yhdessä käsiteltävän kysymyksen valitseminen;

(5) aihetta tutkiva keskustelu koko ryhmän kesken tai välillä pienryhmiin tai pareihin jakautuen (toisten kuunteleminen, omien ehdotusten ja näkemysten perusteleva, syventävien kysymysten esittäminen, välipäätelmien ja uusien havaintojen merkitseminen ylös jne.);

(6) keskustelun päätelmien, erittelyjen ja jäsenysten yhteenveto, konsensuksen tai erimielisyyden toteaminen ja perusteleva yhdessä;

(7) keskusteluharjoitusta arvioiva keskustelu eli metarefleksio (kuinka keskustelu ja yhteinen ajattelu onnistuivat ja etenivät, mitä opittiin, mitä kannattaisi harjoitella lisää jne.).

Prosessiin voi sisältyä monentyyppisiä välivaiheita, luovaa työskentelyä, toiminnallisia tai draamallisia muotoja, opusteknologisten sovellusten käyttöä, väitelyä keskustelun ohessa ja niin edelleen, eikä pelkistys tietenkään anna kokonaiskuvaa. Olennaisia ovat kuitenkin aina kollektiivisen ja yksilöllisen ajattelun limityminen, riittävästi aikaa vaativa keskustelu ja opettajan valmiudet ohjata sitä.

Myös opettajajohtoiseen ja tietosisältöihin keskittyvään opetukseen yleensä kuuluu pyrkimys ohjata opiskelijoita filosofisen ajattelun harjoitteluun. On kuitenkin selvää, että ero 'filosofisen tutkailuyhteisön' ja opettajan esitykseen perustuvan opetuksen välillä on suuri. Pedagoginen filosofointi korostaa opettajan taitoa ymmärtää opiskelijoiden ajattelua, ohjata ryhmää ja reagoida keskusteluun. Opettajan tehtävinä ovat etenkin:

- huolehtia ryhmädynamiikasta ja keskusteluilmapiiristä;

- esitellä keskustelun käytäntö sekä sopia säännöistä siten, että kaikki ymmärtävät, miten työskennellään;

- valita, keksiä tai tuottaa yhdessä opiskelijoiden kanssa sopivasti stimuloiva lähtökohta, virikeaineisto, joka on ymmärrettävä, kiinnostava ja motivoiva, avoimia filosofisia kysymyksiä herättävä ja syventävän pohdinnan mahdollistava;

- ohjata keskustelua opiskelijoiden ajattelun kannalta sopivasti haastavalla tavalla ja antaa pohdinnoille syäyksiä syventäviin filosofisiin suuntiin;

- johdattaa lopuksi arvioimaan keskustelun sujumista ja yhteisöllisyyttä (metakeskustelu).

Kuten kaikissa lähestymistavoissa painotetaan, *filosofointia* työskentely on kuitenkin vain, jos opettaja osaa ohjata keskustelua syvenevästi kohti filosofisia kysymyksiä. Muutoin voidaan toki saada aikaan hyödyllistä opetusdialogia, mutta ei vielä filosofointia, joka pureutuisi ihmisyyteen, tietämiseen, maailmankuvien perusteisiin, moraaliin ja muihin vastaaviin filosofisiin teemoihin. Keskustelun ohjaajalta ei siis edellytetä pelkästään ryhmädynamiikan ja luokkatilanteen yleispedagogista hallintaa tai opetusdialogin taitoja vaan juuri filosofiaan sovitettuja valmiuksia ymmärtää, stimuloida ja

luotsata ajattelua. Vaatimus korostuu lukio-opetuksessa, jossa filosofialle on määritelty tavoitteet ja sisällöt, ja jossa keskustelut etenevät sisällöllisesti mutkikkaampiin ja käsitteellisesti abstraktimpiin suuntiin kuin peruskouluikäisten kanssa.

Aineenopetus toteutuu luonnollisesti sekoituksena monia lähestymistapoja ja menetelmiä, joten pedagoginen filosofointi asettuu osaksi laajempaa kokonaisuutta. Perinteistä opettajajohtoa työtappaa voisi yksinkertaistaen kutsua *propositionaalisen substanssitiedon* opettamiseksi, esimerkiksi filosofian institutionaalista historiaa ja teorioita koskevien sisältöjen välittämiseksi. Pedagogisessa filosofoinnissa filosofia instituutina, käsitteinä, teorioina ja historiana toimii sen sijaan pikemminkin resurssin asemassa kuin suorana oppimisen kohteena. Olennaista on filosofisen ajattelun kollektiivinen ja yksilöllinen harjoittelu tavalla, jota voisi nimittää *käytäntöperustaiseksi ja arvoreflektiiviseksi* filosofianopetuksiksi. Se asettaa omanlaisiaan vaatimuksia opettajan ammattitaidolle ja filosofisen tietämyksen soveltamiselle. Siten se johdattaa tarkastelemaan opettajan asiantuntemuksen ulottuvuuksia, joita on jäsennettävä myös ainedidaktiikan ja opettajankoulutuksen kannalta.

## Pedagoginen sisältötieto ja ainedidaktinen asiantuntemus

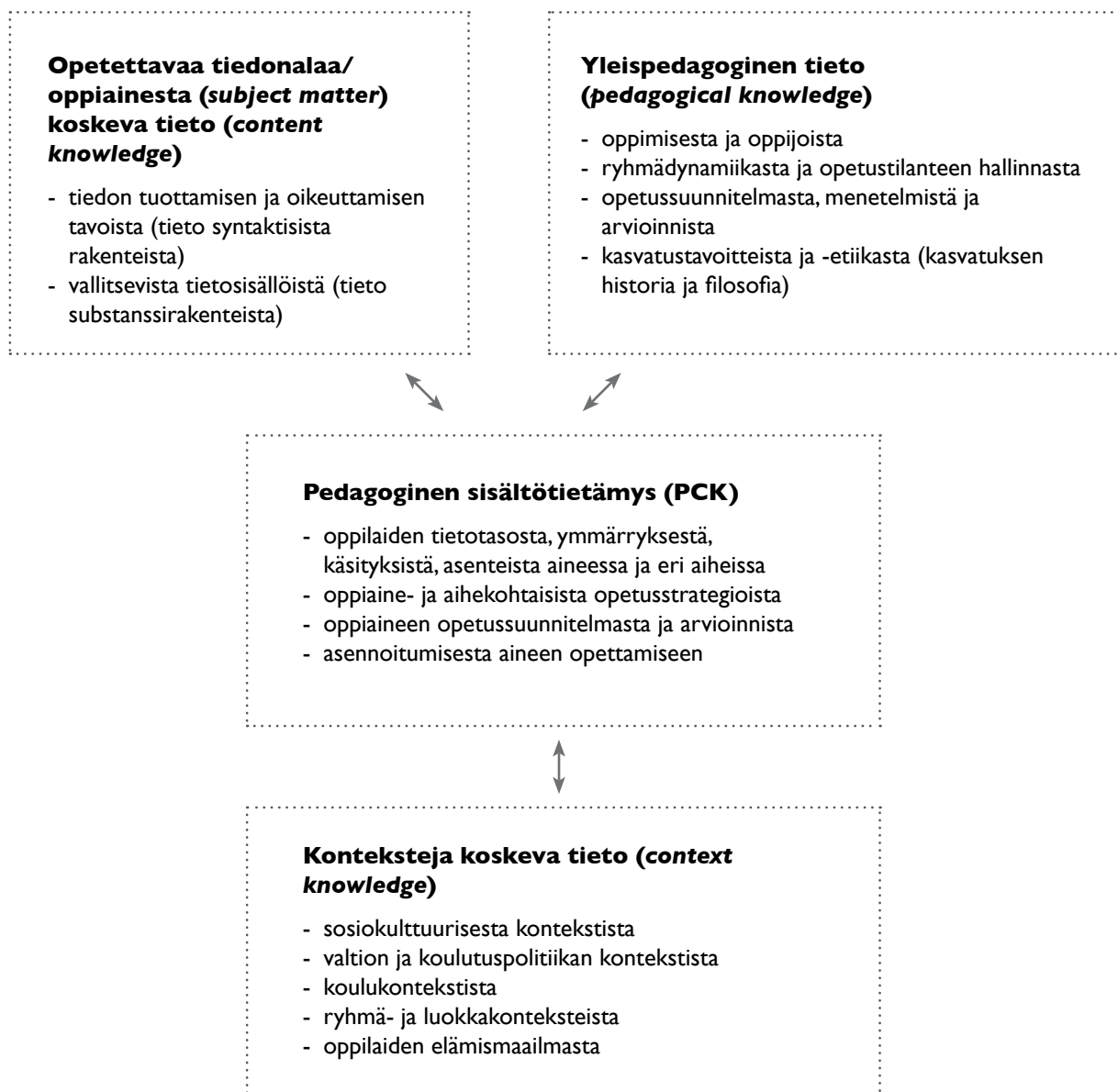
Hahmottelen seuraavassa mallia aineenopettajan filosofisen asiantuntemuksen osa-alueille käyttäen lähtökohtana 'pedagogisen sisältötiedon' (*pedagogical content knowledge*, PCK) käsitettä. Käsitteen alkuperä on yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijän Lee Shulmanin ja hänen tutkimusryhmiensä työssä 1980-luvulla. Shulman väitti ajan yhdysvaltalaisen opetusajattelun unohtaneen sisältöjen keskeisen merkityksen. Opettajien kelpoisuudelle asetetut standardit ja testit kohdistuivat pedagogisiin prosesseihin, yleisiin opetustaitoihin ja oppimispsykologiseen tietoon, mutta olivat jättäneet opettavien sisältöjen hallinnan sivuun. Shulman tutkimusryhmineen pyrki määrittämään opettajan ammattitaitoa pohjustavan tietoperustan (*knowledge base*) tavalla, joka vahvistaisi opettajien ammatillista arvostusta ja autonomiaa, ja josta olisi hyötyä niin tutkimuksessa, opettajankoulutuksessa kuin pätevyysvaatimusten määrittelyssä.<sup>40</sup> Olennaiseksi tiedonalueeksi (*domain of knowledge*) Shulman nimesi 'pedagogisen sisältötiedon', joka oli hänen mukaansa sisällön ja pedagogiikan yhdistelmänä "opettajille ominainen erityisen ammatillisen ymmärryksen muoto"<sup>41</sup>. Käsitteestä muodostui yksi lähihistorian suosituimmista kasvatustieteellisistä avauksista, ja se on säilynyt vahvasti käytössä angloamerikkalaisella alueella<sup>42</sup>.

Opettajien työn tietoperusta ei viitannut suppeaan tiedon käsitteeseen vaan kokonaisvaltaisemmin opettajan ammattitaitoon, mukaan lukien ymmärryksen, taidot ja asenteet<sup>43</sup>. Tietoperusta ei siis pelkisty asiatietoon, jota voitaisiin oppia ja esimerkiksi opettaa opettajankoulutuksessa tietokokonaisuuksina. Opettajana kehittyminen

tapahtuu suurelta osin kokemusta reflektoiduna oppimisena. Opettajuudessa on vahvasti tekijän tiedon ja taidon piirteitä sekä koko työtä pohjustava moraalinen eetos, jota Shulman on myöhemmin erityisesti korostanut<sup>44</sup>. Shulman kuitenkin perusteli tiedon käsitettä ja tietoperustan ideaa myös sillä, että akateemiseen professioniin kuuluu kyky tiedostaa ja tuoda esiin ammattitaidon perusteet, joten esimerkiksi viittaaminen hiljaiseen tietoon ei riitä<sup>45</sup>. Yksipuolista mielikuvaa voi ainakin osin välttää käyttämällä *knowledge*'n suomennoksena 'tiedon' sijaan 'tietämystä', joka kuvannee paremmin sen henkilökohtaista, aktiivista ja muuttuvaa luonnetta.

Shulmanin varhaisissa teksteissä pedagoginen si-

sältötietämys oli yksi osa-alue opettajien tieto- ja taitoperustaa, jonka muista osioista hän kuitenkin kirjoitti vaihtelevasti. Erään listauksen mukaan siihen kuuluisivat myös opetettavan tiedonalan tai oppiaineksen (*subject matter*) sisältötieto, yleinen pedagoginen tieto, opetus-suunnitelmallinen tieto, tieto opiskelijoista, tieto kasvatuksen konteksteista ja tieto kasvatustavoitteista<sup>46</sup>. Systemaattisemmin opettajien tietämyksen osa-alueita ovat jäsenneelleet monet myöhemmin<sup>47</sup>. Tyypillisimmin malleihin on kuulunut neljä osiota: opetettavaa *tiedonalaal oppiainesta* ja sen sisältöjä koskeva tieto, *yleinen pedagoginen* tieto, opettamisen *konteksteja* koskeva tieto sekä *pedagoginen sisältötietämys* (ks. kuvio 1).<sup>48</sup>



**Kuvio 1. Aineenopettajan ammatillisen tietämyksen alueet.**  
(Muokaten Grossmanin 1990 ja Park & Oliverin 2008 pohjalta.)

Kuten huomataan, mallin muut osa-alueet ovat tuttuja monista opettajan kompetenssien ja opettajan-koulutuksen hahmotelmista. Erityistä siinä on pedagogisen sisältötietämyksen alue, joka muodostuu vuorovai-  
kutuksessa muiden tiedonalueiden kanssa. Konteksteja koskeva ja yleispedagoginen tieto ovat suhteellisen selviä kokonaisuuksia, joskin niihin sisällytetyt osa-  
alueet hieman vaihtelevat mallista toiseen. Sisältötiedon Shulman ja monet myöhemmin ovat jakaneet kahteen ulottuvuuteen: substanssieto viittaa tiedonalan vallitseviin käsitteellisiin ja faktuaalisiin tietorakenteisiin (tietosisältöihin perinteisessä mielessä); syntaktinen tieto puolestaan tarkoittaa ymmärrystä siitä, millä tavoin tietoa hankitaan, arvioidaan ja perustellaan – eli millaisin menetelmin ja periaattein kyseisen tiedonalan vallitseva substanssieto tuotetaan ja oikeutetaan<sup>49</sup>.

Malliin näyttää jäävän yksi selvästi avoin kysymys: akateemisen oppiaineen (*academic discipline*) ja kouluaineen (*school subject*) yhteys tai ero sisältötiedon oppiaineen (*subject matter*) kannalta. Shulman ja useimmat häntä seuranneet tutkijat tuntuvat pitävän yhteyttä itsestään selvänä. Alkuperäisissä kirjoituksissaan Shulman selvästi samaistaa oppiaineen akateemiseen tieteenalaan (*discipline, science*)<sup>50</sup>. Taustalla vaikuttaa yhdysvaltalaisen *curriculum*-ajattelun 1960-luvulla kehittynyt *structure of the disciplines* -suuntaus, jossa pidettiin kouluopetuksen akateemisen tason kohottamista ja oppiaineiden – etenkin luonnontiedeaineiden – tiedesidosten vahvistamista ensisijaisena koulutuksen kehittämistarpeena<sup>51</sup>. Jos yliopistollisen oppiaineen ja kouluaineen välille pyritäisiin tekemään selvempi ero, pitäisi oppiaineen koostumista pohtia perusteellisemmin.

Esimerkiksi filosofian olemassaoloa oppiaineena rakentavat monet tekijät: akateeminen tieteenala toki yhtenä, mutta joiltain osin jopa vahvemmin yleiset kulttuuriset käsitykset filosofiasta ja sen historiasta, oppiainehistoria laajassa mielessä, opetussuunnitelmat ja niiden aiemmat versiot, nykyiset ja varhaisemmat oppikirjat ja -materiaalit, opettajankoulutus, ainedidaktinen tutkimus, koulutuspoliittiset puheenvuorot, kansainväliset mallit ja vertailukohtat – ja niin edelleen. Nämä lukuisat tekijät yhdessä tuottavat puitteen, jota voi kutsua filosofian *oppijärjestykseksi* ja joka rakentaa filosofiaa oppiaineena käsityksiksi, toteutumiksi ja kokemuksi. Näin ei tietenkään ole olemassa yhtä kiinteää filosofian oppiainetta, vaan jokaisen opettajan, opiskelijan ja opetuksen kehittäjän kuva aineesta on hieman erilainen – kuitenkin tämän oppijärjestyksen usein voimakkaastikin rajaamissa puitteissa.

Pedagogisen sisältötietämyksen käsite ja sen ympärille rakennetut kuvaukset opettajan ammatillisesta tietoperustasta ovat lähellä sitä, mitä Suomessa ja monissa eurooppalaisissa perinteissä on kutsuttu ainedidaktiikaksi<sup>53</sup>. Suomalaisesta tai eurooppalaisesta näkökulmasta ei voikaan väittää, että opetettavien sisältöjen merkitys opettajan ammattitaidossa olisi koskaan painunut pimentoon. Opetettava aine on keskeinen niin terminologiassa kuin kelpoisuusvaatimuksissa, jotka Suomessa

määritellään asetustasolla. Pikemminkin oppiaine ja sisällöllinen oppiaine ovat olleet primaareja opetussuunnitelman lähteitä ja hallinneet aineenopetusta.<sup>54</sup> Aineenopettajien koulutus sisältää enimmäkseen tieteenalaopintoja opetettavissa aineissa, ja tietämys rakentuu vahvasti akateemisten oppiaineiden ja yliopistollisten opintokokonaisuuksien varaan siitä huolimatta, että kouluaineiden ja akateemisen opetuksen sisältöjen välillä on suuriakin eroja.

Pedagogisen sisältötietämyksen käsitettä voi silti pitää hyödyllisenä myös suomalaista aineenopetusta tarkasteltaessa. Se tarjoaa mahdollisuuden eritellä ja mallintaa aineenopettajan asiantuntemusta tavalla, joka ylittää sisällön ja menetelmien tai aineen ja didaktiikan kaksijakaisuuden. Shulmanin yhdysvaltalaisessa kontekstissa käsitteellä tähdennettiin opetuksen sisältöjen merkitystä pedagogiikan rinnalla. Suomalaisessa kontekstissa sitä voi puolestaan käyttää korostamaan ainedidaktiikan merkitystä ja tarvetta sisältöjen ”pedagogisointiin”. Tässä suhteessa se on lähellä saksalaisessa opetuksen teorian perinteessä merkittävää ’didaktista analyysia’ sekä ranskalaislähtöistä ’didaktisen transposition’ ideaa, jotka ovat näkökulmia oppiaineen muokkaamisen prosesseihin<sup>55</sup>.

Niin didaktinen analyysi, didaktinen transpositio kuin pedagoginen sisältötietämys välittävät kaksi tärkeää muistutusta: (1) oppiainesta muodostavan tiedonalan sisällöt eivät ole sama asia kuin oppiaine pedagogisesti käyttökelpoisina sisältöinä ja taitoina; ja (2) oppiaineen opettamisen kysymykset menevät toisinaan yleistä pedagogiikkaa (tai yleisdidaktiikkaa) syvemmälle ja erikoistuneemmiksi. Opettaja ei pelkästään *yhdistä* pedagogista osaamistaan ja oppiainesta toisiinsa vaan hänen on *käytettävä* ainesta pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla ja *muunnettava* sitä opetuksen ja kasvatuksen käyttöön soveltuvaksi. Shulman nimitti tätä työtä oppiaineen tulkitsemiseksi ja transformoimiseksi: ”Avain opettamisen tietoperustan tunnistamiseen on sisällön ja pedagogiikan kohtauspisteessä, opettajan valmiudessa muuntaa (*transform*) hallitsemansa sisältötietämys sellaisiin muotoihin, jotka ovat pedagogisesti tehokkaita ja samalla mukautettavissa opiskelijoiden vaihteleviin kykyihin ja taustoihin.”<sup>56</sup> Pedagogisen sisältötietämyksen idea sopii siten hyvin filosofian aineenopetuksen ja pedagogisen filosofoinnin tarkastelemiseen, sillä pyrkimys opettajan filosofisen tietämyksen muuntamiseen pedagogisesti toimivaan muotoon osuu asian ytimeen.

## Filosofian aineenopettajan asiantuntemusalueet

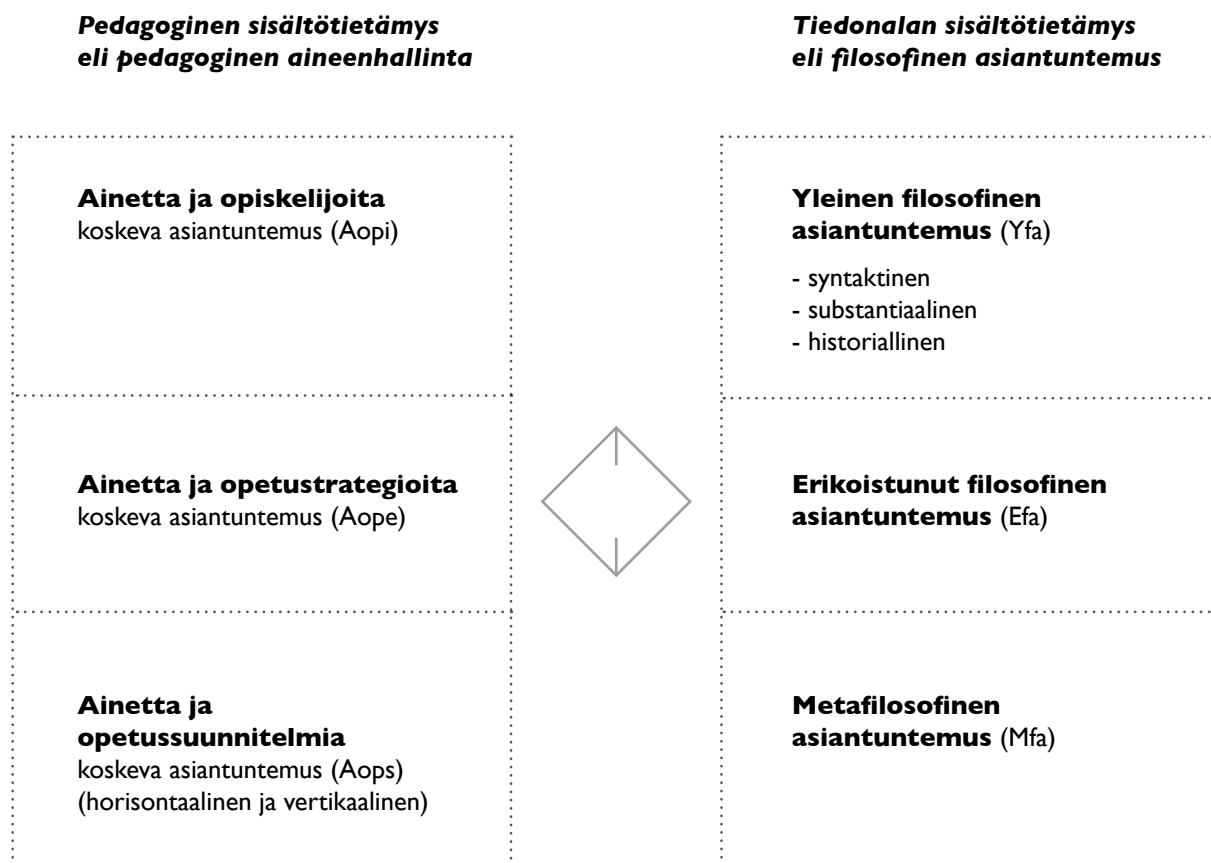
Kuvion 1 esittämän mallin alueista kaksi – yleispedagogiikka ja kontekstittietous – ovat oletettavasti kaikille opettajille yhteisiä. Siten filosofianopetuksen kannalta kiinnostavia ovat tiedonalan ja oppiaineen tietoperusta sekä pedagoginen sisältötietämys. Niistä rakentuu filosofian opettajalle ominainen erityisasiantuntemus.

Kuviossa 2 on esitetty filosofianopettajan asiantuntemukseen täsmennetty malli<sup>57</sup>. Nimitän tiedonalan sisäl-



tötietämystä *filosofiseksi asiantuntemukseksi*, joka yhdistää kaikkia filosofian ammattilaisia riippumatta heidän tarkemmasta alastaan ja työstään. Pedagogista sisältötietämystä nimitän mallissa myös *pedagogiseksi aineenhallinnaksi*, sillä suomalaisessa ainedidaktiikassa melko vakiintunut 'aينهnhallinnan' käsite soveltuu tähän hyvin.

Asiantuntemuksen malli vastaa kahteen kysymykseen: Miten opettajan asiantuntemus eroaa muista filosofian alan ammattilaisista (kuten tutkijasta)? Miten filosofian opettajan asiantuntemus eroaa muiden aineiden opettajien asiantuntemuksesta? Täten malli pyrkii Shulmanin alkuperäisen idean mukaisesti piirtämään näkyviin aineenopettajan ammattitaidon ja asiantuntemuksen erityislaadun.



**Kuvio 2. Filosofian aineenopettajan asiantuntemusalueet.**  
(Osioiden lyhenteisiin viitataan myöhemmin tekstissä.)

Filosofisen asiantuntemuksen olen jakanut kolmeen osioon: yleiseen, erityiseen ja metafilosofiseen. Yleiseen filosofiseen asiantuntemukseen on syntaktisen ja substantiaalisen ulottuvuuden lisäksi liitetty historiallinen. Toisin kuin erityistieteissä, filosofian historian jonkinasteinen tuntemus yhdistää kaikkia filosofian ammattilaisia osana alan peruskoulutusta. Erityisalueet puolestaan vaihtelevat, ja on pohdittava, kuuluuko filosofian opettajan työhön sellaista filosofista erityistietämystä, joka ei ole välttämätöntä muille. Kolmantena on metafilosofinen asiantuntemus, johon kuuluu esimerkiksi filosofian tieteen sosiologiaa, tiede- ja kulttuuripolitiikan tuntemusta sekä näkemyksiä filosofian yhteiskunnallisesta roolista. Metafilosofia on esimerkki alueesta, jota läheskään kaikki filosofian ammattilaiset eivät tarvitse. Opettaja sen sijaan tarvitsee ymmärrystä filosofian kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta asemasta historiassa ja nykypäivässä voidakseen muun muassa taustoittaa filosofiaa instituutioon tai perustella filosofian merkityksellisyyttä. Metafilosofiaan kuuluvat myös omakohtaiset käsitykset filosofian luonteesta historiallisena, kulttuurisena ja akateemisena ilmiönä. Niillä on selvästi merkitystä filosofianopetuksen mahdollisuuksille ja siinä valituille lähestymistavoille.<sup>58</sup>

Pedagoginen aineenhallinta on samoin jaettu kolmeen osaan, jotka läheisesti vastaavat Shulmanin ja myöhempien tutkijoiden vastaavia jäsennyksiä<sup>59</sup>. Pedagogisen sisältötietämysten keskeisiä osatekijöitä Shulman kuvasi alun perin seuraavasti: yhtäältä PCK sisältää *opetuksen strategioiden* osalta ymmärryksen ”yleisimmien opetuksista aiheista oppiaineesta, niitä koskevien käsitysten hyödyllisimmistä esitystavoista, tehokkaimmista analogioista, havainnollistuksista, esimerkeistä, selityksistä ja demonstraatioista – eli niistä oppiaineen esittämisen ja ilmaisemisen tavoista, jotka tekevät siitä muille ymmärrettävän”; ja toisaalta *suhteessa opiskelijoihin* ”ymmärryksen siitä, mikä tekee aiheiden oppimisesta helppoa tai vaikeaa: käsityksistä ja ennakkoluuloista, jotka eri-ikäiset ja -taustaiset opiskelijat tuovat mukanaan” oppiaineen aihealueiden opiskeluun.<sup>60</sup> Aineen ja opiskelijoiden asiantuntemus tarkoittaa siis tietämystä ja taitoa havainnoida opiskelijoiden ajattelua, heidän maailmankuvansa protofilosofisia sisältöjä, mahdollisia väärinkäsitysten lähteitä, ymmärrys- ja oppimisvaikeuksien aiheuttajia ja niin edelleen. Aineen opetusstrategioiden asiantuntemus sisältää filosofian opettamiseen erityisen hyvin soveltuvien esitystapojen, aineistojen ja menetelmien hallinnan.

Lisäksi opetussuunnitelma-asiantuntemus on olennainen osa opettajan ammattitaitoa. Opettaja tarvitsee teoreettista ja koulutuspoliittista ymmärrystä voidakseen tulkita oppijärjestystä ja opetussuunnitelmaa kriittisesti. Tavoite-, sisältö- ja arviointikuvausten kriittinen reflektio edellyttää omakohtaista pedagogista näkemystä filosofianopetuksen luonteesta. Myös oppikirjojen ja muiden välineiden on pysyttävä alisteisina pedagogisille periaatteille. Lisäksi kuviossa mainitaan kaksi laajentavaa ulottuvuutta: opettajan on hyödyllistä tiedostaa, millaisia aiempia oppikokemuksia opiskelijoilla on mahdollisesti ollut opetettavista aiheista (vertikaalinen tietämys),

mutta filosofian opettajan kannattaa lisäksi tietää jotain joidenkin rinnalla opiskeltavien aineiden opetussuunnitelmista (horisontaalinen tietämys). Niitä voi käyttää hyväkseen mahdollisuuksina esimerkkeihin, havainnollistuksiin ja aiheiden valikoimiseen esimerkiksi tiedon perusteita, ihmiskäsityksiä ja maailmankuvia pohdittaessa<sup>61</sup>.

Mallin perusteella voidaan tehdä huomioita filosofian opettajan ammattitaidosta ja nostaa esiin jatkokeskustelun aiheita. Opetettavan aineen opintoina filosofian akateeminen tieteenala toimii oppiaineen tietoperustan keskeisenä lähteenä. Kuten jo edellä mainittiin, sitä ei kuitenkaan voi olettaa filosofisen asiantuntemuksen ainoaksi lähteeksi. Akateemisten opintojen ja kouluopetuksen erilaisuuden vuoksi opettajien on rakennettava tietämystään myös monista muista lähteistä oman harrastaneisuuden ja ammatillisen kehittymisen myötä. Niinpä tietoperustan vahvistamisen tarve koskee myös filosofia pääaineenaan opettajaksi valmistuneita, ei pelkästään filosofiaa toisena, kolmantena tai neljäntenä aineenaan opettavia. Olennaista on opettajan valmius täydentää tietoa ja taitojaan nimenomaan pedagogisten päämäärien ja tarpeiden mukaisesti. Akateemisten opintojen määrää tärkeämpi onkin silloin opettajan kehittynyt näkemys siitä, millaista asiantuntemusta hän filosofiaa opettaakseen tarvitsee. Pedagogisesti mielekäs asiantuntemus ei tarkoita pelkkää tiedonalan tietämyksen laajuutta ja syvyyttä siinänsä.

Opettajalle on hyödyllisempää olla generalisti kuin jonkin erityisalueen spesialisti. Ero filosofian tutkijaan on selvä. Filosofian historian osuus korostuu enemmän kuin monilla muilla filosofian ammattilaisilla. Samoin on selvää, että ainakin moraalifilosofia – ja siinä normatiivinen etiikka – on opettajan asiantuntemuksessa muita osa-alueita keskeisempi, joskin niin voi olla myös tietoteoreettinen asiantuntemus. Toki opetussuunnitelmat antavat opettajalle tilaa painottaa vahvuuksiaan, joten myös monenlaista erityisasiantuntemusta voi päästä soveltamaan.

Päätelyn, argumentaation ja kriittisen ajattelun taitojen tuntemus on esimerkki jokaiselle filosofian opettajalle hyödyllisestä erityisalueesta. Toisin kuin tutkija, opettaja ei pelkästään itse käytä näitä taitoja, vaan hänen on myös tunnistettava, miten opiskelijat niitä käyttävät, ja osattava ohjata käyttämään niitä taitavammin. Siten esimerkiksi päätelyvirheen tunnistaminen on yleistä filosofista asiantuntemusta (Yfa), mutta sen tunnistaminen kategorialtaan tietäntyyppiseksi virheeksi ja rinnastaminen muihin vastaaviin on opettajalle tarpeellista argumentaatioteoreettista asiantuntemusta (Efa). Taito arvioida ja oivaltaa, miksi opiskelija tekee virheen, on puolestaan ainetta ja opiskelijoiden ajattelua koskevaa asiantuntemusta (Aopi). Vastaavasti tietämysrepertuaari erilaisista havainnollistuksista, joilla opettaja voi auttaa opiskelijoita huomaamaan päätelyn ongelmia, on aineen opetusstrategioiden asiantuntemusta (Aope). Samoin on esimerkiksi taito ohjata väittelyä filosofisista aiheista siten, että opiskelijat harjoitusten avulla kehittyvät argumenttien analyysoijina ja esittäjinä.

Mitä muuta erityistä osaamista filosofian opettajan työ edellyttää? Vastaukseen tarvittaisiin ennen kaikkea pohdintaa ja tutkimusta, jossa kysymystä ei tarkasteltaisi yleisellä tasolla vaan kohdennettuna konkreettisiin yksittäisiin filosofianopetuksen aiheisiin, tilanteisiin ja työtapoihin. Seuraavassa kuitenkin esimerkin vuoksi joitain yleistason ehdotuksia sijoitettuna mallin osa-alueille:

- kyky havaita merkitysyhteyksiä filosofisten kysymysten, teemojen, käsitteiden ja teorioiden välillä, jotta huomaa, miten erilaiset kysymykset liittyvät ja johtavat toisiinsa (Yfa+Efa) ja mihin suuntaan jokin keskustelu on mahdollista ohjata (Aope);

- valmius etsiä käytännön havainnollistuksia filosofian soveltamisesta inhimillisiin ongelmiin sekä osoittaa historiallisia esimerkkejä filosofian yhteyksistä yhteiskunnallisiin, kulttuurisiin ja erityistieteellisiin kehityskuluihin (Yfa+Mfa+Aope);

- ymmärrys opiskelijoiden elämisaailmasta ja sen kannalta mielekkäistä filosofisesti virittyneistä kysymyksistä, jotka herättävät kiinnostusta ja motivoivat ajattelemaan (Aopi);

- opiskelijoiden maailmankuvien tuntemus ja ymmärrys niiden yhteyksistä filosofisiin aiheisiin, käsitteisiin ja teorioihin (Aopi+Yfa);

- kyky madaltaa tai kohottaa filosofisen keskustelun käsitteellistä tasoa opiskelijoiden ajatteluun suhteuttaen, esimerkiksi taito tulkita arkikielelle tai opiskelijoiden hallitsemalle käsitetasolle abstrakteja käsitteitä ja ajattelutapoja (Aopi+Aope);

- taito asettaa filosofinen kysymys ja kuvata filosofinen näkemys tai teoria joko yksinkertaistaen tai syventäen, opiskelijoiden ymmärrystasosta riippuen (Aope+Aopi);

- kyky arvioida päätelmien ja argumenttien luonnetta ja vahvuutta nopeasti keskustelun aikana ja reagoida niihin pedagogisesti tahdikkaalla tavalla (Efa+Aope);

- rakentava suhtautuminen filosofisen ajattelun tuotoksiin (suullisiin, kirjallisiin), taito tukea niitä ja kannustaa jatkamaan ajattelua (Aopi+Aope);

- valmius tunnistaa, arvioida ja kohdata filosofian oppiaineen mahdollisesti opiskelijoissa herättämiä (usein piiloisia) mielikuvia – esimerkiksi siitä, kuka on kyvykäs ajattelemaan, ketkä voivat harjoittaa filosofiaa, miten sukupuolet ja kulttuuriset taustat ovat filosofiassa edustettuina ja niin edelleen (Aops+Aopi+Mfa).

Keskeisessä asemassa on opettajan taito purkaa filosofisia ajatuskulkuja, käsitteitä ja teorioita osiinsa sekä ymmärtää, mihin ne ovat vastausyrityksiä, miksi ja miten. Tutkijoiden diskurssi on käsitteellisesti ”pakattua” ja argumentaation tiivys on ilmaisullinen hyve, mutta opettajan tehtävänä on päinvastoin avata käsitteisiin ja teorioihin pakkautunutta sisältöä, jotta ne tulevat helpommin tajuttaviksi. Opettajan on ymmärrettävä opiskelijoiden tapoja mieltää kohdatut kysymykset ja käytetyt käsitteet, koska se voi poiketa olennaisesti opettajan omasta – esimerkiksi ollen abstrakteja merkityksiä esineellistävää ja konkretisoivaa. Samalla opettajan on kyettävä tunnistamaan ja käsittelemään opiskelijoiden filosofiaan

liittämiä odotuksia ja ennakkokäsityksiä, jotta ne eivät muodostu filosofisen ajattelun harjoittamisen esteiksi. Kaikkeen tähän tarvitaan sekä filosofista tietämystä että opiskelijoiden ajattelun ja opetuksen strategioiden tuntemusta.

Filosofianopettajan asiantuntemuksen malli on eräs tapa hahmottaa opettajien ammattitaitoa, ainedidaktiikan ulottuvuuksia ja aineenopettajakoulutuksen tehtäviä. Se on kuitenkin vasta teoreettinen jäsenys, jonka kehittämiseen tarvittaisiin filosofianopetukseen kohdistuvaa empiiristä tutkimusta alkaen seuraavankaltaisista laajoista peruskysymyksistä<sup>62</sup>:

- Mitä ovat filosofianopetuksen toistuvat perustehtävät ja ongelmat? Mitä opettajat konkreettisesti tekevät filosofiaa opettaessaan?

- Millainen tietämys, taito ja asennoituminen on tyypillistä hyvälle filosofianopettajalle?

Yhden mahdollisen lähtökohdan tutkimuksille tarjoavat pedagogisen filosofoinnin vaikuttavuudesta tehdyt havainnot. Jos pedagoginen filosofia tukee kehittymistä kriittisenä ja filosofoivana ajattelijana, kannattaisi tutkia sitä menestyksellisesti toteuttavia opettajia ja heidän opetusryhmiään. Mitä erityistä näiden opettajien ja ryhmien toiminnassa on? Miten valitaan virikkeitä, jotka ovat sekä motivoivia että filosofisesti relevantteja? Miten filosofiset kysymykset muotoillaan ja kohdataan ottaen huomioon ryhmän ajattelu ja valmiudet? Miten käsitteiden ymmärtämistä tuetaan? Miten mielipiteet ja väitteet kehittyvät argumenteiksi? Miten erimielisyyksiä käsitellään? Millaisin retorisin siirtein opettaja ohjaa keskustelua onnistuneesti? Millainen opettajan tarjoama pedagoginen tuki auttaa opiskelijoita omakohtaisiin oivalluksiin?

## Huomioita pedagogisesta filosofoinnista mallin perusteella

Ensimmäinen ja yleisin havainto on jo oikeastaan edellä sanotun perusteella ilmeinen: pedagogisen filosofoinnin ja filosofian aineenopetuksen edellytykset ovat monelta osin yhteneväisiä. Pedagogisessa filosofoinnissa painottuu taitojen harjoittelu tietosisältöjen sijaan, mutta kaikessa filosofian aineenopetuksessa on perusteltua tähdätä ajattelu- ja keskustelutaitojen kehittämiseen. Pedagogisessa filosofoinnissa korostuu toki erityisen selvästi opettajan kyky seurata ja ymmärtää opiskelijoiden ajattelua, mutta yhtä lailla opettajajohtoisesti etenevän opetuksen onnistuminen edellyttää, että opettajalla on tajua opiskelijoiden ajattelun lähtökohdista ja taipumuksista sekä heidän maailmankuvansa piirteistä.

Opettajan on oltava kiinnostunut opiskelijoiden ajattelutavoista ja maailmankuvasta, sillä vasta niiden ymmärtäminen, niiden muodostamien mahdollisuuksien ja esteiden tiedostaminen, avaa reittejä filosofisen ajattelun opettamiselle ja oppimiselle. Aivan yhtä harhautunutta kuin käsitteiden määritelmien opettaminen ulkoa muistettaviksi, ilman ymmärrystä niiden merkityksestä ja kykyä käyttää niitä, olisi yritys opettaa filosofisen ajattelun taitoja muistinvaraisina sääntöinä.

## ”Filosofisten ongelmien on noustava esiin opiskelijoiden omasta elämämaailmasta, heitä kiinnostavista kysymyksistä.”

Filosofista ajattelua voidaan oppia vain harjoittelemalla, ja harjoittelussa on edettävä opiskelijoiden spontaanin ajattelun kautta. Filosofisten ongelmien on noustava esiin opiskelijoiden omasta elämämaailmasta, heitä kiinnostavista kysymyksistä. Filosofiaa on *käytettävä* näiden kysymysten kriittiseen erittelyyn ja syvenevään pohdintaan sen sijaan, että asetellaan esille ihmeteltäväksi valmiita filosofisia ajatusrakennelmia. Jos opettaja ei ymmärrä opiskelijoiden maailmaa ja ajattelua, ei hän kykene ohjaamaan aidosti arvoreflektiivistä ja kasvatuksellista pohdintaa.

Lapsi- ja nuorisotutkimukset tuottavat opettajalle hyödyllistä tietoa opiskelijoiden sosiokulttuurisesta elinympäristöstä, harrastuksista, mediankäytöstä ja muista vastaavista olosuhdetekijöistä, jotka muovaavat opiskelijoiden elämämaailmaa. Tällaisen tietämyksen vahvistaminen on filosofian opettajalle monesti tarpeellisempaa kuin filosofisen asiantuntemuksen syventäminen. Opiskelijoiden käsitteellisen ajattelun tasoa, maailmankuvaa ja käsityksiä filosofiasta kannattaa selvittää myös alkukyselyillä uusien opetusryhmien kanssa<sup>63</sup>. Se on tarpeen siksin, jotta opettaja tunnistaisi niitä asenteita ja ennakkoluuloja, jotka voivat olla suurimpia esteitä filosofian opiskelulle ja keskusteluille – esimerkiksi näkemyksiä filosofian vieraudesta ja hyödyttömyydestä tai epäilyksiä omista kyvyistä osallistua filosofisten aiheiden pohtimiseen.

Parasta opiskelijoiden tuntemusta saavutetaan todellisissa opetustilanteissa kulloisenkin opetusryhmän kohdalla. Siinä on pedagogisen filosofoinnin yksi olennainen vahvuus: antamalla opiskelijoille puheaikaa ja kuuntelemalla heitä opettaja voi samalla jatkuvasti oppia heistä ja heidän ajattelustaan – ja siten viedä opetustaan toimivampiin suuntiin. Pohtivan opetusryhmän yhteistointa on tietysti pohjustettava ilmapiirin rakentamisella ja opiskelijoiden ryhmyttämisellä, joten ryhmädynamiikan ohjaamisen perustaidot ovat välttämättömiä opettajalle. Myös tässä näyttäytyvät pedagogisen filosofoinnin kertautuvat vaikutukset, sillä onnistunut työskentely on puolestaan omiaan edelleen vahvistamaan ryhmän sosioemotionaalaisia toimintaedellytyksiä.

Opettajan työssä korostuu lisäksi rakentava ja kannustava suhtautuminen opiskelijoiden filosofisiin ajatteluyrityksiin. Sellaisena se poikkeaa filosofian opinnoissa ja tutkimuksessa tyypillisestä kriittisestä vastakkainasettelusta. Filosofian tiedeinstituution piirissä diskurssin tavoitteena on löytää heikkouksia ajatuskuluista ja nostaa epäjohtonmukaisuudet esiin, jotta ne voidaan karsia.<sup>64</sup> Opettajan on sen sijaan tarkkailtava myös epäonnistuneissa tai horjuvissa ajatuskuluissa vahvuuksia ja myönteisiä kohtia, joiden varaan voidaan rakentaa.

Pedagoginen filosofointi aineenopetuksessa ei sinänsä tarkoita vähäisempää tarvetta sisällölliselle filosofiselle asiantuntemukselle. Opettajaopiskelijoita koskevissa tutkimuksissa on usein havaittu, että mitä heikompi on opettajan sisältöasiantuntemus jossakin aihepiirissä, sitä fragmentarisempi käsitys hänellä on opetettavasta aiheesta ja sitä todennäköisemmin opetuksen lähestymistavaksi valikoituu ennalta valmistettu suora esitys valmiiden materiaalien pohjalta<sup>65</sup>. Opiskelijoille puhevaltaa antava opettaja tarvitsee sen sijaan kokonaisvaltaisesti jäsentyneitä ja hyvin verkottuneita käsityksiä oppiaineen sisällöistä, opetusstrategioista ja materiaaleista voidakseen reagoida keskusteluun joustavasti.

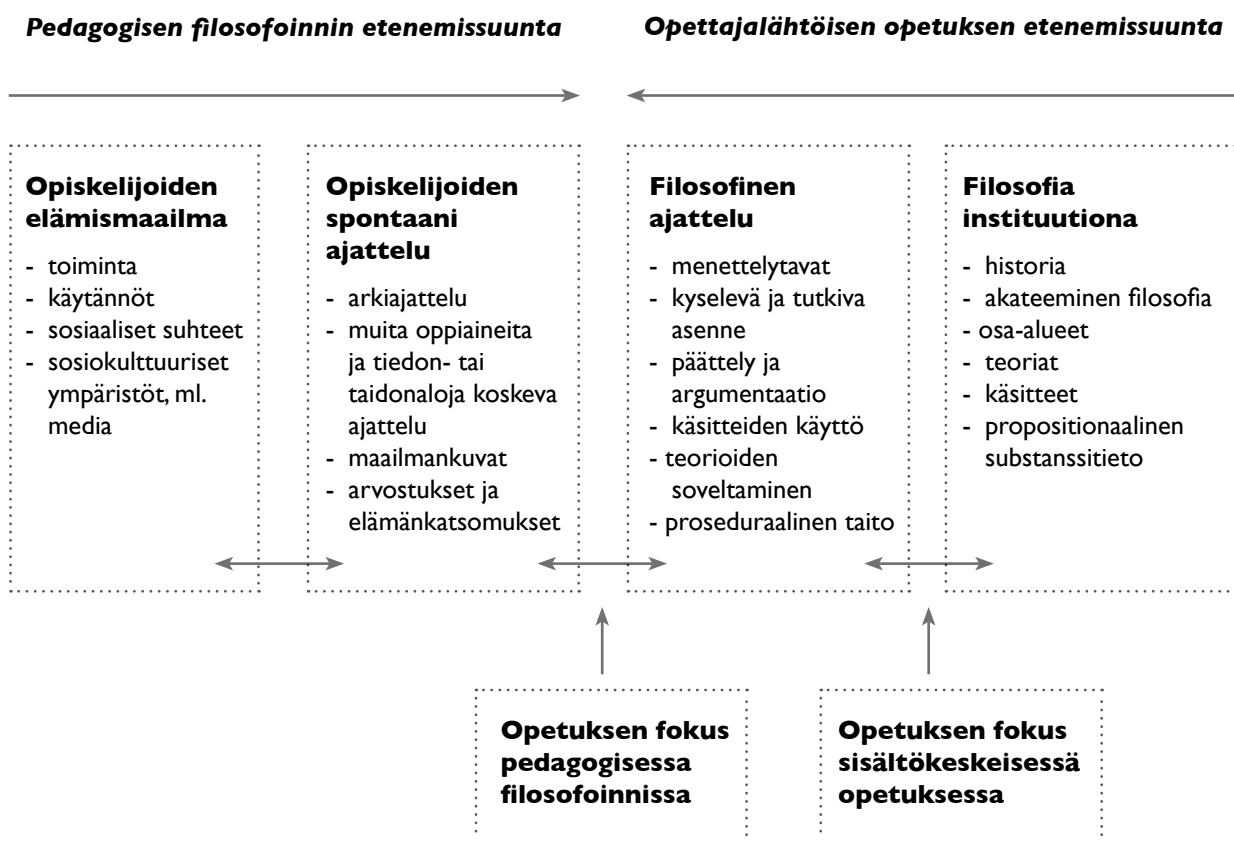
Toisaalta pedagogisen sisältötietämyksen idea tähdentää juuri sitä, että vankinkaan filosofinen asiantuntemus ei vielä kerro mitään kyvystä opettaa filosofiaa. Tällä on paljon merkitystä filosofian kaltaisessa aineessa, jota opettajien enemmistö ei ole opiskellut pääaineenaan yliopistossa. Ei voida olettaa, että filosofiaa pääaineenaan opiskellut opettaja olisi pelkästään filosofisen tietämyksensä laajuuden vuoksi lukio-opettajana parempi kuin filosofiaa sivuaineena opiskellut. Olennaisinta on kyky soveltaa tietämystä ja vahvistaa sitä pedagogisesti perustellulla tavalla.

Filosofian aineenopetuksen kehittämiseksi on toki tarjolla monia muitakin esimerkkejä pedagogisen filosofoinnin lisäksi. Yksi varteenotettava vertailukohta on kansainvälisten IB-lukioiden opetusohjelmassa oleva Theory of Knowledge (TOK), jossa opiskelijat johdetaan tutkimaan kriittisesti tiedon hankintaa ja peruste-

lemista. Sen menettelytavoissa on samankaltaisia piirteitä kuin pedagogisessa filosofoinnissa. Tutkivalla otteella pyritään harjoittamaan kriittistä ajattelua. Opetus ei ensisijassa nojautu oppikirjaan eikä sisältötietoon vaan etenee tietämisen perusteita käsitteleviä avoimia ja yleisiä kysymyksiä pohtien.<sup>66</sup>

Pedagogista filosofointia ja TOK-opetusta yhdistää pyrkimys edetä yhteisistä kysymyksistä keskustellen, eritellen ja pohtien kohti teoreettisia näkökulmia, käsitteitä ja substanssietoa. Se on ilmeisin ero niiden ja perinteisen opettajälhtöisen ja sisältökeskeisen opetuksen välillä. Kuvio 3 havainnollistaa lopuksi tätä eroa opetuksen painopisteissä ja etenemissuunnissa. Opiskelijoiden elämis-

maailman ja ajattelun huomioon ottaminen tulee aiempaa vahvemmin osaksi opettajien asiantuntemusta. Opetuksen lähtökohtana tärkeitä ovat opiskelijoiden itsensä mielekkäiksi kokemat kysymykset. Filosofia instituutiona tarjoaa resursseja kriittisen ajattelun käyttöön, mutta opetus ei ensisijaisesti tähtää sitä koskevien tiedon palasten sisäistämiseen. Opetuksen fokuksena on ohjata opiskelijoita oman elämänsä merkityksellistämiseen ja pohdintaan filosofisen ajattelun avulla. Filosofointi onkin arvoreflektiivistä sekä sisällöllisesti että toimintatavaltaan: se tukee opiskelijoiden kasvua kosketellessaan ihmisenä olemisen ydinkysymyksiä, ja samalla työskentelyä ohjaavat demokraattisen keskustelun yhteisölliset periaatteet.



**Kuvio 3. Opetuksen painopisteet ja etenemissuunnat sisältökeskeisessä opettajälhtöisessä filosofianopetuksessa ja pedagogisessa filosofoinnissa.**

## ”Ennen kaikkea tarvitaan luottamusta opettajiin autonomisina ammattilaisina.”

### Lopuksi: statukset ja resurssit

Opettajan asiantuntemuksen mallinnukset saattavat antaa teknokraattisen vaikutelman. Niiden tarkoitus ei kuitenkaan ole alistaa opetustyötä ulkoisesti kuvatuille kaavioille vaan päinvastoin tähdentää opettajan ammatitaidon moninaisuutta, asiantuntemuksen merkitystä ja työn vaativuutta. Pedagogista filosofiaa on edellä tarkasteltu sillä oletuksella, että suomalaista lukio-opetusta kohdennetaan aiempaa enemmän filosofisen ajattelun taitojen kehittämiseen. Jäsennyksellä on siten merkitystä ainakin filosofian ainedidaktikalle ja aineenopettajakoulutukselle.

Opetuksen lähestymistapojen valintaan vaikuttavat kuitenkin monet tekijät, jotka ovat opettajista riippumattomia. Oppiaineiden välillä ja sisällä on jatkuvasti käynnissä myös kamppailu statuksista, arvoasemista järjestelmän puitteissa. Jo varhaisissa opetussuunnitelmien tiedonsosiologisissa tarkasteluissa todettiin, että korkean statuksen tavoittelu yleensä johtaa korostamaan kirjallista muotoa, yksilöllistä arviointia, abstraktia tietoa ja läheisyyttä yliopistojen akateemiseen opetukseen<sup>67</sup>. Keskusteluun ja ryhmätoimintaan perustuva, vaikeasti arvioitavissa oleva ja opiskelijoiden elämismaailmasta filosofian akateemisen instituution sijaan lähtevä pedagoginen filosofointi on siten statuskamppailussa ilmeisen epäedullisessa asemassa.<sup>68</sup>

Koulujen arkityössä kamppailu näkyy vääjäämättömänä vastakkainasetteluna, joka on tuttu suomalaisille lukio-opettajille: filosofinen ajattelu ja keskustelu vievät aikaa, jonka koetaan olevan pois sisältötiedon opettamisesta opetussuunnitelman ja oppikirjan mukaisesti kokeita ja ylioppilaskirjoituksia varten. Opettajien ajankäytön paineistuminen todetaankin tavallisimmaksi kitkan aiheuttajaksi koulunuudistusta käsittelevässä kirjallisuudessa. Samasta ajankäytön kilpailuasetelmasta huomautetaan myös alussa referoidussa tuoreessa tutkimuksessa:

”Suurimpana opettajien ja rehtoreiden nimeämänä haasteena oli vaikeus sijoittaa P4C-opetusta täyteen pakattuun lukujärjestykseen tähdättäessä kansallisen opetussuunnitelman asettamiin lukutaidon ja matemaattisen osaamisen tavoitteisiin. Opettajat kertoivat, että monesti on liian vähän aikaa keskittyä säännöllisesti P4C-työskentelyyn niin monien muiden aktiviteettien ohessa. Rehtorit raportoivat, että opettajat eivät koe voivansa sovittaa tällaista hanketta helposti yhteen oppiaineperustaisen opetuksen tavoitteiden kanssa. P4C:ssa huomio keskittyy eritoten sellaisten perustavanlaatuisien käsitteiden kuin ’tiedon’ tai ’uskon’ tarkastelemiseen. Tällaisista perustavista käsitteistä käytävää syvällistä keskustelua ei useinkaan piderä oppiaineiden opetuksessa yhtä tärkeänä kuin oppiaineiden sisältötiedon oppimista.”<sup>69</sup>

Kyseinen tutkimus toteutettiin alakouluissa, joten filosofia ei esiintynyt itsenäisenä oppiaineena opetussuunnitelmissa. Suomalaisessa lukiossa filosofialla on sen sijaan määrätty paikkansa ja aikansa, tulevaisuudessa vahvemmin kuin koskaan ennen. Ajankäytön vastakkainasettelu vaikuttaa kuitenkin myös oppiaineen sisällä, joten jää nähtäväksi, painottuuko historiallinen ja teoreettinen sisältötieto jatkossakin selvästi enemmän kuin filosofisen ajattelun ja keskustelun harjoittelu.

Ajankäytön ja kouluarjen realiteetit muistuttavat, että opettajille esitetyt uudistusvaatimukset ovat yksinään usein kohtuuttomia. Tarvitaan myös uusia resursseja muun muassa oppikirjojen ja -materiaalien, kokeiden ja ylioppilaskirjoitusten kysymysten ja arviointikriteerien, opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen sekä tutkimuskirjallisuuden muodossa. Filosofianopetusta puitteistavan oppijärjestyksen on siis uudistuttava yleisemminkin. Ennen kaikkea tarvitaan kuitenkin luottamusta opettajiin autonomisina ammattilaisina: heillä on oltava valtaa, toimintavapautta ja riittävästi aikaa kokeilla ja kehittyä omassa työssään.

**Viitteet**

- 1 Ks. esim. Goodson 2001; Tomperi 2007.
- 2 Kotkavirta 1995; filosofian opiskelun ja opettamisen luonnetta vastaavanlaisista näkökulmista tiedon ja taidon suhdetta problematisoiden ovat tarkastelleet Suomessa monet, esim. Laine & Kuhmonen 1998; Kotkavirta 1999; Keinänen 2002; Salmenkivi 2005; Ruonakoski 2007; Tomperi 2008; Kuha 2010; Kuusela & Nikulainen 2011; Sågfors 2012; Jaaksi 2014.
- 3 Uudet opetus suunnitelman perusteet hyväksyttiin opetushallituksessa loka-kuussa 2015. Verrattuna edellisiin eli vuoden 2003 perusteisiin on nyt lisätty painotusta ajattelun ja argumentaation taidoille sekä mm. muiden oppiaineiden ja tiedonalojen tiedonkriittiselle pohdinnalle. Samalla on vähennetty filosofian historian osuutta. Tämä näkyy esimerkiksi oppiaineen yleistavoitteissa, joista on poistettu maininta "[...] opiskelija hallitsee yleissivistävät perustiedot sekä filosofian historiasta että nykysuuntauksista [...]" ja lisätty mainintoja kriittisestä ja käsitteellisestä ajattelusta, argumentaatiotaidoista ja informaation arviointikyvystä. Selviä konkreettisia sisältömuutoksia on ensimmäisessä pakollisessa kurssissa "Johdatus filosofiseen ajatteluun", jossa ajattelu, argumentaatio, päättely ja tiedonkriittikki ovat pääosassa, filosofian perinne mainitaan vain kertaalleen ja josta aiemmin tilaa saaneet moraalifilosofiset teemat on siirretty kokonaan toiselle pakolliselle kurssille. Näin ollen ensimmäisen kurssin ei ole enää tarkoitus olla yleiskatsauksellinen johdatus filosofian historiaan ja osa-alueisiin vaan etenkin harjoitusta kriittisessä filosofisessa ajattelussa, tiedon luotettavuuden arvioinnissa ja joidenkin filosofisten peruskysymysten pohdinnassa.
- 4 Esimerkiksi Isossa-Britanniassa toimii menestyksekkäästi useita uusia järjestöjä, kuten SAPERE (sapere.org.uk/), The Philosophy Foundation (philosophy-foundation.org/), The P4C Co-operative (p4c.com/), Dialogue Works (dialogue-works.co.uk/) ja Thinking Space (thinkingspace.org.uk/). Katsauksena brittiläiseen kehitykseen viime vuosikymmeninä ks. Costello 2010. Myös Suomessa kiinnostus on kasvanut ja vuonna 2015 perustettiin alan yhdistys *Filo – filosofiaa lapsille, nuorille ja yhteisöille*. Koulun- uudistuksen yhteydessä kampanjoitiin filosofian lisäämiseksi peruskoulun tuntijakoon uutena oppiaineena, ks. verkkosivu iloaloite.wordpress.com sekä Tuusvuori 2010. Samankaltaisia joskin suppeampia kampanjoita on käyty myös Britanniassa, ks. esim. *The Four R's* -kampanja (philosophy-foundation.org/asset/169/whitepaper\_final.pdf), *Guardian*-lehdessä (14.9.2011) julkaistu kannatuskirje (philosophy-foundation.org/asset/196/TheGuardian\_14Sep2011.pdf) sekä ehdotus Personal & Social Philosophy (PSP) -aihealueen sisällyttämisestä opetussuunnitelmiin (dialogue-works.co.uk/docs/PSP\_a\_philosophical\_approach\_to\_PSE\_and\_the\_whole\_curriculum.pdf).
- 5 Vrt. Tomperi 2008; Tomperi & Juuso 2014, 95, erit. viite 7. Myös englanninkielisessä käytössä on vähitellen yleistynyt termi *philosophising/-zing* samassa merkityksessä, jossa aiemmin on puhuttu filosofian harjoittamisesta (*doing philosophy*) vastakohtana ulkokoh-taiselle filosofian opettamiselle (*teaching about philosophy*).
- 6 Raporteista Lipman 1976; Lipman, Sharp & Oscanyan 1980, 217–224.
- 7 Gorard ym. 2015. Oppilaiden kokonaismäärä oli 3159, heistä nuorimmat olivat seurannan alussa 8-vuotiaita ja vanhimmat seurannan lopussa 12-vuotiaita. Koulujen sijoittuminen Ofsted-arvioinnissa oli tasaisesti jakautunutta. Gorard ym. 2015, 12–18.
- 8 Gorard ym. 2015, 20–21. Osaamistason mittareina toimivat Englannin kansallisissa oppimistulosarvioinnissa käytetyt Key Stage 1 ja Key Stage 2 -kokeet. Perheiden taloudellisen aseman indikaattorina oli oppilaiden oikeus ilmaiseen kouluateriaan, joka Britanniassa määräytyy perheen tulotasosta. Efektikooksi (*effect size*) eli positiivisen vaikutuksen suhdeluvuksi ryhmäkeskiarvojen standardoituna erotuksena (Cohenin d) mitattiin esimerkiksi koko oppilasjoukossa 0.12 lukutaidossa ja 0.10 matematiikassa, jotka ovat vielä efekteinä pieniä, mutta vähävaraisten perheiden lasten kohdalla 0.29 lukutaidossa ja 0.20 matematiikassa. Gorard ym. 2015, 20–21.
- 9 Cognitive Abilities Test (CAT tai CogAT) on kouluikäisille suunniteltu ja Isossa-Britanniassa yleisesti käytetty psykologinen testi, joka mittaa verbaalisia (kielellisiä), kvantitatiivisia (luvut) ja ei-verbaalisia (kuviot) päättelytaitoja (ks. esim. GL Education Group, GL assessment -portaali: gl-assessment.co.uk/products/cat4-cognitive-abilities-test-fourth-edition).
- 10 Kognitiivisten taitojen testin osioissa hyöty näkyi vahvasti kielellisen älykkyyden osalta, kuten menetelmän luonteen vuoksi voi olettaakin, ei niinkään kvantitatiivista ja ei-verbaalista älykkyyttä mitanneissa osioissa. Gorard ym. 2015, 21–23.
- 11 Gorard ym. 2015, 26–29. Näitä muussa kuin kognitiivisessa osaamisessa havaittavia vaikutuksia selvitetään jatkotutkimuksessa (nuffieldfoundation.org/non-cognitive-impacts-philosophy-children).
- 12 Tutkimusten mitaamat efektikoot vaihtelivat välillä 0.31–0.59. Efektikoon merkityksen arviointi on aina suhteellista, mutta joka tapauksessa tutkimusten voi katsoa tuoneen esiin tilastollisesti merkitseviä ja käytännössä merkityksellisiä myönteisiä vaikutuksia. Trickey & Topping 2004, 375–376.
- 13 Topping & Trickey 2007a. CAT-testin yhteistuloksissa intervention tuottaman edun efektikoko oli 0.75 eli korkealla tasolla. Hankkeen P4C-menetelmänä käytettiin Paul Cleghornin *Thinking Through Philosophy* -materiaaleja ja tukena niihin perustuvaa opettajien lyhytkurssitusta.
- 14 Topping & Trickey 2007b.
- 15 Colom ym. 2014. P4C-oppilaiden saama hyöty kognitiivisissa testeissä vaihteli efektikooltaan välillä 0.29–0.47 ja vastasi tutkijoiden mukaan suhteelliselta vahvuudeltaan n. 4–7 standardoitua älykkyydosamääräpistettä. Näiden alustavien tulosten osalta interventoryhmien oppilaita oli 281 ja kontrolliryhmien oppilaita 146 ja verrattavina vain kaksi koulua, joten tulosten yleistettävyyteen voi suhtautua varovaisesti. Tutkimuksen etuna on kuitenkin seurantahankkeen pitkä kesto.
- 16 Lasten ja nuorten filosofoinnin pedagogiikalla on jo vahvoja perinteitä etenkin Latinalaisessa Amerikassa ja Aasiassa monissa maissa, ks. esim. UNESCO 2007, 39–41; *Children Philosophize Worldwide* 2009; verkkoportaali Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños: celafin.org/; tutkimusraportteja esim. Hongkongista (Lam 2013, 67–120), Iranista (Hedayati & Ghaedi 2009; Mansour Marashi 2007), Japanista (Marsal & Dobashi 2014).
- 17 Tunnetuimpana esimerkkinä matematiikan opetus ja etenkin Danielin ja Lafortunen hankkeet ja tutkimusryhmät Kanadan Montrealissa. Ks. esim. Daniel 2008; Daniel ym. 2010; Lafortune ym. 2000; Lafortune ym. 2003.
- 18 Meta-analyyseja ja katsauksia García Moriyón ym. 2005; Gregory 2007; Millet & Tapper 2012; Trickey & Topping 2004; katsauksia myös maailmanlaajuisessa raportissa Unesco 2007. Ks. myös SAPERE-järjestön kokoamat referaatit arviointiraportteista Englannissa, verkossa: sapere.org.uk/Default.aspx?tabid=204. 2000-lukua edeltäviä tutkimuksia on koostettu IAPC:n verkkobibliografiaan *Research in Philosophy for Children*: montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/research/. Isossa-Britanniassa lasten filosofoinnin suosion kasvuun ovat vaikuttaneet myös kouluja arvioivan Ofstedin arviointiraportteissaan esittämät lukuisat myönteiset viittaukset menetelmien käyttämiseen, esim. Ofsted 2011;

Maiju Salmenkivi, Swing (2013), akryyli, öljy, spraymaali lankkaalle, 100 x 100 cm. Kuva: Jussi Tiainen

- Burden 2011; sekä *Teaching Times* -portaalissa artikkeli ”Towards Outstanding Teaching”: [teachingtimes.com/kb/69/towards-outstanding-teaching.htm](http://teachingtimes.com/kb/69/towards-outstanding-teaching.htm).
- 19 Mm. Millet & Tapper 2012 sekä Trickey & Topping 2004 tarkastelevat meta-analyseissa myös sosioemotionaalisia ja eettisiä valmiuksia, samoin mainittu *Research in Philosophy for Children* -bibliografia. Esimerkkinä kyselytutkimuksesta, jossa vastaavia havaintoja opettajien raportoina ks. Jones 2008.
- 20 Suomalaisen ylioppilastutkinnon filosofian koe on harvinainen esimerkki kansallisesta systemaattisesti arvioitavasta filosofisesta kirjallisesta tasokoikeesta. Siitä ei kuitenkaan ole apua empiiristen tutkimusten toteuttamiseksi. Jo pelkääntään käytännön ja oikeusturvan vuoksi ylioppilaskoetta on mahdotonta yhdistää seuranta- ja interventiotutkimuksiin, mutta ne eivät olisi mielekkäitä myöskään siksi, että osallistujat ovat pieni ja valikoitunut ryhmä lukio-opiskelijoista. Filosofian ainerealista ks. Salmenkivi 2013.
- 21 Ajattelun taitojen (*thinking skills*), korkeammanasteisen abstraktin ajattelun (*higher order thinking*), metakognitiivisten taitojen (*metacognitive skills*), kriittisen ajattelun (*critical thinking*) ja muiden lähikäsitteiden joukko muodostaa monia tieteenaloja kattavassa kirjallisuudessa hetkeikön, jonka perusteelliseen selvittämiseen ei voida tässä ryhtyä. Esim. Moseley ym. (2004; 2005a; 2005b) ovat vertailleet kymmeniä erilaisia ajattelutaitojen ja niiden opetusohjelmien jäsenyyksiä (joukossa myös Lipmanin P4C).
- 22 Vrt. kriittisen ajattelun taito- ja dispositionäkökulmista Holma 2013.
- 23 Lipman 2003, 62. Suom. ja korostukset TT. Lipmanin (2003, 205–226) tiivis kriittisen ajattelun määritelmä perustuu siis neljään osatekijään: esitetään harkittuja arvostelmia (*judgment*), tuetaan ne arviointikriteereihin (*criteria, standards*), ymmärretään ottaa huomioon konteksti (*sensitivity to context*) ja ollaan valmiita korjaamaan ajattelua (*self-correcting*). Samassa teoksessa myös laaja katsaus kriittisen ajattelun teorioiden historiaan ja muihin määritelmiin (Lipman 2003, 28–63). Kriittisen ajattelun kannalta tärkeimmiksi ajattelutaidoiksi Lipman (2003, 178–189) esittää tutkivan asennoitumisen (*inquiry*), päättelyn (*reasoning*), informaation käsitteellistämisen ja organisoimisen (*concept-formation, information organising*) ja merkitysten tulkittamisen (*translation*). Lipmanin pedagogisessa teoriassa P4C-harjoitusten on tarkoitus kehittää ajattelun taitoja ja dispositioita kolmessa ulottuvuudessa: kriittistä (*critical*), luovaa (*creative*) ja eettisesti huolehtivaa (*caring*) ajattelua.
- 24 Moseley ym. (2004; 2005a; 2005b) ovat esittäneet ajattelutaitomallien meta-analyysin perusteella yhteenvedon, jossa taidot on eritelty kognitiiviselle ja metakognitiiviselle tasolle. Kognitiivisen perustason he ovat jäsentäneet kolmeen osaan: (1) informaation hankinta (vrt. ed. viiteessä Lipmanin *inquiry*), (2) ymmärryksen rakentaminen (vrt. Lipmanin *reasoning, concept-formation* ja *information organising*) ja (3) produktiivinen ajattelu, joka viittaa esim. arvostelmien esittämiseen ja luovaan ajatteluun (vrt. Lipmanin *translation*). Metakognitiivinen taso tarkoittaa strategista ja reflektiivistä ajattelua, joka kohdistuu ajatteluun itseensä eli arvioi ja kehittää perustason kognitiivisia taitoja.
- 25 Edellä on esitelty vain filosofoivien opetusryhmien kanssa saatuja tuloksia. Lukuisista muista kriittisen ajattelun, metakognitiivisten taitojen tai käsitteellisen ajattelun tukemiseen kehitetyistä lähestymistavoista on tehty vastaavia havaintoja. Tutkimuksia on julkaistu viime vuosikymmeninä paljon esim. lehdissä *Educational Leadership* ja *Metacognitive Learning*. Empiiristen tutkimusten meta-analyseja esim. Abrami ym. 2015 sekä Lontoon yliopiston EPPI-Centren Thinking Skills Review Groupin katsaukset Higgins ym. 2004; 2005.
- 26 Esim. Perkins & Salomon 1989; Ennis 1989; 1990; McPeck 1990; suomalaista filosofianopetusta koskien esim. Keinänen 2002; Tomperi 2008, 14–18.
- 27 Abrami ym. 2015; Higgins ym. 2004; 2005. Tosin myös sisältöspesifisyyttä voimakkaammin korostanut McPeck alun perin vastusti nimenomaan automaattista oletusta siirtovaikutuksesta, vaikkei pitänyt siirtovaikutusta mahdollisena: ”There is, moreover, no reason to believe that a person who thinks critically in one area will be able to do so in another. The transfer of training skills cannot be assumed of critical thinking but must be established in each case by empirical tests.” (McPeck 1981, 7. Korostus TT.)
- Kokonaisuudessaan ongelma on moninainen ja avoin. Kognitiiviseen, psykologian ja oppimisen tutkimuksen piirissä on pitkään kiistely siitä, onko taitava ajattelu vahvasti konteksti- ja tiedonaluesidonnaista (*domain specific*) vai suhteellisen yleistä (*domain general*). Kysymys jakaa edelleen tutkijoita ja toistuu eri muodoissa myös monilla muilla tutkimusaloilla neuropsykologiasta mielen filosofiaan. Kiistään on tuskin yhtä ratkaisua, sillä asiaan vaikuttavat myös tutkimuskohteen rajaukset ja tutkimusperinteiden erilaiset näkökulmat: tarkastellaanko esimerkiksi kognitiivisten peruskykyjen kehitystä, työ- tai pitkäkestoisen muistin kapasiteettia, älykkyyttä, ongelmanratkaisua, päättelyä, käsitteellistä ajattelua, tiedollista oppimista, taitojen kehitystä, metakognitioita jne.; miten nämä määritellään ja rajataan; millainen on käsiteltävän tiedon tai taidon alue; kuinka erikoistunut tai yleinen on aihepiiri; onko oppiminen oppiaine-/tieteenalakeskeistä vai käytäntöön kontekstoitua; kuinka syvälle menevässä asiantuntumuksessa liikutaan – ja niin edelleen.
- Tässä yhteydessä viitataan kriittisellä ajattelulla yleissivistyksellisiin valmiuksiin ja tiedonkriittikkiiin käsitellessä ei-matemaattisen luonnollisen kielen empiirisiä, teoreettisia ja normatiivisia väitteitä ja informaatiota sellaisella tasolla, jolla lukiossa työskennellään ja jota kuka tahansa voi hyödyntää yksilönä ja kansalaisena (riippumatta esim. omasta ammatillisesta erikoistumisestaan). Tyypillisiä esimerkkejä tällaisesta ajattelusta ovat esimerkiksi oman maailmankuvan ja -katsomuksen muodostaminen, yhteiskunnallisten debattien seuraaminen, yleinen tieteellinen ja tilastollinen lukutaito, johdonmukaisen päättelyn, argumentaation ja keskustelun perustaidot, media- ja lähdekriittikki jne. Tällaisessa ajattelussa pyritään aina myös jonkin tiedon tai taidon merkityksen omakohtaiseen arvioimiseen ja sen sijoittamiseen yleisempään merkitysyhteyteen.
- 28 Ks. esim. Hyytiäinen ym. 2015.
- 29 Termistä esiintyy kirjallisuudessa lukuisia muunnoksia, esim. *classroom community of inquiry, community of philosophical inquiry, collaborative philosophical inquiry*. P4C-menetelmän opettajan käsikirjan suomennoksessa käytetty vastine on ’filosofinen tutkailuyhteisö’ (Gregory ym. 2009).
- 30 *Community of inquiry* -termin alkupeiristä Charles S. Peirceen tieteenfilosofiassa, sen muuntamisesta pedagogiseen teoriaan John Deweyllä ja G. H. Meadilla sekä sen omaksumisesta P4C-lähestymistavan käyttöön Lipmanilla ja termin muista nykyisistä sovelluksista ks. Lipman 2003, 83–104; Juuso 2007, 79–125; Kennedy 2012; Kennedy & Kennedy 2011; Pardales & Girod 2006.
- 31 Ks. esim. Bruner 1983; Bruner 1990; Vygotski 1982, erit. luvut 4–7. Myöhemmin monet ovat kehittäneet Vygotskin sosiokulttuurisen tai kulttuurihistoriallisen lähestymistavan pohjalta kognitiivisen kehityspsykologian ja yhteistoiminnallisen oppimisen teorioita tavalla, joka vastaa filosofioivan opetusryhmän periaatteita, ks. esim. Bruner 1990; Rogoff 1990, erit. luvut 1–3, 9 ja 10; Rogoff 1998; Rogoff ym. 2001.
- 32 Vygotski 1982, 154. Vygotskin teorioilla ajattelun ja kielen kehityksestä on suora yhteys hänen laajasti tunnettuun (ja kuten tilan puutteen vuoksi tässäkin, usein pinnallisesti käytettyyn) oppimispsykologiseen käsitteeseensä ’lähikehityksen vyöhyke’, jonka voi sijoittaa myös *community of inquiry* -pedagogiikan taustaksi: ”Tutkimus osoittaa kiistatta, että se, mikä on lähikehityksen vyöhykkeellä jossain ikävaiheessa, toteutuu ja muuttuu tosiasialliseksi kehitystasoksi seuraavassa vaiheessa. Toisin sanoen: se, minkä lapsi tänään osaa tehdä yhteis-



- työssä, sen hän huomenna osaa tehdä itsenäisesti.” (Vygotski 1982, 185.) Kuten mm. Gredler (2007) huomauttaa, on toisaalta syytä varoa yksinkertaistamasta tätä laajaa kulttuurihistoriallisen psykologisen kehitysprosessin käsitteistöä käyttämällä sitä suoraan mikrososiaalisella tasolla esimerkiksi yksittäisten oppimistehtävien kuvauksessa. Lähikehityksen vyöhyke kuitenkin viittasi jo alun perin nimenomaan käsitteellisen ajattelun taitojen oppimiseen (Gredler 2007; 2012), joten sen soveltaminen pedagogiseen filosofointiin on sinänsä osuvaa.
- 33 Gredler 2012 on tarkka yhteenveto Vygotskin käsitteellistä ajattelua koskevista näkemyksistä ja niiden mahdollisesta soveltamisesta kouluopetuksessa. Ks. myös Gredler 2007; Gredler & Shields 2004.
- 34 Cam 2008, 311.
- 35 Ks. Lipmanin opetussuunnitelman ja lähestymistavan esittelynä Juuso 2008; oppaana menetelmän käyttöön Gregory ym. 2009.
- 36 Brenifier 2008; Brenifier 2009.
- 37 Malmhether 2008; Børresen, Malmhether & Tomperi 2011.
- 38 Ks. verkkosivut SAPERE (sapere.org.uk/) ja The Philosophy Foundation (philosophy-foundation.org/).
- 39 Vrt. Gregory ym. 2008, 11–13; Juuso & Tomperi 2011; Lipman 2003, 100–103; Malmhether 2008; Moilanen 2007; Trickey & Topping 2004, 369; Topping & Trickey 2007a, 274–275; Worley 2015.
- 40 Shulman 1986; 1987; Grossman 1990; Berry ym. 2008. Käsitteen kontekstista ja juurista esim. Bullough 2001; Deng 2007.
- 41 Shulman 1987, 8. Suom. TT.
- 42 Reseptiosta ja käsitteen nopeasta leviämisestä esim. Ball ym. 2008, 392–394; Segall 2004, 489–491. Sitä on käytetty etenkin luonnontieteiden ja matematiikan opetuksen tutkimuksessa ja kehittämisessä ja viimeisen 10 vuoden aikana erityisen suosittu on ollut siitä opetusteknologiseen käyttöön laajennettu käsite TPACK, *technological and pedagogical content knowledge*, ks. esim. Mishra & Koehler 2006; Kimmons 2015.
- 43 Shulman 1986; 1987.
- 44 Shulman 2004; Grimmett & MacKinnon 1992.
- 45 Shulman 1987, esim. 12, viite 5.
- 46 Shulman 1987, 8.
- 47 Esim. Fernandez (2014) vertailee kahdeksaa erilaista myöhemmin esitettyä mallinnusta.
- 48 Grossman 1990; Park & Oliver 2008.
- 49 Shulman 1986, 9; jako syntaktiseen ja substanssitetoon on alun perin Joseph Schwabin (1962) käsitteistöä.
- 50 Esim. Shulman 1986, 9.
- 51 Esim. Bruner 1960; Schwab 1962; Kliebard 1965.
- 52 Olen käyttänyt ’oppijärjestystä’ vastineena englannin *curriculum*-käsitteelle
- sen laaja-alaisessa käytössä, jota ’opetus-suunnitelma’ tai ’opintosuunnitelma’ eivät tavoita (vrt. Tomperi 2000). Oppijärjestys viittaa siihen useiden tekijöiden muodostamaan puitteeseen, joka tuottaa samaan aikaan yhtäältä konstruktioita oppiaineen luonteesta ja sen opettamista koskevista käsityksistä, suunnitelmista ja toteutumista sekä toisaalta oppijoiden kokemuksia oppiaineesta, eli sekä opetusta että oppimista. Se toimii tutkimuskäsitteenä, joka vastaa *curriculum theory* ja *curriculum studies* -kenttien monipuolisuutta englanninkielisellä alueella. Vrt. esim. Cornbleth 1990; Pinar ym. 1995; Goodson 2001; Autio 2006; Kelly 2009.
- 53 Näiden vertailusta ks. esim. Kansanen 2009. Suomessa didaktiikan (kreik. *didaskhein*, ”opettaa”) ja ainedidaktiikan käsitteiden käyttö on pääasiassa saksalaista perua (*Didaktik*, *Fachdidaktik*), kuten monessa muussa eurooppalaisessa perinteessä (esim. hollannin *vakdidactiek*). Myös ranskaksi käsite *didactique* on saanut vastaavaa asemaa. Englanninkielisillä alueilla samalla sanajuurella (esim. *didactics*, *didactical*) on sen sijaan aina ollut suppea ja pejoratiivinen (mm. opettavuisuuteen ja moralisointiin viitattava) merkitys, joten sille ei koskaan muodostunut vastaavaa käyttöä.
- 54 Vrt. Kansanen 1992, 27.
- 55 ’Didaktisen analyysin’ (*didaktische Analyse*) käsite tunnetaan erityisesti Wolfgang Klafkin kriittis-konstruktivistisesta didaktiikasta, jonka juuret ovat saksalaisessa sivistysteoriassa ja ihmis- eli hengentieteellisessä pedagogiikassa (Klafki 1998; Klafki 2000). ’Didaktisen transposition’ (*transposition didactique*) käsitettä on etenkin matematiikan didaktiikassa levittänyt ranskalainen Yves Chevallard perustaan sen antropologiseen teoriaan (Chevallard 1985; Chevallard 1992; Bosch & Gascón 2006). Molemmat ovat aineenopetuksen kannalta varteenotettavia lähtökohtia tarkasteltaessa oppiaineen pedagogisointia tai didaktista valikointia ja muokkaamista opetusta suunniteltaessa. Tässä yhteydessä en kuitenkaan keskity varsinaisesti opetuksen suunnittelun ja oppiaineen transformoation kysymyksiin vaan opettajan ammattitaidon mallintamiseen, johon Shulmanin PCK sopii paremmin.
- 56 Shulman 1987, 15. Juuri tässä mielessä Klafkin ’didaktinen analyysi’ ja Chevallardin ’didaktinen transpositio’ ovat lähellä PCK:n perusidea. Kaikissa tarkastellaan oppiaineen valikointia, tulkittamista ja transformointia opetus-käyttöön soveltuvaiksi, tai ”kasvatukselista rekonstruktioita”, kuten Duitin ym. (2012) didaktiseen analyysiin pohjautuvassa *educational reconstruction* -mallissa.
- 57 Malli on osittain mukailtu Ball ym. 2008 ja Hill ym. 2008 käyttämästä matematiikanopetuksen mallista.
- 58 Ks. myös Tomperi & Juuso 2014.
- 59 Ks. erit. Ball ym. 2008; Hill ym. 2008.
- 60 Shulman 1986, 9.
- 61 Tämä korostuu filosofian uusissa opetus-suunnitelman perusteissa, joihin on sisällytetty muiden oppiaineiden edustamien eri tiedonalojen luonteen tarkastelemista.
- 62 Vrt. Ball ym. 2008, 395.
- 63 Lähtötason selvittäminen kuuluu olennaisesti myös lähikehityksen vyöhykkeen teoriaa soveltaviin opetusstrategioihin, ks. esim. Gredler 2012, 125. Samalla on hyvä muistaa, ettei ajatuksessa ei ole mitään uutta, vaan se on esiintynyt toistuvasti historiassa. Jos pitäydytään kotimaisessa kouluhistoriassa, voi todeta jo suomalaisen opetuksen herbartilaiszilleriläisen pioneerin Mikael Soinisen tähdentäneen oppilaiden tuntemista ensimmäisessä suomenkielisessä opetuksen esityksessä (Soininen 1901, 14–22). Näkemyksen toistuva esiintyminen teoriassa ja oppaissa ei ole kuitenkaan tarkoittanut, että sen soveltaminen olisi juurtunut käytäntöihin esimerkiksi juuri aineenopetuksessa.
- 64 Filosofisen tutkijadiskurssin korostunutta hyökkäävyyttä on kuvattu esimerkiksi nimityksillä ”adversarial style” (Friedman 2013, 27–29), ”confrontational attitude” ja ”combative atmosphere” (Beebe 2013, 64–73), ja siitä on keskusteltu etenkin kriittisestä näkökulmasta yhteydessä akateemisen filosofian sukupuolittuneisuuteen (ks. Halttunen-Riikonen 2014; Rooney 2010); filosofisen diskurssin feministisen kritiikin ja P4C-perinteen yhteyksistä ks. esim. feministinen teemanumero *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* Vol. 19, No. 2–3, 2009.
- 65 Gess-Newsom 1999, 59–69; Loughran ym. 2008, 1313–1314.
- 66 TOK-opetusta kuvataan mm. seuraavasti: ”TOK is a course about critical thinking and inquiring into the process of knowing, rather than about learning a specific body of knowledge. [...] The TOK course examines how we know what we claim to know. It does this by encouraging students to analyse *knowledge claims* and explore *knowledge questions*.” *Theory of Knowledge Guide* 2013, 8.
- 67 Ks. Young 1971, 36–41.
- 68 Vrt. myös Goodson 2001, erit. 32–50, 197–226; Tomperi 2007.
- 69 Gorard ym. 2015, 26. Suom. TT.

**Artikkelin kirjallisuusluettelo löytyy numeron verkkosivulta: [netn.fi/lehti/niin-nain-116](http://netn.fi/lehti/niin-nain-116)**